

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI



DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNDE
ZİHİN HARİTASI OLUŞTURMANIN ÖĞRENCİ
BAŞARISINA, KALICILIĞA VE ÖĞRENMEDEKİ
DUYUŞSAL ÖZELLİKLERE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Şuayip ÖZDEMİR

HAZIRLAYAN
Rahime ÇELİK

ELAZIĞ-2016

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNDE ZİHİN HARİTASI
OLUŞTURMANIN ÖĞRENCİ BAŞARISINA, KALICILIĞA VE
ÖĞRENMEDEKİ DUYUŞSAL
ÖZELLİKLERE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Şuayip ÖZDEMİR

HAZIRLAYAN
Rahime ÇELİK

Jürimiz, 02.09.16 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans / doktora tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1. Prof. Dr. Sami KILIÇ
2. Prof. Dr. Şuayip ÖZDEMİR
3. Doç. Dr. Cemil ORUŞ
4. Yrd. Doç. Dr. İbrahim AŞLAMACI
5. Yrd. Doç. Dr. Ahmet BAĞLIOĞLU

F. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ömer Osman UMAR
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET**Doktora Tezi****Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Öğrenmedeki Duyuşsal Özelliklere Etkisi****Rahime ÇELİK****Fırat Üniversitesi****Sosyal Bilimler Enstitüsü****Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı****Din Eğitimi Bilim Dalı****ELAZIĞ – 2016, Sayfa: XVIII+177**

Bu araştırmanın amacı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde zihin haritası oluşturmanın öğrenci başarısına, kalıcılığa, tutum ve motivasyon gibi öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkilerini, yapılan uygulamalara yönelik algıları tespit etmektir. Araştırma karma yöntemle yapılmıştır. Çalışmanın yapısının uygunluğu dikkate alınarak çalışma grubu oluşturulurken amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma, 2013-14 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde Bahçelievler Ortaokulunda altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada biri deney biri de kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunmaktadır.

Deney grubunda 25 ve kontrol grubunda 25 olmak üzere toplam 50 öğrenci üzerinde araştırma yapılmıştır. Uygulamalar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde “İslam’ın Sakınılmasını İsteddiği Bazı Davranışlar” ünitesinde yapılmıştır.

Nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı çalışmada veriler; başarı testi, tutum ve motivasyon ölçekleri, gözlem ve görüşme formlarıyla toplanmıştır. Uygulama sonrasında seçilen öğrencilerle ve ders öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma sonucunda zihin haritasının uygulandığı deney grubunun uygulama sonrası motivasyon puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık gözlenmiştir. Deney grubunun motivasyon puanları yükselirken, kontrol grubunun ön-motivasyon son-

motivasyon puanları arasında farklılaşma oluşmamıştır. Zihin haritasının uygulandığı deney grubunda DKAB dersine ilişkin uygulama sonrasında tutumlar olumlu yönde değişmiştir. Mevcut yöntemin uygulandığı kontrol grubunda ise farklılığın olmadığı görülmüştür. Yapılan uygulama sonrasında deney grubunun başarı düzeyinde artış tespit edilirken; kontrol grubunun başarı düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Araştırmanın nitel boyutuna bakıldığında nicel boyutu destekleyen, açıklayan ve detaylandıran sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Çalışmada zihin haritası tekniğinin uygulanmasına ilişkin olarak konu, uygun ortam ve hayal gücünün gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zihin haritasının beğenilen yönleri; görsel anlatım, yardımlaşma, bilgiyi kâğıda dökme, çıkartma yapıştırma, kavram bulma ve renklendirme. Zihin haritasının katkıları ise bilişsel etkiler, duyuşsal etkiler, derse aktif katılım ve derse sevdirmeye olarak belirlenmiştir. Nitel verilerden elde edilen önemli bulgu da uygulama sırasında yaşanan problemlerdir. Bunlar, kâğıdın küçük olması, kavram bulamama, sınıfın gürültülü olması, uygulamanın ilk defa yapılması ve süre yetersizliğidir.

Araştırma sonucunda zihin haritası tekniğinin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin diğer ünitelerinde ve başka derslerde de uygulanması, öğretmenlere zihin haritası tekniği hakkında detaylı olarak bilgi sağlanması; bu amaçla hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Duyuşsal Alan, Değer Eğitimi, Ahlak Eğitimi, Değer, Duyuşsal Özellikler, Duyuşsal Davranış Eğitimi, Motivasyon, Tutum, Algı, Zihin Haritası

ABSTRACT**Doctorate Thesis****The Effects of Using Mind Mapping on Students' Academic Achievement,
Retention and Affective Characteristics in Religious Culture and Moral
Knowledge****Rahime ÇELİK****The University of Fırat****The Institute of Social Science****The Department of Philosophy and Religious Studies****ELAZIĞ-2016; Page: XVIII+177**

The aim of this study is to determine the effects of mind mapping on students' success, permanance, affective features as attitude and motivation and the perceptions on applications at Education of Religious Culture and Moral Knowledge. The study has been conducted as mixed method. When the structure of the study is taken into consideration, purposeful sampling method has been preferred. The study has been conducted on 2013-2014 education-teaching period on 6th grade students of Bahçelievler Middle School in Elazığ. At the study there are two groups as control and experiment groups.

The research has been conducted on 50 students while 25 is experiment and the other 25 is control group. The applications has been conducted on "İslam'ın Sakınılmasını İstedığı Bazı Davranışlar" unit on Education of Religious Culture and Moral Knowledge.

At the study on which the quantitative and qualitative research patterns have been used together, the data has been collected by success tests, attitude and motivation scales, investigation and interview forms. After the application interviews have been conducted with selected students and the lesson teacher.

After the study, a significant difference has been observed on the motivation points of the experiment group on which mind mapping has been implemented. While the motivation points of experiment group increased, there has not been any difference between pre-motivation and post-motivation points of control group. After the applications on the experiment group on which mind mapping has been implemented, the attitudes has been changed on positive manner. No difference has been observed on control group on which the current education method was being implemented. Following the application while an increase on success level of experiment group has been observed, no significant difference been observed on control group.

While focusing on the qualitative dimension of the research, it has been observed that results that supports, defines and details the quantitative dimension have been achieved. At the research, regarding the application of mind mapping it has been resulted that the subject, convenient environment, and imagination are essential. The popular aspects of mind mapping are, visual expression, cooperation, to convey information on to paper, using stickers, concept seeking and coloring. The contributions of mind mapping are observed as cognitive and affective effects, active contribution to and endearing lesson. An important result derived from qualitative data is the problems faced during the application. These problems are the inadequateness of the paper, difficulty of finding concept, noise of the classroom, first implementation of application and the lack of time.

After the research, mind mapping method is suggested to be applied at the other units of Education of Religious Culture and Moral Knowledge and other lessons, to ensure detailed information and in service training about mind mapping to teachers.

Key Words: affective field, value education, moral education, affective features, affective behavior education, motivation, attitude, perception mind mapping.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII
EKLER LİSTESİ.....	XIV
ÖN SÖZ.....	XV
KISALTMALAR.....	XVII

GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	3
1. PROBLEM.....	3
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.1.1. Nicel Boyuta İlişkin Amaçlar	4
1.1.1.1. Başarı Testine İlişkin Denenceler	4
1.1.1.2. Motivasyon Ölçeğine ilişkin Denenceler	4
1.1.1.3. Tutum Ölçeğine İlişkin Denenceler	5
1.1.2. Nitel Boyuta Dair Amaçlar	6
1.1.2.1. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasına Yönelik Algılar	6
1.2. Araştırmanın Önemi	7
1.3. Sayıtlılar.....	7
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Tanımlar.....	8
İKİNCİ BÖLÜM.....	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına Genel Bakış	9
2.2. Eğitimde Duyuşsal Özellikler	12
2.2.1. Duyuşsal Özellikler Nedir?	12
2.2.1.1. Duyuşsal Alanın Sınıflandırması	15
2.2.1.1.1. Bloom, Krathwohl ve Masia'nın Taksonomisi	16
2.2.1.1.2. Gephart ve Ingle Taksonomisi	17
2.2.1.1.3. Brandhorst Taksonomileri	18
2.2.1.1.4. De Landsheere'in Taksonomisi.....	19

2.2.2. Duyuşsal Alan İçin Eğitim Yaklaşımları	19
2.2.2.1. Ahlak Eğitimi	19
2.2.2.1.1. Piaget'e Göre Ahlak Gelişimi	21
2.2.2.1.1.1. Dışa Bağlı Ahlak Dönemi (Heteronom) (6-10 yaş).....	21
2.2.2.1.1.2. Ahlaki Özerklik Dönemi (Otonom) (11 yaş ve üstü)	22
2.2.2.1.2. Kohlberg'in Ahlak Gelişimi	22
2.2.2.1.2.1. Gelenek Öncesi Düzey	22
2.2.2.1.2.2. Geleneksel Düzey	23
2.2.2.1.2.3. Gelenek Sonrası Dönem	23
2.2.2.2. Değerler Eğitimi	24
2.2.3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Duyuşsal Davranışlar.....	24
2.2.3.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Ahlak Öğretimi	24
2.2.3.2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programında Değerler Eğitimi	26
2.3. Zihin Haritası	30
2.3.1. Zihin Haritası Nedir?	30
2.3.2 Zihin Haritası Nasıl Yapılır ?	31
2.3.3. Zihin Haritasının Tarihçesi	32
2.3.4. Zihin Haritası Teknikleri Ve Kuralları.....	37
2.3.4.1. Vurgu	37
2.3.4.1.1. Her Zaman Merkezi Bir Resim Kullanmak	37
2.3.4.1.2. Her Merkezi Resimde Üç ya da Daha Fazla Renk Kullanmak	38
2.3.4.1.3. Resimlere ve Renklere Derinlik Katmak	38
2.3.4.1.4. Duyuları Harmanlamak (Sinestezi Kullanmak)	38
2.3.4.1.5. Hareketi Kullanmak	38
2.3.4.2. Çağrışım	38
2.3.4.2.1. Dalların İçinde ve Arasında Bağlantı Sağlamak İçin Oklar Kullanın	39
2.3.4.2.1.1. Renkleri Kullanmak	39
2.3.4.2.1.2. Şifreleri Kullanmak	39
2.3.4.3. Açıklık	39
2.3.4.3.1. Her Sırada Sadece Bir Kelime Kullanmak	39
2.3.4.3.2. Tüm Harfleri Yazmak	39
2.3.4.3.3. Çizgi Uzunluğunu Kelime Uzunluğuna Eşitlemek	40
2.3.4.3.4. Çizgileri Birleştirmek	40
2.3.4.3.5. Merkezi Çizgileri Kalınlaştırmak veya Daha Canlı Hale Getirmek.....	40

2.3.4.4. Dallarla Şekiller Oluşturmak	40
2.3.4.5. Resimleri Açık ve Anlaşılır Yapmak	40
2.3.5. Zihin Haritasının Kullanıldığı Alanlar	40
2.3.5.1. Eğitim	40
2.3.5.2. Zihin Haritaları İle Öğrenmenin ve Öğretmenin Faydaları	41
2.3.5.3. Kişisel Analiz	41
2.3.5.4. Yazı Yazarken	42
2.3.5.5. Toplantı Yaparken	42
2.3.5.6. Sunu Yaparken	42
2.3.5.7. Kitap Okurken	43
2.3.5.8. Dil Öğrenirken	43
2.3.5.9. Plan Yaparken	43
2.3.5.10. Değerlendirirken	43
2.3.5.11. Zihin Haritasının Sınırlılıkları	43
2.3.6 Grupla Zihin Haritası Yapımı	44
2.3.7 Zihin Haritası ve Kavram Haritası Arasındaki Farklar	45
2.4. İlgili Araştırmalar	48
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	48
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	54
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	57
3. YÖNTEM	57
3.1.1. Deneysel İşlemler İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması	60
3.1.2. Nitel Boyut İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması	62
3.2. Araştırma Sürecinde Uygulanan İşlemler	63
3.2.1. Uygulama Öncesi Yapılan Çalışmalar	63
3.2.2. Uygulama Sırasında Yürütülen Çalışmalar	64
3.2.3. Uygulama Sonrasında Yürütülen Çalışmalar	65
3.3. Veri Toplama Süreci	65
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	65
3.3.1.1. Başarı Testi	65
3.3.1.2. Tutum Ölçeği	69
3.3.1.3. Motivasyon Ölçeği	73
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları	77
3.3.2.1. Gözlem Formu	77

3.3.2.2. Görüşme Formu	78
3.3.2.3. Öğrenme Günlükleri	79
3.4. Verilerin Çözümlemesi	79
3.4.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi	79
3.4.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi	79
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	81
4. BULGULAR.....	81
4.1. Başarı Testine İlişkin Bulgular.....	81
4.2. Tutum Ölçeğine Dair bulgular	84
4.3.Motivasyon Testine İlişkin Bulgular	94
4.4. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular	101
4.4.1. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulaması İçin Neler Gerektiğine İlişkin Nitel Veri Çözümlemeleri	101
4.4.2. DKAB Dersinde Zihin Haritasının Nasıl Yapılması Gerektiğine İlişkin Nitel Veri Çözümlemeleri	103
4.4.3. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasının Beğenilen Yönleri.....	105
4.4.4. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasında Problem Yaşanan Durumlara İlişkin Çözümlemeler	107
4.4.5. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasının Faydalarına Dair Çözümlemeler..	110
4.4.6. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasının Tekrar Yapılmasına Dair Çözümlemeler	116
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	126
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	126
5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar	126
5.1.1. Başarı Testine Dair Sonuçlar.....	126
5.1.2. Tutum Ölçeğine Dair Sonuçlar.....	126
5.1.2. Motivasyon Ölçeğine Dair Sonuçlar.....	127
5.2. Nitel Boyuta İlişkin Sonuçlar.....	127
5.3. Tartışma	128
5.4. Öneriler.....	132
KAYNAKLAR.....	133
EKLER.....	143
ÖZGEÇMİŞ	176

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	İslam'ın Sakınılmasını İsteddiği Bazı Davranışlar Ünitesi ve Kazanımları...	11
Tablo 2.	Brandhorst Taksonomileri	19
Tablo 3.	Sağ Beyin Sol Beyin Arasındaki Farklar	33
Tablo 4.	Başarı Testinin Uygulandığı Okul ve Ulaşılan Öğrenci Sayısı	66
Tablo 5.	Başarı Testine İlişkin Madde Analizi Sonuçları	67
Tablo 6.	Madde Ayırıcılık Gücü İndisi Değerleri	68
Tablo 7.	Taslak Ölçeğin Uygulandığı Okullar ve Öğrenci Sayıları	70
Tablo 8.	Tutum Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları	72
Tablo 9.	Taslak Ölçeğin Uygulandığı Okul ve Ulaşılan Öğrenci Sayısı	75
Tablo 10.	Motivasyon Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları	76
Tablo 11.	Deney Grubunun Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi.....	81
Tablo 12.	Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi...	82
Tablo 13.	Deney Grubunun Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi.....	83
Tablo 14.	Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi...	83
Tablo 15.	Deney Grubunun Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi.....	84
Tablo 16.	Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi...	85
Tablo 17.	Deney Grubunun Tutum Ölçeğinin Öntutum-Sontutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	85
Tablo 18.	Kontrol Grubunun Tutum Ölçeğinin Öntutum-Sontutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	86
Tablo 19.	Deney Grubunun Tutum Ölçeğinin Fayda Alt Boyutunun Öntutum- Sontutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	87
Tablo 20.	Kontrol Grubunun Tutum Ölçeğinin Fayda Alt Boyutunun Öntutum- Sontutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	88
Tablo 21.	Deney Grubunun Tutum Ölçeğinin İlgi Alt Boyutunun Öntutum- Sontutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	89
Tablo 22.	Kontrol Grubunun Tutum Ölçeğinin İlgi Alt Boyutunun Öntutum- Sontutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	90
Tablo 23.	Deney Grubunun Tutum Ölçeğinin İstek Alt Boyutunun Öntutum- Sontutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	91

Tablo 24.	Kontrol Grubunun Tutum Ölçeğinin İstek Alt Boyutunun Öntutum-Sontutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	92
Tablo 25.	Deney Grubunun Tutum Ölçeğinin Güven Alt Boyutunun Öntutum-Sontutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	93
Tablo 26.	Kontrol Grubunun Tutum Ölçeğinin Güven Alt Boyutunun Öntutum-Sontutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	94
Tablo 27.	Deney Grubunun Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi.....	95
Tablo 28.	Kontrol Grubunun Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi.....	95
Tablo 29.	Deney Grubunun Motivasyon Ölçeğinin İçsel Motivasyon Alt Boyutunun Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	96
Tablo 30.	Kontrol Grubunun Motivasyon Ölçeğinin İçsel Motivasyon Alt Boyutunun Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	97
Tablo 31.	Deney Grubunun Motivasyon Ölçeğinin Önemseme Alt Boyutunun Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	98
Tablo 32.	Kontrol Grubunun Motivasyon Ölçeğinin Önemseme Alt Boyutunun Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	99
Tablo 33.	Deney Grubunun Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi.....	100
Tablo 34.	Kontrol Grubunun Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi.....	100
Tablo 35.	DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulaması İçin Neler Gerektiğine İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları.....	101
Tablo 36.	DKAB Dersinde Zihin Haritasının Nasıl Yapılması Gerektiğine İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları.....	104
Tablo 37.	DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasının Beğenilen Yönlerine İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları.....	105

Tablo 38. DKAB Dersinde Zihin Haritasının Uygulamasında Problem Yaşanan Durumlara İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları	108
Tablo 39. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasının Faydaları/Katkılarına İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları.....	110
Tablo 40. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasının Tekrar Yapılmasına İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları.....	117



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.	Zihin Haritasına dair Zihin Haritası Örneği	34
Şekil 2.	Hukuk'a dair Zihin Haritası Örneği	34
Şekil 3.	Altı Şapka Tekniğine Dair Zihin Haritası Örneği.....	35
Şekil 4.	Denetim Konusuna Dair Zihin Haritası Örneği.....	35
Şekil 5.	Sağlık Konusuna Dair Zihin Haritası.....	36
Şekil 6.	Sınav Konusuyla İlgili Zihin Haritası Örneği.....	37
Şekil 7.	DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulaması İçin Neler Gerektiğine İlişkin Model.....	102
Şekil 8.	DKAB Dersinde Zihin Haritasının Nasıl Yapılması Gerektiğine İlişkin Model	104
Şekil 9.	DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasının Beğenilen Yönlerine İlişkin Model.....	106
Şekil 10.	DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasında Problem Yaşanan Durumlara İlişkin Model.....	108
Şekil 11.	DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasının Faydaları/Katkılarına İlişkin Model.....	111
Şekil 12.	DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasının Tekrar Yapılmasına İlişkin Model.....	116
Şekil 13.	DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasının Başka Derslerde Yapılmasına İlişkin Model	118
Şekil 14.	DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasının Başka Ünitelerde Yapılmasına İlişkin Model	122
Şekil 15.	Araştırmanın Nitel Boyutuna Ait Ana Model	125

EKLER LİSTESİ

Ek 1:	Anket Uygulama İzin Belgeleri.....	143
Ek 2:	Motivasyon Ölçeği	146
Ek 3:	Tutum Ölçeği.....	147
Ek 4:	Başarı Testi.....	148
Ek 5:	Öğrenci Görüşme Formu	153
Ek 6:	Öğretmen Görüşme Formu	154
Ek 7:	Resimler	155
Ek 8:	Zihin Haritası Örnekleri.....	161



ÖN SÖZ

Karmaşık bir süreç olan eğitimde bireyin doğumundan ölümüne kadar geçen sürede neleri öğrendiği kadar, nasıl öğrendiği ve öğrenirken neler düşünüp neler hissettiği de çok önemlidir. Önemli olan eğitim sürecinde yaşananları kâra çevirerek, bireylerin bu süreçten maksimum düzeyde faydalanmalarını sağlayabilmektir. Bu bağlamda, okullarda gerçekleştirilecek uygulamaların, kullanılacak her türlü yöntem ve tekniğin öğrencilerin yararını gözeterek ve onlara en üst düzeyde fayda sağlayacak biçimde planlanması gerekmektedir. Öğrenmenin keyif alınabilecek bir faaliyet olabilmesi için farklı öğretim yöntem ve tekniklerle ders işlemek mühimdir.

Günümüzde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini ezberci bir bakış açısından uzak farklı yöntem ve tekniklerle anlatmak, öğrencinin bu dersi sevmesini sağlaması ve dine karşı olumlu bir yaklaşım sahibi olması açısından büyük önem arz etmektedir. Zihin haritası tekniği ezbercilikten uzak, öğrencinin zihnindeki anahtar sözcüklerle özgür bir şekilde not almasına imkân tanıyan, beynin sağ ve sol lobunun birlikte çalışmasını sağlayan, motivasyonu, olumlu tutumu, başarıyı ve kalıcılığı artıran bir tekniktir. Bu sebeple çalışmada zihin haritası tekniğinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltılar ve sınırlılıklara yer verilmiştir. İkinci bölümde kuramsal çerçeve ile ilgili araştırmalar yer alırken, üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi üzerinde durulmuştur. Araştırmanın dördüncü bölümünde ise bulgular ve yorum kısmı bulunmaktadır. Sonuç, tartışma ve öneriler ise beşinci bölümü oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın hazırlanmasında ve ortaya çıkmasında birçok kişinin katkısı ve emeği bulunmaktadır. Bu nedenle:

Bu araştırmanın her aşamasında benden yardımlarını esirgemeyen, bana yol gösterip önderlik yapan, fikir ve yönlendirmeleriyle yardımcı olan değerli hocam Sayın Prof. Dr. Şuayip ÖZDEMİR’e teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin geliştirilme sürecinde değerli fikirleriyle yön veren Yrd. Doç. Dr. Tuncay Karateke’ye, Yrd. Doç. Dr. Ümmühan Öner’e, bu

araştırmanın her aşamasında desteğini gördüğüm Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Gülmez' e teşekkür ederim.

Araştırmayı destekleyen TÜBİTAK yetkililerine teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca her konuda yanımda hissettiğim aileme, bana destek ve yardımcı olan eşime sonsuz teşekkürler...



KISALTMALAR**Akt.** : Aktaran**Çev.** : Çeviren**DKAB** : Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi**DKABD** : Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi**DKABDMÖ** : Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Motivasyon Ölçeği**DKABDTÖ** : Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği**E** : Erkek Öğrenci**Ed.** : Editör**Gr** : Görüşme**K** : Kız Öğrenci**K-S** : Kolmogorov Smirnov**MWU** :Mann Whitney U-Testi**vd.** : Ve diğerleri**WİS** : Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

GİRİŞ

Bireyin eğitim sisteminde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan bir bütün olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu davranışlardan bilişsel davranışlar tüm derslerde kazandırılabilir. Duyuşsal davranışların kazandırılmasında tüm dersler sorumlu olmakla birlikte özellikle Sosyal Bilgiler ve bunların içinden de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi önemli bir yere sahiptir. Duyuşsal davranış eğitimi söz konusu olduğunda ihmal edildiği herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Sanemoğlu (2010:408) 'na göre öğretmenler, genellikle dersleri ile alakalı duyuşsal kazanım belirlememektedir. Hâlbuki etkili bir öğretmen öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin MEB genel amaçları arasında önemli bir konuma sahip olduğunun bilincinde olmalı, bu nedenle öğretimi düzenlerken duyuşsal hedefleri önemle dikkate almalıdır. Tüm öğretmenler olumlu duyuşsal özelliklerin gelişimine önderlik etmelidir.

Amaçların net olarak ifade edilememesi, farklı yöntem ve teknikleri gerektirmesi, ölçme ve değerlendirmedeki belirsizlikler duyuşsal alanın programlara ve derslere yansımaları engellemektedir. Ancak bu sorunlar bu alanı yokmuş gibi görmeyi gerektirmez. Özellikle DKAB gibi derslerde öğrencilerin duyuşsal özellikleri geliştirilebilir. DKAB derslerinde duyuşsal davranışların eğitimi öğrencilerin ahlaki, ruhi ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı bir kişiliğe sahip olmaları açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle DKAB derslerine duyuşsal davranışların eğitimi için öğretim programlarında daha geniş yer verilmelidir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri incelediği alan bakımından duyuşsal boyuttaki hedeflerin gerçekleştirilmesi için, eğitim sistemimizde yer alan diğer derslere nazaran bir önceliğe sahiptir. Eğitim kurumlarımızda uyguladığımız eğitimde, bireylere kazandırılacak olan davranışlar arasında duyuşsal alandaki davranışların önemli olduğu kadar eksik kaldığı da bilinen bir gerçek olduğu düşünülürse DKAB öğretiminde duyuşsal alan eğitime daha fazla önem verilmesi gerektiği, bu alan davranışlarını etkili öğretmek için uygun tekniklerin geliştirilmesi ve yapılan çalışmalarla eğitimcilere sunulması önem arz etmektedir. Zihin haritası tekniği öğrencilerin duyuşsal özellikleri öğrenmelerini, içselleştirmelerini sağlayan bir tekniktir.

Türkiye’de son dönemde ihtiyaçlar da dikkate alınarak ilköğretimden itibaren programlarda değişiklik yapılmış ve yapılandırmacı yaklaşımla öğrencinin sınıfta daha aktif olabilmesi hedeflenmiştir. Bu değişimin hızlı bir biçimde olabilmesi eğitimcilere gerekli eğitimler verilerek onlara lüzumlu gereçler sağlanmıştır. 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren bütün ilköğretim okullarında Yapılandırmacı yaklaşımla eğitim-öğretim vermeye başlanmıştır. Öğretim programı bakımından değişimin en fazla yaşandığı alanlardan biri de öğretim yöntem ve teknikleri olduğu söylenebilir. Öğretim programında yöntem ve teknik konusunda değişime gidilen derslerden biri de DKAB’dır.

Yapılandırmacı yaklaşımla öğretmenlerin klasik öğretmen merkezli yaklaşım yerine öğrencinin katılımına dayanan bir öğretim yapmaları amaçlanmıştır. Zihin haritası tekniği, bu bakımdan öğrencilerin aktif olarak derse katılımlarını sağlayan tekniklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Zihin haritaları, beynin potansiyelini ortaya çıkaran bir teknik (Brinkmann, 2007: 36) olduğu için geleneksel yöntemle kıyasla öğrencileri aktif hale getirerek dağınık bilgi parçalarını zihinlerinde birleştirmelerine olanak sağlayarak kalıcı ve anlamlı öğrenmeye imkân tanımaktadır. Aynı zamanda zihin haritaları, anahtar kelimeler vasıtasıyla bilgiyi saklama, düzenleme ve önem sırasına göre organize etme tekniği olduğu için insan beyninin bilgileri etkin bir şekilde saklamasına ve talep karşısında ona erişebilmesine yardımcı olarak onun sonsuz yeteneklerinden daha iyi faydalanabilmesi için tasarlanmıştır (Buzan, 2009: 12,16).

Öğretmenler, öğrencilerin düşünme yapılarının gelişiminde, öğrencilerin fikirleri organize etmelerinde ve duyuşsal özelliklerden olan motivasyonlarının artmasında zihin haritasının faydalı olduğunu dile getirmişlerdir. Bununla birlikte zihin haritalarının öğrencilerin bilgileri organize etmesinde ve öğrencileri değerlendirmeleri konusunda yardımcı olduğu tespit edilmiştir (Hyerle, 1996).

Yukarıda ifade edilen nedenlere bağlı olarak araştırmada “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Öğrenmedeki Duyuşsal Özelliklere Etkisi” belirlenmek istenmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. PROBLEM

Duyuşsal alan içerisinde bulunan insan nitelikleri; ilgi, tutum, sevmeye, özgüven, ulusal ölkölele bağıllık, hoşgörölöl olma, çevreyi temiz tutma, zamanı verimli kullanma gibi duygu ve davranış şekillerini, eğilimleri kapsayan özelliklerdir (Sanemoğlu, 2010: 407; Özçelik, 1998: 28).

Duyuşsal özellikler, bireyin hyaşam boyu geçirdiğı yaşıntıların ürünüdür. Bu nedenle duyuşsal alanla alakalı davranışlar sadece okul sisteminde oluşmayabilir; fakat okulda, hedeflenen istendik duyuşsal davranışların bireye kazandırılması mecburidir (Sönmez, 2009: 65). Okul eğitiminde duyuşsal özelliklerle ilgili öğrenmelerin çok önemli bir yeri vardır (Bkz.Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları: 1739 Sayılı Kanun; Md.2).

İnsanlara kazandırılmak istenen “duygular, tercihler, değerler, ahlaki kurallar, arzular, güdüler, yönelimler” duyuşsal davranış kapsamına girmektedir. Duyuşsal eğitim ise “ahlak eğitimi, değer eğitimi, karakter eğitimi, barış eğitimi, demokrasi eğitimi, cinsel eğitim, insan ilişkileri eğitimi ve benzeri eğitim” biçimlerini içerisine almaktadır (Bacanlı, 2005: 13-14).

Bireyin eğitim düzeninde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor(devinişsel) bakımdan bir bütün olarak yetiştirilmesi icap etmektedir. Bu davranışlardan bilişsel davranışlar bütün derslerde bireylere kazandırılabilir. Duyuşsal davranışların kazandırılmasında özellikle Sosyal Bilgiler ve bunların içinden de DKAB dersi önemli bir konuma sahiptir. DKAB derslerinde verilen duyuşsal davranış eğitimi öğrencilerin ahlaki ve ruhi bakımdan dengeli ve sağlıklı bir kişiliğe sahip olmalarını sağladığı için önemlidir. Bu nedenle araştırmamızda DKAB derslerinde “Duyuşsal Alan Davranışları” ve bu davranışların öğrenilmesinde etkili olan, beynin sağ ve sol lobunun birlikte çalışmasını sağlayan zihin haritası tekniğı incelenmiştir. Duyuşsal davranışların nasıl öğretileceği önemli bir konudur. Bu davranışların kapsamına giren özellikle ahlak konuları soyut kavramlar olduğu için öğretilmesi konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu nedenle

çalışmamızda özellikle “İslam’ın Sakınılmasını İsteddiği Bazı Davranışlar” ünitesi seçilerek zihin haritası tekniği ile bu ünitenin işlenmesi tercih edilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, DKAB dersinde zihin haritası yapmanın öğrenci başarısına, kalıcılığa, tutum ve motivasyon gibi duyuşsal özelliklere etkilerini tespit ederek yapılan uygulamalara yönelik algıları tespit etmektir. Çalışmamız karma desenele yürütülen bir araştırma olduğu için amaçlara iki başlıkta yer vermek uygun görülmüştür.

1.1.1. Nicel Boyuta İlişkin Amaçlar

Araştırmanın bu bölümünde nicel boyuta ilişkin amaçlar; başarı testine, motivasyon ve tutum ölçeklerine ilişkin denenceler yazılarak ifade edilmiştir.

1.1.1.1. Başarı Testine İlişkin Denenceler

1. Zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin, başarı testinden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır.
2. Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin, başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır.
3. Deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
4. Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

1.1.1.2. Motivasyon Ölçeğine ilişkin Denenceler

1. Zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunun DKAB Dersi Motivasyon Ölçeğinden aldıkları önmotivasyon-sonmotivasyon toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
2. Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun DKAB Dersi Motivasyon Ölçeğinden aldıkları önmotivasyon-sonmotivasyon toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
3. Zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunun DKAB Dersi Motivasyon Ölçeğinin *içsel motivasyon* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

4. Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun DKAB Dersi Motivasyon Ölçeğinin *işsel motivasyon* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

5. Zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunun DKAB Dersi Motivasyon Ölçeğinin *önemseme* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

6. Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun DKAB Dersi Motivasyon Ölçeğinin *önemseme* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

7. Zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunun DKAB Dersi Motivasyon Ölçeğinin *dışsal motivasyon* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

8. Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun DKAB Dersi Motivasyon Ölçeğinin *dışsal motivasyon* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

1.1.1.3. Tutum Ölçeğine İlişkin Denenceler

1. Zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunun DKAB Dersi Tutum Ölçeğinden aldıkları öntutum-sontutum toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

2. Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun DKAB Dersi Tutum Ölçeğinden aldıkları öntutum-sontutum toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

3. Zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunun DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin *sevme* alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

4. Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin *sevme* alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

5. Zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunun DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin *fayda* alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

6. Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin *fayda* alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

7. Zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunun DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin *ilgi* alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

8. Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin *ilgi* alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

9. Zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunun DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin *istek* alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

10. Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin *istek* alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

11. Bireysel zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunun DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin *güven* alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

12. Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin *güven* alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

1.1.2. Nitel Boyuta Dair Amaçlar

Araştırmanın nitel kısmında öğrenci, öğretmen ve gözlemci görüşleri dikkate alınmıştır. Çalışmadaki mühim nokta DKAB dersinde zihin haritası uygulamasına yönelik algıları tespit etmektir.

1.1.2.1. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasına Yönelik Algılar

1. DKAB Dersinde zihin haritası uygulaması nasıl yapılması gerekir; buna ilişkin görüşler nelerdir?

2. DKAB Dersinde zihin haritası uygulaması için neler gerekir; buna ilişkin görüşler nelerdir?

3. DKAB Dersinde zihin haritası uygulamasının beğenilen yönleri nedir; buna ilişkin görüşler nelerdir?

4. DKAB Dersinde zihin haritası yapımında problem yaşanan durumlar nelerdir; buna ilişkin görüşler nelerdir?

5. DKAB Dersinde zihin haritası uygulamasının katkısı nedir; buna ilişkin görüşler nelerdir?

6. DKAB Dersinde zihin haritası uygulaması sonucunda oluşan duyuşsal durumlar hangileridir; buna ilişkin görüşler nelerdir?

7. DKAB Dersinde zihin haritası uygulamasının tekrar yapılmasına ilişkin algılar nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bireyin eğitim sisteminde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (devinişsel) açıdan bir bütün olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu davranışlardan bilişsel davranışlar tüm derslerde kazandırılabilir. Duyuşsal davranışların kazandırılmasında özellikle Sosyal Bilgiler ve bunların içinden de DKAB dersi önemli bir yere sahiptir. DKAB derslerinde verilen duyuşsal davranış eğitimi öğrencilerin ahlaki ve ruhi bakımdan dengeli ve sağlıklı bir kişiliğe sahip olmalarını sağladığı için önemlidir. Bu nedenle araştırmamızda DKAB derslerinde Duyuşsal Alan Davranışları ve bu alan davranışlarını geliştirmede etkili olan zihin haritası yöntemi kullanılmıştır.

Alan yazında zihin haritasına ilişkin çalışmaların azlığı göz önünde bulundurularak ve aynı zamanda öğrenmedeki duyuşsal boyutun günümüzde ne kadar önemli olduğu ve anlayışın giderek değiştiği de dikkate alınarak, zihin haritası ve duyuşsal özellikler aynı çalışmada buluşturulmak istenmiş ve deneysel desen kullanılarak çalışma yapma ihtiyacı hissedilmiştir. Bu noktada, alana katkı sağlayacak sonuçlara ulaşılabileceği için yapılacak araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.3. Sayıtlar

1. Deney ve kontrol gruplarında uygulamayı yürüten öğretmenin, kendisinden beklenen işlemleri aynen uygulayacağı,

2. Deney ve kontrol gruplarındaki kontrol dışı değişkenlerin araştırma sonucunu etkilemeyeceği,

3. Ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2013–2014 eğitim-öğretim yılı, Elazığ ili Bahçelievler Ortaokulu 6. sınıf öğrencileriyle,

2. Ortaokul 6. sınıf DKAB dersinin “İslam’ın Sakınılmasını İsteddiği Bazı Davranışlar” ünitesi ile

3. Çalışma grubuna uygulanan zihin haritası tekniğiyle

4. Çalışma gruplarından toplanan verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Zihin haritalama: “Bireyin, herhangi bir konuya ilişkin öğrendiklerini, bildiklerini ve düşündüklerini sistematik bir biçimde ve bağlantılar kurarak resim, simge ve renk unsurlarını da kullanarak, kâğıda döktüğü, grafiksel ve görsel yönü ağır basan bir öğrenme, öğretme ve değerlendirme tekniği”.

Zihin Haritası Tekniği: “Zihin haritası öğrencilerin düşünmelerine ve yeni bilgiler öğrenmelerine yardım eden bir araçtır. Merkezi bir fikir ve onun etrafında oluşturulabilecek olan kavramlar ve bu kavramlardan oluşturulabilecek diğer kavramlardan meydana gelebilecek bir tekniktir (Zhao, 2003: 15). “Açımlayıcı karma desende gerçekleştirilen bu araştırmada, zihin haritası tekniği mevcut yöntemle karşılaştırılmıştır.

Mevcut Yöntem: Ortaokul Öğretim Programına uygun olarak, 6. Sınıf DKAB ders kitabı ve kitaptaki etkinlikler kapsamında yürütülen işleniş.

Başarı Testi: DKAB dersinde "İslam'ın Sakınılmasını İsteddiği Bazı Davranışlar" adlı ünitenin öğretiminde, öğrenci başarısını ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan 25 soruluk test.

Tutum Ölçeği: DKAB dersinde öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarını ve görüşlerini belirlemek üzere oluşturulmuş olan 27 maddelik ölçek.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına Genel Bakış

Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 yılında gerçekleştirdiği program reformu çerçevesinde, tüm ilköğretim okul programlarında olduğu gibi, DKAB dersini de, Yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden tasarlamıştır. Bu tasarıda, DKAB programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme alanlarında önemli değişiklikler ve yenilikler meydana gelmiştir. Bu haliyle 2006 yılında hazırlanan ilköğretim 4-8. sınıflar DKAB öğretim programı, MEB Talim Terbiye Kurulu'nun 28.12.2006 Tarih ve 410 sayılı kararı ile 2007-2008 Eğitim Öğretim yılında uygulamaya konulmuştur (Zengin, 2012:104). Sonra 2010 yılında sözü geçen bu program güncellenmiş ve MEB Talim Terbiye Kurulunun 30.12.2010 tarih ve 328 sayılı kararı ile 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır.

DKAB dersi Öğretim Programının hazırlanmasında iki ana yaklaşım benimsenmiştir: Bunlardan birisi, eğitimsel yaklaşım diğeri ise din-bilimsel yaklaşımdır. Eğitimsel yaklaşım çerçevesinde; “Yapılandırmacılık, Çoklu Zekâ Kuramı, Öğrenci Merkezli Öğrenme” gibi yaklaşımlara atıfta bulunulmuştur. Böylece, öğrenme sürecinde, öğrencinin aktif katılımına ve öğretmen kılavuzluğuna önem verilerek, kavramsal bir yaklaşım benimsenmiş, bireylerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden dinî ve ahlaki manalar oluşturmalarına ve soyut bir şekilde düşünebilmelerine yardımcı olmak hedeflenmiştir (MEB İlköğretim DKAB Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2010: 9). Din-bilimsel yaklaşımla ise, gerek İslam dini ve gerekse diğer dinlerle ilgili bilgilerin sunulmasında, bilimsel ve araştırmaya bağlı bilgiler ön planda tutulmuş, dinin esas kaynaklarında bulunmayan bilgilerden uzak durulmuştur. Bu şekilde İslami bilgilerin Kur'an ve Sünnet'e dayalı olması ve herhangi bir mezhebin özel görüşlerini yansıtmamasına özen gösterilmiştir. Bu yaklaşımla din ve ahlak ile alakalı kazanımların gerçekleşmesinde öğrencilerin aktif katılımları temel alınarak araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözümlerini ve yaklaşımlarını konuşup tartışabilecekleri ortamların temin edilmesinin önemi vurgulanmıştır. Disiplinler arası ilişkilendirme ile bireyin bilgiyi bir bütün olarak anlaması ve değerlendirmesi hedeflenmiştir (MEB, 2010: 9-11).

Bunlardan başka, DKAB Öğretim Programı, diğer ilk ve ortaokul programlarında olduğu gibi, genel amaçlar, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalar kısmından oluşmaktadır. Önceki programlardan farklı olarak, bu programda öğrencilerin bilgi, beceri ve kazanımlarının neler olacağı açık bir şekilde ifade edilmiştir. Programın genel amaçlar başlığı çerçevesinde bireysel, toplumsal, ahlaki, kültürel ve evrensel bakımdan öğrencilerden istenen hedef davranışlar, madde madde izah edilmiştir. Programda, 4. sınıftan 8. sınıfın sonuna kadar öğrenciye verilecek bilgiler, altı öğrenme alanında sınıflandırılmıştır. Bunlar; "İnanç, İbadet, Hz. Muhammed, Kuran ve Yorumu, Ahlak ve Din ve Kültür" öğrenme alanlarıdır (MEB, 2010: 12-24).

Bu araştırmada Ahlak ve Din öğrenme alanında yer alan "İslam'ın Sakınılmasını İstedığı Bazı Davranışlar" ünitesi tercih edilmiştir. Aşağıdaki tabloda bu üniteye ait olan kazanımlara, öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerine, kullanılan eğitim teknolojileri, araç ve gereçlerine yer verilmiştir. (bkz. MEB, 2010: 53)

Tablo 1. İslam'ın Sakınılmasını İstedığı Bazı Davranışlar Ünitesi ve Kazanımları

ÖĞRENME ALANI: AHLAK		6. SINIF	
ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
İSLAM'IN SAKINILMASINI İSTEDİĞİ BAZI DAVRANIŞLAR	Bu ünitenin sonunda öğrenciler;	Hangi Kötü Davranışlardan Sakınmamız İsteniyor? Kur'an'dan yalan söylemek, hırsızlık ve hile yapmak, gıybet etmek gibi sakınılması istenilen kötü davranışlarla ilgili ayet mealleri tahtaya yazılır/yansıtılır. Öğrencilerden bu ayetlerde hangi kötü davranışın yasaklandığını belirlemeleri istenir (1. kazanım).	[!] Ünite boyunca Kur'an'dan ayet örnekleriyle öğrencilere İslam dininin temel amacının ahlaklı bireyler yetiştirmek olduğu fark ettirilecektir.
	1. İslamiyetin sakınmamızı istediği bazı kötü davranışları belirterek ayet ve hadislerden örnekler verir.	Yaşamımızı Karartmayalım: Öğrencilerin kendi yaşamlarından hareketle, İslam'ın sakınmamızı istediği bazı kötü davranışlarla ilgili konuşmaları sağlanır (5. kazanım).	[!] Ahlakı olmayan tutum ve davranışlar olan küfür, taciz, her türlü şiddet, soygun, çalma, kapkaç gibi kötü davranışlara ve toplumdaki olumsuz etkilerine de özellikle vurgu yapılır.
	2. İslamiyetin sakınmamızı istediği bazı kötü davranışların bireysel ve toplumsal zararlarını irdeler.	Zararlarını Bulalım: Sınıf tahtası üç kısıma ayrılır. Birinci sütuna kötü davranışlar yazılır, ikinci ve üçüncü sütun boş bırakılarak öğrencilerden bireysel zararlarını bulmaları istenir (2. kazanım).	[!] Bu ünite işlenirken Hz. Ömer, Hz. Ali, Hz. Hüseyin, Cafer-i Sadık ve Hacı Bektaş Veli'nin sözlerinden örneklerle de yer verilecektir.
	3. Kötü davranışlardan sakınmaya istekli olur.	Tamamlayalım: “Kötü davranışlar konusunda bilgilenmem gerekir. Çünkü.....” ve “Yalan kötü bir davranıştır. Çünkü...” gibi cümleler tahtaya yazılır ve öğrencilerden bunları tamamlaması istenir (4. kazanım).	[!] Konular işlenirken öğrencilerin somut deneyimlerinden yararlanılacak fakat onların olumsuz etkilenmelerini sağlayabilecek tutum, davranış ve örneklerden kaçınılacaktır.
	4. İslamiyetin sakınmamızı istediği davranışların bireyde görülme nedenlerini araştırarak bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinde bulunur.	Düşün-Yorumla-Çözüm Bul: Sınıf tahtasının sağ tarafına alt alta “Kötü davranışlara birer örnek veriyorum; nedenlerini düşünüyorum; sonuçlarını yorumluyorum ve ben bu duruma şöyle bir çözüm getirmek istiyorum.” yazılır ve öğrencilerden birer çalışma yapmaları istenir (4. kazanım).	[!] Öncelikle verilecek değerler; doğruluk ve dürüstlük, mütevazı olmak, saygı ve duyarlılıktır.
	5. Sakınılması gereken davranışlar konusunda öz değerlendirmede bulunur.	Davranışlarımızı Değerlendiriyorum: Öğrencilerden günlük yaşamlarında kötü davranışlardan ne kadar uzak oldukları ile ilgili bir çizelge hazırlamaları istenir (5. kazanım).	[!] Öncelikle verilecek beceriler; problem çözme, araştırma, Kur'an-ı Kerim mealî kullanma, iletişim ve empati, eleştirel düşünme, sosyal katılımdır.
	6. Felâk suresini ezbere okur ve anlamını söyler.	Drama Yapıyoruz: Sınıfta arkadaşlık ilişkilerinde “hoşlanılan ve hoşlanılmayan” davranışları konu alan bir drama çalışması yapılır (2, 3 ve 5. kazanımlar).	Sağlık (1, 2-18)
			Bu ünite açık uçlu sorular sorularak, sözlü ve yazılı anlatım, tartışma, sunum, sınıflama yapılarak, çalışma kâğıtları, tutum ölçeği, öz değerlendirme formu kullanılarak değerlendirme yapılabilir.

Sınıf-okul içi etkinlik
 Okul dışı etkinlik
 [!] Uyarı
 Sınırlamalar
 Ders içi ilişkilendirme
 Diğer derslerle ilişkilendirme
 Ölçme ve değerlendirme

Ara disiplinlerle ilişkilendirme (Parantez içindeki 1. rakam DKAB kazanımını, 2. rakam ara disiplin alan kazanımını gösterir.)

2.2. Eğitimde Duyuşsal Özellikler

2.2.1. Duyuşsal Özellikler Nedir?

Eğitimin hedefleri arasında yer alan duyuşsal özellikler doğrudan gözlenemeyen insan nitelikleridir. Mesela kişinin yardıma muhtaç durumda birisine belli yer ve belli bir zaman diliminde yardıma bulunması o kişinin yardımsever olduğu anlamına gelmez. Bu kişinin yardımsever olduğunu anlamak için belli bir dış tesir olmadan onun çok farklı yer ve zamanlarda bu özelliğini göstermesi beklenir. Özetle duyuşsal özellikler direkt gözlenemeyen ve kişinin etki altında bırakılmadan uzun süre içinde değişik koşullar altında gözlenmesi sonucu bir kişide var ya da yok olduğu anlaşılan özelliklerdir.

Duyuşsal giriş özellikleri ilgilerin, tutumların ve kişinin kendi görüşlerinin karmaşık bir bileşkesi olarak tarif edilmektedir. Duyuşsal alan “dikkat, tutum, değer verme, inanç ve karaktere” kadar uzanan psikolojik etkenleri kapsamaktadır. İnsan gücü planlanmasında, insan seçmek mühim olduğundan bireylerin duyuşsal psikolojik niteliklerini bilmek gerekmektedir (Dirik, 1995; Akt. Narman, 2011: 21).

Duyuşsal alan, insan özelliklerini meydana getiren üç esas alandan (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) biridir ve insanın iç dünyasıyla ilgilidir. İnsanı insan yapan özellikler olarak da tanımlanan bu özelliklerin kişiye kazandırılması çok önemlidir. Duyuşsal alandan vazgeçmek, insanın bedeninden ve bedeni kontrol eden merkezden vazgeçip, onu sanki bir bilgisayar çipi gibi özelliğe sahip ne verirsен onu alan bir yönetim merkezi şekline dönüştürmek demektir. Böyle olduğunu düşünmek mümkün olamayacağına göre insanın bu yönünün de formel eğitim sınırları dâhilinde görülüp örgün eğitim kurumlarında bu alan özelliklerinin kazandırılması için yeterli çabanın gösterilmesi gerekmektedir (Kılıç, 2002:163).

Duyuşsal özelliklerin doğrudan gözlenmesindeki güçlük bu tür özelliklerin tanımlanmasını, özelliklerini, etkiye açık yönlerinin ve gelişme biçimlerinin açıklanmasını zorlaştırmıştır. Aslında kişinin duyuşsal özelliklerinin laboratuvar koşullarında nasıl değiştirilebileceği, bu amaçla şok, beyin yıkama ve propaganda gibi tekniklerden nasıl faydalanılabileceği konusunda insanoğlunun elinde bilgi mevcuttur. Ancak böyle bir sürecin sınıf ortamında ve öğrencilerin kişiliklerini olumsuz şekilde etkilemeden nasıl yapılabileceği konusunda bilgi deneyimi azdır. Bu sebeple duyuşsal

özellikler okul hedefleri arasında önemli bir yer tutmasına karşın öğretme-öğrenme süreçlerinde bunlarla alakalı olarak neler yapılabileceği konusunda bilişsel ve psikomotor alanda olduğu gibi açık veriler bulunmamaktadır (Özçelik, 1998: 28-29).

Eğitim sisteminin genel amaçları kapsamında bulunan ve duyuşsal nitelikteki değerlerin, öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığının tespit edilmesi çok önemlidir. Okullarda bilişsel davranışlara ulaşma düzeyi devamlı kontrol edilirken duyuşsal davranışlar planlı bir şekilde kazandırılmamakta ve değerlendirilememektedir (Akbaş, 2004: 30). Aslında duyuşsal alana ilişkin yapılan en büyük eleştirinin belirlenemez ve ölçülemez olarak düşünülmesinden kaynaklandığı bilinmektedir (Salı, 2006: 136). Her ne kadar duyuşsal davranışların ölçülmesinde uzmanlarca geliştirilmiş ölçeklerin kullanılabileceği, gözlem yapılabileceği ve kişilerin duyuşlarını, ilgi ve tutumlarını sözlü olarak ifade edebilecekleri (Tekin, 2003: 210) söylene de bu alanda ölçme yapmanın zorluğu bilinmektedir. Duyuşsal öğrenmenin gerçekleştirilememesi ve ölçülmesindeki zorluklar bazı nedenlere bağlanmıştır. Bu nedenler şunlardır:

1. Duyuşsal alandaki öğrenmeler, kişinin kabiliyetleri ve çevresiyle etkileşiminin sonucudur; bu nedenle öğrencide önceden yerleşmiş bir takım kalıpların kırılması ve yerine yenilerinin yerleştirilmesi zordur.

2. Bilişsel alanda belli bir konuya bağlı “doğru” tektir; fakat duyuşsal öğrenmeler bakımından tek bir doğru değil doğrular vardır. Kişilere ait inançlar, tutumlar, kişilik özellikleri spesifik ve önemlidir.

3. Duyuşsal hedeflere erişme bir tek öğretmenin mesuliyetini aşacak şekilde uzun süreli ve kapsamlı bir faaliyettir.

4. Duyuşsal hedeflerle alakalı ölçümlerin geçerliği ve güvenilirliği düşüktür (Tekin, 2003: 209-210; Gömleksiz & Kan, 2012: 1162).

Öğretim programlarının tatbik eden öğretmenler, öğretimin başında, öğrencilerin sahip olduğu bilişsel ve duyuşsal özelliklerini tespit ederek, lüzumlu düzenlemeleri gerçekleştirmelidir. Fakat uygulamada bir takım eksikliklerin olduğu bilinmektedir. Duyuşsal alanla alakalı yapılması hedeflenen çalışmaların yetersiz kalması başlıca şu sebeplere bağlanmaktadır (Bacanlı, 2005: 13-17):

- 1.” Duyuşsal hedefler konusunda uzlaşmanın zor olması,
2. Duyuşsal hedeflerin işlevsel bir biçimde tanımlanmasının güç olması,
3. Duyuşsal hedeflerin öğretiminin uzun süreceğinin düşünülmesi ve bunların alışılmış öğretim yöntemleri ile kazandırılmasının güç olması,
4. Duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesinin güç olması,
5. Duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesinin alışılan başarı anlayışının dışında kalması.”

***Duyuşsal Alan Değişkenleri**

Duyuşsal alan değişkenlerinden biri tutumlardır. **Tutum**, çeşitli değerlendirmeler sonucu meydana gelen eğilimdir (Thompson ve Mintzes, 2002: 646). Tutum; kişinin herhangi bir olay, eşya ya da insan grubuna yönelik olumlu veya olumsuz davranış gösterme eğilimi olarak da tanımlanmaktadır. (Turgut, 1990: 154).

Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerden oluşabilen tutumlarda (Morgan, 2005: 363; Salı, 2006: 137) her üç bileşenin rolü bulunacağı gibi sadece bir tanesinin de tek başına rolü bulunabilmektedir.(Pooley & O'Connor, 2000: 712-713).

Tutumların bazı özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Salı, 2006: 136-138):

**Tutum gizli bir değişkendir:* Bireyin tepkileriyle yakından ilişkili olan tutumlar, doğrudan gözlemlenme özelliğine sahip değildir; ancak davranışlardan kolaylıkla anlaşılabilirler.

**Tutumların nesneleri vardır:* Bireylerin nesnelere, olaylara ve davranışlara yönelik tutumları vardır. Açıkçası hem somut hem de soyut kavramlara yönelik tutum geliştirmek mümkündür.

**Tutumlar olumlu ya da olumsuz bir yön alabilir:* Bireyler tutum nesnesine karşı olumlu ya da olumsuz bir yaklaşım içerisinde olabilir ve bu hal de bireylerin tepkilerine yansır. Aynı şekilde bireyler nesneye yönelik tarafsız da kalabilirler. Bu durum bireyin hem davranışlarını hem de o nesneye dair değerlendirmelerini etkiler.

**Tutumların duyuşsal, bilişsel ve davranışsal öğeleri bulunur:* Bireyin herhangi bir konu, nesne ya da kişiye ilişkin tutumu o konu, nesne ya da kişi hakkındaki bilgi ve inançlarını yansıtmaktadır. Bireyin ne düşündüğü, neye inandığı, ne hissettiği ve nasıl hareket ettiğinin birleşimi tutumunu oluşturur.

**Tutumlar durağan ve süreklidir:* sürekli değişen bir yapıda olmayan Tutumu fikirden ayıran en önemli özelliği, durağan olmasıdır. Zira fikirler hem daha geçici hem de değişime açıktır.

Duyuşsal alan değişkenlerinden biri de motivasyondur. Motivasyon kendini verme, zaman ayırma, hoşlanma gibi birçok farklı duyguyu barındıran karmaşık yapıya sahip bir özelliktir. Motivasyon, belirli bir durumda belirli amaçlara ulaşmak ve gerekli davranışları gösterebilmek için bireyi harekete geçiren, yönlendirici güçtür. (Salı, 2004: 167) Robbins (2003:155) 'e göre motivasyon kavramı, kişinin hedefi gerçekleştirmek amacıyla çabасыndaki yoğunluğu, yönelimi ve ısrarı ifade eder.

Deci ve Ryan (1985) tarafından ortaya konan öz-belirleme kuramına göre motivasyonun, sebepleri ve amaçları bakımından içsel ve dışsal olmak üzere iki temel kaynağı vardır (Ryan ve Deci, 2000: 55). İçsel motivasyon, bir şeyi ilginç ve eğlenceli olduğu için yapmayı; dışsal motivasyon ise bir şeyi belirgin sonuçlara ulaşmak için yapmayı ifade etmektedir (Ryan ve Deci, 2000: 55). Davranışın oluşum nedeni bireyin dışında yani çevresindeyse, bu dışsal motivasyondur ve sosyal destek ile cesaretlendirmeler dışsal motivasyon kaynaklarıdır. İçsel motivasyonda ise davranışın oluşum nedeni bireyin içindedir. Bu tür motivasyonun kaynağı ihtiyaçlardır. (Dündar, Özutku, Taşpınar, 2007: 108). Öz-Belirleme kuramına göre, başarı, ilgi, eğlence, zevk, heyecan ve mutluluk getirdiği için bazı davranışları gösteren insanlar içsel motivedirler (Rigby ve diğerleri, 1992; akt. Kara, 2008: 63). İçsel ve dışsal motivasyon arasındaki farklılık, davranışın nedenselliği ile ilgilidir (Yazıcı, 2006: 37) İçsel motivasyonda kontrol bireyin kendinde, dışsal motivasyonda ise çevrededir (Altun ve Yazıcı, 2010: 540). İçsel motivasyonun aksine dışsal motive olan kişiler ise bir ödül almak, suçluluk duygusuna kapılmamak ya da onay almak için davranışı yapmaktadırlar (Boiche ve Sarrazin, 2007; akt. Kara, 2008: 63). Dışsal motive olan davranışlar genelde içten gelen bir şekilde meydana gelmezler. Örneğin dört yaşındaki bir çocuk zevk aldığı için dişlerini fırçalıyorsa içsel motivasyona sahiptir, annesinin baskısından korktuğu için dişlerini fırçalıyorsa dışsal motivasyona sahiptir. (Kara, 2008: 63)

2.2.1.1. Duyuşsal Alanın Sınıflandırması

Bloom ve arkadaşları duyuşsal alanla ilgili bilişsel alan taksonomisine benzer bir taksonomi geliştirmişlerdir. Duyuşsal alan kademeli olarak beş temel basamağa ve alt basamaklara ayrılmıştır(Krathwohl, Bloom, Masia, 1964):

2.2.1.1.1. Bloom, Krathwohl ve Masia'nın Taksonomisi

Bloom, Krathwohl ve Masia'nın Taksonomisi altı basamaktan oluşmaktadır:

1. Alma (Katılma): Öğrenenin belli uyarıcıların veya olguların varlığına karşı duyarlı olmasını ifade eden basamaktır. Öğrenen, öğretmenin istediği şeyi öğrenmeye uygun bir şekilde yönelecek ise bu basamak en önemli adım olarak değerlendirilmektedir (Bacanlı, 2005:105c). Kişi önce nesnenin, olgunun farkına varır ondan sonra uyarıcıya açık olur. Bu basamak duyuşsal olduğu kadar bilişsel özellikler taşımaktadır (Sanemoğlu, 2010: 407).

Üç alt basamaktan oluşmaktadır:

a. Farkındalık: Bu aşamada obje veya olgudan gelen uyarıcının ayırımına varılır. Farkındalık bilişsel bir davranış olmakla birlikte (Bacanlı, 2005: 105) duyuşsal alan davranışdır.

b. Almaya İsteklilik: Bu aşamada birey uyarıcıyı reddetmez, uyarıcıdan kaçmaz, aksine ona doğru bir yönelim izler. Uyarıcı çekici bulma, ona ilgi duyma, onu yargılama ve arama söz konusu olmamakla beraber uyarıcıya karşı bir dönüklük, açıklık ve hoşgörülü olma durumu söz konusudur (Sönmez, 2009: 93).

c. Denetimli veya Seçilmiş Dikkat: Belli bir uyarıcının bilinçli veya yarı bilinçli düzeyde figür ve zeminle ayrımlaşması, bitişik izlenimlerden açıkça uzak bir şekilde belirlenmiş olarak algılanan bir uyarıcının durumlarının farklılaşmasını ifade eden basamaktır (Bacanlı, 2005: 107).

2.Tepkide Bulunma: Bu aşamada birey uyarıcılara bilinçli bir şekilde tepkide bulunur ve onlarla ilgilenir, onları arar, onlarla bir arada olmaya istekli olur ve bu durumdan zevk alır. Örneğin boş zamanlarında zevk alarak mobilya yapma davranışında olduğu gibi (Sönmez, 2009: 94-95).

a. Tepkide Uysallık: Bu davranışı tanımlamak için itaat veya şikâyet kelimeleri kullanılabilir. Bu durumu şöyle açıklayabiliriz: Öğrenci davranışa tepki verir ama öyle yapma gereğini tam olarak kabullenememiştir (Bacanlı, 2005: 108).

b. Tepkide İsteklilik: Kişinin uyarıcıya karşı gönüllü bir şekilde tepkide bulunmasıdır. Zorlama, baskı olmadan tepki birey tarafından seçilir. Öğrenci görevli olduğu için değil, istediği için o davranışı yapar. Öğrenci uyarıcıya karşı direnmez ancak açık bir isteklilik de bulunmamaktadır (Sönmez, 2009: 96).

c. Tepki Vermede Doyum: Uyarıcıya karşı bireyin sevgiyle zevk içerisinde doyumuna ulaşacak davranışları göstermesini ifade eden basamaktır. Bu aşamada kişi uyarıcıya karşı istendik davranışı yapamayınca üzülebilir ve pişmanlık duyabilir (Sönmez, 2009: 69).

3. Değerleme: Olguları bir değeri olan olgular olarak ele almayı ve sonuçta bu olgularla ilgili davranışlarda tutarlı olmayı ifade eder. Birey, belirli değerler doğrultusunda davranmaya güdülenir. Alt kategorileri:

1. Bir değer kabulü
2. Bir değeri tercih
3. Uyuma'dır.

4. Örgütlenme: Kişinin bir değeri takdir etmekten ziyade bu değeri kendisine mal etmesidir. Kişi öğrendiğini değer sistemine katar ve yeni değerler oluşturur. Bu şekilde birey kendine mal etmiş olduğu değerleri yeniden düzenler ve bir şekilde yeni değerler meydana getirir. Bu değerleri benimsemeye kararlılık göstererek bu değerlerin uygulanmasını sağlamaya çalışır (Akpınar, 2011: 89).

5. Kişilik Haline Getirme: Birey savunduğu değeri içselleştirerek kişilik haline getirir. Birey bu aşamada sahip olduğu değeri değişmez bir hayat felsefesi olarak benimser, alışkanlık haline getirir, sahip olduğu inancını dünya görüşü olarak görüp davranış haline getirir. Bu basamağa yetişkinliğe kadar ulaşmamaktadır (Akpınar, 2011: 89).

2.2.1.1.2. Gephart ve Ingle Taksonomisi

Gephart ve Ingle, duyuşsal alanda açıklayıcı bir taksonomi ortaya koymuştur. Krathwohl ve arkadaşlarının taksonomisinden oldukça farklı olan bu taksonomide terim sınıflaması yapılmıştır. Bu taksonomi fizyolojik tepkiler ve psiko-sosyal tepkiler olmak

üzere iki gruba ayrılmaktadır. Psiko-sosyal tepkiler, eğitim alanına girmektedir. Bu kategori üçe ayrılmaktadır: Değerler, duygular ve algılar.

Değerler, inançlar ve tutumlar; duygular, hoş duygulanışlar ve nahoş duygulanışlar ve algılar da benlik ve başkası olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Bacanlı, 2005: 91).

2.2.1.1.3. Brandhorst Taksonomileri

Brandhorst, Maslow tarafından geliştirilen D-bilişi ve B-bilişi kavramlarından yararlanarak araç ve amaç olarak ele alınan bir sınıflama oluşturmuştur. Maslow'un D-bilişi amaçsaldır ve bir amaca götüren aracı vurgulamaktadır. B-bilişi ise sonuçtur. Brandhorst duyuşsal taksonomilerin B-bilişi ile bağlantılı olarak geliştirilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. B-bilişi doyum ve takdir duyguları ile ilgilidir.

Brandhorst, taksonomisinde dört hedef yapısı belirlemiştir:

1. Etkililik
2. Yeterlik
3. Beceriklilik
4. Analitik-Başa Çıkma

Brandhorst önce iki taksonomi geliştirmiş, sonra üçüncüsünü de önermiştir. Bunlar: Ego katılımı yönelimli bir taksonomi, motivasyonel yönelimli bir taksonomi, moral gelişim yönelimli bir taksonomi.

a) Ego-Katılımı Yönelimli Taksonomi: Kişisel davranış tarzına dayalı olup şu kategorileri bulunmaktadır: Nesnellik, empati, tepki gecikmesi, içtepi bastırma, dönüştürme.

b) Motivasyon Yönelimli Taksonomi: Estetik duyguların önemli olduğunu ve estetik yaratma sürecinin üründen daha değerli olduğunu ileri sürer. Şu kategorileri bulunmaktadır: Algısal farkındalık, algısal sentez, risk alma, konsantrasyon, oyunculuk (Bacanlı, 2005: 92-93).

Tablo 2. Brandhorst Taksonomileri

Brandhorst Taksonomileri	
Ego-Katılımı Yönelimli Taksonomi	Motivasyon Yönelimli Taksonomi
Nesnellik	Algısal farkındalık
Empati	Algısal sentez
Tepki gecikmesi	Risk alma
İçtepi bastırma	Konsantrasyon oyunculuk
Dönüştürme	

2.2.1.1.4. De Landsheere'in Taksonomisi

De Landsheere etkinlik ve kişisel katılıma dayalı şu taksonomiye önermektedir:

a) Birey dış uyarılmaya karşılık verir.

1. Birey alır.
2. Birey alır ve uyarıcıya tepkide bulunur.
3. Birey alır ve kabul ederek veya reddederek tepki verir.

b) Birey inisiyatifi ele alır. Birey kendiliğinden anlamaya, hissetmeye ve ulaşılabilir seçeneklere göre davranmaya çalışır ve bu evrede yetişkin evresine ulaşır. Birey bu evrede değer, duygu, inanç ve hoşlanmalarıyla uyumlu bir hayat yaşar ama aynı zamanda ikna edici deliller sunulduğunda fikrini değiştirebilir (Bacanlı, 2005: 94-95).

2.2.2. Duyuşsal Alan İçin Eğitim Yaklaşımları

2.2.2.1. Ahlak Eğitimi

Belirli bir toplumun belirli bir döneminde bireysel ve toplumsal normlarını saptayan ve inceleyen bilim olarak kullanılan ahlak kelimesi bir insanın yaratılışı gereği gerçekleştirdiği davranışları dile getiren hulk sözcüğünün çoğuludur (Hançerlioğlu, t.y: 32). Terim olarak ahlak; “genel bir hayat tarzını, bir grup davranış kuralını ve davranış kuralları veya hayat tarzları üzerinde yapılan tartışmaları, araştırmaları” ifade etmek üzere üç farklı şekilde kullanılmaktadır. Bu tanıma göre İslam ahlakı birinci manada; meslek ahlakı ikinci manada, ahlak felsefesi de üçüncü manada kullanılmaktadır (Kılıç, 1996: 2).

“Kişilikte köklü bir şekilde yerleşip kendisinden davranışların düşünmeye ve zorlanmaya ihtiyaç duymadan kolaylıkla meydana gelmesi haline ahlak denir. Bu tanımdan ahlaki davranışın 4 özelliği ortaya çıkmaktadır (Gazali, 2004: 65; Oruç, 2014:125) :

- İyi ve kötünün var olması
- İnsanın bunları yapmaya muktedir olması
- Bu davranışların iyi veya kötü olduğunun bilinmesi
- Zorlanmadan yapılması

Eğitimle ahlak birbiriyle ilgili olan iki terimdir. Eğitimle ilişkisi bakımından incelendiğinde ahlak, hayatla doğrudan alakalı olması ve insanın insanca yaşama çabasına yardım etmesi açısından her asırda eğitimin hem amacı hem de konusunu teşkil etmiştir. Eğitim, kişiyi ister toplumun etkin bir ferdi yapma süreci, ister sorumlu bir birey olarak yaşama kazandırma ya da bir mesleğe hazırlama çabası olarak düşünülün ahlakın bu süreç dâhilinde bir şekilde yer aldığı ve alacağı bir vakıadır (Gündüz, 2002: 195).

Ahlak eğitiminin hedefi bireyin ahlaki bir kişiliğe sahip olmasını temin etmektir. Bireyin ahlaki özelliklerle donanmış olması bireysel ahlakın hedefidir ve ancak ahlak eğitimi sayesinde kazandırılır. Kişinin eğitilmesi içinde yer aldığı aile, toplum, devlet ve iş sahalarında ahlakın hâkim olmasını sağlayan önemli bir unsurdur (M.Z. Aydın, 2003: 127).

Ahlak eğitimi insanda bulunan bütün duyguları ve güçleri kontrol altına almayı hedeflemektedir. Bu güçlerin köreltilmesi veya yok edilmesi sakıncalı bir durumdur. Büyük çapta değişik fikir ve hareket ayrılığı ihtiva eden ahlak ekollerinin ortaya çıkışı, insandaki bu güç ve duyguları bütün halinde ele almamalarından kaynaklanmaktadır. Değişik ahlak sistemlerinin sebebi budur (Özbek, 1983: 56).

Ahlak eğitimi genel eğitimin içinde düşünmek gereklidir. Eğitimden maksat, insanı terbiye edip belli hedefler doğrultusunda yetiştirmekse, aynı gayeyi taşıyan ahlaki faktörü de ondan ayrı düşünmeye imkân yoktur. Onun için ahlaka ait eğitim ve öğretimin belli bir metot içinde ve belli bir esasa dayandırılarak verilmesi ve

geliştirilmesi zorunludur (Özbek, 1983: 61). Öğrencide kalıcı bir ahlak eğitimi gerçekleştirmek ise sabır ve tecrübe gerektirir (Çam, t.y.: 15).

Eğitim, bilgilendirme yolu ile ruh ve beden sağlığının korunarak insanın geliştirilmesi ve ahlak da, bu bilgilerin yaşanarak karakter haline getirilmesiyle ilgilidir (Draz, 1997: 117). Ahlak Eğitimi ise insanın ruhi şahsiyetinin kalbine uygun olarak işlenmesidir (Topçu, 2006:111).

Günümüzde ahlâk gelişimi ve eğitimi ile alakalı çalışmaların mühim bir kısmı Jean Piaget (1932) ve Lawrence Kohlberg (1980) tarafından ortaya konulan ahlâkî akıl yürütme basamakları üzerine dayanan bilişsel psikolojiye dayanmaktadır. Bu konuda geliştirilen kuramlar ise şunlardır:

2.2.2.1.1. Piaget'e Göre Ahlak Gelişimi

Piaget, çocukların ahlak gelişimi ilk olarak araştıran bilim insanıdır. Piaget'e göre 0-5 yaş arasında geçen süreç ahlak öncesi dönemdir. Çocuk, bu düzeyde iyi ve kötü kavramını edinmemiştir. Piaget; ahlak gelişiminin, bilişsel gelişime paralel olarak geliştiğini ve belli bir sıra izleyen dönemler içinde meydana geldiğini ifade etmektedir. Biyolojik gelişme ile öğrenme yaşantıları bir araya gelerek, bilişsel gelişimde ulaşabilecek aşama üzerinde belirleyici olmaktadır. Benzer durum ahlak gelişimi için de geçerlidir. Piaget'e göre çocukların doğru ve yanlışla dair yargıları ve kuralları yorumlama biçimleri yaşlara göre farklılıklar göstermektedir.

Piaget'e Göre Ahlak Gelişim Evreleri şunlardır:

- Dışa Bağlı Ahlak Dönemi (Heteronom) (6-10 yaş)
- Ahlaki Özerklik Dönemi (Otonom) (11 yaş ve üstü)

2.2.2.1.1.1. Dışa Bağlı Ahlak Dönemi (Heteronom) (6-10 yaş)

1. Çocuk ahlaki yargılarda dışa bağımlıdır.
2. Kurallara herkes uymalıdır.
3. Kurallar değişmezdir.
4. Kurallara uymayanlar kesinlikle cezalandırılmalıdır.

5. Otoriteye kayıtsız şartsız boyun eğer.

6. Objektif sorumluluk gelişir, bir eylem görünürdeki sonuçlarına göre değerlendirilir.

7. Davranışın temelinde ödüle ulaşmak ve cezadan kaçınmak vardır.

8. Ceza otorite tarafından verilir.

2.2.2.1.1.2. Ahlaki Özerklik Dönemi (Otonom) (11 yaş ve üstü)

11 yaşından sonraki devrede çocukların değerlendirmeleri “görecelik” gösterir. Koşullara göre değerlendirmeler yapan çocukların, ahlâkî kuralları uygulamalarında esneklikler görülebilir. Bu dönemde;

1. Çocuklar, başka insanların değerlendirmelerinden ziyade kendi yaptıkları değerlendirmeye uygun davranmaya başlarlar.

2. Konulan konuları otoritelerce de belirlenmiş kanunlar olarak değil, karşılıklı hoşgörü ürünü olarak benimserler.

3. İş birliği isteği ise 11-12 yaşlarında oluşur.

4. Çocukta kuralların değişebilirliği düşüncesi oluşur.

5. Sübjektif sorumluluk gelişir; eylemler niyetlere göre yargılanır. Yetişkine karşı hissedilen tek yanlı saygının yerine, karşılıklı saygı oluştuğunda “bağımsızlık ahlaki” artık ortaya çıkmıştır (Ayrıntılı bilgi için bkz. Wright & Croxen, 1989: 289-299; Karaca, 2007: 72-74).

2.2.2.1.2. Kohlberg’in Ahlak Gelişimi

Lawrence Kohlberg, ilk çocukluktan yetişkinliğe kadar giden ardışık altı basamaklı bir sistem halinde ahlak sistemini ele almıştır.

2.2.2.1.2.1. Gelenek Öncesi Düzey

1. Ceza ve İtaat Yönelimi: Doğru ve yanlış yargısı, birisinin itaat edip etmemesi ve cezalandırılıp cezalandırılmadığı üzerine kuruludur. Davranışların iyilik ve kötülüğü onlara yüklenen anlamlara bakılmaksızın fiziksel sonuçlarına göre değerlendirilmektedir. Örneğin annesine yardım ederken beş tabak kıran çocuk bilerek 2

tabak kıran çocuğa nazaran daha suçludur (Karaca, 2007: 77; Wright & Croxen, 1989:303).

Bu evrede birey daha çok kendisiyle ilgilenir. Otoriteye uyma temel güdü olmasına rağmen otorite göz önünde değilse kurallar çiğnenebilir. Ancak ihlal edilen kuraldan dolayı ceza alınacağı da bilinir. Örneğin trafik polisleri yokken kırmızı ışıkta geçmek, fakat trafik polisini görünce kırmızı ışıkta durmak itaat ve ceza döneminin özelliğidir.

2. Saf Çıkarıcı Eğilim: Bu aşamada temel güdü kişisel gereksinimlerin doyurulmasıdır. Sen bana iyilik yaparsan ben de sana iyilik yaparım anlayışının hakim olduğu bu evrede iyi insanın kendi ihtiyaçlarını karşılayan unsurdur. Doğru ve yanlış davranışın sonuçlarına göre değerlendirilmektedir (Karaca, 2007: 77). Daha önce kendisine borç verdiği için birine borç vermek saf çıkarıcı eğilime örnek gösterilebilir.

2.2.2.1.2.2. Geleneksel Düzey

Bu evre iki aşamadan oluşmaktadır:

1. İyi Çocuk Eğilimi (Kişilerarası Uyum): Bu aşamada başkalarını memnun etmek için harcanan çaba ön plana çıkmaktadır. İyi davranış başkalarını memnun eden davranıştır. Bireyin temel amacı grup tarafından kabul görmedir.

2. Kanun ve Düzen Yönelimi: Bu aşamada birey birtakım kural ve kanunlara sorgulamadan uymaya çalışır. Temel güdü toplumsal düzeni korumaktır (Wright & Croxen, 1989:303; Karaca, 2007: 77).

2.2.2.1.2.3. Gelenek Sonrası Dönem

Bu aşamaya geçildiğinde ahlaki sorunlara dair değerlendirme yapılırken göreceli bir şekilde davranmak önem kazanır.

1. Sosyal Anlaşmalara ve Yasalara Uyma Eğilimi: Bu evrede birey kanunların toplum faydası gözetilerek çoğunluk tarafından belirlenmesi gerektiğine inanır. Yasaların toplum tarafından yine toplum yararına değiştirilebileceğine inanma söz konusudur. Bu aşamada insanın hukuk için değil; hukukun insan için olduğu kavranmaktadır (Wright & Croxen, 1989: 303; Karaca, 2007: 79).

2. Evrensel Ahlak İlkelerine Uyma Eğilimi: Birey bu düzeyde tüm insanların cinsiyeti, ırkı ve dini ne olursa olsun eşit olduğu prensibinden yola çıkarak kendi ahlak ilkelerini başka bireylerden bağımsız bir şekilde benimser, insan haklarına uyum gösterir (Wright & Croxen, 1989:303; Karaca, 2007: 79).

Kohlberg'in teorisine yapılan eleştirilerden biri teorinin politik ön yargı ima etmesidir. Teoride endüstrileşmiş batı toplumları dışında geçerliliğin sınırlı olduğu ileri sürülmektedir. Kohlberg ahlakın kişinin kendi içinde gelişen bir süreç olduğunu benimsemiş, ancak dışsal faktörlerin önemini görmemiştir (Karaca, 2007: 81-87)

2.2.2.2. Değerler Eğitimi

Değerler, toplumu oluşturan fertlere, nelerin mühim olduğunu, nelerin seçilmesi gerektiğini ve özetle nasıl yaşanılması gerektiğini vurgular. Eğitim kurumlarının genel amaçları dikkate alındığında birçoğunun vatansever olma, temiz olma, sağlığına dikkat etme, düzenli olma, adil olma, yaratıcı olma, girişimci olma gibi birçok değeri kapsadığı görülmektedir (Akbaş, 2008: 10).

Değer eğitimi, duyuşsal alan kapsamına girer ve bireylerde tutum değişikliğini amaçlar. Bu nedenle bilişsel alandaki derslerden farklı bir özelliğe sahiptir. Tutum değişikliğini gerçekleştirebilmek amacıyla öğrencinin, bilgileri içselleştirmesi önem arz etmektedir. Bu da bilgiyi kabul etme, kendine mal etme ve sahiplenme süreçleri ile alakalıdır. Öğrencinin, kendisine verilmek hedeflenen değeri davranışa dönüştürememesi, eğitimin amacına ulaşamaması anlamına gelir (Yılmaz, 2003: 121).

2.2.3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Duyuşsal Davranışlar

2.2.3.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Ahlak Öğretimi

2005 Ortaöğretim ve 2006 İlköğretim DKAB dersi öğretim programları ve ders kitaplarının kapsamı tetkik edildiğinde 2000 yılından sonra uygulanmaya başlanılan ahlak merkezli din öğretimi anlayışının devam ettirildiği ve bu anlayışın yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri ve yöntemleri ile zenginleştirildiği anlaşılmaktadır. Öğretim programları ve ders kitaplarında mili-dini değerler bütünlüğü temel alınarak evrenselliği hedeflemiş bir ahlak anlayışı benimsenmiştir. Kısacası milli ve dini değerler yanında evrensel ahlaki değerlerden de bahsedilerek, bu değerlerin dünya barışı, insanlar

arasında hoşgörü ve saygı anlayışının gelişmesi bakımından taşıdığı önemin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi hedeflenmektedir (Kesgin, 2011:227).

Programın genel amaçları içerisinde bulunan birçok ifade bu duruma işaret etmektedir. Ayrıca programla ulaşılması hedeflenen beceriler arasında ahlâklı ve hoşgörülü davranma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, çevre bilinci, duygu yönetimi, sorumlu bir şekilde davranma, farklılıklara saygı, katılım ve işbirliği yer almaktadır.

2005 Ortaöğretim DKAB dersi öğretim programında yukarıda ifade edilen temel becerilerle birlikte, değerlerin öğretimi de önem arz etmektedir; içselleştirilmesi hedeflenen değerlere yer verilmektedir. Bu programın getirdiği bir başka yenilik olan öğrenme alanlarından birisi “ahlak ve değerler”dir. Her sınıfta “ahlak ve değerler” öğrenme alanına ilişkin bir ünite bulunmakla birlikte, hemen hemen bütün öğrenme alanları da üniteler içinde ahlak öğrenme alanı ile ilişki kurularak değerlendirilmektedir.

Ahlak eğitimi kapsamında ele alınan konular:

1. “İbadetlerin ahlaki yaşama olabilecek katkıları
2. Hz. Muhammed’in örnek ahlakı
3. Kur’an’ın ahlaki öğütleri
4. Dinin toplumsal değerlere etkisi
5. Türklerde İslam anlayışının oluşmasında etkili olan şahsiyetlerin ahlakla ilgili görüşleri
6. İncanın ahlaki yaşama katkıları
7. Temel hak ve özgürlükler ile din arasındaki ilişkiler ve kul hakkı
8. Tasavvufi düşüncenin ahlaki boyutu
9. Tövbe ve bağışlama
10. Dinlerin ortak evrensel ahlak ilkeleri” (MEB Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı, 2005: 14-15; Kesgin, 2011: 227-229).

Programın bir başka amacı da ahlaki bakımdan kişileri makbul vatandaş yapmaktır. Bu konuda amaç, sadece ahlaki değerlerin bilgisine sahip olmak değil; bu bilgileri içselleştirmektir. Bilgi, inanç ve davranış bütünlüğü ile ahlaki davranışları içselleştirmek ve ahlaki olan her davranışa saygı duymak mecburiyetini bilen öğrenci için, bu davranışları benimseme ve geliştirme konusunda inanç ve ibadetlerin pozitif

etkisinden yararlanmak, doğru bir yaklaşım şekli olarak sunulmaktadır (Bkz.MEB İDKAB Öğretim Programı, 2010: 13).

2.2.3.2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programında Değerler Eğitimi

Değer bir şeyin öneminin belirlenmesini sağlayan soyut ölçü, bir şeyin karşılığı ve kıymeti manasına gelmektedir (Demir & Acar, 1992: 82).

Eğitimin her aşamasında değerler ve eğitimine yapılan vurgu son dönemde artmıştır. Bu artıştan DKAB dersleri de payını almaktadır. 2005 ve 2006 yıllarında ilk ve ortaöğretimde yapılan program değişikliklerinden sonra dersin tarihinde ilk defa değerler ve eğitime açıktan vurgu yapıldığı görülmektedir. Ortaöğretim programında her sınıf için değerler öğrenme alanına temas edilmekte, her iki programın amaçları içerisinde, eğitimsel ve din bilimsel yaklaşımların kapsamında değerlere vurgu yapılmakta, öğrencilerin içselleştirmesi hedeflenen değerleri listelenmekte ve değerler eğitiminde kullanılabilecek yöntemler tavsiye edilmektedir (Kaymakcan & Meydan, 2011: 27).

Eski ilköğretim programlarında genel hedefler arasında ifade edilen değerler, yeni ilköğretim programlarının bazılarında programın değerleri başlığı altında verilmiş, bazılarında ise eski programlarda olduğu gibi programın genel hedefleri arasında yer almıştır. Yeni ilköğretim programlarında yapılandırmacılığın esas yaklaşım olarak belirlenmesiyle, öğrencinin öğrenme öncesinde edindiği kişisel bilgi, görüş, inanç ve değerlerin öğrenmeyi etkilediği benimsenmiştir (MEB, 2005).

Türkiye’de günümüzde uygulanan programın tam adı İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu’dur (MEB İDKAB Öğretim Programı, 2010). “Dinin temel kaynakları dikkate alınarak İslam’ın kök değerleri çerçevesinde mezhepler üstü ve dinler açılımı” şeklinde ifade edilen bir anlayışla hazırlanan programda, din ile ilgili sağlıklı bilgi sahibi ve temel becerileri gelişmiş fertler yetiştirerek milli eğitimin temel amaçlarına fayda sağlanması hedeflenmiştir (Nazıroğlu, 2011: 77).

Programlar, (MEB, 2005; MEB, 2006) “Değer Öğretimine Yeni Yaklaşımlar” başlığı altında değer gerçekleştirme yaklaşımının alt başlıkları olarak ifade edilen değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme yöntemlerini öğretmenlere tavsiye etmiştir.

Bu yaklaşımlar değerler eğitiminde geleneksel telkinci yaklaşıma bir alternatif olarak meydana gelmiş değer gerçekleştirmeci yöntemlerdir. Programın bu tutumu benimsemiş olması değerler eğitiminde de programın tamamında temel alınan yaklaşımlar olan yapılandırmacı, öğrenci merkezli ve çoklu zekâya uygun davranıldığını açığa çıkarmaktadır. Bu tutumun, değerlerin eğitiminde öğrencinin aktif kılınması, ders içi etkinliklerin zenginleştirilmesi, değerlerin öğrenci tarafından değerlendirme süzgecinden geçirilerek içselleştirilmesini sağlayıcı eğitim yaşantılarını artırması beklenebilir.

İlköğretim DKAB öğretim programında değerler eğitimine önem verilmiştir. Değer öğretiminde önemli olan hususlar, öğretim sürecinde kullanılacak yaklaşım, yöntem ve teknikler, “Öğretmen Bilgi Notları” içinde açıklanmıştır. Programda yer alan değerler şunlardır:

“Adalet, aile kurumuna ve birliğine önem verme, demokrasi bilinci, dürüstlük, alçak gönüllülük, bağımsızlık, bağışlama, barış, Türk barağına ve İstiklal Marşına saygı, bilimsellik, cesaret, cömertlik, çalışkanlık, dayanışma, doğa sevgisi, doğal çevreye duyarlılık, doğruluk, dostluk, emaneti korumak, estetik, fedakarlık, gazilik, görgülü olma, iyi niyet, kadirşinaslık, kanaat, kardeşlik, merhamet, millet sevgisi, milli birlik şuuru, hakseverlik, hakikat sevgisi, haya, hoşgörü, ibadet yerlerine saygı, iffet, millet sevgisi, misafirperverlik, mürüvvet, namuslu olmak, nezaket, ölçülülük, paylaşımcı olmak, sabır, sadelik, sağlıklı olmaya önem verme, samimiyet, saygı, sevgi, sorumluluk, sözünde durmak, şehitlik, şükür, tarihsel mirasa duyarlılık, temizlik, tutumluluk, Türk büyüklerine saygı, vatanseverlik, vefa, yardımseverlik ” (M.Z. Aydın, 2013:59-60).

İlköğretim DKAB programında değerlerin yer aldığı bazı üniteler şunlardır:

4. sınıftaki “Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik” ünitesinde şu kazanım yer almaktadır: Dostça ve kardeşçe yaşamaya özen gösterir.

5.sınıftaki “Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım” ünitesinde insanları iyilikle anmaya, zor durumda olanlara yardıma, hastaları ziyaret etmeye istekli olur kazanımı yer almaktadır.

Değerlerin nasıl öğretileceği konusunda ayrıntılı öneriler öğretim programında bulunmaktadır. Bu önerilerden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Varsa Ne Olur, Yoksa Ne Olur?” temasıyla öğrencilerle dostluk, kardeşlik, sevgi ve dayanışma gibi kavramların toplumda benimsenip yaygınlaştığı zaman ne olacağı, olmadığı zaman da neler olabileceği üzerinde durulur.

“Beni Anlıyor musun?” temasıyla öğrencilerden bir gruba anne, baba, ağabey, abla ve kardeş gibi aile bireylerin birbirlerine nasıl davranmaları gerektiğine yönelik bir drama çalışması yapmaları sağlanır.

“En Büyük Erdem Paylaşmak” temasıyla öğrencilere “Paylaşma olmasaydı ne olurdu?” sorusu yöneltilerek tartışma ortamı oluşturulması sağlanır ve paylaşmanın niçin bir ihtiyaç ve erdem olduğu konusunda konuşma yapılır (M.Z. Aydın, 2013: 60-61).

İlköğretim DKAB programında değerlerin bulunduğu diğer üniteler ise şunlardır:

İslam-Ahlak ilişkisinin işlendiği “İslam’da Ahlak” isimli ünite İslam kavramının barış ve emniyet anlamına geldiği ifade edilmekte, Müslümanın başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilen, barış ve huzur isteyen, özetle Hz. Peygamberin "elinden ve dilinden herkesin emin olduğu kimse" tanımına uyan insan olduğu ifade edilmektedir. İslam'ın sosyal barışı hedefleyen bir din olduğu belirtilerek, bu hedefe ulaşmak için öncelikle ailede düzen, huzur, sevgi, saygı, dayanışma ortamının sağlanması ve iyi komşuluk ilişkilerinin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Yılmaz, 2005: 45).

“Milli Birlik ve Beraberlik” adlı ünite vatan sevgisi üzerinde durulmakta, öğrenciye ırk, renk, inanç ayrımına bakılmaksızın tüm milletin birlik ve beraberlik içinde huzurlu ve mutlu olarak yaşamasının, iç ve dış tehditlere karşı devlet-millet bütünleşmesinin, her türlü iyi niyet ve tavırlara rağmen barışı ihlal edenlere karşı yurdu savunmanın önemi vurgulanmaktadır (Yılmaz, 2005: 46).

Ayrıca değerler eğitimine Ortaöğretim DKAB öğretim programında da yer verilmiştir.

Anayasanın 24. maddesi gereğince zorunlu derslerden biri olarak okutulan DKAB dersi, ortaöğretimin her sınıfında haftada birer saat olarak okutulan bir derstir.

Bir branş olarak Din ve Ahlak öğretiminin genel amacı Milli Eğitim Bakanlığı'nın 29 Mart 1982 tarihli Tebliğler Dergisi'nde şöyle belirtilmiştir:

"Temel eğitim ve ortaöğretimde, Türk Milli Eğitim Politikası doğrultusunda Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına, ilkelerine ve Atatürk'ün laiklik ilkesine uygun, din, İslam dini ve Ahlak Bilgisi ile ilgili yeterli temel bilgi kazandırmak; böylece Atatürkçülüğün, milli birlik ve beraberliğin, insan sevgisinin dini ve ahlaki yönden geliştirilmesini sağlamak, iyi ahlaklı ve faziletli insanlar yetiştirmektir..."

Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı "Ahlak ve Değerler" isimli öğrenme alanıyla değerler eğitimine önemli bir yer vermektedir. "Ahlak ve Değerler" öğrenme alanında 9. sınıftan 12. sınıfa kadar 4 ünite bulunmaktadır. İlköğretim DKAB öğrenme alanları arasında ise değerler isimli bir öğrenme alanı bulunmamaktadır.

Ortaöğretim DKAB dersinin amaçları ile ilgili Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (Madde: 28) şu ifadeler yer almaktadır: .

" ... Öğrencilere asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle, kişi ve toplumun genel sorunlarını onlara tanıtmak, çözüm yolları aramak ve yurdun, iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırmak... "

Bu dersin özel amaçları şu şekilde belirtilmiştir:

"Kişinin ve toplumun dine olan ihtiyacını, insan-Allah ilişkisini kavramak; genel anlamda din ve dinler hakkında bilgi vermek; İslam dininin iman, ibadet ve özellikle de ahlak esaslarını fikir düzeyinde öğrenmek ve bunların diğer derslerde öğrendikleri ile ilişkisini kurabilmek; milli birlik ve beraberliği sağlayıcı, sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık ve dostluk bağlarını güçlendirici, vatan, millet, şehit, gazi, bayrak, sancak gibi yüce kavramları anlamak ve yüceltmek; başkasının inancına, düşüncesine, canına, malına, diğer haklarına saygı gösteren bir hoşgörü kazanmak; dini inanç ve duygulan şahsi çıkarları için kullanmamak; insanın yaratılmışların en üstünü olduğunu ve bütün varlıklara karşı yüklendiği sorumluluğunu bilmek; İslam dininin ilme ve akla önem verdiğini, ilme teşvik ettiğini, bunu ibadet saydığını, en son ve en gelişmiş din olduğunu

bilmek, tarih boyunca Türklerin İslam'a hizmetlerini bilmek, vatan savunmasında ve milli konularda Türklerin tarih boyunca geliştirip olgunlaştırdığı hamaset duygularını benimsemek; örnek bir insan olarak Hz. Muhammed'in güzel ahlakını, yaşayışını, çeşitli alanlardaki öğüt, görüş ve düşüncelerini bilmek; milli benliğimize ve dinimizin ana kaynaklarına dayalı din ve millet şuurunu kavramak, bunu Atatürkçülükle bütünleştirmek, vatandaşlarına, din kardeşlerine, insanlığa ve bütün varlıklara karşı sevgi ve şefkat duymak...”

Görüldüğü gibi İlköğretim DKAB ve Ortaöğretim DKAB öğretim programında değerler eğitime yer verilmiştir. Ancak daha detaylı çalışmalar yapılarak programda bu değerleri öğrencilerin günlük hayatta uygulayacak şekilde öğrenmeleri ve benimsemeleri için çalışmalar yapılmalıdır.

Sonuç olarak öğrencinin duygu, ahlak ve değer hususundaki bireysel ve sosyal gelişimini içeren duyuşsal eğitim farklı ifadelerle yeni ilköğretim programlarında yer almıştır. Yapılandırmacılığın yeni ilköğretim programlarının esas öğrenme-öğretme yaklaşımı olarak belirlenmesiyle öğrenciye, bilgiyi kendi deneyimleriyle yapılandırma imkânı verilmiştir. Ayrıca bu programda bilginin, kültürel çevreden, adetlerden ve değerlerden bağımsız olmadığı vurgulanmıştır. Bu gelişmeler ise bilişsel alan kazanımlarında olduğu gibi duyuşsal davranışların öğretiminde de öğrencilerin aktif katılımının önemini gözler önüne sermiştir.

2.3. Zihin Haritası

2.3.1. Zihin Haritası Nedir?

Zihin haritaları psikolog, matematikçi ve beyin araştırmacısı olan Tony Buzan tarafından 1960'lı yılların sonlarına doğru geliştirilmiştir (Şeyihoğlu vd., 2012: 65). Zihin haritalarının alan yazında birçok tanımı bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır:

Zihin haritası anlamlı öğrenmenin iskeletini oluşturmak amacıyla öğrenciye bir yol olan grafiksel bir gösterim şeklidir (Novak, 1988; akt. Bütüner, 2006: 20).

Gelb'e (2002: 87) göre zihin haritası tekniği, imge ve anahtar sözcüklerin bir araya gelmesiyle zihinde meydana gelen sürecin kâğıt üzerinde resmedilmesidir.

Zihin haritası yeni bilgilerin özömsenmesini sağlayan bir ana fikir ve bu fikre bağılı olarak çizilen 5 veya 10 tane yardımcı fikrin olduğı görsel bir araçtır (Zhao, 2003: 15).

Michalko (2008: 79)' a göre ise zihin haritası, beynin muazzam bir potansiyelle çalışmasını sağlayan beyin fırtınası tekniğıdir.

Zihin haritasını bulan Buzan (2009: 12)' a göre zihin haritası; “anahtar sözcükler ve anahtar görüntüler kullanarak genelde kâğıt üzerinde bilgi saklama, düzenleme ve önem sırasına göre organize etme tekniğı” dir.

2.3.2 Zihin Haritası Nasıl Yapılır ?

Zihin haritası yapma için şu kurallara dikkat etmek gerekir. Bu kurallar şunlardır (Buzan, 2003: 50; Buzan, 2008: 124):

1. Boş bir kâğıt yan bir şekilde kullanılmalıdır. Bu şekilde beyne yaratıcı özgürlük hakkı verilmiş ve bütün yönler ışın yayma imkânı sağlanmış olur. Boş bir kâğıdın merkezine renkli bir imge çizilir. Çünkü çizilen imge dikkati bir noktaya toplayarak hafızayı geliştirir ve yaratıcı düşüncüyü güçlendirir. Zihin haritasında imgeler çokça kullanılmalıdır. Böylece bu imgeler gözlerin dikkatini toplayarak hafızayı güçlendirir.

2. Ortadaki imgeye ana dallar bağlanarak; ikinci ve üçüncü dallar ise ilk ve ikinci dallara bağlanmalıdır. Beynin birleştirme yöntemiyle çalışması sebebiyle bu dallanma ile fikirler de beyne bağılı olur ve yaratıcı düşüncenin oluşmasını sağlar.

3. Dallar kıvrımlı bir şekilde olmalıdır. Çünkü doğada görülen kıvrımlı çizgiler beynin daha çok dikkatini çekmektedir ve dümdüz dallar ise göze sıkıcı gelmektedir.

4. Her dala bir kelime yazılması gerekmektedir zira her düşünce ya da imge kendi yaratıcı düşüncelerini meydana getirir ve bu şekilde her kelime için daha fazla kanca yeri oluşturarak notlara özgürlük ve esneklik kazandırır. Her satır da diğersatırlarla bağlantılı olmalıdır.

5. Zihin haritalarının her yerinde mümkün olduğunca renkler kullanılmalıdır. Renkler yaratıcı düşünmeyi artırır ve beynin görsel merkezlerini aktif hale getirir. Bu şekilde ilgi çekici hale gelir ve dikkat yoğunlaşması sağlanır.

6. Yaratıcılığı ortaya çıkarmak amacıyla zihin haritalama yapılırken mümkün olduğunca zihin özgür bırakılmalıdır.

7. Zihin haritası oluşturulurken oklar, şifreler, geometrik şekiller, artistik üç boyut, yaratıcı imgeler ve renkler gibi farklı öğeler birlikte kullanılabilir (Buzan, 2008: 134-135).

2.3.3. Zihin Haritasının Tarihçesi

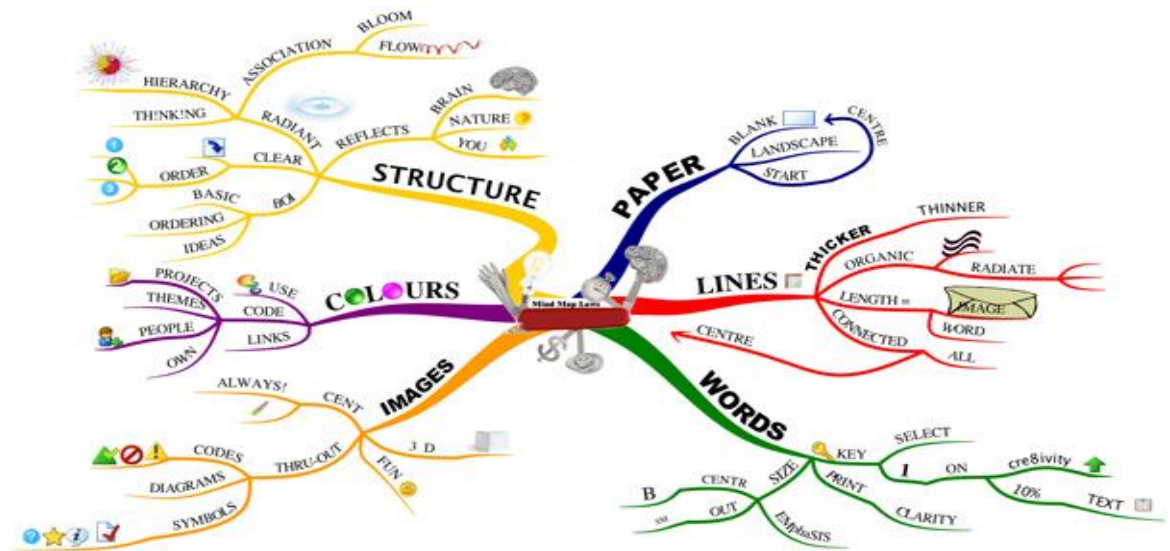
Zihin haritası tekniğinin dayandığı temel nokta Sperry ve arkadaşlarının beyin üzerine yapmış oldukları çalışmalardır. Bu çalışmalara göre beynin sağ yarım küresi; müzik, resim, hayal kurma, yüz tanıma, ritim ve renk kullanma gibi sözel olmayan faaliyetlerde etkilidir. Sol yarım küresi ise yazı, matematiğe dayalı problem çözümü gibi dil becerisini de içine alan akademik aktivitelerde daha etkilidir (Derelioğlu, 2005, Şeyihoğlu vd., 2012: 64,65). Aşağıdaki tabloda beyin yarı kürelerinin etkili olduğu alan ve fonksiyonlar verilmiştir (Burley-Allen,1997, 46; Connell, 2002; Fogarty, 2002, 15; Frender, 1990, 20; Sausa, 2001, 169; Sprenger, 1999, 42; akt. Avcı, 2008: 7).

Tablo 3. Sağ Beyin Sol Beyin Arasındaki Farklar

Sol Beyin	Sağ Beyin
“Parçalı, sıralı Zihinsel, entelektüel Düzenleme Çözümsel, analitik Mantıksal İsimleri hatırlama Makul, rasyonel Problemleri parçalara ayırarak çözme Çizgisel düşünme İşitsel Yazmayı ve konuşmayı tercih etme Konuşulan talimatları takip etme Doğru/yanlış, çoktan seçmeli ve eşleştirmeli testleri tercih etme Az risk alma Ayrıntılara bakma Vücudun sağ tarafını kontrol etme Matematiksel düşünme Somut düşünme Dil öğrenme becerisi Bir şey için bir müddet düşünür. Sözlü dil kullanma”	“Bütünsel Sezgisel Kendiliğinden, anında olan Yaratıcı/duyarlı, hassas Duygusal Yüz hatırlama Duygularıyla hareket etme Bütüne bakarak problem çözme Üç Boyutlu düşünme Görsel Resim yapma/çizme ve dokunulacak nesneleri tercih Yazılı veya kanıtlanmış talimatları takip etme Yazılı sınavları tercih etme Çok risk alma (az kontrol ile) Benzer özelliklere bakar Vücudun sol tarafını kontrol etme Rasgele ve açık uçlu düşünme Soyut düşünme Müzikal yetenekler Eşzamanlı düşünme Jest, mimik, duygular ve vücut dille ile yorumlama Yön bulabilme becerisi”

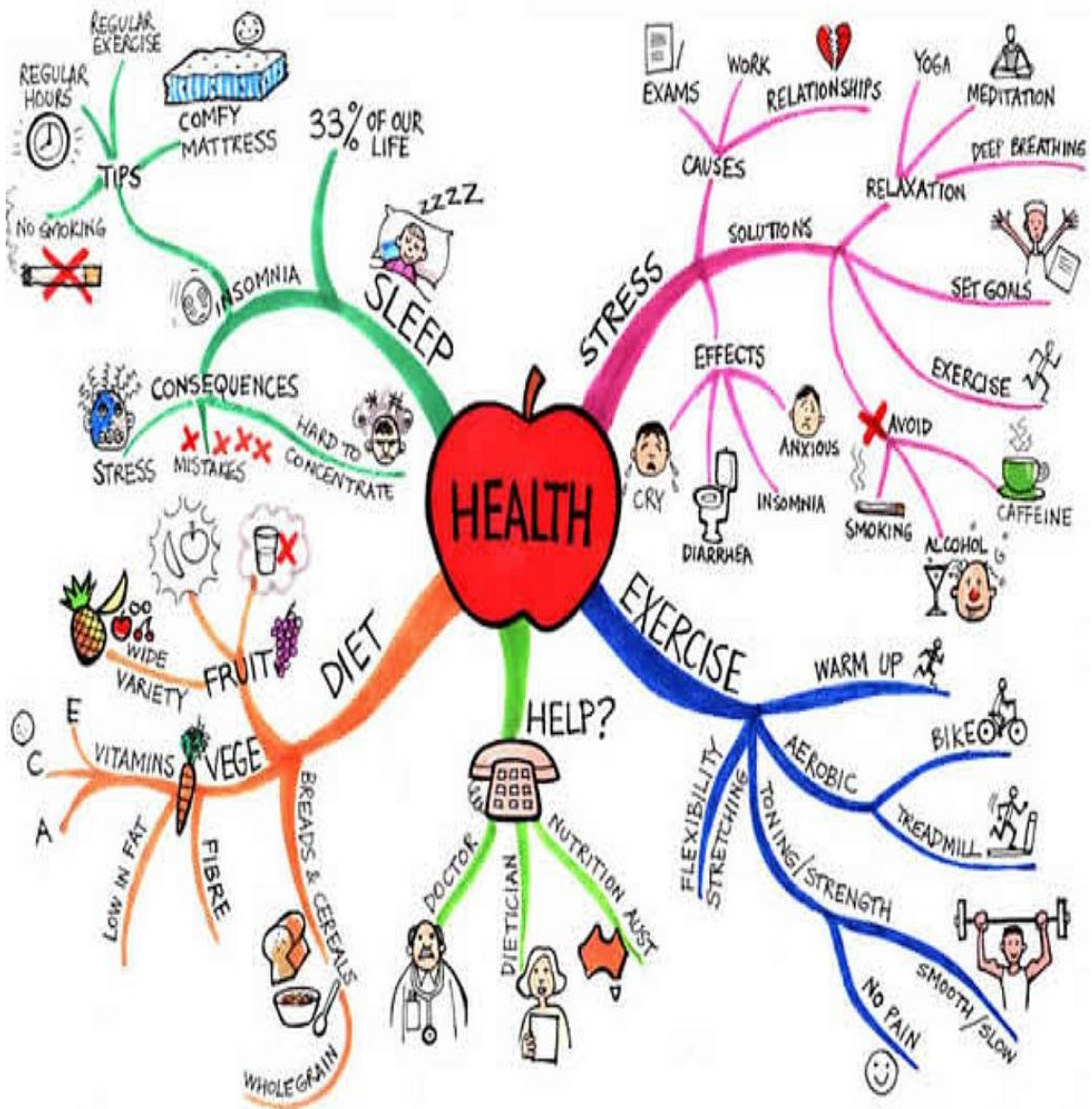
Baş (2004:7)’a göre verimli bir öğrenme faaliyetinin gerçekleşebilmesi için her iki yarım kürenin de geliştirilmesi gerekmektedir. Buzan sağ ve sol yarım kürelerin birlikte işlemlerini sağlamak amacıyla 1960’lı yılların sonlarına doğru “zihin haritası tekniğini” geliştirmiştir (Şeyihoğlu vd., 2012: 65). Aşağıda zihin haritaları örnekleri verilmiştir.

(<http://www.tonybuzan.com/gallery/mind-maps/>, 09.07.2016 tarihinde ulaşılmıştır.)



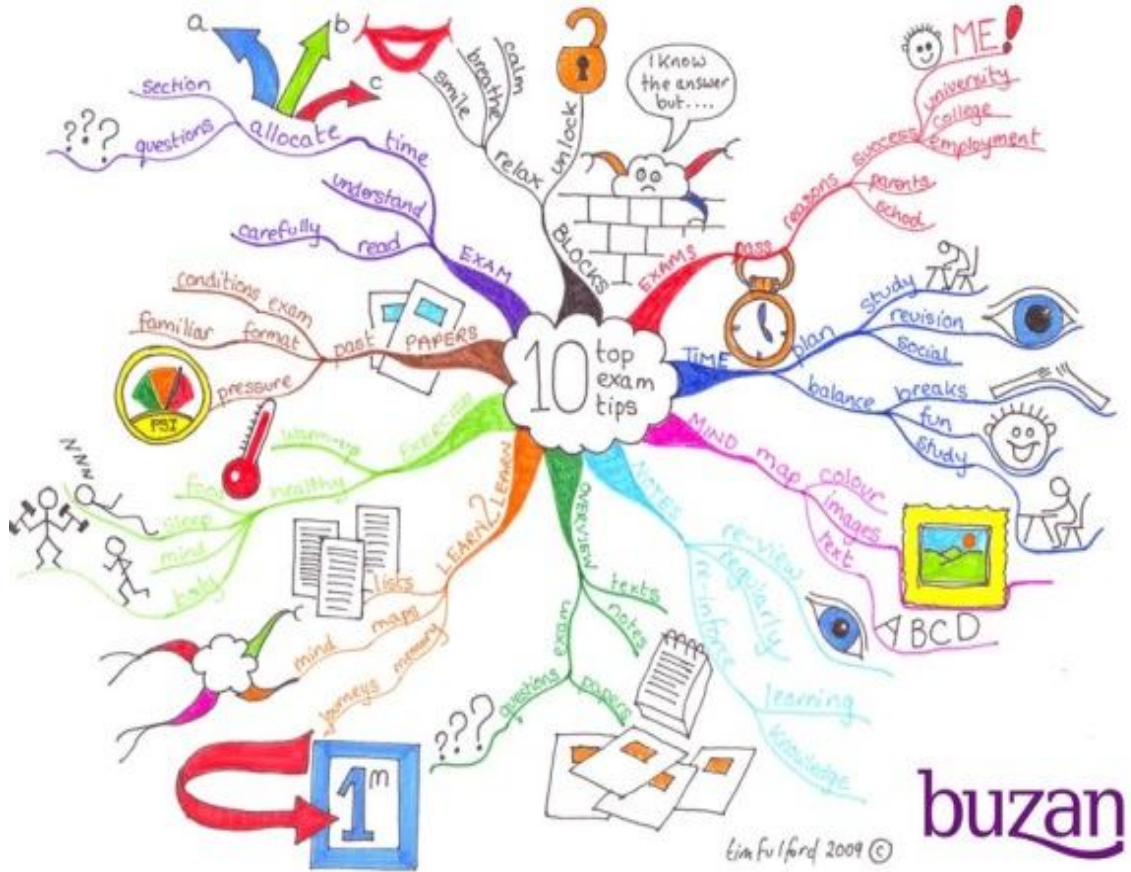
(<http://www.tonybuzan.com/gallery/mind-maps/>, 09.07.2016 tarihinde ulaşılmıştır.)





Şekil 5. Sağlık Konusuna Dair Zihin Haritası Örneği

(<http://www.tonybuzan.com/gallery/mind-maps/>, 09.07.2016 tarihinde ulaşılmıştır.)



Şekil 6. Sınav Konusuyla İlgili Zihin Haritası Örneği

(<http://www.tonybuzan.com/gallery/mind-maps/>, 09.07.2016 tarihinde ulaşılmıştır)

2.3.4. Zihin Haritası Teknikleri Ve Kuralları

2.3.4.1. Vurgu

Hafıza ve yaratıcılığın gelişmesindeki önemli etkenlerden biri olan vurgu için kullanılan teknikler çağrışım için de kullanılabilir. Zihin haritalarına uygun vurguları yapabilmek için şu kurallara dikkat etmek gerekir (Buzan & Buzan, 2013: 59):

2.3.4.1.1. Her Zaman Merkezi Bir Resim Kullanmak

Resim hem göze hem beyne hitap ettiği için sayısız çağrışım oluşturur, ilgi çekicidir ve dikkatleri üzerine çeker. Ancak zihin haritasını oluşturan kişi bir kelime kullanmak istiyorsa punto, derinlik ve renkler sayesinde bu kelimeyi daha ilgi çekici hale getirerek haritanın merkezine yazabilir (Buzan & Buzan, 2013: 61).

2.3.4.1.2. Her Merkezi Resimde Üç ya da Daha Fazla Renk Kullanmak

Zihin haritasında renkleri kullanmak kişiyi tekdüzelikten uzaklaştırarak yaratıcılığı ve hafızayı harekete geçirmektedir. Resimlerin daha ilgi çekici olmasını sağlamaktadır (Buzan & Buzan, 2013: 61).

2.3.4.1.3. Resimlere ve Renklere Derinlik Katmak

Boyut ve derinlik kavramları göze çarpar hale getirdiği için kavramlar daha kolay hatırlanır ve başka kavramlarla bağdaştırılması kolaylaşır. Bu nedenle zihin haritalarında önemli öğeler üç boyutlu bir şekilde yazılarak vurgulanır (Buzan & Buzan, 2013: 61).

2.3.4.1.4. Duyuları Harmanlamak (Sinestezi Kullanmak)

Zihin haritalarında koklama, tatma, görme, işitme ve kinestetik duyuları kullanmak zihinde kalıcılığı artırır (Buzan & Buzan, 2013: 62).

2.3.4.1.5. Hareketi Kullanmak

Hareket önemli bir hafıza tekniği olduğu için aşağıdaki teknikleri kullanarak zihin haritaları çizilmektedir (Buzan & Buzan, 2013: 63).

a. Yazı, Çizgi ve Resimlerin Boyutlarında Çeşitlilik Yapmak: Maddeleri hiyerarşik bir şekilde sıralarken yazının boyutlarında değişiklik yapmak da etkilidir. Büyük boyut kullanımı vurgu katarak hatırlama ihtimalini artırmaktadır.

b. Düzenli Aralıklar Kullanmak: Düzenli aralıklar kullanmak zihin haritasını belirgin hale getirir; hiyerarşik yapısına katkı sağlar ve eklemelere açık hale getirerek estetik bir görünüm kazandırır.

c. Uygun Aralıklar Kullanmak: Zihin haritası çizildiğinde her maddenin etrafında uygun boşluklar bırakmak zihin haritasını düzenli hale getirir.

2.3.4.2. Çağrışım

Yaratıcılığı ve hafızayı geliştiren önemli bir faktör olan çağrışım, beynimizin kullandığı bütünleştirici bir araçtır. Hafızayı ve kavrama gücünü artırır. Çağrışım vurgu için kullanıldığı gibi vurgu da çağrışım için kullanılabilir (Buzan & Buzan, 2013: 63, 64).

2.3.4.2.1. Dalların İçinde ve Arasında Bağlantı Sağlamak İçin Oklar Kullanın

Zihin haritasında ok kullanmak parçaları bağlamayı sağlar. Oklar birden fazla yöne doğru olabilir. Büyüklük, şekil ve boyut açısından farklılık arz edebilirler. Düşüncelere yer açıp yön sağlarlar.

2.3.4.2.1.1. Renkleri Kullanmak

Zihin haritasında renk kullanımı hafızayı geliştirdiği gibi yaratıcılığı da artırmaktadır. Renkler şifreleme ve bazı bölgeleri belirtmek amacıyla kullanılabilir. Renk kodları sayesinde yaratıcı fikir sayısı ve dağılımında artış olmaktadır.

Zihin haritasında renkler; beyni organize etmeyi, vurgulamayı, sıralamayı, şifrelemeyi sağladığı için düşünce gücünü artırmaktadır. Renkler ilgi çekici olduğu için hatırlamayı kolaylaştırır, beynin hücrelerini uyararak zihin haritasının ilgi çekici bir hale gelmesini sağlar.

2.3.4.2.1.2. Şifreleri Kullanmak

Doğrulama işareti (tik), üçgen, artı veya altıizgi gibi şifreler zihin haritalarında kullanılabilir. Şifreler haritada farklı bölgeler arasında bağlantılar kurulmasını sağlar. Şifreler zaman tasarrufu sağlamakla birlikte hiyerarşi ve kategorilerin oluşturulmasına zemin hazırlamaktadır (Buzan & Buzan, 2013: 64).

2.3.4.3. Açıklık

Zihin haritasının açık ve anlaşılır bir biçimde yapılması hatırlamayı kolaylaştırmaktadır.

2.3.4.3.1. Her Sırada Sadece Bir Kelime Kullanmak

Her satıra bir kelime yazmak mühim ifadelerin kaybolmasını engeller, çağrışımsal özgürlük kazandırır (Buzan & Buzan, 2013: 65).

2.3.4.3.2. Tüm Harfleri Yazmak

Zihnin harfleri fotoğraflaması daha kolay olduğu için harfler kullanılabilir. Büyük veya küçük harfler zihin haritalamada kullanılan çağrışım öğeleridir.

2.3.4.3.3. Çizgi Uzunluğunu Kelime Uzunluğuna Eşitlemek

Bu şekilde harita çizmek harita içerisinde boşluklar kalmasını sağladığı için haritaya daha fazla bilgi ekleme imkânı vermekle beraber kelimeleri birbirine yakın yazma olanağı verir. Böylece çağrışım yapmak kolay hale gelir (Buzan & Buzan, 2013:65).

2.3.4.3.4. Çizgileri Birleştirmek

Çizgileri bağlamak düşünceleri bağlamaya imkân verir. Çizgiler; üçgenlere, ovallere, eğrilere veya herhangi bir şekle dönüşebilir (Buzan & Buzan, 2013: 65).

2.3.4.3.5. Merkezi Çizgileri Kalınlaştırmak veya Daha Canlı Hale Getirmek

Kalın çizgiler önem verilen düşüncelerin vurgulanmasını sağlar. Bu nedenle merkezdeki çizgiler kalınlaştırılabilir ya da çevredeki önemli bir fikir kalın oklarla belirtilerek dikkat çekici hale getirilebilir (Buzan & Buzan, 2013: 66)

2.3.4.4. Dallarla Şekiller Oluşturmak

Zihin haritasındaki dallarla şekiller oluşturmak bilginin hatırlanmasına katkı sağlar. Şekiller çok sayıdaki bilgiyi hatırlanabilir hale getirir (Buzan & Buzan, 2013: 66).

2.3.4.5. Resimleri Açık ve Anlaşılır Yapmak

Açık ve anlaşılır bir görüntü insan zihninin net olmasını sağlar, haritanın sade, güzel ve ilgi çekici görünmesine zemin hazırlar (Buzan & Buzan, 2013: 66).

2.3.5. Zihin Haritasının Kullanıldığı Alanlar

2.3.5.1. Eğitim

Zihin haritaları ders planlama, karmaşık durumları basitleştirme, verimli düzeltmeler yapma, kitap özetleri yazma ve ev ödevleri hazırlamak amacıyla eğitim alanında kullanılır (Buzan, 2009: 74).

Buzan'a (2009: 74) göre geleneksel eğitim kuralları listelemeyi, tek renkle kuru kuru not almayı kabul ederken resimler çizmeyi, karalamalar yapmayı ve hayal kurmayı reddeder. Ayrıca geleneksel not alma biçimi düşünceyi sınırlandırır; fikirleri çizimlerle ifade etmek ve düş kurmak ise aydınlatıcı düşünmeyi güçlendirir.

a. Ders Notu Hazırlarken Zihin Haritaları: Ders notu hazırlarken zihin haritası kullanımı bireyin satır satır, sözcük sözcük not tutmaması bireyin daha hızlı ve etkin sonuç almasına imkân vermekte ve konu başlığının tümüne bir defada göz atma avantajı sağlamaktadır (Buzan, 2009: 75).

b. Sınavlara Hazırlanırken Zihin Haritaları: Zihin haritaları özellikle sınavlara hazırlanmada önemli bir çalışma desteği sağlamaktadır. Zihin haritaları sınavlara hazırlanırken öğrencilere kendi eksikliklerini görme ve kendini sınama imkânı vermektedir. Hafıza, zihin haritalarını hatırlamaya meyilli olduğu için bilgiyi akılda dolaysız bir yolla ulaşılabilecek tanımlı ve tanıdık bir şekilde ve sınav koşulları altında kısa yoldan ulaşılabilecek biçimde saklar (Buzan, 2009: 76).

Etkin bir öğrenme ve öğretme için zihin haritalarında bulunması gereken anahtar öğeler şunlardır:

- Konunun genişliği ve derinliği
- Kişinin kendi fikrini katması
- Yeni öğrenme tekniklerinin katılması (Buzan, 2009: 76).

2.3.5.2. Zihin Haritaları İle Öğrenmenin ve Öğretmenin Faydaları

Zihin haritaları öğrenci katılımını artırır, öğrencilerin ilgisini çeker. Zihin haritaları hem öğrencilerin hem öğretmenlerin dersleri daha eğlenceli işlemesini sağlar. Klasik not alma tekniğinden farklı olarak bilgiler arasındaki ilişkileri göz önüne koyarak kavrama sürecini kolaylaştırır ve zenginleştirir. Ayrıca zihin haritaları sadece konunun ana unsurlarını içerdiği için öğrencilerin sayfalarca notlarla uğraşmasını engeller, sınavlar için bilginin gerekli ve önemli kısımlarının kolayca hatırlanmasını sağlar (Buzan, 2009: 77).

2.3.5.3. Kişisel Analiz

Zihin Haritaları kişinin kendisini tanıması, hafızasını güçlendirmesi, yaratıcılığını ortaya çıkarması ve hayatını değiştirmesi amacıyla kullanılabilir. Buzan'a (2013: 119) göre kişisel analiz yaparken zihin haritaları;

1. Düşünce ve duyguları kesinleştirmek/netleştirmek
2. Kişinin yapabileceği veya yapamayacağı şeylere ilişkin iç görüş sağlaması

3. Olayların tamamını görebilme
4. Eğilim tespit etme
5. Bireyin kendisine ulaşması
6. Geçmişe dönme
7. Olaylara nesnel bakabilme
8. Kişinin kendi hayatına dair zihin haritaları yaparak sorunları/fırsatları tespit etmesi
9. Başarılı ve mutlu bir gelecek planı yapması amacıyla kullanılabilir.

2.3.5.4. Yazı Yazarken

Geleneksel eğitim sisteminde kurallar, tekdüze not alma ve listeleme yer alırken zihin haritalama tekniğinde renkler ve resimler kullanılarak süreç daha keyifli ve eğlenceli hale getirilir (Şeyihoğlu vd, 2012: 73).

2.3.5.5. Toplantı Yaparken

Zihin haritası toplantının içeriğinin net ve dengeli bir görünümünü ortaya koyma imkânı tanıdığı için toplantının yürütülmesi ve tutanağının tutulması konusunda önemli avantajlar sağlar. Toplantılarda zihin haritaları kullanmanın faydaları şunlardır:

- Herkesin bakış açısını ortaya koyar.
- Katılımcıların katkıları adil şekilde haritaya yansıtılır.
- Tüm bireysel katkıların haritada belirtilmesi grup elemanlarının enerjisini ve istekliliğini artırır.
- Toplantının genel temposunun ve karar alım hızını artırır.
- Hedeflere ulaşma ihtimalini artırır (Buzan, 2009: 82).

2.3.5.6. Sunu Yaparken

Zihin haritası sunu yapan kişiye doğallıkla iyi-planlanmış bir konuşma yapma imkânı tanır. Sunularda zihin haritaları kullanmanın faydaları kısaca şunlardır:

- İzleyici ile göz temasını artırır.
- Sunucunun hareket kabiliyetini artırır ve böylece seyirci konsantrasyonu üst seviyeye çıkar.
- Konuşmacı ve dinleyiciler daha fazla konuya dâhil olurlar.
- Konuşmacıya esneklik ve uyarlama şansı tanır.

- Sunu kalıcı, etkili ve eğlenceli olur.
- Sunucu aynı performansını yinelemez (Buzan, 2009: 86-87).

2.3.5.7. Kitap Okurken

Kitap okumaya başlamadan önce kitabın bölümlerine bakılarak taslak bir zihin haritası çıkarıldıktan sonra bölümler arasında ilerlerken yeni bilgilerin de haritaya eklenmesi kitabın zihinde kalma süresini artırmaktadır (Yaşar, 2006: 55).

2.3.5.8. Dil Öğrenirken

Dil öğrenmede kelimelerin anlamını hatırlamak önemlidir. Kelime anlamlarının hatırlanması kalıcılığın sağlanması için renk resim ve sembollerin kullanıldığı zihin haritasının yapılması kalıcılığı artırır, hatırlamayı kolaylaştırır (Şeyihoğlu vd., 2012: 73).

2.3.5.9. Plan Yaparken

Günlük, aylık ve yıllık planlar yapılırken zihin haritaları kullanılabilir. Yaşamın muhasebesini yapmak, işleri belli bir plan dâhilinde yapmak ve kaliteli bir yaşam sürmeyi sağlamak amacıyla zihin haritası günlükleri yapılmaktadır (Şeyihoğlu vd., 2012: 74).

2.3.5.10. Değerlendirirken

Zihin haritaları bilginin zihinde ne ölçüde kaldığını görmek açısından önemli işleve sahiptir (Şeyihoğlu vd., 2012: 74).

2.3.5.11. Zihin Haritasının Sınırlılıkları

Zihin haritaları kişiye özel tasarımlardır. Bu nedenle kişilerin zihin haritalarını bizzat kendilerinin çizmeleri ya da grupla beraber çizmeleri daha olumlu sonuçlar doğurabilmektedir (Brinkmann, 2007: 7). Aksi takdirde anahtar kelimelerin ve sembollerin anlaşılmasında problemler çıkabilir. Hiyerarşik düzenin de sağlanamadığı durumlarda zihin haritaları karmaşık yapıya sahip olabilmektedir. Anahtar kelimelerin konu ile ilişkilendirilmediği ve fikirlerin birbirleriyle bağlantılarının uygun yapılmadığı zihin haritalarında karmaşa oluşabilmektedir (Şeyihoğlu vd., 2012: 72)

2.3.6 Grupla Zihin Haritası Yapımı

Zihin haritalama hem bireysel hem grupla yapılabilir; grupla zihin haritası yapımı katılımcıların enerjilerini bir beyin fırtınasından sonra konuya dair harita yapımına harcadıkları bir süreçtir (Michalko, 2001: 61).

Grupla zihin haritası yapmada yedi basamak bulunmaktadır (Buzan ve Buzan, 2007: 168-170):

* **Konuyu Tanımlama:** Konu net ve yalın bir şekilde sunulmalı; katılımcılara harita yapacakları konuya dair tüm bilgiler verilmelidir.

* **Bireysel Beyin Fırtınası:** Grupta bulunan her bir kişi bireysel anlamda kendi başına zihin haritası yapacak şekilde konu üzerinde kafa yormalıdır.

***Küçük Grup Tartışması:** Zihin haritasını yapan grup küçük gruplara bölünür ve kendi aralarında konuya dair fikirlerini grup arkadaşları ile paylaşırlar; böylelikle fikirlerin diğer grup üyeleri tarafından kabullenilmesi ve desteklenmesine imkân tanınmış olur.

***İlk Çoklu Zihin Haritasının Yapımı:** Küçük grup tartışmasının ardından grup ilk çoklu zihin haritasının yapımına geçebilir. Bu basamakta gerekli olan büyük bir parça kâğıt alınır. Yapım kısmında bütün grup beraber çalışabileceği gibi, ortak bir kararla gruptan belirlenecek bir üye tarafından da yapılabilir. Renkler ve kullanılacak kodlamalar ortak grup kararıyla seçilmelidir. Temel düzenleyici fikirler zihin haritasının ana dallarını teşkil etmelidir ve kullanılan fikirlerin hepsi ortak olmalıdır. Ortak kabul görmüş fikirlerin seçilmesine dikkat edilmelidir.

***Kuluçka dönemi:** Bu basamak zihin haritasının bir nevi demlendiği süreç olarak nitelendirilebilir. Bu yönüyle de grupla zihin haritalama sürecinin yine geleneksel anlamdaki beyin fırtınası sürecinden ayrılmaktadır. Çünkü bu uygulamada bir sonuca ulaşmaya kadar yapılan sözel ve analitik bir süreç bulunmaktadır.

***İkinci Yeniden Oluşturma ve Düzenleme:** Kuluçka evresinin ardından üyeler 2., 3. ve 4. basamakları tekrarlamalıdır. Dolayısıyla zihin haritasının yeniden inşası ve gözden geçirilmesi sağlanmış olur.

***Analiz ve Karar Verme:** Bu aşama üyeler tarafından önemli kararların gözden geçirilip, amaçların ve planların kontrol edildiği aşamadır.

Grupla zihin haritası yapmanın faydaları şöyle sıralanmaktadır (Buzan ve Buzan, 2007: 170-171):

- *Grupla zihin haritası yaparak öğrenmek ve düşünmek, insan beyni için daha doğal ve keyiflidir.
- * Grupla zihin haritalama yapılırken hem bireye hem de gruba eşit ve ahenkli bir vurgu bulunmaktadır.
- *Yapılan bireysel katkılar, grubun gücünü artırır.
- *Bu teknikle klasik beyin fırtınasına nazaran daha çok yaratıcı ve kullanışlı fikir üretilmesi imkânı vardır.
- * Zihin haritalama, otomatik olarak grupta bir konsensüs ortamı meydana getirir; bu sayede oluşan takım ruhu ile gruptaki herkes grubun ortak amaçlarına yoğunlaşır.
- * Her fikir gruptaki tüm üyelerin kabulünden geçer; bu nedenle yapılan işe yönelik sahiplenme duygusu hâsıl olur.
- *Grubun yaptığı zihin haritası grubun ortak hafızasını ortaya serer. Aynı zamanda bu, toplantının ya da yapılan zihin haritalamanın ardından, herkesin ortak fikirleri algıladığını ve anladığını gösterir.
- *Grupla zihin haritalama kişilerin bireysel gelişimi açısından da önemlidir. Çünkü bu teknik, bireylerin konuya dair fikirlerini test ederken bakacakları ve fikirlerini karşılaştırabilecekleri bir haritadır.

2.3.7 Zihin Haritası ve Kavram Haritası Arasındaki Farklar

Kavram haritası 1970'li yılların ortasında Cornell Üniversitesi mezunu öğrenciler ile birlikte Joseph Novak tarafından yapılan bir araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Kavram haritaları ile bilginin beyinde somut ve görsel bir biçimde düzenlenmesi amaçlanmaktadır (Kaptan, 1998: 95). Kavram haritaları ile bilgi görsel olarak organize edilir. Bir konunun toplu bir şekilde gösterildiği kavramları, kavramlar arası ilişkileri ve ilkeleri açıklayan grafiksel özellikteki öğretim araçlarıdır (Karapür, 2002: 18, Akt. Tümen, 2006: 14).

Kavram haritası yapılırken izlenmesi gereken basamaklar ise sırasıyla şöyledir: (YÖK, 2006, Akt. Tümen, 2006: 23).

- Öğretilmek istenen konunun kavramları listelenir. Kavramlarla ilgili açıklama yapılmasına gerek yoktur.
- Kavramlar listesinde bulunan en genel ya da en üst düzeyde olan kelime ayrı bir sayfanın baş tarafına yazılır. Sonra öğretilmesi istenen ilişkili kavramlar aşamalı bir biçimde sayfaya yerleştirilir. En genel kavram en üste gelecek şekilde eşit değerdeki kavramlar aynı satıra yazılır. Diğerleri ise dereceleri dikkate alınarak azalan sırada sayfa altına doğru yerleştirilir.
- Kavramların haritadaki diğer kavramlardan rahat bir şekilde ayırt etmek için kavramlar kutu ya da yuvarlak içine alınır.
- Kavramlar arası ilişkiler, genellemeler ve ilkeler liste halinde verilmelidir.
- Kavram haritasında iki kavram arasındaki ilişkiyi göstermek amacıyla iki kutu bir çizgi ile bağlanmalıdır. İlişkiler ve ilkeler ise kutulanmazlar. İlişki yönü ok ile gösterilebilir.
- Kavram haritası yapılırken fazla ayrıntıyla boğulmamalıdır. Harita yapımında başlangıçta haritanın basit olmasına dikkat edilmelidir.

Kavram haritası ve zihin haritası arasındaki farklar Tablo 4'te karşılaştırmalı olarak verilmiştir (Eppler, 2006: 203; akt. Kan, 2012: 91):

Tablo 4. Kavram ve Zihin Haritalarının Karşılaştırılması

	Zihin haritası (T. Buzan)	Kavram haritası (J.D.Novak)
Tanım	“Renkli-resimli, öğrenme birimlerinin sözel ve sözel olmayan yapılarını bir araya getiren görsel sunumlardır.	“Yukarıdan aşağıya bir sıralaması olan ve konudaki kavramları sıralayan ve kavramlara dair örneklerin bulunduğu gösterimlerdir
Temel fonksiyon	Bir konuya ait alt başlıkları, yaratıcı ve eksiksiz biçimde ortaya koyma.	Bir ana kavram altındaki alt kavramları ve bunların ilişkilerini gösterme.
Uygulama alanı	Kişisel not alma	Sınıf uygulamaları, bireysel çalışma
Uygulama rehberi	Hızlı not alma, bir konuya dair ana içeriği aşamalı biçimde yapılandırma.	Öğrenme materyali olarak kullanma, konuya dair kavramları ve örnekleri açıklama
Grafiksel/görsel unsurların kullanımı	Ana konunun yerleştirildiği baloncuk, renkli ana ve alt dallar, simge ve resimler.	Kutucuklar, baloncuklar, etiketlenmiş kısa cümlecikli baloncuklar.
Okuma yönü	Merkezden dışa	Yukarıdan aşağıya
Merkezin oluşturulma kuralı	Ana konudan bağlanarak merkezden dalların çıkarılması, alt başlıkların yazılması, simge ve resimlerin kullanılması, renklendirilmesi.	En tepeden ana kavramla bağlanması ve örneklerle bitirilmesi, kutucuk, baloncuk ve okların kullanılması.
Bitmiş yapının adaptasyonu	Esnek, her zaman genişletilebilir	Esnek, her zaman, dallandırmaya açık
Zorluk derecesi	Düşük	Yükseğe yakın
Uzatılabilirlik	Açık	Sınırlı
Hatırlanabilirlik	Yükseğe yakın	Düşük
Başkaları tarafından anlaşılabilirlik”	Düşük “	Yüksek”

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Kahveci (2004) tarafından yapılan bir araştırmada 7. sınıfta okumakta olan, az gören üç öğrencinin Fen Bilgisi metinleri okumaları sağlanmış daha sonra bu metinlerden özetler çıkarmaları istenmiştir. Böylelikle öğrencilerin okuduklarını anlama ve hatırlama performansları ölçülmek istenmiştir. Araştırma sonucunda zihin haritaları ile çalışan öğrencilerin yüksek oranda doğru cevap verdiği ve anlama hatırlama performanslarının arttığı tespit edilmiştir.

Elgin-Kıdık (2005) tarafından yapılan bir araştırmada 4. sınıflar üzerinde deneysel bir çalışma yapılmıştır. Fen Bilgisi dersinde geleneksel yöntem ve zihin haritasıyla desteklenmiş yapılandırılmış öğretim modeli karşılaştırılarak öğrenci başarısı üzerindeki etkisi araştırılmış ve zihin haritası kullanılan grubun daha başarılı olduğu görülmüştür.

Bütüner (2006) tarafından yapılan çalışmada Matematik dersinde açılar ve üçgenler konusunda deneysel bir araştırma yapılmıştır. Deney grubunda Vee diyagramı ve zihin haritası tekniğiyle ders işlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun tutum ve başarıları karşılaştırılmıştır. Çalışma neticesinde deney grubunun daha olumlu tutuma sahip olduğu ve başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Yaşar (2006) tarafından yapılan bir başka çalışmada Fen Bilgisi dersinde zihin haritası ile not almanın; tutuma, başarıya ve kavram öğrenmeye etkisi deneysel bir araştırma ile tespit edilmeye çalışılmıştır. 21 ders saati boyunca deney grubuna uygulama yapılmıştır. Değerlendirme sonucunda zihin haritası ile not tutulan grubun kavram öğrenme düzeylerinin daha iyi olduğu ancak son tutum puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunun son tutum puanlarının yüksek olmasının sebebi olarak öğrencilerin zihin haritasıyla not tutma tekniğine aşina olmaması gösterilmiştir.

Aslan (2006) tarafından, Türkçe dersinde sekiz hafta boyunca deneysel bir araştırma yapılmıştır. Sonuç olarak zihin haritası kullanan deney grubunun kontrol grubuna nazaran Türkçe metinleri daha iyi anladıkları, özetledikleri ve hatırladıkları belirlenmiştir.

Balımlı, Evrekli ve G. Aydın (2006a) tarafından yapılan başka bir araştırma Kimya dersinde zihin haritasının öğretene ve öğrenene sağlayacağı katkılar tespit edilmek amacıyla yapılmış ve çalışma sonucunda öğrencilerin sürece aktif olarak katılımına bağlı olarak daha kalıcı ve anlamlı bir öğrenme gerçekleştirdikleri ifade edilmiştir.

Balımlı, Evrekli ve G. Aydın (2006b) tarafından yapılan başka bir çalışmada Fen ve Teknoloji dersinde zihin haritası tekniğinin öğrencilere konuları ilişkilendirmede kolaylık sağladığı, öğrencilerin ezberlemeden öğrendikleri ve özgüvenlerini artırdığı vurgulanmıştır. Sonuç olarak Fen ve Teknoloji dersinde bu tekniğin kullanılması gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Gür ve Bütünler (2006) çalışmalarında Matematik dersinde zihin haritalama tekniğine ilişkin tutum ölçeği geliştirmiş ve bu ölçeğin 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanabileceğini dile getirmiştir.

Matematik dersinde Vee diyagramları ve zihin haritası tekniği kullanılarak yapılan deneysel bir çalışmada kontrol ve deney grubu arasında başarı açısından bir farklılığın olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmış ve çalışma sonucunda deney grubunun daha başarılı olduğu anlaşılmıştır (Bütünler & Gür, 2008).

G.Aydın vd. (2008) tarafından Fen ve Teknoloji dersinde yapılan bir diğer araştırmada dersler yapılandırmacı anlayışın 7E modeliyle desteklenerek işlenmiş ve değerlendirme sonucunda zihin haritalarının eski ve yeni bilgileri birleştirdiği için öğrenci öğrenmesinde etkili olduğu ve önemli kavramların hatırlanmasını sağladığı vurgulanmıştır.

Çamlı (2009) tarafından yapılan araştırmada bilgisayar destekli zihin haritalama tekniği kullanılmıştır. Zihin haritasıyla işlenen Fen ve Teknoloji dersinde 5. sınıftaki öğrencilerin fen dersine ve bilgisayara tutumları ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırma 2007–2008 eğitim öğretim yılında İzmir’in Gaziemir ilçesinde Sarnıç İlköğretim Okulu’nda yapılmıştır. Beşinci sınıf öğrencilerinden yansız olarak bir grup deney grubu, diğer bir grup ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. 62 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen uygulamada 13 hafta kâğıt üzerinde zihin haritası çizdirilmiş, 13 hafta da bilgisayar destekli zihin haritası uygulaması yapılmıştır. Çalışma neticesinde öğrencilerin

başarılarının arttığı görülmüş ancak deney ve kontrol grupları arasında tutum açısından bir farklılık belirlenmemiştir.

G. Aydın (2009) tarafından yapılan çalışma, üniversite öğrencilerinin dinleme, hatırlama ve dinlediğini anlamalarını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada deney grubu öğrencilerinden zihin haritasıyla not almaları kontrol grubu öğrencilerinden ise klasik usulle not almaları istenmiştir. Araştırma neticesinde deney grubunun dinleme ve anlama başarılarının arttığı tespit edilmiştir. Dinlenenin hatırlanması konusunda da deney grubunun daha başarılı olduğu ve tutumlarında da olumlu anlamda bir artış olduğu görülmüştür.

Evrekli, Balım ve İnel (2009) tarafından yapılan çalışma 25 Fen ve Teknoloji öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiş, çalışmada öğretmen adaylarından zihin haritaları çizmeleri istenmiş ve uygulama sonrasında öğretmenlere altı açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarına zihin haritası kullanımının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olup olmadığı sorulmuş ve elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Çalışma neticesinde öğretmenlerin zihin haritasını yapılandırmacı anlayışa uygun olduğunu ifade ettikleri ancak Fen ve Teknoloji dersindeki bazı konuların zihin haritası çizmek için uygun olmadığını söyledikleri dile getirilmiştir.

Balım vd. (2009) tarafından TÜBİTAK desteği ile yapılan proje kapsamında yedi kişiden oluşan uzman bir ekip İzmir, Diyarbakır, Ankara, Samsun, Antalya, Bursa, Erzurum illerinde görev yapan Fen ve Teknoloji öğretmenlerine zihin haritası yöntemine dair hizmetiçi eğitim seminerleri vermiştir. ” “Yapılandırmacı Yaklaşım Temelinde Fen ve Teknoloji Öğretimi”, “Zihin Haritalarının Uygulamasına Yönelik Çalışmalar”, “Fen ve Teknoloji Öğretiminde Zihin Haritalama Tekniği”, “Mind Manager Programı ve Kullanımı” ve “Mind Manager Uygulamaları” konulu hizmet içi eğitim seminerlerinde öğretmenlerin zihin haritalama tekniği ile kavram haritalama tekniğini karıştırdıkları ve zihin haritası tekniğini bilmedikleri tespit edilmiştir. Seminerler sonrasında öğretmenlerin zihin haritasını yapabildikleri görülmüş ve öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olmalarının anlamlı öğrenme konusunda öğrenciye katkı sağlayacağı ifade edilmiştir (Balım vd., 2009)

Yetkiner (2011) çalışmasında 2010-2011 eğitim öğretim yılında İngilizce dersinde zihin haritası tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Uygulama, Elazığ'da Yücel İlköğretim Okulu'nda altıncı sınıfta öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler yansız bir şekilde atanmıştır. 31'i deney 34'ü kontrol olmak üzere toplam 65 öğrenci üzerinde uygulama yapılmıştır. Dersler, deney grubu öğrencileriyle zihin haritası tekniği ile işlenirken kontrol grubu öğrencileriyle geleneksel öğretim yöntemi ile yürütülmüştür. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada nicel veriler elde edilirken öntest-sontest, kontrol gruplu desen tercih edilirken nitel verilerde ise görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında zihin haritası tekniği ile ders işlenen deney grubu öğrencilerinin, geleneksel öğretim yöntemi ile ders yapılan kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı olduğu görülmüş ve zihin haritası tekniği yapılan deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik olarak süreç içerisinde daha olumlu tutum geliştirdikleri tespit edilerek deney grubu öğrencilerinin zihin haritası oluşturmaktan hoşlandıkları ve zihin haritasını başka diğer derslerde de kullanılmasını talep ettikleri tespit edilmiştir.

Kan (2012) tarafından yapılan çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası yapmanın motivasyona, kalıcılığa ve başarıya etkisi araştırılmıştır. Karma yöntem ile yapılan çalışmada amaçlı örnekleme ile çalışma grubu seçilmiştir. Araştırmaya ilişkin nicel veriler öntest-sontest kontrol grubu desen ile elde edilmiş, araştırmanın nitel boyutunda ise eylem araştırması yapılmıştır. Araştırma örneklemini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilindeki İstiklal İlköğretim okulundan seçilmiştir. Bu okuldaki üç sınıftan 74 öğrenci üzerinde çalışma gerçekleştirilmiştir. Sınıflardan ikisi deney, biri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak hem nicel hem nitel boyuta ilişkin sonuçların tutarlılık gösterdiği ve genel olarak zihin haritası kullanımına ve derse karşı olumlu duygusal durumun ortaya çıktığı görülmüştür. Sosyal Bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası tekniklerinin kullanılması derse ilişkin tutumu olumlu etkilemiş, geleneksel yöntemin kullanıldığı sınıfta ise tutumda farklılık olmamıştır. Ayrıca bireysel zihin haritası tekniğinin ve geleneksel yöntemin motivasyonu çok fazla etkilemediği ancak grupla zihin haritası tekniğinin kullanımının son motivasyon puanlarını artırdığı tespit edilmiştir.

Fidan (2012) tarafından yapılan çalışma ise Elazığ Mezre İlköğretim Okulu'nda 2011-2012 eğitim öğretim yılında 7. sınıf öğrencileri üzerinde, Fen ve Teknoloji dersinde karma yöntem kullanılarak yapılmıştır. Nicel verilerin elde edilmesinde öntest-sontest, kontrol gruplu deneysel model kullanılırken nitel verilerin toplanmasında görüşme ve gözlem teknikleri tercih edilmiştir. Araştırma bir deney ve bir kontrol grubu üzerinde gerçekleştirilmiş; kümeleme analizi sonucunda 7/A sınıfı deney grubu, 7/D sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubundan 36, öğrenci kontrol grubundan 32 öğrenci olmak üzere toplam 68 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Deney grubu öğrencilerine bilgisayar destekli zihin haritası, tekniği kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanarak akademik başarıyı belirlemek amacıyla başarı testi, duyuşsal özelliklerin ölçülmesinde ise tutum ölçeği yapılmıştır. Uygulama sonrası dersin öğretmeni ve deney grubundan seçilen öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin erişim puanları anlamlı bir biçimde deney grubu lehine farklılaşmış ve ayrıca öğrencilerin son tutum puanları yine deney grubu lehine farklılaşmıştır. Nitel veriler incelendiğinde ise bilgisayar destekli zihin haritasının öğrencilerde duyuşsal açıdan olumlu sonuçlar oluşturduğu gözlenmiştir.

Şeyihoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada zihin haritası tekniğinin "Grafik Tasarım" dersinde kullanılabilirliği test edilmiş öğretmen adaylarının zihin haritası tekniği ile ilgili düşüncelerini almak amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılarak nitel veri ile birleştirilerek oluşan karma araştırma modeli ile çalışma yapılmıştır. KATÜ Fatih Eğitim Fakültesi, Resim-İş Öğretmenliği programında denenen çalışma Sanat Atölye (Grafik Tasarım) II dersinde normal öğretim ve ikinci öğretim gruplarında yürütülmüştür. Normal öğretim öğrencilerinin kontrol, ikinci öğretim öğrencilerinin ise deney grubu olarak atandığı araştırmaya deney grubundan 28, kontrol grubundan 25 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonunda yapılan değerlendirmelere göre düzenlenen zihin haritası tekniğinin öğretmen adaylarının grafik tasarım dersine yönelik tutumlarını geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu görülürken, öğretmen adayları zihin haritası tekniğini genel olarak beğendiklerini ifade etmiştir. Araştırmaya dâhil olan katılımcılar, zihin haritası tekniğinin kullanıldığı derslerin yaygınlaştırılması, tekniğin geniş zaman aralıklarında yürütülmesi ve tekniğin

uygulanışını kolaylaştırmak amacıyla her derse dair yapılan örnek zihin haritalarının gösterilmesi gibi önerileri salık vermişlerdir.

Keskinkılıç Yumuşak (2013) tarafından yapılan araştırmada Fen dersinde zihin haritalarının öğrenci başarısına etkisi araştırılmak üzere 7. sınıflar üzerinde 2008-2009 öğretim yılında Konya'da Meram Ali İnsan Dayıoğlu İlköğretim Okulunda çalışma yapılmış, araştırmada veri toplama aracı olarak eriş testini kullanılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda kontrol gruplu öntest-son test modeline göre yürütülen çalışmada grupların eriş düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Tağa (2013) tarafından yapılan araştırma, zihin haritası tekniği ile yürütülen Türkçe dersinde tekniğin öğrencilerin yazma becerilerine etkisini belirlemek için yapılmıştır. 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılında, Konya ili Meram Gödene TOKİ İlköğretim Okulunda 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen araştırma, on iki hafta sürmüştür. Çalışmada, öntest-son test kontrol gruplu model ve görüşme tekniği kullanılarak deney grubunda zihin haritası tekniği ile yazma çalışmaları yürütülürken kontrol grubunda öğretim programındaki yazma etkinliklerine bağlı kalınarak ders işlenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda yazma becerilerini geliştirmede zihin haritası tekniğinin programda yer alan yazma tekniklerinden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmış ve ayrıca öğrencilerin zihin haritası tekniği ile yapılan yazma çalışmalarına ilişkin olumlu bir görüşe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Akıncı (2015) tarafından yapılan araştırma fen bilimleri dersinde zihin haritası yapmanın öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve öğrenilen bilgilerin zihinde kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Ankara ili Keçiören Ortaokulu'nda 6. sınıfta okumakta olan 61'i deney, 61'i kontrol grubu olmak üzere toplam 122 öğrenci üzerinde çalışma yapılmıştır. Yarı deneysel desenlerden kontrol gruplu ön test-son test araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada "Vücudumuzdaki Sistemler" ünitesi deney grubunda zihin haritaları ile desteklenmiş öğretimle ders işlenirken; kontrol grubundaki sınıf ile de fen bilimleri dersi öğretim programına göre ders işlenmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi son test puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi son test

puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeği son test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bununla beraber, çalışma sonucunda elde edilen veriler zihin haritaları ile desteklenmiş öğretimde bilgilerin hatırdaki kalıcılığının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Steyn ve Boer (1998) tarafından yapılan 5 haftalık bir çalışmada zihin haritasının Fen ve Matematik dersinde etkisi ölçülmek istenmiştir. Çalışma sonucunda zihin haritası tekniğinin öğrenme ve hatırlama üzerindeki kolaylaştırıcı etkisi ortaya çıkmıştır.

Farrand, Hussain ve Hennessy tarafından tıp eğitimi gören öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada zihin haritası tekniğinin başarı ve motivasyon üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bir grup zihin haritası ile çalışırken diğer grup serbest çalışmıştır. Araştırma sonucunda zihin haritası ile çalışan grubun hatırlama düzeyi daha yüksek çıkarken serbest çalışan grubun ise motivasyon düzeyi diğer gruba nazaran yüksek çıkmıştır (2002)

Goonough ve Woods tarafından örnek olay incelemesiyle yapılan bir araştırma 10 ay süresince 15 tane öğrenci üzerinde yarı-yapılandırılmış görüşme formları açık uçlu sorular ve gözlem notları kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonunda öğrenciler zihin haritalarıyla ilgili olumlu görüşler bildirmiş ve teknikten hoşlandıklarını dile getirmişlerdir (2002)

Budd (2003) tarafından yapılan çalışmada Kolb'un öğrenme stili envanteri kullanılarak katılımcılara grupla ve bireysel zihin haritası uygulaması gerçekleştirilmiştir. 2001 yılı bahar döneminden 2002 yılı baharına kadar 39 tane uygulama yapılan çalışma sonucunda zihin haritaları ile çalışmanın bireylerin öğrenme stilleriyle alakalı olduğu ve yaparak öğrenenler üzerinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Holand, Holland ve Davies (2004) tarafından yapılan bir çalışmada Mind Manager programı kullanılarak öğrencilere zihin haritaları çizdirilmiş ve çalışma öncesi ve sonrasında anket tekniği kullanılarak öğrencilerin fikirleri alınmıştır. Çalışma

sonunda öğrenciler Mind Manager yazılımının kolay olduğunu, bu programı kullanmaya devam edeceklerini ve zihin haritası tekniğinin faydalı olduğunu dile getirmişlerdir.

Amma (2005) tarafından yapılan araştırmada 60 öğrenci üzerinde deneysel bir uygulama ile bilgisayar destekli zihin haritası tekniğinin biyoloji öğretimi üzerindeki etkisi belirlenmek istenmiştir. Çalışma sonrasında zihin haritası kullanan deney grubu daha başarılı olmuştur.

Trevino (2005) yaptığı çalışmada Fen ve Teknoloji dersinde 7. sınıflar üzerinde 217 katılımcı ile deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Katılımcıları üç gruba bölmüştür. Birinci grup soruları ana hatları ile çözerken ikinci grup zihin haritalama ile soruları çözmüş; üçüncü grup ise geleneksel öğretim metoduyla soruları cevaplamıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda ana hatları belirleyen grubun diğer gruplara nazaran daha başarılı olduğu ancak zihin haritası tekniği ile çalışan grubun ise tutum puanlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Buisine, Besacier, Najm, Aoussat ve Vernier'in (2007) tarafından yapılan araştırmada interaktif masaüstü sistemi aracılığıyla yapılan zihin haritalama ile kâğıt kalem kullanılarak yapılan zihin haritaları karşılaştırılmak istenmiştir. Çalışma grubunu öğrenci, profesör ve çalışandan oluşan 6 kişilik grup oluşturmuştur. Çalışma sonrasında grupların doldurduğu anket ile karşılaştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda bütün gruplar interaktif masaüstü sistemi ile yapılan zihin haritalarının iletişim ve işbirlikli çalışmayı daha keyifli hale getirdiğini dile getirmişlerdir.

Abi-El-Mona ve Abd-El-Khalick (2008), çalışmalarında zihin haritası tekniğinin Fen ve Teknoloji dersinde öğrencilerin fen başarısına ve kavramsal anlamalarına etkisini tespit etmek istemişlerdir. 62 tane 8. sınıf öğrencisiyle yürütülen çalışmada deneysel model uygulanmış ve çalışma sonrasında zihin haritalamanın öğrencilerin başarılarını ve kavramsal anlama düzeylerini arttırdığı tespit edilmiştir.

Al-Jarf (2009), çalışmasını bilgisayar destekli zihin haritası tekniğinin üniversite öğrencilerinin İngilizce öğretiminde yazma becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yapmıştır. 86 öğrenci ile deneysel olarak uygulama yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin yazma faaliyetlerinde, organize ederek ortaya koyma ve yapılandırma

işlemlerinde daha yüksek başarı elde ettikleri belirlenerek daha olumlu tutumlar geliştirdikleri ortaya konmuştur.

Ziyan (2010) tarafından Kuramsal olarak yapılan çalışmada, zihin haritası tekniğiyle uzaktan eğitimin kontrolünün yapılması üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak zihin haritası tekniğinin uzaktan eğitim için olumlu sonuçlarının olabileceğine ve ayrıca zihin haritası tekniğinin etkili ve uzaktan öğrenmenin kalitesini artırabileceğine vurgu yapılmıştır.

Al-Jarf'ın (2011) araştırmasında bilgisayar destekli zihin haritalamanın İngilizce yazma becerileri üzerindeki etkisi ölçülmüştür. Free Mind 0.9.0 yazılımı kullanılarak yapılan çalışmada bilgisayar destekli zihin haritası tekniğinin telaffuz ve heceleme becerisi üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmamızda karma yöntem; nicel ve nitel verilerin sonuçlarını detaylandırmak, genişletmek ve açıklamak amacıyla tercih edilmiştir (Greene, Caracelli &Graham, 1989: 259). Çünkü nicel ve nitel araştırmaların birlikte kullanıldığı çalışmaların alan yazına daha kapsamlı fayda sağladığı görülmektedir. Ayrıca karma yöntem; nicel ve nitel yöntemlerden elde edilen verilerin biriyle diğerini açıklama imkânı vermekte ve güvenilirlik açısından bulguların bütünleştirilmesine katkı sağlamaktadır (Brayman, 2006: 105-107).

Araştırmada çalışmanın yapısına uygun olduğu düşünülerek açımlayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmacının çalışmasına nicel bir aşama ile başlayıp ikinci düzeyde özel sonuçlar aramaya başladığı yöntem olan açımlayıcı desende nitel aşamayla daha derin açıklamalar elde edilmek istenir. Bu desene nitel takip yaklaşımı adı da verilmektedir (Morgan, 1998: akt. Creswell & Clark, 2014: 89)

Açımlayıcı desenin amacı, nitel aşamayı nicel bulguların içinde yer alan ilişkileri ve yönelimleri açıklamaktır. Açımlayıcı desen şu durumlarda seçilebilir:

- Araştırma probleminin daha çok nicel ağırlıkta olması
- Araştırmacının nitel veri toplamak için katılımcılara geri dönme imkânına sahip olması
- Araştırmacının çalışmayı iki aşamada yapabilecek kadar süreye sahip olması
- Araştırmacının sınırlı kaynaklara sahip olması nedeniyle elde ettiği veriyi tek seferde analiz etmeye ihtiyaç duyması
- Araştırmacının nicel sonuçlara bağlı yeni sorular geliştirmesine rağmen bu soruların nicel verilerle açıklanamaması

Açımlayıcı desenin dayandığı felsefi varsayımlara bakıldığında araştırma nicel olarak başladığı için araştırma problemi nicel etkenlere daha çok önem verilmesini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle araştırmacı, araçlar ve ölçme şekillerini belirleme ve

istatistiksel sonuçlar elde etme aşamasında post-pozitif bir bakış açısını tercih etmek durumundadır. Araştırmacı, nitel aşamaya geçtiğinde ise çoklu bakış açısı ve derinlemesine bilgi elde etme önemli olduğu için yapılandırmacı bir bakış açısını benimsemek durumundadır.

Açımlayıcı desen karma yöntem çeşitleri arasında en anlaşılır olması bakımından araştırmacı, ilk aşamada nicel veri toplamayı ve analiz etmeyi tasarlarken ikinci aşamada ek açıklamaları içeren özel nicel verileri belirleyerek, bu verileri nitel açıdan geliştirmede rehber olarak kullanır. Böylelikle nitel bulgular, nicel verilere dayanmış olur. Üçüncü aşamaya gelindiğinde ise nitel veriler toplanıp analizleri yapılarak nitel bulguların nicel verileri nasıl ölçtüğü ve hangi şekillerle nicel verileri açıklayıcı olduğu konusunda yorumlar yapılır.

Açımlayıcı desenin güçlü yanları ise şunlardır:

- Nicel araştırmacılara hitap etmesi
- İki kademeli bir yapıya sahip olmasından dolayı kolayca kullanılabilir olması, araştırmacının iki yöntemi ayrı ayrı yürütürken tek seferde veri toplaması
- Araştırma raporunun nitel bir bölümünün ardından gelen nicel bir bölümle yazılabilmesi (Bu durum yazmayı kolaylaştırır)
- İlk nicel aşamadan sonra öğrenilenler üzerine verilerin tasarımlanabilmesi (Creswell & Clark, 2014: 89)

Araştırmanın nicel kısmında bir deney ve bir kontrol grubundan oluşan deney grubuna zihin haritası tekniği, kontrol grubu öğrencilerine ise mevcut öğretim yöntemi uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarısını tespit etmede başarı testi; duyuşsal özelliklerinin belirlenmesinde ise tutum ölçeği ve motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin sürece dair algıları ise görüşme ve gözlemlerle belirlenmeye çalışılmıştır. Nicel verilerin elde edilmesinde öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model tercih edilmiştir. Deneysel model değişkenler arasında neden-sonuç bağlantısını ortaya koyduğu için iç geçerliğin sağlanması amacıyla dış etkenler kontrol

altına alınarak bağımsız değişkenler manipüle edilip bağımlı değişkenler üzerinde analiz yapılabilmektedir (Büyüköztürk, 2011: 1-3).

Nitel verilerin toplanmasında görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırma; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanılarak algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği” araştırmadır. Nitel araştırma, kuram oluşturmayı esas alan bir anlayışla sosyal olguları içinde yer aldıkları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 39). Uygulama esnasında gözlem formları ile sınıf ortamıyla ilgili bilgi toplamak istenmiştir. Uygulama sonrasında ise uygulamaya dair bilgi almak için DKAB ders öğretmeni ve zihin haritalamanın uygulandığı deney grubu öğrencileri arasından seçilen öğrencilerle görüşme yapılmıştır.

3.1. Çalışma Grubu

Çalışma açıklayıcı karma modele dayalı olarak yapıldığından çalışma grubu seçimine gidilmiştir. Çalışmanın yapısının uygunluğu dikkate alınarak çalışma grubu oluşturulurken amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Olasılı ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımı olan amaçsal örnekleme, araştırmanın amacı hedef alınarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine bir şekilde araştırılmasına imkân tanımaktadır (Büyüköztürk 2011: 89).

Balcı (2010:102) ya göre amaçlı örneklem seçilirken araştırmacı, çalışma grubunu oluştururken kendi yargısını temel alarak çalışmanın amacına en uygun olan örnekleme tercih eder. Bu sebeple, araştırmacı, çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Elazığ İl merkezindeki Bahçelievler Ortaokulunun 6-C ve 6-F şubelerinden 50 kişilik öğrenci grubundan seçmiştir. Bu şubelerden 6-F sınıfı deney, 6-C sınıfı ise kontrol grubu olarak tercih edilmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken şu ölçütler dikkate alınmıştır:

- Çalışmanın birlikte yapılacağı öğretmenin gönüllü olması,
- Çalışmanın gerçekleştirileceği sınıf ortamının araştırma kapsamında yeniden düzenlenmesine imkân tanınması,
- Çalışmanın yürütüleceği okul yönetiminin araştırmaya destek vermesi.

Araştırmanın yapılabilmesi için Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmış ve araştırmanın raporlaştırma aşamasında katılımcıların isimleri gizli tutularak kod isimlerle çalışma yürütülmüştür.

3.1.1. Deneyel İşlemler İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması

Açımlayıcı desene bağlı olarak yürütülen çalışmada öğrencilerin yansız ataması aşağıdaki ölçütler dikkate alınarak yapılmıştır:

- Öğrencilerin 5. Sınıf DKAB dersi genel not ortalamaları
- Öğrencilerin 6. Sınıf 1. Dönem genel not ortalamaları
- Öğrencilerin 6. Sınıf 1. Dönem DKAB dersi genel not ortalamaları
- Ön test puanları (Yansızlığı test etmek amacıyla)

Eldeki veriler kümeleme analizi yapılarak değerlendirme yoluna gidilmiştir. Grupların yansız bir şekilde oluşturulduğunu ispatlamak amacıyla grupların DKAB dersi genel not ortalamaları karşılaştırılmış ve puan dağılımlarının normal olup olmadığına bakılmıştır, bunun için K-S testi yapılmıştır. Deney grubunun 5. Sınıf öğrencilerinin DKAB dersi genel not ortalamaları ($K=.185$ $p=.027$) ve kontrol grubunun 5. Sınıf öğrencilerinin DKAB dersi genel not ortalamalarının ($K=.187$, $p=.025$) normal dağılım göstermediği belirlenerek puanların karşılaştırılmasında nonparametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür

Tablo 5. Deney ve kontrol gruplarının 5. Sınıf Öğrencilerinin DKAB Dersi Genel Not Ortalamalarına İlişkin MWU testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra. Ort	Sır. Top.	MWU	P
Deney	25	28,84	721	229	0,105
Kontrol	25	22,16	554		

Tablo 5 incelendiğinde yansızlık ölçütü olarak belirlenen 5. Sınıf öğrencilerinin DKAB dersi genel not ortalamalarına ($U=229$; $p>0.05$) ilişkin MWU testinin sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının 5. Sınıf DKAB dersi genel not ortalamalarına göre yansız bir biçimde oluşturulduğu söylenebilir.

Grupların yansız bir şekilde oluşturulduğunu ispatlamak amacıyla grupların DKAB dersi genel not ortalamaları karşılaştırılmış ve puan dağılımlarının normal olup olmadığına bakılmıştır, bunun için K-S testi yapılmıştır. Deney grubunun 6. Sınıf öğrencilerinin 1. Dönem DKAB dersi genel not ortalamaları ($K=.222$ $p=.003$) ve kontrol grubunun 6. Sınıf öğrencilerinin 1. Dönem DKAB dersi genel not ortalamalarının ($K=.199$, $p=.012$) normal dağılım göstermediği belirlenerek puanların karşılaştırılmasında nonparametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür.

Tablo 6. Deney ve kontrol gruplarının 6. Sınıf 1. Dönem DKAB Dersi Genel Not Ortalamalarına İlişkin MWU testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra. Ort	Sır. Top.	MWU	P
Deney	25	29,28	732,00	218,000	.066
Kontrol	25	21,72	543,00		

Tablo 6 incelendiğinde yansızlık ölçütü olarak belirlenen 6. Sınıf öğrencilerinin 1. Dönem DKAB dersi genel not ortalamalarına ($U=218$; $p>0.05$) ilişkin MWU testinin sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının 6. Sınıf 1. Dönem DKAB dersi genel not ortalamalarına göre yansız bir biçimde oluşturulduğu ifade edilebilir.

Grupların yansız bir şekilde oluşturulduğunu göstermek amacıyla grupların DKAB dersi genel not ortalamaları karşılaştırılmış ve puan dağılımlarının normal olup olmadığına bakılmıştır, bunun için K-S testi yapılmıştır. Deney grubunun 6. Sınıf öğrencilerinin 1. Dönem genel not ortalamaları ($K=.13$ $p=.2$) ve kontrol grubunun 6. Sınıf öğrencilerinin 1. Dönem genel not ortalamalarının ($K=.135$, $p=.2$) normal dağılım gösterdiği belirlenerek puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. (Uygulama okulundan 10 derse ait 1. Dönem genel not ortalama puanları temin edilebilmiştir.)

Tablo 7. Deney ve kontrol gruplarının 6. Sınıf 1. Dönem Genel Not Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene		t	P
					f	p		
Deney	10	89,6	8,2084	18	.000	1.00	1,398	0,179
Kontrol	10	84,4	8,42219					

Tablo 7 incelendiğinde yansızlık ölçütü olarak belirlenen 6. Sınıf 1. Dönem genel not ortalamalarına ($t_{(18)} = 1,398$; $p > 0.05$) ilişkin t testi sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre grupların 6. Sınıf 1. Dönem genel not ortalamalarına göre yansız bir şekilde oluşturulduğu ifade edilebilir.

Grupların yansız bir şekilde oluşturulduğunu göstermek amacıyla grupların DKAB dersi genel not ortalamaları karşılaştırılmış ve puan dağılımlarının normal olup olmadığına bakılmıştır, bunun için K-S testi yapılmıştır. Deney grubunun öntest puanları ($K = .171$ $p = .057$) ve kontrol grubunun öntest puanlarının ($K = .104$, $p = .2$) normal dağılım gösterdiği belirlenerek puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene		t	P
					f	p		
Deney	25	18,4800	5,70906	48	1,100	,299	2,732	,009
Kontrol	25	15.9333	4,70000					

Tablo 8 incelendiğinde yansızlık ölçütü olarak belirlenen grupların öntest puanlarının ($t_{(48)} = 2,732$ $p > 0.05$) istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre grupların yansız bir şekilde oluşturulduğu ifade edilebilir.

3.1.2. Nitel Boyut İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması

Açımlayıcı desen ile yürüttüğümüz çalışmamızda nicel veriler ile birlikte nitel veriler de toplanmıştır. Nitel verilerin toplanması için öğretmen ve öğrenciler ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler amaçlı örnekleme biçimlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilerek yapılmıştır. Bu amaçla deney grubundan 15 öğrenci seçilmiştir. Öğrencilerin seçiminde öğretmen görüşleri, kız-erkek öğrenci dağılımının dengeli olması ve öğrencilerin başarı düzeyleri dikkate alınmıştır. Öğrencilerin 5'i iyi, 5'i orta ve 5'i alt düzeyden seçilmiştir. Bununla üç farklı düzeyden öğrenci ile görüşmelerin yapılması hedeflenmiştir. Başarı düzeylerinin belirlenmesinde deney ve kontrol grubunun denkleştirilmesinde kullanılan kriterler dikkate alınmıştır. Bu kriterler daha önceki ilgili bölümde dile getirilmiştir.

3.2. Araştırma Sürecinde Uygulanan İşlemler

Çalışmanın bu kısmında araştırma sürecinin daha net bir şekilde ortaya konulması amacıyla uygulama öncesi, sırası ve sonrasında yapılanlar detaylı bir şekilde dile getirilmiştir:

3.2.1. Uygulama Öncesi Yapılan Çalışmalar

Araştırma öncesi uygulama noktasında sıkıntı yaşanmaması amacıyla okul ve öğretmen arayışı sürecine gidilmiştir. Bu nedenle Elazığ il merkezinde beş ayrı okulun yöneticileri ve bu okullarda görev yapan yedi DKAB dersi öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde uygulamanın nasıl gerçekleştirileceği ve beklentiler ifade edilmiştir. Bu noktada okulun fiziksel koşulları, yönetim yapısı, öğretmenin istekli olması ve süreci iyi yönetecek olması dikkate alınmıştır. Son aşamada en uygun ve olumlu cevap veren okul ile öğretmen tercih edilmiş ve izin almak için Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuştur.

Araştırmanın deneysel bölümü 2 ayrı grup üzerinde yapılmıştır. Uygulama öncesinde zihin haritalamaya yönelik eğitim araştırmacı tarafından öğretmene verilerek konuya dair kitaplar öğretmene hediye edilmiştir. Bu kitaplar öğretmen tarafından detaylı bir şekilde incelenmiştir. Uygulamayı yapan öğretmenin aynı sınıf seviyesinde 2 ayrı şubede ders veriyor olması dikkate alınmıştır. Uygulama öncesi öğretmenle ünitenin işlenme süresi, ders esnasında kullanılan materyaller, yapılan etkinlikler ve konuların sınıflarda paralel anlatılması konusunda görüş birliğine varılmıştır. Bununla birlikte DKAB dersinin işlenme sürecine ilişkin denkleğin sağlanıp sağlanmadığını görmek amacıyla araştırmacı, uygulama süresince kontrol grubunda da gözlemlerini sürdürmüştür. Yapılan gözlemler sonucu her iki sınıfta da benzer biçimde ders işlendiği, öğretmenin ortak çalışma planına ve ünitenin işlenme süresine dikkat ettiği tespit edilmiştir.

Çalışmanın DKAB dersinde yürütülmesinin en önemli sebebi zihin haritası tekniğinin bu derste kullanımına ilişkin bir araştırmaya rastlanmaması ve DKAB ders içeriklerinin zihin haritası tekniğine uygun olmasıdır. Bu bağlamda ünite seçimine gidilmiştir. Çalışmanın yapılacağı öğretmenle yapılan görüşmeler sonrasında ders dönemi ve zihin haritası tekniğinin nitelikleri dikkate alınarak *“İslam’ın Sakınılmasını İsteddiği Davranışlar”* ünitesi tercih edilmiştir. *“İslam’ın Sakınılmasını İsteddiği*

Davranışlar” ünitesi 6 kazanımı olan ve 4 haftalık bir süreyi kapsayan bir ünite olduğundan bu zaman diliminin uygulama açısından yeterli olduğu kanaatine varılarak başarı testi hazırlanmıştır. Bu karar verme süreçleri 2013-2014 Güz yarıyılında tamamlanarak uygulama aynı yılın bahar döneminde gerçekleştirilmiştir.

Uygulama öncesi çalışmanın yürütüleceği öğrencilerle tanışma ve bilgilendirme toplantısı yapılarak öğrencilerin zihin haritası tekniğini nasıl yapacağına dair bilgi verilmiştir. Basit bir örnek üzerinde zihin haritası tekniği anlatılmıştır. Son olarak uygulamanın gerçekleştirilmesinde kullanılacak malzeme (kalem kâğıt silgi boyalar kalemtıraş vb.) öğretmene teslim edilmiştir. Bu aşamadan sonra uygulamanın yapılacağı ünitenin başlamasından 1 hafta önce başarı, tutum ve motivasyon ölçeklerinin ön uygulamaları yapılmıştır. Uygulamalar, 3 gün süresince öğrencilere yeterli süre tanınarak 2 sınıfta da eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir.

3.2.2. Uygulama Sırasında Yürütülen Çalışmalar

Uygulamanın sorunsuz bir şekilde yürütülebilmesi için gerekli ön hazırlıklar yapılmıştır. Uygulama esnasında mevcut yöntemin uygulandığı kontrol grubunda derslerin işlenişine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Dersler DKAB ders kitabı içeriği ve etkinlikleri dikkate alınarak yürütülmüştür. Deney grubunda zihin haritası yapımı öncesinde dersin öğretmeni o günkü dersin konusunu işlemiştir. Ders işleme süresince ve zihin haritası yapımı esnasında araştırmacının çalışma sürecine herhangi bir müdahalesi olmamıştır. Araştırmacının bu süreçteki rolü zihin haritası yapımında malzemelerin dağıtılmasına yardım etmek ve sürece dair gözlem notları tutmaktır. Dersin normal işleyişinin bozulmaması ve öğrencilerin dikkatlerinin dağılmaması için sınıfın en arkasında oturularak gözlem yapılmıştır. Zihin haritası yapımında süre kaybı yaşamamak amacıyla 2 saatlik dersin 1. saatinde ve 2. saatin ilk 10 dakikasında konu anlatılmıştır. 2. saatin kalan kısmında ise zihin haritası yapımına geçilmiştir. Haftalık uygulamanın tamamlanmasından sonra gönüllü olan öğrencilere haftalık öğrenme günlüğü dağıtılmış ve böylelikle öğrencilerin bu süreçteki değerlendirmeleri de dikkate alınmıştır. Uygulamanın yürütüldüğü haftalardan birinde okulun katılmak zorunda olduğu bir kutlama gerçekleşmiştir. Bu nedenle okul yönetimi ile görüşülerek uygun olan başka bir ders saatinde uygulamanın telafisi yapılmıştır.

3.2.3. Uygulama Sonrasında Yürütülen Çalışmalar

Uygulamadan sonraki hafta başarı testi tutum ve motivasyon ölçeklerinin son testleri 3 gün içerisinde yapılarak öğretmen ve öğrenci görüşlerini almak amacıyla görüşmeler yapılmaya başlanmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin isteği doğrultusunda ses ya da görüntü kaydı alınmayarak elde edilen veriler elle toplanmıştır. Görüşme yapılacak öğrenciler öğretmenin de fikri alınarak alt, orta, üst gruplardan 15'er kişilik öğrenci grupları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama bitiminden 4 hafta sonra başarı testi kalıcılık testi olarak tekrar yapılmış ve elde edilen nicel ve nitel veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3.3. Veri Toplama Süreci

Bu bölümde nicel ve nitel veri toplama araçlarından bahsedilmiştir.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Başarı Testi

Zihin haritasının DKAB dersinde öğrenci başarısını nasıl etkilediğini tespit etmek amacıyla araştırmacı bir başarı testi geliştirmiştir. Bu aşamada öncelikle DKAB öğretim programı dikkate alınarak incelemelerde bulunulmuştur. Bu amaçla “İslam’ın Sakınılmasını İsteddiği Bazı Davranışlar” ünitesi detaylı bir şekilde incelenmiş ve kazanımlar dikkate alınarak sorular hazırlanmıştır.

Başarı testinin hazırlanma aşamasında ilgili literatür taranmıştır (Turgut, 1990; Kan, 2012; Fidan, 2012; Yetkiner, 2011; Tağa, 2013). Sorular hazırlanırken araştırmacı tarafından hazırlanan özgün sorulara yer verilmekle beraber TEOG sınavında çıkan sorular da dikkate alınmıştır. Ayrıca Elazığ ilinde görev yapan 20 DKAB öğretmeninden örnek sorular istenmiş, buna ek olarak internet ortamında DKAB öğretmenleri tarafından paylaşılan sınav soruları da incelenerek başarı testi geliştirilmeye çalışılmıştır.

Soruların hazırlanmasından sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. F. Ü İlahiyat Fakültesinde 1 öğretim üyesi, Amasya İlahiyat Fakültesinde 2 öğretim üyesi, F.Ü Eğitim Fakültesinde 1 öğretim üyesi, Kastamonu İlahiyat Fakültesinde 1 öğretim üyesi, 1 doktora öğrencisi, 4 DKAB öğretmeni ve 1 Türkçe öğretmeni test sorularını öğrenci seviyesine uygunluk, programla örtüşme, Türk diline uygunluk, muhteva, sayfa yapısı,

şekil ve düzen gibi açılardan inceleyerek soruların yeniden düzenlenmesini sağlamışlardır. Uzman görüşünden sonra testteki bazı sorular çıkarılırken bazı sorularda ise değişikliğe gidilmiştir. Böylece 30 maddeden oluşan dört seçenekli çoktan seçmeli bir başarı testi oluşturulmuştur. Araştırmacı elde edilen testi Elazığ ilindeki 7 okulda toplam 371 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Başarı testinin uygulandığı okullar aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 9. Başarı Testinin Uygulandığı Okul ve Ulaşılan Öğrenci Sayısı

Başarı Testinin Uygulandığı Okul	Ulaşılan Öğrenci Sayısı
Yunus Emre Ortaokulu	77
Harput İHL Ortaokulu	72
TOBB Ortaokulu	75
Elazığ Ortaokulu	61
Vali Tevfik Ortaokulu	51
Dumlupınar Ortaokulu	35
Gönül İhsan Tangülü Ortaokulu	28
Toplam	371

Testin ön uygulaması için seçilen örneklem büyüklüğünün tespiti için ilgili alan yazın taranmış (Özçelik, 2010:118) 120 ile 400 arasındaki bir rakamın uygun olacağı sonucuna varılmıştır. Her doğru cevaba 1 ve her yanlış cevaba 0 puan verilerek testler değerlendirilmiştir. Yapılan analiz işlemleri sonrasında her bir maddeye ait olan güçlük ve ayırtıcılık indisleri belirlenmiştir.

Tablo 10. Başarı Testine İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Madde No	<i>pj</i> madde güçlük indisi	<i>rjx</i> madde ayırıcılık gücü indisi	<i>pq (S²j)</i> madde varyansı	<i>Sj</i> madde standart sapması	<i>rj</i> madde güvenirlilik katsayısı
1.	0.64	0.50	0.23	0.48	0.23
2.	0.65	0.63	0.23	0.48	0.22
3.	0.69	0.47	0.22	0.46	0.21
4.	0.46	0.48	0.25	0.50	0.24
5.	0.48	0.31	0.25	0.50	0.25
6.	0.54	0.56	0.25	0.50	0.25
7.	0.51	0.57	0.25	0.50	0.25
8.	0.65	0.60	0.23	0.48	0.24
9.	0.65	0.65	0.23	0.48	0.22
10.	0.63	0.64	0.23	0.48	0.23
11.	0.66	0.65	0.23	0.48	0.22
12.	0.68	0.64	0.22	0.47	0.20
13.	0.55	0.55	0.25	0.50	0.25
14.	0.65	0.57	0.23	0.48	0.24
15.	0.47	0.68	0.25	0.50	0.25
16.	0.59	0.73	0.24	0.49	0.23
17.	0.47	0.50	0.25	0.50	0.25
18.	0.62	0.54	0.24	0.49	0.23
19.	0.54	0.60	0.25	0.50	0.25
20.	0.57	0.53	0.25	0.50	0.25
21.	0.56	0.62	0.25	0.50	0.25
22.	0.61	0.53	0.24	0.49	0.25
23.	0.60	0.73	0.24	0.49	0.24
24.	0.59	0.55	0.24	0.49	0.25
25.	0.50	0.64	0.25	0.50	0.25
Toplam			5.97	12.22	

Madde güçlük indisi, testin yapıldığı grubun test maddelerini doğru ya da yanlış cevaplamalarını veren bir değerdir. 0-1 arasında değişen indiste değer 1'e yaklaştıkça madde kolaylaşır; 0'a yaklaştıkça da madde zorlaşır. Başarı testleri oluşturulurken testin ölçülen özelliği yansıtması açısından maddelerin güçlük indislerinin ortalamasının 0.50 olması ve geniş bir ranja sahip olması beklenir. Böylelikle testin bütün düzeydeki bireyleri ölçeceği varsayılmaktadır (Kan, 2012: 131).

Testin tümünün güçlük derecesini tespit etmek için şu formül kullanılmıştır (Turgut, 1990: 267):

$$\bar{P} = \frac{\bar{X}_T}{K}$$

Formülde yer alan sembollerin anlamları:

- P: Testin ortalama güçlük derecesi.
- K: Testte bulunan madde sayısı.
- $\bar{X}$: Testin tümüne ait aritmetik ortalama.

Araştırmada testin ortalama güçlüğü 0,59 olarak bulunmuştur.

Maddenin ayıricılık gücü indisi, test maddesinin üst grupta cevap verenlerin yüzdesiyle alt grupta doğru cevap verenlerin yüzdesi arasındaki farkı ifade eder. Bu değer -1 ile +1 arasında değişir (Tekin, 2003:248). Madde ayıricılık gücü indisi değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir (Kan, 2008:268).

Tablo 11. Madde Ayıricılık Gücü İndisi Değerleri

Maddenin Ayırt Etme İndisi	Maddenin Değerlendirilmesi
.40 ve üstü	Çok iyi bir madde/olduğu gibi teste alınabilir/Ayırt edici bir madde
.30 ile .39 arası	Oldukça iyi bir madde/Düzeltilme yapmadan da kullanılabilir
.20 ile .29 arası	Gözden geçirilmesi gereken madde/Düzeltildikten sonra teste alınabilir
.19 ve altı	Çok zayıf bir madde/Testten çıkarılmalı

Yaptığımız çalışmada, başarı testindeki maddelerin ayıricılık indisleri 0.31-0.73 arasında değişmektedir. Yukarıdaki çizelge dikkate alındığında başarı testindeki maddelerin “oldukça iyi/çok iyi” düzeyde olduklarını göstermektedir. Sonuç olarak madde güçlük indisi ve ayıricılık indisi belirleme çalışmalarından sonra bazı maddeler çıkarılarak 25 maddelik başarı testi elde edilmiştir.

Test puanları arasındaki iç tutarlılığı tespit etmek için Kuder Richardson-20 (KR-20) puanına bakılmıştır. Maddelerin özelliklerin, örneklediği davranışların benzer olması güvenilirliği yükseltmekle beraber psikolojik testler için hesap edilen güvenilirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması testin güvenilirliği için yeterli görülmektedir.

Çalışmamızda KR-20 değeri .93 olarak bulunmuştur, bu durum testin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. KR-20 değeri şu formüle göre hesaplanmıştır (Turgut, 1990: 268):

$$KR_{20} = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum pq}{S_x^2} \right]$$

K = Testin soru sayısı

p = Madde güçlüğü

$q = 1 - p$

S_x^2 = Testin varyansı

3.3.1.2. Tutum Ölçeği

Araştırmada araştırmacı tarafından DKAB dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında ilgili literatür taranmıştır. Ölçek hazırlanma aşamasında tutum ölçeği geliştirmeye yönelik çalışmalar ve DKAB dersine ve diğer derslere yönelik hazırlanmış tutum ölçekleri incelenmiştir. (Semerci, 2003; Gömleksiz, 2004; Kan, 2012; Zengin, 2013; Kaya, 2001) Başlangıçta 43 maddeden oluşan bir soru havuzu oluşturulmuş ve bu madde havuzu kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Bu kapsamda Amasya Eğitim Fakültesinde ölçme değerlendirme alanında 1 öğretim üyesinin, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ölçme değerlendirme alanında 1 öğretim üyesinin, Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi din eğitimi alanında 1 öğretim üyesinin, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 2 öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca bu süreçte dört DKAB öğretmeninin ve 1 Türkçe öğretmeninin görüşleri de dikkate alınmıştır. Sonuç olarak hazırlanan 27 madde yer alan ve beşli likert tipinde bir ölçek geliştirilmiştir. Tutum ölçeğinin güvenilirliği .893'tür. Ölçekteki maddelerin puanlandırılması aşağıda ifade edilmiştir.

Olumlu Maddeler:

Kesinlikle Katılıyorum:5

Katılıyorum:4

Kararsızım:3

Katılmıyorum:2

Hiç Katılmıyorum:1

Olumsuz Maddeler:

Kesinlikle Katılıyorum:1

Katılıyorum:2

Kararsızım:3

Katılmıyorum:4

Hiç Katılmıyorum:5

Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında ise 1.00-5.00 arasındaki ortalama değerleri şu şekilde belirlenmiştir:

Olumlu Maddeler:

Kesinlikle Katılıyorum: 4.21 – 5.00

Katılıyorum: 3.41 - 4.20

Kararsızım: 2.61 – 3.40

Katılmıyorum: 1.81 – 2.60

Hiç Katılmıyorum: 1.00 – 1.80

Olumsuz Maddeler:

Kesinlikle Katılıyorum: 1.00 – 1.80

Katılıyorum: 1.81 – 2.60

Kararsızım: 2.61 – 3.40

Katılmıyorum: 3.41 - 4.20

Hiç Katılmıyorum: 4.21 – 5.0

Taslak ölçeğin uygulandığı okullar ve öğrenci sayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12. Taslak Ölçeğin Uygulandığı Okullar ve Öğrenci Sayıları

Taslak Ölçeğin Uygulandığı Okul	Ulaşılan Öğrenci Sayısı
Yunus Emre Ortaokulu	82
Harput İHL Ortaokulu	102
TOBB Ortaokulu	72
Elazığ Ortaokulu	65
Vali Tefik Ortaokulu	67
Dumlupınar Ortaokulu	115
Gönül İhsan Tangülü Ortaokulu	28
Toplam	531

Hazırlanan ölçek Elazığ ilindeki 7 ortaokuldaki 531 tane 7. Sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Taslak ölçek 568 öğrenciye uygulanmış ancak bazı ölçekler uygun görülmediği için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Ölçekten güvenilir ve anlamlı sonuç almak için testteki madde sayısının 5 katı katılımcıya ulaşmak gerekir (Anderson, 1988; akt. Tavşancıl, 2002). Bu duruma göre ulaşılan sayının oldukça iyi olduğu sonucuna varılabilir.

Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör analizi(Büyüköztürk, 2011: 127) yapılmıştır. Faktör analizinin yapılması için KMO ve Bartlett testinin sonuçlarına bakılması gerekir, KMO değerinin asgari .60 dan yüksek olması çalışma açısından önemlidir(Büyüköztürk, 2011: 127). Yapılan analizler sonucu çalışmamızın KMO değeri .914 bulunmuştur. Bulunan bu değer veri setinin faktör analizi için oldukça iyi olduğunu göstermektedir. Bartlett sonucu ise 4.514 ve anlamlı olarak tespit edilmiştir.. Aynı yapı ya da niteliği ölçmeyi hedefleyen değişkenleri bir araya getirerek ölçmeyi az faktörle açıklayan faktör analizi maddelerin faktör yük değerlerini vererek kavramların işlevsel tanımlarını ortaya koyar. Faktör analizinde yük değerinin .45 olması ya da daha yüksek olması iyi bir ölçüttür. (Büyüköztürk, 2011: 123,124). Buna göre faktör yükü .45'in altında kalan 4 madde taslak ölçekten çıkarılmıştır. 27 maddeden oluşan ve faktör yükleri .8 ile .497 arasında değişen bir ölçek elde edilmiştir.

Tablo 13. Tutum Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

M. No	Madde	Faktör yükü	Varyans %	Cronbach Alpha
1. Faktör: Sevme				
1	DKAB dersini severim	0.773		
2	DKAB dersindeki konulara merak duyarım	0.747		
3	DKAB dersinde mutlu olmam	0.701		
4	DKAB dersi ile ilgili ödev yapmaktan hoşlanmam	0.692		
5	DKAB dersi zorunlu ders olmasa almak istemem	0.680	28.302	.835
6	DKAB dersinde kendimi gergin hissederim	0.646		
7	DKAB dersinin başlamasını hiç istemem	0.608		
8	DKAB dersinden zevk almam	0.575		
9	DKAB dersinin bir an önce bitmesini isterim	0.497		
2.Faktör: İlg				
10	DKAB dersinde öğretmenin anlattıklarını can kulağıyla dinlerim	0.770		
11	DKAB ders kitaplarını ilgiyle okurum	0.754		
12	DKAB dersi ile ilgili daha çok şey öğrenmeye çabalarım	0.730		
13	Boş zamanlarımda DKAB dersine ilişkin bir şeyler okurum	0.625	8.479	.771
14	DKAB dersinde etkinliklere katılırım	0.606		
15	DKAB dersinde öğrendiklerimi günlük hayatta uygularım	0.570		
16	DKAB dersinin ödevlerini yaparım	0.565		
3.Faktör: Güven				
17	DKAB dersi benim için sıkıcı bir ders olduğunu düşünmem	0.786		
18	DKAB dersinin önemli bir ders olduğunu düşünürüm	0.749		
19	DKAB dersinde kendimi güvende hissederim	0.690	5.263	.634
20	DKAB dersinde zorlandığımı düşünürüm	0.539		
4.Faktör: İstek				
21	DKAB dersini diğer derslere göre daha fazla çalışırım	0.797		
22	DKAB dersini diğer derslerden daha çok severim	0.764		
23	DKAB dersinin başlamasını heyecanla beklerim	0.736	4.986	.724
24	DKAB dersinin bitmesini istemem	0.664		
5.Faktör: Fayda				
25	DKAB dersinde öğrendiklerimi günlük hayatta kullanabileceğimi düşünmem	0.800		
26	Gelecekteki hayatımda DKAB dersine ihtiyaç duyacağıma inanmam	0.785	4.012	.679
27	DKAB gereksiz bir ders olduğuna inanırım	0.759		
KMO = 0.914		Bartlett Test = 4514.607		

Ölçeğin açıkladığı toplam varyans yüzde 51,04'dir. Sosyal Bilimler için bu oranın yüzde 40 ile yüzde 60 arasında olması yeterli olarak görülmektedir (Scherer vd., 1988; Akt. Tavşancıl, 2002: 48). Çizelgeden anlaşıldığı üzere ölçek 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci faktör sevmeye alt boyutunu oluşturmaktadır ve ölçeğin yüzde 28,302'sini açıklarken güvenirlik katsayısı .835'tir. İkinci faktör İlgi olarak isimlendirilmiştir ve ölçeğin yüzde 8,479'unu açıklamakta ve güvenirlik katsayısı .771'dir. Ölçeğin üçüncü alt boyutu güven olarak adlandırılmıştır ve ölçeğin yüzde 5,263'ünü açıklarken güvenirlik katsayısı .634'tür. Ölçeğin dördüncü alt faktörü istek olarak isimlendirilmiş ve bu alt boyut ölçeğin 4,986'sını açıklamakta ve güvenirlik katsayısı .724'tür. Ölçeğin son alt boyutu fayda olarak isimlendirilmiş ve bu alt boyut ölçeğin yüzde 4,012'sini açıklarken .679 olarak tespit edilmiştir.

Tablodan da anlaşılabileceği gibi, özdeğeri 1 ve üzerinde olan beş faktörlü ölçeğin güvenirlik hesaplamasına göre ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı .893'tür. Ölçeğe ilişkin Guttman Split Half katsayısı .856; eşit uzunluklu ve eşit uzunluklu olmayan Spearman Brown değerleri ise .856 olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk (2011: 171) .70 ve daha yüksek bir güvenirlik katsayısına sahip ölçeklerin oldukça güvenilir olduğunu ifade etmiştir.

3.3.1.3. Motivasyon Ölçeği

Araştırmada araştırmacı tarafından DKAB dersine yönelik motivasyon ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında ilgili literatür taranmıştır. Ölçek hazırlanma aşamasında tutum ölçeği geliştirmeye yönelik çalışmalar incelenmiştir. Başlangıçta 25 maddeden oluşan bir soru havuzu oluşturulmuş ve bu madde havuzu kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Bu kapsamda Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ölçme değerlendirme alanında 2 öğretim üyesinin, Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi din eğitimi alanında 1 öğretim üyesinin, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 2 öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca bu süreçte beş DKAB öğretmeninin ve 1 Türkçe öğretmenin görüşleri de dikkate alınmıştır. Sonuç olarak hazırlanan 18 madde yer alan ve beşli likert tipinde bir ölçek geliştirilmiştir. 11 olumlu ve 7 olumsuz maddeden oluşan tutum ölçeğinin güvenirliği .782'dir. Ölçekteki maddelerin puanlandırılması aşağıda ifade edilmiştir.

Olumlu Maddeler:

Kesinlikle Katılıyorum:	5
Katılıyorum:	4
Kararsızım:	3
Katılmıyorum:	2
Hiç Katılmıyorum:	1

Olumsuz Maddeler:

Kesinlikle Katılıyorum:	1
Katılıyorum:	2
Kararsızım:	3
Katılmıyorum:	4
Hiç Katılmıyorum:	5

Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında ise 1.00-5.00 arasındaki ortalama değerleri şu şekilde belirlenmiştir:

Olumlu Maddeler:

Kesinlikle Katılıyorum:	4.21-5
Katılıyorum:	3.41-4.20
Kararsızım:	2.61-3.40
Katılmıyorum:	1.81-2.60
Hiç Katılmıyorum:	1-1.80

Olumsuz Maddeler:

Kesinlikle Katılıyorum:	4.21-5
Katılıyorum:	1.81-2.60
Kararsızım:	2.61-3.40
Katılmıyorum:	3.41-4.20
Hiç Katılmıyorum:	1-1.80

Taslak ölçeğin uygulandığı okullar ve öğrenci sayıları aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir:

Tablo 14. Taslak Ölçeğin Uygulandığı Okul ve Ulaşılan Öğrenci Sayısı

Taslak Ölçeğin Uygulandığı Okul	Ulaşılan Öğrenci Sayısı
Yahya Kemal Beyatlı Ortaokulu	197
Elazığ Ortaokulu	109
Vali Tevfik Ortaokulu	138
Dumlupınar Ortaokulu	78
Toplam	522

Hazırlanan ölçek Elazığ ilindeki 4 farklı ortaokuldaki 522 tane 7. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Taslak ölçek 544 öğrenciye uygulanmış ancak bazı ölçekler uygun görülmediği için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Ölçekten güvenilir ve anlamlı sonuç almak için testteki madde sayısının 5 katı katılımcıya ulaşmak gerekir (Anderson, 1988; akt. Tavşancıl, 2002). Buna göre ulaşılan sayının oldukça iyi olduğu sonucuna varılabilir.

Motivasyon ölçeğinin yapı geçerliliğini tespit etmek için faktör analizi (Büyüköztürk, 2011: 127) yapılmıştır. Faktör analizinin yapılması için KMO ve Bartlett testinin sonuçlarına bakılması gerekir, KMO değerinin asgari .60 dan yüksek olması çalışma açısından önemlidir (Büyüköztürk, 2011: 127). Yapılan analizler sonucu çalışmamızın KMO değeri .85 bulunmuştur. Bulunan bu değer veri setinin faktör analizi için oldukça iyi olduğunu göstermektedir. Bartlett sonucu ise 2442,744 ve anlamlı olarak tespit edilmiştir. Aynı yapı ya da niteliği ölçmeyi hedefleyen değişkenleri bir araya getirerek ölçmeyi az faktörle açıklayan faktör analizi; maddelerin faktör yük değerlerini vererek kavramların işlevsel tanımlarını ortaya koyar. Faktör analizinde yük değerinin .45 olması ya da daha yüksek olması iyi bir ölçüttür (Büyüköztürk, 2011: 123,124). Buna göre faktör yükü 0.45'in altında kalan 6 madde taslak ölçekten çıkarılmıştır. 18 maddeden oluşan ve faktör yükleri .751 ile .531 arasında değişen bir ölçek elde edilmiştir.

Tablo 15. Motivasyon Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

M. No	Madde	Faktör yükü	Varyans %	Cronbach Alpha
1. Faktör: İçsel Motivasyon				
1	DKAB dersinde başarısız olursam üzülmem	.737		
2	DKAB dersini, yeni şeyler öğrenmek için dikkatle takip ederim.	.685		
3	DKAB dersinde yüksek notlar almak için çabalamam.	.682		
4	DKAB dersine çalışmayı önemsemem.	.681	17.739	.782
5	DKAB dersindeki etkinliklerde görev almak istemem.	.655		
6	DKAB dersindeki başarılarımla örnek gösterilmek istemem	.635		
7	DKAB dersinde başarılı olursam, kendimi iyi hissederim.	.531		
2. Faktör: Önemseme				
8	DKAB ders kitabımı merakla incelerim.	.745		
9	DKAB dersindeki sorumluluklarımı yerine getirmek hoşuma gider.	.727		
10	DKAB dersinde başarılı olmak için zevkle çalışırım.	.724	15.738	.736
11	DKAB dersindeki etkinliklere gönüllü olarak katılırım.	.645		
12	DKAB dersinde, sınıftaki en başarılı öğrenci olmak benim için önemlidir.	.639		
13	DKAB dersiyle ilgili merak ettiklerimi öğrenmek için araştırma yaparım.	.597		
3. Faktör: Dış Motivasyon				
14	Arkadaşlarım beni daha çok sevsin diye DKAB dersinde başarılı olmak isterim.	.751		
15	DKAB dersine öğretmenimin gözüne girmek için çalışırım.	.736	14.162	.764
16	DKAB dersine öğretmenim beni takdir etmesi için çalışırım.	.717		
17	DKAB dersine, arkadaşlarımla bana özenmelerini istediğim için çalışırım.	.686		
18	Arkadaşlarımla bilmedikleri soruları bana sormaları için DKAB dersinde başarılı olmak isterim.	.589		
KMO = 0.856		Bartlett Test = 2353.189		47.639

Ölçeğin açıkladığı toplam varyans yüzde 47,639'dur. Sosyal Bilimler için bu oranın yüzde 40 ile yüzde 60 arasında olması yeterli olarak görülmektedir (Scherer vd., 1988; Akt. Tavşancıl, 2002: 48). Çizelgeden anlaşıldığı üzere ölçek 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci faktör içsel motivasyon alt boyutunu oluşturmaktadır ve ölçeğin yüzde 17.739'unu açıklarken güvenirlik katsayısı .782'dir. İkinci faktör Önemseme olarak isimlendirilmiştir ve ölçeğin yüzde 15.738'ini açıklamakta ve güvenirlik

katsayısı .736'dır. Ölçeğin üçüncü alt boyutu dışsal motivasyon olarak adlandırılmıştır ve ölçeğin yüzde 14.162'sini açıklarken güvenirlik katsayısı .764'tür.

Tablodan da anlaşılacağı gibi, özdeğeri 1 ve üzerinde olan beş faktörlü ölçeğin güvenirlik hesaplamasına göre ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı .744'tür. Ölçeğin Guttman Split Half katsayısı .627; eşit uzunluklu ve eşit uzunluklu olmayan Spearman Brown değerleri ise .627 olarak tespit edilmiştir. Özdamar (1999: 522), ölçeklerde .60 ile .80 arasındaki bir güvenirlik değerine sahip ölçeklerin oldukça güvenilir olduğunu ifade etmektedir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

3.3.2.1. Gözlem Formu

Karma yöntemle veri topladığımız çalışmada araştırmanın kapsamını detaylandırmak amacıyla gözlem yapılmıştır. “Herhangi bir ortamda ya da durumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntem gözlem denir (Bailey, 1982; akt. Yıldırım & Şimşek 2011:169).” Gözlem, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Yapılandırılmamış gözlem davranışın gerçekleştiği doğal ortamda yapılır ve araştırmacı katılımcı gözlem dediğimiz yöntemle gözlemi gerçekleştirir. Yapılandırılmış gözlemde ise araştırmacı önceden hazırlanmış bir gözlem aracı veya araçları kullanarak gözlemi gerçekleştirir (Yıldırım & Şimşek, 2011:170-172). Gözlem formu, araştırmanın yapısı dikkate alınarak yapılandırılmış araştırmacı tarafından hazırlanmış ve sınıf ortamında uygulanmıştır. Oluşturulan gözlem formu dersin işleyişini gözlemlemeye dayanan ve zihin haritası yapımına ilişkin bilgi elde eden bir kapsamdadır. Araştırma yürütülürken sınıf ortamında gözlemleri destekleyecek kamera kayıtları yapılmak istenmiş ancak okul yönetiminin izin vermemesi sebebiyle gözlemler sadece gözlem formu dikkate alınarak yapılmıştır. Bununla birlikte ara sıra öğrenciler zihin haritası yaparken bazı fotoğraflar çekilmiş ancak bu fotoğraflar nitel veri grubuna dâhil edilmemiştir.

Gözlemlerin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için gözlenecek noktaların kümeleştirilmesi gerekir ve her bir kümenin farklı gözlemciler tarafında gözlenmesi daha etkili olur (Karasar, 2004:160-161) Bu nedenle araştırma sürecinde daha detaylı bilgi elde etmek, güvenirliği sağlamak veri kaybının önüne geçmek amacıyla bir başka gözlemci de çalışmaya dâhil olmuştur. Yapılan gözlemler 2 gözlemci tarafından her

hafta yapılan uygulamanın ardından karşılaştırılmış ve yüksek oranda benzerlikler gözlenmiştir. Bu bağlamda nitel veriler çözümlenirken hem Gözlemci-1'in hem de Gözlemci-2'nin gözlem formu dikkate alınarak veri güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Lisans üstü eğitim gören Gözlemci-2'nin seçiminde daha önceden gözlem yapmış olması kriter olarak alınmıştır. Ayrıca gözlemciler uygulama başlamadan önce defalarca bir araya gelerek nasıl gözlem yapacaklarını belirlemiş, gözleme ilişkin önemli noktaları tespit etmiş, böylelikle uygulamadan önce 2 gözlemci arasında görüş birliği sağlanmıştır. Yapılan haftalık gözlemler tamamlandıktan sonra elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3.3.2.2. Görüşme Formu

Veri toplama sürecini zenginleştirmek ve derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla çalışmada görüşme formu kullanılmıştır. Uygulama sürecine dönük olarak hem öğretmen ve hem öğrencilerle görüşmeler yapılarak detaylı bilgi elde edilmeye çalışılmıştır. Görüşme “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı olarak karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlanmaktadır (Stewart & Cash, 1985:7, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011:120). Görüşme yapılış tarzlarına göre yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere 3'e ayrılmaktadır (Balcı, 2010:181-182) Araştırmada çalışmanın yapısı dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede önceden hazırlanmış ve görüşme yapılacak bireylere sorulacak sorular bulunmakla birlikte mevcut soruları açan alt sorular da yer almaktadır (Litchman, 2006:118, akt. Kan, 2012:144).

Görüşmelerin gerçekleştirilmesi için ilgili alan yazın da araştırılarak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formda süreci açıklayacak soru listesi yer almaktadır. Bu sorular öğretmen ve öğrenci için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Görüşme formu öğrencilerin kendilerini güvende ve rahat hissedebilecekleri boş bir sınıfta uygulanmıştır. Sınıfın hazırlanmasında okul yönetimi destek vermiştir. Her öğrenciyle 20-25 dakika arasında bir görüşme yapılmıştır. Görüşmeler bireysel olarak yapılarak öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri amacıyla görüşme öncesi velilerle görüşülmüş ve elde edilen veriler ile katılımcıların kimliklerinin gizli tutulacağı teminatı verilmiştir.

Öğretmenle gerçekleştirilen görüşme öğretmenler odasında gerçekleştirilmiş ve öğretmenin isteği doğrultusunda ses kaydı alınmayarak veriler elle toplanmıştır. Öğretmen zihin haritası uygulamasını değerlendirerek bu konudaki görüşlerini bildirmiştir. Öğretmenle görüşmenin ardından veriler bilgisayar ortamına aktararak çözümlenmiştir.

3.3.2.3. Öğrenme Günlükleri

Araştırmada veri çeşitliliğini sağlamak, detaylı ve derinlemesine bilgi edinmek ve olası problemleri çözmek amacıyla öğrencilere haftalık öğrenme günlükleri dağıtılmıştır. Öğrenme günlüklerinde uzman yargısı da alınarak 12 tane soru bulunmaktadır. Soruların içeriğinde zihin haritası ibaresine öğrencileri yönlendirmemek adına yer verilmemiştir. Öğrenme günlükleri her hafta dersin işlenişi ardından gönüllü olan öğrencilere dağıtılmış ertesi hafta toplanarak değerlendirmeye alınmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlenmesi

3.4.1. Nicel Verilerin Çözümlenmesi

Çalışmanın nicel verilerinin analiz edilmesi için SPSS 17 programı kullanılmıştır. DKAB dersi başarı testinde ise madde güçlük indisleri, madde ayırtıcılık gücü indisleri, madde varyansı, testin tümünün güçlüğü ve KR-20 hesaplamaları yapılarak analizler değerlendirilmiştir. Bu uygulamalardan sonra deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında kümeleme analizi tercih edilmiştir. Başarı testi, tutum ölçeği ve motivasyon ölçeği ortalamalarının analizlerinde ise bağımsız gruplar t testi ile eşli gruplar t testi kullanılmıştır. Dağılımın normal olmadığı durumlarda Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin yapılması uygun görülmüştür.

3.4.2. Nitel Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmanın nitel verilerinin çözümlemesi ve değerlendirilmesi amacıyla QSR N-VIVO 8 programı kullanılmıştır. Öğrenci-öğretmen görüşmeleri ve gözlem formundan elde edilen veriler programa taşınarak içerik analizine tabi tutulmuştur.

İçerik analizinde ana hedef toplanan verilerin açıklanabileceği kavramlara varmaktır. İçerik analizinde veriler önce kavramsallaştırılır. Sonra ortaya çıkan kavramlar mantıklı bir şekilde düzenlenerek veriyi açıklayan temalar tespit edilerek analize son verilir. Kavramlar ve temalar ile olguları daha iyi düzenlenerek anlaşılır hale getirilebilir. Özetle bu

analizde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek anlaşılır biçimde düzenlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227).

Lichtman (2006: 168-170), içerik analizinin altı basamakta yürütüldüğünü ifade etmektedir. Bu basamaklar ise şunlardır:

- 1.” Başlangıç kodlaması yapma,
2. Yapılan başlangıç kodlamalarının gözden geçirilmesi,
3. Ana fikirlerin ve ilk kategorileri oluşturma,
4. Oluşturulan kategorileri ıslah etme,
5. Ana ve alt kategorileri gözden geçirme,
6. Kategorilerden temalara geçme “(Akt. Kan, 2012: 149).

Bu bilgiler ışığında çalışmada içerik analizi kullanılmasına karar verilmiştir. Gözlemler ve görüşmelerin benzer noktaları aynı temalar üzerinde bir araya getirilerek bir arada çözümlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. Başarı Testine İlişkin Bulgular

Denence 1. Zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin, başarı testinden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest-sontest puanlarını karşılaştırmak için öğrencilerin öntest-sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S testi uygulanmıştır. Deney grubuna ait öntest ($K=.171$ $p=.57$) ve sontest ($K=.166$, $p=.075$) toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağına karar verilmiştir. Deney grubunun öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında eşli gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 16. Deney Grubunun Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi

Deney	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öntest	25	18.4800	5.70906	24	-5.541	.00
Sontest	25	22.5200	4.13441	24		

Tabloda deney grubunun başarı testinden aldığı toplam tutum puanlarının değerlendirildiği eşli gruplar t testi sonuçlarına göre öntest ($\bar{X} = 18.4800$) toplam puanı ve sontest ($\bar{X} = 22.5200$) toplam puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık [$t(24) = -5.541$, $p = .00$] vardır. Söz konusu farkın, deney grubunun sontest puanları lehine gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak araştırmanın denencesi doğrulanmıştır.

Denence 2. Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin, başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır.

Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest-sontest puanlarının karşılaştırmak için öğrencilerin öntest-sontest

puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S testi uygulanmıştır. Kontrol grubuna ait öntest ($K=.127$, $p=.2$) ve sontest ($K=.116$, $p=.2$) toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağına karar verilmiştir. Kontrol grubunun öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında eşli gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 17. Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi

Deney	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öntest	25	15.9333	4.44758	24	-1.205	.248
Sontest	25	17.7333	3.80726	24		

Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldığı toplam tutum puanlarının değerlendirildiği eşli gruplar t testi sonuçlarına göre öntest ($\bar{X}=18.4800$) toplam puanı ve sontest ($\bar{X}=22.5200$) toplam puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık [$t(24) = -1.205$, $p=.248$] bulunmamaktadır. Buna göre araştırmanın denencesi doğrulanmamıştır.

Denence 3. Deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest-sontest puanlarını karşılaştırmak için öğrencilerin öntest-sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S testi uygulanmıştır. Deney grubuna ait sontest ($K=.166$, $p=.075$) ve kalıcılık testi ($K=.171$, $p=.057$) toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağına karar verilmiştir. Deney grubunun öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında eşli gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 18. Deney Grubunun Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi

Deney	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öntest	25	22.4400	4.15411	24	-1.445	.161
Sontest	25	22.5200	4.13441	24		

Tabloda deney grubunun başarı testinden aldığı toplam tutum puanlarının değerlendirildiği eşli gruplar t testi sonuçlarına göre öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın $[t(24) = -1.445, p = .161]$ olmadığı görülmüştür. Bu nedenle kalıcılık ($\bar{X} = 22.44$) ve sontest ($\bar{X} = 22.52$) puanlarına bakılmış; puanlar arasındaki farkın büyük olmadığı belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın denencesi doğrulanmamıştır.

Denence 4. Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest-sontest puanlarını karşılaştırmak için öğrencilerin öntest-sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S testi uygulanmıştır. Deney grubuna ait sontest ($K = .116, p = .2$) ve kalıcılık testi ($K = .135, p = .2$) toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağına karar verilmiştir. Kontrol grubunun öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında eşli gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 19. Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi

Deney	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öntest	25	14.8000	4.21223	24	-1.967	.069
Sontest	25	17.7333	3.80726	24		

Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldığı toplam tutum puanlarının değerlendirildiği eşli gruplar t testi sonuçlarına göre öntest ($\bar{X} = 14.8000$) toplam puanı ve sontest ($\bar{X} = 17.7333$) toplam puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık $[t(24) = -1.967, p = .069]$ bulunmamaktadır. Buna göre araştırmanın denencesi doğrulanmamıştır.

4.2. Tutum Ölçeğine Dair bulgular

Denence 1. Zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunun DKAB Dersi Tutum Ölçeğinden aldıkları öntutum-sontutum toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları öntutum-sontutum toplam puanlarını karşılaştırmak için tutum puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S testi uygulanmıştır. Deney grubuna ait öntutum ($K=.179$ $p=.38$) ve sontutum ($K=.121$, $p=.2$) toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test kullanmanın uygun olacağına karar verilmiştir. Deney grubunun öntutum-sontutum toplam puanlarının karşılaştırılmasında eşli gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 20. Deney Grubunun Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi

Deney	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öntutum	25	107.6400	22.94501	24	-2.104	.046
Sontutum	25	114.8400	10.75097	24		

Tabloda zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunun, tutum ölçeğinden aldığı toplam tutum puanlarının değerlendirildiği eşli gruplar t testi sonuçlarına göre öntutum ($\bar{X} = 107.640$) toplam puanı ve sontutum ($\bar{X} = 114,84$) toplam puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu [$t_{(24)} = -2.104$, $p = .046$] görülmüştür. Söz konusu farkın, deney grubunun sontutum puanları lehine gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak araştırmanın denencesi doğrulanmıştır.

Denence 2. Mevcut yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun DKAB Dersi Tutum Ölçeğinden aldıkları öntutum-sontutum toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Mevcut yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun tutum ölçeğinden aldıkları öntutum-sontutum toplam puanlarını karşılaştırmak için tutum puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S testi uygulanmıştır. Deney grubuna ait öntutum ($K=.121$ $p=.2$) ve sontutum ($K=.192$ $p=.076$) toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre puanların karşılaştırılmasında parametrik bir test

kullanmanın uygun olacağına karar verilmiştir. Kontrol grubunun öntutum-sontutum toplam puanlarının karşılaştırılmasında eşli gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 21. Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi

Deney	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öntutum	25	107.6400	13.53662	24	-2.026	.054
Sontutum	25	114.5600	9.94602	24		

Mevcut yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun, tutum ölçeğinden aldığı toplam tutum puanlarının değerlendirildiği eşli gruplar t testi sonuçlarına göre puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı [$t_{(24)}=-2.026$, $p=.054$] görülmüştür. Buna bağlı olarak araştırmanın denencesi reddedilmiştir.

Denence 3. Zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunun DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin *sevme* alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin *sevme* alt boyutundan aldıkları öntutum-sontutum puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S normallik testinin yapılmasına karar verilmiştir. Deney grubunun, tutum ölçeğinin *sevme* alt boyutuna dair öntutum ($K=.205$ $p=.008$) ve son tutum puanlarının ($K=.208$, $p=.007$) normal dağılım göstermediği belirlenerek puanların karşılaştırılmasında nonparametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Deney grubunun öntutum-sontutum toplam puanlarının karşılaştırılmasında WİS testi kullanılmıştır.

Tablo 22. Deney Grubunun Tutum Ölçeğinin Öntutum-Sontutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Öntutum-sontutum	n	Sıra Ort.	Sıra. Top.	Z	p
	Negatif	16	12.66	202.50	-1.968	.049
	sıra		10.50	73.50		
Sevme	Pozitif sıra	7				
	Eşit	2				
	Toplam	25				

Zihin haritası tekniğinin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin sevmeye alt boyutuna dair öntutum-sontutum puanlarının karşılaştırıldığı WİS testine göre deney grubundaki öğrencilerin ölçeğin sevmeye alt boyutuna ilişkin tutumlarında deney öncesi ve sonrası arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür [$Z=-1.968$, $p=.049$]. Söz konusu bu farklılık, son-tutum puanları lehinedir. Buna göre çalışmanın denencesi doğrulanmıştır.

Denence 4. Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin *sevmeye* alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin *sevmeye* alt boyutundan aldıkları öntutum-sontutum puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. Kontrol grubunun, tutum ölçeğinin sevmeye alt boyutuna dair öntutum ($K=.197$, $p=.014$) ve son tutum puanlarının ($K=.513$, $p=.00$) normal dağılım göstermediği belirlenerek puanların karşılaştırılmasında nonparametrik bir test kullanmanın uygun olacağına karar verilerek kontrol grubunda öntutum-sontutum toplam puanlarının karşılaştırılmasında WİS testi yapılmasına karar verilmiştir.

Tablo 23. Kontrol Grubunun Tutum Ölçeğinin Öntutum-Sontutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Öntutum-sontutum	n	Sıra Ort.	Sıra. Top.	Z	p
Sevmeye	Negatif	16	12.84	205.50	-1.594	.111
	sıra		11.81	94.50		
	Pozitif sıra	8				
	Eşit	1				
	Toplam	25				

Mevcut yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun *sevmeye* alt boyutuna dair öntutum-sontutum puanlarının karşılaştırıldığı WİS testine göre kontrol grubundaki

öğrencilerin ölçeğin sevmeye alt boyutuna ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$Z=-1,594$, $p=.111$]. Sonuç olarak çalışmanın denencesi doğrulanmamıştır.

Denence 5. Zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunun DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin *Fayda* alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin *Fayda* alt boyutundan aldıkları öntutum-sontutum puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. Deney grubunun tutum ölçeğinin sevmeye alt boyutuna dair öntutum ($K=.367$, $p=.00$) ve son tutum puanlarının ($K=.315$, $p=.00$) normal dağılım göstermediği belirlenerek puanların karşılaştırılmasında nonparametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüş ve deney grubunda öntutum-sontutum toplam puanlarının karşılaştırılmasında WİS testi yapılmıştır.

Tablo 24. Deney Grubunun Tutum Ölçeğinin Fayda Alt Boyutunun Öntutum-Sontutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Öntutum-sontutum	n	Sıra Ort.	Sıra. Top.	Z	p
Fayda	Negatif	9	10.17	91.50	-1.795a	.073
	sıra		4.75	28.50		
	Pozitif sıra	6				
	Eşit	10				
	Toplam	25				

Zihin haritası tekniğinin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin *Fayda* alt boyutuna dair öntutum-sontutum puanlarının karşılaştırıldığı WİS testine göre kontrol grubundaki öğrencilerin ölçeğin fayda alt boyutuna ilişkin tutumlarında deney öncesi-sonrası arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$Z=-1,795$, $p=.073$]. Buna göre çalışmanın denencesi doğrulanmamıştır.

Denence 6. Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin *fayda* alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin *fayda* alt boyutundan aldıkları öntutum-sontutum puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. Kontrol grubunun tutum ölçeğinin fayda alt boyutuna dair öntutum (K=.360, p=.00) ve son tutum puanlarının (K=.350, p=.00) normal dağılım göstermediği anlaşılmış ve puanların karşılaştırılmasında nonparametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüş ve kontrol grubunda öntutum-sontutum toplam puanlarının karşılaştırılmasında WİS testi yapılmıştır.

Tablo 25. Kontrol Grubunun Tutum Ölçeğinin Fayda Alt Boyutunun Öntutum-Sontutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Öntutum-sontutum	n	Sıra Ort.	Sıra. Top.	Z	p
	Negatif	8	9.75	78.00	-1.605	.109
	sıra		4.50	27.00		
Fayda	Pozitif sıra	6				
	Eşit	11				
	Toplam	25				

Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun fayda alt boyutuna dair öntutum-sontutum puanlarının karşılaştırıldığı WİS testine göre kontrol grubundaki öğrencilerin ölçeğin fayda alt boyutuna ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$Z=-1.605$, $p=.109$]. Sonuç olarak çalışmanın denencesinin doğrulanmadığı görülmektedir.

Denence 7. Zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunun DKAB dersi Tutum Ölçeğinin ilgi alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin *ilgi* alt boyutundan aldıkları öntutum-sontutum puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

K-S normallik testi yapılmıştır. Deney grubunun tutum ölçeğinin ilgi alt boyutuna dair öntutum (K=. 223 p=.002) ve son tutum puanlarının (K=.217, p=.004) normal dağılım göstermediği anlaşılmış ve puanların karşılaştırılmasında nonparametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüş ve deney grubunda öntutum-sontutum toplam puanlarının karşılaştırılmasında WİS testi yapılması uygun görülmüştür.

Tablo 26. Deney Grubunun Tutum Ölçeğinin İlgi Alt Boyutunun Öntutum-Sontutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Öntutum-sontutum	n	Sıra Ort.	Sıra. Top.	Z	p
İlgi	Negatif	16	11.91	190,50	-2.082	.037
	sıra		10.42	62,50		
	Pozitif sıra	6				
	Eşit	3				
	Toplam	25				

Zihin haritası tekniğinin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin **ilgi** alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanlarının karşılaştırıldığı WİS testine göre deney grubundaki öğrencilerin ölçeğin ilgi alt boyutuna ilişkin tutumlarında deney öncesi-sonrası arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. [Z=-2.082, p=.037]. Sonuç olarak çalışmanın denencesi doğrulanmıştır.

Denence 8. Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin **ilgi** alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin **ilgi** alt boyutundan aldıkları öntutum-sontutum puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. Kontrol grubunun tutum ölçeğinin ilgi alt boyutuna dair öntutum (K=.2, p=.011) ve son tutum puanlarının (K=.214, p=.004) normal dağılım göstermediği anlaşılmış ve puanların karşılaştırılmasında nonparametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüş ve kontrol grubunda öntutum-sontutum toplam puanlarının karşılaştırılmasında WİS testi yapılmıştır.

Tablo 27. Kontrol Grubunun Tutum Ölçeğinin İlgi Alt Boyutunun Öntutum-Sontutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Öntutum-sontutum	n	Sıra Ort.	Sıra. Top.	Z	p
İlgi	Negatif	16	11.66	186.50	-1.952	.051
	sıra		11.08	66.50		
	Pozitif sıra	6				
	Eşit	3				
	Toplam	25				

Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun ilgi alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanlarının karşılaştırıldığı WİS testine göre kontrol grubundaki öğrencilerin ölçeğin ilgi alt boyutuna ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$Z=-1.952$, $p=.051$]. Çalışmanın denencesinin doğrulanmadığı görülmektedir.

Denence 9. Zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunun DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin *istek* alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin *istek* alt boyutundan aldıkları öntutum-sontutum puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. Deney grubunun tutum ölçeğinin istek alt boyutuna dair öntutum ($K=.224$, $p=.002$) ve son tutum puanlarının ($K=.197$, $p=.014$) normal dağılım göstermediği anlaşılmış ve puanların karşılaştırılmasında nonparametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüş ve deney grubunda öntutum-sontutum toplam puanlarının karşılaştırılmasında WİS testi yapılmıştır.

Tablo 28. Deney Grubunun Tutum Ölçeğinin İstek Alt Boyutunun Öntutum-Sontutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Öntutum-sontutum	n	Sıra Ort.	Sıra. Top.	Z	p
İstek	Negatif	11	10.91	120.00	-1.019	.308
	sıra		8.75	70.00		
	Pozitif sıra	8				
	Eşit	6				
	Toplam	25				

Zihin haritası tekniğinin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin ilgi alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanlarının karşılaştırıldığı WİS testine göre deney grubundaki öğrencilerin ölçeğin istek alt boyutuna ilişkin tutumlarında deney öncesi-sonrası arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$Z=-1.019$, $p=.308$]. Çalışmanın denencesinin doğrulanmadığı görülmektedir.

Denence10. Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin *istek* alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin *istek* alt boyutundan aldıkları öntutum-sontutum puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. Kontrol grubunun tutum ölçeğinin istek alt boyutuna dair öntutum ($K=.229$ $p=.002$) ve son tutum puanlarının ($K=.18$, $p=.036$) normal dağılım göstermediği anlaşılmış ve puanların karşılaştırılmasında nonparametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüş ve kontrol grubunda öntutum-sontutum toplam puanlarının karşılaştırılmasında WİS testi yapılmıştır.

Tablo 29. Kontrol Grubunun Tutum Ölçeğinin İstek Alt Boyutunun Öntutum-Sontutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Öntutum-sontutum	n	Sıra Ort.	Sıra. Top.	Z	p
İstek	Negatif	12	9.71	116,50	-.327	.744
	sıra		13.65	136,50		
	Pozitif sıra	10				
	Eşit	3				
	Toplam	25				

Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun istek alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanlarının karşılaştırıldığı WİS testine göre kontrol grubundaki öğrencilerin ölçeğin ilgi alt boyutuna ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$Z=-.327$, $p=.744$]. Çalışmanın denencesinin doğrulanmadığı görülmektedir.

Denence 11. Zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunun DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin **güven** alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin **güven** alt boyutundan aldıkları öntutum-sontutum puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. Deney grubunun tutum ölçeğinin istek alt boyutuna dair öntutum ($K=.23$, $p=.01$) ve son tutum puanlarının ($K=.311$, $p=.00$) normal dağılım göstermediği anlaşılmış ve puanların karşılaştırılmasında nonparametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüş ve kontrol grubunda öntutum-sontutum toplam puanlarının karşılaştırılmasında WİS testi yapılmıştır.

Tablo 30. Deney Grubunun Tutum Ölçeğinin Güven Alt Boyutunun Öntutum-Sontutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Öntutum-sontutum	n	Sıra Ort.	Sıra. Top.	Z	p
Güven	Negatif	12	11.54	138.50	-.391	.696
	sıra		11.45	114.50		
	Pozitif sıra	10				
	Eşit	3				
	Toplam	25				

Zihin haritası tekniğinin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin güven alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanlarının karşılaştırıldığı WİS testine göre deney grubundaki öğrencilerin ölçeğin istek alt boyutuna ilişkin tutumlarında deney öncesi-sonrası arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$Z=-.391$, $p=.696$]. Çalışmanın denencesinin doğrulanmadığı anlaşılmaktadır.

Denence 12. Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin **güven** alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin **güven** alt boyutundan aldıkları öntutum-sontutum puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. Kontrol grubunun tutum ölçeğinin istek alt boyutuna dair öntutum ($K=.244$, $p=.00$) ve son tutum puanlarının ($K=.231$, $p=.01$) normal dağılım göstermediği anlaşılmış ve puanların karşılaştırılmasında nonparametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüş ve kontrol grubunda öntutum-sontutum toplam puanlarının karşılaştırılmasında WİS testi yapılmıştır.

Tablo 31. Kontrol Grubunun Tutum Ölçeğinin Güven Alt Boyutunun Öntutum-Sontutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Öntutum-sontutum	n	Sıra Ort.	Sıra. Top.	Z	p
Güven	Negatif	14	13.04	182.50	-.934	.350
	sıra		11.75	117.50		
	Pozitif sıra	10				
	Eşit	1				
	Toplam	25				

Mevcut yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun güven alt boyutuna ilişkin öntutum-sontutum puanlarının karşılaştırıldığı WİS testine göre kontrol grubundaki öğrencilerin ölçeğin istek alt boyutuna dair tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$Z=-.934$, $p=.35$]. Buna bağlı olarak çalışmanın denencesinin doğrulanmadığı görülmektedir.

4.3.Motivasyon Testine İlişkin Bulgular

Denence 1. Zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunun DKAB Dersi Motivasyon Ölçeğinden aldıkları önmotivasyon-sonmotivasyon toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Zihin haritası tekniğinin uygulandığı deney grubunun DKAB dersi motivasyon ölçeğinden aldıkları önmotivasyon-sonmotivasyon toplam puanlarını karşılaştırmak amacıyla öncelikle puanların normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için K-S testi yapılmıştır. K-S normallik testine göre deney grubunun motivasyon ölçeğinden aldığı önmotivasyon ($K=.116$; $p=.2$) ve sonmotivasyon ($K=.161$, $p=.095$) puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre puanların karşılaştırılmasında parametrik testlerden biri olan eşli gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 32. Deney Grubunun Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi

Deney	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Önmotivasyon	25	80.1600	22.94501	24	-3.696	.001
Sonmotivasyon	25	98.2000	10.75097	24		

Tabloda zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunun eşli gruplar t testi sonuçlarına bakıldığında öntutum ($\bar{X}=80.160$) toplam puanı ve sontutum ($\bar{X}=98.20$) toplam puanı karşılaştırılmış ve puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu [$t(24)=-3.696$, $p=.001$] görülmüştür. Söz konusu farkın, deney grubunun sontutum puanları lehine gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre deneyin denencesi doğrulanmıştır.

Denence 2. Mevcut yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun DKAB Dersi Motivasyon Ölçeğinden aldıkları önmotivasyon-sonmotivasyon toplam puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Mevcut yöntemin uygulandığı kontrol grubunun DKAB dersi motivasyon ölçeğinden aldıkları önmotivasyon-sonmotivasyon toplam puanlarının karşılaştırılmış ve öncelikle puanların normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için K-S testi yapılmıştır. K-S normallik testine göre kontrol grubunun motivasyon ölçeğinden aldığı önmotivasyon ($K=.106$; $p=.2$) ve sonmotivasyon ($K=.161$, $p=.095$) puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Puanların karşılaştırılması için parametrik testlerden biri olan eşli gruplar t testinin yapılmasının uygun olacağına karar verilmiştir.

Tablo 33. Kontrol Grubunun Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi

Kontrol	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Önmotivasyon	25	88.7600	10.71323	24	-1.394	.176
Sonmotivasyon	25	92.6000	10.29563	24		

Çizelgede mevcut yöntemin uygulanmış olduğu kontrol grubunun eşli gruplar t testi sonuçlarına bakıldığında öntutum ($\bar{X}=80.160$) toplam puanı ve sontutum ($\bar{X}=98.20$) toplam puanı karşılaştırılmış ve puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı $[t(24)=-1.394, p=.176]$ anlaşılmıştır. Buna göre araştırmanın denencesi doğrulanmamıştır.

Denence 3. Zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunun DKAB Dersi Motivasyon Ölçeğinin *işsel motivasyon* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçeğinin *işsel motivasyon alt* boyutundan aldıkları önmotivasyon-sonmotivasyon puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. Deney grubunun motivasyon ölçeğinin işsel motivasyon alt boyutuna dair önmotivasyon ($K=.336, p=.00$) ve son-motivasyon puanlarının ($K=.192, p=.018$) normal dağılım göstermediği anlaşılmış ve nonparametrik bir test kullanmanın uygun olacağı görülmüş ve kontrol grubunda önmotivasyon-sonmotivasyon toplam puanlarının karşılaştırılmasında WİStesti yapılmıştır.

Tablo 34. Deney Grubunun Motivasyon Ölçeğinin İşsel Motivasyon Alt Boyutunun Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	önmotivasyon- sonmotivasyon	n	Sıra Ort.	Sıra. Top.	Z	p
	Negatif sıra	17	10.68	181.50	-2.858	.004
	Pozitif sıra		9.50	28.5		
İşsel	Eşit	3				
motivasyon	Toplam	5				
		25				

Deney grubunun işsel motivasyon alt boyutuna dair önmotivasyon-sonmotivasyon puanlarının karşılaştırıldığı WİS testine göre kontrol grubundaki

öğrencilerin ölçeğin içsel motivasyon alt boyutuna ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık vardır [$Z=-2.858$, $p=.004$]. Buna göre çalışmanın denencesi doğrulanmıştır.

Denence 4. Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun DKAB Dersi Motivasyon Ölçeğinin *içsel motivasyon* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçeğinin *içsel motivasyon* alt boyutundan aldıkları önmotivasyon-sonmotivasyon puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. Kontrol grubunun motivasyon ölçeğinin içsel motivasyon alt boyutuna dair önmotivasyon ($K=.336$, $p=.029$) ve son-motivasyon puanlarının ($K=.192$, $p=.033$) normal dağılım göstermediği anlaşılmış ve nonparametrik bir test kullanmanın uygun olacağı görülmüş ve kontrol grubunda önmotivasyon-sonmotivasyon toplam puanlarının karşılaştırılmasında WİS testi uygulanmıştır.

Tablo 35. Kontrol Grubunun Motivasyon Ölçeğinin İçsel Motivasyon Alt Boyutunun Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	önmotivasyon- sonmotivasyon	n	Sıra Ort.	Sıra. Top.	Z	p
	Negatif sıra	13	9.27	120.50	-1.133	.257
	Pozitif sıra		17.04	204.50		
İçsel	Eşit	12				
motivasyon	Toplam	0				
		25				

Mevcut yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun içsel motivasyon alt boyutuna dair önmotivasyon-sonmotivasyon puanlarının karşılaştırıldığı WİS testine göre kontrol grubundaki öğrencilerin ölçeğin içsel motivasyon alt boyutuna ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$Z=-1.133$, $p=.257$]. Buna göre çalışmanın denencesi doğrulanmamıştır.

Denence 5. Zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunun DKAB Dersi Motivasyon Ölçeğinin *önemseme* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçeğinin *önemseme* alt boyutundan aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. Deney grubunun motivasyon ölçeğinin önemseme alt boyutuna dair öntest ($K=.336$, $p=.029$) ve sontest puanlarının ($K=.192$, $p=.033$) normal dağılım göstermediği anlaşılmış ve nonparametrik bir test kullanmanın uygun olacağı görülmüş ve deney grubunda toplam puanlarının karşılaştırılmasında WİS testi uygulanmıştır.

Tablo 36. Deney Grubunun Motivasyon Ölçeğinin Önemseme Alt Boyutunun Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Önemseme	n	Sıra Ort.	Sıra. Top.	Z	p
Önemseme	Negatif sıra	21	14.81	311.00	-4.000	.000
	Pozitif sıra		3.50	14.00		
	Eşit	4				
	Toplam	0				
		25				

Deney grubunun önemseme alt boyutuna dair öntest-sontest puanlarının karşılaştırıldığı WİS testine göre deney grubundaki öğrencilerin ölçeğin önemseme alt boyutuna ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$Z=-4.00$, $p=.000$]. Bu duruma bağlı olarak deneyin denencesi doğrulanmıştır.

Denence 6. Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun DKAB Dersi Motivasyon Ölçeğinin *önemseme* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçeğinin *önemseme* alt boyutundan aldıkları önmotivasyon-sonmotivasyon puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. Kontrol grubunun motivasyon ölçeğinin önemseme alt boyutuna dair önmotivasyon ($K=.255$, $p=.00$) ve son-motivasyon puanlarının ($K=.252$, $p=.00$) normal dağılım göstermediği anlaşılmış ve nonparametrik bir

test kullanmanın uygun olacağı anlaşılmış ve kontrol grubunda önmotivasyon-sonmotivasyon toplam puanlarının karşılaştırılmasında WİS testi uygulanmıştır.

Tablo 37. Kontrol Grubunun Motivasyon Ölçeğinin Önemseme Alt Boyutunun Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	önmotivasyon- sonmotivasyon	n	Sıra Ort.	Sıra. Top.	Z	p
	Negatif sıra	8	12.94	103.50	-.418	.676
	Pozitif sıra		9.81	127.50		
Önemseme	Eşit	13				
	Toplam	4				
		25				

Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun önemseme alt boyutuna dair önmotivasyon-sonmotivasyon puanlarının karşılaştırıldığı WİS testine göre kontrol grubundaki öğrencilerin ölçeğin önemseme alt boyutuna ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$Z=-.418$, $p=.676$]. Buna göre uygulamanın denencesi doğrulanmamıştır.

Denence 7. Zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunun DKAB Dersi Motivasyon Ölçeğinin *dışsal motivasyon* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Zihin haritası tekniğinin uygulandığı deney grubunun DKAB dersi motivasyon ölçeğinin dışsal motivasyon alt boyutundan aldıkları önmotivasyon-sonmotivasyon toplam puanlarını karşılaştırmak amacıyla öncelikle puanların normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için K-S testi yapılmıştır. K-S normallik testine göre deney grubunun motivasyon ölçeğinden aldığı önmotivasyon ($K=.143$; $p=.199$) ve sonmotivasyon ($K=.134$, $p=.200$) puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre puanların karşılaştırılmasında parametrik testlerden biri olan eşli gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 38. Deney Grubunun Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi

Deney	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Dışsal	25	14.0800	5.77293	24	.441	.663
motivasyon	25	13.3600	5.83009	24		

Tabloda zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunun eşli gruplar t testi sonuçlarına bakıldığında önmotivasyon ($\bar{X}=14.080$) toplam puanı ve sonmotivasyon ($\bar{X}=13.360$) toplam puanı karşılaştırılmış ve puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı [$t_{(24)}=-.441$, $p=.663$] görülmüştür. Buna göre deneyin denencesi doğrulanmamıştır.

Denence 8. Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun DKAB dersi motivasyon ölçeğinin *dışsal motivasyon* alt boyutuna ilişkin önmotivasyon-sonmotivasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun DKAB dersi motivasyon ölçeğinin dışsal motivasyon alt boyutundan aldıkları önmotivasyon-sonmotivasyon toplam puanlarının karşılaştırmak amacıyla öncelikle puanların normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için K-S testi yapılmıştır. K-S normallik testine göre deney grubunun motivasyon ölçeğinden aldığı önmotivasyon ($K=.13$; $p=.2$) ve sonmotivasyon ($K=.172$, $p=.056$) puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre puanların karşılaştırılmasında parametrik testlerden biri olan eşli gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 39. Kontrol Grubunun Önmotivasyon-Sonmotivasyon Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t Testi

Kontrol	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Dışsal	25	14.5600	6.01443	24	-1.731	.096
Motivasyon	25	17.7200	6.01747	24		

Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun eşli gruplar t testi sonuçlarına bakıldığında önmotivasyon ($\bar{X}=14.56$) toplam puanı ve sonmotivasyon ($\bar{X}=17.720$) toplam puanı karşılaştırılmış ve puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir

farklılığın olmadığı [$t_{(24)}=-1.731$, $p=.096$] görülmüştür. Buna göre deneyin denencesi doğrulanmamıştır.

4.4. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde görüşme ve gözlem ile elde edilen bulgular, Nvivo-8 programı ile değerlendirilmiştir. Verilerin kodlama işlemi bittikten sonra alt temalar ve yükleme sayılarına yer verilerek çözümlemeler yapılmıştır. Daha anlaşılır olmasını sağlamak amacıyla frekanslar tablo halinde verilmiştir

4.4.1. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulaması İçin Neler Gerekliğine İlişkin Nitel Veri Çözümlemeleri

Veriler değerlendirildiğinde zihin haritası uygulaması için neler gerekir temasına dair ana teması altında dört alt temaya yükleme yapıldığı görülmektedir. Bunlar: Malzeme, konu, hayal gücü ve uygun ortamdır. Bu temaya ilişkin yükleme sayılarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 40. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulaması İçin Neler Gerekliğine İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları

Alt Temalar	Kaynak				Öğrenme Günlüğü	Toplam
	Görüşme		Gözlem			
	Öğrenci	Öğretmen	Gözlem	Gözlem		
	Görüşme	Görüşme	1	2		
	f	f	f	f	f	f
Konu	5	-	-	-	-	5
Uygun Ortam	11	-	-	-	-	11
Hayal Gücü	1	-	-	-	-	1
Toplam	17	-	-	-	-	17

Temaya dair model aşağıda verilmiştir:



Şekil 7. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulaması İçin Neler Gerekliğine İlişkin Model

Alt temalar ve alt temalarla ilgili örnek referans cümleleri şu şekildedir:

a. Konu

Gr-Ö7-K “..... Bir zihin haritası yapmak için önce bir konunuz(olmalı) ve konunun alt dalları bilinmelidir. Çizdiğimiz haritanın içine konumuzu yazarız. Mesela dedikodu. Kalın dala bireysel yazarız. 2 eğik dala üzüntü yazar yanına da bunu anlatacak bir resim çizelim. Üzüntü çoğaldığı için yukarıya doğru ok çizelim. Ve böyle bütün dalları doldururuz....”

Gr-Ö1E ”.....öncelikle dersin konusunu iyice anlamamız gerekir, bilmeden harita çizemeyiz....”

Gr-Ö4-K”.....öğretmenimizin derste bize öğrettiklerini bilmemiz lazım.....”

Öğrencilerin ifade ettiklerine göre zihin haritasının yapılması için gerekenlerden biri konu bilgisidir; bu durum öğrencilerin tekniğin uygulama amacına vakıf oldukları şeklinde yorumlanabilir.

b. Hayal Gücü

DKAB Dersinde “Zihin Haritası Uygulaması İçin Neler Gerekir” ana teması içinde yer alan bir diğer alt tema hayal gücüdür. Bu alt temaya referans olan örnek aşağıda ifade edilmiştir:

Gr-Ö4-K ”..... Renkli kalemler, bazı süsler, hayal gücü, 1 konu gerekir harita çizebilmek için.....”

c. Uygun Ortam

Öğrencilerin zihin haritası yapımında gerekli olduklarını düşündükleri bir diğer alt tema uygun ortamdır. Bu alt tema ile ilgili yapılan yüklemelerden örnekler şunlardır:

Gr-Ö15_E “.....sınıf sessiz olmalı mesela.....”

Gr-Ö7-K “.....arkadaşlarımız konuşmamalı haritamızı çizerken.....”

Gr-Ö4-K “.....kafamızın karışmaması için sınıf sessiz olmalı.....”

Gr-Ö11-E “sınıfımız sessiz olmalı ki konuyu iyice hatırlayıp zihin haritamızı yapabilelim.....”

Yapılan bu yüklemelerden hareketle öğrencilerin sessiz ve uygun bir ortama işaret ettikleri görülmektedir.

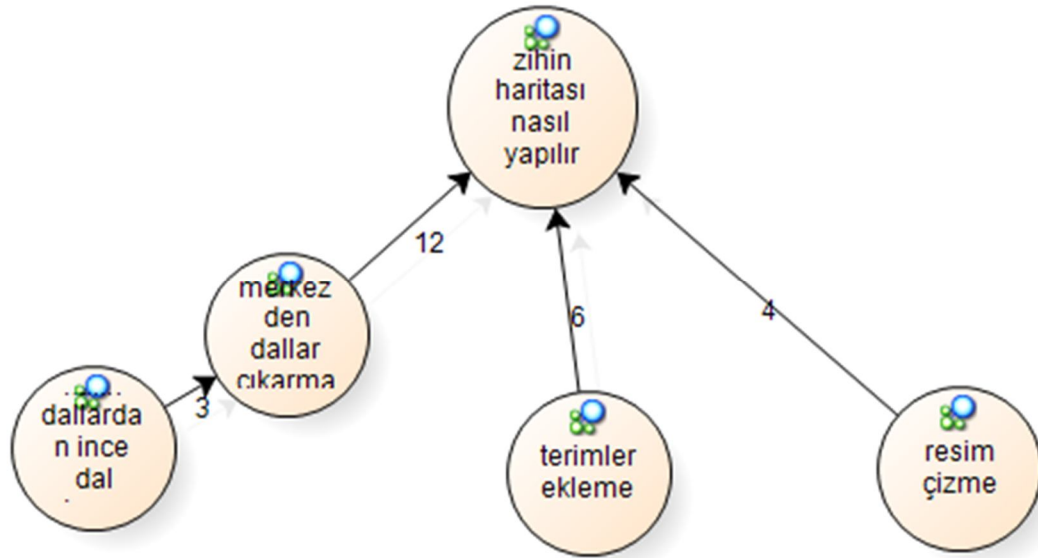
4.4.2. DKAB Dersinde Zihin Haritasının Nasıl Yapılması Gerektiğine İlişkin Nitel Veri Çözümlemeleri

Zihin haritası nasıl yapılır ana teması altına merkezden dallar çıkarma, terim ekleme ve resim çizme alt temaları yer almaktadır, bu alt temalara dair yapılan yükleme sayıları aşağıdaki çizelgede yer almaktadır:

Tablo 41. DKAB Dersinde Zihin Haritasının Nasıl Yapılması Gerektiğine İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları

Alt Temalar	Kaynak					Toplam
	Görüşme		Gözlem		Öğrenme Günlüğü	
	Öğrenci	Öğretmen	Gözlem	Gözlem		
	Görüşme	Görüşme	1	2		
	f	f	f	f	f	f
Merkezden Dallar Çıkarma	9	-	-	-	-	12
*İnce Dallar Çıkarma	3					
Resim Çizme	4	-	-	-	-	4
Terim Ekleme	6	-	-	-	-	6
Toplam	22	-	-	-	-	22

Temaya dair model ise aşağıda verilmiştir:



Şekil 8. DKAB Dersinde Zihin Haritasının Nasıl Yapılması Gerektiğine İlişkin Model

Öğrencilerin zihin haritası nasıl yapılır sorusuna merkezden dallar çıkarma alt temasına vurgu yaptığı söylenebilir.

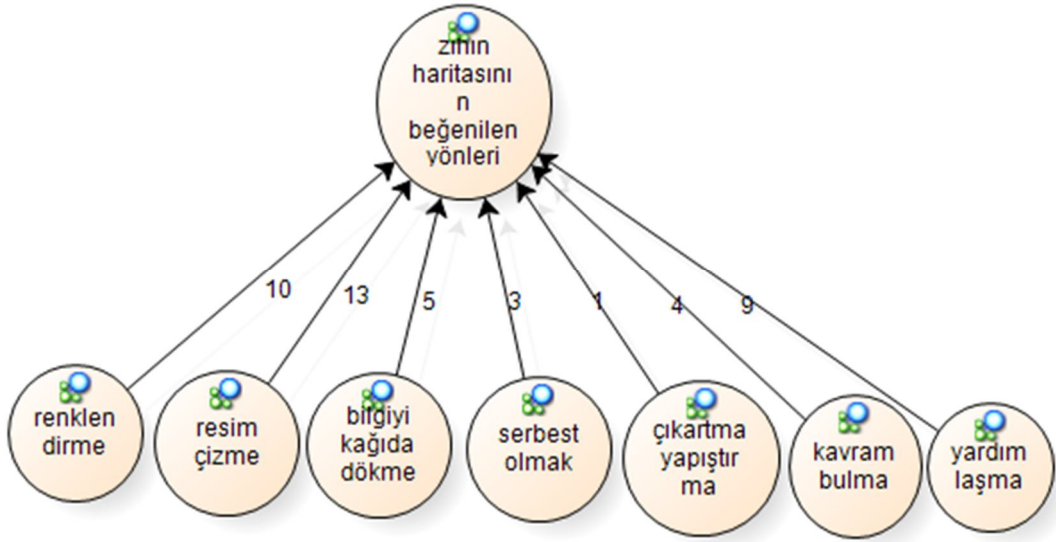
4.4.3. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasının Beğenilen Yönleri

Nitel veriler analiz edildiğinde oluşan serbest kod listesinde öğrencilerin zihin haritalamaya dair beğeni ifadeleri dikkat çekmiştir, bu nedenle DKAB dersinde zihin haritası uygulamasının beğenilen yönleri isimli ana tema, daha sonra alt temalar oluşturulmuştur, Öğrencilerin beğenilerini ifade ettikleri alt temalar ve yükleme sayıları aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir:

Tablo 42. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasının Beğenilen Yönlerine İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları

Alt Temalar	Kaynak				Öğrenme Günlüğü	Toplam
	Görüşme		Gözlem			
	Öğrenci	Öğretmen	Gözlem	Gözlem		
	Görüşme	Görüşme	1	2		
	f	f	f	f	f	f
Resim	11	-	-	-	2	13
Yardımlaşma	7	-	1	1	-	9
Bilgiyi kâğıda dökmek	4	-	-	-	1	5
Serbest Olmak	1	1	-	-	1	3
Çıkartma Yapıştırma	1	-	-	-	-	1
Kavram Bulma	3	1	-	-	-	4
Renklendirme	8	-	-	-	2	10
Toplam	35	2	1	1	6	44

Zihin haritasının beğenilen yönlerine işaret eden model aşağıda verilmiştir; modelden de anlaşılacağı üzere en fazla yükleme resim çizme alt boyutu üzerine yapılmıştır. Daha sonra renklendirme, bilgiyi kâğıda dökme, serbest olmak, çıkartma yapıştırma, kavram bulma ve yardımlaşma alt temalarına yükleme yapıldığı görülmektedir.



Şekil 9. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasının Beğenilen Yönlerine İlişkin Model

a. Resim Çizme: Resim çizme alt temasına ilişkin öğrenci görüşlerine dayanan referans cümlelerinden bazıları şunlardır:

Gr-Ö2-K “.....en beğendiğim tarafı renkli kalemlerle resim çizmek.....”

Gr-Ö14-E ”.....renkli kağıtlar üzerinde resim çizmeyi çok sevmiştim, sadece resim dersinde resim çiziyorduk, din dersinde çizmek hoşuma gitmişti, resim çizmeyi çok seviyorum.....”

Gr-Ö6-K ”.....dalların yanına resimler çiziyorduk, sonra yaptıklarımızı öğretmenimize gösterdik, önceden böyle bir şey yapmamıştık....”

Gr-Ö11-E ”.....resim çizdik zihin haritalarımıza, en değişik ve sevdiğim yanı bu sanki.....”

Gr-Ö10-E “.....aklınızda kalan kelimelerin yanına onunla ilgili resim yapmıştık, çok hoşuma gitmişti.....”

Yukarıda ifade edilen referans cümlelerinden hareketle öğrencilerin zihin haritası tekniğinin resim çizme tarafını sevdikleri görülmektedir.

b. Renklendirme: Öğrencilerin zihin haritasının beğendikleri yönlerinden bir diğeri de renklendirmedir. Renklendirme alt temasına dair örnek kaynak cümlelerinden bazıları şunlardır:

Gr-Ö10-E “....ben zihin haritası yapınca en çok renklendirmeden hoşlanıyorum.....”

Gr-Ö11-E “....renklendirmek yaptığımız şeyleri him dalları.... farklı bir şey yapmak.....”

Gr-Ö14-E “.....eğlenceliydi. Renkli kalemle yapmak boyamak, beyinde daha kalıcı, kelime kullanmak da.....”

Gr-Ö13-K “.....renkli kalemle renk vermek haritaya.....”

c. Yardımlaşma: Yapılan görüşmelerde zihin haritası tekniğine dair vurgu yapılan noktalardan biri de yardımlaşmadır, yapılan nitel veri analizlerinde yardımlaşma alt temasına dair öğrenci ve gözlemci görüşleri kaynak alınmıştır, konuya dair bazı örnek referans cümleleri aşağıda ifade edilmiştir:

Gözlemci 1 “.....Öğrenciler malzeme alışverişi yaptı bugün....”

Gözlemci 2 “zihin haritası yapımında ve malzeme konusunda öğrenciler birbirine yardım etti....”

Gr-Ö14-E “.....çok zevk aldım eğlenceliydi arkadaşlarımdan malzeme alıyordum birbirimize renkli kalemlerimizi veriyorduk, mutlu oldum...”

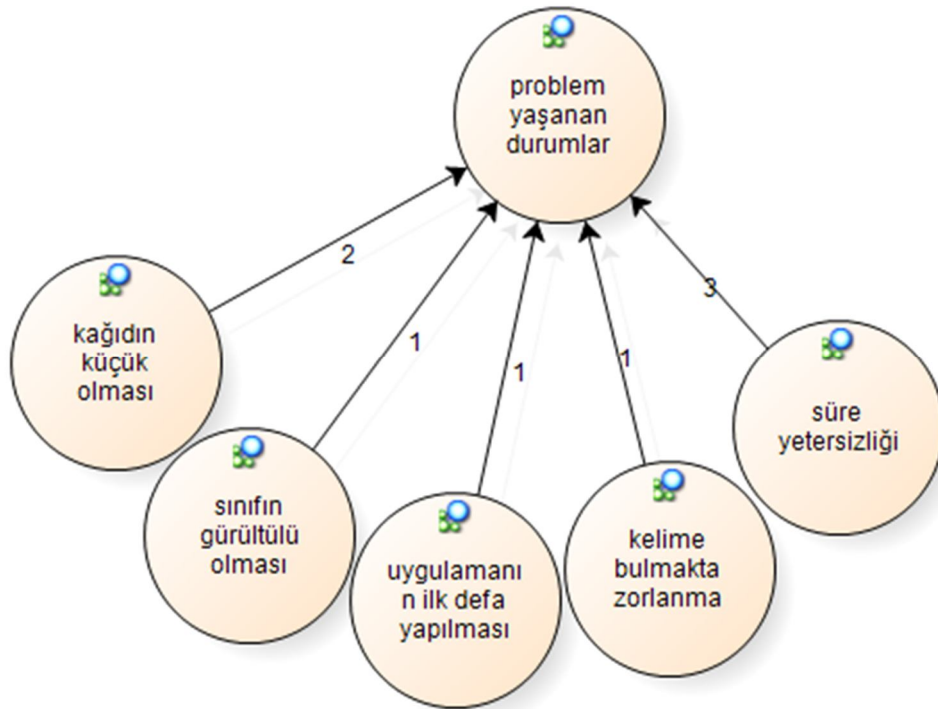
4.4.4. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasında Problem Yaşanan Durumlara İlişkin Çözümlemeler

Zihin haritası uygulamasında yaşanan problemlere dair nitel veriler çözümlendiğinde kâğıdın küçük olması, süre yetersizliği, sınıfın gürültülü olması ve kelime bulamama alt temalarının olduğu görülmüştür. Konuya dair tablo ve frekanslar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 43. DKAB Dersinde Zihin Haritasının Uygulamasında Problem Yaşanan Durumlara İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları

Alt Temalar	Kaynak					Toplam
	Görüşme		Gözlem		Öğrenme Günlüğü	
	Öğrenci	Öğretmen	Gözlem	Gözlem		
	Görüşme	Görüşme				
	f	f	f	f	f	f
Kâğıdın Küçük Olması	2	-	-	-	-	2
Kavram Bulamama	1	-	-	-	-	1
Sınıfın Gürültülü Olması	1	-	-	-	-	1
İlk defa Yapılması	-	1	-	-	-	1
Süre Yetersizliği	2	1	-	-	-	3
Toplam	6	2	-	-	-	8

Problem yaşanan durumlar teması ve bu ana temanın alt temalarını şematize eden model aşağıdaki gibidir:



Şekil 10. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasında Problem Yaşanan Durumlara İlişkin Model

Yukarıdaki model incelendiğinde problem yaşanan durumlar temasında en fazla yüklemenin süre yetersizliği alt temasına yapıldığı görülmektedir. Problem yaşanan durumlar temasının alt temalarına referans olan örnek cümleler aşağıda verilmiştir:

a. Kâğıdın Küçük Olması: Öğrenci ve öğretmen görüşleri dikkate alındığında öğrencilerin zihin haritası yapımında gerekli gördükleri bir nokta da harita yapımında kullanılacak kâğıdın yeterli büyüklükte olmasıdır. Bu bağlamda yapılan yüklemelerden örnek referans cümleleri aşağıda yer almaktadır:

Gr-Ö10-E “....*En çok sıkıntı yaşadığım yer kağıdın küçük olması sanki.....*”

Öğretmen “...*kağıt küçük geldi önce sonra öğretmenimiz büyük kağıt verdi.....*”

b. Sınıfın Gürültülü Olması: Öğrencilerin problem olarak gördükleri durumlardan biri de sınıf ortamının gürültülü olmasıdır, bu alt temaya dair örnek referans cümlesi ise şudur:

Gr-Ö3-E “...*sınıf gürültülüydü, böyle bir ortamda farklı bir şey yapmak zor oluyordu*”

c. Uygulamanın İlk Defa Yapılması

Öğretmen ile yapılan görüşme neticesinde problem yaşanan durumlara dair uygulamanın ilk defa yapılması alt teması oluşturulmuştur, konuya dair örnek cümle şudur:

Öğretmen “...*İlk defa kullanılması olumsuzluk. Yapabilir miyim acaba? Nispeten rahatlama oluştu. Süre hakkında sıkıntı oldu, süremiz kısıtlıydı (İlk defa yaptıkları için)....*”

d. Kelime Bulmakta Zorlanma

Öğrenci görüşleri dikkate alındığında yükleme yapılan noktalardan birinin de kelime bulmakta zorlanma olduğu görülmüştür, bu alt temaya dair referans cümle şudur:

Gr-Ö3-E “Bazen kelime bulmakta zorlanıyordum. Onun dışında bir şey yok. Hocamız bir sürü kağıt kalem dağıtıyordu çünkü teşekkür ederim.”

e. Süre Yetersizliği

Öğretmen ve öğrenciler ile yapılan görüşme sonucunda problem yaşanan durumlara dair süre yetersizliği alt teması oluşturulmuştur, bu alt temaya dair örnek cümleye aşağıda yer verilmiştir.

Gr-Ö13-K “.... süre yetmiyordu ders daha uzun olsa daha geniş haritalar çizerdim.....”

Öğretmen “.....süre hakkında sıkıntı oldu, süremiz kısıtlıydı. (İlk defa yaptıkları için).....”

4.4.5. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasının Faydalarına Dair Çözümlemeler

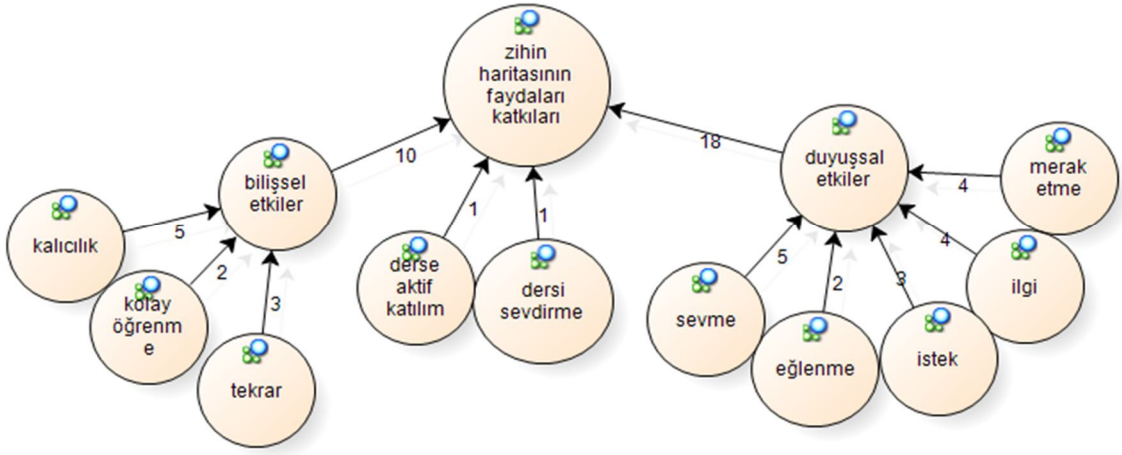
DKAB dersinde zihin haritası uygulamasının faydaları/katkılarına dair veriler çözümlendiğinde şu alt temalar oluşmuştur: Derse aktif katılım, duyuşsal etkiler, dersi sevdirmeye, bilişsel etkiler.

Alt temalara ait frekans tablosu aşağıdaki gibidir:

Tablo 44. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasının Faydaları/Katkılarına İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları

Alt Temalar	Kaynak					Toplam
	Görüşme		Gözlem		Öğrenme Günlüğü	
	Öğrenci	Öğretmen	Gözlem	Gözlem		
	Görüşme	Görüşme	1	2		
	f	f	f	f	f	f
Bilişsel Etkiler						
• Kalıcılık	5					
• Kolay Öğrenme	2	-	-	-	-	10
• Tekrar	3					
Duyuşsal Etkiler						
• Sevme	5	-	-	-	-	5
• Eğlenme	2	-	-	-	-	2
• İstek	3	-	-	-	-	3
• Merak Etme	2	-	1	1	-	4
• İlgi	1	-	-	-	-	4
		1	1	1		
Derse Aktif Katılım	-	1	-	-	-	1
Dersi Sevdirme	-	1	-	-	-	1
Toplam	23	3	2	2	-	30

Zihin haritası uygulamasının faydaları/katkılarına ilişkin model aşağıda yer almaktadır:



Şekil 11. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasının Faydaları/Katkılarına İlişkin Model

a. Bilişsel Etkiler: Yukarıdaki şema incelendiğinde öğrencilerin vurgu yaptıkları unsurlardan birinin bilişsel etkiler olduğu görülmektedir. Kodlama sürecinde bilişsel etkiler alt temasında öğrenciler ve öğretmen; kalıcılık, kolay öğrenme ve tekrar konularına dikkat çekmiştir. Bilişsel etkiler alt temasında en fazla yükleme kalıcılık alt temasına yapılmıştır, aşağıda katılımcıların ifade ettikleri örnek referans cümlelerine yer verilmiştir:

1. Kalıcılık: Öğrencilerin üzerinde durduğu noktalardan biri de zihin haritası uygulamasının faydaları içerisinde kalıcılık faktörünün olduğudur, kalıcılık noktasında görüşmelerde ifade edilen referans cümlelerinden örnekler aşağıda ifade edilmiştir.

Gr-Ö2-K “.....Bir insanın ne kadar bilgisinin aklında ne kadar olduğunu belirliyor sanki zihin haritası, o konu hakkında belleğinde kalıcı bilgi olduğunu ve terimin olduğunu belirler ve o konu hakkında neler bilip bilmediğini.....”

Gr-Ö14-E “.....bana en çok fayda sağlayan tarafı aklımda kalan resimleri... aklımda tutamıyorum bazen, onları resimle yapınca zihnimde daha çok kaldı.....”

Gr-Ö6-K ”..... bu etkinlikle öğrendiklerimizi hala unutmadım ki”

Gr-Ö11-E ”..... dersi daha iyi anladım.. Dersi yaptıktan sonra zihin haritası yapmıştık. Aklımızda daha fazla kalıyor.....”

Gr-Ö10-E “.....aklınızda kalan kelimelerin yanına onunla ilgili resim yapmıştık.....”

Öğrenciler DKAB dersinde zihin haritası tekniği sayesinde öğrendikleri bilgileri unutmadıklarını hatırlayabildiklerini dile getirmişlerdir.

2. Kolay Öğrenme: Bilişsel etkiler içerisinde yer alan bir diğer tema kolay öğrenmedir. Bu tema ile ilgili olan görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

Gr-Ö13-K ”Konuları öğrenirken, bunlarla ilgili terimleri bulmaya çalışırken aklıma daha iyi giriyordu. Bu yüzden daha kolay öğreniyorduk.....”

Gr-Ö5-K”dersi eskiye göre daha kolay öğrendim, zorlanmadım.....”

Öğrenciler zihin haritası tekniği sayesinde dersin konusunu daha kolay öğrendiklerini söylemişlerdir, eski öğrenme şekillerine göre daha kolay ve zorlanmadan öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

3. Tekrar: Bilişsel etkiler temasında yükleme yapılan temalardan biri de tekrardır, öğrenciler zihin haritasının kendilerine kazandırdığı önemli noktalardan birinin de dersi tekrar etme imkânı tanınması olduğunu dile getirmişlerdir, bu temaya referans olan örnek cümlelerden bazıları aşağıda ifade edilmiştir.

Gr-Ö11-E ”.....zihin haritası ile öğrendiklerimizi tekrar ediyorduk, unutmuyorduk böylece... ”

Gr-Ö14-E“.....ders sonunda harita yapıyorduk, aklımızda kalanları tekrarlıyorduk, din dersinde hiç zorlanmadım böylece.....”

Gr-Ö13-K”.....haritamızla önceden öğrendiklerimize tekrar bakıyorduk, sınavda daha kolay oluyordu.....”

Yukarıda ifade edilen referans cümleleri dikkate alındığında öğrenciler zihin haritası sayesinde öğrendiklerini tekrar etme fırsatı bulmuşlardır, böylelikle sınavlara hazırlanmada kolaylık yaşamışlardır.

b. Derse Aktif Katılım: DKAB dersinde zihin haritası uygulamasının faydaları/katkıları ana teması içerisinde bulunan bir başka tema “derse aktif katılım” temasıdır. Bu alt temaya örnek olabilecek referans cümleye aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmen “....Derste pasif kalan öğrenciler vardı, hepsi eğitim-öğretime dahil oldu, katkısı oldu, zihin haritası öğrencinin sürece katılımı açısından güzel. Video ve slaytta öğrenci pasif. Sürece çocuk kendisi katılıyor. Özgün bir şeyler katıyor. Takdir istiyor, gösteriyor. Olumlu da oldu. Ders daha hareketli geçti. Boya, çizme, rahat olmaları etkili oldu.....”

Veriler incelendiğinde zihin haritası ile derse aktif katılım sağlandığı, pasif olan öğrencilerin bile derse katıldıkları, öğrencilerin sürece dâhil oldukları ve dersin daha hareketli geçtiği görülmektedir.

c. Dersi Sevdirme: Nitel veriler dikkate alındığında zihin haritasının faydaları temasında oluşan alt temalardan birinin de dersi sevdirme teması olduğu görülmüştür, buna dair referans cümlesi şudur:

Öğretmen “....Zihin haritasının en önemli katkılarından biri DKAB dersini öğrenciye sevdirmesi bence, maalesef günümüzde hala DKAB dersi bir Matematik, Fen dersi gibi önemsenmiyor, bu uygulama sayesinde derse olan alaka arttı, daha çok sevdi öğrenciler dersi, özellikle de Ahlak konularını.....”

Yukarıdaki ifade dikkate alındığında zihin haritasının katkılarından birinin de dersi sevdirme olduğu görülmektedir. Bunun sayesinde zihin haritası tekniği ile öğrencilerin DKAB dersine yönelik ilgilerinin arttığı söylenebilir.

d. Duyuşsal Etkiler: DKAB dersine yönelik yapılan zihin haritası uygulamasının ardından yapılan nitel çözümlemenin en başında ortaya çıkan serbest kod listesi detaylı olarak incelendiğinde zihin haritasının faydalarına yönelik duyuşsal etkiler temasının oluştuğu görülmüştür. Duyuşsal etkiler teması kendi içerisinde sevmek, eğlenmek, istek, ilgi ve merak etme alt temalarına ayrılmıştır. Bu temalara dair referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

1. Sevme: Derse yönelik duyuşsal duruma yönelik olarak ilk önce en fazla yüklemenin yapıldığı sevmeye alt temasına yer verilmiştir. Uygulamadan sonra derse karşı sevgisinin arttığını söyleyen bir öğrenci,

Gr-Ö5-K “.....zihin haritası ile daha çok sevdim din dersini, önceden Sosyal seviyordum, şimdi din dersini, çok değişik geldi zihin haritası bana...” diyerek durumu net bir şekilde izah etmiştir.

Yine bir diğer öğrenci,

Gr-Ö8-E “.....ders sonunda harita yapıyorduk, konuları çiziyorduk, resim çizmeyi çok seviyorum, dersi daha çok sevdim.....” ifadesiyle zihin haritasının resim çizme boyutu ile derse olan sevgisinin arttığını dile getirmiştir. Benzer bir şekilde başka bir öğrenci de,

Gr-Ö12-E “.....haritamızla önceden öğrendiklerimize tekrar bakıyorduk, sınavda daha kolay oluyordu, sınavlarda daha başarılı olmaya başladım, yüksek not alınca dersi sevmeye başladım.....” cümlesiyle zihin haritası sayesinde başarısının arttığını ve böylece dersi sevdiğini ifade etmiştir.

Sevme temasıyla ilgili olan diğer referans cümleleri ise şunlardır:

Gr-Ö9-K “.....dersi daha çok sevdim bu uygulamayla ben”

Gr-Ö13-K “.....sevdim din dersini, keşke bir daha zihin haritası yapsak, ne güzel olurdu.....”

2. Eğlenme: Derse yönelik duyuşsal duruma yönelik olarak yüklemenin yapıldığı bir alt tema da eğlenmedir, Uygulamada öğrencilerin eğlendikleri gözlemlenmiştir.

Gözlemci 1 “....Öğrenciler eğlenerek haritalarını çizdiler, bu hafta sınıf uygulamaya iyice alıştı...”

Gözlemci 2 “....Ders oldukça eğlenceli geçiyor, bazı öğrenciler gülümseyerek haritalarını çiziyorlar, haritalarını bitiren öğrenciler sınıf arkadaşlarına ve öğretmenlerine haritalarını gösterdiler, öğretmen öğrencilerini takdir etti....”

3. İstek: Nitel veriler analiz edildiğinde yüklemenin yapıldığı bir alt tema da istektir, istek temasına referans olacağı düşünülen örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

Gr-Ö-8-E “.....ders sonunda harita yapıyorduk, konuları çiziyorduk, resim çizmeyi çok seviyorum, dersi daha çok sevdim, dersin hemen başlamasını istedim.....” ifadesiyle zihin haritasının resim dersin hemen başlamasını istediğini dile getirmiştir. Benzer bir şekilde başka bir öğrenci de,

Gr-Ö12-E ”.....haritamızla önceden öğrendiklerimize tekrar bakıyorduk, sınavda daha kolay oluyordu, sınavlarda daha başarılı olmaya başladım, yüksek not alınca dersi sevmeye başladım, hemen gelecek hafta olmasını istedim, din dersi yapmayı çok istedim.....”cümlesiyle zihin haritası sayesinde derse yönelik isteğinin arttığını ifade etmiştir.

4. İlgi: Zihin haritası uygulamasının faydaları/katkılarına yönelik yapılan kod listesinde oluşan temalardan biri de ilgidir, ilgi temasına yönelik referans cümleleri şunlardır:

Gözlemci 1 “....Öğrenciler eğlenerek haritalarını çizdiler, bu hafta sınıf uygulamaya yönelik ilgi arttı, öğretmenlerine zihin haritasını daha iyi nasıl yaparım gibi sorular soruyorlar...”

Gözlemci 2 “....haritalarını bitiren öğrenciler sınıf arkadaşlarına ve öğretmenlerine haritalarını gösterdiler, öğretmen öğrencilerini takdir etti, derse ilgi yoğun şekilde....”

Bir başka referans cümlede ise şöyledir:

Öğretmen “.....derse ilgi arttı, yazma noktasında kelimeleri, kavramları yazmaları katkıydı. Hepsinin katılımı güzeldi. Takdir yarışına girdi öğrenciler.....” uygulamayı yürüten öğretmen zihin haritasının DKAB dersine yönelik ilgiyi artırdığını ve bu durumun katılımı yükselttiğini ifade etmiştir.

5. Merak Eme: Bilişsel etkiler temasında yükleme yapılan temalardan biri de merak etmedir, bu temaya dair kaynak olacağı düşünülen cümleler gözlemci ve öğrenci kaynaklarından elde edilmiştir. Konuyla ilgili örnek cümleler şunlardır:

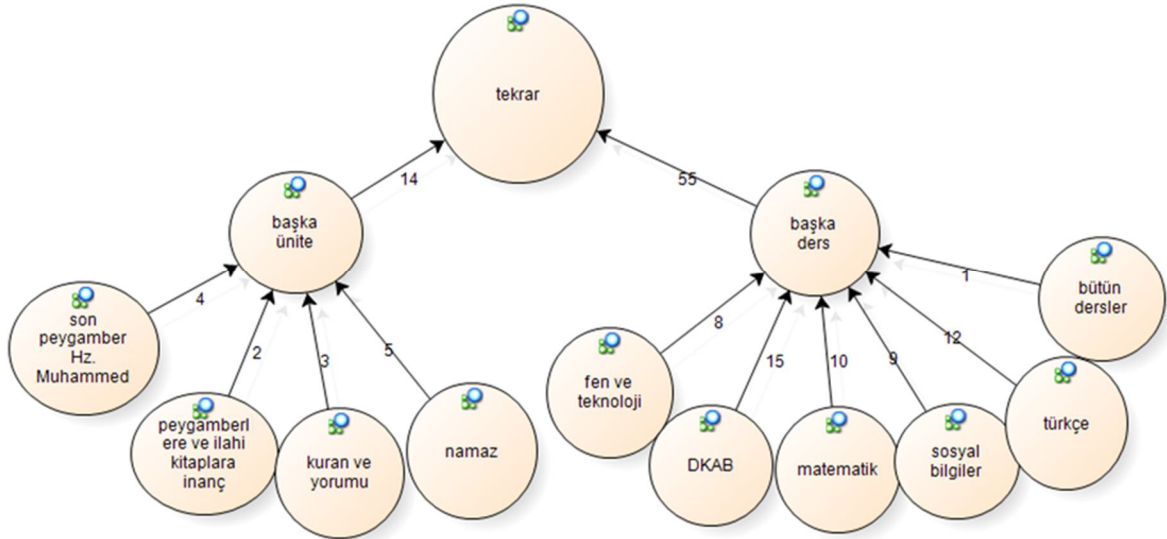
Gözlemci 1 “...Öğrenciler zihin haritasını merak ettiler, öğretmenlerine birçok soru sordular....”

Gözlemci 2 “....Öğrenciler merak içinde, teneffüste uygulamaya dair soruları araştırmacılara sordu....”

Gr-Ö12-E “.....zihin haritasının ne olduğunu çok merak ettim, önce beynimizin resmini çizeceğimizi bile sanmıştım.....”

4.4.6. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasının Tekrar Yapılmasına Dair Çözümlemeler

Zihin haritasının tekrar uygulanmasına dair ana şema aşağıdaki gibidir:



Şekil 12. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasının Tekrar Yapılmasına İlişkin Model

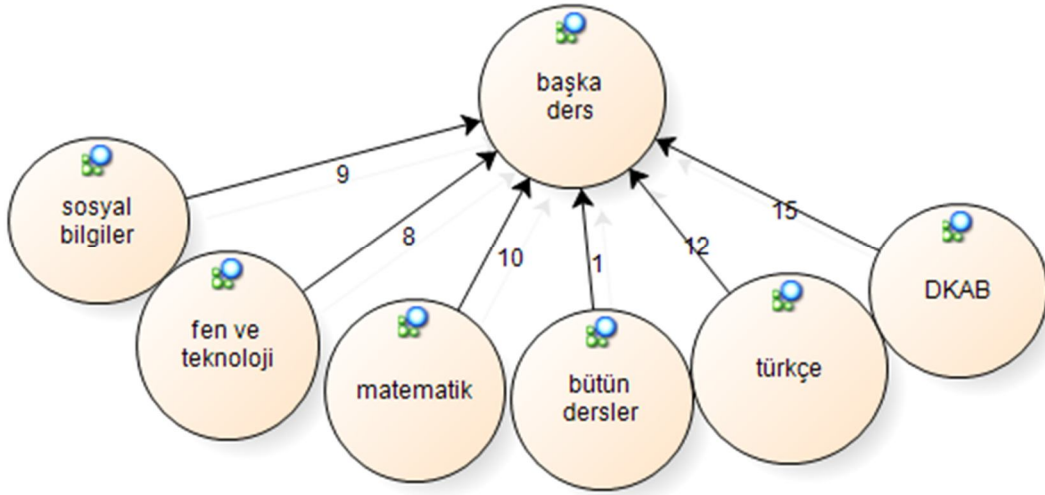
DKAB dersine yönelik yapılan zihin haritası uygulamasının ardından yapılan nitel çözümlemenin en başında ortaya çıkan serbest kod listesi detaylı olarak incelendiğinde zihin haritası uygulamasının tekrar yapılması temasının oluştuğu görülmüştür. Zihin haritası uygulamasının tekrar yapılması teması kendi içerisinde başka ders ve başka ünite alt temalarına ayrılmıştır. Bu temalara dair yükleme sayıları ve veri kaynakları aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Zihin haritası uygulamasının tekrar

yapılması temasında yükleme yapılan temalardan biri de başka derslerdir, bu temaya dair kaynak olacağı düşünülen cümleler öğrenci kaynağından elde edilmiştir.

Tablo 45. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasının Tekrar Yapılmasına İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları

Alt Temalar	Kaynak					Toplam
	Görüşme		Gözlem		Öğrenme Günlüğü	
	Öğrenci	Öğretmen	Gözlem	Gözlem		
	Görüşme	Görüşme				
	f	f	f	f	f	f
Matematik	10	-	-	-	-	10
Sosyal Bilgiler	9	-	-	-	-	9
Fen ve Teknoloji	8	-	-	-	-	8
Türkçe	12	-	-	-	-	12
DKAB	15	-	-	-	-	15
Bütün Dersler	1	-	-	-	-	1
Toplam	55	-	-	-	-	55

Çizelge incelendiğinde zihin haritasının başka derslerde uygulanması isteği temasına ilişkin olarak ortaya çıkan alt temaların “Sosyal Bilgiler”, ” “Matematik”, “Fen ve Teknoloji”, “Türkçe”, “DKAB” ve bütün dersler olduğu görülmektedir, bu temayla ilgili olan model aşağıda yer almaktadır.



Şekil 13. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasının Başka Derslerde Yapılmasına İlişkin Model

Şekil incelendiğinde zihin haritası tekniğinin başka derslerde uygulanma isteğine yönelik alt temaların sıralamaları ve bu temalara yönelik yapılan yükleme sayılarının verildiği görülmektedir, en fazla yüklemenin yapıldığı ders DKAB dersi iken en az yüklemenin yapıldığı alt tema ise bütün derslerdir. Aşağıda bu yüklemelere ilişkin cümleler yer almaktadır.

- 1. Sosyal Bilgiler:** Zihin haritası tekniğinin başka derslerde uygulanma isteğine yönelik alt temalara bakıldığında Sosyal Bilgiler dersi dikkat çekmektedir. Bu temaya dair kaynak olacağı düşünülen cümleler öğrenci kaynağından elde edilmiş ve örnek cümleler aşağıda ifade edilmiştir.

Gr-Ö10-E “....Sosyal Bilgiler dersinde olabilir, çok karışık çünkü”

Gr-Ö11-E “.....Sosyal Bilgiler dersinde”

Gr-Ö-14-E “.....Sosyal Bilgiler dersinde denemek isterim bir sürü terim var o derste.....”

Gr-Ö13-K “..... Sosyal Bilgiler dersinde kullanmak isterim bu tekniği.....”

Gr-Ö5-K “..... Sosyal Bilgiler dersi çok uygun zihin haritası yapmak için, hatta ben evde kendim denedim, çok güzel bir görüntü çıktı...”

Yine bir diğer öğrenci,

Gr-Ö-8-E “.....*Sosyal Bilgiler dersi, bu derste çok kelime var, kelime bulmak kolay olur*” ifadesiyle zihin haritası tekniğini Sosyal Bilgiler dersinde denemek istediğini ifade etmiştir.

Gr-Ö12-E “.....*Sosyal dersinde başarılı değilim, Bu nedenle bu derste yapmak isterim...*” cümlesiyle zihin haritası tekniğini Sosyal Bilgiler dersinde kullanmak istediğini söylemiştir.

Yukarıdaki referans cümleler dikkate alındığında fazla terim içermesi ve zor olması sebebiyle Sosyal Bilgiler dersinde zihin haritası tekniğinin kullanılmak istendiği söylenebilir.

2. Matematik: Zihin haritası tekniğinin başka derslerde uygulanma isteğine yönelik alt temalar dikkate alındığında çokça yüklemenin Matematik dersine yapıldığı görülmektedir, bu alt temaya ilişkin örnekler şunlardır.

Gr-Ö5-K “..... *Matematik mesela çünkü zor bir ders...*”

Yine bir diğer öğrenci,

Gr-Ö-8-E “..... *Matematik dersi, bu derste çok sayı var.....*” ifadesiyle zihin haritası tekniğini Matematik dersinde denemek istediğini ifade etmiştir.

Gr-Ö12-E “..... *Matematik dersini yapmak zor, bu nedenle bu derste yapmak isterim...*” cümlesiyle zihin haritası tekniğini Matematik dersinde kullanmak istediğini söylemiştir.

Gr-Ö10-E “.....*Matematik dersinde olabilir, çok karışık çünkü*”

Gr-Ö11-E “.....*Matematik dersinde olsa güzel olurdu*”

Yukarıdaki referans cümleler dikkate alındığında zor olması sebebiyle Matematik dersinde zihin haritası tekniğinin kullanılmak istendiği söylenebilir.

3. DKAB: Zihin haritası tekniğinin başka derslerde uygulanma isteğine yönelik alt temalar dikkate alındığında en fazla yüklemenin DKAB dersine yapıldığı görülmektedir.

Gr-Ö14-E “.....DKAB dersinde yine denemek isterim bir sürü terim var o derste.....”

Gr-Ö13-K “..... DKAB dersinde yine kullanmak isterim bu tekniği.....”

Gr-Ö5-K “..... DKAB dersi çok uygun zihin haritası yapmak için...”

Gr-Ö12-E “..... DKAB dersini yapmak zor, bu nedenle bu derste hep yapmak isterim... ”

Gr-Ö10-E “....DKAB dersinde tabi ki, ders zihin haritasıyla zevkli oldu.....”

Gr-Ö11-E “.....bundan sonra DKAB dersini hep zihin haritasıyla yapsak keşke....”

Gr-Ö-8-E ”.....DKAB dersi, bu derste çok dua var, duaları öğrenirken yapabildik mesela.....”

Yukarıdaki referans cümleler dikkate alındığında öğrencilerin DKAB dersinde zihin haritası yapımını tekrar talep ettikleri anlaşılmaktadır.

4. Türkçe: Öğrencilerin zihin haritası yapmak istedikleri derslerden biri de Türkçe’ dir. Bu temaya ilişkin örnekler şunlardır:

Gr-Ö5-K “..... Türkçe dersi çok uygun zihin haritası yapmak için...”

Gr-Ö12-E “..... Türkçe dersinde kuralları aklımda tutmakta zorlanıyorum, bu nedenle bu derste yapmak isterim... ”

Gr-Ö10-E “....Türkçe dersinde kullanmak isterim.....”

Gr-Ö-8-E“.....”.....Türkçe dersi, sınavlara hazırlanmak kolay olurdu böylelikle.....”

Gr-Ö9-K “..... Türkçe dersindeki ünitelerde olabilir bence.....”

5. Bütün Dersler: Zihin haritasının bütün derslerde yapılması gerektiğine inanan bir öğrenci bu konudaki görüşünü şöyle dile getirmiştir:

Gr-Ö6-K “..... bence bu teknik tüm derslerde uygulanmalı çünkü bu etkinlikle öğrendiklerimizi hala unutmadım ki”

Öğrenci bu ifadesiyle öğrenilen bilgilerde kalıcılık sağlanması için zihin haritası tekniğinin bütün derslerde uygulanması gerektiğine dikkat çekmiştir.

6. Fen ve Teknoloji: Öğrencilerin zihin haritası yapmak istedikleri derslerden bir diğeri de Fen ve Teknoloji dersidir, bu alt temaya ilişkin referans cümleleri şunlardır:

Gr-Ö5-K “..... Fen ve Teknoloji dersi çok uygun zihin haritası yapmak için, bu derste zorlanıyorum...”

Gr-Ö12-E “..... Fen ve Teknoloji dersi karışık bir ders bu nedenle bu derste yapmak isterim...”

Gr-Ö10-E “.....Fen ve Teknoloji dersi olabilir bence.....”

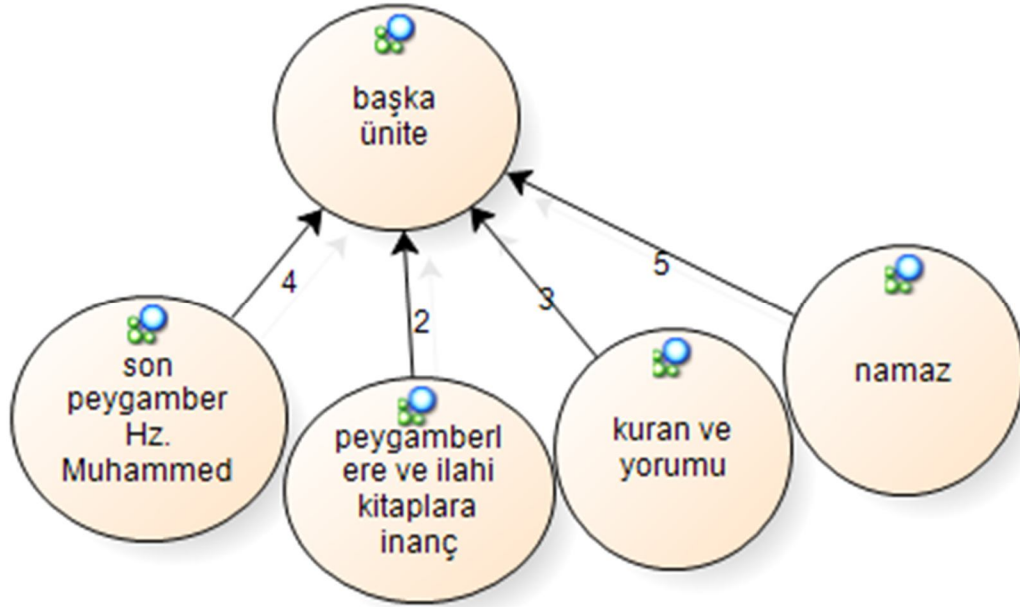
Gr-Ö2-K “.....Fen ve Teknoloji dersinde birçok konu ve alt başlık var, zihin haritası yapılabilir.....”

Zihin haritası uygulamasının tekrar yapılması temasında yükleme yapılan temalardan biri de başka ünitelerdir, bu temaya dair kaynak olacağı düşünülen cümleler öğrenci kaynağından elde edilirken bu alt temaya dair yüklemeler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 38. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasının Başka Ünitelerde Yapılmasına İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları

Alt Temalar	Kaynak					Toplam
	Görüşme		Gözlem		Öğrenme Günlüğü	
	Öğrenci	Öğretmen	Gözlem	Gözlem		
	Görüşme	Görüşme				
	f	f	f	f	f	f
Namaz	5	-	-	-	-	5
Son Peygamber Hz. Muhammed	4	-	-	-	-	4
Kuran ve Yorumu	3	-	-	-	-	3
Peygamberlere ve İlahi Kitaplara inanç	2	-	-	-	-	2
Toplam	14	-	-	-	-	14

Bu temayla ilgili olan model aşağıda yer almaktadır.



Şekil 14. DKAB Dersinde Zihin Haritası Uygulamasının Başka Ünitelerde Yapılmasına İlişkin Model

7. Namaz: Zihin haritası tekniğini DKAB dersinde başka ünitelerde kullanma isteği ana teması dâhilinde en fazla yüklemenin yapıldığı ünite namaz ünitesidir. Bu alt tema ile ilgili referans cümleler şunlardır:

Gr-Ö5-K “..... *Namaz ünitesi uygun bence zihin haritası yapmak için ...*”

Gr-Ö12-E “..... *Namaz ünitesinde bu tekniği kullanmak isteri bu nedenle bu derste yapmak isterim, ayrıntılar var, daha iyi anlarım...*”

Gr-Ö10-E “....*Fen ve Teknoloji dersi olabilir bence.....*”

8. Peygamberlere ve İlahi Kitaplara İnanç: Zihin haritası tekniğini DKAB dersinde başka ünitelerde yapma isteği ana teması dâhilinde bulunan bir başka alt tema da Peygamberlere ve İlahi Kitaplara İnanç ünitesidir. Bu konudaki öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Gr-Ö10-E “....*Peygamberlere ve İlahi Kitaplara İnanç bence.....*”

Gr-Ö2-K “.....*Peygamberlere ve İlahi Kitaplara İnanç'ta birçok konu ve alt başlık var bu nedenle deneyebilirim.....*”

9. Kuran ve Yorumu: Öğrencilerin zihin haritası tekniğini denemek istedikleri bir diğer ünite Kuran ve Yorumu ünitesidir, bu alt temaya referans olan örnek cümleler ise şunlardır:

Gr-Ö5-K “..... *Kuran ve Yorumunda zihin haritası yapılabilir, terimleri çok çünkü ...*”

Gr-Ö2-K “.....*Kuran ve Yorumunda bence, zor bir konu olduğu için.....*”

Gr-Ö6-K “..*Kuran ve Yorumunda uygulanmalı çünkü bu ünite zor*”

10. Son Peygamber Hz. Muhammed: Öğrencilerin zihin haritası tekniğini uygulamak istedikleri bir diğer ünite Son Peygamber Hz. Muhammed ünitesidir, bu alt temaya referans olan örnek cümleler ise şunlardır:

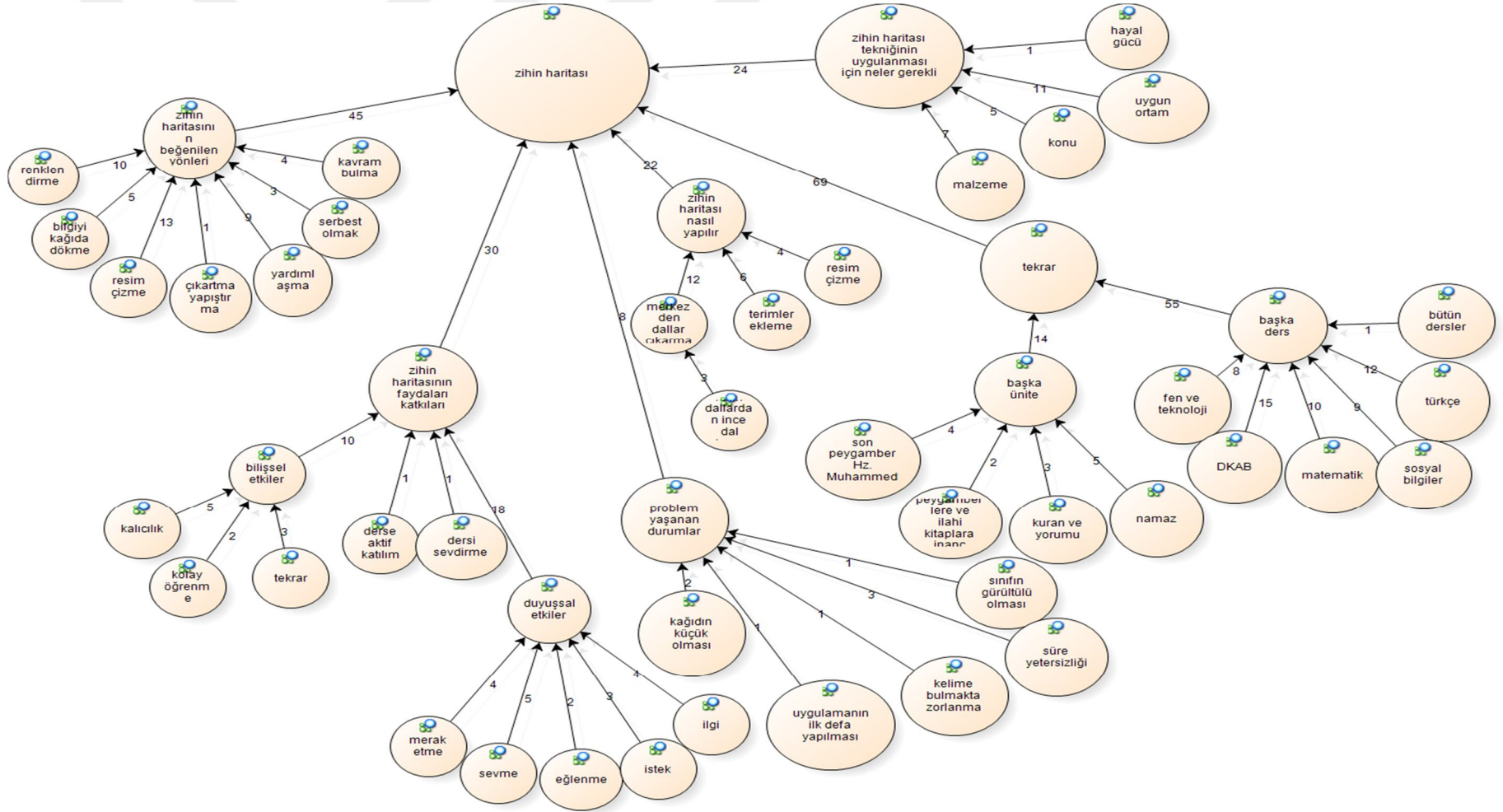
Gr-Ö11-E “..... *Son Peygamber Hz. Muhammed konusunda....*”

Gr-Ö-8-E “.....*Son Peygamber Hz. Muhammed ünitesinde yapmayı isterdim.....*”

Veriler değerlendirildiğinde genel olarak 6.sınıf DKAB dersinin çoğu ünitesinde zihin haritası tekniğini kullanmak istemektedirler. Özellikle zor, alt başlığı ve terimleri çok olan ünitelerde zihin haritasını kullanmak istemeleri dikkat çekicidir.

Araştırmanın nitel boyutuna ait ana modele genel bir bakış açısı sağlanması açısından aşağıda yer verilmiştir.





Şekil 15. Araştırmanın Nitel Boyutuna Ait Ana Model

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde nicel ve nitel bulgulara ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

5.1.1. Başarı Testine Dair Sonuçlar

1. Yapılan uygulama sonrasında deney grubunun başarı düzeyinde artış tespit edilirken kontrol grubunun başarı düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

2. Uygulamalar sona erdikten bir süre sonra yapılan kalıcılık testi bulgularına göre deney ve kontrol gruplarının son test ve kalıcılık puanları arasında farklılık olmadığı görülmüştür.

5.1.2. Tutum Ölçeğine Dair Sonuçlar

1. Zihin haritasının uygulandığı deney grubunda DKAB dersine ilişkin uygulama sonrasında tutumların olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Mevcut yöntemin uygulandığı kontrol grubunda ise farklılığın olmadığı görülmektedir.

2. Tutum ölçeğinin sevmeye alt boyutuna bakıldığında deney grubunun tutum puanları olumlu düzeyde değişmiştir, kontrol grubunda ise herhangi bir farklılık oluşmamıştır.

3. Tutum ölçeğinin fayda alt boyutu dikkate alındığında deney ve kontrol grubunda öntutum-son-tutum puanlarında farklılaşma olmadığı görülmektedir.

4. Tutum ölçeğinin ilgi boyutuna dair bulgular değerlendirildiğinde deney grubunda ön-tutum son-tutum puanları arasında olumlu yönde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir; mevcut yöntemle ders anlatılan kontrol grubunda ise farklılık olmadığı görülmüştür.

5. Tutum ölçeğinin istek alt boyutuna dair bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubunda öntutum-son-tutum puanlarında farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

6. Tutum ölçeğinin güven alt boyutu dikkate alındığında deney ve kontrol grubunda öntutum-son-tutum puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır.

5.1.2. Motivasyon Ölçeğine Dair Sonuçlar

1. Motivasyon ölçeğine ilişkin bulgular incelendiğinde zihin haritasının uygulandığı deney grubunda uygulama sonrası motivasyon puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık gözlenmiştir; deney grubunun motivasyon puanları yükselmiştir. Kontrol grubunun ise ön-motivasyon son-motivasyon puanları arasında farklılaşma oluşmamıştır.

2. Motivasyon ölçeğinin içsel motivasyon alt boyutuna dair veriler incelendiğinde deney grubunun içsel motivasyon puanlarının olumlu düzeyde arttığı görülmüştür. Mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun içsel motivasyon puanlarında farklılaşma görülmemiştir.

3. Motivasyon ölçeğinin önemseme alt boyutu dikkate alındığında deney grubu puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilirken kontrol grubu puanlarında farklılaşma olmadığı anlaşılmıştır.

4. Motivasyon ölçeğinin dışsal motivasyon alt boyutunda bulgular değerlendirildiğinde uygulama öncesi ve sonrası deney ve kontrol gruplarının ön-motivasyon son-motivasyon puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

5.2. Nitel Boyuta İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümü nitel verilerden elde edilen sonuçlara göre oluşturulmuştur.

1. DKAB dersine yönelik zihin haritası uygulaması sonucunda elde edilen ilk netice, uygulamalar için nelerin gerektiğini belirlemektir. Bunun için konu, uygun ortam ve hayal gücünün gerekli olduğu elde edilen bulgular değerlendirildiğinde görülmüştür.
2. DKAB dersine ilişkin zihin haritası uygulaması sonucunda elde edilen ikinci netice uygulamanın nasıl gerçekleşeceğini tespit etmektir. Bunun için merkezden dallar çıkarma, resim çizme ve terim eklemenin gerekli olduğu

öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Öğrenciler ayrıca merkezden dallar çıkarma ana temasına ince dallar çıkarma alt temasının eklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

3. DKAB dersine ilişkin zihin haritası uygulaması sonucunda elde edilen üçüncü sonuç zihin haritasının uygulanmasının beğenilen yönlerini ortaya çıkarmaktır. Nitel veriler analiz edildiğinde zihin haritasının beğenilen yönlerinin resim, yardımlaşma, bilgiyi kağıda dökmek, serbest olmak, çıkartma yapıştırma, kavram bulma ve renklendirme olduğu görülmüştür.
4. DKAB dersine ilişkin zihin haritası uygulaması sonucunda elde edilen dördüncü sonuç DKAB dersinde zihin haritası uygulamasında problem yaşanan durumları belirlemektir. Bu konuda problem yaşanan durumlar; kağıdın küçük olması, kavram bulamama, sınıfın gürültülü olması, uygulamanın ilk defa yapılması ve süre yetersizliğidir.
5. DKAB dersine ilişkin zihin haritası uygulaması sonucunda elde edilen beşinci sonuç zihin haritası uygulamasının faydalarının ne olduğunu tespit etmektir. Bu konudaki veriler değerlendirildiğinde bilişsel etkiler, duyuşsal etkiler, derse aktif katılım ve dersi sevdirmeye noktasında uygulamanın faydaları olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler bilişsel etkiler noktasında kalıcılık, kolay öğrenme ve tekrarın etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Duyuşsal etkilerde ise sevmeye, eğlenmeye, istek, merak ve ilgi noktasında etkiler olduğu anlaşılmıştır.
6. DKAB dersine ilişkin zihin haritası uygulaması sonucunda elde edilen altıncı sonuç uygulamanın diğer ünitelerde ve diğer derslerde tekrar edilmesini belirlemektir. Öğrenciler; Fen ve Teknoloji, DKAB, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve bütün derslerde bu tekniği kullanmak istediklerini dile getirmişlerdir. Öğrenciler Son Peygamber Hz. Muhammed (SAV), Peygamberlere ve İlâhi Kitaplara İnanç, Kuran ve Yorumu ile Namaz ünitelerinde bu tekniği kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir.

5.3. Tartışma

Bu çalışmada zihin haritası tekniğinin DKAB dersi öğretimindeki etkisi 4 haftalık uygulama ile mevcut yöntem ve zihin haritası tekniği kıyaslanarak tespit edilmeye çalışılmıştır. DKAB dersinde zihin haritası tekniğinin öğrencilerin

öğrenmelerindeki başarı, kalıcılık ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkileri nicel ve nitel veriler birlikte değerlendirilerek karma yöntemle belirlenmiştir.

4 haftalık uygulama sonucunda mevcut yöntem ve zihin haritası yönteminin öğrencilerin başarı düzeyleri üzerindeki olumlu etkisi görülmüştür. Yapılan uygulama sonucunda deney grubunun başarı düzeyinde artış tespit edilirken kontrol grubunda böyle bir bulguya rastlanmamıştır. Bu durum zihin haritası tekniğinin akademik başarıyı artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde yapılan çalışmaları detaylı bir şekilde incelediğimizde Holland vd. (2004), Amma (2005), Balım vd. (2006), Bütüner (2006), Aslan (2006), G. Aydın (2009), Evrekli (2010), Yetkiner (2011), Fidan (2012), Kan (2012) ve Tağa (2013) yapmış oldukları çalışmalarda zihin haritası ile yürütülen derslerin mevcut yöntemle yürütülen derslere göre başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan çalışmada, kalıcılık testinde deney ve kontrol grupları arasında bir farklılık olmadığı görülürken ilgili literatür tarandığında G. Aydın (2009), Çamlı (2009), Aslan (2006), Fidan (2012) tarafından yapılan çalışmalarda zihin haritası tekniğinin kullanımının kalıcılığı artırdığı sonucuna varılmıştır.

Zihin haritasının uygulandığı deney grubunda DKAB dersine yönelik uygulama sonucunda olumlu tutumların geliştiği görülmektedir. Benzer şekilde Bütüner (2006), Al Jarf (2009), Yetkiner (2011), Kan (2012) ve Tağa (2013) tarafından yapılan çalışmalarda zihin haritası tekniğinin uygulandığı gruplarda derse yönelik olumlu tutumun geliştiği tespit edilmiştir. Tutum ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında dersi sevdirmeye açısından zihin haritası yönteminin mevcut yöntemden daha olumlu etki bıraktığı söylenebilir. Başka bir deyişle tutum ölçeğinin sevmeye alt boyutunda deney grubunda tutum puanları olumlu düzeyde değişirken kontrol grubunda herhangi bir değişim olmamıştır. DKAB dersine yönelik ilgede deney grubunda olumlu yönde bir farklılık tespit edilirken mevcut yöntemle ders anlatılan kontrol grubunda bir artışın olmadığı tespit edilmiştir. Kan (2012), yaptığı araştırmada zihin haritası tekniğinin dersi sevdirmeye ve derse yönelik ilgiyi artırma noktasında etkili olduğu sonucuna benzer şekilde varmıştır. Tutum ölçeğinin fayda alt boyutuna bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Benzer durum Kan (2012) tarafından da tespit edilmiştir. Derse yönelik isteklilik araştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında

bir farklılık tespit edilmezken Kan (2012) tarafından yapılan çalışmada da paralel bir sonuç elde edilmiştir. Tutum ölçeğinin güven alt boyutuna bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında bir farklılık görülmezken deney grubunda tutum puanlarının arttığı tespit edilmiştir. Kan (2012) tarafından yapılan çalışmada zihin haritası tekniğinin kendine güven duyma noktasında öğrencileri daha olumlu biçimde etkilediği ancak bireysel, grupla zihin haritasının uygulandığı deney grupları ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu arasında herhangi bir farklılık gözlenmemiştir. Aksi şekilde zihin haritasını not tutma aracı olarak kullanan başka bir çalışmada deney grubunun derse yönelik tutum puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür (Yaşar, 2006).

Motivasyon ölçeğine dair bulgular değerlendirildiğinde zihin haritası tekniğinin motivasyon puanlarını artırdığı, mevcut yöntemin kullanıldığı kontrol grubunda ise bir değişimin olmadığı tespit edilmiştir. Palson (2004) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde tarih dersi üzerinde zihin haritası tekniğinin motivasyonu artırdığı belirlenmiştir. Motivasyon ölçeğinin alt boyutları dikkate alındığında içsel motivasyon alt boyutunda deney grubu lehine olumlu yönde motivasyonun arttığı, mevcut yöntemle işlenen derslerde ise içsel motivasyon anlamında herhangi bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Kan (2012) yaptığı çalışmasında bireysel ve grupla yapılan zihin haritası tekniğinin içsel motivasyonu artırdığını ve zihin haritalamanın geleneksel yöntemden daha etkili olduğunu dile getirmiştir. Motivasyon ölçeğinin önemseme alt boyutu incelendiğinde deney grubu motivasyon puanlarında artış gözlemlenirken, mevcut yöntemle ders işlenen grupta derse yönelik önemseme açısından bir artış tespit edilememiştir. Bununla birlikte bireysel, grupla zihin haritasının uygulanmış olduğu deney grubu ile geleneksel yöntemin karşılaştırıldığı başka bir çalışmada motivasyon ölçeğinin önemseme alt boyutu karşılaştırıldığında herhangi bir farka rastlanmamıştır (Kan, 2012). Araştırmanın motivasyon ölçeğinin dışsal motivasyon puanları kıyaslandığında deney ve kontrol grupları arasında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Benzer durum Kan (2012) tarafından yapılan çalışmada da görülmektedir. Bununla birlikte Farrand vd. (2002) tarafından yapılan bir başka çalışmada zihin haritasının başarıyı artırdığı ancak motivasyon noktasında daha az yeterliliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutuna bakıldığında nicel boyutu destekleyen, açıklayan ve detaylandıran sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Çalışmada zihin haritası tekniğinin uygulanmasına ilişkin olarak konu, uygun ortam ve hayal gücünün gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada zihin haritası tekniğinin uygulanması için gerekli görülenler malzemelerin uygun sınıf ortamı ve bilgi olduğu görülmüştür (Kan, 2012). Bilgisayar destekli zihin haritası uygulamasının yapıldığı başka bir çalışmada ise uygun sınıf ortamı ve bilginin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Fidan, 2012). Zihin haritası tekniğinin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin nitel verilere bakıldığında konuyu ortaya yazarak merkezden dallar çıkarma, resim çizme ve terim ekleme temalarının ön plana çıktığı görülmektedir. Vurgu yapılan bu unsurların genel olarak temel zihin haritası yapma kuralları olduğu aşikârdır (Budd, 2003; Kan, 2012; Mihalko, 2001)

Zihin haritasının beğenilen yönleri; resim yardımlaşma, bilgiyi kâğıda dökme, çıkartma yapıştırma, kavram bulma ve renklendirme dir. Zihin haritasının katkıları ise bilişsel etkiler, duyuşsal etkiler, derse aktif katılım ve dersi sevdirmeye olarak belirlenmiştir. Bilişsel etkiler noktasında kalıcılık, kolay öğrenme ve tekrarın etkili olduğu, duyuşsal etkilerde ise sevmeye, eğlenmeye, istek, merak ve ilgi noktasında etkiler olduğu dikkat çekmektedir. G. Aydın vd. (2008) tarafından yapılan bir çalışmada ise zihin haritalamanın öğrenme ve öğretmede kolaylaştırıcı bir etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Çalışmanın duyuşsal etkiler boyutu önem arz etmektedir. Çünkü öğrenmede duyuşsal boyutun yeri ve önemi büyüktür (Balaban-Salı,2006).

Öğrencilerin üzerinde durdukları önemli bir nokta da uygulama sırasında yaşanan problemlerdir. Bunlar, kâğıdın küçük olması, kavram bulamama, sınıfın gürültü olması, uygulamanın ilk defa yapılması ve süre yetersizliğidir. Bütüner (2006) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin zihin haritasını zaman alıcı olarak değerlendirdikleri de görülmüştür. Bununla birlikte Kan (2012), Fidan (2012) ve Yetkiner (2011) tarafından yapılan çalışmada da özellikle gürültülü sınıf ortamının çalışmayı negatif etkilediği tespit edilmiştir. Al Jarf (2009) benzer bir şekilde bilgisayar destekli zihin haritası ile yapılan uygulamasında yazılımın ilk defa kullanılmasından kaynaklı bazı sıkıntıların yaşandığını dile getirmiştir.

Çalışmada vurgulanan bir diğer konu zihin haritası uygulamasının tekrar yapılmak istenmesi ile ilgilidir. Katılımcılar farklı derslerde ve farklı ünitelerde zihin haritasını tekrar kullanmak istediklerini dile getirmişlerdir.

Holland vd. (2004) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler daha sonraki hayatlarında bu tekniği kullanmak istediklerini dile getirmişlerdir. Kan (2012), Fidan (2012) tarafından yapılan çalışmalarda ise farklı ders ve ünitelerde bu tekniğin kullanılmak istendiği görülmüştür.

5.4. Öneriler

1. Zihin haritası tekniği DKAB dersinin diğer ünitelerinde de uygulanmalıdır.
2. Zihin haritası tekniği diğer derslerde de Sosyal Bilgiler, Türkçe, Matematik gibi zor derslerde de uygulanarak çalışmaların sonuçlarına bakılmalıdır.
3. Uygulanacak başka çalışmalarda zihin haritasını uygulayabilecek yeteri kadar zaman sağlanmalıdır.
4. Öğretmenlere zihin haritası tekniği hakkında detaylı olarak bilgi sağlanmalı; bu amaçla hizmet içi eğitimler öğretmenlere verilmelidir.
5. DKAB dersinde zihin haritası tekniği grupla işbirliği ile yürütülerek dersteki sonuçlarına bakılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Abi-El-Mona, I. ve Abd-El-Khalick, F. (2008). The Influence of Mind Mapping on Eighth Graders' Science Achievement. *School Science and Mathematics*, 108 (7), 298-312.
- Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Değerler Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*. C.6. 10.
- Akpınar, B. (2011). Eğitim Programları ve Öğretim (Eğitimde Program Geliştirme, Öğretme ve Öğrenme Kuramları, Öğretim İlke ve Yöntemleri), Ankara: Data Yayınları.
- Akıncı, B. (2015) Zihin Haritası Kullanımının 6.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı, Kalıcılık Ve Fene Yönelik Tutumlarına Etkisi. Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Aksaray
- Al-Jarf, R. (2009). Enhancing Freshman Students' Writing Skills with a Mind-Mapping Software. The 5th International Scientific Conference eLearning and Software for Education. (April 09-10), Bucharest.
- Al-Jarf, R. (2011). Teaching Spelling Skills with a Mind-Mapping Software. *Asian EFL Journal Professional Teaching Articles*, 53, 4-16.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2010). Öğrencilerin Okul Motivasyonunu Yordayan Bazı Değişkenler, *International Conference on New Trends in Education and their Implications*, (11-13 November), Antalya-Turkey ISBN: 978 605 364 104 9.
- Amma, C. (2005). Effectiveness of Computer Based Mind Maps in the Learning of Biology at the Higher Secondary Level. *New Delhi: ICDE International Conference (November, 19-23, 2005)*.

- Aslan, A. (2006). *İlköğretim Okulu 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama, Özetleme ve Hatırlama Becerileri Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, G. (2009). *Zihin Haritalama Tekniğinin Dinlenen Anlamaya Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aydın, G., Balım, A. G., Türkoğuz, S., Taşkoyan, N., Özgüder, E., Evrekli, E., İnel, D. ve Sucuoğlu, H. (2008). The Examples of a lesson plan and techonogically-Supported mind map, prepared in consistence with the constructivist approach for science and technology courses, *XIII. IOSTE Symposium, The Use of Science and Technology Education for Peace and Sustainable Development*, (September, 21-26), Kuşadası, Turkey.
- Aydın, M.Z. (2003). Ailede Ahlak Eğitimi. *C.Ü İlahiyat Fakültesi Dergisi*. C.7/2
- Aydın, M.Z., Akyol Gürler Ş. (2013)Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler Etkinlikler Kaynaklar. Ankara: Nobel Yayın.
- Bacanlı, H. (2005). Duyuşsal Davranış Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bailey, K.D. (1982). *Methods of Social Research* (2. Baskı). New York: The Free Press.
- Balaban Salı, J. (2006). Tutumların Öğretimi. (Ed. Ali Şimşek). *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. s. 133-162.
- Balcı, A. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma (Yöntem, Teknik ve İlkeler).Ankara: PegemAkademi
- Balım, A. G., Evrekli, E. ve Aydın, G. (2006a). The Use of Mind Mapping Technique in Chemistry Teaching. The 5th International Conference of the Chemical Societies of the South East European Countries, (10-14 Eylül), Ohrid, Macedonia.

- Balım, A. G., Evrekli, E. ve Aydın, G. (2006b). Zihin haritalama tekniğinin fen ve teknoloji öğretimindeki yeri, (15 Nisan). Avrupa Birliği İle Bütünleşme Sürecinde İlköğretim Eğitimi Sempozyumu. TAKEV Özel İlköğretim Okulu, İzmir.
- Balım, A.G., Aydın, G., Türkoğuz, S., Evrekli, E. ve İnel, D. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerine Yönelik Teknoloji Destekli Zihin Haritaları Uygulamaları. *Eğitimde Çağdaş Yönelimler Öğrenmenin Doğası ve Değerlendirme Sempozyumu*, (18 Nisan), Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir.
- Bilgin, B., Selçuk M., Din Öğretimi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Araç-Gereç, Planlama, Uygulama, Gün Yayıncılık: Ankara.
- Brinkmann, A. (2007). Graphical Knowledge Display-Mind Mapping And Concept Mapping As Efficient Tools İn Mathematics Education. *Mathematics Education Review*, 16, 35-48.
- Budd, J. W. (2003). *Mind Maps as Classroom Exercises*, <http://www.legacy-irc.csom.umn.edu/faculty/jbudd/mindmaps/mindmaps>.
- Buzan, T. (2003). *Yaratıcı Zekânın Gücü*. Beyhan Kurt (Çev.). (2. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. Şti.
- Buzan, T. (2008). *Aklını Kullan: Zihinsel Potansiyelinizi Kullanmak İçin Yeni Öğrenme Teknikleri*. Emel Lakşe (Çev.). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Buzan, T. (2009). *Akıl Haritaları: Yaratıcılığınızı Harekete Geçirin ve Hayatınızı Dönüştürün*. Bülent Özukan (Genel Yönetmen), İstanbul: Boyut Yayıncılık.
- Buzan, T., Buzan B. (2013). *Zihin Haritaları*. (Çev. Güntülü Tercanlı), İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Buzan, T. ve Buzan, B. (2007). *The Mind Map Book*. Edinburg, England: BBC Active.

- Bütüner, S. Ö. (2006). *Açılar ve Üçgenler Konusunun İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Vee Diyagramları ve Zihin Haritaları Kullanılarak Öğretimi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Balıkesir Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Bütüner, S., Ö. ve Gür, H. (2008). Açılar ve Üçgenler Konusunun Anlamlı Öğrenme Araçlarından V Diyagramları Ve Zihin Haritaları Kullanılarak Öğretimi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 2 (1), 1-18.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Deneysel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi. (1. Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ğ., Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Creswell, W. J.Clark, V. L.P.(2014).Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çam, Ö. (t.y). Ahlak Eğitimi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*.
- Çamlı, H. (2009). Bilgisayar Destekli Zihin Haritalama Tekniğinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Fene ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına Etkisi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Motivation and Self Determination in Human Behavior*. Plenum Press, New York.
- Demir, Ö., Acar, M. (1992). Sosyal Bilimler Sözlüğü. İstanbul: Ağaç Yayınları
- Dirik, Z. (1995). Bazı Duyuşsal Giriş Özelliklerinin Başarıya Etkisi. Ankara
- Draz, A. (1997). Ahlak İle Eğitimin Alakası. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. S.2. 117.

- Dündar, S., Özutku, H. ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve Dışsal Motivasyon Araçlarının İşgörenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Ampirik Bir İnceleme, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 105-119.
- Elgin-Kıdık, F. (2005). “Canlılar Çeşitlidir” Ünitesinin Öğretilmesinde Zihin Haritalama Tekniği Kullanılarak Geliştirilen Yapılandırmacı Öğretim Yönteminin Uygulanması ve Geleneksel Yöntemle Karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Erduran Avcı D.(2008). Beyin Yarı Kürelerinin Baskın Olarak Kullanılmasına Yönelik Öğretim Stratejileri, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.28, S.2.
- Evrekli, E. (2010). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Zihin Haritası ve Kavram Karikatürü Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sorgulayıcı Öğrenme Beceri Algılarına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Farrand, P., Hussain, F., and Hennessy, E. (2002). The Efficacy of the 'Mind Map' Study Technique. *Medical Education*, 36 (5), 426-431.
- Fidan, E.K.Fen ve Teknoloji Dersinde Bilgisayar Destekli Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrencilerin Akademik Başarısına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Gazali, E.H. (2004). İhya-u Ulumi'd Din Beyrut: Darussadr
- Goognough, K. ve Woods, R. (2002). Student and Teacher Perceptions of Mind Mapping: a Middle School Case Study, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (April, 1-5), New Orleans, LA.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 185-195.

- Gömlüksiz, N., Kan, A.Ü. (2012).Eğitimde Duyuşsal Boyut Ve Duyuşsal Öğrenme. Turkish Studies.V.7/1. 1162.
- Gür, H. ve Bütünler, S. Ö. (2006). Matematik Derslerinde Kullanılan Zihin Haritalama Tekniğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 5 (2), 61-74.
- Hançerlioğlu, O. (t.y), Felsefe Ansiklopedisi Kavramlar ve Akımlar. Remzi Kitabevi. C.1. 32
- Holand, B., Holland, L. ve Davies, J. (2004). An Investigation Into The Concept Of Mind Mapping and the Use Of Mind Mapping Software to Support And Improve Student Academic Performance. *Learning and Teaching Projects 2003/2004*, University of Wolverhampton.
- Hyerle, D. (1996). Thinking Maps: Seeing is Understanding. Educational Leadership, Volume 53, No. 4. 85-89.
- Kahveci, G. (2004). Az Görenlerde Zihin Haritası Yöntemi ile Özet Çıkarmanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kan, A. (2008). Ölçme aracı geliştirme, Satılmış Tekindal (Ed.), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde (s.245- 284), (1. Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kan, Ü. (2012).Sosyal Bilgiler Dersinde Bireysel Ve Grupla Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa Ve Öğrenmedeki Duyuşsal Özelliklere Etkisi.(Yayımlanmamış doktora tezi), Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kaptan, F. (1998). Fen Öğretiminde Kavram Haritası Yönteminin Kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 14, 95-99.
- Kara, A.(2008). *İlköğretim Birinci Kademedede Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması*. Ege Eğitim Dergisi. (9) 2.

- Karasar, N. (2004). Bilimsel Araştırma Yöntemi, (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M.(2001). *İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları*. On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. S.12-13.Samsun.
- Kaymakcan, R. Meydan, H. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*. C.9
- Kesgin, S. (2011). Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi. AÜİFD. S.52: 1. 227-229.
- Keskinkılıç Yumuşak G. (2013).Fen Dersinde Zihin Haritalarının Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, C.2, S.3, Ağustos.
- Kılıç, A. (2002). Duyuşsal Alan Özellikleri ve Bireye Kazandırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. Sayı. 8. s.163.
- Kılıç, R. (1996). Ahlakın Dini Temeli. Ankara: TDV Yayınları. 2.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. California: Sage Publications Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (2010), İlköğretim DKAB Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara : MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü(2005), Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 9-10-11-12. Sınıflar Öğretim Programı, Ankara: MEB Yayınları. 14-15.
- Morgan, C. T. (2005). *Öğrenmenin İlkeleri, Psikolojiye Giriş*. Gffet Dinç (Çev.). (16. Baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları. Yayın No: 05-06-Y-0057-10, Ankara: Meteksan A.Ş.

- Narman, B. (2011). İlköğretim Hayat Bilgisi Ders Programında Yer Alan Duyuşsal Kavramların Gelişim, Program Ve Beceri Açısından İncelenmesi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Nazıroğlu, B. (2011). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Vatandaşlık Eğitimi. Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi. C.11. S.2. 77.
- Oruç, C. (2014). Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi. İstanbul: Dem Yayınları
- Özbek, A. (1983). Ahlak Eğitiminin Önemi. *Diyanet Dergisi*. Ankara. C.19 S.3 56
- Özçelik, D.A. (1998). Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özçelik, D.A. (2010). *Ölçme ve Değerlendirme*, (3. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*. (2. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Pooley, J. A. ve O'Connor (2000). Environmental Education and Attitudes: Emotions and Beliefs are What is Needed. *Environment and Behavior*, 32 (5), 711-723.
- Robbins, S.P.(2003). Organizational Behavior. Prentice Hall. Tenth Edition.
- Sanemoğlu, N. (2010). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.
- Semerci, Ç. (2003). Kopya çekmeye ilişkin tutum ölçeği. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13 (1), 227-234.
- Sönmez, V. (2009). Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Steyn, T. ve Boer, A. (1998). Mind Mapping as a Study Tool For Underprepared Students İn Mathematics and Science. *South African Journal of Ethnology*, 21 (3), 125-131.

- Şeyihoğlu, A. Akbaş, Y.Kartal, A. Uygulama Örnekleri ile Coğrafya Eğitiminde Kavram ve Zihin Haritaları. Ankara: PegemAkademi.2012.
- Şeyihoğlu, Ş. (2013) Grafik Tasarım Dersinde Zihin Haritası Uygulamaları KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi: Trabzon.
- Tağa, T. (2013). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Kullanılan Zihin Haritası Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi: Konya
- Tavşancıl, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. (1. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde Ölçme Değerlendirme*. (Gözden geçirilmiş 16. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Thompson, T. L.ve Mintzes, J. J. (2002). Cognitive structure and the affective domain: on knowing and feeling in biology. *International Journal of Science Education*, 24 (6), 645-660.
- Topçu, N. (2006). Maarif Davası. Türkiye'nin Maarif Davası. İstanbul: Dergâh Yayınları. 111.
- Trevino, C. (2005). Mind Mapping and Outlining: Comparing Two Types of Graphic Organizers For Learning Seventh-Grade Life Science. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Texas Tech University.
- Turgut, M. F. (1990). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. (7. Baskı). Ankara: Seydam Matbaacılık
- Tümen, S. (2006). *Kavram Haritaları Yönteminin Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi (Elazığ Balakgazi Lisesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yaşar, I. Z. (2006). *Fen Eğitiminde Zihin Haritalama Tekniğiyle Not Tutmanın Kavram Öğrenmeye ve Başarıya Etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları Ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 33-46.
- Yetkiner, A. (2011). *İlköğretimde İngilizce Öğretiminde Zihin Haritası Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, H. (2005). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ve Barış Eğitimi. *AEKEV Akademi Dergisi*. Sayı.22
- Yılmaz, M. (2003). Öğrenme Stili ve Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*. S.2.s.121.
- Wright, D., Croxen M. (1989). Ahlak Yargısının Gelişimi. (Çev. Demet Öngen) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. C.22. S.1 289-299.
- Zengin, M.(2012). “*Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*”. Din Eğitiminde Çağdaş Konular (Ed.Mustafa Köylü)Ankara: DEM Yayınları.
- Zengin, M.(2013). *Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Değerler Eğitim Dergisi.C.11.
- Ziyan, P. (2010). Promoting E-learners“ Self-monitoring with Mind Map, *Proceedings of the Third International Symposium on Computer Science and Computational Technology*, (14-15 Agust), (s.109-111), Jiaouzo, China.
- Zhao, Y. (2003). The use of a constructivist teaching model in enviromental science at Beijing Normal University. *The China Papers*, 2, 78-83.

Online Kaynaklar

(<http://www.tonybuzan.com/gallery/mind-maps/>, 09.07.2016 tarihinde ulaşılmıştır.)

EKLER

Ek 1: Tez Orijinallik Raporu



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-Soyadı	Rahime ÇELİK
Öğrenci Numarası	121205201
Enstitü Anabilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri
Programı	Din Eğitimi
Danışmanının Unvanı, Adı-Soyadı	Prof. Dr. Şuayip ÖZDEMİR
Tez Başlığı (Türkçe)	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Öğrenmedeki Duyuşsal Özelliklere Etkisi

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 126 sayfalık kısmına ilişkin, 08/08/2016 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programında aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 19 'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Yukarıda bilgileri verilen öğrencimin doktora tezi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından belirlenen azam benzerlik oranlarını aşmadığını ve tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim. Gereğini saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Şuayip ÖZDEMİR
Danışmanın Adı-Soyadı
(İmzası)

Rahime ÇELİK
(Tezi Hazırlayan)
(İmzası)

Prof. Dr. Şamil Kılıç
Anabilim Dalı Başkanı
(İmzası)

F.Ü.LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ÖĞRETİM YÖNETMELİĞİ

Madde 41- Lisansüstü tezleri ile birlikte teslim edilmesi gereken belgeler şunlardır:

- a) Lisansüstü tezler, savunma öncesinde **intihal program raporu** ve ilgili makale şartını sağladığına dair belgeleri ile birlikte enstitüye teslim edilir.
- b) İntihal raporu ile ilgili olarak etik kurallar dâhilindeki benzerlik oranları ilgili Enstitü Yönetim Kurulu tarafından belirlenir. (Enstitü Yönetim Kurulu tarafından tezin, intihal kapsamı dışında değerlendirilmesi için TURNITIN'den alınan raporda "benzerlik oranı"nın, "alıntılar hariç" en fazla %10, "alıntılar dâhil" % 30'u geçmemesi şeklinde kabul edilmiştir).

Ek 2: Anket Uygulama İzin Belgeleri



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285/604.01/498807
Konu: Araştırma Uygulama İzni.

04/02/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2012/13 sayılı Genelgesi,
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliği'nin 24/01/2014 tarih ve 7299 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Rahime KAVAK'ın, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Öğrenmedeki Duyuşsal Özelliklere Etkisi" konulu tezi ile ilgili 17 Şubat-31 Mart 2014 tarihleri arasında İlimiz merkezinde bulunan Bahçelievler Ortaokulu 6. Sınıf öğrencilerine araştırma çalışmasına veri toplamak için izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde MEB' e bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi'ne bağlı olarak oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 03/02/2014 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmış olup, söz konusu anket çalışmasını 17 Şubat-31 Mart 2014 tarihleri arasında İlimiz merkezinde bulunan Bahçelievler Ortaokulu 6. Sınıf öğrencilerine yönelik olarak okul idaresinin de izni alınarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İlhan MAKİNİST
Milli Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

OLUR
04/02/2014

Emre TAŞEL
VHKİ

İbrahim BOZKURT
Vali a.
Milli Eğitim Müdür V.

Emre TAŞEL
VHKİ
04.02.2014

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden de0d-a919-3140-9d7b-2b4f kodu ile yapılabilir.

Zübeyde Hanım C. Hükümet Konağı Yam 23100 /ELAZIĞ
Elektronik Ağ: <http://elazig.meb.gov.tr>
e-posta: elazigmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:
Tel : (0 424) 238 50 24
Faks : (0 424) 233 36 70

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/01/2014-19458

T.C.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sayı :17206398/730.08.03/
Konu :Anket İzni (Rahime KAVAK)

YAZI İŞLERİ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Rahime KAVAK'ın "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Öğrenmedeki Duyuşsal Özelliklere Etkisi" konulu tezi ile ilgili olarak geliştirdiği anketin 11.02.2014-31.03.2014 tarihleri arasında Elazığ Merkez Bahçelievler Ortaokulu 6. sınıf öğrencilerine uygulanabilmesi için Elazığ Valiliği'nden gerekli iznin alınmasını emir ve müsaadelerinize arz ederim.

e-imzalıdır.
Doç.Dr. Zahir KIZMAZ
Enstitü Müdürü

EKLER :

- 1.Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı'nın 02.01.2014 tarih ve 190-97 sayılı yazısı (1 sayfa).
2. Danışman Prof. Dr. Şuayip ÖZDEMİR'e ait 02.01.2014 tarihli dilekçe (1 sayfa).
3. Rahime KAVAK'a ait Doktora Tez Önerisi Örneği (14 sayfa).
4. Anket ve Ölçekler (8 sayfa).

③

06/01/2014 Bilg.İşlt.
06/01/2014 Enst. Sek.

: A.KILIÇ
: H.DONMUŞ

Ek 3: Motivasyon Ölçeği

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde başarısız olursam üzülmem					
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini, yeni şeyler öğrenmek için dikkatle takip ederim.					
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde yüksek notlar almak için çabalamam.					
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine çalışmayı önemsemem.					
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki etkinliklerde görev almak istemem.					
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki başarılarımla örnek gösterilmek istemem					
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde başarılı olursam, kendimi iyi hissederim.					
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabımı merakla incelerim.					
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki sorumluluklarımı yerine getirmek hoşuma gider.					
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde başarılı olmak için zevkle çalışırım.					
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki etkinliklere gönüllü olarak katılırım.					
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde, sınıftaki en başarılı öğrenci olmak benim için önemlidir.					
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersiyle ilgili merak ettiklerimi öğrenmek için araştırma yaparım.					
Arkadaşlarım beni daha çok sevsin diye Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde başarılı olmak isterim.					
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine öğretmenimin gözüne girmek için çalışırım.					
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine öğretmenim beni takdir etmesi için çalışırım.					
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine, arkadaşlarımla bana özenmelerini istediğim için çalışırım.					
Arkadaşlarımla bilmedikleri soruları bana sormaları için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde başarılı olmak isterim.					

Ek 4: Tutum Ölçeği

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
DKAB dersini severim					
DKAB dersindeki konulara merak duyarım					
DKAB dersinde mutlu olmam					
DKAB dersi ile ilgili ödev yapmaktan hoşlanmam					
DKAB dersi zorunlu ders olmasa almak istemem					
DKAB dersinde kendimi gergin hissederim					
DKAB dersinin başlamasını hiç istemem					
DKAB dersinden zevk almam					
DKAB dersinin bir an önce bitmesini isterim					
DKAB dersinde öğretmenin anlattıklarını can kulağıyla dinlerim					
DKAB ders kitaplarını ilgiyle okurum					
DKAB dersi ile ilgili daha çok şey öğrenmeye çabalarım					
Boş zamanlarımda DKAB dersine ilişkin bir şeyler okurum					
DKAB dersinde etkinliklere katılırım					
DKAB dersinde öğrendiklerimi günlük hayatta uygularım					
DKAB dersinin ödevlerini yaparım					
DKAB dersinde öğretmenin anlattıklarını can kulağıyla dinlerim					
DKAB dersi benim için sıkıcı bir ders olduğunu düşünmem					
DKAB dersinin önemli bir ders olduğunu düşünürüm					
DKAB dersinde kendimi güvende hissederim					
DKAB dersinde zorlandığımı düşünürüm					
DKAB dersini diğer derslere göre daha fazla çalışırım					
DKAB dersini diğer derslerden daha çok severim					
DKAB dersinin başlamasını heyecanla beklerim					
DKAB dersinin bitmesini istemem					
DKAB dersinde öğrendiklerimi günlük hayatta kullanabileceğimi düşünmem					
Gelecekteki hayatımda DKAB dersine ihtiyaç duyacağıma inanmam					
DKAB gereksiz bir ders olduğuna inanırım					

Ek 5: Başarı Testi

Sevgili öğrenciler bu test bilimsel bir araştırmada kullanılmak için sizlere verilmiştir. Soruları dikkatlice okuyunuz. Doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz. Cevabını bilmediğiniz soruyu boş bırakınız. Cevaplama süreniz 30 dakikadır. Başarılar diliyorum.



1. Hoşgörünün yaygınlaştığı bir toplumda aşağıdakilerden hangisinin daha çok görülmesi beklenir?

- A) Düşünlere yardım etme
- B) Toplumsal suçları bağışlama
- C) Farklı düşüncelere saygı gösterme
- D) Duygu ve düşünceleri paylaşma



2. "Başarmak, bir insanın bütün gücüyle yöneldiği hedefi yakalamasıdır." Aşağıdakilerden hangisi bu duruma destek sağlamaz?

- A) İnanmak
- B) Kararlı olmak
- C) Çalışmak
- D) Kanaatkâr olmak

3. "Kendisine yapılmasını istemediğiniz bir şeyi başkasına yapmayınız." Hadisinde aşağıdakilerden hangisinin önemine değinilmiştir?

- A) Empati kurma
- B) Dedikodu yapmama
- C) Paylaşımçı olma
- D) Nazik davranma



4. Doğruluk, insanın sözü ve özünün bir olmasıdır. Bu, ticaret ve iş yaşamında da önemlidir. Doğruluk, kalpte, sözde ve davranışlarda oluşur. Doğruluktan sapanlar toplumdaki karşılıklı güveni de sarsarlar. Doğru sözlü bireyler güvenilir, saygın ve onurlu kimselerdir. Bu parçadan aşağıdaki yargıların hangisine ulaşılamaz?

- A) Bazı zorunlu durumlarda yalan söylenebilir.
- B) Doğru sözlü bireylerden kimseye zarar gelmez
- C) Doğruluğumuzu davranışlarımız belirler.
- D) Doğruluktan ayrılanlar güvensizlik yaratır

5. Bir toplumda güven duygusunun yerleşmesi, insanların görüldüğü gibi olmalarna ya da oldukları gibi görünmelerine bağlıdır. Buna göre, toplumda güven duygusunun gelişmesi, bireylerin aşağıdaki özelliklerinden hangisine bağlıdır?

A) Cesaret
B) Doğruluk
C) Kararlılık
D) Azim



6. "Sizden hayra çağıran, iyiliği emredip kötülüğü men eden bir topluluk bulunsun. İşte onlar kurtuluşa erenlerdir. "Ali İman Suresi 104"
Yukarıdaki ayetin tam zıddı bir düşünce aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?

A) Bana değmeyen yılan bin yıl yaşasın.
B) Ne verirsın elinle o gelir seninle.
C) Ne ekersen onu biçersin.
D) Terzi kendi söküğünü dikemez.



7.

Yaşlı baykuş bir gün arı ile karşılaşır. Yahu arı ne yapıyorsun diye sorar.

Arı: Hiç ölmeyecekmiş gibi bu dünya için, yarı ölecekmiş gibi ahiret için çalışıyorum." der.

Arı ile baykuşun konuşmasında vurgulanmak istenen ana düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

A) İbadet etmenin gerekliliği
B) Ölümün insana yakın olduğu
C) Dünya ve Ahiret işlerine önem verilmesinin gerekliliği
D) Yaşamak için çalışmanın gerekliliği

8. "Ey iman edenler! Birbirinizin kusurunu araştırmayın" (Hucurat Suresi,12)
Aşağıda verilenlerden hangisi yukarıda verilen ayete ters bir davranıştır?

A) Arkadaşımızdan izin alarak günlüğünü okumak
B) Arkadaşlarımızın sorunlarını dinlemek
C) Arkadaşımızın defterini gizlice karıştırmak
D) Arkadaşımızın sıkıntısını paylaşmak



9.

Hız. Muhammed ve arkadaşları bir yolculuk sırasında mola verdiler. Bir sahabe, mola yerinde bulunan bir kuş yuvasındaki yumurtaları aldı. Yumurtaları alınan kuş da korku ve üzüntü içinde kanatlarını çırpırmaya başladı. Bunun üzerine Hız. Muhammed yumurtaları alan adama onları aldığı yere koymasını söyledi.

Bu olay Peygamberimizin hangi ahlaki özelliğini ön plana çıkartmaktadır?

A) Hoşgörölü oluşunu
B) Hakkı gözetmesini
C) Hayvan sevgisini
D) İnsan sevgisini

10. Bir adam Hz. Muhammed'e gelerek şu soruyu yöneltti: Ey Allah'ın elçisi! Devemi bağlayarak mı yoksa serbest bırakarak mı Allah'a tevekkül edeyim? Peygamberimiz de: Deveni bağlayarak tevekkül et, diye buyurdu.
Bu hadise göre, aşağıdaki durumları yaşayan birinin tevekkül ettiğini söylemesi anlamsızdır?
A) Tedavi yollarına başvurmadan hastalığına şifa bekleyen hastanın
B) Bol ürün elde etmek için tarlasının her türlü bakımını yapan çiftçinin
C) Sınavda yüksek puan almak için çalışan öğrencinin
D) Maçı kazanmak için gerekli antrenmanları yapan sporcunun
11. Hz. Muhammed pazarda bir buğday yığınının elini daldırması ve alttaki buğdayların ıslak olduğunu görmüştür. Satıcıya alttaki buğdayın neden ıslak olduğunu sormuş, satıcı da: "onu yağmur ıslattı" cevabını vermiştir. Bunun üzerine Peygamberimiz: "O ıslak kısmı insanların görmesi için buğdayın üzerine kosaydın ya. Bizi aldatan bizden değildir. " demiştir.
Yukarıdaki metnin ana fikri nedir?
A) Hz. Muhammed insanlara değer verirdi.
B) Hz. Muhammed ticaretle uğraşırdı.
C) Hz. Muhammed hakkı gözetirdi.
D) Hz. Muhammed merhametliydi
12. Bir kimseyi yapmadığı davranışlardan dolayı suçlamaya ya da o kişide bulunmadığı halde ona olumsuz bir özellik yüklemeye "iftira" denir. Buna göre, aşağıdakilerden hangisi "iftira" sonucunda ortaya çıkan bir durum değildir?
A) Bireylerin üzülmeye neden olması
B) Toplumda güvensiz bir ortam oluşması
C) Bireylerin geleceklerini etkilemesi
D) Bireylerin daha doğru davranmasını sağlaması
13. Kur'an-ı Kerim'de "Allah, güzel düşünüp güzel davrananlarla mutlaka beraberdir."(Ankebut suresi 69.ayet) buyrulmuştur. Bu ayete dayanarak aşağıdakilerden hangisi savunulabilir?
A) Dünya hayatının geçici olduğu
B) Kur'an'ın insanları güzel davranışlar edinmeye yönlendirdiği
C) Allah'ın kötülük yapanları sonunda affedeceği
D) Kur'an okuyanların sevap kazanacağı
14. Bir insanın kendisine ait olmayan bir şeyi sahibinden zorla alması gasp, sahibinin izni ve haberi olmadan alarak kendine mal etmesi ise hırsızlık olarak nitelenir.
Buna göre gasp ve hırsızlık olaylarının yaygınlaştığı bir toplumda öncelikle aşağıdakilerden hangisinin azalması beklenir?
A) Milli gelirin
B) Güven ve dayanışmanın
C) Aile bağlarının
D) Geleneklere bağlılığın
15. Bir kimsenin farkına vardığında üzüleceği, herhangi bir kusurunu arkasından söylemek dinimizce uygun görülmez. Bu durum aşağıdaki kavramların hangisi ile ifade edilebilir?
A) Gıybet
B) Alay
C) Hile
D) İftira
16. Aşağıdakilerden hangisi kıskançlık duygusunun nedenleri içerisinde yer almaz?
A) Çekememezlik
B) Paylaşmak
C) Büyükleme
D) Açgözlülük

17. Ey iman edenler! Allah için hakkı ayakta tutan, adaletle şahitlik eden kimseler olun..." Maide Suresi 8. ayetin mealine göre hangi davranış yasaklanmıştır?
- A) Hırsızlık
B) Yalancılık
C) Gıybet
D) Haset
18. Bir gün Peygamber Efendimiz etrafındaki sahabilere, "Gıybet nedir biliyor musunuz?.." Onlar da: "Allah ve Resulü daha iyi bilir" cevabını vermişler. Bunun üzerine Peygamberimiz "Kardeşinden onun hoşuna gitmeyen şekilde söz etmendir." Onlardan biri: "Dediğim şeyler kardeşimde varsa, gıybet etmiş olur muyum" deyince Peygamberimiz: "Söylediğin şey onda varsa, onun hakkında gıybet etmiş olursun, eğer onda yoksa iftira da bulunmuş olursun" buyurdu. Buna göre gıybetle ilgili olarak hangisine ulaşılamaz?
- A) Gıybet hoş olmayan şekilde konuşmaktır
B) Gıybette arkadan konuşma vardır.
C) Kişide bulunan özelliklerin konuşulmasında sakınca yoktur
D) Gıybet ve iftiranın birbirinden farkı yoktur.



19. "İnsanlardan alırken ölçüp tarttıklarında tam, onlara vermek için ölçüp tarttıklarında ise eksik yapanlara yazıklar olsun!"(Mutaffin,1-3). Meali verilen Kur'an ayetinde hangi kötü davranışın yasaklandığı anlaşılmaktadır?
- A) Hırsızlık
B) Kıskançlık
C) Hile yapmak
D) Yalancılık
20. Mümin erkekleri ve mümin kadınları, yapmadıkları bir şeyler yüzünden incitenler, şüphesiz bir iftira ve apaçık bir günah yüklenmişlerdir. (Ahzap,58). Kim kasıtlı veya kasıtsız bir günah kazanır da sonra onu bir suçsuzun üzerine atarsa, muhakkak ki, büyük bir iftira ve apaçık bir günah yüklenmiş olur.(Nisa, 112). Buna göre verilen ayet mealinden aşağıdakilerden hangisine ulaşılamaz?
- A) İnsanları yapmadıkları şeylerle suçlamak iftiradır.
B) Kıskançlık sebebiyle iftira atanlar çoktur.
C) İftira dinimizce açıkça yasaklanmıştır
D) İftira atmak büyük bir günahdır
21. "Arkadan çekiştirmeyi, kaş göz işaretiyle eğlenmeyi âdet edinen herkesin vay haline! " (Hümeze,1)
Yukarıdaki ayette yasaklanan davranış aşağıdakilerden hangisidir?
- A) İftira
B) Hırsızlık
C) Alay etmek
D) Kötü zan
22. Hani biz meleklere: Âdem'e secde edin, demiştik. İblis hariç hepsi secde ettiler. O yüz çevirdi ve büyüklük tasladı, böylece kâfirlerden oldu." Bakara Suresi 34. ayete göre şeytan büyüklük taslayarak hangi kötü davranışı göstermiştir?
- A) Yalan
B) Dedikodu
C) Kibir
D) Alay etme



23. "Rabbin, sadece kendisine kulluk etmenizi, ana babanıza da iyi davranmanızı kesin bir şekilde emretti. Onlardan biri veya her ikisi senin yanında yaşlanırsa, kendilerine "of!" bile deme; onları azarlama; ikisine de güzel söz söyle. (İsra,23) Buna göre verilen ayet mealinden aşağıdakilerden hangisine ulaşamaz?
- A) Allah'a kulluk etmek gerektiği
B) Anne ve baba ile güzel konuşmak gerektiği
C) Anneye babadan daha çok ilgi gerektiği
D) Yaşlılıklarında çok iyi davranmak gerektiği
24. I. Bir kişinin arkasından hoşlanmayacağı şekilde konuşmak kötü zandır.
II. İftira, birisini haksız yere suçlamaktır.
III. Haset etmek demek, başkalarına imrenmek demektir.
IV. Hile herhangi bir konuda birisini aldatmaya denir.
Yukandakilerden hangisi ya da hangileri yanlıştır?
- A) I, III, IV
B) I ve III
C) III ve IV
D) I ve II
25. Duygu, bir gün okula geç kalmıştı. Öğretmen öğrencilere Duygu'nun nerde olduğunu sordu. Zerrin parmak kaldırarak, " Kesin internete gitmiştir." dedi. Zerrin bu sözüyle hangi yanlış davranışta bulunmuştur?
- A) Yalan
B) Kıskançlık
C) Kötü zan
D) Kibir

Ek 6: Öğrenci Görüşme Formu

1. Zihin haritası tekniği nasıl uygulanıyordu? Kısaca özetler misin?
2. Zihin haritası tekniğinin rahat bir biçimde uygulanması için neler gerekir?
3. Öğretmenin ilk kez (üniteye başlamadan önce) zihin haritası tekniğini kullanacağınızı söylediğinde neler düşündün, neler hissettin? Neden?
4. Zihin haritası tekniği kullanılmaya başlayınca neler hissettin? Neden?
5. Zihin haritası yaparken en çok sıkıntı/problem/eksiklik yaşadığın durum neydi? Neden?
6. Zihin haritası yaparken en çok hoşuna giden/keyif aldığın durum neydi? Neden?
7. Zihin haritasının başka derslerde de kullanılmasını ister miydin? Neden? Hangi derste?
8. Ünite boyunca uygulanan zihin haritası tekniğini düşündüğünde (geçen süreci düşündüğünde), neyin değişmesini isterdin? Yoksa memnun muydun? Neden?
9. Zihin haritasının daha farklı nasıl uygulanmasını isterdin? Önerilerin nelerdir?

Ek 7: Öğretmen Görüşme Formu

1. Zihin haritası tekniğini sınıflarınızda nasıl uyguladığınızı anlatır mısınız?
2. Zihin haritası tekniğinin rahat bir biçimde uygulanması için sınıfınızda nasıl bir ortam (bireysel/grupla) oluşturduğunuzu anlatır mısınız?
3. Öğrencilerinize, “İslam’ın Sakınılmasını İstediği Bazı Davranışlar” ünitesinde zihin haritası kullanacağınızı söylediğinizde nasıl tepkilerle (olumlu/olumsuz) karşılaştınız? Bunun nedenini neye bağlıyorsunuz?
4. Zihin haritası kullanılmaya başlanınca öğrencilerinizin tepkileri nasıl oldu?
5. Öğrencileriniz zihin haritası oluştururken **sınıf ortamında** yaşanan sıkıntılar nelerdi? Sebeplerini neye bağlıyorsunuz?
6. Öğrencileriniz zihin haritası yaparken **hoşlarına giden/keyif aldıkları** durumlar (bireysel/grupla) nelerdi? Sebeplerini neye bağlıyorsunuz?
7. Öğrencileriniz zihin haritası yaparken **hoşlanmadıkları/problem yaşadıkları** durumlar (bireysel/grupla) nelerdi? Sebeplerini neye bağlıyorsunuz?
8. Zihin haritası tekniğinin kullanılmasının öğretim süreciniz açısından **katkıları** hakkındaki fikirleriniz nelerdir?
9. Zihin haritası tekniğinin kullanılmasının öğretim süreciniz açısından **olumsuzlukları** hakkındaki fikirleriniz nelerdir?
10. Zihin haritasının 6. sınıf DKAB dersinde kullanılmasının uygun olup olmamasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
11. Zihin haritası tekniğinin kullanılmasının (bireysel/grupla), öğrencilerinizin DKAB dersine ilişkin duygularına-düşüncelerine (olumlu/olumsuz) etkileri nasıl oldu? Sebeplerini neye bağlıyorsunuz?
12. Zihin haritasının (bireysel/grupla) kullanılmasının, öğrencilerinizin DKAB dersine ilişkin başarı durumlarına etkileri nasıl oldu? Sebeplerini neye bağlıyorsunuz?
13. Zihin haritası tekniğinin uygulanmasına ilişkin önerileriniz nelerdir?

Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU

Ders Saati: Ders: Konu:

GÖZLEM FORMU

Ders Saati: Ders: Konu:

GÖZLEM FORMU

Ders Saati: Ders: Konu:

Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU

Ders Saati: Ders: Konu:

Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU

Ders Saati: Ders: Konu:

Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU

Ders Saati: Ders: Konu:

Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU

Ders Saati: Ders: Konu:

Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU

Ders Saati: Ders: Konu:

GÖZLEM FORMU

Ders Saati: Ders: Konu:

Ek 9: Resimler



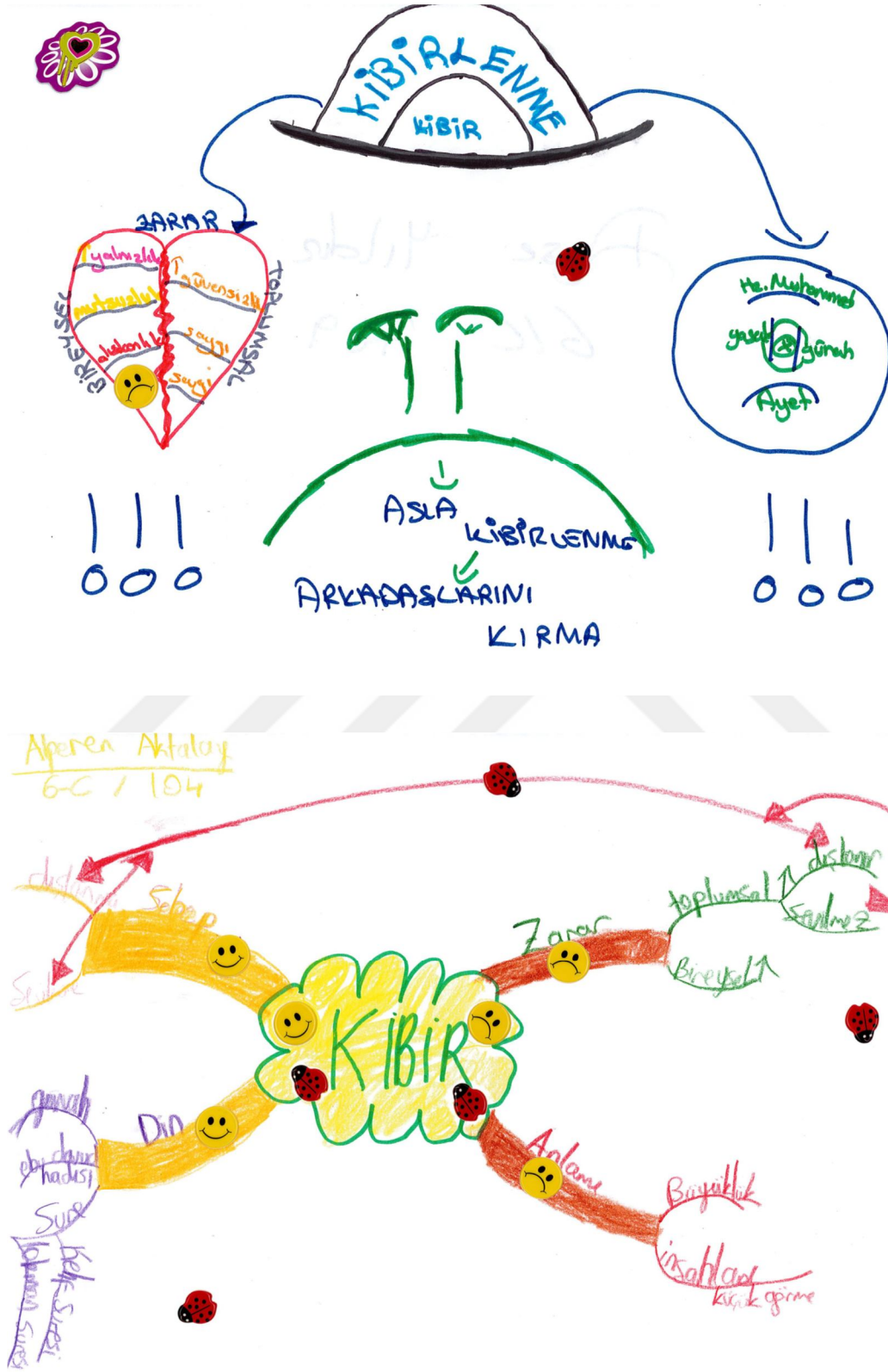


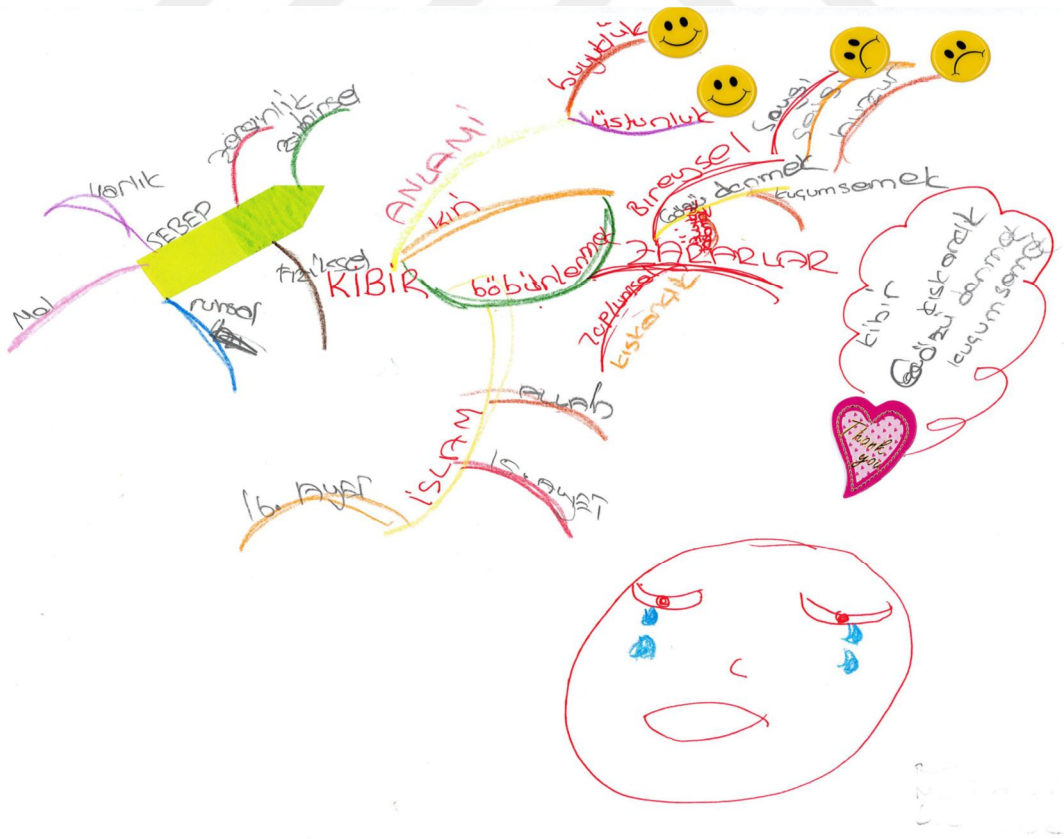
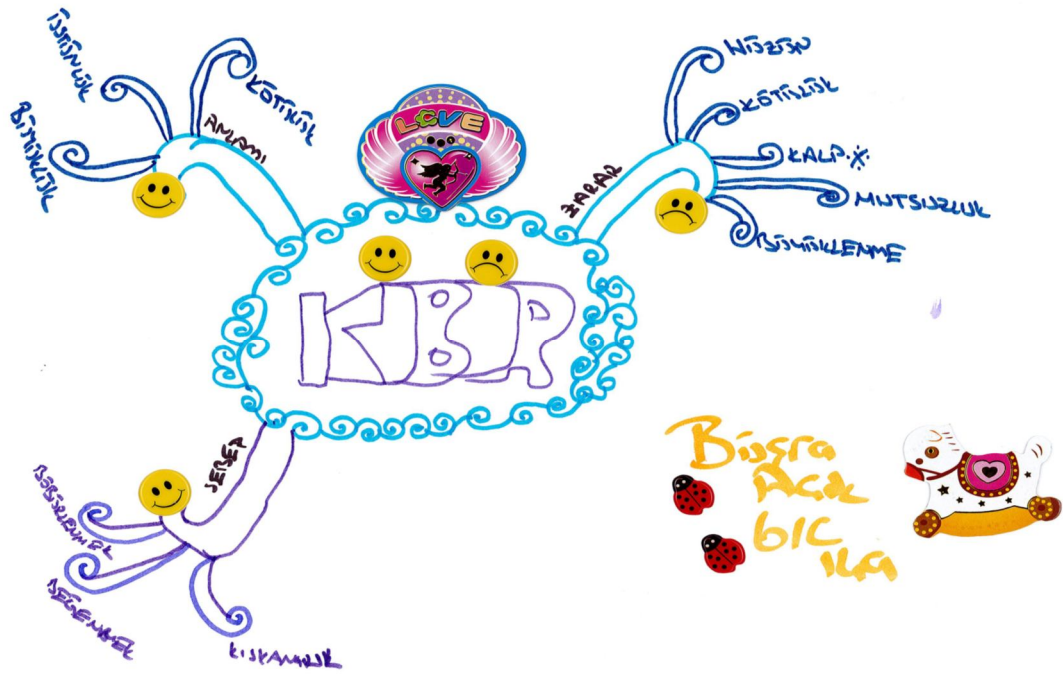


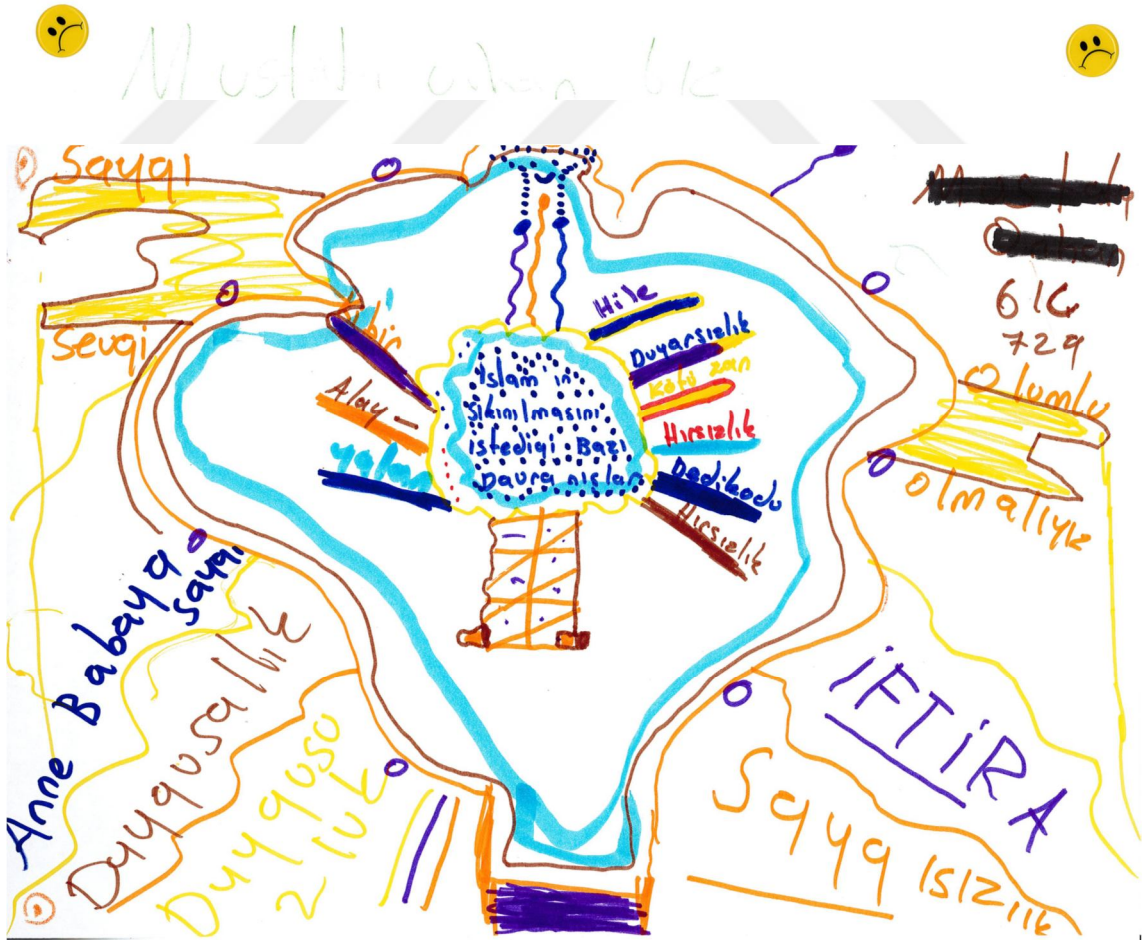
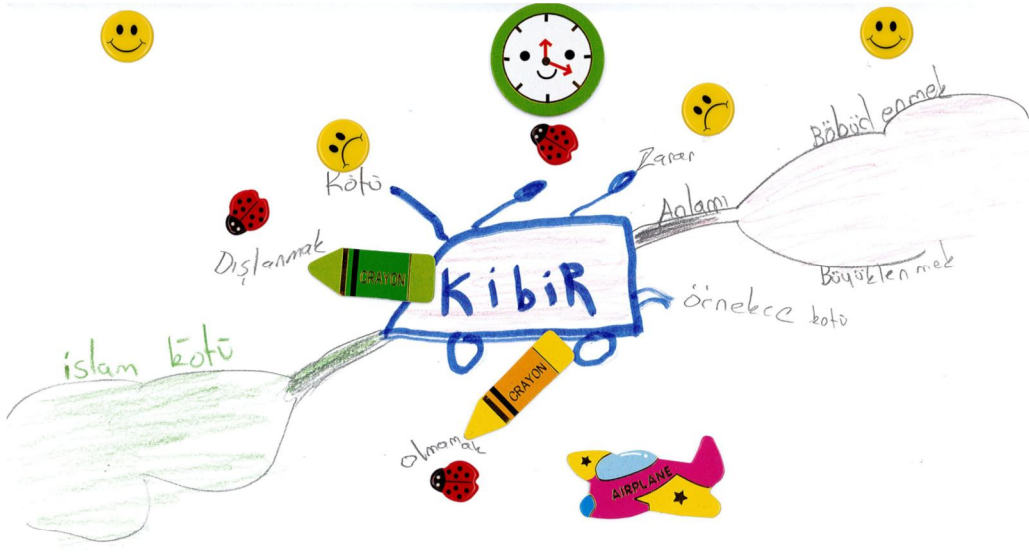


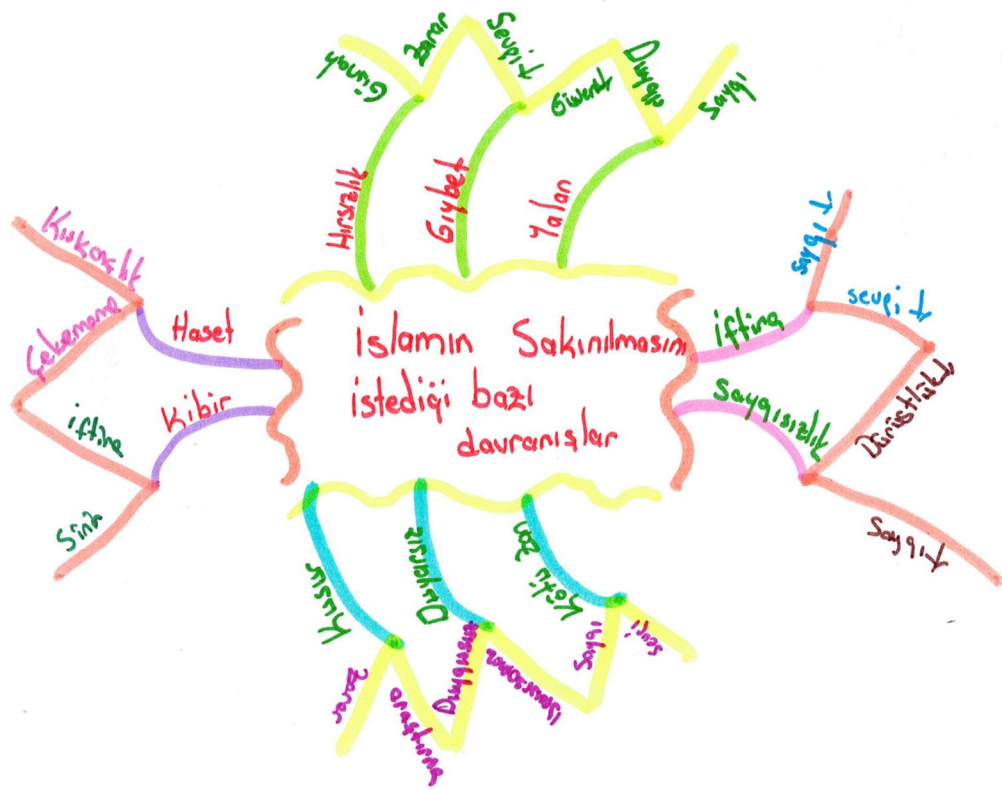


Ek 10: Zihin Haritası Örnekleri

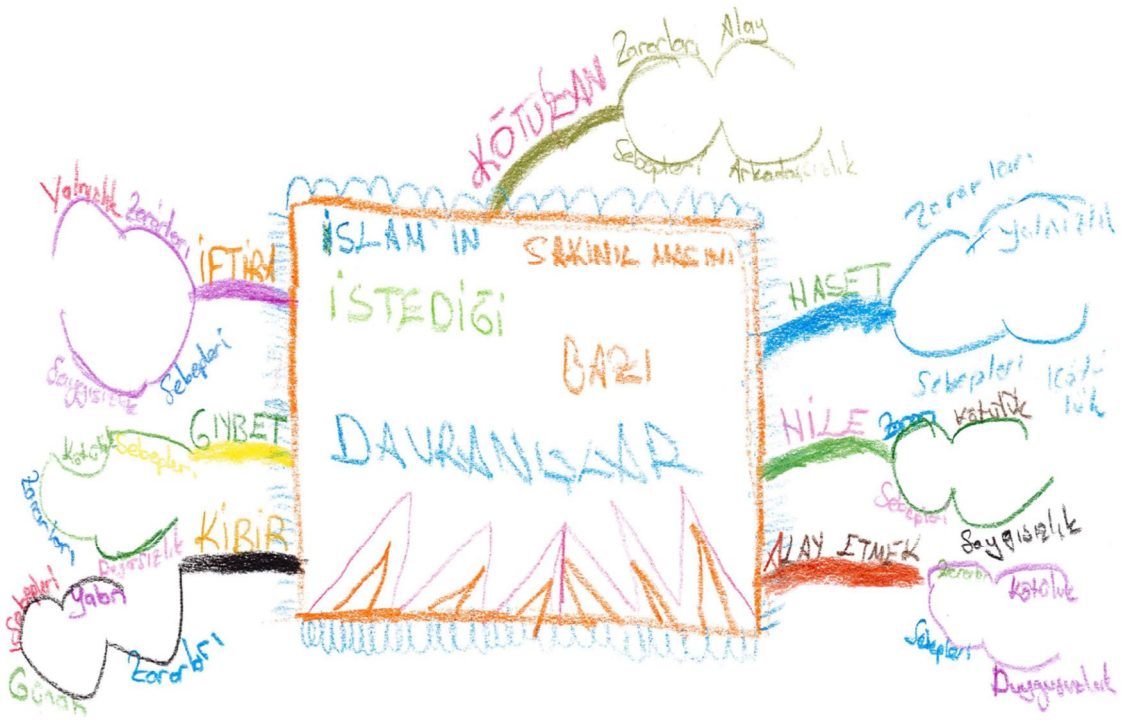
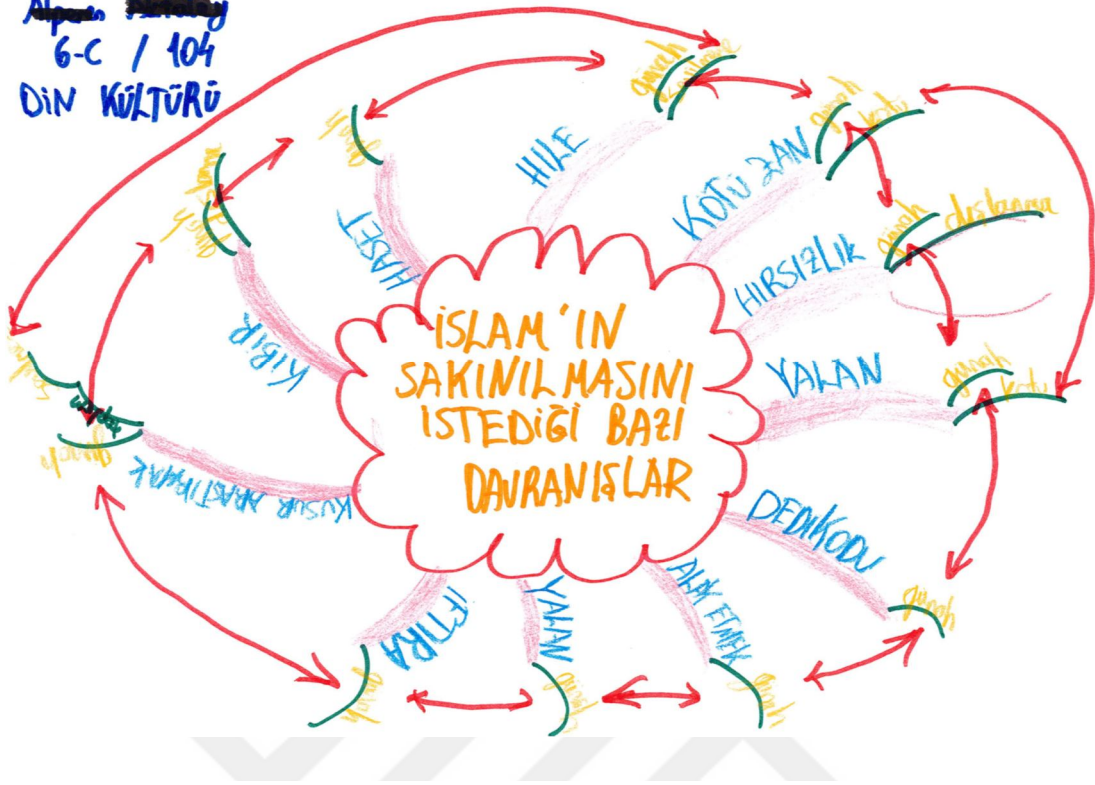


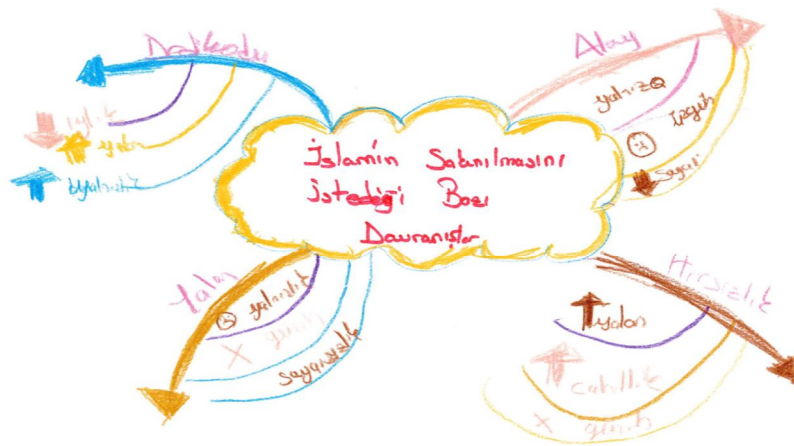
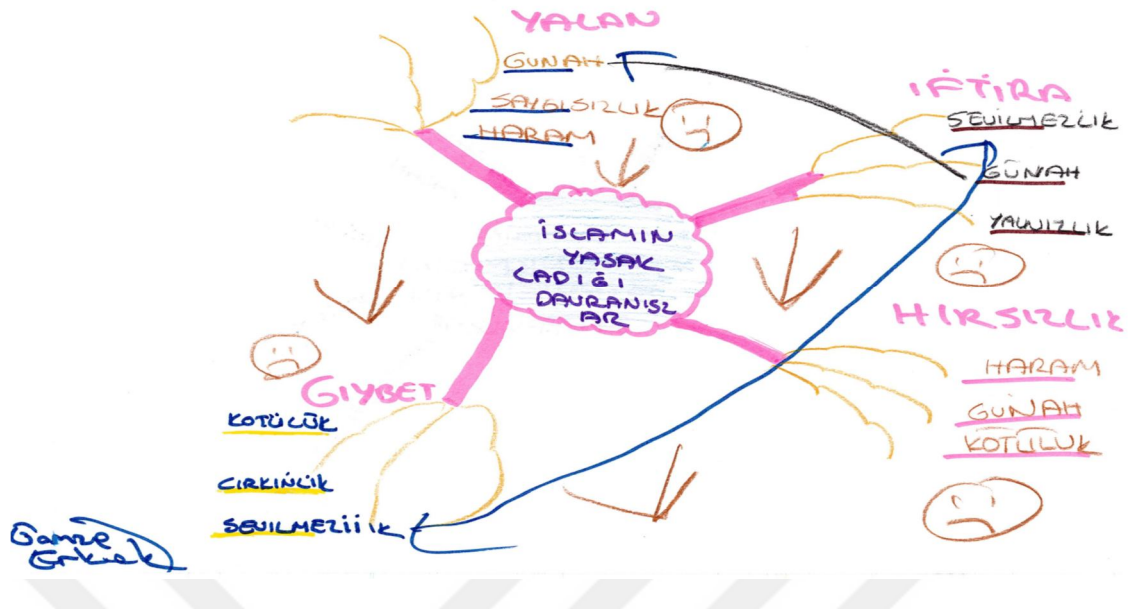




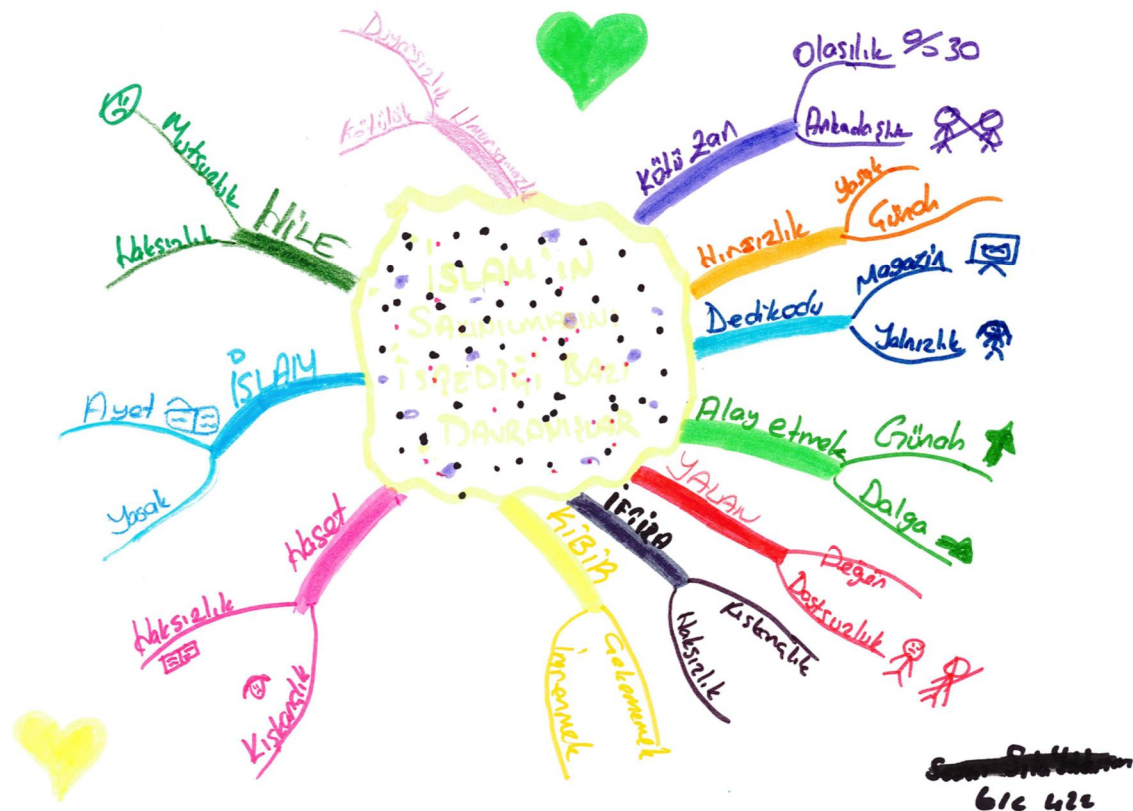
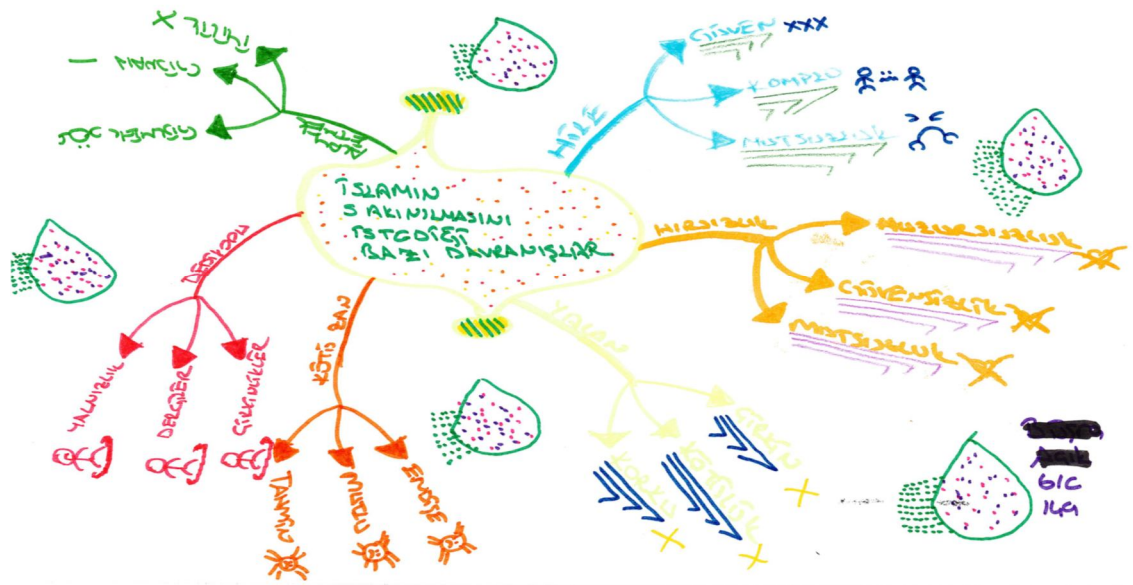


Alpazan ~~Alpazan~~
6-C / 104
DİN KÜLTÜRÜ



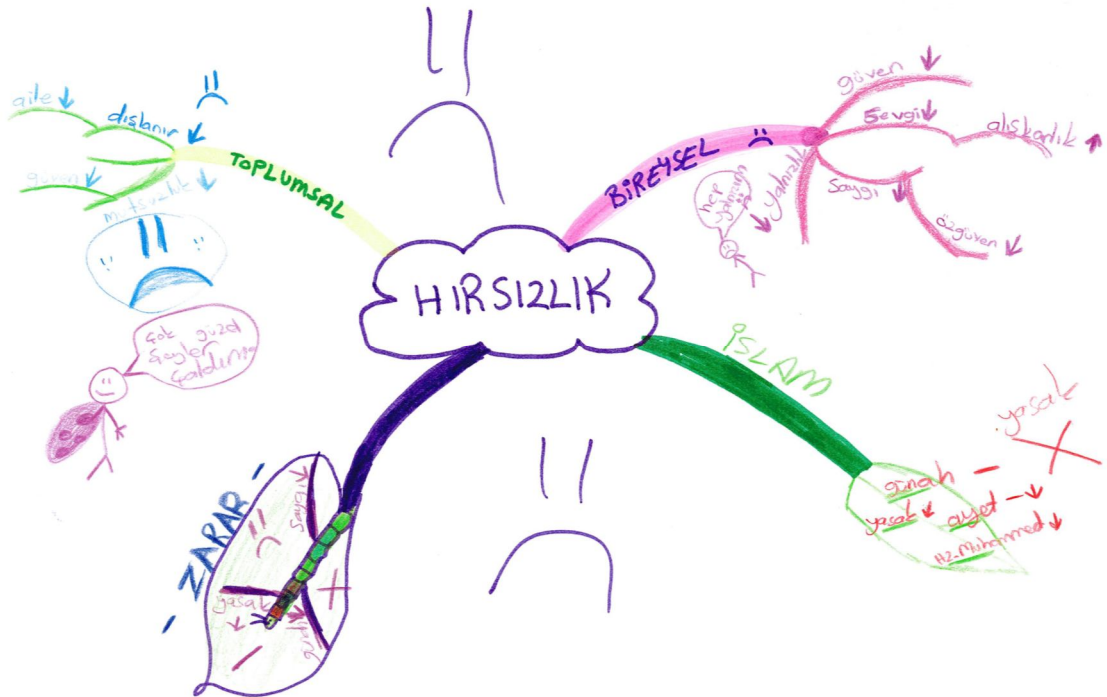


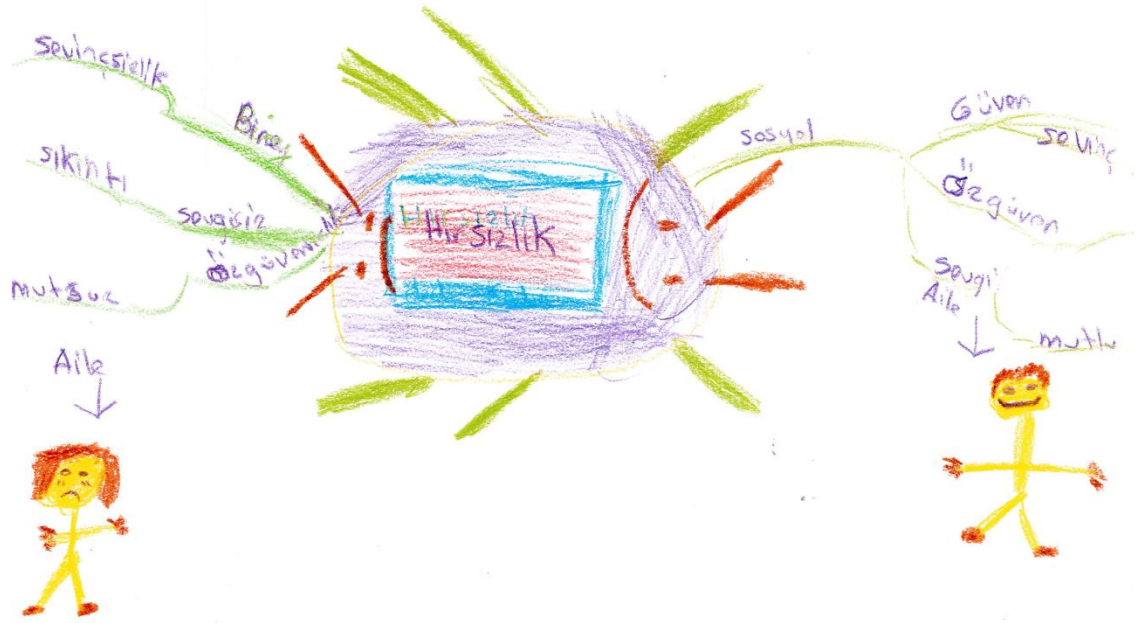




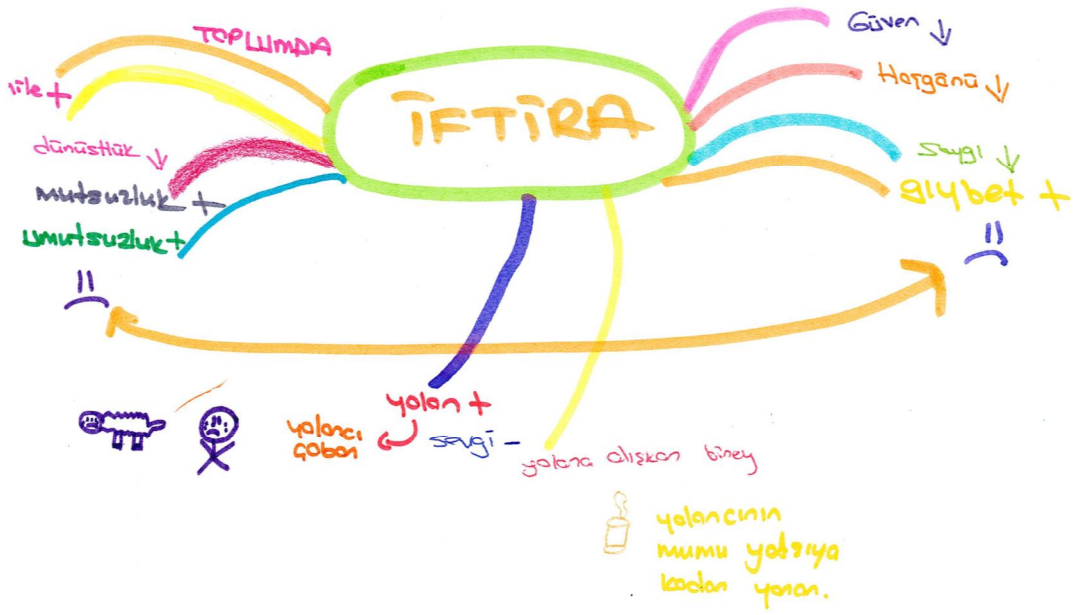
~~Alpeneri Akhmed~~
6-C / 104

Din Kültürü ve
Ahlak Bilgisi

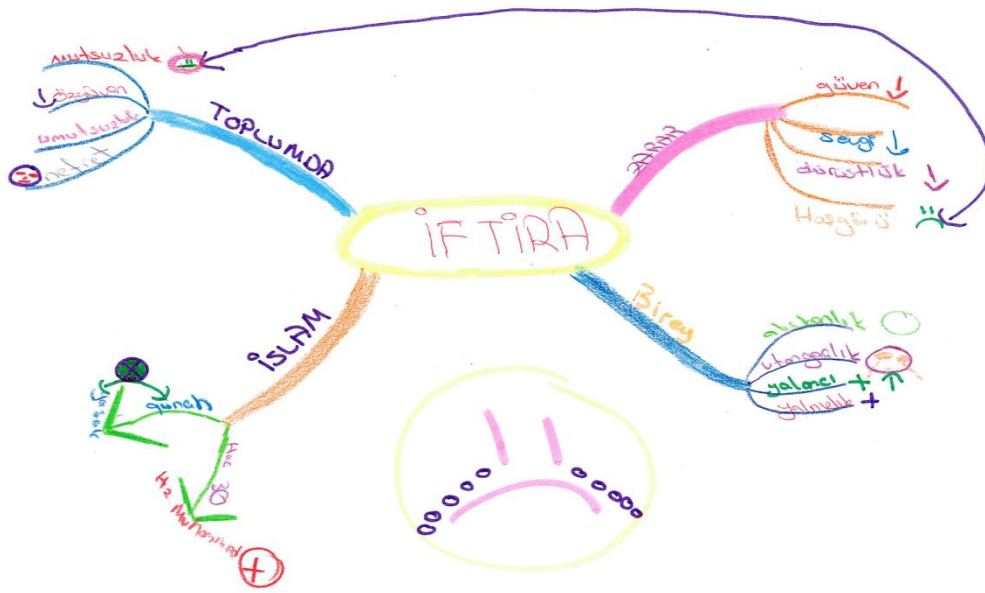
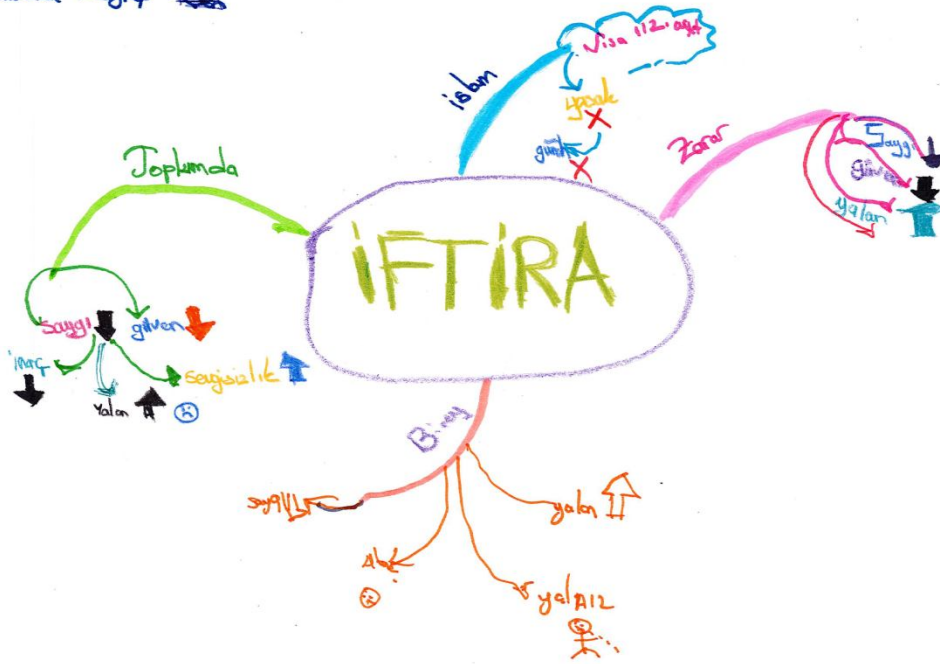


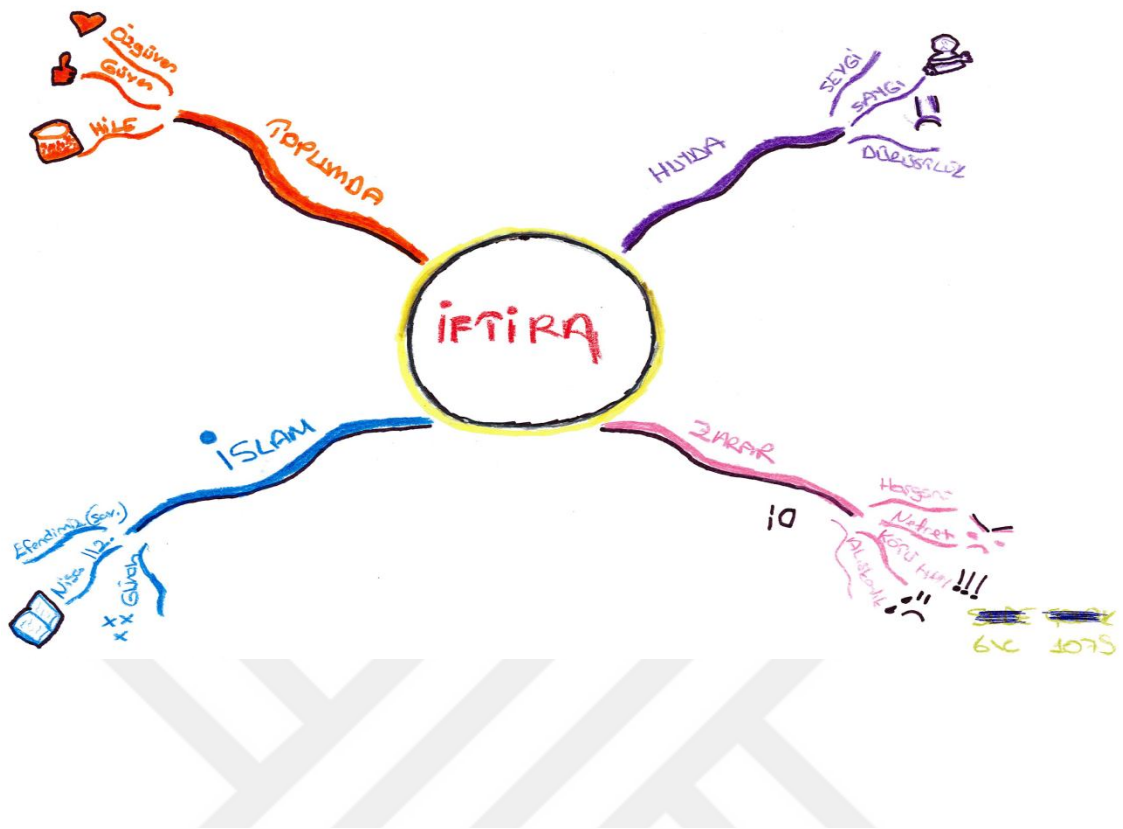


Aile h/ 593 61C



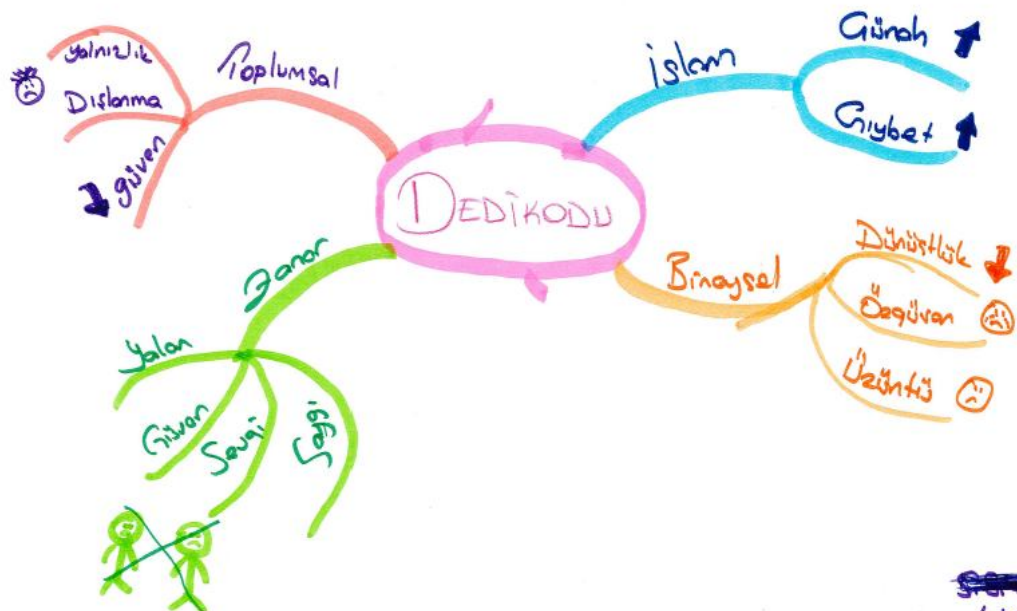
İftira





B-1000 ☺
 AĞIK ☺
 6/10 ☺ 149





~~South Hill~~
61c 422

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Rahime ÇELİK

Doğum Tarihi: 03.07.1984

Yabancı Dil: İngilizce, Arapça.

Öğrenim Durumu:

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	İlahiyat	Fırat Üniversitesi	2009
Yüksek Lisans	İlahiyat	Fırat Üniversitesi	2012

Görevler:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Araştırma Görevlisi	Fırat Üniversitesi	2009

Yayınlar:

Uluslararası Hakemli Dergilerdeki Yayınlar:

1-Şuayip Özdemir-Rahime Kavak, “Öğretici Görüşlerine Göre Yaz Kur’an Kursları (Elazığ Örneği)”, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, C. 4, Sayı: 18, 298-315, 2011.

2-Şuayip Özdemir-Rahime Kavak, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Eğitim-Öğretim İle İlgili Beklentileri (Atatürk ve Erciyes Üniversiteleri Örneği)”, International Journal of Social Science, Volume: 5, Issue: 6, 529-551, 2012.

3-Şuayip Özdemir, Rahime Kavak, “Kur’an ve Hadislerde Gençlik Dönemi Özellikleri”, Turkish Studies, Volume: 9, Issue: 2, 1215-1226, 2014.

Doi Number :<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6450>

Ulusal Hakemli Dergilerdeki Yayınlar:

1-Şuayip Özdemir-Abdurrahman Güneş-Rahime Kavak, “Göreve Yeni Başlayan Din Görevlilerinin Mesleki Problemleri”, Hikmet Yurdu, Yıl: 5, C: 5, Sayı: 10, 13-31, Temmuz-Aralık 2012/2.

Uluslararası Konferans ve Sempozyumlar:

1-Şuayip Özdemir-Rahime Kavak, “Osmanlı Sarayında Ramazan Sohbetleri: “Huzur Dersleri”, Uluslararası Ramazan Sempozyumu, 13-15 Temmuz 2012, İstanbul.

2-Şuayip Özdemir-Rahime Kavak, "Ashab-ı Kehf Kıssasında İfade Edilen Örnek İnsan Modeli, (Eğitim Açısından Yaklaşım)", Uluslararası İnanç Turizmi ve Eshab-ı Kehf Sempozyumu, 20-22 Eylül, Kahramanmaraş, 2012

