

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**BEYİN UYUMLU ÖĞRENME YAKLAŞIMININ İLKÖĞRETİM
5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN
AKADEMİK BAŞARILARINA, YÖNETİCİ İŞLEVLERİNE VE
AKADEMİK BENLİK SAYGILARINA ETKİSİ**

TUNCAY CANBULAT

İZMİR

2014

**BEYİN UYUMLU ÖĞRENME YAKLAŞIMININ İLKÖĞRETİM
5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN
AKADEMİK BAŞARILARINA, YÖNETİCİ İŞLEVLERİNE VE
AKADEMİK BENLİK SAYGILARINA ETKİSİ**

TUNCAY CANBULAT

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. HADİYE KÜÇÜKKARAGÖZ**

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
İlköğretim Anabilim Dalı İçin Öngördüğü DOKTORA TEZİ Olarak
Hazırlanmıştır.**

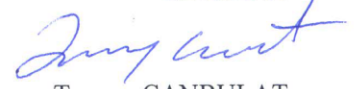
İZMİR

Haziran, 2014

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Beyin Uyumlu Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Yönetici İşlevlerine ve Akademik Benlik Saygılarına Etkisi” adlı araştırmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

25/06/2014


Tuncay CANBULAT

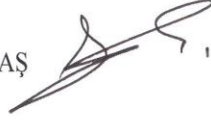
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

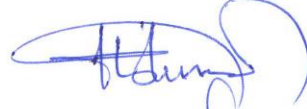
Başkan : Yrd. Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ



Üye : Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ



Üye : Doç. Dr. Bilal DUMAN



Üye : Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN



Üye : Yrd. Doç. Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

26.06.2014



Doç. Dr. Ali Günay BALIM
Enstitü Müdürü

10 7 2014

Ulusal Tez Merkezi | Tez Form Yazdır

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10044080
Yazar Adı / Soyadı	TUNCAY CANBULAT
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 27484852314
Telefon	2323012319
E-Posta	tuncaycanbulat@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	BEYİN UYUMLU ÖĞRENME YAKLAŞIMININ İLKÖĞRETİM 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA, YÖNETİCİ İŞLEVLERİNE VE AKADEMİK BENLİK SAYGILARINA ETKİSİ
Tezin Tercümesi	THE EFFECT OF BRAIN COMPATIBLE LEARNING APPROACH ON 5TH GRADERS' ACADEMIC SUCCESS, EXECUTIVE FUNCTION AND ACADEMIC SELF-ESTEEM IN SOCIAL STUDIES LESSON
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	
Anabilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Doktora
Yılı	2014
Sayfa	396
Tez Danışmanları	YRD. DOÇ. DR. HADIYE KÜÇÜKKARAGÖZ 54373117742
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	Sosyal Bilgiler Eğitimi, Beyin Uyumlu Öğrenme, Akademik Başarı, Yönetici İşlevler, Akademik Benlik Saygısı
Kısıtlama	12 ay süre ile kısıtlı

Tezimin, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine izin veriyorum. Ancak internet üzerinden tam metin açık erişime sunulmasının 10.07.2015 tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

NOT: Erteleme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.

10.07.2014

İmza:.....

ÖN SÖZ

Yaparak ve yaşayarak öğrendim ki, doktora yapma süreci pek çok fedakârlığı gerektiren ve de en önemlisi bir ekip işiymiş. Bu süreçte doğru insanlarla çalışmak, doğru insanlarla birlikte olmak çok önemli. Kendimi bu süreçte şanslı sayıyorum. Bu yüzden teşekkür edeceğim öyle çok kişi var ki...

Araştırmam boyunca beni yönlendiren, iyi bir araştırmacı olarak yetişmem için gayret gösterip daha iyiye ulaşma çabamda her zaman yardımcı olan değerli danışman hocam Yrd. Doç Dr. Hadiye Küçükkaragöz'e teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alan ve verdikleri desteklerle hem tezime hem de akademik gelişimime katkı sağlayan sayın Prof. Dr. Ayfer Kocabaş ve sayın Yrd. Doç. Dr. İrfan Yurdabakan'a çok teşekkür ederim. Ayrıca tez savunma jürimde yer almayı kabul ederek tezimi okuma fedakârlığı gösteren Sayın Doç. Dr. Bilal Duman ve Sayın Yard. Doç. Dr. Banu Çulha Özbaş'a çok teşekkür ederim.

Sevgili arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Esen Ersoy ve Dr. Zübeyde Doğan Altun zor anlarımı paylaşmış, çalışmalarımda yardımcı olmuş, anlayış ve önerileri ile bana büyük destek vermiştir. Sevgili arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

Süreç içerisinde akademik desteğini esirgemeyen sayın Prof. Dr. İlgi Şemin, Prof. Dr. Görsev Yener, Doç. Dr. Metin Pişkin, Yrd. Doç. Dr. Tarık Totan, Yrd. Doç. Dr. Suat Türkoğuz ve Yrd. Doç. Dr. Necip Beyhan'a çok teşekkür ederim.

Araştırmam süresinde yardımlarını gördüğüm arkadaşlarım Arş. Gör. Deniz Gökçe Erbil, Arş. Gör. Ayşe Yeşiloğlu ve Arş. Gör. Fatma Erdoğan'a ayrıca teşekkür ederim.

Uygulamalarıma büyük bir istekle katılıp, her uygulamayı sonuna değin sürdürme sorumluluğu gösteren uygulama okulu öğrencilerime, öğretmenlerine ve idarecilerine çok teşekkür ederim.

Çalışmanın yürütülmesi ve sonuçlandırılmasında burada adını sayamadığım herkese teşekkürü bir borç bilirim.

Ve ailem...Doktoramı tamamlamam konusunda manevi desteklerini hiç eksik etmeyen sevgili eşim ve ailemin diğer tüm fertlerine çok teşekkür ederim.

Araştırmanın alana katkı sağlaması dileğiyle.

Tuncay Canbulat

İzmir, 2014

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

Ön söz	iv
Özet.....	xv
Abstract.....	xvii
İçindekiler	vi
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini	xii
Grafikler Dizini	xiii
Çizelgeler Dizini	xiv

BÖLÜM I

1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Sosyal Bilgiler Eğitimi	10
1.2.1. Disiplinler Arası Bir Ders Olarak Sosyal Bilgiler.....	19
1.3. Beyin Hakkındaki Bilgiler Nasıl Elde Ediliyor?	27
1.3.1. Nörobilim + Psikoloji + Eğitim = Nöroeğitim.....	27
1.4. İnsan Beyni	31
1.4.1. İnsan Beyninin Özellikleri	32
1.4.2. İnsan Beyninin Bölümleri	36
1.5. İnsan Beyni ve Öğrenme	40
1.6. Beyin-Öğrenme İlişkisine Dayalı Olarak Geliştirilen Öğrenme Kuramları	45
1.6.1. Üçlü Beyin Kuramı	45
1.6.2. Sol Beyin/Sağ Beyin (Beyin Baskınlığı) Kuramı	47
1.6.3. Ned Herrmann'ın Dört Çeyrek Daireli Beyin Kuramı	51
1.6.4. Hebb'in Hücre Topluluğu ve Faz Ardışıklığı Kuramı	53
1.6.5. Bilgiyi İşleme Kuramı.....	54
1.7. Beyin Uyumlu Öğrenme	60
1.7.1. Beyin Uyumlu Öğrenme Yaklaşımına Uygun Geliştirilen Öğretim-Öğrenme Modelleri	69
1.7.1.1. Caine ve Caine'nin 3 Aşama ve 12 İlkeli Beyin Uyumlu Öğrenme Modeli	70
1.7.1.2. Jensen'nin Beyin Uyumlu Öğrenme Özellikleri Modeli.....	77
1.7.1.3. Politano ve Paquin'nin 10 İlkeli Beyin Uyumlu Öğrenme Modeli	78

1.7.1.4.	Wolfe'nin 4 İlkeli Beyin Uyumlu Öğrenme Modeli	79
1.7.1.5.	Given'nin Beyin Uyumlu Öğrenmenin 5 Sistem Modeli	80
1.7.1.6.	Hardiman'nın Beyin Hedefli Öğretim Tasarım Modeli	80
1.7.1.7.	Erlauer'ın Beyin Uyumlu Öğrenme Modeli	82
1.7.1.8.	Duman'ın Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Modeli.....	82
1.7.2.	Beyin Uyumlu Öğrenme-Öğretme Stratejileri	85
1.7.3.	Öğrenene Yönelik Bireysel Faktörlerin Kontrol Edilmesi.....	108
1.7.4.	Öğrenmeyi Etkileyen Bazı Çevresel Faktörlerin Düzenlenmesi	111
1.8.	Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Beyin Uyumlu Öğrenme Yaklaşımı.....	117
1.9.	Akademik Başarı	119
1.10.	Yönetici İşlevler	119
1.11.	Akademik Benlik Saygısı.....	121
1.12.	Araştırmanın Amacı ve Önemi	124
1.13.	Araştırmanın Problem Cümlesi.....	128
1.13.1.	Araştırmanın Alt Problemleri.....	128
1.14.	Araştırmanın Sayıltıları.....	130
1.15.	Araştırmanın Sınırlılıkları	130
1.16.	Tanımlar	130
1.17.	Kısaltmalar	131

BÖLÜM II

2. İlgili Araştırmalar	132
-------------------------------------	------------

2.1. Yurt içinde Yapılan Araştırmalar	133
2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	143

BÖLÜM III

3. Yöntem	152
------------------------	------------

3.1. Araştırma Deseni	152
3.2. Araştırmanın Çalışma Grupları	155
3.3. Araştırmanın Uygulama Basamakları	161
3.3.1. Deneysel İşlem Öncesi Süreç Basamakları	161

3.3.2. Deneysel İşlem Süreci Basamakları	169
3.3.3. Deneysel İşlem Sonrası Süreç Basamakları	172
3.4. Veri Toplama Araçları.....	172
3.4.1. Öğrenci Kişisel Bilgiler Formu	173
3.4.2. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi	173
3.4.3. RSPM (Raven Standart Progresif Matrisler Testi)	177
3.4.4. Coopersmith Akademik Benlik Saygısı Ölçeği.....	178
3.4.5. Beyin Baskınlık Aracı.....	179
3.4.6. Beyin Uyumlu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi	182
3.4.7. Araştırmacı Günlüğü	182
3.4.8. Öğrenci Günlüğü.....	183
3.5. Nicel ve Nitel Verilerin Çözümlemesi	183

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar..... 194

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	194
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	198
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	201
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	204
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	208
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	210
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	214
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	219
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	223
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	227
4.11. On birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	231
4.12. On ikinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	240

BÖLÜM V

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler 244

5.1. Sonuçlar ve Tartışma	244
5.2. Öneriler	257

KAYNAKÇA 261

EKLER..... 296

TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo 1. 4 ve 5. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğrenme Alanları İle İlgili Olduğu Sosyal Bilim Disiplinleri.....	26
Tablo 2. Beyin Baskınlığı Eğilimlerine Uygun Farklı Öğrenme/ Öğretme Ortamları	50
Tablo 3. Caine ve Caine'nin 3 Aşama ve 12 İlkeli Beyin Uyumlu Öğrenme Modeli	75
Tablo 4. Jensen'nin Beyin Uyumlu Öğrenme Özellikleri Modeli	77
Tablo 5. Politano ve Paquin'nin 10 İlkeli Beyin Uyumlu Öğrenme Modeli	78
Tablo 6. Wolfe'nin 4 İlkeli Beyin Uyumlu Öğrenme Modeli	79
Tablo 7. Given'nin Beyin Uyumlu Öğrenmenin 5 Sistem Modeli	80
Tablo 8. Hardiman'nın Beyin Hedefli Öğretim Tasarım Modeli	81
Tablo 9. Erlauer'ın Beyin Uyumlu Öğrenme Modeli	82
Tablo 10. Duman'ın Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Modeli.....	83
Tablo 11. Farklı BUÖ Modellerinin Ortak Çıkarımları	85
Tablo 12: Veri Toplama Araçları ve Denel İşlem Aşamaları	154
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grupları Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Karne Notlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	156
Tablo 14. Öğrencilerin Karne Notlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	157
Tablo 15. Sınıfların Deneme Sınavları Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	157
Tablo 16. Sınıfların Deneme Sınavları Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	157
Tablo 17. Akademik Başarı Testinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler.....	158
Tablo 18. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Ön test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	159
Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine Göre Dağılımı	160
Tablo 20. Uygulamada Kullanılan Yöntem, Teknik ve Etkinlikler	166
Tablo 21. Kompozisyon Dereceli Puanlama Anahtarı.....	174
Tablo 22. Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları	176
Tablo 23. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Beyin Baskınlık Aracı Sonuçları.....	181
Tablo 24. Akademik Başarı Testi Verileri Normallik Testi Analiz	

Sonuçları	185
Tablo 25. RSPM Testi Verileri Normallik Testi Analiz Sonuçları	186
Tablo 26. CABSÖ'nin Verileri Normallik Testi Analiz Sonuçları	187
Tablo 27. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	194
Tablo 28. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler	195
Tablo 29. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Ön Test-Son Test Puanlarının Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	195
Tablo 30. RSPM Ön test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	198
Tablo 31. RSPM Testinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler	198
Tablo 32. RSPM Ön Test-Son Test Puanlarının Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	199
Tablo 33. CABSÖ Ön Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	201
Tablo 34. CABSÖ'nden Elde Edilen Betimsel İstatistikler	202
Tablo 35. CABSÖ Ön Test-Son Test Puanlarının Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	202
Tablo 36. Akademik Başarı Testinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler.....	205
Tablo 37. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	205
Tablo 38. RSPM Testinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler	208
Tablo 39. RSPM Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	209
Tablo 40. CABSÖ'nden Elde Edilen Betimsel İstatistikler	211
Tablo 41. CABSÖ Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Test Puanlarının Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	211
Tablo 42. Cinsiyete Göre Akademik Başarı Testinden Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistikleri	214
Tablo 43. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	215
Tablo 44. Cinsiyete Göre Başarı Testinden Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistikleri	216
Tablo 45. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	216
Tablo 46. Cinsiyete Göre Başarı Testinden Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistikleri	217
Tablo 47. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	218

Tablo 48.	Cinsiyete Göre RSPM Testinden Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistikleri	219
Tablo 49.	RSPM Ön Test Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	220
Tablo 50.	Cinsiyete Göre RSPM Testinden Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistikleri	221
Tablo 51.	RSPM Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	221
Tablo 52.	Cinsiyete Göre RSPM Testinden Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistikleri	222
Tablo 53.	RSPM Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	223
Tablo 54.	Cinsiyete Göre CABSÖ'nden Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistikleri	224
Tablo 55.	CABSÖ Ön Test Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	224
Tablo 56.	Cinsiyete Göre CABSÖ'nden Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistikleri	225
Tablo 57.	CABSÖ Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	226
Tablo 58.	Cinsiyete Göre CABSÖ'nden Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistikleri	226
Tablo 59.	CABSÖ Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	227
Tablo 60.	Araştırmanın Bağımlı Değişkenleri Arasındaki Korelasyonlar	228
Tablo 61.	Araştırmanın Bağımlı Değişkenleri Deney Grubu Son Test Puanları Arasındaki Korelasyonlar	229
Tablo 62.	Araştırmanın Bağımlı Değişkenleri Kontrol Grubu I Son Test Puanları Arasındaki Korelasyonlar	230
Tablo 63.	Araştırmanın Bağımlı Değişkenleri Kontrol Grubu II Son Test Puanları Arasındaki Korelasyonlar	231
Tablo 64.	Öğrencilerin Birinci Soruya Verdikleri Cevaplar	232
Tablo 65.	Öğrencilerin İkinci Soruya Verdikleri Cevaplar	233
Tablo 66.	Öğrencilerin Üçüncü Soruya Verdikleri Cevaplar	234
Tablo 67.	Öğrencilerin Dördüncü Soruya Verdikleri Cevaplar	235
Tablo 68.	Öğrencilerin Beşinci Soruya Verdikleri Cevaplar	236
Tablo 69.	Öğrencilerin Altıncı Soruya Verdikleri Cevaplar	237
Tablo 70.	Öğrenci günlüklerinde BUÖ yaklaşımına ilişkin düşünceler	238

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Sayfa No
Şekil 1. Sosyal Bilgilerin Bilgi Temeli ve Öğelerinin Etkileşimi.....	16
Şekil 2. Sosyal Bilgiler Alanıyla İlgili Sosyal Bilim Disiplinleri	20
Şekil 3. Dil Süreçlerinde Beynin PET Taraması Görüntüsü.....	29
Şekil 4. Bir Nöronun Yapısı.....	34
Şekil 5. Beyin Lobları	37
Şekil 6. Beyin Lobları ve İşlevleri	38
Şekil 7. Beynin Ortadan Görünüşü	39
Şekil 8. Nöronların Bilgi İletim Serüveni	43
Şekil 9. Üçlü Beyin Modelinin Şematik Gösterimi	45
Şekil 10. Beyin Yarıküreleri ve Korpus Kallosum İlişkisi	47
Şekil 11. Sol/Sağ Yarıküreler ve Korpus Kallosum	48
Şekil 12. Bütünsel Beyin Modelinin Sperry ve MacLean'nin Modelleri ile İlişkisi.....	53
Şekil 13. Bilgiyi İşleme Kuramı Modeli	55
Şekil 14. Beyin Bilgiyi Nasıl İşler ve Nasıl Depolar	57
Şekil 15. İnsan Belleğinin Sınıflandırılması	58
Şekil 16. Bellek Depolamadaki Önemli Adımlar	59
Şekil 17. Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Teknikler Arasındaki İlişki	61
Şekil 18. Beyindeki Motor Alan ve İşlevleri	114
Şekil 19. Zenginleştirilmiş Beyin Uyumlu Öğretim Ortamı.....	116

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik No	Sayfa No
Grafik 1. Unutma Eğrisi.....	88
Grafik 2. Unutma Eğrisinin Üstesinden Gelme Stratejisi	89
Grafik 3. Deney grubu I, kontrol grubu I ve kontrol grubu II Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testine İlişkin Ön test-Son test Puanlarını Gösteren Diyagram.....	197
Grafik 4. Deney grubu I, kontrol grubu I ve kontrol grubu II Öğrencilerinin RSPM Testine İlişkin Ön test-Son test Puanlarını Gösteren Diyagram.....	200
Grafik 5. Deney grubu I, kontrol grubu I ve kontrol grubu II Öğrencilerinin CABSÖ Testine İlişkin Ön test-Son test Puanlarını Gösteren Diyagram	204
Grafik 6. Deney grubu I, Kontrol Grubu I ve Kontrol Grubu II Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Ön test-Son test-Kalıcılık Testi Başarı Puanlarını Gösteren Diyagram	207
Grafik 7. Deney grubu I, Kontrol Grubu I ve Kontrol Grubu II Öğrencilerinin RSPM Testine İlişkin Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarını Gösteren Diyagram	210
Grafik 8. Deney grubu I, Kontrol Grubu I ve Kontrol Grubu II Öğrencilerinin CABSÖ Puanlarına İlişkin Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarını Gösteren Diyagram	213

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge No	Sayfa No
Çizelge 1. Deneysel Desenin Simgesel Görünümü.....	153
Çizelge 2. Beyin Baskınlık Aracı İçin Değerlendirme Kriterleri.....	180

BEYİN UYUMLU ÖĞRENME YAKLAŞIMININ İLKÖĞRETİM 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA, YÖNETİCİ İŞLEVLERİNE VE AKADEMİK BENLİK SAYGILARINA ETKİSİ

ÖZET

Günümüzde bilgiyi ezberlemeye çalışan değil, nasıl öğrendiğini bilen, öğrendiklerini anlamlandırabilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgilerini uygulamaya koyabilen bireylere gereksinim duyulmaktadır. Bu becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesinde önemli öğretim yaklaşımlardan biri de beyin uyumlu öğrenme yaklaşımı olarak görülmektedir. Beyin uyumlu öğrenme, beyinde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair bulgular ortaya koyan sinirbilim araştırmalarına dayalı geniş kapsamlı bir öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır.

Bu çalışmada, 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Beyin uyumlu öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerinin akademik başarılarına, yönetici işlevlerine ve akademik benlik saygılarına olan etkisi incelenmiştir.

Bir deney ve iki kontrol grubu olmak üzere üç grup üzerinde gerçekleştirilen araştırmada yarı deneysel deneme modellerinden biri olan “ön test-son test kontrol gruplu” yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nicel araştırma teknikleriyle elde edilen veriler nitel verilerle de desteklenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 öğretim yılı İzmir ili Buca ilçesinde orta sosyo-ekonomik düzeyde bir devlet okulunun biri deney ($n=38$) ikisi kontrol grubu ($n_I=39$, $n_{II}=40$) olmak üzere üç 5. sınıfı oluşturmuştur.

Veriler, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarısını ölçmek için araştırmacılarca geliştirilen “Akademik Başarı Testi”, yönetici işlevlerini ölçmek için Raven (1938) tarafından geliştirilen ve Şahin ve Düzen (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPM)” ve akademik benlik saygısını ölçmek için Coopersmith (1991) tarafından geliştirilen ve Pişkin (1996)

tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Coopersmith Akademik Benlik Saygısı Ölçeği” ile toplanmıştır.

Araştırmanın bulguları, Beyin Uyumlu Öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları ve akademik benlik saygılarının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede arttığı, bu farkın bir aylık süre sonunda da devam ettiğini ortaya koymuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yönetici işlev puanları ise yapılan öğretimle birlikte artmış olmasına rağmen, grupların yönetici işlev puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Cinsiyete göre akademik benlik saygısı ve yönetici işlev değişkenlerinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmazken, akademik başarı değişkeninde gruplar arasında deney grubu kız ve erkekleri lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Araştırmacı gözlemi ve öğrenci görüşlerine göre de beyin uyumlu öğrenme yaklaşımı öğretim sürecini olumlu etkileyen bir öğrenme-öğretme yaklaşımı olarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Eğitimi, Beyin Uyumlu Öğrenme, Akademik Başarı, Yönetici İşlevler, Akademik Benlik Saygısı

THE EFFECT OF BRAIN COMPATIBLE LEARNING APPROACH ON 5TH GRADERS' ACADEMIC SUCCESS, EXECUTIVE FUNCTION AND ACADEMIC SELF-ESTEEM IN SOCIAL STUDIES LESSON

ABSTRACT

Today, require individuals who do not only accept and memorize the information served but also aware of the structure of respective learning; giving meanings to the data learned, acting in line with critical and creative thinking, and making use of the data learned in practice. One of the significant teaching approaches to train such skilled individuals is a brain based learning which is commonly accepted. The brain based learning is a wide-range approach that supported by the neurological research findings explaining how the learning happens in the brain.

This research aims to explain the effects of the teaching activities prepared in accordance with the brain compatible learning approach on 5th grade students' Social Sciences course towards their academic achievement, executive functions and academic self esteem.

This research was carried out on three groups, one of which was an experimental and other two were control groups. Pretest-posttest control group quasi-experimental design was used in the research. The data obtained by Quantitative Methods was also supported with the qualitative data.

The participants of the research were students from the middle class public school in Buca district of Izmir province. There were one experimental (N= 38), and two control groups (N_I= 39, N_{II}=40), from 5th grade of 2011-2012 academic year.

The data collection tools of the research were: RSPM (Raven Standard Progressive Matrices) Test, originally designed by Raven (1938) and oriented Turkish by Şahin ve Düzen (1993), which measures the executive functions; Coopersmith Academic Self Esteem Scale, originally designed by Coopersmith

(1991) and oriented Turkish by Pişkin (1996), Which measures the academic self esteem and Social Studies academic achievement test was developed by the researchers.

According to the findings of the research, the experimental group had higher scores on academic achievement, and academic self-esteem than the control groups of the research and this difference continued in one month. Experimental and control group students' executive function scores increased with the teachings although the groups from the executive function scores has not been significant difference. There was not any significant diffirence between experimental and control group students on academic self-esteem and executive function based on gender. On the other hand, both gender in experinmental group had significantly higher scores on academic achievement comparing to control groups. In addition, according to researcher's observation and students' opinions, Brain Compatible Learning approach has been suggested as an effective learning-teaching approach.

Keywords: Social Studies Education, Brain Compatible Learning, Academic Achievement, Executive Functions, Academic Self-Esteem.

“İnsanlar arasında zihinsel güçler bakımından doğuştan gelen bazı farkların bulunduğunu inkar edemem. Ama bunlar, eğitimin ürünü olarak sonradan meydana getirilmekte olanın yanında hemen hemen bir hiçtir.”

Boswell, 1776

1. GİRİŞ

Eğitim araştırmalarından elde edilen bulgular ışığında genelde eğitim, öğrenme ve öğretme, özelde Sosyal Bilgiler eğitimi ve Beyin Uyumlu Öğrenme (BUÖ) yaklaşımının ele alınıp tartışıldığı bu bölümde; eğitim konusu bağlamında BUÖ yaklaşımının çatısını oluşturan birçok konu ayrıntılı olarak incelenerek araştırmanın dayandığı bilimsel temel ortaya konmaya çalışıldı. Bunun yanı sıra, araştırmanın amacı, kapsamı, önemi ve hedeflenen çıktıları açıklanarak araştırmanın ilk bölümü tamamlandı.

1.1. Problem Durumu

Birey, dünyaya geldiği andan itibaren çevreyle bir etkileşim içine girer. Yeni karşılaştığı ya da karşılaşacağı durumlara uyum sağlamak, yaşadığı çevrede yer edinmek onun için önemlidir. Piaget de, “Çocuk dünyaya geldiği zaman onun için en büyük problem, çevreye uyumdur” der (Bacanlı, 2004). Çocuğun belli nesneleri aramaya, belli nesnelerden kaçmaya başlaması, aslında çocuğun bir uyum çabası sonucudur. Çocuk bu uyum sürecinde çevreyi kendince değiştirmeye çalışırken, çevreden etkilenir ve etkilendiği oranda da değişime uğrar (Baştuğ, 2007). Bir çocuğun gelişiminde olduğu gibi dünyanın da hızlı bir değişim yaşadığı ve bu değişimden insanların da etkilendiğine şüphe yoktur. Değişimlerin hem hızı hem de yoğunluğu baş döndürücüdür. Geçmişin bilgi birikiminin ışığında bilim, tarihi boyunca en büyük gelişmesini son birkaç yüzyıla sığdırmıştır. Eğitimde, ekonomide, sosyo-kültürel değerlerde ve yaşamı etkileyen birçok konuda değişim olabildiğince hızla devam etmektedir. Kitapların basılarak halk yığınlarına ulaşmasıyla ortaya çıkmaya başlayan bu hızlı ve inanılmaz gelişim, en çok da eğitim alanını etkilemiştir. Bilginin bir dönüşüm aracı haline geldiği günümüzde, ülkelerin bilimi, ekonomisi, teknolojisi, sosyal hayatı vb. alanlardaki gelişmeleri, eğitim sistemlerine ve dolayısıyla okullara da daha büyük sorumluluklar yüklemektedir. Bugün ortaya çıkan inanılmaz gelişmeler, evreni kontrol etmek isteyen insanı, tek başına

algılayamayacağı kadar büyük bir bilgi yığını ile karşı karşıya bırakmaktadır. Bugünün doğruları geleceği şekillendirmekle birlikte, gelecek bugünün doğrularından daha büyük, daha ağır, daha karmaşık, daha derin, daha bilinmez ve bugünle daha az kesişecek şekilde biçimlenmektedir (Demir, 2010).

Bu karmaşanın içinde insanlığa bırakılacak yaşanılır bir dünyayı oluşturmanın yolu değişimden geçmektedir. Ama bu değişime nereden başlamalı? Aslında başlangıç, gelişmişliğin en önemli ölçütlerinden olan nitelikli eğitimle başlamalıdır. İnsan yaşamında eğitim vazgeçilemez bir unsurdur. “İnsanın yaşamını sürdürmek için doğuştan getirdiği hemen hiçbir davranışı yoktur. Emme, solunum, tutunma gibi birkaç tepkisinin dışında insan hemen her davranışı eğitim yoluyla kazanır” (Başaran, 1987: 11). Demek ki yaşamımızı çevreleyen temel kavram eğitimidir. Diğerlerinden daha önde olmayı ve gelecekte de bu durumun devamını isteyen toplumlar, çağın bilgi birikimini, kendi kültürel, ekonomik ve teknolojik değerlerini gelecek kuşaklara aktarmak için yüzyıllardır eğitimi kullanmaktadırlar. Toplumlar, eğitimi bir değişim ve gelişim aracı olarak kullanırken, eğitim de kendi örüntüsünü bu süreçte yenilemekte, değişmekte ve geliştirmektedir (Demir, 2010). Bulunduğumuz yüzyılda değişen teknik ve bilimsel gelişmeler, toplumsal koşullar ve ekonomik nedenler insanlarda bir takım özelliklerin olmasını zorunlu hale getirmektedir (Özden, 2011: 18). Bu değişimler, eğitim sistemlerinden beklentileri artırmakta; iyi eğitilmiş ve öğrendiklerini aktarabilen bireylerin yetiştirilmesi gereğini ortaya koymaktadır (Fidan ve Baykul, 1994: 10). Bu bağlamda eğitim, toplumu oluşturan bireyleri, çağdaş gelişmeler ve ülkelerin gereksinimleri doğrultusunda yetiştirme görevini üstlenmektedir. “Eğitim” sözcüğü 1940’lardan beri Türkçe’ye yerleşmiş bir terimdir. Eğitimin tanımı ve amacı, sürekli değişen bir olgudur. Bu değişim topluma ve zamana göre eğitim sorunlarının daima gündemde olmasını doğurur. Bu nedenle eğitim hem en eski hem en yeni hep gündemde olan ve Aristo’dan beri tartışılan bir konudur (Senemoğlu, 2005). Ülkemiz alanyazınında en bilindik ve özgün tanımıyla Ertürk (1972: 12) eğitimi, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamıştır. Bu tanımdaki “istendik” kelimesinin değişimin önceden planladığını, “kasıt” kelimesinin de önceden planlanmış bir değişikliği, bir tesadüf eseri olarak

yaratan ve belki farkında bile olunmayan durumları dışarıda tutmak için kullanıldığını ifade eder.

Eğitim, insanlık tarihi kadar eski bir araştırma alanı olmasına rağmen, bilim olarak gelişmesi oldukça yenidir. Eğitim bilimi insan davranışlarının planlı olarak değiştirilmesi ve geliştirilmesinin ilkelerini bulmaya ve bu amaçla uygulamalar geliştirmeye çalışan bir bilim dalıdır (Erden ve Akman, 2004). Eğitim alanında yapılan araştırmaların doğrudan ya da dolaylı amacı, öğrenmeyi daha etkili kılmaktır. Bireyi farklı yönleri ile inceleyen Biyoloji, Psikoloji ve Sosyal Bilim alanlarındaki tüm gelişmeler, öğrenme kuramlarını, dolayısıyla öğretimi de etkilemektedir (Geake ve Cooper, 2003). Tüm öğrenme durumlarını açıklayan bir öğrenme yaklaşımı olmamakla birlikte (Senemoğlu, 2005) öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklamaya çalışan kuramlarla ilgili bazı gruplandırmalar yapılmıştır. Bu gruplandırmalardan birinde bu kuramlar; bilişsel, duyuşsal, davranışçı ve nörofizyolojik olmak üzere dört grupta toplanmıştır. Öğrenme kuramlarının her biri öğrenmeyi kendi penceresinden ele almakta ve öğrenme sürecine farklı bakış açıları getirmektedir (Özden, 2011). Öğrenme kuramı araştırmalarının amacı; “insan daha kolay nasıl öğrenir?” sorusunu cevaplamaya yöneliktir. Var oluşun merkezinde insan yer almaktadır. “Her şey insan için” özdeyişi Sümerlerden bu yana gelen bir deyimdir. Gerek din, gerek felsefe, gerekse bilim, temel var oluşunu bu kurgu üzerine oturtur. Tüm bu kuramların, olguların sorgusu, insanın daha iyi nasıl var olacağı ve kendini daha iyi nasıl gerçekleştireceği üzerinedir. Günümüzde insan kaynağı, en önemli kaynak ve zenginlik olarak kabul edilmektedir. Bu gücün en üst boyutta değerlendirilmesi tüm toplumların neredeyse birinci gündemidir. Çağdaş toplumlarda hükümetlerin en çok kaynak ayırdığı ve bütçelerinde en büyük payı alan sektör de eğitimidir. İnsan kaynağının işlenmesi, onun nasıl daha iyi öğreneceğinden ve yetenekleri ile potansiyelini en üst boyuta nasıl çıkarabileceği sorusunu cevaplamaktan geçmektedir (Odabaşı, 2010). Gerek sistem düzenleyiciler ve onun merkezindeki yönetici ve uzmanlar, gerekse uygulayıcı öğretmenlerin tüm bu çabaları, daha iyi ve yetkin kuşak yaratmak ve müreffeh bir gelecek inşa etmek içindir. Böylece, klasik ezberci eğitim anlayışından uzaklaşıp, bilimsel bilgilerden

elde edilen verilerden yararlanarak, öğrenci merkezli, öğrenme sistemli çağdaş bir yoruma oturmak durumundadır.

Eğitim sistemi, değişen ve gelişen toplum düzenine kolayca ayak uyduracak, bilgi çağını yakalayabilecek, sorun çözebilen bireyler yetiştirme hedefiyle çalışmalarını sürdürmektedir ve sürdürmeye devam etmek durumundadır. Belirlenen hedefler çağın gereksinimine karşılık verecek bir yapıya sahip olmasına karşın, sürecin sonunda elde edilen veriler bu hedeflere istenilen düzeyde ulaşamadığını göstermektedir (Başbay, 2006:1, Organisation for Economic Co-operation and development, [OECD], 2006). Eğitimde reform konusundaki temel sorunlardan biri, önemli yeni fikirlerin eğitimdeki mevcut düşünce ve uygulamaların içine nasıl yerleştirilebileceğidir. Reform için girişilen çabaların çoğu; kurallar, yavaş işleyen bürokrasi ve günü kurtarmaya yönelik geliştirilen yöntemlerin ortaya çıkarılmasıyla boşa harcanmaktadır. Fen ve Sosyal Bilimlerde heyecan verici ilerlemeler ortaya çıkmasına ve bu yaklaşımların öğretme ve öğrenme açısından pek çok doğurguları olmasına karşın, yeni fikirlerin fark edilmesi, sınıf içinde ve insan ilişkilerinde işe koşulmasında başarısızlıkla sonuçlanabilmektedir (Combs, 2002; Akt. Caine and Caine, 2002).

Türkiye'nin 2000'li yıllarda bilgiyi üreten ve yayan bir bilim toplumu haline gelebilmesi amacıyla öğrenme alışkanlıklarının kazanıldığı ve kalıcı hale geldiği ilköğretim yıllarının etkili bir biçimde değerlendirmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2005). Bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen değişim olarak tanımlanan öğrenme, okulda yapılan öğretim etkinliklerinin bir ürünü olarak ortaya çıkar. Öğretim ise öğrenmeyi sağlama faaliyetidir (Senemoğlu, 2005). Ancak bir bilgiyi ya da bir şeyin kuralını öğretmek etkili ve kişiye yararlı öğrenmenin olduğu anlamına gelmez. Örneğin, birine dansın kurallarını öğreterek onun iyi bir dansçı olmasını sağlayabilir misiniz? Ya da nezaket kurallarını iyi bilen biri, gerçek yaşamında da yeterince nazik midir? Aynı durum futbol, yüzme ya da aklınıza gelen herhangi bir beceri için geçerli olabilir mi? Demek ki bir şeylerin kuralını bilmek, kişiyi o konuda yetkin kılmıyor (Aydın, 2011). Eğitim kişiye sadece bilgi değil başka yeterlikleri de verebilmelidir. Burada kritik soru nasıl bir eğitim verileceğidir?

Çocuğun ilköğretim yıllarında, amaçlanan özelliklerle donanmış hale gelmesi için öğretme-öğrenme ortamında kendi öğrenmesini planlama, planladıklarını uygulama ve kendi gelişimini değerlendirmesine rehberlik edilmelidir. Ayrıca, çocuğun öğrenmeyi öğrenmesi, öğretme-öğrenme ortamında aktif hale gelmesi ve öğrenmekten zevk alması için gerekli koşulların sağlanması gerekmektedir (Senemoğlu, Gömleksiz ve Üstündağ, 2001). Türk eğitim sistemi, bilgi merkezli bir anlayış çerçevesinde kalmış, sınıf içinde öğretmen hâkimiyetinin ağırlıklı olarak hissedildiği bir yapının dışına çıkamamış ve bu durum öğrencileri pasif birer alıcı konumuna getirmiştir. Dolayısıyla toplumun ilerlemesinde, gelişmesinde en önemli paya sahip olan okullar, evrendeki bu büyük gelişimin meydana getirdiği ilerlemeye ayak uydurmak ve istedik ilerlemenin devamını sağlamak için öğretim programlarını değiştirmek ve geliştirmek zorunda kalmıştır (Demir, 2010). Öğretim programı değişiklikleri incelendiğinde, 1948 öğretim programından itibaren programların geliştirme çabaları ile birbiri üzerine oturtulduğu, öğrenci merkezli bir yöne doğru evrildiği ve özellikle 1968 programında bu yönde önemli bir hız kazanıldığı görülmeye karşın; 2005 programının bu üç programdan oldukça farklılaştığı, öğrenme ve öğretmeye yapılandırmacı paradigmanın yön verdiği bir döneme girilmiş, bilginin öğretim süreci içerisinde ve yaşantıya dayalı olarak öğrenci tarafından yapılandırılması öngörülmüştür (Aykaç, 2011).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı konusunda çalışan araştırmacılar, öğrenmenin zihindeki yapılandırma sonucu oluştuğunu ve öğrenilecek öğeleri ön bilgileriyle ilişkilendirerek tekrar yapılandırdıklarını savunurlar. Bu süreçte birey, zihninde bilgiyi anlamlandırmaya ve anlamlandırdıkları bilgileri kendisine mal etmeye çalışır. Bireyler bilgileri kendilerine sunulduğu biçimiyle değil, kendi zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluştururlar (Maxim, 2006). Bu nedenle, öğrenci merkezli öğretim yapma ve öğrencinin bilgiyi keşfederek öğrenmesi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının belirgin özelliklerindendir (Jadallah, 2000). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında, öğrencilerin bilgilerini yapılandırarak öğrenebileceği her alan öğrenme ortamıdır (Barbara, 2002). Bu ortamda öğrenciler, düşünerek, bilgiyi keşfederek, araştırarak, imgeleme yaparak ve problem çözerek öğrenirler (Ersoy ve Kaya, 2009). Böylece öğrenciler, sorunları farklı boyutları ile

düşünebilir, farklı çözümler bulabilir, yaratıcı becerilerini kullanarak ve bilgilerini yapılandırarak öğrenebilirler (Gibson ve McKay, 2003). Bu nedenle öğrenciler, yapılandırmacı öğrenme ortamının etkin üyeleri rolündedir (Grant, 1997). Bu geliştirme ve değiştirme sürecinin sonucu olarak öğretim sürecinde öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmesi amaçlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005).

Öğretimde yapılandırmacı yaklaşıma geçişle birlikte etkinlikler temel alınarak bilgi, beceri ve kavramlar kazandırmayı amaçlayan program anlayışı ile her öğrenciye ulaşmayı amaçlayan bir öğretim yöntem ve teknik çeşitliliğine gidilmiştir. Bu yöntem ve teknikler; “örnek olay incelemesi, sonuç çıkarma, şiir, öykü yazma, görsel imge oluşturma, örnek verme, bulmaca, dramatizasyon, problem çözme, alan gezileri, zihin haritası, röportaj, sözlü tarih çalışması ve kavram haritası oluşturma, drama” gibi birçok yöntem, teknik ve etkinliklerden oluşmaktadır (MEB, 2005). Öğretim programları yöntem ve teknikler açısından değerlendirildiğinde, 1948 programında, farklı il ve bölgelere birkaç gün gezi planlanması, kır ve pazar gezilerine yer verilmesi; 1968 programında ise, araştırma inceleme çalışmalarına yer verilmesi; 1998 programında öğrencilerin yaratıcılığını geliştiren ve tüm duyularını harekete geçiren dramaya ilk kez yer verilmesi, örnek olay, görüşme, işbirlikli öğrenme ve problem çözme gibi aktif yöntemlere yer verilmesi; 2005 programlarında ise, öğrenciyi öğrenme sürecine katan yöntem çeşitliliğine yer verilmesi olumlu göstergeler olarak kabul edilebilir (Aykaç, 2011). Ancak, öğretmen kılavuz kitaplarındaki etkinliklerde daha çok “anlatım, soru-cevap gibi bilgi aktarmaya dayalı yöntem ve tekniklere büyük ölçüde yer verildiği, araştırma, inceleme, görsel okuma gibi tekniklere belirli bir oranda yer verildiği, drama, altı şapkalı düşünme tekniği, görüş geliştirme, gezi-gözlem gibi yöntem ve tekniklere ise oldukça az yer verildiği araştırmalarda ulaşılan bulgular arasındadır (Aykaç, 2007a). Bunun yanı sıra, Aykaç (2007a) yeni yöntem ve tekniklerin istenilen ölçüde öğrenme sürecine yansıtılmamasında, öğretmenlerin aktif öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeterince donanımlı olmamalarının da etkisinin olduğu belirtmiştir. Yine, Özpolat, Sezer, İşgör ve Sezer (2007) yaptıkları araştırmada, 2005 ilköğretim

programlarındaki öğretim yöntemlerinin öğretmenler tarafından tam olarak bilinmediğini tespit etmişlerdir. Aykaç (2007b) ve Yanpar (2005) yaptıkları araştırmalarında 2005 öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak hazırlanmasına karşın uygulama düzeyindeki etkinliklere yeterince yer verilememesi nedeniyle bilginin hayata geçirilmesinde bazı güçlüklerin yaşandığına da işaret etmişlerdir.

Yapılandırmacı kuramın program yapısını değiştirmekte etkili olduğu derslerden birisi de Sosyal Bilgiler dersidir. Sosyal Bilgiler dersinin ilköğretim dersleri içinde önemli bir ağırlığı vardır. İnsan etkileşiminin ortaya çıkardığı bilgi, beceri ve değerlerin yeni yetişen kuşağın hizmetine sunulması sonucunda, dünyada meydana gelen hızlı değişim genelde tüm eğitim sistemine; özellikle de Sosyal Bilgiler dersine önemli görevler yüklemektedir. Bunun yanı sıra bu dersin içeriğinde daha çok soyut konuların yer almasından dolayı öğrenciler bu derse karşı olumsuz bir tutum içerisindeyler (Çalışkan ve Turan, 2010; Öztürk ve Baysal, 1999). Sosyal Bilgiler dersine yönelik öğrencilerde olumlu tutum geliştirmek, öğrencilerin bu dersin içeriği daha iyi öğrenmelerini sağlamak ve dersteki başarılarını artırmak için öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencinin aktif olmasını sağlayabildikleri, kendi bilgilerini yapılandırabildikleri yaklaşımların kullanılması gerekliliği (NCSS, 1993) Sosyal Bilgiler Programı'nın sürekli geliştirilmesini de gerektirmektedir (Doğanay, 2004). Yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretim içerikleri göz önüne alındığında Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının ediniminde, öğrenme yaklaşımlarından biri olan yapılandırmacılık yaklaşımının uygun olduğu düşünülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze değin eğitim programlarının öğrenci merkezli hazırlandığı belirtilmesine ve programlarda yer yer bunun yansımaları görülmesine karşın (özellikle Köy Enstitüleri ve 1968 programı) uygulamaya bunun yeterli oranda yansıtılmadığı ve programların, öğretmen ve konu merkezli özelliğini koruduğu söylenebilir (Aykaç, 2011). Yaşar (2005) araştırmasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınarak hazırlanan yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın hazırlanma gerekçesiyle tutarlı bir yapı sergilediği görülmekle birlikte, programın Türkiye koşullarında uygulanabilirliğine ilişkin bir takım soru işaretleri bulunduğunu belirtmektedir. Frazee ve Ayers (2000) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin ilköğretim düzeyinde

gereksinim duydukları bilgiyi elde etme konusunda yeterli olgunluğa sahip olamamaları nedeniyle yeterli içerik bilgisini kazanamayacaklarını belirtmektedirler. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı hakkında bu zamana kadar Türkiye’de yapılan araştırmalar, programların bazı olumlu ve olumsuz yönlerini belirlemeye yardımcı olmuştur. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Program’ları üzerinde yapılan araştırmalara göre, Yaşar (2005) ve Canerik (2005) altyapı yetersizlikleri ile programların çok kısa sürede hazırlanmalarının ileride çeşitli sorunlara neden olabileceğini belirterek; olası sorunların tanımlanabilmesi ve giderilmesi için ön uygulama süresinin uzatılması, her türlü eleştiri ve önerilerin dikkate alınması ve en önemlisi katılımcı bir anlayış doğrultusunda program geliştirme sürecinin sürekliliğinin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. 2005 ilköğretim programlarının geliştirme süreçlerine bakıldığında bu hususların dikkate alındığı söylenemez. DüNDAR, Kayhan ve Yel (2006)’in nitel; Güven, Gökbulut ve Yel (2006)’in nicel; Öztürk ve Tuncel (2006)’in karma yöntemle gerçekleştirdikleri, 4. ve 5. sınıf 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Program’larının ön uygulamasını değerlendirdikleri araştırmalarında ulaştıkları sonuçlara göre öğretmenler, genel olarak yeni programlara ve bu programların temelini oluşturan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına olumlu bakmaktadır (Akt: Dinç ve Doğan, 2010). Programda yer alan kazanımlar ile etkinlikler öğretmenler tarafından beğenildiği halde programların içeriği ise bazı öğretmenlere göre zayıf bulunmuştur. Bunların yanı sıra yeni programların ölçme ve değerlendirme yaklaşımının, öğretmenlerde endişe uyandırdığı dabelirlenmiştir. Yine, Aykaç ve Başar (2005)’ın 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının ön uygulamalarının yapıldığı bazı okullarda gerçekleştirdikleri nitel araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin geneli itibariyle yeni programı olumlu bulduklarını, fakat okulların altyapı olanakları ile diğer fiziksel şartların ve öğretmen özelliklerinin programın başarı şansını düşürebileceğine işaret etmişlerdir. Doğanay ve Sarı (2008) tarafından dördüncü, beşinci sınıflarda Sosyal Bilgiler dersini okutan sınıf öğretmenlerini ve altıncı, yedinci sınıflarda bu dersi okutan branş öğretmenlerini kapsayan araştırmalarında öğretmenler, 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın genel anlayışını, felsefesini, temel hedef ve varsayımlarını, programda yer alan kazanımlar ile içeriğini olumlu bulmuşlardır. Çalışmada, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile bu yaklaşımın gerektirdiği

etkinliklerin uygulanması, yeni programın öğretmenleri kuşkulandıran ve zorlayan en önemli özelliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gömleksiz ve Bulut (2006)'un benzer nitelikteki araştırmaları ile Gömleksiz (2005)'in bütün ilköğretim programlarını değerlendiren çalışması da yukarıdaki araştırmalarla benzer sonuçları ortaya koymuştur. Bu araştırmaların yanı sıra Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD] Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [PISA] 2006, 2009 ve 2012 araştırma sonuçları da Türkiye'nin öğrenme-öğretme kalitesi bakımından istenilen düzeyde olmadığını göstermesi bakımından önemlidir. PISA araştırma sonuçları ülkelerin eğitim yöneticilerini ve eğitim araştırmacılarının farklı arayışlara gitmelerine ve programları tekrar gözden geçirmelerine dayanak oluşturan değerlendirme raporlarıdır.

Sosyal Bilgiler öğretiminde görülen sorunların giderilmesinde son yıllarda hızla artan “beyin ve öğrenme” üzerine yapılan çalışmalardan yararlanılabileceği düşünülmektedir (Çengelci, 2005; Tokcan, 2007). Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlandığı dikkate alındığında, BUÖ yaklaşımının bu yapılandırmacı paradigmaya uygunluğu nedeniyle Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilir bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir (Kutlu ve Korkmaz, 2010; Gülpınar, 2005). Alanyazında doğal bir öğrenme yaklaşımı olarak belirtilen BUÖ yaklaşımı, insan beyninin yapı ve işlevine dayanan, beyin ile ilgili bütün alanlarla bağlantı kuran bir öğrenme-öğretme yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir (Hileman, 2000). Geleneksel öğretim yöntemlerinin beynin doğal öğrenme sürecini ihmal ettiği, öğrenciyi ezbere yönelttiği belirtilmektedir. Bu duruma Sosyal Bilgiler dersinin öğrenimi ve öğretiminde sıkça rastlanmaktadır. BUÖ stratejilerini kullanarak bireyler tam öğrenme düzeyinde anlamlı öğrenebilir ve kendi bilgilerini yapılandırabilirler (Demirel, Erdem, Koç, Köksal ve Şendoğdu, 2002). Sosyal Bilgiler dersinde, BUÖ ile öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlerken öğrencilerden olgu, kavram ve genellemeleri ezberlemelerini istemek yerine öğrenme ortamındaki uyarıcılarla etkileşime girmeleri, önceki bilgi ve deneyimlerini işe koşarak, işbirliğine dayalı, tehditten uzak bir ortamda bilgilerini işleyerek kendi öğrenmelerini yönetmeleri sağlanabilir (Çengelci, 2005). Sosyal Bilgiler dersinde yapılan 2005 program değişikliğinin nedenlerinden birisinin de bu olduğu göze

çarpılmaktadır (MEB, 2005). Yapılan program değişikliği ile “öğrenme sürecine önem verilmesi, bireyin bilgiyi içselleştirmesinin sağlanması, bilginin kazanılmasında öğrencinin çaba sarf etmesi, araştırması, analiz etmesi, sentez yapması, öğretmenin de öğrenciye rehberlik ederek uygun öğrenme ortamları yaratması, öğrencinin bilgiyi özümsemeye, kalıcı hale getirmesi için uygun öğrenme ve öğretme ortamı yaratması” amaçlanmıştır (Kutlu ve Korkmaz, 2010: 161). Bu değişiklikler öğrenme-öğretme boyutu göz önüne alındığında BUÖ yaklaşımının amaçlarıyla uyumlu olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler dersinde BUÖ yaklaşımının etkililiği üzerine bir araştırma yürütüldüğünden bu alanın alanyazının incelenmesinin, gerekliliklerinin ve uygulamalarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Aşağıdaki bölümlerde Sosyal Bilgiler eğitimi ve BUÖ yaklaşımı mevcut alanyazın kapsamında incelenmektedir.

1.2. Sosyal Bilgiler Eğitimi

Eğitim sistemlerinin önemli amaçlarından birisi de öğrencileri yaşadığı topluma yararlı, iyi, sorumlu birer birey olarak yetişmelerini sağlamaktır (Sözer, 1998). Öğrencileri bu amaca ulaştırmada ilköğretim dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler dersi önemli bir role sahiptir. Sosyal Bilgiler kavramını anlamak için Sosyal Bilimler kavramını bilmek gerekir. Sosyal Bilimler ile Sosyal Bilgiler kavramlarının çoğunlukla eş anlamlı olarak kullanılmalarına karşın, bu iki kavram arasında gözle görülür bir ayrım vardır.

Sönmez (2010)’e göre Sosyal Bilimler, insan tarafından üretilen gerçekte kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu süreç sonunda elde edilen ve güncelliğini koruyan bilgiler bütünüdür. Bu anlamda Sosyal Bilimler, insanın insanla ve çevresiyle etkileşiminden doğan bilgilerin insani ve toplumsal yönlerinin, kanıtlama temel prensibi ile oluşturulması sonucu ortaya çıkan bilimler topluluğu olarak değerlendirilebilir. İnsanlar ve toplumlar sürekli bir değişim içerisinde olup, karmaşık sorunlarla karşı karşıya gelmektedirler. Bu sebeple insanlar ve toplumlar için Sosyal Bilimlerin önemi büyüktür. Toplum içinde yaşayan insanların ihtiyaçlarıyla toplumun beklentileri arasındaki dengeyi sağlamada ve bireylere

gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmada Sosyal Bilimlere önemli görevler düşmektedir (Tay, 2010). Safran'a göre (1993: 2), "Sosyal Bilimlerin değişimi ve sürekliliği inceliyor olması, bireyi toplumsallaştırma amacı güden eğitimde Sosyal Bilimlerin etkin bir yer kazanmasına yol açmış ve eğitimin hem bir Sosyal Bilim dalı, hem de Sosyal Bilimlerin uygulama alanı durumuna gelmesi "*Sosyal Bilgiler*" kavramını meydana getirmiştir." Sosyal Bilimlerin bilimsel anlamda insanın insanla ve çevresiyle etkileşimini incelemesine karşılık; Sosyal Bilgiler insanın toplum olarak yaşayışını, davranışını, temel gereksinimlerini, bunların karşılanma biçimlerini, insan ihtiyaçlarının giderilmesi için yapılan çalışmaları ve bu konularla ilgili kurumları ele almaktadır. "Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimlerin bulgu ve ayrıştırmalarının, bir toplumda yaşayan insanlar için gerekli olan temel ve ortak öğelerini kapsamaktadır" (Kısakürek, 1989: 5). "Sosyal Bilimler bilgi; Sosyal Bilgiler ise program yapısı ile ilgilidir. Birincisi bilgi kategorisi iken ikincisi program kategorisidir. İnsanoğlunun sosyal ilişkilerini konu edinen bilgi kategorileri Sosyal Bilimleri oluşturmaktadır" (Varış, 1996: 131).

20. yüzyılın başlarında, sosyal yaşantıların giderek karmaşıklaşması, toplumsal değişmelerin ve çatışmaların çoğalması; eğitimin, sosyal hayatın süreklilik arz eden yönlerini anlamlı, değişime açık yönlerini de tutarlı bir biçimde sergileyebilecek bir yapıda olmasını gerektirmiştir (Erden,1996). Bu nedenle eğitimde tarih ve coğrafya gibi dersler konmuş, zamanla millî ve ahlakî değerler çerçevesinde ortak alanlar ve sosyal etmenlerin etkileşimini içeren konulara da eğitim programlarında yer verilmiştir (Paykoç, 1991). Bu durum "*Sosyal Bilgiler*" adı verilen konu alanının doğuş gerekçesi ve eğitimin bahsedilen toplumsal yönünün "*Sosyal Bilgiler*" adıyla çıkış sebebi olarak söylenebilir (Oruç ve Ulusoy, 2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, güncel sorunlara göre biçimlendirilmekte, kapsamı ve yöntemi dünyadaki değişmelere ve gelişmelere göre oluşturulmaktadır. Bu değişim ve gelişim; kişilerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri, çevrelerine katkıda bulunabilmeleri ve toplumla uyumlu yaşayabilmeleri için kazanmaları gerekli olan becerilerin öğrencilere kazandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Böylece Sosyal Bilgiler öncelikle iyi bir vatandaş olma amacını gerçekleştiren bir süreç haline gelmektedir (Paykoç, 1995). Sonuç itibarıyla "Sosyal

Bilgiler, bütün çeşitliliğiyle yeryüzüne bağlı olayları tanıtan, bunların oluş gerekçelerini açıklayan, bireylerin hak ve ödevlerinin, sorumluluklarının neler olduğunu belirten, kısaca insan ve onun sosyal ve fiziki çevresiyle geçmişte, günümüzde ve gelecekteki etkileşimini ortaya koyan bilgilerdir” (Çakıroğlu,1987: 449).

Sosyal Bilgiler kavramının programlarda isim olarak yer almasındaki tarihsel kullanımına bakıldığında ilk defa Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) 1916 yılında toplanan Ulusal Eğitim Konseyi tarafından kullanıldığı görülmektedir. Aslında Sosyal Bilgilerin kapsamına giren konular, Antik Yunan ve Roma gibi büyük medeniyetler kuran toplumlarca ilkçağlardan itibaren okullarda okutulmuştur. Türk eğitim tarihinde ise Nizamiye Medreseleriyle başlayan gelenek, ondan sonra Türk-İslam devletleri ve Osmanlı medreselerinde Sosyal Bilgiler konularına yer verilmesiyle devam etmiştir (Bilgili, 2008). Kavram olarak “Sosyal Bilgiler” ABD’nde kullanımıyla birlikte, içeriği tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi derslerinden oluşturulmuş ve toplumun gereksinimlerine göre içerik yapılandırılmıştır. Bu süreçte ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) etkin rol almış ve etkili vatandaşlık için disiplinler arası Sosyal Bilgiler anlayışını geliştirmiştir. Türkiye’de milli eğitim anlayışı ve eğitim programları şekillendirilmesi çalışmalarına 1924 yılında başlanmış ve sonrasında da devam edilmiştir. Farklı dönemlerde yapılan bu çalışmaların bazıları tüm öğretim programlarını ve dersleri gözden geçiren reform niteliğindeki düzenlemeler olup; bazıları ise sadece belirli dersler ya da bu derslere ait bazı konuların öğretimi üzerine temellendirilmiştir (Sönmez, 2010). İlkokul 4. sınıf ve ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf dersleri arasında yer alan Sosyal Bilgiler dersi de bu doğrultuda farklı dönemlerde ele alınmış; dersin öğretim programı üzerinde çeşitli değişiklikler ve düzenlemeler yapılmıştır. Sosyal Bilgiler dersi, Türkiye’de bu adla ilk defa 1968- 1969 öğretim yılında bütün ilkokullara, 1970-1971 öğretim yılında da deneme niteliğinde ortaokullara resmen girmiştir (Sağlamer, 1997). İlk zamanlarda dersin niteliğinde tam olarak anlaşılmayan durumlar olmuştur. Bu sebeple değişik anlayışlar ortaya çıkmış. Bazıları Sosyal Bilgileri yalnız yurttaşlık bilgileri olarak değerlendirmiş; bazıları ise Coğrafya, Tarih ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinin birleştirilmesi olarak düşünmüş; kimileri de yanlış

bir yargıyla insan topluluklarının organizasyonuna ait bilgiler olarak kabul etmiştir (Gündem, 1995). Bundan önceki dönemlerde ise, dersin kapsamına giren amaçlara; “Tarih, Coğrafya, Malumat-ı Vataniye, Yurt Bilgisi ile Toplum ve Ülke İncelemeleri” gibi dersler aracılığıyla ulaşılmaya çalışılmıştır. İlköğretim altıncı ve yedinci sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler dersi 1985 yılında yapılan bir değişiklik ile kaldırılarak yerine “Milli Tarih” ve “Milli Coğrafya” dersleri konulduysa da, 1993 yılında eski anlayış ve sisteme geri dönmüştür (Öztürk ve Dilek, 2003). 20. yüzyıl Türkiye’si için yeterli ve kaliteli kabul edilen bir eğitim anlayışı ve bu doğrultuda hazırlanmış öğretim programları 2000’li yılların konjonktüründe artık yetersiz, güncelliğini ve işlevselliğini kaybetmiş olarak değerlendirilmiştir (MEB, 2005). Dolayısıyla, öğrenme-öğretme paradigmasının değişmesiyle birlikte öğretim programlarının da bireylerin, toplumun, ülkenin ve de zamanın değişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde farklı dönemlerde ele alınması, gözden geçirilmesi ve değiştirilmesi önemli ve gerekli görülmüştür (Dinç ve Doğan, 2010). Bu görüş, Sosyal Bilgiler programının da değişmesini hızlandırmıştır. 1998 yılında ilköğretimin sekiz yıla çıkarılmasıyla yeniden düzenlenen Sosyal Bilgiler Programı’nda içerik ve sıra yönünden bazı değişiklikler yapılmasına karşın 1968 yılı Sosyal Bilgiler Programı’nın amaçlarıyla önemli ölçüde benzerlik göstermiştir (Öztürk ve Dilek, 2003: 79). 20. yüzyılın sonlarında dünyada eğitime yön veren paradigmadaki değişim Türkiye’de Sosyal Bilgiler öğretim programının da değişimini hızlandırmıştır. MEB, 2004-2005 eğitim öğretim yılında yapılandırmacı paradigmaya uygun olarak Sosyal Bilgiler Programını yenilemiştir. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında 9 ilin 120 ilköğretim okulunda pilot uygulama yapılmış ve programa son şekli verilerek bu program 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır (Gömlüksiz, Öner ve Bozpolat, 2011). Sosyal Bilgiler ve diğer derslerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak düzenlenmesinde; bilginin kavratılmasındaki zorluklar, ezberci anlayış, öğretmen merkezli eğitim ve bilginin yapılandırılmasında aktif olmayan öğrenci gibi kronik sorunlara çözüm bulma isteği etkili olmuştur. Sosyal Bilgiler dersinin önemi, dünyada ve Türkiye’deki tarihsel gelişiminin incelenmesinden sonra detaylı bir tanımını yapmak yerinde olacaktır. Dünyanın pek çok ülkesini etkilediği gibi Türkiye’de Sosyal

Bilgiler dersi yapısını etkileyen NCSS, “Sosyal Bilgiler” dersinin otoritelerce kabul gören bir tanımını yapmıştır (NCSS, 1993: 3):

Sosyal Bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve Sosyal Bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal Bilgilerin temel amacı, birbirlerine bağımlı, global bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır

Milli Eğitim Bakanlığı’nca 2005 yılında uygulamaya konulan yeni Sosyal Bilgiler Programı’nda ise Sosyal Bilgiler dersi şu şekilde tanımlanmıştır (MEB, 2005):

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi, ve hukuk gibi Sosyal Bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir.

Bugün herkesin üzerinde anlaştığı ortak bir Sosyal Bilgiler tanımı yoktur. Ancak, tanımların ortak noktaları incelendiğinde şu noktalar ortaya çıkmaktadır (Doğanay, 2008: 80):

- Sosyal Bilgilerin temel amacı vatandaşlık eğitimidir.

- *Vatandaşlık eğitimi dört önemli ve zorunlu boyutu kapsamaktadır.*
- *Bunlar bilgi, bilgi işleme becerileri, demokratik değer ve inançlar ve sosyal katılım becerileridir.*
- *Sosyal Bilgilerin bilgi temelini Sosyal Bilimler ve insanla ilgili tüm bilgiler oluşturmaktadır. Bu bilgiler insanların tarihsel boyutta diğer insanlarla ve çevreleriyle etkileşimlerinin bilgisidir.*

Yukarıdaki tanım ve açıklamalar dikkate alındığında bu dersin temel amacının; farklı kültürel özelliklere sahip demokratik toplumlarda, karşılıklı dayanışma içerisinde yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli yapıyı ve demokratik süreçleri geliştirecek etkili ve yeterli bireyler yetiştirmektir denilebilir (Michaelis ve Garcia, 1996). Bu nedenle, Sosyal Bilgiler dersi sadece Sosyal Bilimlerin öğretim alanı değil aynı zamanda bireylerin sosyal yeterlikleri kazandığı bir derstir. Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi için Sosyal Bilgiler eğitimi, anlamlı, bütünleştirici, değer temelli, zorlayıcı aynı zamanda etkin olmalıdır (NCSS, 1992, Akt: Ersoy ve Kaya, 2009).

NCSS 1994 yılında Sosyal Bilgiler Eğitim Programı standartlarını da belirlemiştir (Akt: Doğanay, 2008). Bu standartlar dünyadaki Sosyal Bilgiler programlarını en çok etkileyen kaynaklardan biri olmuştur. Hem ABD’ndeki birçok eyalet hem de ABD dışında birçok ülkede Sosyal Bilgiler programları bu standartlar çerçevesinde gözden geçirilerek geliştirilmiştir. Sosyal Bilgiler standartları üç ana bölümden oluşmaktadır. Bunlar;

- a) 10 adet tematik standart,
- b) Her bir tematik standart için performans beklentileri,
- c) Performans beklentilerini gerçekleştirmek için öğrenme etkinlikleridir.

Belirlenen tematik standartlar Sosyal Bilgiler’in kapsamını oluşturmakta ve programda amaç oluşturma ve içerik seçme ve düzenleme çalışmalarına kılavuzluk etmektedir. Belirlenen 10 tematik standart şunlardır:

- Kültür
- Zaman- süreklilik ve değişim
- İnsanlar- yerler ve  evre
- Bireysel gelişim ve kimlik
- Bireyler- gruplar ve kurumlar
- G   otorite ve yönetim
- Üretim- tüketim ve dağıtım
- Bilim- teknoloji ve toplum
- Küresel bağlar
- Vatandaşlık ideal ve uygulamaları.

Daha sonra, her bir standartla ilgili üç farklı düzeyde (başlangıç, orta ve ileri) performans göstergeleri belirlenmiştir. Bu performans göstergelerinin gerçekleştirilmesi, öğrencilere yukarıda belirtilen tematik standartlarla ilgili bilgi, beceri ve değer-tutum boyutlarında öğrenme yaşantılarının sunulmasına bağlıdır. Sosyal Bilgiler Programı'nın amaç ve içerik boyutunu oluşturan bu bilgi, beceri ve değer-tutumlarla tematik standartların etkileşimi aşağıda şekil 1'de görülmektedir (Doğanay, 2008).



şekil 1. Sosyal Bilgiler'in Bilgi Temeli ve  gelerinin Etkileşimi
(Doğanay, 2008: 84'den alınmıştır.)

Türkiye’de 2005 yılında MEB tarafından yürürlüğe konulan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’ndaki içerik disiplinlerarası bir yaklaşımla, NCSS’in belirlediği temaları esas alan “öğrenme alanları” etrafında yapılandırılmıştır. Bu bakımdan 2005 programının, Sosyal Bilgiler program geleneğinin iki değişmez unsuru olan disiplinlerarasılık ve bütünleşmeye vurgu yaptığı söylenebilir (Öztürk ve Deveci, 2011).

Buraya kadar Sosyal Bilgilerin tarihsel gelişimi, tanımı ve amaçları üzerinde duruldu. Bu bilgilerden sonra program yapısıyla ilgili bilgi vermekte fayda vardır. 2005 program değişikliğiyle Sosyal Bilgiler Programı’nı oluşturan temel öğeler: beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardan oluşmaktadır. Yeni program Türk eğitim sistemine 1940’lı yıllarda giren ünite anlayışını devam ettirmesine karşın, bir tarih, bir coğrafya ünitesi anlayışından farklı olarak kendi yapısına uygun bir Sosyal Bilgiler ünitesi oluşturmaya çalışmıştır. Programda kazanım, öğrenme alanı, kavram ve değer öğretimi, etkinlik, ilişilendirme, ara disiplinler gibi yeni bir terminoloji oluşturulmuştur. Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ile Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın genel amaçları doğrultusunda ve programın altyapısını oluşturan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde oluşturulan öğrenme amaçları eski programda hedef/davranış olarak tanımlanırken yeni programda “kazanım” şeklinde ifade edilmiştir. **Kazanım**, “öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2005).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kapsamında önemli bir kavram da **beceridir**. Beceri, “öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan, bir iş yapabilmek veya bir konuyu işleyebilmek için gereken yatkınlık” olarak tanımlanmaktadır. Programda toplam onbeş beceri yer almakta olup, bu becerilerden dokuzu bütün derslerde ortak olan temel becerilerdir. “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi” ise yine bütün dersler aracılığı ile kazandırılması amaçlanan genel bir beceri olarak belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersinin özgün becerileri ise; “zaman ve kronolojiyi algılama, mekanı algılama, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım, gözlem ve empatiden” oluşmuştur (MEB, 2005).

Programda yer alan **kavramlar**, içeriği oluşturmak üzere farklı Sosyal Bilim alanlarından seçilmiş olan konu ve temalar ile bunların öğretimi ile ilgili bazı temel terimlerden oluşmaktadır. Bu çerçevede 4. sınıf için 91, 5. sınıf için 121 yapısal kavram benimsenmiş olup, kavramlar kendi aralarında “giriş, geliştirme ve pekiştirme” düzeyleri olmak üzere üç aşamaya ayrılmıştır (MEB, 2005).

Değerler ise öğrencilerin bireysel ve toplumsal yaşamlarını ilgilendiren “çalışkanlık, dürüstlük, bilimsellik, hoşgörü, sorumluluk ve vatanseverlik” gibi temel değerlerden oluşmaktadır. Program bu değerlerin öğretiminde “açıklama, ahlaki muhakeme, değer analizi ve gözlem” gibi yeni yaklaşımları önermektedir (MEB, 2005).

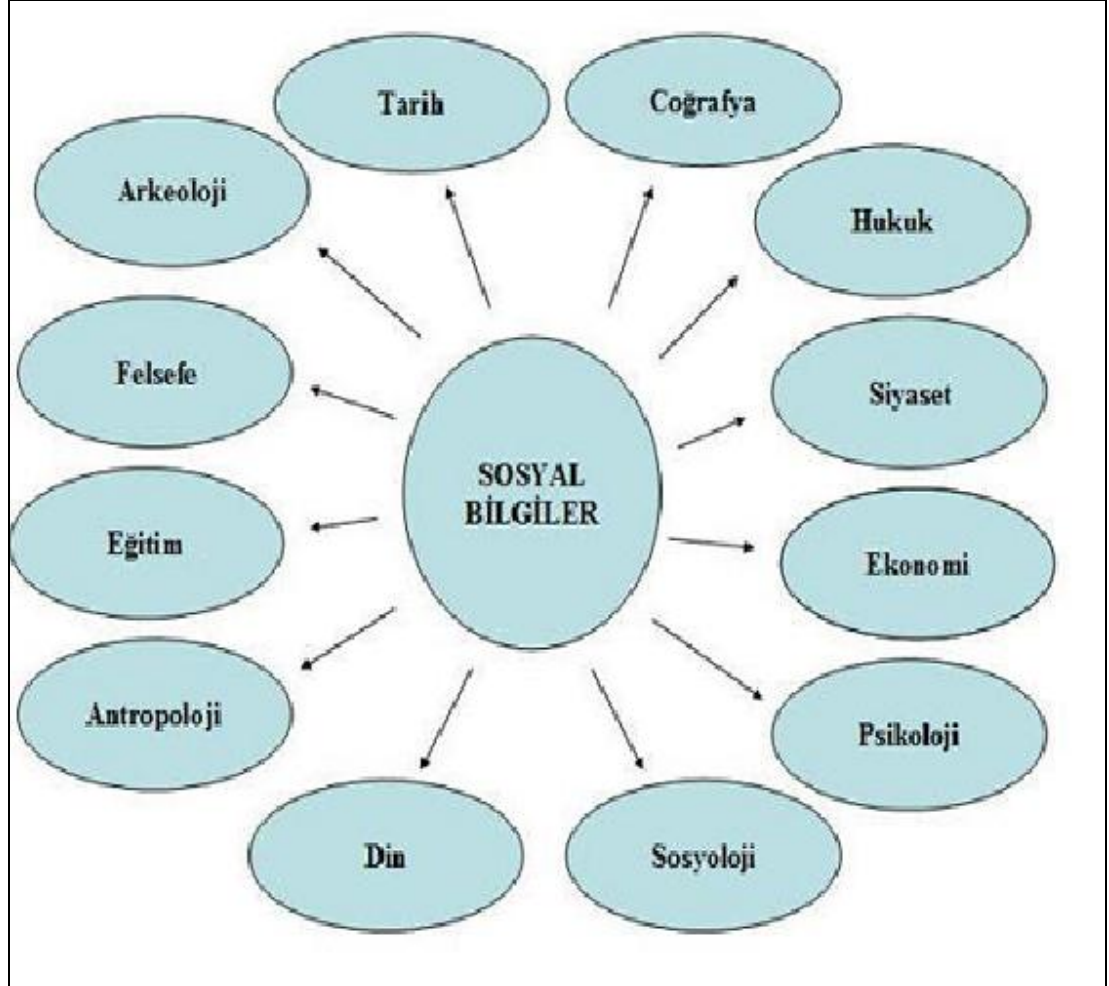
Yeni program insanların faaliyet alanlarını bütüncül bir yaklaşımla eksiksiz olarak işlemek için tarih, coğrafya, hukuk, sosyoloji vb. disiplinleri aynı çatı altında birleştirmeyi sağlayacak “öğrenme alanı” terimini geliştirmiştir. **Öğrenme alanı**, “birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır” (MEB, 2005).

Sosyal Bilgiler dersi “birey ve toplum; kültür ve miras; insanlar, yerler ve çevreler; üretim, dağıtım ve tüketim; zaman, süreklilik ve değişim; bilim, teknoloji ve toplum; gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler; güç, yönetim ve toplum; küresel bağlantılar” olmak üzere dokuz öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır. Öğrenme alanları, bir ya da birden fazla akademik disiplini içerebilir. Örneğin, “Birey ve Toplum” Psikoloji ve Vatandaşlık Bilgisini; “Kültür ve Miras”, Antropoloji, Tarih ve Vatandaşlık Bilgisini; “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” Coğrafya’yı; “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” Ekonomi’yi; “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” ve “Güç, Yönetim ve Toplum” Sosyoloji’yi, Vatandaşlık Bilgisini, Hukuk’u içermektedir. “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ve “Küresel Bağlantılar” disiplinler arası alanlardır (MEB, 2005). Sosyal Bilgiler dersi içerik ve öğrenme alanları birçok disiplinden oluştuğu anlaşılmaktadır. Bu disiplinlerin tanınması araştırma için önemli görülmektedir.

1.2.1. Disiplinler Arası Bir Ders Olarak Sosyal Bilgiler

“Sosyal Bilimler’e ait akademik disiplinler, Sosyal Bilgiler’in yapı taşlarıdır” (Martorella, 1998; Akt: Öztürk, 2011: 18). Sosyal Bilimler, insanın insanla ve çevresi ile olan ilişkilerini inceleyen disiplinler topluluğu olarak tanımlanmaktadır. Her Sosyal Bilim disiplini insan yaşamının farklı bir yönünü incelemektedir. Sosyal Bilim disiplinlerini kesin çizgilerle birbirinden ayırmak olanaksızdır. Bunun nedeni sosyal olguların parçalanamaz bir bütün olarak görülmesidir (Kısakürek, 1989). Her biri farklı bir içeriği vurgulayan Sosyal Bilimler alanına giren disiplinlerin sayısı konusunda tam bir görüş birliğine varılmamıştır. Ancak, Sosyal Bilimler’in amaçları çerçevesinde antropoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, siyaset bilimi, psikoloji ve sosyoloji gibi disiplinlerden söz edilebilir. Sosyal Bilimler’i oluşturan disiplinleri genel özellikleriyle tanımak Sosyal Bilgiler dersinin doğasını anlamaya da yardımcı olacaktır (Turner, 1999). İlkokul ve ortaokul düzeyinde öğrencileri iyi ve sorumlu bir vatandaş olarak yetiştirmeyi amaçlayan Sosyal Bilgiler dersinin içeriği, başta tarih ve coğrafya olmak üzere temel özellikleri ile yukarıda sözü edilen antropoloji, ekonomi, siyaset bilimi, psikoloji ve sosyoloji gibi Sosyal Bilim disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak oluşturulmaktadır (Sözer, 1998). “Sosyal Bilgilerin okullardaki çok disiplinli özelliği orkestra gibi tarif edilmektedir. Orkestranın belirli müzik parçalarını notalarla ifade etmesi gibi, okul da kendi alanına özgü konuları belirli aşamalarda hayata geçirir ve uygular. Bazen orkestrada, diğerleri yardımcı notaları çalarken, yalnızca bir müzik aleti tek başına tümünü yönetir. Örneğin, toplumda yer alan değişiklikler hakkında bir ders işlenirken coğrafya ve ekonomi üniteyi desteklerken, tarih tümüne rehberlik edebilir” (Sunal ve Haas, 2005: 11; Akt: Kılıçoğlu, 2012; 4).

Şekil 2’de Sosyal Bilgiler alanının Sosyal Bilim disiplinleriyle olan ilişkisi verilmektedir.



Şekil 2. Sosyal Bilgiler Alanıyla İlgili Sosyal Bilim Disiplinleri (Öztürk ve Dilek, 2005: 21’den alınmıştır.)

Şekil 2’de Sosyal Bilgiler tüm Sosyal Bilimlerin kesiştiği bir alan olarak değerlendirilmiştir. Sosyal Bilgiler’in insan ve yaşam gibi zor konuları ele aldığı düşünüldüğünde bu alanı tanımlamak, tarih ya da coğrafya gibi bir disiplini tanımlamaktan daha zordur. Çünkü Sosyal Bilgiler disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandır. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler’in iki temel ayırıcı özelliği, vatandaşlık yeterliliklerini kazandırması ve bütüncül, disiplinler arası bir alan oluşudur. Sosyal Bilimler’in içinde yer alan disiplinlerin her biri Sosyal Bilgiler dersinde önemli rol oynamakla birlikte; Tarih ve Coğrafya alanları, Sosyal Bilgiler dersi için temel disiplinlerdir (Doğanay, 2008). Bu disiplinlerin Sosyal Bilgiler Eğitimi ile ilişkileri

bakımından incelenmesi bu araştırma için önemli görülmüş olup aşağıda alanyazına göre ulaşılmış bilgilere yer verilmiştir.

Tarih, geçmişin yaşayan kaydı olarak değerlendirilmektedir. Tarih disiplini XX. yüzyıl boyunca Sosyal Bilgiler programında önemli bir yere sahip olmuştur. Tarih, tek disiplinli program geleneğinin süregeldiği İngiltere gibi ülkeler bir yana disiplinlerarası geleneğin doğduğu ülke olan ABD’nde dahi, kültürel mirasın aktarılmasında başrolü oynamıştır. Bu durum, Türkiye için de geçerlidir (Öztürk, 2011). Tarih insanın geçmişiyle sınırlı değildir. Felsefenin, ekonominin, kültür ve sosyal olguların da tarihi bulunmaktadır. “Tarih insanın diğer insanlarla ve dünyayla etkileşimini incelemektedir” (Turner, 1999: 67). “Tarih disiplininde değişim ve insan yaşamının sürekliliği kavramları önem kazanmakta; geçmişin sistematik biçimde araştırılması bu alandaki temel bilgi kaynağını oluşturmaktadır” (Seefeldt, 1989: 130). Sosyal Bilgiler dersinde de öğrencinin yaşadığı toplumla barışık olabilmesi ve toplumda mutlu olabilmesi için geçmişini öğrenmesi ön şarttır. Öğrenci geçmişinden aldığı güç ve kuvvet ile milli şuur sahibi etkili bir vatandaş olabilecektir (Keçe ve Merey, 2011). Atatürk’ün dediği gibi: “Türk çocuğu ecdadını tanıdıkça daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır.” Sosyal Bilgiler’i oluşturan farklı disiplinlerin içinde, tarih kapsamına giren birçok konu vardır. Sosyal Bilgiler’de hangi disiplinden söz edilirse edilsin; mutlaka tarih ile ilgili bir bağlantı vardır (Turan ve Ulusoy, 2010). Sosyal Bilgiler programlarındaki tarih konularının öğretiminde öğrencilerde tarihsel sorgulama becerisini geliştirmeye çalışılmalıdır. Tarihsel sorgulama becerisi öğrencilere, tarihsel olayların kronolojisini öğretmenin yanı sıra, öğrencilerin kanıt ve bilgileri kullanarak bu olayların niçin meydana geldiğini anlamaya yardımcı olacaktır (Öztürk, 2011).

Tarihle birlikte Sosyal Bilgiler dersinin dayandığı temel disiplinlerden biri olan **Coğrafya**, dünyanın yüzeyi ve bunun insan yaşamıyla ilişkisini inceleyen bilim dalıdır. Coğrafyacılar insanın yaşam koşullarına nasıl uyum sağladığı; dünyayı, coğrafyayı nasıl değiştirdiği konuları ile ilgilenirler. Coğrafya alanında çocukların ne öğrenmesi gerektiği konusunda Coğrafya Eğitimi Ulusal Konseyi (National Council for Geographic Education) beş tema belirlemiştir. Bunlar konum, yer, yerleşim

özellikleri, hareketlilik ve bölgelerdir. Coğrafya temel eğitim düzeyindeki öğrenciler için önemlidir. Çünkü bu disiplinde insanlar, yerleşimler ve yaşama ilişkin çalışmalar yapma olanağı bulurlar (Turner, 1999: 68). Örneğin, Sosyal Bilgiler programlarına ilişkin 4. sınıfta; “Yaşadığımız Yer”, 5. sınıfta “Bölgemizi Tanıyalım”, 6. sınıfta “Yeryüzünde Yaşam”, 7. sınıfta “Ülkemizde Nüfus” üniteleri doğrudan Coğrafya disiplini ile ilgili olan konu alanlarıdır.

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yer verilen Sosyal Bilim disiplinlerinden biri de **Antropolojidir**. Antropoloji insanların nasıl basit avcı-toplayıcılıktan günümüzdeki karmaşık sosyal varlıklar haline geldiğini araştıran, insanı biyolojik bir varlık olarak ele alan, insanın kültürünü oluşturmasını, çevreye uyumunu inceleyen bir disiplindir. Antropolojinin konusu insan, toplum ve kültürdür. Antropolojiden elde edilen veriler sayesinde öğrenciler, insanların, toplumların benzerlik ve farklılıklarını görmekte, bu benzerlik ve farklılıkların nedenlerini kavramaktadır. 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda Antropoloji disiplininin “kültür, kültürel özellikler, kıyafetler, fiziksel özellikler” gibi konularına yer verilmesiyle, öğrencinin yaşadığı toplum ile Antropoloji disiplininin sunduğu geçmiş toplumlara ait verileri karşılaştırmasını ve yaşadığı toplumu daha yakından tanımasına imkân sağlanabilir (Maxim, 2003; Akt: Keçe ve Merey, 2011).

Ekonomi, mallar ve hizmetler ile bunların dağıtım ve tüketimini, dünyadaki sınırlı kaynakların paylaşımını konu alır. Eğitimin amacı, bireyi gerekli niteliklerle donatarak, onun yaşam kalitesini yükseltmek olabilir. Bu amaç doğrultusunda yetişen bireyin eğitim süreci boyunca yaptığı harcamalar, üretim sistemine katılmasıyla, aldığı ücret, sahip olduğu sosyal statü vb. birçok değişken söz konusu eğitimin ekonomik bir yönünün olduğunu da göstermektedir (Taşpınar, 2013). Öğrencilerin ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmeyi amaç edinen Sosyal Bilgiler dersinin bu disiplinin sağladığı bilgilerden yararlanması önem taşımaktadır (Doğanay, 2002). Sosyal Bilgiler Program’larında “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” öğrenme alanı Ekonomi Bilimi’nin konusu olarak değerlendirilebilir. Bu öğrenme alanıyla ilişkili olarak 4. sınıfta “Üretimden Tüketime” ünitesi yer almakta olup, bu ünite öğrencilerin ekonominin temel kavramlarını öğrenmelerini, bilinçli bir tüketici

olarak haklarını bilme, satın aldığı bir ürünü değerlendirme, istek ve ihtiyaçlarını ayırt etme gibi kazanımları elde etmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2005).

“**Psikoloji**, çevre, insan ve davranışlar arasındaki etkileşimi inceleyen bilim dalıdır. Davranışlar, belli çevresel koşullar içinde oluşan olaylardır. Psikoloji sınıf içindeki sosyal davranışlara ve öğrenmeyle ilgili çeşitli öğelere ilişkin görüş kazandırır. Öğrenciler diğer insanların davranışlarının nedenlerini anlamaya gereksinim duyarlar” (Külahoğlu, 2004: 4). Bu tip bilgiler öğrencilerin öğrenmesini anlamada yardımcı olur. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere toplumsal kişilik kazandırma sürecinde öğrencilerin insan, çevre ve davranışlar arasındaki etkileşimin doğası konusunda bilgilendirilmeleri psikoloji disiplini ile gerçekleştirilmektedir. Sosyal Bilgiler dersinde psikolojinin verileri kullanılarak yapılan öğretme ve öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin kendilerine ve başkalarına ait kişilik özelliklerini, anlayışları, duyguları ve davranışları keşfetmelerini, açıklamalarını ve anlamalarını sağlar (Öztürk, 2011). Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci, çevresindeki insanların ruh hallerinin davranışlarına nasıl yansıdığını öğrenmelidir ki toplumdaki insan davranışlarını tahlil edebilsin ve toplumla barışık yaşayabilsin (Kılıçoğlu, 2012).

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yer verilen bir diğer disiplin olan **Sosyoloji**, “toplumun yapısını, toplumsal kurumları, toplumdaki insan gruplarının işlevlerini, özelliklerini, bunlar arasındaki ilişkileri inceleyen bilim dalıdır” (Fidan ve Erden, 1998: 42). Sosyal Bilgiler öğretiminde Sosyolojinin çok önemli bir yeri vardır. Aile, okul, komşuluk, devlet gibi temel toplumsal kurumlar, bu kurumlar içindeki statü ve roller öğrencilere Sosyal Bilgiler dersi kapsamında kazandırılmaktadır (Erden, tarihsiz: 40). Sosyoloji, doğrudan toplumu ve toplum sorunlarını incelemesi sebebiyle Sosyal Bilgiler’in en önemli alt disiplinlerinden biri konumundadır. Öğrenci, Sosyal Bilgiler dersinde, toplumun yapısına ve özelliklerine ait verileri alıp bunları içselleştirerek toplumla barışık bir insan haline gelebilir (Keçe ve Merey, 2011). Sosyoloji ve Eğitim Bilimi’nin bir sentezi olarak ortaya çıkan Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Bilimleri’nin bir kolu olarak ortaya çıkmış olup; eğitim, toplum ve toplumsal kurumlar konuları kapsamında yer almaktadır (Marshall, 1989).

Arkeoloji, alanında uzman kişilerce ve bilimsel kazı yöntemleriyle ortaya çıkarılan tarihi eserlerin kültürel, sanatsal ve tarihsel yönden incelenenip tasnif edildiği ve ulaşılan kalıntıların yorumlanmasıyla geçmişin aydınlatılmaya çalışıldığı bir bilim dalıdır (Arsebük, 1983). Sosyal Bilgilerin amaçlarından biri de öğrencinin içinde bulunduğu toplumu ve dünyayı tanıma, bu bağlamda toplumsal ilişkilerini geliştirme (MEB, 2005) olması nedeniyle arkeolojinin sunduğu bilimsel veriler Sosyal Bilgiler programında yer almaktadır.

İnsanın içinde yaşadığı dünya, yalnızca fiziksel bir yapı olmayıp, aynı zamanda bir anlamlar ve değerler dünyasıdır. Aristoteles’e göre **Felsefe** “var olanın ilk temellerini anlamak” olarak ifade edilmiştir. Platon’a göre ise “doğruya varmak, var olanı bilmek için düşüncenin yöntemli bir açıklamasıdır” (Akt. Ergün, 1996). İnsan, Felsefe aracılığıyla değerli bir varlık olduğunun bilincine varır. Felsefeyle, kendini gerçekleştiren, ulaştığı bilgi ve bilinçle kendini değerli bir varlık olarak gören insan aynı zamanda “ötekinin” de bilincine ulaşabilir (Günay, 2010). Öztürk (2011) ise felsefenin Sosyal Bilgiler konularındaki önemini şöyle açıklar; Sosyal Bilgiler öğretimi geçmişten bugüne farklı felsefi akımların etkisinde kalmıştır. Öte yandan 2005 ilköğretim programları yapılandırmacı felsefe temel alınarak hazırlanmış olup, bütün olarak bu dersin kazanımları ve içeriğine de yapılandırmacı felsefenin etkileri doğrudan yansımıştır.

“Toplum içinde kişilerin birbiriyle ve devletle olan ilişkilerini düzenleyen, yaptırıma dayalı bir toplumsal düzen kurallarının bütünü” olarak tanımlanan **Hukuk** kavramının eğitimle sıkı bir ilişkisi vardır” (Aynal ve Kurşun, 2013: 190). Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin Hukuk bilimine ait temel kavramları ve kazanımları edinmeleri sosyal yaşamdaki işleyişin farkına varmaları, demokratik bir tutum sergileyebilmeleri ve haklarını bilen birer birey olabilmeleri bakımından son derece önemlidir (Keçe ve Merey, 2011).

Öztürk (2011)’e göre **Siyaset Bilimi**, insanların kendilerini nasıl yönettiğini konu alır. Kamu yönetimine ait idari kurumlar, süreçler ve yasalar bu bilim dalının konuları arasındadır. Sosyal Bilgiler öğretiminin temel amacı, öğrencinin günlük

hayatta karşılaşılabileceği problemlere çözüm üretebilecek yeterliliğe ulaşmasını sağlamaktır. Sosyal Bilgiler bu amacına ulaşabilmek için siyaset bilimine büyük oranda ihtiyaç duyar. Çünkü Siyaset Bilimi, öğrencinin yaşam boyu kullanacağı temel bir kısım bilgileri, kavramları konu almaktadır (Keçe ve Merey, 2011). Bu araştırmanın uygulama ünitelerinden biri olan “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanı “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesi, siyaset bilimi disiplinine dayanmaktadır.

4-5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının Sosyal Bilim disiplinlerine göre dağılımını inceleyen Keçe ve Merey (2011) aşağıdaki bulgulara ulaşmıştır:

- 4. sınıf Sosyal Bilgiler programında bulunan 46 kazanımdan 32’si tek disiplin yaklaşımına göre şekillendirilmiştir. Bunların dağılımı şu şekildedir: 4 psikoloji, 3 tarih, 8 coğrafya, 2 antropoloji, 5 ekonomi, 3 bilimsel ve teknolojik gelişmeler, 5 sosyoloji, 2 siyaset bilimi. 14 kazanımın ise disiplinler arası anlayışa uygun olarak hazırlandığı belirlenmiştir. Disiplinler arası yaklaşımla hazırlanmış kazanımların en fazla Küresel Bağlantılar öğrenme alanında yer aldığı görülmektedir.
- 5. sınıf Sosyal Bilgiler programında bulunan 46 kazanımdan 29’u tek disiplin yaklaşımına göre şekillendirilmiştir. Bunların dağılımı şu şekildedir: 1 psikoloji, 2 tarih, 7 coğrafya, 1 antropoloji, 3 ekonomi, 2 bilimsel ve teknolojik gelişmeler, 8 sosyoloji, 4 siyaset bilimi, 2 hukuk. 17 kazanımın ise disiplinler arası anlayışa uygun olarak hazırlandığı belirlenmiştir. Disiplinler arası yaklaşımla hazırlanmış kazanımların en fazla yine Küresel Bağlantılar öğrenme alanında yer aldığı görülmektedir.
- Bu araştırmaya kaynaklık eden 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Toplum için Çalışanlar ve Bir Ülke Bir Bayrak” ünitelerinin disiplin sınıflaması ise şu şekilde yapılabilir (Keçe ve Merey, 2011):

Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler öğrenme alanının kazanımları *Toplum için Çalışanlar* ünitesi içinde programa yansıtılmıştır. Bu bağlamda

söz konusu üniteye yer alan 4 kazanımın oluşturulmasında Sosyoloji disiplininin verilerinden yararlanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla söz konusu kazanımların hazırlanmasında tek disiplin anlayışının hâkim olduğu belirlenmiştir. Örneğin: *Bireylerin rolleri açısından sivil toplum kuruluşlarını resmî kurum ve kuruluşlarla karşılaştırır, Sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir* kazanımları ifade edilen duruma örnektir. *Bir Ülke Bir Bayrak* ünitesinde 5 kazanım bulunmaktadır. Bunlardan 4'ünün doğrudan siyaset bilimi verilerine dayanan kazanımlar olduğu görülmektedir. Örneğin; “*Merkezî yönetim birimlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirir*”, “*Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder*” kazanımlarının tek disiplin anlayışıyla hazırlandığı ve siyaset bilimi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgilerin üç sacayağından biri olan değerlerin öğretilmesi ile ilgili olarak da bir kazanım bulunmaktadır: “*Ulusal Egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.*”

Tablo 1. 4 ve 5. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğrenme Alanları İle İlgili Olduğu Sosyal Bilim Disiplinleri

Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Alanları	Sosyal Bilim Disiplinleri
Birey ve Toplum	Psikoloji, sosyoloji, antropoloji, sosyal antropoloji, siyaset bilimi
Kültür ve Miras	Tarih, antropoloji, sosyoloji
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Coğrafya, tarih antropoloji, arkeoloji ve sosyoloji
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ekonomi, Sosyoloji
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Tarih, coğrafya, ekonomi, vatandaşlık
Küresel Bağlantılar	Coğrafya, antropoloji, ekonomi
Güç, Yönetim ve Toplum	Sosyoloji, tarih, hukuk ve siyaset bilimi
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Sosyoloji, antropoloji, siyaset bilimi ve tarih
Zaman, Süreklilik ve Değişim	Tüm Sosyal Bilim disiplinleriyle ilişkilidir.

Tablo 1’de 4-5. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına göre Sosyal Bilgiler dersi öğrenme alanlarında öğretilen içeriğin ilişkili olduğu ağırlığı olan Sosyal Bilim disiplinleri görülmektedir.

Bu bölümde Sosyal Bilgileri oluşturan disiplinler incelenmiştir. Sonraki bölümde, Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde görülen eksikliklerin giderilmesinde bir yaklaşım olan BUÖ başta olmak üzere, beyin ve öğrenme üzerine betimsel bir değerlendirme yapılacaktır. Öncelikle, beyin hakkındaki bilgilerin nasıl elde edildiği, insan beyni, öğrenmenin beyinde nasıl gerçekleştiği, BUÖ yaklaşımı ve Sosyal Bilgiler öğretiminde BUÖ yaklaşımının nasıl uygulanabileceği konuları alanyazın ışığında açıklanmaya çalışılmıştır.

1.3. Beyin Hakkındaki Bilgiler Nasıl Elde Ediliyor?

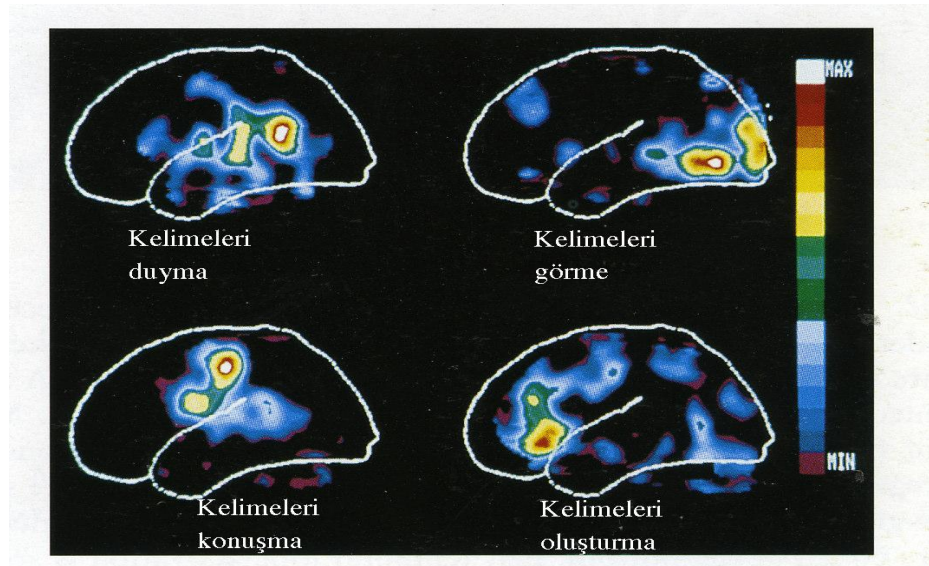
1.3.1. Nörobilim + Psikoloji + Eğitim = Nöroeğitim

Geçmişten günümüze, insanoğlunun yaptığı bütün bilimsel çalışmalar, yine kendi yaşam standardını yükseltmeye yöneliktir. Bunlardan bazıları, erken süreçte gerçekleşmişken bazıları da birbirini izleyen çalışmaların birikimli verileri sayesinde adım adım ilerlemek zorunda kalmıştır (Onan, 2010). Bu anlamda insanlık, yaşamları kolaylaştıran bilim insanlarına çok şey borçludur. Onlar, dünyada insanların işlerini kolaylaştıracak birçok buluşa imza attılar. Ama insanda var olan beyin gücünü geliştirecek buluşlarla yeterince uğraşmadılar (Witt, 1999). “Uyuyan dev”e benzetilen insan beyni, evrenin en kompleks makinesidir. Son 10 yıldır beyinle ilgili bilgiler ikiye katlamasına rağmen, bugün beynin çalışma ilkelerinin en fazla % 5’i bilinebilmektedir (Sekman, 2011; Özden, 2011; Duman, 2007). Beyin üzerine yapılan bilimsel çalışmalar oluşturduğu genel manzara, zaman içerisinde elde edilen verilerle yavaş yavaş ilerleyen inişli çıkışlı bir gelişim eğrisi oluşturmuştur. “Beyin yapısını anlamada gecikmede, eski bilgilerin öğrenilmesine olan ısrarlı bağlılık, organların kesilip parçalanmasına din, devlet ve hemen hemen herkesten gelen karşı koymalar, benimsenmiş metinlerin üzerinde yapılacak deneyimlere karşı duyulan isteksizlik ve doğal olarak konunun oldukça karmaşık olması” olarak sıralanabilir (Smith 1986: 85, Akt: Onan, 2010). Sıralanan nedenler, beynin yapısı ve işleyişi hakkında uzun yıllar insanoğlunun sağlıklı bilgi sahibi olmamasına neden olmuştur. Disiplinlerin metodolojik ve kuramsal açıdan birbirlerinden yararlanmasının yanında, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri içinde farklı disiplinlerdeki araştırmacıların ortaklaşa çalıştığı konular da vardır. 19.

yüzyıldan itibaren Sosyal Bilimler'e çoklu anlayışın hâkim olması ve buna bağlı olarak araştırma yöntemlerinin yeniden yapılandırılmasıyla birlikte, birbirinden bağımsızmış gibi görülen çalışma disiplinleri arasında bilgi alış verişi yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu açıdan bakıldığında, 1850'lerden itibaren beyinle ilgili daha geniş ve ayrıntılı bilgilere ulaşılması, genel anlamda tıp eğitimi; özelde ise Eğitim Bilimi'ni etkilemiştir. Bu etkileşimin bir sonucu olarak da Bilişsel Bilim adı verilen ortak bir disiplin ortaya çıkmıştır. Bu disiplin, özellikle ana dil eğitimi oluşturan programlar, kazanımlar, öğretim teknikleri, ilkeler, ders kitapları, etkinlikler, eğitim ortamları, öğrenme öğretme süreci gibi alt süreçlerin son gelişmeler çerçevesinde yeniden yapılandırılmasında uygulanabilir nitelikte veriler sunmuştur. Beyin alanındaki araştırmaların birikimi sonucu “beyin ve öğrenmeye” dayalı birçok kuram ortaya konulmuş; eğitim ve beyin gibi iki farklı alanın etkileşiminde önemli bir artış olmuştur (Onan, 2010). 1950'lerden sonra bu etkileşimin ivmesi artmış ve eğitim biliminde yeni gelişmeler ortaya çıkmıştır. Bu gelişimin temelinde, özellikle Sosyal Bilimler'deki araştırma yöntemlerinde benimsenen yeni anlayışların yattığı söylenebilir. Çünkü 19. yüzyılda insani bilimlere yaklaşımda pozitif bilimlerin yöntemleri kullanılmaktaydı. Bu yöntem deneysel bir yöntemdi. Nasıl ki bir madde, benzeri olan maddelerin bir örneği olarak düşünülüyor ve deney maddesi olarak laboratuvara alınıyorsa, insani bilimlerdeki olay, durum ve kavramlar da bir deney maddesi olarak inceleniyor; olayların ve durumların genel geçer açıklamasına yöneliniyordu. Bu tek yönlü bakış açısının insani bilimleri açıklamakta yetersiz kalması üzerine insani bilimlerde yeni açıklama yöntemlerine ihtiyaç duyulmuştur. Bütün bu çalışmalar sonunda, insani olayların sadece bir nedene bağlı olarak açıklanamayacağı düşüncesi ağırlık kazanmış ve bugün artık çokçu bir yaklaşımla araştırmalar yapmak yaygınlık kazanmıştır” (Yalçın, 2002: 15). Bilimdeki bu birikimle birlikte beyinle ilgili nörolojik çalışmalara yaklaşık iki asır önce başlandığı görülmektedir. 1836 yılında, Dax'ın, beynin sol yarısı hasara uğramış ve konuşma kaybı yaşayan bir hasta üzerinde yaptığı çalışma bulguları ayırık beyin çalışmalarının başlangıcını işaret etmektedir (Miller, 2003). Özellikle tıp alanında yapılan beyin araştırmaları 1980'li yıllardan sonra eğitsel alanda da değer kazanmaya başlamıştır. Leslie A. Hart, BUÖ yaklaşımının temellerini atan kişi olarak bilinmektedir (Neve, Hart ve Thomas, 1986). İnsan beynini keşfetmeyi sağlayan ve 1972 yılında

keşfedilen Bilgisayarlı Tomografi (CT) Tarayıcısı ve sonrasında Positron Emisyon Tomografi (PET), Manyetik Rezonans Görüntüleme (MRI), Fonksiyonel MRI (fMRI), Nükleer MRI, Elektroensefalografi (EEG) ve Magnetoensefalografi (MEG) gibi pek çok teknoloji ile beynin yapısı ve işleyişi hakkında derinlemesine bilgilere ulaşılmıştır (Weiss, 2000, Duman, 2007). 1990 yılında Amerika Birleşik Devletleri başkanı George Bush, sinirbilimi alanında her geçen gün gerçekleşen yeni gelişmeler hakkında halkın bilincini uyandırmak ve disiplinler arası çalışmaları desteklemek amacı ile “Beynin On Yılı” (Decade of the Brain) isimli bir bildirge yayınlamış ve böylelikle bu alandaki çalışmalara destekte bulunan kurumlar kurulmuştur. 1980’li yıllardan bu güne birçok araştırmacı öğrenme ve öğretme sürecinde beynin nasıl öğrendiği ile ilgilenmiş ve bunu eğitimle ilişkilendirmeye ve BUÖ yaklaşımını tanımlamaya çalışmışlardır (Caine ve Caine, 1991; Sylwester, 1995; Diamond ve Hopson, 1998; Jensen, 1998; Wolfe, 2001; Sousa, 2001). Bu birikim ve disiplinler arası bilgi alışverişi Nöroeğitim (Educational Neuroscience, Neuroeducation ya da Neuropedagogi) ya da Zihin, Beyin ve Eğitim (Mind, Brain and Education) olarak adlandırılan yeni bir alanın doğmasına neden olmuştur (Tokuhamma-Espinosa, 2010).

Şekil 3’te dil süreçlerinde beynin sol bölgesinin değişik durumlarını gösteren bir PET taraması örneği verilmektedir. Artık araştırmalarda beynin iç yapısı ve işleyişi beyin faaliyet halindeyken görülebilmektedir.



Şekil 3. Dil Süreçlerinde Beynin PET Taraması Görüntüsü (Springer ve Deutsch, 1988, 83; Akt. Tokcan, 2007:21 'den alınmıştır.)

“Beyin ve öğrenme” ilişkisi konusuna Türkiye’deki araştırmacıların da ilgisinin arttığını görmek mümkündür. Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği tarafından düzenlenen geleneksel Antalya Sempozyumlarının 10.’su 3-5 Şubat 2011 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. “Eğitim ve Beyin” temasıyla gerçekleştirilen sempozyumun uzun yıllardır beklenen önemli bir buluşmanın başlangıç noktası olduğu bütün katılımcılar tarafından kabul edilmiş, ilk kez nörologlar ve eğitimciler aynı çatı altında bir araya gelerek eğitim süreçlerini doğru temellere oturtmanın yolları tartışılmıştır. Bu çalışma Türkiye’de eğitim ve beyin konusunda bir farkındalık olduğunun somut bir göstergesidir. Bu sempozyumda, öğrenmenin beyinle uyumlu fiziki bir süreç olduğu, bütünsel yaklaşımın ve disiplinler arası bağlantılar kurmanın beyni geliştirdiği, eğitim politikaları ve programlarını belirlerken bu bulgulara dayanılması gerekliliği üzerinde fikir birliği sağlanmıştır. “Beyin” hakkındaki bilgilerin her geçen gün arttığı günümüzde öğrenme-öğretme etkinlikleri ve öğretim programlarının hazırlanmasında beyin-öğrenme ilişkilerinin mutlaka göz önünde bulundurulmasının gerekliliği ortaya konmuştur.

Nitekim, çağdaş bilim pek çok alanda multidisipliner olmaya yönelmiştir. Problemlerin etkili ve kapsamlı çözümüne ancak ekip çalışması ile varılabileceği gerçeği pek çok bilim çevresinde kabul edilmektedir. Multidisipliner yaklaşımla birlikte beynin belirli tıp dallarının çalışma alanı, bilişsel süreçlerin ise davranış bilimlerinin tekelinde olduğu anlayışı ortadan kalkmıştır. Beyin, bilişsel süreçler ve bunların ilişkisi konusundaki araştırma ve açıklamalarda, aralarında davranış bilimlerinin de bulunduğu temel bilim dallarının, klinik bilimler ve teknik bilimlerin bilgi birikimi, yaklaşım ve teknikleri birarada kullanılmaya başlanmıştır. Nörofizyoloji, nörokimya, nöropatoloji, nöroradyoloji, nöropsikoloji, bilişsel bilimler, nörofelsefe, biyomedikal mühendislik ve eğitim beyin araştırmalarındaki multidisipliner grubun kapsamına giren dallardan sadece bazılarıdır. “Bilimde II. Rönesans” kavramının özünü oluşturan multidisipliner yaklaşım, günümüzde, bilim ve teknoloji politikalarının mihenk taşı oluşturmaktadır. Bütün bunlardan; bilimsel başarıların, multidisipliner yaklaşımı benimseyen ve uygulayan grup ve kurumlara ait olacağı anlaşılmaktadır (Karakaş ve Karakaş, 2000).

Sonuç olarak, eğitimciler nörobilim uygulamalarıyla ciddi biçimde ilgilenmektedir. Beynin iki yarısını eğitmek veya beynin öğrenmeye en uygun olduğu zamanı belirlemek oldukça yeni fikirlerdir. Buna karşın, nörobilim ve eğitim arasındaki köprünün kurulabilmesine yönelik uygulamalara hemen geçmek bugün için zor olsa da, bu köprüyü kurmak mümkündür (Terry, 2012).

1.4. İnsan Beyni

İnsan beyni kafatasının içinde, tehlikeden uzak, güvenli bir yerde bulunan ve yaklaşık bir insanın iki yumruğunun birleştirilmesi sonucu oluşan büyüklüktedir. Görüntüsü cevizi andırır, tıpkı onun gibi girintili çıkıntılıdır, ama rengi pembedir ve bir cevizden çok daha büyüktür. Yumuşak ve peltemsidir (Rose, Lichtenfels ve Rolph, 2002). Öğrenmenin meydana geldiği organ olması nedeniyle beyin, beynin yapısı ve işleyişi eğitimcilerin ilgi odağı olmuştur. Beyin görüntüleme teknolojilerinin hızlı gelişimi “beyin ve öğrenme” sürecinin anlaşılması noktasında tıp dünyasına ve dolaylı olarak eğitimcilere önemli ipuçları sunmaktadır. Elde edilen bu bilgilerin beynin çalışmasını ne oranda yansıttığı ya da bunların eğitimcilerin ne işine yarayacağı konusunda henüz çok sayıda bilinmeyen olmasına karşın bu verileri tamamıyla göz ardı etmekte mümkün değildir. BUÖ olarak isimlendirilen yaklaşım diğer yaklaşımlardan farklı olarak öğrenmeyi, beyinde gerçekleşen biyokimyasal bir süreç olarak değerlendirmektedir. Bu yaklaşımın işevuruk olabilmesi için beynin yapı ve işleyişini açıklamayı amaçlayan fikir ve modellerin bilinmesi, öğrenmeye etki eden temel etmenlerin iyi anlaşılması ve bu bilgilerin öğretime uyarlanması gerekmektedir (Keleş ve Çepni, 2006). Bu kısımda ana hatları ile beyin tanıtılmaya çalışılmış, nörobilim alanındaki bilgiler alanyazındaki son gelişmelere göre değerlendirilmiştir.

1.4.1. İnsan Beyninin Özellikleri

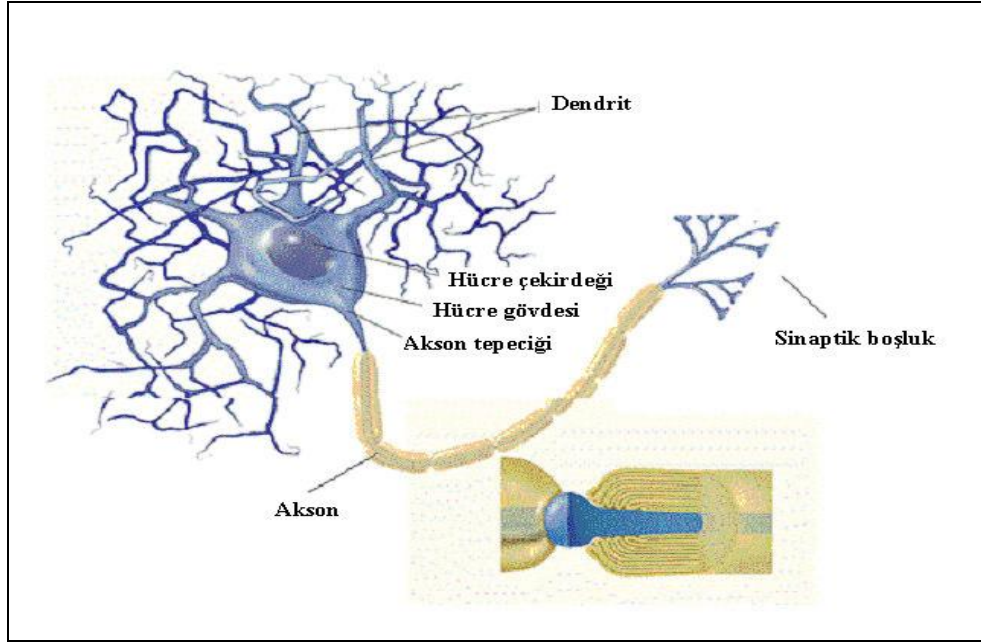
Beyin öğrenmeyle ilgili bir organ olması nedeniyle tüm araştırmacıların önem verdiği bir konu olmuştur. Beyin, insanın kumanda merkezidir. Beyin, insan zekâsının, duygularının, bilincinin, algının, algılamanın, planlamanın, sevmenin, nefretin, karar vermenin, kasıtlı ve kasıtsız, doğrudan ve dolaylı tüm öğrenmenin merkezidir (Duman, 2007). İnsanın yaşamı içerisindeki bütün faaliyetlerinin odağı olan beyin bilmecesini çözmek için son yıllarda dünya üzerinde çok sayıda araştırma yapılmaktadır. Öğrenmenin beyinde hangi süreçlerden geçtiğini ve beynin hangi durumlarda daha iyi öğrendiğini ya da öğrenmekte güçlük çektiğini anlamak için beyin fizyolojisini bilmek gerekir. Beynin kapasitesini anlamak, ondan daha nitelikli faydalanmak için öncelikle beyinle ilgili temel yapılar bilinmelidir. Dolayısıyla BUÖ yaklaşımının temel ilkelerinin, eğitime olan bakış açısının ve katkılarının daha iyi anlaşılabilmesi için insan vücudunun bir organı ve birçok alt sistemlerden oluşan beynin öğrenme sistemi incelenmelidir (Caine ve Caine, 2002).

Beyni ve işlevlerini tanımadan önce kelimenin etimolojik anlamı üzerinde durmak gerekiyor. “Beyin, Türkçe bir kelimedir. Kafatasındaki organ, his, şuur ve irade merkezi anlamına gelmektedir. Clauson’a göre bu kelimenin Eski Türkçedeki asıl şekli *bengid*dir. Sevortyan’a göre beyin kelimesi *meng* sözcüğünden türemiştir. Kelimenin *m* ile başlayan varyantları *b* ile başlayan varyantlarından daha eskidir” (Tietze, 2000: 327, Akt: Onan, 2010). Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere kelime, birinci tekil şahıs zamiri *men* ile ebedî, sonsuz anlamına gelen *mengi* kelimelerini çağrıştırmaktadır. His, şuur, irade ve ebediyetin, benlikle ilgili olduğunu düşünürsek, aradaki ilgi daha kolay anlaşılabilir. Türkçe’de beyin kelimesi, *ben* ve *benlik* kelimeleri ile bir kavram alanı oluşturmaktadır (Onan, 2010).

Tıp dilinde ‘cerebrum’ olarak adlandırılan insan beyni; beyin zarı ile örtülü, sol ve sağ yarı küre (hemisfer) şeklinde kafatasının içinde yer alan, üzerinde en çok araştırma yapılan, en çok yazı yazılan ama hakkında az şey bildiğimiz organımızdır (Jensen, 1998). Beyin, yaklaşık 1,5 kg ağırlığında, küflü peynir gibi kokan, peltamsi, yapışkan bir maddeden oluşur. Kafatası içerisinde üç kat beyin zarı ile örtülü olan beyin, gri ve pembe beyaz renkte ve buruşturulmuş kâğıt görüntüsüne sahiptir. Gri

renk nöron kümesinden kaynaklanmaktadır. Pembe-beyaz rengin kaynağı ise sinir bağlarıdır. Kulağa pek hoş gelmese de sonuç itibarıyla vücudumuzdaki en önemli organdır (Foster-Deffenbaugh, 1996; Treays, 2003). Beyin birçok işlevi eş zamanlı olarak yerine getirebilmesinin yanında vücut hareketlerimizin kontrol edilmesi, organlarımızın düzenli çalışması, düşünme, öğrenme ve hatırlamadan da sorumlu organımızdır (Wortock, 2002). Büyük ölçüde proteinden oluşan beyinde, vücudun farklı bölgelerinde bulunmayan bazı yağlı maddeler de bulunmaktadır. Beyin ihtiyacı olan enerjiyi ise glikozun oksijenle yanmasıyla elde etmektedir. Vücut ağırlığının % 2'sini oluşturan beyin, tüm vücuttaki oksijenin ve edinilen kaloringin beşte birini kullanmaktadır (Ozansoy, 2004). İnsan beyinde ortalama 100 milyar hücre bulunmakta olup, bu hücrelerin 10–15 milyarı nöron adı verilen düşünme ve öğrenmeyi sağlayan sinir hücreleri, geri kalanlar ise glia adı verilen beslenme ve temizlik gibi işlevler yürüten yardımcı hücrelerdir (Özden, 2011). Sinir hücreleri ilk oluştuklarında nöroblast olarak adlandırılmaktadır. Bu yapılar anne karnında 4. aya kadar devam eder. Daha sonra nörofibril adı verilen sinir tanecikleri oluşur. Bu süreçte sinirlerin sentrozom (hücrenin bölünmesiyle ilgili yapı) yapıları kaybolur. Bu nedenle nöronlar bölünerek çoğalamazlar (Duman, 2007). Nöronlar, organizmanın içinden ya da yakın dış çevreden gelen bilgileri toplar ve önceden topladığı bilgileri karşılaştırır. İç ve dış çevre arasındaki uyumu sağlayan ve organizma lehine olumlu bir alıcı tepki veren vücudun en gelişmiş, en duyarlı hücreleridir (Madi, 2006). “İnsanın zihin kapasitesi onun nöron sayısına değil, nöronlar arasında kurduğu bağlantı sayısına bağlıdır. Bir nöron başka 15 bin nöronla bağlantı kurarak dev bir ahtapot görüntüsü alabilir” (Özden, 2011: 41).

Nöronlar, sinir sistemi ve beyin fonksiyonlarının ana unsurlarıdır. Nöronlar, tek bir beden ve onlarca, yüzlerce, binlerce dokunaca sahip birer ahtapot gibidir (Buzan ve Buzan, 2012). Bir nöron üç temel kısımdan oluşur: hücre gövdesi, dendrit ve akson. Bir nörona ait yapılar Şekil 4’te verilmektedir.



Şekil 4. Bir Nöronun Yapısı (Çengelci, 2005: 19'dan alınmıştır.)

Hücre gövdesi, içinde hücre çekirdeğini bulundurur. Aynı zamanda hücre gövdesi ve içinde bulunan DNA genetik sistemi, kendilerine kan aracılığıyla gelen maddeleri kullanarak, hücrenin etkinliğini sürdürmesini sağlar. Hücre gövdesi, hücrenin etkinliğini sürdürmesi için gerekli olan sinirsel ileticileri de (neurotransmitters) sentezler (Cengiz, 2004). Beyin aktivitelerinin küçük fakat önemli parçalarından biridir.

Dentritler, nöronlar arasındaki iletişimi, bilgi alışverişini sağlayan alıcı uzantılardır. Bir hücre gövdesinin uç kısımlarında çok sayıda bulunan dentritler, herhangi bir uçtan, aksondan aldıkları bir bilgiyi başka bir nöronun aksonuna iletir. Dentritler nöronlar üzerinden dal budak olup arttıkça iletişim ve öğrenme de artar. Dentritler başka bir dentritle değil, aksonla iletişim halindedir. Dentritler hareketli bir yapıdadır (Duman, 2007).

Aksonlar bir sinir hücresinde bulunan diğer bir önemli yapı da aksonlardır. Bir nöronda çok sayıda dentrit olmasına rağmen tek bir tane akson vardır. Aksonların en önemli görevi bir nörondaki bilgiyi, mesajı başka bir nörona göndermektir (Jensen, 1998). Bir aksonun iki görevi vardır:

- 1-Bilginin elektriksel uyarılar biçiminde iletilmesi
- 2.Kimyasal maddeleri taşınması (Jensen, 2006: 12).

Aksonlar miyelin kılıfı ile kaplıdır. Bu kılıflar aksonların taşıdığı iletinin korunmasını sağlar. Miyelin kılıfı ne kadar kalınsa öğrenme o derece güçlü demektir. Miyelin kılıfı bozulan bir bireyde öğrenme güçlüğü gibi farklı hastalıklar meydana gelir (Madi, 2006).

Glia Hücreleri, nöronları korur ve destek sağlar. Sinir hücresinin beslenmesine ve metabolizmasına yardımcı olur. Beyin hücrelerinin sayıca büyük çoğunluğunu oluşturan bu hücrelerde, hücre gövdesi bulunmaz. Sinyal iletme, hareket yönetme gibi işlevleri de yoktur. Besinlerin transferini ve bağışıklık sisteminin düzenlenmesini sağlarlar. Bu hücreler ölmüş hücreleri ortadan kaldırır (Solomon, 1992, Akt. Gözüyeşil, 2012).

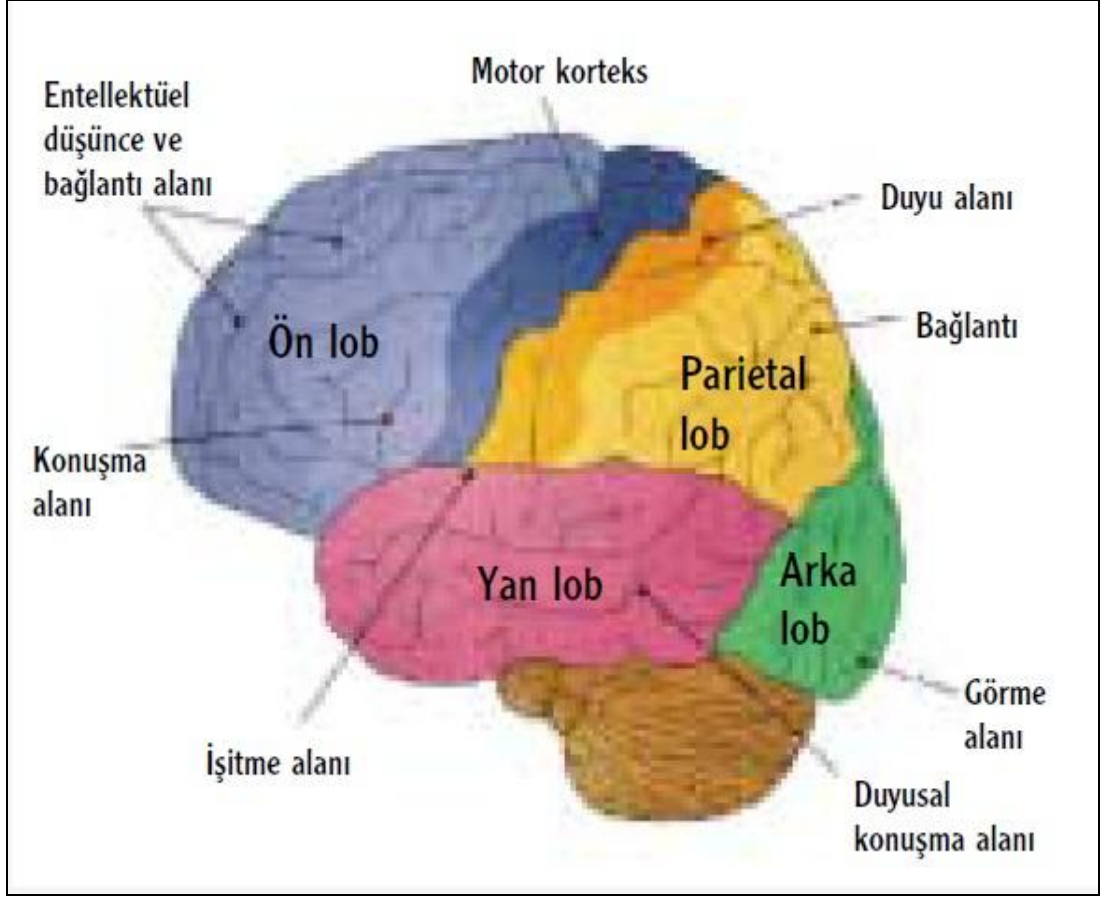
Bu nöronun işlevi bir benzetmeyle açıklanacak olursa daha iyi anlaşılabilir. Bir nöron, evinizin kapı zili için düğmesiyle içerideki zili birbirine bağlayan kabloya benzer. Zili çalması için bastığınız düğme, sinir hücresinin dendritlerinin bulunduğu taraftır. Dendritler zil düğmesine basıldığını hissederek ve aksonlar üzerinden diğer uçtaki sinapslara sinyal gönderirler. Zilin çalınması için elektriğe ihtiyaç varsa, sinir mesajlarının iletilmesi için de elektrik gereklidir. Sinir hücreleri yediğimiz besinler ve soluduğumuz havadan aldığı enerjiyle zayıf elektrik akımları üretirler. Elektrik mesajı sinapslarda küçük boşluklar oluşturarak taşıyıcı adı verilen özel bir kimyasal maddenin serbest kalmasını ve diğer hücreye geçmesini sağlar. Beynin işlevi nöronların çalışmasına, uyarılmasına ve bağlantı kurup yeniden şekillenmesine bağlıdır. Başka bir söylemle öğrenme, nöronların en temel ve kritik fonksiyonlarıdır. Beynimizin yapılandırılması nöronların uyarılmasına bağlıdır (Duman, 2007).

1.4.2. İnsan Beyninin Bölümleri

Beyin üzerinde 19. yüzyılda yapılan araştırmalarında dönüm noktası nörolog Paul Broca ve Carl Wernicke tarafından kendi isimleriyle anılan dil bölgelerinin keşifleridir. Sınırlayıcılar olarak tanınan nörologlar Fransız Paul Broca ve Alman Carl Wernicke insan beyninin anatomisini araştırırken beynin değişik bölgelerinin bazı işlevleri yüklendiklerini bularak beyni bölümlere ayırmışlardır (Akt. Tokcan, 2007). Beyin, bir bütün olarak çalışmakla birlikte farklı kısımları farklı işlevler üstlenmiştir. Alan uzmanları, beynin genel özelliklerini dikkate alarak, yapısını farklı bölümlere ayırarak incelemeye, tanımlamaya çalışmışlardır. Maclean (1950) bu organı, beyin kökü (sapı), limbik beyin ve neokorteks biçiminde ele almıştır (Akt. Özden, 2011). Sprenger (1999: 34) ise beynin yapısını “arka beyin (hindbrain), orta beyin (midbrain) ve ön beyin (forebrain)” olmak üzere incelerken, Caine ve Caine (2002: 56), R-kompleks, limbik sistem, neokorteks olarak ele almıştır. Jensen (1998: 9) ise, beyni sağ ve sol olmak üzere iki yarımkürede ve bu iki yarımküreyi de ön lob (frontal lob), yan lobu (parietal lob), arka lob (occipital lob), şakak lobu (temporal lob) olmak üzere dört loba bölerek incelemiştir.

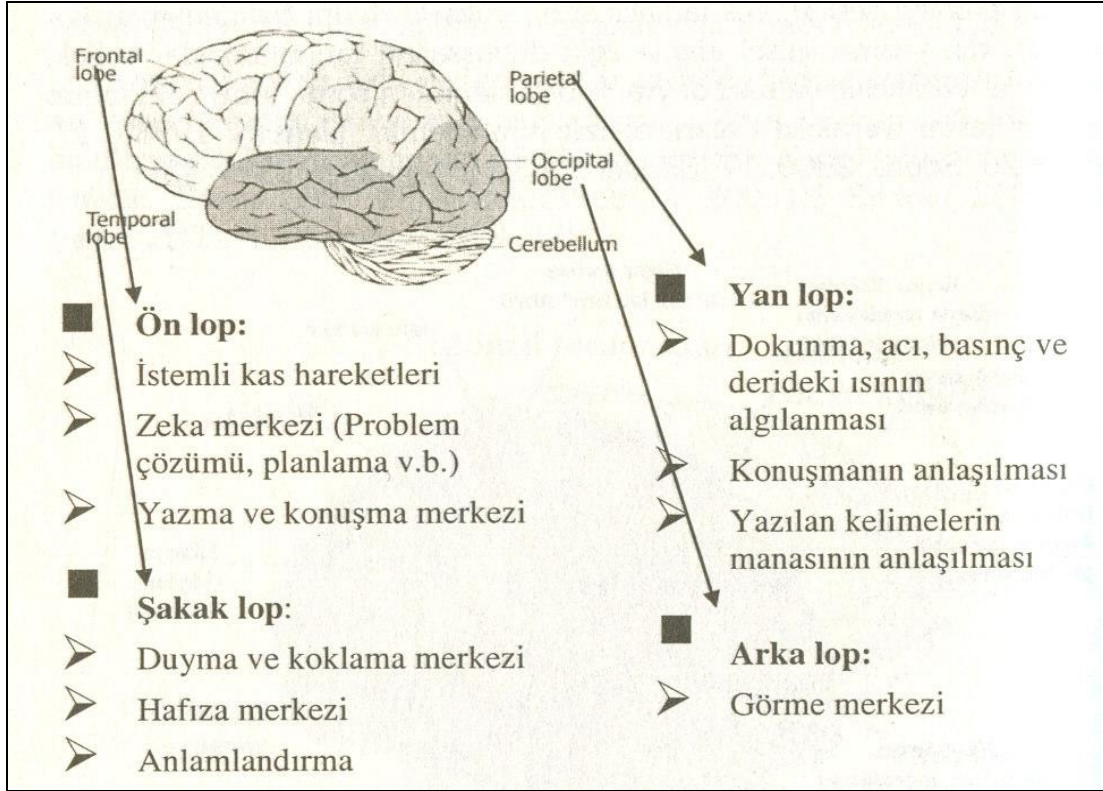
Alan uzmanları beyni yapısal olarak farklı bölümlerle adlandırmalarına rağmen, bu bölümlerin görevlerine ilişkin tanımlamaları genelde ortaktır. Bu bölümde, araştırmacı tarafından özel bir sınıflama yapılmadan, beynin yapı ve işlevleri öğrenme açısından genel bir çerçevede açıklanmıştır.

Beyin lobları, ön lob (frontal lob), yan lobu (parietal lob), arka lob (occipital lob) ve şakak lobu (temporal lob) olmak üzere dört bölümden oluşur. Aşağıda, Şekil 5’te beyin loblarının yerleri belirlenmiş ve sınırlı açıklamaları verilmiştir.



Şekil 5. Beyin Lobları (TÜBİTAK, 2003, Eylül Sayısı ekinde alınmıştır.)

Beynin ön frontal lobuna korteks de denilmektedir. Korteks beyin insanı diğer canlılardan ayıran, onu yaratılmışların en üstünü yapan kısmıdır Korteks, beyin düşünen, konuşan, yazan, yeni buluşlar yapan, merak eden, plan yapan, öğrenmenin, zekânın ve hafızanın olduğu bölüm olup, sınırsız bir kapasiteye sahip görünmektedir. Üzerindeki görme, duyma ve diğer algılama merkezleriyle ve dış dünyayla sürekli iletişim halindedir. Ön lob kafanın ön bölgesinde olup karar verme, problem çözme, yaratıcılık ve planlama gibi maksatlı eylemleri içerir (Özden, 2011). Arka kafa lobu beyin arka ortasında yer alır ve görmeden sorumludur. Yan kafa lobu üst arka bölgededir ve yüksek algılama ve dil işlevlerini kapsayan süreçleri yerine getirir. Şakak lobu (kafanın sağ ve sol yan kısımları) kulakların çevresinde ve üst kısmında yer alır. Bu bölge temel olarak hafıza, duyma, anlama ve dil öğrenmeden sorumludur. Lobların fonksiyonları birbirinden farklılık gösterse de bazı özellikler bakımından örtüşmeler de bulunmaktadır (Jensen, 2006). Beyin lobları ve bunların işlevleri Şekil 6'da gösterilmiştir.

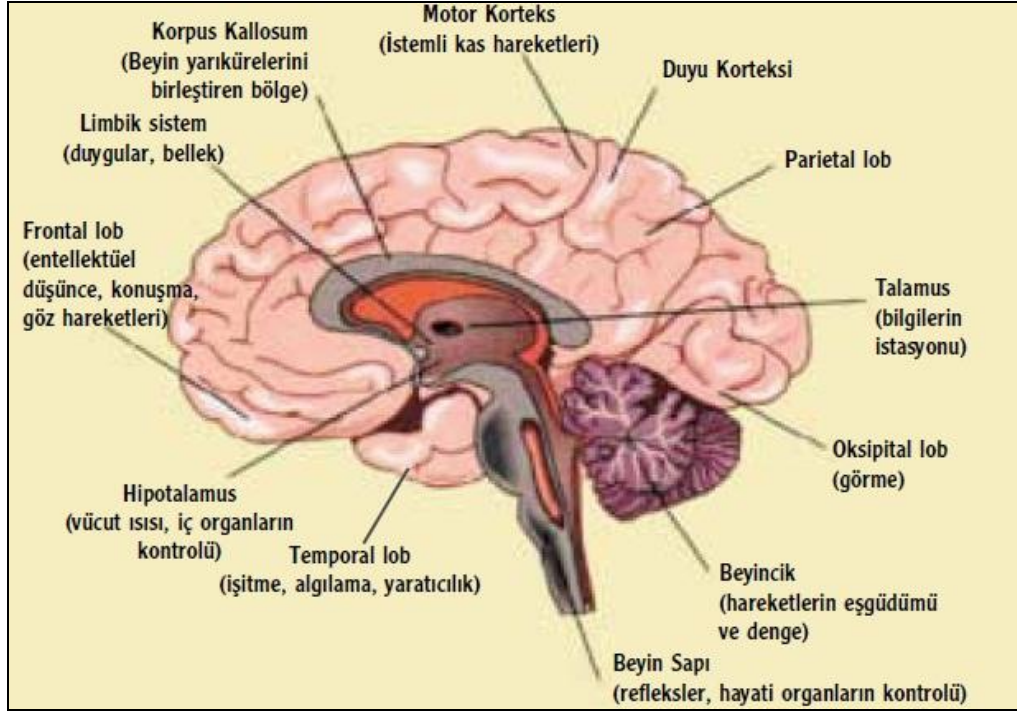


Şekil 6. Beyin Lobları ve İşlevleri (Duman, 2007: 128'ten alınmıştır).

Beynin orta bölgesi ve merkezi (bazen orta beyin veya limbik sistem denir) olarak adlandırılan bu kısım beynin yaklaşık %20'sini oluşturur. Limbik sistem, beyin sapını çevreleyen kısımdır. Limbik “yaka” ya da “sınır” anlamına gelen Latince limbus kelimesinden üretilmiştir (Özden, 2011). Limbik sistem hipokampus (hippocampus), talamus (thalamus), hipotalamus (hypothalamus) ve amigdala (amygdala) kısımlarından oluşur. Limbik sistem olarak da bilinen beynin bu kısmı; uyku, dikkat, duygular, vücut işleyişi, cinsellik, korku gibi işlevlerin yerine getirilmesi ve hormonlar gibi beyin kimyasallarının birçoğunun üretiminden sorumludur (Jensen, 1998). Diğer memelilerin beyninde de limbik sistem vardır. Limbik sistem bir memeli hayvana yaşamını sürdürebilmesi için otomatik tepkiler vermesi yerine daha akıllı seçimler yapma şansı vermektedir. Örneğin; kırlarda otlayan sığırlar kendilerine zarar verecek yabancı otları ayıklayabilmekte, bunu da otların kokusundan anlamaktadırlar. Koku bölgesiyle limbik sistem arasındaki bağlantılar sayesinde kokular tanınır, seçilebilmektedir. Bunun yanı sıra limbik sistem duygular ve belleğin işleyişinden de sorumludur. Duygusal bağ kurduğumuz olayları daha kolay hatırladığımızı düşünülürse, olumlu duygusal izler bırakan

öğrenmelerin daha kalıcı olacağı çıkarımında bulunulabilir. Olumsuz bir duygu anında (stres, korku vb.) ise talamus verileri düşünmenin ve öğrenmenin gerçekleşeceği korteks alana göndermek yerine, beyin sapına yollayarak kişinin bir düşünce üretmesi yerine içgüdüsel davranış göstermesi görülebilir (Özden, 2011)

Limbik sistemin iç ve dış bölümlerini gösteren bir kesiti Şekil 7’de gösterilmektedir.



Şekil 7. Beynin Ortadan Görünüşü (TÜBİTAK, 2003, Eylül Sayısı ekinde alınmıştır).

Talamus ve hipotalamusun yanında bulunan ve beyin psikolojik bekçisi olarak da bilinen amigdala ise duyguların yönetiminde önemli bir role sahiptir. Yunanca badem anlamına gelir. Amigdala potansiyel bir tehlikeyi fark ederse, hipotalamusu harekete geçirir, vücuda hormonal mesajlar iletir, psikolojik değişikliklere hazır hale gelir. Örneğin kan basıncı yükselir, kalp atışları hızlanır ve kaslar kasılmaya başlar (Wolfe, 2001). Hipokampus, şakak lobunun derinlerinde yer alır ve bellek, duygular ve anıların bulunduğu kısımdır. Öğrenme ve hafızadan güçlü olarak hipokampus sorumludur (Stevens ve Goldberg, 2001). Bu kapasiteyi nöronlar arasında kurulan ilişkiler sağlamaktadır. Duyguları uyandıran olaylar orta beyinde bulunan “hipokampus” vasıtasıyla beyin korteksi üzerine kaydedilmektedir. Öğrencinin konuya ilgisinin çekilmediği, merakın uyandırılmadığı ve konunun zevkli

ve eğlenceli hâle getirilmediği “öğretme süreçlerinin” başarısız kalması “hipokampus” denilen beyin bölgesinin uyarılmamasıyla ilgilidir. Üzerinde “merak ve ilgi” etiketi taşımayan bilginin beyne girmek için gerekli vizeyi alması mümkün değildir. Bu yüzden de “merak ilmin hocasıdır” denilmiştir (Duman, 2007).

Beyincik, medulla oblongata (soğanilik) ve pons’un (köprü) arkasına yerleşmiştir. Tıp dilinde “cerebellum” olarak adlandırılır ve Latince “küçük beyin” anlamına gelir. Tüm beynin ikinci büyük kısmıdır. Beynin arka ve alt kısmında bulunur. Beyinciğin fonksiyonu kasların çalışmasındaki koordinasyonu sağlamaktır. Yine bu kasların istirahat halinde gerilimini ayarlamaktır. Kaslar, eklemler ve iç kulaktaki yarım daire kanallarından gelen duyularla vücudun dengede ve düzgün durmasını sağlar (Duman, 2007). Beyincikte oluşan deformasyon; yazı yazma, konuşma, koşma v.b. denge gerektiren bir çok hareketin yapılmasını engeller (Balım, Yenice ve Oluk, 2003: 127).

Omirilik soğanı, beyin yarım kürelerinden gelen sinirlerin geçiş noktasıdır. Omirilik soğanında; solunum, sindirim, boşaltım, salgılama, üreme, dolaşım gibi hayatsal öneme sahip çok sayıda olayın kontrol edildiği merkezler bulunur. Bu nedenle omirilik soğanına “hayat düğümü”de denir (Balım, Yenice ve Oluk, 2003: 127).

Beyin sapı ise omuriliğin tepesini çevreleyen kısımdır. Beyin sapı beyin en küçük ve ilkel sistemi olup; nefes alıp verme, refleksler ve kalp atışı gibi kalıplaşmış vücut fonksiyonlarını otomatik olarak kontrol eden bir yapıdır. Beyin sapında düşünme ve yeni öğrenme gerçekleşmez. Yaşamımız için gerekli olan tepkileri idare eden, önceden programlanmış bir düzenleyicidir (Özden, 2011).

Belirli işlevler beynin farklı alanlarında gerçekleşmektedir ancak beyin bir bütün olarak çalışmaktadır.

1.5. İnsan Beyni ve Öğrenme

Beyin birçok açıdan kalp, karaciğer gibi bir organdır ve işi öğrenmektir. Beyin neredeyse bitmez tükenmez bir öğrenme kapasitesine sahiptir. Kişinin yaşına, cinsiyetine, milliyetine veya kültürel geçmişine bakılmaksızın her sağlıklı insan

beyni bir takım olağanüstü belirleyici nitelikle donatılmıştır. Bunlar (Caine ve Caine, 2002):

- Örüntüleri ortaya çıkarma ve gerçeğe yakın tahminlerde bulunma yeteneği,
- Belleğin çeşitli türlerinin olgusal kapasitesi,
- Kendi kendine düşünme ve dışsal verileri çözümleme yoluyla tecrübelerden öğrenme ve kendini düzeltme yeteneği,
- Bitmez tükenmez bir yaratma kapasitesi,

olarak belirtilmektedir.

Eğer herkes bu kapasitelere sahipse, öğrenme yeteneğimizle neden uğraşıp duruyoruz? Bunun temel gerekçelerinden biri, beynin öğrenme yolunun karmaşıklığı ve inceliğinin henüz tam olarak kavranamamış olunmasıdır. Bütün olasılıklar ve mevcut süreçler anlaşıldığında insan beyninin engin gizil gücüne ulaşabilir ve gerçek anlamıyla öğrenme-öğretme süreci daha kaliteli ve etkin hale getirilebilir (Odabaşı, 2010).

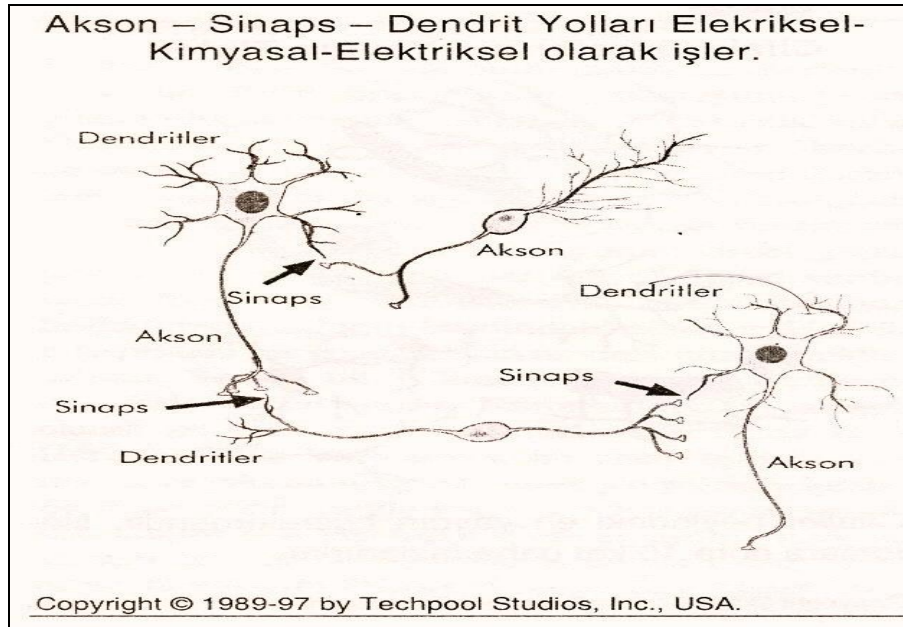
Beynin en önemli görevinin öğrenme olduğu düşünüldüğünde öğrenmenin beyin odaklı anlamı üzerine daha detaylı durmak gerekir:

- Jensen (1998: 15) öğrenmeyi, “beynin katmanlarında, hücreden davranışa doğru oluşum ve beyindeki fiziksel değişim” şeklinde tanımlamış; “beynin nasıl öğrendiğine ilişkin bulguların, öğrenme açısından en büyük buluş olduğunu; hatta öğrenmenin öğrenciye ulaşabilecek biçimde uygulanmasını sağladığını” belirtmiştir.
- Caine ve Caine (2002: 3) öğrenmeyi; “beyne öğretme işi”
- Sönmez (2004: 20) öğrenmeyi “fiziksel uyarımlar sonucu beyinde oluşan biyo-kimyasal değişim”
- Wittrock “anlama, tutum, bilgi, yetenek ve beceride yaşantı yoluyla meydana gelen ve belli bir süre kalıcılığı olan değişiklikler oluşturma süreci”
- Mayer ve Woolfolk “bir kişinin bilgisinde ya da davranışında yaşantı yoluyla meydana gelen az çok kalıcı izli değişiklik”

- Gagne “insanın durumu ya da yeterliliğinde yalnızca büyüme süreçlerinin etkisiyle meydana gelmeyen ve belli bir kalıcılığı olan değişme” olarak tanımlamaktadırlar (Akt: Duman, 2007). Öğrenmenin bireyin zihin yapısındaki değişme ve insanın doğal çevresini anlama çabasının bir ürünü olduğu görüşünde birleşmektedirler.

Öğrenme ile beyin hücreleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar, öğrenme süreci sonucunda nöronlarda yeni akson iplikçiklerinin oluştuğunu belirtmektedirler. Buna göre, her öğrenme yaşantısı yeni sinaptik bağların oluşması demektir. BUÖ yaklaşımında öğrenme, fiziksel uyarılar sonucu beyinde gerçekleşen biyokimyasal bir değişim ve sinaptik bağlantıların birleşerek yeni nöral ağların oluşması, dentrit sayısının artması ve yeni sinapsların oluşması olarak açıklanmaktadır. Bu duruma sinaptik filizlenme ya da sinaptik plastisite denmektedir (Craig, 2003). Bu yaklaşıma göre beynin yapısı ve işlevleri ne kadar iyi analiz edilirse, öğrenmenin en verimli biçimde nasıl gerçekleştiği de anlaşılabilir (Paliç ve Akdeniz, 2012). Çalışmalar, öğrenme ile sinir hücresinin ve sinirsel ağların yaşantıya bağlı yeniden organizasyonunun ve değişen şartlarla birlikte ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak için beyinde yaşam boyu sürekli bir “kendi kendini düzenleme” ve “bir üst düzeyde yenileme”nin sürüp gittiğini göstermiştir (Arendt, 2001, 725-726; Akt. Gülpınar, 2005: 21). Başka bir araştırmada biyolojik bilgi depoları olarak nitelenen RNA’ların ergenlik yaşlarına doğru arttığını, öğrenme kapasitesinin azalması ile birlikte, yaşlılıkta da azaldığını göstermektedir. Besin yoluyla kendilerine RNA verilen yaşlılarda yakın geçmişi hatırlamada önemli derecede artış olduğu kaydedilmiştir (Elden, 2003). Bu bulgular, önceki kanıların aksine, beynin çok daha fazla biçimlendirilebilir, şekillendirilebilir bir organ olduğunu ortaya koymaktadır. Artık belirli beyin alanlarının işlevleri doğumla birlikte gelen ve ilk yıllarda şekillenen değişmez yapılar olarak düşünülmekten çok, öğrenmeyle birlikte hayat boyu yeniden şekillenen dinamik oluşumlar olarak görülmeye ve değerlendirilmeye başlanmıştır (Kolb ve Whishaw, 1998: 47-50, Akt: Gülpınar, 2005). Öğrenmenin beyindeki serüveni elektro-kimyasal bir süreçtir. Duyular tarafından üretilen elektrik enerjisi beynin orta bölgesindeki talamusa gelir. Elektrik sinyalleri buradan beynin çeşitli alanlarına gönderilir. Hücre gövdesi,

aksonu elektrik enerjisi ile uyardığında, o da diğer kimyasalları sinaptik boşluğa doğru gönderir. Uyarıcı, nöronlar düzeyinde işlenir. Nöronlar birbirileri ile iletişim kurduğunda öğrenme meydana gelir. Hücreler hücre gövdesi, dendritler ve akson bölümleri boyunca iletişim kurarlar. Nöron bilgiyi aksonuna göndererek diğer nöronla bağlantı kurar, diğer nörona dokunmaz. Mesaj gönderici nöronun aksonundan alıcı nöronun dendritine sinaps adı verilen bir boşluktan ulaşır. Nöronlar bağlantı kurduğunda beyin dendritleri büyütür ve sinapsları güçlendirir. Nöronların birbirleriyle art arda bağlantı kurması birlikte ateşlenen, harekete geçen nöral bağlantı örüntülerini oluşturur (Tileston, 2000: 2; Akt: Çiftınar, 2012). Nöronların birbirine nasıl bağlandıkları Şekil 8’de görülmektedir.



Şekil 8. Nöronların Bilgi İletim Serüveni (Jensen, 2006:12’den alınmıştır.)

Nöral bağlantı örüntülerini oluşturan uyarıcıların tekrarı hafızayı oluşturur. Eğer örüntü bazı tekrar stratejileri ve uygulamalarla bu süreçte tekrarlanırsa, nöronların birlikte ateşlenme eğilimi yükselir. Sonuçta örüntü ateşlemesinin tekrarlanması nöronları birbirine bağlar, biri ateşlendiğinde tümü ateşlenir ve yeni bellek izi oluşturur. Bu bireysel izler birleşerek ağları oluşturur, biri tetiklendiğinde tüm ağ güçlenir, bu sayede belleği birleştirme ve geri getirme daha kolay olur. Bellekler belli bir yerde depolanmaz ve beynin farklı alanlarına dağıtılır. Böylece bir kaza anında tüm hafıza etkilenmemiş olur (Sousa, 2001). Bellek kısa süreli ve uzun

sürelî olmak üzere ikiye ayrılarak sınıflandırılmakla birlikte bazı bilim adamları belleğin başlangıç aşamasını oluşturan duyuşal bellek adını verdikleri çok kısa sürelî bir bellekten de söz etmektedir. Duyuşal bellek, beynin duyuşal sinyalleri oluşumlarından sonra kısa bir süre daha duyuşal alanda tutabilme yeteneğidir. Duyuşal sinyaller, beyinde kaldıkları kısa süre içinde taranarak önemli noktalar çıkarılır. Duyuşal uyarıcılarla harekete geçirilen kısa sürelî bellek geçici bellektir. Uzun sürelî bellek, kısa sürelî bellekten gelen verilerle gelişir. Sinirsel etkinliğin sürmesi ile ilgili olan kısa sürelî bellek, sinir sisteminde yapısal bir değişmeye neden olmaktadır. Bu yapısal değişme, uzun sürelî belleği ifade etmektedir. Kısa sürelî belleğin uzun sürelî belleğe dönüştürülmesi için sinapslardaki iletinin kalıcı olarak kolaylaştırılması diğerk bir deyişle kalıcı bir iz oluşması gerekir (Senemoğlu, 2005: 362). Edvard de Bono'nun öğrenmeyle ilgili şu benzetmesi öğrenmenin beyindeki serüvenini anlamak açısından iyi bir örnektir: Edvard de Bono beyni bir arazi parçası olarak tanımlar. Bu arazi parçasının kurak bir bölümüne yağmur (ki bu beş duyunun benzetmesidir) yağdığını düşünelim. Yağan bu yağmurlar zamanla, ufak yollar oluştururlar. Sık sık yağan yağmurlar zamanla bu yolu belirginleştirir. Yağışın sürekli olması burada bir akarsu yatağı bile oluşturabilir. Bu yatak, yağmur damlalarının düştüğü yerde değil, daha önce oluşmuş olan küçük yollarda oluşmaktadır. Yağmurların devam etmesi hâlinde zamanla burada bir vadi oluşur” (Akt: Alder, 2000: 69).

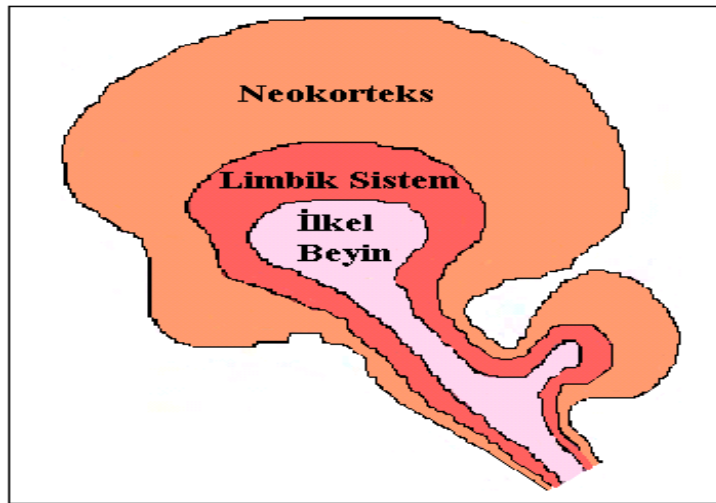
Son dönemde beyin alanında yapılan çalışmaların sonuçlarından da faydalanarak, beynin farklı öğrenme yollarını bulmaya çalışmaktadırlar. O halde, öğrenme gerçeğinin tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışarak, öğrenme anında insan beyinde gerçekleşen fizyolojik ve kimyasal değişimlerin neler olduğunu ve bilginin beyinde nasıl somut hale getirildiği sorularına günümüz bilim ve teknolojisinin verdiği yanıtlar ışığında eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlaması ve geliştirilmesi gerekmektedir (Odabaşı, 2010).

1.6. Beyin – Öğrenme İlişkisine Dayalı Olarak Geliştirilen Öğrenme Kuramları

İnsanların beyinlerini nasıl kullandıklarını tespit etmek amacıyla, yakın geçmişte gelişmiş teknolojiler kullanılarak yapılan araştırmalar sonucunda, farklı bilim insanları tarafından beynin yapısı ve işleyişine dair değişik teoriler ortaya atılmıştır. Geliştirilen bu kuramlar sadece beynin yapısını açıklamakla kalmamakta, aynı zamanda öğrenmenin doğasının keşfedilmesine de yardımcı olmaktadır. Bu kuramlar; MacLean'ın “Üçlü Beyin Kuramı”, Sperry ve Ornstein tarafından geliştirilen “Beynin Sağ ve Sol Yarımküreleri Kuramı”, Hermann'ın “Dört Çeyrek Daireli Beyin Kuramı”, Hebb'in “Hücre Topluluğu ve Faz Ardışıklığı Kuramı” ve “Bilgiyi İşleme Kuramı” olarak belirtilebilir (Herrmann, 2003; Senemoğlu, 2002; Wortock, 2002; Ülgen, 2002; Özden, 2011; Keleş ve Çepni, 2006).

1.6.1. Üçlü Beyin Kuramı

Bu teori Amerikan Akıl Sağlığı Enstitüsü'nde Beyin ve Davranış Laboratuvarı'nın eski başkanı, Paul MacLean tarafından 1978'de geliştirilmiştir. MacLean beynin üç bölgeden oluştuğunu ve bu üç bölgenin insanın evriminin farklı aşamalarında meydana geldiğini ileri sürmektedir. Bu üç bölge birbirinden anatomik ve kimyasal olarak ayrılmış olup birbiri içerisinde hiyerarşik bir yapıya sahiptirler. MacLean bu üç bölgeyi ilkel beyin, limbik sistem ve neokorteks olarak sıralamış ve bu üç katmanı aynı evde yaşayan üç kardeşe benzetmiştir (Akt: Caine ve Caine, 2002). Üçlü beyin teorisinin şematik gösterimi Şekil 9'da verilmektedir.



Şekil 9. Üçlü Beyin Modelinin Şematik Gösterimi (Keleş, 2007: 25'ten alınmıştır.)

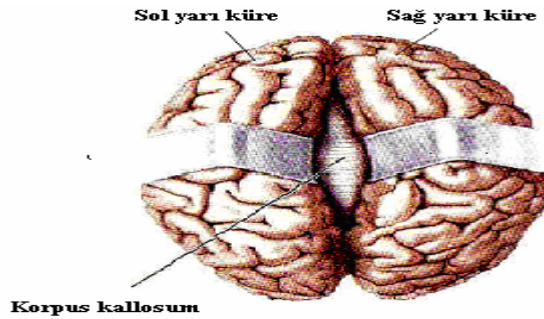
En büyük kardeş olan ilkel beyin, beynin en içteki parçasıdır. Büyük bir bölümü beyin sapından oluşmaktadır. Bu bölgenin temel işlevi bedenin bir bütün olarak hayatta kalmasını; yiyecek sağlama, atık maddelerin dışarı atılması, genel güvenlik ve rahatlı sağlamak olarak belirtilmektedir (Caine ve Caine, 2002). Ortanca kardeş olan limbik sistem, ilkel beyin üzerinde, beyin sapını çevreleyen bölgedir. Bu bölgede; kişilik özellikleri, bellek, açlık, susuzluk, kimyasal denge, kan basıncı, hormon salgılama, koklama hissi ve bağlanma ihtiyacı gibi durumlar kontrol edilmektedir. Duyguların denetlenmesi, bilintilerin hatırlanması ve olayların organizasyonunda görev alır (Demirel, 2003). Öğrenmede duyguların da önemli olduğuna yönelik ulaşılan bilimsel araştırmalar dikkate alındığında limbik sistem bir bütün olarak çok önemli işleve sahiptir. Beynin altıda beşini oluşturan en küçük kardeş olan neokorteks ise ilkel beyin ve limbik sistemden gelen verilerin anlamlandırıldığı bölgedir. Limbik sistem en büyük kardeşin aile üzerinde mutlak bir hakimiyet kurmasını engelleyen ve en büyük ve en küçük kardeş arasındaki dengeyi kuran yapıdır (Caine ve Caine, 2002). Neokorteks adeta düşünen beynimizdir. Kardeşlerin en küçüğü olmasına rağmen en geniş alana yayılmış olandır. Neokorteks, duyuşsal verilerin değerdendirilmesi, dil kullanımı, bilgilerin kaydedilmesi ve geri getirilmesi fonksiyonların dışında, yaşamımızın devamlılığına sağlayan sayısız işlevi yerine getiren alan durumundadır (Uluorta ve Atabek, 2003; Sylwester, 1995; Keleş ve Çepni, 2006). Neokorteks prefrontal korteks denilen ve alın bölgesinde yer alan, “insanlığın gelecek umudu” olarak değerdendirilen bölümüne de sahiptir. “Prefrontal korteks olarak adlandırılan bu bölüm; planlama, çözümleme, mantık dizgesi kurma, yanlışlarda öğrenme, uygun olmayan tepkilerin engellenmesi ve soyutlama yeteneklerine sahiptir. Bu yetenekler, bu araştırmanın değışkenlerinden “yönetici işlevler” kavramının adeta tanımıdır. Bu yetenekler sayesinde, kişiler başkasının yerine kendini koyabileğđ bilişsel kapasiteyi edinebileceğđ için, empati ve sevecenlik duygularını yükseltmek mümkün hale gelebilecektir” (Caine ve Caine, 2002: 65).

Beyindeki elektrokimyasal değışiklikler bu üç katmanın etkileşmesini ve insan davranışlarının oluşumunu sağlamaktadır. Her üç katman da kendi içinde farklı işlevler yerine getirmektedir. Buna rağmen bu üç bölüm birbirinden bağımsız değđl,

her biri eş zamanlı olarak sürekli birbiriyle etkileşim halindedir. Bazen belli bir bölgenin baskın olarak iş görmesi de olasıdır. Öte yandan, hep birlikte hareket ederek başarılı bir şekilde büyük tehlikelerin üstesinden gelebilirler (Caine ve Caine, 2002).

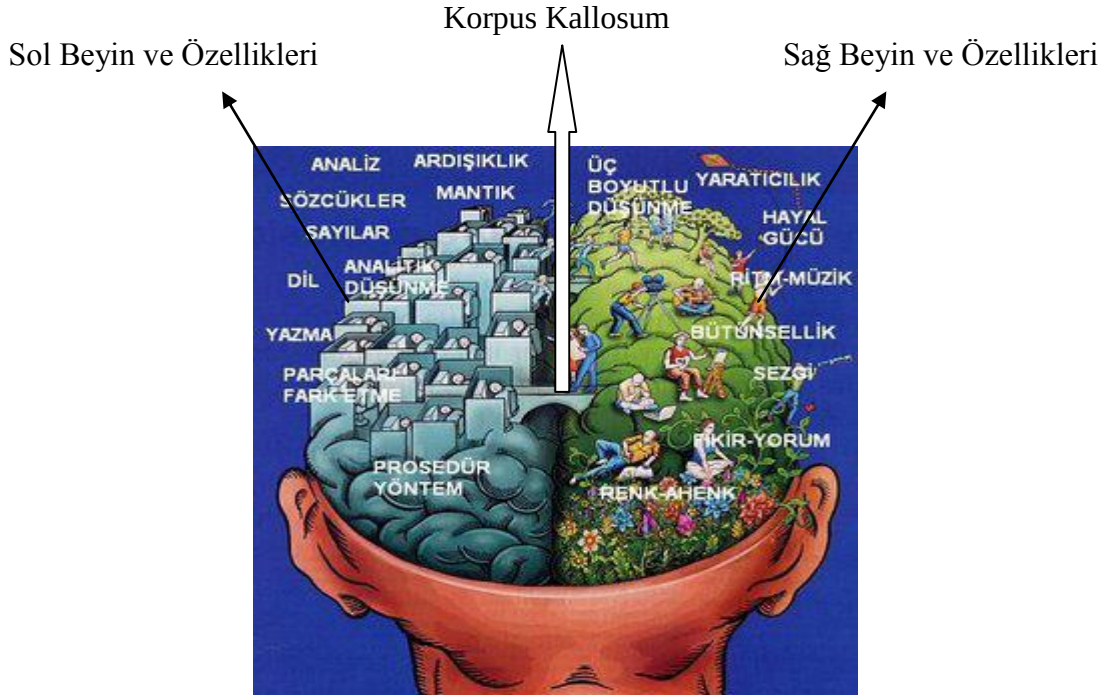
1.6.2. Sol Beyin/Sağ Beyin (Beyin Baskınlığı) Kuramı

Beynin sol ve sağ kürelerinin fonksiyonları üzerine yapılan araştırmalar 1950'li yıllarda Dr. Roger Sperry ile başlamıştır. Önceleri hayvanlar üzerinde yapılan bu araştırmalar daha sonra insanlar üzerinde de yapılmıştır (McCarthy, 1987: 72; Akt. Tokcan, 2007). Nobel ödülü kazanmış psikolog Sperry ve ekibi, mevcut anlayışımızın çoğunun beyin fizyolojisinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ünlü beyni ayırma çalışmaları, beyin her iki yarısı arasında iletişimi sağlayan ve 200 milyon sinir hücresi içeren korpus kallosum'u ciddi bir cerrahi müdahale geçirmiş olan bir hasta üzerinde yaptıkları deneye dayanmaktadır. Korpus kallosum, beyin iki yarı küresini birbirine bağlayan bölümdür. Beynin bu bölümü sağ ve sol beyni birbirinden ayırdığı gibi, her iki yarıkürenin birbiri ile olan bağlantısını da sağlar. Korpus kallosum sayesinde beyin her hangi bir yarıküresinde gerçekleşen faaliyet diğer yarıküre tarafından da fark edilir (Duman, 2007). Lifler arasında bağlantı olmadığında araştırmacılar her bir "zihnin" ayrı şekilde işlediğini ve onun eşi olan diğer yarıda neler olup bittiğiyle ilgili diğerinin bilgisinin olmadığını keşfettiler. Böylelikle ilk kez bir insan beyni üzerinde her iki kürenin de ayrı işleyişini inceleme imkanı elde ettiler. Sperry ve ekibi böylelikle hangi fonksiyonun hangi kısımda gerçekleştiğini belirlemeye çalıştılar (Alder, 2000: 18). Beyin yarıküreleri ve korpus kallosum ilişkisine ait gösterim şekil 10'da verilmektedir.



Şekil 10. Beyin Yarıküreleri ve Korpus Kallosum İlişkisi (Bear, Connors ve Paradiso, 2001: 24; Akt. Gözüyeşil, 2012: 20'den alınmıştır.)

Beyin yarıkürelerinin fonksiyonları ve korpus kallosum ilişkisinin daha iyi anlaşılmasına ait resim Şekil 11’de verilmektedir.



Şekil 11. Sol/Sağ Yarıküreler ve Korpus Kallosum
(Odabaşı, 2010: 131’den yararlanılarak oluşturulmuştur).

Şekil 11’de beyin yarıkürelerinin farklı görevlerinin bulunması zamanla “beyin baskınlığı, beyin başatlığı ya da tıp alanında kullanıldığı şekliyle hemisfer eğilimi” kavramlarını ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmada eğitim alanında daha çok kullanılan beyin baskınlığı terimi kullanılacaktır. Beyin baskınlığı konusunda çalışan Ornstein (1984) beynin birbiri ile uyumlu çalışan iki farklı beyin olduğu fikrinden yola çıkarak öğrenciler üzerinde araştırmalar yürütmüştür. Ornstein ve diğer araştırmacıların yaptığı çalışmalar beynin sol yarımküresinin matematik, dil ile ilgili fikirlerin işlenmesi, yazma, fikirlerin sınıflandırılması, sözel, mantıksal, analitik ve lineer operasyonlar gibi işlevleri idare ettiğini ortaya koymaktadır. Sağ yarımküre ise sözel olmayan işlevlere yönelmekte; hayal gücü, renk, müzik, ritim, şekil ve şemaların (grafik, harita ve çizgiler) işlenmesi, sezginin kullanılması, uzaysal farkında olma, belirsizliklerle ilgilenme, rastlantısal ve açık uçlu fikirlerin işlenmesi ve görsel-uzaysal işlemleri yönetmektedir. Ornstein’in bulgularında en önemlilerinden birisi de, iki beyinden zayıf olanı daha kuvvetli olan tarafla işbirliği içerisinde çalışmaya uyarıldığında, genel yetenekte büyük artışlar olmaktadır. İki yarı

küre birlikte kullanıldığında elde edilen zihinsel etkinlik toplamı, her ikisinin ayrı ayrı çalışmasından daha yüksek bulunmuştur (Akt: Özden, 2011: 77).

Sonuç olarak beyin baskınlığı geniş bir tanımlama ile, “beynin bir tarafının gayri ihtiyarı olarak kişide alışlagelen ruhsal durumunun, kişilik özelliklerinin ve belirgin bilişsel ve davranışsal tarzlarının oluşumda daha baskın/etkin olmasıdır” şeklinde tanımlanmıştır. Beyin baskınlığının, beyin yarıkürelerinin işlevleri kadar çalışılmış bir olgu olmadığı için bu konu ile ilgili yeni araştırmalara ihtiyaç vardır (Morton, 2003). Üstelik önceleri bu konu, tanımı ve kapsamındaki belirsizlikler ile beyin baskınlığını belirlemek için kullanılan ölçüm yöntemlerindeki yetersizlikler nedeniyle (Morton, 2003) tartışmalı bir konu iken, Yeğen, İsoğlu-Alkaç, Gülpınar ve Keklik (2008) araştırmalarında; son gelişmelerle beyin baskınlığı konusunun daha bir açıklık kazanmaya başladığını, klinik ve laboratuvar çalışmalarında insanlarda bilişsel işlevlerin baskın olarak serebral yarıkürelerden birine bağlı olduğu yönünde kanıtlara ulaşıldığı ve elektroensefalografik ölçümlerde beyin baskınlığını destekleyen bilimsel kanıtlara ulaşıldığını aktarmışlardır.

Genelde beyin baskınlığı, daha özelde sağ ve sol beyin yarıkürelere atfedilen işleme biçimleri ve kendi kendine düzenleme dikkate alındığında, modern eğitim sisteminin sol beyin yarıkürenin baskın olduğu eğitim pratiğine uygun olduğu, farklı niteliklere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamı oluşturmak için yeterli olmadığı belirtilmektedir. Üstelik böyle bir öğrenme ortamı, farklı beyin baskınlığına sahip öğrenciler için yeterince kuşatıcı olmadığı gibi özellikle sağ beyin eğilimli öğrencilerde yıkıcı çatışmaların yaşanmasına neden olabilmektedir. Daha uygun ve kuşatıcı öğretim ortamları için, bir taraftan öğrencilerin beyin baskınlığı gözetilirken, aynı zamanda her bir yarıküreye atfedilen iki ana yolun birbirini tamamlayacak şekilde kullanılması önemlidir (Gülpınar, 2005).

Tablo 2’de sol ve sağ beyin yarıküre eğilimli öğrenenlerin daha iyi performans sergileyebilecekleri öğrenme ortamları özetlenmiştir (Gülpınar, 2005: 30).

Tablo 2. Beyin Baskınlığı Eğilimlerine Uygun Farklı Öğrenme / Öğretme Ortamları

Sol Beyin Eğilimli Öğrenenler	Sağ Beyin Eğilimli Öğrenenler
• Yapılandırılmış, sistematik, yönlendirici öğretim • Okuma ve yazmaya dayalı didaktik öğretim. Daha çok amfi dersleri ile ve ders kitaplarından okuma ile giden öğretim • Analiz etmeye ve nedenselleştirmeye dayalı öğretim ve değerlendirme • Ayrıntılara odaklanma • Niceliksel/ sayısal ifadeler ve yöntemler • “Ne zaman”, “ne oldu”, “nasıl ele alınır”, “nasıl işler/ yürür” sorularına cevap arama • Öğretmen/program merkezli, yönlendirici ve yapılandırılmış öğretim. • Doğrusal, planlı ve sistematik dersler. Metodolojik, adım düşünme, deneme ve test etme ve bu şekilde bilgi beceriyi güçlendirme • Listeler oluşturma, detaylı ödevler yapma, yönlendiricileri takip etme, detaylı amfi dersleri alma, iş akışlarına göre öğrenme ve yapma, iş akışları oluşturma.	• Yarı-yapılandırılmış, açık uçlu, bağımsız öğretim • Görsel öğrenme, bütüncül öğrenme. Resimler, akış semaları, şekiller, kavram haritaları, video, müzik, canlandırma (role play) ile zenginleştirilmiş öğretim • Hisler, yaşantılar ile ilgili konumsalar, duyguların/yasantıların paylaşımı, toplumsal birliktelik ve toplumsal etkinlikler • Nitel ifadeler ve niteliksel yöntemler • Yaratıcı etkinlikler. İşe dayalı veya projeye dayalı öğretim ve değerlendirme • Bütüne, “büyük resme” odaklanma • Yansıtıcı düşünme, yeni fikirler geliştirme, fikirleri paylaşma, görselleştirme ve idrak. • Yaşantısal öğrenme, yarı yapılandırılmış öğrenen-merkezli öğretim • “Eğer-ne” sorusuna cevap arama. Birden fazla cevabı olan açık uçlu problemlerle uğraşma, alternatifler üzerinde düşünme, beyin fırtınası

Nörobilim araştırmaları, hızlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için beynin her iki yarımküresinin eşgüdüm içinde kullanılmasını önermektedir. Beynin her iki lobunu koordineli olarak çalıştırmaya uygun olara düzenlenen öğrenme ortamları ve materyallerinin anlamlı öğrenmeye yardımcı olabileceği düşünülmektedir (Uluorta ve Atabek, 2003). Gelişen bilim ışığında, sol lobla beraber, hayal gücü, renk, şekil, ritm, bütünü görme gibi fonksiyonları olan sezgisel, üretken sağ lob da kullanılsa, insanların üretkenlik potansiyellerinin kat kat artacağı düşünülmektedir. Tarihte büyük atılımlar yapan insanların beynin her iki lobunu da birlikte kullanan insanlar olduğu belirlenmiştir (Saygın, Maraşlı ve Maraşlı, 2007: 34). Bölünmüş beyin araştırmaları, beynin kapısını aralayarak pek çok eğitimcinin kendi işlerinin odağı hakkında daha çok şey öğrenmeye kararlı hale gelmelerine yardımcı olmuştur (Caine ve Caine, 2002). Sonuç olarak, her bir yarım küre belli alanlarda egemendir fakat temelde tüm alanlarda yetkindir. Sperry’nin tanımladığı zihinsel beceriler korteksin geneline dağılmıştır. İnsanları sol beyinli yada sağ beyinli olarak adlandırmak gücümüzü sınırlandırmak anlamına gelir, önemli olan iki yarı

küreyide etkin kullanabileceğimiz öğretimlerin sağlanmasıdır (Buzan ve Buzan, 2012).

1.6.3. Ned Herrmann'ın Dört Çeyrek Daireli Beyin Kuramı

Herrmann (2003), Paul McLean'ın üçlü Beyin ve Roger Sperry'nin sol beyin/sağ beyin araştırmalarına ait fonksiyonlarını birleştirerek ve çift yapılı insan beyni modelini 2 yarılı serebral sistem ve iki yarılı limbik sistem olmak üzere yeniden düzenlemiştir. Herrmann (2003) bütünsel beyin yaklaşımını nasıl oluşturduğunu şu şekilde açıklıyor; “beynin düşünme kısımlarını anlamamda önemli bir katkısı olan Maclean'ın modeline inanmışım. Kendi deneyimim ve MacLean'ın analizi ve Sperry'nin çalışması, iki ayrı teoriyi birleştirerek bütünsel düşünen beyni temsil eden dört çeyrekli modeli oluşturmamı sağladı. Bu dört çeyrekli model, beynin çalışmasını düzenleyen bir ilke görevini görür: Metoforik olarak serebral korteksin (üst beynin) iki bölümünü temsil eden dört düşünme biçimi (Sperry) ve limbik sistemin iki bölümü (Maclean).”

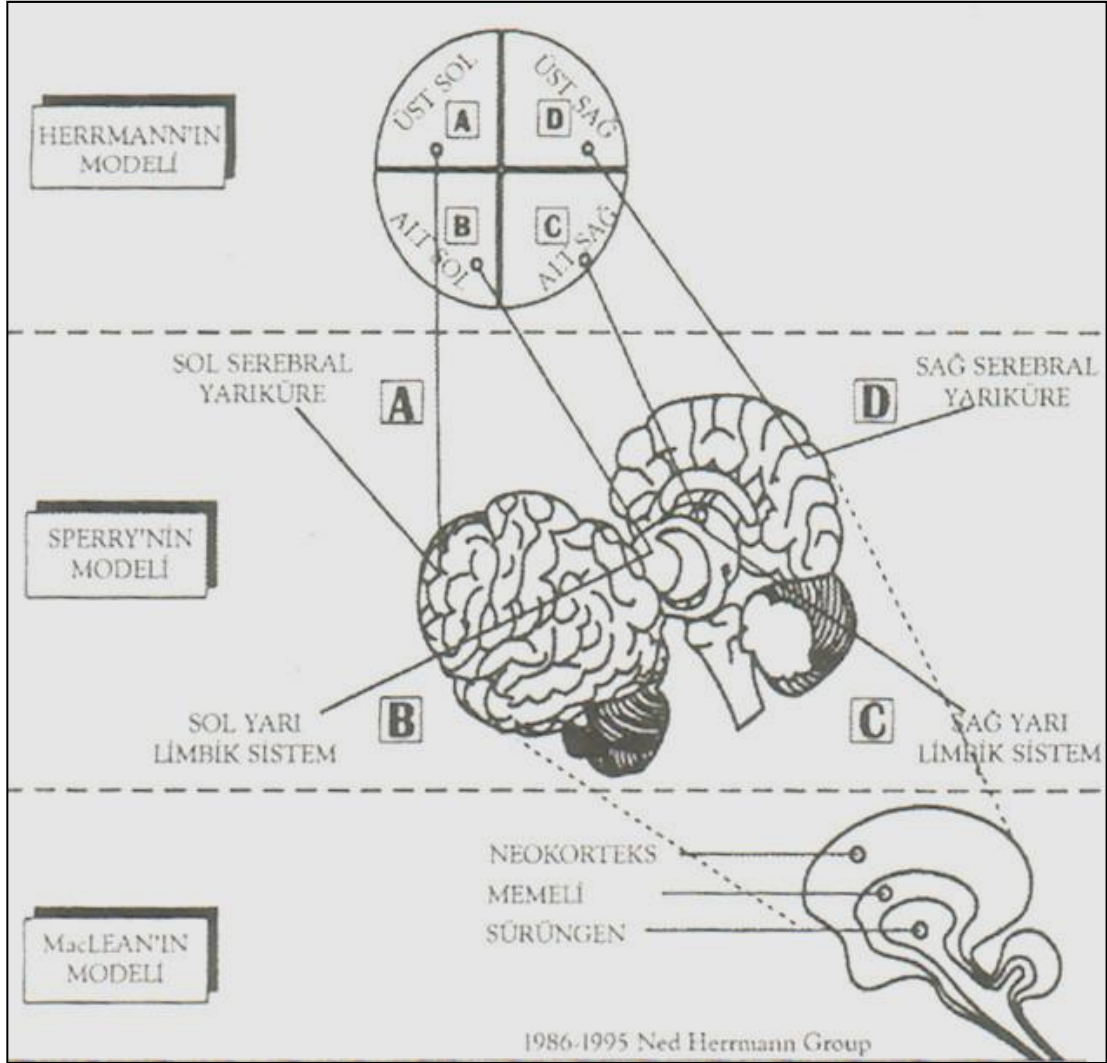
Herrmann, beyni zihinsel etkinlikler açısından dört çeyreğe bölümlemektedir. Klasik olarak bilinen sağ ve sol yarı küreler beynin % 80'ini oluşturmaktadır. Yarı kürelerdeki zihinsel işlevlerin başlıcaları şunlardır: Görme, işitme, duyular, istedik motor kontrol, muhakeme, şuurlu düşünme, karar verme, dil, fikirleri sentezleme ve imgeleme. Yarı kürelerin altında sağ ve sol limbik sistemler bulunur. Limbik sistemler açlık, susuzluk, uyku, uyanıklık, vücut sıcaklığı, nabız, kan basıncı, hormon salgılama ve hislerle ilgili işlevlerden sorumludur. Limbik sistem, beyne gelen bilgilerin hafızaya aktarılmasında çok önemli bir göreve sahiptir. Hermann, doğuştan beynin bir yarısına ait işlevlerin diğer yarısına oranla daha kuvvetli olmasının, ödüllendirme veya tercih yoluyla zaman içerisinde diğerine göre çok daha başat hale geldiğini ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında, eğitim sisteminin bir tür veya diğer tür etkinliklere daha çok önem verilmesi, beynin o kısmının daha baskın hale gelmesine yol açabilir, bu durum öğrenci zihinsel kapasitesini olumsuz etkileyebilir (Özden, 2011). Hermann modelinde beyni dört farklı bölgeye ayırmıştır. Beynin sol üst çeyreğini A, sol alt çeyreğini B, sağ alt çeyreğini C ve sağ üst çeyreğini D harfleri ile sembolize etmiştir. Bu çeyreklerden ikisi (A ve D) diğerlerine göre daha çok

kavrama ve zihinsel işlemlere yoğunlaşırken, diğer iki çeyreği (B ve C) ise daha çok iç organlar ve duygusal aktivitelerle ilgilidir. Herrmann 1 milyona yakın kişiye kağıt üzerinde ya da çevrimiçi olarak “Herrmann Beyin Baskınlık Aracını”, Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere ve dünyanın farklı bölgelerinde uygulayarak bu bireylerin düşünme tercihlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırması sonucunda Herrmann beyindeki bu bölgelerin yoğunlaştıkları işlevleri şu şekilde belirlemiştir (Herrmann-Nehdi, 2002, Akt. Keleş ve Çepni, 2006):

- Sol selebral (Üst Sol-A): Mantıksal
- Sol limbik (Alt Sol-B): Ayrıntıcı
- Sağ limbik (Alt Sağ-C): Sosyal
- Sağ selebral (Üst Sağ-D): Bütünsel

Herrmann, beyninin A bölgesini baskın kullananların bir otoriteden öğrenmeyi, B bölgesini baskın kullananların deney, uygulama ve pratik yaparak öğrenmeyi, C bölgesini baskın kullananların deneyim yaşayarak ve tartışarak öğrenmeyi, D bölgesini baskın kullananların ise sezgisel yollarla ve görsel imgelerle öğrenmeyi tercih ettiğini belirlemiştir (Özden, 2011).

Herrmann (2003) bütünsel beyin modeli, Sperry'nin ve MacLean'nin modelleri ile ilişkisi Şekil 12'de verilmektedir.



Şekil 12. Bütünsel Beyin Modelinin Sperry ve MacLean'nin Modelleri ile İlişkisi (Herrmann, 2003: 27, Akt. Tokcan, 2007: 85'ten alınmıştır).

1.6.4. Hebb'in Hücre Topluluğu ve Faz Ardışıklığı Kuramı

Hebb (1949) tanımladığı “hücre topluluğu ve faz ardışıklığı” kavramları beyin ve öğrenme ilişkisini nörolojik açıdan ortaya koymuştur. Hebb'e göre öğrenme beyinde gerçekleşen fizyolojik bir olaydır ve dolayısıyla öğrenme öncesi ve sonrası beyindeki değişiklikler gözlenebilirse, öğrenmenin nasıl oluştuğu da açıklanabilir. “Hebb'e göre birey bir nesneyle karşılaştığı zaman, beyinde hücre topluluğu olarak adlandırılan birbiriyle bağlantılı bir dizi nörondan meydana gelmiş karmaşık bir sistemi ateşler. Hebb hücre topluluğu kavramı ile iç ve dış uyaranlar vasıtasıyla ateşlenen nöron paketini kastetmektedir. Ona göre bir hücre topluluğu harekete geçtiğinde zihnimizde o hücre topluluğu ile ilgili olay ya da nesneler canlanmaktadır.

Hebb, yaşantı geçirdiğimiz her çevresel objenin, karmaşık bir nöron grubunu uyardığını belirtir. Zamanla birbiriyle ilişkili hücre grupları birbiriyle iletişim kurar” (Akt. Senemoğlu, 2005: 348). Hebb, hücre topluluğunun oluşturduğu nesneye ya da olaya bağlı olarak büyük veya küçük olabileceğini belirtmiştir. Örneğin, kalemle irtibatlı bir hücre topluluğunun, okulla ilgili bir hücre topluluğuna göre daha az sayıda nöron içermesi doğaldır. Hebb’e göre hücre topluluğu bir fikrin veya düşüncenin nörolojik temelini oluşturur. Bundan dolayı bir kişi ya da nesneyi düşünmek için yanınızda olması gerekmez, buda aslında imgelemenin önemini de bize işaret etmektedir. Faz ardışıklığı kavramı ise birbiriyle bağlantılı hücre topluluğu serisini ifade etmektedir. Bir faz ardışıklığını oluşturan hücre topluluklarından biri ateşlendiğinde diğer hücre toplulukları da ona bağlı olarak aktive edilmektedir. Bir yemek kokusu alındığında o yemeği daha önce hazırlayan birinin hatırlanması buna örnek olarak verilebilir (Akt. Özden, 2011). Aslında bu kuram Piaget’in bilişsel gelişim kuramında yer alan “şema ve özümleme” kavramlarını açıklamaya da yardımcı olabilir. Hebb, teorisinde sinaptik ağların oluşumunda yaşantı ve duyguların etkili olduğunu ve çevresel uyaranların insanların nasıl düşüneceklerini belirleyen önemli bir etken olduğunu da belirtmiştir (McFadden, 2001). Hebb, öğrenmenin önce çerçeve oluşturmakla başladığını (hücre topluluğu), sonra da iç görü ve yaratıcılıkla (faz ardışıklığı) geliştiğini düşünmektedir.

1.6.5. Bilgiyi İşleme Kuramı

Modern bilişsel öğrenme kuramları, öğrenenin beyninin içinde olup biten süreçleri, bu süreçlerin özelliklerini, fonksiyonlarını belirleyen ilkeleri ortaya koymaya çalışmaktadır. Öğrenmeyi bilişsel açıdan ele alan ve beyin araştırmalarının sonuçlarını da içeren bilgiyi işleme kuramının ele alınması araştırmanın kuramsal temellerinin eksiksiz olması bakımından önemlidir.

Bilgi İşleme Modeli, ilk olarak 1960 yıllarının sonunda bilişsel psikologlar tarafından ortaya atılmıştır. Atkinson ve Shiffrin (1968) bu modeli ilk ortaya koyduklarında, insan belleğini hem duyular yoluyla elde edilen bilgiyi depolamak

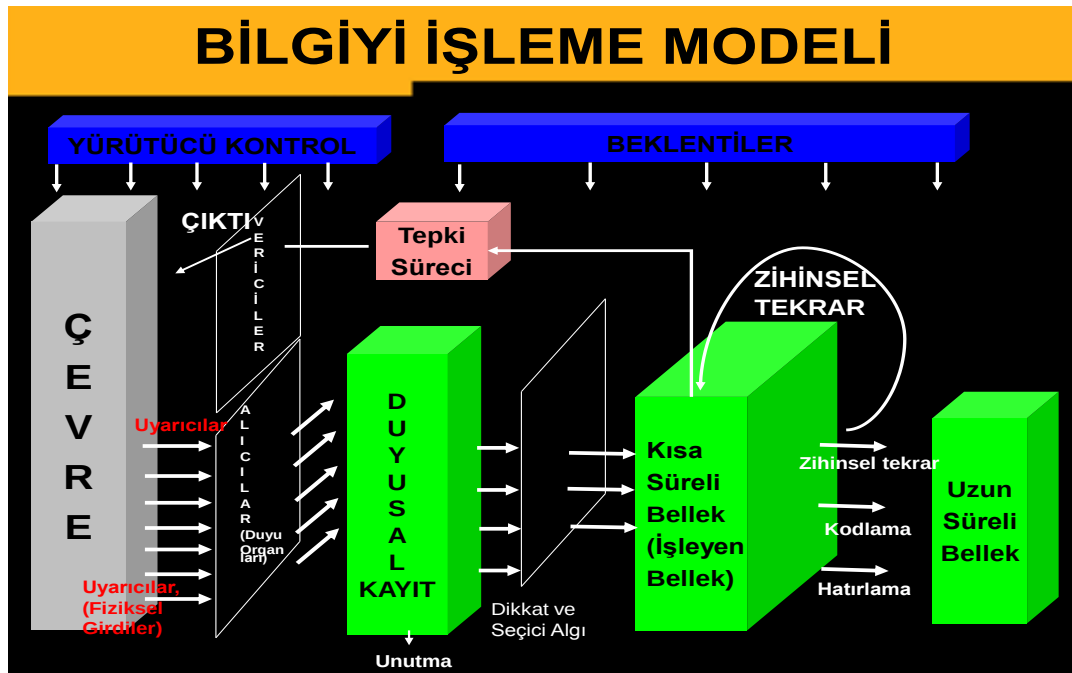
hem de istenildiğinde bunları bulup getirmek için çalışan bir sistem olarak tanımlamıştır (Akt: Yılmaz, 2005).

Bilgiyi işleme kuramı temel olarak şu dört soruyu cevaplandırmaya çalışmaktadır (Senemoğlu, 2005: 266):

1. Dışardan gelen uyarıcılar nasıl alınmaktadır.
2. Alınan uyarıcılar zihinde nasıl bir işlemde geçmektedir.
3. İşlemden geçirilen bilgiler zihinde nasıl saklanmaktadır.
4. Zihinde saklanan bilgiler nasıl geri getirilip kullanılmaktadır.

Bilgiyi işleme kuramında süreç dışarıdan gelen uyarıcının duyu organlarıyla alınmasıyla başlanıp, bu uyarıcıların tanımlanması ve depolanmasıyla devam etmektedir. Depolanan bu bilgiler gerektiğinde geri getirilerek kullanılmaktadır. Bu sistem bilgisayarların çalışma sistemine benzetilmektedir.

Bilgiyi işleme kuramının daha iyi anlaşılmasına yönelik geliştirilen bir model Şekil 13'te verilmektedir.



Şekil 13. Bilgiyi İşleme Kuramı Modeli (Senemoğlu, 2005: 267'den alınmıştır.)

Şekil 13'te bilgiyi işleme kuramında öğrenmenin nasıl oluştuğunu bilmek için öğrenme süreçlerini ve bu süreçlerde geçen bazı kavramları bilmek gerekmektedir.

Dikkat, dışarıdan gelen uyarıcılar duyu organları yoluyla alınır. Uyarıcıların alınmasında en önemli olan seçici dikkattir. Dışarıdan gelen uyarıcılar öncelikle duyu kayıta gelir ve burada uyarıcı dışarıdan alındığı şekliyle hiçbir değişikliğe uğratılmadan saklanır.

Duyusal kayıt, bilgilerin belleğe kaydedilmeden önce tutulduğu ve kapasitesinin sınırsız olduğu bir bölümdür. Dışarıdan gelen tüm uyarıcılar algılanabilir. Dikkatle doğrudan ilişkilidir. Dışarıdan gelen uyarıcılara dikkat ettiğimizde ilk olarak duyu kayıta kaydedilir. Buraya gelen bilgiler eğer kısa süreli belleğe gönderilmezse birkaç saniye içerisinde yok olur.

Algılama, duyu organlarıyla alınan uyarıcıların tanımlanması işlemidir. Algılama işleminde uyarıcının ne olduğuna karar verilir. İşlem kısa süreli bellekte yapılır. Bilgiyi işleme kuramında tüm işlemler kısa süreli bellekte gerçekleşir. Bu nedenle bu bellek işleyen bellek olarak da isimlendirilmektedir.

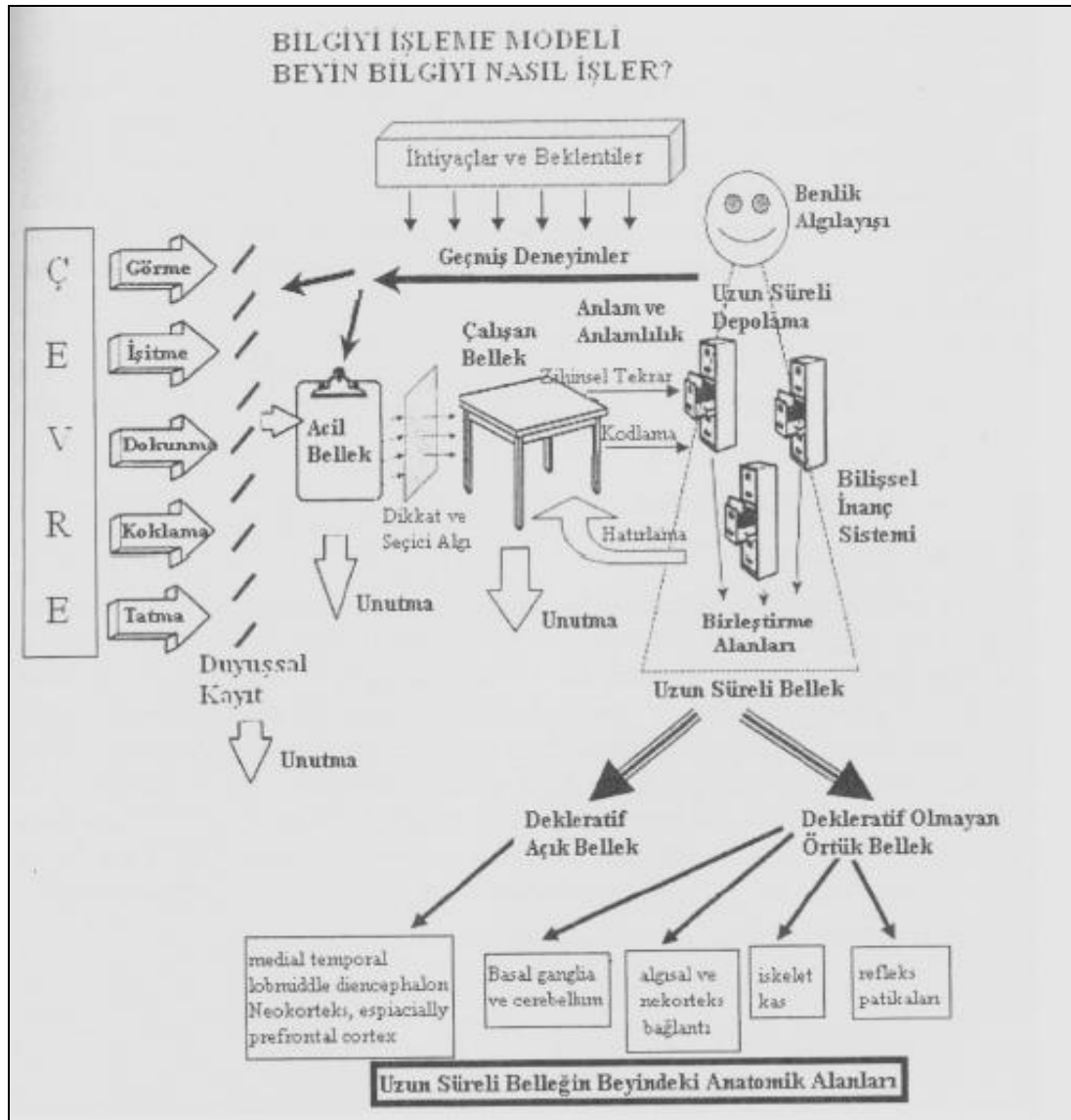
Tekrar, kısa süreli bellekte bilginin daha uzun süre kalabilmesi için bilgi tekrar edilerek saklanır. Saklama süresinin uzatılmasının nedeni kodlama işleminin yapılarak bilginin uzun süreli belleğe gönderilmeden önce herhangi bir kayba uğramamasıdır.

Kodlama, bilginin uzun süreli belleğe gönderilebilmesi için birey tarafından anlamlı şekilde kodlanması gerekmektedir. Kodlama her birey için kendisi için en anlamlı gelecek şekilde yapılır.

Depolama, uzun süreli bellekte bilgiler geliş güzel şekilde saklanmaz. Bilgiler depolanırken anısal (epizodik), anlamsal (semantik) ve işlemsel bellek türlerinden uygun olan bölüme yerleştirilir.

Geri Getirme, uzun süreli bellekte bulunan bilgilerin gerektiğinde kullanılmak üzere işleyen belleğe (kısa süreli bellek) getirilmesi. Geri getirme işleminde önemli olan saklanan bilgileri geriye getirecek uygun ipuçlarının bulunmasıdır (Senemoğlu, 2005: 287-295).

Bilgiyi işleme modelinin simgesel ve daha görsel bir açıklaması Şekil 14'te verilmektedir.

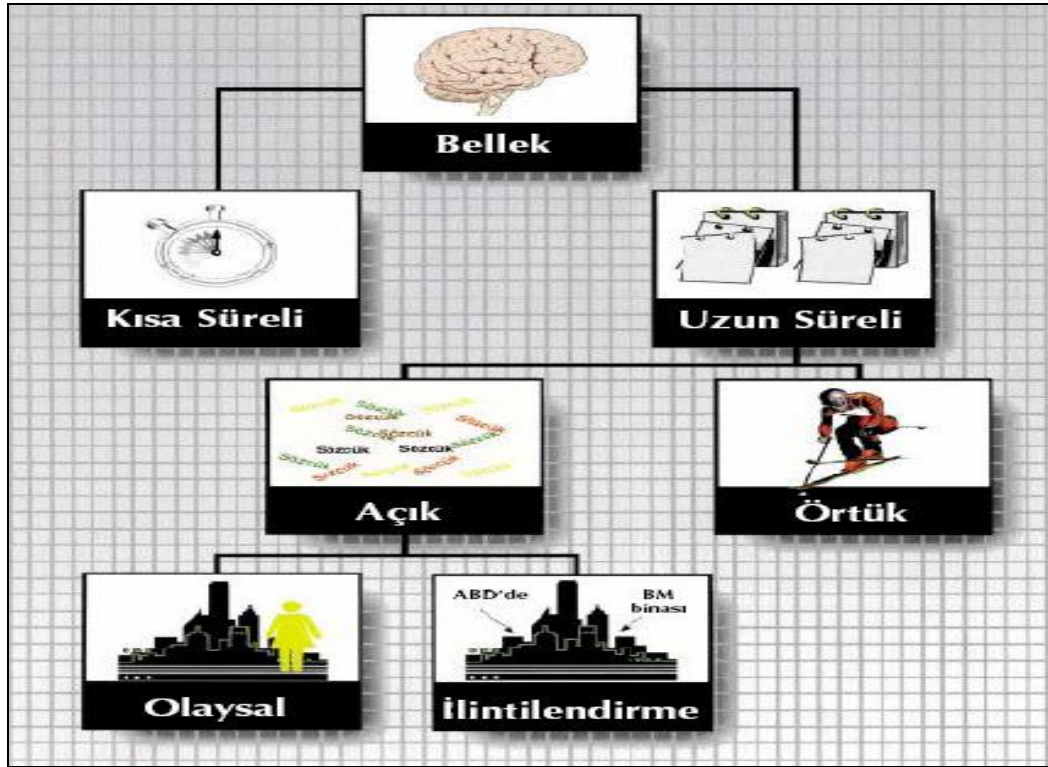


Şekil 14. Beyin Bilgiyi Nasıl İşler ve Nasıl Depolar (Duman, 2007: 202'den alınmıştır.)

Bilgiyi işleme kuramını daha iyi anlamak için bellek, bellek türleri ve bilgilerin depolanıp, geri getirilmesi süreçlerinin de açıklanması yerinde olacaktır.

Bellek şüphesiz insanın sahip olduğu en değerli hazinelerden biridir. İnsan belleğe sahip olmaksızın hiçbir gelişimini tamamlayamaz. Bu kadar değerli olan belleğin tüm sırları henüz çözümlenememiştir. Fakat nörobilimcilerin üzerinde en çok çalıştığı konulardan biridir. “Bellek: yaşantıları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücü ve anımsama (hatırlama) yetisidir.” Bellek konusuyla ilgili çok çeşitli sınıflandırmalar yapılmaktadır. Buna karşın, belleği çok sayıda ve küçük birimlere ayırmak, bunların her biri için kendilerine özgü kurallar dizisi oluşturmak konusunda temkinli olunmalıdır (Terry, 2012: 329).

Yapılan bir bellek sınıflandırmasına ilişkin örnek Şekil 15’te verilmektedir.

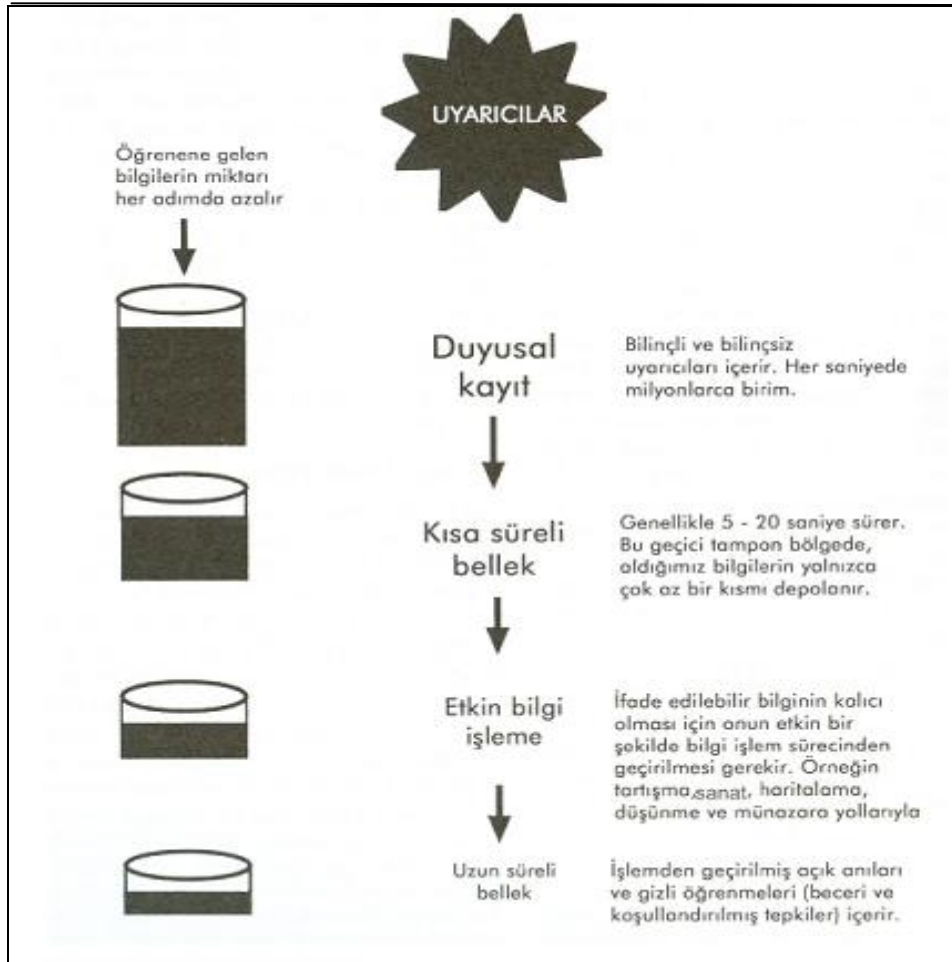


Şekil 15. İnsan Belleğinin Sınıflandırılması (Öner, 2008: 47’den alınmıştır).

Kısa süreli bellek, işleyen bellek olarak da isimlendirilmektedir. Duyusal kayıtlarla gelen bilgiler burada işlenerek uzun süreli bellekteki bilgilerle ilişkilendirilip, anlamlı ve önemli görülürse uzun süreli belleğe gönderilir. Bu belleğin kapasitesi sınırlı olmakla birlikte bilgiyi yaklaşık 20 saniye kadar hafızada tutmak mümkündür. Bilgiyi kısa süreli bellekte tutmanın yolu tekrardır. Burada anlamlandırılan bilgiler uzun süreli belleğe gönderilir.

Uzun süreli belleğe, depo bellek de denilebilir. Kısa süreli bellekte işlenen bilgiler uzun süreliğine saklanmak üzere buraya gönderilir. Burası bir kütüphaneye benzetilebilir. Bilgiler kendi içlerinde gruplandırılarak depolanır. Kısa süreli bellekten gelen bilgiler türlerine göre burada uygun yere yerleştirilir.

Bellek depolamadaki önemli adımlar Şekil 16’da özetlenmiştir.



Şekil 16. Bellek Depolamadaki Önemli Adımlar (Jensen, 2006: 105’ten alınmıştır).

Bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe transferiyle ilgili geliştirilen ve alanyazında “bellek destekleyiciler” olarak geçen tekniklere konu bütünlüğünü bozmamak adına “Beyin Uyumlu Öğrenme Stratejileri” başlığında yer verilmiştir.

1.7. Beyin Uyumlu Öğrenme

Bu araştırma bağlamında öncelikle BUÖ etkinliklerine “kuram, model, yaklaşım, yöntem, teknik” isimlendirilmesinden hangisinin verileceğine karar verilmiştir. Genel anlamda “kuram (teori), model, yaklaşım (strateji), yöntem ve teknik” kelimelerinin sözlük anlamı olarak farklı anlamlarda olmalarına rağmen kimi zaman eğitim bilimlerinde aynı anlamda kullanılabilmektedir.

Model - yaklaşım – yöntem – teknik düzenlemesi hiyerarşik bir yapıdadır ve bu yapıda yaklaşım, öğretilecek olan konunun yapısını betimler. Bir bakış açısı, düşünce yapısı ve (kişinin inandığı ama mutlaka kanıtlaması gerekmeyen) bir inanış dizgesini belirtir. (Anthony,1963: Akt: Tarhan, 2009).

Bilimde kuram (teori); bir olgunun, sürekli olarak doğrulanmış gözlem ve deneyler baz alınarak yapılan bir açıklamasıdır (Senemoğlu, 2005).

Model, öğretime yönelik felsefi bir bakış açısını ve öğretimsel uygulamaların düzeyini ortaya koyar. Senemoğlu'nun (2005; 430) Joyce ve Weil'den (1980: 1) aktardığına göre öğretim modeli “eğitim programını şekillendirmede, öğretim materyallerini düzenlemede, sınıfta ve diğer durumlarda öğretimi yönlendirmede kullanılabilen model ya da planlar” olarak tanımlanmaktadır. Modeller öğretim strateji, yöntem, teknikleri ve etkinliklerinin seçimi ve gerçekleştirilmesinde kullanılır (Taşpınar ve Atıcı, 2002).

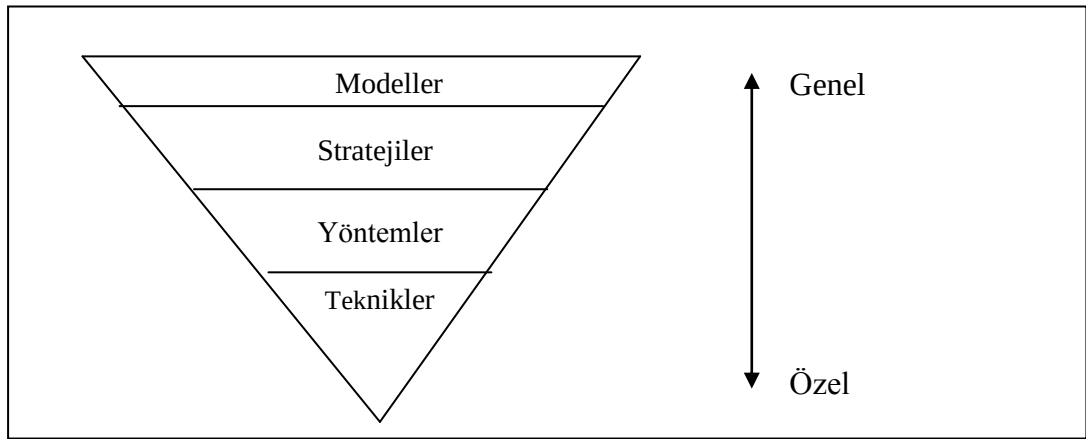
Yaklaşım kavramını dersin amaçlarına ulaşılmasını sağlayan oldukça genel bir çerçeve olarak tanımlamak mümkündür. Yaklaşım kavramını, strateji olarak ifade etmekte mümkündür (Sözer, 1998). Bu bağlamda yaklaşım, konu seçiminden analizine, öğretimin psikolojik esaslarının dikkate alınmasından uygulanacak öğretim yönteminin seçimine kadar bir dizi etkililiği içerir (Taşpınar ve Atıcı, 2002).

Osmanlıca da "usul" denilen, Batıdan geçmiş biçimiyle "metot" olan "yöntem" sözcüğü, eğitimde daha çok, "bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için

bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol" anlamında kullanılmaktadır (Sözer, 1998). Yöntem seçilmiş bir yaklaşımla hiçbir parçasının çelişmediği ve tüm parçalarının o yaklaşımın üzerine kurulduğu, bütün bir plandır. Aynı yaklaşımın içinde pek çok yöntem yer alabilir (Erdem, 2006).

Teknik sözcüğüne Türk Dil Kurumu "uygulayım" ile "yol", "yöntem" karşılıklarını önermektedir. Hedefe ulaşmak için seçilen yöntemi uygulamaya koyma biçimidir (Sözer, 1998). Teknik, öğretim etkinliğinin gerçekleştirilmesi için başvurulması gereken beceri ve işlemdir. Bu yollar soru sorma, tartışma, açıklama, gösterme gibi bazı uygulamaları içerir. “Beceri” olarak ifade etmekte mümkündür. Öğretim teknikleri, aynı zamanda planlama, yönetme ve yapılandırma gibi bazı eylemleri de kapsar (Erdem, 2006; Taşpınar ve Atıcı, 2002).

Şekil 17’de öğretim model, strateji, yöntem ve beceriler arasındaki ilişkileri göstermektedir.



Şekil 17. Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Teknikler Arasındaki İlişki.

(University of Saskatchewan (2000): Instructional Approaches: www.sasked.gov.sk.ca/docs/policy/approach/instrapp03.html, Akt: Taşpınar ve Atıcı, 2002)

Bu araştırmada uygulanacak BUÖ etkinliklerinin Tarhan (2009)’un araştırmasından ve ilgili alanyazından da (Erdem, 2006; Sözer, 1998; Taşpınar ve Atıcı, 2002) yararlanılarak “yaklaşım, yöntem, teknik” ayrıştırmalarının “yaklaşım” katmanına uyduğuna karar verilmiştir.

Araştırmalar, yaşamımızın başından sonuna kadar bir öğrenme yeteneğiyle donatıldığımızı ve bunun yaşam boyu öğrenme kavramını güçlendirdiğini doğrulamaktadır. Fakat, insanoğlu evrene hükmetmek için harcadığı çabayı kendisini tanımak için harcamamıştır. Çevresindeki diğer varlıkları, olayları tanımak ve anlamak için uğraştığı kadar kendi varlığını, yapısını ve beynini tanımak için harcamamıştır. Bunun sonucunda insanın bulup ortaya koyduğu ve ürettiği bir takım şeyler öğrenenin öğrenmesine engel teşkil edecek duruma gelmiştir (Özden, 2011). Bu engelin giderilmesi için eğitimin mikro, makro ve mega hedeflerinin çok iyi belirlenmesi, yeterli kaynağın ayrılması, bu hedeflere ulaşmada temel ilkelerin oluşturulması, niteliği ve niceliği artırıcı tedbirlerin alınması, günümüzün bu hızla değişen yarışmacı ekonomik dünyasında, ekonominin yetişmiş insan gücü taleplerini yeterli düzeyde karşılayacak bir kapasiteye sahip olması ve bu kapasiteyi başarıyla kullanması gerekmektedir. Bu tedbirlerin temelinde de eğitim problemlerini ortadan kaldırma, uygun eğitim ortamını ve yaklaşımları oluşturma bulunmaktadır (Kolunsag ve Vatansever Özdemir, 2007). Bu yapısal değişikliği sağlamak için eğitimin merkezindeki en temel sorulardan bir tanesi “beyin nasıl çalışır?” ve özellikle de “insan nasıl öğrenir?” dir. Bu soruya tam ve açık bir cevap verilebildiğinde, beraberinde etkili öğretim stratejilerinin nasıl olması gerektiği de yanıtlanmış ve aydınlanmış olacaktır. Ancak bu soruya eksiksiz bir cevap verebilmek ve beynin tam olarak nasıl çalıştığını açıklayabilmek oldukça güç görünse de bu alanda alınan mesafe önemlidir (Yılmaz, 2005).

Beyinle ilgili nörolojik çalışmalara yaklaşık iki asır önce başlandığı ve özellikle tıp alanında yapılan beyin araştırmaları 1980’li yıllardan sonra eğitsel alanda da değer kazanmaya başlandığı düşünüldüğünde gelinen nokta ve devam eden çalışmalar önemli görülmektedir. Beyin ve öğrenme ile ilgili bu araştırmalar neticesinde alanyazında “Beyin Uyumlu Öğrenme, Beyne Dayalı Öğrenme, Nörofizyolojik Öğrenme ya da Beyin Temelli Öğrenme” gibi farklı isimlerle adlandırılan bir öğrenme yaklaşımı ortaya konulmuştur. Bu araştırmada uzman görüşleri dikkate alınarak (Jensen, 2005; Koyuncu, 2009; Tarhan, 2009) bu yaklaşımı adlandırmak için “Beyin Uyumlu Öğrenme” adı tercih edilmiştir.

Etkili ve verimli öğretimi gerçekleştirme arayışlarına bağlı olarak ortaya çıkan BUÖ; beynin en iyi şekilde nasıl öğrendiği sorusuna verilen disiplinler arası bir yanıt olarak tanımlanabilir (Jensen, 1998). Bu alanın önemli teorisyenlerinden Caine ve Caine'e (2002) göre ise BUÖ; "öğrenenler için, hayatla iç içe zengin ve uygun tecrübelerin tasarlanması ve uygulaması ve öğrenci tecrübelerinin anlamın özünü kavrayacak şekilde işleyişinin sağlanmasıdır." BUÖ, güncel sinirbilimi araştırma bulgularına dayalı olarak beynin doğal olarak nasıl öğrendiği üzerine önerilere dayanan ayrıntılı bir öğretim yaklaşımıdır. BUÖ, "anamlı öğrenme için beynin işleyiş kurallarının kabul edilmesini ve öğretimin zihindeki bu kurallara göre örgütlenmesini içerir" (Caine ve Caine, 2002: 4). "BUÖ, sağduyu, insan deneyimleri ve beyin araştırmalarının sınıf ortamında nasıl faydalı araçlar ve ilkeler ortaya koyduğunu anlatan kapsamlı bir kavramdır" (Duman, 2007: 66). Bu yaklaşıma göre beynin yapısı ve işlevlerinin iyi analiz edilmesi, öğrenmenin en verimli bir biçimde nasıl gerçekleştiğinin anlaşılabilmesine yardımcı olacaktır (Duman, 2007). BUÖ yaklaşımı "ne öğretelim" sorusundan çok "beyin en iyi nasıl öğrenir" sorusu ile ilgilenmektedir. Bu yaklaşım, sürece dayalı bir yaklaşım olup, düzey öğrenme, derinlemesine düşünme, bilginin kalıcılığı ve transferine odaklanmaktadır. Yemenici (2002)'ye göre BUÖ yaklaşımı, beynin doğası gereği nasıl öğrendiğini ve bu doğrultuda geliştirilen malzeme, model ve tekniklerin kullanımını esas almıştır. Bu yaklaşımı oluşturan disiplinler, sinirbilim, bilişsel bilim, psikoloji, biyoloji ve bilişsel psikolojidir (Jensen, 2006).

Beyin araştırmalarının öğretme ve öğrenmede uygulanması yeni bir yaklaşımdır. Bu yenilik okullardaki sınıf ortamının, öğretim stratejilerinin, teknoloji kullanımının, disiplin anlayışının, sanat ve beden eğitimi anlayışının ve değerlendirme yöntemlerinin gözden geçirilerek değiştirilmesini sağlamayı hedeflemektedir (Gibson ve McKay, 2003; Jensen, 1998). BUÖ ilkeleri göz önüne alındığında bu yaklaşımın amacı aşağıda belirtilen değişiklikleri gerçekleştirmeye çalışmaktır:

- Eğitim, insan için yaşam boyu sürer ve sağlıklı eğitim yapılabilmesi, öğretmenlerin öğrenme ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmalarına bağlıdır (Madi, 2006:

48). Beynin çalışma ilkelerinin açıklanması, BUÖ yaklaşımının nasıl gerçekleştirilebileceğini işaret etmesi bakımından üzerinde önemle durulan bir konudur. İnceledikçe var olan yargılarımızı değiştiren beyin üzerine yapılan çalışmalar öğretmenlerden ve eğitim kurumlarından ayrı düşünülmemelidir. Öncelikle eğitimciler var olan bilgiler ışığında beynin bilgiyi nasıl işlemlediğini anlamalıdır; böylece doğal öğrenme sürecini stratejiler kullanarak kolaylaştırabilirler ve öğrenmenin beyindeki nörofizyolojik işlemlerine uygun bir ortam oluşturabilirler. Öğrencilerine beyinlerinin en iyi nasıl öğrendiği yolunda farkındalık kazandırabilirler ve öğrencilerini bu yolda bilinçlendirip bir bakıma da eğiterek onları öğrenmeye hazırlayabilirler. Bu, kendi kendine öğrenmede de önemlidir. Oysa ki, öğretmen adayları eğitim fakültelerinden çoğunlukla öğrenmenin beyinde nasıl gerçekleştiğinin bilgisini bile alamadan ayrılmaktadırlar. Öğrenmenin yalnızca beyinde gerçekleştiği göz önüne alındığında yeni bir eğitim modelinin geliştirilmesine temel olarak alınacak dayanak da öğrenmenin beyinde nasıl gerçekleştiğini bulgulayan beyin araştırmalarının sonuçları olmalıdır (Duman, 2007: 5). Jensen (2006:7)'ın günümüzdeki eğitim sorunları ile ilgili verdiği şu örnek çok manidardır: “Eğer arabanızı tamir ettirmek isteseydiniz, bir tamirciye giderdiniz. Yasalar konusunda yardıma gerek duysaydınız bir avukatla görüşürdünüz. Beyni ve nasıl öğrendiğinizi anlamak için bir öğretmene başvurur muydunuz? Genellikle, öğrenme ile ilgili sorunlarımız için öğretmenlerden yardım almayız. Neden acaba?”

- BUÖ, beynin işleyiş ilkeleri ile çelişmeyen bir ortamda anlamlı, kalıcı, zevkli öğrenmenin ve en üst düzeyde dikkat, anlama, anlamlandırma ve bellek konularını odağına alan bir yaklaşımdır. Şu ana kadar geliştirilmiş olan yaklaşımlardan farklı olarak, insan beyninin incelenmesine bu derece odaklanmış olan bu yaklaşımın amacı, beynin biyolojik olarak tasarlandığı doğal öğrenme biçimine en yakın ve dolayısıyla en verimli öğrenme stratejilerini bulmaktır (Jensen, 2006). Bu noktada beyin ile ilgili araştırmalardan elde edilen bulguları kullanarak etkili ve kalıcı öğrenmelerin en iyi hangi koşullar altında gerçekleştiğini açıklamaya çalışır (Caine ve Caine, 2002).

- BUÖ yaklaşımıyla, beynin fizyolojisi ve öğrenme faaliyeti ile ilgili çalışmalar artık beynin bilgiyi alıp vermesinin yanında onu üreten, yaratıcı ve farklı düşünme becerilerine sahip bir yapı olduğunu göstermeye başlamıştır. BUÖ yaklaşımında yapılmaya çalışılan; öğrenenin öğrenime engel teşkil edebilecek olan öğretim uygulamalarından vazgeçilerek; beynin yapısı, işlevleri ve işleyişi ile ilgili bilgileri öğrenme ve öğretmeye uyarlayabilen ve böylece beyinle uyumlu öğrenme ve öğretme stratejilerini öğretimde kullanabilme becerisine sahip öğretmenler yetiştirebilmek olmalıdır (Jensen, 2006). Zira, BUÖ yaklaşımının Hart (1983), Caine ve Caine (1991) ve de Jensen (1998) gibi önde gelen savunucuları, beynin yapısına uygun ya da beynin yapısına uygun olmayan öğretimden bahsedilebileceğini vurgulamışlardır. Buzan (2001)'a göre de zihinsel yeteneği kullanmakta karşılaşılan birçok sorun, beynin temel kapasitesinin eksikliğinden değil, onun potansiyeli ve nasıl kullanılacağı konusunda yetersiz bilgidir. Bu yaklaşımla beyinle uyumlu, beynin seveceği öğretim yaklaşımları öğretim ortamına dahil edilmeye çalışılmakla birlikte eğitimcilerin beyin anatomisi konusunda uzman olmaya ihtiyaçları da yoktur. Eğitimcilerin öğrenme-öğretme ile ilgili karmaşıklığı tam olarak anlayabilmek için beynin çok yönlü olduğunu takdir etmeleri, yapısını, işlevlerini bilmeleri ve beyne dayalı öğrenme stratejilerini öğretime dahil etmeleri yeterli görülmektedir. Gerisini doğal bir öğrenme kapasitesine sahip olan beyin halledecektir (Caine ve Caine, 2002).

- BUÖ yaklaşımı anlayışında her bireyin farklı öğrenme taleplerinin olduğu, farklı uyarıcıları aktif hale getirerek, bireylerde öğrenmeyi farklı şekillerde gerçekleştirmeyi amaçlamak yer almaktadır (Usta, 2008: 20). O halde, BUÖ yaklaşımında, öğrencilerin bireysel öğrenme potansiyellerini dikkate almanın yanında, öğrenme-öğretme sürecini de bu yaklaşımla düzenlemek önemli olmaktadır. Bunun yanı sıra, beyin uyumlu sınıflar, “beyin dostu öğrenme ortamları” olarak değerlendirilmektedir. Bu anlamda, BUÖ yaklaşımının uygulandığı eğitim ortamları bireylerin sosyal etkileşimde bulunmalarına, fiziksel ve psikolojik bakımdan tehdit edici olmayan bir sınıf atmosferinde, dayanışma içinde, etkinliklere doğrudan katılarak, keşfederek öğrenmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenmelidir (Çengelci, 2005).

- Öğrenmenin temelinde; öğrencinin problem çözmesi, sorgulaması, mecazlar üretmesi, benzetimler yapması gibi çeşitli yollarla ilişkiler kurması dolayısıyla bilgiyi örgütlemesi yer almaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin etkinlikler içinde olması, projeler üretmesi için fırsatlar verilmelidir. Öğretmenin sınıf içinde kullanacağı öğretim yöntemleri öğrencinin doğal ortamları kullanarak gerçek hayatta olduğu gibi karmaşık ve bütünleştirilmiş olarak bilgiyi örgütlemesine yardım etmelidir. İnsan beyni çok büyük miktarda ve karmaşık bilgiyi bir araya getirme yeteneğine sahiptir. Öğretme-öğrenme durumlarına katılan öğrencinin, kendine özgü yetenek ve katkıları da hesaba katılmalı, öğrenmenin sınıf, okul, toplum, ülke ve dünya gibi bağlamlar içinde gerçekleştiği kabul edilmelidir (Caine ve Caine, 2002). BUÖ yaklaşımında öğrenme sorumluluğu öğrenciye ait olmalıdır. Dolayısıyla bu yaklaşımda “öğrenci merkezli bir eğitim” amaçlanmaktadır. Öğrenci merkezli eğitimin yapıldığı sınıflarda öğrenciler kendi projelerini seçer, kendi kapasitelerine ve hızlarına göre çalışır, yeni şeyler öğrenmede heyecanlanır, bilgilerini kendilerine özgü yollarla gösterir ve işbirlikli öğrenme gruplarına katılırlar (Çengelci, 2005).

- BUÖ yaklaşımı kimi eğitimcilerin yanlış anladığı gibi her sınıfa su şişeleri koymak gibi “sığ bir anlayış” değildir (Jensen, 2005). BUÖ, anlamlı öğrenme için beynin kurallarının kabul edilmesini ve öğretimin beyindeki bu kurallarla örgütlenmesini içerir (Caine ve Caine, 2002). Buna karşın, eğitimcilerin beyin üzerine yapılan bilimsel araştırmaları ve sonuçlarını ilk kaynaklardan incelemeden yüzeysel sayılabilecek değerlendirmeler de bulunmaları da eğitimciler arasında “bu yaklaşımda yeni bir şey yok,” veya “Beyin Uyumlu Öğrenme kafa karıştırıcı; birisi bir şey söylüyor, başkası tam tersini söylüyor,” gibi yanlış kanıların oluşmasına neden olmaktadır (Jensen, 2000: 79). Bu anlamda araştırmacıların bu yaklaşımdan beklenen hedefleri belirlemeleri önemli görülmektedir.

Duman (2007: 5) BUÖ yaklaşımından beklentileri şöyle özetlemektedir:

1. BUÖ yaklaşım ve ilkelerinin öğrenmede ve öğretimde uygulanmasının ezberci bir öğretim sisteminden yapılandırmacı bir öğretim sistemine geçişe katkı sağlayacağı,
2. Öğrencilerin insan beyninin nasıl öğrendiğini ve çalıştığını bilmeleri onların daha bilinçli olmasını sağlayacağı,
3. Kendi beyinlerinin öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiğine dair bilgileri kazanarak öğrenenlerin bilişsel farkındalığına varması, kendi öğrenmelerinin yönlendiricisi, yönetici ve yapılandırıcısı olması yolunda bir motivasyon sağlayacağı,
4. Öğrenci, öğrenmede kendi beyin gücünü fark ederek bağımsız, eleştirel, yaratıcı, yapıcı ve problem çözücü öğrenmeyi öğrenmesi için ideal bir hedef olacağı umulmaktadır.

Ün Açıkgöz (2008) ise BUÖ yaklaşımının çıkarımlarını şöyle özetlemektedir:

1. Beyin sosyaldır. Şu anda ne oluyorsa, çevre ve toplumun sosyal etkileşimleri sonucu oluyor. Bu oluş kısmen “alıcı”, kısmen “üretici”dir. İnsan, keşfeder ve yaratır. Bu yaklaşım öğrenme-öğretme sürecinde işbirlikli öğrenmenin etkili olabileceğine işaret etmektedir.
2. BUÖ yaklaşımını geleneksel öğretim teknikleriyle uygulamak imkansız olup, BUÖ ilkeleri ancak aktif öğrenme teknikleriyle -aktif öğrenmenin etkileşime yer vermesi, öğretimi beyne özgü düzenlemeye ve beynin kapasitesini kullanmaya elverişli olması nedeniyle- uygulanabilir.
3. BUÖ yaklaşımının dikkat çeken yönlerinden biri de “yüzeysel bilgi (kavramları ezberlemeyi değil, öğrenilenleri kavramanın yerine koymaktır.), hissedilen anlam (içgörüyle birlikte ortaya çıkan, “aa, evet”yaşantısında var olanguenel ilişki duygusu), derin anlam (öğreneni güdüleyen, amaç duygusunu yöneten her şey), doğal bilgi (hissedilen ve derin anlam duygularının bir araya gelmesi ve bir ürün ortaya

konması) ve uzman özellikleri (öğrenirken etkili bir zihin çerçevesi -bir mesleğin uzmanları gibi- kullanma) süreçlerini kullanmasıdır.

BUÖ yaklaşımı ne tüm eğitim problemlerini çözecek bir ilaç ne de sihirli bir değnektir. Ancak, beyin araştırmaları sonucunda ulaşılan bilgilerin bilinçli bir şekilde öğrenme-öğretme sürecine entegre edilmesi öğrenenler açısından daha kalıcı öğrenmeye ulaşılmasını sağlayabilir (Jensen, 1998).

BUÖ yaklaşımı demek, ne beynin anatomik özelliklerinin tümünü tanımak ne de her sınıfa su şişesi koymak demektir. Bu konuda Jensen (2005:156, Akt: Tarhan, 2009) yaşadığı bir olayı aşağıdaki gibi aktarmıştır:

Bir süre önce “beyin uyumlu” olmakla övünen bir okula ziyarete gitmiştim. Okulda ne yapıyorlardı, biliyor musunuz? Görevliler her çocuğun sırasına bir şişe su koymuşlardı! Kendimi gülmekten alamadım. Su, kimsenin çocuğunu bir Einstein’a dönüştürmez. (...) Başka bir seferde de bana ne iş yaptığımı soran bir öğretmenle karşılaştım. Beyin araştırmalarının uygulamaları üzerine öğretim kadrolarının geliştirilmesi konusunda çalıştığımı söylediğimde gülümseyip dedi ki, “Ha, şu beyin filan mı? Evet, evet, geçen sene biz de yaptık.” Okulunun teftiş listesinden bir maddeyi daha geçmiş olmanın mutluluğu içinde görünüyordu.

O öğretmene diyeceğim şudur ki, siz onu yapmamışsınız. İşbirlikli öğrenme üzerine altı saatlik bir seminere katılan hangi kişi işbirlikli öğrenmeyi “yapmıştır” ki? Bir şeyi uygulayıp onun güvenilir sonuçlarını gösterebilecek kadar yeterli düzeyde o konuyu öğrenmek demek, uzun bir deneme-yanılma ve üzerinde düşünme işlemidir.

Bu anekdot göstermektedir ki BUÖ yaklaşımında geliştirilen yeni yöntem ve tekniklerin uygulanması ve öğrenmede etkili olması ayrı bir uygulama becerisi ve

farkındalığı gerektirmektedir. Eğitimcilerin, eğitimde kaliteyi yakalamak ve bu kalitenin sürekliliğini sağlamak için başka bir yöntem, yaklaşım ya da modele ihtiyacı yoktur. Eğitimde yeni yaklaşımların bir çoğu daha önce söylenmiş ya da yapılmış şeylerdir. Önemli olan, bilinenleri daha anlamlı hale getirecek ve örgütlemeye imkân verecek bir hale getirmektir (Caine ve Caine, 2002). Öğrenme ve öğretme ile ilgili olarak beyin üzerinde yapılan araştırmaların daha kat edeceği çok uzun bir yol gözükmektedir. Bilginin beyinde nasıl düzenlendiği, nasıl yapılandığı, nasıl muhafaza edildiği ve nasıl kullanıldığı bilimsel olarak tam belirlendiği zaman, öğrenme ve öğretme ile ilgili köklü değişiklikler olacağı açıktır (Soylu, 2004: 175). Ancak günümüzde de beyin ve öğrenme ile ilgili oldukça kapsamlı ve derinlemesine çalışmalar sürmektedir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçları eğitime uyarlamalı ve beyin ve öğrenme konusundaki bilgilerimizi arttırmalıyız (Erduran-Avcı, 2007). Bu aşamada BUÖ yaklaşımını diğer öğretim yaklaşımlarına benziyor diyerek, İvan Barzakov'un bahsettiği "benzerliğin yanılgısı" –yeni olanı zaten bilinen şeylere ve tanıdık olunan uygulamalara indirgeme eğilimi- hatasına düşülmemelidir (Caine ve Caine, 2002).

1.7.1. Beyin Uyumlu Öğrenme Yaklaşımına Uygun Geliştirilen Öğretme-Öğrenme Modelleri

İlgili alanyazın incelendiğinde, BUÖ yaklaşımına uygun öğretme-öğrenme modelleri geliştirmeye katkıda bulunmuş kimi araştırmacıların varlığından söz edilebilir. Beyin, beynin öğrenme süreçleri ve beynin öğrenme süreçlerinin öğretime uyarlanması konusunda çok çeşitli araştırmalar yürütülmüş ve yürütülmeye devam edilmektedir. Bu araştırmaların bulgularına dayalı olarak BUÖ modelleri geliştirilmiştir. Bu modellerden en çok bilinen ve üzerinde araştırma yapılanlar şöyle sıralanabilir: Caine ve Caine'nin 3 Aşama ve 12 İlkeli Beyin Uyumlu Öğrenme Modeli, Jensen'nin Beyin Uyumlu Öğrenme Özellikleri Modeli, Politano ve Paquin'nin 10 İlkeli Beyin Uyumlu Öğrenme Modeli, Wolfe'nin 4 İlkeli Beyin Uyumlu Öğrenme Modeli, Given'nin Beyin Uyumlu Öğrenmenin 5 Sistem Modeli, Hardiman'nın Beyin Hedefli Öğretim Tasarım Modeli, Erlauer'in Beyim Uyumlu Öğrenme Modeli ve Duman'ın Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Modeli beyinle uyumlu öğretim modelleri arasında yer almaktadır (Jeffrey, 2004; Erişti ve Akdeniz, 2012). Yaşantısal öğrenme, çoklu zekâ kuramı, birlikte öğrenme, probleme dayalı

öğrenme gibi öğrenen merkezli diğer modellerin de kuramsal temellerinin oluşturulmasında beyin araştırmalarından yararlanılmıştır (Gülpınar, 2007). Aşağıda bu modellere alanyazına dayalı olarak yer verilmiştir (Canbulat, Küçükkaragöz, Kocabaş ve Yurdabakan, 2013).

1.7.1.1. Caine ve Caine'nin 3 Aşama ve 12 İlkeli Beyin Uyumlu Öğrenme Modeli

BUÖ yaklaşımı, beynin kendi doğal işleyişine ilişkin ilkelerine dayanan bir öğrenme biçimi ve en üst düzeyde dikkat, anlama, anlamlandırma ve bellek konularını odağına alan bir yaklaşım olma özelliği göstermektedir. Bu noktada, BUÖ yaklaşımının amacının “bilgiyi ezberlemek değil, bilgiyi anlamlı hale getirmek” olarak ifade edilebilir (Duman, 2007). Caine ve Caine (1991), beyin uyumlu etkili bir öğretim ve öğrenmenin kimi ilke ve amaçlarla mümkün olacağını belirtmişlerdir. Caine ve Caine ‘nin BUÖ modelinin aşamaları; “rahatlatılmış uyanıklık, derinlemesine daldırma ve aktif süreçleme” olarak isimlendirilmektedir. Bu aşamalar birbirinden kesin çizgilerle ayrılmamakla birlikte; süreçler birbirlerini bütünüleyici ve destekleyici olarak uygulanmaktadır (Caine ve Caine, 2002; Duman, 2007).

1- Rahatlatılmış uyanıklık (rahatça almaya hazır olma, dingin uyanıklık), öğrenenin öğrenme malzemesi ile güven duygusu içinde uğraşmasını sağlar. Bu yolla öğrenciler yeni düşünceleri, bağlantıları araştırır ve belirsizliğe hoşgörü artar. Rahatlatılmış uyanıklık bireyin fiziksel, sosyal, ruhsal ve zihinsel olarak kendini öğrenmeye hazır hissetmesidir. Rahatlatılmış uyanıklığı sağlayan bir dersin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Caine ve Caine, 2002; Duman, 2007; Jensen, 2006; Wolfe, 2001):

- Öğrenmeyi destekleyecek sınıf ortamı (ısı, ışık, renk, hava, koku, temizlik v.b)
- Öğretmenin içtenliğinin ve uzmanlığının yarattığı saygınlık,
- Temaların akıllıca kullanımı, önemli projelerin seçimi ve sosyal etkileşime dayalı daldırma,
- Meditasyon, gevşeme, yoğunlaşma gibi sakinleştirici tekniklerin kullanımı,

- Gerilim yaratmayan değerlendirme teknikleri,
- Olumlu davranışların baskınlığı anlamında düzenlilik ve yaratıcılık.

Rahatlatılmış uyanıklık, öğrenme ortamının tehdit ve stresten uzak olmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Geleneksel sistem tehditle başarı düzeyini yükseltmeye çalışmakta; bu ortamda öğrenciler düşünme becerilerini ortaya koyamadan bilgileri tekrar etmekte ve ezberlemektedir. Oysa gerçek öğrenme bilgiler arasında ilişki kurma, yaratıcılık gibi düşünme becerilerini de kapsamaktadır (Pool, 1997: 12; Akt. Erduran-Avcı, 2007). Beyin merak uyandıran karmaşık, zorlayıcı ortamlarda öğrenmeyi gerçekleştirmekte; ancak tehdit altında kendini öğrenmeye kapatmaktadır (Duman, 2007).

Ün Açıkgöz (2008: 246) rahatlatılmış uyanıklığın oluşumunu şu etkenlerin belirlediğini belirtmektedir:

- 1- Öğretmenin içtenliğinin ve uzmanlığının yarattığı saygınlık,
- 2- Temaların akılcıca kullanımı, önemli projelerin seçimi ve sosyal etkileşime dayalı derinlemesine daldırma,
- 3- Meditasyon, gevşeme, konsantre olma gibi sakinleştirici tekniklerin kullanımı,
- 4- Gerilim yaratmayan değerlendirme teknikleri,
- 5- Olumlu davranışların baskınlığı anlamında düzenlilik ve yaratıcılık.

2- Derinlemesine (ahenkli biçimde) daldırma, öğrenenlere zengin karmaşık yaşantıların sunulduğu aşamadır. Öğrenilecekler, yeni örüntülerin ve ilişkilerin algılanabileceği ve öğrenilenlerin anlamlandırılabilceği biçimde sunulur. Dışsal deneyimler sonucu beynin yapısı ve işlevlerinde değişimler meydana gelmekte; nöronlar arasında yeni bağlantılar kurabilme yeteneği artmaktadır. Bu nedenle daldırma aşamasında öğrencilere, onları kaygılandırmadan zorlayacak, karmaşık bir öğrenme çevresi sunulmalıdır (Caulfield ve diğerleri, 2000: 62, Akt. Koyuncu, 2009). Derinlemesine daldırmayı düzenleme, bilintiyi defter yapraklarından ve sınıf tahtasından çıkarıp, öğrencilerin düşüncelerinde canlandırmaktır. Bilgilerin bütünleştirilmesi, yeni bilgilerin önceki bilinenlerle ilişkilendirilmesi derinlemesine

daldırma için oldukça önemlidir. Öğretmenler derinlemesine daldırma aşamasında aşağıdaki etkinlikleri gerçekleştirebilirler (Caine ve Caine, 2002; Duman, 2007; Jensen, 2006):

- Program temaları oluşturma (daha önce bilinenlerle yeterince bağlantı kurulduğunda bilgi doğal hale gelir. Bu birbiriyle bağlantılılık örüntülerine “haritalar denilmektedir. Öğrenenlerin beyinlerinde karmaşık haritalar yaratmalarına yardım etmek için, öğretmenlerin konuyu yalıtılmış ve anlamını yitirmiş parçalar halinde sunmamaları gerekmektedir. Öğrenenler daha çok bir bütünlük duygusu içerisinde öğrenme eğilimindedir. Bu anlamda derslerin öğretiminde eğitim programlarının örgütlenebileceği, üzerinde çalışılacak konuyu çerçeveleyen temalara yoğunlaşılmalıdır. Uygun temalar duyguları çağırır, üst düzey tartışmaları sağlar ve hayal gücünü harekete geçirir (Ün Açıkgöz, 2008: 244).

- 1- Öğrencilerin ilgisini çekecek, karmaşık, gerçek projeleri destekleme,
- 2- Bir çok duyuya hitap eden gösterimler yapma,
- 3- Öykü anlatma, anlattırma ve mitleri araştırma,
- 4- Metafor kullanma,
- 5- Fiziksel çevrenin tümünü dikkate alma,
- 6- Sosyal ilişkiler ve birlikte olma duygusunu geliştirme.

Derinlemesine daldırmanın nasıl olduğuna dair somut örnek verilecek olursa, video oyunları, yabancı bir ülkede ve ya kültürde bulunma yaşantısı daldırmanın mükemmel örnekleridir. Yine aşağıdaki yaşanmış bir öğretim yaklaşımı derinlemesine daldırmayı iyi anlatan bir örnektir (Caine ve Caine, 2002):

Öğretmenlerden biri BUÖ yaklaşımını Almanca dersinde kullanmıştır. Öğrenciler sınıfa girdiğinde amaçlı ve kasıtlı şekilde Almanya'daydılar. Kendilerine Alman isimleri verdiler, birinci günden itibaren Almanca konuşmaları istendi. Anadilleri İngilizce yabancı bir dil haline geldi. Öğrenme ortamı, Alman eşya ve bibloları ile Almanya'dan çeşitli yerlerin posterleriyle doluydu. Almanca şarkılar, Almancaya çevrilen

masallar...Geçen bir yılın sonunda, bu sınıftan çıkan öğrenciler eyalet dil yarışmasında birinci, ikinci, dördüncü ve altıncı dereceleri kazandılar.

Bu ve benzer örnekler çoğaltılabilir. Derinlemesine daldırmanın en iyi etkiyi yaratacak biçimde düzenlenmesi, planlamayla hem öğretmenin hem de öğrencilerin doğallıklarına fırsat vermenin bir araya getirildiği bir öğretme yaklaşımının geliştirilmesini gerektirir. Derinlemesine daldırma aşamasında etkin program temaları oluşturma ve öğretimi bu temalar üzerine yapılandırmaya özen gösterilmesi gerekir. Beyin araştırmaları tematik eğitimin, öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri tanımlamasına yardım ederek, yeni bilginin önceki bilinenlerle ilişkilendirmesini sağladığını göstermektedir (Wagmeister ve Shifrin, 2000: 46, Akt: Koyuncu, 2009).

3- Aktif süreçleme, bilginin öğrenen tarafından, kendisine göre anlamlı, kavramsal olarak tutarlı yollarla bütünleştirilmesi ve içselleştirilmesidir. Bu bilmeye değil, anlamaya giden bir yoldur. Rahatlatılmış uyanıklık ve derinlemesine daldırma etkili öğrenme için yeterli değildir. Öğrenenlerdeki bilgiler arasındaki bağlantıları geliştirmek, daha derin içgörüler kazandırmak ve yaşantı içinde bulunan gizli olasılıkları algılatmak için, bilinçli, planlanmış öğretim etkinlikleri yapılmalıdır. Aktif süreçleme, öğrenenlerin sahip oldukları sürüp giden yaşantıları “çalışma” ve “yoğurma” konusudur (Duman, 2007).

Aktif süreçleme aşamasının;

- a) üst düzey düşünme,
- b) derinlemesine düşünme,
- c) yaratıcı işleme,
- d) birleştirme olmak üzere dört ögesi vardır (Caine ve Caine, 2002: 156-160).

a) Üst düzey düşünme üç ana bölümden oluşmaktadır. Bunlar başkalarından gelen dönütler üzerinde üst düzey düşünme, yarımsız üst düzey düşünme ve derin anlamları kişisel olarak fark etmedir. Öğrencilerin düşünce ve performansları

sınıftaki diğer öğrencilerin ve uzmanların görüşlerinden etkilenir. Dönütler görüşlere açık bir ortamda öğrenciye sunulmalıdır. Böylece öğrenciler de kendi kendilerini eleştirebilme olanağı bulur. Öğrencilerin kendi kendilerini gözlemeleri, eğitsel oyun, rol yapma ve sanat etkinlikleriyle sağlanabilir. Derin anlamaları kişisel olarak fark etmede her öğrenci içinde bulunduğu durumu farklı benzetimlerle anlamlandırmaktadır (Beckett, 2001; Akt. Caine ve Caine, 2002).

b) Derinlemesine düşünme, öğrenmeye çalışmanın, öğrenmeyi daha da güçleştirdiği durumlarda, konunun fazla ayrıntıya girilmeden, incelenmeden düşünülmesidir. Bir konuda performansın doruğa çıkarılması isteniyorsa, önce işe adanmalı, sonra da tüm zihnin, belirlenen sonuçlara varmasını sağlaması için zaman tanınmalıdır. Aslında problem çözmenin en iyi yollarından biri sorunun kuluçkaya yatmasına izin vermektir (Alder, 2000).

c) Yaratıcı işleme sürecinde bilgiyi yeniden algılama, yaşantıyı yeniden örgütlenme ve benzetmelerin kullanılması esastır. Yaşantılar yeniden örgütlenirken ve bilgiler yeniden algılanırken öğrenilenler yeni biçimler alır ve farklı açılardan görülürler. Benzetmelerin kullanılması bilinen ve bilinmeyen arasında ilişki kurulmasını sağlar. Böylece öğrenilenler öğrencilerin kendi dünyalarında anlamlandırılır. Yaratıcılığı ortaya çıkarma “karşılaştırma ve zıtlık” olarak tanımlanabilir. Bunun için, öğrenenlerin yeni olanla bilinen arasında bağlantı kurması için beynin istek ve yeteneklerinden yararlanması gerekmektedir. Öğrenenlerin öğrendiklerinin kendi kişisel dünyalarına uymaları için kendi benzetmelerini ve mecazlarını bulması gerekmektedir (Caine ve Caine, 2002).

d) Birleştirme süreçleri ise üst düzey düşünme ve derinlemesine düşünmenin dışındaki düşünme becerilerini kapsamaktadır. Örneğin dergi hazırlamak, günlük, hikaye, roman ve mektup yazmak birer birleştirme etkinliğidir. Öğrenci bu etkinlikleri yaparken hem üst düzey düşünmeyi hem derinlemesine düşünmeyi hem de yaratıcılığı işe koşmaktadır. Birleştirme etkinlikleri öğrencilerin başka biçimde ifade edemeyecekleri düşüncelerini ortaya koymalarına yardımcı olur. Bu anlamda öğrenme günlüğü tutma öğrencinin iç dünyasının aynasıdır (Caine ve Caine, 2002).

Caine ve Caine, 3 aşamalı BUÖ modelinin kuramsal bir takım temellerini tanımlayan ve bir dersin BUÖ yaklaşımına uygun olarak tasarlanmasında önemli bilgiler veren bir takım ilkeler de belirlemişlerdir. Caine ve Caine'nin öğrenme sürecinde dikkate alınacak 3 aşama ve 12 ilkesi ve söz konusu ilkelerin öğrenme sürecindeki göstergeleri Tablo 3'te verilmektedir (Caine ve Caine, 2002: 86–92):

Tablo 3. Caine ve Caine (1990)'nin 3 Aşama ve 12 İlkeli Beyin Uyumlu Öğrenme Modeli

Model Adı	Modelin Aşamaları	Modelin Temel İlkeleri	Modelin Öğretim Sürecindeki Uygulamaları
3 Aşama ve 12 İlkeli Beyin Uyumlu Öğrenme	Rahatlatılmış Uyanıklık	Beyin paralel bir işlemcidir.	İnsan beyni birçok fonksiyonu eş zamanlı olarak yürütür.
		Öğrenme tüm fizyolojiyle ilgilidir.	Stres yönetimi, beslenme, egzersiz ve rahatlık, sağlıklı olmanın diğer tüm öğeleri gibi her yönden öğrenme süreciyle ilişkilendirilmelidir.
	Derinlemesine Daldırma	Anlam arayışı içseldir.	Öğretim içerikleri ilgi çekici, anlamlı ve zengin seçenekler sunacak biçimde olmalıdır.
		Anlam arayışı, örüntülemeyle oluşur.	Hayal kurma, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi beyni etkin bir biçimde işe koşacak etkinlikler planlanmalıdır.
	Aktif Süreçleme	Örüntü oluşturmada duygular önemlidir.	Bilişsel ve duyuşsal öğelerin ayrılmasının olanaksızlığı nedeniyle, öğretim sürecinde duyuşsal öğretim stratejileri kullanılmalıdır.
		Beyin parçaları ve bütünü aynı anda işler.	Bilginin gerek parçaları gerekse bütünü ihmal edildiğinde, birey öğrenmede güçlüklerle karşılaşmaktadır. Parçalar ve bütün kuramsal olarak etkileşim halindedir. Birbirinden anlam çıkarır ve paylaşırlar.
		Öğrenme hem odaklanmış dikkati hem çevresel algılamayı içerir.	Öğretmenler, öğrencilerin dikkatleri dışında kalabilecek etkileri organize etmelidir. Bunlar arasında; gürültü, sıcaklık durumu gibi çevresel uyaranlar ile tablo/çizelge, resim, desen setleri gibi görsel uyarıcıları sayabiliriz.
		Öğrenme bilinç ve bilinçdışı süreçleri içerir.	Öğrenciler tecrübelerini yeterli işleminden geçiremedikleri zaman çoğu öğrenme çabaları boşa gider. Aktif işleme, öğrencilere, neyi nasıl öğrendiklerini gözden geçirme fırsatı verir. Bu kısmen yansıtma ve biliş dışı etkinliklerin

			düzenlenmesini gerektirir.
		En az iki farklı belleğimiz vardır.	Öğretim sürecinde bellek destekleyici tekniklerden faydalanılmalıdır. Öğrenenlere, zengin yaşantılar sunulmalıdır.
		Olgu ve beceriler doğal uzamsal bellekte yapılandırıldığı zaman beyin daha iyi anlar ve hatırlar.	Sınıf içi etkinliklerde projeler, gerçek yaşantılar, hikayeler, metaforlar, tiyatro gibi gerçek yaşam deneyimlerine uygun teknikler kullanılmalıdır. Öğretmen bilgiyi tahtadan indirerek öğrencilerin zihninde canlandıracağı ve bağlantılar kuracağı şekilde sunulmalıdır.
		Öğrenme destekle artar, korkuyla azalır.	Etkili bir stres yönetimi sağlanmalı, öğrenmede duygusal özelliklere yer verilmeli.
		Her beyin eşsizdir.	Öğretim, öğrenenlerin farklı zekâ alanları ve öğrenme stillerine göre planlanmalıdır.

1.7.1.2. Jensen'nin Beyin Uyumlu Öğrenme Özellikleri Modeli

Jensen, BUÖ alanında önde gelen araştırmacılardandır. Jensen (1998), BUÖ yaklaşımının uygulamadaki etkililiğini arttırabilmek için 10 ilke önermiştir. Araştırma sürecinde dikkate alınacak 10 ilke ve söz konusu ilkelerin öğrenme sürecine ilişkin göstergeleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Jensen (1998)'nin Beyin Uyumlu Öğrenme Özellikleri Modeli

Model Adı	Modelin Temel Özellikleri	Modelin Öğretim Sürecindeki Uygulamaları
Beyin Uyumlu Öğrenme Özellikleri	Beyni Tanıma	Beyin farkındalığı
	Uygun fizyolojik ve psikolojik yapı	Duygusal rahatlık, Güvenli fiziksel ortam, Beslenme, Uyku,
	Zenginleştirme	Sorun Çözme, Eleştirel Düşünme, Projeler Yapma, Karmaşık Etkinlikler Düzenleme, Dönüt Alma
	Dikkat	Geleneksel ve Yeni, Öğrenen Tercihleri, Bireysel Etkinlikler, Fiziksel ve Duygusal Çalışmalar
	Kaygı/Stres	Boş Zaman, Açık Rehberlik, Stres Azaltma Teknikleri, Beceri Geliştirme
	Güdüleme	Amaçlar Oluşturma, Olumlu Etkilenme, Duygu Yönetimi, Geri bildirim alma/verme
	Duygusal Çatışma	Rol Modeli, Tebrik Etme, Tartışma, Fiziksel Ritüeller Sunma, İç Gözlem Yapma
	Hareket	Rol Oynama, Geniş Açılımlı Etkinlikler, Kavram Öğreten Spor Etkinlikleri
	Anlam Arayışı	Temel Öğrenme Etkinlikleri İşbirlikli Öğrenme, Öğretim Kalıpları, Gruplama, Rol Oynama, Toplumsal Hedefler, Karmaşık Projeler Geliştirme
	Bellek	Anlam Yapıları, Çalışan Yapı Modelleri, İşlemsel Öğrenme, Hızlı Tepki Etkinlikleri

1.7.1.3. Politano ve Paquin'nin 10 İlkeli Beyin Uyumlu Öğrenme Modeli

BUÖ yaklaşımın uygulamadaki etkililiğini arttırabilmek için Politano ve Paquin (2000) tarafından önerilen ilkeler; teklik, değerlendirme, duygular, anlam, çoklu yol, beyin beden birlikteliği, bellek, beslenme, döngü ve ritm, korkularla baş etme olarak 10 aşamada sınıflandırılmıştır (Akt: Erduran Avcı, 2007; Erişti ve Akdeniz, 2012: 253).

Araştırma sürecinde BUÖ yaklaşımının temel ilkelerin, öğretim etkinliklerine uygulanması sürecindeki temel aşama ve uygulamaları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Politano ve Paquin (2000)'nin 10 İlkeli Beyin Uyumlu Öğrenme Modeli

Model Adı	Modelin Temel İlkeleri	Modelin Öğretim Sürecindeki Uygulamaları
10 İlkeli Beyin Uyumlu Öğrenme Modeli	Teklik (Biriciklik)	• Öğrenenlere seçenekler sunma • Önceki bilgileri ile yeni öğrenmelerini ilişkilendirmeleri için fırsat sunma • Öğrenme stillerini, duygularını ve güçlü yanlarını tanıma
	Değerlendirme	• Öğretmenin zamanında dönüt vermesi • Öğrenenlerin birbirine dönüt vermesi • Öğrenenlerin kendilerini yansıtmalarına fırsat tanıma • Hataları olumlu öğrenme yoluna çevirme
	Duygular	• Öğrenenleri duygularını açıklama konusunda cesaretlendirme • Eğlenceyi öğrenmenin bir parçası olarak tanıma • Oyunu öğrenmenin önemli bir parçası olarak tanıma • Olumlu dil kullanma
	Anlam	• Bütüncül öğrenmeye yer verme • Bireysel uygunluk ve duygusal içeriği tanıma • Çalışma için yeterli zaman verme • Gelişim ve yansıtmaya için zaman verme
	Çoklu Yol	• Çoklu zekâyı tanıma • Çoklu tasarım yollarını tanıma • Çeşitli sunumlar için fırsat yaratma • Ortamı müzik, poster gibi materyallerle zenginleştirme
	Beyin-Beden Birlikteliği	• Etkin öğrenmeyi sağlama • Gezi düzenleme ve gösteri yapma • Hareket etmelerini sağlama
	Bellek	• Zihin ve kavram haritaları kullanma • Çevreyi kullanma • Zengin yaşantılar sağlama • Bellek destekleyici etkinlikler yapma
	Beslenme	• Yararlı besinleri seçmelerini sağlama • Beslenme hakkında bilgilendirme • Öğrenme ortamında su bulundurma

	Döngü ve Ritim	• Enerjik etkinlikler için zaman ayırma • Öğrenenlerin heyecanlarını tanıma ve yönetme • Ritüel, yenilik ve güçlüklerin uygun kullanımını sağlama
	Korkularla Baş Etme	• Stres yönetimi • Demokratik ortam sağlama • Öğrenenleri destekleme • Ödül yerine içsel motivasyon sağlama

1.7.1.4. Wolfe (2001)'in 4 İlkeli Beyin Uyumlu Öğrenme Modeli

Wolfe (2001), BUÖ yaklaşımının öğretim sürecine uygulanması konusunda 4 ilke ve söz konusu ilkelerin öğrenme sürecine ilişkin göstergelerinden söz etmektedir. Söz konusu ilke ve göstergeler Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6. Wolfe (2001)'nin 4 İlkeli Beyin Uyumlu Öğrenme Modeli

Model Adı	Modelin Temel İlkeleri	Modelin Öğretim Sürecindeki Uygulamaları
4 İlkeli Beyin Uyumlu Öğrenme Modeli	Beyin deneyimlere dayalı öğrenir.	Somut deneyim, sembolik veya temsili öğrenme ve soyut öğrenme işlemleri uygulanmalıdır.
	Bellek hızlı unuttur.	Öğretim sürecinde bellek destekleyici tekniklerden faydalanılmalıdır. Öğretim süreçlerinde görsel, işitsel ve duygusal faktörleri dikkate almak gerekir.
	Uzun ve kısa süreli belleklerimiz vardır.	Etkinlikler öğrenme işinin uzun süreli belleğe transferini sağlamalıdır.
	Duygular öğrenmenin katalizörüdür.	Öğrenme ortamı fiziksel ve psikolojik olarak güvenli ve öğrenenin duygu dünyasına uygun olarak düzenlenmelidir.

Wolf (2001), Erişti ve Akdeniz (2012: 239)'in yayınından yararlanılarak oluşturulmuştur.

1.7.1.5. Given (2002)'nin Beyin Uyumlu Öğrenmenin 5 Sistem Modeli

Given (2002) BUÖ yaklaşımının öğretim sürecine uygulanması konusunda 5 sistem ve söz konusu sistemlerin öğrenme sürecine ilişkin göstergelerinden söz etmektedir. Söz konusu sistem ve göstergeler Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7. Given (2002)'nin Beyin Uyumlu Öğrenmenin 5 Sistem Modeli

Model Adı	Modelin Temel Aşamaları	Modelin Öğretim Sürecindeki Uygulamaları
Beyin Uyumlu Öğrenmenin 5 Sistemi	Duygusal Öğrenme	Öğrenme ortamı fiziksel ve psikolojik olarak güvenli ve öğrenenin duygu dünyasına uygun olarak düzenlenmelidir.
	Sosyal Öğrenme	Öğrenenler kendilerini güvende hissetmeli, işbirliği kurmaları sağlanmalı ve çalışmalara taktir edilmelidir.
	Bilişsel Öğrenme	Öğrenenler, gerçek dünya sorunlarına yöneltilmelidir.
	Fiziksel Öğrenme	Öğrenenler, öğretim materyalleriyle birebir ilişki içinde olmalıdır.
	Yansıtıcı Öğrenme	Öğrenenler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alacak şekilde yönlendirilmelidir.

1.7.1.6. Hardiman'ın Beyin Hedefli Öğretim Tasarım Modeli

Hardiman (2001)'in BUÖ yaklaşımının boyutlarını ve bu boyutların öğrenme sürecindeki göstergelerini ortaya koyduğu çalışmasında, öğretmen ve öğrencilerin öğretim sürecinde nasıl hareket etmeleri gerektiğini belirtmektedir. Söz konusu öğrenme boyutları ve göstergeleri şunlardır: *Olumlu Davranışlar*; öğretmen, model davranışlar sergilemeli ve öğrenenlere olumlu tutum geliştirebilecekleri etkinlikler planlamalıdır. *Bilginin edinilmesi ve özümlemesi*; öğrenenlerin görselleri kullanmalarına, görevleri tekrar tekrar gerçekleştirmelerine, etkinliklerde sanat, müzik ve hareketi kullanmaları sağlanmalıdır. *Bilginin anlamlı şekilde kullanılması*; öğretim sonrası bellek destekleyici etkinliklerle öğrenilenler bellekte kalıcı hale getirilmeli ve öğrenenlerin öğrendiklerini sunmalarının sağlanmalıdır. *Zihnin alışkanlıkları*; öğretmen, öğrenenlere öz düzenleme ve öz değerlendirme imkanı sağlamalıdır (Erişti ve Akdeniz, 2012: 239).

Hardiman (2012a) bu alandaki çalışmaları devam ettirerek 6 ilkel bir model geliştirmiştir. Hardiman (2012a, 2012b)'nın modelinin öğretim sürecine uygulanması konusunda 6 ilke ve söz konusu ilkelerin öğrenme sürecine ilişkin göstergeleri Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8. Hardiman (2001)'nın Beyin Hedefli Öğretim Tasarım Modeli

Model Adı	Modelin Temel Aşamaları	Modelin Öğretim Sürecindeki Uygulamaları
Beyin Uyumlu Öğrenme Boyutları	Öğrenme için Duygusal İklim Oluşturma	• Öğrenmede duygulara önem verme • Stres ve kaygının uygun düzeyde tutulması • Öğrenenlerin duygularını ve güçlü yanlarını tanıma
	Fiziksel Öğrenme Ortamı Oluşturma	• Öğrenmede ortamının öğrenmeye uygun olması (aydınlatma, ses, koku, renk)
	Öğrenme Deneyimi Tasarlama	• Öğrenenlerin gelişim ilkelerini gözetme • Öğrenme hedefleri, içerik seçimi ve öğrenme etkinliklerinin belirlenmesi • Değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi • Grafik düzenleyicilere öğretim sürecinde yer verilmesi
	İçerik, Beceri ve Kavramların Ustaca Öğretimi	• Bellek destekleyiciler kullanılması • Zihin ve kavram haritası kullanımı • Zengin yaşantılar sağlama
	Bilginin Genişletilmesi ve Uygulama	• Müzik, hareket ve çoklu duyulara yer verme • Zengin yaşantılar sağlama
	Öğrenmenin Değerlendirilmesi	• Zamanında geri bildirim • otantik değerlendirme tekniklerini kullanma • Öğrenen günlükleri tutturma • Portfolyo değerlendirme • Çoklu değerlendirme

1.7.1.7. Erlauer'in Beyin Uyumlu Öğrenme Modeli

Erlauer (2003) BUÖ modelinin öğretim sürecine uygulanması konusunda 7 temel ilke ve söz konusu ilkelerin öğrenme sürecine ilişkin göstergelerinden söz etmektedir. Söz konusu sistem ve göstergeler Tablo 9'da verilmektedir.

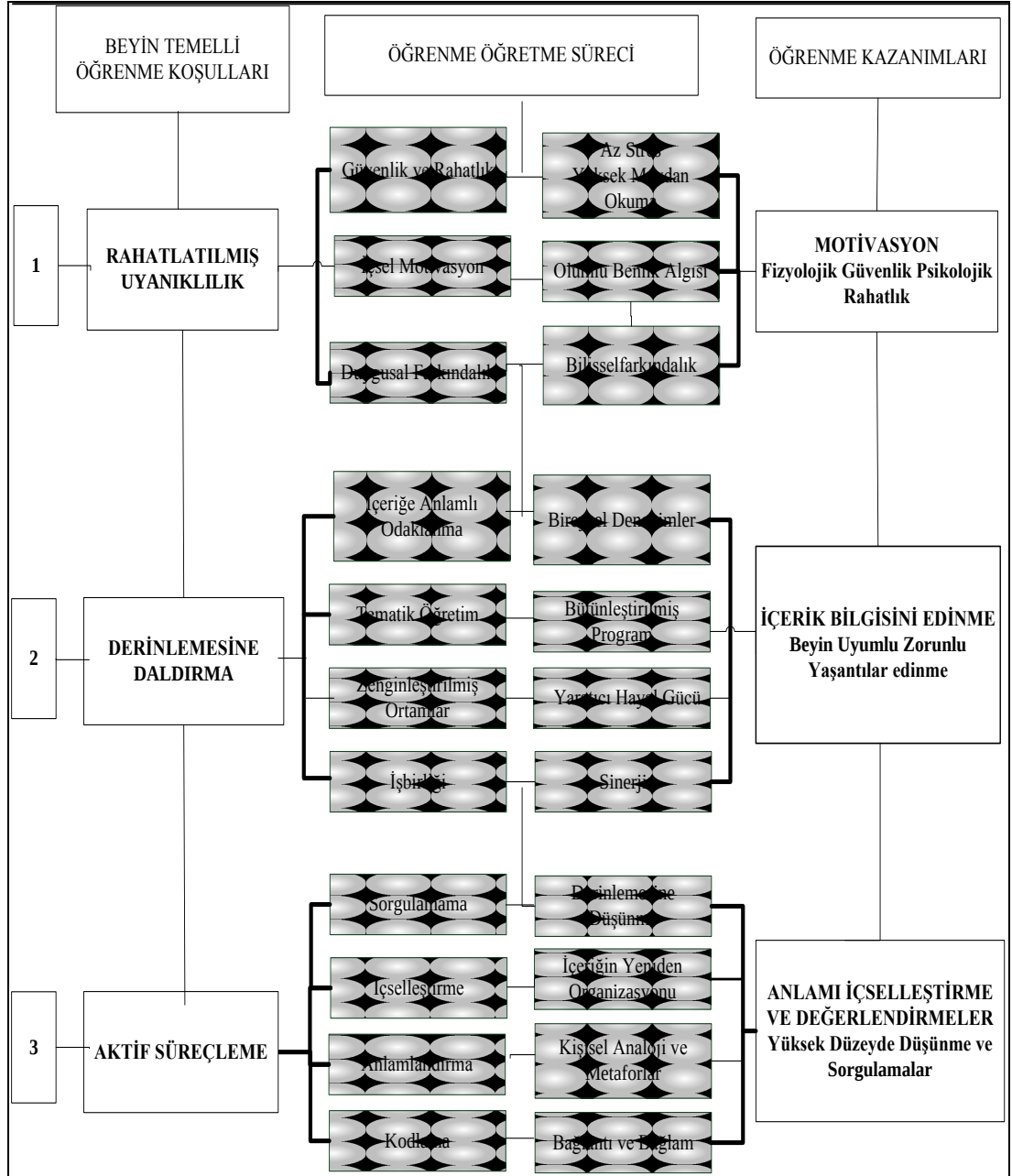
Tablo 9. Erlauer (2003)'in Beyin Uyumlu Öğrenme Modeli

Model Adı	Modelin Temel Aşamaları	Modelin Öğretim Sürecindeki Uygulamaları
Beyin Uyumlu Öğrenme	Duygusal rahatlık ve güven duyulan çevre	Bireyin rahat bir şekilde öğrenmesi etmesi için uygun duygusal rahatlık ve güvenli fiziksel ortam.
	Uyumlu beden-zihin birlikteliği	Öğrenme için öğrenene yeterli beslenme, uyku, su ve hareketin sağlanması.
	Öğrenci ilgileri merkeze alınarak konular arasında bağlantı kurma,	Ön bilgilerin ve hazırbulunuşluğun önemi. Ders içeriğinin öğrenen düzeyine uygun belirlenmesi.
	Zaman	Öğrenme sürecinin bir ders ile sınırlanmadan, uygun zaman dilimlerine ayrılarak düzenlenmesi.
	Beyin zenginleştirme için	Öğrenme için yeterli zenginleştirilmiş öğrenme ortamının düzenlenmesi Müzik, problem çözme becerilerini geliştirme, etkili görsel-işitsel materyel kullanımı.
	Değerlendirme Geribildirim ve	Standartize edilmiş testlerin kullanımı Ötantik değerlendirme İnformal beyin uyumlu değerlendirme Rubrik kullanma Etkili geri bildirim (motive edici, özel ve çok yönlü)
	İşbirliği	Beyin sosyal bir organdır. İşbirlikli öğrenme teknikleri kullanılmalıdır.

1.7.1.8. Duman'ın Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Modeli

Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme modeli, Duman (2010a) tarafından geliştirilmiş birbiriyle ilişkili birbirini bütünleyen koşul, süreç ve kazanımlardan oluşan bir öğrenme-öğretme modelidir. Bu model çeşitli araştırmacılar tarafından (özellikle Caine ve Caine, 2002; Jensen, 2006) açıklanan BUÖ ilke ve koşulları ile Duman (2010a)'ın araştırma bulgularından uyarlanmıştır. Uygulanan model aşağıda Tablo10'da görülmektedir.

Tablo 10. Duman'ın Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Modeli



Bu model, yatay ve dikey olmak üzere üç temel çerçeveden oluşmaktadır. Dikey ekseninde öğrenmenin koşulları, bu koşullara dayalı öğrenme-öğretme süreci ve bu süreç sonunda öğrenme kazanımları yer alır. Yatay ekseninde ise BUÖ koşullarının öğrenme-öğretme sürecinde nasıl sağlanabildiğine ilişkin ögeler yer alır. Bu ögelerin kullanılmasıyla örneğin, öğrenmenin ilk koşuluna ait kazanımlar elde edilir. Artık öğrencinin öğrenme ihtiyacı, beklentisi için gerekli koşullar olduğundan dolayı motivasyonu sağlanır. Yatay eksenindeki ikinci koşulda içeriğe derinlemesine bir

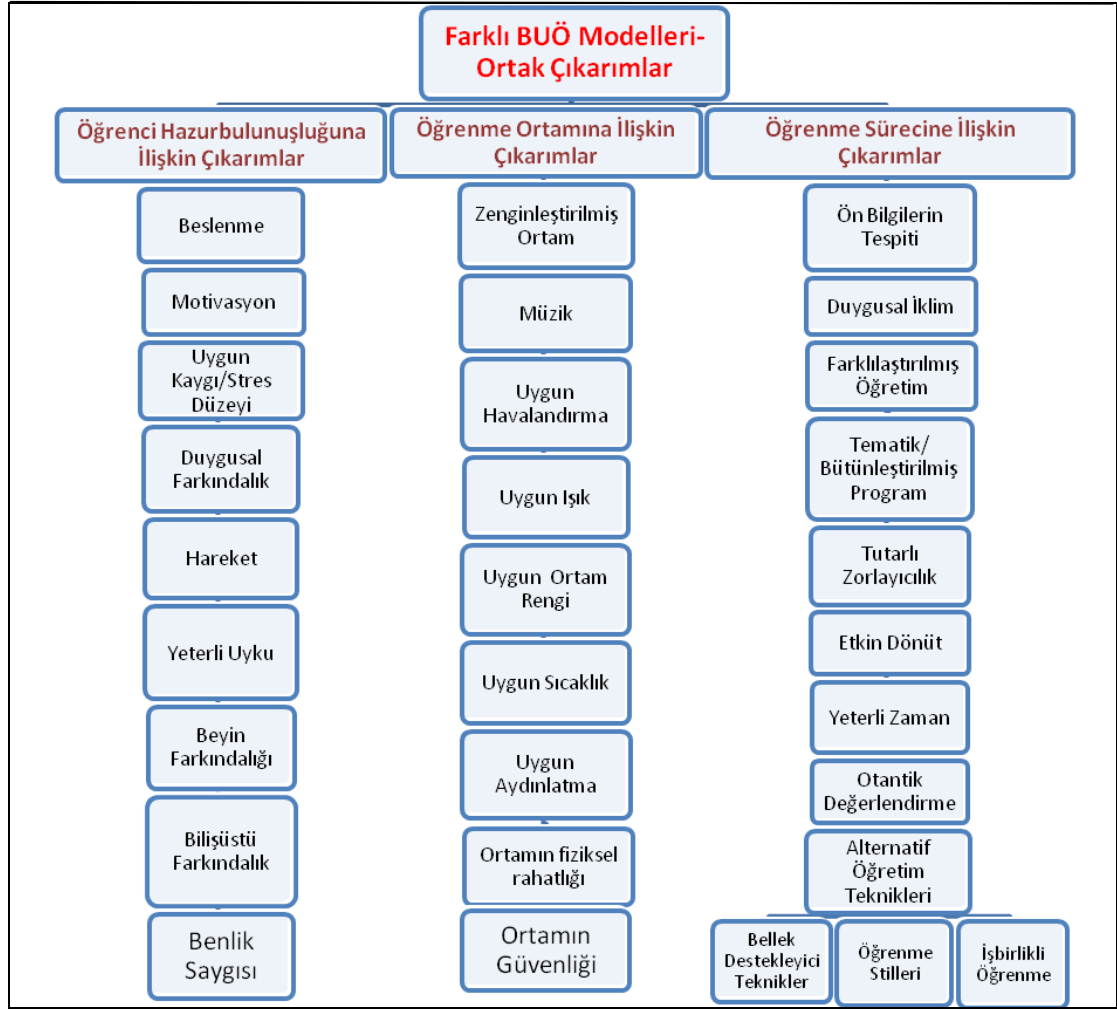
daldırma sağlanır. Bu koşul için örneğin zenginleştirilmiş ortamlar hazırlanır. Yaratıcı hayal gücü kullanılır. Öğrenci, işbirliğine dayalı bir sinerjiyle alan bilgisi edinir.

Yatay eksenin üçüncü öğrenme koşulunda ise aktif süreçlemeyle birey kendi kendini yönlendirerek içsel bir sorgulamayla içerik yeniden düzenlenir, kodlanır ve yaşantı temelli öğrenmeler gerçekleşir. BUÖ'nin öğrenme-öğretme modeli içerisindeki öğelerine ders sürecinde yer verilmesine karşın, ders, konu, zaman ve öğrencilerin temel gereksinimleri gibi nedenlerle bazı derslerde modelin bazı öğeleri esneklikten dolayı sınırlı şekilde kullanılmamıştır. Bu araştırmanın sınırlılığı içerisinde kabul edilebilir (Duman, 2010a).

BUÖ ile ilgili araştırmaları bulunan King (1997), BUÖ yaklaşımının temelde proster öğrenme kuramı, hızlandırılmış öğrenme, üçlü beyin ve bilişsel fonksiyonları kuram, sınıflandırılmış bellek kuramları, limbik sistem ve duyguların biliş üzerindeki rolü, bireysel öğrenmelerin benzersizliği gibi kuram ve anlayışlar üzerine yapılandırılabilirliğini ifade etmektedir. King (1997)'e göre; beyin ve öğrenme arasındaki bağın nasıl kurulabileceğinin belirgin bir şekilde ortaya konulması, nitelikli öğrenmeler için öğretim sürecinde hangi modellerin, stratejilerin, yöntem ve tekniklerin, materyallerin hangi sırada işe koşulabileceğine yönelik ipuçları verecektir (Akt: Erişti ve Akdeniz, 2012).

Bu çalışmada BUÖ yaklaşımıyla ilgili 8 modele yer verilmiştir. Araştırmacıların her bir çalışması kendi bağlamında değerlendirildiğinde kimi zaman farklı noktaların altının çizildiği görülmesine karşın farklı modellerin ortak çıkarımları mevcuttur (Canbulat, Küçükkaragöz, Kocabaş ve Yurdabakan, 2013). Ortak çıkarımlara ait genellemeler Tablo 11'de verilmektedir.

Tablo 11. Farklı BUÖ Modellerinin Ortak Çıkarımları



Tablo 11 incelendiğinde ortak çıkarımların öğrenci hazırbulunuşluğuna ilişkin, öğrenme ortamına ilişkin ve öğrenme sürecine ilişkin çıkarımlar olmak üzere 3 başlıkta toplandığı görülmektedir. Her bir başlığın ilgili olduğu etkenler listelenerek ortak çıkarımların sınıflandırıldığı görülmektedir.

1.7.2. Beyin Uyumlu Öğrenme-Öğretme Stratejileri

BUÖ yöntemiyle ilgili araştırmalar gerek yurt içinde gerek yurt dışında artarak devam etmektedir. Fakat yöntemin, uygulanma alanının geniş ve yeni olması nedenleriyle hangi öğrenme-öğretme uygulamalarının BUÖ yaklaşımı içerisinde değerlendirileceği tartışma konusu olarak devam etmektedir (Vester, 1991; Duman, 2007).

BUÖ yaklaşımına uygun geliştirilen öğretme-öğrenme modellerinin yanında farklı araştırmaların sonucunda getirilen öneriler doğrultusunda BUÖ stratejileri altı strateji başlığı altında toplanmış ve açıklanmıştır (Alder, 2000; Baştuğ, 2007; Caine ve Caine, 2002; Duman, 2007, Erduran-Avcı, 2007; Erlauer, 2003; Jensen, 2006, Jeffrey, 2004; Korkmaz, 2005; Koyuncu, 2009; Prigge, 2002; Senemoğlu, 2005; Sousa, 2001; Tarhan, 2009; Tay, 2005; Wolfe, 2001; Xavier, 2005).

1.7.2.1. Öğrenmeyi Kolaylaştıran Zihin Güçlendirici Stratejiler

İnsanlar yaşamlarını sabit bir rutin içerisinde devam ettirmektedir. Hareketlerin birçoğu önceden tahmin edilebilen ve sürpriz yaratmayan türdendir. Bunun sonucunda beynimizin yeni ilişkiler kurma becerisi azalır. Rutin davranışlar neredeyse bilinçaltına aittir ve minimum beyin enerjisi kullanılarak gerçekleştirilir. Böylece beyin çok az egzersiz yapar. Halbuki insan beyninin yeniliğe ihtiyacı vardır ve yenilik beyni biyolojik olarak harekete geçirmektedir. Beynin çalışmasını sağlayanda budur (Xavier, 2005). Aşağıda bu etkinlikler BUÖ uygun olarak düzenlenmiş ve açıklanmaya çalışılmıştır.

a) Meditasyon

Beyin gücünü arttırmanın en iyi metotlarından biri meditasyon yapmaktır. Zihin dürtüleri nesneden nesneye, kişiden kişiye ve yere göre değişen bir şekilde rahatsızdır, bunun birçoğu kişisel yaşam ve problemlerle ilgilidir. Her yaşta stres ve gerilim beyin gücünü azaltmaktadır. Stresin üstesinden gelinmezse beyin işleyişini geliştirmenin hiçbir yolu yoktur. Bu durumu sağlamanın yollarından biri de meditasyon uygulamaktır. Meditasyon, uygulayanın çeşitli tekniklerle kendini unutmaya ve zihnini boş veya düşüncelerden arınmış bir duruma getirmesine yardımcı olur. Meditasyonun katkılarında birisi de kandaki laktik asidi düşürmeye yardımcı olmasıdır. Laktik asit endişe ve uykusuzluğa sebep olmaktadır. Endişe ve uykusuzluk ise öğrenmeyi engelleyen önemli etkenlerdendir (Xavier, 2005).

Aşağıda bazı meditasyon özellikli konsantrasyonu sağlayıcı örnek teknikler açıklanmaktadır (Xavier, 2005):

a1) Sri Yantra

Hisdistanlı meditasyon ustalarınca beyni harekete geçirmek ve konsantrasyonu geliştirmek için bulunmuş en güçlü tekniklerden biridir. Sri yantra denilen geometrik bir şekle bakıp, nefes alma tekniklerinin uygulanmasıyla yapılan hareket beynin sağ ve sol yarımküreleri arasındaki iletişimi arttırmaktadır.

a2) Dönme

Bir tür beyin geliştirme egzersizidir ve sonuçları da vücut geliştirmeden farklı değildir. Dönme veya eğilme var olan karmaşık nöron bağlantılarını yükselten ve böylece daha yüksek zekânın fiziksel temelini oluşturan daha fazla dendritik bağlantı geliştirir. Dönme hareketi, vücudun soldan sağa dönmesiyle başlar ve altı kez dönülerek başlangıç nktasında durulur. Başlangıçta baş dönebilir ama sonraki haftalarda dönme hareketi 21 kereye kadar yapılmalıdır.

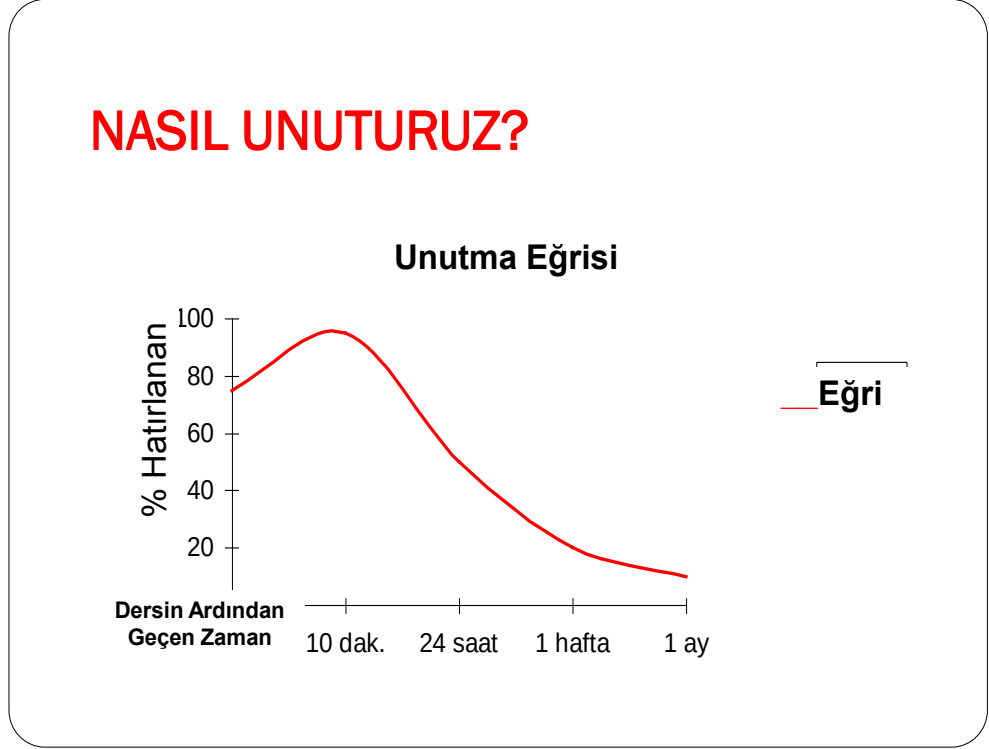
a3) Masaj

Birçok kültürde elle temasın iyileştirici, rahatlatıcı ve duyumsal olduğu kabul edilmektedir. Hoş bir losyonla vücuda masaj yapılması beyni harekete geçirir. Çünkü beyin, duyumsal bir etkiye endorfin salgılayarak tepki vermektedir. Aileler, çocuklarını en az ayda bir bu yönde rahatlamaları sağlayabilir, öğretmenlerde bu yönde öğrencilere, ailelere rehber olabilir.

b) Öğrenmede Tekrar İlkesi

Tekrar ilkesi öğrenilen bilgilerin beceri ve davranışa dönüşme sürecinde kalıcı hâle getirilmesini ifade etmektedir. “Eğitimde tekrarın önemi büyüktür. Alınan bilgilerin kazanılan becerilerin tekrar edilerek peçinlenmesiyle unutmanın önüne geçilebilir. Derslerde yapılan tekrarlarda hem öğrencilerin konuyu hatırlamaları hem de anlamamış öğrencilerin anlamaları sağlanmış olur” (Özbay, 2006: 105).

Tekrarı etkili kılmak için öğrenilen bilginin nasıl unutulduğunu bilmek faydalı olabilir. Grafik 1’de verilen unutma eğrisi öğrenilen bilginin unutulması sürecini göstermektedir.



Grafik 1. Unutma Eğrisi (Duman, 2007’den yararlanılarak oluşturulmuştur.)

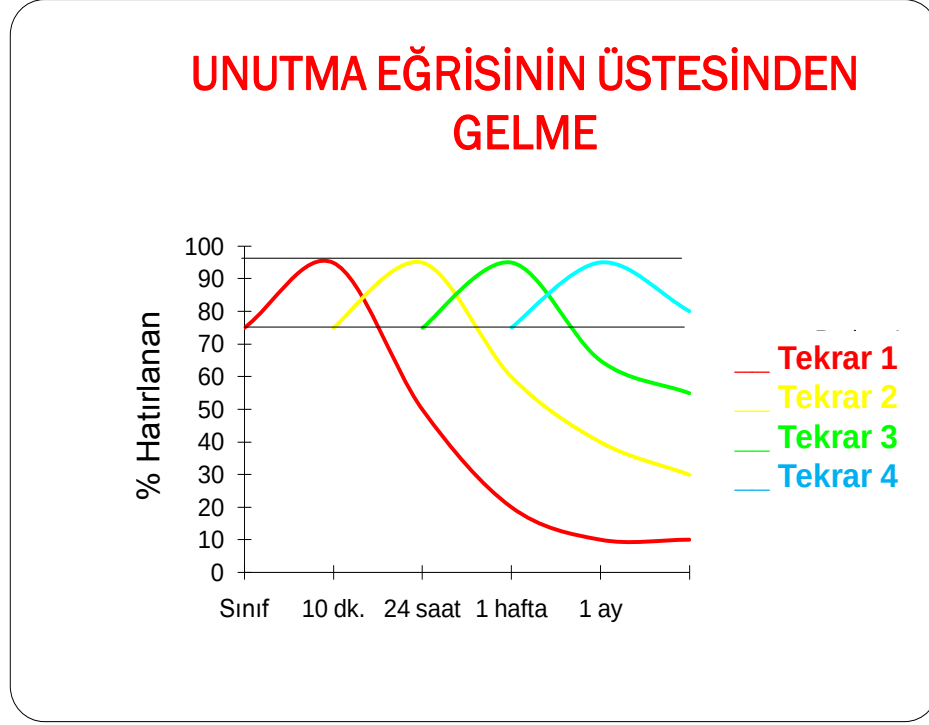
Grafik 1’de bilgilerin öğrenildikten on dakika sonra unutulmaya başlandığını, bir ayın sonunda % 10’lara kadar düştüğünü göstermektedir. Bu grafiğin üstesinden gelmenin anahtarı “tekrar ilkesi”dir.

Tekrar, somut bir uygulamadır. Eğitsel düzeyde geçerliliği ise BUÖ bakımından aşağıdaki nedenlere dayanır (Caine ve Caine 2002: 6):

- Bilgi yeterli sıklıkla yinelenirse uzun süreli belleğe geçer.
- Açık ve örtük tekrar bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasında kullanılan süreçler arasındadır.
- Aralıklı tekrarın uzun süreli bellekte tutulma olasılığı daha yüksektir.
- Öğrenciler derste öğrendiklerinin %90’ını 30 gün içinde unutar. Bu unutkanlığın çoğunluğu dersten sonraki birkaç saatte olmaktadır.

- Ders hakkında, dersin sonunda veya dersten hemen sonra konuşmak, tartışmak kalıcılığı artırır.
- Tekrarı toplu yapmak yerine ara ara yapmak kalıcılığı artırır.

Etkili bir tekrarın nasıl olması gerektiğine yönelik Grafik 2 aşağıda verilmektedir.



Grafik 2. Unutma Eğrisinin Üstesinden Gelme Stratejisi (Duman, 2007'den yararlanılarak oluşturulmuştur.)

Planlı toplam 24 dakikalık beş tekrarın hafıza gücüne etkisi, art arda veya düzensiz yapılmış yüz tekrardan daha fazladır. 45 dakikalık bir çalışmanın uzun süreli olarak hafızada tutulması için gerekli sistematik plan aşağıda verilmiştir (Duman, 2007).

<u>Tekrar Zamanı</u>	<u>Tekrarlama Süresi</u>
1- Konu öğrenildikten 10 dakika sonra	10 dakika
2- Konu öğrenildikten 1 gün sonra	5 Dakika
3- Konu öğrenildikten 1 hafta sonra	3 Dakika
4- Konu öğrenildikten 1 ay sonra	3 Dakika
5- Konu öğrenildikten 6 ay sonra	3 dakika

c) Dikkat Arttırıcı Teknikler

Dikkat, algılama ve kavrama gibi zihinsel bir odaklanma ve yoğunlaşma faaliyetidir. Dikkat, beden ve zekânın bir hazırbulunuşluk halidir. Çevreden gelen bilginin birey için gerekli olanlarının kısa süreli belleğe geçişini sağlayan en önemli süreç dikkattir (Senemoğlu, 2005). Bu nedenle, öğretimde yerine getirilmesi gereken ilk işlev, öğrencinin dikkatini belirginleştirmek ve arttırmaktır. Kendi kendine öğrenecek birey, kendi için en uygun dikkat stratejisini seçip uygulayabilir. Temel fikirlerin altının çizilmesi, öğrencide ilgi ve merakın uyandırılması, metaforik anlatımlardan yararlanılması, benzerlik ve zıtlıklardan yararlanılması, inceleme sorularının incelenmesi, metnin kenarına not almak ve başlık, tablo ve şemaları incelemek gibi yollarla dikkatin konuya yoğunlaşması sağlanabilir.

ç) Anlamlandırmayı (Kodlamayı) Güçlendiren Teknikler

Sinirsel ağların yayılmasını sağlayan önemli yollardan birisi olan bu yol, daha önce kullanılmamış bir olaya sembol sistemi uygulamaktır. Bazı durumlarda bir konunun sunumu veya açıklanmasında belli bir düşünce sisteminin işlemleri ve kurallarını uygulamak yeterli olmayabilir veya konunun anlaşılmasını kolaylaştırmayabilir. Bu durumlarda sinirsel bağlantıları güçlendirici sembolik sistemlerden yararlanılmalıdır. Bir problemin açıklanmasında sözel anlatımla beraber resim veya çizimlerinde kullanılması ve aynı zamanda rakamlardan yararlanılarak problemin sayılarla ifade edilmesidir. Örneğin sözel bir ifadeyi sayılar kullanarak veya denklem kurarak gösterme. Sütunlar, tablolar, grafiklerle gösterme. Tam tersi olarak bir sayısal ifadeyi kompozisyon, hikâye tarzında anlatmadır (Korkmaz, 2005). Anlamlandırma, öğrencinin öğrendiği eski bilgileriyle yeni bilgileri arasında ilişkiler kurması yoluyla bilginin anlamlandırılması sürecidir. Yeni bilgi, eskilerle ne kadar çok yolla ilişkilendirilirse, bilgiyi geri getirme de o kadar kolay olur. Bu teknikler özellikle ön öğrenmelerin hatırlanması, uyarıcıların sunulması, öğrenme rehberi sağlanması gibi etkinliklerde kullanılmalıdır. Bu tekniklerin bazıları, ekleme, örgütleme ve bellek destekleyici olarak sınıflandırılmıştır (Ün Açıkgoz, 2008):

ç1) Eklemlleme Stratejileri

Eski ve yeni bilgiler arasında ilişkiler kurmayı sağlayan stratejilerdir. En önemlisi, benzetimler olup, bu yeni bilginin eskiyle benzerliklerini bularak ilişkisini kurmayı ve anlamlandırmayı sağlar. Zihnın işleyişı ile bilgisayarın benzetilmesi buna örnek olarak gösterilebilir. Bunun yanı sıra, telefon numarasının anlamlı bir tarihle, birinin doğum günüyle ilişkilendirilmesi telefon numarasının anlamlı hale getirilmesini sağlar. Karşılaştırmalar yapmak da eklemllemeyi sağlayan başka bir yoldur (Senemoğlu, 2005).

ç2) Örgütleme Stratejileri

Gruplama, terim ya da düşünceleri bir araya getirme, materyali küçük alt parçalara bölme gibi etkinlikleri içeren örgütleme stratejileri; öğretilecek materyalin yeniden yapılandırılarak, organize edilerek anlamlandırılmasını sağlar. Bu strateji, not alma, özetleme, uzamsal temsilciler oluşturma ve okuduğunu anlama (SQ4R) gibi teknikleri içerir (Tay, 2005).

ç3) Bellek Destekleyici Teknikler

Bilginin kısa süreli bellekte anlamlandırılarak uzun süreli belleğe yerleştirilmesini sağlayan, öğrenilecek bilgileri daha anlamlı hale getirerek öğrenenin hatırlamasını kolaylaştırmak için geliştirilmiş tekniklerdir. Bellek destekleyici teknikler, öğrenilecek kapsam içinde doğal olarak bulunmayan ilişkileri, çağrışımları meydana getirerek bilginin kodlanmasına yardım eden öğrenme teknikleridir. Özellikle sözcüklerin, olguların ve terimlerin öğrenilmesine ve hatırlanılmasına yardımcıdırlar. Bellek destekleyiciler sözel ve görsel bellek destekleyiciler olarak iki şekilde sınıflandırılabilir: Görsel ve sözel bellek destekleyiciler. sözel bellek destekleyici teknikler, bireyin öğrendiği bilgiyi kendisi için anlamlı kelimelerle zihninde tutmaya çalışır. Görsel bellek destekleyiciler ise birey öğrendiği bilgiyi zihninde canlandırır. Görsel imajlar, öğrenilen bilgiyle eşleştirilerek saklanılmaya çalışılır (Senemoğlu, 2005).

ç3.1) Görsel Semboller: Beyin görsel kodlama yetisiyle beynin iki yarı küresini de kullanmakta, böylece bilgi daha etkili öğrenilmekte ve daha kolay getirilmekte, hatırlanmaktadır. Görsel imajların oluşturulmasında düşünülen ya da zihinsel olarak çizilen resim basit ve abartılı olmalı, gereksiz konu dışı öğelere yer verilmemelidir. Görsellerin kullanıldığı 4 çeşit bellek destekleyici vardır. Bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır (Senemoğlu, 2005: 315-321):

Yerleşim (Loci) Yöntemi: Bellek destekleyicilerin en eski ve en önemlilerinden sayılır. Romalılar döneminde etkili konuşma yollarından biri olarak kullanıldığı bilinmektedir. Bu yöntem, belli bir bilgiyi doğru sırayla hatırlamaya yardım eder. Loci yöntemi kullanılırken bir yapının planı ezberlenir. Hatırlanması gereken malzeme parçalara ayrılarak, herbiri yapının bir bölmesine yerleştirilir zihinsel bir imge yaratılır.

Zincirleme Yöntemi: Bu yöntemde, hatırlanması gereken ilk öge ikinci öge ile, ikinci öge üçüncü öge ile, üçüncü öge dördüncü öge ile ilişkilendirilecek şekilde öykü haline getirilir. Öykünün birinci cümlesi birinci ögeyi hatırlatırken, ondan sonra gelen ikinci öge için ipucu olur. İkinci öge üçüncü öge için ipucudur ve zincirleme bu şekilde devam ederek ögelerin hatırlanması sağlanır (Tay, 2005).

Askı Sözcük Yöntemi: Bu yöntem hatırlanması gereken bilgileri daha önce öğrenilmiş olan ve çoğunlukla somut olan nesnelere asmayı içermektedir. Bu yöntemin kullanılması sırasında iki işlem yapılması gerekmektedir. İlki, hatırlanması kolay olan eş sözcüklerin sırasıyla ezberlenmesidir. Bunun için sayılarla ses benzerliği olan sözcüklerden bir isim listesi oluşturulur. İkinci aşamada, eş sözcükler ile anımsanması gereken sözcükler eşleştirilerek, bu sözcüklerin birbirleriyle etkileşimini gösteren görsel imajlar oluşturulur (Tay, 2005).

Anahtar Sözcük (Bağlama) Yöntemi: Bu yöntem yukarıda açıklanan iki yönteme benzemekle birlikte, bu yöntem bilgiyi doğru sırayla hatırlamakta kullanılmaz, daha çok yabancı dildeki sözcükleri öğrenmekle birlikte çok çeşitli konu alanlarının kavram ve olgularının öğrenilmesinde kullanılır. Bağlama yöntemi iki

basamaktan oluşmaktadır. İlk olarak öğrenilecek listedeki maddenin görsel imgesi oluşturulmaktadır. İkinci olarak her maddenin görsel imgesiyle sonraki maddenin görsel imgesi arasında bağ kurulmaktadır. Bu sistemi temel alarak geliştirilmiş olan bir teknik öykü tekniğidir. Bu teknikte hatırlanması gereken malzemelerden bir öykü oluşturulmakta ve öyküde geçen olaylar görsel imgelere dönüştürülmektedir.

ç3.2) Sözel Semboller: Bu teknikte, yeni bilgi önceden öğrenilen bilgi ile anlamlı bağ oluşturularak kodlanır. Burada iki yöntemin kullanılabileceğini ifade edilir. Bunlar; baş harflerle düzenleme ve kafiye oluşturmaktır.

Baş Harflerle Düzenleme (Akrostiş) Yöntemi: Harf yerleştirme tekniğinde iki farklı yol izlenebilmektedir. Birincisi baş harflerin birleştirilmesiyle oluşan kısaltmalar, ikincisi ise yine baş harfleriyle anlamlı cümleler oluşturmaktır.

Kafiye Oluşturma Yöntemi: Kafiye oluşturmada öğrenilecek sözcüklerin söyleniş benzerliklerine göre gruplamalar yapılmalıdır.

d) Gruplama (Chunking)

Kısa süreli belleğin bir sınırlılığı da alacağı bilgi miktarı ile ilgilidir. Kısa süreli bellek aynı anda ortalama 7 birimlik bilgiyi alabilir. Bazı araştırmalarda ise 3 birimlik bilgi alındığı savunulmaktadır. Bu durumda, bilginin gruplandırılmasıyla birim sayısı azaltılacak ve kısa süreli belleğin kapasite sınırlılığını azaltmanın bir yolu olmuş olacaktır. Örneğin yedi birimlik bir telefon numarası 3-0-1-2-3-1-9 gruplanarak, 301-23-19 biçiminde üç birime indirilebilir. Böylece, kısa süreli belleğe girecek bilgi için yer sağlanmış olur.

e) Entelektüel Klavuzlar

Entelektüel klavuzlar olarak değerlendirilen “sözlük, atlas, kavramlar dizini” her öğrencinin çantasında ya da dolabında bulunmalı, öğrenme-öğretme etkinliklerinde kullanılmalıdır (Xavier, 2005).

f) Varsayımsal Düşünme

Yeni bir bilgiyi yaratmada çok güçlü bir teknik olan varsayımsal düşünme sınırların büyümesinde oldukça etkilidir. Bu düşünme biçimi, kişiye beklenenin ve standart bir kalıbın dışında bakış açıları kazandırır (Cordellicho ve Field, 1997). Bu düşünme şekli görüneni farklı hallerde hayal ederek, eldeki, somut bilgilerden ileri seviyede çok etkili ürünler ortaya koymada önemli olabilmektedir. Varsayımsal düşünce beyin gelişiminde güçlü bir etkiye sahiptir. Çünkü beyin problemi ortaya koyarak çözüme ilişkin sonuçları düşünmeye zorlanacaktır. Burada sadece soru sormak değil sorulara sorularla devam ederek, eğer bu olsaydı veya eğer bu doğru olmazsa gibi konunun karmaşıklığı ve çözümlerin problemle ve birbirleriyle ilişkilerini açıklamaktadır (Caine ve Caine, 2002). Bilimdeki büyük buluşların, ilerlemelerin çoğu sanıldığı gibi rastlantısal değil, önceden kurgulanmış varsayımların titiz bir çalışmayla kanıtlanmasıyla gerçekleşir. Varsayımlarla öğrenmek, rastlantılar sonucu öğrenmekten daha etkilidir. Varsayım geliştirmek bir bakıma deneyimlerimi bilgiye dönüştürmenin tersidir (Yıldırım, 2001).

Sosyal Bilgiler dersinde bu strateji kullanılarak öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri sağlanabilir. Varsayımsal düşünce Sosyal Bilgiler dersinde aşağıdaki soruların benzerleri oluşturularak kullanılabilir (Baştuğ, 2007):

—Farz edelim ki şehir içindeki bütün yollar yürüyen merdivenlerle döşenmiş olsun hayatımızda ne gibi değişiklikler olurdu?

—Kurtuluş savaşının lideri Atatürk değil de başka birisi olsaydı ne olurdu?

—Eğer biz farklı bir millet içinde yaşasaydık kültürümüz ve hayat tarzımız nasıl olurdu?

—Eğer Türkiye illere ayrılmasaydı, yönetiminde ne gibi farklılıklar olurdu?

şeklindeki sorular düşünce zinciri oluşturan yeni sorularla devam eder ve bir konu derinlemesine işlenmiş olur. Bunun yanında konunun farklı bakış açılarıyla işlenmesi sağlanmış olur. Bu da öğrencinin düşünmesini zorlayarak yeni bağlantılarla bilgiyi anlamlandırmasını sağlayacaktır. Bu düşünme biçimi görünmeyen görülebilmesine olanak sağlar.

g) Etkileşimli Diyalog

Okuma asla pasif olmamalıdır. Okurken kitabın kenarlarına okunan şeyle ilgili düşüncelerin, tepkilerin, yorumların kitabın üzerine yazılması kitap yazarıyla etkileşimli bir diyalog kurulmasını sağlamaktadır. Böylece beyin aktif kalmış olur (Xavier, 2005: 32). Bu tekniğin, öğrencilerin ders kitaplarını, okuma kitaplarını daha aktif kullanmalarını sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir etken olabileceği düşünülmektedir.

ğ) Hayal Ettirme – İmgeleme

Hayal ettirme sadece zihinde canlandırma değil, ondan da öte zihinde canlandırılan durumu bütün duyu organlarıyla, görme, koklama, işitme, dokunma, tat alma ve kinestetik olarak yaşamayı içermektedir (Konter, 1999).

Erkuş (1994: 83) psikolojik terimler sözlüğünde imgelemeyi şöyle açıklamaktadır. “İmgeleme: Daha önceki yaşantıların imgelerinin, tasarımlarının birbiriyle bağlantı kurularak çözümlenmesi, birleştirilmesi gibi işlemlerle zihinde canlandırılması olarak açıklamış ve imgelemenin bir düşünce süreci olduğu ve bu sürecin yaratıcılıkla ilişkili olduğunu belirtmektedir.” “Hayal ettirme yapılması için beyinde depolanmış bilgi ve yaşantı zenginliğinden yararlanılır. İmgeleme zihin içinde etkin bir görme deneyimi olarak adlandırılabilir. Hayal ettirme kavramı yerine zihinsel uygulama, zihinsel alıştırma, gözünde canlandırma imgesel uygulama vb. kavramlar kullanılmaktadır. Bunların arasında gözünde canlandırma en çok kullanılanlar arasındadır. Ancak, imgelemenin sadece görsel bir süreç olmaması ve diğer bütün duyu organlarının da sürece dahil olması nedeniyle hayal ettirme kavramının kullanılması daha doğru gözükmektedir” (Konter,1999: 8-9).

Bu düşünme biçimi, kişiye beklenenin ve standart bir kalıbın dışında, konunun farklı boyutlarıyla anlaşılmasını sağlar (Cordellicho ve Field, 1997). Bu düşünme şekli, görüneni farklı hallerde hayal ederek, eldeki somut bilgilerden ileri seviyede çok etkili ürünler ortaya koymada önemlidir. Einstein, bir ağacın gövdesinde yaslanıp dinlenirken güneşten yayılan ışık demetine bakarak. “Ne olurdu

ışık dalgalarıyla gidilseydi?” şeklinde hayal kurarak düşünmüş ve Einstein’ın izafiyet teorisini bu düşünme şekli ile geliştirdiği belirtilmektedir.

Hayal ettirme becerisinin yararları Konter (1999: 20)’e göre şöyle sıralanabilir:

- İmgeleme bedavadır.
- Benlik saygısının gelişmesine yardımcı olur.
- Kendine güvenin yapılandırılmasına yardımcı olur.
- Duyguların kontrol edilmesine yardımcı olur.
- Becerilerin öğrenilmesine ve çalışılmasına yardımcı olur.

h) Tersinden Düşünme

Dışarıdaki bilgiyi almak ve sahip olmak için özellikle görsel düşünmede kullanılan resmi aydınlatma tekniğidir. Tersinden düşünme, varsayımsal düşünmenin özel bir türüdür. Bu düşünme biçimi önemsenmeyen durum ve olayların katkılarının açıklanmasını sağlar. Bireyin kendisine iletilen mesajlara tersinden bakmasıdır. Öğrenciyi konunun dışındakilere veya bilginin gerisine götürmeye yarayan görsel düşünme tekniğidir. Sonuçlardan sebeplere gitme stratejisi olarak kullanılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde tarihsel özellikle tarihsel konuları analiz etmede daha çok kullanılmaktadır. Tersinden düşünme şeklinde sorular; bu değil de o olsaydı veya ondan önce değil de sonra olsaydı ne olurdu? Şeklindedir. Tersinden düşünme tekniği kullanımına ilişkin aşağıdaki sorular tekniğin anlaşılması bakımından açıklayıcı olabilir (Baştuğ, 2007):

—Güncel bir konuyu düşünürsek Irak savaşını ABD değil de Irak kazanmış olsaydı bugün dünyadaki stratejiler nasıl değişirdi?

—Saltanat kaldırılmasa ne olurdu? Ya da Cumhuriyet rejimi yerine krallık gelseydi ne olurdu?

—Şayet Valiler, atama değil de seçim yoluyla belirlenseydi illerin yönetiminde ne gibi değişiklik olabilirdi?

Tersinden düşünme de olaylara ters bakma olduğundan bir konunun tartışmalı olarak olumlu ya da olumsuz yönlerinin görülmesini ve öğrencinin konuyu anlamlandırmasını sağlar.

1) Tamamlama

Beyin tamlığı arzular, boşlukları doldurma gereksinimi duyar (Buzan, Dottino, İsrail, 1999). İnsan beyni, sistem olarak nesneleri tamamlama ve tam algılama eğiliminde olup, belli bir işlemin veya olayın sonucunu görmeye karşı daha fazla isteklidir. Sınıf ortamında bu stratejinin uygulanması öğrencilerin çoklu düşünme yollarını kullanmalarını sağlayacaktır.

Öğrencilerden:

- Sonucu söylemede kendilerinin sonucu oluşturmaları istenebilir.
- Bir konunun diğer bölümleri verilerek giriş bölümü yazmaları istenebilir.
- Bir konunun ilk ve ikinci bölümü verilerek üçüncü bölümü verilerek üçüncü bölümü yazmaları istenebilir.
- Bir konunun ilk ve üçüncü bölümü verilerek ikinci bölümü kendilerinin oluşturmaları istenebilir.
- Problem çözme sürecinde bir adım eksik bırakılarak, eksik olanı bulmaları istenebilir.
- Bir konuda bazı bilgiler çıkartılarak öğrencilerin kendilerinin doldurması istenebilir.

Öğretmen, öğretme-öğrenme ortamında bu tür örneklerle tamamlama tekniğini kullanarak öğrencilerin düşünme ve yaratıcılık becerilerinin gelişmesine fırsat sağlamış olur (Korkmaz, 2005).

i) Karşıtlıklar Kurma

Benzerlik ve farklılıklar insan beyninin düşünme faaliyetlerinin temelini oluşturmaktadır. Bir konunun farklılığını ortaya koymada, konuyu analiz etmede etkili bir yöntemdir. Örneğin, günümüz Türk aile anlayışı ile İslamiyet'ten önceki

aile yapısının karşılaştırılması. Etçil hayvanlarla otçul hayvanların özelliklerinin karşılaştırılması gibi (Baştuğ, 2007).

j) Akım Deneyimi

Akım deneyimi, derin konsantrasyon ve bir işe gönülden bağlılıkla yoğunlaşıldığında zihinde oluşan bir durumdur. Bir bilim insanının araştırmalarında yaşadığı ve sonucunda kişiyi bir yeniliğe götüren süreç akım deneyiminin yaşanmasıyla ilgilidir. Bir akım deneyimi sırasında, yapılan iş dışında herhangi bir şeyin farkında olunmamaktadır. Akım deneyimi yaşamak için memnuniyet verici bir işle meşgul olmak kişinin kendisini iyi hissetmesi hallerinin kazanılmış olması gerekmektedir. Akım deneyimi sonucunda beyin potansiyeli artarak, kişi de heyecan verici ve tatmin edici bir durum oluşmaktadır (Xavier, 2005: 32). Öğretim sırasında öğrencilere akım deneyimi yaşatmak her ne kadar zor olsa da, iyi tasarlanmış, yaşama hitap eden bir konunun bu deneyimi yaşatmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

k) Bütünleştirilmiş (Disiplinlerarası) Öğretim Programı

Eğitim Programlarının bütünleştirilmesi, öğrenme içeriğinin zenginleştirilmesinin önemli bir yoludur ve anlamlılığa da katkı sağlar. Eğitim programını bütünleştirmeye başlamanın olası en basit yolu iki dersin, örneğin tarih ve edebiyatın içeriğini bir araya getirmektir. Bu bir öğretmen tarafından yapılabilir. Sonraki aşama, her biri farklı bir disiplini temsil eden iki öğretmenin bulunması, ekiple öğretmesidir. Bu durum, iki konunun yan yana ya da ardışık sunulması meselesi değildir. Bu yardımlaşmacı bir çabadır, bununla öğretmenler konuların bütünleştirildiği yolları gösterirler (Caine ve Caine, 2002).

Bütünleştirilmiş program aşağıdaki nedenlerden dolayı önemli görülmektedir:

- Beyin ortak örüntüler ve bağlantılar arar. Örneğin tarih, edebiyatla uygun bir şekilde canlandırıldığında, başka bir içerikten anlam çıkarmanın bir yolu haline gelir.

- Her yaşantı kendi içinde birçok, belki de bütün disiplinlerin izlerini taşır.
- Anlamanın kilit noktalarından biri de çözüme farklı yollarla gidebilmektir. Herkesin durumdan anlam çıkarması farklıdır, o yüzden farklı disiplinlerden farklı konulara yaklaşılmalıdır.

1) Tematik Öğretim

Bir konunun öğretiminde, konunun alt başlıklarının ilişki içinde olabileceği ortak bir temanın olması öğrencilerin tüm bilintilerini ilişkilendirmekte yardımcı olmaktadır. Bir konunun öğretiminde ortak bir temanın olması, konu alt başlıklarının sürekli olarak temayla bağlantılanmasını kolaylaştırır. Öğretmenlerin öğretim esnasında tüm konulara yer veremediği düşünüldüğünde tematik öğretim daha da anlamlı olmaktadır. Özellikle uygun temalar, duyguları çağırır, üst düzey tartışmaları sağlar ve hayal gücünü harekete geçirir (Caine ve Caine, 2002). Bu araştırmada, “toplum için çalışanlar” ve “bir ülke bir bayrak” ünitelerinin öğretiminde birer tema oluşturulmuş ve bu yolla anlamlı öğrenme sağlanmaya çalışılmıştır.

1.7.2.2. Duyuşsal Öğretim Stratejileri

a) Duyguların Önemi

Beyin çalışmalarında ulaşılan kanıtların da katkısıyla, öğrenme sürecine bilişsel sürecin yanında aynı zamanda duyuşsal sürecin de eşlik ettiği ve bilişsel süreçle duyuşsal süreci birbirlerinden ayırmanın imkânsızlığı iyice anlaşılmıştır (Caine ve Caine, 2002: 88). Duygusal etmenlerle ilgili olarak aşağıdaki belirtilimlerde bulunmaktadır (Akt: Tarhan, 2009):

- Bir şeyin beyne göre dikkat çekici olması için onun hissiz olmayıp duyguları canlandıran, genel olmayıp belirli ve tanıdık olmayıp yeni bir şey olması gerekir (Jensen, 2005).
- Bütün öğrenme ve bellekteki her birim duygusal imleçlerle etiketlenir (Schwed ve Melichar-Utter, 2008; Wolfe, 2001).
- Duygular beynin en kuvvetli gücüdür (Schwed ve Melichar-Utter, 2008).

- Duygular dikkati yöneltir, anlam yaratır ve kendilerine özgü hafızada kalma yolları bulur (Jensen, 2005: 69).
- Öğrencilerde olumlu duygusal durum oluşturmak için öğretmen öncelikle kendi duygusal durumunu olumlu tutmalıdır (Jensen, 2005). Çünkü, duygular yayılcıdır; öğretmenin duygusu öğrencilerine de yayılır (Schwed ve Melichar-Utter, 2008).
- Öğrencilerin yeni öğrendikleri şeylerle ilgili duygu ve düşüncelerini birileriyle paylaşarak veya günlüklerine yazarak dile getirmeleri için olanak sağlanmalıdır (Schwed ve Melichar-Utter, 2008: 10).

Medina (2010) araştırmasında öğrenmede olumlu duygusal yaklaşımın şu nedenlerle önemli olduğunu vurgulamaktadır:

- Öğrenmeye sosyal duygusal yaklaşım başarı testlerinde % 11 artış getirmektedir.
- Bir bilgi ne kadar duygusal yük taşıyorsa, o kadar fazla hatırlanır. Örneğin, matematik formülleriyle duygusal bağ kurmak zor olduğu için onları hatırlamakta zorlanılır.
- Yanlış anlaşıldığını hisseden çocuk kapanır ve olumsuz nörolojik belirtileri ortaya çıkar.

Duygu, yaratıcı insanların olağanüstü öz motivasyonlarını açıklamaya yardım eder. Beynin yaratıcı işlemleri duygularla yakından ilgilidir. Duyguların olumlu ya da olumsuz olması yaratıcılığı ya köreltir ya da zirveye çıkarır. Yaratıcı olaylar ve dönemler genellikle zevkle ve hatta coşkusuyla birlikte bulunur. Bu tesadüf bir olay değil, beynin fizyolojik işleyişinin bir sonucu olarak; beynin yaratıcı aktivitelerinde, beyne insana mutluluk veren kimyasallar pompalanır. Bunun yanında kişinin kendi yaratıcılığına inanması, onun hayatında olumlu sonuçlar doğurur ve kişinin öz saygısını arttırarak, ona kendisini daha iyi hissetme duygusu verir (Alder, 2000).

Öğrenme-öğretme ortamında duygusal bir iklimin zenginleştirilmesine yönelik olarak aşağıdaki teknikler önerilmektedir (Wolfe, 2001).

a1) Mizah (Gülmece)

Mizah kendi başına yüzeysel bir yordamdır. Başka bir deyişle, duyumlanan, somutlaşmış bir uygulamadır. Ancak, mizah somutlaşmasının altında yatan ögeler biraz daha değişiktir. Mizah somutlaşması duyularla algılanan bir uygulamadır ama onu geçiren nedenler duygusal etmenlerdir. Duygular beyinden başka bir yerde ortaya çıkmadıkları için BUÖ yaklaşımında duygusal etmenler önemli yer tutmaktadır. Mizah özelinde ise mizah kullanılarak öğretilen konularda öğrencilerin yeni bilgileri yarı yarıya daha fazla akılda tuttukları belirtilmektedir (Schwed ve Melichar-Utter, 2008, Akt: Tarhan, 2009: 82).

a2) Karikatür

Karikatür; kişi ya da toplumlar hakkında uygun bulunmayan bazı olumsuzlukların, hataların eleştirel ve abartılı çizimlerle ifade edilmesidir (Uslu, 2007: 15). Uğurel ve Moralı (2006)'ya göre ise bir sanat ürünü olan karikatürler her yaş grubuna hitap ederler ve eğlenceyi, gülmeceyi, hicivi, düşünmeyi ve görselliği içerirler.

Özellikle öğretimde kullanılan karikatür çeşiti “kavram karikatürü” olarak adlandırılmaktadır. Kavram karikatürü öğrencilerin düşüncelerini tasvir etmeleri ve tartışmaları için bir katalizör görevi üstlenebilir. Kavram karikatürleri her ne kadar karikatürlere benzese de pek çok yönüyle farklılıklar içerir. Kavram karikatürleri bilimsel bir kavram hakkında çeşitli görüşler belirtmek için kullanılan karikatür tarzındaki çizimler olup; aynı zamanda öğrenenlerin günlük hayatlarında deneyimleyebilecekleri konular üzerine yoğunlaşır (Yılmaz, 2013).

Kavram karikatürleri;

- Öğrenciler için yazılı ve sözlü uyaranlardan daha ilgi çekici bir uyarıcıdır,
- Özellikle okuma yazma becerileri zayıf olan öğrenciler için sınırlı metin olması nedeniyle uygundur,

- Karikatür tarzında olması, gündelik zaman ve ortama uygun nitelikte olması öğrenenlerin durumlara aşina oldukları ve erişebilir oldukları mesajını verir,
- Yanıltıcı basit durumlarla bağlantılı olan bütün fikirlerin sunulmasına teşvik eder,
- Öğrenenlerin neredeyse kendi aralarındaki bir konuşmada tartışmaya katılıyormuş gibi hissetmelerini sağlamaları açısından önemlidir (Naylor ve Keogh, 2010, Akt: Yılmaz, 2013).

Bunun yanı sıra görsel bir materyal olan kavram karikatürleri alternatif yöntem ve tekniklerle birlikte kullanıldığında öğrencilere pek çok açıdan yarar sağlayabilir. Kavram karikatürleri görsel bir materyal olduğu için dersi sıkıcılıktan kurtararak; öğrencilerin derse olan ilgi ve katılımlarını kolaylıkla arttırabilir.

a3) Bilmece

Bilmece, bir şeyin adını anmadan, niteliklerini üstü kapalı bir şekilde söyleyerek o şeyin ne olduğunu bulmayı, dinleyene veya okuyana bırakan, çoğunlukla tekerleme biçiminde eğlendirici soru olarak ifade edilmektedir (Keleş, 2007). İnsanların, bilme ihtiyacından kaynaklı, insanları araştırmaya iten birçok neden vardır. Bu nedenlerden biri, insanların doğuştan getirdikleri içgüdüsel bir davranış olan merak duygusudur. İnsan aklının ve bu aklın ürettiği yüzlerce aracın karşılayamadığı o kadar çok soru vardır ki; insanoğlu, bu soruları cevaplamaya yüzyıllarını harcamış; fakat dünyanın bu karmaşıklığı ve dünyanın basit bir sistemden meydana gelmeyişi, insanı bilgiye karşı doyumsuz hale getirmiştir (Keleş, 2007).

1.7.2.3. Benzetim Kuran Öğretim Stratejileri

Wolfe (2001) insanın gerçek yaşam deneyimleriyle öğrenebildiğini, bu deneyimlerin nöronlar arasındaki sinaptik bağlantıları arttırdığı ve beyinde yeni nöral yollar oluşturduğunu belirtmektedir. Metafor, analogi kurarak ve örnek olayları tanıyarak beynin aslında “sahte deneyimler” elde ettiğini ve bu yolla yeni sinaptik

bağlantılar oluşturduğunu belirtmektedir. Sousa (2001) da analogi, metafor ve örnek olay yaklaşımının öğretimde kullanılmasının beyin sol yarı küresinin aktive olduğunu ve üst düzey düşünme becerisinin geliştiğini belirtmiştir.

a) Metafor

Karmaşık bir olgu veya olayın daha somut bir durumla açıklanmasıdır. Genel olarak bir fenomenin veya bir kavramın daha tanıdık ve bilinen terimlerle nitelendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Metaforların kesin ve bilinçli olarak öğretme-öğrenme amaçlı kullanılmaları henüz yeni olmasına rağmen onların bir öğretim aracı olarak kullanılmaları çok eskiye dayanır. Öğretmenler çoğu zaman fikirleri, kavramları ve soyut şeyleri açıklamak için bilinçsiz olarak metaforları kullanmakta veya benzer bazı yöntemlere günlük uygulamalarında yer vermektedirler (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Farklı kavramların veya nesnelerin ilişkilendirilmesinde veya iki nesne arasında soyut ilişkiler kurma. Örneğin, öğretmenin bir bahçıvan gibi düşünülmesi. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere iş bölümü kavramı anlatılırken “arı” metaforu kullanılabilir.

b) Analogi

Yeni bilgilerin, önceden bilinen bilgilerle yapay benzerlikler kurularak anlamlandırılmasını sağlamak üzere kullanılmaktadır. Analogiler, özellikle doğal bağlar, ilişkiler kurmanın mümkün olmadığı durumlarda eklemlemenin etkili olarak yapılmasına katkıda bulunur. Örneğin, dolaşım sistemi açıklanırken bir şehrin su şebekesine benzetilebilir. Damarların su boruları, kalbin de pompa gibi iş gördüğü söylenebilir. Bu durumda yeni bilgi olan dolaşım sistemi, önceden bilinen şebeke sistemiyle ilişkilendirilerek öğrenme kolaylaştırılabilir (Senemoğlu, 2005).

c) Örnek Olay Yöntemi

Alanyazında örnek olay yöntemi farklı isimlerle anılmaktadır. Bunlardan bazıları; “case-work, case-method, simulasyon oyunu, plân oyunu, karar oyunudur.” Örnek olay yöntemi, örnek olay inceleme çalışması, örnek olaya dayalı

öğrenme/öğretim ya da vak'a incelemesi adıyla da kullanılmaktadır (Şimşek, 2005: 16). Örnek olay yöntemi gerçek hayatta karşılaşılan veya karşılaşılmaması mümkün olan problemlerle bireyleri öğrenme ortamlarında karşı karşıya getirmek, bireylerin bu olaylardaki sorunlar üzerinde incelemeler yaparak sorunları çözmeye çalışmasını sağlamak ve elde ettikleri çözümleri gerçek hayatta karşılaştıkları problemlere uygulayarak bireylerin hayata uyumunu kolaylaştırmak için kullanılan bir yöntemdir. Bu da örnek olay yönteminin gerçek hayatta karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin yaşantı örnekleriyle öğrencileri hayata hazırlamada kullanılan bir yöntem olduğunu göstermektedir. Örnek olay yöntemi ile öğrenciler, sınıf ortamına getirilen örnek yaşantılar ile gerçek hayatta karşılaşmış gibi sorunun çözümüyle uğraşacak ve gerçek hayatta bu örnek yaşantılara benzer durumlarla karşılaştığında sınıf ortamında bulunan çözümleri hatırlayacak ve sorunun çözümü kolaylaşabilecektir (Özkan, 2010).

1.7.2.4. Görsel Öğretim Stratejileri

Görsel öğretim stratejileri, öğrencilerin bilişsel süreçlerindeki güçsüzlükleri ve soyutlamaları somutlaştıran, görsel imgelere dönüştüren ve uzun süreli belleğe bilgiyi transfer eden ve gerektiğinde geri getiren ve de problemin çözümüne yardımcı olan stratejilerdir.

a) Zihin Haritası

Beyin fonksiyonlarını anlamak için yapılan araştırmalara dayanan bu teknik 1970'lerin başında Tony Buzan tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin ders kitaplarından notlar çıkarmasına dayalı olarak yapılan teknik, bütün konunun görülebileceği bütünsel bir yaklaşımdır. Zihin genelde bilgileri resimler, semboller, sesler, şekiller ve duyular olarak algılar. Zihin haritası tıpkı bir yol haritası gibi bu görsel ve duyumsal hatırlatıcıları birbirine bağlı çalışan, düzenli ve planlı düşünceler şeklinde kullanır. Bu teknik, geleneksel not alma metotlarından daha kolaydır, çünkü beynin her iki bölümünü de çalıştırır (Xavier, 2005). Beyin üzerine yapılan son araştırmalarda, beynin kapasitesini tam anlamıyla kullanabilmek için bütünü oluşturan parçaların her birini dikkate alması ve onları bir araya getirerek bütünleştirmesi gerekmektedir. Zihin haritaları beynin bu gereksinimlerini

karşılamak üzere tasarlanmış özel bir tekniktir. Zihin haritaları düşüncenin, anımsamanın, planlamanın ve yaratıcılığın gerektiği her aktivite de kullanılabilmektedir (Buzan, 2010). Zihin haritasının bu çok yönlü kullanımı her işe yarayan “İsviçre çakısına” benzetilmektedir. Zihin haritalarının etkisiyle, 14. Uluslar Arası Düşünme Konferansı 2009 yılında Putra üniversitesinde (Kuala Lumpur, Malezya) düzenlenmiştir. Konferansın sonuç bildirgesinde, 21. yüzyılın beyin yüzyılı ve akıl milenyum olduğu, aynı zamanda tarım, sanayi ve bilgi çağından zeka çağına geçildiği belirtmiştir (Buzan ve Buzan, 2012).

Bu araştırmada da zihin haritası deney grubu öğrencilerine konuların öğretiminde önemli bir öğretim tekniği olarak kullanılmıştır.

b) Bütünsel Bilgi Akış Tablosu

“Gestalt ekolünün” eğitim açısından ortaya koyduğu bulgulara göre; insan bütünü parçalarına ayırarak değil; anlamlı, örgütlenmiş bütünler halinde algılar ve daha sonra bütün ve parçalar arasındaki ilişkileri keşfeder” (Senemoğlu, 2005: 260) ilkesi gereğince araştırmacı tarafından geliştirilen “Bütünsel Bilgi Akış Tablosu (BBAT)” adının verildiği yeni bir tekniğin ders anlatımda kullanılmasına karar verilmiş ve uygulanmıştır. Beyniniz desen ve bütünü arama eğilimindedir. Örneğin 1,2,3... rakamları okunurken beyin 4 demek için adeta çılgılık atar (Buzan ve Buzan, 2012). Bu temele dayandırılan teknik, hem görsel öğelere yer verme hem de bu görsellere ait temel bilgilendirme ile devam etmektedir. Bunun yanı sıra ilgili bir ünite ya da konunun tüm alt başlıkları bir düzen halinde –kolaydan zora, basitten karmaşığa, konunun başından sonuna doğru- ilerlemekte, bir akış göstermektedir. Bu araştırmada “toplum için çalışanlar ve bir ülke bir bayrak” üniteleri için iki bütünsel bilgi akış tablosu hazırlanmış olup, eklerde verilmiştir.

c) Kavram Haritası

Kavram haritaları tek bir kavramın aynı kategorideki diğer kavramlarla ilişkisini belirten somut grafiklerdir. Kavram haritaları için, öğrencilerin öğrenmeleri gereken kavramların neler olduğu ve bu kavramlar arasında nasıl bir bağ

kurulacağını gösteren planlama düzenekleri olarak düşünülebilir (Tay, 2005). Bilginin anlamlı bir ilişki ve belli sistemlerle organize edilmesinde kavram haritaları oldukça önemlidir. Kavram haritası, merkezinde çevresini kapsayacak şekilde bir kavramın, onunla ilgili diğer kavramlarla sistemli bir şekilde organize edildiği iki boyutlu bir şemadır (Demirel, 2003).

d) Sihirli Kareler

Sihirli kare kavramı ve bunların uygulanması zihnin canlandırılması ve harekete geçmesi açısından insanı büyülemektedir. Beyin gücünü geliştirmenin en iyi yollarından birinin sihirli kareler oluşturma ve çözme olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmaların beyin hücrelerini harekete geçirme etkisi inanılmazdır (Xavier, 2005: 98). “Bulmaca, anagram, yap-boz, tabu ve yapılandırılmış grid” öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme kalitesinde sihirli bir etki yapan teknikler olarak değerlendirilebilir. Bu araştırmada da “tabu, anagram ve bulmaca” kullanılmış öğrencilerdeki heyecan, olumlu duygudurum gözlemlenmiştir.

1.7.2.5. Sosyalleşme Sağlayan Öğretim Stratejileri

İnsan beyni sosyaldır. İnsanın, bir gruba ait olma ve diğer kişilerle ilişkide bulunma yönünde bir dürtüsü vardır. Bir sosyal grup içinde olmak, bireyin hem duyguları paylaşma hem de kendini güven, koruma duygusu içinde hissetmesini sağlar. Sosyal bir grup içinde çalışan öğrenci, gerçek bir yaşantı içine girer. Bu tür ortamlar hem zihin hem de beyin için geliştiricidir (Caine ve Caine, 2002: 123).

a) Beyin Fırtınası ve Tartışma

Beyin fırtınası ve tartışmanın olduğu bir sınıf ortamında önceki bilgilerin hepsi aktive olmaktadır, çünkü bir başkasının söyledikleri o anda ilgili kişinin önceki bilgilerini aktive etmektedir. Beyin fırtınası ve tartışma öğrenilen yeni bilginin inşa edilmesi ve öğrenilenlerin doğruluğunu belirleme noktasında da önemli katkıları olan bir tekniktir (Wolfe, 2001).

b) İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin kendi ve grup arkadaşlarının öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için birlikte çalışmayı sağlayan küçük grupların öğretimsel kullanımıdır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994: Akt: Kocabaş, 2007). Kocabaş, (1995)'a göre işbirliğine dayalı grup öğrenmeleri, grup üyeleri arasında nitelikli etkileşimin gerçekleşmesine, olumlu sınıf ortamı oluşmasına, öğrenenin okula karşı olumlu tutum geliştirmesine, sosyal çalışmalar için güdülenmesine, iletişim kurmasına ve toplulukla işbirliği yapma becerisinin geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Yaratıcı düşünme yetilerini geliştirmekte ve kaygı düzeylerini azalmaktadır. Bütün öğrenme - öğretme yöntem ve tekniklerinde işbirliğine dayalı öğrenmeye yer verilebilir. İşbirliğine dayalı yapılan öğrenme etkinliklerinde öğrenci, bilginin yanında, toplumsallaşmayı, birlikte bir amaç için hareket etmeyi öğrenir. Öğrencilerin birbirine değer verilmesi beynin mutluluk hormonu salgılamasını sağlayarak, çalışmalardan öğrencilerin daha fazla zevk almasını sağlar (Duman, 2007). Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla, yaşlılarıyla ve yetişkinlerle her zaman işbirliği içerisinde olunması ve öğrenme öğretme etkinliklerinde işbirliği ve dayanışmanın ön plana çıkarılması gerektiği unutulmamalıdır.

Bu araştırmanın deney grubu öğrencilerinin derslerinde işbirlikli öğrenme yönteminin birlikte öğrenme tekniğinden faydalanılmıştır. Grup oluşturulması ve birlikte öğrenme tekniğinden faydalanılmasında gözetilen kriterler yöntem kısmında detaylı olarak açıklanmıştır.

c) Rol Oynama Tekniği

Bir öğrencinin kendisini bir başkasının yerine koyarak duygu ve düşüncelerini açıklamasına “rol oynama” denmektedir. Rol oynama tekniğinde yaratıcı fikirler ön plandadır. Bu teknik, dramada olduğu gibi her öğrenci ile birlikte yürütülmez, deneyimli ve ilgili konuda bilgili öğrencilerle yürütülür. Öğretmenin bu süreçte en önemli görevi, yanlış kullanılan veya yanlış anlamalara neden olabilecek kavramlara müdahale etmesidir (Bozoğlu, 2007). Rol oynama toplumsal olayları ele alıp tartışırken, problemleri açıklarken ve çözüm yolları ararken, öğrencileri gerçek yaşamla ilgili durumlara hazırlarken kullanılabileceğimiz bir tekniktir. Rol oynama

öğrencilerin soyut kavramlar hakkında imaj oluşturmalarını sağlayarak bu kavramların hatırlanmasını ve analogik düşünmeyi kolaylaştırır. Rol oynama aktiviteleri grup çalışmasına dayandığı için işbirlikli öğrenme yönteminin de bir tekniği olarak değerlendirilmektedir. Rol oynama aktiviteleri, gerçek dünyadaki kadar sosyal etkileşim sağlar. BUÖ yaklaşımında sosyal etkileşim bilginin yapılandırılmasında ana unsurlardan olduğu için rol oynama önemli bir öğretim tekniğidir (Aysal, 2012).

1.7.3. Öğrenene Yönelik Bireysel Faktörlerin Kontrol Edilmesi

a) Beslenme

Beyin insan vücudunda oldukça fazla enerji tüketen ve enerjiye ihtiyaç duyan bir sistemdir. Buna göre birim kas dokusunun ağırlığınca beyin, kabaca on altı kat enerji harcar. Bu da insanın toplam harcadığı enerjinin % 20 - % 25 oranında beyinde kullanıldığını göstermektedir (Madi, 2006: 88). Beyin aktivitelerini yerine getirebilmesi için ihtiyacı olan enerjiyi besinlerle alır. Bunun için yağın azaltılması, yeterli miktarda şeker ve karbonhidrat alınması, vitamin B12 ve meyve ve sebzelerin artırılması önerilmektedir. Protein içeren gıdalar fazlaca tüketilmelidir. Protein vücuda aminoasit sağlamaktadır. Besinler dikkatin oluşmasını sağlayan dopamin ve norepinephrine transmitterlerini üretir. Bu beslenme alışkanlığının öğrenme ve hatırlamayı pozitif yönde etkilediği belirtilmektedir. Özellikle sabah ya da öğle saatlerinde protein tüketilirse, öğrencinin gün boyu dikkatli kalması sağlanır (Keleş ve Çepni, 2006).

Sınıfta su içilmesine imkân tanınmalıdır. Çünkü beyin suyun çok fazla tüketildiği de bir organdır. Su, nöron sinyallerinin beyne iletilmesinde gereklidir. Su, kan akışında oksijenin etkin transferinin olmasını sağlamak için ciğerleri yeterince nemli tutar (Sousa, 2001). “Su, beynin oksijenden sonra ihtiyaç duyduğu önemli bir besindir. Vücuttaki su eksikliği gerilim ve stres duygusuna neden olmaktadır. Özellikle stres ve gerilime yol açan hormonların su içildikten yaklaşık 5 dakika sonra düşüşe geçtiği görülür” (Erlauer, 2003: 43). Politano ve Paquin (2000), öğrenme öğretme etkinliklerine geçmeden önce öğrencilere suyun beyin için önemi hakkında

bilgi verilmesini ve bu konuda sınıf ortamına iki bitki getirilerek deney yapılmasını önerir. Deney sonunda su alan ve almayan bitkiler arasındaki farklılığın öğrencilere buldurulmasını önererek, öğrencilerin suyun önemini kavramaları gerektiğini vurgular.

b) Uyku

Uyku her gece bilinçsiz hale gelinen zihinsel yolculuktan daha fazlasıdır. Uyku sırasında beyin vücudu ve zihni canlandıran birçok fiziksel ve psikolojik süreçten geçer. Uyku beynin ve vücudun diğer organlarının günlük hayatın yıpratıcılığını üzerinden atmasını sağlayan doğal bir fenomen olarak değerlendirilmektedir. Araştırmalara göre uyku sırasında beynin belli bölgelerinde aktivite devam etmektedir. Bu aktivitelerin bir amacında belleği güçlendirmek, günlük bilgileri uzun süreli belleğe geçirmektir (Wolfe, 2001).

c) Stres-Kaygı-Korku

Beyin, dışarıdan ya da içeriden istenmeyen, hoş gitmeyen, stres, korku, kaygı, tehlike vb. gibi herhangi bir tehdit hissettiğinde nöronlar olumsuz etkilenirler. Bu şiddetli ve uyarıcı impulsların bir sonucu olarak böbrek üstü hormonları adrenal ve nöradrenalin yükselir. Bu hormonlar beyindeki hücreler arası geçişi sağlayan sinaptik geçişleri durdurur ve iletişim bloke olur. Bu durumda beyindeki kan bilgilerin kaydedildiği neokortikal alandan amigdalaya akar, neokorteks alanında bir “çöküş” yaşanır ve mantıksal karar verme, düşünme süreci kapanır. Öğrenme-öğretme süreçlerinde böyle bir psikolojik duruma düşen öğrenci, beyindeki hücreler arası iletişim sağlıklı kurulamadığından bildiği ve tanıdığı konuları, soruları bile tam ve istenilen düzeylerde işleyemeyecek, onu planlayamayacak ve organize edip alamayacaktır. Bazı öğretmenlerin böyle durumlarda “bu öğrencilere anlatıyorum anlatıyorum anlamıyorlar” diye dert yandıkları görülebilir (Duman, 2007).

Aşırı stres birçok açıdan yaşam kalitesini düşürücü ve öğrenmeyi engelleyici bir etki gösterir (Xavier, 2005):

- Stres, norpinefrin ve serotonin hormonlarının açığa çıkmasına sebep olur. Bu sinir ileticilerinin her ikisi de hızlı düşünme için gereklidir, fakat fazla stres bunların deposunun tükenmesine ve beyinde kaynak eksikliğine sebep olur.
- Stres ise hidro kortizon hormonu açığa çıkarır. Hidro kortizon öğrenme ve hatırlamadan sorumlu merkez olan hipokampusta hasara yol açabilmektedir.
- Stres glutamat alıcılarının açığa çıkmasına neden olarak, beyin fonksiyonlarını yorar ve kronik durumlarda sinir hücrelerinin ölümüne yol açar.
- Stres uyku düzenini bozar. Uyku yetersizliği konsantre olmayı, öğrenmeyi olumsuz etkiler.

d) Bilişüstü farkındalık

Bireyin öğrenme-öğretme sürecinde zihinde meydana gelen bilişsel süreçlerin ve stratejilerin farkında olması ve öğrenmesini buna göre yönlendirmesi bilişüstü kavramı ile açıklanmaktadır. “Kendi zihinsel faaliyetlerini izleyebilme, gözlemleyebilme ve öğrenmenin özdenetimi” gibi yetenekler bilişüstü becerileri oluşturmaktadır. Bilişüstü farkındalık kavramı ise “bireyin bilinçli davranma, kendini kontrol etme, kendini düzenleme ve değerlendirme, planlama, nasıl öğrendiğini izleme ve öğrenmeyi öğrenme” kavramlarını içermektedir. Bireyin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olmasıdır. Buna dayanarak bilişüstü farkındalık bireyin hayatı boyunca gereksinim duyacağı bilişüstü düşünme becerilerini kazanma ve kullanma işi olarak tanımlanabilir (Selçioğlu Demirsöz, 2010). Bilişüstü farkındalığı gelişmiş öğrencilerin “akademik çaba ve problem çözmenin” tüm boyutlarında daha başarılı ve öğrenme-öğretme sürecinde daha etkin oldukları belirtilmektedir (Duman, 2007).

e) Beyin farkındalığı

Öğrencilere ilk derslerden itibaren kendi beyin özelliklerini tanıyıp tanımadıkları ya da farkına varıp varmadıkları sorulmalıdır. Her insanın doğal özellikleri ve fonksiyonları olduğu anlatılmalı ve de farklı şekillerde öğrendiği vurgulanmalıdır. Özellikle, bir şey öğrenilirken tüm duylardan yararlanılması

gerektiği açıklanmalıdır. Buna yönelik açıklayıcı, beyin farkındalığını arttıran programlar uygulanmalıdır (Duman, 2007).

1.7.4. Öğrenmeyi Etkileyen Çevresel Faktörlerin Düzenlenmesi

Öğrenmenin doğal veya özel hazırlanmış ortamlarda, zihinsel bir süreç olarak gerçekleştiği söylenebilir. Bu durumda “öğretim ortamı”nın beynin yapı ve işleyişine uygun biçimde tasarlanıp, düzenlenmesi, öğrenme süreci ve öğrenmenin etkililiği bakımından önemli bir değişken olarak görülmektedir. Öğrencilerin başarısına katkıda bulunmak, öğrenmelerini kolaylaştırmak için iyi tasarlanmış öğrenme çevresinin gerekliliği kabul edilmektedir. Öğrenme, uygun hazırlanmış bir sınıfta daha kolay ve etkili olmaktadır (Repressve Chazwan, 2006, 24; Akt. Koyuncu, 2009). Öğretmenler tarafından öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, hem etkili öğrenme hem de öğrencilerin beyin gelişimleri açısından önemlidir (Sousa, 2001).

a) Uygun Sınıf Atmosferi

Uyarıcı yoksunluğu bireyin bilişsel gelişimini olumsuz yönde etkiler. Hebb, “beyindeki sinirsel ağların, duyuşal ve çevresel yaşantılar yoluyla biçimlendiğini ve yaşantı geçirdiğimiz her çevresel objenin, karmaşık bir nöron grubunu uyardığını” belirtmektedir (Akt: Senemoğlu, 2005). Uyarıcı bakımından zengin olan bir çevre, organizmaya daha büyük bir duyuşal çeşitlilik sağlar. Bu duyuşal çeşitlilik ise, nöron bağlantılarını güçlendirir ve öğrenmeyi kolaylaştırır (Senemoğlu, 2005). Öğrenmede önemli değişkenlerden birisi de sınıf ortamıdır. Bireyin nasıl ve ne kadar öğrendiği sınıf ortamıyla ilişkilidir. Havalandırma (yeterli oksijen), ortamın fiziksel rahatlığı, ortamın sıcaklığı, temizlik, sınıf rengi gibi etkenler öğrenmeyi etkileyebilmektedir. Bu anlamda bilişsel gelişim için öğretim ortamının zenginleştirilmesi tasarlanırken duyuya hitap eden dokunma, hareket, müzik, koku, ısı, ışık ve renk gibi öğrenmeyi etkileyen değişkenler de tasarlanmalıdır. Öğrenciler için yaşantı tasarımında bütün duyular işe koşulmalı ve öğrencilerin öğrenilecek konuda derin ve güçlü duyuşal yaşantılara gereksinimleri olduğunu bilmeleri sağlanmalıdır (Caine ve Caine, 2002).

a1) Hava

Öğretim ortamının fiziksel bileşenlerinin önemli bir değişkeni öğrenciyi çevreleyen havadır. Sınıftaki hava kalitesi, beynin yakıtı olarak oksijenin sağlanması ve havadaki iyon yükleri bakımından öğrenmeyi iki boyutta etkiler.

Oksijen, beynin en favori besinidir. Beyin hücreleri yakıt olarak oksijen ve glikoz tüketir. Jensen ve Greenfeld (2000)'in belirttiğine göre kandaki oksijen oranı, beynin enerjisiyle doğru orantılıdır. Kandaki oksijen miktarı arttıkça, beyne daha fazla enerji gider, beyin hücreleri arasındaki iletişimi ve bağlantıyı güçlendirir. Oksijeni bol bir havayı teneffüs etmek zihinsel fonksiyonları ve dikkati artırır (Akt. Duman, 2007).

İyonlar, hem negatif hem pozitif, soluduğumuz havanın içinde parçacıkların çarpışmaları neticesinde bulunmaktadır. Negatif iyon melatonin (mutluluk) hormonunu baskılar. Bu durum bireyin rahat zihinsel faaliyet göstermesine engel olabilir. Negatif iyonla karşı pozitif iyonların en yüksek oranı su ya da su bulunan ortamlarda (yağmur, şelaleler, okyanus, vs.) bulunmaktadır. Penceresiz odalar ve kapalı taşıtlar en düşük pozitif iyon oranlarına sahiptir. Negatif iyonu azaltmak için, pencerelerin açılıp ortamın havalandırılması, iyon jeneratörlü klima sistemleri, ve taze havada sık molalar almak gerekir (Radin, 2005; Akt: Koyuncu, 2009).

a2) Renk

Beynin aldığı/algıladığı bilgilerin % 80-90'ı görseldir. Gözün retina bölgesi, beyne bağlı sinir liflerinin yüzde kırkıdan sorumludur. Renk, ışık, dalga boyu, derinliği vb. öğrenenlerin dikkatini çekmede temel oluşturur (Jensen, 2006). Alanyazında belirli renklerin kullanımı ve öğrenciler üzerindeki etkilerine dair farklı tavsiyeler bulunmaktadır. Bunlar (Jensen, 2000, 57; Radin, 2005, 89) aşağıda sunulmaktadır (Akt: Koyuncu, 2009):

1. Yeşil renk, üretkenlik ve uzun süreli hafıza içindir.
2. Mavi nabızı yavaşlatır, kan basıncını düşürür; çalışmaya, derin düşünmeye ve konsantrasyona sevk edicidir.
3. Kırmızı kan basıncını, nefes alma hızını, nabızı, kas hareketini, göz kırpmalarını ve beyin dalgalarını arttırır; kısa süreli, yüksek enerjili yaratıcı düşünme için iyidir.
4. Sarı ve canlı kahverengi (mobilya, bülten panoları, halılar) sıcaklık hissini besler.
5. Sarı, turuncu, mercan kırmızısı ve benzer renkler fiziksel çalışmaya ve egzersize sevk edicidir. Pozitif ruh hallerini ortaya çıkarırlar.
6. Mor yatıştırıcıdır. İştah kontrolü için iyidir.
7. Pembe huzur verici, sakinleştiricidir.
8. Beyaz dikkat dağıtıcıdır, kar körlüğü gibidir ve kullanımından kaçınılmalıdır.
9. Kahverengi, beyaz, gri ve siyah en az tercih edilen renklerdir. Zihinsel olarak rahatsız olanlara çekici gelir.

a3) Işık ve Sıcaklık

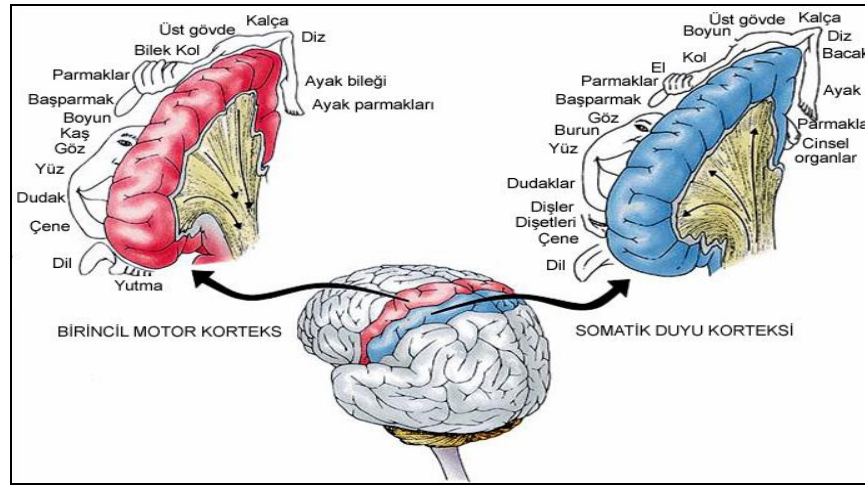
Mevsimler, güneş ışığının parlaklığı, kalitesi ve süresi beyinde melatonin ve hormon seviyeleri üzerinde etkili olmaktadır. Hipotalamusun bir bölümü bu bilgileri doğrudan gözlerden alarak vücudumuzun zaman saatini ayarlar. Bu durumda mevsimlere göre yaşanan ışık ortamı enerjimizi, ruh halimizi etkilemektedir. Bunlar da öğrenmeyi etkileyen unsurlardır (Jensen, 2000, 41).

Yapılan araştırmalara dayalı olarak Krinsky (1982), öğretim ortamının aydınlatılmasında şunları önermiştir (Akt: Koyuncu, 2009):

1. Öğrencilerin en rahat hissettikleri yerlerde oturmalarını teşvik etmek,
2. Huzursuz ve kıpır kıpır öğrencileri daha loş yere, tepkisiz ve kayıtsız öğrencileri de parlak aydınlatılmış yerlerde oturtmak,
3. Özellikle tam uyanmamış olanlar için ders başında yoğun ışık sağlamak,
4. Saydam ile sunu yaparken odayı karartmadan, aydınlatmayı iyi planlamak.

a4) Dokunma ve Hareket

Hareketin öğrenmedeki rolü nedir? Niçin öğrenciler ayağa kalkabilmeli ve etrafta dolaşabilmelidirler? Birçok öğretmen ve öğrenci bunun sebebinin sürekli olarak oturmanın okulu sıkıcı hale getirdiği için olduğunu düşünmektedirler. Fakat bu daha çok öğrenme ile ilgilidir. Çok sayıda beyin araştırması, fiziksel aktivitelerin (hareket, eğilme, gerilme, yürüme, dokunma gibi) öğrenmeyi arttıracaklarını ortaya koymaktadır (Jensen, 2006). Hareketin beyindeki ilgili bölümü ve işlevleri Şekil 18’de verilmektedir.



Şekil 18. Beyindeki Motor Alan ve İşlevleri (Odabaş, 2010’dan alınmıştır)

Öğretmenler öğrencilerini farklı vücut duruşlarında çalıştırmalıdır: yürüme, hareket etme, çömelme, eğilme gibi. Öğretmenler öğrencilerini düzenli olarak hareketle meşgul etmelidirler. Öğrenciler vücutlarını kullanarak öğrenebilirler. Rol oynama öğrencileri iyi motive eder. Kol ve ayak hareketleri beyin her iki yarı küresinin birlikte çalışmasını güçlendirir. Ayakta yapılan gerilme hareketleri öğrencilerde bir motivasyon oluşturabilir (Jensen, 2006).

a5) Aroma (Koku)

Kokular ve aroma mutluluk veya öğrenme duygularını harekete geçirerek zihni etkiler. Aroma ve kokulara karşı duyarlılık kişiden kişiye değiştiği için beyni canlandırmayı sağlayan aroma türü seçimi subjektif bir konudur. Örneğin lavanta

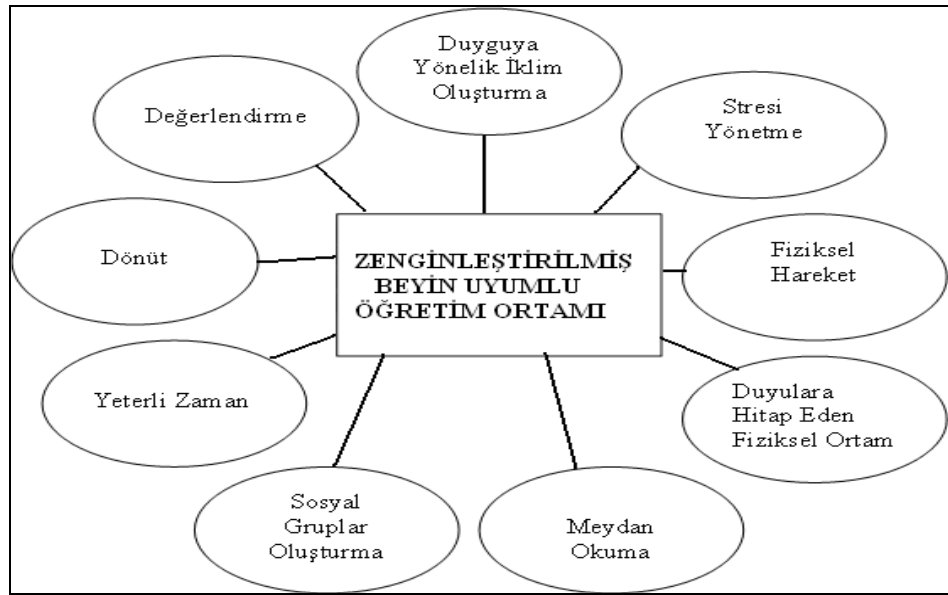
beyni rahatlatır ve daha iyi çalışmasını sağlar (Xavier, 2005). Özden (2011: 44), koku duyusunun bağlı olduğu limbik sistem ile hafıza arasındaki ilişkiyi açıklarken “duygu ve belleğimiz limbik sistem tarafından kontrol edildiği için duygusal bağ kurduğumuz olayları daha kolay hatırlar ve duygularla ilgili olayları hiç unutmayız” demektedir. Bu nedenle limbik sistem ile koku arasındaki bu ilişkiden hareketle, kokunun olduğu yerde öğrenilenlerin daha kalıcı olduğu söylenebilir. Sınıfta ders aralarında kullanılacak bir koku zihni olumlu etkileyebilir. Özellikle koku seçiminde öğrencilerin varsa alerji türü gözetilmeli çocukların bu konuda fikirleri alınmalıdır.

a6) Müzik-Ritim

Müzik bir öğretim aracı olarak, dikkati çekmek, kavramları farklı ifade etmek gibi öğrenmeye yönelik süreçlerde kullanılabilir. BUÖ alanındaki araştırmalar müziğin beyin için önemli bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Müzik, insan beyninin bütününe etkileyen ve beynin farklı alanlarını iletişime, etkileşime geçiren bir araçtır. Sözleri ile dinlenen melodiler beynin sol lobunu harekete geçirirken, müziğin ses tınısı ve ritmi sağ lobu etkinleştirir (Jensen, 1998). Müzik, öğrenme ortamında stresi azaltmakta; sakinleştirici ya da etkinleştirici rol oynayarak öğrencileri harekete geçirmektedir (Wilson ve Spears, 2005, Akt: Duman, 2007). Araştırmalar müziğin konsantrasyon ve bellek becerilerini geliştirmede de etkili olduğunu göstermektedir (Xavier, 2005). Müzik hem psikolojik hem de fizyolojik durumu etkiler. Lezanov’a göre belli bir müzikle elde edilen rahatlama zihni canlandırır ve konsantre olunmasını sağlar. Bu durum için en uygun müzikler, Bach, Handel, Pachelbel ve Vivaldi gibi barok müziklerdir. Bu besteciler zihin-beden birlikteliğini senkronize eden özel vuruşlar ve tarzlar kullanmışlardır. Örneğin, barok birçok müzik dakikada 60 vuruştan oluşur, bu da ortalama kalp atış sayısının aynıdır (Akt. Xavier, 2005). Eğitim ortamlarında ne tür müziğin kullanılması gerektiği konusunda tam bir görüş birliği bulunmamakla birlikte klasik müzik, özellikle Mozart dinlemenin stresi azalttığı, beyni olumlu yönde etkileyerek başarıyı artırdığını kanıtlayan çalışmalar yapılmıştır. Mozart etkisi adı verilen bu durum müziğin öğrenme ortamlarındaki önemini ortaya koymaktadır (Jensen, 2006). Derse başlarken, etkinlikler arası geçişlerde ve diğer aralarda kullanılan müzik, BUÖ yaklaşımında önemli bir yeri olan grup çalışmalarında, gerek ekip ruhu uyandırmak,

gerekse grup aktivitelerini zinde tutmak amacıyla kullanılabilir (Dhority ve Jensen, 1998; Akt. Cengiz, 2004).

Koyuncu (2009) tarafından, Caine ve Caine (1991), Jensen (1998) ve Hardiman (2001)'nin araştırmalarından yararlanılarak oluşturulmuş “Zenginleştirilmiş Beyin Uyumlu Öğretim Ortamı” etkili öğrenme-öğretmede öğrenme ortamının önemine vurgu yapmaktadır. Şekil 19’da “Zenginleştirilmiş Beyin Uyumlu Öğretim Ortamı”nın 9 ögesi görülmektedir.



Şekil 19. Zenginleştirilmiş Beyin Uyumlu Öğretim Ortamı (ZBUÖÖ) Tasarımı (Koyuncu, 2009’dan alınmıştır.)

Şekil 19 “duyguya yönelik iklim oluşturma, stresi yönetme, fiziksel hareket, duyulara hitap eden fiziksel ortam, meydan okuma, sosyal gruplar oluşturma, yeterli zaman, dönüt ve değerlendirme” öğelerinden oluşan dokuz maddeli bir tasarım olduğu görülmektedir. Bu öğeler arasında bir sıra dizilimi yoktur ve bütünlüğü sağlamak için her öğe birbirini desteklemektedir. Öğretim ortamının durumuna göre uygulayıcı tarafından istenilen öğeden başlanabilir. Burada önemli olan yukarıdaki dokuz öğenin birlikte ve bütün olarak ortamda bulunmasıdır. Bu öğeler incelendiğinde BUÖ yaklaşımında üzerinde durulan önemli yöntem ve teknikleri içerdiği görülmektedir. Bu öğelerin büyük kısmına yukarıdaki bölümlerde değinilmiştir.

1.8. Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Beyin Uyumlu Öğrenme Yaklaşımı

Eğitim bir süreçtir. Eğitim sürecini birbirini izleyen ve birbiri üzerinde biriken öğrenme ve öğretme olayları oluşturur. Bu sebepten dolayı da eğitimde, öğretme ve öğrenme aşamalarında kullanılan yöntem ve teknikler önem kazanmaktadır. Eğitimde şimdiye kadar birçok yöntem ve teknik üzerinde durulmuş; bunların başarılı bulunanları varlığını devam ettirmiştir. Tüm alanlarda olduğu gibi Sosyal Bilgilerin öğrencilere aktarılmasının yöntemleri gelişmeye açık bir alandır. 21. yüzyılda ülkelerin eğitim sistemlerinde geleneksel öğretim yöntemlerine ve yaklaşımlarına alternatif, öğrencilerin zihinsel durumlarını göz ardı etmeyen, ilgi ve becerilerini dikkate alan ve öğrencinin merkezde, öğretmenin ise yönlendirici olduğu yöntemler ve yaklaşımlar geliştirilmektedir. Beyin ve öğrenme alanında yapılan araştırmalar sonucunda da geliştirilen ya da revize edilen öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerin araştırarak, önceki bilgilerine dayalı olarak yeni bilgileri yorumlama ve anlamalarına yardım ederek öğrenmelerini sağlayan, gerçek yaşam durumlarıyla ilişkili anlamlı bir süreç olmalıdır. BUÖ yaklaşımına özgü yöntem ve tekniklerin belirtilen öğretim gerekliliklerine uygun olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada, BUÖ yaklaşımına dayalı olarak planlanan etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde etkililiği sınanmıştır. Bu dersin ikinci dönem ünitelerinden 6. Ünite: Toplum İçin Çalışanlar ve 7. Ünite: Bir Ülke, Bir Bayrak” araştırma üniteleri olarak belirlenmiştir. Bu ders ve ünitelerin belirlenmesinin temel gerekçeleri aşağıda açıklanmaktadır:

Ders seçiminin gerekçeleri:

- Eğitim kurumlarının en önemli amaçlarından biri öğrencileri, yaşadığı topluma yararlı, iyi, sorumlu birer vatandaş olarak yetiştirmektir. Öğrencileri bu amaca ulaştırmada Sosyal Bilgiler dersi önemli bir role sahiptir (Sözer, 1998). Sosyal Bilgiler dersi, pek çok sözel bilgi, kavram, ilke ve genellemelerin öğrenildiği bir alan olduğundan, ezber gerektiren bir ders olarak düşünülmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin düşünme yeteneklerini, bireyler arası ilişkilerini geliştirebilme, işbirliği içinde

çalışabilme, öğrencileri kendine güvenen, yaratıcı bireyler olarak yetiştirebilme amaçlarına ulaşabilmesi için, BUÖ yaklaşımının olumlu katkısının olacağı düşünülmektedir (Deveci, 2003).

- Sosyal Bilgiler dersinde, BUÖ yaklaşımı yöntem ve teknikleriyle öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlerken öğrencilerden olgu, kavram ve genellemeleri ezberlemelerini istemek yerine, öğrenme ortamındaki uyarıcılarla etkileşime girmeleri, önceki bilgi ve deneyimlerini işe koşarak, işbirliğine dayalı, tehditten uzak bir ortamda izlenimlerini işleyerek kendi öğrenmelerini yönetmeleri sağlanabilir.
- Sosyal Bilgiler dersinin multidisipliner yapısının tematik ve bütünleştirilmiş program oluşturmaya imkan sağlaması nedeniyle BUÖ yaklaşımına uygun olduğunun düşünülmesi.

Ünite seçiminin gerekçeleri:

- Çalışılacak bağımlı değişkenlerden olan yönetici işlevler; analitik akıl yürütme, çalışma belleği, analitik irdeleme, problem çözme, düzenli düşünme, soyutlama ve zihinsel faaliyet hızı gibi geniş aralıktaki üst-düzy bilişsel işlevleri içermektedir. Piaget'nin gelişim dönemleri göz önüne alındığında ilköğretim 5. sınıftaki öğrencilerin soyut işlemler dönemine yeni geçtiği ve bu özellikleri yeni kazandığı bilinmektedir (Küçükkaragöz, 2011: 97). Bu nedenle seçilecek konuların 5. sınıf ikinci dönemde olması, alınan sonuçların daha geçerli olmasını sağlayacak bir etken olarak düşünülmektedir.
- Ünitelerin seçiminde öğretmen görüşleri alınmış, seçilen ünitelere yönelik oluşturulacak etkinliklerin BUÖ yaklaşımına daha uygun olacağı düşünülmüştür.
- Seçilen ünitelerin kazanımları ve öğrenilecek pek çok yeni kavram göz önüne alındığında bu ünitelerde öğrencilere uygulanacak BUÖ yaklaşımının yararlı olacağı düşünülmüştür.

1.9. Akademik Başarı

Bu araştırmanın bağımlı değişkenlerinden “akademik başarı” kavramının tartışılması, konu bütünlüğü açısından önem arz etmektedir. Başarı kavramı “istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir”. Başarı bu kadar geniş kapsamlı tanımlanmakla birlikte eğitimde başarı denildiğinde genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan “akademik başarı” kastedilmektedir (Erdoğan, 2006: 96). Türkiye’de eğitim kaynakları ve uzman işgücüne olan gereksinim dikkate alındığında, öğrencilerin başarısı yakından izlenmesi gereken bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin kendi başarı düzeyini bilmesi daha gerçekçi eğitim hedefleri belirlemesine yardımcı olur. Akademik başarının öğretmen açısından yönlendirici olması ise; hedeflenen kazanımların öğrencilere uygunluğu, hangi davranışların kazandırılmasında zorluklarla karşılaşıldığı, bir sonraki öğretim hedeflerini daha sağlıklı bir şekilde belirleme olanağını sağlamasıdır. Bu suretle öğretim daha verimli olur (Tan, 2006: 462). Bu çalışmada “akademik başarı” kavramı öğrencilerin 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testinden aldıkları puan olarak kullanılmaktadır.

1.10. Yönetici İşlevler

Bu araştırmanın bağımlı değişkenlerinden “yönetici işlevler” kavramı alanyazın incelenerek aşağıda tanımlanmıştır.

Duyu organlarındaki girdinin işlenmesi; dünyanın algılanması ve anlaşılmasına yönelik işlevler bütünü 'bilişsel' (cognitive) terimi altında ifade edilir. Bu işlevleri inceleyen psikoloji alt dalı ise bilişsel psikolojidir (Senemoğlu, 2005). Doğanın bilinen en karmaşık nesnesi olan insan beyninin ve onun ürünü bilişsel süreçlerin bilimsel yöntemlerle araştırılması, buna bağlı kuramsal modellerin geliştirilmesini sağlamıştır. Beyinde bilgi işlenişinin dinamik ve karmaşık doğası yüksek düzeyli bilişsel işlevleri tanımlamada yönetici işlevler kavramını ortaya çıkarmıştır (Kılıç, 2002). Yönetici işlevler (executive functions) terimi kısaca, bir amaca ulaşmak için uygun problem-çözme kurulumunun korunmasını sağlayan

işlevler olarak tanımlanabilir. Bu işlevler arasında “kavramsallaştırma, perseverasyon (davranış tekrarı), kurulumu sürdürmede başarısızlık ve öğrenme gibi, soyutlama yeteneğine ilişkin alt yetenek alanları, akıl yürütme, problem çözme, zihinsel esneklik, yaratıcılık, karar verme, planlama, bozucu etkiye karşı koyabilme ve tepki ketlemesi yapabilme” bulunmaktadır (Karakaş ve Karakaş, 2000). Başka bir çalışmaya göre, yönetici işlevler terimi “sözel mantık yürütme, problem çözme, sıralama, dikkati sürdürme, çeldirime karşı koyabilme, geribildirimlerden yararlanabilme, çoklu görevler, zihinsel esneklik, ve yenilikle baş edebilme” gibi geniş bir aralıktaki davranışsal ve zihinsel işlemleri şemsiyesi içine almaktadır. Söz edilen bu işlevler, duygusal uyarılmayı içermediği ve görece “mekanistik” ve “mantıksal” temele dayandığı için yönetici işlevlerin “soğuk” olarak nitelenen bileşenleri olarak adlandırılmaktadır (Chan, Shum, Touloupoulou ve Chen, 2008). Bu kavram özdüzenleme (self-regulation), davranışın ardışıklığı (sequencing of behavior), esneklik (flexibility), tepki ketleme (response inhibition), planlama ve davranışın örgütlenmesi gibi yetenekleri kapsamaktadır (Lezak 1995). Yönetici işlevlerin kapsamının aşırı genişlemesinde, bu işlevlerin, prefrontal korteksle olan yakın ilişkisi de önemli katkıda bulunmaktadır. Prefrontal korteksin işlevleri arasında planlama veya program yapabilme, bu plan ve programları işleme koyuncaya kadar canlı ve işler tutabilme ve ilişkisiz davranışları ketleme bulunmaktadır. Görüldüğü gibi yönetici işlevler konusundaki betimleyici özellikler ile prefrontal korteksin işlevleri örtüşmektedir. Öyle ki, yönetici işlevlerin beyindeki temelinin frontal loblar olduğunu ifade etmek için 'frontal metafor' gibi bir terim dahi kullanılabilir (Pennington ve Ozonoff 1996). Prefrontal korteksin “yönetici” rolünü ilk kez vurgulayan Pribram (1976), beynin bu bölgesinin girdilerin işlenmesi ve davranışsal sonuçların ortaya çıkmasında önemli bir rol üstlendiğini belirtmiştir (Akt: Karakaş, 2004). Lezak (1995), yönetici işlevleri “bağımsız, amaca yönelik ve kendini kontrol etmeye ilişkin davranışları başarı ile yürütmeyi sağlayan kapasite” olarak tanımlamıştır. Yönetici işlevler dikkat etmenin de özgül bir şeklidir. Kişinin yaşamında bir sonraki olayı değiştirmesi olay-yanıt-sonuç arasında devreye giren yönetici işlevlerle sağlanmaktadır. Yönetici işlevin başlaması olası diğer yanıtların ketlenmesi ve geciktirilmesine bağlıdır. Ketleme ve dikkat kontrolü başka

araştırmacıların da yönetici işlevler kapsamına aldığı kavramlardır (Pennington ve Ozonoff, 1996).

Smith ve Jonides (1999) yönetici işlevlerin sınıflanması konusunda şu beş süreç hakkında görüş birliği olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar; ilgili bilgi ve işlemlere dikkatin odaklanması ve ilgisizlerin ketlenmesi, odaklanmış dikkatin kaydırılmasını gerektiren görevlerde işlemlerin tanımlanması, belli amaçları gerçekleştirmede alt görevlerin sırasını planlama, ardışık görevlerin bir sonraki basamağını belirlemede çalışma belleği içeriğinin kontrolü ve izlenmesi, çalışma belleğinde temsillerin kodlanmasıdır. Bu bilgiler ketleme ve dikkatin yanısıra çalışma belleğinin de yönetici işlevlerdeki önemli rolünü ortaya koymaktadır. Baddeley'e (1990) göre de yönetici kontrol bir nöropsikolojik model olan çalışma belleğinde merkezi yöneticinin esas işlevidir. Dikkatin ilişkili olduğu süreçler de bu modelde yer almakta ve 'kontrol süreçleri' olarak tanımlanmaktadır (Akt: Karakaş 1997). Bu işlevler kişinin kendisi hakkında düşünmesini sağlamakta, gelecekte olabilecekleri ve onları nasıl etkileyeceğini belirlemektedir. Çocuklarda da yönetici işlevlerin problem çözümü sırasında düşünce ve davranış üzerinde düzenleyici kontrol sağladığı belirtilmektedir. Çocuğun doğal ortamında problem çözme ve oyun başlatabilme yetenekleri gözlenerek, ana-babalardan ketleme yetenekleri ile ilgili bilgi alarak, rutinleri değiştiğinde ne kadar esnek oldukları değerlendirilerek yönetici işlevlerle ilgili veri sağlanabileceği söylenmektedir (Kılıç, 2002).

Alanyazındaki bulgulara göre “yönetici işlevler, vücudun adeta Ceo’su, orkestra şefidir” (Lezak, 1995). Böyle önemli bir bilişsel becerinin eğitim alanında yapılan bir araştırmaya konu olması ve bu işlevlerin geliştirilmesi durumunun deneysel bir çalışmada bir değişken olarak sınanması önemli görülmektedir.

1.11. Akademik Benlik Saygısı

BUÖ yaklaşımında etkin bir öğrenme-öğretme sürecinde “duyguların” önemli bir yeri vardır (Duman, 2007, Caine ve Caine, 2002). Akademik başarı ve yönetici işlevler değişkenlerinin duygusal bir içeriğinin olmaması ve görece “mekanistik” ve “mantıksal” temele dayandığı için duygusal içeriğe sahip bir değişkenin araştırmada

sınanması önemli görülmüş ve “akademik benlik saygısı” değişkeni araştırmada bağımsız bir değişken olarak yer almıştır.

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde, eğitim psikolojisinde meydana gelen en çarpıcı gelişmelerden biri, öğrencilerin kendini nasıl hissettikleri ile onların başarısı arasındaki ilişkinin araştırılması olmuştur. Yapılan araştırmalar, benlik saygısının akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonuçlarına ulaşmıştır (Pişkin, 2006). Bu anlamda benlik saygısının alt faktörlerinden sayılan akademik benlik saygısı araştırılması gereken bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmanın bağımlı değişkenlerinden “akademik benlik saygısı” kavramı alanyazın incelenerek aşağıda tanıtılmıştır.

İnsan davranışı karmaşık ve dinamik bir yapı olan kişilikten önemli ölçüde etkilenir. Kişilik bir bireyi diğerinden ayıran birçok özellikten oluşur. Kişiliği biçimlendiren en temel özelliklerden biri de benlik olgusudur. Benlik, yaşantılar sonucu gelişen edinilmiş bir yapı olarak tanımlanır. Alanyazın incelendiğinde, benlik saygısıyla birlikte benlik kavramına da yer verildiği ve aralarındaki farkın ortaya konulduğu, buna ilişkin çeşitli tanım ve açıklamaların yapıldığı görülmektedir. Shavelson, Hubner ve Stanton (1998) benlikle ilgili yaptıkları araştırmalara dayanarak güçlü bir görüş elde etmişlerdir. Bu görüş benlik kavramını iki alana ayırmıştır: Akademik benlik kavramı ve akademik olmayan benlik kavramı (Akt. Cevher ve Buluş, 2006). Benlik kavramı, insanın kendi benliğini anlayış ve kavrayış biçimi olarak tanımlanmakta, kişinin kendisini nasıl görüp değerlendirdiği olarak açıklanmaktadır (Geçtan, 2000). Rogers ise, benlik kavramını kişinin çevresiyle olan ilişkileriyle birlikte ele alır ve benlik kavramının gelişiminin bireyin çevresiyle olan yaşantıları algılayış biçimine göre şekillendiğini; özellikle bireyin yakın çevresinden gelen olumlu değerlendirmelerin ve kabul edilme gereksiniminin benlik kavramı gelişiminde önemli rol oynadığını ifade eder. Bu gelişim dinamik bir süreçtir (Akt. Pişkin, 2006). Benlik saygısı ise bu konunun önde gelen isimlerden olan Coopersmith (1967) tarafından, kişiliğin önemli bir boyutu ve olumlu bir kişilik özelliği olarak kabul edilirken; bireyin kendini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli olarak algılama derecesi şeklinde tanımlanmaktadır. Özden (2011)’e göre benlik

gelişimi bireyin kendisini değerli bir insan olarak hissetmesini, kapasitesine ve farklılıklarına güvenmesini ifade eder. Özden (2011), Maslow'un yukarıda sözü edilen yaklaşımını benimseyerek, benlik gelişiminin nihai hedefinin kendini gerçekleştiren insan olduğunu savunmuştur. Akademik benlik saygısı düşük öğrencilerle ilgilenmek, onlara başarı duygusunu yaşatmak, benlik saygılarına olumlu atıfta bulunmalarını sağlarken, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin yaklaşımlarının ve adanmışlıklarının düzeylerini artırır. Çünkü her başarılı deneyim; gelecekte öğrenilecek yeni bilgiler, beceriler, tutumlar, düşünceler ve duygular için olumlu bir benlik algısı oluşturur. Her başarılı ya da başarısız sonuçlar, mantıklı ya da duygusal deneyimler, tutumlar ve davranışlar vb. başka eylemler beynin farklı alanlarına dağılmış farklı bellek sistemlerinde kodlanmaktadır. Önceki bilgiler referans alınarak yeni bilgilere yönelik işleme yapılmaktadır (Duman, 2007). Bu bakımdan zihnin başarıyı tanıması, önceki deneyimlerinden olumlu benlik saygısı edinmesi derslerdeki akademik başarıyı etkilemektedir. Benlik saygısı içerisinde değerlendirilen akademik benlik saygısı ise Smith, Marty, Walter ve James (1998) tarafından bireyin "akademik performansı ve yeteneği hakkındaki duygusu" olarak tanımlanmıştır. Coopersmith, yüksek akademik benlik saygısına sahip çocukların kendi çevrelerinde keşifçi, ısrarcı ve aktif katılım gösterdiklerini belirtmiştir. Yüksek akademik benlik saygısına sahip çocukların başarısızlıkların kolaylıkla üstesinden gelebileceklerini savunmuştur. Coopersmith (1967)'e göre ev ortamı çocuğun akademik benlik saygısı gelişiminin en önemli belirleyicisidir. Erken çocukluk döneminde (okul öncesi dönem) çocuğun bakımı, çocuğun akademik benlik saygısı gelişiminde ev ortamı kadar belirleyici bir öneme sahiptir. Bodnovich (2002) yüksek akademik benlik saygısına sahip çocukların kendi çevrelerini değiştirebilmeye uygun yapıda çocuklar olduklarını savunmuştur (Akt. Coopersmith, 1967).

Coopersmith (1967) benlik saygısının gelişiminde dört temel etkenden söz etmektedir:

- Bireyin yaşamında önemli bir yere sahip olan diğer insanlardan gördüğü ilgili, kabul edici ve saygılı etkileşimin düzeyi bu konudaki temel etkenlerden biridir.

- Bireyin başarıları, içinde bulunduğu pozisyon ve sahip olduğu statü de bir başka etkidir. Bireyin başarıları, onun toplum içinde fark edilmesini ve statü kazanmasını sağlar; bu benlik saygısı için somut bir temel oluşturur.
- Bireyin, başkaları tarafından kendisi için konulan ve kendi istediği amaçlara ulaşmış olması gerekir. Bu bakımdan, kişinin başarılarını ve gücünü kendi ölçütleri açısından değerlendirmesi benlik saygısının gelişmesiyle ilgili bir temel etken oluşturur.
- Bireyin başkaları tarafından kendisi için yapılan değerlendirmelere nasıl karşılık verdiği de bir başka etken olarak gösterilmektedir.

Alanyazındaki bulgular dikkate alındığında eğitimle ilgili bir araştırmada akademik benlik saygısının bir değişken olarak incelenmesi önemli görülmektedir.

1.12. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğretim uygulamalarının doğurduğu sorunların başında öğretilen bilgilerin kalıcı olmaması, sınavlar için ezberlenip daha sonra hızla unutulması, bilgilerin çoğunun öğrencilerce eksik ya da yanlış anlaşılması ve öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerileri gelecek yaşamlarında etkin biçimde kullanamıyor olmaları gelmektedir. Öğretim programı içerikleri geleneksel olmasa bile anlayışın geleneksel olmasından kaynaklanan bu tür sorunlar eğitimcileri daha etkili, uygulanabilir, verimli ve çekici öğretim uygulamalarını geliştirmek üzere çalışmaya yöneltmektedir. BUÖ yaklaşımı öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak, “beyinde öğrenme nasıl gerçekleşir?”, çevresel, duyuşsal, psikolojik vb. faktörlerin öğrenme üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir ve bunlar öğrenme ortamında nasıl organize edilebilir?” gibi konularda eğitimcilere destek sağlamaktadır. BUÖ yaklaşımı sinirbilimi, psikoloji ve eğitim alanındaki çalışmalar ışığında ortaya konan BUÖ ilkeleri bu yaklaşımın uygulanmasına rehberlik yapmaktadır (Erduran Avcı, 2007).

Bu çalışmada, BUÖ yaklaşımına dayalı olarak yürütülecek öğretim etkinliklerinin 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına,

yönetici işlevlerine ve akademik benlik saygılarına olan etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

Beyin bütün öğrenmelerin olduğu yerdir. Beyin, nöron adı verilen milyarlarca sinir hücrelerinden oluşur. Bilgi bir nörondan diğerine elektro-kimyasal işlemle geçer. Nöron bağlantıları, esnek, birbiri ile ilişkili, birbirinin üstüne binmiş durumda ve çok fazladır. Var olan şekil ve yolların oluşmasında iç ve dış uyarıcılar işbirliği içindedir. Nobel ödülü kazanan sinirbilimci Gerald Edelman beyni sinapslarla birbirine bağlı anlaşılması güç ağa benzetir, tıpkı internet gibi. İnsan beyni, bağlantılardan oluşan ağdaki bilginin hepsini işler. Şimdiki araştırmalar beynin bu fonksiyonları işleme tarzı üzerine odaklanmaktadır ve dikkat, bağlam, örüntü, duygu, bellek, hatırlama ve motivasyonun öğrenme sürecinde önemli bir rolünün olduğu düşünülmektedir (Weiss, 2000; Akt: Odabaşı, 2010). Özellikle yönetici işlevler teriminin analitik akıl yürütme, çalışma belleği, analitik irdeleme, problem çözme, düzenli düşünme, soyutlama, zihinsel faaliyet hızı ve görsel-mekansal algılama gibi geniş aralıktaki üst-düzey bilişsel işlevleri ifade etmede kullanıldığı, bu işlevleri araştırmanın öğrencilerin zihinsel gelişiminde büyük katkılar sağlayacağı (Karakaş, 2004; Raven ve Court, 1993) ve bu terimin yapılan alanyazın taramasına göre eğitim bilimleri alanındaki bir araştırmada ilk kez kullanıldığı göz önüne alındığında çalışmanın özgün bir araştırma olduğu düşünülmektedir. Bireyin akademik performansı ve yeteneği hakkındaki duygusu olarak tanımlanan akademik benlik saygısı kavramının, giderek karmaşıklaşan günlük yaşantımızda insan davranışına yön veren önemli etkenlerden birisi olduğu düşünülmektedir. Duyuşsal özelliklerin öğrenmede önemli olduğu düşünüldüğünde (Tatoğlu, 2006; Çankaya, 1997) akademik benlik saygısı değişkeninin araştırmada kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığı değişkenlerinin araştırmaya dahil edilmesinin sebebi ise; yapılan bir eğitim araştırmasında denenecek öğretme-öğrenme yönteminin öğrencinin akademik başarısını ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını ne derece etkilediğinin ortaya konması bakımından önemli görülmektedir. Bu anlamda akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığı değişkenleri de araştırmaya dahil edilmiştir.

“Öğrenme ve öğretme ile ilgili olarak beyin üzerinde yapılan araştırmaların daha kat edeceği çok uzun bir yol gözükmektedir. Bilginin beyinde nasıl düzenlendiği, nasıl yapılandığı, nasıl muhafaza edildiği ve nasıl kullanıldığı bilimsel olarak tam belirlendiği zaman, öğrenme ve öğretme ile ilgili köklü değişiklikler olacağı açıktır” (Soylu, 2004: 175). Alanyazında yapılan çalışmalarda öğrencilerin başarılarının sıklıkla değerlendirildiği ancak yönetici işlevler, akademik benlik saygısı değişkenlerinin yeterince çalışılmadığı görülmektedir. BUÖ yaklaşımına uygun hazırlanmış ders planları ve materyallerin yeterliliği ya da uygulanabilirliğini incelemeye yönelik araştırmaların artması eğitim bilimleri açısından önemli görülmektedir.

Bu araştırmada BUÖ yaklaşımına dayalı olarak planlanan ders etkinliklerinin öğrenmeyi daha kolay, kalıcı ve zevkli hale getireceği düşünülmektedir. Araştırmanın alana sağlayacağı katkılar genel olarak aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Bu araştırma;

- Öğrencilerin öğrenmelerini geliştirici öğrenme ortamları ve etkinlikleri içermesi,
- Öğretmenlerin kolaylıkla hazırlayabileceği materyallerle öğretim ortamını zenginleştirmesi,
- Sosyal Bilgiler dersi işlenirken uygulanabilecek etkin geliştirici yöntemlerin bulunması konusunda öğretmen, öğrenci ve araştırmacılara yardımcı olması,
- Gelecekte BUÖ yaklaşımı ile ilgili yapılacak çalışmalar için bir alanyazın oluşturması,
- Öğrenme sürecine eşlik eden öğretmenin öğrenme organı olan beyni ve çalışma ilkelerini bilmesine yönelik ipuçları içermesi bakımlarından önem taşımaktadır.

Araştırmanın sonunda aşağıdaki konular tartışılmış olacaktır:

1. Yönetici işlevler teriminin; analitik akıl yürütme, çalışma belleği, analitik irdeleme, problem çözme, düzenli düşünme, soyutlama, zihinsel faaliyet hızı ve görsel-mekansal algılama gibi geniş aralıktaki üst-düzey bilişsel işlevleri

ifade etmede kullanıldığı, bu işlevleri araştırmanın öğrencilerin zihinsel gelişiminde büyük katkılar sağlayacağı (Karakaş, 2004; Raven ve Court, 1993) ve bu terimin ulaşılabilen alanyazına göre Türkiye’de eğitim bilimleri alanındaki bir araştırmada ilk kez kullanılması önemli bulunmaktadır.

2. Bireyin akademik performansı ve yeteneği hakkındaki duygusu olarak tanımlanan akademik benlik saygısı kavramının, giderek karmaşıklaşan günlük yaşantımızda insan davranışına yön veren en önemli etkenlerden birisi olduğu düşünülmektedir (Pişkin, 1996). Duyuşsal özelliklerin öğrenmede önemli olduğu düşünüldüğünde (Tatoğlu, 2006; Çankaya, 1997) akademik benlik saygısı değişkeninin araştırmada kullanılmasının önemli olacağı düşünülmektedir.
3. Akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığı değişkenlerinin araştırmaya dahil edilmesinin sebebi ise; yapılan bir eğitim araştırmasında denenecek öğretme-öğrenme yaklaşımının öğrencinin akademik başarısını ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını ne derece etkilediğini görmek önemlidir.
4. BUÖ yaklaşımının hangi yöntem ve teknikleri içerdiğine dair araştırmalar devam etmektedir (Jensen 1998; Sousa, 2001; Wolfe, 2001; Duman, 2007) . Bu araştırmayla bu yöntem ve tekniklerin alanyazın taranarak ortaya konması ve araştırmanın deney grubunda uygulanması önemli görülmektedir.
5. Nöroeğitim ile ilgili araştırmalar hızla devam etmektedir. Bilginin beyinde nasıl düzenlendiği, nasıl yapılandığı, nasıl muhafaza edildiği ve nasıl kullanıldığı ile ilgili bugünden farklı sonuçlara ulaşılmasıyla; zaman, öğrenme ve öğretme ile ilgili köklü değişiklikler olacağı açıktır. Bu araştırmanın bu sürece katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
6. Avrupa Beyin Komisyonu 2014 yılını “beyin yılı” ilan etmiştir. Bu çalışmanın yapılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.13. Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesini, BUÖ yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde öğrencilerin akademik başarılarına, yönetici işlevlerine ve akademik benlik saygılarına etkisi var mıdır? sorusu oluşturmaktadır.

1.13.1. Araştırmanın Alt Problemleri

Belirlenen problem cümlesine bağlı olarak, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, Beyin Uyumlu Öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol I ve kontrol II grupları arasında akademik başarı ön test ve son test puanları bakımından anlamlı fark var mıdır?
2. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, BUÖ yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol I ve kontrol II grupları arasında yönetici işlevler ön test ve son test puanları bakımından anlamlı fark var mıdır?
3. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, Beyin Uyumlu Öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol I ve kontrol II grupları arasında akademik benlik saygısı ön test ve son test puanları bakımından anlamlı fark var mıdır?
4. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, Beyin Uyumlu Öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol I ve kontrol II grupları arasında akademik başarı ön test, son test ve kalıcılık testi puanları bakımından anlamlı fark var mıdır?
5. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, Beyin Uyumlu Öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı

kontrol I ve kontrol II grupları arasında yönetici işlevler ön test, son test ve kalıcılık testi puanları bakımından anlamlı fark var mıdır?

6. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, Beyin Uyumlu Öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol I ve kontrol II grupları arasında akademik benlik saygısı ön test, son test ve kalıcılık testi puanları bakımından anlamlı fark var mıdır?

7. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, Beyin Uyumlu Öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol I ve kontrol II grupları öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre deneysel işlem öncesi ve sonrası akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

8. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, Beyin Uyumlu Öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol I ve kontrol II grupları öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre deneysel işlem öncesi ve sonrası yönetici işlev düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

9. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, Beyin Uyumlu Öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol I ve kontrol II grupları öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre deneysel işlem öncesi ve sonrası akademik benlik saygısı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

10. Deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin akademik başarı, yönetici işlevler ve akademik benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

11. Sosyal Bilgiler dersinde beyin uyumlu öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulanan yaklaşım hakkındaki görüşleri nelerdir?

12. Deney grubu ders işleme süreci ile ilgili araştırmacı gözlem sonuçları nelerdir?

1.14. Araştırmanın Sayıtları

1. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler ve öğretmenler araştırmayı etkileyecek biçimde birbirleriyle etkileşime girmemiştir.
2. Ölçekleri dolduran öğrencilerin ölçekleri yanıtlarken gerçek durum, duygu ve düşüncelerini yansıttıkları kabul edilmiştir.
3. Kontrol edilemeyen değişkenlerin öğrenciler üzerindeki etkileri tüm gruplar için aynıdır.

1.15. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, İzmir ili Buca ilçesinde bir okulun 5. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın uygulaması 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi 6. “Toplum İçin Çalışanlar” ve 7. “Bir Ülke Bir Bayrak” üniteleri ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmanın deneysel grup ders planları, Caine ve Caine (1991)’nin geliştirdikleri 3 aşama ve 12 ilkeye dayalı beyin uyumlu öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

1.16. Tanımlar

Beyin Uyumlu Öğrenme; ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde dersin anlatımında kullanılacak yöntem ve tekniklerinin anlatımında kullanılmaktadır. Beyin Uyumlu Öğrenme; “anamlı öğrenme için beynin kurallarının kabul edilmesi ve öğretimin zihindeki bu kurallarla örgütlenmesi” olarak tanımlanmaktadır (Caine ve Caine, 2002).

Yönetici İşlevler; analitik akıl yürütme, çalışma belleği, analitik irdeleme, problem çözme, düzenli düşünme, soyutlama, zihinsel faaliyet hızı ve görsel-mekansal algılama gibi geniş aralıktaki üst-düzey bilişsel işlevleri ifade etmede kullanılmaktadır (Karakaş, 2004; Raven ve Court, 1993).

Akademik Benlik Saygısı; bireyin akademik performansı ve yeteneği hakkındaki duygusu olarak tanımlanmaktadır (Nixon, 1995).

Akademik Başarı; Bir kimsenin belli bir zamanda, belli bir ölçütler takımına, belli bir derecede uygun edimde bulunabilmesidir (Ertürk, 1972).

Kalıcılık; Öğrenilenlerin üzerinden zaman geçmesine karşın zihinde tutulabilmesi, öğrenilenlerin anlamını yitirmeden hatırlanması ve yeniden yorumlanabilmesidir.

1.17. Kısaltmalar

Beyin Uyumlu Öğrenme (**BUÖ**)

Raven Standart Progresif Matrisler Testi (**RSPM**)

Coopersmith Akademik Benlik Saygısı Ölçeği (**CABSÖ**)

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (**MEB**)

BÖLÜM II

2. İlgili Araştırmalar

Son yıllarda zihinsel işlevlere yönelik sinir bilimi, bilişsel bilim ve bilişsel sinirbilim çalışmalarından elde edilen bulgular ile eğitim alanında yapılan çalışmalarla ulaşılan bulguların entegre edilmesiyle eğitimde önemli gelişmeler sağlandı. Bu süreçte sinirbilim ve bilişsel sinirbilim Yaşantısal Öğrenme, Çoklu Zeka Kuramı, Birlikte Öğrenme, BUÖ gibi öğrenen merkezli modellere kuramsal bir takım temeller sundu (Caine ve Caine, 1991; Jensen, 1998). Yine bu süreçte, BUÖ ilkeleri sıralandı ve BUÖ ortamının nitelikleri ve temel esasları tanımlandı; “beyin ile bağdaşan” ve “beyin ile çelişen” öğretimlerden ve “beyinle bağdaşan ölçme değerlendirme”den bahsedilmeye başlandı (Caine ve Caine, 2002; Duman, 2007). BUÖ yaklaşımı ile ilgili alanyazın incelendiğinde, tıp alanında yapılan beyin araştırmaları 1980’li yıllardan sonra eğitsel alanda da değer kazanmaya başlamıştır. Hart (1983)’ın beyinle ilgili tıp alanındaki çalışmaların sonuçlarını eğitim-öğretim ortamına aktarmasıyla başlayan ve BUÖ ya da beyin uyumlu öğretim olarak adlandırılan teori üzerindeki araştırmalar devam etmektedir. 1980’li yıllardan bu güne birçok araştırmacı öğrenme ve öğretme sürecinde beynin nasıl öğrendiği ile ilgilenmekte ve bunu eğitimle ilişkilendirmeye çalışmaktadırlar (Bello, 2007; Brodnax, 2004; Bowman, 2003; Caine ve Caine, 1991; Diamond ve Hopson, 1998; Jensen, 1998; Jones, 2000; Klinek, 2009; Knouse, 2008; Sousa, 2001; Sylwester, 1995; Tompkins, 2007; Wolfe, 2001; Wortock, 2002). BUÖ yaklaşımıyla ilgili Türkiye’de de sınırlı sayıda olmakla birlikte artan bir ivmeyle araştırmaların arttığı görülmektedir (Bayındır, 2003; Çengelci, 2005; Erduran- Avcı, 2007; Keleş, 2007; Koyuncu, 2009; Odabaşı, 2010; Özden, 2005; Yeğen, İşoğlu-Alkaç, Gülpınar ve Keklik, 2008). Bu araştırmalara bakıldığında eğitimin birçok farklı kademesinde; nitel, nicel veya nitel-nicel verilerle birlikte desteklenen çalışmalar oldukları görülmektedir. Bu araştırmaların detaylı olarak incelenmesinin araştırma için faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.1. Yurt içinde Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde beyin ve öğrenme ilişkisini temel alarak yapılan ilk çalışma alanyazın incelemelerine göre Budak (1999)'ın "eğitim sürecinde öğrencinin tüm beynini kullanmasının yolları" adlı araştırmasıdır. Budak (1999) araştırmasında Sönmez tarafından önerilen, "dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve bir diğerine öğretme" gibi beş etkinliğin bilişsel alanın bilgi, kavrama ve uygulama ve bunlara ilişkin toplam erişiyeye etkisinin araştırılmasını hedeflemiştir. Bu amaçla eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının "Genel Öğretim Yöntemleri" dersini alan gruplardan ikisini kontrol ve deney grubu olarak belirlemiş ve gruplarda birine düz anlatım yöntemini diğerine ise dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve bir diğerine öğretme gibi beyin uyumlu beş etkinlik kullanmıştır. Araştırma sonucunda bilgi düzeyinde anlamlı fark oluşmazken, kavrama, uygulama ve toplam erişiyeye puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Bayındır (2003), öğrencilerin İngilizce kompozisyon II dersinde uygulanan beyin temelli öğrenme uygulamalarına yönelik tutumlarını incelemiştir. Tutum anketi sonuçlarının analizinden, öğrencilerin % 93'ünün beyin temelli öğretim uygulamalarına yönelik kayda değer derecede olumlu tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Mülakatlardan elde edilen sonuçlar ise tüm öğrencilerin beyin temelli uygulamalara ilişkin olumlu duygular beslediklerini ve bu dersin öğrencilerde kendine güven, rahatlama, değer gördüğünü hissetme gibi duygular uyandırdığını ortaya koymuştur.

Baş (2004), bütünsel beyin yaklaşımı ve çoklu zeka kuramıyla öğretimin birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma erişisine etkisini karşılaştırmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda, bütünsel beyin yaklaşımıyla ders işleyen öğrencilerin çoklu zeka kuramıyla ders işleyen öğrenciler göre okuma ve yazma erişileri bakımından daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Cengiz (2004), tarafından gerçekleştirilen,"yabancı dilde sözcük öğretimine müzik kullanımının etkilerinin beyin temelli öğrenme kuramı ışığında araştırılması"

adlı çalışma, müzik unsurunun yabancı dilde sözcük öğrenimi üzerinde bir etkisinin olup olmadığını araştırmak amacıyla, 2003–2004 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda okumakta olan 57 öğrenci üzerinde deneysel bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre, müzikle yapılan eğitim, sözcük öğrenimini olumlu etkilemektedir. Müzik, sözcüğün uzun süreli belleğe aktarımını kolaylaştırmıştır. Müzik unsuru, sözcüğü belleğe kodlamayı kolaylaştırmanın yanında öğrencilerin sosyal ilişkilerini de olumlu yönde etkilemiştir.

Çengelci (2005), Sosyal Bilgiler dersinde Beyin Uyumlu Öğrenmenin akademik başarı ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, öğrencilere uygulanan son test ve kalıcılık testi puanlarında Beyin Uyumlu Öğrenmenin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Araştırmanın sonunda görüşleri alınan deney grubu öğrencilerinin Beyin Uyumlu Öğrenmeye karşı olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir.

Özden (2005), ilköğretim 5. sınıf Fen Bilgisi dersinde Beyin Uyumlu Öğrenmenin akademik başarıya ve öğrenilenleri hatırlama düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, fen bilgisi dersinde Beyin Uyumlu Öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı ve hatırlama düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tüfekçi (2005) araştırmasında beyin temelli öğrenmenin, erişiyeye, kalıcılığa, tutuma ve öğrenme sürecine etkisini saptamak ve beyin temelli öğrenmenin; öğrenme ortamı ile öğrenciyi nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi, Endüstriyel Teknoloji Eğitimi Bölümü 3. Sınıf öğrencilerinden oluşan bir deney ve bir kontrol grubu üzerinde, Sınıf Yönetimi dersinde bir dönem boyunca yürütülmüştür. Araştırma hem nicel hem de nitel araştırma desenleri birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda beyin temelli öğrenmenin uygulandığı öğrenciler ile geleneksel öğretimin uygulandığı öğrencilerin üst düzey öğrenme erişiyeye ve kalıcılık puanları ile derse yönelik tutum puanları

arasında beyin temelli öğrenme grubu lehine anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra temel düzey öğrenme erişimi ve kalıcılık puanları arasında fark olmadığı görülmüştür. Beyin temelli öğrenmenin tutumlarına, üst düzey öğrenmelerine ve kalıcılığa olan etkisi görüldüğünden öğretmenin hizmet öncesi eğitiminde yer alması, eğitimin değişik kademe ve düzeylerinde ve farklı disiplin alanlarında beyin temelli öğrenmenin uygulandığı araştırmalar yapılması ve derslerde uygulanması önerilmiştir.

Sel (2006), 7. sınıf öğrencilerine yabancı dil öğretiminde beyin temelli öğrenme ilkelerinin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi adlı araştırmasında beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre uygulama yapılan deney grubu ile geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubu arasında akademik başarı ve tutum açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır.

Baştuğ (2007), araştırmasının başlığı “Beyin Temelli Öğrenme yaklaşımının, ilköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılmasıdır.” Nicel Araştırma yöntemlerinden, ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, beyin temelli öğrenme yaklaşımı ışığında hazırlanan etkinlikler, öğrencilerin üst seviye de düşünme becerilerine olumlu yönde katkı sağlamıştır.

Hasra (2007), yaptığı araştırmada BUÖ yaklaşımı yardımıyla öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre BUÖ yaklaşımıyla yapılan strateji öğretiminin İngilizce dersinde okuma anlama becerileri ve bu becerilerin kalıcılığı üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Erduran-Avcı (2007), BUÖ yaklaşımının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarı, tutum ve bilgilerinin kalıcılığı üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Başarı Tutum son test puanlarında, deney ve kontrol grupları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunurken Algılama düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Keleş (2007), çalışmasında BUÖ yaklaşımına uygun hazırlanan bir web destekli öğretim materyali hazırlanmış ve materyalin etkililiği araştırılmıştır. Araştırma ilköğretim 6. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiş, materyalin öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda; çalışmaya katılan okullardaki öğrencilerin de başarı düzeylerinde % 100 ile % 84 arasında değişen bir artış belirlenmiştir.

Tokcan (2007) araştırmasında, bütünsel beyin yaklaşımının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki başarı ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, deney (I, II ve I+II) ve kontrol grubunun (I, II ve I+II) deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest toplam başarı puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubu I ve kontrol grubu I öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanları arasında deney öncesinden deney sonrasına istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur. Deney grubu II ve kontrol grubu II ile deney (I+II) ve kontrol (I+II) grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanları arasında deney öncesinden sonrasına deney grupları [II ve (I+II)] lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Görüşme formları sonuçlarına göre, öğrencilerin bütünsel beyin yaklaşımına dayalı ders uygulamalarına yönelik oldukça olumlu görüşlere sahip oldukları saptanmıştır.

Öner (2008) araştırmasında ilköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde beyin temelli öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin öğrencilerin başarısına, tutumuna ve hatırd tutma düzeyine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen öğretimin uygulandığı deney grubu ile yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı kontrol grubu öğrencileri arasında başarı testi son test sonuçlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > .05$). Tutum son test puanlarında, deney ve kontrol grupları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark vardır. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin öğrenilenleri hatırd tutma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$).

Yağlı (2008), yapmış olduğu araştırmada İngilizce dersinde beyin temelli öğrenme yöntemini kullanılmıştır. Bu amaçla, bir meslek lisesinde 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilere beyin temelli öğrenme yaklaşımından yararlanarak etkinlikler uygulamış, öğrencilerin başarı ve tutumlarını incelemiştir. Analizlere göre, son testte elde edilen verilerde, beyin temelli öğrenme yaklaşımının deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında etkili olduğu, ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Koyuncu (2009), araştırmasında, ilköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi için geliştirilen zenginleştirilmiş ve yarı zenginleştirilmiş beyin uyumlu öğretim ortamları tasarımlarının öğrencilerin erişileri, derse yönelik ilgileri ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonunda, zenginleştirilmiş beyin uyumlu öğretim ortamı uygulamasının yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin eriş, kalıcılık puanları ve fen ve teknoloji dersine karşı olan ilgileri, yarı zenginleştirilmiş ve zenginleştirilmemiş kontrol grubundaki öğrencilerden deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklı çıkmıştır. Koyuncu (2009) araştırmasında “öğretim ortamının” BUÖ yaklaşımındaki önemine dikkat çekerek önemli bir araştırma gerçekleştirmiştir.

Samur (2009), İngilizce dersinde, beyin temelli öğrenme yaklaşımı ve geleneksel yaklaşım ile öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı ve tutumları arasında fark olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma ön test – son test deneme modeli bir çalışma olarak desenlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, İngilizce dersinde beyin temelli öğrenme yaklaşımıyla işlenen deney grubundaki öğrencilerin ünitadaki akademik başarıları, geleneksel dil öğretim yöntemi (Grammar Translation Method Dilbilgisi Çeviri Yöntemi) ile işlenen kontrol grubundaki öğrencilerin ünitadaki akademik başarılarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak grupların son tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır.

Tarhan (2009) araştırmasında, lise İngilizce öğretmenlerinin BUÖ hakkındaki bilgi ve tutumları arasındaki yordayıcı ilişkiler örüntüsünü ortaya koymayı amaçlamıştır. İlişkisel tarama türünde yapılan araştırmanın verileri istatistik olarak

değerlendirilmiş ve öğretmenlerin BUÖ hakkındaki tutumları ve bilgileri arasında pozitif orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Tutumlar olumlulastıkçabilgi düzeyleri de artmaktadır denilebilir.

Duman (2010a) araştırmasında beyin temelli öğrenmenin farklı öğrenme stillerindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencileri (N=68) oluşturmuştur. Araştırma öntest-sontest deneme modeli bir çalışma olarak desenlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, deney grubunda uygulanan yaklaşımın öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada kontrol grubunda uygulanan geleneksel yaklaşım metodundan daha etkili olduğunu göstermiştir. Ancak deney grubu içerisinde beyin temelli öğrenmeye dayalı olarak işlenen derslerde farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.

Duman (2010b) araştırmasında beyin temelli öğrenme koşullarının bilişsel farkındalık akış kartına göre düzenlenen öğretim sürecine katılan deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretime (düz anlatım, soru-cevap) katılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri (N=68) oluşturmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgular, deney grubunda uygulanan yaklaşımın öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada kontrol grubunda uygulanan geleneksel yaklaşım metodundan daha etkili olduğunu göstermiştir.

Baş (2010) beyin temelli öğrenme yönteminin İngilizce dersinde öğrencilerin erişilerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi adlı deneysel araştırmasının sonucunda, kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları arasında önemli farklılıklar bulmuştur. Beyin temelli öğrenme yöntemine uygun olarak ders yapılan sınıf başarısının ve İngilizce dersine karşı öğrencilerin tutumlarının geleneksel öğretim yöntemlerle ders işlenen sınıfın başarı ve derse yönelik tutumundan çok daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Aydın (2010) zihin haritalama tekniğinin dinleneni anlamaya ve kalıcılığa etkisi adlı araştırmasında Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin dinledikleri metinleri anlama ve hatırlamaları üzerinde zihin haritalama not alma tekniği ile klasik not alma teknikleri arasında bir farkın olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test-son test ölçümlerine dayalı kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Türkçe eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin dinledikleri metni zihin haritalama tekniği ve klasik not alma tekniğiyle not almaları dinleme-anlama başarılarını önemli ölçüde artırmıştır. Ancak bu artış zihin haritalama tekniğinin kullanıldığı grupta daha belirgin olmuştur. Dinlenen metnin kalıcılığında zihin haritalama tekniğini kullanan grup klasik not alma tekniklerini kullanan gruba göre çok daha başarılı olmuştur. Zihin haritalama tekniğiyle ilgili strateji eğitiminin verildiği deney grubunda öğrencilerin derse karşı ilgilerinin arttığı, derslerin daha zevkli ve eğlenceli hâle geldiği gözlenmiştir.

Yılmaz (2011) “The mozart effect in the foreign language classroom a study on the effect of music in learning vocabulary in a foreign language” adlı çalışmasında Mozart (müzik) unsurunun yabancı dil sınıfında yabancı kelime öğrenmeye etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin derste öğrendikleri yabancı kelime sayısı deney grubu lehine anlamlıdır. Bu araştırmanın bulgularına göre, müzikle yapılan eğitim, sözcük öğrenimini olumlu etkilemektedir. Müzik, sözcüğün uzun süreli belleğe aktarımını kolaylaştırmıştır.

Yücel (2011) araştırmasında beyin temelli öğrenme yaklaşımının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarı, tutum ve bilgilerinin kalıcılığı üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar göre; başarı son test puanlarında, tutum ve algılama son test puanlarında ve başarı kalıcılık testi puanlarında, deney ve kontrol grupları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

Akyürek (2012) Bu çalışmanın amacı, beyin temelli öğrenme yaklaşımının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarı, tutum, motivasyon ve bilgilerinin kalıcılığı üzerine etkisini incelemektir. Çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, beyin temelli öğrenme yaklaşımının kullanıldığı deney grubunun başarı, tutum ve motivasyon son test puanlarının kontrol gruplarının başarı, tutum ve motivasyon son test puanlarından deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Gözüyeşil (2012) alanyazın taramasına dayalı araştırmasında beyin temelli öğrenme yaklaşımına dayalı olarak yapılan araştırmaların öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkililiğini incelemeyi araştırmıştır. Bu bağlamda, alanyazın taraması sonucu 1999-2011 yılları arasında yapılmış beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini araştıran kodlama protokolüne uygun 31 adet çalışma (42 karşılaştırma) meta analiz araştırmasına dahil edilmiştir. Verilerin analizinde İşlem Etkililiği Meta Analizi yöntemi kullanılmış olup çalışmaların etki büyüklüklerinin hesaplanmasında Hedges d tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinin birleştirilmemiş bulgularına göre 42 karşılaştırmaların 35'inin pozitif etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.

Paliç ve Akdeniz (2012), “Beyin Temelli Öğrenmeye Dayalı Web Destekli Bir Öğretim Materyalinin Tasarlanması ve Değerlendirilmesi” adlı araştırmalarında, ortaöğretim 9.sınıf Fizik dersi “Enerji” ünitesine yönelik Beyin Temelli Öğrenmeye dayalı olarak tasarlanan web destekli bir öğretim materyalini değerlendirmektedir. Çalışmada örnek olay yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulardan, tasarlanan öğretim materyalinin öğretim programı ve beyin temelli öğrenmeye uygun olduğu, sınıf uygulamalarında ve bireysel çalışmalarda kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Çalışma, web destekli öğretim materyallerinin uygulanmasına ve geliştirilmesine yönelik önerilerle tamamlanmıştır.

Şeyihoğlu ve Yazar Kaptan (2012) beyin temelli öğrenme yaklaşımının sınıf öğretmen adaylarının Coğrafya dersindeki tutum ve başarılarına etkisi adlı

çalışmalarında Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 1. Sınıfta okuyan 131 öğrenci üzerinde tek grup kontrol grupsuz deneysel bir araştırma yürütmüşlerdir. Öğrencilerin Coğrafya dersine yönelik tutumları anlamlı düzeyde artmış olup, öğrenci başarılarını öz değerlendirme formuyla değerlendirilen öğretim elemanları öğrencileri ortalamanın üstünde başarılı bulmuşlardır.

Albayrak (2013) araştırmasında, beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanan etkinliklerle oluşturulan öğrenme ortamının, geleneksel öğrenme ortamıyla karşılaştırıldığında; ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin, biyoloji dersi konularını öğrenme düzeylerine ve biyoloji dersi tutumları üzerine etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, deney grubu öğrencileri, geleneksel öğretimle işlenen kontrol grubu öğrencilerine anlamlı düzeyde daha başarılı olmuşlardır. Bu yöntemle, öğrencilerin biyoloji dersine karşı tutumlarında herhangi bir farklılığın oluşmadığı; ancak öğrencilerin etkinliklerle ders işlemeyi sevdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Hiçyılmaz (2013) araştırmasında, Sosyal Bilgiler öğretiminde beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun ortam tasarımının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve derse yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Ortam tasarlanırken eğitim teknolojileri kapsamındaki görsel-işitsel araçlardan, videolardan, sunumlardan önemli ölçüde yararlanılmıştır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Sosyal Bilgiler dersi tutum ve başarıda deney grubu lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Günay Ermurat (2013) araştırmasında, beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanan etkinlikler ve eğitim-öğretim ortamında, ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin biyoloji dersinde başarı ve tutumları üzerine etkisini incelemiştir. Bu çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden, nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın nitel kısmında öğrenciler ile yapılan anket ve görüşmede; öğrencilerin beyin temelli öğrenme yaklaşımına dayalı yapılan biyoloji

ders uygulamalarına yönelik oldukça olumlu görüşlere sahip olduklarını, tutumlarında çok az olumlu farklılığın oluştuğunu; ancak bu uygulamadan oldukça memnun kaldıklarını, derslerin eğlenceli, öğretici, verimli geçtiğini, kendilerini derste rahat hissettiklerini ve kazanılan bilgilerin kalıcı olacağına inandıklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın sonunda deney grubunun, kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Bulut (2014) “beyin temelli öğrenme yaklaşımının Türkçe öğretimine etkisi” başlıklı tarama deseninde yapılan nitel araştırmasında “Türkçe öğretimi ile ilgili sorunlara çözüm noktasında beyin temelli öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma bulgularına göre; Türkçe derslerinde beyin temelli öğrenme yaklaşımının, geleneksel yöntemle göre bilgilerin kalıcılığının sağlanması, öğrencilerin başarısının artırılması, akademik başarı, tutum, derse katılım gibi konularda önemli ölçüde başarıyı artırdığı belirlenmiştir. Türkçe derslerinin işlenişinde öğrencilerin, sosyal beceri, tutum, davranış, özgüven kazanma, öğrenmeye karşı güdülenme, stresin azalması, anlamlı öğrenme deneyimi ve Türkçe öğretim programının hedef kazanımlarının gerçekleştirilmesinde BUÖ yaklaşımına dayalı öğrenme ve öğretme yöntemlerine ağırlık verilmesi gerektiği, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri olmak üzere, öğrencilere ve velilere yönelik olarak *beyin temelli öğrenme veya öğrenme psikolojisi, beyin temelli öğrenme yaklaşımının uygulanması* konularında eğitici birtakım seminer, kurs, konferans vb. eğitimler verilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Polat (2014) araştırmasında BUÖ yaklaşımının öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliğini değerlendirmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden tarama deseninde yapılan araştırma bulgularına göre; BUÖ yaklaşımı, bilginin edinilme sebebi ve kullanımının en üst düzeye çıkarılması teziyle ortaya çıkmış, öğrencinin kendini rahat hissedebileceği, ifade edebileceği bir ortamda kendince anlamlı bilgilerle örüntüler oluşturduğu, beynin rahat bırakıldığı zaman öğrenebildiğinin kabul edildiği, tehditten uzak, farklı disiplinlerden gelen bilgilerin örüntülendiği ve katılan tüm öğrencilerin değerli birer öğrenen ve öğrenci merkezli bir öğretimin asıl unsurları olduğu kabul edilen bir yaklaşım olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Palavan ve Başar (2014) araştırmalarında beyin temelli öğrenme yaklaşımının 3. Sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersindeki başarı ve bilgilerinin kalıcılığı üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışmada, eşitlenmemiş kontrol gruplu araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini deney gruplarında 67, kontrol gruplarında 61 öğrenci olmak üzere toplamda 128 ilköğretim 3. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın uygulaması Hayat Bilgisi dersindeki “Dün, Bugün, Yarın” temasındaki fen kazanımları çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere beyin temelli öğrenme yaklaşımıyla, kontrol gruplarındaki öğrencilere ise geleneksel öğretim yöntemleri ile öğretim yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan öğretim 72 ders saati süresi içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama amacıyla deneysel işlem öncesinde, sonrasında ve dört ay sonrasında öğrencilere başarı testi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiş olup, istatistiksel veri analizinde ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda son test başarı puanlarında, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Ayrıca kalıcılık testi puanları arasında da deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

BUÖ yaklaşımına en büyük katkıları sağlayan araştırmacılardan olan Caine ve Caine (1995), bilişsel ve sinirbilim çalışmalarına dayalı olarak insanların nasıl öğrendiği ile ilgili oluşturdukları BUÖ teorisini (1991) bazı okul ve kolejlerde uygulamışlardır. Programın uygulanmasının ardından, öğrencilerin standardize edilmiş test sonuçlarında sürekli bir ilerleme görülmüştür. Manthey-Roberts (1997), insan düşünmesi ile ilgili geniş bir alanyazın taraması yapmış ve bu konuda bir kavramsal çatı oluşturduğu çalışmasının bileşenleri olarak BUÖ, düşünme ve öğrenmenin boyutları ve bilişsel stilleri incelemiştir. Williams (1999), zihin haritaları ile not alma ve geleneksel not almanın etkililiğini karşılaştırmıştır. Çalışma sonucu, beyin araştırmalarına dayanan bir teknik olan zihin haritalamanın etkili bir öğrenme stratejisi olduğu saptanmıştır. Wortock (2002) çalışmasında, BUÖ ilkelerinin hemşire eğitimindeki kullanımını araştırmıştır. Bu çalışmada, BUÖ ilkelerinin

kullanıldığı web tabanlı bir kurs tasarlanmıştır. Miller (2003) ve Brodnax (2004) BUÖ yaklaşımını araştırdıkları çalışmalarında ‘Beyin Uyumlu Öğrenme okullarda nasıl uygulanır?’ sorusunu açıklayabilmek için araştırmalarda bulunmuşlardır. Egzersizin beyin ve kavrayış üzerindeki etkilerini inceleyen Hillman, Erickson ve Kramer (2008) ise aerobik egzersiz içeren fiziksel hareketlerle zenginleştirilmiş öğretim ortamlarının, öğrenme ve bellekle ilgili beyin bölgelerindeki nöron büyümesine katkısını araştırmışlardır. Sonuçta, fiziksel etkinlik ile bilişsel performans arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Birkaç araştırma örneği verecek olursak, Caine ve Caine (1995), bilişsel ve sinirbilim çalışmalarına dayalı olarak insanların nasıl öğrendiği ile ilgili oluşturdukları BUÖ yaklaşımını (1991) bazı okul ve kolejlerde uygulamışlardır. Programının uygulanmasının ardından öğrencilerin standardize edilmiş testlerinde sürekli bir ilerleme görülmüştür.

Caine ve Caine (1995), bilişsel ve sinirbilim çalışmalarına dayalı olarak insanların nasıl öğrendiği ile ilgili oluşturdukları beyin temelli öğrenme teorisini (1991) düşük sosyoekonomik düzeyli ailelerin çocuklarının gittiği bir ilkokulda uygulamışlardır. Üç yıllık bir beyin temelli öğrenme programının uygulanmasının ardından okulun öğrencileri standardize edilmiş testlerde sürekli bir ilerleme göstermişlerdir.

Manthey-Roberts (1997), insan düşünmesi ile ilgili geniş bir alanyazın taraması yapmış ve bu konuda bir kavramsal çatı oluşturduğu çalışmasının bileşenleri olarak BUÖ, düşünme ve öğrenmenin boyutları ve bilişsel stilleri incelemiştir. Araştırmada; insan düşünmesini anlamayı destekleyen politika, program ve uygulamalarla ilgili öneriler sunulmuştur.

Williams (1999), zihin haritaları ile not alma ve geleneksel not almanın etkililiğini karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonucunda, beyin araştırmalarına dayanan bir teknik olan zihin haritalamanın etkili bir öğrenme stratejisi olduğu saptanmıştır. Bu

çalışma ile, herkesin başarılı birer öğrenici olabilmesi için zihin haritalama, öğrenme stilleri ve beyin yarıkürelerinin baskınlık sınırlarının kesiştiği vurgulanmaktadır.

Materna (2000), hemşirelik öğrencilerinde anlamlı öğrenme ve bilişüstü üzerinde kavram haritalarının etkisini araştırmıştır. Araştırmada, bilgi işleme, ana fikri seçme, çalışma yardımları ile bunlara ek olarak tutum, zaman yönetimi, motivasyon, kaygı, konsantrasyon, kendini test etme ve test stratejilerini ölçen ‘Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Aracı (LASSI)’ kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, deney grubu öğrencilerinin tutum, motivasyon, kendini test etme, bilgiyi işleme, ana fikri seçme ve çalışma yardımları bakımından puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha büyük bir gelişim gösterdiği saptanmıştır.

McFadden (2001), “beyne uygun öğretimin; cebir öğrencilerinin kaygı, tutum ve başarıları üzerindeki etkilerini” incelemek üzere deneysel bir çalışma yapmıştır. Deney grubunda beyin temelli öğretim yöntemi, kontrol grubuna ise, geleneksel yöntem uygulanmıştır. Sonuç olarak; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kaygı düzeyinde azalma olduğu saptanmış ama deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Kontrol grubunda öğrencilerin tutumlarında değişim olmadığı, deney grubunda ise artış görülmüştür. Uygulama sonrasındaki notlara bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyet farkı ile kaygı, tutum ve başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamış olup, kız öğrencilerin başarı düzeylerinin erkeklere göre fazla olduğu belirlenmiştir.

Wortock (2002) hemşirelik eğitiminde, kalbin çalışmasıyla ilgili temel ilkelerin öğretilmesinde geleneksel öğretim, hasta modeli kullanımı ve BUÖ ilkeleri doğrultusunda tasarlanan web tabanlı öğretimi karşılaştırmak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya hemşirelik programı son sınıfta öğrenim gören 54 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler tesadüfi seçimle dört gruba ayrılmış; birinci gruba geleneksel öğretim, ikinci gruba hasta modeli kullanılarak düzenlenen öğretim, üçüncü gruba BUÖ ilkelerine göre hazırlanan web tabanlı öğretim, dördüncü gruba ise hem web tabanlı öğretim hem de hasta modeli ile düzenlenen öğretim

uygulanmıştır. Araştırmada hasta modeli ile birlikte BUÖ ilkeleri esas alınarak düzenlenen web tabanlı öğretimin uygulandığı grubun geleneksel öğretim yöntemine göre daha yüksek başarı elde ettiği ve BUÖ yaklaşımının eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Stricland (2003), beyin uyumlu öğretimin, geleneksel öğretim metodlarına göre öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma deneysel desenle tasarlanmıştır. Çalışmaya 11. sınıf düzeyinde 86 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin bazı dersleri için, beyin dostu bir sınıf tasarlanmış ve öğretim uygulamaları yapılmıştır. Araştırmanın nicel verileri (başarı testleri ve görüşme soruları), gözlem yoluyla sağlanan nitel verilerle desteklenmiştir. Araştırmada, beyin uyumlu işlenen derslerdeki başarı, geleneksel yolla işlenenlere göre daha yüksek olduğu ve öğrenciler tarafından zevkli bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Brodnax (2004), öğrenmen eğiticilerinin sınıflarda beyin uyumlu öğretim uygulamalarını nasıl tecrübe ettikleri üzerinde odaklanmıştır. Bu çalışmanın amacı, çalışmaya katılan üç öğretmen eğiticisinin, sınıflarda öğrenmeyi sağlamak için beyin uyumlu öğretim stratejilerinin kullanımına nelerin katkıda bulunduğu ve engel olduğu konusunda geniş bir anlayış geliştirmelerini sağlamaktır. Betimsel olan bu araştırmanın birincil veri kaynağı görüşmeler, ikincil veri kaynakları ise interaktif yansıtıcı günlükler, gözlemler ve incelenen bazı belgelerdir. Araştırmanın verileri beş katkı sağlayıcı etkeni işaret etmektedir: (1) Beyin dostu prensiplerin karar vermede ve öğrenmenin etkililiğinin değerlendirilmesinde bir süzgeç gibi kullanılması, (2) Öğrenme ve öğretim için profesyonel sorumluluğun uygun olması, (3) Yönetici ve emsallerinin işbirliği ve desteklemesi, (4) Planlama, yansıtma, öğrenme ve gelişme için zaman programının kullanılması, (5) BUÖ prensiplerinin işaret ettiği ve öğrenme çevresindeki risklerin azaltıldığı eğitimsel programlar ve çok sayıda beyin uyumlu stratejinin kullanılması. Araştırmada engel olan durumlar olarak ise, zamanın sınırlı olması, profesyonel yeterlilik ve eğitimcilerin katı beklentileri gösterilmiştir.

Radin (2005), araştırmasında beyne dayalı öğretimin özelliklerinin en iyi biçimde uygulanabilmesi için araştırmalarda yapılan önerileri ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında bu önerileri ne ölçüde benimsediklerini tespit etmeyi

amaçlamıştır. İlk etapta, beyin araştırmaları konusunda uzman 10 akademisyen ile üç soru üzerinde derinlemesine mülakatlar yapılmıştır. Sonrasında ortaöğretim seviyesinde görev yapan ve başarılı olarak nitelendirilen 6 öğretmen ile mülakatlar yapılarak beyne uygun özelliklerin sınıf içinde kullanımı konusunda öğretmenlerin ne kadar haberdar oldukları incelenmiştir. Uzman görüşleri ile beyne dayalı öğretimin altı özelliği tespit edilmiştir. Bunlar; zenginleştirilmiş çevre, duyguların rolü, stres ve korkuyu azaltmak, fiziksel sistemlerin rolü, meydan okuma, konu ile ilgili çalışma ve problem çözme ve deneyimin rolü olarak sıralanmıştır. Öğretmen mülakatlarında, öğretim süreci ve öğretmenlerin özellikleri olmak üzere iki konuya odaklanılmıştır. Bu sayede öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin kuramsal bilgilerini pratiğe dönüştüremediğini, örneklerdeki öğretmenlerin beyne uygun olarak nitelendirilmelerine karşın, yeteneklerini başarılı tekniklerle ortaya koyma açısından eksikliklerinin olduğunu göstermiştir. Bu altı öğretmenden sadece birinin beyin araştırmaları ile pedagoji arasındaki bağlantıyı kurduğu tespit edilmiştir.

Dean (2006), dikkat ve çalışan bellek ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada çalışma grubu olarak, okul öncesinden 8. sınıfa kadar eğitim veren bir ilin okullarından, 37 altıncı sınıf (19 erkek, 18 kız) ve 25 sekizinci sınıf (15 erkek, 10 kız) öğrencisi alınmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında öğrencilerin başarılarını belirlemek için çoktan seçmeli ve açık uçlu bölümlerden oluşan test ile birlikte sınıf içi değerlendirmeleri, not ortalamaları ve bilişsel testler (dikkat ağı testi, sayma aralığı testi ve dikkat bozucu engelleyici test) kullanmıştır. Araştırma sonunda, akademik başarı ile dikkat ve çalışan bellek arasında kuvvetli bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Bello (2007), yaptığı araştırmada geleneksel yöntemde matematiksel düşünmeyi engelleyen etmenleri ve öğretmenlerin BUÖ hakkında eğitilmelerinin öğrenci başarısı üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırma bulguları BUÖ yaklaşımının öğrencilerin başarısını artırdığını ve BUÖ hakkında öğretmenlerin eğitilmesinin matematiksel düşüncüyü geliştirmede daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Klinek (2009) araştırmasında Pennsylvania üniversitesi eğitim fakültesi öğretim elemanlarının beyin temelli öğrenme yaklaşımına yönelik bilgi, inanç, uygulamalarını ve bu bilgilerinin kendi derslerinin uygulamalarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu değişkenleri belirlemek amacıyla likert tipi kendini değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. 190 öğretim elemanının katıldığı araştırmada öğretim elemanları beyin temelli öğrenmeyle ilgili; orta düzeyde doğru bilgi ve yine orta düzeyde olumlu inanca sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanları derslerinde ise düşük düzeyde uygulamalara yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Green (2010) kontrol gruplu yarı deneysel desene göre planladığı araştırmasında, BUÖ stratejileriyle desteklenen okul öncesi eğitim programının düşük sosyoekonomik düzeyli okul öncesi öğrencilerin gelişim ve akademik başarılarına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Öğrenci gelişim başarıları ve akademik başarı için testler geliştirilmiş olup, eğitim programının etkililiği veli değerlendirme ölçeği ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, çocukların gelişim ve akademik başarılarında anlamlı fark bulunamazken, veli değerlendirmelerinde deney grubu velileri kontrol grubu velilerine göre anlamlı düzeyde çalışmayı daha olumlu bulmuşlardır.

McNamee (2011) araştırmasında BUÖ stratejileriyle desteklediği ortaokul edebiyat dersi ile geleneksel öğretim stratejileriyle yürüttüğü edebiyat dersi sonunda öğrencilerin okuma başarılarını belirlemeye çalışmıştır. 12 hafta süren öntest-sontest kontrol gruplu deney desenli araştırmanın sonunda, öğrencilerin okuma başarılarında artış olmasına rağmen, gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Saleh (2011) beyin temelli öğrenme yaklaşımının Fizik dersi motivasyonunu etkilemesine yönelik ön test sontest kontrol gruplu deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre beyin temelli öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin Fizik dersi motivasyonu, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede farklı olduğu görülmüştür.

Tilton (2011) araştırmasında, öğrenci merkezli öğretim stratejileri ile beyin temelli öğretim stratejilerini karşılaştırdığı araştırmasında öntest-sontest kontrol gruplu deney desenli bir araştırma yürütmüştür. Araştırmasında 62 profesyonel gayrimenkul danışmanının 2 gün boyunca özel gayrimenkul sürekli eğitim kursu eğitimi almaları sağlanmış ve bu kurstan alınan eğitimin başarısının öğretim stratejilerine göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonunda gruplar arasında başarı değişkenine göre anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Banchonhattakit, Duangsong, Muangsom, Kamsong ve Phangwan, (2012) araştırmalarında ilkokul 1-3. sınıf öğrencilerinin temel sağlık bilgileri ile ilgili olumlu alışkanlıklar edinmelerinde beyin temelli öğrenme, animasyonlu çizgi filmlerin ve geleneksel anlatım yönteminin etkililiğini araştırmışlardır. Dört ay süren öntest-sontest kontrol gruplu deney desenli araştırmada 3 deney, 1 kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubu 1’de beyin temelli öğrenme ve animasyon çizgi film içerikleri bir arada bir program, deney grubu 2’de beyin temelli öğrenmeye dayalı bir program, deney grubu 3’te animasyon çizgi film içerikli bir program, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle desteklenmiş bir program uygulanmıştır. Uygulanan programların etkililiği temel sağlık bilgisi konularını bilme ve bu bilgilerin günlük hayatta uygulanmasını içerecek şekilde likert tipi bir kendini değerlendirme ölçeğiyle değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre 3 deney grubu öğrencileri de temel sağlık bilgisi konularını bilme ve bu bilgilerin günlük hayatta uygulanması boyutları ortalama puanlarında anlamlı düzeyde ön teste göre puan artışı sağlamışlardır. Gruplar kendi aralarında değerlendirildiğinde 3 deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında hem bilgi hem de uygulama boyutunda anlamlı düzeyde farklı ortalama puanlar oluşmuştur. Deney grupları kendi aralarında değerlendirildiğinde Deney grubu 1 hem bilgi hem uygulama boyutunda diğer iki deney grubunda anlamlı düzeyde farklı ortalamaya ulaşmıştır. Deney grubu 2 ve deney grubu 2 arasında hem bilgi hem de uygulama boyutunda anlamlı puan farklılığı oluşmamıştır.

Saleh (2012) araştırmasında, Dört Fizik Modeli Öğretim bağlamında Newton fiziğinin bilimsel bir bakışla öğrencilerin anlamalarını zenginleştirmede Beyin Temelli Öğretim Yaklaşımının etkililiğini değerlendirmiştir. Malezyanın kuzey

yarım adasındaki iki liseye devam eden 100 öğrenciyle yarı-deneysel desende araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin Newton fiziğini bilimsel bir bakışla anlamalarını zenginleştirmede beyin temelli öğretimin etkili olduğunu göstermiştir. BeyinTemelli Öğretim Yaklaşımını takip eden gruptaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun geleneksel öğretim yöntemindeki öğrencilerle karşılaştırıldığında Newton fiziğine yönelik daha iyi bir bilimsel anlayışa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Freeman ve Wash (2013) araştırmalarında beyin temelli öğrenme stratejilerinin derslerde kullanılma durumunu öğrenci görüşlerine göre belirlemeye çalışmışlardır. Beyin temelli öğrenme stratejileri araştırmacılarca belirlenmiş olup, şunlardır: Öğrenme için güvenli ortam, işbirlikli öğrenme, harekete dayalı öğrenme (grupla öğrenme, rol oynama), sanat etkinlikleri, derste şaka/gülmece, çoklu zeka, aktif öğrenme, gerçeğe dayalı-yaşamla ilişkili ödevler, yaratıcı ve eleştirel düşünme, teknoloji entegreli dersler. Amerika Birleşik Devletlerinde bulunan South Carolina Upstate üniversitesinin iki fakültesinden toplam 451 öğrencinin görüşlerine göre; öğrenme için güvenli ortam orta düzeyde sağlanırken (%53), işbirlikli öğrenme (% 6), hareket (% 2), sanat etkinlikleri (% 1,1), derste şaka/gülmece (%1,6), çoklu zeka (% 0), aktif öğrenme (% 15), gerçeğe dayalı-yaşamla ilişkili ödevler (% 15), yaratıcı ve eleştirel düşünme (% 5,3), teknoloji entegreli (% 3) olarak belirlenmiştir.

Haghighi (2013) araştırmasında İran’da sivil havacılık Teknoloji Fakültesi 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi öğretiminde beyin temelli öğrenme yaklaşımı ile geleneksel öğretim yaklaşımının akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılığı değişkenlerindeki etkililiğini test etmiştir. On altı hafta (63 ders saati) süren öntest-sontest kontrol gruplu deney desenli araştırmada 1 deney, 1 kontrol grubu belirlenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılığı değişkenlerinde deney grubu lehine anlamlı puan farklılığı oluşmuştur.

Famarzi, Samadi, Yarmohammadian ve Dezhara (2014) matematiksel öğrenme gücü (diskalkuli) yaşayan 5. sınıf düzeyinde üç öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmalarında, Beyin Uyumlu Öğrenmenin yönetici işlevlere etkisini

sınamışlardır. Araştırmada veri toplamak için RSPM testi kullanılmıştır. Araştırmacılar, yaptıkları deneysel araştırma sonucunda beyin uyumlu öğretim etkinliklerinin matematiksel öğrenme güçlüğü yaşayan üç öğrencinin yönetici işlevlerini anlamlı düzeyde arttırdığını tespit etmişlerdir.

Kumala Sari ve Novita (2014) yaptıkları araştırmalarında Beyin Uyumlu Öğrenmenin 11. Sınıf lise öğrencilerinin öğrenme çıktılarına (başarı) etkisi araştırılmıştır. 3 hafta toplam 6 ders saati süren tek grup ön test-son test deneysel desene göre düzenlenen araştırma sonunda; BUÖ yaklaşımı son testte ön teste göre % 84 düzeyinde bir artış göstermiştir.

Muscella, (2014) eğitimcilerin BUÖ yaklaşımına ilişkin inançları ve sınıf içi uygulamalarına ilişkin dokuz ortaokul öğretmeniyle yaptığı nitel araştırmasında şu bulgulara ulaşmıştır: a-eğitimciler BUÖ yaklaşımıyla ilgili bir kamu eğitimi almamış olup, kendi çabalarıyla uygulamalar gerçekleştirmektedir. b-BUÖ denilince daha çok “hafıza tekniklerinin işe koşulması ve öğretim ortamının düzenlenmesi” anlaşılmaktadır. c-Öğretmenler konuyla ilgili eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. d-Öğretmenler BUÖ yaklaşımı konusunda yeterli netliğin olmadığını düşünmelerine rağmen, yaklaşımı değerli bulmaktadırlar.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, denel işlemler, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Bir Ülke Bir Bayrak ve Toplum İçin Çalışanlar” ünitelerinin öğretiminde BUÖ yaklaşımının uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarına, yönetici işlevlerine ve akademik benlik saygılarına etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda, bağımsız değişkenlerin (BUÖ yaklaşımı) bağımlı değişkenler (akademik başarı, yönetici işlevler ve akademik benlik saygısı) üzerine etkisinin sınanması amaçlanmıştır. Bir deney ve iki kontrol grubu olmak üzere üç grup üzerinde gerçekleştirilen araştırmada yarı deneysel deneme modellerinden biri olan “ön test-son test kontrol gruplu” desen kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2013). Bu denel desen, “neden sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği” araştırma modelleridir (Karasar, 2003: 87). Deneysel çalışmalarda deney ve kontrol grubu diye adlandırılan iki farklı grubun araştırmaya dahil edilmesi, deney grubunun işleme tabi tutulduktan sonra elde edilen sonuçların her iki grubun sonuçlarıyla karşılaştırılmasından oluşan istatistik yöntemidir (Ekiz, 2009). Bu desenin iki temel avantajı vardır. Birincisi, aynı denekler üzerinde ölçümler yapıldığından, farklı deneysel işlem koşulları altında elde edilen ölçümler pek çok deneyde yüksek düzeyde ilişkili olacaktır. Böylece hata terimi azalarak, istatistiksel güç artacaktır. İkinci avantajı ise, daha az denek gerektirir ve her bir işlemde aynı denekleri test etmeye bağlı olarak, zaman ve sarf edilen çabada ekonomiklik sağlar. Bu iki avantaja bağlı olarak homojen gruplarda çalışma olanağı, deneysel işlemin gerçek etkisinin belirlenmesine katkı sağlar (Büyüköztürk, 2011: 25). Ön test-son test kontrol gruplu desen güçlü bir araştırma modeli olmakla birlikte ölçme araçlarının gruplara iki kez verilmesinden dolayı deneklerin duyarlılığında azalma tehlikesinin bulunması gibi bir dizi zayıflıkları içinde barındırdığından deneysel uygulamanın bitiminden belli bir süre sonra izleme yapılması öneri olarak

getirilmektedir (Heppner, Kivlighan ve Wampold, 1999). Bu sebeple, deneysel uygulama bittikten üç hafta sonra izleme gerçekleştirilerek uygulamanın etkisinin devam edip etmediğinin incelenmesi sağlanmıştır.

Denel işlemin simgesel görünümü Çizelge 1’de verilmektedir.

Çizelge 1: Deneysel Desenin Simgesel Görünümü

G1	O1	X1	O2
G2	O3	X2	O4
G3	O5	X2	O6

G1: Deney grubu, G2: Kontrol grubu 1, G3: Kontrol grubu 2

X1: Beyin Uyumlu Öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim yöntemi

X2: Uygulanmakta olan Öğretim Yaklaşımlarına Dayalı Öğretim Etkinlikleri

O1, O3 ve O5: Öntest Puanları, O2, O4 ve O6: Sontest Puanları

Çizelge 1 incelendiğinde deney grubunda (G1) BUÖ yaklaşımına uygun etkinlikler, kontrol gruplarında (G2 ve G3) uygulanmakta olan öğretim programına dayalı 2005 MEB Sosyal Bilgiler ders programı uygulanmıştır. O1, O3 ve O5 deneysel uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere araştırmacı tarafından uygulanan test ve araçları ifade etmektedir. O2, O4 ve O6 deneysel uygulama bitiminde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanacak, test ve araçları ifade etmektedir.

Uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası kullanılan veri toplama araçları ve denel işlem aşamaları Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12: Veri Toplama Araçları ve Denel İşlem Aşamaları

Gruplar	Ön Test	Süreç	Son Test	Kalıcılık Testi
Deney Grubu 5-A		Beyin Uyumlu Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Öğretim Etkinlikleri		
Kontrol Grubu I 5-B	1. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi ve 2. Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPM) 3. Akademik Benlik Saygısı Ölçeği	Uygulanmakta olan Öğretim Yaklaşımlarına Dayalı Öğretim Etkinlikleri (Yapılandırıcı Yaklaşım)	1. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi 2. Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPM) 3. Akademik Benlik Saygısı Ölçeği	1.Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi 2. Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPM) 3. Akademik Benlik Saygısı Ölçeği
Kontrol Grubu II 5-D	4. Beyin Baskınlık Aracı	Uygulanmakta olan Öğretim Yaklaşımlarına Dayalı Öğretim Etkinlikleri (Yapılandırıcı Yaklaşım)		
		Araştırmacı Günlüğü Yoluyla Gözlem Deney grubu uygulama sürecinin araştırmacı tarafından betimlenmesi	Deney Grubu Öğrenci Görüşlerini Betirleme a) Anket a) Öğrenci Günlükleri	

Tablo 12’de görüldüğü gibi, araştırmada bir deney ve iki kontrol grubu yer almaktadır. Araştırmanın deney grubunda BUÖ yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen ders planları uygulanmıştır. Kontrol gruplarında ise 2005 yılında ilköğretimde uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında denel işlemler öncesinde ve sonrasında

- 1- Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testi,
- 2- RSPM Yönetici İşlevler Testi,

3- Coopersmith Akademik Benlik Saygısı Ölçeği (CABSÖ) kullanılmıştır.

Beyin baskınlık aracı ise denel işlem öncesinde deney grubu öğrencilerinin baskın beyinlerinin tespit edilerek uygulamalarda öğrencilere uygun etkinliklerin planlanmasında kullanılmıştır.

Nicel yollarla elde edilen veriler, nitel verilerle de desteklenmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009; Cohen, Manion ve Morrison, 2005). Nitel veriler araştırmacının BUÖ yaklaşımı uygulamalarıyla ilgili deney grubunda yapılan öğretim süreci boyunca yapmış olduğu gözlemlerini kaydettiği araştırmacı günlüğü, süreç boyunca deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bigiler dersi için tuttıkları öğrenci günlükleri ve açık uçlu sorulardan oluşan anket yoluyla elde edilmiştir. Nitel veriler elde edilmesiyle BUÖ yaklaşımına ilişkin uygulamaların öğrenci üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerinin gerek kendi öznel düşünceleriyle gerekse de araştırmacı gözlemiyle tespiti amaçlanmış, nicel yollarla elde edilen verilerin yorumlanmasında destekleyici bir etken olarak düşünülmüştür.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grupları

İki tür evren vardır. Birisi genel, öteki ise çalışma evrenidir. Genel evren soyut ve ulaşılması güçtür. Çalışma evreni ise araştırmacının ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak hakkında görüş bildirebileceği evrendir. Pratikte, araştırmalar, çalışma grubu üzerinde yapılmakta olup sonuçların da, yalnızca bu sınırlı evrene genellenmesi kaçınılmazdır. O halde evreni tanımlama ve sınırlama, aslında çalışma grubunu belirleme için yapılmaktadır (Smith, 1975, Akt: Karasar, 2003: 110). Araştırmanın yarı deneysel özellikte olması nedeniyle evren örneklem seçimi yerine çalışma grubu oluşturulmuştur. İzmir ili Buca ilçesinde başarı ve sosyo- ekonomik düzey olarak orta seviyede olan bir devlet okulu belirlenmiştir. Okul belirlendikten sonra ziyaret edilmiş, sınıf öğretmenleri ve okul müdürü ile ön görüşme yapılmış; görüşme ve gözlem sonucunda okulun ve sınıfların çalışma için uygunluğu, öğretmenlerin çalışmaya bakış açısı değerlendirilmiş ve okul, uygulama okulu olarak seçilmiştir.

Araştırmada bir deney ve iki kontrol grubuna ihtiyaç duyulmaktadır. Belirlenecek üç grup için, 5-A, 5-B, 5-C ve 5-D sınıflarının denklik durumlarına bakılmıştır. Grupların denkliğinin belirlenmesinde, 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı Güz dönemi Sosyal Bilgiler dersi karne notları, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü denetiminde özel bir test merkezi tarafından yapılan deneme sınavı sonuçları ve öğretmen görüşleri kullanılmıştır. Öğrencilerin karne notları, deneme sınavı sonuçları ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri dikkate alınarak denk olan 5-A, 5-B ve 5-D şubeleri kura çekimi sonrasında deney grubu (5-A), kontrol grubu-I (5-B) ve kontrol grubu-II (5-D) olarak ayrılmıştır.

Grupların denkliklerinin araştırılmasında aşağıdaki işlem yolları anlatılan istatistiksel işlemler uygulanmıştır.

Öğrenci karne notları ve deneme sınavı sonuçlarının normal dağılım göstermesi nedeniyle denkliklerin karşılaştırılmasında parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Öğrencilerin karne notlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13’de görülmektedir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Grupları Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Karne Notlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss
5-A Sınıfı	38	79,42	12,26
5-B Sınıfı	39	77,41	12,10
5-C Sınıfı	42	73,14	18,22
5-D Sınıfı	40	78,87	13,73
Toplam	159	77,13	14,47

Tablo 13’e göre 5-A sınıfı 79,42, 5-B sınıfı 77,41, 5-C sınıfı 73,14 ve 5-D sınıfı 78,87 ortalama nota sahiptir. Araştırmaya katılan öğrenci gruplarının karne notlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Karne Notlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	992,010	3	330,670	1,596	,193	Yok
Gruplariçi	32118,217	155	207,214			
Toplam	33110,226	158				

p< .05

Tablo 14'teki sonuca göre 5. sınıf öğrencilerinin karne notları gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=1,596$, $p>0,05$).

Öğrencilerin deneme sınavı puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 15'te görülmektedir.

Tablo 15. Sınıfların Deneme Sınavları Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss
5-A Sınıfı	38	261,82	66,04
5-B Sınıfı	39	268,36	72,89
5-C Sınıfı	42	304,21	74,11
5-D Sınıfı	40	243,50	50,02
Toplam	159	270,01	69,63

Tablo 15'e göre 5-A sınıfı 261,82, 5-B sınıfı 268,36, 5-C sınıfı 304,21 ve 5-D sınıfı 243,50 ortalama puan almıştır. Araştırmaya katılan öğrenci gruplarının her yıl yapılan deneme sınavı sonucu puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Sınıfların Deneme Sınavları Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	79906,219	3	26635,406	6,018	,001	(5-C - 5-A), (5-C - 5-D)
Gruplariçi	686069,8	155	4426,256			
Toplam	765976,0	158				

p< .05

Tablo 16'daki sonuçlara göre, 5. sınıf öğrencilerinin deneme sınavı puanları gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=6,018$, $p<0,05$). Yapılan tek yönlü varyans analizi ile gruplar arasında çıkan farkın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, çoklu karşılaştırmalar için “Sheffe” testi yapılmıştır. “Sheffe” testi sonucuna göre ise, 5-C sınıfı başarı ortalamasının, “5-A ve 5-D” sınıfına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin karne notları, deneme sınavı sonuçları ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri dikkate alınarak puan farkları anlamlı olmayan 5-A, 5-B ve 5-D sınıflarıyla araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Denk olan 5-A, 5-B ve 5-D şubeleri şubeleri kura çekimi sonrasında deney grubu (5-A), kontrol grubu-I (5-B) ve kontrol grubu-II (5-D) olarak ayrılmıştır.

Deney ve Kontrol gruplarının belirlenmesinden sonra ön test olarak uygulanan “Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testi” puanlarının gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığına da bakılmıştır. Gruplara göre başarı testi genel ortalamaları ve bu puanlara ait standart sapmalar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Akademik Başarı Testinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss
Deneye Grubu (5-A)	38	16,79	4,94
Kontrol Grubu I (5-B)	39	16,87	5,19
Kontrol Grubu II (5-D)	40	15,68	3,30
Toplam	117	16,44	4,54

Grupların başarı testi ön test puanlarının aritmetik ortalamaları ($X_{DG}=16,79$; $X_{KGI}=16,87$ ve $X_{KGII}=15,68$) olarak verilmektedir. Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı ön test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Ön test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	35,319	2	17,660	,856	,428	Yok
Gruplarıçi	2351,450	114	20,627			
Toplam	2386,769	116				

$p < .05$

Tablo 18’deki sonuçlara göre, deney ve kontrol grupları öğrencilerinin başarı ön test puanları gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(2-114)} = 0,428, p > 0,05$).

Grupların denkliği bakımından, aralarında anlamlı fark olmayan ve deney, kontrol grupları olarak belirlenen öğrencilerin kişisel bilgilerine göre de karşılaştırmalar yapılmış ve yapılan dağılım Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine Göre Dağılımı

Değişkenler		Deney Grubu		Kontrol Grubu I		Kontrol Grubu II	
		Sayı	%Yüzde	Sayı	%Yüzde	Sayı	%Yüzde
Cinsiyet	Kız	22	58	20	52	21	52,5
	Erkek	16	42	19	48	19	47,5
Ortalama Gelir Durumu	Düşük	9	23,4	5	13	13	32,5
	Orta	22	57,2	21	54	17	42,5
	Yüksek	7	19,4	13	33	10	25
Anne Öğrenim Durumu	Okuma-yazma bilmiyor	5	13	4	10,5	5	12,5
	Okur-yazar	6	15,9	0	0	7	17,5
	İlkokul	15	39,5	12	30	21	52,5
	Ortaokul	3	7,9	7	18	3	7,5
	Lise mezunu	7	18,4	13	33,5	4	10
	Yükseköğretim	2	5,2	3	8	0	0
Baba Öğrenim Durumu	Okuma-yazma bilmiyor	2	5,3	2	5	1	3
	Okur-yazar	5	13	0	0	3	8
	İlkokul	13	34	8	20	19	47
	Ortaokul	8	21,2	7	18	4	10
	Lise mezunu	8	21,2	13	33,5	12	29
	Yükseköğretim	2	5,3	9	23,5	1	3
Okul Dışında Özel Sosyal Bilgiler Dersi Alma Durumu	Evet	2	5,3	5	13	1	2,5
	Hayır	36	94,7	34	87	39	97,5
Evlerinde Bilgisayar Kullanma Durumu	Evet	26	68,6	33	85	25	62,5
	Hayır	12	32,4	6	15	15	32,5
Toplam		38	100	39	100	40	100

Tablo 19'un incelenmesi ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının psiko-sosyal değişkenlerinin de benzer olduğu sonucuna varılmıştır.

Deney ve kontrol grubu-I şubelerinin dersleri araştırmacı tarafından, kontrol grubu-II şubesinin dersleri ise sınıf öğretmeni tarafından yapılmıştır. Çalışmada iki kontrol grubu alınarak gruplardan birine araştırmacının, diğerine sınıf öğretmenin girmesi ile araştırmacının uygulama sürecinde önyargılı olarak hareket etmesi kontrol altına alınmıştır. Dersler, deney grubu öğrencilerine BUÖ yaklaşımına dayalı öğretim etkinlikleri ile, kontrol gruplarına ise MEB’nce uygulanmakta olan öğretim yaklaşımlarına dayalı olarak yürütülmüştür.

Nicel verileri desteklemek üzere nitel verilerin elde edilmesi sürecinde deney grubundan 6 öğrencinin yazılı görüşü alınmıştır. Açık uçlu altı sorudan oluşan ankete işbirlikli öğrenme için oluşturulan her bir gruptan bir öğrenci olmak üzere gönüllülük esasına göre 3 erkek ve 3 kız öğrenci olmak üzere 6 öğrenci belirlenmiştir. Araştırmanın uygulandığı deney grubunda öğrencilerin uygulamalara yönelik duygu ve düşüncelerini bir günlüğe yazmaları da istenmiştir. Süreç sonunda gönüllülük esasına göre düzenli günlük tutan 12’si kız 6’sı erkek 18 öğrencinin günlüğüne ulaşılmıştır.

3.3. Araştırmanın Uygulama Basamakları

Araştırmanın uygulama süreci; deneysel işlem öncesi, deneysel işlem ve deneysel işlem sonrası süreç basamakları şeklinde açıklanmıştır.

3.3.1. Deneysel İşlem Öncesi Süreç Basamakları

BUÖ yaklaşımı temelde, anlamlı öğrenme için beynin kurallarının kabul edilmesini ve zihnin bu kurallara göre örgütlenmesini içerir. Zihnin beyin kurallarına uygun örgütlenmesi, insan beyni açısından, “öğretme işi” olarak düşünüldüğünde, öğretim ortamının BUÖ yaklaşımı çalışan bilim insanlarının önerdiği kural ve ilkelere dayalı olarak tasarlanması gerekir. Bu amaçla denel işlem öncesi yapılanlar maddeleştirilerek aşağıda verilmiştir:

- Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak için İzmir ili Buca İlçesi İlköğretim Okullarından birisi seçilmiş ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır.

- Araştırma, ilköğretim 5. sınıflar üzerinde yapılacağı için, deney ve kontrol gruplarını belirlemek amacı ile, belirlenen okuldaki dört 5. sınıf şubesinin bir dönem önceki Sosyal Bilgiler dersi karne notları, deneme sınavı puanları ve kişisel bilgileri karşılaştırılmıştır. Toplanan veriler değerlendirilmiş ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmayan üç şube seçilmiştir.
- İstatistiksel değerlendirmeler ve kişisel özellikler sonucu belirlenen üç şube rasgele deney (5-A) ve kontrol grupları (5-B ve 5-D) olarak ayrılmıştır.
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test ve form olarak; Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testi, RSPM testi, CABSÖ, Beyin Baskınlık Aracı ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır.
- “Beyin baskınlık aracı” ile öğrencilerin beyinlerinin hangi kısımlarını baskın olarak kullandıkları belirlenmiştir. Bu konu I. bölümde, “sağ/sol beyin baskınlığı kuramı” başlığında detaylı olarak ele alınmıştır. Öğretim sürecinde uygun ve kuşatıcı öğretim ortamları için, bir taraftan öğrencilerin beyin baskınlığı eğilimleri gözlemlenirken, aynı zamanda her iki yarıkürenin birlikte çalıştırılarak birbirini tamamlayacak şekilde kullanılması önemlidir (Gülpınar, 2007).
- Öğrencilerin sağ/sol beyin baskınlığı özellikleri öğretim sürecinde aşağıdaki maddeler gereği dikkate alınmıştır:
 1. Araştırma sonuçları, beynin sağ lobunun bütüncül, sentezci, eşzamanlı, şekilleri, yüzleri tanıma gibi resimsel, görsel ve uzamsal; sol lobunun ise bilgiyi mantıklı, doğrusal, ard arda ve matematiksel işlemlediğini doğrulamıştır. Sağ lobun duyguların, hayallerin etkisinde olduğu ve fotoğraflık, bütünsel ve somut öğrendiği, sol lobun ise analitik ve soyut öğrendiği ortaya çıkmıştır (Gülpınar, 2007). Nörobilimdeki bulgulardan dolayı, öğrenme süreci bütün ile parça, bütüncül işleme ile analitik işleme süreçleri birbirlerini tamamlayacak şekilde planlanmalıdır. Özellikle öğretimde tema kullanılması, temalardan parçalara

inilmesi buna örnektir (Caine ve Caine, 2002). Bu araştırmada da öğretim temalara dayalı bütünsel ve biyolojik, fiziksel, bilişsel ve duyuşsal uyaranlar eş zamanlı olarak aynı anda uygulanmaya çalışılmıştır.

2. Her iki lobun dengeli gelişimi için zihin, kavram ve bilgi haritaları kullanılmış, metaforlara, hayal ettirmeye (imgeleme) sıkça yer verilmiştir (Duman, 2007: 118).
3. Öğretimde zıt ve benzerlikler kullanarak her iki lobun dengeli kullanımı sağlanmıştır (Duman, 2007). Her iki lobun birlikte uyarılması beyin kapasitesini iki kat değil kat kat artırmaktadır (Caine ve Caine, 2002).
4. Sol beyin baskınlığına sahip öğrencilere; doğrusal, sistematik, soyut ve net hedefleri içeren görevler verilmiş, sağ beyinli öğrenciler için; açık uçlu-yoruma açık sorular sorulmuş ve resimler, akış şemaları, şekiller, video, müzik, canlandırma görevleri verilmeye çalışılmıştır (Gülpınar, 2007).

- Deney grubu öğrencilerine, “beyin, öğrenme ve dengeli beslenme” ve denel işlem süreciyle ilgili üç ders saati bilgi verilmiş; gerek soru-cevap tekniği gerek eğlenceli oyunlarla beyin, beslenme ve öğrenme konularında öğrencilerde bir bilinç oluşturulmaya çalışılmıştır (Jensen, 1998; Caine ve Caine, 2002; Sousa, 2001). Bu süreçte her öğrencinin bir beyin adı bulmaları ve beyinle ilgili sloganlar oluşturmaları sağlanmıştır.

- Her beyin sosyaldir. İnsan, diğer insanlarla iletişim ve işbirliği kurarak öğrenir ve öğrendiklerini yansıtır (Caine ve Caine, 2002; Sousa 2001). Bu nedenle deney grubunun öğretim sürecinde işbirlikli öğrenme yönteminden faydalanılmıştır. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin kendi ve grup arkadaşlarının öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için birlikte çalışmayı sağlayan küçük grupların öğretimsel kullanımıdır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994: Akt: Kocabaş, 2007). Kocabaş,

(1995)'a göre işbirliğine dayalı grup öğrenmeleri, grup üyeleri arasında nitelikli etkileşimin gerçekleşmesine, olumlu sınıf ortamı oluşmasına, öğrenenin okula karşı olumlu tutum geliştirmesine, sosyal çalışmalar için güdülenmesine, iletişim kurmasına ve toplulukla işbirliği yapma becerisinin geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Yaratıcı düşünme yetilerini geliştirmekte ve kaygı düzeylerini azaltmaktadır.

- İşbirlikli öğrenme yönteminin birlikte öğrenme tekniğine uygun olarak sınıf 5-6 kişilik heterojen gruplara ayrılmıştır. Birlikte öğrenme tekniğinde 4-6 kişilik gruplar birlikte çalışır, birbirleriyle yarışan takımlar oluştururlar (Bacanlı, 2001; Kocabaş, 2007).

Grup oluşturulması ve birlikte öğrenme tekniğinden faydalanılmasında aşağıdaki kriterler gözetilmiştir (Bacanlı, 2001; Duman, 2007; Kocabaş, 2007; Ün Açıkgöz, 2008):

1. Grup oluşturulurken öğretmen görüşü, beyin baskınlık aracı sonuçları ve kişisel bilgiler formu verilerine dayanılarak; kültürel yapı, cinsiyet, başarı, iletişim becerileri ve yetenek ayırımına dikkat edilmiş, heterojen grup yapısı sağlanmaya çalışılmıştır.
2. Grup içi roller “Çalışma yaprağı 1”de verilen beyin adam etkinliğiyle eğlenceli bir şekilde yapılmıştır.
3. Grup çalışmalarında bireysel sorumluluk verilmiş ama grup kararlarının daha önemli olduğu vurgulanmıştır. İşbirlikli öğrenme üzerinde çalışanların görüş birliği içinde oldukları nokta, gerçek işbirliği ortamlarında grup üyelerinin başarılı olabilmek için önce grubun başarılı olmasının gerektiğine inanmalarıdır. Bir başka deyişle işbirlikli öğrenme etkinlikleri öyle düzenlenmelidir ki, grup üyeleri, ancak grup başarılı olunca başarılı olabilsinler. Bu noktada belirlenen temalar ve etkinliklerle bu ilke gözetilmiştir.

4. İşbirlikli öğrenme yönteminde “olumlu bağımlılık” önemli bir kavramdır. Bireylerin ortak amaç ve ödül için çabalarını birleştirecekleri bir durum ifade eder. Olumlu bağımlılık, olumlu ürün bağımlılığı ve olumlu araç bağımlılığı ile elde edilebilir. Olumlu ürün bağımlılığı grup üyelerinin eğer birlikte çalışırlarsa başarabileceklerine inanması anlamındaki amaç bağımlılığını ve ortak ürüne dayalı olarak verilen tek tip ödül anlamındaki ödül bağımlılığını da içerir. Olumlu araç bağımlılığı ise, kaynak, rol ve iş bağımlılığını içermektedir. Kaynak bağımlılığı, her üye bilginin kaynaklarının ve malzemenin yalnızca bir kısmına sahip olduğunda, rol bağımlılığı her üyeye diğerlerini tamamlayıcı birbiriyle ilişkili roller verildiğinde, iş bağımlılığı ise, bir üyenin işinin bitmesinin bir başka üyenin işinin bitmesine bağlı olduğu durumlarda ortaya çıkar. Olumlu bağımlılık; belirlenen tema, çalışma yaprağı 1 ve diğer etkinliklerin içeriği, grup adının bulunması, grup sloganının yazılması, grup logosunun olması ile sağlanmıştır.
5. Grup içi rolleri belirlerken bağımlılığı teşvik edecek şekilde hareket edilmiştir. Öğrenciler arası araç bağımlılığı artırmak için örneğin çalışma yapraklarının tek bir fotokopisini verilmiş, öğrencilerin paylaşım duyguları güçlendirilmiştir. Gruplar arası rekabet oluşturularak öğrencinin kendi grubunun başarısının birbirlerine bağlılıktan geçtiğine inandırılmaya çalışılmıştır.
6. Sosyal normlar isteklerine göre yapılmış, grup üyelerinin eşit durumda olduğu vurgulanmıştır. Rol değişimi sınırlı olmakla birlikte bu konuda esnek davranılmıştır.
7. Küçük gruplar oluşturulan iki tema üzerinde birlikte çalışmışlardır. Grupların aylarca bir arada çalışmalarını sürdürebilmelerini

sağlayacak iki tema belirlenerek grup amaçlarının belirlenmesi kolaylaştırılmıştır.

8. Özellikle beyin bilimciler, beynin; çevresiyle etkileşimli çalıştığını ve biyolojik yapılı ama sosyal boyutlu öğrenen bir organ olduğunu belirtmektedirler (Duman, 2007; Sekman, 2011). BUÖ yaklaşımını savunanlar işbirlikli öğrenme yöntemini BUÖ yaklaşımı içerisinde belirtmektedirler (Caine ve Caine, 2002; Duman, 2007).

- BUÖ yaklaşımına dayalı öğretim yapılacak deney grubu öğrencileri için “Bir Ülke Bir Bayrak ve Toplum İçin Çalışanlar Ünitesi” konusu kapsamında, çeşitli kaynaklardan da katkı sağlanarak (Akgün, 2003; Baştuğ, 2007; Call, 2010; Caine ve Caine, 2002; Duman, 2007; Erduran-Avcı, 2007; Koyuncu, 2009; MEB, 2005; Wolfe, 2001) ders planları hazırlanmıştır (Ek. 9). Derste kullanılacak veya öğrencilere dağıtılacak dökümanlar uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş ve öneriler doğrultusunda materyallerin üzerinde düzeltmeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Üç ders saatini (40+40+40 dakika) içeren 10 ders planı hazırlanmıştır. Ders planlarını destekleyen 17 çalışma yaprağı geliştirilmiştir. 10 hafta (1. haftada “beyin, öğrenme ve beslenme” konusu işlendi) boyunca öğretimde kullanılan BUÖ yöntem, teknik ve etkinlikleri hafta hafta Tablo 20’de özetlenmiştir:

Tablo 20. Uygulamada Kullanılan Yöntem, Teknik ve Etkinlikler

Haftalar	Konu ve Kazanımlar	Gerekçe-Kullanılan Yöntem, Teknik ve Etkinlik
Ön Test ve Tanışma Haftası (1 mart)	Ön testler yapıldı, derslere gözlemci olarak katılındı.	
Ön Hazırlık Haftası (8 Mart)	Beyin, Öğrenme ve Beslenme ilişkisi.	*Beynin anatomik yapısının öğrenen tarafından bilinmesi ilkesi (Duman, 2007; Erlauer, 2003; Prigge, 2002) gereği beyin çok boyutlu tanıtılmıştır. * Beyinle ilgili “slogan yazmaları” sağlandı (Jensen, 2006).
1.Hafta (15 Mart)	“Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder” kazanımının öğretimi yapılır.	*Birinci kazanıma uygun olarak izlettirilen “Buz Devri” filmiyle öğrencilerde “derinlemesine daldırma” yapılmış (Caine ve Caine, 2002: 114) ayrıca film sonrası “tersinden düşünmeye” yönelik sorularla toplumsal yaşamdaki kuralların önemi üzerinde durulmuştur. *Sınıf başkanı ve öğrenci arasında geçen bir canlandırma yaptırılmıştır (rol yapma tekniği). *Derinlemesine daldırma için “Türkiye’mizi Tanıyoruz” adlı

		bir program teması oluşturulmuştur (Caine ve Caine, 2002). *Rahatlatılmış uyanıklık için sınıf atmosferi düzenlenmiş (çevresel faktörlerin düzenlenmesi: <i>müzik, koku, su, havalandırma, sınıf düzeni</i>) ve sınıf “<i>işbirliğine dayalı öğrenme</i>” gruplarına ayrılmıştır (Jensen, 2006; Duman, 2007). *“Beyin adam” etkinliği ile konuya ait bir karakter oluşturulmuş, öğrencilerden de bir beyin ismi bulmaları istenmiştir (Rahatlatılmış Uyanıklık). *Hayali Bir ülke kurmaları istenerek “<i>hayal ettirme / gözünde canlandırma</i>” tekniği kullanılmış, öğrenenler yaşantının içine daldırılmış ve aktif süreçleme için ortam hazırlanmıştır (Caine ve Caine, 2002; Duman, 2007). * Program temasına uygun olarak yönlendirme soruları sorulmuş ve “<i>aktif süreçlemenin</i>” gerçekleşmesi amaçlanmıştır.
2.Hafta (22 Mart)	Ulusal egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.	*Kurdukları hayali ülkeyle Türkiye arasında “<i>kişisel benzetim</i>” ve “<i>metafor</i>” teknikleri ile (Duman, 2007) öğrenmeleri pekiştirilmiştir (ÇY-2). *ÇY-2 etkinliği ile ayrıca Türkiye haritasındaki boş bırakılan yerler doldurularak “<i>tamamlama tekniği</i>” kullanılmıştır (Buzan, Dottino ve İsrail, 1999 : 48). *Diğer ülke bayrakları incelenmesinde “<i>entelektüel klavuzlardan</i>” yararlanılmıştır (Xavier, 2005). *Güçlü duygusal bağlantıları öğrenmeyle bütünleştirin ilkesi (Duman, 2007) çerçevesinde “İstiklal Marşı” ve “Bayrak” şiirleri okuma yarışması yapıldı. Milli marşlar, anayasa ve bayrağın önemli bağımsızlık sembolleri olduğu vurgulandı. Kurdukları hayali ülke bağımsızlık sembolleriyle Türkiye sembolleri arasında “<i>benzetim tekniği</i>” kullanıldı. * Hayali ülkelerine marş yazarak, onları belli bir ritim ile grupça söylendi (şiir yazdırma tekniği (Duman 2007: 335).
3.Hafta (29 Mart)	Yaşadığı yerdeki merkeze bağlı yönetim birimleri ile bu birimlerin temel görevlerini ilişkilendirir.	* Birden fazla duyuya hitap eden ders materyalleri ile öğretim bilginin kalıcılığını arttırmaktadır (Senemoğlu, 2005) ilkesi gereği hazırlanan ders sunumları yapıldı. *Öğrenenlerin mizahı ve yaratıcılıkları kullanılarak akılda kalıcı bir öğrenme sağlamak için ÇY-3 yaptırıldı (<i>bellek destekleyici teknikler</i>).
4.Hafta (5 Nisan)	Merkezi yönetim birimlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirir	* Hayali ülkelerinin yönetim yapısını gösteren şematik bir tablo çizimleri (ÇY-4) istenerek “<i>aktif süreçleme</i>” süreci yaşatılır ve Türkiye yönetim yapısı da düşündürülerek “<i>benzetim tekniği</i>” kullanılır. * “<i>Analoji kurma tekniği</i>” (ÇY-5) * Bakanlıkları tanıyoruz adlı bir canlandırma (<i>dramatizasyon tekniği</i>) yaptırılır.

5.Hafta (12 Nisan)	Demokratik yönetim birimlerindeki yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıklar.	*Cumhuriyetimizin ilanından bugüne kadar geçen süreçteki cumhurbaşkanı adlarının kendi kurgulayacakları bir hikaye de yer alacak şekilde abartılı olarak yazmaları istenir (“<i>hikaye yazdırma</i>” (Jensen, 2006))” tekniği aktif süreçleme stratejisini içermektedir”. *“Türkiye” temalı bir “<i>zihin haritası</i>” yaptırılır (Buzan, 2001; Duman, 2007). * Ünitenin kapsamlı özetinin yer aldığı “<i>bütünsel bilgi akış tablosu</i>” sınıfa asılır (Görsel öğretim stratejisi (Senemoğlu, 2007:260). * “<i>Sihirli kareler</i>” olarak adlandırılan öğretim stratejileri öğrenilen kavramların pekiştirilmesinde kullanılır (Xavier, 2005).
6.Hafta (19 Nisan)	*Toplumsal temel ihtiyaçlarıyla bu ihtiyaçlara hizmet eden kurumları ilişkilendirir. *Kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda görüş oluşturur.	*<i>Derinlemesine daldırma</i> için “Sivil Toplum Kuruluşu Kuruyoruz” adlı bir program teması oluşturulmuştur (Caine ve Caine, 2002). *Hayali bir sivil toplum kuruluşu kurmaları istenerek “<i>hayal ettirme / gözünde canlandırma</i>” tekniği kullanılmış, öğrenenler yaşantının içine daldırılmış ve aktif süreçleme için ortam hazırlanmıştır (Caine ve Caine, 2002; Duman, 2007). * ÇY 10-12’de yer alan “<i>tamamlama tekniğine</i>” dayalı etkinlikler yaptırılır (Buzan, Dottino ve İsrail, 1999: 48). *ÇY 11’de yer alan bilmecele öğrencilere sorulur (<i>bellek destekleyici teknikler</i>)
7.Hafta (26 Nisan)	Sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir.	*Ülkenizde yaşanan bir probleme ya da afetle mücadele eden bir sivil toplum kuruluşu kurarak, kuruluşa ait “<i>tanıtım afişi, gazete haberi ve slogan</i>” yapmaları sağlandı (Jensen, 2006). *Sivil toplum kuruluşları temalı sunum yapıldı, bu sunumda <i>örnek olay tekniğinden</i> (Ün Açıköğ, 2008; Duman, 2007) yararlanıldı.
8.Hafta (3 Mayıs)		* Kurdukları sivil toplum kuruluşu ile resmi kurum ve kuruluşlar arasındaki ilişkinin pekiştirilmesi için “<i>Balık Kılıcı</i>” etkinliği yapmaları sağlanır (benzerlikler ve farklılıkların vurgulanması beyni canlı tutar ilkesi gereği (Caine ve Caine, 2002: 160; Duman, 2007). *Hayali sivil toplum kuruluşlarını bir broşürle tanıtımları sağlanır (<i>aktif süreçleme-yaratıcı işleme süreci</i> (Duman, 2007).
9.Hafta (7 Mayıs)		*“Toplum İçin Çalışanlar” temalı <i>zihin haritası</i> (Buzan, 2001; Duman, 2007). * Ünitenin kapsamlı özetinin yer aldığı “<i>bütünsel bilgi akış tablosu</i>” sınıfa asılır (Görsel öğretim stratejisi (Senemoğlu, 2007:260). * “<i>Sihirli kareler</i>” olarak adlandırılan öğretim stratejileri

	öğrenilen kavramların pekiştirilmesinde kullanılır.
Deney Grubunda uygulanan strateji, yöntem ve tekniklerin genel gösterimi	Dramatizasyon, eğitsel oyun, analogi, işbirlikli öğrenme, örnek olay, tersinden düşünme, tamamlama, hayal ettirme (gözünde canlandırma), oyun, duyuşsal stratejiler (koku ve müzik), anımsatıcılar (Mizah-Güldürü, karikatür, akrostiş, kafiye yazma, bilmece), görsel öğretim stratejileri (zihin haritası, bütünsel bilgi akış tablosu), Kısaltma-kodlama, Karşıtlık kurma, benzetim kurma (mecaz, metafor), sihirli kareler (bulmaca, anagram ve tabu).

Tablo 20’de kullanılan yöntem ve teknikler insan beyni üzerine son yıllarda yapılan araştırmalarda ortaya çıkan nörofizyolojik bulgulara dayanmaktadır. “Beynin; kendine özgü uyarıcıyı alma, analiz etme, eskilerle karşılaştırma, anlamlandırma ve gerekli tepkiyi yeniden örgütleme, gelecekte kullanılmak üzere bilgiyi saklama gibi işlevleri olduğu” (Senemoğlu, 2007: 373) düşünüldüğünde bireyin beyin yapısına uygun, uyarıcı bakımından zengin, yaparak-yaşayarak doğrudan yaşantılarla öğrenme fırsatı yaratan, iç görüsel, bütüncü bir şekilde öğrenebilmeleri için öğretme-öğrenme ortamlarının yaratılması gerekmektedir. Özellikle “Türkiye’mizi tanıyoruz” teması bu bilgi ve bulgulara uygun olarak tasarlanmıştır. “Gestalt ekolünün eğitim açısından ortaya çıkardığı bulgulara göre; insan bütünü parçalarına ayırarak değil; anlamlı, örgütlenmiş bütünler halinde algılar ve daha sonra bütün ve parçalar arasındaki ilişkileri keşfeder” (Senemoğlu, 2007: 260) ilkesi gereğince araştırmacı tarafından geliştirilen “Bütünsel Bilgi Akış Tablosu (BBAT)” adının verildiği yeni bir tekniğin ders anlatımında kullanılması önemli görülmektedir.

- 27 ders saati ders planlarının uygulanmasına, 9 ders saati ön, son ve kalıcılık testlerine, 3 ders saati ünite tanıtımı ve “beyin, öğrenme ve beslenme” konusu sunumlarına ayrılmıştır. Böylelikle, araştırmanın toplam uygulama süreci 13 hafta yani 39 ders saati olarak gerçekleştirilmiştir.

3.3.2. Deneysel İşlem Süreci Basamakları

- Deney ve kontrol grubu-I öğrencilerinin oluşturduğu şubelerin dersleri araştırmacı tarafından, kontrol grubu II öğrencilerinin dersleri ise sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin dersleri BUÖ yaklaşımına

dayalı öğretim etkinlikleri ile, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin dersleri MEB'nca uygulanmakta olan öğretim yaklaşımlarına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubu I sınıf öğretmenleriyle devamlı görüşülmüş ve zaman zaman derslere gözlemci olarak katılmaları sağlanmıştır. Bu sayede, araştırmacı ders öğretmenleri ile sürekli olarak işbirliği halinde bulunmuş ve tüm gruplardaki programdaki konu kapsamındaki öğrenci kazanımları doğrultusunda olması sağlanmıştır.

- Ders etkinliklerinin uygulanmasına 12 Mart 2012 tarihinde başlanmıştır. Öğretim etkinlikleri “Bir Ülke Bir Bayrak ve Toplum İçin Çalışanlar” üniteleri üzerinde gerçekleştirilmiştir.
- Deney grubu öğrencileri, derslere yanlarında bir şişe su getirerek gelmeleri (getiremeyenler için araştırmacı tarafından her hafta temin edilmiştir) ve derste istedikleri zaman, öğretmenden izin almadan rahatça su içebilmeleri hususunda teşvik edilmişlerdir.
- Müzik ve kokunun, kan basıncını ve beyin dalgalarını olumlu yönde etkilediği yapılan araştırmalar sonucu kanıtlanmıştır. Özellikle müzik, koku ve sınıf düzeni BUÖ etkinlikleri uygulanırken dikkat edilen duysal stratejiler haline gelmiştir (Caine ve Caine, 2002; Duman, 2007, Erduran-Avcı, 2007; Koyuncu, 2009). Çalışma sırasında sınıfın havalandırılması sağlanmış ve öğrencilerin alerjik bir rahatsızlığı olma durumlarına göre oda parfümü temin edilmiş ve kullanılmıştır. Dinletilen müzikler, bir ders süresi içinde düşüş zamanlarında dinletilmiştir. Öğrenme olayının ortasında olan şeyler en az hatırlanır ve öğrenmede verimli çalışma zamanı dikkate alınmalıdır. Bir dersin ilk 20 dakikası en verimli zaman dilimi olarak belirtilmektedir. Sonraki 5-10 dakika düşüş zamanı olarak adlandırılır ve öğrenmenin en zayıf olduğu anlardır. Sonraki 10 dakika ise ikinci en iyi öğrenme zamanıdır. Bu duruma öğrenmede öncelik-sonralık etkisi denilmektedir (Sousa, 2001; Akt. Duman, 2007: 226). Düşüş zamanlarında ilgi, dikkat ve motivasyonu artırmak için klasik müzik önerilen bir öğretim aracıdır (Jensen, 1998). Grup çalışmaları sırasında dinletilen, öğrenmede etkililiği kanıtlanmış klasik müzikler aşağıdaki verilmektedir. Dersin hangi zamanında hangi müziğin dinletildiği ders

planlarında belirtilmiştir. Müzikler, Melik Safi Duyar Biyo-Ritmik Largo Setinden seçilerek dinletilmiştir (Duyar, 2000).

Beethoven: Piyano Konçertosu 1-2-3

Bach: Partita II (largo) ve Largo ma non tanto

Vivaldi: Konçertoları

Julian: Konçertosu

Melik Safi Duyar: Biyo-Ritmik Largo Seti Özel müziği

- Öğretim etkinlikleri bireysel ya da grupla çalışma şeklinde, etkinliklerin özelliklerine göre dönüşümlü olarak yürütülmüştür. Dersler konuların kapsamına göre sınıfın grup çalışmasına uygun olarak düzenlenmesi sağlanmıştır. Bazı haftalarda video, slayt izlenmesi gerekmiştir. İlgili haftalarda sıralar tahtayı görecektir şekilde düzenlenmiştir.
- Öğrencilerin değerlendirilmesinde; çoktan seçmeli testler, açık uçlu sorular, proje çalışmaları, grup dosyası değerlendirmeleri ve Sosyal Bilgiler dersi günlükleri kullanılarak süreç değerlendirilmesi yapılmış ve öğrencilere dönütler verilmiştir. Araştırmada kullanılan istatistik veriler ise ölçeklerden sağlanmıştır.
- Ders sürecinde öğrencilere, öğretim ortamında rahatça hareket edebilmeleri ve grup arkadaşları ile etkileşimde bulunabilmeleri için fırsat tanınmıştır.
- Dersler, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımlar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Mevcut MEB 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Toplum İçin Çalışanlar ünitesi, Bir Ülke Bir Bayrak ünitesinden önce gelmektedir. Ancak Deney ve Kontrol I grubu öğrencilerine ders anlatılırken öncelikle Bir Ülke Bir Bayrak ünitesinden başlanmış, sonra Toplum için Çalışanlar ünitesine geçilmiştir. Böyle bir uygulama; öğrenciler için planlanan ders planlarındaki içerik ve öğrencilerin Türkiye'yi tanımadan sivil toplum kuruluşlarını tanımalarının bütüncül, tüm dengeli düşünmelerine aykırı olacağı düşüncesinden kaynaklanmıştır. Bu konuda sınıf öğretmenleriyle görüşülmüş ve öğretimin bu şekilde olmasının daha yararlı olacağına karar verilmiştir.

- Öğretim etkinliklerinde görsel, işitsel ve kinestetik özelliklere eşit derecede yer vermeye çalışılmıştır.
- 7 Mayıs 2012 tarihinde öğretim etkinlikleri tamamlanmıştır. Aynı hafta içinde son testler de yapılmıştır. Öğretim etkinliklerinin uygulanma süreci 10 hafta sürmüştür.

3.3.3. Deneysel İşlem Sonrası Süreç Basamakları

- Ders etkinlikleri bitiminde, grupların etkinlik dosyaları toplanmıştır.
- Son testlerin uygulanmasının ardından deney grubu sınıfından belirlenen 6 öğrenciye açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanarak sürece ilişkin öğrenci görüşleri elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerden gönüllü olanların tuttuğu 18 günlük toplanmıştır. Elde edilen veriler seti üzerinde betimsel analiz yapılmıştır.
- BUÖ yaklaşımına dayalı öğretim etkinliklerinin tamamlanmasından üç hafta sonra, 31 Mayıs 2012 tarihinde tüm değişkenlerin ölçülmesinde kullanılan ölçeklerle kalıcılık testi yapılmıştır.
- Ölçüm araçlarından elde edilen veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir.
- Yapılan istatistiksel analizler sonrası elde edilen bulgular yorumlanarak araştırma raporlaştırılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama araçları olarak;

1. Grupların oluşturulmasında kullanılacak ‘Kişisel Bilgiler Formu’,
2. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarısını ölçen ‘Akademik Başarı Testi’,
3. Yönetici işlevlerini ölçen ‘RSPM (Raven Standart Progresif Matrisler Testi)’,

4. Öğrencilerin akademik benlik saygısını ölçen ‘Coopersmith Akademik Benlik Saygısı Ölçeği’,
5. Öğrencilerin beyin baskınlığını belirleyen ‘Beyin Baskınlık Aracı’,
6. a. Öğretmen ve öğrencilerin BUÖ yaklaşımına ilişkin görüşlerin alınması için geliştirilen ‘Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formları’,
b. Araştırmacının çalışmayı planlamak ve değerlendirmek için kullanacağı ‘araştırmacı günlüğü’ ve
c. Öğrencilerin yaklaşıma ilişkin görüşlerinin alınacağı ‘öğrenci günlüğü’ kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgiler Formu

Deney ve kontrol gruplarıyla ilgili bilgi edinmek, oluşturulan deney ve kontrol gruplarının psiko-sosyal olarakta denklik durumunu değerlendirmek ve ders planlarının uygulanmasına katkı sağlaması amacıyla altı sorudan oluşan kişisel bilgiler anketi hazırlanmıştır. Anket önce taslak olarak hazırlanmış; hazırlanan taslak uzman grubu içinde tartışılmış, getirilen öneri ve eleştiriler ışığında kişisel bilgiler formuna son biçimi verilmiştir (Ek. 2).

3.4.2. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi

Akademik başarı testi, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki başarılarının değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu testin amacı; öğrencilerin 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi 6. "Toplum için Çalışanlar" ve 7. "Bir Ülke Bir Bayrak" ünitelerindeki konularla ilgili öğrenci davranışlarını ön test-son test ve kalıcılık testi olarak uygulayarak yöntemlerden kaynaklanabilecek gruplar arası farklılıkları ortaya çıkarmaktır.

Testin geliştirilmesi aşamasında uygulama yapılacak ünitelerin kazanımları "Bloom'un Revize Edilmiş Taksonomisine" uygun olarak Yurdabakan (2012)'in yeni taksonominin uygulanmasına ilişkin araştırmasından yararlanılarak oluşturulmuştur. "Toplum için Çalışanlar" ünitesinde bir kazanımın bilişsel alanın "yaratma" basamağında, "Bir Ülke Bir Bayrak" ünitesinde de bir kazanımın ise

duyuşsal alanın “değer verme” basamağında olduğu görülmüştür. Sönmez (2007) bilişsel alanın “yaratma” basamağında çoktan seçmeli test maddesi oluşturulmasının olası olmadığını belirtmesinden dolayı, başarı testinin sonuna uzman görüşü alınarak öğrencilerin bu kazanımı kazanıp/kazanmadığını ölçecek bir kompozisyon ya da şiir yazmaları istenmiştir. Kompozisyon ya da şiirin değerlendirilmesiyle ilgili Tablo 21’deki dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur.

Tablo 21. Kompozisyon Dereceli Puanlama Anahtarı*

Puan	Açıklama
4	Yazılar kazanımla ilgili kavramların tam ve doğru olarak anlaşıldığını göstermektedir. Öğrenilenler günlük hayatla oldukça ilişkilendirilmiştir. Düşünce ve ifadeler, kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda açık ve anlaşılır olarak aktarılmıştır.
3	Yazılar kazanımla ilgili kavramlarının genellikle doğru olarak anlaşıldığını göstermektedir. Öğrenilenler günlük hayatla yeterli düzeyde ilişkilendirilmiştir. Düşünce ve ifadeler, kurumların insan yaşamındaki yerini konusunda genellikle anlaşılır olarak aktarılmıştır.
2	Yazılar kazanımla ilgili kavramlarının bazı hatalarla birlikte orta düzeyde anlaşıldığını göstermektedir. Öğrenilenler günlük hayatla sınırlı düzeyde ilişkilendirilmiştir. Yazılarda, kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda yeterince açık ve anlaşılır olmayan düşünce ve ifadelerle aktarılmıştır.
1	Yazılar kazanımla ilgili kavramlarının zayıf düzeyde anlaşıldığını göstermektedir. Öğrenilenler günlük hayatla yeterince ilişkilendirilememiştir. Yazı, kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda açık ve anlaşılır olarak aktarılmamıştır.
0	Sorunun boş bırakılması halinde verilecek puandır.

*Erduran-Avcı’nın (2007) araştırmasında kullandığı “Fen Günlüğü İçin Bütünsel Dereceli Puanlama Anahtarından” uyarlanarak hazırlanmıştır.

“Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinin duyuşsal alanın “değer verme” basamağında yer alan kazanım için farklı bir yol izlenmiştir: Sönmez (2007: 484) “bilişsel alanın hatırlama basamağında sayılabilecek bazı öğeler olmadan, duyuşsal alandaki özelliklerin gerçekleşmeyebileceğini; çünkü bilmediğimiz bir nesneye, olguya karşı herhangi bir sevgi, nefret, korku vb. duyuşsal bir tepki gösterilemeyeceğini”

belirtmiştir. Böylece bu kazanım için de hatırlama düzeyinde sorular başarı testine eklenmiştir.

Araştırmada kullanılan başarı testinin geliştirilmesinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

-Ünitedeki kazanımlar belirlenmiştir.

-Belirtke tablosu hazırlanmıştır.

-Kazanımları ölçecek test maddeleri için alanyazın taraması yapılarak; Milli Eğitim Bakanlığı sınavları, özel yayınevi test kitapları ve deneme sınavları incelenmiş test madde havuzu oluşturulmuştur.

-Oluşturulan sorular alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur.

-Uzman görüşlerine göre düzeltmeler yapılmış ve test maddeleri ön uygulama yapılacak hale getirilmiştir.

-Ön deneme için hazır hale getirilen 40 maddelik başarı testi, 2011-2012 öğretim yılı ikinci döneminde çalışmanın örneklem grubuna girmeyen 155 ilköğretim 6. sınıf öğrencisine uygulanmış ve veriler TAB bilgisayar programına girilerek analiz edilmiştir.

Bir öğrenci grubunun, bir testin maddelerine verdikleri cevapların analizinden, testin tümü ya da tek tek maddeleri hakkında bilgi elde edilebilir. Bu bilgilere dayanılarak, testin istatistiksel özellikleri belirlenebilir ve istenilen nitelikteki maddeler bir araya getirilerek yeni bir test düzenlenebilir (Turgut, 1983: 261). Bir maddenin ayırt etme derecesi aşağıda verilen sınırlara göre değerlendirilebilir (Aktaran: Baykul, 2000: 332):

0,30 ve daha büyük	ise madde oldukça iyi işlemektedir, teste olduğu gibi kullanılabilir,
0,20-0,29	ise madde düzeltilmek suretiyle kullanılabilir,
0,19 ve daha küçük	ise madde hiç kullanılmamalı veya tamamen düzeltilerek kullanılmalıdır.

Elde edilen veriler ile testin madde analizi yapılmıştır. Madde ayırt etme gücü 0,30'un altında olan 8 soru testten çıkartılmıştır. Böylece, toplam 32 sorudan oluşan başarı testi elde edilmiştir (Ek.3).

Testin madde analizi sonuçları Tablo 22'de verilmektedir.

Tablo 22. Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Soru No	Maddenin Güçlük Derecesi	Maddenin Ayırt Etme Gücü
1	0,63	0,48
2	0,65	0,35
3	0,86	0,38
4	0,86	0,30
5	0,74	0,43
6	0,66	0,45
7	0,37	0,27
8	0,84	0,31
9	0,64	0,43
10	0,57	0,32
11	0,82	0,51
12	0,61	0,43
13	0,61	0,50
14	0,34	0,54
15	0,46	0,45
16	0,43	0,34
17	0,44	0,49
18	0,90	0,34
19	0,79	0,61
20	0,47	0,36
21	0,79	0,51
22	0,47	0,39
23	0,75	0,46
24	0,72	0,41
25	0,54	0,38
26	0,70	0,54
27	0,52	0,45
28	0,67	0,55
29	0,59	0,51
30	0,43	0,49
31	0,59	0,56
32	Uzman görüşü alındı.	

-Testteki bir maddenin bilenle bilmeyeni ayırma gücünün yüksek olması, madde güvenilirliğinin yüksek olması bakımından; bir testteki maddelerin güçlüğünün 0,50 civarında olması tercih edilir (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2002). Analizler sonucunda, testin Kuder Richardson (KR) - 20 güvenilirliğinin 0,84; ortalama güçlüğü 0,60 ve ortalama ayırt etme gücü 0,40 olarak hesaplanmıştır. Başarı testi, deney ve kontrol grupları öğrencilerine ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Yapılan istatistik işlemi sonucunda testin başarı testi olarak kullanılacağı anlaşılmıştır. Öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde kullanılacak başarı testinde; yanlış ve boş cevaplar için “0” puan, her doğru cevaba ise “1” puan verilerek puanlama yapılmıştır. Yaratma basamağına uygun olarak hazırlanan soru ise dereceli puan anahtarındaki yönergeye göre en fazla 4, boş bırakılması halinde “0” olarak puanlanmıştır. Geliştirilen başarı testinden alınabilecek en düşük puan “0”, en yüksek puan ise “35” olacak şekilde planlanmıştır (Ek-3).

1.4.3. Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPM)

Araştırmada, öğrencilerin yönetici işlevlerini ölçmek amacıyla Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPM; Raven Standard Progressive Matrices) kullanılmıştır. Yönetici işlevler terimi analitik akıl yürütme, çalışma belleği, analitik irdeleme, problem çözme, düzenli düşünme, soyutlama, zihinsel faaliyet hızı ve görsel-mekansal algılama gibi geniş aralıktaki üst-düzey bilişsel işlevleri ifade etmede kullanılmaktadır (Karakaş, 2004; Raven ve Court, 1993). RSPM testi 1938’de Raven tarafından geliştirilmiştir. 1947 ve 1956 yıllarında testte bazı değişiklikler yapılmıştır. RSPM geliştirildiği yıldan itibaren 1600 civarında araştırmaya konu olmuştur. RSPM testi erken çocukluk döneminden yaşlılığa kadar olan geniş yaş aralığı içindeki bireylere uygulanabilmektedir (Raven, 1989). RSPM testi uygulayıcı tarafından deneklere bireysel olarak veya grup halinde uygulanabilmektedir. RSPM test kitapçığında toplam 60 madde vardır. Test maddeleri anlamsız şekillerden oluşmaktadır. RSPM’de 5 set (A, B, C, D ve E) ve her bir sette 12 madde vardır. Her maddede bir kısmı eksik olan problem şekil ve bir tanesi bu eksik kısmı tamamlayan seçenek şekiller vardır. Testten alınabilecek en

yüksek puan 60'dır. RSPM'de “testi tamamlama süresi puanı” hesaplanabilmektedir (Karakaş ve Doğutepe-Dinçer, 2009). RSPM'nin 6-15 yaş grubundaki Türk Çocukları için standardizasyon çalışması Şahin ve Düzen (1993) tarafından yapılmıştır. Yaşları 6-15 arasında olup 2277 Türk çocuğunu içeren bir örneklem seçilmiş, norm değerleri belirlenmiş, testin istatistik ve psikometrik özellikleri ortaya konmuştur. Testin iki yarım güvenilirliği tüm örneklem için 0,91 olarak bulunmuştur. Testin son yıllarda kullanılan Türkçe uyarlaması Karakaş ve Doğutepe-Dinçer (2009) tarafından yapılmıştır (Ek-4).

RSPM testinin yanıtları doğru-yanlış şeklinde değerlendirilen süreksiz değişken özelliği gösterdiği için güvenilirliğin belirlenmesinde KR-20 ve testi yarılama katsayısına bakılmış olup ayrıca test-tekrar test güvenilirlik katsayısına da bakılmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilerle RSPM testinin KR-20 katsayısı 0,87, testi yarılama katsayısı 0,80 ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur.

3.4.4. Coopersmith Akademik Benlik Saygısı Ölçeği (CABSÖ)

Araştırmada öğrencilerin akademik benlik saygılarının belirlenmesi için Coopersmith (1991) tarafından geliştirilen ve Pişkin (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlanan CABSÖ kullanılmıştır. Coopersmith'in geliştirdiği bu ölçekten bireylerin benlik saygılarına ilişkin tam bir puan alınabilmektedir. Ölçek toplam 58 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Benlik Saygısı Ölçeği; “Genel Benlik Saygısı”, “Sosyal Benlik Saygısı”, “Ev-aile Benlik Saygısı”, “Akademik Benlik Saygısı”, “yalan ölçeği” ve benlik saygısı düzeyleri ile ilgili genel bir fikir veren “kısa form”dan oluşmaktadır. Bu ölçekteki 8 adet yalan madde çıkarıldığında, öğrencilerin alabileceği maksimum puan 50, ya da Coopersmith'in önerdiği gibi $50 \times 2 = 100$ şeklinde gerçekleşmektedir. Ölçeğin puanlama aşamasında bireylerden beklenen her yanıt için 2, beklenmeyen her yanıt için 0 (sıfır) puan verilmiştir. Bu araştırmanın kaynağını oluşturan Akademik Benlik Saygısı Alt Ölçeği'nden alınabilecek maksimum puan ise, $8 \times 2 = 16$ şeklinde gerçekleşmektedir (Ek. 5).

Pişkin (1996) ilkokul 4. ve 5. sınıfta okuyan 120 öğrenci üzerinde yaptığı incelemede aracın KR 20 güvenirlik katsayısını 0,77 olarak bulmuştur. Pişkin (1997), lise 3. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında ölçeğin güvenirliğini saptamak amacıyla hem KR-20 formülünü hem de testi yarılama yöntemini kullanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre CABSÖ'nin KR-20 ve testi yarılama katsayısı 0,76 olarak hesaplanmıştır. Akademik benlik saygısı alt ölçeğinde ise KR-20 katsayısı 0,47, testi yarılama katsayısı 0,52 bulunmuştur.

Ölçeğin yanıtları evet-hayır şeklinde değerlendirilen süreksiz değişken özelliği gösterdiği için güvenirliğin belirlenmesinde KR 20 ve testi yarılama katsayısına belirlenmiş olup ayrıca test-tekrar test güvenirlik katsayısına da bakılmıştır. Bu araştırmada elde edilen verilerle ölçeğin akademik benlik saygısı alt ölçeği KR-20 katsayısı 0,57, testi yarılama katsayısı 0,59 ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı 0,82 olarak bulunmuştur.

3.4.5. Beyin Baskınlık Aracı

Beyin fonksiyonları bir bütün olarak çalışmakla birlikte, beynin sağ ve sol yarı küreleri farklı zihinsel işlevlerden sorumludur. Genel olarak sol yarı küre; soyut, akılcı, gerçekçi, parçalı, sıralı, mantıklı, ayırtıcı, nesnel düşünme özelliklerine, sağ yarı küre ise; somut, bütünsel, sezgisel, duygusal, sürekli, yaratıcı, öznel düşünme özelliklerine sahiptir. Tüm sağlıklı bireyler beynin sağ ve sol kısmının özelliklerinin birleşimini kullanır, fakat çoğu insanda biri diğerine göre baskınlık gösterir (Erduran-Avcı, 2007: 87). Beyin baskınlık aracı, deney ve kontrol grupları öğrencilerine uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin, beyinlerinin hangi lobunu ne düzeyde baskın olarak kullandıkları belirlenmiş ve uygulanacak etkinliklerin planlanmasında bu bilgilerden faydalanılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise hangi beyin lobunun baskın olduğunun belirlenmesi grupların denkleğinin belirlenmesinde ve bulguların yorumlanmasında kullanılması planlanmıştır. Beyin baskınlığını ölçmek için kullanılan “Beyin Baskınlık Aracı” Davis, Nur ve Ruru (1994) tarafından geliştirilmiş, Türkçe uyarlaması Erduran-Avcı (2007) tarafından yapılmıştır. Erduran-Avcı (2007) araştırmasında ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören toplam 456 öğrenci üzerinde uygulanan aracın

Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısını 0,65 olarak bulmuş olup 26 maddelik bir araç geliştirmiştir (Ek-6). Bu araştırmada aracın güvenilirlik katsayısı 0,62 bulunmuştur. Aracın değerlendirilmesinde, Yağbasan (2007) tarafından Mariani (1996)'nın kullandığı değer aralıkları ve tanımlamaları uyarlanarak oluşturulan değerlendirme çizelgesi araştırmada kullanılmıştır. Çizelge 2'de beyin baskınlık aracının değerlendirme kriterleri verilmektedir.

Çizelge 2. Beyin Baskınlık Aracı İçin Değerlendirme Kriterleri

Beyin baskınlık aracının değerlendirilme basamakları aşağıdaki şekildedir:

1. Araçtaki maddelerin "A" ve "B" seçeneklerinin kaçar defa tercih edildiğini sayınız ("C" seçeneklerini dikkate almayınız).
 2. "A" seçeneğinin tercih edilme sayısının önüne (-) işareti, "B" seçeneğinin tercih edilme sayısının önüne (+) işareti koyunuz.
 3. "A" ve "B" seçeneklerini tercih etme değerlerini toplayınız.
 4. Aşağıda verilen sayı aralıkları ve tanımlamalarını kullanarak öğrencilerin beyin baskınlıklarını bulunuz.
 - -26 ile -21 aralığı: Sol beyni baskın (Çok güçlü)
 - -20 ile -15 aralığı: Sol beyni baskın
 - -14 ile -8 aralığı: Sol beyni orta baskın
 - -7 ile -1 aralığı: Sol beyni az baskın
 - 0: Beynin iki kısmı aynı baskınlıkta
 - +1 ile +7 aralığı: Sağ beyni az baskın
 - +8 ile +14 aralığı: Sağ beyni orta baskın
 - +15 ile +20 aralığı: Sağ beyni baskın
 - +21 ile +26 aralığı: Sağ beyni baskın (Çok güçlü)
-

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ders anlatımına başlamadan önce uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin, beyinlerinin hangi kısmını ne düzeyde baskın olarak kullandıkları Çizelge 2'de verilen kriterlere göre değerlendirilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin beyin baskınlık düzeylerini gösteren sonuçlar Tablo 23'te verilmektedir.

Tablo 23. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Beyin Baskınlık Aracı Sonuçları

Beyin baskınlık düzeyleri	Deney Grubu		Kontrol Grubu I		Kontrol Grubu II	
	f	%	f	%	f	%
Sol beyni baskın (Çok güçlü)	-	-	-	-	-	-
Sol beyni baskın	-	-	1	3	1	3
Sol beyni orta baskın	5	13	10	25	1	3
Sol beyni az baskın	18	48	18	47	24	59
Beynin iki kısmı aynı baskınlıkta	5	13	5	12	6	15
Sağ beyni az baskın	10	26	4	10	8	20
Sağ beyni orta baskın	-	-	1	3	-	-
Sağ beyni baskın	-	-	-	-	-	-
Sağ beyni baskın (Çok güçlü)	-	-	-	-	-	-

Tablo 23'te deney grubu öğrencilerinin beyin baskınlık düzeyleri; %48 'i "Sol beyni az baskın", % 26'sı "Sağ beyni az baskın", % 13'ü "Sol beyni orta baskın" ve % 13 "Beynin iki kısmı aynı baskınlıkta" olarak belirlenmiştir. "Sol beyni baskın (çok güçlü)", "Sağ beyni baskın (çok güçlü)", "sol beyni baskın", "Sağ beyni baskın" ve "sağ beyni orta baskın" düzeylerinde öğrenci mevcut değildir. Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık % 61'inin beyinin sol kısmını , % 26'sının ise sağ kısmını baskın olarak kullandığı görülmektedir.

Tablo 23'te kontrol grubu I öğrencilerinin beyin baskınlık düzeyleri; % 47'si "Sol beyni az baskın", % 10'u "Sağ beyni az baskın", % 25'i "Sol beyni orta baskın", % 3'ü "sağ beyni orta baskın", , % 3'ü "sol beyni baskın" ve % 12'si "Beynin iki kısmı aynı baskınlıkta" olarak belirlenmiştir. "Sol beyni baskın (çok güçlü)", "Sağ beyni baskın (çok güçlü)" ve "Sağ beyni baskın" düzeylerinde öğrenci mevcut değildir. Tablo 8 incelendiğinde kontrol grubu I öğrencilerinin yaklaşık %75'inin beyinin sol kısmını, % 13'ünün ise sağ kısmını baskın olarak kullandığı görülmektedir.

Tablo 23'te kontrol grubu II öğrencilerinin beyin baskınlık düzeyleri; % 59'u "Sol beyni az baskın", % 20'si "Sağ beyni az baskın", % 3'ü "Sol beyni orta baskın", % 3'ü "sol beyni baskın" ve % 15'i "Beynin iki kısmı aynı baskınlıkta" olarak belirlenmiştir. "Sol beyni baskın (çok güçlü)", "Sağ beyni baskın (çok güçlü)" ve

“Sağ beyni baskın” ve “Sağ beyni orta baskın” düzeylerinde öğrenci mevcut değildir. Tablo 8 incelendiğinde kontrol grubu II öğrencilerin yaklaşık % 65’inin beyninin sol kısmını, % 20’sinin ise sağ kısmını baskın olarak kullandığı görülmektedir.

3.4.6. Beyin Uyumlu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi

Araştırmada nicel yollar yardımıyla elde edilen verileri nitel yöntemlerle de desteklemek amacıyla öğrencilerin uygulamalarla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla altı açık uçlu sorudan oluşan anket araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Sorularla, öğrencilerin BUÖ yaklaşımını nasıl tanımladıkları, BUÖ yaklaşımına ilişkin görüşleri, diğer derslerdeki öğrenme yaklaşımları ile BUÖ arasında ne gibi farklılıklar gördükleri, BUÖ yaklaşımı kapsamında sınıflarında yapılan etkinlikler konusundaki farkındalıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ankete her bir gruptan bir öğrenci gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Toplam 6 öğrencinin yazılı görüşüne ulaşılmıştır. Bu anket ile veriler toplanırken öğrencilerin rahatça düşüncelerini kâğıda dökebilecekleri bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. (Ek-7).

3.4.7. Araştırmacı Günlüğü

Gözlem; davranışları doğrudan gözleyebilme, bireyleri bütün yönleriyle ve derinlemesine inceleyebilme ve istenirse araştırmacı ve çalışma grubu arasında yakın bir iletişim kurma olanağı sağlamaktadır. Doğal ortamda gerçekleşen gözlemler ile çalışmaya dair daha gerçekçi sonuçlara ulaşılabilmesi mümkündür. Araştırmacının bireylere davranışları hakkında soru sorması gerekmez, sadece olayları izler (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Deney grubunda işlenen derslerin önemli görülen durumları araştırmacı tarafından ders sonrasında gözleme dayalı olarak araştırmacı günlüğüne kaydedilmiş ve sürecin değerlendirilmesinde günlükteki verilerden faydalanılmıştır.

Günlük tutulurken aşağıdaki kriterler göz önünde bulundurulmuştur.

- a) Öğrenme Ortamının BUÖ'ye Uygunluğu
- b) Öğretmen Davranış ve Tutumlarının BUÖ'ye Uygunluğu
- c) Öğrenci Davranış ve Tutumlarının BUÖ'ye Uygunluğu

3.4.8. Öğrenci Günlüğü

Araştırmanın uygulandığı deney grubunda işlenen Sosyal Bilgiler dersinden sonra öğrencilerin uygulamalara yönelik duygu ve düşüncelerini bir günlüğe yazmaları istenmiştir. Günlük tutulması zorunlu tutulmamakla birlikte günlük tutulması teşvik edilmiştir. Belli aralıklarla günlük tutanlara olumlu dönütler verilmiştir. Süreç sonunda düzenli günlük tutan 18 öğrencinin günlüğüne ulaşılmıştır. Araştırma sonunda bu günlükler analiz edilmek üzere toplanmıştır. Bu sayede uygulamalara yönelik görüşlerin yorumlanabileceği bir veri kaydına ulaşılmıştır.

3.5. Nicel ve Nitel Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada yer alan alt problemlere çözüm bulmak amacıyla deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Ayrıca nicel verilerin yorumlanmasında nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Nicel ve nitel verilerin çözümleme sürecinin nasıl işlediği aşağıda açıklanmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmanın nicel verileri Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testi, RSPM ve CABSÖ'den elde edilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testi, RSPM testi ve CABSÖ'den elde edilen nicel veriler SPSS 20.00 bilgisayar paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Bu çalışmada bir deney ve iki kontrol grubu yer almaktadır. Araştırma, deney grubunda 38, kontrol I grubunda 39 ve kontrol II grubunda 40 olmak üzere toplam 117 öğrenci ile yapılmıştır. Alpar (2003), Tabachnick ve Fidell (1989)'in belirttikleri üzere normallığın test edilmesinde grup büyüklüğünün 50'den küçük

olması durumunda Shapiro-Wilk testi kullanılır. Analizde $p>0,05$ sonucunun çıkması durumunda puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediğini, normal dağılıma uygun olduğu şeklinde yorumlanır. Puanların dağılımı normalden aşırı sapma göstermesi durumunda “normallik” varsayımını gerektiren istatistiklerin kullanılmaması gerekir (Köklü, Büyüköztürk, Bökeoğlu, 2007:158; Büyüköztürk, 2013: 42; Cantürk Günhan ve Başer, 2008: 126). Bunun yanı sıra normalliğin test edilmesinde Şimşek (2007: 74), çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine de dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Özsoy, Yağdıran ve Öztürk (2004: 60) ve Büyüköztürk (2013: 40) çarpıklık ve basıklık katsayılarının (-1, +1) sınırları içinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediğini belirtmektedir. Gruplarda yer alan öğrenci sayıları (örneklem büyüklüğü) dikkate alındığında grupların 30’dan fazla olduğu görülmektedir. Parametrik hipotez testlerinin kullanılabilmesi için gruplarda yer alan öğrenci sayısının 30 ve daha yüksek olması gerektiği varsayımı bu çalışmada karşılanmıştır (Büyüköztürk, 2013: 150-155; Kalaycı, 2008: 73). Çalışma gruplarından elde edilen dağılımın normal dağılım gösterip göstermediği örneklem büyüklüğünün yanı sıra Shapiro-Wilk İstatistiği, Çarpıklık-Basıklık İstatistiği ve grafik inceleme (histogram, kutu-çizgi grafiği ve normal Q-Q grafiği) yapılmıştır (Büyüköztürk, 2013: 40) bakılarak karar verilmiştir. Buna göre aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

3.5.1.1. Araştırmada kullanılan bağımlı değişkenlerden akademik başarı değişkeni verilerinin normal dağılımına ilişkin istatistiksel bilgi Tablo 24’te verilmektedir.

Tablo 24: Akademik Başarı Testi Verileri Normallik Testi Analiz Sonuçları

Uygulanan Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Shapiro-Wilk	p	Çarpıklık	Basıklık
Akademik Başarı Ön-test	Deney Grubu	38	16,78	4,94	,962	,224	-,444	-,291
	Kontrol Grubu I	39	16,87	5,18	,947	,064	-,116	-1,148
	Kontrol Grubu II	40	15,67	3,30	,973	,438	,194	-,295
Akademik Başarı Son-test	Deney Grubu	38	24,05	4,88	,902	,003	-,915	,359
	Kontrol Grubu I	39	21,46	5,64	,948	,069	-,662	,347
	Kontrol Grubu II	40	19,25	4,67	,976	,547	-,301	,053
Akademik Başarı Kalıcılık testi	Deney Grubu	38	24,68	5,38	,959	,179	-,450	-,562
	Kontrol Grubu I	39	21,64	5,65	,978	,648	-,476	,381
	Kontrol Grubu II	40	19,40	5,13	,972	,428	,319	,053

Tablo 24’te Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testinden elde edilen normallik testi analiz sonuçları yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Shapiro-Wilk İstatistiği, Çarpıklık-Basıklık İstatistiği ve grafik inceleme (histogram, kutu-çizgi grafiği ve normal Q-Q grafiği) birlikte değerlendirildiğinde ve alt grup sayılarının 30’un üstünde olması göz önünde bulundurulduğunda Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testi puanlarının analizinde parametrik analiz tekniklerinin kullanılması gerektiğine karar verilmiştir.

3.5.1.2. Araştırmada kullanılan bağımlı değişkenlerden yönetici işlev değişkeni verilerinin normal dağılımına ilişkin istatistiksel bilgi Tablo 25’te verilmektedir.

Tablo 25: RSPM Testi Verileri Normallik Testi Analiz Sonuçları

Uygulanan Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Shapiro-Wilk	p	Çarpıklık	Basıklık
Yönetici İşlevler Ön-test	Deney Grubu	38	37,21	7,05	,898	,002	-,852	-,198
	Kontrol Grubu I	39	38,12	7,79	,941	,042	-,789	,253
	Kontrol Grubu II	40	36,65	8,43	,911	,004	-1,136	1,654
Yönetici İşlevler Son-test	Deney Grubu	38	39,31	8,24	,972	,438	-,520	,213
	Kontrol Grubu I	39	39,64	6,93	,972	,438	-,477	,027
	Kontrol Grubu II	40	39,27	7,91	,950	,078	-,667	,027
Yönetici İşlevler Kalıcılık testi	Deney Grubu	38	39,39	7,33	,968	,343	-,332	-,574
	Kontrol Grubu I	39	41,38	6,71	,980	,711	-,076	-,582
	Kontrol Grubu II	40	40,30	8,97	,872	,000	-1,496	2,460

Tablo 25’te RSPM testinden elde edilen normallik testi analiz sonuçları yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Shapiro-Wilk İstatistiği, Çarpıklık-Basıklık İstatistiği ve grafik inceleme (histogram, kutu-çizgi grafiği ve normal Q-Q grafiği) birlikte değerlendirildiğinde ve alt grup sayılarının 30’un üstünde olması göz önünde bulundurulduğunda RSPM testi puanlarının analizinde parametrik analiz tekniklerinin kullanılması gerektiğine karar verilmiştir.

3.5.1.3. Araştırmada kullanılan bağımlı değişkenlerden akademik benlik saygısı değişkeni verilerinin normal dağılımına ilişkin istatistiksel bilgi Tablo 26’da verilmektedir.

Tablo 26. CABSÖ’nin Verileri Normallik Testi Analiz Sonuçları

Uygulanan Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Shapiro-Wilk	p	Çarpıklık	Basıklık
Akademik Benlik Saygısı Ön-test	Deney Grubu	38	11,05	3,00	,907	,004	-,887	,976
	Kontrol Grubu I	39	11,23	2,99	,929	,017	-,037	-,779
	Kontrol Grubu II	40	10,35	3,26	,952	,087	-,409	-,205
Akademik Benlik Saygısı Son-test	Deney Grubu	38	12,52	3,43	,873	,000	-,769	-,398
	Kontrol Grubu I	39	10,41	3,61	,925	,013	,015	-,312
	Kontrol Grubu II	40	10,90	3,65	,919	,007	-,635	-,312
Akademik Benlik Saygısı Kalıcılık testi	Deney Grubu	38	12,89	3,14	,864	,000	-1,022	,536
	Kontrol Grubu I	39	10,41	4,13	,916	,006	-,082	-1,084
	Kontrol Grubu II	40	11,65	3,94	,897	,002	-,693	-,356

Tablo 26’da CABSÖ’den elde edilen normallik testi analiz sonuçları yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Shapiro-Wilk İstatistiği, Çarpıklık-Basıklık İstatistiği ve grafik inceleme (histogram, kutu-çizgi grafiği ve normal Q-Q grafiği) birlikte değerlendirildiğinde ve alt grup sayılarının 30’un üstünde olması göz önünde bulundurulduğunda CABSÖ puanlarının analizinde parametrik analiz tekniklerinin kullanılması gerektiğine karar verilmiştir.

3.5.1.4. Cinsiyete göre Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı, RSPM Testi ve CABSÖ puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı parametrik olmayan analiz teknikleriyle belirlenmiştir. Parametrik hipotez testlerinin kullanılabilmesi gruplarda yer alan öğrenci sayısının 30 ve daha yüksek olması gerektiği varsayımı (Büyüköztürk, 2013:150-155; Kalaycı, 2008: 73) cinsiyete göre belirlenen problemlerin analiz edilmesinde karşılanamamıştır. Gruplardaki cinsiyet dağılımında yer alan öğrenci sayıları dikkate alındığında hepsinin 30'dan az olduğu belirlenmiştir. Bu durumda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenci sayılarının bu sınırın altında kaldığı ve bu grupların öğrenci sayıları açısından normal dağılım göstermediği kabul edilmiştir. Cinsiyete göre çalışma gruplarından elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine, sadece örneklem büyüklüğüne bakılarak karar verilmemiştir. Bu grupların test ve ölçeklerden elde ettikleri puan dağılımlarının normal dağılım gösterip göstermediği istatistiksel olarak test edilmiştir. Shapiro-Wilk normal dağılım analiz testi sonucunda bazı grupların normal dağılım gösterdiği, bazılarının ise göstermediği belirlenmiştir. Sonuç olarak, cinsiyete göre akademik başarı, yönetici işlevler ve CABSÖ puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının parametrik olmayan testlerle belirlenmesine karar verilmiştir. Cinsiyete göre grupların puanları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan analiz tekniklerinden Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Cinsiyet grupları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı çıkması durumunda, bu farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için SPSS 17 sonrası versiyonlarında yer alan çoklu karşılaştırma komutu kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2013: 171).

Bu sonuçlara göre alt problemlerin çözümlenmesinde:

- a) Çalışma gruplarının belirtilmesi ve bu gruplardaki öğrencilere ait psiko-sosyal özelliklere ait bilgiler düzenlenmesinde frekans, yüzde ve oran,
- b) Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testinin geliştirilmesinde TAB programı,
- c) Karne notları, deneme sınavı, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı, RSPM Testi ve CABSÖ ön test puan ortalamalarının deney ve

kontrol grupları arasındaki farkının test edilmesinde ilişkisiz ölçümlerde tek faktörlü varyans analizi (one-way ANOVA) ve karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi (Repeated ANOVA), cinsiyete göre grupların puanları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek için ise parametrik olmayan analiz tekniklerinden Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2013; Can, 2013).

- d) Bağımsız değişkenin etkisinin araştırıldığı bu çalışmada bağımlı değişkenler arasındaki ilişki de araştırılmıştır. Akademik başarı, RSPM Testi ve CABSÖ puanları arasında ilişkinin belirlenmesinde Pearson Korelasyon katsayısına bakılmıştır.

Araştırmada kullanılan istatistiklerle ilgili tüm bilgilere aşağıda yer verilmektedir (Büyüköztürk, 2013; Can, 2013):

- Tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi modeli, iki faktörlü karışık (split-plot) desenlerde toplanan verilerin analizinde sıklıkla kullanılan çok faktörlü bir analizdir. Bu tür bir desen iki faktörü içerir. Faktörlerden birincisi (satır faktörü), farklı deneysel işlem koşullarını, örneğin deney-kontrol gruplarını gösterir. İkinci faktör (sütun faktörü) zamana bağlı değişimi betimlemek amacıyla yapılan tekrarlı ölçümleri, örneğin öntest - son testi tanımlar. Analiz, öntest-son test kontrol gruplu desenlerde yaygın olarak kullanılır. Araştırmacı karışık desenler için iki faktörlü varyans analizi ile ilgili olarak desene uygun şu üç araştırma hipotezini test edebilir.

1. Ölçümler arası değişime bakmaksızın işlem gruplarının, tekrarlı ölçümlerinden elde edilen toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır (**A Temel Etkisi**).

2. Deneklerin hangi grupta olduklarına bakmaksızın tekrarlı ölçümleri arasında anlamlı farklılık vardır (**B Temel Etkisi**).

3. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümlerinde gözlenen değişim, işlem grupları arasında anlamlı bir şekilde farklılık gösterir (**AxB Temel Etkisi**).

Bu desende grup ve ölçüm temel etki testlerinin anlamlı çıkması durumu araştırmacının manipülasyonunun bağımlı değişken üzerinde etkili olduğu ya da bağımlı değişkendeki değişimlerin nedeni olduğu şeklinde yorumlanamaz. Desende ancak AxB ortak etki testinin anlamlı çıkması böyle bir sonucu doğurur. Bu nedenle desende temel ilgi odağı AxB ortak etki testidir.

- İlişkisiz ölçümlerde tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) iki ya da daha fazla ortalama arasında fark olup olmadığı ile ilgili hipotezi test etmek için kullanılır. Varyans analizinde bağımlı ve bağımsız değişkenlerden bahsedilir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi araştırılır.
- Pearson korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılır. Korelasyon katsayısı, değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini ya da miktarını ve yönünü açıklayan bir sayıdır.
- Kruskal Wallis H Testi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder. Bu analizde k tane örneklemin bir bağımlı değişkene ait puanları karşılaştırır. Bu test, puanların grup değişkenine göre oluşturulan her bir alt grupta normal dağılım ve varyansların eşitliği varsayımlarını gerektirmediği için “ilişkisiz ölçümlerde tek faktörlü varyans analizi” tekniğinin alternatifidir.

Nicel verilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kabul edilmiştir.

3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada on bir ve on ikinci alt problemlere cevap bulmak amacıyla kullanılan veri toplama araçları ile nitel veriler elde edilmiştir. Nitel araştırma; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39).

Araştırmada nitel veriler deneysel öğretim-öğrenme sürecinin gözlenmesi (araştırmacı günlüğü) ile birlikte deney grubu öğrencilerinden elde edilen dökümanlar (anket ve öğrenci günlüğü) aracılığıyla elde edilmiştir. “Nitel araştırmada analiz; niteliksel verileri organize etme, belli gruplara ayırma, örüntüleri araştırma, önemli noktaları belirleme ve bunlara dayalı olarak söyleneceklerle karar vermeyi içerir” (Bogdan ve Biklen, 1998: 169-170). Bu araştırmada nitel veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Betimsel analiz yaklaşımı, verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilmesine ve görüşmede kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak sunulmasına imkân vermektedir (Bogdan ve Biklen, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada araştırmacı günlüğü, anket ve öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin orijinal formuna mümkün olduğunca sadık kalınmıştır. Veriler, önce sistematik ve açık bir şekilde betimlenmiş, bu betimlemeler açıklanmış ve yorumlamıştır. Bulgular ve yorum bölümünde araştırmacı günlüğü ve öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

2.5.3. Nitel Verilerin Geçerliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik genel anlamıyla elde edilen bulguların gerçeği yansıtabilmesi ve doğruluğuyla ilgilidir. Güvenirlik ise bulguların tekrarlanabilirliğine ilişkin bir kavramdır (Ersoy, 2013). Nitel araştırmanın geçerliği araştırma ile ilgili kişilerden, cevaplayıcılardan elde edilen bulguların birçok kaynaktan elde edilerek veri çeşitlemesi yapılmasıdır. Gerçeğe ulaşmak için yapılan çabalar geçerliği artırır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın iç geçerliği,

anlamaya çalışılan olay ya da olgulara ilişkin yapılanların gerçeği yansıtmayı yansıtmadığı, elde edilen verilerin inandırıcılığı ile ilgilidir. Araştırmalarda iç geçerliği dolayısıyla inandırıcılığı artırmak için veri toplama, verileri çözümleme ve yorumlama süreçlerinin ayrıntılı olarak açıklanması gereklidir. Bu araştırmada gözlem, anket ve öğrenci günlüğü dökümanlarından elde edilen veriler birlikte bir bütün olarak incelenerek veri çeşitlemesinden yararlanılmıştır. Çeşitleme, araştırma sorusuna yönelik olarak toplanan verilerin farklı yöntemlerle elde edilmesi ve bu şekilde elde edilen bulguların inandırıcılığının test edilmesi amacıyla kullanılır. Gözlem yoluyla elde edilen bilgilerin görüşme yoluyla ya da dokümanlarla da elde edilmesi ya da bir yöntemle elde edilen bir verinin diğer yöntemle de teyit edilmesi çeşitlemeye örnek olarak verilebilir. Çeşitlemede temel ilke, farklı bireyler ve ortamlardan farklı yöntemlerle veri toplamak ve bu şekilde sonuçlarda ortaya çıkabilecek önyargıların ya da yanlış anlamaların önüne geçmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bir araştırmanın dış geçerliği, nitel araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine ilişkindir. Nitel araştırmacıların genellemeden kastettikleri şey “analitik genelleme”dir. Sınırlı sayıda katılımcı ile çalışan (nicel örnekleme) ya da daha küçük örnekleme ile çalışan (ya da belirli bir durumu çalışan bir nitel araştırmacı, araştırmasının sonunda bir takım denenceler oluşturmaya, kavramsal bir model geliştirmeye veya yeni bir kuram oluşturmaya yönelebilir. Bir nitel araştırmacının “sağlam bir desenle” ulaştığı nitel sonuçlardan “analitik genellemeler” yapması en doğal hakkıdır. Buna bağlı olarak model geliştirme ve kuram oluşturmaya olanak tanınması, nitel verinin en önemli avantajlarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 213).

Araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda ve benzer durumlarda tekrarlanabilmesine olanak sağlayabilmek için araştırmanın yapıldığı okulun, çalışma gruplarının nitelikleri ile denel işlemlerin yapıldığı öğretim-öğrenme süreci açıklanmıştır. Yine araştırma sürecinde kullanılan öğretim materyallerinin, veri toplama araçlarının nasıl hazırlandığı ve uygulandığı açıkça tanımlanmıştır. Araştırmanın yöntem bölümünde, araştırma bulgularının başka araştırmalarla test edilebilmesini sağlayacak açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın bulgular bölümünde, özellikle görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu süreçte anket yoluyla elde edilen öğrenci görüşleri, üzerinde yorum yapılmadan olduğu gibi aktarılmıştır. Böylelikle araştırmada anket ve gözlemlerden elde edilen verilerin araştırmacının kişisel görüşünden çok araştırma bulgularına dayandığı teyit edilmeye çalışılmıştır.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın problem ve alt problemlerine cevap bulmak amacıyla elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, beyin uyumlu öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol I ve kontrol II grupları arasında akademik başarı ön test ve son test puanları bakımından anlamlı fark var mıdır?” alt probleminin sınanması için öncelikle Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı ön test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılarak grupların denkliği bir kez daha kontrol edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	35,319	2	17,660	,856	,428	Yok
Gruplariçi	2351,450	114	20,627			
Toplam	2386,769	116				

p< .05

Tablo 27’deki sonuçlara göre, deney ve kontrol grupları öğrencilerinin başarı ön test puanları gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(2-114)}=0,856$, $p=,428$). Bu bulgu, deneysel işlem öncesi deney ve kontrol gruplarının denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deneysel işlem öncesi deney ve kontrol gruplarının denk olması nedeniyle grupların ön test ve son test puan ortalamalarının gruplara göre etkileşimini

belirlemek için karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistik tekniğinden faydalanılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersi için geliştirilen başarı testinin öntest ve sontest olarak uygulanması sonucunda grupların elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler

Gruplar	N	Öntest		Sontest	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney Grubu	38	16,79	4,94	24,05	4,89
Kontrol Grubu I	39	16,87	5,19	21,46	5,65
Kontrol Grubu II	40	15,68	3,30	19,25	4,67
Toplam	117	16,44	4,54	21,55	5,41

Tablo 28’de grupların başarı testi puanlarının aritmetik ortalamaları, ön test ($X_{DG}=16,79$; $X_{KGI}=16,87$ ve $X_{KGII}=15,68$) ve son test ($X_{DG}=24,05$; $X_{KGI}=21,46$ ve $X_{KGII}=19,25$) olarak verilmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı puanlarında deney öncesine göre, deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizine bakılmış olup, sonuçlar Tablo 29’da verilmektedir.

Tablo 29. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Ön Test-Son Test Değişim Puanlarının Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

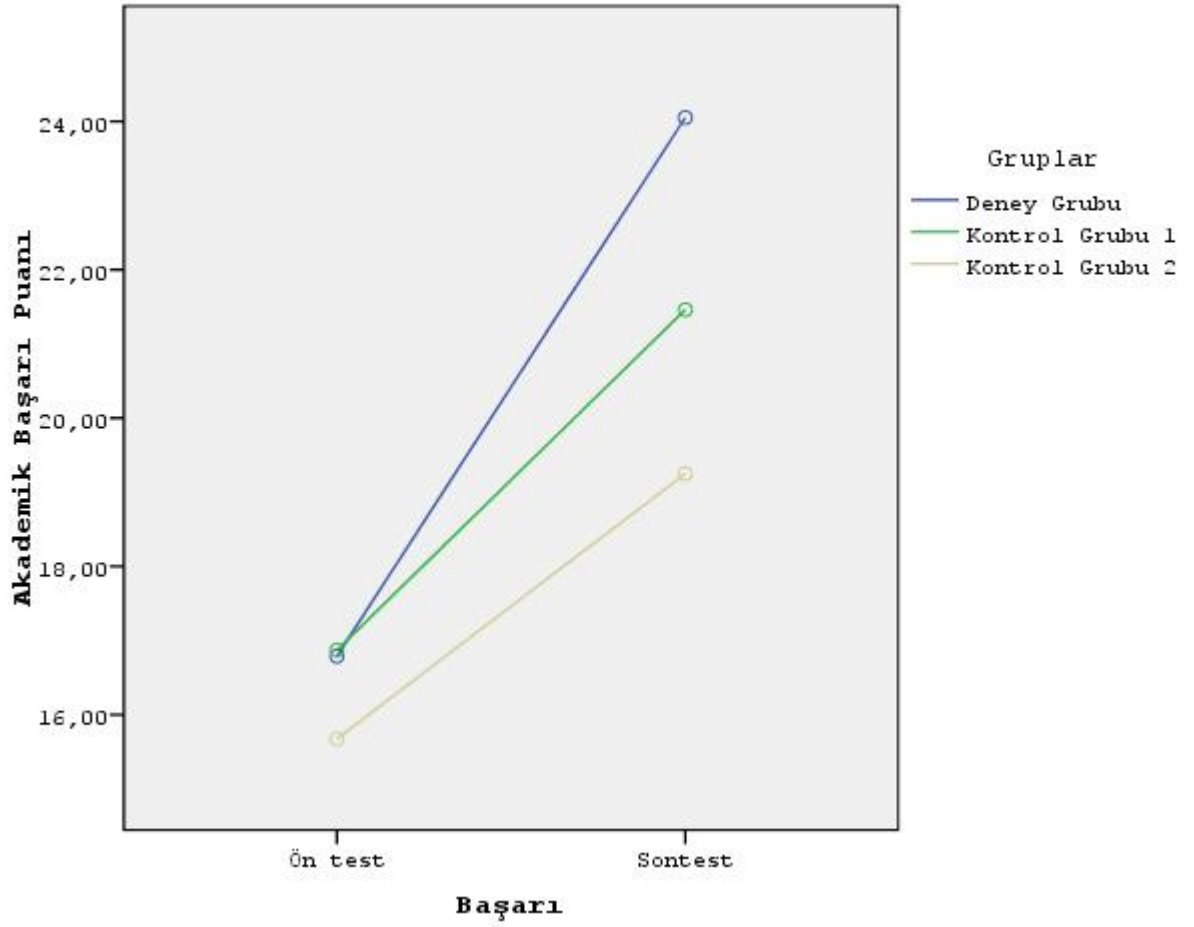
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası					
Grup (Deney/Kontrol)	344,736	2	172,368	5,21	,007
Hata	3768,247	114	33,055		
Denekler içi					
Başarı (Öntest-Sontest)	1546,453	1	1546,453	115,204	,000
Başarı*Grup	140,488	2	70,244	5,12	,007
Hata	1530,290	114	13,424		

p< .05

1. Deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı ön test ve son test toplam başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F(2-114)= 5,21$; $p< 0.05$]. Bu bulgu, deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II’de yer alan öğrencilerin akademik başarı puanlarının ölçüm ayrımı (deney öncesi ve deney sonrası) yapmaksızın farklılaştığını göstermektedir.

2. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarıları ile ilgili olarak, ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F(2-114)= 115,204$; $p< 0.05$]. Bu bulgu, grup ayrımı yapmaksızın öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarılarının uygulanan öğretim modeline bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Her üç grubun başarıları da uygulanan öğretim modellerine bağlı olarak artmıştır.

3. Tablo 29’deki analiz sonuçlarına göre iki ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testine ait başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin başarı düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(2-114)= 5,12$; $p< 0.05$]. Bu bulgu, BUÖ yaklaşımının uygulandığı sınıf öğrencilerin puanları ile BUÖ yaklaşımının uygulanmadığı sınıf öğrencilerinin puanlarını artırmada uygulanan yaklaşımların farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin başarılarında gözlenen bu farklılıkların Grafik’teki değişimler göz önüne alınarak BUÖ yaklaşımından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin ön test ve son test başarı puan ortalamalarındaki değişimlerin görüldüğü Grafik 3’te, Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testi puanlarında deney öncesine göre daha fazla artış gözlenen deney grubunda yapılan öğretim, kontrol gruplarında yapılan öğretime göre öğrencilerin başarılarını artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.

Deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II Öğrencilerinin “Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Ön test-Son test Başarı Puanlarını Gösteren Diyagram

Grafik 3 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı puanlarının son test ölçümünün ön test ölçümüne göre artış gösterdiği gözlenmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, beyin uyumlu öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol I ve kontrol II grupları arasında yönetici işlevler ön test ve son test puanları bakımından anlamlı fark var mıdır?” alt probleminin sınanması için öncelikle RSPM ön test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) yapılarak grupların denklığı bir kez daha kontrol edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 30’da verilmektedir.

Tablo 30. RSPM Ön test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	43,883	2	11,942	,361	,698	Yok
Gruplariçi	6923,775	114	60,735			
Toplam	6967,658	116				

$p < .05$

Tablo 30’da görüldüğü gibi öğrencilerin RSPM ön test puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ($F_{(2-114)} = 0,361$, $p = ,698$). olmadığı görülmektedir.

RSPM testinin ön test ve son test olarak uygulanması sonucunda grupların elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 31’de verilmektedir.

Tablo 31. RSPM Testinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler

Gruplar	N	Öntest		Sontest	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney Grubu	38	37,21	7,05	39,32	8,24
Kontrol Grubu I	39	38,12	7,80	39,64	6,93
Kontrol Grubu II	40	36,65	8,44	39,27	7,92
Toplam	117	37,32	7,75	39,41	7,65

Tablo 31’de grupların başarı testi puanlarının aritmetik ortalamaları, ön test ($X_{DG}=37,21$; $X_{KGI}=38,12$ ve $X_{KGII}=36,65$) ve son test ($X_{DG}=39,32$; $X_{KGI}=39,64$ ve $X_{KGII}=39,27$) olarak verilmektedir.

Deneyisel işlem öncesi deney ve kontrol gruplarının denk olması nedeniyle grupların RSPM ön test ve son test puan ortalamalarının gruplara göre etkileşimini belirlemek için karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistik tekniğinden faydalanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 32’de verilmektedir.

Tablo 32. RSPM Ön Test-Son Test Değişim Puanlarının Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası					
Grup (Deney/Kontrol)	34,807	2	17,404	,169	,845
Hata	11771,586	114	103,260		
Denekler içi					
Ölçüm (Öntest-Sontest)	253,234	1	253,234	14,886	,000
Grup*Ölçüm	12,224	2	6,112	,359	,699
Hata	1939,349	114	17,012		

p< .05

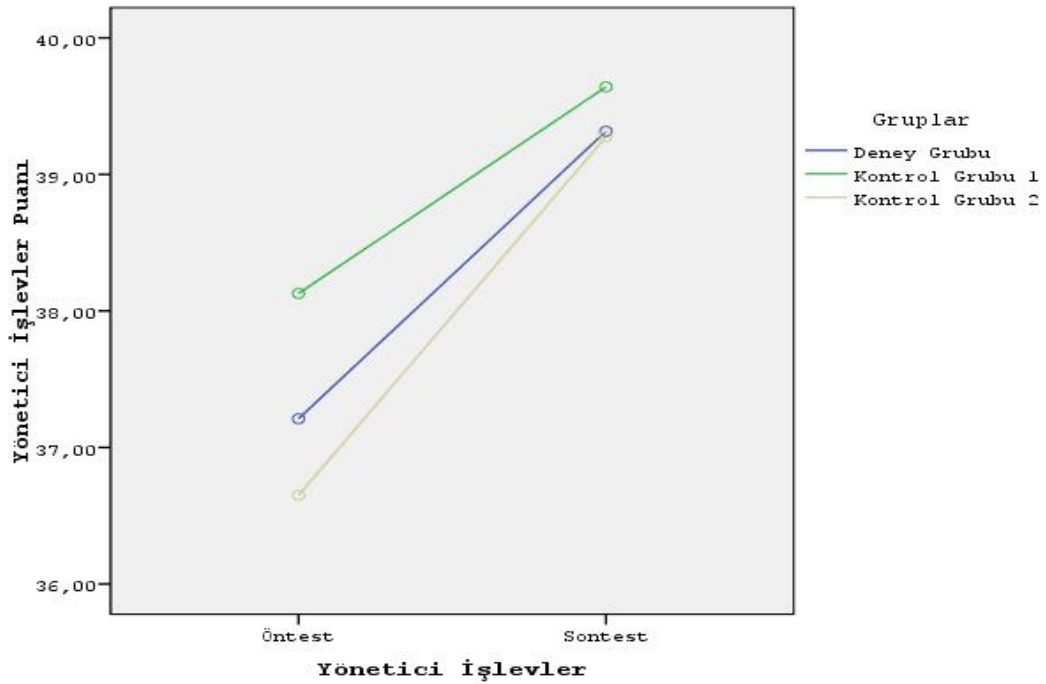
1. Deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası RSPM ön test ve son test toplam başarı puanları arasında bir artış olmasına rağmen, anlamlı bir artış olmamıştır [$F_{(2-114)} = ,169$; $p > 0.05$]. Bu bulgu, deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II’de yer alan öğrencilerin RSPM testi puanlarının (ölçüm ayrımı yapmaksızın) farklılaşmadığını göstermektedir.

2. Öğrencilerin ön test - son test RSPM Testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(2-114)} = 14,886$; $p < 0.05$]. Bu bulgu, grup ayrımı yapmaksızın öğrencilerin yönetici işlevlerinin uygulanan öğretim modeline bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

3. Tablo 32’deki analiz sonuçlarına göre iki ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin RSPM Testi puanlarını farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin deneklerin yönetici işlevleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(2-114)} = ,359$; $p > 0.05$]. Bu bulgu, BUÖ yaklaşımının uygulandığı sınıf öğrencilerin puanları ile BUÖ yaklaşımının uygulanmadığı sınıf öğrencilerinin RSPM puanlarını artırmada farklı öğretim yaklaşımlarının anlamlı düzeyde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Fakat, B temel etkisinde görülebileceği [$F_{(2-114)} = 14,886$; $p < 0.05$] üzere tüm gruplar bir grup olarak değerlendirildiğinde ön testten son teste anlamlı bir puan değişimi olduğu, bu sonucunda uygulanan öğretim modeline bağlı olduğu görülmektedir. Yani, deney

grubunda ve kontrol gruplarında uygulanan öğretim öğrencilerin yönetici işlevlerinin değişiminde etkili olmuştur fakat BUÖ yaklaşımı yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı gruplardan daha fazla bir yönetici işlev puan artışı sağlamamıştır. Böyle bir sonuca kontrol gruplarında uygulanan yapılandırmacı yaklaşımın etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, yönetici işlevler gibi üst düzey zihin becerilerinin gelişiminin sağlanması uzun süren çalışmalarla daha iyi sonuçlar alınabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın 9 hafta sürdüğü göz önüne alındığında her grupta benzer ivmede puan artışının normal olduğu düşünülmektedir. BUÖ yaklaşımına dayalı olarak tasarlanan ve daha uzun süreli deneysel araştırmalarda BUÖ yaklaşımının daha fazla puan artışı sağlayacağı düşünülmektedir.

Deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu I öğrencilerinin RSPM Testi puanlarına ilişkin ön test-son test başarı puanlarını gösteren diyagram Grafik 4'te verilmektedir.



Grafik 4.

Deney Grubu, Kontrol Grubu I ve Kontrol Grubu II Öğrencilerinin RSPM Testine İlişkin Ön test-Son test Puanlarını Gösteren Diyagram

Grafik 4 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin RSPM Testi puanlarını son test ölçümünün ön test ölçümüne göre artış gösterdiği gözlenmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, beyin uyumlu öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu I ve kontrol grubu II arasında akademik benlik saygısı ön test ve son test puanları bakımından anlamlı fark var mıdır?” alt probleminin sınanması için öncelikle CABSÖ ön test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılarak grupların denkliliği bir kez daha kontrol edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 33’te verilmektedir.

Tablo 33. CABSÖ Ön Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	17,159	2	8,580	,897	,410	Yok
Gruplarıçi	1089,918	114	9,561			
Toplam	1107,077	116				

$p < .05$

Tablo 33’teki sonuçlara göre, deney ve kontrol grupları öğrencilerinin CABSÖ ön test puanları gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(2-114)} = 0,897$, $p = ,410$). Bu bulgu, deneysel işlem öncesi deney ve kontrol gruplarının denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin CABSÖ puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi yapılmıştır.

CABSÖ’nin ön test ve son test olarak uygulanması sonucunda grupların elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. CABSÖ’nden Elde Edilen Betimsel İstatistikler

Gruplar	N	Öntest		Sontest	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney Grubu	38	11,05	3,00	12,52	3,43
Kontrol Grubu I	39	11,23	2,99	10,41	3,61
Kontrol Grubu II	40	10,35	3,26	10,90	3,65
Toplam	117	10,87	3,089	11,26	3,65

Tablo 34’te grupların başarı testi puanlarının aritmetik ortalamaları, ön test ($X_{DG}=11,05$; $X_{KGI}=11,23$ ve $X_{KGII}=10,35$) ve son test ($X_{DG}=12,52$; $X_{KGI}=10,41$ ve $X_{KGII}=10,90$) olarak verilmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin CABSÖ puanlarına ilişkin karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 35’de verilmektedir.

Tablo 35. CABSÖ Ön Test-Son Test Değişim Puanlarının Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası					
Grup (Deney/Kontrol)	60,037	2	30,019	1,849	,162
Hata	1850,869	114	16,236		
Denekler içi					
Ölçüm (Öntest-Sontest)	9,405	1	9,405	1,546	,216
Grup*Ölçüm	51,399	2	25,699	4,224	,017
Hata	693,559	114	6,084		

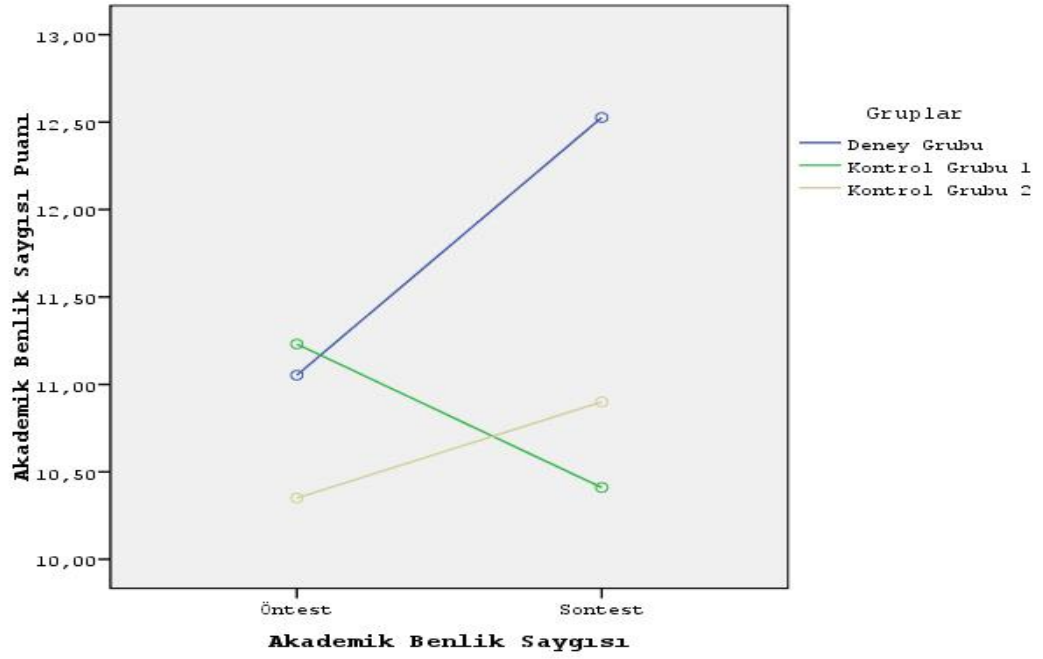
$p < .05$

1. Deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası CABSÖ ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmamıştır [$F_{(2-114)} = 1,849$; $p > 0.05$]. Bu bulgu, deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II’de yer alan öğrencilerin CABSÖ puanlarının (ölçüm ayrımı yapmaksızın) farklılaşmadığını göstermektedir.

2. Öğrencilerin CABSÖ ön test – son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmamıştır [$F_{(2-114)} = 1,546$; $p > 0.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin CABSÖ puanlarının her

üç grup için de uygulanan öğretim modellerine bağlı olarak artmadığını göstermektedir. Deney grubu ve kontrol II gruplarında ön testten son teste bir puan artışı olduğu görülürken araştırmacının derslere girdiği kontrol I grubu puanlarında bir düşüş görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrenciler için yeni bir öğretmenin derse girmesinin onların akademik benlik algısını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Deney grubunda da araştırmacı derse girmiş ama öğrencilerin akademik benlik saygısı anlamlı düzeyde yükselmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında ise BUÖ yaklaşımı etkinliklerinin oyuna dayalı olması, öğrenciyi daha aktif ve işbirlikli olmaya sevk etmesi gibi etkenlerin neden olduğu düşünülmektedir.

3. İki ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin CABSÖ puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin başarı düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(2-114)}=4,224$; $p<0.05$]. Bu bulgu, BUÖ yaklaşımının uygulandığı sınıf öğrencilerinin CABSÖ puanları ile BUÖ yaklaşımının uygulanmadığı sınıf öğrencilerinin CABSÖ puanlarını artırmada öğretim yaklaşımının farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin akademik benlik saygılarında gözlenen bu farklılıkların Grafik 5'teki değişime bakarak BUÖ yaklaşımından kaynaklandığı söylenebilir. Deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin akademik benlik saygılarına ilişkin ön test ve son test CABSÖ puan ortalamalarındaki değişimlerin görüldüğü Grafik 5'te, CABSÖ puanlarında deney öncesine göre daha fazla artış gözlenen deney grubunda yapılan öğretim, kontrol gruplarında yapılan öğretime göre öğrencilerin başarılarını artırmada daha etkili olduğu görülmektedir.



Grafik 5.

Deney Grubu, Kontrol Grubu I ve Kontrol Grubu II Öğrencilerinin CABSÖ Testine İlişkin Ön test-Son test Puanlarını Gösteren Diyagram

Grafik 5’te deney grubu ve kontrol grubu II’de yer alan öğrencilerin CABSÖ puanlarının son test ölçümünün ön test ölçümüne göre artış gösterdiği gözlenirken, kontrol grubu I’de son test ölçümünün ön test ölçümüne göre düşüş gösterdiği görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, beyin uyumlu öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol I ve kontrol II grupları arasında akademik başarı öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları bakımından anlamlı fark var mıdır?” alt probleminin sınanması için öğrencilerin Toplum için Çalışanlar ve Bir Ülke Bir Bayrak üniteleri Akademik Başarı testinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi tekniği ile karşılaştırılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersi için geliştirilen başarı testinin öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak uygulanması sonucunda grupların elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. Akademik Başarı Testinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler

Gruplar	N	Öntest		Sontest		Kalıcılık	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney Grubu	38	16,79	4,94	24,05	4,89	24,68	5,39
Kontrol Grubu 1	39	16,87	5,19	21,46	5,65	21,64	5,65
Kontrol Grubu 2	40	15,68	3,30	19,25	4,67	19,40	5,13
Toplam	117	16,44	4,54	21,55	5,41	21,86	5,77

Tablo 36’da grupların başarı testi puanlarının aritmetik ortalamaları, ön test ($X_{DG}=16,79$; $X_{KGI}=16,87$ ve $X_{KGII}=15,68$), son test ($X_{DG}=24,05$; $X_{KGI}=21,46$ ve $X_{KGII}=19,25$) ve kalıcılık testi ($X_{DG}=24,68$; $X_{KGI}=21,64$ ve $X_{KGII}=19,40$) olarak verilmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı puanlarında deney öncesine göre, deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 37’de verilmektedir.

Tablo 37. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testi Değişim Puanlarının Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası					
Grup (Deney/Kontrol)	815,336	2	407,668	7,49	,001
Hata	6202,408	114	54,407		
Denekler içi					
Başarı (Ön-Son-Kalıcılık)	2198,385	2	1099,192	103,86	,000
Başarı*Grup	216,915	4	54,229	5,12	,001
Hata	2412,914	228	10,583		

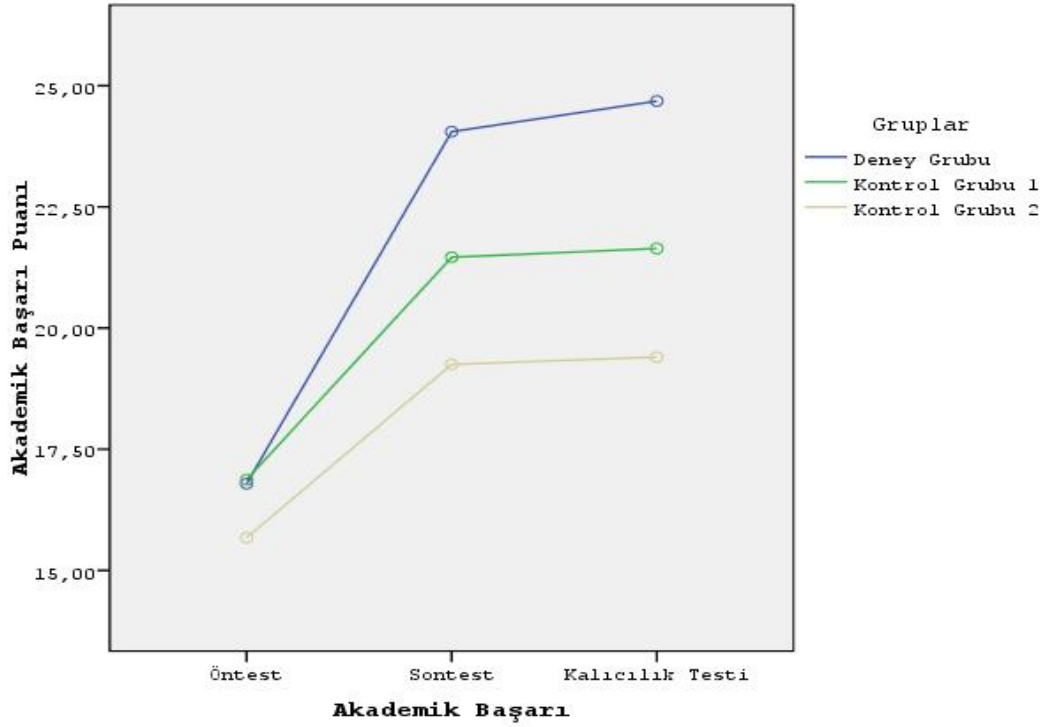
p< .05

Tablo 37’de yapılan çift yönlü varyans analizinden elde edilen bulgulara ilişkin yorumlar aşağıda verilmiştir:

1. Deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı ön test, son test ve kalıcılık testi toplam başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(2-114)} = 7,49$; $p < 0.05$]. Bu bulgu, deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II’de yer alan öğrencilerin akademik başarı puanlarının ölçüm ayrımı yapmaksızın farklılaştığını göstermektedir.

2. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarıları ile ilgili olarak, ön test, son test ve kalıcılık testi ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(2-114)} = 103,86$; $p < 0.05$]. Bu bulgu, grup ayrımı yapmaksızın öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarılarının uygulanan öğretim modeline bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Her üç grubun başarıları da uygulanan öğretim modellerine bağlı olarak artmıştır.

3. Tablo 37’deki analiz sonuçlarına göre iki ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testine ait başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin başarı düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(2-114)} = 5,12$; $p < 0.05$]. Bu bulgu, BUÖ yaklaşımının uygulandığı sınıf öğrencilerin puanları ile BUÖ yaklaşımının uygulanmadığı sınıf öğrencilerinin puanlarını artırmada yaklaşımın farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin başarılarında gözlenen bu farklılıkların BUÖ yaklaşımından kaynaklandığı görülmektedir. Deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin öntest ve sontest başarı puan ortalamalarındaki değişimlerin görüldüğü Grafik 6’da, Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testi puanlarında deney öncesine ve son teste göre daha fazla artış gözlenen deney grubunda yapılan BUÖ yaklaşımına dayalı öğretimin, kontrol gruplarında yapılan öğretime göre öğrencilerin başarılarını artırmada daha etkili olduğu görülmektedir.



Grafik 6.

Deney grubu, Kontrol Grubu I ve Kontrol Grubu II Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Ön test-Son test-Kalıcılık Testi Başarı Puanlarını Gösteren Diyagram

Grafik 6 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı testi son test ölçüm puanları ön test ölçüm puanlarına göre artış gösterdiği gözlenmektedir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı testi kalıcılık test ölçüm puanları son test ölçüm puanlarına göre artış gösterme eğiliminde olduğu gözlenmektedir. Her üç grubunda üç hafta sonra yapılan bilgilerinin kalıcılığı puanlarının artış gösterme eğiliminde olmasının uygulanan yaklaşımlardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Gerek BUÖ yaklaşımı gerekse de yapılandırmacı yaklaşım öğrenci merkezli, aktif öğretim metotlarını işe koştan yaklaşımlardır. Bu nedenle üzerinden üç hafta geçmesine rağmen puanlarda bir düşüş yaşanmamıştır. Ancak, BUÖ yaklaşımının yapılandırmacı yaklaşımdan anlamlı derecede fazla puan artışı sağlaması göz önünde bulundurulmalıdır. Sonuç itibariyle yapılandırmacı yaklaşımının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarılarını arttırdığı fakat BUÖ yaklaşımı kadar bir artışa yol açmadığı görülmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, beyin uyumlu öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol I ve kontrol II grupları arasında yönetici işlevler ön test, son test ve kalıcılık testi puanları bakımından anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

RSPM Testinin ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanması sonucunda grupların elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. RSPM Testinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler

Gruplar	N	Öntest		Sontest		Kalıcılık	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney Grubu	38	37,21	7,05	39,32	8,24	39,39	7,33
Kontrol Grubu I	39	38,12	7,80	39,64	6,93	41,38	6,71
Kontrol Grubu II	40	36,65	8,44	39,27	7,92	40,30	8,97
Toplam	117	37,32	7,75	39,41	7,65	40,36	7,72

Tablo 38’de grupların başarı testi puanlarının aritmetik ortalamaları, ön test ($X_{DG}=37,21$; $X_{KGI}=38,12$ ve $X_{KGII}=36,65$), son test ($X_{DG}=39,32$; $X_{KGI}=39,64$ ve $X_{KGII}=39,27$) ve kalıcılık testi ($X_{DG}=39,39$; $X_{KGI}=41,38$ ve $X_{KGII}=40,30$) olarak verilmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin RSPM ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 39’da verilmektedir.

Tablo 39. RSPM Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testi Değişim Puanlarının Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası					
Grup (Deney/Kontrol)	82,651	2	41,326	,27	,760
Hata	17092,272	114	149,932		
Denekler içi					
Ölçüm (Ön-Son-kalıcılık)	561,891	2	280,945	18,48	,000
Grup*Ölçüm	40,867	4	10,217	,67	,612
Hata	3465,373	228	15,199		

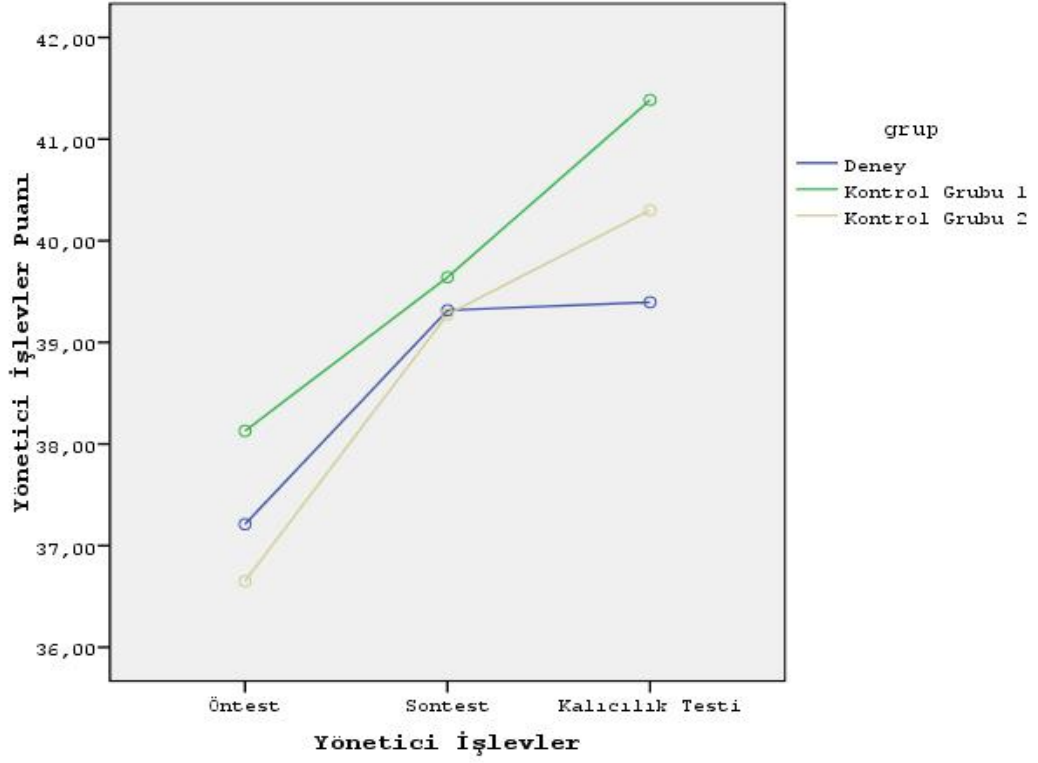
p< .05

1. Deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası RSPM ön test, son test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmamıştır [$F_{(2-114)} = ,27$; $p > 0.05$]. Bu bulgu, deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II’de yer alan öğrencilerin RSPM testi puanlarının (ölçüm ayrımı yapmaksızın) farklılaşmadığını göstermektedir.

2. Öğrencilerin RSPM ön test, son test ve kalıcılık testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(2-114)} = 18,48$; $p < 0.05$]. Bu bulgu, grup ayrımı yapmaksızın öğrencilerin yönetici işlevlerinin uygulanan öğretim modeline bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

3. Tablo 39’deki analiz sonuçlarına göre iki ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin RSPM Testi puanlarını farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin deneklerin yönetici işlevleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(2-114)} = ,67$; $p > 0.05$]. Bu bulgu, BUÖ yaklaşımının uygulandığı sınıf öğrencilerin puanları ile BUÖ yaklaşımının uygulanmadığı sınıf öğrencilerinin RSPM Testi puanlarını artırmada farklı öğretim yaklaşımlarının anlamlı düzeyde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin RSPM Testi puanlarına ilişkin ön test-son test başarı puanlarını gösteren diyagram Grafik 7’de verilmektedir.



Grafik 7.

Deney grubu, Kontrol Grubu I ve Kontrol Grubu II Öğrencilerinin RSPM Testine İlişkin Ön test-Son test-Kalıcılık Testi Puanlarını Gösteren Diyagram

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin RSPM Testi puanlarının son test ölçüm puanlarının ön test ölçüm puanlarına göre artış gösterdiği gözlenmektedir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin RSPM Testi puanlarının kalıcılık test ölçümünün son test ölçümüne göre artış gösterme eğiliminde olduğu gözlenmektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi; “**ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, Beyin Uyumlu Öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol I ve kontrol II**

grupları arasında akademik benlik saygısı ön test, son test ve kalıcılık testi puanları bakımından anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

CABSÖ ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanması sonucunda grupların elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40. CABSÖ’nden Elde Edilen Betimsel İstatistikler

Gruplar	N	Öntest		Sontest		Kalıcılık	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney Grubu 1	38	11,05	3,00	12,52	3,43	12,89	3,14
Kontrol Grubu 1	39	11,23	2,99	10,41	3,61	10,41	4,13
Kontrol Grubu 2	40	10,35	3,26	10,90	3,65	11,65	3,94
Toplam	117	10,87	3,089	11,26	3,65	11,64	3,87

Tablo 40’da grupların CABSÖ puanlarının aritmetik ortalamaları ön test ($X_{DG}=11,05$; $X_{KGI}=11,23$ ve $X_{KGII}=10,35$) ve son test ($X_{DG}=12,52$; $X_{KGI}=10,41$ ve $X_{KGII}=10,90$) ve kalıcılık testi ($X_{DG}=12,89$; $X_{KGI}=10,41$ ve $X_{KGII}=11,65$) olarak bulunmuştur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin CABSÖ ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktör üzerinde çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 41’de verilmektedir.

Tablo 41. CABSÖ Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testi Değişim Puanlarının Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası					
Grup (Birey/Grup)	141,084	2	70,542	2,64	,076
Hata	3050,324	114	26,757		
Denekler içi					
Ölçüm (Ön-Son-kalıcılık)	35,034	2	17,517	3,578	,030
Grup*Ölçüm	89,160	4	22,290	4,553	,001
Hata	1116,219	228	4,896		

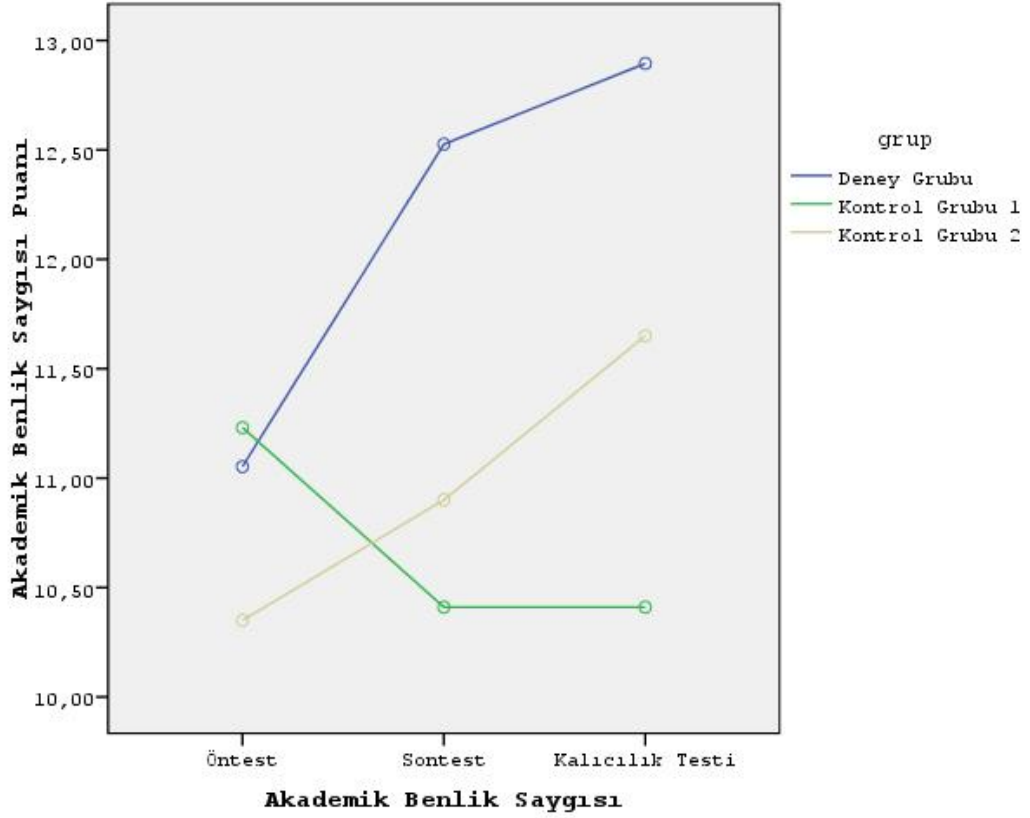
p< .05

1. Deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası CABSÖ ön test, son test ve kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmamıştır [$F_{(2-114)} = 2,64$; $p > 0.05$]. Bu bulgu, deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II’de yer alan öğrencilerin CABSÖ puanlarının (ölçüm ayrımı yapmaksızın) farklılaşmadığını göstermektedir.

2. Öğrencilerin CABSÖ ön test, son test ve kalıcılık testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmuştur [$F_{(2-114)} = 3,578$; $p < 0.05$]. Bu bulgu, grup ayrımı yapmaksızın öğrencilerin akademik benlik saygılarının uygulanan öğretim modeline bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

3. Tablo 41’deki analiz sonuçlarına göre iki ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin CABSÖ puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin akademik benlik saygısı düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(2-114)} = 4,553$; $p < 0.05$]. Bu bulgu, BUÖ yaklaşımının uygulandığı sınıf öğrencilerinin CABSÖ puanları ile BUÖ yaklaşımının uygulanmadığı sınıf öğrencilerinin CABSÖ puanlarını artırmada öğretim yaklaşımının farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin akademik benlik saygılarında gözlenen bu farklılıkların deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin akademik benlik saygılarına ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi CABSÖ puan ortalamalarındaki değişimlerin görüldüğü Grafik 8’de, CABSÖ puanlarında deney öncesine ve son teste göre daha fazla puan artışı gözlenen deney grubunda yapılan öğretimin, kontrol gruplarında yapılan öğretime göre öğrencilerin akademik benlik saygısını artırmada daha etkili olduğu görülmektedir.

Deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin CABSÖ ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarını gösteren diyagram Grafik 8’de verilmiştir.



Grafik 8.

Deney Grubu, Kontrol Grubu I ve Kontrol Grubu II Öğrencilerinin CABSÖ Puanlarına İlişkin Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Puanlarını Gösteren Diyagram

Deney Grubu ve kontrol grubu II’de yer alan öğrencilerin CABSÖ puanlarının son test ölçümünün ön test ölçümüne göre artış gösterdiği, kontrol grubu I’in ise düşüş gösterdiği gözlenmektedir. Deney grubu ve kontrol grubu II’de yer alan öğrencilerin CABSÖ puanlarının kalıcılık test ölçümünün son test ölçümüne göre artış gösterme eğiliminde olduğu gözlenmektedir. Kontrol grubu I’de yer alan öğrencilerin CABSÖ puanlarında ise kalıcılık test ölçümünün son test ölçümüne göre değişmeyen bir eğilimde olduğu gözlenmektedir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, Beyin Uyumlu Öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre deneysel işlem öncesi ve sonrası akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır? alt probleminin sınanması için öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları ön test puan ortalamaları ve denel işlem sonrası aldıkları son test puan ortalamaları ve başarı kalıcılık test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

4.7.1. Deney Grubu, Kontrol Grubu I ve Kontrol Grubu II Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Akademik Başarı testi ön test olarak uygulanması sonucunda grupların cinsiyete göre elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Cinsiyete Göre Akademik Başarı Ön Testinden Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Öntest	
		$\bar{X}$	Ss
Deney Grubu			
Kız	22	17,32	5,12
Erkek	16	16,06	4,75
Kontrol Grubu I			
Kız	20	16,80	5,15
Erkek	19	16,95	5,35
Kontrol Grubu II			
Kız	21	15,00	3,36
Erkek	19	16,43	3,15
Toplam	117	16,43	4,53

Kız öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, ön test ($X_{DGK}=17,32$; $X_{KGİK}=16,80$, $X_{KGİİK}=15,00$) Erkek öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamaları ise, ön test ($X_{DGE}=16,06$; $X_{KGİE}=16,95$, $X_{KGİIE}=16,43$) olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı ön test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak Kruskal-Wallis H Testi analiz sonuçları Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 43. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalamaları	sd	X^2	P
Deney Grubu Kız	22	66,91	5	3,802	,578
Deney Grubu Erkek	16	56,34			
Kontrol Grubu I Kız	20	60,88			
Kontrol Grubu I Erkek	19	62,92			
Kontrol Grubu II Kız	21	48,12			
Kontrol Grubu II Erkek	19	58,21			

$p < .05$

Tablo 43'te öğrencilerin akademik başarı ön test puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı [$\chi^2(5) = 3,802$, $p = ,578$] olmadığı görülmektedir.

4.7.2. Deney Grubu, Kontrol Grubu I ve Kontrol Grubu II Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Akademik Başarı testinin son test olarak uygulanması sonucunda grupların cinsiyete göre elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44. Cinsiyete Göre Başarı Testinden Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Sontest	
		$\bar{X}$	Ss
Deney Grubu			
Kız	22	24,27	3,65
Erkek	16	23,75	6,32
Kontrol Grubu I	20	22,10	5,08
Kız	19	20,78	6,25
Erkek			
Kontrol Grubu II			
Kız	21	20,28	4,00
Erkek	19	18,10	5,18
Toplam	117	21,54	5,41

Kız öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları son test ($X_{DGK}=24,27$; $X_{KG1K}=22,10$, $X_{KG1IK}=20,28$), erkek öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamaları ise son test ($X_{DGE}=23,75$; $X_{KGIE}=20,78$, $X_{KGIE}=18,10$) olarak verilmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak Kruskal-Wallis H Testi analiz sonuçları Tablo 45’te gösterilmiştir.

Tablo 45. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalamaları	sd	X^2	P
Deney Grubu Kız	22	77,95	5	20,767	,001
Deney Grubu Erkek	16	73,94			
Kontrol Grubu I Kız	20	62,48			
Kontrol Grubu I Erkek	19	55,71			
Kontrol Grubu II Kız	21	46,81			
Kontrol Grubu II Erkek	19	37,58			

$p < .05$

Tablo 45’te öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı [$\chi^2(5) = 20,767$, $p = ,001$] olduğu görülmektedir. İstatistiksel

olarak anlamlı çıkan bu farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için SPSS 17 sonrası versiyonlarında yer alan çoklu karşılaştırma komutu (bu araştırma için SPSS 20 versiyonu) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2013: 171).

Akademik başarı son test puan ortalamaları cinsiyete göre karşılaştırıldığında; deney grubundaki kız öğrencilerle kontrol grubu-II'deki kız öğrencilerin puan ortalamaları arasında deney grubu kız öğrencileri lehine ($P=0,038$), deney grubundaki kız öğrencilerle kontrol grubu-II'deki erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasında deney grubu kız öğrencileri lehine ($P=0,002$), deney grubundaki erkek öğrencilerle kontrol grubu-II'deki erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasında deney grubu erkek öğrencileri lehine ($P=0,023$) anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur.

4.7.3. Deney Grubu, Kontrol Grubu I ve Kontrol Grubu II Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Akademik Başarı testinin kalıcılık testi olarak uygulanması sonucunda grupların cinsiyete göre elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46. Cinsiyete Göre Akademik Başarı Testinden Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Kalıcılık	
		$\bar{X}$	Ss
Deney Grubu			
Kız	22	25,27	4,46
Erkek	16	23,87	6,52
Kontrol Grubu I			
Kız	20	22,25	6,02
Erkek	19	21,00	5,32
Kontrol Grubu II			
Kız	21	20,14	4,25
Erkek	19	18,57	5,96
Toplam	117	21,86	5,77

Kız öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı kalıcılık testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ($X_{DGK}=25,27$; $X_{KGIK}=22,25$, $X_{KGIIK}=20,14$) olarak verilmektedir. Erkek öğrencilerin kalıcılık testinden aldıkları puanlarının aritmetik ortalamaları ise ($X_{DGE}=23,87$; $X_{KGIE}=21,00$, $X_{KGIIIE}=18,57$) olarak gözlenmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı kalıcılık test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak Kruskal-Wallis H Testi analiz sonuçları Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalamaları	sd	X^2	P
Deney Grubu Kız	22	79,70	5	19,271	,002
Deney Grubu Erkek	16	70,09			
Kontrol Grubu I Kız	20	62,83			
Kontrol Grubu I Erkek	19	54,16			
Kontrol Grubu II Kız	21	46,67			
Kontrol Grubu II Erkek	19	40,13			

$p < .05$

Tablo 47’de öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı [$\chi^2(5) = 19,271$, $p = ,002$] olduğu gözlenmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı çıkan bu farklılıkların kaynağı çoklu karşılaştırma komutu kullanılarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2013: 171).

Akademik başarı kalıcılık test puan ortalamaları cinsiyete göre karşılaştırıldığında; deney grubundaki kız öğrencilerle kontrol grubu-II’deki kız öğrencilerin puan ortalamaları arasında deney grubu kız öğrenciler lehine ($P = 0,021$), deney grubundaki kız öğrencilerle kontrol grubu-II’deki erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasında deney grubu kız öğrenciler lehine ($P = ,003$) anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, Beyin Uyumlu Öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre deneysel işlem öncesi ve sonrası yönetici işlevleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır? alt probleminin sınanması için öğrencilerin RSPM testinden aldıkları ön test puan ortalamaları ve denel işlem sonrası aldıkları son test puan ortalamaları ve kalıcılık test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

4.8.1. Deney Grubu, Kontrol Grubu I ve Kontrol Grubu II Öğrencilerinin Cinsiyete Göre RSPM Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

RSPM Testinin ön test olarak uygulanması sonucunda grupların cinsiyete göre elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48. Cinsiyete Göre RSPM Ön Testinden Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Ön test	
		$\bar{X}$	Ss
Deney Grubu			
Kız	22	37,86	7,06
Erkek	16	36,31	7,16
Kontrol Grubu I			
Kız	20	39,90	7,05
Erkek	19	36,26	8,27
Kontrol Grubu II			
Kız	21	34,95	9,22
Erkek	19	38,52	7,25
Toplam	117	37,32	7,75

Tablo 48’de kız öğrencilerin RSPM ön testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ($X_{DGK}=37,86$; $X_{KGİK}=39,90$, $X_{KGİİK}=34,95$) olarak verilmektedir. Erkek

öğrencilerin RSPM ön testinden aldıkları puanlarının aritmetik ortalamaları ise ($X_{DGE}=36,31$; $X_{KGIE}=36,26$, $X_{KGIE}=38,52$) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre RSPM ön test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak Kruskal-Wallis H Testi analiz sonuçları Tablo 49’da gösterilmiştir.

Tablo 49. Cinsiyete Göre RSPM Ön Test Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalamaları	sd	X^2	P
Deney Grubu Kız	22	60,64	5	4,998	,416
Deney Grubu Erkek	16	55,00			
Kontrol Grubu I Kız	20	70,10			
Kontrol Grubu I Erkek	19	54,34			
Kontrol Grubu II Kız	21	49,21			
Kontrol Grubu II Erkek	19	64,26			

$p < .05$

Tablo 49’da öğrencilerin RSPM Testi puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı [$\chi^2(5) = 4,998$, $p = ,416$] olmadığı görülmektedir.

4.8.2. Deney Grubu, Kontrol Grubu I ve Kontrol Grubu II Öğrencilerinin Cinsiyete Göre RSPM Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

RSPM Testinin son test olarak uygulanması sonucunda grupların cinsiyete göre elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50. Cinsiyete Göre RSPM Son Testinden Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Son test	
		$\bar{X}$	Ss
Deney Grubu			
Kız	22	39,72	8,21
Erkek	16	38,75	8,51
Kontrol Grubu I			
Kız	20	42,10	6,31
Erkek	19	37,05	6,75
Kontrol Grubu II			
Kız	21	37,85	7,61
Erkek	19	40,84	8,15
Toplam	117	39,41	7,65

Tablo 50’de kız öğrencilerin RSPM son testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ($X_{DGK}=39,72$; $X_{KGIK}=42,10$, $X_{KGIIK}=37,85$) olarak verilmektedir. Erkek öğrencilerin son test puanlarının aritmetik ortalamaları ise ($X_{DGE}=38,75$; $X_{KGIE}=37,05$, $X_{KGIIIE}=40,84$) olarak bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre RSPM son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak Kruskal-Wallis H Testi analiz sonuçları Tablo 51’de gösterilmiştir.

Tablo 51. Cinsiyete Göre RSPM Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalamaları	sd	X^2	P
Deney Grubu Kız	22	62,68	5	7,441	,190
Deney Grubu Erkek	16	53,31			
Kontrol Grubu I Kız	20	71,03			
Kontrol Grubu I Erkek	19	46,87			
Kontrol Grubu II Kız	21	52,21			
Kontrol Grubu II Erkek	19	66,50			

$p < .05$

Tablo 51’de öğrencilerin RSPM Testi puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı [$x^2(5)=7,441$, $p=,190$] olmadığı görülmektedir.

4.8.3. Deney Grubu, Kontrol Grubu I ve Kontrol Grubu II Öğrencilerinin Cinsiyete Göre RSPM Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Bulgular

RSPM Testinin kalıcılık testi olarak uygulanması sonucunda grupların cinsiyete göre elde ettikleri puanlarla ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 52’te verilmiştir.

Tablo 52. Cinsiyete Göre RSPM Kalıcılık Testinden Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Kalıcılık	
		$\bar{X}$	Ss
Deney Grubu			
Kız	22	39,36	7,46
Erkek	16	39,43	7,39
Kontrol Grubu I			
Kız	20	43,90	6,23
Erkek	19	38,73	6,30
Kontrol Grubu II			
Kız	21	38,33	9,57
Erkek	19	42,47	7,95
Toplam	117	40,36	7,72

Tablo 52’de kız öğrencilerin RSPM kalıcılık testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ($X_{DGK}=39,36$; $X_{KGİK}=43,90$, $X_{KGİİK}=38,33$) olarak verilmektedir. Erkek öğrencilerin RSPM kalıcılık testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ise kalıcılık testi ($X_{DGE}=39,43$; $X_{KGİE}=38,73$, $X_{KGİIE}=42,47$) olarak bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre RSPM kalıcılık test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak Kruskal-Wallis H Testi analiz sonuçları Tablo 53’te gösterilmiştir.

Tablo 53. Cinsiyete Göre RSPM Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalamaları	sd	X ²	P
Deney Grubu Kız	22	58,59	5	10,124	,072
Deney Grubu Erkek	16	46,81			
Kontrol Grubu I Kız	20	73,80			
Kontrol Grubu I Erkek	19	48,97			
Kontrol Grubu II Kız	21	53,64			
Kontrol Grubu II Erkek	19	70,11			

p< .05

Tablo 53'te öğrencilerin RSPM Testi puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı [$\chi^2(5)=10,124$, p=,072] olmadığı gözlenmiştir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, Beyin Uyumlu Öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre deneysel işlem öncesi ve sonrası akademik benlik saygısı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır? alt probleminin sınanması için öğrencilerin CABSÖ'nden aldıkları ön test puan ortalamaları ve denel işlem sonrası aldıkları son test puan ortalamaları ve kalıcılık test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

4.9.1. Deney Grubu, Kontrol Grubu I ve Kontrol Grubu II Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Akademik Benlik Saygısı Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

CABSÖ'nin ön test olarak uygulanması sonucunda gruplardaki kız ve erkek öğrencilerin elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 54. Cinsiyete Göre CABSÖ'nden Elde Edilen Ön Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Öntest	
		$\bar{X}$	Ss
Deney Grubu			
Kız	22	11,36	2,72
Erkek	16	10,62	3,41
Kontrol Grubu 1			
Kız	20	11,04	3,27
Erkek	19	11,47	2,73
Kontrol Grubu 2			
Kız	21	10,47	3,02
Erkek	19	10,21	3,58
Toplam	117	10,87	3,08

Tablo 54'te kız öğrencilerin CABSÖ'nin ön test olarak uygulanması sonucu aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ($X_{DGK}=11,36$; $X_{KGIK}=11,04$, $X_{KGIK}=10,47$) olarak verilmektedir. Erkek öğrencilerin CABSÖ'nin ön test olarak uygulanması sonucu aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ise ön test ($X_{DGE}=10,62$; $X_{KGIE}=11,47$, $X_{KGIE}=10,21$) olarak bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre CABSÖ ön test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak Kruskal-Wallis H Testi analiz sonuçları Tablo 55'te gösterilmiştir.

Tablo 55. Cinsiyete Göre CABSÖ Ön Test Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalamaları	sd	X^2	P
Deney Grubu Kız	22	62,43	5	1,707	,888
Deney Grubu Erkek	16	60,75			
Kontrol Grubu I Kız	20	59,08			
Kontrol Grubu I Erkek	19	64,21			
Kontrol Grubu II Kız	21	53,19			
Kontrol Grubu II Erkek	19	54,68			

p< .05

Tablo 55'te öğrencilerin CABSÖ puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı [$\chi^2(5)=1,707$, $p=,888$] olmadığı görülmektedir.

4.9.2. Deney ve Kontrol Grupları Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Akademik Benlik Saygısı Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

CABSÖ'nin son test test olarak uygulanması sonucunda gruptaki kız ve erkek öğrencilerin elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 56'da verilmiştir.

Tablo 56. Cinsiyete Göre CABSÖ'nden Elde Edilen Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Son test	
		$\bar{X}$	Ss
Deney Grubu			
Kız	22	12,54	3,03
Erkek	16	12,50	4,03
Kontrol Grubu 1			
Kız	20	10,60	4,15
Erkek	19	10,21	3,04
Kontrol Grubu 2			
Kız	21	11,42	3,35
Erkek	19	10,31	3,95
Toplam	117	11,26	3,65

Tablo 56'da kız öğrencilerin CABSÖ'nin son test olarak uygulanması sonucu aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ($X_{DGK}=12,54$; $X_{KGİK}=10,60$, $X_{KGİİK}=11,42$) olarak verilmektedir. Erkek öğrencilerin CABSÖ'nin son test olarak uygulanması sonucu aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ise ($X_{DGE}=12,50$; $X_{KGİE}=10,21$, $X_{KGİİE}=10,31$) olarak bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre CABSÖ son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak Kruskal-Wallis H Testi analiz sonuçları Tablo 57'de gösterilmiştir.

Tablo 57. Cinsiyete Göre CABSÖ Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalamaları	sd	X ²	P
Deney Grubu Kız	22	68,89	5	8,481	,132
Deney Grubu Erkek	16	73,41			
Kontrol Grubu I Kız	20	53,08			
Kontrol Grubu I Erkek	19	48,13			
Kontrol Grubu II Kız	21	59,81			
Kontrol Grubu II Erkek	19	51,63			

p< .05

Tablo 57’de öğrencilerin CABSÖ puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı [$\chi^2(5)=8,481$, $p=,132$] olmadığı görülmektedir.

4.9.3. Deney Grubu, Kontrol Grubu I ve Kontrol Grubu II Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Akademik Benlik Saygısı Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Bulgular

CABSÖ’nin kalıcılık testi olarak uygulanması sonucunda gruptaki kız ve erkek öğrencilerin elde ettikleri puanlarla ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58. Cinsiyete Göre CABSÖ’nden Elde Edilen Kalıcılık Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Kalıcılık	
		$\bar{X}$	Ss
Deney Grubu			
Kız	22	12,72	3,05
Erkek	16	13,12	3,34
Kontrol Grubu 1			
Kız	20	10,00	4,58
Erkek	19	10,84	3,67
Kontrol Grubu 2			
Kız	21	11,80	3,68
Erkek	19	11,47	4,31
Toplam	117	11,64	3,87

Tablo 58’de kız öğrencilerin CABSÖ’nin kalıcılık testi olarak uygulanması sonucu aldıkları puanların aritmetik ortalamaları kalıcılık testi ($X_{DGK}=12,72$; $X_{KGİK}=10,00$, $X_{KGİİK}=11,80$) olarak verilmektedir. Erkek öğrencilerin CABSÖ’nin kalıcılık testi olarak uygulanması sonucu aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ise ($X_{DGE}=13,12$; $X_{KGİE}=10,84$, $X_{KGİIE}=11,47$) olarak bulunmuştur

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre CABSÖ kalıcılık testi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak Kruskal-Wallis H Testi analiz sonuçları Tablo 59’da gösterilmiştir.

Tablo 59. Cinsiyete Göre CABSÖ Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalamaları	sd	X^2	P
Deney Grubu Kız	22	65,52	5	8,021	,155
Deney Grubu Erkek	16	74,28			
Kontrol Grubu I Kız	20	46,85			
Kontrol Grubu I Erkek	19	50,89			
Kontrol Grubu II Kız	21	59,67			
Kontrol Grubu II Erkek	19	58,74			

$p < .05$

Tablo 59’da öğrencilerin CABSÖ puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı [$x^2(5) = 8,021$, $p = ,155$] olmadığı görülmektedir.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın onuncu alt problemi “**deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin akademik başarı, yönetici işlevler ve akademik benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?**” şeklinde ifade edilmektedir. Bağımsız değişkenin etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, bağımlı değişkenler arasındaki ilişki de araştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testlerinden aldıkları tüm puanlar bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonun belirlenmesinde kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki ilişkiye de bakılmıştır.

Tablo 60’da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı, yönetici işlevler ve akademik benlik saygısı ön test – son test ve kalıcılık testi puanları her bir grup için ayrı ayrı toplanmış ve gruplar arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Tablo 60. Araştırmanın Bağımlı Değişkenleri Arasındaki Korelasyonlar

	Değerler	Sosyal Bilgiler Akademik Başarı	Yönetici İşlevler	Akademik Benlik Saygısı
Sosyal Bilgiler Akademik Başarı	r	1,00	0,47	0,41
	p	0,00	0,00	0,00
	N	351	351	351
Yönetici İşlevler	r	0,47	1	0,16
	p	0,00	0,000	0,003
	N	351	351	351
Akademik Benlik Saygısı	r	0,41	0,16	1
	p	0,00	0,003	0,000
	N	351	351	351

p< .05

Pearson Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşa alınan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada; 0.00-0.30 arası düşük düzeyde, 0.30-0.70 arası orta düzeyde 0.70-1.00 arası yüksek düzeyde bir ilişkinin var olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2013).

Tablo 60 ‘da ilköğretim 5. sınıf öğrencileri Sosyal Bilgiler ders başarı, yönetici işlevler ve akademik benlik saygısı değişkenleri arasında pozitif yönde korelasyon bulunmuştur. Bağımlı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde yönetici işlevler ve akademik başarı arasında pozitif ve orta düzeyde ($r=0,47$) bir ilişkinin olduğu; akademik benlik saygısı ile akademik başarı arasında ($r=0,41$) orta düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ve akademik benlik saygısı ve yönetici işlevler arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r=0,16$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 61’de deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testi, RSPM testi ve CABSÖ ölçme araçları aracılığıyla elde edilen son test puanları arasındaki ilişki verilmektedir.

Tablo 61. Araştırmanın Bağımlı Değişkenleri Deney Grubu Son Test Puanları Arasındaki Korelasyonlar

	Değerler	Sosyal Bilgiler Akademik Başarı	Yönetici İşlevler	Akademik Benlik Saygısı
Sosyal Bilgiler Akademik Başarı	r	1,00	0,53	0,31
	p	0,00	0,01	0,05
	N	38	38	38
Yönetici İşlevler	r	0,53	1,00	0,15
	p	0,01	0,00	0,34
	N	38	38	38
Akademik Benlik Saygısı	r	0,31	0,15	1,00
	p	0,05	0,34	0,00
	N	38	38	38

p< .05

Tablo 61’de deney grubu öğrencileri Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları, yönetici işlevleri ve akademik benlik saygısı değişkenleri arasında pozitif yönde korelasyon bulunmuştur. Bağımlı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde yönetici işlevler ve akademik başarı arasında pozitif ve orta düzeyde ($r=0,53$) bir ilişkinin olduğu; akademik benlik saygısı ile akademik başarı arasında ($r=0,31$) orta düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu; akademik benlik saygısı ve yönetici işlevler arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r=0,15$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 62’de kontrol grubu I öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testi, RSPM testi ve CABSÖ ölçme araçları aracılığıyla elde edilen son test puanları arasındaki ilişki verilmektedir.

Tablo 62. Araştırmanın Bağımlı Değişkenleri Kontrol Grubu I Son Test Puanları Arasındaki Korelasyonlar

	Değerler	Sosyal Bilgiler Akademik Başarı	Yönetici İşlevler	Akademik Benlik Saygısı
Sosyal Bilgiler Akademik Başarı	r	1,00	0,61	0,58
	p	0,00	0,00	0,00
	N	39	39	39
Yönetici İşlevler	r	0,61	1,00	0,35
	p	0,00	0,00	0,02
	N	39	39	39
Akademik Benlik Saygısı	r	0,58	0,35	1,00
	p	0,00	0,02	0,00
	N	39	39	39

p< .05

Tablo 62’de kontrol grubu I öğrencileri Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları, yönetici işlevleri ve akademik benlik saygısı değişkenleri arasında pozitif yönde korelasyon vardır. Bağımlı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde yönetici işlevler ve akademik başarı arasında pozitif ve orta düzeyde ($r=0,61$) bir ilişkinin olduğu; akademik benlik saygısı ile akademik başarı arasında ($r=0,58$) orta düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu; akademik benlik saygısı ve yönetici işlevler arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=0,35$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 63’te kontrol grubu II öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testi, RSPM testi ve CABSÖ ölçme araçları aracılığıyla elde edilen son test puanları arasındaki ilişki görülmektedir.

Tablo 63. Araştırmanın Bağımlı Değişkenleri Kontrol Grubu II Son Test Puanları Arasındaki Korelasyonlar

	Değerler	Sosyal Bilgiler Akademik Başarı	Yönetici İşlevler	Akademik Benlik Saygısı
Sosyal Bilgiler Akademik Başarı	r	1,00	0,24	0,41
	p	0,00	0,12	0,00
	N	40	40	40
Yönetici İşlevler	r	0,24	1,00	0,12
	p	0,12	0,00	0,45
	N	40	40	40
Akademik Benlik Saygısı	r	0,41	0,12	1,00
	p	0,00	0,45	0,00
	N	40	40	40

p< .05

Tablo 63'te kontrol grubu II öğrencileri Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları, yönetici işlevleri ve akademik benlik saygısı değişkenleri arasında pozitif yönde korelasyon bulunmuştur. Bağımlı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde yönetici işlevler ve akademik başarı arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r=0,24$) bir ilişkinin olduğu; akademik benlik saygısı ile akademik başarı arasında ($r=0,41$) orta düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu; akademik benlik saygısı ve yönetici işlevler arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r=0,12$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.11. On birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on birinci alt problemi; “**Sosyal Bilgiler dersinde Beyin Uyumlu Öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulanan yaklaşım hakkındaki görüşleri nelerdir?**” şeklinde ifade edilmektedir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan anket yoluyla elde edilen öğrenci görüşleri ve araştırmacıyla birlikte işlenen derse yönelik öğrenci düşüncelerini yansıtan öğrenci günlüklerindeki veriler analiz edilmiş ve yorumlanarak sunulmuştur.

4.11.1. Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin derste yapılan etkinliklerin farklı olup olmadığına ilişkin birinci soruya verdikleri cevaplar Tablo 64’te verilmektedir.

Tablo 64. Öğrencilerin Birinci Soruya Verdikleri Cevaplar

Soru 1: Yaptığımız bu çalışmalar daha önce yaptığınız çalışmalardan farklı mıydı? Farklı ise bu farklılıklar nelerdir? Lütfen açıklayınız.		
Görüşleri	f	%
Çalışmalar Farklıydı	6	100
Çalışmalar Farksızdı	0	0

Ö1:Farklıydı, kendi ülkemizi kurduk, kendi derneğimizi, kendi kurumlarımızı kurduk. Normalde yaptığımız çalışmalardan farklıydı.

Ö2:Çok farklıydı. Hayatım boyunca hiç bu kadar güzel takım ruhu yaşamamıştım. Takım ile yapılan etkinlikler bilgiyi uzun süreli belleğe kaydediliyor.

Ö3:Farklıydı, çünkü derslerimiz eğlenceliydi. Diğer derslerimizde grup oluşturup değişik oyunlar oynamamıştık.

Ö4:Evet farklıydı. Özellikle beyin ile ilgili olan konular iyiydi.

Ö5:Farklıydı, çünkü bizler normalde grup olarak çalışmayız.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin tamamı (f:6, % 100 sıklık düzeyinde) yaptıkları etkinliklerin diğer yaptıkları etkinliklerden farklı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin grup etkileşiminden memnun kaldıkları, beyinle ilgili yeni öğrendiklerinin ilgilerini çektiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin derste yapılan etkinliklerde gereksiz olduğunu düşündükleri yanların olup olmadığına ilişkin ikinci soruya verdikleri cevaplar Tablo 65’te verilmektedir.

Tablo 65. Öğrencilerin İkinci Soruya Verdikleri Cevaplar

Soru 2: Yapılan çalışmalarda gereksiz olduğunu düşündüğünüz yanlar var mı? Lütfen açıklayınız.		
Görüşleri	f	%
Çalışmalar Gerekli	5	83
Çalışmalar Gereksiz	0	0
Kısmen Gereksiz	1	17

Ö1: Yok, bence her yaptığımız çalışma gerekliydi.

Ö2: Yok, yaptığımız tüm çalışmalar bu etkinliğin bir parçasıydı. Belki gereksiz gören olabilir ama hepsi değerli.

Ö3: Hikâye yazmakta açıkçası zorlandık. Daha kolay hikâye konuları verilebilirdi.

Ö4: Yok, her şey çok kafa çalıştırıcı şeylerdi.

Ö5: Yok, ve bu çalışmalardan çok şey öğrendik.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin (f:5, % 83 sıklık düzeyinde) yaptıkları etkinliklerin gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerin verdiği yanıtlar değerlendirildiğinde; etkinliklerin değerli, kafa çalıştırıcı ve öğretici olduğu vurgulanmıştır. Görüşünü bildiren bir öğrenci ise hikâye yazmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşün ortaya çıkmasında böyle bir etkinliği sıklıkla yapmamaları ve de bu öğrencinin daha analitik öğrenen bir öğrenci olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin derste müzik dinletilmesi konusunda ne düşündüklerine ilişkin üçüncü soruya verdikleri cevaplar Tablo 66’da verilmektedir.

Tablo 66. Öğrencilerin Üçüncü Soruya Verdikleri Cevaplar

Soru 3: Derste zaman zaman müzik dinleme konusundaki düşünceleriniz nelerdir? Lütfen açıklayınız.		
Görüşleri	f	%
Olumlu	6	100
Olumsuz	0	0

Ö2: *Derste zaman zaman müzik dinlememiz iyiymi, çünkü yorumlama ve hayal gücümüz geliyor.*

Ö3: *Çok süper! Müzik, hem dikkat toplatıyor, ritm yaratıyor ve mutlu edip, rahatlatıyor. Bence tüm dersler bu şekilde olmalı.*

Ö4: *Müzik çalınca dersimiz daha eğlenceli geçiyordu.*

Ö5: *Müzikler çok güzeldi. İnsanın ruhunu açıyordu. Sakinleşiyorduk.*

Ö6: *Müzik beynimizi daha iyi çalıştırır.*

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin tamamı (f:6, % 100 sıklık düzeyinde) derste müzik kullanımının olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Müziğin yorumlama, hayal gücünü geliştirme, dikkat toplama, mutlu etme, rahatlatma, dersin eğlenceli olması, sakinleştirme gibi olumlu etkilerinin olduğu öğrencilerce belirtilmiştir.

Öğrencilerin öğrendiklerini nerelerde kullandıklarına ilişkin dördüncü soruya verdikleri cevaplar Tablo 67’de verilmektedir.

Tablo 67. Öğrencilerin Dördüncü Soruya Verdikleri Cevaplar

Soru 4: Öğrendiklerinizi günlük hayatınızda nerelerde kullanıyorsunuz? Lütfen açıklayınız.		
Görüşleri	f	%
Ders İçi Faaliyet	3	50
Ders Dışı Faaliyet	3	50
Ö1: Bu konular sınavlarda çok çıkıyor. Ben öğrendiğim konuları, örneğin kaybolursam resmi kurumlardan güvenlik kurumunu arayabileceğimi öğrendim. Ö2: Sınavlarda, testlerde, Sosyal Bilgiler dersinde kullanıyorum. Fakat ülke, bağımsızlık sembollerimizi her gün görüyorum. Ö3: Sınavlarda, ders işlerken kullanırım. Ö4: Büyüyünce gönüllü olursam o konuda kullanırım. Ö5: Sosyal hayatta kullanırım. Mesela vali ismi soruyorlar, şimdi bilebilirim. Ö6: Anneme ve babama anlatabiliyorum bu konuları.		

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin (f:3, % 50 sıklık düzeyinde) yarısı sınavlarda, ders içi faaliyetlerde öğrendiklerini kullandıklarını/kullanacaklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin (f:3, % 50 sıklık düzeyinde) diğer yarısı ise gönüllü faaliyetlerde, sosyal hayatında ve anne-babasıyla konuşurken öğrendiklerini kullandıklarını/kullanacaklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin, öğrendiklerini aileleriyle paylaşma durumlarına ilişkin beşinci soruya verdikleri cevaplar Tablo 68’de verilmektedir.

Tablo 68. Öğrencilerin Beşinci Soruya Verdikleri Cevaplar

Soru 5: Yaptığımız bu çalışmaları ailenize anlattınız mı? Eğer anlattıysanız, aileniz nasıl etkilendi? Lütfen açıklayınız.		
Görüşleri	f	%
Yapılanlar Aileyle Paylaşıldı	6	100
Yapılanlar Aileyle Paylaşılmadı	0	0

Ö1:Ben anlattım. Ailem etkileyici ve zihin geliştirici güzel faaliyetler olduklarını söyledi.

Ö2:Anlattım. Ailem benimle gurur duydu. Bana güven verip, başarılarıma yardım ettiler.

Ö3:Anlattım. Ailem, eğitici-öğretici bir ders olduğunu, bizim bilmediğimiz konulardan; meclisten, ülkemizden, insan haklarından bahsedildiğinden dolayı memnun oldular ve teşekkür ettiler.

Ö4: Anattım. Beynin her konuda geniş düşünmesinden, hayalin genişletilmesi gibi konulardan bahsedilmesinden dolayı sevindiler.

Ö5:Anlattım günü gününe, ailem bu duruma çok olumlu baktı, onlarda merak etti ne yaptıklarımızı.

Ö6:Anlattım. Onlarda bu çalışmaların güzel sonuçlanacağını söylediler.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin tamamı (f:6, % 100 sıklık düzeyinde) aileleriyle öğrendiklerini paylaştıklarını belirtmişlerdir. Ailelerin anlatılanlara ilgi gösterdiği ve etkinlikleri olumlu buldukları belirtilmiştir.

Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan etkinlikler dışında etkinlik isteklerine ilişkin altıncı soruya verdikleri cevaplar Tablo 69’da verilmektedir.

Tablo 69. Öğrencilerin Altıncı Soruya Verdikleri Cevaplar

Soru 6: Bu derste başka nasıl etkinlikler olmasını isterdiniz? Lütfen açıklayınız.		
Görüşleri	f	%
Etkinlikler yeterliydi	3	50
Başka Etkinliklerde Olabilirdi	3	50

Ö1: Aslında 4+4'lük bir ders yaşadım. Fakat derste etkinlik olarak biraz daha "Tabu ve yarışma" oyunlarının daha fazla olmasını isterdim. O anlardaki heyecanı yaşamayanlar anlayamazlar.

Ö2: Kız çocuklarına saygı duyulmasını, erkek arkadaşların kırıcı hareketler yapmamasını, öğrencilerin haksızlık yapan öğretmenler karşısında ne yapması gerektiğini kazandıracak bilgilerin de olması gerektiğini düşünüyorum. Sizin bize olan saygınızı unutmayacağım.

Ö5: İstedğimiz herşey oluyor, ben başka şey istemem. Böyle iyi, süper bence.

Ö6: Benim istediklerimde en önemlisi oyunları dışarıda oynamaktı, ama oynayamadık.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin (f:3, % 50 sıklık düzeyinde) yarısı etkinliklerin yeterli ve eğitici olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin (f:3, % 50 sıklık düzeyinde) diğer yarısı ise etkinliklerin iyi olmasına rağmen, etkinlinliklerin dışarıda olması, oyunların daha uzun sürmesi gibi oyuna yönelik taleplerde bulunmuşlardır. 2 numaralı öğrenci ise etkinliklerde erkeklerin daha az kırıcı olması, öğretmenlerinde haksızlık yapabildiğini belirtmiştir. Öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yatkın olmamalarının bir sorun olduğu araştırmacı gözleminde de belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenci, sınıf öğretmeni ya da branş dersleri öğretmen tutumundan da sıkıntı duyduğunu belirtmiş, öğretmen tavırlarının araştırmacının ki gibi olması gerektiğine vurgu yapmıştır.

4.11.2. Öğrenci Günlükleri

Araştırmanın uygulandığı deney grubunda işlenen Sosyal Bilgiler dersinden sonra öğrencilerin duygu ve düşüncelerini bir günlüğe yazmaları sağlanmıştır. Araştırma sonunda bu günlükler analiz edilmek üzere toplanmıştır. Bu sayede uygulamalara yönelik öğrencilerin düşüncelerinin anlaşılabilceği bir veri kaydına ulaşılmıştır. Tablo ...'te öğrencilerin BUÖ yaklaşımına ilişkin düşüncelerini

Tablo 70. Öğrenci günlüklerinde BUÖ yaklaşımına ilişkin düşünceler

Öğrenci günlüklerinde BUÖ yaklaşımına ilişkin düşünceler		
	f	%
Olumlu	18	100
Olumsuz	0	0

Tablo 70'te 18 öğrencinin tamamının (f:18, % 100 sıklık düzeyinde) BUÖ yaklaşımına ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin düşüncelerine ait bazı alıntılara aşağıda yer verilmektedir.

Ö1: Beynimizde nöronların olduğunu ve onların ne işe yaradığını öğrendik...Öğrenme de en önemli şey "tekrar", eğer tekrar yaparsak bilgiler belleğimizde kalıcı olarak kalır...Grup çalışması ile bir ülke tasarladık. Grup oylaması ve dayanışma ile güzel bir ülke kurmayı başardık...Sivil toplum kuruluşlarının önemini anladık, ben bir sivil toplum kuruluşu kuracağım ilerde...

Ö2: İstiklal marşı yarışması yaptık, yarışmaya katılmak isteyenleri oylamayla seçtik, öyle olmasa haksızlık olurdu.

Ö5: Beyin kıvrımlı, küflü peynir gibi kokan, salya gibi sıvı, yapışkan önemli bir organımızdır. Beyin bizim patronumuzdur. Beslenme öğrenme için önemlidir. Beslenme; büyüme, gelişme, yaşamın sürdürülmesi ve sağlığın korunması için gereklidir.

Ö7: Beyin, öğrenmeden sorumludur ve bir sürü hücreden oluşur. Duygular da beyinde oluşur. Bellek, hafıza merkezidir ve bilgiler tekrar edilerek belleğe

kaydedilir. Beynimiz seyahat etmeyi ve zenginleştirilmiş çevrede öğrenmeyi sever...Öğretmenimiz bize klasik müzik açtı ve bizden hayal ettiğimiz bir ülke çizmemizi istedi. Biz kalpli bir ülke hayal ettik, çok eğlenceliydi...Bugün bunları öğrendik: Ulus, millet demektir. Egemenlik ise devlet yönetme gücüdür...Bu hafta tabu, bulmaca, kelime türetme oyunu oynadık, hem öğrendik hem de eğlendik...Ben grubumla gurur duyuyorum ve grubuma güveniyorum.

Ö9: Bu hafta beyin, beyin neleri sever, beslenmenin önemi, beyin nasıl anlar, beyni zorlamak neden önemli ve sağ-sol beyin konularını konuştuk, tartıştık...Grup adını koyduk bugün ama demokrasi içerisinde...Hayali ülkemizi hep beraber çizdik, öğretmen çok beğendi, gülen yüz yapıştırdı, biz kendimize çok güveniyoruz, güzel bir iş çıkaracağımızı biliyoruz.

Ö11: Sınıfta su içebiliyoruz, müzik dinleyebiliyoruz, sınıfımızda oda parfümü kullanıyoruz, oyun oynuyoruz ve en önemlisi öğreniyoruz...

Ö12: Nöron, çok sayıda kolu olan bir ahtapota benziyormuş...

Ö14: Ben bu dersin bizim için özel yapılmasından gurur duyuyorum, özellikle deneyimli araştırmacılar tarafından bilgilendirilmek çok hoşuma gidiyor...Posterler, resimler, zihin haritaları, bilmeceler, bulmacalar, afişler, oyunlar, müzik, su bu ders harika bir ders.

Ö17: Bilgileri uzun süreli belleğe kaydetmek için duygularımızı işin içine katmalıymışız ve ben derste çok mutlu olduğum için dersi saniye saniye hatırlıyorum...Müzik dinleyerek 3D gibi hayal dünyanın içindeyim, önce hayal ediyorum, sonra gerçek oluyorlar...Bu hafta da çok şey öğrendim, mesela anayasayı ve özelliklerini öğrendim ve de ona “yasaların anası” diye kodladım...Sinem sürekli kendini patron sanıyor, Sila'yı ağlattı, ona çok kızıyorum.

Öğrenci günlüğündeki bulgulara göre öğrenciler BUÖ yaklaşımı etkinliklerinden hoşlanmışlardır. Özellikle beyinle ilgili öğrendikleri, oynadıkları

yeni oyunlar öğrencileri mutlu etmiştir. Ö7 ve Ö14 numaralı öğrencilerin derse yönelik şu sözleri çarpıcıdır: “Posterler, resimler, zihin haritaları, bilmeceler, bulmacalar, afişler, oyunlar, müzik, su bu ders harika bir ders...Ben grubumla gurur duyuyorum ve grubuma güveniyorum” sözleri sürecin iyi işlediğini göstermesi bakımından önemlidir. Fakat, Ö7 numaralı öğrencinin grup çalışmalarını beğenmesine rağmen gerek öğrenci görüşlerinde gerekse de araştırmacı gözleminde grup çalışmalarında zaman zaman sorunlar yaşandığını göstermektedir. Ö17 numaralı öğrencide de buna benzer serzenişler günlüklerinde belirlenmiştir. Sonuç olarak grup etkinliklerinde öğrencilerin bir arada çalışma becerilerini kazanamadıkları belirlenmiştir.

4.12. On ikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on ikinci alt problemi; **“deney grubu ders işleme süreci ile ilgili araştırmacı gözlem sonuçları nelerdir?”** şeklinde ifade edilmektedir.

Yıldırım ve Şimşek (2008)’e göre gözlem, öğrenci davranışlarını doğrudan gözleyebilme, bireyleri bütün yönleriyle ve derinlemesine inceleyebilme, araştırmacı ve çalışma grubu arasında yakın bir iletişim kurma olanağı sağlamaktadır. Doğal ortamda gerçekleşen gözlemler ile çalışmaya dair daha gerçekçi sonuçlara ulaşılabilmesi mümkündür. Pilot çalışma sonrasındaki eksikliklerin belirlenmesinde, BUÖ yaklaşımına uygun ders planlarının geliştirilmesinde ve derslerin işlenmesi sırasında önemli görülen durumların belirlenmesi sırasında araştırmacı tarafından gözleme dayalı olarak günlük tutulmuş ve günlükteki verilerden faydalanılmıştır.

23 ve 27 Şubat 2012 tarihleri arasında hazırlık aşamasında yapılan çalışmalar ve gözlemler yöntem kısmının hazırlık aşamasında detaylı olarak anlatılmıştır.

Uygulanan denel araştırma 7 Mart 2013 tarihinde deney grubu öğrencilerine anlatıldı. Öğrencilerin istekli ve meraklı gözlerle çalışmanın başlamasını bekledikleri gözlemlendi. Sonrasında beyin-öğrenme ve beslenme ilişkisi 3 ders saati boyunca etkinliklerle verildi. Özellikle her bir öğrencinin bu derste kullanacakları bir beyin adı edinmeleri süreci çok hoşlarına gitti.

Anlatım sonrası yazmaları istenen sloganlar konunun anlaşıldığı ve sevildiğinin ipuçlarını veriyordu.

“Beynim en önemli organ, ayrılamam ben ondan!”

“Şımarmasın bizim beynimiz, egzersiz yapmalıyız biz!”

“Günde birden fazla tekrar yap, unutmazsın yarına bak.”

“Kitap oku günde 20 dakika, haydi sen de katılsana.”

“Sağ lobum çalışır benim, güvenir ona tüm benliğim.”

“Bir şeyi kendine alışkanlık etme, giderse elinden sonra üzülme.”

“Fazla streslenme, hücrelere yazık etme.”

Beyin, öğrenme ve beslenme ilişkisi konulu ders sonrası grupların oluşturulması aşamasına geçilmiştir. Sınıf öğretmeninin uyarısı ve araştırmacı gözlemleri sonucunda deney grubunun işbirlikli öğrenmeye uygun çalışmaya alışık olmadıkları belirlenmiştir. Bu sorunun giderilmesinde çalışma öncesi bazı grup etkinlikleri yapılması sağlanmış bu konuda öğretmenden yardım alınmıştır. Grup oluşturulurken öğretmen görüşü, beyin baskınlık aracı sonuçları ve kişisel bilgiler formu verilerine dayanılarak; kültürel yapı, cinsiyet, başarı, iletişim becerileri ve yetenek ayırımına dikkat edilmiş, heterojen grup yapısı sağlanmaya çalışılmıştır.

Süreç aşamasında araştırmacı çalışmaları devamlı gözlemlemiş ve gerekli yönlendirmeleri yapmıştır. Özellikle geri bildirimler öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik becerilerini olumluya çevirmeye yardımcı olmuştur.

Öğretim sürecinde yapılan gözlemler aşağıda sıralanmıştır:

- Gruplar, yaptıkları çalışma sonucunda ürettikleri ürünleri grup içi ve de diğer gruptaki arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. İşbirlikli öğrenmenin çalışma gerekleri yerine getirilmiş görünmekle birlikte bu durumun süreklilik taşımadığı yapılan gözlemlerde belirlenmiştir.

- Gruplar özellikle kendi hayali ülkelerinin ve sivil toplum kuruluşlarının kurulmasında özgün fikirler ortaya koymuşlardır. Yönlendirme sorularıyla kendi kurdukları kuruluşların özelliklerini (yasa, anayasa, marş, bayrak, yönetim şekli ve idari yapılanma gibi) Türkiye Cumhuriyeti devletinin özelliklerine yönelik analogi geliştirmelerine yardımcı olmuştur.
- Çalışmanın başında öğrenenlerin çalışmayı oldukça benimsedikleri gözlenmiştir. Bu durum öğrenenlerin araştırmadaki katılımcı rollerini de olumlu etkilemiştir:

Oturum esnasında öğrencilerin oldukça neşeli ve katılımcı oldukları gözleniyor. Dersin sona ermesi ve ders araları olmasına rağmen çalışmalara devam eden öğrenciler mevcut (araştırmacı günlüğü).

Öğrenciler çalışırken, yaşlarının getirdiği heyecan ve dağınıklıktan dolayı çok gürültü yapıyorlar ve sınıfta bir kargaşa durumu gözleniyor. Ancak bu kargaşa ve gürültünün sohbet ya da eğlence amaçlı olmadığı, çalışmaya yönelik duyulan istekten dolayı olduğu gözlenmiştir (araştırmacı günlüğü).

- Öğrenen merkezli öğrenme anlayışında öğretmenin görevi düz anlatımla öğretmek değil, öğrenenlere rehberlik etmek ve öğrenmeyi desteklemek olarak tanımlanmaktadır. BUÖ yaklaşımında da öğretmenin öğretmesi değil öğrenenlere rehberlik etmesi ön plandadır. Bu çalışmada da öğretmenin rolü rehber rolü ön planda olacak şekilde planlanmıştır. Çalışmanın öğretmene ek bir yük getirdiği inkâr edilemez. Özellikle sınıf mevcudunun fazla olması ve gerektiğinde her bir öğrenciyle ayrı ayrı ilgilenilmesi oldukça zaman almaktadır. Ancak çalışmada, araştırmacının da doğrudan katılımcı rolünü üstlenmesi bu sorunun önlenmesinde yardımcı olmuştur.

Eggen ve Kauchak (2001), öğrenen merkezli öğrenme etkinliklerinin özgün görevler ve günlük yaşamda kullanılabilecek etkinlikler olarak iki özelliğini vurgulamaktadır. Özgün bir görev; özel bir konu alanı ile ilgili kavramları, genellemeleri ve süreçleri, genellikle disiplinlerarası ilişkileri, değişik bilgi kaynakları ve bilgi toplama yöntemlerini, üst düzeyde öğrenen kontrolünü, öğrenenlerin okul ve toplumla ilgili sorunlara odaklanmasını ve karmaşık düşünme süreçlerinin kullanımını içermektedir (Akt. Başbay, 2006). Bu çalışmada da öğrencilerin ortaya koydukları özgün çalışmaların onların akademik başarı ve akademik benlik saygısını olumlu etkileyeceği, yönetici işlevlerine ise uzun vadede olumlu bir katkısının olacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, elde edilen bulgulardan yola çıkarak araştırmanın sonuçları maddeler halinde sıralanmış olup, sonuçların çıkarımları tartışılmıştır. Daha sonra araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak bazı önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada BUÖ yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına, yönetici işlevlerine ve akademik benlik saygılarına etkilerini araştırmak hedeflenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar ve sonuçların çıkarımlarına dayalı tartışma aşağıda verilmektedir:

5.1.1 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerine uygulanan iki ayrı öğretim yaklaşımının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarısında anlamlı etki yarattığı sonucuna varılmıştır. Bu etki üç hafta sonra devam etmiştir. Araştırmada, farklı işlem gruplarının (deney ve kontrol grupları) tekrarlı ölçümlerinin (ön test-son test, ön test-son test-kalıcılık) Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin farklı olduğu ortaya çıkmıştır. BUÖ yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarılarının daha çok arttığı sonucuna varılmıştır. Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testi puanlarında deney öncesine göre daha fazla artış gözlenen deney grubunda yapılan öğretimin, kontrol gruplarında yapılan öğretime göre öğrencilerin başarılarını artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı ön test puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Deneyse araştırma

başlamadan önce deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin akademik başarılarının denk olduğu görülmüştür.

Deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin başarı son test puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarı son test puan ortalamaları cinsiyete göre karşılaştırıldığında; deney grubundaki kız öğrencilerle kontrol grubu II'deki kız öğrencilerin puan ortalamaları arasında deney grubu kız öğrencileri lehine, deney grubundaki kız öğrencilerle kontrol grubu II'deki erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasında deney grubu kız öğrencileri lehine, deney grubundaki erkek öğrencilerle kontrol grubu II'deki erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasında deney grubu erkek öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur. Bu bulguya göre deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencileri kendi sınıfları içinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma yaşamamaktadır. Fakat, grupların çoklu karşılaştırılması sonucu, deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin, kontrol grubu II'deki kız ve erkek öğrencilerden aldıkları öğretimden dolayı daha yüksek akademik başarı puan ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin başarı kalıcılık test puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarı kalıcılık test puan ortalamaları cinsiyete göre karşılaştırıldığında; deney grubundaki kız öğrencilerle kontrol grubu II'deki kız öğrencilerin puan ortalamaları arasında deney grubu kız öğrenciler lehine, deney grubundaki kız öğrencilerle kontrol grubu II'deki erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasında deney grubu kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuca göre deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin kendi grupları içinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamaktadır. Fakat, grupların çoklu karşılaştırılması sonucu, deney grubundaki kız öğrencilerinin, kontrol grubu I'deki erkek öğrencilerden ve kontrol grubu II'deki kız ve erkek öğrencilerden, aldıkları öğretimden dolayı daha yüksek akademik başarı puan ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı ön test, son test ve kalıcılık testi puanları ortalamalarındaki değişim karşılaştırıldığında BUÖ yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin puanları ile BUÖ yaklaşımının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin puanlarını artırmada yaklaşımın farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin başarılarında gözlenen bu farklılıkların BUÖ yaklaşımından kaynaklandığı görülmektedir. Fakat iki kontrol grubunda da başarı artışının sağlandığı görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında MEB'nin 2005 öğretim programlarının yapılandırmacı paradigmaya uygun öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmesinin olumlu etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bilgilerin kalıcılığı noktasında da her iki yaklaşımın etkililiğinin sürdüğü gözlenmektedir.

Türk eğitim sisteminde “akademik başarı” kavramının önemi her geçen gün artmaktadır. Öğrenim yaşamında başarılı olmak, iyi bir gelecek için zorunluluk haline gelmiştir. Anne-babalar ve öğretmenler öğrencilerden yüksek bir akademik başarı beklemekte, derslerden yüksek not alınması için yoğun bir çaba harcamaktadır. Bu beklentinin ve çabanın nedeni, öğrencilerin iyi bir lisans programına yerleşerek, sosyal statüsü ve kabulü yüksek bir meslek elde edebilmeleri içindir. Bu çabanın olumlu sonuçlanabilmesi etkili öğretim uygulamaları yapmaktan geçmektedir. Araştırmanın akademik başarı boyutundaki sonuçları; Albayrak (2013), Akyürek (2012), Aydın (2010), Banchonhattakit, Duangsong, Muangsom, Kamsong ve Phangwan, (2012), Baş (2004), Baş (2010), Bello (2007), Budak (1999), Caine ve Caine (1995), Cengiz (2004), Çengelci (2005), Erduran-Avcı (2007), Günay Ermurat (2013), Haghighi (2013), Hiçyılmaz (2013), Sel (2006), Koyuncu (2009), Özden (2005), Palavan ve Başar (2014), Saleh (2011), Saleh (2012), Samur (2009), Şeyihoğlu ve Yazar Kaptan (2012), Strickland (2003), Tokcan (2007), Yücel (2011), Williams (1999) ve Wortock (2002) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Ancak Green (2010), McFadden (2001), Öner (2008), Tilton (2011) , Tüfekçi (2005) ve Yağlı (2008)'nin deneysel olarak yürüttükleri araştırmalarında deney ve kontrol grupları arasında başarı değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu araştırmanın belirtilen çalışmalardan akademik başarı değişkeni bakımından farklı sonuçlar göstermektedir.

Bu araştırmanın akademik başarı değişkeninde deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin puanlarında -kendi grupları içinde- cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır. Bulunan fark, gruplardaki öğrencilerin cinsiyetlerinin karşılıklı –gruplar arasında- karşılaştırması sonucu bulunmuştur. Araştırmanın cinsiyete göre akademik başarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sonuçları, cinsiyetler arasında deney öncesinden deney sonrasına grupların kendi içinde karşılaştırılması sonucunda anlamlı fark bulunmayan Baş (2004) ve Akyürek (2012)’in araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Erduran Avcı (2007)’nin araştırmasında deney öncesinden sonrasına, deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre akademik başarılarında kız öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark bulmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarının, Erduran Avcı (2007)’nin araştırmasından farklılık göstermektedir.

Bu çalışmada BUÖ yaklaşımına dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin akademik başarı durumlarının devamının sağlanmasında önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Çengelci (2005), Özden (2005), Baştuğ (2007), Erduran Avcı (2007), Akyürek (2012), Palavan ve Başar (2014)’in araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

5.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yönetici İşlevlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

İki ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin RSPM Testi puanlarını farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol grupları) olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin (ön test-son test, ön test-son test-kalıcılık) deneklerin yönetici işlevleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, BUÖ yaklaşımının uygulandığı sınıf öğrencilerinin RSPM testi puanları ile BUÖ yaklaşımının uygulanmadığı sınıf öğrencilerine uygulanan öğretimlerin RSPM testi puanlarını

artırmada anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu araştırmada BUÖ yaklaşımına dayalı öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin yönetici işlevleri, MEB'nce yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim etkinlikleri uygulanan sınıflara nazaran daha yüksek olmamıştır. Deney öncesinden sonrasına ve de kalıcılık testi sonrasında hem deney grubu öğrencilerinin hem de kontrol grubu öğrencilerinin RSPM Testi puanları deney öncesinden deney sonrasına artış göstermesine rağmen, yöntemlerin etkililiği bakımından gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında yönetici işlevler gibi üst düzey zihin becerilerinin gelişiminin sağlanması uzun süren çalışmalarla daha iyi sonuçlar alınabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın 9 hafta sürdüğü göz önüne alındığında her grupta benzer ivmede puan artışının normal olduğu düşünülmektedir. BUÖ yaklaşımına dayalı olarak tasarlanan ve daha uzun süreli deneysel araştırmalarda BUÖ yaklaşımının daha fazla puan artışı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, kontrol gruplarında uygulanan yapılandırmacı yaklaşımında etkili olduğu düşünülmektedir. Zira uygulanan yaklaşım öğrenci merkezi, aktif öğretim metotlarını içeren bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır.

Deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin RSPM ön test puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Deneysel işlem aşaması öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin yönetici işlev becerilerinin denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin RSPM son test puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Buna göre, BUÖ yaklaşımına dayalı öğretimin, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre yönetici işlevlerini geliştirmede MEB'nce okullarda uygulanan yapılandırmacı yaklaşıma göre daha etkili olduğu söylenemez.

Deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin RSPM kalıcılık test puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Buna göre, BUÖ yaklaşımına dayalı öğretimin, öğrencilerin

cinsiyet değişkenine göre yönetici işlevlerini geliştirmede MEB’nce okullarda uygulanan yapılandırmacı yaklaşıma göre daha etkili olduğu söylenemez.

Bu araştırmada BUÖ yaklaşımı deney grubu öğrencilerinin yönetici işlevlerini ön testten son teste, son testten kalıcılık testine bir artış olmasına rağmen anlamlı düzeyde bir artış gözlenmemiştir. Ulaşılabilen alanyazın incelediğinde BUÖ yaklaşımının yönetici işlevlere etkisini bir değişken olarak araştıran bir araştırmaya rastlanmıştır. Faramarzi, Samadi, Yarmohammadian ve Dezhara (2014) araştırmalarında BUÖ yaklaşımının matematiksel öğrenme güçlüğü (diskalkuli) yaşayan 5. sınıf düzeyinde üç öğrencinin yönetici işlevlerini anlamlı düzeyde arttırdığını tespit etmişlerdir. Bu öğrencilerin öğrenme güçlüğü çekmesi, matematik dersinde böyle bir araştırmanın yapılması araştırmaların kıyaslanmasını zorlaştırmakla birlikte BUÖ yaklaşımının böyle bir etkiyi yaptığının belirlenmesi önemlidir. Bunun yanı sıra, yönetici işlevlerin bir değişken olarak araştırıldığı farklı bazı araştırmalara rastlanmaktadır, bu araştırmalar RSPM Testi puan ortalamaları bağlamında tartışılmıştır.

Yönetici işlev becerisini bir değişken olarak deneysel bir çalışmada araştıran Leana (2009), geliştirdiği “Planlama Becerileri Eğitimi Programı”nın ilkökul 1. sınıf öğrencilerinde yönetici işlevlerinden planlama becerisi boyutunda öntest ve sontest ölçümlerinde programa katılan deneklerin puanlarının başlangıçtaki puanlarına ve bu programa katılmayan deneklerin puanlarına göre anlamlı derecede yükseldiğini belirlemiştir. Gropen, Clark-Chiarelli, Hoisington ve Ehrlich (2011) araştırmalarında yönetici işlev becerilerinin geliştirilmesinin özel etkinliklerle sağlanabileceğini ve kişiden kişiye değişmekle birlikte belli bir zamana ihtiyaç duyulacağını aktarmışlardır. Örneğin, Aktan Erciyes (2011) okul öncesi dönemde ikinci dile maruz kalmanın 4 ve 5 yaş çocuklarının yönetici işlevlerinin artmasında etkili olduğunu belirlemiştir. Leana (2009), Aktan Erciyes (2011) ve Gropen, Clark-Chiarelli, Hoisington ve Ehrlich (2011)’nin araştırmalarında görüldüğü üzere yönetici işlevlerin geliştirilmesinde özel eğitim programlarına ve farklı zihinsel yetilere (farklı dil öğrenme) ihtiyaç duyulmaktadır. 2., 3. sınıflar ve tüm grup için ayrı ayrı yapılan analizlerde; RSPM test performansına göre hem üstün hemde

normal zekalı öğrencilerde sınıf değişkenine göre, yönetici işlevlerin anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşma, yaş ile ilerleyen zeka düzeyini destekler niteliktedir. Yine ABD’de 152 8. ve 9. Sınıf öğrencisine uygulanan RSPM testi ortalaması 47’dir. Bu çalışmada ortalamanın 5. sınıflarda 39 olduğu düşünüldüğünde, yaşla birlikte (sınıf değişkenine göre) puanların pozitif yönde farklılaştığı görülmektedir. Yine benzer bulgulara Yalçın ve Karakaş (2008) çalışmalarında 8-14 yaş aralığındaki çocuklara uyguladıkları RSPM testi sonuçlarıyla ulaşmışlardır. Bu çalışmalarda, yaşın yönetici işlevlerin gelişiminde anlamlı bir etkisinin olduğu ve puanların yaşla birlikte arttığı görülmüştür. Bu bilgiler ışığında yaşın ilerlemesinin, RSPM testinden elde edilen puanların artmasını pozitif yönde etkileyen bir değişken olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin RSPM Testi puanları ön teste göre son testte ve son teste göre ise kalıcılık testinde artış göstermiştir. Bu artışın nedenleri arasında verilen eğitimlerin etkisinin olabileceği gibi, testler arasında geçen zamana bağlı olarak öğrencilerin yaşındaki artışın etkili olabileceği de düşünülmektedir. Yönetici işlev becerisinin gelişiminde yaş faktörü, özel olarak tasarlanmış eğitim programlarının ve farklı zihinsel yetilere (farklı dil öğrenme) gerekliliği düşünüldüğünde; bu çalışmadaki öğrencilerinin uzun vadede yönetici işlevlerini kullanma noktasında daha etkin olacakları düşünülmektedir. Ayrıca, Faramarzi, Samadi, Yarmohammadian ve Dezhara (2014)’nın çalışmasında BUÖ yaklaşımının öğrencilerin yönetici işlevlerinde anlamlı düzeyde arttırdığı düşünüldüğünde deney grubu öğrencilerinin yönetici işlevlerindeki artışın BUÖ yaklaşımından kaynaklandığı da söylenebilir. BUÖ yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uzun vadede yönetici işlevlerini kullanma noktasında kontrol gruplarına göre daha etkin olacakları düşünülmektedir.

Bunun yanısıra çalışmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları RSPM testi puan ortalamaları, Başbay (2006) ve Düzen, Şahin, Raven ve Raven (2007)’nin çalışmalarında ulaştıkları aynı yaş grubu öğrencilerinin (Türkiye örnekleme) aldıkları RSPM puan ortalamalarıyla benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin RSPM Testi puan ortalamalarında cinsiyetin ayırt edici bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır. 8-9 yaş için yapılan çalışmalarında RSPM test performansına göre ne üstün ne de normal zekalı öğrencilerde cinsiyete dayalı herhangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. RSPM formunun farklı standardizasyonlarında da, batı toplumlarında 11 yaşın 6 ay üstü ve altı dışında elde edilen puanlar arasında cinsiyete bağlı bir farklılık görülmemiştir (Raven, Raven ve Court, 2004). Dolayısıyla, bu araştırmada da cinsiyete bağlı anlamlı bir fark çıkmaması beklentilere uygundur. Çesitli araştırma sonuçları da bu sonucu desteklemektedir. şahin ve Düzen (1994)'in Ankara'da yaşları 6- 15 arası değişen 2277 çocuğa uyguladığı RSPM test puanlarında da cinsiyetler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

5.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Benlik Saygılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerine uygulanan iki ayrı öğretim yaklaşımının öğrencilerin akademik benlik saygılarında anlamlı etki yarattığı sonucuna varılmıştır. Bu etki üç hafta sonra da devam etmiştir. Araştırmada, farklı işlem gruplarının (deney ve kontrol grupları) tekrarlı ölçümlerinin (ön test-son test, ön test-son test-kalıcılık) akademik benlik saygıları üzerindeki ortak etkilerinin farklı olduğu ortaya çıkmıştır. BUÖ yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik benlik saygılarının daha çok arttığı sonucuna varılmıştır. Akademik benlik saygısı puanlarında deney öncesine göre daha fazla artış gözlenen deney grubunda yapılan öğretim, kontrol gruplarında yapılan öğretime göre öğrencilerin akademik benlik saygısını artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubu, kontrol grubu-I ve kontrol grubu-II öğrencilerinin CABSÖ ön test puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediğı sonucuna ulaşılmıştır. Deneyisel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin akademik benlik saygısı düzeylerinin denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin CABSÖ son test puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, BUÖ yaklaşımına dayalı öğretimin, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre akademik benlik saygısını geliştirmede MEB'nca okullarda uygulanan yapılandırmacı yaklaşıma göre daha etkili olduğu söylenemez.

Deney grubu, kontrol grubu I ve kontrol grubu II öğrencilerinin CABSÖ kalıcılık test puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, BUÖ yaklaşımına dayalı öğretimin, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre akademik benlik saygılarını geliştirmede MEB'nca okullarda uygulanan yapılandırmacı yaklaşıma göre daha etkili olduğu söylenemez.

Günümüz toplumunda eğitimin temel amacı, bireylere kendilerini yönetebilme becerisini geliştirme yolunda yardımcı olmak ve topluma yararlı, yapıcı ve yaratıcı güce sahip insanlar yetiştirmektir. Okul çalışmalarında kendini yetersiz hisseden, çalışmalarını sürdürmek için gerekli motivasyonu kendinde bulamayan, sürekli başarısızlık yaşantıları geçiren bir çocuğun ilerde topluma yararlı, yapıcı yaratıcı ve bağımsız düşünebilme özelliklerine sahip bir birey olması olasılığı düşüktür. Akademik benlik saygısıyla ilgili yapılan çalışmalar ve bu çalışmaların ortaya koyduğu sonuçlardan yola çıkarak oluşturulan bilimsel gerçekliğin günümüz eğitim sisteminde, sistemin öğelerinden olan yönetici ve uygulayıcılar tarafından ne kadar dikkate alındığı tartışılması gereken bir konudur (Cevher ve Buluş, 2006).

Araştırmanın akademik benlik saygısı değişkenindeki öğrenci puan ortalamaları, Pişkin (1997), Doğru (2003), Bozanoğlu (2005), Cevher ve Buluş (2006) ve Göktaş (2008)'in araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin CABSÖ puan ortalamalarında cinsiyetin ayırt edici bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır. Türk toplumunda kadın ve erkekten oynamaları beklenen cinsiyet rollerinin keskinliği gözönüne alındığında, erkek

öğrencilerin benlik saygılarının kızlara oranla daha yüksek olması beklenirdi. Oysa bu araştırma sonuçları bu yöndeki beklentiyi doğrulamamıştır. Bu çalışmada Türk öğrencilerinin benlik saygısı puanlarının genelde cinsiyet yönünden farklılaşmaması belki de Türk toplumunda meydana gelen değişimle ilişkilendirilebilir. Türk toplumunda kadınlara verilen sivil ve politik haklar pek çok gelişmiş Batı toplumundan öncedir. Bütün bunların bir sonucu olarak, ülkenin her bölümünde ve sosyo-ekonomik düzeyinde aynı oranda olmamakla birlikte, Türkiye’de kadınlar eğitim olanaklarından yararlanmaya, kamu ve özel kuruluşlarda çalışmaya ve önemli görevlere gelmeye başlamışlardır (Pişkin, 1997). Hatta üniversite düzeyinde kız öğrencilerinin erkek öğrencilerden yüksek benlik saygısına sahip olduğunu rapor eden araştırmalar mevcuttur (Özkan, 1994). Araştırmanın, öğrencilerin akademik benlik saygısı puan ortalamalarında cinsiyetin ayırt ediciliğine ilişkin sonucu, Güçray (1989), Öngay (1998) ve Gürbüz (2009)’ın araştırma bulgularıyla paralellik gösterirken Nixon (1995), Cevher ve Buluş (2006), Göktaş (2008), Özdemir ve Çok (2011)’un araştırma bulguları ile farklılık göstermektedir. Kız ve erkek öğrencilerin akademik benlik saygısı üzerine yapılan araştırmalar arasında ortaya çıkan farklılaşmada bölgesel ve kültürel farklılıkların rol oynadığı düşünülmektedir.

5.1.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı, Yönetici İşlevler ve Akademik Benlik Saygısı Puanları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Sonuçlar ve Tatışma

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı, yönetici işlevler ve akademik benlik saygısı ön test – son test ve kalıcılık testi puanları her bir grup için ayrı ayrı toplanmış ve gruplar arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde yönetici işlevler ve akademik başarı toplam puanları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu; akademik benlik saygısı ile akademik başarı toplam puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu ve akademik benlik saygısı ve yönetici işlev toplam puanları arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı, yönetici işlevler ve akademik benlik saygısı son test puanları da değerlendirilerek değişkenler arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testi, RSPM testi ve CABSÖ ölçme araçları aracılığıyla elde edilen son test puanları arasındaki pozitif yönde bir ilişki belirlenmiştir. Yönetici işlevler ve akademik başarı arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu; akademik benlik saygısı ile akademik başarı arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu; akademik benlik saygısı ve yönetici işlevler arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubu I öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testi, RSPM testi ve CABSÖ ölçme araçları aracılığıyla elde edilen son test puanları arasındaki pozitif yönde bir ilişki belirlenmiştir. Yönetici işlevler ve akademik başarı arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu; akademik benlik saygısı ile akademik başarı arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu; akademik benlik saygısı ve yönetici işlevler arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubu II öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testi, RSPM testi ve CABSÖ ölçme araçları aracılığıyla elde edilen son test puanları arasındaki pozitif yönde bir ilişki belirlenmiştir. Yönetici işlevler ve akademik başarı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu; akademik benlik saygısı ile akademik başarı arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu; akademik benlik saygısı ve yönetici işlevler arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin akademik başarısı ile ve yönetici işlevleri arasındaki ilişkiyi karşılaştıran eğitim bilimleri alanında bir araştırmaya rastlanmıştır (Başbay, 2006). Başbay (2006) basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğretim uygulaması yaptığı deneysel araştırmasında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin nitel olarak elde ettiği Sosyal Bilgiler dersi

akademik başarıları ile RSPM Testi puanları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r=0,10$). Bu araştırma da ise 5. sınıf öğrencilerinin nicel olarak elde ettiği Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı puanı ile yönetici işlevleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırma bulgusu Başbay (2006)'ın araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuca göre yönetici işlev becerileri yüksek olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarılarının yüksek olabileceği söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin akademik başarıları ve akademik benlik saygıları arasındaki ilişkiyi karşılaştıran bazı araştırmalara rastlanmaktadır (Baymur, Özgüven, Kılıçcı, Kuzgun ve Kepçeoğlu, 1978; Güngör, 1989; Carr, Borkowski ve Maxwell, 1991; Göktaş, 2008; Kabalcı, 2008). Bu araştırma bulguları genellikle benlik saygısı yüksek bireylerin akademik başarısının da yüksek olduğunu, benlik saygısı düşük bireylerin ise akademik başarılarının da düşük olduğunu, benlik saygısının akademik başarıyı yordadığını ortaya koymaktadır. Smith ve Sapp (1998) araştırmalarında akademik benlik saygısı ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu belirlemiş ve eğer öğrencinin akademik benlik saygısı düzeyi yükseltilecek olursa, bunun akademik performansa yansıtacağı yorumunda bulunmuşlardır. Akademik başarı ile akademik benlik saygısı ve benlik saygısı ayrı ayrı incelendiğinde akademik benlik saygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin, genel benlik saygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkiden daha güçlü olduğunu (Borgers, Ruth, Nichols ve Nicols, 1980, Akt: Bozanoğlu, 2005) gösteren ve bu araştırmanın bu bulgusunu destekleyen bir takım sonuçlara da ulaşılmıştır. Bu sonuca göre akademik benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarılarının yüksek olabileceği söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin akademik benlik saygısı ve yönetici işlevleri arasındaki ilişkiyi karşılaştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, öğrencilerin akademik benlik saygısı düzeyleri ile yönetici işlevleri arasındaki ilişkiye yönelik bulguları başka bir araştırma bulgularıyla ilişkilendirebilme şansı bulunamamaktadır.

5.1.5. Beyin Uyumlu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Öğrenci ve Araştırmacı Değerlendirmeleri

Öğrencilerin BUÖ yaklaşımına ilişkin görüşleri olumlu yöndedir. Öğrenciler BUÖ yaklaşımını daha kolay, kalıcı ve zevkli bir öğrenme yolu olarak görmektedirler. Gerek yazılı görüşleri alınan öğrenciler gerekse de öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerde öğrenciler, BUÖ yaklaşımı etkinliklerinin değerli, kafa çalıştırıcı ve öğretici olduğu, yorumlama, hayal gücünü geliştirme, dikkat toplama, mutlu etme, rahatlatma, dersin eğlenceli geçmesi gibi özelliklerinin bulunduğunu vurgulamışlardır.

Öğrencilerin BUÖ yaklaşımına ilişkin görüşlerinin olumluluğu Çengelci (2005), Baştuğ (2007), Erduran Avcı (2007) ve Odabaşı (2010)'nın araştırma sonuçlarıyla paralel bir durum göstermektedir.

Deney grubu dersleri işlenirken BUÖ yaklaşımına uygun olarak derslerin işlenmesi sırasında araştırmacı tarafından gözleme dayalı olarak tutulan günlüklere göre; öğrencilerin derse yönelik istekli, meraklı oldukları, öğrencilerin çalışmayı oldukça benimsedikleri, bu durumun da öğrencilerin araştırmadaki katılımcı rollerini olumlu etkilediği gözlenmiştir. Öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye uygun çalışmaya alışık olmadıkları, fakat işbirlikli öğrenmenin çalışma gereklerinin yerine getirilmiş görünmekle birlikte bu durumun süreklilik taşımadığı yapılan gözlemlerde belirlenmiştir. Etkinliklerde kendi hayali ülkelerinin ve sivil toplum kuruluşlarının kurulmasında özgün fikirler ortaya koymuşlardır. Yönlendirme sorularıyla kendi kurdukları kuruluşların özelliklerini (yasa, anayasa, marş, bayrak, yönetim şekli ve idari yapılanma gibi) Türkiye Cumhuriyeti devletinin özelliklerine yönelik analogi kurmaları başarılı sonuçlar vermiştir. Araştırmalarda işbirlikli öğrenme gruplarına verilen özgün görevler özel bir konu alanı ile ilgili kavramları, genellemeleri ve süreçleri, disiplinlerarası ilişkileri, değişik bilgi kaynakları ve bilgi toplama süreçlerinin kullanımına katkı sağladığı gözlenmiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öneriler

Günümüzde beyin ve öğrenme ile ilgili oldukça kapsamlı ve derinlemesine çalışmalar sürmektedir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçların eğitime uyarlanması öğretme-öğrenme etkinliklerinin planlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma sonunda elde edilen bulgularla, BUÖ yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarını ve akademik benlik saygılarını artırdığı, yönetici işlevlerinin gelişimini ise uzun vadede geliştireceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları göz önüne alındığında aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- a) Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Bir Ülke Bir Bayrak ve Toplum için Çalışanlar” üniteleri akademik başarılarını ve akademik benlik saygılarını geliştirmek için BUÖ yaklaşımından yararlanılabilir.
- b) Öğrenme-öğretme sürecinde BUÖ yaklaşımından etkili yararlanmak için;
 1. Öğretmenlere hizmet içi eğitim yoluyla, mezun olmamış öğretmen adaylarına ise öğretim programlarında yapılacak değişikliklerle BUÖ yaklaşımı noktasında etkili bilgilendirme ve örnek uygulamalar yapılması sağlanabilir.
 2. Öğrencinin öğrenme sürecinde beynin fizyolojisi hakkında bilgi sahibi olması daha etkin ve verimli çalışmasına olanak sağlayacaktır. Bu hususta beyin farkındalığını artıracak seçmeli derslere ya da bazı dersler içinde beyin fizyolojisine yönelik bilgiler veren konulara ağırlık verilmesi önerilebilir.
 3. Öğrenmede duyguların önemi unutulmamalı, tehdit ve korku yaratan durumlar öğrenme ortamından uzaklaştırılmalı, stres öğrenme ortamında uygun seviyede tutulmalıdır. Öğrenme ortamı ve öğrenme deneyimleri dikkate alınarak öğrenci konfor alanı genişletilmelidir.

4. Okullardaki ödev politikaları öğrencinin beyin gelişimi ve yeterlilik yapısına uygun olmalıdır. Fiziksel ve zihinsel uyaranlara yanıt verme kapasitesi bakımından zengin bir öğrenme çevresi oluşturulmalı, “uyaran zenginliği” sağlanmalıdır.
5. Öğrenciler sadece bireysel çalışmalara değil, işbirlikli öğrenme tekniğine dayalı grup çalışmalarına da yönlendirilmelidir.
6. “Beyin dostu” eğitim ortamları yaratılabilmesi için okullar, sınıflar, ders öğretim programları, eğitim araç-gereçleri gerçek hayatı örneklendirecek şekilde düzenlenmelidir.
7. Derslerde öğrencinin “değerli olduğu duygusunu” hissettirecek etkinlikler düzenlenebilir. Öğretme-öğrenme ortamı düzenlenirken öğrencilerin kendilerini rahat hissedeceği zenginleştirilmiş ortamlar ve duygusal yaşantılar oluşturulmalıdır.
8. Sosyal Bilgiler dersindeki konular tematik öğrenmeye uygun etkinliklerle zenginleştirilmelidir.
9. Öğretmenin derste hem kendisi hem de öğrencileri için su ve türevi içecekler bulundurması beyin açısından yararlı olabilir.
10. Öğrencilerin dersin dinlenme (ara) zamanlarında ya da sınıfın öğrenme güdüsünün düşüş zamanlarında özel olarak belirlenmiş klasik müzik dinletimi yapılabilir.
11. Bilişsel ve duyuşsal süreçlerin temelinde biyolojik yapı ve özünde beyin vardır. Öğrenmeyi en üst düzeyde gerçekleştirmek için eğitim politikası ve programları, öğrenmenin merkezi olan beyni anlama üzerine kurulmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Bu araştırmada, BUÖ yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarısı, yönetici işlevleri ve akademik benlik saygısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu öğretim yaklaşımının daha farklı farklı derslerde ve farklı değişkenler üzerindeki etkileri araştırılabilir.
2. BUÖ yaklaşımında kullanılan yöntem ve tekniklerin her biri öğrenme-öğretme sürecine ayrı ayrı uygulanarak adı geçen yaklaşımın etkili olduğu boyutlar belirlenebilir.
3. Yönetici işlevlerin yaşa ve verilen eğitime bağlı değişimini belirlemek için daha uzun süre grupların izlendiği araştırmalar yapılabilir.
4. Bu araştırmada, BUÖ yaklaşımıyla ilgili deneysel işlemler araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uygulanmıştır. Öğretmenler bu konudaki uzman kişiler tarafından bilgilendirilebilir ve öğretmenlerin bu öğretim yaklaşımını ders sürecine aktarmaları incelenebilir.
5. Akademik benlik saygısının gelişimini olumlu yönde etkileyecek öğretme-öğrenme etkinlikleri ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
6. BUÖ yaklaşımına uygun yeni yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi ve sınanması için yeni araştırmalar tasarlanabilir.
7. Araştırmanın ilköğretim ikinci kademedede yapıldığı göz önüne alınırsa ilköğretim birinci kademe, lise ve üniversite öğrencileri düzeyinde de yararlı olup olmayacağı araştırılmalıdır.

Sonuç olarak; çocuklarda var olan potansiyeli başarıya çevirmek için okul, yönetici ve öğretmenler, ders programlarını hazırlayan yetkililer, çocukların gelişiminde söz sahibi olan tüm kişi ve kurumlar, beyin ile öğrenme arasındaki etkileşimler konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Bu konuda ortaya konan bilimsel

gelişmeler ışığında; yetkinlikleri yeterliliğe dönüştürmek, başta MEB ve öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumları olmak üzere bütün eğitim paydaşlarının görevidir.

KAYNAKÇA

- Albayrak, A. (2013). *Beyin temelli öğrenme kuramına dayalı biyoloji eğitiminin öğrencilerin başarı ve tutumları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akgün, Ş. (2003). *Çevre İmkanlarıyla Basit Ders Araçları Yapımı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akyürek, E. (2012). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımının ilköğretim fen ve teknoloji dersi 8.sınıf öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutum, motivasyon ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Alder, H. (2000). *Sağ Beyin Yöneticisi*. İstanbul: Kariyer Yayınları,
- Alpar, R. (2003). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatiksel Yöntemlere Giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aktan Erciyes, A. (2011) *Okulöncesi dönemde ikinci dile maruz kalmanın 4 ve 5 yaş çocuklarının anadil ve yönetici işlevlerine olan etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arsebük, G. (1983). *Dünden Bugüne Arkeoloji, Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*. İstanbul: Gözlem Matbaacılık.
- Arsalan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Öğretim Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi* 171, 100–108.
- Atkinson, J. R. ve Shiffrin, R. M. (Ed.). (1968). *Human Memory: A proposed System and Its Control Processes*. New York: Academic.

- Aydın, G. (2010). Zihin Haritalama Tekniğinin Dinleneni Anlamaya ve Kalıcılığa Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2), 47-62.
- Aydın, A. (2011). *Eğitim Hikayedir*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aykaç, N. ve Başar, E. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi. Y. Kavak, E. Taşdemirci. (Ed). *Eğitimde Yansımalar VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Kitabı*. 343-361. Ankara: Sim Matbaası.
- Aykaç, N. (2007a). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim-Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (22), 46-73.
- Aykaç, N. (2007b). İlköğretim Programında Yer Alan Etkinliklerin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 19-35.
- Aykaç, N. (2011). Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşundan Günümüze Sosyal Bilgiler Programının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 10 (2), 406-420.
- Aynal, S., ve Kurşun, G. (2013). Eğitim ve Hukuk. M. Taşpınar (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş (188-215)*. Ankara: Elhan Yayıncılık.
- Aysal, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde tarihsel empatiye dayalı rol oynama yönteminin akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyonkarahisar: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Balim, A. G., Yenice, N. ve Oluk, S. (2003). *Canlılar Bilimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Banchonhattakit, P., Duangsong, R., Muangsom, N., Kamsong, T. ve Phangwan, K. (2012). Effectiveness of Brain-Based Learning and Animated Cartoons for Enhancing Healthy Habits Among School Children in Khon Kaen, Thailand. *Asia-Pacific Journal of Public Health XX(X)* 1–12.
- Barbara, L. (2002). Building Social Studies Resources In The Constructivist Classroom. *Business Source Complete, Library Talk*, 15(1), 14-15.
- Baş, Ö. (2004). *Bütünsel beyin yaklaşımıyla ve çoklu zeka kuramıyla öğretimin birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma erişimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baş, G. (2010). Beyin Temelli Öğrenme Yönteminin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Erişilerine ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. *İlkoğretim Online Dergisi*, 9(2), 488–507.
- Başaran, İ. E. (1987). *Eğitime Giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başbay, A. (2006). *Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenmenin sürece, öğrenen ve öğretmen görüşlerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baştuğ, M. (2007). *Beyin temelli öğrenme kuramının ilköğretim 5.sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayındır, H. (2003). *An investigation of students' attitudes towards brain-based applications in english composition skills II course: A case study*.

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Baymur, F., Özgüven, E., Kepçeoğlu, M., Kılıçcı, Y. ve Kuzgun, Y. (1978). *Üniversitede Okuyan Tübitak Bursiyerlerinin Başarılarını Etkileyen Faktörler*. Ankara: Tübitak.

Bello, D. M. (2007). *The Effect of brain-based learning with teacher training in division and fractions in fifth grade students of a private school*. Unpublished doctoral dissertation. Capella: Capella University.

Bilgili. A., S. (2008). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bogdan, R.C. ve Biklen, S. K. (1988). *Qualitative Research for Education an Introduction to Theory and Methods*. USA: Allyn and Bacon.

Bowman, J.B. (2003). *Satisfaction with and preference for on-line learning: an investigation of the impact of social and emotional learning strategies*. Unpublished doctoral dissertation. USA: Pennsylvania State University.

Brodnax, R.M. (2004). *Brain compatible teaching for learning*. Unpublished doctoral dissertation. USA: Indiana University.

Brooks, J. G. ve Broks, M. G. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum development.

Bruer, J. T. (1998). Brain Science, Brain Fiction. *Educational Leadership*. 56 (3); 14-18.

- Bozoğlu, M. (2007). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinde atom kavramı hakkında imaj oluşturmada rol oynama yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliğinin Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 17-42
- Budak, Y. (1999). Eğitim Sürecinde Tüm Beynini Kullanmasını Sağlamanın Yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28.
- Bulut, M. (2014). Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının Türkçe Öğretimine Etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9(3). 293-309.
- Buzan, T., Dottino T. ve İsrail, R. (1999). *Akıllı lider* S. Uçar (Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Buzan, T. (2001). *Aklını En İyi Şekilde Kullan* (5. Baskı). B. Ergüder (Çev.). İstanbul: Arion Kitabevi.
- Buzan, T. (2010). *Aklını Kullan* (2. Baskı). E. Lakşe (Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Buzan, T. ve Buzan, B. (2012). *Zihin Haritaları*. G. Tercanlı (Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel Desenler, Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi* (3. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3.baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (18. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Call, N. (2010). *The Thinking Child: The Brain-based Learning fort the Early Years Foundation Stage*. London: Continuum International Publishing.
- Can, G. (2011). Kişilik Gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim Psikolojisi* (117-151). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, A. (2013). *SPSS ile Nicel Veri Analizi* (1. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık
- Canbulat, T, Küçükkaragöz, H., Kocabaş, A. ve Yurdabakan, İ. (2013). Beyin Uyumlu Öğrenme Modellerinin Değerlendirilmesi. *Uluslar arası Eğitimde Değişim ve Yeni Yönelimler Sempozyumu*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi. 22-24 Kasım 2013.
- Canerik, H. (2005). Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi. Y. Kavak, E. Taşdemirci. (Ed). *Eğitimde Yansımalar VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (14-16 Kasım 2005, Kayseri)*. 362-371. Ankara: Sim Matbaası.
- Caine, R.N. ve Caine, G. (1991). *Making Connections: Teaching and The Human Brain*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.
- Caine, R.N. ve Caine, G. (1995). Reinventing Schools Through Brain- Based Learning. *Educational Leaderhip*, 32(7), 43-48.
- Caine, R.N. ve Caine, G. (2002). *Beyin Temelli Öğrenme*. G. Ülgen (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Caine, R.N. ve Caine G. (2006). The Way We Learn. *Educational Leaderhip*, 64 (1), 50-54.

- Cantürk Günhan, B. ve Başer, N. (2008). Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutumlarına ve Başarılarına Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 119-134.
- Carr, M., Borkowski, J. G. ve Maxwell, S. E. (1991). Motivational Components of Underachievement. *Developmental Psychology*, 21(1), 108-118.
- Cengiz, Y. (2004). *Yabancı dilde sözcük öğretimine müzik kullanımının etkilerinin beyin temelli öğrenme kuramı ışığında araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Chan, R.C.K., Shum,D, Touloupoulou,T, Chen ve Eric Y.H. (2008). Yönetici işlevlerin değerlendirilmesi: Kullanılan araçlar ve kritik konuların gözden geçirilmesi (Çev: Ç.Kudiaki). *Archives of Clinical Neuropsychology*, 23, 201–216.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2005). *Research methods in education (5th Edition)*. NewYork: Routledge Falmer.
- Craig, D. I. (2003). Brain Compatible Learning: Principles and Applications in Athletic Training. *Journal of Athletic Training*, 38(4), 342-350.
- Cevher, F., N., ve Buluş, M. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarında Akademik Benlik Saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 28-39.
- Coopersmith, S. (1991). *Self Esteem Inventories*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press, Inc.
- Cordellicho, T. ve Field, W. (1997). Seven Strategies Taht Encourage Neural Branching. *Educational Leadership. How Children Learn*. 54(6).

- Çalışkan, H. ve Turan, R. (2010). Sosyal Bilgiler Dersinde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Derse Yönelik Tutuma Etkisi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1238-1250.
- Çakıroğlu, O. (1987). Cumhuriyet Döneminden Bu Yana Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirmenin Dünü, Bu Günü, Yarını. *Gazi Üniversitesi Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bu günü-Yarını Sempozyumu*. Ankara.
- Çankaya, Ö. (1997). *Lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çengelci, T. (2005). *Sosyal Bilgiler dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiftpınar, B. (2012). İkinci Dil Öğreniminde Beyin Temelli Kurgusal Yaklaşım. *İlköğretim Online*, 11(1), 107-117.
- Davis, E. C., Nur, H. ve Ruru, S.A.A. (1994). Helping Teachers and Students Understand Learning Styles. *English Teaching Forum (July-September)*, 32 (3).
- Dean, S. (2006). *Understanding an Achievement Gap: Exploring The Relationship Between Attention, Working Memory and Academic Achievement*. Unpublished doctoral dissertation. USA: University of Pennsylvania.
- Demir, K. (2008). *Bütünleştirilmiş öğretim programının işbirliğine dayalı ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla uygulanmasının etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Demirel, Ö., Erdem, E., Koç, F., Köksal, N., ve Şendoğdu, M., C. (2002). Beyin Temelli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretiminde Yeri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 123-136.
- Demirel, Ö. (2003). *Öğretme Sanatı* (6. Baskı). Ankara. Pegema Yayıncılık.
- Deveci, H. (2003). *Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Diamond, M. ve Hopson, J. (1998). *Magic Trees of the Mind*. New York: Dutton Books, Penguin-Putnam Group.
- Dinç, E. ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Uygulanması Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal Bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık. 15-46.
- Doğanay, A. (2004). Sosyal Bilgiler Eğitiminin Genel Amaçları Ne Olmalıdır? *Dokuz Eylül Üniversitesi, I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Tebliğleri*, İzmir, (15- 17 Mayıs).
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2008). Öğretmen Gözüyle Yeni Sosyal Bilgiler Programı: Adana İlinde Bir Araştırma. *İlköğretim Online*, 7(2), 468-484.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler anlayışı ışığında yeni Sosyal Bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 77-96.

- Doğru, N. (2003). *Özsaygı geliştirme programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerin özsaygı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Duman, B. (2007). *Neden Beyin Temelli Öğrenme?* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duman, B. (2010a). Beyin Temelli Öğrenmenin Farklı Öğrenme Stillerindeki Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (4), 2077-2103.
- Duman, B. (2010b). Effects on Brain Based Learning on Academic Achievement: A Sample Case of in-Class Application. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 41, 91-115.
- Duyar, M. S. (2000). *Mega Hafıza - Bio-Ritmik Largo ve Konsantrasyon Seti*. Ankara: Mega Hafıza Yayınları.
- Dündar, H., Kayhan, C. ve Yel, S. (2006). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4-5 Programının Değerlendirilmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiriler Kitabı*, (14-16 Nisan 2006, Kayseri) C.1, 436-441. Ankara. Kök Yayıncılık.
- Düzen, N. E., Şahin, N., Raven, J. ve Raven, C. J. (2007). *The Classic Form of the Standard Progressive Matrices in Turkey*. In J. Raven and C.J. Raven (Eds.) *Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's Quest for Non-Arbitrary Metrics*. <http://www.eyesociety.co.uk/resources/UAChapter12.pdf> internet adresinden 12.01.2013 tarihinde elde edilmiştir.
- Elden, M. (2003). Hedef Kitle Davranışlarını Etkileyen Psikolojik Bir Faktör Olarak Öğrenme: Öğrenme ve Reklam İlişkisi. *İletişim Dergisi*, 18.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD] (2006). *PISA 2006 Technical Report*. <http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/9789264048096-en>” adlı internet adresinden 04.01.2013 tarihinde elde edilmiştir.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD] (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. “<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>” adlı internet adresinden 04.12.2013 tarihinde elde edilmiştir.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD] (2013). *PISA 2012 Results in Focus*. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> adlı internet adresinden 04.12.2013 tarihinde elde edilmiştir.

Erdem, A. R. (2006). Nasıl Öğretmeliyim: Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri. *Online Üniversite ve Toplum Dergisi*, 6 (20).

Erden, M. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Yayıncılık.

Erden, M. ve Akman Y. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erdoğan, Y. (2006). Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.

Erduran-Avcı, D. (2007). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersindeki başarı, tutum ve bilgilerinin kalıcılığı üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ergün, M. (1996). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Ocak Yayınları

Erlauer, L. (2003). *The Brain Compatible Classroom: Association for Supervision and Curriculum Development*. USA: Alexandria, Virginia.

- Erişti, B. ve Akdeniz, C. (2012). Beyin Temelli Öğrenme. Z. Kaya (Ed.). *Öğrenme ve Öğretme- Kuramlar, Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erkuş, A. (1994). *Psikolojik Terimler Sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Ersoy, E. (2013). Nicel araştırma yöntemleri. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (339-374). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ersoy, F. ve Kaya, E. (2009). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2004) Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1). 71-86.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Famarzi, S., Samadi, M., Yarmohammadian, A. ve Dezhara, S. (2014). The Effectiveness of Brain Based Teaching on the Executive Functions of the Students with Mathematics Learning Disability. *World Journal on Educational Technology*, 6(1), 01-16.
- Fraze, B. ve Ayers, S. (2003). Garbage in, Garbage out: Expanding environments, constructivism and content knowledge in social studies. (Eds: J. Leming; Ellington, L.; Porter, K.) *Where Did Social Studies Go Wrong*. Eric Resource Center. (ED481631). 111-123.
- Freeman, G. G. ve Wash, P. D. (2013). You Can Lead Students to the Classroom, and You Can Make Them Think: Ten Brain-Based Strategies for College Teaching and Learning Success. *Journal on Excellence in College Teaching*, 24(3), 99-120.

- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 7–20.
- Fidan, N. ve Erden M., (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Foster-Deffenbaugh, L. A., (1996). *Brain research and its implications for educational practice*. Unpublished doctoral dissertation. Hawaii: Brigham Young University,
- Geake, J. ve Cooper, P. (2003). Cognitive Neuroscience: Implications for Education? Westminster Studies in Education. *Carfax Publishing*, 26 (1).
- Geçtan, E. (2000). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gibson, S. ve McKay, R. (2003). *What constructivist theory and brain research may offer social studies*. “http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_35_4/Arconstructionisttheory.html” internet adresinden 7 Mayıs 2012 tarihinde elde edilmiştir.
- Given, B. (2002). *Teaching to the Brain's Natural Learning System*. USA: Alexandria, VA: ASCD.
- Grant, S. G. (1997). A policy at Odds With Itself: The Tension Between Constructivist and 16. Traditional Views in the New York State Social Studies Framework. *Journal of Curriculum and Supervision*, 13(1), 92-113.
- Green, T. (2010). *Effects of teaching with brain-compatible strategies on the developmental and academic achievement of low socioeconomic Pre-K students at a rural elementary magnet school*. Unpublished doctoral dissertation. USA: Trevecca Nazarene University School of Education.

- Gropen, J., Clark-Chiarelli, N., Hoisington, C. ve Ehrlich, S. B. (2011). The Importance of Executive Function in Early Science Education. *Child Development Perspectives*, 5 (4), 298–304
- Göktaş, M. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik saygısı düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gömleksiz, M. N. (2005). Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 371-384.
- Gömleksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2006). Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(47), 393-421.
- Gömleksiz, M., N., Öner, Ü. ve Bozpolat, B. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Derslerini Yürütmelerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 10(3), 872-893.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim*, 160, 44-61.
- Gözüyeşil, E. (2012). *Beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güçray, S. (1989). *Çocuk yuvasında kalan 9, 10, 11 yaş çocuklarının özsaygı gelişimi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gülpınar, M., A. (2005). Beyin/Zihin Temelli Öğrenme İlkeleri ve Eğitimde Yapılandırmacı Modeller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2) 271-306.
- Gülpınar, M., A. (2007). *Farklı hemisfer eğilimli tıp öğrencilerinin tercih ettikleri bilişsel işleme ve metabilşsel düzenleme stratejileri ve farklı öğrenme ortamlarındaki akademik başarıları*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günay, M. (2010). Bilim Felsefesi ve Eğitim Felsefesi Bağlamında Sosyal Bilgiler. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (150-172). Ankara: Maya Akademi yayınları.
- Günay Ermurat, D. (2013). *Öğrenme stilleri ve beyin temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin biyoloji dersindeki başarı ve tutumları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri,
- Gündem, S. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimine Genel Bir Bakış*. Ankara: TED Yayınları.
- Güngör, A. (1989). *Öğrencilerin özsaygı düzeylerini etkileyen etmenler*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürbüz, N. (2009). *5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının ve benlik saygılarının okul sonrası kültürel- sportif etkinliklere katılmalarına ve diğer bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, S., Gökbulut, Y. ve Yel, S. (2006). 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programına ilişkin Öğretmen Görüşleri. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*

Bildiriler Kitabı, (14-16 Nisan 2006, Kayseri) C.1, 465-4715. Ankara. Kök Yayıncılık.

Haghighi, M. (2013). The Effect of Brain Based Learning on Iranian EFL Learners' Achievement and Retention. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 70, 508 – 516.

Hardiman, M. (2001). Connecting Brain Research with Dimensions of Learning. *Educational Leadership*, 59(3), 52-55.

Hardiman, M. (2012a). *The Brain-Targeted Teaching Model for 21st-Century Schools*. USA: Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hardiman, M. (2012b). Informing Pedagogy Through the Brain-Targeted Teaching Model. *Journal of Microbiology ve Biology Education*, 13(1), 11-16.

Hart, L. A. (1983). *Human Brain and Human Learning*. USA: Longman Publishing Group.

Hasra, K. (2007). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımıyla öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Herrmann, N. (2003). *İş Yaşamında Bütünsel Beyin*. (Çev: M. Öner.) İstanbul: Hayat Yayınları.

Heppner, P. P., Kivlighan, D. M. ve Wampold, B. E. (1999). *Research Design in Counseling* (2. Baskı). Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Hiçyılmaz, G., Ş. (2013). *Sosyal Bilgiler öğretiminde beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun ortam tasarımının öğrencilerin akademik başarılarına ve*

derse yönelik tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hileman, S. (2000). Motivating Students Using Brain Based Teaching Strategies. *Agricultural Education Magazine*, 4(78), 18-20.

Hillman, C. H., Erickson, K. I. ve Kramer, A. F. (2008). Be Smart, Exercise Your Heart; Exercise Effects on Brain and Cognition. *Nat Rev Neurosci*, 9, 58-65.

Jadallah, E. (2000). Constructivist Learning Experience For Social Studies Education. *Social Studies*, 91(5), 221-225.

Jeffrey, J., M. (2004). *Brain bades learning and industrial technology education practice: implication for consideration.* Unpublished doctoral dissertation. Michigan: Central Michigan University.

Jensen, E. (1998). *Teaching with The Brain in Mind.* Alexandria: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).

Jensen, E. (2000). *Brain-based Learning.* San Diego, Ca-USA : Brain Store Publishing.

Jensen, E. (2005). *Teaching with the Brain in Mind -2nd Edition, Association for Supervision and Curriculum Development.* Virginia, USA: Alexandria Publishing.

Jensen, E. (2006). *Beyin Uyumlu Öğrenme* (Çev. A. Doğanay). Ankara: Nobel Kitabevi.

Jones, J. G. (2000). *The Role of the comprehensive student assistance program in affecting adolescents' attitudes toward substance abuse.* Unpublished doctoral dissertation. USA: Northern Arizona University.

- Kabalıcı, T. (2008). *Akademik başarının yordayıcısı olarak benlik saygısı, sınav kaygısı ve sosyo-demografik değişkenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karaduman, H. (2005). *Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, Z. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karakaş, S. ve Karakaş, H., M. (2000). Yönetici işlevlerin ayrıştırılmasında multidisipliner yaklaşım: Bilişsel psikolojiden nöroradyolojiye. *Klinik Psikiyatri*, 3, 215-227
- Karakaş, S. (2004). *Bilnot Bataryası El Kitabı: Nöropsikolojik Testler İçin Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları*. Ankara: Dizayn Ofset.
- Karakaş, S., ve Doğutepe-Dinçer, E. (2009). *Bilnot Bataryası El Kitabı-Bilnot Çocuk-* (Cilt I). Ankara: Nobel Tıp Yayınevi.
- Keçe, M. ve Merey, Z. (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler kazanımlarının Sosyal Bilimler disiplinlerine ve disiplinlerarası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:VIII, Sayı:I*, 110-139.

- Keleş, M. (2007). *Orta öğretim Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde bilmecelerin öğretim aracı olarak kullanılma biçim ve düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keleş, E. ve Çepni, S. (2006). Beyin ve Öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 3 (2). 66-82.
- Keleş, E. (2007). *Altıncı sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik beyin temelli öğrenmeye dayalı web destekli öğretim materyalinin geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Klinek, S. R. (2009). *Brain-based learning: knowledge, beliefs, and practices of college education faculty in the Pennsylvania state system of higher education*. Unpublished doctoral dissertation. Pennsylvania: Indiana University.
- Kısakürek, M. A. (1989). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blok flüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kocabaş, A. (2007). *Müzik Öğretiminin Temelleri*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Korkmaz, İ. (2005). Beyin Temelli Öğrenmenin Sosyal Bilimlerde Kullanılması. II. *Sosyal Bilimler Kongresi Sözlü Bildiri*. 26–28 Mayıs. Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Van.

Koyuncu, B. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi için geliştirilen zenginleştirilmiş ve yarı zenginleştirilmiş beyin uyumlu öğretim tasarımlarının öğrencilerin erişileri, derse yönelik ilgileri ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Knouse, L. E. (2008). *Adult ad/hd, metamemory, and self-regulation in context*. Unpublished doctoral dissertation. Greensboro: The University of North Carolina.

Konter, E. (1999). *Uygulamalı Spor Psikolojisinde Zihinsel Antrenman*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kılıç, G. B. (2002). Yönetici İşlevler ve Dikkat Süreçlerine İlişkin Kuramsal Modeller ve Nöroanatomi. *Klinik Psikiyatri*, 5, 105-110.

Kılıçoğlu, G. (2012). Sosyal Bilgiler Tanımı, Dünyada ve Ülkemizde Gelişimi ve Önemi. M. Safran (Editör), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (3-16). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kolunsağ, A. ve Vatansever Özdemir, G. (2007). Sürdürülebilir Oryantasyon Modeli ve Sakarya Üniversitesi'ndeki Durum. *Sakarya üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14. 211-229.

Köklü, N., Büyükoztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: PegemA Yayınları

Kumala Sari, N. ve Novita, D. (2014). Brain Based Learning Approach On Learning Process reaction Rate Matter in Sman 1 Kebomas Gresik. *Unesa Journal of Chemical Education*, 3(1), 93-98.

- Küçükkaragöz, H. (2011). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim Psikolojisi (81-115)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Külahoğlu, Ş (2004). *Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Leana, M., Z. (2009). *Üstün ve normal öğrencilerin yönetici işlevlerinin ve çalışma belleklerinin değerlendirilmesi ve ihtiyaçlarına yönelik eğitim programının uygulanması*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lezak, M., D. (1995) *Neoropsychological Assessment (3.ed.)*. New York: Oxford University Press.
- Livatyalı, H. (2004). Sosyal Bütünleşmede Öğretmenin Rolü. M. Gürsel. (Ed.). *Eğitime İlişkin Çeşitlemeler*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Madi, B. (2006). *Öğrenme Beyinde Nasıl Oluşur?* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Marshall, G. (1989). *Sosyoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Manthey-Roberts, M.M. (1997). *Elementary principals' level of involvement and understanding of human thinking*. Unpublished doctoral dissertation. University Of Winconsin-Madison.
- Materna, L. (2000). *Impact of concept-mapping upon meaningful learning and metacognition among foundation-level associate-degree nursing students*. Unpublished doctoral dissertation. USA: Capella University.
- Maxim, G. W. (2006). *Dynamic Social Studies for Constructivist Classrooms*. Colombus, OH: Pearson, Merrill, Prentice-Hall.

- McCarthy, B. (1987). *The 4MAT System: Teaching to Learning Styles with Right/Left Mode Techniques*. Barrington: Excel, Inc.
- McFadden, K. S. (2001). *An investigation of attitudes, anxiety and achievement of college Algebra students using brain-compatible teaching techniques*. Unpublished doctoral dissertation. USA: Tennessee State University, Tennessee.
- McNamee, M. M. (2011). *The Impact of brain-based instruction on reading achievement in a second-grade classroom*. Unpublished doctoral dissertation. USA: Walden University School of Education.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2005). *Sosyal Bilgiler (4-5. Sınıf) Programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Medina, J. (2010). *Brain Rules: 12 Principles for Surviving and Thriving at Work, Home and School*. USA-Seattle: Pear Press.
- Michaelis, J. U. ve Garcia, J. (1996). *Social Studies for Children: A Guide to Basic Instruction* (11th Edition). USA: Allyn and Bacon.
- Miller, A. L. (2003). *A Descriptive case study of the implementation of brain based learning with technological support in a rural high school*. Unpublished doctoral dissertation. USA: Northern Illinois University.
- Morton, B. E. (2003). Phased Mirror Tracing Outcomes Correlate with Several Hemisphericity Measures. *Brain and Cognition*, 51, 294–304.
- Muscella, M. W. (2014). *Educators' perceptions of brain-based learning instruction with in the diverse middle school inclusive classroom*. Unpublished doctoral dissertation. USA, Arizona: Northcentral University Graduate Faculty of the School of Education.

- NCSS (National Council For the Social Studies) (1992). *A vision of powerful teaching 26. and learning in social studies: Building social understanding and civic efficacy*. <http://databank.nssc.org/article.php> adresinden 24 Haziran 2012 tarihinde elde edilmiştir.
- NCSS (National Council For the Social Studies) (1993). A Vision of Powerful Teaching and Learning in the Social Studies: Building Social Understanding and Civic Efficacy. *Social Education*, (Sept.), 213-223.
- Neve, C. D., Hart, L.A. ve Thomas, E.C (1986). Huge Learning Jumps Show Potency of Brain-Based Instruction. *Phi Delta Kappan*, October, 143-148.
- Nixon, J. A. (1995). *The Differences in academic self-esteem for a full-day and a half-day kindergarten*. Unpublished doctoral dissertation. Manhattan: Kansas State University.
- Odabaşı, B. (2010). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısı üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Onan, B. (2010). Beynin Bilişsel İşlevleri Üzerine Yapılan Araştırmalar ve Ana Dili Eğitimine Yansımaları. *TÜBAR Dergisi*, 27, 521-561.
- Oruç, Ş. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanında Yapılan Tez Çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26, 121 -132.
- Ozansoy, Ü. (2004). *Öğrenmenin Biyolojik Temelleri*. IV. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu, 24-26 Kasım, Sakarya, Türkiye, Bildiriler Vol:II.
- Öner, E. (2008). *Fen ve teknoloji öğretiminde, beyin temelli öğrenme yaklaşımı'nın ilköğretim öğrencilerinin başarısına, tutumuna ve hatırd tutma düzeyine*

etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Öngay, A. E. (1998). *Anaokuluna giden ve gitmeyen ilkokul öğrencilerinin benlik tasarımlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.

Özden, M. (2005). *Fen bilgisi dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve hatırlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme (11. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayınları.

Özdemir, Y. ve Çok, F. (2011). Ailede Özerk İlişkisel Benlik Ölçeklerinin Lise Öğrencileri İçin Uyarlanması ve Psikometrik Özellikleri. *İlköğretim Online*, 10 (1), 121-132.

Özpolat, A., Sezer, F., İşgör, İ. ve Sezer, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi* (174), 206-221.

Özkan, M. (1994). *Güdümlü ve güdümsüz grupla psikolojik danışmanın özsaygı ve kendini-kabul değerleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özkan, Ö. (2010). *Örnek olay yönteminin hayat bilgisi dersi öğrenme ortamlarında kullanımının etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Öztürk, C. ve Baysal N. (1999). İlköğretim 4-5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 13-21.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2003). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Tuncel, G. (2006). Yeni 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı İle İlgili Öğretmen Görüşleri. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14-16 Nisan 2006*, Ankara: Gazi Üniversitesi. Cilt 2, 183-193.
- Öztürk, C. (2011). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinler Arası Bir Yaklaşım. C. Öztürk (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Öztürk, C., Deveci, H. (2011). Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi, C. Öztürk (Ed.). *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları* (1-41). Ankara: PegemAkademi yayınları.
- Özsoy, N., Yağdıran, E. ve Öztürk, G. (2004). Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Geometrik Düşünme Düzeyleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. (16), 50-63.
- Palavan, Ö. ve Başar (2014). Hayat Bilgisi Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), 165-178
- Paliç, G. ve Akdeniz, A. R. (2012). Beyin Temelli Öğrenmeye Dayalı Web Destekli Bir Öğretim Materyalinin Tasarlanması ve Değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* 6 (1), 67-93.

- Paykoç, F. (1991). *Tarih Öğretimi*. Eskişehir: A.Ü. Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Paykoç, F. (1995). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar: İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları*. Ankara: TED Yayınları.
- Pennington, B.F. ve Ozonoff, S. (1996) Executive Functions And Developmental Psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37: 51-87.
- Pişkin, M. (1996). Self-Esteem, locus of control and academic achievement of secondary school children both in England and Turkey. Unpublished doctoral dissertation. England: University of Leicester, Faculty of Education and Continuing Studies.
- Pişkin, M. (1997). Türk ve İngiliz Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Yönünden Karşılaştırılması. *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Kongre Kitabı*. Adana: Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayını.
- Pişkin, M. (2006). Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi. Y. Kuzgun (Ed.). *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Polat, M. (2014). Beyin Temelli Öğrenmenin Açılımı Nedir? *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Online Dergisi*, 3 (2). 265-274.
- Politano, C. ve Paquin, J. (2000). *Brain-Based Learning With Class*. Canada: Peguis
- Prigge, D. J. (2002). Promote Brain-Based Teaching and Learning. *Intervention in School and Clinic*, Vol.37, No.4, 237-241.

- Radin, J. L. (2005). *Brain research and classroom practice: bridging the gap between theorists and practitioners*. Unpublished doctoral dissertation. USA: Colorado State University.
- Raven, J. (1989). The Raven's Progressive Matrices: Change and Stability Over Culture and Time. *Cognitive Psychology*, 41:1-48.
- Raven, J. ve Court, J. H. (1993). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales*. Oxford: Information Press.
- Raven, J., Raven J. C. ve Court, J. H. (2004). *Standart Progressive Matrices The Paralel and Plus Versions*, Oxford, UK: OPP Ltd,
- Rose, S., Lichtenfels, A. ve Rolph, M. (2000). *Akıl Kutusu*. C. Soydemir (Çev.). TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları. Ankara: Pelin Ofset.
- Safran, M. (1993). Tarih Öğretiminin Eğitsel Amaçları. *Belleten-Türk Tarih Kurumu Yayınları Cilt: LVII S. 220. 827-842*.
- Saleh, S. (2011). The Effectiveness of The Brain-Based Teaching Approach in Generating Students' Learning Motivation Towards The Subject of Physics: A Qualitative Approach. *US-China Education Review, A 1*, 63-72.
- Saleh, S. (2012). The Effectiveness of The Brain Based Teaching Approach in Enhancing Scientific Understanding of Newtonian Physics Among Form Four Students. *International Journal of Environmental and Science Education* 2012, 7(1), 107-122.
- Samur, Y. (2009). *Beyin temelli öğrenmenin (e-learning) ilköğretim İngilizce dersi 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Saygın, O., Maraşlı, A. Maraşlı, M. (2007). *Hafıza Teknikleri ile Beyin Gücünü Geliştirme*. İstanbul: Hayat Yayınevi.

Schwed, A. ve Melichar-Utter, J. (2008). *Brain-Friendly Study Strategies, Grades 2-8: How Teachers can Help Students Learn*. Corwin Press; Thousand Oaks, California, USA.

Seefeldt, C. (1989). *Social Studies for the Preschool-Primary Child*. (Third edition). Colombus, Ohio: Merill Publishing Company.

Sel, V. G. (2006). *Yedinci sınıf öğrencilerine yabancı dil öğretiminde beyin temelli öğrenme ilkelerinin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Selçioğlu Demirsöz, E. (2010). *Yaratıcı dramının öğretmen adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zekâ yeterliliklerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sekman, M. (2011). *Her şey Beyinde Başlar*. İstanbul: Alfa yayınları.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme, öğretim: Kuramdan Uygulamaya (12. Baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Senemoğlu, N., Gömleksiz, M. ve Üstündağ, T. (2001). *Öğrenmenin Oluşumu*. Ankara: MEB Yayınları.

Smith, C. L., Marty F., Walter C., Jr. J. ve James H. Jr. (1998). Psychoeducational Correlates Of Achievement For High School Seniors At A Private School: The Relationship Among Locus Of Control, Self-Esteem, Academic Achievement, And Academic Self-Esteem. *The High School Journal*, Chapel Hill, (www.proquest.umi.com).

- Smith, C. L., ve Sapp, M. (1998). Psychoeducational Correlates of Achievement For High School Senior at a Private School: The Relationship Among Locus of Control, Self-Esteem, Academic Achievemmet and Academic Self-Esteem. *High School Journal*, 81(3), 161-167.
- Smith, E. E. ve Jonides, J. (1999). Storage and Executive Processes in the Frontal Lobes. *Science*, 283, 1657-1661.
- Sprenger, M. B. (1999). *Learning ve Memory: Brain in Action*. Alexandra: Association For School Supervision and Curriculum Development.
- Stevens, J., ve Goldberg, D. (2001). (2001). *For the Learners' Sake: Brain-Based Instruction for the 21st Century*. Tucson: Zephyr Press.
- Stricland, K. (2003). *Brain compatible learning in a high school classroom*. Unpublished master dissertation. Canada: Royal Roads University.
- Sousa, D. A. (2001). *How The Brain Learns: A Classroom Teacher's Guide*. California: Corwin Press.
- Soylu, H. (2004). *Fen Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sönmez, V. (2004). *Dizgeli Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sönmez, V. (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Klavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sözer, E. (1998). Sosyal Bilimler Kapsamında Sosyal Bilgilerin Yeri Ve Önemi. G. Can, (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (1-13). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sylwester, R. (1995). *A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain*. Alexandra: Association For School Supervision and Curriculum Development.
- Şahin, N. ve Düzen, E. (1993). *Turkish Standardization of The Raven's SPM (6-15 Ages)*. 23rd International Congress of applied Psychology. Madrid: Spain.
- Şeyihoğlu, A. ve Yarar Kaptan, S. (2012). Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının Sınıf Öğretmen Adaylarının Coğrafya Dersindeki Tutum ve Başarılarına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 380-393.
- Şimşek, S. (2005). *Örnek olaya dayalı öğretimin ilköğretim hayat bilgisi dersinde akademik başarıya ve öğrenmede kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks yayınları.
- Tan, Ş. (2006). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tarhan, B. (2009). *Yabancı dil olarak ingilizce öğreticilerinin Beyin Uyumlu Öğrenme ilkeleri hakkındaki bilgilerinin ve tutumlarının ölçülmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tatoğlu, N. (2006). *Zonguldak il merkezinde 15-17 yaş grubu genel lise öğrencilerinde benlik saygısının akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Taşpınar, M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim Model, Strateji, Yöntem Ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (8). 207–215.
- Taşpınar, M. (2013). Eğitim ve Ekonomi. M. Taşpınar (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* (140-164). Ankara: Elhan Yayıncılık.
- Tay, B. (2005). Sosyal Bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 6 (1), 209-225.
- Tay, B. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretiminin Dünü Bugünü ve Yarını, Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (5-22). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Terry, W. S. (2012) *Öğrenme ve Bellek, Temel İlkeler, Şüreçler ve İşlemler*. B. Cangöz (Çev Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tilton, W. (2011). *Adult professional development: Can brain-based teaching strategies increase learning effectiveness?* Unpublished Doctoral Dissertation. Fielding Graduate University School of Education, USA.
- Tokcan, H. (2007). *Sosyal Bilgiler öğretiminde bütünsel beyin yaklaşımı ile modellendirilmiş etkinliklerin akademik başarı ve tutumlar üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Tokuhamma-Espinosa, T. (2010). *Mind, Brain, and Education Science: The New Brain-Based Learning*. New York, NY: W.W: Norton.
- Tompkins, A. W. (2007). *Brain-based learning theory: an online course design model*. Unpublished doctoral dissertation. USA: Liberty University.
- Treays, R. (2003). *Beyin*. (Çev. F. Halatçı). Ankara: Tübitak Yayınları.
- Turan R. ve Ulusoy K. (2010). Sosyal Bilgiler Disiplininde Tarihin yeri ve Önemi, Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (43-61). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Turgut, M. F. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turner, T. N. (1999). *Essentials of Elementary Social Studies*. Boston: Pearson Education.
- Tüfekçi, S. (2005). *Beyin temelli öğrenmenin erişkiye, kalıcılığa, tutuma ve öğrenme sürecine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uğurel, I. ve Moralı, S. (2006). Karikatürler ve Matematik Öğretiminde Kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 35 (170): 32-46.
- Uluorta, N. ve Atabek, E. (2003). Beyin Eğitimi ve Fen Bilgisi Laboratuvar Öğretimindeki Yeri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6: 295-304.
- Uslu, A. (2007). Karikatürün Eğitim Kaygısı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 7 (84): 35-37.

- Usta, İ. (2008). *Öğrenme Stilllerine Göre Düzenlenen Beyin Temelli Öğrenme Uygulaması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Ün Açıkgöz, K. (2008). *Aktif Öğrenme* (10. Baskı). İstanbul: Seçil Ofset.
- Xavier, F. (2005). *Beyin Gücünüzü Arttırın*. (Çev: A. Şekercioğlu). Ankara: Ulus Matbaası.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme, "Teori ve Teknikler"*. Altıncı baskı. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Vester, F. (1991). *Düşünmek, Öğrenmek, Unutmak*. A. Arıtan (Çev.). İstanbul: Arıtan Yayıncılık.
- Yağlı, Ü. (2008). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımının ingilizce dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalçın, A. (2002), *Türkçe Öğretim Yöntemleri (Yeni Yaklaşımlar)*. Ankara: Akçağ Yayınları,
- Yalçın, K. ve Karakaş, S. (2008) Çocuklarda Bilgi İşlemedeki Üst İşlemlerin Yaşa Bağlı Değişimi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(3): 257-265.
- Yanpar, T. (2005). Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı Yaklaşımda Öğrencilerin Etkinlik Dosyalarını Yordayan Değişkenler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 513-526.
- Yaşar, Ş. (2005). Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi. Y. Kavak, E. Taşdemirci. (Ed.). *Eğitimde Yansımalar VIII. Yeni İlköğretim Programlarını*

Değerlendirme Sempozyumu (14-16 Kasım 2005, Kayseri). 329-342. Ankara: Sim Matbaası.

Yemenici, A. (2002). Beyin Araştırmaları Işığında Eğitim. *Popüler Bilim*, 9 (105).

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, R. (2001). *Öğrenmeyi Öğrenmek* (5. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Yılmaz, S. (2005). Bilgi İşleme Modeline Dayalı Bir Dersin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Manyetizma Konusundaki Başarılarına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28: 236-243.

Yılmaz, Y. Y. (2011). The Mozart Effect in The Foreign Language Classroom A Study On The Effect Of Music in Learning Vocabulary in A Foreign Language. *Electronic International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 2 (3) 88-98.

Yılmaz, T. (2013). *Kavram karikatürleriyle desteklenmiş bilimsel hikâyelerin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve motivasyonları üzerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Yücel, C. (2011). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre fen ve teknoloji öğretiminin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yurdabakan, İ. (2012). Bloom'un Revize Edilen Taksonomisinin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Etkileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2):327 -348.

- Weiss, R. P. (2000). Emotion and Learning. *Training and Development*, 54 (11), 44-49
- Wolfe, P. (2001). *Brain Matters: Translating Research into Classroom Practice (2nd Edition)*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wortock, J. M. M. (2002). *Brain based learning principles applied to the teaching of basic cardiac code to associate degree nursing students using the human patient simulator*. Unpublished doctoral dissertation. USA: University of South Florida.
- Williams, M. H. (1999). *The Effect of a brain-based learning strategy, mind mapping on achievement of adults in a training environment with consideration to learning styles and brain hemisphericity*. Unpublished doctoral dissertation. Texas: University of North Texas.
- Witt, S. (1999). *Beyin Gücünü % 100 Kullanma Tekniği*. M. Üzmez (Çev.). İstanbul: Gün Yayıncılık.

EKLER**Ek-1 Kişisel Bilgi Formu****Ek-2 Belirtke Tablosu****Ek-3 Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi****Ek-4 RSPM (Raven Standart Progresif Matrisler Testi) Soru Örneği****Ek-5 Coopersmith Akademik Benlik Saygısı Ölçeği Soru Örnekleri****Ek-6 Beyin Baskınlık Aracı Soru Örnekleri****Ek-7 Beyin Uyumlu Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi****Ek-8 Deney Grubu Ders Planları ve Çalışma Kağıtları****Ek-9 Kontrol Grubu Ders Planları****Ek-10 Öğrenci Çalışma Örnekleri****Ek-11 Bütünsel Bilgi Akış Tabloları****Ek-12 Etik Kurul Belgesi**

Ek-1**KİŞİSEL BİLGİLER FORMU**

Sevgili öğrenci,

Elinizdeki bu anket bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Soruları yanıtlarken önce soruyu dikkatle okuyunuz. Sonra sorunun karşısında ya da altında bulunan seçeneklerden durumunuza en uygun düşenin önündeki parantez içine (X) işareti koyunuz. Yanıtsız soru bırakmamaya özen gösteriniz. Katkılarınız için şimdiden teşekkürler.

Arş.Gör. Tuncay CANBULAT
Araştırmacı

Yrd. Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ
Danışman

1. Adınız ve Soyadınız :

2. Sınıfınız :

3. Cinsiyetiniz : () Kız () Erkek

4. Ortalama aylık geliriniz :

() Düşük () Orta () Yüksek

5. Anne ve babanızın öğrenim durumu:

Anne**Baba**

- () Okuma-yazma bilmiyor
() Okur-yazar
() İlkokul mezunu
() İlköğretim
() Ortaokul mezunu
() Lise mezunu
() Yükseköğretim

- () Okuma-yazma bilmiyor
() Okur-yazar
() İlkokul mezunu
() İlköğretim
() Ortaokul mezunu
() Lise mezunu
() Yükseköğretim

6. Şu anda okul dışında herhangi bir özel dershaneden ya da özel öğretmenden Sosyal Bilgiler dersi alıyor musunuz?

() Evet () Hayır

7. a) Evinizde bilgisayar var mı?

() Evet () Hayır

b) Bilgisayarınızda internet var mı?

() Evet () Hayır

c) Bilgisayarınızda hangi sıklıkta oyun oynuyorsunuz?

() Çok Sık () Bazen () Nadiren () Hiçbir zaman

d) Bilgisayarınızda hangi tür oyunlar oynuyorsunuz?

Ek-2 Belirtke Tablosu

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” Öğrenme Alanı Toplum İçin Çalışanlar Ünitesi Belirtke Tablosu

BİLGİ BOYUTU	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU										
		Hatırlama	Anlama					Uygula -ma	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
	KAZANIMLAR	Sivil toplum kuruluşu çalışmalarının yasal olduğunu bilir(Ara Disiplin).	Toplumsal temel ihtiyaçlarıyla bu ihtiyaçlara hizmet eden kurumları ilişkilendirir.	Sivil toplum kuruluşlarını etkinlik alanlarına göre sınıflandırır.	Bireylerin rolleri açısından sivil toplum kuruluşlarını resmî kurum ve kuruluşlarla karşılaştırır.	Yakın çevresindeki sivil toplum örgütlerinin faaliyetlerinin farkında olur(Ara Disiplin).	Sivil toplum kavramının önemini kavrar (Ara Disiplin).			Sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir.	Kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda görüş oluşturur.
Olgusal Bilgi		X									
Kavramsal Bilgi			X (3,4,30)	X (1,7,21,22)	X (2,24,31)		X				X
İşlemsel Bilgi									X	X (11,13,23,26)	X (32)
Biliş Ötesi Bilgi						X					

Ek-3

5. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi
“Toplum İçin Çalışanlar ve Bir Ülke Bir Bayrak” Üniteleri Başarı Testi

YÖNERGE: Aşağıda 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “**Toplum İçin Çalışanlar ve Bir Ülke Bir Bayrak**” üniteleriyle ilgili ön bilgilerinizi değerlendirmemize yardımcı olacak bir test yer almaktadır. Bu test 32 tane çoktan seçmeli ve bir tane de yazılı soru olmak üzere 33 sorudan oluşmaktadır. Çoktan seçmeli soruların sadece bir doğru yanıtı vardır. Cevaplarınızı “cevap anahtarına” işaretleyiniz. Başarılar Dilerim.

S O R U L A R

S-1- Ahmet



Anneciğim, bazı arkadaşlarım sigara içiyor, çok üzülüyorum!



Anne

Ahmetciğim, amacı sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanımını eğitim yoluyla engellemek olan bir kurumumuz var, ben onlara ulaşacağım, arkadaşlarına yardım edeceklerdir.

Yukarıdaki konuşmada, Ahmet’in annesinin bahsettiği Sivil Toplum Kuruluşunun adı ne olabilir?

- A) Türkiye Kızılay Derneği
- B) Türkiye Yeşilay Derneği
- C) Türk Eğitim Vakfı
- D) Tema Vakfı

S-2- Aşağıdakilerden hangisi sivil toplum kuruluşlarının özelliklerinden değildir?

- A) Gönüllü bireylerden oluşması
- B) Yardım amaçlı kuruluşlar olması
- C) Devlet kurumlarının yerini almaları
- D) İnsanların haklarını korumaları

S-3-

- I. Oyun alanları ve parklar yapılması
- II. Yolları ve caddeleri yapılması
- III. Ulaşım hizmetleri
- IV. Temizlik hizmetleri

Yukarıdaki görevler aşağıdakilerden hangi kurumun sorumlulukları arasında yer alır?

- A) Valilik
- B) Belediye
- C) Kaymakamlık
- D) Muhtarlık

S-4-



Berna

Doğal afetlerde zarar gören insanlara yardım eder.

Sadece Türkiye’de hizmet veren, başka ülkelere yardım etmeyen ulusal bir yardım kurumudur.



Mehmet



Emine

Yoksul insanlara barınma, yiyecek, giyecek yardımında bulunur.

Yukarıdaki arkadaşlarınızın hangilerinin Kızılay Derneği hizmetleriyle ilgili düşünceleri doğrudur?

- A) Berna ve Mehmet
- B) Mehmet ve Emine
- C) Emine ve Berna
- D) Mehmet, Emine ve Berna

S-5- “Günlük hayatta pek çok kurallarla karşılaşırız. Okulda belli kurallar vardır. Bu kuralların dışına çıktığımızda kendimize ve başkalarına zarar verebiliriz. Örneğin trafikte kırmızı ışıkta geçerse bir trafik kazasına neden olabiliriz. Trafik kurallarının amacı trafiği düzenlemektir.”

Yukarıdaki açıklamaya göre aşağıdakilerden hangisi kuralların konulma sebeplerinden biri olamaz?

- A) Huzuru sağlamak.
- B) Sınırsız özgürlük sağlamak.
- C) İşlerimizi kolaylaştırmak.
- D) Güven ve emniyeti sağlamak

S-6- Aşağıdakilerden hangisi ulusal egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden değildir?

- A) 
- B) 
- C) 
- D) 

S-7-



Yukarıdaki yıldız adamda verilen hizmet alanlarından hangisi ya da hangileri, sivil toplum kuruluşlarının hizmet alanlarından biri değildir?

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

S-8-

Ufuk, otobüs durağına sonra gelmiş ve sıraya girmeden, sırada bekleyenlerin arasından geçerek otobüse en önce binip oturmuştur. Bu durumda Ufuk hangisiyle karşılaşır?



- A) Trafik cezası alır.
- B) Sıradaki insanlar kınar.
- C) Para cezası alır.
- D) Otobüs sürücüsü otobüsten indirir.

S-9-

Aşağıdakilerden hangisi, anayasamızın ilk üç maddesi içinde yer almaz?

- A) Türkiye devleti, bir cumhuriyettir.
- B) Türk devleti; ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütündür.
- C) Millî marşımız “İstiklâl Marşı”dır.
- D) Her Türk vatandaşı 8 yıl zorunlu eğitim hakkına sahiptir.

S-10-



“ Türk Milleti bir istiklal Marşı daha yazmak zorunda kalmasın.”

İstiklal Marşımızın Şairi Mehmet Akif Ersoy yukarıdaki sözü ile ne ifade etmek istemiştir?

- A) Şiirin önemini B) Ulusal egemenliği
- C) Bağımsızlığın önemini D) Yönetim biçimini

S-11-

Sivil toplum kuruluşlarının amaçları değerlendirildiğinde aşağıdaki amaçlardan hangisi doğru olmaz?

- A) Zorunluluk B) Yardımlaşma
- C) Gönüllülük D) Dayanışma

S-12-

I. Milletvekili II. Kaymakam

III. Vali IV. Belediye Başkanı

V. Muhtar

Yukarıdaki kamu görevlilerinden hangisi “ben halkın oyuyla seçilerek göreve geldim” diyebilir?

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

S-13-



Ahmet

“Farklı ülkelerdeki sivil toplum kuruluşlarının ortak çalışmaları milletleri birbirine yakınlaştırır.”

Arkadaşınız Ahmet’in sivil toplum kuruluşlarıyla ilgili sözünü değerlendirdiğinizde aşağıdaki ifadelerden hangisi bu söze örnek olur?

- A) Başbakan’ın Lübnan’a ziyarete gitmesi.
- B) Türkiye ile Fransa’nın yarı final maçı oynaması.
- C) AKUT’un Pakistan’daki depremde arama kurtarma çalışmalarına katılması.
- D) Bir işadınının ticaret için Japonya’ya gitmesi

S-14-



Ali

Ben, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı kutlamalarında düzenlenen bir oyunda rol almıştım. Benim rolüm ilçenin en büyük yönetim görevlisi rolünü oynamaktır.

Ali'nin oyundaki rolü nedir?

- A) Başbakan B) Vali
C) İlçe Müdürü D) Kaymakam

S-15-

Merkeze bağlı yönetim birimlerinden İl ve ilçenin başına devlet tarafından görevliler atanmaktadır.

Aşağıdakilerden hangisinde il ve ilçe yöneticileri doğru olarak verilmiştir?

- A) Vali – Muhtar
B) Belediye Başkanı – Kaymakam
C) Kaymakam – Muhtar
D) Vali – Kaymakam

S-16-

Aşağıdaki devletin yönetim birimleri ve görevleri ile ilgili eşleştirmeden hangisi yanlıştır?

Devletin Yönetim Birimleri

Görevleri

- A) TBMM → Yasalar hazırlar.
B) Cumhurbaşkanı → Ülkeyi temsil eder.
C) Bakanlar Kurulu → Esas yürütme işini yapar.
D) Başbakanlık → Yargı yetkisine sahiptir.

S-17-

Aşağıda vali ile ilgili verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) İlde en büyük mülki amirdir.
B) İlde yasaların uygulanmasından sorumludur.
C) İldeki resmi kuruluşlar valiye bağlıdır.
D) Halk tarafından seçilir.

S-18-



“Egemenlik kayıtsız şartsız milletindir.”

Atatürk'ün yukarıdaki sözünde tarif ettiği yönetim şekli hangisidir?

- A) Çoğunluk B) Padişahlık
C) Cumhuriyet D) Egemenlik

S-19-

Aşağıda bakanlıklar ve faaliyet alanları verilmiştir. Bu eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

- A) Güvenlikten sorumludur. → Sağlık Bakanlığı
B) Ülkemizi tanıtır. → Kültür ve Turizm Bakanlığı
C) Kamu huzurunu sağlar. → İçişleri Bakanlığı
D) İmar işlerini yapar. → Şehircilik Bakanlığı

S-20- Aşağıda verilen bilgilerde demokratik toplumun özellikleri verilmektedir. Demokratik toplumun özellikleri içinde hangisi doğru sayılamaz?

- A) Demokrasi ile yönetilen toplum kendi kararlarını kendisi alır.
- B) Demokratik toplumlarda yöneticiler seçimle iş başına gelir.
- C) Demokratik toplumlarda hukukun üstünlüğü vardır.
- D) Egemenlik çeşitli grup ve kişiler tarafından kullanılır.

S-21-

Farklı becerilere sahip çocukların kendisini ve yeteneklerini keşfetmesine yardımcı olur.



Yönetici

Yukarıdaki açıklama hangi sivil toplum kuruluşunun amacı olabilir?

- A) AKUT
- B) Eğitim Gönüllüleri Vakfı
- C) TEMA
- D) Türkiye Kızılay Derneği

S-22-

1- LÖSEV lösemili çocuklara yardım etmekte midir?

2- Sivil Toplum Kuruluşları devlet tarafından kurulmakta mıdır?

3-Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği (ÇYDD) erozyonla mücadele etmekte midir?

4- Çevre ve Kültür Değerleri Vakfı (ÇEKÜL) doğal kaynakları korumakta mıdır?

Yukarıda sivil toplum kuruluşlarıyla ilgili sorulara sırasıyla aşağıdaki cevaplardan hangileri getirilmelidir?

1 2 3 4

- A) Evet – Hayır – Hayır – Evet
- B) Hayır – Evet – Evet – Hayır
- C) Hayır – Hayır – Evet – Evet
- D) Evet – Hayır – Evet – Evet

S-23-



Yukarıda logoları verilen sivil toplum kuruluşlarından hangisi erozyonla mücadele ederek ülkemizdeki toprakların korunması için faaliyette bulunur?

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

- S-24- **Kamu Kurumu** → 1
Grup → 2
Dernek → 3
Vakıf → 4

Yukarıdaki kavramlara ait örnek kurumlar aşağıdakilerden hangisinde doğru eşleştirilmiştir?

	1	2	3	4
A	AÇEV	Okul	Futbol Takımı	AKUT
B	Okul	Futbol Takımı	AÇEV	Futbol Takımı
C	Okul	Futbol Takımı	AKUT	AÇEV
D	AKUT	Futbol Takımı	AÇEV	Okul

S-25- Bazı bakanlıklar ve görevleri ile ilgili aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

- A) Sağlık Bakanlığı – Gıda maddelerini sağlık açısından denetlemek.
 B) Milli Eğitim Bakanlığı – Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumları açmak.
 C) Dış İşleri Bakanlığı – Nüfus ve vatandaşlık hizmetlerini yürütmek.
 D) Adalet Bakanlığı – Mahkemeleri açmak ve teşkilatlandırmak

S-26-



Kemal

Lösemili çocuklara yardım sağlar.



Ayşe

Depremde birçok insanın hayatını kurtarmıştır.



Onur

Kimsesiz çocukların yardımına koşar.

Yukarıdaki arkadaşlarınız, bazı sivil toplum kuruluşlarının görevlerinden bahsetmişlerdir.

Buna göre, aşağıdaki sivil toplum kuruluşlarından hangisinin görevinden bahsedilmemiştir?

- A) Milli Eğitim Vakfı
 B) Çocuk Esirgeme Kurumu
 C) LÖSEV
 D) Arama Kurtarma Derneği

S-27-

Demokratik bir yönetimin geçerli olduğu ülkede toplumsal yaşamla ilgili aşağıdakilerden hangisinin doğru olduğu söylenemez?

- A. Egemenlik halka aittir.
 B. Yasalar her şeyin üstündedir.
 C. Yasaları aydınlar belirler.
 D. Toplumun huzuru devletçe güvence altındadır.

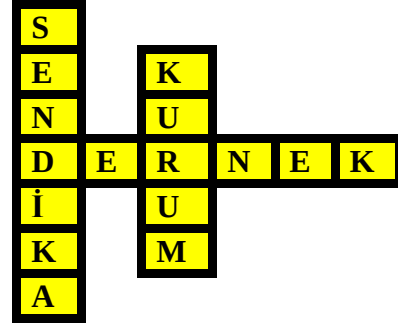
S-28- Ulusal egemenlik ve bağımsızlık sembolleriyle ilgili aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Başka milletlerin bayraklarına ve millî marşlarına saygı göstermeye gerek yoktur.
- B) Bayrak olmadan özgür insan, güçlü bir ulus var olamaz.
- C) Bayrağa ve İstiklal Marşı'na saygı her Türk'ün görevidir.
- D) Türk Lirası, Türk milletinin bağımsızlığının sembollerindendir.

S-29- Demokratik yetki ve ulusal egemenlik ile ilgili aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılış tarihi Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı olarak kutlanır.
- B) 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk bayramı tüm dünya çocuklarıyla birlikte kutlanır.
- C) Cumhuriyet yönetiminde cumhurbaşkanını başbakan seçer. Diğer tüm yöneticileri de Cumhurbaşkanı seçer.
- D) Egemenliğin millete verilmesinden sonra halk seçme ve seçilme hakkı elde etti.

S-30-



Yukarıda bir bulmacanın bir kesiti verilmiştir. Buna göre, bulmacada aşağıdaki hangi sorunun cevabı yoktur?

- A) Çalışanların haklarını korumak için kurulan kuruluşların adı nedir?
- B) Belirli bir hizmeti karşılamak amacıyla kanunlarla kurulan sürekli kuruluşa ne ad verilir?
- C) Gönüllü olarak bir araya gelmiş kişilerden oluşan kuruluşun genel adı nedir?
- D) Yurdumuzda sanayinin gelişmesi için kurulan kuruluşlara ne ad verilir?

S-31-

Resmî kurum ve sivil toplum kuruluşlarıyla ilgili aşağıda verilen bilgilerden hangisi doğrudur?

- A) İnsanlar yalnızca sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için başkalarından yardım alır.
- B) Sivil toplum kuruluşlarını kuranlar ve bu kuruluşlara üye olanlar gönüllü olarak çalışırlar.
- C) Resmî kurumlarda çalışanlar yalnız devlete ve devlet memurlarına hizmet ederler.
- D) Topluma hizmet etmek yalnız sivil toplum kuruluşlarının görevidir.

S-32- Kurumların insan yaşamındaki yeri konusundaki görüşlerinizi anlattığınız bir kompozisyon ya da şiir yazınız.

Adım Soyadım : Okul Numaram :

Sınıfım : Puan :

5. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi
“Toplum İçin Çalışanlar ve Bir Ülke Bir Bayrak” Üniteleri Başarı Testi
Cevap Anahtarı

	Seçenekler					Seçenekler			
Soru No	A	B	C	D	Soru No	A	B	C	D
1.					17.				
2.					18.				
3.					19.				
4.					20.				
5.					21.				
6.					22.				
7.					23.				
8.					24.				
9.					25.				
10.					26.				
11.					27.				
12.					28.				
13.					29.				
14.					30.				
15.					31.				
16.					32.				

Ek-4: RSPM (Raven Standart Progresif Matrisler Testi) Soru Örneği

Açıklama: Bu test kitapçığında 60 soru vardır. Test her biri 12'şer sorudan oluşan 5 set halinde düzenlenmiştir. Her soru da, bir parçası kesilip çıkarılmış olan bir problem şekil ve bu kesilip çıkarılan kısmı tamamlayan seçenek şekiller vardır. Sorulardaki şekillere dikkatlice bakarak size uygun bir seçeneği cevap anahtarına işaretleyiniz. Başarılar.

Arş.Gör. Tuncay CANBULAT
Araştırmacı

Yrd. Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ
Danışman

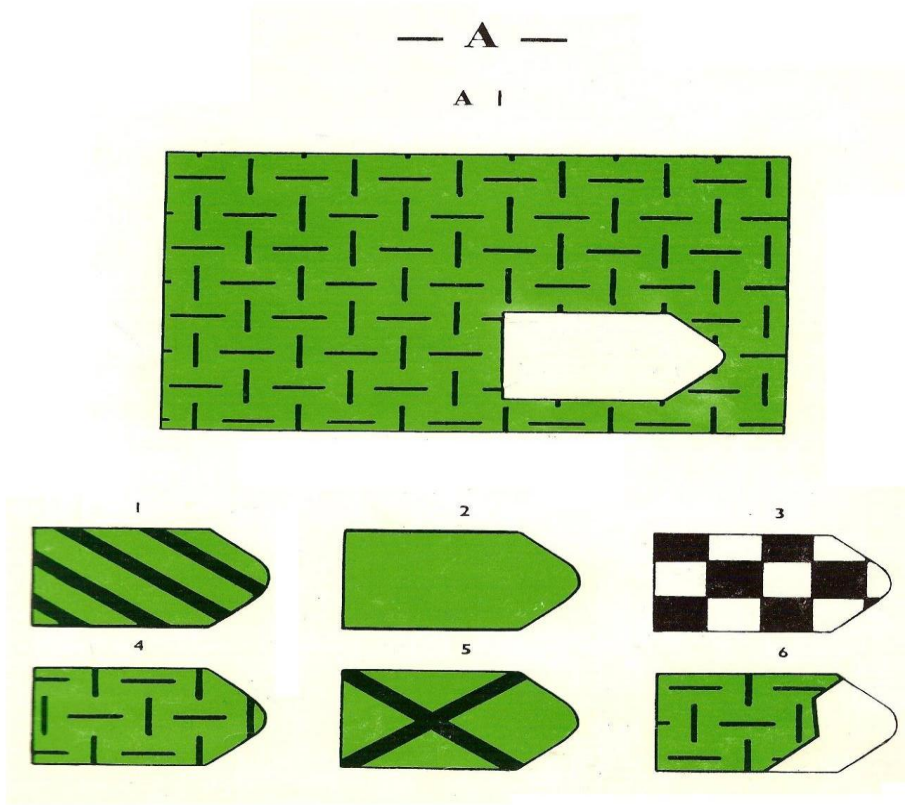
Adım Soyadım :

Sınıfım :

Puan :

	SET				
Soru No	A	B	C	D	E
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					

Örnek Madde:



Ek-5: Coopersmith Akademik Benlik Saygısı Ölçeği Soru Örnekleri

Adım Soyadım :

Sınıfım :

YÖNERGE : Aşağıda her insanın zaman zaman hissedebileceği bir takım durumlar maddeler halinde sıralanmıştır. Bu maddelerde belirtilen ifadeler, sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlıyor ve çoğunlukla size uygun geliyorsa ilgili maddenin karşısındaki EVET sütununa bir çarpı işareti (x) koyunuz. Bu ifadeler eğer sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlamıyor ve çoğunlukla size uygun gelmiyorsa bu durumda da HAYIR sütununa bir çarpı işareti (x) koyunuz.

Envanterde yer alan maddelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Bu nedenle yanıtlarınızı verirken mantığınızdan çok duygularınıza kulak vermeyi unutmayınız. Lütfen yanıtlarınızı içinizden geldiği gibi ve dürüst vermeye çalışınız. Kararsız kaldığınız durumlarda bile sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Herhangi bir maddeye ilişkin her iki seçeneği de işaretlediğinizde ya da her iki seçeneği de boş bıraktığınızda bu maddeye ilişkin yanıtınızın geçersiz sayılacağını unutmayınız.

Arş.Gör. Tuncay CANBULAT
Araştırmacı

Yrd. Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ
Danışman

Evet Hayır

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|---|
| ☐ | ☐ | 2. Sınıfın önünde konuşma yapmak bana oldukça güç gelir. |
| ☐ | ☐ | 17. Okulda sıkça moralimin bozulduğunu, canımın sıkıldığını hissediyorum. |
| ☐ | ☐ | 23. Okulda çoğu zaman cesaretim kırılıyor. |
| ☐ | ☐ | 24. Sık sık keşke başka birisi olsam diye arzularım. |
| ☐ | ☐ | 25. Kendimi güvenilir biri olarak görmüyorum. |
| ☐ | ☐ | 33. Okulda başarılarımla gurur duymaktayım. |
| ☐ | ☐ | 37. Derslerimle ilgili olarak yapabileceğimin en iyisini yapıyorum. |
| ☐ | ☐ | 42. Sınıfta söz almaktan hoşlanırım. |
| ☐ | ☐ | 46. Okulda olmak istediğim kadar başarılı değilim. |
| ☐ | ☐ | 54. Öğretmenlerim bana yeterince başarılı olamadığımı hissettiriyor. |

Ek-6: Beyin Baskınlık Aracı Soru Örnekleri

Açıklama: Bu araç; sizin sol beyin, sağ beyin ya da beyninizin iki kısmını eşit düzeyde kullanıp-kullanmadığınızı belirlemeye yönelik geliştirilmiş bir araçtır. Soruları dikkatlice okuyunuz. Cevap seçeneklerinden, sizin davranışınıza en uygun olan bir tanesini işaretleyiniz.

Arş.Gör. Tuncay CANBULAT
Araştırmacı

Yrd. Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ
Danışman

2. Öncezilerle (hislerle) ilgili olarak:

- a) Önemli kararları öncezilerime dayanarak almayı tercih etmem.
- b) Çoğu zaman güçlü öncezilerim vardır ve onlara uyarım.
- c) Ara sıra güçlü önceziler duyarım ancak genellikle onlara fazla itibar etmem veya bilerek onların etkisinde kalmam.

4. Talimatları, bir ismi veya bir haberi hatırlamak istediğimde, genellikle:

- a) Not alırım.
- b) Bilgiyi görselleştiririm.
- c) Eşitli yöntemlerle onu önceki bilgilerle ilişkilendiririm.

6. Bir şeyleri hatırlamaya çalışırken veya düşünürken, bunu en iyi.....yaparım.

- a) kelimelerle
- b) resim ve imajlarla (benzetmeler)
- c) her ikisini birlikte kullanırım.

8. Bir durumun haklılığına ya da doğruluğuna içgüdüsel olarak mı yoksa bilgiye dayalı mı karar verirsiniz?

- a) Bilgiyi temel alarak karar veririm.
- b) Doğru olduğunu içgüdüsel olarak hissederim.
- c) Bilgiyi ve içgüdüsel hislerimi birlikte kullanırım.

10. Genellikle

- a) Zamanımı; işlerimi ve kişisel faaliyetlerimi düzenlemek için kullanırım.
- b) Zaman sınırları içinde kişisel faaliyetlerimi yapmakta zorluk çekerim.
- c) Kişisel faaliyetlerimi zaman sınırlaması içinde kolaylıkla yaparım.

12. Bir şeyleriaçıklamakta iyiyimdir.

- a) Kelimelerle
- b) El hareketleriyle ve uygulamalı olarak
- c) Hem kelimelerle hem de el hareketleriyle ve uygulamalı olarak eşit derecede

14. tercih ederim.

- a) Basit problemleri ve bir şeyi sıra ile çözmeyi
- b) Daha karmaşık problemleri be birden çok şeyi çözmeyi
- c) Hem basit problemleri ve bir şeyi sırayla çözmeyi hem de daha karmaşık problemleri ve birden çok şeyi çözmeyi

16. Okulda cebir ve geometri konularından hangisini tercih edersiniz?

- a) Cebir
- b) Geometri
- c) Birini diğerine tercih etmem.

18. Saate bakmadan, ne kadar zaman geçtiğini tam olarak söyleyebilirim.

- a) Evet
- b) Hayır
- c) Bazen

20. tercih ederim.

- a) Çoktan seçmeli testleri
- b) Yazılı tipi sınavları
- c) Hem çoktan seçmeli hem de yazılı tipi sınavları eşit derecede

22. Okurken aramayı tercih ederim.

- a) Belirgin ayrıntı ve olguları
- b) Ana fikirleri
- c) Hem belirgin ayrıntı ve gerçekleri hem de ana fikirleri eşit derecede

24.oldukça heyecan vericidir.

- a) Bir şeyi geliştirmek
- b) Bir şeyi icat etmek
- c) Hem bir şeyi geliştirmek hem de icat etmek

26. Yüzleri kolaylıkla hatırlarım.

- a) Hayır
- b) Evet
- c) Bazen

Beyin Baskınlık Aracı Cevap Anahtarı

Adım Soyadım : Sınıfım :

	Seçenekler				Seçenekler		
Soru No	A	B	C	Soru No	A	B	C
1.				14.			
2.				15.			
3.				16.			
4.				17.			
5.				18.			
6.				19.			
7.				20.			
8.				21.			
9.				22.			
10.				23.			
11.				24.			
12.				25.			
13.				26.			

Ek-7: Beyin Uyumlu Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi

Merhaba sevgili öğrencimiz,

İki ayı aşkın süredir sizin sınıfınızla birlikte yaptığımız öğretim uygulamaları sona erdi. Bu araştırma kapsamında sizinle Sosyal Bilgiler Dersi “Toplum için Çalışanlar” ve “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitelerinin öğretiminde beraber olduk. Yaptığımız bu çalışmalarla ilgili sizin görüşlerinize başvurmak istiyoruz. Tarafınızca verilen bilgiler, araştırmamız için kullanılacak olup, herhangi bir not verilmeyecektir.

Aşağıdaki sorulara içtenlikle cevap vereceğinizi umuyor katkılarınız için teşekkür ediyoruz.

Arş.Gör. Tuncay CANBULAT
Araştırmacı

Yrd. Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ
Danışman

Sorular

- 1.Yaptığımız bu çalışmalar daha önce yaptığınız çalışmalardan farklı mıydı? Farklı ise bu farklılıklar nelerdir? Lütfen açıklayınız.
2. Yapılan çalışmalarda gereksiz olduğunu düşündüğünüz yanlar var mıydı? Lütfen açıklayınız.
3. Derste zaman zaman müzik dinleme konusundaki düşünceleriniz nelerdir? Lütfen açıklayınız.
4. Öğrendiklerinizi günlük hayatınızda nerelerde kullanıyorsunuz? Lütfen açıklayınız.
5. Yaptığımız bu çalışmaları ailenize anlattınız mı? Eğer anlattıysanız, aileniz nasıl etkilendi? Lütfen açıklayınız.
6. Bu derste başka nasıl etkinlikler olmasını isterdiniz? Lütfen açıklayınız.

Beyin Uyumlu Öğrenmeye Uygun Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme-Öğretme Genel Planı*					
Ders	Öğrenme Alanı/Ünite	Kazanım	Süreç	Ürün	Yönlendirme Soruları
5.SINIF SOSYAL BİLGİLER	Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler Öğrenme Alanı / Toplum İçin Çalışanlar Ünitesi	1-Toplumun temel ihtiyaçlarıyla bu ihtiyaçlara hizmet eden kurumları ilişkilendirir. 2-Kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda görüş oluşturur. 3-Sivil toplum kuruluşlarını etkinlik alanlarına göre sınıflandırır. 4-Sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir. 5-Bireylerin rolleri açısından sivil toplum kuruluşlarını resmî kurum ve kuruluşlarla karşılaştırır.	- Kurdukları ülkede yaşayanların ihtiyaçlarının belirlenmesi, bu ihtiyaçları giderecek kurumları planlamaları - Ülkenizde yaşanan bir problem ya da afetle mücadele eden bir sivil toplum kuruluşu planlamaları, kuruluşu adlandırmaları - Kurduğunuz ülkenizin bir ilinde yaşanan bir çevre problemi ya da afet hayal etmeleri - Hayal ettikleri olayın mağdurları için kurdukları sivil toplum kuruluşu aracılığıyla yardım kampanyası düzenlemeleri - Kurdukları sivil toplum kuruluşu ile devletin ilgili kuruluşları arasında bir analogi kurmaları	- Ülkenizde yaşanan bir problemle ya da afetle mücadele eden bir sivil toplum kuruluşunun tanıtım afişi - Yardım kampanyası haberi - Kurulan sivil toplum kuruluşu ile devlet kuruluşları arasında kurdukları analoginin şematik gösterimi “Toplum İçin Çalışanlar” temalı zihin haritası	- Ülkenizdeki insanların ihtiyaçları nelerdir? - Bu ihtiyaçları nasıl karşılayabilirsiniz? - İnsanlar neden bir kuruma ihtiyaç duyar? - Devletin kurumları dışında başka kurumlar var mıdır? - Sivil toplum kuruluşları sizce nasıl oluşmuş olabilir, sizce gerekli midir? - Bir sivil toplum kuruluşunda görev alan var mı? - Bir sivil toplum kuruluşu kurmak ister misiniz? - Sivil toplum kuruluşunuzu nasıl yöneteceksiniz? - Ülkenizde başka alanlarda sivil toplum kuruluşları olabilir mi? - Hayal ettiğiniz sivil toplum kuruluşunun olaya müdahalesi sonucu neler oldu? - Mağdurlara nasıl yardım edeceksiniz?

Ek-8: Deney Grubu Ders Planları ve Çalışma Kağıtları

317

Ders	Öğrenme Alanı/Ünite	Kazanım	Süreç	Ürün	Yönlendirme Soruları
5.SINIF SOSYAL BİLGİLER	Güç, Yönetim ve Toplum Öğrenme Alanı / Bir Ülke Bir Bayrak Ünitesi	1-Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder. 2-Yaşadığı yerdeki merkeze bağlı yönetim birimleri ile bu birimlerin temel görevlerini ilişkilendirir. 3-Merkezi yönetim birimlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirir. 4-Demokratik yönetim birimlerindeki yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıklar. 5-Ulusal egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.	- İşbirlikli öğrenme yöntemine göre grupların oluşturulması - Grup üyelerinin hayali bir ülke kurmak için dünya haritası üzerinden ya da farklı bir coğrafyadan (denizaltı, uzay vb. olabilir) bir yer belirlemeleri - Ülkelerinin temel özelliklerini belirleyip, yazmaları (Ülkenin adı, sınırları, dili, nüfusu, para birimi, kimlik kartı, kaç il, ilçe ve köyünün olduğu) - Ülkelerinin anayasası, bayrağı ve marşlarını belirlemeleri - Grup üyelerinin merkezi ve merkeze bağlı yönetim birimleri üzerine araştırma yapmaları ve bu birimlere başka adlarla hayali devletlerinde yer vermeleri - Oluşturdukları hayali devletlerini tanıtmaları - Kurdukları hayali devlet ile yaşadıkları ülke Türkiye arasında bir analogi kurmaları	- Ülkenin adı, haritası sınırları, dili, nüfusu, para birimi, kimlik kartı, il, ilçe ve köy sayısı, bayrağı ve marşı bilgilerini gösteren dosya - Hayali ülkelerinin bayrağının özel kağıtlara özenlice çizilmesi ve marşının yazılıp, ahenklice söylenmesi - Ülkenin yönetim birimlerini gösteren şematik tablo - Ülke anayasası - Kurdukları hayali devlet, yaşadıkları ülke Türkiye arasında kurdukları analoginin şematik gösterimi - Hayallerinde kurdukları devletin temel özelliklerini göz önüne alarak “Türkiye” temalı zihin haritası oluşturmaları	- Ülkenizin dünya üzerindeki yeri neresi ve kimlerle komşusunuz? - Neden burayı seçtiniz? - Ülkenizin adı, sınırları, dili, nedir? - Ülkenizin nüfusu ne kadardır? - Ülkenizin kimlik kartı var mı, varsa nasıldır? - Ülkenizin kaç il, ilçe ve köyü vardır? - Ülkenizde para kullanılıyor mu? - Ülkenizi kim yönetiyor? - Ülkenizin il, ilçe ve köylerini kim yönetiyor? - Ülkenizde hangi yönetim birimleri var, bunların temel özellikleri nelerdir? - Ülkenizin yönetim birimlerinde hangi yönetim basamakları vardır? Bunlara neden ihtiyaç duydunuz? - Ülkenizin bir anayasası var mı, varsa neleri içeriyor? - Ülkenizin bayrağı ve marşı var mı, varsa neden bunları seçtiniz?

*Genel planların oluşturulmasında Başbay (2006)’dan yararlanılmıştır.

DERS PLANI 1*

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5

Öğrenci Kazanımları: Beynin yapısı ve işleyişi hakkındaki temel kavramları bilir.
Zihnin nasıl öğrendiğini anlar.
Öğrendikleri bilgileri nasıl kalıcı hale geldiğini anlar.

Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri:

Rahatlatılmış uyanıklık-Derinlemesine daldırma-Aktif Süreçleme, Slogan yazma, Dramatizasyon, Benzetim, Analoji

Önerilen Süre: 3 ders saati

Genel Çerçeve:

Bu kazanımlarda öğrencilerin, beynin yapısı ve işleyişiyle ilgili temel kavramları bilmeleri, zihinlerinin nasıl öğrendiğini ve öğrenilenlerin nasıl kalıcı hale geldiğini anlamaları sağlanacaktır.

Öğrenme-Öğretme Süreçleri:

Rahatlatılmış uyanıklık

1-Öğrencilerin öğrenme malzemeleri ile güven duygusu içinde uğraşması sağlanmış, öğrenme ortamı öğretime uygun olarak düzenlenmiştir. Öğrencilerin fizyolojik güvenlik ve psikolojik rahatlıkları sağlanmıştır.

2- Sınıf öğretmeninin araştırmacıyı öğrencilere tanıştırması sağlanır.

3- Araştırmacı, öğrencilere bilimsel bir çalışmanın hangi basamaklardan oluştuğunu anlatır ve deneysel çalışmalar üzerine bilgi verir.

4- Araştırmacı, öğrencilere yaptığı çalışmayı anlatarak bu çalışmanın kendisi ve öğrenciler için ne kadar önemli olduğundan bahseder.

5- Öğrencilere yapılacak oturumlar hakkında kısa bilgi verilir.

Derinlemesine daldırma

6- Öğrenme sürecinde beynin işlevleri açıklanır.

7- Beyin nasıl düşünür? Nasıl öğreniriz? Nasıl hatırlarız? Parmak izinin herkeste farklı olması gibi her beyin eşsiz midir? Beyin aynı anda farklı işler yapabilir mi? soruları sorulur ve tartışılır.

8- Beynin işleyişi ve öğrenmeyle ilgili bir film izlenmesi sağlanır.

9- Araştırmacının sağladığı “beyin maketinin” öğrencilerce incelenmesi sağlanır.

10- Beyinle ilgili afiş ve resimlerin duvarlara asılması ve incelenmesi sağlanır.

11- Öğrenme-öğretme etkinlikleri yaptırılır.

12- Öğrenmede beslenmenin önemi açıklanır.

13- Sınıf fiziki şartlarının öğrenmedeki önemi açıklanır.

Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri:

Aktif süreçleme

Etkinlik I

Öğrencilerin beynin iki yarım küresini anlayabilmeleri için bir etkinlik tasarlanır. Bütün öğrenciler ayağa kaldırılır, ellerini uzatmaları, yumruk yapıp birleştirmeleri istenir. Sıkılmış yumruk halinde birleşen iki elin birlikte beynin her iki yarım küresinin şeklini oluşturduğu anlatılır. Ayrıca, yumrukların içleri döner bir şekilde açılarak sağ ve sol ellerin dış yüzeyleri birleştirilir. Bu şeklin ise beynin içyapısına benzediği açıklanarak gösterilir.

Etkinlik II

Beyinlerin neden kıvrımlı olduğunu göstermek için, iki adet dosya kağıdı alınır ve bir tanesi top şeklinde sıkıştırılır. Sıkıştırılan kağıt açılınca aynı yüzey boyutuna sahip olmadığı gösterilir. Çocuklara bunun nedeni sorulur ve alınan cevaplardan sonra katlanan kağıttaki girinti ve çıkıntılar gibi, beynin kıvrımlı olması sayesinde kapasitesini arttırdığı, fazla yüzeye böylece ihtiyaç olmadığı açıklanır.

Etkinlik III

Nöron sayısı ve iletimi ile ilgili telefon ağı benzetimi kurulur. Adına Nöro-fon denilir. Nöro-fon’la mesajlarınız daima güvenli ve zamanında ulaşılır şeklinde mizahta katılarak nöronlar anlatılır. Ayrıca, evrendeki yıldızlar ile beyin nöronları arasında bağ kurulur.

Etkinlik IV

Beyindeki bağlantıların dramatizasyon ile anlatılması gerçekleştirilir. Bunun için sınıftaki öğrenciler ayağa kaldırılır. Bir öğrencinin kollarını açarak durması ve bu öğrenciye diğer 10 öğrencinin yine kollarını açarak bağlanması istenir. Bağlantıda olan diğer bir öğrenciye de başka 10 öğrencinin elle tutunması ve bu döngünün bütün sınıftaki öğrencileri kapsayacak şekilde yapılması sağlanır.

Etkinlik V

Nöronlar arasındaki iletimi göstermek için el ele tutuşmuş olan bir öğrencinin diğer bir öğrenciye elleriyle onu hafiften sıkarak bir uyarıcı göndermesi ve tüm öğrencilerin aynı anda bunu yaparak iletişim ve bağlantı kurması sağlanır. Böylece öğrenme ve nöronlar arasındaki bağlantı açıklanmaya çalışılır.

Etkinlik VI

Başka bir etkinlikte; bir olayda tek bir görgü tanığı ile birden fazla görgü tanığının şahit olması gibi bir örnek olay hayal etmeleri istenir. Çoklu tanıkların birinin göremediği ya da unuttuğu bir detayı diğerinin söylemesi ya da hatırlamasının önemi üzerinde durulur. Bu örnek olayda “öğrenme gerçekleşirken birden fazla duyu organının” öğrenme üzerindeki etkisi üzerinde durulur.

Etkinlik VII

Beyin ile bilgisayar arasında bağ kurularak bilgisayarın, beynin bilgiyi kaydedişine, depolamasına, çalışmasına, işleyişine örnek olarak gösterilmesi ve bir analogi örneği olarak verilmesi.

Sonraki Derse Hazırlık:

Neden bir devlete ihtiyaç duyulur temalı bir kompozisyon ya da şiir yazılması istenir.

Türkiye’nin ve başka ülkelerin sınırları, dili, nüfusu, para birimi, kimlik kartı, kaç il, ilçe ve köyü olduğunun araştırılması istenir (bu ödevde entelektüel klavuzlardan sözlük ve atlasın kullanılması istenir).

Günlük Konusu:

Öğrencilerden bu derste öğrendikleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini günlük defterlerine yazmaları istenir.

*Bu ders planının hazırlanmasında Duman (2007)’in “Neden Beyin Temelli Öğrenme” adlı kitabından yararlanılmıştır.

*Caine ve Caine (2002)’nin “rahatlatılmış uyanıklık, derinlemesine daldırma ve aktif süreçleme” olarak isimlendirdiği Beyin Uyumlu Öğrenme yaklaşımının aşamaları birbirinden kesin çizgilerle ayrılmamakla birlikte; süreçler birbirlerini bütünleyici ve destekleyici olarak uygulanmaktadır. Planlar Beyin Uyumlu Öğrenmeye uygun olarak esnek tasarlanmıştır. Aşamalar bir sıra izlemez, çünkü Beyin Uyumlu Öğrenme Yaklaşımı bir öğretme reçetesi, sırası sunmaz (Duman, 2007).

BİR ÜLKE BİR BAYRAK ÜNİTESİ DERS PLANLARI

DERS PLANI 2

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5

Öğrenme Alanı: Güç, Yönetim ve Toplum

Ünite Adı: Bir Ülke Bir Bayrak

Belirlenen Tema Adı: Türkiye'mizi Tanıyoruz

Öğrenci Kazanımı: Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder.

Ara Disiplin Kazanımları: Hukuk kurallarının toplumsal yaşamı kolaylaştıran bir değerler sistemi olduğunu kabul eder.

Kuralların insan hayatındaki önemini kavrar.

Önerilen Süre: 3 ders saati

Öğrenme-Öğretme-Yöntem ve Teknikleri:

Rahatlatılmış Uyanıklık-Derinlemesine daldırma-Aktif Süreçleme, İşbirlikli Öğrenme, Tersinden Düşünme, Rol Yapma Tekniği, Hayal Ettirme / Gözünde Canlandırma Tekniği

Genel Çerçeve:

Bu kazanımda öğrencilerin, toplumsal yaşamı düzenleyen kuralların ve yasaların olduğunu fark etmeleri sağlanacaktır. Ayrıca, bu kurallara uyulmaması sonucunda yaşanacak olumsuzluklardan söz edilecektir.

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Rahatlatılmış uyanıklık

1-Öğrencilerin öğrenme malzemeleri ile güven duygusu içinde uğraşması sağlanmış, öğrenme ortamı öğretime uygun olarak düzenlenmiştir. Öğrencilerin fizyolojik güvenlik ve psikolojik rahatlıkları sağlanmıştır.

2- Beyin Adam Yardım Çağrısı bir zarfla öğrenci gruplarına iletilir ve iş birlikli öğrenme iş bölümü yapılması sağlanır (Çalışma Yaprığı 1).

Derinlemesine daldırma

3- Bir ülkeye niçin ihtiyaç duyulduğunun hissedilebileceği “Buz Devri” filminden bazı bölümler öğrencilerle birlikte izlenir. Filmle ilgili öğrencilerin görüşleri alınır. Tersinden düşünebilecekleri sorular sorulur. Toplumsal yaşamın niçin önemli olduğu, birlikte yaşam için bazı kuralların olması gerektiği fikirleri üzerinde durulur. Bu kuralların nasıl bilinebileceği sorularak; yazılı ve yazısız kuralların olduğunu fark edilmesi sağlanır. Ayrıca verilen ödevin konuyla ilişkisi kurulur.

4- Sınıf kurallarının olup-olmadığı sorulur. Hayatımızın başka hangi alanlarında kuralların olduğu sorularak, kuralların nasıl denetlendiği sorulur. Böylece yazılı kuralların (anayasa, yasa ve yönetmelik kavramları açıklanır) ve “devlet” ihtiyacının önemi düşündürülür. Ayrıca, sınıfta kurala uymayan öğrenciler ve bunu engellemeye çalışan sınıf başkanı arasında geçecek bir olayı doğaçlama yoluyla canlandırmaları sağlanır.

5- Devlet’in önemli olduğu fikri oluşturulduktan sonra, “Türkiye’mizi Tanıyoruz” temasında bağlı olarak bir çalışmanın yapılacağı belirtilir. Bir hafta önce Türkiye’nin ve başka ülkelerin sınırları, dili, nüfusu, para birimi, kimlik kartı, kaç il, ilçe ve köyünün olduğunu araştırılmasının istendiği hatırlatılır ve bu bilgilerin bu derste kullanılacağı söylenir.

6- Türkiye’mizi Tanıyoruz temasına uygun olarak sınıf öğretmenin katkılarıyla işbirlikli öğrenme tekniklerinden “birlikte öğrenmeye” uygun gruplar oluşturulur.

- 7- Grup üyelerinin hayali bir ülke kurmak için dünya haritası üzerinden ya da farklı bir coğrafyadan (denizaltı, uzay vb. olabilir) bir yer belirlemeleri sağlanır.
 8- Ülkenin adının belirlenmesi ve haritasının çizilmesi istenir.

Aktif Süreçleme

9- Ülkenin adı, sınırlarını gösteren haritası, dili, nüfusu, para birimi, kimlik kartı, il, ilçe ve köy sayısı (sonraki ders anayasası, bayrağı ve marşının da ekleneceği) bilgilerini içeren bir dosya hazırlamaları istenir.

Sonraki Derse Hazırlık:

Ulusal egemenlik ve bağımsızlık kavramlarının anlamlarının ve ülkemizin Ulusal egemenlik ve bağımsızlık sembollerinin olup-olmadığının araştırılması istenir.

Bayrak temalı şiir getirmeleri istenir.

Her gruptan bir kişinin katılacağı bir İstiklal Marşı okuma yarışmasının yapılacağı belirtilir ve grupların katılacak arkadaşlarını belirlemeleri istenir.

Günlük Konusu:

Öğrencilerden bu derste öğrendikleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini günlük defterlerine yazmaları istenir.

Açıklama: 1. Ders: Buz Devri Filmi izlendikten sonra Beethoven Piyano Conçertosu 1 dinletildi.

2. Ders: Türkiye'mizi tanıyoruz teması tanıtıldıktan sonra, Bach Partita_II_(largo) dinletildi.

3. Ders: Aktif süreçleme aşaması öncesinde, Melik Safi Duyar'ın, Biyo-Ritmik Largo Seti Özel müziği dinletildi.

DERS PLANI 3

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5

Öğrenme Alanı: Güç, Yönetim ve Toplum

Ünite Adı: Bir Ülke Bir Bayrak

Belirlenen Tema Adı: Türkiye'mizi Tanıyoruz

Öğrenci Kazanımı: Ulusal egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.

Ara Disiplin Kazanımları: Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının varlığının farkına varır.

Önerilen Süre: 3 ders saati

Öğrenme-Öğretme-Yöntem ve Teknikleri:

Rahatlatılmış Uyanıklık-Derinlemesine daldırma-Aktif Süreçleme, İşbirlikli Öğrenme, Hayal Ettirme/Gözünde Canlandırma Tekniği, Kişisel Benzetim Tekniği, Metafor Kullanma Tekniği, Tamamlama Tekniği, Entelektüel Klavuzlardan Yararlanma

Genel Çerçeve:

Bu kazanımda öğrencilere, ulusal egemenliğin önemli sembollerinin öğretilmesi amaçlanmıştır.

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Rahatlatılmış uyanıklık

1-Öğrencilerin öğrenme malzemeleri ile güven duygusu içinde uğraşması sağlanmış, öğrenme ortamı öğretime uygun olarak düzenlenmiştir. Öğrencilerin fizyolojik güvenlik ve psikolojik rahatlıkları sağlanmıştır.

Derinlemesine daldırma

2- Çalışma kağıdı 2'deki Türkiye Dilsiz haritası her bir öğrenciye dağıtılarak, eksik bırakılan yerlerin tamamlanması istenir. Ayrıca aynı çalışma kağıdı üzerinde Türkiye'ye ilişkin bir benzetmenin hayal edilmesi istenir. Kağıtların toplanarak bir hafta sonra değerlendirileceği belirtilir.

3- Öğrencilerin hazırlıklı gelip-gelmediğiyle ilgili aşağıdaki sorular sorulur ve cevaplar alınır.

Bağımsızlık ve ulusal egemenlik kavramlarının anlamları sizce nedir?

Ulusal egemenlik ve bağımsızlık sembollerinin neler olabileceğini düşünüyorsunuz?

İstiklal Marşı ve Türk Bayrağıyla ilgili neler biliyorsunuz?

4- Atlaslardan ülkeler ve ülkelerin bayraklarının incelenmesi istenir.

5- Bayrak adlı şiirlerdeki coşku üzerinde durulur. Türk Bayrağının anlamı üzerinde durulur.

6- Her gruptan bir öğrencinin "İstiklal Marşı okuma yarışmasına" katılması sağlanır, yarışma yapılır ve tüm gruplar birinci ilan edilir. İstiklal Marşı ile ilgili bilgi verilir.

7-Araştırmacı tarafından hazırlanan "kuralların hayatımızdaki önemi" adlı bir sunum izletilir ve yazılı-yazısız kuralların önemi tekrar vurgulanır. Yazılı kuralların belirtildiği en önemli kaynağın "Anayasa" olduğu belirtilir.

8- Yapılan etkinliklerden sonra anayasa, bayrak ve marşın önemine vurgu yapılır ve bu öğelerin ülkelerin en önemli ulusal egemenlik ve bağımsızlık sembolleri olduğu açıklanır.

Aktif Süreçleme

9- Yapılan çalışmaya uygun olarak "Türkiye'mizi Tanıyoruz" etkinliği kapsamında ülkelerinin anayasası, bayrağı ve marşlarını yapmaları sağlanır.

10- Diğer egemenlik sembolleriyle ilgili bir sunum hazırlanır (TBMM, Türkiye'nin başkenti Ankara, Türk Lirası, Türk Dili ve Türk Milli Takımı) ve öğrencilere ulusal egemenlik sembollerinin neden önemli olduğu üzerinde söz hakkı verilir.

11- Atatürk'ün ulusal egemenliğin kazanılmasındaki rolü üzerinde durulur.

Sonraki Derse Hazırlık:

Yazdıkları Ülke Marşını grupça söylemek üzere hazırlanmaları ve enstrüman çalan öğrencilerin bu enstrümanlarını getirmeleri istenir.

Hayali ülkenizin il, ilçe ve köylerini kim yönetiyor sorusu öğrencilere yöneltilir ve haftaya kadar bu soruya cevap aranması istenir.

Günlük Konusu:

Öğrencilerden bu derste öğrendikleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini günlük defterlerine yazmaları istenir.

Açıklama: 1. Ders: Derinlemesine daldırma aşaması sonunda, Beethoven Piyano Conçertosu 2 dinletildi.

2. Ders: Kuralların hayatımızdaki önemi adlı sunum öncesinde, Bach Largo ma non tanto dinletildi.

3. Ders: Aktif süreçleme aşamasında, egemenlik sembolleriyle ilgili sunum öncesinde, Melik Safi Duyar'ın, Biyo-Ritmik Largo Seti Özel müziği dinletildi.

DERS PLANI 4

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5

Öğrenme Alanı: Güç, Yönetim ve Toplum

Ünite Adı: Bir Ülke Bir Bayrak

Belirlenen Tema Adı: Türkiye'mizi Tanıyoruz

Öğrenci Kazanımı: Yaşadığı yerdeki merkeze bağlı yönetim birimleri ile bu birimlerin temel görevlerini ilişkilendirir.

Önerilen Süre: 3 ders saati

Öğrenme-Öğretme-Yöntem ve Teknikleri:

Rahatlatılmış Uyanıklık- Derinlemesine daldırma-Aktif Süreçleme, Mizah, Bellek Destekleyici Teknikler

Genel Çerçeve:

Bu kazanımda öğrencilerin, merkeze bağlı yönetim birimlerini ve bu birimlerin temel görevlerini tanımları sağlanır.

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

1- Önceki hafta etkinlikleriyle ilgili geribildirim yapılır.

Rahatlatılmış uyanıklık

1-Öğrencilerin öğrenme malzemeleri ile güven duygusu içinde uğraşması sağlanmış, öğrenme ortamı öğretime uygun olarak düzenlenmiştir. Öğrencilerin fizyolojik güvenlik ve psikolojik rahatlıkları sağlanmıştır.

2- Öğrencilerin hazırlıklı gelip-gelmediğiyle ilgili aşağıdaki sorular sorulur ve cevaplar alınır.

Ülkenizin il, ilçe ve köylerini kim yönetiyor?

Yetki, merkezi yönetim ve merkeze bağlı yönetim kavramları sizce nelerdir?

Derinlemesine daldırma

3- Sorulara alınan yanıtlardan sonra, araştırmacı tarafından hazırlanan “yerinden yönetim birimleri” adlı bir sunum yapılır.

4- Ülkelerinin merkeze bağlı yöneticilerini öğrendiklerinden (vali, kaymakam, belediye başkanı, muhtar) başka isimlerle ifade etmeleri sağlanır. Yöneticileri ve görevlerini belirlemede Çalışma yaprağı 3'teki karikatür kullanılır. Öğrenenlerin mizahı ve yaratıcılıkları kullanılarak akılda kalıcı bir öğrenme sağlanır.

Aktif Süreçleme

5- Hazırladıkları marşlar gruplarca söylenir.

Sonraki Derse Hazırlık:

Ülkenizin il, ilçe ve köylerini yönetenleri öğrendiniz, haftaya bu yöneticileri kim yönetiyor, ülkenizi kim yönetiyor araştırınız?

Günlük Konusu:

Öğrencilerden bu derste öğrendikleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini günlük defterlerine yazmaları istenir.

Açıklama: 1. Ders: Yerinden yönetim birimleri adlı sunum öncesinde Beethoven Piyano Conçertosu 3 dinletildi.

3. Ders: Rahatlatılmış uyanıklık aşamasında “çalışma yaprağı 3” yapılırken Vivaldi Conçertosu dinletildi.

DERS PLANI 5

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5

Öğrenme Alanı: Güç, Yönetim ve Toplum

Ünite Adı: Bir Ülke Bir Bayrak

Belirlenen Tema Adı: Türkiye’imizi Tanıyoruz

Öğrenci Kazanımı: Merkezi yönetim birimlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirir.

Ara Disiplin Kazanımları: Merkezi yönetimin hangi birimlerden oluştuğunu bilir.

Önerilen Süre: 3 ders saati

Öğrenme-Öğretme-Yöntem ve Teknikleri:

Rahatlatılmış Uyanıklık-Derinlemesine daldırma-Aktif Süreçleme, Analoji Kurma Tekniği, Hayal Ettirme/Gözünde Canlandırma Tekniği, Dramatizasyon Tekniği

Genel Çerçeve: Bu kazanımda öğrencilerin, merkezi yönetim birimlerini ve bu birimlerin temel görevlerini tanımaları sağlanır. Yasamayı gerçekleştiren Meclis’in seçimle göreve gelen milletvekillerinden oluştuğu vurgulanacaktır.

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Rahatlatılmış uyanıklık

1-Öğrencilerin öğrenme malzemeleri ile güven duygusu içinde uğraşması sağlanmış, öğrenme ortamı öğretime uygun olarak düzenlenmiştir. Öğrencilerin fizyolojik güvenlik ve psikolojik rahatlıkları sağlanmıştır.

2- Öğrencilerin hazırlıklı gelip-gelmediğiyle ilgili aşağıdaki sorular sorulur ve cevaplar alınır.

Merkezi yönetim nedir? Merkezi yönetim birimleri nelerdir?

Milletvekili, bakan, başbakan, meclis başkanı, cumhurbaşkanı kavramlarının anlamı nedir?

Derinlemesine daldırma

3- Sorulara alınan yanıtlardan sonra, araştırmacı tarafından hazırlanan “Merkezi Yönetim Birimleri” adlı bir sunum yapılır.

4- Ülkelerinin merkezi yönetim birimlerini belirlemeleri ve yöneticilerini başka kavramlarla adlandırmaları istenir.

5- Yeni adlandırdıkları yönetim birimlerini ve birim yöneticilerinin görev dağılımı yapılır.

6- Hayali ülkelerinin yeni adlandırdıkları yönetim birimlerini gösteren şematik bir tablo çizmeleri istenir (Çalışma Yaprağı 4).

7- Kendi hayali devletin merkezi ve merkeze bağlı yönetim birimleriyle, yaşadıkları ülke Türkiye arasında analoji kurmaları istenir (Çalışma Yaprağı 5).

Aktif Süreçleme

8- Bakanlıkları tanıyoruz adlı bir canlandırma (dramatizasyon) yaptırılır. Her gruptan bir öğrencinin katılabileceği belirtilir. Bir gruba başbakanlık, diğer gruplara ise birer bakanlık görevi verilir. Başbakan ve Milli Eğitim, Sağlık, İçişleri, Çevre ve Şehircilik, Orman ve Su, Kültür ve Turizm bakanlıkları belirlenir. Bu bakanlıkların kendi görevlerini anlatan ve kendi görevlerinin daha önemli olduğunu anlattıkları bir canlandırma yapma konusunda ipucu verilir.

Derinlemesine daldırma

- 9- Öğrencilerin merkezi yönetim birimlerini ve yöneticileri tanımları sağlandıktan sonra, bu yöneticileri kim belirliyor, nasıl belirliyor? soruları yöneltir.
- 10- Alınan cevaplarda “seçim” kavramına vurgu yapılır.
- 11- Seçme ve seçilmenin bir vatandaşlık görevi ve anayasal bir hak oldu hissettirilir. Özellikle kendi kuruluşunda yer aldıkları devletlerinin kuruluş sürecini anımsamaları istenir.
- 12- Demokratik yönetimlerde herkesin belli bir yaştan sonra seçimlerde milletvekili olabileceği anlatılır.
- 13- En fazla oyu alan parti başkanının ulusal egemenliğin temsilcisi cumhurbaşkanınca hükümeti kurmakla görevlendirildiği anlatılır.
- 14- Yeterli çoğunluğu sağlayan parti başkanının mecliste güvenoyunu aldıktan sonra yürütmeden sorumlu hükümeti kurup, bakanları belirlediği süreç anlatılır.

Sonraki Derse Hazırlık:

Cumhuriyetimizin ilanından bugüne kadar geçen süreçteki cumhurbaşkanlarımızın adlarını ve görev yaptıkları yılları araştırınız.
Yönetim biçimi nedir, araştırınız?

Günlük Konusu:

Öğrencilerden bu derste öğrendikleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini günlük defterlerine yazmaları istenir.

Açıklama: 1. Ders: Merkezi yönetim birimleri sunumu sonrasında Vivaldi Conçertosu dinletildi.

2. Ders: Rahatlatılmış uyanıklık aşamasında analoji yapma etkinliği sırasında Julian Conçertosu dinletildi.

3. Ders: Aktif süreçleme aşamasında Melik Safi Duyar’ın, Biyo-Ritmik Largo Seti Özel müziği dinletildi.

DERS PLANI 6

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5

Öğrenme Alanı: Güç, Yönetim ve Toplum

Ünite Adı: Bir Ülke Bir Bayrak

Belirlenen Tema Adı: Türkiye’imizi Tanıyoruz

Öğrenci Kazanımı: Demokratik yönetim birimlerindeki yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıklar.

Ara Disiplin Kazanımları: Demokrasi ve ilkelerinin önemini kavrar.

Demokrasinin insan hakları için vazgeçilmez bir değer taşıdığını takdir eder.
Demokrasinin temelinin özgürlük ve eşitliğe dayandığını bilir.

Önerilen Süre: 3 ders saati

Öğrenme-Öğretme-Yöntem ve Teknikleri:

Rahatlatılmış Uyanıklık-Derinlemesine daldırma-Aktif Süreçleme, Hikaye Yazdırma, Zihin Haritası, Bütünsel Bilgi Akış Tablosu, Sihirli Kareler

Genel Çerçeve: Bu kazanımda Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin başı olarak cumhurbaşkanının demokratik yönetim birimlerinde en yetkili kişi olduğu vurgusu yapılacaktır. Ayrıca, cumhurbaşkanlığı görevinin ulusal egemenlikle ilişkisi vurgulanacaktır.

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Rahatlatılmış uyanıklık

1-Öğrencilerin öğrenme malzemeleri ile güven duygusu içinde uğraşması sağlanmış, öğrenme ortamı öğretime uygun olarak düzenlenmiştir. Öğrencilerin fizyolojik güvenlik ve psikolojik rahatlıkları sağlanmıştır.

2- Öğrencilerin hazırlıklı gelip-gelmediğiyle ilgili aşağıdaki sorular sorulur ve cevaplar tartışılır.

Cumhuriyetimizin kuruluşundan bugüne görev yapan cumhurbaşkanı adları nelerdir?

Cumhurbaşkanlığı görevi ile ilgili neler biliyorsunuz?

Derinlemesine daldırma

3- Cumhurbaşkanının devletimizi temsil eden en yüksek yönetici olduğu ve bağımsızlığımızın, ulusal egemenliğimizin sağlanmasında en yetkili kişi olduğu hissettirilir.

4- Atatürk'ün cumhuriyeti ilan ederek, demokratik bir yönetimin kurulmasındaki çabaları anlatılır (Demokrasi ve Cumhuriyet kavramları üzerinde durulur).

5- Konu özeti yer aldığı “bütünsel bilgi akış tablosu” sınıfa asılır.

Aktif Süreçleme

6- Cumhuriyetimizin ilanından bugüne kadar geçen süreçteki cumhurbaşkanı adlarının kendi kurgulayacakları bir hikaye de yer alacak şekilde abartılı olarak yazmaları istenir.

7- Her grubun “Türkiye” temalı bir “zihin haritası” yapması istenir.

8- Konuda geçen kavramların pekişmesi için çalışma yaprağı 6’da örneği yer alan Anagram bulmaca, çalışma yaprağı 7’de örneği yer alan “tabu oyunu”, çalışma yaprağı 8’de örneği yer alan Kavram zinciri, çalışma yaprağı 9’da örneği yer alan sözcük avı zihin oyunları oynatılarak ünite tamamlanır.

Sonraki Derse Hazırlık:

Ülkeyi kurdunuz, yöneticilerini belirlediniz ama bu toplumun ihtiyaçları olmayacak mı? sorusu sınıfa yöneltilir. Haftaya kadar bu ihtiyaçların neler olabileceği ve bu ihtiyaçların nasıl karşılanacağını araştırılması istenir.

Günlük Konusu:

Öğrencilerden bu derste öğrendikleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini günlük defterlerine yazmaları istenir.

Açıklama: 1. Ders: Rahatlatılmış uyanıklık etkinliklerinden önce Vivaldi Conçertosu dinletildi.

3. Ders: Aktif süreçleme aşamasında Melik Safi Duyar’ın, Biyo-Ritmik Largo Seti Özel müziği dinletildi.

TOPLUM İÇİN ÇALIŞANLAR ÜNİTESİ DERS PLANLARI

DERS PLANI 7

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5

Öğrenme Alanı: Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler

Ünite Adı: Toplum İçin Çalışanlar

Belirlenen Tema Adı: Sivil Toplum Kuruluşlarını Tanıyoruz

Öğrenci Kazanımı: Toplumun temel ihtiyaçlarıyla bu ihtiyaçlara hizmet eden kurumları ilişkilendirir.

Kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda görüş oluşturur.

Ara Disiplin Kazanımları: Sivil toplum kavramının önemini kavrar.
Sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarının yasal olduğunu bilir.
Yakın çevresindeki sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerinin farkında olur.

Önerilen Süre: 3 ders saati

Öğrenme-Öğretme-Yöntem ve Teknikleri:

Rahatlatılmış uyanıklık, Derinlemesine daldırma , Hayal Ettirme / Gözünde Canlandırma, Tamamlama Tekniği, Bellek Destekleyici Teknikler

Genel Çerçeve: Bu kazanımda öğrencilere, kurumların sosyal yaşamımız içindeki yeri ve önemi kavratılacaktır. Kurumların ihtiyaçtan doğduğu, bunların zorunlu ve sosyal ihtiyaçlar olduğu fark ettirilecektir. Zorunlu ihtiyaçlarımızdan barınma ve beslenme ile ilgili çalışma yapılırken sosyal yaşamdan doğan ihtiyaçlardan olan eğitim de ele alınacaktır.

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Rahatlatılmış uyanıklık

1-Öğrencilerin öğrenme malzemeleri ile güven duygusu içinde uğraşması sağlanmış, öğrenme ortamı öğretime uygun olarak düzenlenmiştir. Öğrencilerin fizyolojik güvenlik ve psikolojik rahatlıkları sağlanmıştır.

2- Öğrencilerin hazırlıklı gelip-gelmediğiyle ilgili aşağıdaki sorular sorulur ve cevaplar tartışılır.

Toplumun temel ihtiyaçları nelerdir?

Toplumun ihtiyaçlarını giderecek kurumlar neler olabilir?

Kurum ve sivil toplum kuruluşu kavramlarının anlamları sorulur?

Derinlemesine daldırma

3- Kurumlarımız adlı araştırmacı tarafından sağlanan bir film izletilir.

4-Çalışma yaprağı 10'da yer alan “Resmi Kurumlarımız” adlı tamamlama etkinliğinin öğrencilerce doldurulması sağlanır.

5- Kazanımın sonunda, toplumun bütün ihtiyaçlarına devlet kurumları her zaman yetişebilir mi? sorusu yöneltir ve sonraki derse bu sorunun araştırılması istenir.

Sonraki Derse Hazırlık:

Türkiye’de faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşları ile ilgili her grubun araştırma yapması istenir.

Günlük Konusu:

Öğrencilerden bu derste öğrendikleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini günlük defterlerine yazmaları istenir.

Açıklama: 1. Ders: Rahatlatılmış uyanıklık aşaması öncesinde Beethoven Piyano Conçertosu 1 dinletildi.

DERS PLANI 8

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5

Öğrenme Alanı: Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler

Ünite Adı: Toplum İçin Çalışanlar

Belirlenen Tema Adı: Sivil Toplum Kuruluşlarımızı Tanıyoruz

Öğrenci Kazanımı: Sivil toplum kuruluşlarını etkinlik alanlarına göre sınıflandırır.

Ara Disiplin Kazanımları:

Sivil toplum kavramının önemini kavrar.

Sivil toplum örgütlerinin çalışmalarının yasal olduğunu bilir.

Yakın çevresindeki sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerinin farkında olur.

Önerilen Süre: 2 ders saati

Öğrenme-Öğretme-Yöntem ve Teknikleri:

Rahatlatılmış uyanıklık- Derinlemesine daldırma- Aktif Süreçleme, Örnek Olaylar Tekniği, Tanıtım Afişi, Gazete Haberi ve Slogan Yazma Teknikleri

Genel Çerçeve: Bu kazanımda demokratik toplum yaratmanın, geliştirmenin ve sürdürmenin sadece devlet kurumlarının iyi işlemesi ile olamayacağı, katılımcı bir toplumsal bilinç oluşturularak sivil toplum kuruluşlarının güçlendirilmesinin gereği belirtilecektir. Sivil toplum kuruluşlarının “gönüllülük” esasına göre üstlendikleri görevlerin, devlet kurumlarını destekleyici ve görevleri yerine getirmede itici güç olarak etkileyici özelliklerine değinilecektir. Kazanım sonunda öğrenci, çevresindeki sivil toplum kuruluşlarının etkinlik alanlarını belirleyerek sınıflayabilecektir.

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Rahatlatılmış uyanıklık

1-Öğrencilerin öğrenme malzemeleri ile güven duygusu içinde uğraşması sağlanmış, öğrenme ortamı öğretime uygun olarak düzenlenmiştir. Öğrencilerin fizyolojik güvenlik ve psikolojik rahatlıkları sağlanmıştır.

2- Öğrencilerin hazırlıklı gelip-gelmediğiyle ilgili aşağıdaki sorular sorulur ve cevaplar tartışılır.

Sivil toplum kuruluşu nedir?

Hangi sivil toplum kuruluşlarını biliyorsunuz?

Derinlemesine daldırma

3- Türkiye’de faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarının tanıtım CD’leri, afişleri, broşürleri ve onlarla ilgili gazete haberleri getirilerek sınıfta tanıtımı sağlanır.

4- Türkiye’deki Sivil Toplum Kuruluşlarıyla ilgili bir sunum yapılır. Öğrencilerin ön bilgilerinin kullanılmasını ve pekiştirilmesini sağlamak amacıyla hazırlanan ve Çalışma Yapağı 11’de yer alan bilmece öğrencilere sorulur ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlanır.

5- Çalışma yapağı 12’de yer alan sivil toplum kuruluşlarımız tablosunun doldurulması ve çalışma yapağı 13’de yer alan sözcük avı yarışmasının öğrencilerce oynanması sağlanır.

Aktif Süreçleme

6- Tanıtımdan sonra, hayali ülkelerinde faaliyet gösterecek bir sivil toplum kuruluşu kurmaları konusunda isteklendirilirler (Her grubun farklı ihtiyaç alanlarında sivil toplum kuruluşu planlamaları teşvik edilir).

Sonraki Derse Hazırlık:

Hayali ülkelerinin bir bölgesi, ili, ilçesi ya da köyünde kurdukları sivil toplum kuruluşlarının hizmet alanlarıyla ilgili bir problem ya da afet hayal etmeleri istenir.

Günlük Konusu:

Öğrencilerden bu derste öğrendikleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini günlük defterlerine yazmaları istenir.

Açıklama: 2. Ders: Rahatlatılmış uyanıklık aşaması öncesinde Bach Partita_II_(largo) dinletildi.

3. Ders: Aktif süreçleme aşamasında Melik Safi Duyar'ın, Biyo-Ritmik Largo Seti Özel müziği dinletildi.

DERS PLANI 9

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5

Öğrenme Alanı: Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler

Ünite Adı: Toplum İçin Çalışanlar

Belirlenen Tema Adı: Sivil Toplum Kuruluşlarımızı Tanıyoruz

Öğrenci Kazanımı: Sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir.

Ara Disiplin Kazanımları: Sivil toplum kavramının önemini kavrar.
Sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarının yasal olduğunu bilir.
Yakın çevresindeki sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerinin farkında olur.

Önerilen Süre: 3 ders saati

Öğrenme-Öğretme-Yöntem ve Teknikleri:

Rahatlatılmış uyanıklık- Derinlemesine daldırma- Aktif Süreçleme, Balık Kılıcı Tekniği, Hayal Ettirme / Gözünde Canlandırma, Tamamlama Tekniği

Genel Çerçeve: Bu kazanımda sivil toplum kuruluşlarının kuruluşu, bir toplumsal probleme dikkat çekmek ve insanların o konuya ilgisini sağlamak hedeflenmiştir. Özellikle öğrencilerin hayali sivil toplum kuruluşunun aşamaları ve bir olaya müdahalelerinin gazete haberi yapılması bu kazanımın kazandırılmasında önemli bir etken olmuştur.

Öğrenme-Öğretme SüreçleriRahatlatılmış uyanıklık

1-Öğrencilerin öğrenme malzemeleri ile güven duygusu içinde uğraşması sağlanmış, öğrenme ortamı öğretime uygun olarak düzenlenmiştir. Öğrencilerin fizyolojik güvenlik ve psikolojik rahatlıkları sağlanmıştır.

Derinlemesine daldırma

2- Öğrencilerin hayali olarak kurdukları sivil toplum kuruluşlarını, dağıtılan örneklerdeki gibi bir broşürle tanıtmaları sağlanır.

Aktif Süreçleme

3- Ülkelerinde hayal ettikleri problemle ilgili kurdukları sivil toplum kuruluşu aracılığıyla yardım kampanyası düzenlemeleri istenir ve yardım kampanyası afişi hazırlatılır.

4- Hayal edilen problem ya da afete kurdukları sivil toplum kuruluşunun nasıl müdahale ettiğini belirten bir gazete haberi yazmaları istenir.

Sonraki Derse Hazırlık:

Öğrencilerin kurdukları sivil toplum kuruluşu ile hayali devletlerinde kurdukları kurum ve kuruluşlar arasındaki benzer ve farklı yönleri düşünmeleri istenir.

Günlük Konusu:

Öğrencilerden bu derste öğrendikleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini günlük defterlerine yazmaları istenir.

Açıklama: 1. Ders: Aktif süreçleme aşamasında, öncesinde, Melik Safi Duyar'ın, Biyo-Ritmik Largo Seti Özel müziği dinletildi.

DERS PLANI 10

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5

Öğrenme Alanı: Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler

Ünite Adı: Toplum İçin Çalışanlar

Belirlenen Tema Adı: Sivil Toplum Kuruluşlarımızı Tanıyoruz

Öğrenci Kazanımı: Bireylerin rolleri açısından sivil toplum kuruluşlarını resmi kurum ve kuruluşlarla karşılaştırır.

Ara Disiplin Kazanımları: Sivil toplum kavramının önemini kavrar.

Sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarının yasal olduğunu bilir.

Yakın çevresindeki sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerinin farkında olur.

Önerilen Süre: 3 ders saati

Öğrenme-Öğretme-Yöntem ve Teknikleri:

Rahatlatılmış uyanıklık-Aktif Süreçleme, Zihin Haritası Tekniği, Bütünsel Bilgi Akış Tablosu Tekniği, Bellek Destekleyici Teknikler

Genel Çerçeve: Bu kazanımda aynı amaçla kurulmuş devlet kurumları ile sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerini karşılaştırmak üzere, kendi kurdukları hayali sivil toplum kuruluşları ile kendi okullarını karşılaştırmaları sağlanacaktır. Ayrıca, resmi bir kurum görevlerini zorunlu olarak yerine getirirken bir sivil toplum kuruluşunun da benzer etkinlikleri “gönüllü” olarak destekledikleri kavratılacaktır.

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Rahatlatılmış uyanıklık

1-Öğrencilerin öğrenme malzemeleri ile güven duygusu içinde uğraşması sağlanmış, öğrenme ortamı öğretime uygun olarak düzenlenmiştir. Öğrencilerin fizyolojik güvenlik ve psikolojik rahatlıkları sağlanmıştır.

Derinlemesine Daldırma

2- Kurdukları sivil toplum kuruluşu ile resmi kurum ve kuruluşlar arasındaki ilişkinin pekiştirilmesi için “Balık Kılıcı” etkinliği yapmaları sağlanır. Bu çalışma için Çalışma yaprağı 14’ten yararlanılır.

Aktif Süreçleme

3- Grupların “sivil toplum kuruluşu” temalı zihin haritası hazırlaması istenir.

4- Konuda geçen kavramların pekişmesi için çalışma yaprağı 15'te örneği yer alan “tabu oyunu”, çalışma yaprağı 16'da örneği yer alan Kavram zinciri, çalışma yaprağı 17'de örneği yer alan sözcük avı zihin oyunları oynatılarak ünite tamamlanır.

Günlük Konusu:

Öğrencilerden bu derste öğrendikleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini günlük defterlerine yazmaları istenir.

Açıklama: 3. Ders: Aktif süreçleme aşamasında Melik Safi Duyar'ın, Biyo-Ritmik Largo Seti Özel müziği dinletildi.

ÇALIŞMA YAPRAĞI-1

Beyin Adam Etkinliği*



Merhaba Sevgili arkadaşlar,

Benim adım **“Beyin Adam”**. Birlikte çalışmayı, problem çözmeyi, arkadaşlarıma yardım etmeyi, araştırma yapmayı severim. Ayrıca aldığım sorumluluğu yerine getiririm. Kavga etmeden tartışabilirim, arkadaşlarımla iyi geçinirim.

“Türkiye’mizi Tanıyalım” adlı bir çalışma yapmak istiyorum. Bu çalışmada yaşamımızı düzenleyen yasaları, ülkemizin kimler tarafından, nasıl yönetildiğini ve ülkemizin daha birçok özelliğini öğrenmeyi amaçlıyorum. Ancak bu çalışmayı yapabilmem için birlikte çalışabileceğim arkadaşlara ihtiyacım var.

Bu çalışmayı ben tek başıma yapamam. Benimle birlikte çalışmak ister misiniz? İsterseniz nasıl katkı getirebileceğinizi düşünün. **“Ben ne yapabilirim?”** tablosu size yardımcı olabilir. Bu tabloyu inceleyin ve yeteneklerinizi göz önüne alarak tabloyu doldurun.

Hepinize teşekkür ederim.

Beyin Adam

Sizin en yakın arkadaşınız

**Bu etkinliğin planlanması Kenan DEMİR’in (2007) “Bütünleştirilmiş Öğretim Programının İşbirliğine Dayalı ve Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımıyla Uygulanmasının Etkililiği” doktora tezindeki örnek uygulamadan yararlanılarak hazırlanmıştır.*

“Ben ne yapabilirim Tablosu”

Grubunuzun Adı	
Katılım Şekli	Açıklama
Malzeme	
Çalışma	
Sorumluluk alma	
Konuşma	
Yazma	
Çizme	Projedeki resimlerini çizebilirim.

“BEYİN SEPETİ”

“Beyin Adam” bir çalışma yapmayı tasarlıyor.
 Ama çalışmayı tek başına gerçekleştirmesi imkansız
 görünüyor.
 O’na yardım eder misiniz?

ÇALIŞMA YAPRAĞI-2



Ülkenin Tam Adı:

Başkenti:

Nüfusu:

Resmi Dili:

İl, İlçe ve Köy Sayısı:

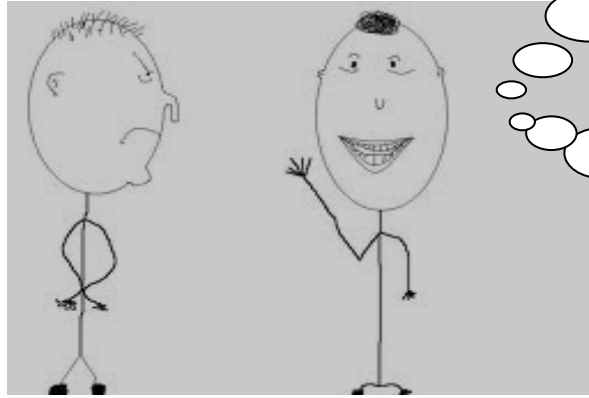
Para Birimi:

Türkiye'yi hatırlayacağınız bir nesne ya da bir simgeye benzetiniz ve benzetme nedenini açıklayınız:

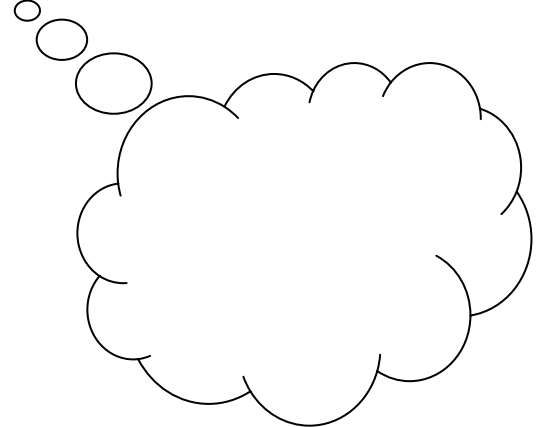
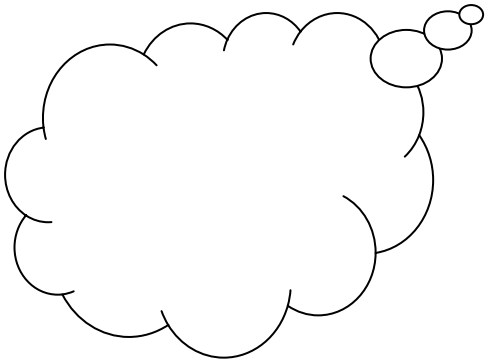
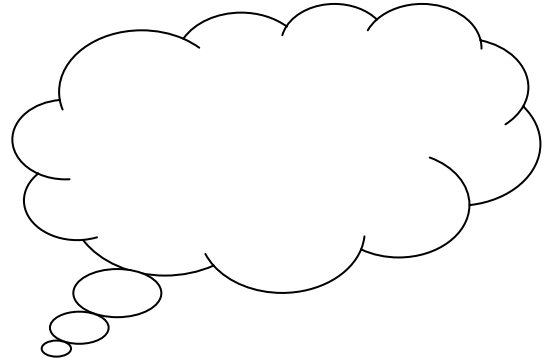
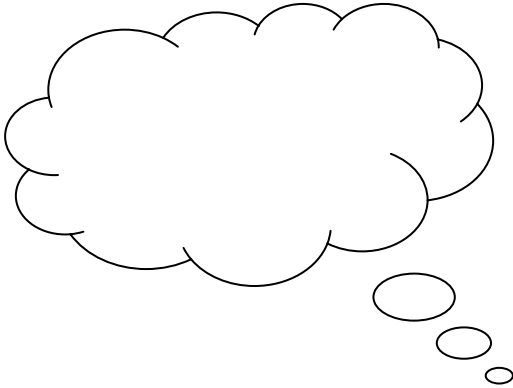
ÇALIŞMA YAPRAĞI-3

İL VE İLÇE YÖNETİCİLERİNİZİ ve GÖREVLERİNİ BİR KARİKATÜR ÇALIŞMASIYLA

TANITINIZ



YEREL YÖNETİCİLERİNİZİ ve GÖREVLERİNİ KİŞİLERİ DE ÇİZEREK BİR
KARİKATÜR ÇALIŞMASIYLA TANITINIZ



ÇALIŞMA YAPRAĞI-4

**HAYALİ ÜLKENİZİN YÖNETİM YAPISINI GÖSTEREN ŞEMATİK BİR
TABLO ÇİZİNİZ.**

HAYALİ ÜLKENİZİN ADI

.....

MERKEZİ YÖNETİM BİRİMLERİ

MERKEZE BAĞLI YÖNETİM BİRİMLERİ

ÇALIŞMA YAPRAĞI-5 ANALOJİ

HAYALİ DEVLET ADI

TÜRKİYE CUMHURİYETİ

Yönetim Biçimi:

Bayrağının Adı:

Marş Adı:

Resmi Dili:

Para Birimi:

Başkenti:

Merkezi Yönetici Adları:

1- Ülkenizin Temsilcisi
Önemli Görevleri:

2- En Üst Düzey Yönetici
Önemli Görevleri:

Yerinden Yönetici Adları:

1-İl Yöneticisi:
Önemli Görevleri:

2- İlçe Yöneticisi:
Önemli Görevleri:

3- Belediye Yöneticisi:
Önemli Görevleri:

4- Köy Yöneticisi:
Önemli Görevleri:

ÇALIŞMA YAPRAĞI-6
ANAGRAM BULMACA-BİR ÜLKE BİR BAYRAK ÜNİTESİ

1 ÇİSEM	2 DAİRE	3 KABAN	4 ARAP	5 SAY AMA
6 TAVAN	7 LASTİKLİ	8 KUMA	9 KELİME GEN	10 YEM TÜRÜ
11 PİLAV	12 MUCİT HURİYE	13 KAYAMAM Kİ	14 ŞAMAR	15 KİLİM CETVELLİ
16 TÜRLÜ KİLİMLER	17 GÖZLÜK ÜRET	18 SALATANI AT	19 SAYANA BAK	20 KİLİMLİK
21 DEMİR KOVASI	22 HURMA SAT	23 BAĞIMIZ SAZLIK	24 ÖNE İTME YA	25 YÜREKTESİN

Kareler içindeki sözcük ya da cümlelerdeki harflerin yerlerini değiştirerek, aşağıdaki tanımlara uygun sözcükleri oluşturun ve çizgilere yazın. NOT: Sözcüklere ulaşırken kırmızı boyalı harfleri kullanmayınız.

SORULAR:

- 1- Temsil yetkisi verilecek kişilerin, bir kısım veya bütün vatandaşlar tarafından tercih edilmesi işlemi.
- 2- Görevliler tarafından kanunlara uygun olarak alınan kararların uygulanması süreci.
- 3- Siyasi sorumluluğa sahip yöneticilere verilen adlardan biridir.
- 4- Karşılığında mal ve hizmet almaya ve vermeye yarayan ekonomik bir araç.
- 5- Milletvekillerinin yaptığı işin adına denir.
- 6- Bir milletin bağımsız ve egemen olarak üzerinde yaşadığı yeryüzü parçası.
- 7- Kendi başına, bağımsız olma.
- 8- Halka hizmet eden devlet organlarının tümü.
- 9- Milletin seçimle işbaşına getirdiği temsilcilerinin, devlet yetkilerinin hepsini kullanma gücü.
- 10- Yasaları uygulama işine verilen ad.
- 11- Bir ilde devleti temsil eden en yetkili yönetim görevlisi.
- 12- Halkın egemenliği temeline dayanan yönetimlere verilen ad.

- 13- Bir ilçede devleti temsil eden en yetkili yönetim görevlisi.
- 14- Bir ülkenin bağımsızlık sembollerinden biri.
- 15- Türkiye Büyük millet Meclisinde milleti temsil edenlere verilen ad.
- 16- Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü
- 17- Herhangi bir kısıtlamaya, zorlamaya bağlı olmaksızın düşünme veya davranma.
- 18- Bir ülkede hükümdarın, padişahın, sultanın egemen olması
- 19- Bir devletin yönetimi ve içinde yaşayan milletin haklarını bildiren temel yasa.
- 20- Kişinin kim olduğunu tanıtan belge
- 21- Vatandaşların, devlet politikasını şekillendirmede eşit hakka sahip olduğu bir yönetim biçimidir.
- 22- Bir köyde devleti temsil eden en yetkili yönetim görevlisi.
- 23- Milletin özgürce yönetilebilmesi için gerekli olan durum.
- 24- Çekip çevirme, idare etme.
- 25- Ülkemizin adı.

ÇALIŞMA YAPRAĞI-7

TABU OYUNU- BİR ÜLKE BİR BAYRAK ÜNİTESİ

ANAYASA *Kanun	EGEMENLİK *Bağımsızlık	KAYMAKAM *İlçe Yöneticisi	PARA *Lira
BAĞIMSIZLIK *Egemenlik	ÖZGÜRLÜK *Hürriyet	YASAMA *Meclis	BAYRAK *Ay-yıldız
DEMOKRASİ *Yönetim Biçimi	SEÇİM *Sandık	YARGI *Mahkeme	CUMHURİYET *Yönetim Biçimi
DEVLET *Hükümet	BELEDİYE BAŞKANI *İlçe Yöneticisi	YÜRÜTME *Cumhurbaşkanı	VALİ *İl yöneticisi

ÇALIŞMA YAPRAĞI-8

KAVRAM ZİNCİRİ

Aşağıdaki kelime grubunun herhangi bir harfini başlangıç kabul ederek ünitenizle ilgili yeni sözcükler üretiniz. 10 dakika içerisinde bakalım en çok sözcüğü hangi grup üretecek.

Not: Her sözcükten en fazla bir tane sözcük türetebilir ve bir joker kullanabilirsiniz.

Örnek: ÖĞRETMEN

A

N

EMNİYET



TÜRKİYE CUMHURİYETİ

ÇALIŞMA YAPRAĞI-9
SÖZCÜK AVI YARIŞMASI

S	R	K	L	B	A	K	A	N	E	S	S	D	F	G	H	J	K	T	K
D	A	N	A	Y	A	S	A	T	F	T	B	İ	L	D	İ	R	G	E	A
M	İ	L	L	E	T	V	E	K	İ	L	İ	T	Y	E	F	A	S	L	Y
H	K	Y	G	J	R	R	I	H	T	R	Y	R	G	M	S	S	D	V	M
B	A	Ş	B	A	K	A	N	J	G	T	C	V	B	O	N	G	R	C	A
C	E	R	R	T	P	U	S	U	N	Ö	Y	A	I	K	T	K	D	U	K
Ğ	P	S	E	D	Ü	M	I	H	B	R	G	L	K	R	H	A	S	M	A
O	L	L	O	P	I	İ	Z	J	Ö	E	G	İ	T	A	F	M	D	H	M
A	S	A	Y	Y	U	T	L	N	J	N	C	V	B	S	G	U	G	U	D
Ö	K	I	O	L	İ	E	I	N	Ç	O	D	F	R	İ	E	R	E	R	R
M	C	V	B	F	R	N	K	Y	F	Ö	Z	G	Ü	R	L	Ü	K	B	E
E	P	H	O	T	G	Ö	R	Ş	İ	Ş	L	J	Ö	M	S	E	R	A	G
Y	V	B	N	M	Ö	Y	Y	H	J	G	H	J	S	R	E	R	E	Ş	E
İ	C	V	B	N	J	H	J	M	M	İ	L	L	E	T	A	S	A	K	M
K	T	B	N	M	J	U	Y	T	R	T	Y	H	Ç	Y	M	Ç	M	A	E
R	T	Y	Ü	R	Ü	T	M	E	Ü	F	G	H	İ	T	U	I	A	N	N
Ü	R	H	U	K	R	Ç	L	K	L	M	H	U	M	G	H	L	S	I	L
T	T	Y	J	E	Ö	Y	A	R	G	I	J	J	R	E	T	K	A	N	İ
G	G	U	Y	U	R	T	T	A	Ş	L	I	K	E	R	A	J	Y	H	K
Y	A	C	N	U	T	Y	B	E	D	A	M	E	H	T	R	Y	Y	U	Y

Bulmacada “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinde geçen 20 sözcük gizlenmiştir. 10 dakika süresince hangi grup daha çok sözcük bulacak bakalım😊

Bulmacada geçen kavramları aşağıdaki boşluklara yazınız.

1-

11-

2-

12-

3-

13-

4-

14-

5-

15-

6-

16-

7-

17-

8-

18-

9-

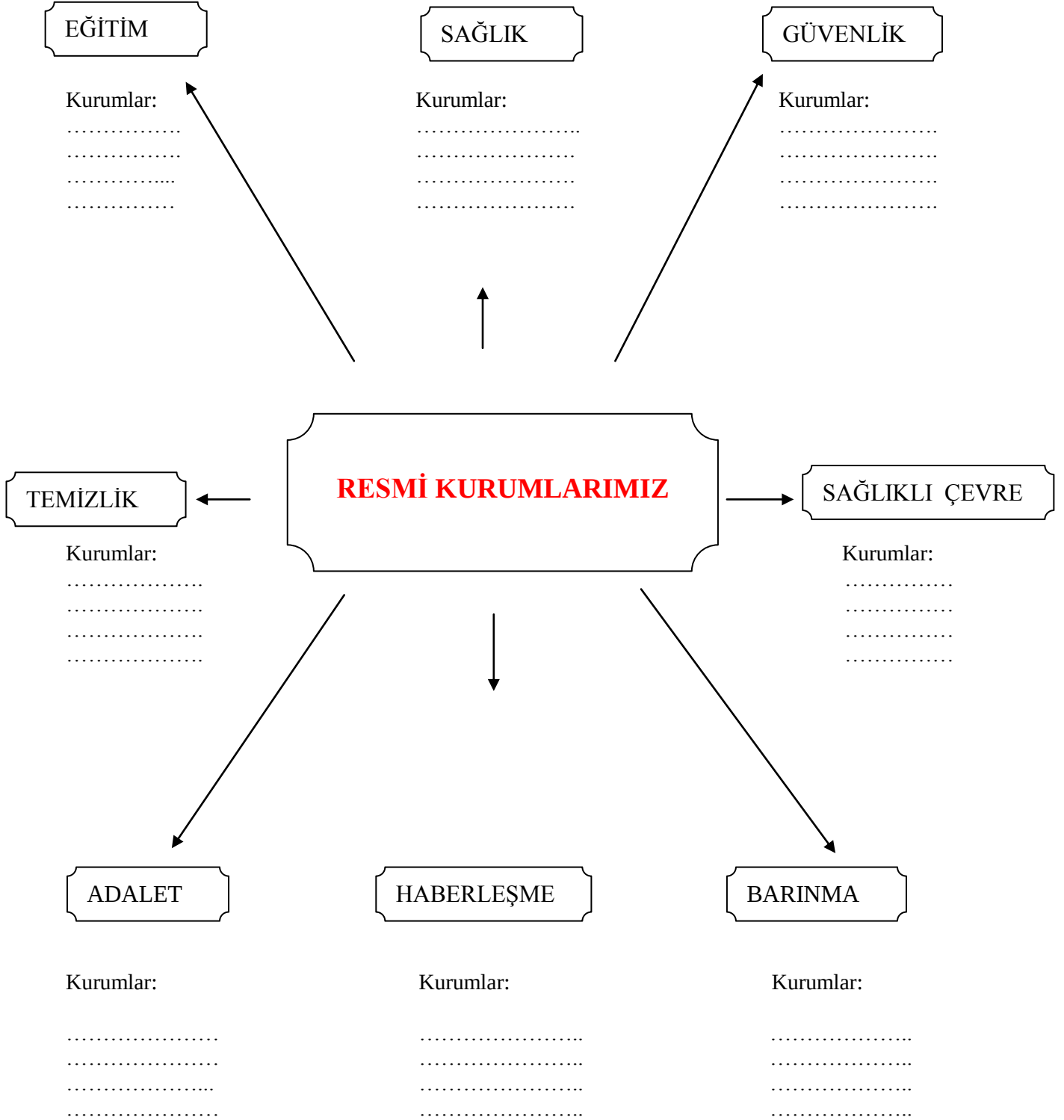
19-

10-

20-

ÇALIŞMA YAPRAĞI-10

RESMİ KURUMLARIMIZ



ÇALIŞMA YAPRAĞI-11 BİLMECE-BİLDİRMECE☺



Kanser çaresizlik değil
Çocuklar yalnız değil
Yüreklere bir oldukça
Çözümü hiç zor değil.

Kan alır, kan verir
İnsanlara can verir
Bütün felaketlerde yanımızdadır
Söyleyin bakalım bu nedir?



Kötü alışkanlıklarla mücadele onun işidir
Bilin bakalım bu sivil toplum kuruluşu hangisidir?

Bir çığ düştüğünde
Ya da olduğunda bir deprem
O hep yanımızdadır
Felaketlerde kurtarıcımızdır.



Toplum için önemlidir
İlk amacı eğitimidir
Hem annemin hem benim
İkimizin de gözdesidir.

Eğitim sevdası
Adında gizlidir amacı
Düşününce bulacaksınız
Nedir bunun adı?



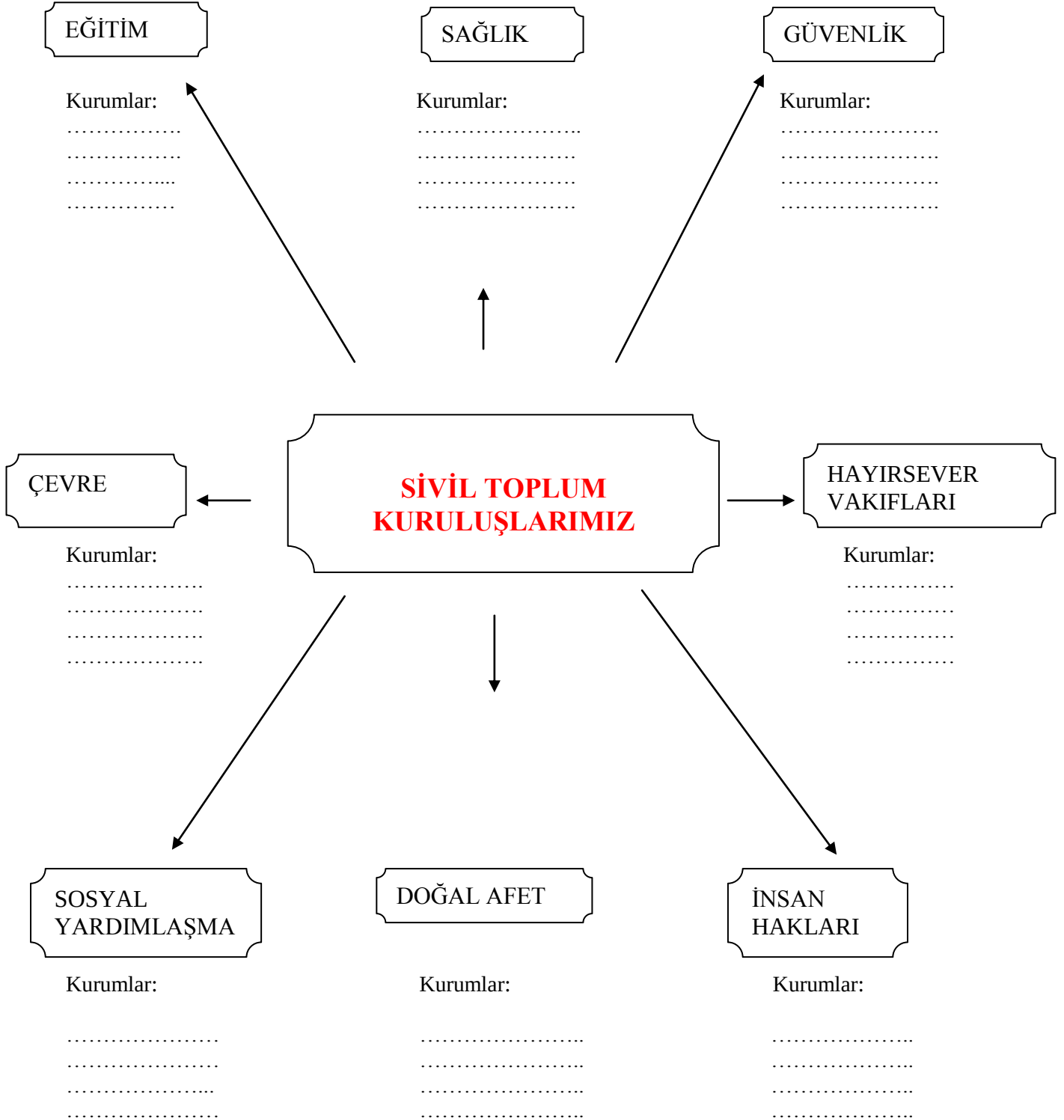
Korur kalbi
Verir umudu
Onsuz olur mu?
Hangi vakıftır bu?

Herkes bilir bu vakfı
Yeşile boyar dünyayı
Erozyonla mücadelede
Var mı ondan alası.



ÇALIŞMA YAPRAĞI-12

SİVİL TOPLUM KURULUŞLARIMIZ



ÇALIŞMA YAPRAĞI-13

SÖZCÜK AVI YARIŞMASI

C	R	K	M	N	I	F	K	A	V	M	İ	T	İ	Ğ	E	K	R	Ü	T
S	A	R	Ç	A	Ğ	D	A	Ş	E	Ğ	İ	T	İ	M	V	A	K	F	İ
E	S	N	T	E	M	A	J	Y	T	U	S	R	C	H	U	L	K	O	A
M	A	F	T	Ü	R	K	E	Ğ	İ	T	İ	M	D	E	R	N	E	Ğ	İ
F	R	E	F	G	H	U	B	N	M	K	U	H	D	F	B	Y	F	R	Ü
F	G	H	J	K	M	T	V	C	V	B	M	Ö	Ç	Ç	A	U	Y	T	R
F	G	H	E	Ğ	İ	T	İ	M	G	Ö	N	Ü	L	L	Ü	L	E	R	İ
M	E	H	M	E	T	Ç	İ	K	V	A	K	F	İ	S	A	S	D	F	İ
H	J	K	İ	L	İ	D	A	R	Ü	L	A	C	E	Z	E	T	G	V	F
R	T	Y	Y	G	H	H	J	J	J	F	İ	F	E	D	F	G	V	C	K
Z	S	D	U	Y	U	İ	İ	İ	G	K	F	F	N	B	N	G	T	F	A
T	Ü	K	E	T	İ	C	İ	L	E	R	İ	K	O	R	U	M	A	U	V
G	H	T	Y	U	İ	O	L	Ş	İ	Ç	Ö	K	İ	O	P	P	U	H	P
T	B	N	Y	A	L	İ	Ş	E	Y	N	M	Ö	L	O	P	P	T	H	L
V	F	H	J	K	L	N	B	H	G	T	B	P	L	Ö	S	E	V	M	A
L	K	İ	M	İ	L	L	İ	E	G	İ	T	İ	M	V	A	K	F	İ	K
Ö	J	U	İ	P	O	K	L	L	J	N	S	D	R	T	T	O	P	L	K
T	S	İ	G	A	R	A	Y	L	A	S	A	V	A	Ş	A	N	L	A	R
F	G	H	J	Y	U	H	U	J	K	L	O	L	Ş	İ	M	K	U	J	Ü
Y	A	C	N	U	T	Y	B	E	D	A	M	Ş	S	S	D	V	U	J	T

Bulmacada toplum için çalışan sivil toplum kuruluşlarının adlarının yer aldığı 15 sözcük gizlenmiştir. 10 dakika süresince hangi grup daha çok sözcük bulacak bakalım☺

Bulmacada geçen kavramları aşağıdaki boşluklara yazınız.

1-

11-

2 -

12-

3-

13-

4-

14-

5-

15-

6-

7-

8-

9-

10-

ÇALIŞMA YAPRAĞI-14

SİVİL TOPLUM KURULUŞUNUZ İLE BİR KAMU KURULUŞUNU KARŞILAŞTIRIYORUZ

Örnek:



Sivil toplum Kuruluşu ---- Kamu Kuruluşu
Özellikleri Özellikleri

ÇALIŞMA YAPRAĞI-15

TABU OYUNU- TOPLUM İÇİN ÇALIŞANLAR ÜNİTESİ

SİVİL TOPLUM KURULUŞU *Tema	TEMA *Orman	VAKIF *Dernek	DERNEK *Vakıf
GRUP *Takım	DAYANIŞMA *Yardım	KURUM *Kuruluş	BELEDİYE *Hizmet
TÜRKİYE EĞİTİM GÖNÜLLÜLERİ VAKFI *Eğitim	KIZILAY *Yardım	YEŞİLAY *İçki	ÇAĞDAŞ YAŞAMI DESTEKLEME DERNEĞİ *Eğitim
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI *Eğitim	AKUT *Deprem	KAMUOYU *Halk	EREZYON *Tema

ÇALIŞMA YAPRAĞI-16

KAVRAM ZİNCİRİ

Aşağıdaki kelime grubunun herhangi bir harfini başlangıç kabul ederek ünitinizle ilgili yeni sözcükler üretiniz. 10 dakika içerisinde bakalım en çok sözcüğü hangi grup üretecek.

Not: Her sözcükten en fazla bir tane sözcük türetebilir ve bir joker kullanabilirsiniz.

Örnek: ÖĞRETMEN

A

N

EMNİYET



SİVİL TOPLUM KURULUŞU

ÇALIŞMA YAPRAĞI-17

SÖZCÜK AVI

S	H	M	K	L	Ö	M	J	U	I	F	O	L	G	U	F	V	B	S	N
Y	A	R	D	I	M	L	A	Ş	M	A	V	F	E	R	R	R	T	İ	H
R	Y	N	A	B	G	T	T	G	Ö	N	Ü	L	L	Ü	L	Ü	K	V	F
S	I	D	Y	C	V	F	R	E	R	D	F	G	H	J	K	L	T	İ	U
N	R	H	A	T	D	S	A	Ğ	L	I	K	G	H	Y	K	A	S	L	D
V	S	G	N	R	G	H	J	K	L	U	Y	E	H	L	A	M	J	T	U
K	E	O	I	P	Ğ	R	E	R	D	C	V	R	N	H	M	Y	U	O	I
G	V	İ	Ş	B	Ö	L	Ü	M	Ü	H	J	E	D	N	U	M	B	P	V
A	E	S	M	D	F	G	H	Ü	U	Y	J	Z	E	M	O	I	L	L	Ç
M	R	H	A	Y	U	I	K	Z	I	U	Y	Y	R	H	Y	L	G	U	T
B	N	M	U	I	K	S	D	E	F	R	E	O	N	F	U	I	R	M	D
S	O	S	Y	A	L	P	R	O	J	E	U	N	E	J	H	T	B	K	V
D	R	F	O	R	T	A	K	G	H	J	U	H	K	B	G	A	F	U	V
X	D	C	H	J	Ç	L	Ş	P	O	J	M	B	N	M	Ö	K	Ç	R	H
S	U	A	S	D	F	V	V	C	V	B	N	M	H	G	F	G	B	U	V
Y	G	F	S	O	S	Y	A	L	E	T	K	İ	L	E	Ş	İ	M	L	V
U	I	O	J	K	E	T	K	İ	N	Y	U	T	T	A	Ş	G	R	U	P
M	Ö	L	Ş	İ	Ç	Ç	I	Ö	K	K	R	O	P	P	Ğ	Ü	K	Ş	J
N	J	I	J	H	Y	H	F	G	F	H	U	J	K	Y	U	H	J	U	U
Y	A	C	N	U	T	Y	B	E	D	A	M	N	H	Y	F	B	L	Ş	J

Bulmacada “Toplum İçin Çalışanlar” ünitesinde geçen 20 sözcük gizlenmiştir. 10 dakika süresince hangi grup daha çok sözcük bulacak bakalım☺

Bulmacada geçen kavramları aşağıdaki boşluklara yazınız.

- | | |
|-----|-----|
| 1- | 11- |
| 2 - | 12- |
| 3- | 13- |
| 4- | 14- |
| 5- | 15- |
| 6- | 16- |
| 7- | 17- |
| 8- | 18- |
| 9- | 19- |
| 10- | 20- |

Ek-9 Kontrol Grubu Ders Planları

BİR ÜLKE BİR BAYRAK ÜNİTESİ DERS PLANLARI

KONTROL GRUBU DERS PLANI 1

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5

Öğrenme Alanı: Güç, Yönetim ve Toplum

Ünite Adı: Bir Ülke Bir Bayrak

Belirlenen Tema Adı: Yasalar Bizim İçin

Öğrenci Kazanımı: Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder.

Ara Disiplin Kazanımları: Hukuk kurallarının toplumsal yaşamı kolaylaştıran bir değerler sistemi olduğunu kabul eder.

Kuralların insan hayatındaki önemini kavrar.

Önerilen Süre: 3 ders saati

Öğrenme-Öğretme-Yöntem ve Teknikleri:

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Yöntem ve Teknikler

Genel Çerçeve:

Bu kazanımda öğrencilerin, toplumsal yaşamı düzenleyen kuralların ve yasaların olduğunu fark etmeleri sağlanacaktır. Ayrıca, bu kurallara uyulmaması sonucunda yaşanacak olumsuzluklardan söz edilecektir.

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

1. Birkaç öğrenciye “Hazırlık çalışması” ile ilgili söz hakkı veriniz.
2. Öğrencilere, sayfa başlarında yer alan fotoğrafları inceletiniz. İlgili soruları cevaplatınız.
3. Toplumsal yaşamı düzenleyen kuralların yazılı ve yazısız kurallar olduğunu fark ettiriniz.
4. Öğrencilere, “Yazılı kurallar nelerdir?” sorusunu yönelterek yazılı kuralların; yasa, yönetmelik, genelge vb. belgeler olduğunu kavramalarını sağlayınız.
5. Öğrencilere, sayfanın alt kısmında yer alan iki resmi inceletiniz. Resimlerle ilgili paragrafı okutup soruları yöneltiniz.
6. Öğrencilere, “Günlük yaşantınızda her istediğinizi yapabiliyor musunuz?” sorusunu sorunuz.
7. Öğrencilerin, bulunduğumuz her ortamda ilişkileri düzenleyen kurallar olduğunu, bu kuralların günlük hayatımızı kolaylaştırmak için konulmuş olduğunu bulmalarını sağlayınız.
8. Buna bağlı olarak evde, okulda, mahallede ya da yakın çevrelerinde uymaları gereken kurallar olduğunu buldurunuz.
9. Sınıfta uyulması gereken kuralların neler olduğu sorusunu yönelterek öğrencilerin bu konudaki düşüncelerini alınız.
10. Buradan yola çıkarak sınıfta huzurun sağlanması ve dersin verimli geçmesi için belirlenmiş kurallar olduğu gibi, öğrencilerin demokrasinin bir işlevi olarak toplumsal yaşamı düzenleyen kuralların varlığını da öğrenmelerini sağlayınız.
11. Hukukun üstünlüğü esasına dayanılarak hazırlanmış bu kurallara uymanın bir vatandaşlık görevi olduğunu fark ettiriniz.
12. Öğrencilere, vatandaşlık hak ve sorumluluklarımızın yasalarca belirlendiğini ve güvence altına alındığını belirtiniz.
13. Yasaların TBMM’de hazırlandığını açıklayınız.
14. Öğrencilere, 155. sayfada yer alan anayasa ile ilgili bölümü okutup anayasamızın değiştirilemez maddelerinden söz ederek nedenini açıklayınız.
15. Öğrencilerden, okul hayatını düzenlemek, okulda adaleti, düzeni özendirmek, demokrasiyi geliştirmek için bazı kurallar belirlemelerini isteyerek, sınıf sözleşmesi yapmalarını sağlayınız.
16. “Çocuk ve Trafik, Uyulmayan Kurallar” adlı metinler okutularak toplumsal yaşamı düzenleyen kuralların ihlal edilmesi sonucunda toplum düzeninin bozulduğundan söz edilecektir.

Sonraki Derse Hazırlık:

Öğrencilerden, bir sonraki dersin hazırlık çalışmasını yapmalarını isteyiniz.

KONTROL GRUBU DERS PLANI 2

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5

Öğrenme Alanı: Güç, Yönetim ve Toplum

Ünite Adı: Bir Ülke Bir Bayrak

Belirlenen Tema Adı: Bağımsızlığımızın Sembolleri

Öğrenci Kazanımı: Ulusal egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.

Ara Disiplin Kazanımları: Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının varlığının farkına varır.

Önerilen Süre: 3 ders saati

Öğrenme-Öğretme-Yöntem ve Teknikleri:

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Yöntem ve Teknikler

Genel Çerçeve:

Bu kazanımda öğrencilere, ulusal egemenlik ve bağımsızlığın önemli sembollerinin öğretilmesi amaçlanmıştır.

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

1. Öğrencilere, “Hazırlık çalışmaları” bölümündeki sorularını yöneltiniz.
 2. Öğrencilere, ön bilgilerini kullanarak ulusal egemenlik kavramının anlamını açıklamalarını söyleyiniz.
 3. Bu kavramın, bağımsız ve hür yaşama anlamı taşıdığını buldurunuz.
 4. Öğrencilere, bayrağımıza ve cumhurbaşkanlık forsuna ait resimleri inceletin. ilgili paragrafı okutunuz.
 5. Daha sonra bir öğrenciye şiiri okutunuz. Birkaç öğrenciye söz vererek şiirden ne anladıklarını açıklamalarını sağlayınız.
 6. Öğrencilere, şiirde vatanın tehlikeye düşmesi durumunda tüm ulusun, ulusal egemenliğimizi korumak için bayrak altında toplandığını anlatıldığını buldurunuz. Tarihte Türk devletlerinin, her zaman bayrağı kutsal değerler arasında kabul ettiğini belirtiniz.
 7. Şiirin ikinci dördlüğünde öğrencilere ne anlatılmak istendiği sorusunu yöneltiniz. Birkaç öğrenciye söz vererek bu konudaki düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlayınız.
 8. Öğrencilere, bayrak ile ilgili “Bunu Biliyor muydunuz?” bölümünü okutunuz.
 9. Öğrencilerin, metne bağlı olarak Türk bayrağında yer alan kırmızı ve beyaz rengin anlamlarını bulmalarını sağlayınız.
 10. Bayrağın ulusal egemenliğin sembollerinden olduğunu fark ettiriniz.
 11. Öğrencilere, bayrak törenlerinin hangi günlerde yapıldığını sorun.
- Konuyla ilgili olarak;
- Okullarda hafta başları ile hafta sonlarında,
 - Resmi tatil öncesi tüm kurum ve kuruluşlarda,
 - Bayram günlerinde vb. günlerde bayrak töreninin yapıldığını buldurunuz.
12. Öğrencilere, Ders Kitabı’nda yer alan bayrakla ilgili dizeleri okutunuz.
 13. Dizelerde bayrağın hangi özelliklerinden söz edildiği sorusunu yöneltiniz.
 14. Birkaç öğrenciye söz vererek düşüncelerini açıklamalarını sağlayınız.
 15. Öğrencilere, ulusal egemenlik sembollerinden birinin bayrak olmasının nedenini sorarak sınıfta konuyla ilgili tartışma ortamı yaratınız.

16. Öğrencilerin, bayrağın ulusların bağımsızlığının sembolü olduğu sonucuna ulaşmalarını sağlayınız.
17. Öğrencilere, “Bunu Biliyor muydunuz?” başlıklı metni okutunuz.
18. Bayrağın, ulusların egemenlik sembolü olarak önemini vurgulayınız. Bu önemin bayrağın biçimi ve kullanımı hakkında kanun çıkarılarak ortaya konduğunu belirtiniz.
19. “Millî Marşımız, Anayasamız, Başkentimiz, Paramız, Atatürk ve Türk Dili” okuma parçaları okutularak bayrağımız dışındaki ulusal egemenlik ve bağımsızlık sembollerinin anlaşılması sağlanır.

Sonraki Derse Hazırlık:

Öğrencilerden, bir sonraki dersin hazırlık çalışmasını yapmalarını isteyiniz.

KONTROL GRUBU DERS PLANI 3

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5

Öğrenme Alanı: Güç, Yönetim ve Toplum

Ünite Adı: Bir Ülke Bir Bayrak

Belirlenen Tema Adı: Merkezi Yönetim

Öğrenci Kazanımı: Yaşadığı yerdeki merkeze bağlı yönetim birimleri ile bu birimlerin temel görevlerini ilişkilendirir.

Önerilen Süre: 3 ders saati

Öğrenme-Öğretme-Yöntem ve Teknikleri:

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Yöntem ve Teknikler

Genel Çerçeve:

Bu kazanımda öğrencilerin, merkeze bağlı yönetim birimlerini ve bu birimlerin temel görevlerini tanımları sağlanır.

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

1. Öğrencilere, hazırlık çalışması sorularını yöneltiniz.
2. Öğrencilere, Ders Kitabı’ndaki metni okutunuz. Onlardan, metinden ne anladıklarını açıklamalarını isteyiniz.
3. Sel felaketi yaşanmasının nedenlerinin neler olabileceği sorusunu yöneltiniz.
4. Arazinin düz, kanalların yetersiz olduğu yerlerde aşırı yağışların sel felaketlerine neden olabileceğini belirtiniz.
5. Sel felaketi sonrasında olay yerine ilk olarak kimlerin ve neden gitmiş olabileceklerini sorunuz. Olay yerine devleti temsilen ilk giden kişinin kaymakam olduğunu, çünkü kaymakamların ilçelerde merkeze bağlı yönetimin en büyük görevlisi olduğunu vurgulayınız.
6. Ayrıca sel felaketi sonrasında yerel yönetimin temsilcisi olan belediye başkanının da olay yerine geldiğini belirtiniz. Belediyelerin alt hizmet birimleri ile sel felaketi sonrası kurtarma çalışmalarına katıldığını ifade ediniz.
8. Öğrencilere, metinde belirtildiği gibi ya da farklı türden bir doğal afetle karşılaşp karşılaşmadıklarını sorunuz.
9. Karşılaşan öğrenciler varsa izlenimlerini, kendilerine yardım için kimlerin geldiğini ve ne yaptıklarını anlatmalarını isteyiniz.
10. Verilen bilgilerden yola çıkarak öğrencilerin, ilçelerde merkezi yönetimi kaymakamın temsil ettiğini ve ilçelerdeki diğer kurum ve kuruluşların kaymakamlara bağlı olarak görevlerini yerine getirdiklerini kavramalarını sağlayınız.
11. “İldeki En Yüksek Devlet Memuru, Devlet Her Zaman Vatandaşının Yanında ve Mutlu Son” okuma parçalarıyla doğal afetler ve başka birçok sorunun çözümünde devletin vatandaşlarının yanında olduğunun öğrencilerce anlaşılmasını sağlayınız. Öğrencilere, devletin bu görevi, illerde vali, ilçelerde kaymakam aracılığıyla yürüttüğü de kavratılacaktır.

Sonraki Derse Hazırlık:

Öğrencilerden, bir sonraki dersin hazırlık çalışmasını yapmalarını isteyiniz.

KONTROL GRUBU DERS PLANI 4

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5

Öğrenme Alanı: Güç, Yönetim ve Toplum

Ünite Adı: Bir Ülke Bir Bayrak

Belirlenen Tema Adı: Seçim Heyecanı Sona Erdi

Öğrenci Kazanımı: Merkezi yönetim birimlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirir.

Ara Disiplin Kazanımları: Merkezi yönetimin hangi birimlerden oluştuğunu bilir.

Önerilen Süre: 3 ders saati

Öğrenme-Öğretme-Yöntem ve Teknikleri:

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Yöntem ve Teknikler

Genel Çerçeve: Bu kazanımda öğrencilerin, merkezi yönetim birimlerini ve bu birimlerin temel görevlerini tanımasını sağlar. Yasamayı gerçekleştiren Meclis'in seçimle göreve gelen milletvekillerinden oluştuğu vurgulanacaktır.

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

1. Öğrencilere, "Hazırlık çalışması" bölümünde yer alan soruları yöneltiniz.
2. Seçme ve seçilmenin bir vatandaşlık görevi ve anayasal bir hak olduğunu hatırlatınız.
3. Seçimlerin anayasada belirtilen ve seçimle ilgili kanunlar çerçevesinde yürütüldüğünü buldurunuz.
4. "Türkiye Vekillerini Seçti" başlıklı metni okutunuz.
5. Birkaç öğrenciye söz hakkı vererek metinden ne anladıklarını arkadaşları ile paylaşımlarını sağlayınız. Öğrencilere, kanunlar çerçevesinde her Türk vatandaşlarının seçimlerde aday olabileceğini belirtiniz. Milletvekillerinin aday oldukları parti adına seçildiklerini, ancak vekil seçildikten sonra Türk milleti adına görev üstlendiklerini belirtiniz.
6. Merkezi yönetim birimini oluşturan başbakan ve bakanların (hükümet) nasıl göreve geldiğini sorunuz. 7. Hükümetin, en çok oy alan parti başkanının cumhurbaşkanınca görevlendirilmesi ile oluşturulduğunu buldurunuz.
8. Parti başkanının yeterli çoğunluğu sağladıktan sonra hükümet programını hazırladığını, mecliste güvenoyunu aldıktan sonra bakanlarını belirleyerek cumhurbaşkanına sunduğunu söyleyiniz.
9. Cumhurbaşkanının onayından sonra hükümetin göreve başladığını öğrencilere yönelttiğiniz sorularla buldurunuz.
10. "Vekillerimiz Yönetimde ve Bakanlıkları Tanıyoruz" okuma parçasıyla merkezi yönetim birimlerinin cumhurbaşkanı, başbakan ve bakanlar kurulundan oluştuğu kavratılacaktır. Ayrıca, başbakan ve bakanlar kurulunun hükümeti oluşturduğu belirtilecektir. Ayrıca, Bakanların TBMM üyelerinden seçilebildiği gibi TBMM dışından, milletvekili seçilme yeterliliğine sahip olan kişilerden de atanabileceğini belirtiniz.
11. Son etkinlik olarak sınıfı 5 gruba ayırınız. Gruplara, konuda belirtilen bakanlıkların görevlerini canlandırarak anlatacaklarını belirtiniz. Canlandırmalar sırasında gruplardan cumhurbaşkanı ve bazı bakanlıkların temel görevlerini çarpıcı biçimde gösteren doğaçlamalar yapmalarını isteyerek bu birimlerin görevlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayarak dersi bitiriniz.

Sonraki Derse Hazırlık:

Öğrencilerden, bir sonraki dersin hazırlık çalışmasını yapmalarını isteyiniz.

KONTROL GRUBU DERS PLANI 5

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5

Öğrenme Alanı: Güç, Yönetim ve Toplum

Ünite Adı: Bir Ülke Bir Bayrak

Belirlenen Tema Adı: Demokrasi ve Yönetim

Öğrenci Kazanımı: Demokratik yönetim birimlerindeki yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıklar.

Ara Disiplin Kazanımları: Demokrasi ve ilkelerinin önemini kavrar.

Demokrasinin insan hakları için vazgeçilmez bir değer taşıdığını takdir eder.

Demokrasinin temelinin özgürlük ve eşitliğe dayandığını bilir.

Önerilen Süre: 3 ders saati

Öğrenme-Öğretme-Yöntem ve Teknikleri:

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Yöntem ve Teknikler

Genel Çerçeve: Bu kazanımda Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin başı olarak cumhurbaşkanının demokratik yönetim birimlerinde en yetkili kişi olduğu vurgusu yapılacaktır. Ayrıca, cumhurbaşkanlığı görevinin ulusal egemenlikle ilişkisi vurgulanacaktır.

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

1. Öğrencilere, hazırlık çalışması sorusunu yöneltiniz.
 2. Öğrencilere, sayfa başındaki metni okumalarını söyleyiniz. Metne bağlı olarak demokrasi bilincinin önemine vurgu yapınız.
 3. “Cumhurbaşkanlığı görevi ile ilgili neler biliyorsunuz?” sorusunu yönelterek öğrencilerin on bilgilerini yoklayınız. Bu görevlerin yasalarla belirlendiğini fark ettiriniz.
 4. Cumhurbaşkanının temel görevinin devlet organlarının uyumlu ve düzenli bir biçimde çalışmasını sağlamak olduğunu buldurunuz.
 5. “Cumhurbaşkanı seçilebilmek için gerekli koşullar nelerdir?” sorusunu yöneltiniz. Öğrencilerin araştırmaları sonucunda, cumhurbaşkanı seçilebilmek için; Türk vatandaşı olmak, 40 yaşını doldurmak, yüksek öğrenim yapmış olmak, milletvekili olmak ya da milletvekili seçilebilme yeterliliğine sahip olmak gibi ortak sonuçlara ulaşmalarını sağlayınız.
 6. Öğrencilere, cumhurbaşkanlığı görevi ile ulusal egemenlik arasında nasıl bir ilişki olduğunu sorarak sınıfta tartışma ortamı yaratınız.
 7. Cumhurbaşkanının devletin temsilcisi olarak ulusal egemenliğin sağlanmasında en yetkili kişi olduğunu vurgulayınız.
 8. “Bunu Biliyor muydunuz?” başlıklı metni okutarak Atatürk'ün cumhuriyet ilan ederek devleti yönetmek için demokratik yönetimi seçtiğini belirtiniz. Öğrencilerin, demokratik yönetimin ne olduğunu kavramalarını sağlayınız.
 9. “Milletvekilleri Görevde” okuma parçasıyla, seçimle göreve gelen milletvekillerinin, demokratik yönetimlerde halk adına yetki kullandıkları konusu işlenmektedir. Ayrıca, Öğrencilerden birine “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri” başlıklı metni okutunuz. “Bu proje hangi amaçlarla hazırlanmıştır?” sorusunu yöneltiniz.
- Öğrencilerin;
- Öğrencilerde seçme ve seçilme kültürünün yerleşmesi,
 - Kendi sorunlarını kendi bakış açılarıyla ele almaları,
 - Katılım ve hoşgörü anlayışı oluşturmaları,
 - Demokrasi kültürünün toplumun her kesimine yayılması sonuçlarına ulaşmalarını sağlayınız.
- Dersin işlenişi tamamlandığında öğrencilere, “Okul Meclisi” başlıklı etkinliği yaptırınız.
10. “Meclis Başkanı Seçiliyor” okuma parçasıyla demokratik yönetim birimlerinden olan TBMM başkanının seçimle göreve geldiği ve TBMM'nin ulusal egemenliğin simgelerinden biri olduğu konusu işlenmektedir.

Sonraki Derse Hazırlık:

Öğrencilerden, bir sonraki dersin hazırlık çalışmasını yapmalarını isteyiniz.

TOPLUM İÇİN ÇALIŞANLAR ÜNİTESİ DERS PLANLARI**KONTROL GRUBU DERS PLANI 6**

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5

Öğrenme Alanı: Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler

Ünite Adı: Toplum İçin Çalışanlar

Belirlenen Tema Adı: Temel İhtiyaçlarımızı Kimler Karşılıyor?

Öğrenci Kazanımı: Toplumun temel ihtiyaçlarıyla bu ihtiyaçlara hizmet eden kurumları ilişkilendirir.

Ara Disiplin Kazanımları: Sivil toplum kavramının önemini kavrar.
Sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarının yasal olduğunu bilir.
Yakın çevresindeki sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerinin farkında olur.

Önerilen Süre: 2 ders saati

Öğrenme-Öğretme-Yöntem ve Teknikleri:

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Yöntem ve Teknikler

Genel Çerçeve: Bu kazanımda öğrencilere, kurumların sosyal yaşamımız içindeki yeri ve önemi kavratılacaktır. Kurumların ihtiyaçtan doğduğu, bunların zorunlu ve sosyal ihtiyaçlar olduğu fark ettirilecektir. Zorunlu ihtiyaçlarımızdan barınma ve beslenme ile ilgili çalışma yapılırken sosyal yaşamdan doğan ihtiyaçlardan olan eğitim de ele alınacaktır.

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

1. “Hazırlık çalışması” bölümündeki soruları öğrencilere yöneltiniz. Öğrencilerin konu ile ilgili bilgi düzeylerini ve konuya ilgilerini ölçünüz.
2. Fotoğraflarda anlatılan öyküyü içlerinde yer alan kurumlara dikkat çekerek öğrencilerle inceleyiniz.
3. 17 Ağustos depremine atıfta bulunarak ülkemizin acı bir tecrübe yaşandığını, kurumların görevlerini yapmaları ve insanların dayanışması sayesinde bu felaketin üstesinden geldiğini anlatınız.
4. “Deprem sonrasında insanlar, hangi temel ihtiyaçlarını karşılamakta zorluk çeker?” sorusunun cevabı olarak öğrencilere; başta barınma, sağlık, eğitim, güvenlik, giyinme, temizlik ve beslenme ihtiyaçlarının sağlanmasında zorluk çekilebileceğini belirtiniz.
5. “Depremde, çocuğa yardım eden hangi kurumlardır?” sorusuna sayfadaki öyküden yola çıkarak resmî kurumların; valilik, belediye, Bayındırlık Bakanlığı, Afet İşleri Genel Müdürlüğü, Toplu Konut idaresi olduğunu belirtiniz. Bunların dışında deprem anında pek çok kurumun öğrencilere; başta Sağlık Bakanlığı, Ulaştırma Bakanlığı olmak üzere görev ve sorumluluk aldığını belirtiniz.
6. Öğrencilere, “Depremde, çocuğa yardım eden sivil toplum kuruluşları hangileridir?” sorusunun cevabı olarak Kızılay, AKUT, Psikologlar Derneği gibi kurumların isimlerini buldurunuz. Kızılay’ın devlet destekli bir kurum olduğunu vurgulayınız. Deprem anında yardımcı olan başka birçok sivil toplum kuruluşu olduğunu da belirtiniz.
7. Son sorunun cevabı olarak deprem anında pek çok şirketin görev ve sorumluluk aldığını belirtiniz.
8. Barınma, beslenme ve eğitim ile ilgili okuma parçaları okunur, ilgili ihtiyaçlarla ilgili kamu kurumları olarak Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığının ve bu kurumlara bağlı yardımcı kurumlar başta olmak üzere ilgili tüm kurum ve kuruluşlar öğrenci yaşantılarından yola çıkılarak buldurulmaya çalışılır.
9. Çalışma kitabındaki ilgili yerlerin doldurulması istenir.

Sonraki Derse Hazırlık:

Öğrencilerden, bir sonraki dersin hazırlık çalışmasını yapmalarını isteyiniz.

KONTROL GRUBU DERS PLANI 7

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5

Öğrenme Alanı: Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler

Ünite Adı: Toplum İçin Çalışanlar

Belirlenen Tema Adı: Temel İhtiyaçlarımızı Kimler Karşılıyor?

Öğrenci Kazanımı: Kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda görüş oluşturur.

Ara Disiplin Kazanımları: Sivil toplum kavramının önemini kavrar.
Sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarının yasal olduğunu bilir.
Yakın çevresindeki sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerinin farkında olur.

Önerilen Süre: 3 ders saati

Öğrenme-Öğretme-Yöntem ve Teknikleri:

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Yöntem ve Teknikler

Genel Çerçeve: Bu kazanımda öğrencilere, kurumların sosyal yaşamımız içindeki yeri ve önemi kavratılacaktır. Kurumların ihtiyaçtan doğduğu, bunların zorunlu ve sosyal ihtiyaçlar olduğu fark ettirilecektir. Zorunlu ihtiyaçlarımızdan barınma ve beslenme ile ilgili çalışma yapılırken sosyal yaşamdan doğan ihtiyaçlardan olan eğitim de ele alınacaktır.

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

1. “Hazırlık çalışması bölümündeki soruyu öğrencilere yöneltiniz. Öğrencilerin, konu ile ilgili hazır bulunuşluklarını ölçmek isteyen sorunun cevabını dinleyiniz.
2. “Küçük Buse’ye ilik Nakli” başlıklı yazıyı öğrencilere okutunuz.
3. Haber ile ilgili soruları öğrencilere yöneltiniz. Metinde adı geçen kurumun hangisi olduğunu sorunuz. Ameliyat yapılan hastanenin Ankara’da bir üniversite hastanesi olduğunu, başka üniversite hastanelerinin de bulunduğunu söyleyiniz. Ayrıca devlet hastanelerinin, sağlık ocaklarının, dispanserlerin ve pek çok özel sağlık kurumunun varlığından söz ediniz.
4. Sağlık kurumlarının yanında pek çok dernek ve vakfın sağlık alanında çalışmalar yaptığını, özellikle yoksul halka yardım ettiğini anlatınız. Bunlardan bir tanesini haberle bağlantı kurarak tanıtacağınızı söyleyiniz. “Lösemili Çocuklar Sağlık ve Eğitim Vakfı”nın tanıtıldığı bölümü öğrencilere okutunuz.
5. Sağlık alanında pek çok vakfın aynı amaçla faaliyetlerde bulunduklarını belirtiniz.
6. Öğrencilere, sayfanın son bölümünde yer alan soruları yöneltiniz. Hastanelerde çeşitli bölümlerin olduğunu, insanların hastalıklarına göre bu bölümlere yöneldiğini hissettiriniz.
7. Sağlık alanında Sağlık Bakanlığına bağlı devlet hastanelerinden başka üniversite hastanelerinin ve özel sektöre ait hastanelerin hizmet verdiğini açıklayınız.
8. Bu çalışmada öğrencilere, toplumsal yaşamdan doğan ihtiyaçlarımızın biri de “güvenlik” olduğu, bu ihtiyacı karşılamak için Emniyet Genel Müdürlüğü ve Türk Silahlı Kuvvetleri kurumlarının bulunduğu belirtilecektir. Bu kurumların olmamasının yaşamımızda ve toplumda yaratacak kargaşa vurgulanacaktır.
9. Bu çalışmada öğrencilere, toplumsal yaşamın doğurduğu en önemli ve yaygın ihtiyaç olan seyahat ve taşımacılık, ulaşım ile ilişkili olarak verilecektir. Ulaşım araçları, ulaşımı düzenleyen, denetleyen kurumların yaşamımızdaki yeri kavratılacaktır.
10. Çalışma kitabındaki ilgili yerlerin doldurulması istenir.

Sonraki Derse Hazırlık: Öğrencilerden, bir sonraki dersin hazırlık çalışmasını yapmalarını isteyiniz.

KONTROL GRUBU DERS PLANI 8

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5

Öğrenme Alanı: Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler

Ünite Adı: Toplum İçin Çalışanlar

Belirlenen Tema Adı: Sivil Toplum Kuruluşlarını Tanıyalım

Öğrenci Kazanımı: Sivil toplum kuruluşlarını etkinlik alanlarına göre sınıflandırır.

Ara Disiplin Kazanımları: Sivil toplum kavramının önemini kavrar.
Sivil toplum örgütlerinin çalışmalarının yasal olduğunu bilir.
Yakın çevresindeki sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerinin farkında olur.

Önerilen Süre: 2 ders saati

Öğrenme-Öğretme-Yöntem ve Teknikleri:

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Yöntem ve Teknikler

Genel Çerçeve: Bu kazanımda demokratik toplum yaratmanın, geliştirmenin ve sürdürmenin sadece devlet kurumlarının iyi işlemesi ile olamayacağı, katılımcı bir toplumsal bilinç oluşturularak sivil toplum kuruluşlarının güçlendirilmesinin gereği belirtilecektir. Sivil toplum kuruluşlarının “gönüllülük” esasına göre üstlendikleri görevlerin, devlet kurumlarını destekleyici ve görevleri yerine getirmede itici güç olarak etkileyici özelliklerine değinilecektir. Kazanım sonunda öğrenci, çevresindeki sivil toplum kuruluşlarının etkinlik alanlarını belirleyerek sınıflayabilecektir.

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

1. Hazırlık çalışması ile ilgili birkaç öğrenciye söz hakkı veriniz.
2. Öğrencilere, TEMA Vakfı ile ilgili neler bildiklerini sorarak onlardan sayfadaki projeyi incelemelerini isteyiniz.
3. Erozyon konusunda öğrencilerin tartışmasını sağlayınız.
4. Çevrede bu tür ağaçlandırma çalışmaları yapıp yapılmadığını sorarak öğrencilerin düşüncelerini açıklamalarını isteyiniz.
5. TEMA'nın açılımını tahtaya yazarak öğrencilere, “On Milyar Meşe Projesi”nin sonuçlarının ne olmuş olabileceğini sorunuz.
6. Öğrencilere, ÇEKÜL, Doğal Hayatı Koruma Derneği, Millî Eğitim Vakfı, Türk Eğitim Vakfı, Türk Kalp Vakfı, LÖSEV ile ilgili paragrafları okutunuz. Logolarını inceletin.
7. Öğrencilerden verilen bu sivil toplum kuruluşlarını hizmet verdikleri alanlara göre gruplandırmalarını isteyiniz.
8. Bu kuruluşlarla herhangi bir ilişkisi olan öğrenci varsa bildiklerini arkadaşlarına anlatmasını sağlayınız.
9. Öğrencilerden, bu kuruluşlar hakkında bilgi, broşür, afiş toplamalarını isteyiniz.
10. Öğrencilere, “Bu kuruluşların hangisine üye olup çalışmak istersiniz?” sorusunu yöneltip nedenini açıklatınız.
11. Öğrencilerden, bu kuruluşların çalışmalarına nasıl katkıda bulunabileceklerini tartışmalarını isteyiniz.
12. Öğrencilere, kamu yararına çalışan sivil toplum kuruluşları ile resmî kurum ve kuruluşların ilişkilerini içeren gazete kupürleri toplamalarını ve bir sunu hazırlamalarını söyleyiniz.
13. Çalışma kitabındaki ilgili yerlerin doldurulması istenir.

Sonraki Derse Hazırlık: Öğrencilerden, bir sonraki dersin hazırlık çalışmasını yapmalarını isteyiniz.

KONTROL GRUBU DERS PLANI 9

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5

Öğrenme Alanı: Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler

Ünite Adı: Toplum İçin Çalışanlar

Belirlenen Tema Adı: TEMA'nın Kuruluş Amaçları

Öğrenci Kazanımı: Sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir.

Ara Disiplin Kazanımları: Sivil toplum kavramının önemini kavrar.

Sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarının yasal olduğunu bilir.

Yakın çevresindeki sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerinin farkında olur.

Önerilen Süre: 3 ders saati

Öğrenme-Öğretme-Yöntem ve Teknikleri:

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Yöntem ve Teknikler

Genel Çerçeve: Bu kazanımda sivil toplum kuruluşlarının kuruluşu, bir toplumsal probleme dikkat çekmek ve insanların o konuya ilgisini sağlamak hedeflenmiştir. Bir kuruluş, ister resmî, ister özel olsun kâr amacı taşııyorsa mevcut sorunları çözmek veya olası sorunları önlemek amacına yönelik kurulduğu hissettirilmeye çalışılır.

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

1. Öğrencilere, hazırlık çalışması sorusunu yöneltiniz.
2. Öğrencilere, bir insanın ömründe çevresinde çok şeylerin değişebileceğini örnekler vererek anlatınız. Örneğin, yakın geçmişte ağaçların, tarla ve bahçelerin bulunduğu bir alanın zaman içinde yapılaşma nedeniyle değişime uğradığını örnek olarak gösteriniz. Öğrencilerin, hayal güçlerini kullanarak 80-90 yaşına geldiklerinde çevrelerinde ne tür değişimler olabileceğini büyük şehirlere göç, artan nüfus, sanayileşme gibi faktörlerle ilişkilendirerek tartışmalarını sağlayınız.
3. Öğrencilere, 1980'de bitki toplamak amacıyla ülkemizin pek çok yerini gezen TEMA kurucusunun karşılaştığı büyük sorunun ne olduğunu sorunuz. TEMA kurucusunun 5 Ağustos 1992 tarihinde bir günlük gazetede ki röportajında söylediklerini öğrencilere yorumlatınız.
4. Toprağın denizlere, derelere, nehirlerle akmasını nasıl değerlendirdiklerini sorarak toprağın yüzeydeki kısmının önemi hakkında bilgi veriniz. Ayrıca yağmurların çok yağdığı zamanlarda dere ve ırmakların neden bulanık aktığını sorarak erozyon sorununu öğrencilere buldurunuz.
5. Batum şehrinin denizden 2,5 km geride kalmasının ne demek olduğunu sorarak verimli toprakların Çoruh Nehri tarafından denize taşınarak Batum'a büyük bir alan kazandığını öğrencilere buldurunuz.
6. Çevrede yağmur sularının götürdüğü toprağa örnek olmak üzere öğrencilerin inceleme yapmalarını isteyiniz.
7. TEMA'nın amaca uygun olarak kurulup kurulmadığını, amaçları ve tarihçesinden yola çıkarak tartıştırınız. Tartışma sonucunu birkaç cümle ile özetleyiniz.
8. TEMA, Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı ve Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği ile ilgili okuma parçaları okutularak bu sivil toplum kuruluşları aracılığıyla sivil toplum kuruluşlarının etkinlik alanlarına göre sınıflandırılması öğrencilere hissettirilir.
9. Çalışma kitabındaki ilgili yerlerin doldurulması istenir.

Sonraki Derse Hazırlık:

Öğrencilerden, bir sonraki dersin hazırlık çalışmasını yapmalarını isteyiniz.

KONTROL GRUBU DERS PLANI 10

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5

Öğrenme Alanı: Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler

Ünite Adı: Toplum İçin Çalışanlar

Belirlenen Tema Adı: Devlet - Sivil Toplum Aynı Amaç İçin

Öğrenci Kazanımı: Bireylerin rolleri açısından sivil toplum kuruluşlarını resmi kurum ve kuruluşlarla karşılaştırır.

Ara Disiplin Kazanımları: Sivil toplum kavramının önemini kavrar.

Sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarının yasal olduğunu bilir.

Yakın çevresindeki sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerinin farkında olur.

Önerilen Süre: 2 ders saati

Öğrenme-Öğretme-Yöntem ve Teknikleri:

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Yöntem ve Teknikler

Genel Çerçeve: Bu kazanımda aynı amaçla kurulmuş devlet kurumları ile sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerini karşılaştırmak üzere, Millî Eğitim Bakanlığı'na yaptırılan bir okul ile Eğitim Gönüllüleri Vakfı'nın kurduğu okul örnek çalışma olarak seçilmiştir. Öğrenciler bu kazanımda, resmî bir kurumun görevlerini zorunlu olarak yerine getirirken bir sivil toplum kuruluşunun da benzer etkinlikleri “gönüllü” olarak desteklediğini kavrayacaklardır. Etkinlikler değerlendirilirken resmî kurumların görevleri “yürütmek, yapmak, sağlamak, uygulamaya koymak” gibi fiillerle tanımlanırken sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerinin daha çok “desteklemek” fiili ile tanımlanmakta olduğu öğrencilere sezdirilecektir.

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

1. Öğrencilere, hazırlık çalışması sorusunu yöneltiniz.
2. Öğrencilere, Millî Eğitim Bakanlığı hakkında neler bildiklerini; illerde, ilçelerde ve köylerde hangi eğitim kurumlarının olduğunu sorunuz.
3. Öğrencilere, Millî Eğitim Bakanlığımın temel eğitim hizmetinden yararlanıp yararlanmadıklarını, bu hizmetin nasıl verildiğini sorunuz.
4. Öğrencilere, “Çevremizde hiç vakıf okulu var mı? Bu okullarda eğitim gören tanıdığınız var mı?” gibi sorular yöneltiniz. Vakıf okulları hakkında bilgisi olanlardan bildiklerini sınıfta arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlayınız.
5. Öğrencilere, sayfadaki fotoğrafları inceleyip ilgili paragrafları okutunuz.
6. Öğrencilere, fotoğraflarla ve metinle ilgili soruları yöneltiniz.
7. Öğrencilerden, Millî Eğitim Bakanlığı ve Vakfın etkinlik alanlarını karşılaştırarak bu konularda birlikte çalışıp çalışmadıkları hakkında görüşlerini bildirmelerini isteyiniz.
8. İki kurumda çalışan insanların görev ve faaliyetleri arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri buldurunuz.
9. Öğrencilere, sivil toplum hizmetlerinin genel olarak ne anlama geldiğini açıklayınız.
10. Sivil toplum kuruluşlarının niçin kurulmuş olabileceğini tartışınız.
11. Öğrencilere, fotoğraflardaki kişileri inceleyerek bu kişilerin çalıştıkları kurumda hangi rolleri üstlenmiş olabileceklerini sorunuz.
12. “Gönüllülük” kavramı üzerinde durarak gelişmiş toplumlarda pek çok işin gönüllülerce yapıldığını belirtiniz.
13. Cumhuriyetin kuruluşunda halkımızın da gönüllü olarak görev aldığını ve doğal afetlerde gönüllü olarak çalışmalara katılmanın Türk kültürünün önemli bir ögesi olduğunu sezdiriniz.
14. Resmî görevli bir kişi ile gönüllü çalışan bir kişinin aynı amaçla bir arada olabileceğini değerlendirmelerini sağlayınız.
15. Çalışma kitabındaki ilgili yerlerin doldurulması istenir.

Ek-10 Öğrenci Çalışma Örnekleri

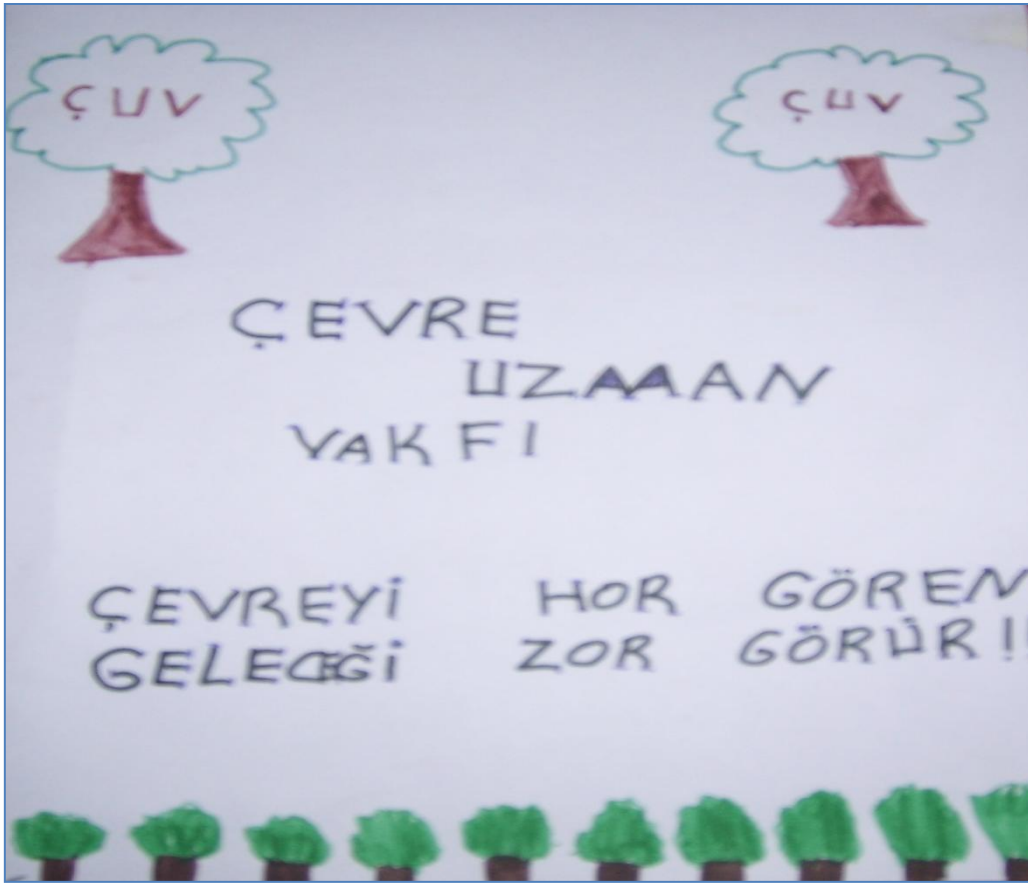














"Ben ne yapabilirim Tablosu"

Grupunuzun Adı	Bilin ve Oku
Katılım Şekli	Açıklama
Malzeme	Hayat ve Sıla Bat
Çalışma	Hayat ve Sıla Bat
Sorumluluk alma	Hayat ve Sıla Bat
Konuşma	Hayat ve Sıla Bat
Yazma	Hayat ve Sıla Bat
Çizme	Hayat ve Sıla Bat
Öneriler	Projeledeki resimleri çizilebilir.
Öneriler	Hayat ve Sıla Bat
Öneriler	Hayat ve Sıla Bat
Öneriler	Hayat ve Sıla Bat

"BEYİN SEPETİ"

BEN: (Hayat) Hayat
dünyanın en güzel insanı
Çok çalışıyor, çalışıyor
(Hayat) Hayat

BEN: (Canan) Canan
Hayatın en güzel insanı
Çok çalışıyor, çalışıyor
Çok çalışıyor, çalışıyor

BEN: (Sıla) Müzik
getirebiliriz
Eylenceyi yapabiliriz.

BEN: Sıla Balıkcı
Çok güzel şarkılar
Söylüyor ve şarkılar
Çalıyor. Şarkılar
Çok güzel.

"Beyin Adam" bir çalışma yapmayı tasarlıyor.
Ama çalışmayı tek başına gerçekleştirmesi imkansız
görünüyor.
O'na yardım eder misiniz?

Adlarımız ve Beyin adlarımız

Elif = çalışkan beyin ~~Elif~~

Başak = yıldız beyin Başak

Külnera = güçlü beyin ~~Külnera~~

İpek = Akıllı beyin ~~İpek~~

Ashkan = Renkli beyin ~~Ashkan~~

Damla = Parlak beyin ~~Damla~~



Rüyalar Adrese Cumhuriyeti Anayasası

1. Irk ayrımı yapılmaz.
2. İnsano saygı en üst seviyede tutulur.
3. Devlete bağlı yerlerde gereğinden fazla işçi bulundurulmaz.
4. Bütün vatandaşların maaş geliri, yüksek ve aynı seviyede olmalıdır.
5. Hiç bir insanın hakke yerleştirilmelidir.
6. Herkes adaletli davranmalıdır.
7. Herkesin güvenliği sağlanmalıdır.
8. Kimse kimseye zarar vermemelidir.
9. Canlara zarar verecek maddeler ertadan kaldırılmalıdır.
10. Korsan ürünler kullanılmamalıdır.
10. ~~10.~~ **Çevre Kuralları**
1. Yerlere çöp atılmamalıdır. Atılanlar da toplanmalıdır.
2. Çevreye bol bol ağaç dikilmeli. Ve ağaçlar bol yer kesilmemelidir.

HAYALİ DEVLET ADI		TÜRKİYE CUMHURİYETİ	
Yönetim Biçimi:	Cumhuriyet	Cumhuriyet	
Bayrağın Adı:	Tekno bayrak	Türk Bayrağı	
Marş Adı:	Tekno marş	İstiklal Marşı	
Resmî Dili:	Komakavalyaca	Türkçe	
Para Birimi:	zemsə tekno	₺	
Başkenti:	Kido	Ankara	
Merkezi Yönetici Adları:			
1- Ülkenizin Temsilcisi	Pişmanije	Belediye	
Önemli Görevleri:	Pişman olanların tedavisi eder.	Belediyeyi yönetir.	
2- En Üst Düzey Yönetici	Görsel Bakan	Şarkbakan	
Önemli Görevleri:	Boşluk Görevleri tedavisi eder.	Alkanısı yönetir ve eder.	
Yerinden Yönetici Adları:			
1- İl Yöneticisi:	Mareli	Vali	
Önemli Görevleri:	Mareli olan her şeyi yönetir.	İli yönetir.	
2- İlçe Yöneticisi:	Kaymak Hanım	Kaymakam	
Önemli Görevleri:	Süt ve süt ürünleri için satış	İlçeyi yönetir.	
3- Belediye Yöneticisi:	Battariye Başkanı	Belediye Başkanı	
Önemli Görevleri:	Battariyeleri yönetir	Belediyeyi yönetir.	
4- Köy Yöneticisi:	Mantar	Muhtar	
Önemli Görevleri:	Bizbileri ve mantarları yönetir.	Köyü yönetir.	

TÜRKİYE DİLSİZ HARİTASI

Ülkenin Adı: Türkiye

Başkenti: Ankara

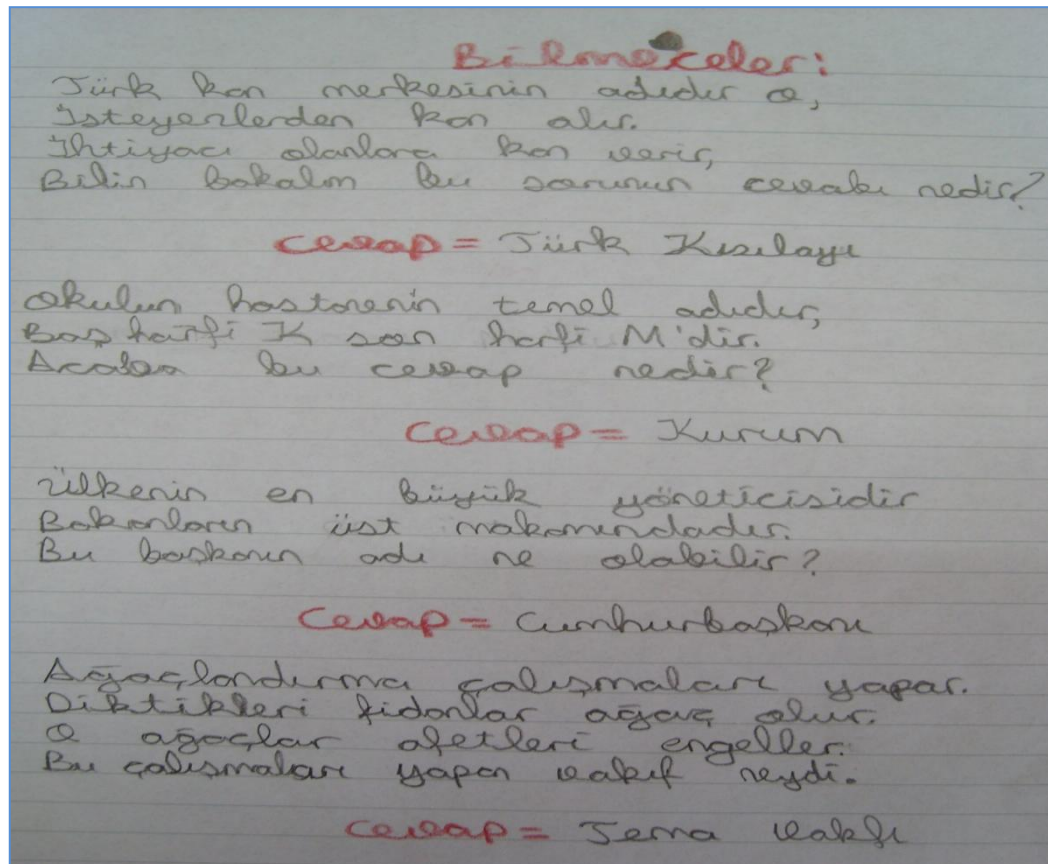
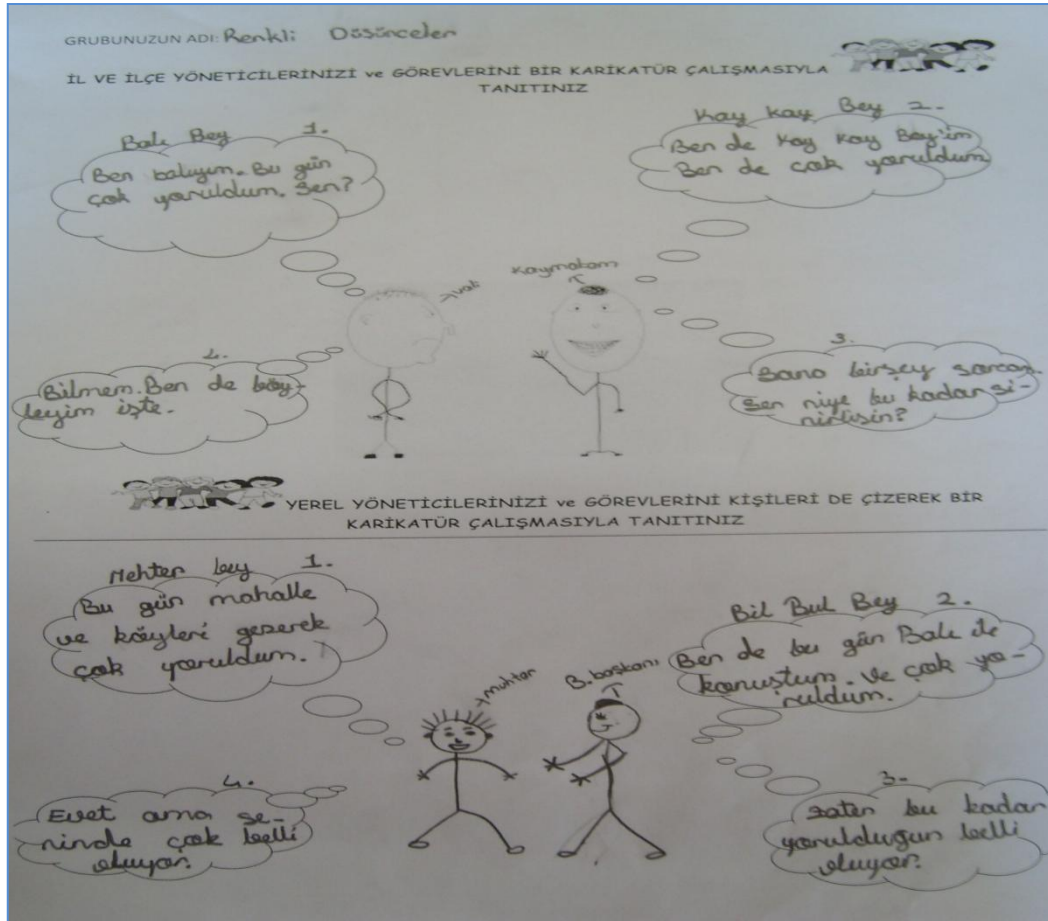
Nüfusu: 75.000

Resmî Dili: Türkçe

İl, İlçe ve Köy Sayısı: 81,

Para Birimi: TL

Türkiye'yi yararlı bir Rus konsolisi Dağların yüksekliği Karatların. En büyük akılcıları. Uda bir Kartala. Türkiye'nin gururuna öter bir kartala beşir.



ÇALIŞMA YAPRAĞI-9
SÖZCÜK AVI YARIŞMASI

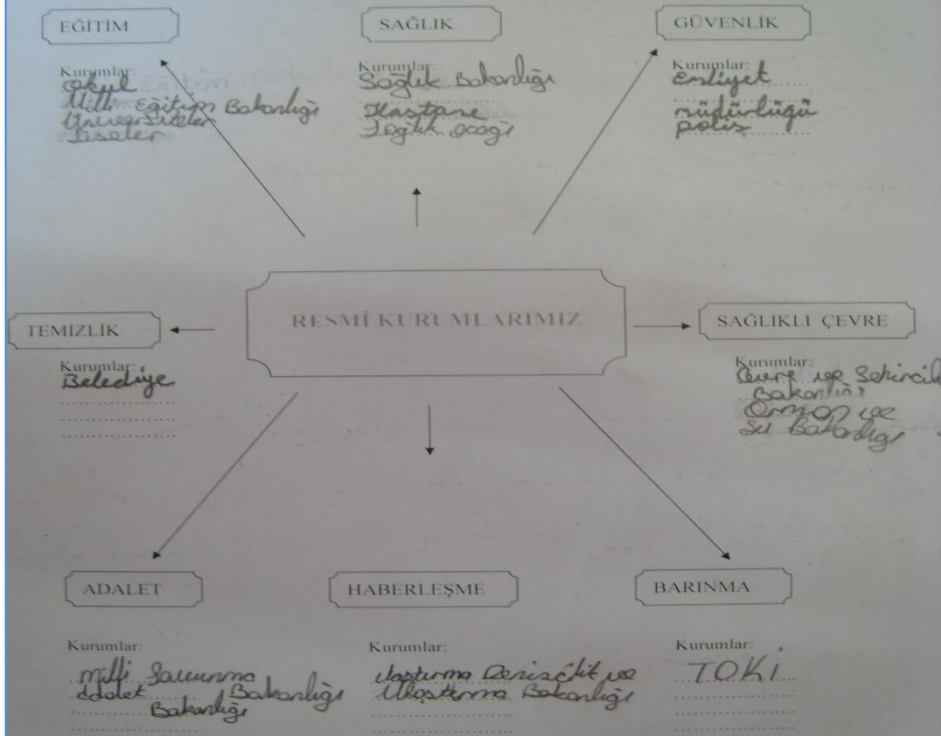
S	R	K	L	B	A	K	A	N	E	S	S	D	F	G	H	J	K	T	K
D	A	N	A	Y	A	S	A	T	F	T	B	İ	L	D	İ	R	G	E	A
M	İ	L	L	E	T	V	E	K	İ	L	İ	T	Y	E	F	A	S	L	Y
H	K	Y	G	J	R	R	I	H	T	R	Y	R	G	M	S	S	D	V	M
B	A	Ş	B	A	K	A	N	J	G	T	C	V	B	O	N	G	R	C	A
C	E	R	R	T	P	U	S	U	N	Ö	Y	A	I	K	T	K	D	U	K
G	P	S	E	D	Ü	M	I	H	B	R	G	L	K	R	H	A	S	M	A
O	L	L	O	P	I	İ	Z	J	Ö	E	G	İ	T	A	F	M	D	H	M
A	S	A	Y	U	T	L	N	J	N	C	V	B	S	G	U	G	U	D	
Ö	K	I	O	L	İ	E	I	N	Ç	O	D	F	R	İ	E	R	E	R	
M	C	V	B	F	R	N	K	Y	F	Ö	Z	G	Ü	R	L	Ü	K	B	E
E	P	H	O	T	G	Ö	R	Ş	İ	Ş	L	J	Ö	M	S	E	R	A	G
Y	V	B	N	M	Ö	Y	Y	H	J	G	H	J	S	R	E	R	E	Ş	E
İ	C	V	B	N	J	H	J	M	M	İ	L	L	E	T	A	S	A	K	M
K	T	B	N	M	J	U	Y	T	R	T	Y	H	Ç	Y	M	Ç	M	A	E
R	T	Y	Ü	R	Ü	T	M	E	Ü	F	G	H	İ	T	U	I	A	N	N
Ü	R	H	U	K	R	Ç	L	K	L	M	H	U	M	G	H	L	S	I	L
T	T	Y	J	E	Ö	Y	A	R	G	I	J	J	R	E	T	K	A	N	İ
G	G	U	Y	U	R	T	T	A	Ş	L	I	K	E	R	A	J	Y	H	K
Y	A	C	N	U	T	Y	B	E	D	A	M	E	H	T	R	Y	Y	U	Y

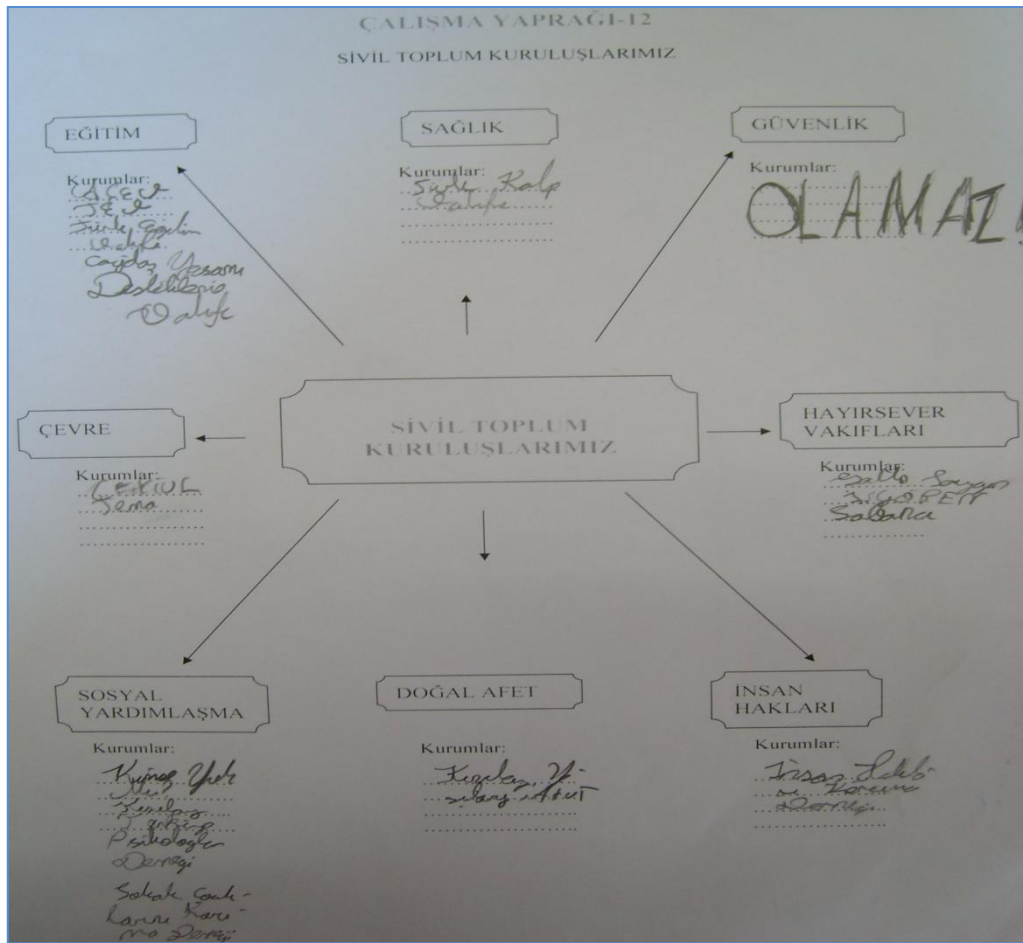
Bulmacada "Bir Ülke Bir Bayrak" ünitesinde geçen 20 sözcük gizlenmiştir. 10 dakika süresince hangi grup daha çok sözcük bulacak bakalım©

Bulmacada geçen kavramları aşağıdaki boşluklara yazınız.

- | | |
|-----------------|---------------|
| 1- Bakan | 11- Bildirge |
| 2- Yasa | 12- Saymakam |
| 3- Başbakan | 13- Egemenlik |
| 4- Anayasa | 14- Yasama |
| 5- Milletvekili | 15- Muhtar |
| 6- Vali | 16- Seçim |
| 7- Millet | 17- Yürütme |
| 8- Demeknası | 18- Türkiye |
| 9- Jören | 19- Yürütme |
| 10- Başkanlık | 20- Tuncay |
| | 21- |
| | 22- |
| | 23- |

ÇALIŞMA YAPRAĞI-10
RESMİ KURUMLARIMIZ





SÖZCÜK AVI

S	H	M	K	L	Ö	M	J	U	I	F	O	L	G	U	F	V	B	S	N
Y	A	R	D	A	B	G	T	T	G	O	N	U	L	L	U	L	U	K	V
R	Y	D	A	C	V	F	R	F	R	D	F	G	H	J	K	L	T	I	F
N	R	H	A	T	D	S	A	G	I	L	K	G	H	J	K	A	S	I	U
V	S	G	N	R	G	H	J	K	L	U	Y	E	H	L	A	M	J	T	D
K	E	O	I	P	G	R	E	R	D	C	V	R	N	H	M	Y	J	O	I
G	V	I	S	B	Ö	L	U	M	D	H	J	E	D	N	U	M	B	P	V
A	E	S	M	D	F	G	H	U	Y	J	Z	E	M	O	I	L	U	Ç	T
M	R	H	A	Y	I	K	D	E	F	R	E	O	N	F	U	I	R	M	D
B	N	M	U	I	K	S	D	E	F	R	E	O	N	F	U	I	R	M	D
S	O	S	Y	A	L	P	R	O	J	E	U	N	E	J	H	T	B	K	V
D	R	F	O	R	T	A	K	G	H	J	U	H	K	B	G	A	F	U	V
X	D	C	H	J	Ç	L	Ş	P	O	J	M	B	N	M	Ö	K	Ç	R	H
S	U	A	S	D	F	V	V	C	V	B	N	M	H	G	F	G	B	U	V
Y	G	F	S	O	S	Y	A	L	E	T	K	I	L	E	Ş	I	M	L	V
U	I	O	J	K	E	T	K	I	N	Y	U	I	T	A	S	G	R	U	P
M	Ö	L	Ş	İ	Ç	Ç	İ	Ö	K	K	R	O	P	P	G	Ü	K	Ş	J
N	J	I	J	H	Y	H	F	G	F	H	U	J	K	Y	U	Ü	J	U	J
Y	A	C	N	U	T	N	İ	E	D	A	M	N	H	Y	F	B	L	Ş	J

Bulmacada "Toplum İçin Çalışanlar" ünitesinde geçen 20 sözcük gizlenmiştir. 10 dakika süresince hangi grup daha çok sözcük bulacak bakalım!

Bulmacada geçen kavramları aşağıdaki boşluklara yazınız.

1- <i>gözellilik</i>	11- <i>İz bilmeyi</i>
2- <i>Nişa</i>	12- <i>Arak</i>
3- <i>yardımlaşma</i>	13- <i>Grup</i>
4- <i>sivil toplum kuruluşu</i>	14- <i>Etken yurttaş</i>
5- <i>şeyal proje</i>	15- <i>Dernek</i>
6- <i>Dayanışma</i>	16- <i>Katılım</i>
7- <i>Hayırsever</i>	17-
8- <i>Sosyal Etkileşim</i>	18-
9- <i>Sağlık</i>	19-
10- <i>Koruyucu</i>	20-
	21- <i>Tuncay</i>



Yeryüzünde birbirinden farklı pek çok toplum bulunur. Her toplumda da toplumsal yaşamı düzenleyen yasalar vardır. Eğer bu toplumsal yaşamı düzenleyen yasalar olmasaydı toplumda bir düzen oluşmazdı. Herkes kendi isteği gibi davranırdı. Başkalarını düşünmez, kendi çıkarları için çalışırdı. İnsanlar birbirlerine zarar verirdi. Toplumsal yaşam çekilmez bir hâl alırdı.



YAZISIZ KURALLAR

örf adet görenekler

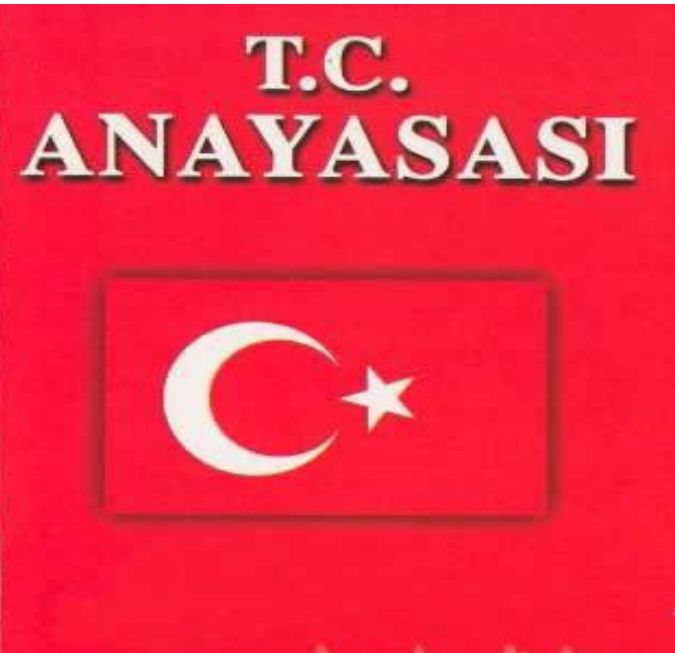
gelenek ahlak kuralları görgü kuralları

2. YAZILI KURALLAR

Toplum hayatını düzenleyen yazılı hukuk kurallarıdır. Bunlar **anayasa, kanun, tüzük ve yönetmelik** adlarını alırlar. Bu hukuk kuralları, hem bireylerin birbirleriyle hem de devlette olan ilişkilerini düzenler. **Bunlar toplumdaki bireylerin uyması zorunlu olan kurallardır. Hiç kimse yasaların düzenlediği bu kurallara uymama hakkına sahip değildir.**

ANAYASA:

Yazılı kuralların en önemlisi anayasadır. Anayasa, bir devletin yönetim biçimini belirten, vatandaşların temel haklarını tespit eden yazılı belgedir. Anayasa devletin temel kanunudur. Bu bakımdan yasa, tüzük ve yönetmeliklerden önce gelir. Hiçbir kanun anayasaya aykırı olamaz. Anayasa devletin temel niteliklerini tanımlar ve vatandaşların hak ve özgürlüklerini belirtir. **Yasa** ise, devletin yasama organı tarafından anayasaya uygun olarak hazırlanmış, herkesin uymak zorunda olduğu yaptırıma bağlı kurallardır.



Anayasamızın değiştirilemeyecek maddeleri

Madde-1: Türkiye Devleti bir Cumhuriyettir. **Madde-2:** Türkiye Cumhuriyeti, toplumun huzuru, milli dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devletidir. **Madde-3:** Türkiye devleti, ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütündür. Dili Türkçe'dir. Bayrağı, şekli kanunda belirtilen, beyaz ay yıldızlı al bayraktır. Milli marşı "İstiklal Marşı"dır. Başkenti Ankara'dır.

CUMHURİYETİN TEMEL ORGANLARI

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel görevleri vardır. Devletin bu temel görevlerini yerine getirmesi için üç temel organ oluşturmuştur. Bunlar yasama, yürütme ve yargı organlarıdır.

Yasama Organı:

"Yasama" kanun yapma demektir. Anayasamızda yasama görevi Türkiye Büyük Millet Meclisine (TBMM) verilmiştir. TBMM millet tarafından seçilen 550 milletvekilinden oluşur. Milletvekili seçimleri 4 yılda bir yapılır.



Yürütme Organı:

Yürütme, kanunlara uygun bir şekilde ülkenin yönetilmesi demektir. Anayasamıza göre yürütme görevi Cumhurbaşkanı ve Bakanlar Kuruluna aittir. Bakanlar Kurulunun başkanı başbakanıdır.



Cumhurbaşkanının Görevlerinden Bazıları Şunlardır:

- *Kanunları yayınlamak,
- *Kanunları tekrar görüşülmek üzere TBMM'ye geri göndermek veya Anayasa değişikliklerine ilişkin kanunları gerekli gördüğü takdirde halkoyuna sunmak,
- *Başbakanı atamak ve istifasını kabul etmek, başbakanın teklifi üzerine bakanları atamak ve görevlerine son vermek.
- *Milletler arası antlaşmaları onaylamak ve yayımlamak, Genelkurmay Başkanını atamak,
- *TBMM adına Türk Silahlı Kuvvetlerinin Başkomutanlığını temsil etmek.
- *Yükseköğretim kurulu üyeleri ile üniversite rektörlerini seçmek,
- *Yüksek yargı organlarının üyelerinin bir kısmını ya da tamamını seçmek.

Bakanlar Kurulu:

Bakanlar Kurulu, başbakan ve bakanlardan kurulur. Bakanlar Kuruluna Başbakan başkanlık eder.

Başbakan:

Cumhurbaşkanınca, Türkiye Büyük Millet Meclisi üyeleri arasında Başbakanca seçilir ve Cumhurbaşkanı tarafından atanır. Her bakan, başbakana karşı sorumlu olup ayrıca kendi yetkisi içindeki işlerden ve emri altındakilerin eylem ve işlemlerinden sorumludur.



Bakanlıklar:

Türkiye Büyük Millet Meclisi üyeleri veya milletvekili seçilme yeterliliğine sahip olanlar arasında Başbakanca seçilir ve Cumhurbaşkanı tarafından atanır. Her bakan, başbakana karşı sorumlu olup ayrıca kendi yetkisi içindeki işlerden ve emri altındakilerin eylem ve işlemlerinden sorumludur.

NOT: Bakan olabilmek için milletvekili olma şartı olmamasına rağmen, başbakan olabilmek için milletvekili olma şartı vardır.



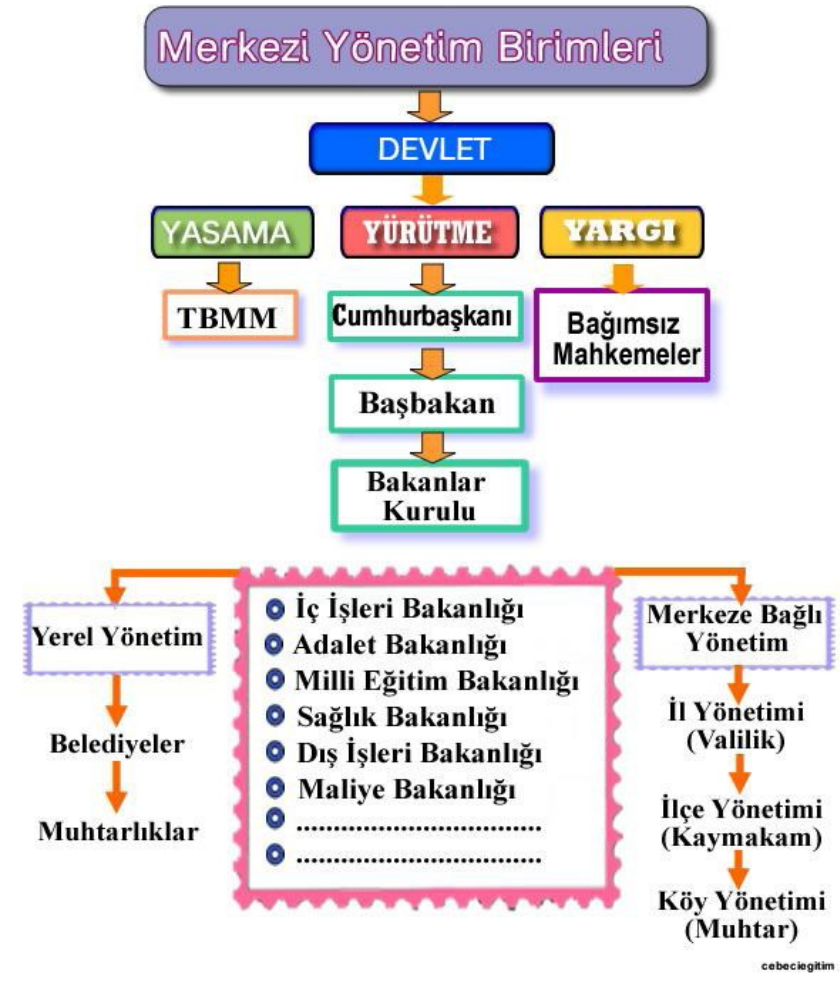
Yargı Organı:

Devletin yargı görevi, anayasamıza göre bağımsız mahkemelerce yürütülür. Mahkemeler bağımsızdır. Hiçbir organ, makam, kurum veya kişi yargı yetkisinin kullanılmasında mahkemelere ve hâkimlere; *Emir ve talimat veremez, *Genelge gönderemez, *Tavsiye ve telkinde bulunamaz. Yasama ve yürütme organları da, mahkeme kararlarına uymak zorundadır.



MERKEZİ YÖNETİM:

Merkezi yönetim, devlet işlerinin başkentten yönetildiği idari sistemdir. Ülkemizin başkenti Ankara'dır. Bu nedenle ülkemizin merkezi yönetim birimleri Ankara'da bulunur. Ülkemizde merkezi yönetimin başında **Cumhurbaşkanı, Başbakan ve Bakanlar Kurulu** bulunmaktadır.



Vali:

İlde yönetimin başıdır. Aynı zamanda ilde devletin, hükümetin yani bakanlıkların temsilcisidir. Bakanlar Kurulu kararı ve cumhurbaşkanının onayı ile atanır. *İlde yasaları ve hükümet emirlerini uygular. *İl merkezi yönetimi içindeki kuruluşlar arasında iş birliğini sağlar.

İl Yönetim Başkanları:

İllerde bakanlıklara bağlı il örgütleri kurulur. Bunlar il müdürlükleri biçimindedir. Görevlerinden dolayı valiyeye karşı sorumludurlar.

İl İdare Kurulu:

İl idare kurulu; yönetsel alanda valiyeye yardımcı kuruluşudur. Danışma niteliğindeki görevleri yerine getirir.

İLÇE YÖNETİMİ:

İlçeler illere bağlı idari birimlerdir. İlçe yönetimin başında **kaymakam** bulunur. Valiyeye bağlı olarak görev yapar. Kaymakam, yasalarla kendine verilen görevleri yerine getirir. Kendisine bağlı kuruluşları d netler, bunlar arasında iş birliği sağlar. **Askeri kuruluşlar ve yargı kuruluşları kaymakamın denetimi dışındadır.** Kaymakamın görevlendirilmesi, İç İşleri Bakanlığı ve cumhurbaşkanının onayı ile gerçekleşir.

YEREL YÖNETİMLER:

İllerde, ilçelerde ve köylerde yaşayanlara o bölgelerin gerektirdiği bazı hizmetlerin götürülmesini sağlamak amacı ile kurulan yönetim örgütlerine yerel yönetimler denir.

Belediye Yönetimi:

Nüfusu 2000'in üzerinde olan yerler ile nüfuslarına b kılmaksızın il ve ilçe merkezlerinde halkın temel ihtiyaçlarını karşılamak üzere hükümet kararıyla kurulmuş yerel yönetim birimidir. Bir şehrin belediye başkanı o şehirde oturan insanlar tarafından seçilir.

İl Özel İdaresi:

İlin yerel ihtiyaçlarını karşılamak üzere oluşturulmuştur. Bu hizmetlere mali gücü oranında katkıda bulunur. İl özel idare müdürü, özel idareyi vali adına yönetir.



DEMOKRASİ VE YÖNETİM:

Demokrasi: Birbirinin düşünce ve davranışlarına hoşgörü, toplum kurallarına saygılı, özgür ve yasalar önünde eşit olan insanların yaşam biçimidir. Ülkemiz demokrasiyle yönetilmektedir. Bizim belli görevlerimiz olduğu gibi, ülkemizde işleyişin devam edebilmesi için farklı sorunların çözümüne yardımcı olacak merkezi yönetim birimleri vardır. Devletin yönetimi; **merkezi yönetim** ve **yerinden yönetim** ol-

YAŞADIĞIMIZ YERİN YÖNETİMİ:

Ülkemiz, devletin kamu hizmetlerini her yere daha rahat götürebilmesi, toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilmesi amacıyla il ve ilçelere ayrılmıştır. **Türkiye'de 81 ile bağlı olan toplam 923 ilçe bulunmaktadır.**

İL YÖNETİMİ:

İllerde merkezi yönetimin temsilcisi validir. Bulundukları yeri devlet adına yönetirler. İl ve ilçelerin sınırları içinde bulunan köylerden hem valiler hem de kaymakamlar sorumludur. Her bakanlığın il ve ilçelerde müdürlükleri, müdürleri, kamu hizmetlerini yürütecek daire ve kurumları vardır. Merkezde, ilde ve ilçede bulunan bu kamu görevlileri bakan adına çalışırlar. Bakanlığın çıkardığı yasa ve yönetmelikleri uygularlar. İller yasa ile kurulur. **İl yönetimi üç bölümden oluşur. Bunlar;** *Vali *İl yönetim başkanları *İl İdare Kurulu'dur.



Köy Yönetimi:

Köy, en küçük yönetim birimleridir. Köy yönetiminin başında **muhhtar** bulunur. Muhtar yerel seçimlerle belirlenir. Devletin kendisine verdiği görevleri yapar.



ULUSAL EGEMENLİK VE ULUSAL BAĞIMSIZLIK:

Ulus, millet demektir. **Egemenlik** ise devlet yönetme gücüdür. Bir devletin yasama, yürütme ve yargı güçleri ile silahlı güçlerinin tümüdür. Egemenlik tüm bu güçleri kullanabilme, emretme ve emirlerini yerine getirebilme gücüdür. **Egemenlik,** bir milletin geleceği ile ilgili son sözü söyleme ve son kararı verebilme yetkisi ve gücüdür. **Ulusal Egemenlik** ise devlet yönetme gücünün millete (ulusa) ait olmasıdır. Devleti yönetme yetkisine sahip olanların (devlet yöneticilerinin), bu yetkiyi ulustan almalarıdır. Devleti yönetecek kişilerin, millet tarafından seçilmesi demektir. **Ulusal bağımsızlık;** başka devletlerin sömürgesi olmamak, hür yaşamak demektir.

BAĞIMSIZLIK SEMBOLLERİMİZ:

Bir ülkenin özgür ve bağımsız olduğunu gösteren çeşitli semboller vardır. Bu semboller değerlidir. Devletler için çok önemlidir. Özgür bir şekilde yaşamımızı sürdürebilmek için onları korumalı ve saygı göstermeliyiz. **Devletimizin bağımsızlık sembolleri aşağıda anlatılmaktadır:**

Bayrağımız:

Ülkemizin en önemli bağımsızlık sembolüdür. Rengini vatan için can veren şehitlerimizin kanından alan bayrağımız bizim için çok kutsaldır. Bayrağımızdaki **ay** bağımsızlığın, **yıldız** da şehitlerimizin simgesidir. Bayrağımızdaki **kırmızı** **kırmızı renk** eski Türk geleneklerine göre hâkimiyeti anlatır. **Beyaz renk** güç, ululuk ve adaletin yanında temizliği de ifade eder. Bayrağımızın resmi şekli 29 Mayıs 1936 yılında çıkarılan "Bayrak Kanunu" ile belirlenmiştir.

İstiklâl Marşımız:

İstiklal Marşımız da bayrağımız gibi ulusal egemenlik sembollerindedir. İstiklal Marş'ımızın yazarı Mehmet Akif ERSOY'dur. İstiklâl Marş'ımız TBMM tarafından 12 Mart 1921 tarihinde kabul edilmiştir. Törenlerde söylediğimiz şekliyle 1930 yılında Osman Zeki ÜNGÖR tarafından bestelenmiştir.

Atatürk ve Anıtkabir:

Türk milletinin bağımsız ve egemen bir ulus olmasında en büyük pay Atatürk' ündür. Bu nedenle Atatürk ve anıtkabir bağımsızlık sembollerimizdendir.

Cumhurbaşkanlığı Forsu:

Ülkemizin birliğini temsil eden cumhurbaşkanlığı forsu da ulusal egemenlik sembollerimizdendir. Cumhurbaşkanlığı Forsu; Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı'nın ikametgâhında, ziyareti süresince bulunduğu yerde, bayrak direğine çekilir, gece ve gündüz çekili kalır. Cumhurbaşkanlığı Forsundaki 16 yıldız; Türklerin tarihte kurduğu devletleri temsil eder.

Başkentimiz:

Bağımsız her ülkenin bir başkenti vardır. Türkiye'nin başkenti Ankara'dır. Başkent, ülkenin yönetim merkezidir. Ankara 13 Ekim 1923 tarihinde başkent ilan edilmiş olup, her yıl 13 Ekim tarihinde şehrin başkent oluşu kutlanmaktadır.

Türkiye Büyük Millet Meclisi:

Milli Mücadele sırasında 23 Nisan 1920'de açılan TBMM, ülkemiz için ulusal egemenlik sembolümüzdür.

Paramız (Türk Lirası):

Ülkelerin bağımsızlık sembollerinden biri de paradır. Paralarda bir takım semboller ve kültürel öğeler bulunur. Paralar bu özellikleriyle ulusal egemenlik sembolü kabul edilir. Ülkemizin para birimi Türk Lirasıdır.

Dilimiz:

Bağımsız olan her ülke yazışmalarını belli bir dil ile yapar. Ülkemizde resmi dil Türkçe'dir. Bu nedenle Türkçemiz de egemenlik sembollerimizdendir.

Anayasamız:

Uluslar kendi değerlerini barındıran anayasalar yaparlar. Anayasa, milletin ideal yaşam tarzını yansıtır. Bu yönüyle de anayasa bağımsızlığı simgeler. T.C Anayasası milletimizin egemenlik sembollerimizdendir.

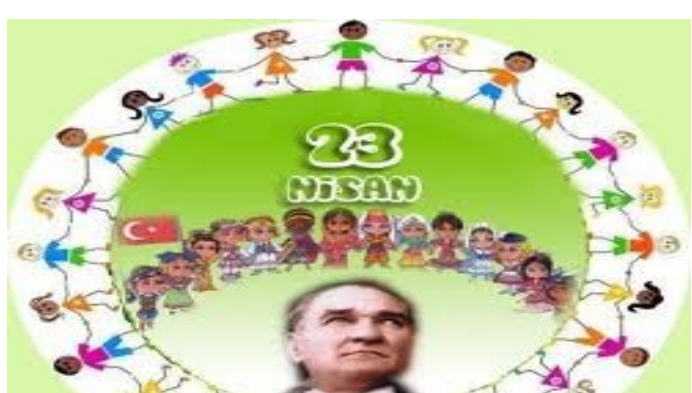
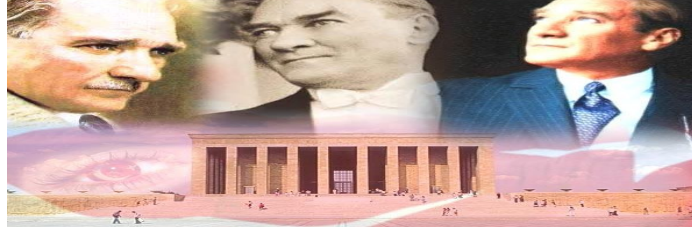
Milli Takımlarımız:

Ülkemizin dünya devletleri karşısında temsil eden milli takımlarımız da egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizdendir.

Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramımız:

TBMM'nin açıldığı gün olması ve millet egemenliğinin gerçekleşmesi yolunda atılmış en önemli gün olduğu için ulusal egemenlik sembollerimizdendir.

Hazırlayan: ARŞ. GÖR. TUNCAY CANBULAT





TOPLUMSAL İHTİYAÇLARIMIZ

Toplum: Aynı toprak parçası üzerinde bir arada yaşayan ve temel ihtiyaçlarını sağlamak için iş birliği yapan insanların tümüdür. İnsan toplum içinde doğar, yaşar ve büyür.Bu esnada bekleğimizden yaşlılığımıza kadar bir çok şeye ihtiyaç duyarız.Bunlardan bazılarını kendimiz tek başımıza karşılayabiliriz. Ama bazılarını başkalarından yarım alarak karşılayabiliriz.Insan için bu bir zorunluluktur. Çünkü insan dayanışma ve yardımlaşma içinde olmak zorundadır. Yalnızca insanlarla bir araya gelerek giderebileceğimiz ihtiyaçlarımıza **temel ihtiyaçlar** denir.Temel ihtiyaçlar insan yaşamı için son derece gerekli olan, olmadığında sıkıntısı çekilen şeylerdir.



İnsanların, yaşamlarını daha iyi sürdürebilmesi, bazı temel ihtiyaçların karşılanmasına bağlıdır.

Bu temel ihtiyaçlar:

- *Beslenme,
- *Giyinme,
- *Barınma,
- *Güvenlik,
- *Sağlık,
- *Eğitim,
- *Adalet,
- *Yaşanabilir bir çevredir.

Temel ihtiyaçlarımız dışında karşılandığında mutluluk duyacağımız sosyal ihtiyaçlarımız da vardır. Bunlar; dinlenme, eğlenme, gezme, kitap okuma gibi...

TEMEL İHTİYAÇLARIMIZI NASIL KARŞILARIZ?

İhtiyaçlarımızı tek başımıza karşılayamayız. Bunun için insanların yardımlaşması ve iş bölümü yapması gerekmektedir. Bu durum çeşitli mesleklerin ve bu mesleklerle sahip insanların çalıştığı kuruluşların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Günümüzde toplumun temel ihtiyaçlarını devlet (resmi) ve sivil toplum kuruluşları birlikte karşılamaktadırlar. Toplumun temel ihtiyaçlarını karşılamak öncelikle devletin görevidir.

DEVLET VE DEVLETİN GÖREVLERİ:

İnsanların toplum hâlinde yaşamaya başlamaları bazı sorunları beraberinde getirmiştir. Toplumu oluşturan bireyler arasındaki anlaşmazlıklar ve güçlü olanların zayıflara haksızlık yapması bu sorunların en önemilerini oluşturmuştur. Toplum yaşamını tehdit eden bu sorunların çözümü için güçlü bir otoriteye ihtiyaç duyulmuştur.Bu ihtiyaç **devlet** denilen kurumun ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Devlet: Sınırları belli bir toprak parçası üzerinde yaşayan insanların oluşturduğu siyasi olarak örgütlenmiş otoriteli düzendir. Devlet, görevlerini yerine getirmek için çeşitli örgütler oluşturmıştır. Bu örgütlere **resmi kurum** ya da **resmi örgüt** denilmektedir.

RESMİ KURUMLAR:

Devletin, toplumun eğitim, sağlık, güvenlik, barınma, beslenme, sağlıklı bir çevre gibi temel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurduğu kurumlara “resmi kurum” denir.

Resmi kurumlar;

- * Cumhurbaşkanlığı,
- * Başbakanlık,
- * Bakanlıklar,
- * TBMM,
- * Mahkemeler,
- * Üniversiteler,
- * Devlet okulları,
- * Devlet hastaneleri
- * Valilikler,
- * Kaymakamlık,
- * Belediye,
- * Muhtarlık gibi kuruluşlar resmi kurumlardır.



Resmi Kurum Özellikleri:

- * Masrafları (giderleri) devlet tarafından karşılanır.
- * Çalışanların tek amacı topluma hizmet etmek, toplumun sorunlarına çözüm bulmaktır.
- * Çalışma şartları ve yöntemleri devlet tarafından belirlenir.
- * Çalışanlar, hizmetlerinin karşılığında “maaş” denilen ücret alırlar.
- ☐ Resmi kurumlara kamu kurumları da denir.
- Çalışanlarına da “**kamu görevlisi**” ya da “**memur**” denir.

Toplumun Temel İhtiyaçlarını Karşılamak İçin Kurulan Resmi Kurumlar

1.Eğitim Kurumları:

Toplumumuzun eğitim ve öğretim ihtiyacını karşılamak amacıyla oluşturulmuş kurumlarımızdır. Eğitim kurumları **Milli Eğitim Bakanlığı’na** bağlı olarak çalışmaktadırlar.

Ülkemizdeki eğitim ihtiyacı şu eğitim kurumları tarafından sağlanmaktadır:

- * Kreşler ve anaokulları,
- * İlköğretim okulları,
- * Ortaöğretim kurumları (Liseler)
- * Dershaneler ve sürücü kursları,
- * Üniversiteler,
- * Halk Eğitim Merkezleri,
- * Açıköğretim Okulları.

2. Sağlık Kurumları:

Her toplum için sağlığın önemli bir yeri vardır. Sağlık-sız nesillerin yaşadığı toplumlar ilerleyip kalkınamazlar. Bu nedenle ülkemizde de sağlığa önem verilmiştir. Devlet, topluma sağlık hizmeti vermesi için pek çok kurum oluşturmıştır.Sağlık kurumlarımız, insanların hastalıklardan korunması, teşhis ve tedavisi hizmetlerini vermek için kurulmuşlardır. Sağlık kurumları **Sağlık Bakanlığı’na** bağlı olarak çalışmaktadır.

Bunların başlıcaları şunlardır:

- * Üniversite Araştırma Hastaneleri
- * Devlet Hastaneleri,
- * Tıp merkezleri,
- * Aile Sağlığı merkezleri,
- * Eczanelerdir.

3. Adalet Kurumları:

Adalet, hakkın gözetilmesi ve yerine getirilmesi anlamına gelir. Adalet, hukuk kurallarına göre bağımsız yargı sonucunda oluşur. Mahkemeler, vatandaşların birbirleriyle anlaşmazlıklarını çözmek, suçluları kanunlara dayanarak cezalandırmak amacıyla kurulmuşlardır. Hakimler, savcılar, avukatlar; **Adalet Bakanlığına** bağlı olarak çalışırlar. Mahkemeler, karakollar, cezaevleri, Adli Tıp Kurumu, Anayasa Mahkemesi, Danıştay, Yargıtay gibi kurumları vardır.

4. Güvenlik Kurumlarımız:

Devletin kuruluş amaçlarının başında güvenlik gelir. Toplumun iç ve dış çatışmalardan ve saldırılardan korunması devletin temel görevlerindendir. **Bunların başlıcaları şunlardır:**

- * İçişleri Bakanlığı
- * Milli savunma Bakanlığı
- * Türk Silahlı Kuvvetleri (Genelkurmay Başkanlığı)
- * Polis Teşkilatı (Emniyet Genel Müdürlüğü)

Ülkemizde iç güvenliğin sağlanmasından **İç İşleri Bakanlığının** sorumluluğundadır. Polis teşkilatı ve karakollar İçişleri Bakanlığına bağlıdır. Ülkemizi, dış tehditlere karşı korumak Türk Silahlı Kuvvetlerinin görevidir. Türk Silahlı Kuvvetleri **Milli Savunma Bakanlığı** ile işbirliği içinde, Başbakanlığa bağlı olarak çalışmaktadır.

5. Sosyal Güvenlik Kurumları:

İnsanlar yaşamlarını devam ettirmek için çalışmak zorundadır. Ama hayat boyunca çalışmak, sağlıklı kalmak ve kimseye muhtaç olmadan yaşamak zordur. Bu nedenle çalışanların maaşlarının bir bölümü devlete bağlı sosyal güvenlik kurumlarına kesinti olarak ödenir. Bu parayla devlet çalışanlarının tedavi giderlerini karşılar. Emekli olduklarında emekli maaşı öder. Bu çalışmalar **Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı** yürütür.

6. Yerleşme ve Konut Edindirme (Barınma) Kurumları:

Kurulacak şehirlerin nerede kurulacağı, ev yapma izinleri, yolları, planlaması, bakıma muhtaç ve kimse-sizlerin kalacak yerleri bu kurumlar tarafından yön tilir.

- * Çevre ve Şehircilik Bakanlığı,
- * Başbakanlık Toplu Konut İdaresi Başkanlığı(TOKİ)
- * Belediyeler yerleşme ve konut (ev) edinme sorumluluğunu üstlenmiş resmi kurumlardır.



7. Çevre İle ilgili Kurumlar:

Ülkemizde çevre sorunlarının ortaya çıkmasını önlemek amacıyla devlet tarafından **Çevre ve Şehircilik Bakanlığı ile Orman ve Su İşleri ve Orman Bakanlığı** kurulmuştur. Yaşadığımız çevrenin düzeni, temizliği, ağaçlandırıl-ması gibi çalışmalar bu bakanlık-ların sorumluluğundadır.



SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI

Günümüzde toplumun ihtiyaçlarının karşılaması sadece devleti görevi olmakta çıkmıştır Çeşitli ko-nularda duyarlı bireyler bir araya gelerek eğitim, sağlık, çevre, kültür, insan hakları, bilim ve tek-noloji gibi toplumu temel ihtiyaçlarının karşılaması ve çeşitli sorularına çözüm bulabilmek.amacıyla sivil toplum örgütleri kurmaktadırdır. Demokratik toplumlarda tüm ih-tiyaçları devlet tek başına karşılayamaz. Bu nedenle insanlar bir ara-ya gelerek dernek, vakıf ve sendikalar kururlar. Bunlara **Sivil Top-lum Kuruluşu** (STK) denir. Sivil toplum kuruluşları toplumun birlik, beraberliği ve yardımlaşmasında önemli rol oynar. Toplumun farklı kesimleri yardım etme, yardım alma amacıyla bir araya gelerek birlik ve beraberlik örneği sergilerler. Sivil toplum örgütlerinin en önemli özelliği hizmetin para karşılığında değil de gönüllü olarak yapılması-dır. Sivil toplum kuruluşları **dernek, vakıf, sendika, birlik, oda** ad-ları altında faaliyet gösterirler. İnsanlar sivil toplum kuruluşlarına üye



ÖNEMLİ KAVRAMLAR

Sivil: Resmi olmayan, doğrudan devlete ait olmayan her şey anla-mında kullanılan bir terimdir.

Sivil Toplum: Devlet kuruluşlarına bağlı olmadan, halkın kendi için-de gönüllülük esasına dayalı olarak oluşturduğu topluluk anlamına gelmektedir.

Oda: Serbest meslek sahiplerinin (esnaf ve sanatkarların) bir araya gelerek kurdukları mesleki dayanışma kuruluşlarıdır. Sanayi Odası, Şoförler Odası, Ticaret Odası gibi.

Sendika: İşçi, işveren ve memurların hak ve kazançlarını korumak için kurulan dayanışma birlikleridir.

Dernek:Belirli ve ortak bir amacı gerçekleştirmek için kurulan yasal topluluğa dernek denir. Sakatlar Derneği, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği gibi.

Kuruluş: Ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen kurum ya da kişilerin oluşturduğu birliğe **kuruluş (örgüt)** denir. Yeşil Barış Kuruluşu (Greenpeace), Birleşmiş Milletler Kuruluşu gibi

Vakıf: Bir hizmetin, bir işin gelecekte de yapılması için belli şartlarla ve resmi bir yolla ayrılarak bir kimse tarafından bırakılan mülk veya para ve bu hizmeti yapmak için oluşturulmuş (hayır) kurumlardır. Türk Eğitim Vakfı, Tema Vakfı gibi.

Sivil Toplum Kuruluşlarının Özellikleri:

- * Gönüllülük esasına göre çalışırlar.
- * Çalışanların tek amacı topluma hizmet etmek, toplumun sorunla-rına çözüm bulmaktır.
- * Çalışanlar, hizmetlerinin karşılığında ücret almazlar.
- * Çalışanlar görevlerini yaparken ast- üst ilişkisi içinde çalışmazlar. Her birey diğerleriyle dayanışma içindedir ve yardımlaşma ön plan-dadır.
- * Devletin katkısı yoktur. Ancak örgütlenmelerini ve faaliyetlerini devletin koyduğu yasalar çerçevesinde gerçekleştirirler.
- * Devletin yetersiz kaldığı hizmetlerde halkın yararına çalışmalar yaparlar.
- * Masraflarını (ihtiyaçlarını), çalışmalara destek veren üyelerin ba-ğışlarıyla karşılarlar.

SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI İLE RESMİ KURUMLARIN FARKLI VE BENZER YÖNLERİ

Farklı Yönleri:

- * Sivil toplum kuruluşlarına katılım gönüllü; resmi kurumlara zorunludur.
- * Sivil toplum kuruluşlarında çalışma ücretsiz; resmi kurumlarda çalışma karşılığında ücret alırlar.
- * Sivil toplum kuruluşlarının mesai saatleri değişken olabilirken resmi kurumlarınski sabittir. Çalışanları resmi tatil dışında çalışmak zorundadır.
- * Resmi kurumların çalışanları arasında ast- üst ilişkisi varken sivil toplum kuruluşlarında birey di-ğerleriyle dayanışma içindedir ve yardımlaşma ön plandadır. Bir başka de-yişle; ast-üst ilişkisi yoktur.
- Benzer Yönleri:**
- * Sivil toplum kuruluşları da resmi kurumlarda kâr amacı gütmazler.
- * Her ikisi de bireyin sorunlarıyla hem de toplumsal sorunlarla ilgililenirler.
- * İkisinin de amacı topluma hizmet etmektir.
- * Her ikisi de yasal kuruluşlardır.

ÜLKEMİZDE BAŞLICA SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI:

Bir toplumda sivil toplum kuruluşlarının fazla ve çeşitli olması toplum için yararlıdır. Ülkemizde ya-kın amaçlarla çeşitli alanlarda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşları vardır.

1. Eğitim Alanında Faaliyet Gösteren Kuruluşlar:

- * Anne Çocuk Eğitim Vakfı (ACEV)
- * Türk Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV)
- * Milli Eğitim Vakfı (MEV)
- * Çağdaş Eğitim Vakfı (ÇEV)
- * Türk Eğitim Vakfı (TEV)
- * Özel Eğitime Muhtaç Çocuklara Yardım Derneği (ERAM)
- * Türk Eğitim Derneği (TED)
- * Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği (ÇYDD)
- * Türkiye Can Çocuklar Eğitim Koruma ve Yaşam Vakfı (CANEV)



2. Sağlık Alanında Faaliyet Gösteren Kuruluşlar:

- * Kızılay
- * Yeşilay
- * Türk Kalp Vakfı
- * Türk Böbrek Vakfı
- * Sigarayla Savaşanlar Vakfı
- * Lösemili Çocuklar Vakfı
- * Türk Diyabet Vakfı
- * Fiziksel Engelliler Vakfı
- * Türkiye Aile Sağlığı ve Planlaması Vakfı

3. Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Alanında Faaliyet Gösteren Kuruluşlar:

- * Mehmetçik Vakfı
- * Türk Hava Kurumu
- * Kızılay
- * Kimse Yok mu Yardımlaşma Derneği
- * Darülaceze
- * Can Suyu Yardımlaşma Derneği
- * İnsani Yardım Vakfı
- * Dost Eli Yardımlaşma Derneği

4. İnsan Hakları Alanında Faaliyet Gösteren Ku-ruluşlar:

- * İnsan Hakları Derneği
- * Kadın Haklarını Koruma Derneği
- * Türkiye Sokak Çocuklarını Vakfı
- * Tüketicileri Koruma Derneği
- * Umut Çocukları Derneği

5. Doğal Afetlerde İlk Yardım ve Arama Kurtar-ma Alanında Faaliyet Gösteren Kuruluşlar:

- * Kızılay
- * AKUT (Arama Kurtarma Timi)
- * Arama Kurtarma Araştırma Derneği
- * Acil Tıp Derneği

6. Çevre Alanında Faaliyet Gösteren Kuruluşlar:

- * TEMA Vakfı (Türkiye Erozyonla Mücadele Ağaçlandırma Vakfı)
- * Doğal Hayatı Koruma Derneği
- * Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı (ÇEKÜL)
- * Türkiye Tabiatını Koruma Derneği
- * Deniztemiz Derneği
- * Türkiye Çevre Koruma ve Yeşillendirme Kurumu (TÜRÇEK)
- * Yeşil Barış Örgütü (Greenpeace)

7. Bilim ve Teknoloji Alanında Faaliyet Gösteren Kuruluşlar:

- * Bilim ve Sanat Vakfı (BISAV)
- * Türkiye Zeka Vakfı (TZV)
- * Tarih Vakfı
- * Türkiye Bilişim Vakfı

8. Hayırseverlerin Kurduğu Vakıflar:

Hayırsever: Hiçbir maddi karşılık beklemeksizin, toplumda ihtiyacı olan kişilere (yoksullara, düşkünle-re, yardıma muhtaç olanlara) iyilik ve yardım etmesi-ni seven kişiye **hayırsever** denilir.

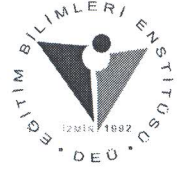
- * Koç Vakfı
- * Sabancı Vakfı
- * Kadir Has Vakfı
- * Ayhan Şahenk Vakfı
- * İzzet Baysal Vakfı
- * Eccacıbaşı Topluluğu
- * Anadolu Eğitim ve Sosyal Yardım Vakfı

Hazırlayan:
ARŞ. GÖR. TUNCAY CANBULAT





T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
ETİK KURULU KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 29/12/2011
TOPLANTI SAYISI : 18

KARAR-5-:

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programında Yrd.Doç.Dr.Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ danışmanlığında 2010950150 numaralı öğrencisi Tuncay CANBULAT'ın tezi (proje) kapsamında gerçekleştireceği uygulamalarına yönelik 21/12/2011 tarihli dilekçesi ve ekleri görüşüldü.

Yapılan görüşmeler sonucunda,

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programında Yrd.Doç.Dr.Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ danışmanlığında 2010950150 numaralı öğrencisi Tuncay CANBULAT'ın *Beyin Uyumlu Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Yönetici İşlevlerine ve Akademik Benlik Saygılarına Etkisi* konulu tez çalışması kapsamında yapmak istediği uygulamaların etik açıdan uygunluğuna, oy birliği ile karar verildi.

Prof.Dr.Teoman İsmail KESERCİOĞLU
 (BAŞKAN)

Doç.Dr.Ali Günay BALIM
 (ÜYE)

Yrd.Doç.Dr.Şüheda ÖZBEN
 (ÜYE)

Yrd.Doç.Dr.İrfan YURDABAKAN
 (ÜYE)

Yrd.Doç.Dr.Emine HALIÇINARLI
 (ÜYE)