

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

8. SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE ALLOSTERİK (KOMBİNASYONEL)
ÖĞRENME MODELİYLE YAPILAN İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN
AKADEMİK BAŞARI VE İNGİLİZCE ÖĞRENME TUTUMLARINA ETKİSİ

ALİ ALBAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA, 2022

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

8. SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE ALLOSTERİK (KOMBİNASYONEL)
ÖĞRENME MODELİYLE YAPILAN İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN
AKADEMİK BAŞARI VE İNGİLİZCE ÖĞRENME TUTUMLARINA ETKİSİ

ALİ ALBAZ

Danışman: Prof. Dr, M. Oğuz. KUTLU
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Betül BALKAR
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Nihal MENZİ ÇETİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2022

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr, M. Oğuz. KUTLU

(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Betül BALKAR

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Nihal MENZİ ÇETİN

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../2022

Prof. Dr. Serap ÇABUK

Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2022

Ali ALBAZ

ÖZET

8. SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE ALLOSTERİK (KOMBİNASYONEL) ÖĞRENME MODELİYLE YAPILAN İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN AKADEMİK BAŞARI VE İNGİLİZCE ÖĞRENME TUTUMLARINA ETKİSİ

Ali ALBAZ

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. M. Oğuz KUTLU

Ocak 2022, 119 Sayfa

Bu araştırmanın temel amacı Giordan'ın Allosterik Öğrenme Modeli temel alınarak hazırlanan İngilizce öğretim uygulamasının ilköğretim sekizinci sınıf İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir.

Deneyisel araştırma desenlerinden öntest sontest kontrol gruplu deneyisel desen kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, deney grubuna Allosterik Öğrenme Modeliyle öğretim, kontrol grubuna ise MEB'in mevcut öğretim yöntemi kullanılarak sekizinci ünite olan "Chores" ünitesinin anlatımı gerçekleştirilmiştir ve gruplar arasındaki akademik başarı farkı araştırılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, Kazazoğlu (2013) tarafından geliştirilen "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Şanlıurfa'ya ait Bozova ilçesinin Koçhisar köyünde bulunan Koçhisar Ortaokulu'nun 8-A ve 8-B grupları ile Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma için gerekli izinler alınarak yürütülmüştür. Araştırma sırasında deney grubunda 30, kontrol grubunda ise 27 ve toplamda 57 öğrenci katılmıştır. Grupların dersleri araştırmacı tarafından yürütülmüş ve araştırma altı hafta sürmüştür. Öğretim gerçekleşmeden önce ve gerçekleştikten sonra öğrencilere akademik başarı testi uygulanmış olup elde edilen veriler SPSS for Windows 11.5 paket programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda allosterik öğrenme modeliyle eğitim gören deney grubunun son testte akademik başarıları istatistiksel olarak anlamlı bir artış gösterirken, kontrol grubunda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Ek

olarak, kalıcılık testi başarı puanları açısından deney ve kontrol grupları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Allosterik öğrenme modeli, İngilizce öğretim programı, akademik başarı, tutum



ABSTRACT**ENGLISH TEACHING WITH ALLOSTERIC (COMBINATIONAL)
LEARNING MODEL IN 8TH GRADE ENGLISH LESSON ACADEMIC
ACHIEVEMENT AND ITS EFFECT ON ENGLISH LEARNING ATTITUDES****Ali ALBAZ****Master Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Prof. Dr. M. Oğuz KUTLU****January 2022, 119 pages**

In this research, the effect of the English teaching practice which is based on Giordan's allosteric learning model, on the students' academic achievement and attitudes towards learning in the eighth grade English course in secondary education was examined.

Within this research, conducted by using the pre-test, post-test control experimental design with control group, one of the experimental research designs, teaching to experimentation group by allosteric learning model, and the eight unit "Chores" was taught to control group using the current teaching method of the Ministry of National Education and the difference in academic achievement between the groups was investigated. In the quantitative dimension of the research, the "Attitude Scale Towards English Lesson" developed by Kazazoğlu (2013) was used.

The research was conducted with 8-A and 8-B classrooms of Koçhisar Middle School in the village of Koçhisar which is located in Bozova/Şanlıurfa during the second semester of the 2020-2021 academic year by obtaining necessary permission for research from Şanlıurfa Provincial Directorate of National Education. During the research, 30 students in the experimental group, 27 students in the control group and 57 students in total participated. The courses of the classrooms were conducted by the researcher and the research lasted for six weeks. Data gathered by application of achievement test before and after the teaching took place and was analyzed by using SPSS-11.5 program.

As a result of the analysis of the data obtained from the research, while the academic achievement of the experimental group trained with the allosteric learning model showed a statistically significant increase, there was no significant difference in

the control group. In addition, it was concluded that the difference between the experimental and control groups in terms of permanence test success scores was not statistically significant.

Keywords: Allosteric learning model, English curriculum, academic achievement, attitude



ÖN SÖZ

Günümüzde yabancı dil eğitimi her geçen gün önem kazanmaktadır. Uluslararası ilişkilerin önemli hale gelmeye başladığı süreçlerden sonra, ülkeler tarafından geliştirilen çeşitli politikalar ve öğretim programları bulunmaktadır ve bu durum yabancı dil öğretimini bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkarmaktadır. Türkiye, gelişmekte olan bir ülke olarak yabancı dil eğitimine önem vermekte ve öğrencilerin yabancı dil eğitimini daha erken yaşlarda almaları için eğitim programlarında güncellemeye gitmektedir. Ayrıca, her öğrenci küçük yaşlardan itibaren yabancı dil eğitimi ile desteklenmektedir. Öğrencilerin daha iyi eğitime ulaşmaları amacıyla çağdaş öğrenme ve öğretme modellerine yer verilmektedir. Çağdaş öğrenme ve öğretme modelleri arasında yerini alan allosterik öğrenme modeli de yabancı dil öğretiminde hedeflenen kazanımların verilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmada, 8. sınıf İngilizce dersinde allosterik öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarına ne ölçüde etki sağladığı incelenmiştir.

İlk olarak, danışmanlığımı üstlenen ve tezimde her aşamada yardımını ve rehberliğini eksik etmeyen ve her durumda bizleri destekleyen saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. M. Oğuz KUTLU'ya çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde her zaman destekçim olan sevgili eşim Neslihan DOĞAN ALBAZ'a, değerli arkadaşlarım Lütfi ÖZGÜR'e, Arif EŞEN'e, Yalçın MUTLUAY'a ve sevgili kuzenlerim Adem ve Ersin ALBAZ'a çok teşekkür ederim. Bugünlere gelmemde emeği yadsınamayacak kadar değerli olan babam, annem ve kardeşlerim Alper ve Miraç'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ali ALBAZ

Adana-2022

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
KISALTMALAR	xii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
EKLER LİSTESİ.....	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi	3
1.1.2. Alt Problemler	3
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.3. Araştırmanın Varsayımları	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.5. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İngilizce Dersi Öğretim Programı.....	8
2.1.1. İngilizce Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar	10
2.1.2. İngilizce Öğretim Programında Yer Alan Etkinlikler	15
2.1.3. İngilizce Öğretim Programında Yer Alan Değerlendirme Teknikleri	17
2.2. Öğrenme.....	18
2.2.1. Davranışçı Kuram.....	21
2.2.2. Bilişsel Kuram	24
2.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım	28
2.3. Allosterik Öğrenme Modeli	29

2.3.1. Allosterik Öğrenme Modelinin Yapılandırmacı Yaklaşımından Farklılıkları.....	30
2.3.2. Allosterik Öğrenme Modelinin Özellikleri.....	30
2.3.4. Allosterik Öğrenme Modelinin İşleyişi	31
2.3.5. Zihinsel Tasarımlar	33
2.3.6. Allosterik Öğrenme Modelinde Öğrenme Süreci	35
2.3.7. Allosterik Öğrenme Modelinde Öğrenme Engelleri.....	36
2.3.8. Allosterik Çevre (Öğretim Çevresi).....	38
2.4. İlgili Araştırmalar	44
2.4.1. Yurt İçinde Gerçekleştirilen Araştırmalar	44
2.4.2. Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar.....	46

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	48
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	48
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları.....	49
3.4. Verilerin Toplanması	53
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	57

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	59
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	63
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	65

BÖLÜM V SONUÇ VE YORUM

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Yorumlar	80
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Yorumlar	80
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Yorumlar	81

BÖLÜM VI

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	84
6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	85
KAYNAKLAR	87
EKLER	95
ÖZGEÇMİŞ	119



KISALTMALAR

AÖM: Allosterik Öğrenme Modeli

C: Cadre de Référence (Referans Çevresi)

CEFR: Common European Framework of Reference for Languages (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı)

CoE: Council of Europe (Avrupa Konseyi)

F: Conception (Kavrama)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

O: Opérations Mentales (Zihinsel operasyonlar)

P: Problem

R: Réseau Sémantique (Semantik Ağ)

S: Signifiants (Göstergeler)

TFT: Total Physical Response (Tüm Fiziksel Tepki)

TTK: Talim Terbiye Kurulu

U-T: Uyarıcı-Tepki

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. İlkokul 2., 3., 4. ve Ortaokul 5., 6., 7. ve 8. Sınıf İngilizce Dersi Ünite İsimleri*	10
Tablo 2. “Chores” Ünitesi Hedef- Konu Dağılımı Belirtke Tablosu	50
Tablo 3. Tutum Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Değerleri	56
Tablo 4. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Değişkenleri İçin Kolmogorov-Smirnov ve ShapiroWilk Normallik Testi Sonuçları.....	57
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Testten Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular	59
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	60
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son Testten Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular	60
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son Testten Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları.....	61
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular.....	61
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları	62
Tablo 11. Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Gruplara Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları.....	63
Tablo 12. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	65
Tablo 13. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinde Yer Alan İfadelere Katılım Durumları ve Dağılımları.....	67
Tablo 14. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Değişkenleri İçin Skewness (Çarpıklık), Kurtosis (Basıklık) Değerleri	68
Tablo 15. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları	69
Tablo 16. Öğrencilerin İngilizceye Başladığı Döneme Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları.....	70
Tablo 17. Öğrencilerin“Evinizde İngilizce yayın yapan TV kanallarına erişim var mı?” Sorusunda Vermiş Oldukları Yanıta Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları.....	71

Tablo 18. Öğrencilerin“Evinizde bilgisayar var mı?” Sorusunda Vermiş Oldukları Yanıta Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları	72
Tablo 19. Öğrencilerin“Evinizde internet erişiminiz var mı?” Sorusunda Vermiş Oldukları Yanıta Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları.....	73
Tablo 20. Öğrencilerin “Babanızın eğitim durumu” Sorusunda Vermiş Oldukları Yanıta Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları.....	74
Tablo 21. Öğrencilerin“Babanız yabancı dil biliyor mu?” Sorusunda Vermiş Oldukları Yanıta Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları	75
Tablo 22. Öğrencilerin “Annenizin eğitim durumu” Sorusunda Vermiş Oldukları Yanıta Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları	76
Tablo 23. Öğrencilerin“Anneniz yabancı dil biliyor mu? ” Sorusunda Vermiş Oldukları Yanıta Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları	77
Tablo 24. Öğrencilerin Yaşadıkları Yere Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları...	77
Tablo 25. Öğrencilerin Gelir Düzeylerine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları .	78

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Bilgi işleme modeli	27
Şekil 2. Allosterik öğrenme modelinin üç temel değişkeni.....	31
Şekil 3. Allosterik modelin tanıdığı öğrenme süreci hakkında önemli fikirler	33
Şekil 4. Zihinsel tasarımların dönüşüm süreci.....	35
Şekil 5. Öğrenmeyi teşvik eden öğretim çevresi	39
Şekil 6. Allosterik öğrenme modelinin küçük yaştaki öğrencilerle uygulanması	42



EKLER LİSTESİ**Sayfa**

Ek 1. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	95
Ek 2. İngilizce Tutum Ölçeği	96
Ek 3. “Chores “ Ünitesi Yıllık Planı.....	97
Ek 4. Ders Planları.....	99
Ek 5. Başarı Testi	109
Ek 6. Öğrenci Etkinlik Görselleri.....	112
Ek 7. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği İzin Yazısı	117
Ek 8. Valilik İzin Yazısı	118

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölüm araştırmanın problemini, alt problemlerini, amacını, önemini, varsayımlarını ve sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde yabancı dil öğrenmenin öneminin artması, hem dünya ülkelerinde hem de ülkemizde yabancı dil politikasının değişmesine sebep olmuştur. Küreselleşme ve Avrupa Birliği oluşumu çerçevesinde evrensel iletişim dili haline gelen İngilizce yabancı dil eğitiminde neredeyse tek yabancı dil konumuna gelmiştir (Sevil, 2002).

İngilizcenin ekonomik, sosyal, politik, sanatsal ve bilimsel alanlarda küresel olarak ortak bir dil ve uluslararası iletişim dili olması nedenleri ülkemizde de İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi sonucunu doğurmuştur. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde İngilizce öğrenenlere, dilbilgisi ile konuşma, yazma, okuma ve dinleme kabiliyetleri kazandırılması amaçlanmaktadır (Aydın, 2006). Genellikle isteklendirme ve yönetime dayalı yaş, cinsiyet, kişilik, motivasyon, yaşam deneyimleri ve öğrenme stilleri gibi etkenler yabancı dil öğrenenleri öğrenme sürecinde etkilemektedir (Tok 2007:196). Türkiye’de bu faktörler derinlemesine sentez edilip yeni çözüm yolları geliştirildiği takdirde yabancı dil öğretimi sağlam bir zemin üzerine oturması söz konusu olacaktır.

Türkiye’de okullarda üniversite eğitimiyle birlikte 10 yıl boyunca 700-800 saat yabancı dil öğretimi yapılmaktadır (Tarcan 2004:3). Ancak, genellikle yabancı dil öğretiminde amaçlanan düzeyde başarıya ulaşılamamıştır bunun nedeni de uzun yıllarca devam eden geleneksel dil öğretme alışkanlıkları, yabancı dil öğretilmede uygulanan yöntemlerin yetersizliği ya da uygun öğretim tekniği kullanılmaması, materyallerin, etkinliklerin ya da ölçme ve değerlendirmede yetersizliklerin veya eksikliklerin olması ve bunların doğurduğu yöntemsel hatalar olduğunu belirtilmektedir (Işık 2008: 15). Böylelikle, ülkemizde yabancı dil bilmenin önemi ve eksiklerinin neler olduğu fark edilmiş ve konuya ilişkin eğitim programları hazırlanarak modern yaklaşımlara ağırlık verilmiştir (Özel, 2011: 22). Modern yaklaşımlardan olan yapılandırmacılık ile yabancı dil öğrenimini eğlenceli ve uygulamaya dönük hale getirmek amaçlanmaktadır ve yapılandırmacı yaklaşım ile farklı yöntem ve teknikler kullanılmaya başlanmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşıma ek olarak çocukluk döneminin, yabancı dil kazanımı açısından yeterliliklerin en üst seviyede olduğu düşünülmektedir. Çocukluk döneminden özellikle dil alanında faydalanmak gerektiğini belirten kaynaklar bulunmaktadır. Hagege'in bu konuda kesin cümleleri vardır. "3-4 yaş ve 10-13 yaşları, dil öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu yaşlardır. Bir dil öğrenme temeli üzerine kurulan benzeşleşme (mimétisme) kapasiteleri bu dönemde yüksek düzeydedir. 13 yaşından sonra işitimi ve eklemlenme düzeneği aynı kalır" der (Hagege: 1994). J. Duverger de dilin çocukta hemen hemen en iyi yerleştiği yaş olarak 4 yaşını göstermektedir (Duverger: 1996). Hatta, Françoise Bresson çocuğu bir başka dilin sesleriyle yakınlaştırmak için ana okullarından yararlanmayı tavsiye etmektedir (Bresson:1990). Bütün etmenler bir araya geldiğinde tek bir doğrunun olmadığı, yabancı dil eğitiminde birçok faktörün önemli rol oynadığı görülmektedir. İngilizce öğretiminde, farklı öğretim yöntem ve teknikleri, bireysel farklılıklar, motivasyon, güdüleme, çevre ve yaş faktörleri doğrultusunda hareket etmek İngilizce öğretiminde etkili olmaktadır. Bu nedenle, öğrenenlerin için yukarıda belirtilen ihtiyaçları doğrultusunda İngilizce öğretiminde kullanılacak çağdaş öğrenme ve öğretme modellerine ihtiyaç duyulmaktadır.

"Allosterik Öğrenme Modeli" çağdaş öğrenme modellerine örnektir. Öğrenme gerçekleşirken birçok etmen bir arada değerlendirilmelidir. Allosterik öğrenme modelini geliştiren Giordan, modelin üç temel değişkeni olduğunu belirtmiştir (Berkant ve Baysal , 2017). Bu değişkenler; öğrenen, öğretim çevresi, bilgi veya becerilerdir. Bu araştırmada yabancı dil gelişimini etkileyen bu üç temel unsur üzerine durulmuştur. Yabancı dil öğretilirken zihinsel tasarımın dönüşümünü düşünerek hareket etmeliyiz. Bir öğrenci sınıfa gelirken sıfır bilgiyle gelmemektedir. Öğrenme süreci gerçekleşmeden önce de öğrenen birçok bilgiye sahiptir ve öğrenme ortamında önceki bilgileri ile bir bütünlük göstermektedir. Öğretim çevresi dil öğreniminde çok hayati bir yere sahiptir. Bu süreçte öğrenenin yakın çevresi (aile, fiziki şartlar, öğrencinin yabancı dile olan ilgisi ve tutumu, yeteneği, öğretmeni, teknoloji) önemli rol oynamaktadır. Öğrenenler karşılaştıkları etkinlikler ve topladıkları bilgilerin durumlarına göre ise koştukları zihinsel tasarımlarından hareketle anlam üretirler ve bu sayede öğrenmelerini gerçekleştirirler (Topbaş, 2009).

Allosterik öğrenme modeli öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerine katkı sağlayan bir modeldir. Bu modeli kullanan öğretmenlerin öğrenme- öğretme ortamını; öğrencilerin öğrenme yollarını, bireysel farklılıklarını ve zekâlarını vs. dikkate almaları ve planlamalarını belirtilen farklılıklara göre yapmaları gerekmektedir. Çünkü Allosterik

öğrenme modelini tercih eden bir öğretmen, öğrencilerin öğrenme yol ve yöntemlerini, tercihlerini önemsemektedir. Bu modelle öğrencinin aktif olması sağlanmaktadır. Yapılan bazı araştırmalarda (Budak, 2010; Giordan, 2000; Giordan, 2012; Koç ve Tavukçu, 2015; Pei, 2006; WuTao, 2010) özellikle Fen bilimleri alanındaki çalışmalarda bu süreçlerin öğrenci başarısı, derse yönelik ilgisi ve tutumu üzerine ne kadar önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Fen bilimlerinde allosterik öğrenme ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır, ancak sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında yeterli araştırmaya rastlanmamıştır. Sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında allosterik öğrenme modeli ile gerçekleşen çalışmaların eksikliği bu konuda araştırma yapma gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Bu çalışmada, 8. sınıf İngilizce dersinde allosterik öğrenme modeliyle öğrencilerin akademik başarılarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına nasıl etki ettiğinin ortaya çıkarılması araştırmaya değer bulunmuştur.

1.1.1. Problem Cümlesi

Giordan'ın Allosterik Öğrenme Modeli'ne göre gerçekleştirilen 8. Sınıf İngilizce öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenmeye karşı tutumlarına etkisi nedir?

1.1.2. Alt Problemler

Bu çalışmada İlköğretim 8. Sınıf İngilizce dersinde yer alan “ Chores” ünitesi deney grubunda Giordan'ın Allosterik Öğrenme Modeli'ndeki aşamalar dikkate alınarak hazırlanmış İngilizce öğretimiyle; kontrol grubunda ise mevcut öğretim programında yer alan etkinlikler uygulanarak deney ve kontrol gruplara arasındaki başarı düzeylerinin farkına bakılmıştır.

Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri aşağıda belirtilmiştir.

1. Deney grubunun öntest başarı puanı ile kontrol grubunun öntest başarı puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubunun sontest başarı puanı ile kontrol grubunun öntest başarı puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır ?
3. Deney grubunun sontest başarı puanı ile deney grubunun öntest başarı puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

4. Deney ve kontrol grubunun öntest başarı puanları kontrol edildiğinde deney grubu son test başarı puanı ile kontrol grubu son test başarı puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubunun son test başarı puanları kontrol edildiğinde deney grubu kalıcılık testi puanı ile kontrol grubu kalıcılık testi puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
6. Öğrencilerin eğitim gördükleri gruplara göre allosterik öğrenme modeliyle gerçekleşen uygulama sonrasında İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Öğrencilerin demografik özelliklerine göre İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Günümüzde hızla küreselleşen dünyada ülkeler arasında gerçekleşen etkileşimin doğal sonucu olarak yabancı dil öğretimi daha fazla önem kazanmıştır. Bunun sonucunda ülkeler yabancı dil eğitiminde bir yarışa katılarak eğitim-öğretim programlarını güncellemektedir. Ülkemizde, 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı itibarıyla yürürlüğe giren 4+4+4 eğitim sistemiyle ilkokula başlama yaşı 5'e (gönüllülük esasına göre) indirildi; İngilizce eğitimi ise 2. sınıftan itibaren verilmeye başladı (Bayyurt, 2012). Dolayısıyla, okula 5 yaşında başlayan bir çocuk 6 yaşında İngilizceyle tanışmaya başladı. Bu reform çerçevesinde, 2013 yılında uygulamaya konan yeni öğretim programıyla birlikte İngilizce eğitimi artık 2. sınıftan itibaren öğretilmek üzere yeniden planlandı. Dolayısıyla, Türkiye'nin İngilizce eğitimini 2. sınıftan itibaren başlatması dünya gerçekleri dikkate alındığında abartılı değil, geç kalınmış bir adım olarak belirtilmektedir.

Türkiye' de 2019 yılı dikkate alındığında yabancı bir veya birkaç dile sahip olmanın verdiği avantajlar belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Aileler erken yaşta çocuklarının dil öğrenimine özen göstermekte ve ileride kariyerleri için dil eğitiminin erken yaşlarda desteklenmesi gerektiğini düşünmektedir. Dil öğretiminde yaş faktörü çok önemlidir ve öğrenenlerin dil öğreniminde erken yaşlarda maruz kalmasının dil gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu savunulmaktadır. İkinci bir dili erken yaşta öğrenmeye başlamanın yararları genellikle uzun vadede kendini göstermektedir. Ancak yine de dili geç yaşta öğrenmeye başlayıp çok iyi bir düzeye ulaşabilen bireyler de bulunmaktadır (Bongaerts, van Summeren, Planken ve Schils 1997; White ve Genesee

1996; Birdsong 1992). Bu anlamda, İngilizce eğitim-öğretim programları alanında birçok etmen ve gelişen dünyanın özellikleri gözden geçirilip güncellenmektedir. Yukarıda bahsedilen kronolojik gelişmeler ışığında Türkiye’de çağdaş eğitim-öğretim modelleri öğrenme sürecinde öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Giordan (1955) tarafından geliştirilen Allosterik Öğrenme modeli de bu öğrenme modellerinden birisidir.

Öğrenmenin biyolojik, bilişsel, sosyokültürel ve duygusal olarak dört ana boyutu vardır. Allosterik Öğrenme modeli de karşılıklı olarak birbirlerini biçimlendiren bu dört unsura dayanmaktadır (Giordan, 2003). Bu model, bilgilerin öğrenilmesinde çizgiselliği reddetmek, zihinsel tasarım kavramı ile eğitsel ortamı öne çıkartmak suretiyle öğrenme kavramına yeni açıklamalar getirmektedir. Özellikle “Öğrenenin kafasında gerçekte ne olduğu” ile ilgili kavrayışımızı hassaslaştırmakta ve onun düşüncesini dönüştürmesinde işe koşulan değişkenlerle ilgili bilgi vermektedir. Bu modele göre öğretici, gerçek bir “bilgi tasarlayıcısına dönüşerek öğretme-öğrenme sürecinin merkezinde yer almaktadır (Pellaud, 2003).

Öğreticiler bu modelle, öğrenenlerin zihinsel tasarımlarını ortaya çıkarmayı ve bir dönüşümü gerçekleştirmelerini amaçlamaktadır. Bu dönüşüm gerçekleşirken, öğrenenler tarafından kabul edilen her yeni bilgi onun tasarım ağlarından birisiyle karşı karşıya kalır. Öğrenmeyi (dönüşümü) sağlayabilmek için mevcut olan çizgiselliğin dışına çıkmak önemlidir. Bu süreçte etkinliklerin öğrencilerin merak duygularını tetikleyecek şekilde planlanması, öğrencilerin belli sayıda özgün sorunla karşılaştırılmaları ve soru sormaları, veri toplamaları, deney yapmaları, modellemeleri, kanıtlamaya dayalı çalışmaları ve benzetim yapabilmeleri gibi becerileri kullanmalarına dikkat edilmesi kaçınılmazdır (Giordan, 1995). Ek olarak, dönüşüm (öğrenme) boyunca öğrencilerde ileri düzey becerilere sahip olmaları ve bunların kullanılması amaçlanmaktadır.

Bu araştırma, İngilizce dersinin Allosterik Öğrenme Modeliyle işlenmesi ile MEB tarafından verilen kazanımların bu modelle sağlanması açısından oldukça önemlidir. Allosterik Öğrenme Modeliyle gerçekleşen İngilizce eğitimi sonrasında öğrencilerin aktif bir şekilde İngilizce’yi kullanabilmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca, okullardaki mevcut öğrenme ortamı ile Allosterik Öğrenme Modelinin karşılaştırılması ve öğrencilerin akademik başarılarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Gerçekleştirilen alanyazın araştırmalarında Türkiye’de allosterik öğrenme modeline yönelik (Babaoğlu, 2016; Berkant ve Baysal, 2017; Budak, 2010; Topbaş, 2009; Topbaş, 2013) az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Öğrenme sürecine anlamlı

katkılar yaptığı tespit edilen Allosterik Öğrenme Modeli genel olarak fen bilimleri alanında uygulanmıştır (Honorez, Remy, Monfort, Cahay ve Therer, 2000). Fen bilimlerinde yapılan araştırmaların yanı sıra (Babaoğlu, 2016) tarafından yabancı dil öğreniminde Allosterik Öğrenme Modeliyle yapılan bir deneysel çalışma uygulanmıştır. Sosyal bilimler alanında yapılan çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmüştür.

Bu nedenle, ülkemizde Allosterik Öğrenme Modelinin İngilizce derslerinde öğrencilerin akademik başarılarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına nasıl etkide bulunduğunu araştıran çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Yukarı belirtilenlerden yola çıkılarak genel anlamda fen bilimleri alanında kullanılan Allosterik Öğrenme Modelinin sosyal bilimler alanında kullanılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada,

1. Öğrencilerin veri toplama aracına cevap verirken samimi ve içten yanıt verdikleri varsayılmaktadır. Başka bir deyişle, öğrencilerin verdikleri cevaplar gerçek durumlarını, görüşlerini ve fikirlerini yansıtmıştır.
2. Seçilen araştırma grubunun evreni temsil edebilecek nitelik ve nicelikte olduğu varsayılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, devlet ortaokulunda 8. Sınıfa devam eden rastgele (random) örnekle yoluyla seçilmiş öğrencilerden sağlanan verilerle sınırlıdır.
2. 8. sınıf İngilizce dersi “**Chores**” ünitesi ve bu ünite için belirlenen altı haftalık uygulama süresi ile sınırlıdır.
3. Araştırmada uyarlanan ve geliştirilen ölçme araçlarıyla toplanan nicel verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Aşağıda bu araştırmanın temel kavramlarına yer verilmektedir.

Allosterik: Allosterik: Organizmanın içinde bulunduğu çevresel koşulara göre biçim ve işlev değıştiren enzimlerdir (Budak, 2010: 469).

Akademik Başarı: Akademik başarı genellikle, öğrencinin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değışmelerini ifade eder (Ahmann, 1971; Akt. Erdoğan, 2006).

Tutum: Bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir” (Özgüven, 2000:353).



BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İngilizce Dersi Öğretim Programı

Geçmişten günümüze yabancı dil eğitime Türkiye’de önem verilmektedir. Böylelikle, öğretim programlarında, yabancı dil öğretimi ve öğreniminde kullanılan yöntem, strateji, yaklaşım ve teknikleri sürekli yenilenmektedir.

Cumhuriyetin ilanı ile 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilerek 6 Mart 1924 tarihinde yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte okullarda okutulacak eğitim programlarında yeni düzenlemelere gidilmiştir (Merter ve Kartal, 2013). Bu düzenlemelerle birlikte yabancı dil öğretim programları da yeniden düzenlenmiştir. Cumhuriyetin ilanından sonra başlayan eğitim reformlarında modern toplum yaratmak amacıyla yabancı dil öğrenmenin gerekliliği vurgulanmış ancak yabancı dil için öğretim programları 1980’lerde sistematik olarak hazırlanmaya başlanabilmektedir. Türkiye’de yasalar, milli eğitim politikasının geliştirilmesini, bu politikayı uygulamaya dönüştürecek programların hazırlanmasını ve uygulamanın denetlenmesini Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’na yüklediğinden (Varış, 1989), yabancı dil öğretimi programları merkezi olarak MEB tarafından hazırlanmakta ve ülke genelinde uygulanmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde çeşitli program uygulamaları vardır. Yabancı dil öğretimi örgün eğitim kurumlarında zorunlu olarak yapılmaktadır. Bu zorunluluk programlarda orta birinci sınıfta başlamakta; lise son sınıfa kadar devam etmekteydi. Ancak 4306 sayılı SYKZİ yasası ile eğitim sistemi (8+3) olarak değiştirilince yabancı dil öğretimi 4. sınıfa kaydırılmıştır. Orta Öğretim bütünlüğü içinde yer alan resmi ve özel eğitim kurumlarının yabancı dil programlarını Demirel (2007: 12–15) , normal yabancı dil öğretimi yapan okullar, takviyeli yabancı dil öğretimi yapan okullar ve yabancı dil öğretimi yapan okullar olarak üç grupta incelemektedir. Demirel ayrıca yabancı dille öğretim yapan okulları kendi içinde, yabancı dille öğretim yapan resmi okullar, yabancı dille öğretim yapan özel Türk okulları ve yabancı dille öğretim yapan özel yabancı okullar olmak üzere üçe ayırmaktadır. 1980’li yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı yabancı dil eğitime ağırlık vererek Anadolu liselerini kurma kararı almıştır. 1991 yılında ise, Milli Eğitim Bakanlığı 6., 7. ve 8. sınıfların İngilizce dersi öğretim programını değiştirmiş ve aynı zamanda 4. ve 5. sınıflar için İngilizce öğretim programı hazırlamıştır (Demircan, 1993:47).

Türkiye’de yabancı dil eğitiminin tarihsel gelişim süreci içinde 20. yüzyılın son yılları içinde (1990–1999), iki gelişme ön plana çıkmıştır.

1. 1997 yılında, ilköğretimin 8 yıla çıkmasıyla, ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda İngilizce dersinin zorunlu olarak okutulmaya başlanması ve bu uygulama ile yabancı dil öğrenimine 9 yaşında başlanmasına olanak sağlanması,
2. İkinci yabancı dil öğretimine başlanması.

1997 yılında, 144 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararıyla 4. ve 5. sınıf İngilizce dersi programı kabul edilmiştir. Aynı tarihte 4. ve 5. sınıflar için Almanca ve Fransızca programlarının da kabul edildiği ve ders çizelgesinde haftada 3’er saat seçmeli yabancı dil dersinin konulduğu görülmektedir. Ancak, 4. ve 5. sınıflarda öğrencilerden istek gelmediği için uygulamada bu dersler için gruplar açılmamıştır. ilköğretim okullarında mevcut uygulama gözden geçirildiğinde 4. ve 5. sınıflarda haftada iki saat zorunlu, iki saatte seçmeli yabancı dil dersi, 6, 7 ve 8. sınıflarda haftada dört saat zorunlu iki saatte seçmeli yabancı dil dersi bulunmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu (TTK) Başkanlığı tarafından 18.10.2005 tarih ve 11060 sayılı oluru ile ilköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf İngilizce Dersi öğretim programı ile seçmeli İngilizce Dersi öğretim programının 2006–2007 öğretim yılında 4. sınıflarda; 2007–2008 öğretim yılında 5. sınıflarda; 2008–2009 öğretim yılında da 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanmak üzere kabulü kararlaştırılmıştır (MEB, 2006).

İngilizce programında yapılan değişiklikler, 2012/2013 eğitim öğretim yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte farklı sınıf kademelerindeki İngilizce öğretim programlarının değişmesiyle kendisini göstermektedir (Durmuşçelebi ve Bilgili, 2014: 609). Erken yaşta başlayan bir dil öğretimi ile küçük yaştaki çocukların yabancı dil öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu ve dili etkin şekilde konuşabildikleri bilinmektedir (Cameron, 2001; s. 17). 1 Şubat 2013 tarihinde Talim Terbiye Kurulu’nun 6 sayılı kararıyla İngilizce dersleri 2 ve 3. sınıf düzeyine kadar indirilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013). Bu kararla birlikte, ilk ve ortaokullardaki İngilizce dersleri için yeni bir program geliştirilmiş ve bu programın 2 ve 5. sınıflarda 2013-2014; 3, 4, 6 ve 7. sınıflarda 2014-2015 ve 8. sınıflarda da 2015-2016 öğretim yılında uygulanması öngörülmüştür. Bu karar ile İngilizce öğretim programı öğretmen merkezli yaklaşımdan uzaklaşarak, öğrenme sürecinin merkezine alınmıştır. Program incelendiğinde, hedef dilde iletişim yetisinin geliştirilmesi ihtiyacı vurgulanmış, tematik yaklaşıma değinilmiş

ve Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (CEFR) dikkate alındığı vurgulanmıştır. Ayrıca programda öğrencilerin hedef dili öğrenme motivasyonlarının artırılması gerektiğinin, öğrendikleri dil ile bir şeyler yapabilmelerinin önemli olduğunun altı çizilmektedir (MEB, 2013).

Aşağıdaki tabloda ilkökul 2., 3. ve 4. sınıf ile ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf kitaplarında yer alan üniteler verilmiştir (MEB, 2013):

Tablo 1.

*İlkokul 2., 3., 4. ve Ortaokul 5., 6., 7. ve 8. Sınıf İngilizce Dersi Ünite İsimleri**

	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf
1.	Kelimeler	Çarkıfelek	Sınıfta	Günlük Rutinim	Okuldan Sonra	Görünüş ve Kişilik	Arkadaşlık
2.	Arkadaşlar	Ailem	Çocukların Günü	Benim Şehrim	Lezzetli Kahvaltı	Biyografiler	Genç Yaşamı
3.	Sınıfta	Sevdiğim İnsanlar	Boş Zaman	Merhaba	Şehrimde Bir Gün	Spor	Yemek Pişirme
4.	Sayılar	Duygular	Çizgi Film Karakterleri	Oyunlar ve Hobiler	Hava ve Duygular	Vahşi Hayvanlar	İletişim
5.	Renkler	Oyuncaklar ve Oyunlar	Benim Günüm	Sağlık	Lunaparkta	Televizyon	İnternet
6.	Oyun Alanında	Evim	Deney Yapmak	Filmler	Tatil	Partiler	Maceralar
7.	Vücudun Bölümleri	Benim Şehrimde	Meslekler	Parti Zamanı	Meslekler	Batıl İnançlar	Turizm
8.	Evcil Hayvanlar	Ulaşım	Kıyafetlerim	Formda Kalmak	Dedektifler İş Başında	Kamu Binaları	Ev İşleri
9.	Meyveler	Hava	Arkadaşlarım	Hayvan Barınağı	Gezegeni Kurtarmak	Çevre	Bilim
10	Hayvanlar	Doğa	Yiyecek ve İçecekler	Festivaller	Demokrasi	Gezegenerler	Doğal Afetler

*İngilizce dersi öğretim programından hareketle, Tablo 1 araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

2.1.1. İngilizce Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar

Tablo 1’de belirtilen üniteler kapsamında ilkökul düzeyindeki özellikle küçük yaş gruplarının yer aldığı 2. ve 3. sınıflarda dört temel beceriden okuma ve yazma geliştirilmesi gereken hedefler arasında yer almamaktadır. Küçük yaş gruplarında öğrencilerin İngilizce defterlerinin olmaması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2013). Öğrenciler yazarak ya da bir yabancı dilde okumaya zorlanarak öğrenecekleri yabancı dile karşı önyargılara sahip olabilirler. Bunun önüne geçmek adına, öğretmenlerin

öğrencilerine sesli olarak yabancı dilde yazılı metinler okuması ve şarkı ve hikâyeleri jest ve mimiklerini kullanarak dramatize etmesi öğrencilerin dikkatlerini çekecek ve onların eğlenerek öğrenmelerine yardımcı olacaktır. 4. sınıfta, aynı şekilde konuşma ve dinleme becerilerinin öğrenilmesi temel alınmıştır ancak yaş grubunun büyümesiyle birlikte sınırlı olarak okuma ve yazma etkinlikleri, özellikle proje ve portfolyo çalışmalarında kullanılmaktadır. Bu sayede öğrencilerin hedef dilde basit düzeyde yazma ve okuma becerilerini kazanmaları hedeflenmiştir. Ayrıca sarmal programlama yaklaşımına uygun olarak üniteler ilerledikçe geçmiş ünitelerle bağlantı kurmak yabancı dili yeni öğrenmeye başlayan çocuklar için faydalı olmaktadır (MEB, 2013). Bu doğrultuda ilkokul düzeyindeki 2., 3. ve 4. sınıflara ilişkin yeni İngilizce öğretim programında yer alan hedefler aşağıda verilmiştir:

2.sınıf sonunda öğrenciler;

- Öğrenciler hem Türkçe hem de İngilizce'de ortak olan kelimeleri ayırt edebilir.
- Öğrenciler izin alabilirler.
- Öğrenciler, birinin adını öğrenmek için sorular sorabilir.
- Öğrenciler selamlaşabilir ve insanlarla tanışabilir.
- Öğrenciler eşyaları betimleyebilir.
- Öğrenciler yönergeleri anlayabilir ve kısa, basit talimatları izleyebilir.
- Öğrenciler sınıf içerisindeki nesnelerin adlarını belirleyip anlayabilir.
- Öğrenciler basit rica ve isteklerde bulunabilir.
- Öğrenciler sayıları sayabilir.
- Öğrenciler karakterleri ve kişileri anlayabilir.
- Öğrenciler sevdikleri ve sevmedikleri şeyleri ifade edebilir.
- Öğrenciler nesnelerin renklerini belirleyebilir.
- Öğrenciler sahip olduğu nesneleri söyleyebilir.
- Öğrenciler nesnelerin nerede olduklarını ifade edebilir.
- Öğrenciler yapabildiklerini ve yapamadıkları şeyleri söyleyebilir.

3.sınıf sonunda öğrenciler;

- Öğrenciler selamlama ve selamlamanın temel ifadelerini tanıyabilecektir.
- Öğrenciler kendilerini basit bir şekilde tanıtabilecekler.
- Öğrenciler kısa ve basit sözlü talimatları uygulayabilecektir.
- Öğrenciler 1'den 20'ye kadar sayıları söyleyebilecekler.
- Öğrenciler akrabalık terimlerini (aile üyeleri için isimler) tanıyabilecektir.
- Öğrenciler, bireylerin fiziksel özelliklerini tanıyabilecektir.
- Öğrenciler şu anda ne yaptıklarını söyleyebilir.
- Öğrenciler kişisel duygu / hisler hakkında konuşabilecektir.
- Öğrenciler şekillerin özelliklerini tanıyabilecektir.
- Öğrenciler nesnelerin miktarlarını ifade edebileceklerdir.
- Öğrenciler bir evin bölümlerinin isimlerini tanıyabilecektir.
- Öğrenciler bir evdeki eşyaların yerini sorabilecek ve söyleyebileceklerdir.
- Öğrenciler çeşitli hava koşullarını tanımlayabilecektir.

4.sınıf sonunda;

- Öğrenciler isteklerle ilgili kısa ve net ifadeleri anlayabilecektir.
- Öğrenciler izinle ilgili kısa ve net ifadeleri anlayabilecektir.
- Öğrenciler birden elliye kadar sayıları tanıyabilecekler.
- Öğrenciler milletler ve milletler hakkında konuşabilecektir.
- Öğrenciler diğer insanlar hakkındaki bilgileri tanıyabilecektir.
- Öğrenciler, sözlü bir metindeki hoşlanılan veya hoşlanılmayan genel bilgileri anlayabilecektir.
- Öğrenciler kişilerin neler yapabildiklerini ve yapamadıklarını ifade edebilir.
- Öğrenciler, günlük rutinler hakkında kısa, sözlü bir metinle genel ve özel bilgileri anlayabileceklerdir.
- Öğrenciler zaman hakkında konuşabilecektir.
- Öğrenciler basit talimatları anlayabilecek ve uygulayabilecektir.
- Öğrenciler, temel ihtiyaçları ile ilgili teklifleri anlayabilecektir.
- Öğrenciler, hava koşulları ve giyim ile ilgili kısa sözlü metinleri anlayabilecektir.
- Kısa sözlü metinlerde mevsim ve kıyafet isimlerini tanıyabilecektir.

- Öğrenciler arkadaşlarını ve diğer insanları (aile üyeleri, öğretmenler, vb.) tanımlayabilecektir. (MEB, 2013)

Tablo 1’de belirtilen üniteler içerisinde ortaokul 5,6,7 ve 8.sınıf düzeyinde, ilkokul temelinde konuşma ve dinleme yetilerinin yanı sıra yazma ve okuma yetilerinin de öğrencilere öğretilmesi hedeflenmektedir. 5 ve 6. sınıflarda dinleme ve konuşma becerilerine odaklanırken 7. sınıf ile kazanımlara yazma becerisi de girmektedir. 7. Sınıftan itibaren öğrencilerin yazma becerilerini de edinmeleri ve geliştirmeleri hedeflenmektedir. Ortaokul düzeyinde İngilizce dersinin hedefleri belirlenirken öğrencilerin ilgi, ihtiyaçları ve gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Ortaokul düzeyinde İngilizce dersinin hedefleri aşağıda verilmiştir (MEB, 2013):

5.sınıf sonunda;

- Öğrenciler günlük rutinler hakkında konuşabilecektir.
- Öğrenciler, hobiler, hoşlandıkları / hoşlanmadıkları şeyler ve yetenekler hakkında basit, sözlü metinleri anlayabileceklerdir.
- Öğrenciler bir etkinliğin tarihini belirtebilecekler.
- Öğrenciler, zorunluluğu ifade etmek için ifadeleri kullanabilecektir.
- Öğrenciler nesnelerin ve insanların yerleri hakkında basit sohbetlerle konuşabilecekler.
- Öğrenciler 1'den 100'e kadar zaman ve sayıları söyleyebileceklerdir.
- Öğrenciler yol tarifi yapabileceklerdir.
- Öğrenciler yapabildiklerini ve yapamadıklarını ifade edebilirler.
- Öğrenciler, filmler ve film karakterleri ile ilgili olarak insanların hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyler hakkında konuşabilecekler.
- Ülkeleri ve milletleri tanıyabilecekler.
- Öğrenciler temel ihtiyaç ve duyguları ifade edebileceklerdir.
- Öğrenciler sahip oldukları şeyler hakkında konuşabilirler.
- Öğrenciler şu anda insanların / hayvanların neler yaptıklarının açıklamalarını anlayabilecektir.
- Öğrenciler önerileri basit bir şekilde kabul edebilir veya reddedebileceklerdir.
- Öğrenciler izin isteyebilecek ve basit bir şekilde yanıt verebileceklerdir.

6.sınıf sonunda;

- Öğrenciler boş zamanlarında neler yaptıklarını söyleyebilirler.
- Öğrenciler sevdikleri ve beğenmedikleri yemekler hakkında fikirlerini ifade edebilecekler.
- Öğrenciler kabul etme ve reddetme ifadelerini kullanabileceklerdir.
- Öğrenciler, yerler ve şeyler hakkındaki duygular ve kişisel görüşlerle ilgili basit metinlerdeki genel anlamı anlayabileceklerdir.
- Öğrenciler, nesneleri karşılaştıran bir diyalogda ifadeleri yakalayabilecekler.
- Öğrenciler şu anda ne yaptıkları hakkında insanlara sorular sorabileceklerdir.
- Öğrenciler hava durumu ve duyguları hakkında basit bir şekilde konuşabilecekler.
- Öğrenciler saati, günleri ve tarihleri anlayabilecektir.
- Öğrenciler geçmiş etkinlikleri ve kişisel deneyimleri tanımlayabilecektir.
- Öğrenciler miktar belirtebileceklerdir.
- Öğrenciler basit yönergelerle cevap verebilirler ve önerilerde bulunabilirler.

7.sınıf sonunda;

- Öğrenciler görünüşler ve kişilikler üzerine net, standart konuşmayı anlayabilecekler.
- Öğrenciler olayların sıklığı ile ilgili sorular sorabileceklerdir.
- Öğrenciler görünüşler, kişilikler ve karşılaştırmalar hakkında açıklamalar ve nedenleri içeren basit bir metni anlayabilecekler.
- Öğrenciler, geçmiş olaylar ve tarihlerle ilgili sözlü metinlerdeki belirli bilgileri tanıyabilecektir.
- Öğrenciler sözlü metinlerdeki geçmiş ve güncel olayları anlayabilecektir.
- Öğrenciler günlük rutinler ve tercihler hakkında basit sözlü metinleri anlayabileceklerdir.
- Öğrenciler geçmiş olaylarla ilgili basit metinleri anlayabilecektir.
- Öğrenciler, öneriler, ihtiyaçlar ve nesnelerin miktarı ile ilgili ifadeleri tanıyabilecektir.
- Öğrenciler yükümlülükler hakkında konuşabilecektir.
- Öğrenciler, basit sözlü metinlerdeki tahminler ve gelecekteki olaylar hakkındaki ifadeleri anlayabilecektir.

- Öğrenciler planladıkları şeyler hakkında konuşabilecekler.
- Öğrenciler, çeşitli metinlerdeki gerçekler ve genel gerçeklerle ilgili belirli bilgileri belirleyebileceklerdir.

8.sınıf sonunda;

- Öğrenciler, yapılandırılmış durumlarda ve bir teklifi / daveti kabul etmeyi ve reddetmeyi, özür dilemeyi ve basit sorgulamaları içeren kısa konuşmalarda makul bir kolaylıkla etkileşime girebileceklerdir.
- Öğrenciler kısa ve basit davet mektuplarını, kartları ve e-postaları anlayabileceklerdir.
- Öğrenciler günleri, saatleri ve tarihleri belirtebilirler.
- Öğrenciler bir telefon görüşmesini takip edebilecekler.
- Öğrenciler, basit sorgulamalar yapmak, açıklamalar ve nedenler vermek için bir konuşma yapılandırabileceklerdir.
- Öğrenciler, bir şeyin nasıl işlendiğiyle ilgili bir konuda sorular sorup cevaplayabilecek ve fikir ve bilgi alışverişinde bulunabileceklerdir.
- Öğrenciler yemek pişirme ile ilgili bir sürecin kısa, net, basit tanımlarının özünü elde edebileceklerdir.
- Öğrenciler karşılaştırmalar, tercihler ve nedenleri hakkında konuşabileceklerdir.
- Öğrenciler, çeşitli sözlü metinlerdeki yükümlülükleri, hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları şeyleri anlayabileceklerdir.
- Öğrenciler, en sevdikleri turistik yerler hakkında ayrıntılar vererek konuşabilecekler.
- Öğrenciler, Dünya'nın geleceği ile ilgili öngörülerini ifade edebileceklerdir.

2.1.2. İngilizce Öğretim Programında Yer Alan Etkinlikler

İnsanoğlunun öğrenme süreci araştırma ve keşfetme ile olmaktadır. Bilişsel olarak ifade edilen bilginin edinimi, bebeklerin, çocukların ve yetişkinlerin kendi etrafındakiler hakkında tutarlı olarak öğreniyor olduğu karmaşık bir olgudur. Bilişsel gelişim insanlara soyut ve somut olarak nedenleri öğrenmelerini, mantıklı düşüncelerini, etrafındakilerle ilgili bilgileri örgütlemeyi sağlamaktadır (Kürkçüoğlu, 2010).

İkinci dil öğrenen çocuklar ve yetişkinler arasında, çocukların ikinci dil öğrenmede daha üstün olduğuna dair yaygın bir inanç vardır (Scovel), yani öğrenme

sürecinde öğrenci ne kadar gençse öğrenme daha iyi sonuçlanır. Yaşın diğer değişkenlerle birleştiği yollar incelenirken, ikinci dili erken ve geç öğrenmeye başlayan lar arasında hem olumlu hem olumsuz yaşa bağlı karmaşık bir tablo ortaya çıkmaktadır (Johnstone 2002).

Bu nedenle, herhangi bir ikinci dil edinme bağlamında veya durumunda ikinci dil edinimi ve kritik dönem varsayımı arasında değişmez bir ‘yasa’ olduğu ve tüm taraflara eşit olarak uygulanabilir olduğu şeklinde bir karşıtlık olduğu kabul edilmelidir. Aslında araştırmalar, her türden yaş etkisinin büyük ölçüde ikinci dil ediniminin genel bağamları ve belirli öğrenme durumları içinde mevcut olan gerçek öğrenme fırsatlarına, özellikle de ilk maruz kalmanın önemli ve sürdürülebilir olduğu ölçüde bağlı olduğunu göstermektedir (Lightbown 200).

Günümüzde erken yaşta yabancı dil öğretime verilen önemin artma nedenlerinin başında, yabancı dil öğretime erken yaşta başlamanın daha fazla başarıyı getirdiği görüşü gelmektedir (Anşin, 2006; Genç-İlter ve Er, 2007; Gordon, 2007; Liao, 2004; Newport, 1989; Ytreberg, 1997). Krashen ve Terrell’a (2000, s. 45) göre bunun temel nedeni, yabancı dil eğitime geç başlayan (15 yaşından sonra) 12 bir yetişkinle karşılaştırıldığında, erken yaşlarda başlayan bir çocuğun yabancı dil öğrenmeye ayırdığı toplam sürenin daha uzun olmasıdır. Bu yüzden ilköğretim seviyesindeki 2., 3. Ve 4. Sınıflarda öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak farklı konularda kazanmış oldukları becerileri uygulayabilecekleri ve süreç içerisinde somut olarak problemlerin üstesinden gelebilecekleri etkinlikler İngilizce öğretim programında ön plana çıkmaktadır. Bu dönemdeki çocuklar fiziksel hareketlere ve bununla ilgili ders içerisinde etkinliklere gereksinim duyarlar ve öğrenmeye karşı daha istekli ve ilgili olurlar (Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın, 2014: 60). Öğrencilerin bu istek ve ilgileri İngilizcenin öğrencilere sevdirmesi ve öğretilmesi açısından bir avantaj olarak görülmektedir ve bu doğrultuda İngilizce programında ilköğretim seviyesinde aşağıda etkinlikler yer almaktadır:

- El işleri/Drama
- Drama/Canlandırma
- Tüm Fiziksel Tepki (TFT)-- **Total Physical Response**
- Pantomim
- Tekrarlar ve Şarkılar

- Oyunlar
- Eşleştirme
- Hikaye Anlatma
- Sıraya Koyma
- Bilgi Kartları
- Etiketleme
- İletişimsel Görevler
- Soru-cevap
- Gerçek Hayat Görevleri
- Kuklalar (MEB,2013)

2.1.3. İngilizce Öğretim Programında Yer Alan Değerlendirme Teknikleri

Türkiye’de yaşanan program değişiminin temeli 1990 yılında Dünya Bankası ve Türkiye arasında imzalanan bir protokole dayanmaktadır. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi olarak bilinen bu proje ile ilk ve orta öğretimin niteliğinin artırılması, öğretmen eğitiminde kalitenin yükseltilmesi ve yeni yönetim stratejilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Son yıllarda yaşadığımız değişim ise 2000 yılında Avrupa Konseyi ile Türkiye arasında imzalanan “Temel Eğitime Destek Projesi” kapsamında gerçekleştirilmiştir (Bıkmaz, 2006, s.102). Bir programı en iyi değerlendirebileceklerin dersi veren öğretmenler olacağı düşüncesinden hareketle, yapılandırmacılık yaklaşımına uygun olarak hazırlanmış olan ortaöğretim ve ilköğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının kazanımları, içeriği, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları bakımından değerlendirilmesi için öğretmen görüşlerinin alınması önem arz etmektedir.

Öğretim programının öğretme ve öğrenme sırasında ne kadar etkili ve verimli olduğu değerlendirme teknikleri sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bütün derslerde olduğu gibi İngilizce dersinin de son aşaması olan değerlendirme aşamasında, öğrenen kişinin göstermiş olduğu ilerlemenin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Değerlendirme etkinlikleri olmadan her ne kadar programlar çok iyi hazırlanmış olsa da öğrenenlerin gelişimlerini değerlendirme yapmadan ilerlemek düşünülemez. Öğretim programları içerisinde değerlendirme tekniklerini bir bütün olarak düşünmek gerekmektedir.

Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme ile belirlenen göstergelerin ve beraberinde öz değerlendirme aracı olarak kabul edilen Avrupa Dil Portfolyosu’nun Avrupa’da ve ötesinde kullanılması üzerine ortak karar alınmıştır (CoE, 2000). İngilizce ders

kitaplarında her ünitenin sonunda ve kaynakların sonlarında öğrencilerin belirli hedeflere ulaşip ulaşmadıklarını kendilerinin ölçmeleri için öz-değerlendirme formları bulunmaktadır. Böylelikle, daha önceden belirlenen kazanımlar doğrultusunda, öğrenciler kendilerini değerlendirebilir ve eksik gördükleri noktalar üzerinde bir çalışma yapmaları gerektiğini anlayabilmektedirler. Öz-değerlendirme bir çeşit yansıtmadır ve sadece öğrenen tarafından gerçekleştirildiği için yeterli değildir. Bu yüzden, öz-değerlendirmeye ek olarak öğrenenlerin başarılarının nesnel bir biçimde değerlendirebilmek için yazılı ve sözlü sınavlar, quizler, ödevler ve proje görevleri program içerisinde yer alan değerlendirme teknikleri de kullanılmalıdır. Bunların yanında yeni İngilizce öğretim programında önerilen değerlendirme teknikleri olarak şunlar yer almaktadır (MEB, 2013):

- Proje ve Portfolyo değerlendirmeleri (Öğrenci ve öğretmen ortak değerlendirme)
- Kalem-kâğıt sınavları (Dinleme ve konuşma becerilerini de ölçen)
- Öz ve akran değerlendirmesi
- Öğretmen gözlemleri ve değerlendirmeleri

2.2. Öğrenme

Öğrenme, psikolojinin bağımsız bir bilim olarak başlangıcından bu yana neredeyse psikolojik araştırmalarda merkezi bir konu olmuştur (örneğin, Ebbinghaus, 1885/1962; Thorndike, 1911). Geçen yüzyılın en büyük bölümünde, psikolojide en yoğun çalışılan konu bile oldu. Ayrıca bugün, öğrenmeyle ilgili sorular psikolojinin hemen hemen tüm alanlarında ele alınmaktadır. Bu nedenle, araştırmacıların öğrenme terimiyle ne kastettikleri konusunda nadiren açık olduklarını görmek şaşırtıcıdır. Öğrenme üzerine etkili ders kitapları bile her zaman konunun bir tanımını içermez (örneğin, Bouton, 2007; Schwartz, Wasserman ve Robbins, 2002).

Lachman'ın (1997) belirttiği gibi, çoğu ders kitabı öğrenme tanımı, öğrenmeyi deneyimden kaynaklanan davranış değişikliği olarak ifade eder. Bu aslında öğrenmenin çok temel bir işlevsel tanımıdır, çünkü öğrenme, deneyimi davranışa eşleyen bir işlev olarak görülür. Başka bir deyişle, öğrenme, deneyimin davranış üzerindeki etkisi olarak tanımlanmaktadır. Birçok araştırmacı, öğrenmenin bu kadar basit bir işlevsel tanımının yetersiz olduğunu iddia etmiştir (örn., Domjan, 2010; Lachman, 1997; Ormrod, 1999,

2008). En önemlisi, basit bir işlevsel tanımın, öğrenmenin gerçekleşmesi için davranıştaki değişikliklerin ne gerekli ne de yeterli olduğu gerçeğiyle başa çıkmakta güçlük çektiği tartışılmıştır.

Öğrenmenin basit bir işlevsel tanımına yönelik bu eleştiriler yaygın olsa da (örneğin, Domjan, 2010; Lachman, 1997; Ormrod, 1999, 2008), hepsi geçerli değildir. Örneğin, tanım, davranıştaki değişikliklerin bir kişinin varlığını ortaya çıkarmak için yeterli olduğunu ima etmez. Davranıştaki bir değişiklik, ancak organizmanın bazı deneyimlerinden kaynaklanıyorsa öğrenmenin bir örneğidir. Bu nedenle, deneyim dışındaki faktörlerden (örneğin genetik faktörler) kaynaklanan davranış değişiklikleri, öğrenme örnekleri olarak sayılmaz. Bununla birlikte, öğrenmenin basit bir işlevsel tanımının aşırı kapsayıcı olduğu doğrudur, çünkü yüksek bir patlama duymak gibi bireysel deneyimlerden kaynaklanan davranış değişikliklerini kapsar.

Öğrenme genel olarak, organizmanın davranışlarında yaşantı yoluyla meydana gelen nispeten (görelî olarak) kalıcı değişiklik olarak tanımlanabilir. Öğrenme tanımında yaşantı sözcüğünün yerine, “yaşantı” kavramının tanımını koyduğumuzda öğrenme; organizmanın davranışlarında çevresiyle girdiği etkileşimler sonucunda kendisinde kalan izlere bağlı olarak meydana gelen, nispeten kalıcı değişikliklerdir diye tanımlanabilir. İnsan doğada ki diğer canlılardan farklıdır ve diğer canlılardan düşünsel olarak üstünlüğün ortaya çıkabilmesi sadece sistematik ya da olağan öğrenme sayesinde olabilmektedir; çünkü insanoğlunun doğuştan getirdiği içgüdüsel davranışlar yok denecek kadar azdır ve bu davranışlar çevreye uyum sağlamada yetersizdir. Bu nedenle insanlar yaşamları boyunca bir takım bilgileri öğrenmek zorunda kalmaktadırlar(Selçuk, 1999, 95).

Öğrenmeler organizmaların hayatlarında olumlu ya da olumsuz etkilere sahip olmaktadır ve ya organizma isteyerek ya da istemeyerek bir şeyler öğrenebilmektedir. Bireylerin eğitim süreçleri düşünüldüğünde, kişilerin öğrenmelerin olumlu yönde ve istendik olarak gerçekleşmesi hedeflenmektedir. Genel olarak bakıldığında bir davranışın öğrenme olabilmesi için:

- Davranışta gözlenebilir bir değişiklik olmalı.
- Davranıştaki bu değişiklik yaşantı kazanma sonucunda gerçekleşmiş olmalı.
- Davranıştaki bu değişiklik nispeten kalıcı ve sürekli olmalı.

- Davranıştaki bu değişiklik sakatlanma, hastalık, yorgunluk, uykusuzluk, ilaç, alkol ya da uyuşturucu gibi bir nedenle geçici bir biçimde ortaya çıkmış olmamalı.
- Davranıştaki bu değişiklik sadece olgunlaşma neticesinde meydana gelmiş olmamalı.

Belirli bir hedef doğrultusunda öğrenme ile ilgili farklı olarak tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlarda öğrenmenin “yaşantısal” ve “istendik davranış değişiklikleri” olması vurgulanmıştır. Öğrenme teriminin gündelik kullanımı terimi tüm boyutlarıyla tanımlamaya yetmez. Hillner (1987) öğrenme psikologlarının ilgilendikleri ve öğrenme tanımını içine giren alanları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- 1) Öğrenme insan ve hayvan davranışları ile ilgilidir. Davranış bozukluklarına, tüm organizmalara ya da bilgisayar simülasyonları gibi cansız model sistemlerin adaptif davranışlarına uyarlanabilir.
- 2) Öğrenme izole edilmiş bir kasın seğirmesi, sembolik bir kavram, önyargı ya da nörotik bir belirti gibi çok geniş bir yelpazede ele alınabilecek davranışların kazanılmasıyla ilgilidir.
- 3) Öğrenme organizmanın hem içsel hem de dışsal fizyolojik tepkileri ile ilgilidir.
- 4) Öğrenme edinilmiş bir bilginin aradan zaman geçse bile hatırlanması (bellek) ve organizmada daha önce varolmayan yeni tepkilerin kazanılması üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.
- 5) Öğrenme motivasyon, algı, gelişim, kişilik ve sosyo-kültürel faktörler gibi olgularla ilişkilidir.
- 6) Öğrenme ortalama bir bireyin davranışları ile ilgili olduğu kadar, insanlar arasındaki bireysel farklılıklarla da ilgilidir.
- 7) Öğrenme alanında çalışmak, geleneği olan uzun bir eğitim ve akademik deneyimin yanı sıra, pratik uygulamaları ve teknoloji kullanımını da gerektirir.

2.2.1. Davranışçı Kuram

“20. yüzyılın başlarında öğrenme ile ilgili deneysel araştırmalar Rusya’da Pavlov, Amerika’da Thorndike ve Watson’un insanların ve hayvanların laboratuvarlarda belirli şartlar altında nasıl davranış gösterdikleri ile ilgili araştırmalarla ortaya çıkmıştır. Pavlov, Thorndike ve Watson’un ortak noktası insanların ve hayvanların gözlenebilir davranışlarıdır, bu yüzden bu yaklaşımı edinenlere davranışçı geliştirdikleri kuramlara da davranışçı kuram olarak fade edilmiştir” (Erden, Akman, 2001: 132).

Davranışçılık, en saf haliyle, öğrenmeyi anlamaya çalışırken yalnızca dışa dönük davranışları inceleyen bir psikoloji okuludur. Davranışçı bir bakış açısına göre, öğrenme, deneyimin bir sonucu olarak ortaya çıkan davranışta (veya davranışsal potansiyelde) nispeten kalıcı bir değişikliktir (Hergenhahn ve Olson 2005).

Hayvanlar yaşamlarını idame ettirebilecek yeteneklerle doğarlar ancak insanlar yaşamasına yardımcı olabilecek sadece dokuz adet koruyucu refleks ile doğarlar. Bu dokuz refleks ile başlayan insanın öğrenme süreci daha sonra birçok farklı konuda karmaşık problemleri çözeabilen, olayları birbiriyle ilişkilendirebilen ve çevreye adapte olabilen bireylere dönüşmesine kadar uzanmaktadır. Bu sebeple öğrenme insanın en temel özelliği olarak kabul edilebilir. Öğrenme süreci biyolojiden psikolojiye kadar birçok farklı açıdan anlaşılmaya çalışılmıştır. Özellikle Watson’ın 1994 yılında yazmış olduğu ve davranışçı yaklaşımın manifestosu olarak kabul edilen araştırmasından sonra davranışçı öğrenme teorileri popüler olmaya başlamıştır. Pavlov, Watson, Thorndike ve Skinner’ın, yapmış olduğu insan ve hayvanların deneklerinin belirli koşullar altında nasıl davrandıklarına ilişkin deneysel araştırmalar neticesinde ve öğrenmeyi uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işi olarak gören (Uyarıcı-Davranış) bir yaklaşım geliştirmiştir. Davranışçı kurama göre öğrenme, bireyin davranışlarındaki gözlemlenebilir bir değişimdir. Sunulan uyarıcıya karşı öğrencinin istenen tepkiyi göstermesi öğrenme olarak kabul edilir. Davranışçı kuram öğretme pratiğine öğrenme ikliminin önemi, eğitim amaçları ile ilişiklik, öğrenenlerin değerlendirilmesi, geribildirim sağlama, öğretme durumunun kontrol edilmesi gibi özellikleri ile yansımıştır. Öğretme pratiğinde ise geleneksel yaklaşım olarak kendini göstermiştir. Yeterliye dayalı öğrenme yöntemi davranışçı kuramın mantığını içinde barındıran pratikte kullanım alanlarının en iyi göstergesi olarak nitelendirilmektedir. Farklı kuramcılar öğrenmeyi temelde U-T arasındaki bağa dayandırırken bazı hususlarda farklı öğrenme için farklı tanımlar ortaya koymuştur.

- **Klasik koşullanma**, davranışçı akımın etkisi altında Rus bilim adamı Ivan Petrovich Pavlov'un (1849-1936) çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır. Koşullanma yoluyla öğrenmenin temelleri Pavlov'dan önce atılmış olsa da, koşullanma yoluyla öğrenmede ilk akla gelen isim Pavlov'dur. Klasik koşullanma ile öğrenmeyi koşullanmış tepki olarak açıklamaktadır. Zil-Salya-Et örneği ile bunu deneysel olarak gerçekleştirmiştir. Klasik koşullanmada, tek başına bir etki yaratmayan bir uyarıcının belirli şartlar altında diğer uyarıcılarla eşleşmesi sonucunda ortaya bir tepki çıkmaktadır. Klasik koşullanma basitçe, iki (ya da daha fazla) olayın deneysel olarak belirlenmiş bir zamansal ilişki içinde sunulması olarak tanımlanabilir. Olaylar arasında bağlantının kurulup kurulmadığının bir göstergesi olarak, bu olaylardan birine yönelik tepkilerdeki değişim ölçümlenir. Klasik koşullanma sırasında gerçekleşen öğrenme, çeşitli düzeylerde geçerli olarak tanımlanabilir (Terry, 2000).
- **Bitişiklik kuramı**, Watson ve Guthrie davranışçı yaklaşımın önde gelen isimlerinden iki psikolog olarak öğrenmede bitişikliğe önem vermişlerdir. Böylece öğrenmenin pekiştirmeye bağlı olmaksızın, uyarıcı ve tepki arasında zaman olarak yakın bir ilişki ile gerçekleşeceğini belirtmişlerdir. Eğer iki şey birbirini tekrarlı bir şekilde ve güvenilir olarak takip ederse bu durum uyarıcı-tepki ilişkisi olarak ifade edilir. Guthrie'e göre burada temel olan durum 'belirli bir durumda eğer bir şey yapılırsa, aynı durumda, bir dahaki sefer de aynı şeyi yapma eğiliminde olunur' şeklinde ifade edilmektedir.

Guthrie'nin bitişiklik kuramı da Watson'un kuramına benzemektedir. Guthrie'ye göre, bir uyarıcıya karşı yapılan bir tepkinin, daha sonra aynı uyarıcıyla karşılaşıldığında da gösterilme eğilimi vardır. Örnek olarak, bir öğrenci yeni bir çalışma tekniği öğrendikten sonra testte daha başarılı olmuşsa çalışma tekniği ve başarı arasında bir bağ kurulmuştur (Senemoğlu, 2007).

- **Bağlaşımcılık/bağ kuramı**, Thorndike'e göre öğrenmenin en temel formu deneme-yanılma öğrenmesidir. Öğrenmede doğrudan seçme ve bağlaşımla bulunmaktadır. Güdülenme ise, sadece çocuğa haz verecek durumu belirleme açısından önemlidir. Çocuğun davranışı başlangıçta içsel güdülenme değil, dışsal pekiştiriciler tarafından belirlenmektedir. Bu nedenle de bireye

kazandırılacak davranışın onun ihtiyaçlarını karşılayacak, onda haz yaratacak davranışlar olmasına özen gösterilmelidir. Burada önemli olan diğer bir nokta hedef davranışlar belirlenirken, çocukların özellikleri, hazır bulunuşlukları, içinde bulundukları koşulların da dikkate alınmasıdır.

Thorndike'e göre bir uyarıcı karşısında oluşan davranış, gelecekteki davranışları etkilemektedir. Thorndike kedileri kutuların içine koyarak onların kutu içindeki yiyeceğe ulaşmalarını gözlemlemiştir. Kedilerin belli bir süre sonra, aynı davranışları tekrar ederek, deneme yanılma yapmadan tek yolla yiyeceğe ulaştıklarını gözlemlemiştir. Bu araştırmalar sonunda, etki yasası olarak bilinen ve diğer iki yasasına göre psikolojiye daha fazla katkısı olan yasayı geliştirmiştir (Ersanlı 2007; Senemoğlu 2007).

- **Edimsel koşullanma**, Skinner'e göre edimsel davranışlar, bilinen ve gözlemlenebilen herhangi bir uyarıcı olmadan kendiliğinden ortaya çıkan davranışlar olarak tanımlanır. Edimsel koşullanma, organizmada kendiliğinden ortaya çıkan davranışlara karşı ödül, ceza gibi uygun uyarıcılarla tepkinin sürekliliğinin arttırılmasıdır. Edimsel koşullanma ödülle götüren ya da cezadan kurtaran bir davranışın yapılmasını öğretmektedir. Bu konuda yapılan deneylerde aç bir fare, bir deney kafesi içine bırakılır. Bu sırada rastlantı sonucu kafesin içindeki mandala dokunur ve kafesin altındaki kaba yiyecek düşer. Fare yiyeceği yer ve böylece ödülleniş olur. Bundan sonra tekrar tekrar aynı yere bırakılan fare, daha kısa zamanda mandala dokunur. Başlangıçta gelişigüzel davranış gösteren fare bir sonraki deneyde mandala daha çok yaklaşmaya başlar ve en sonunda da doğrudan doğruya mandala basıp yiyeceği elde eder. Böylece öğrenilmiş bir 'edim', yani davranış oluşur (Akdoğan & Özyürek & Gültekin Akduman, 2014).

Edimsel koşullanmaya göre bir davranışın sürekliliğini sağlayan o davranışın sonucu olup, davranış kendisinin ortaya çıkarttığı uyarandan etkilenmektedir. Edimsel koşullanmada diğer önemli bir ilke ise, organizmadaki davranışların birçoğunun bilinçli tepkiler olduğudur.

Burada önemli olan davranışçı akıma göre;

- Psikoloji biliminin konusu gözlenebilir davranışlardır.
- Uyaran ve tepkiler dışında duygu, düşünce ve güdü gibi özellikler gözlenip ölçülmediği için bilimsel olarak araştırılamaz.
- İnsanların öğrenmesi ile diğer canlıların öğrenmesi birbirine çok benzemektedir.
- Hayvanlar üzerine yapılan araştırmalar ile insan davranışları açıklanabilir.
- Öğrenme ölçülebilir ve gözlenebilir olaylar üzerine odaklanarak incelenabilir ve davranış değişikliği öğrenme sonucu ortaya çıkar.

2.2.2. Bilişsel Kuram

Bilişsel yaklaşım davranışçı yaklaşımın aksine zihin ötesinde yer alan süreçleri içerisine almaktadır. Öğrenme bu zihinsel süreçlerden sonra gerçekleşmektedir (Özer, 2001, s.159). Bilişsel gelişim doğumla birlikte başlayan bir süreç olarak kabul edilip bir anlamda organizmanın çevreye yönelik bir tür uyumdur. Uyum boyunca organizma çevresinden gelen uyarıcıları alır, işler, değiştirir ya da olduğu gibi kabul eder, bunları birbiriyle uyumlu bir bütün oluşturacak şekilde bir araya toplar. Bilişsel kurama göre öğrenme doğrudan gözlemlenemeyen bir süreçtir.

Bu akımın temsilcileri olan Piaget ve Bruner'e göre, öğrenme kişinin davranışta bulunma kapasitesinin gelişmesidir. Bilişsel kuram içerisinde göze çarpan nokta davranışçıların davranışta değişme olarak tanımladığı şey gerçekte bireyin zihninde meydana gelen öğrenme yansımasıdır. Bilişsel kuramda üzerinde durulan konular anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratmadır. Anlama ve düşünme yetisi üzerine yoğunlaştığımızda, çocuk bilişsel gelişim süreci içerisinde bulunduğu sosyal ortamı anlama ve düşünme yeteneği henüz gelişme sürecindedir. Eğitim bilimcilerin çocukların bilişsel gelişimi ile ilgili farklı görüşleri vardır. Piaget, Bruner, Vygotsky ve Gagne çocukların çevresindeki dünyayı farklı yaşlarda nasıl ve niçin böyle gördüğünü ve algıladığını belirlemeye çalışmışlardır (Senemoğlu, 2007).

Bilişsel gelişim kuramında dört temel kural vardır. Bunlar;

- Dönemler değişmez. Bir şekilde belli bir sıra ile ortaya çıkarlar. Evrelerin sırasını değiştirmek mümkün değildir.

- Dönemler arasında hiyerarşik bir sıralama vardır. Her bir dönem kendisinden önceki evrelerin kazanımlarını da içermektedir.
- Bireysel farklılıklar söz konusudur. Her birey kendisine göre bir gelişim gösterir.
- Her dönem için tipik olan gelişim özellikleri vardır (Bacanlı, 2002)

Eggen ve Kauchak'a (2001) göre başarılı öğrenciler ne zaman stratejik eylemde bulunacaklarını bilenlerdir. Çünkü etkili öğrenme, bilinçli olarak yapmaktır. Bilinçli bireyler ancak kendilerini anlama yetisine sahip olduktan sonra eğitim sürecinin bir ürünü olarak topluma katılabilirler. Bu da öğrenenin bilgiyi nasıl işlemesi gerektiğini bilmesi ile açıklanabilir ve sonucunda etkili öğrenme ile bilgiyi işleme kuramı arasında önemli bir bağ olduğunu söyleyebiliriz.

Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenmede ilk adım, çevreden gelen uyarıcıların duyu organları yoluyla duysal kayıtlarla gelmesiyle başlamaktadır. Fakat tüm uyarıcılar kaydedilmeyebilir. Kaydedilecek bilgilerin seçilmesinde dikkat ve algılama önemli rol oynamaktadır. Daha sonra bu uyarıcılar, kapasitesi çok sınırlı ve bilgiyi kısa süre tutan kısa süreli belleğe iletir. Çalışan bellekte diye adlandırılan kısa süreli bellekte bilgiler kodlanır ve depolanmak üzere uzun süreli belleğe gönderilir. Uzun süreli bellekte depolanan bilgi gerek duyulduğunda geri çağırılır ve kullanılır. Bu sistemin işleminde bilişsel farkındalık (metacognition) denilen düşünme süreci kontrol görevini görür (Senemoğlu, 2007; Ormrod, 2006; Henson ve Eller, 1999).

Kısacası işleyiş sistemi özetlenen bilgi işleme kuramının temel varsayımları Ormrod (1990) şu şekilde verilmiştir.

- Bazı öğrenme süreçler insana özgüdür.
- Bireyler öğrenme sürecine aktif olarak katılmalıdırlar.
- Öğrenme, gözlenebilen davranış değişiminin oluşmasını zorunlu kılmayan zihinsel yapıların oluşumunu içerir.
- Öğrenme önceden öğrenilmiş bilgilerin yeni bilgilerle ilişkilendirilmesi sürecidir.
- Bir bireyin bilgi, inanç, tutum ve duyguları birbirinden izole edilmiş değildir hepsi iç içedir.

Bilgiyi işleme kuramı, insanın öğrenme sürecini bir bilgisayarın işleyişine benzetmektedir. Bu kurama göre insan zihni bilgiyi alır, işler, biçim ve içeriğini değiştirir, depolar, gerektiği zaman geri getirir ve tepkiler üretir. Anlatılan tüm bu süreç bilgisayarlarda yazılımlar, insanlarda ise üstbiliş tarafından denetlenmektedir. Böylece bilgiyi işleme; bilginin alınması, kodlanması, saklanması ve ihtiyaç duyduğunda kullanılması ve düzenlenmesi süreçlerini içerir (Şimşek ve Karadeniz, 2004; Köksal, 2005). **Bilgiyi İşleme Kuramı** öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen kuramlardan birisidir. Bu kuram temel olarak dört soruyu cevaplamaya çalışmaktadır (Senemoğlu,1997; 270)

1. Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır?
2. Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?
3. Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır?
4. Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır?

Bilgiyi işleme kuramı, bilgiyi temel öğrenme aracı olarak almakta ve öğrenmeyi bellek sistemi ile açıklamaktadır. Bilginin belleğe nasıl girdiği, orada nasıl depolandığı ve ihtiyaç halinde nasıl geri getirilerek kullanıldığı üzerine odaklanmaktadır. Bilgiyi işleme kuramında süreç duyu organlarıyla dışarıdan gelen uyarıcı ile başlamakta ve depolanmasıyla devam etmektedir. Depolanan bilgiler gerektiğin geri getirilerek kullanılmaktadır. Bilgi işleme kuramı üç temel ögeden oluşmaktadır. Bunlar; bilgi depoları, bilişsel süreçler ve yürütücü biliştir. Bu sistem, bilgisayarların çalışma sistemine benzetilmekte ve bilgi işleme modeli olarak ifade edilen modelle de şematize edilmektedir (Şekil 1).

Bilişsel süreçte, bilgiler bir bilekten diğer belleğe aktarılmaktadır. Bu süreç, *dikkat*, *algı*, *tekrar*, *kodlama* ve *geri getirmeden* meydana gelmektedir. Öğrenilmek istenen bilgi, diğer bilgiler içerisinde uyarıcı ya da işlenmemiş bilgi olarak *dikkat* vasıtasıyla seçilmekte olup *algı* ile anlamlı bilgiye dönüşmektedir. Sürekli bellekte saklanan bilgilerin kalıcı olması için *tekrar* süreci gerçekleşmektedir. Kodlama yöntemiyle bilgiler uzun süreli belleğe aktarılmaktadır. Bilgi tekrardan kullanılmak istendiğinde geri getirme süreci ortaya çıkmakta, uzun süreli bellekte depolanmış olan bilgiler arasından seçilerek kullanılması için işleyen belleğe aktarılmaktadır. Öğrenen bireyler bu işleyişi bazen düşünerek bazen de otomatik olarak yapmaktadır. *Geri getirme* ya da *hatırlama* için ortaya çıkan karşıt işleyiş unutmadır ve *unutma* bilginin yok olması ya da uzun süreli bellekten geri getirilememesidir. Bilgi işleme modelinin üçüncü ve son ögesi *biliş bilgisi* ya da *yürütücü biliş* olarak ortaya çıkmaktadır. *Yürütücü biliş*, bilgi işleme sürecinde bilgi depolarıyla bilişsel süreçlerin bir bütünlük içerisinde işlemesini sağlamaktadır.

2.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım

Bireyi anlamaya odaklanan öğrenmeye ilişkin bir bakış açısı ve “nesnel bir gerçekliğin varlığının kavramını reddetmesi” (Light & Wallian, 2008) yapılandırmacılıktır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmeyi, öğrencinin önceki bilgi ve deneyimlerine dayanarak yeni bilgileri oluşturduğu aktif bir süreç olarak görür (Rovegno & Dolly, 2006). Yapılandırmacılık, iki önemli teorist olan Jean Piaget ve Lev Vygotsky'nin fikirlerinden ortaya çıkmıştır.

1960'lardan başlayarak Jean Piaget, çocukların en iyi deneyimler yoluyla ve yeni bilgiler sunulduğunda aktif olarak problem çözme yoluyla öğrendiklerini teorileştirmiştir (Rovegno ve Dolly, 2006). Ayrıca, zaten bilinen bilgilerle çelişen yeni bilgiler sunulduğunda, çocukların yeni, muhtemelen değiştirilmiş bir anlayışa ulaşmak için yeni fikri eskiye karşı test etmesi gerektiğini öne sürdü (Follari, 2007). 1980'lerde, bu fikirler Lev Vygotsky tarafından öğrencilerin faaliyet gösterdiği sosyal ve kültürel çevreyi içerecek şekilde genişletildi ve öğrenmenin daha eksiksiz bir resmini oluşturdu. Vygotsky'nin teorisindeki kilit noktalar, bilgiyi sosyal etkileşimler yoluyla inşa etmenin ve öğrenenlerin şu anda bildiklerinin biraz ötesinde başkalarıyla etkileşimler yoluyla düşünmeye zorlandıkları bir ortamda çalışmanın önemini içeriyordu (Follari, 2007; Schunk, 2004).

Yapılandırmacılık, Piaget ve Vygotsky'nin fikirlerini birleştirerek şunu ileri sürer: öğrenme, etkileşimler yoluyla, akıl yürütme, zaten bilinenler üzerine düşünme ve mevcut düşünceye meydan okuma, öğrencinin deneyimleri, geçmişi ve gelişim düzeyi dikkate alınarak, yeni fikirleri keşfederek ve test ederek gerçekleşir. (Follari, 2007; Rovegno & Dolly, 2006).

Yapılandırılmış bir ortamda öğrenme öğrencilerin yapmak istedikleri her şeyi yapmalarına izin vermez. Bunun yerine, yapılandırılmış ortamlar öğrencileri öğrenmeye yönlendirecek zengin tecrübeler yaratmalıdır.

Yapılandırılmış sınıfların geleneksel sınıflardan farklılık gösterdiği bazı yönler aşağıdaki gibidir. (Brooks & Brooks, 1999): Geleneksel sınıflarda, temel becerilere vurgu yapılır. Küçük parçalar halinde sunulan müfredat okuma ve alıştırma kitapları kullanılır. Öğretmenler, öğrencilere bilgileri genellikle didaktik olarak verirler ve sorulara doğru cevap vermelerini beklerler. Öğrencilerin öğrenmesi, değerlendirilmesi öğretimden farklıdır ve genellikle testlerle yapılır. Öğrenciler çoğunlukla yalnız çalışır. Ancak; yapılandırılmış sınıflarda müfredat büyük kavramlara vurgu yapar. Etkinlikler genel olarak birincil veri kaynaklarını ve değiştirilebilir materyali içerir. Öğretmenler genel olarak öğrencilerle onların sorularını ve bakış açılarını öğrenmeye çalışarak etkileşim kurarlar. Değerlendirme özgündür; öğretimle iç içedir ve öğretmen gözlemleri ile öğrencilerin çalışmalarının belgelerinin bulunduğu dosyaları (portfolios) içerir. Öğrenciler çoğunlukla gruplar halinde çalışırlar. Temel nokta, öğrenme ortamını öğrencilerin yeni bilgi ve becerileri etkili bir şekilde inşa edecekleri şekilde yapılandırmaktır (Schuh,2003).

2.3. Allosterik Öğrenme Modeli

Günümüzde eğitim alanında insanın nasıl öğrendiği güncelliğini korumakta, öğrenme kavramı, kuram ve modeller ile ilgili olarak farklı görüşler bulunmaktadır. Farklı kuram ve modeller öğrenme üzerine kendi benimsedikleri yaklaşımlara göre tanımlamalarda bulunmuşlardır. Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme “Deneyim sonucu davranışta kalıcı izli değişim” (Omrod, 2006) olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel kurama göre “Bilginin kazanımı, hatırlanması ve kullanımı için aktif zihinsel bir süreç” (Woolfolk aktaran Yıldırım, Güner ve Sümer, 2002) olarak değerlendirmektedir. Yeni öğretim programlarının dayandığı temel olan yapılandırmacı öğrenme ise bireyin sosyal çevre, doğal çevre ve ders materyalleriyle etkileşim sonucu gerçekleşir. Yapılandırmacı

yaklaşımına göre ise öğrenciler “önceki bilgi ve yaşantıları üzerine yeni bir durumu uygulayarak...[ve] yeni bilgi ve önceden var olan zihinsel oluşumları birleştirmek” (Yanpar, 2006) suretiyle öğrenirler. Var olan her eğitim felsefesine göre öğrenme tanımı farklı bir şekilde yapılmaktadır. Ancak, günümüzde teknolojinin eğitim ve öğretime etkisiyle bireylerin öğrenmelerinde eksiklikler görünmeye başlamıştır. Bu anlamda, eğitim ve öğretim alanında yeni kuram ve kavramlar üzerinde durulması gerekmektedir. Çağdaş eğitim ve öğretim modellerinden birisi olan Allosterik Öğrenme Modeliyle yapılandırmacı eğitim başta olmak üzere diğer kuramlarında eksikliklerini kapatmak için bu model Giordan ve Vecchi (1987) tarafından tasarlanmış bir modeldir.

2.3.1. Allosterik Öğrenme Modelinin Yapılandırmacı Yaklaşımından Farklılıkları

Allosterik öğrenme modeli tam olarak yapılandırmacı yaklaşıma tepki olarak ortaya çıkmamıştır. Bu modelde yapılandırmacı yaklaşımda eksik olan noktalar değerlendirilmektedir (Giordan,2003).

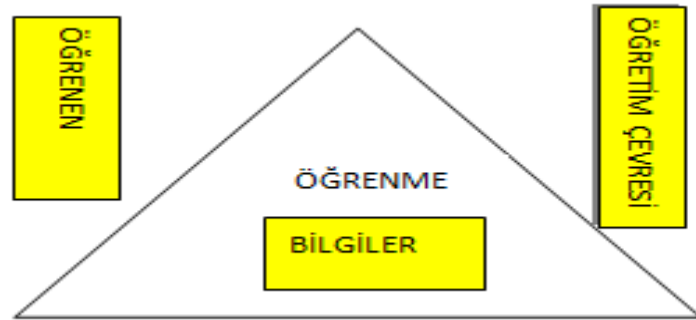
Yapılandırmacı yaklaşımın birden fazla modeli bulunmaktadır. Bu modellerden bir tanesi araştırmaya konu olan allosterik öğrenme modelidir. Budak’a (2010) göre “allosterik” kavramı bazı proteinlerin yapılarının ve işlevlerinin dikkate alınması ile geliştirilmiş olan biyokimyasal bir kavramdır ve allosterik moleküller organizmaların içerisinde bulunduğu koşullara göre biçimlerini ve işlevlerini değiştirmektedirler. Buna ek olarak, Budak (2010), öğrencilerin, karşılaştıkları yeni bilgilerin her birini, proteinlerin kimyasal reaksiyonlarına benzer bir şekilde karşıladıklarını, bilgileri dönüştürdüklerini ve bu bilgilerden kendilerine göre anlamlar ürettiklerini belirtmiştir. Topbaş (2014) allosterik öğrenme modelini diğer yapılandırmacı modellerden farklı kılan özellik, karşılıklı etkileşimlerin ön planda tutulmasıdır.

2.3.2. Allosterik Öğrenme Modelinin Özellikleri

Bu alanda yapılandırmacı modelin belirgin eksiklikleri karşısında çeşitli öğretim modelleri önerilmiştir. Giordan ve de Vecchi (1987) tarafından tasarlanan ve Giordan (1989) tarafından geliştirilen allosterik öğrenme modeli olarak bilinen bunlardan biri uluslararası ilgi uyandırmıştır. İlgili öğrenme süreçlerinin oluşturulmasına yol açan bir dizi koşulun çıkarılmasını sağlar. Gerçekten de, öğrenme ortamı olarak bilinen ve en sık kullanılan yönü tam olarak budur.

Tek bir kavramla açıklanmayacak kadar karmaşık bir kuram olan öğrenme kuramı farklı modeller yardımıyla açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu modeller genel olarak “bilgi, toplum ve birey” eksenli olmak üzere üç ana grupta toplanabilir. Giordan ve Vecchi tarafından 1987 yılında tasarlanan ve 1989 yılında Giordan tarafından geliştirilen Allosterik öğrenme modeli yazarın kendisi tarafından toplum eksenli bir model olarak sunulmaktadır.

Allosterik öğrenme modeline göre öğrenme “ zihinsel tasarımın dönüşümü (transformation de conception) “ olarak tanımlanmaktadır. Bu modeli geliştiren Giordan, Allestorik öğrenme modelinin “ yapılandırmacı modellerin görünen yetersizlikleri” karşısında geliştirilen öğretim modellerinden biri olduğunu belirtmektedir. Bireyin çevresiyle ilgili biyolojik, bilişsel, sosyo-kültürel ve duyuşsal özellikler bilişsel tasarımların oluşumunda belirleyicidir. Yani bilişsel tasarımlar, bireyin öz geçmişiyle ilgili yaşantıların gerçekleştiği ortamların işlevidir(Giordan, 1996a,s.48–50).



Şekil 2. Allosterik öğrenme modelinin üç temel değişkeni

2.3.4. Allosterik Öğrenme Modelinin İşleyişi

Allosterik öğrenme modeli yapılandırmacı yaklaşıma karşı olarak ortaya çıkmamıştır aksine yapılandırmacı yaklaşımın sınırlılıkları üzerinde durmuş ve yapılandırmacılığın ötesine gidip kendi sınırlılıklarını ortadan kaldırmaya çalışılmıştır.

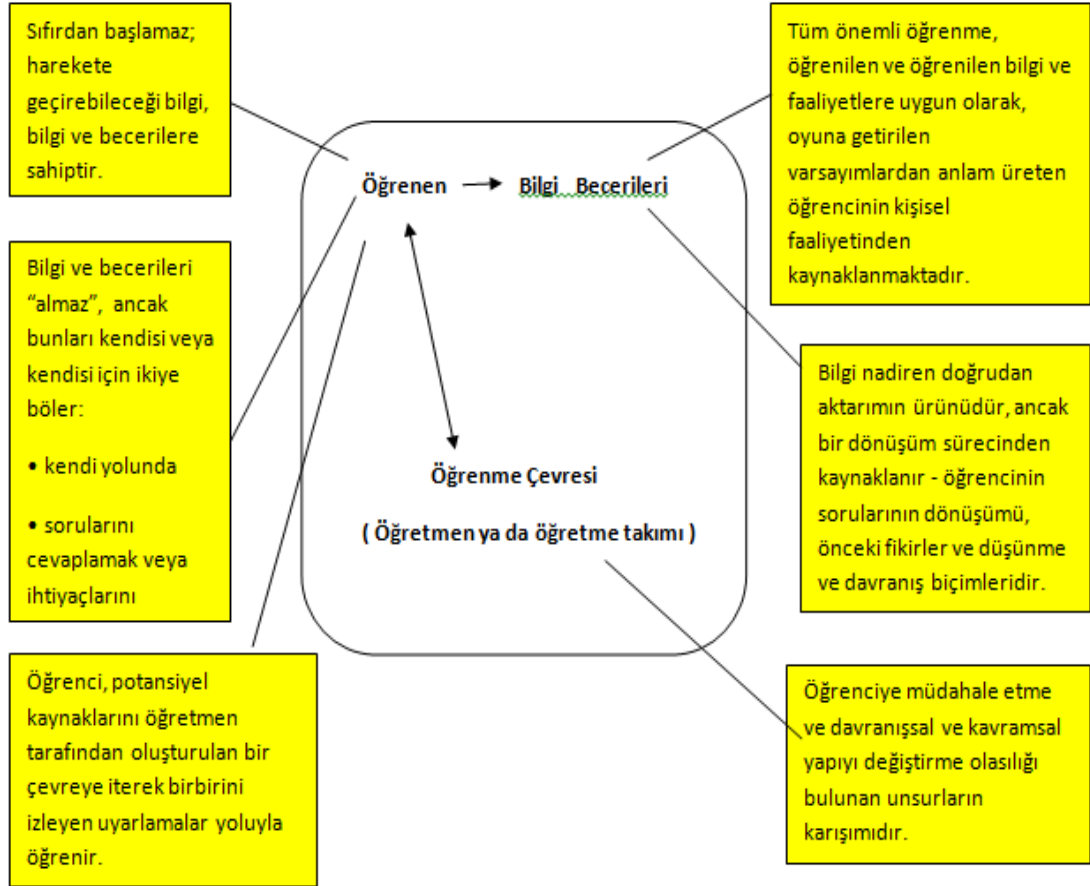
Biyolojiden ödünç alınan ve enzimler ile ilgili olan “allosterik” kavramı enzimlerin dış faktörlere göre faaliyetlerini düzenlemeleridir. Allosterik öğrenme modelinin geliştirilmesinde allosterik enzimlerin işleyiş biçimlerinden faydalanmıştır. Bu enzimler bulundukları çevrelerin koşulları doğrultusunda biçimlerini ve işlevlerini değiştirmektedirler (Berkant ve Baysal, 2017)

Bu ortamlar doğal, coğrafi, ailevi, duyuşsal, tinsel, kültürel, sosyo-ekonomik bileşenleri içerir. Bu bileşenler sosyal paradigmaları ve değerleri, düşünme, akıl yürütme, olayları anlamlandırma ve yorumlama biçimlerini etkiler. Bu boyutlar bağlamında bilişsel tasarımlar indirgeyici filtre gibi çalışırlar(Giordan,1995,s. 109–127) ve davranışları yönetmede zihinsel strateji oluştururlar (Pellaud ve Eastes, 2003).

Bilişsel tasarımların niteliğine ilişkin ipuçları öğrencinin tutumları, jestleri, davranış biçimleri, değerleri ve inançlarından elde edilebilir. Kısacası bilişsel tasarımlar, çevreyi anlama ve onu kontrol etmeye yönelik gerekli anlamı üretme işlevi olan mekanizmaların toplamıdır (Giordan, 1996a,s. 48–50).

Allosterik öğrenme modelinde öğreticiler birer bilgi tasarlayıcısına dönüşürler ve bu şekilde sürecin daima merkezinde yer alırlar. Allosterik öğrenme modelinin üç temel ögesi vardır (Giordan, 1995):

- Öğrenenler yeni karşılaştıkları bilgi ve becerilerde sıfır noktasından hareket etmezler, onların işe koşabilecekleri bilgi ve becerileri mevcuttur. Dolayısıyla yeni karşılaştıkları bilgi ve becerileri karşılaştıkları şekilde almazlar, onları kendi soruları ve ihtiyaçları için kendi tarz ve ritimlerine göre dönüştürerek alırlar. Yani yeni bilgi ve becerileri zihinsel tasarımlarına göre kabul ederler.
- Öğretim çevreleri, öğrenenlerin davranışsal ve zihinsel yapılarıyla, bu yapıları dönüştürmek için birbirleriyle bütünleşecek unsurlar olarak düşünülebilir. Öğrenenler, öğreticiler tarafından hazırlanmış olan ortam ile potansiyellerini karşılaştırarak uyum sağlayıp öğrenmelerini gerçekleştirirler.
- Modelin üçüncü ve son değişkeni bilgiler ya da becerilerdir. Bilgi az da olsa basit bir aktarmadır. Bilgi, dönüşüm süreçlerinin ürünüdür ve öğrenenlerin sorularının, geçişten getirdikleri fikirlerinin, davranış ve akıl yürütmelerinin dönüşümlerinin sonucunda meydana gelir. Anlamli öğrenmelerin tamamı, öğrenenlerin kendi faaliyetleri ile birlikte gerçekleşir.



Şekil 3. Allosterik modelin tanıdığı öğrenme süreci hakkında önemli fikirler

Kaynak: Giordan, 1995.

Şekil 3' de görüldüğü üzere, böyle bir süreç asla basit değildir; ne de öğrencinin söz konusu olduğu yerde ilgili değildir, hatta nahoş bir süreç olarak kabul edilebilir. Öğrenci tarafından harekete geçirilen anlayış, ona bir açıklama sağlar ve herhangi bir değişiklik, geçmiş deneyimin yönetimini değiştirdiği için bir tehdit olarak algılanır. Bu anlayış, kurulu olan açıklama sistemi ile çelişen herhangi bir yeni gerçeğin hem bütünleştiricisi hem de güçlü bir direnişi olarak hizmet eder. Ayrıca, öğrencinin, kendi faaliyeti ve yönettiği süreçler üzerinde çeşitli seviyelerde, kesin bir kontrol uygulaması gerekmektedir. Bu modelde yer alan üç süreç, öğrenmenin oluşmasında önemli bir yere sahiptir ve her süreç kendi içerisinde modelin mantığını yansıtmaktadır.

2.3.5. Zihinsel Tasarımlar

Allosterik öğrenmeye göre öğrenmeler doğrusal olarak gerçekleşmez. Öğrenenlerin kendilerine ait öğrenme araçları mevcuttur. Bu araçlar öğrencilerin zihinsel

tasarımlarıdır. Zihinsel tasarımlar öğrencilerin zihinsel yapılarında güçlü, karmaşık, entegre, çeşitli ve güçlü bağlarla amino asitler gibi birbirine bağlıdır, dış faktörlerden etkilenirler ve öğrencilerin algılarında belirleyicidirler (Özer, 2002). Modeli geliştiren Giordan, öğrenci, didaktik çevre (öğretici veya didaktik ekip) ve kavramlar olmak üzere allosterik modelinde üç temel değişken olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler, sorularının gerçek cevaplarını bulabilmek için yeni bilgileri kendi stilleri ve ritimleri ile kazanırlar. Didaktik ortam öğrencilerin davranışsal ve zihinsel yapılarını bütünleyen unsurlardır. Öğrenciler, potansiyel kaynaklarını ve didaktik ortamları sürekli olarak karşılaştırarak bilgi edinirler. Bu kavram beş değişkenden oluşmaktadır (Pellaud vd., 2005)):

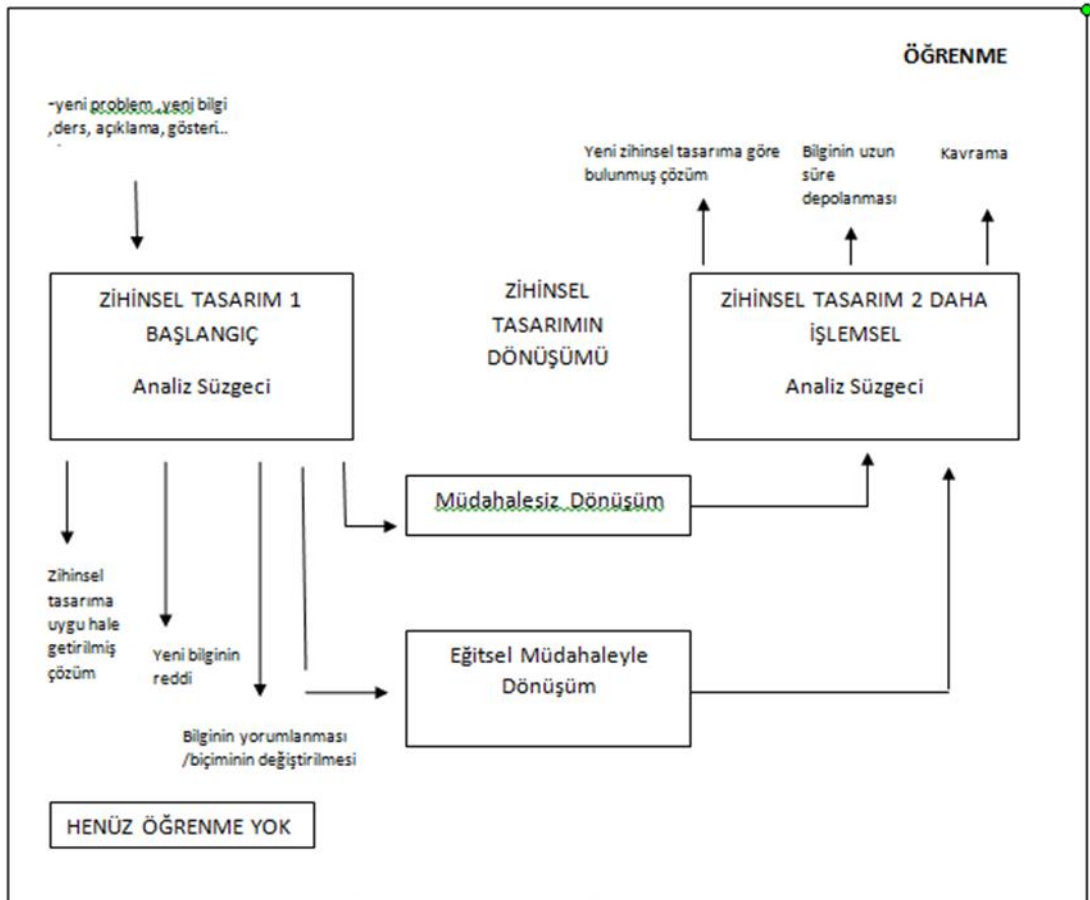
- Problem (P), anlayışların yerine koyulmalarını sağlayan sorular havuzudur.
- Referans çerçevesi (C) öğrencilerin bir anlayışlar üretebilmek için kullandıkları kavramların birleşimidir.
- Zihinsel operasyonlar (O) öğrencilerin sahip oldukları entelektüel işlemlerinin kavramların birleşimidir. veya dönüşümlerinin bir koleksiyonudur. Öğrendiklerinden çıkarımlar yapabilmeyi, kavramlar üretebilmeyi ve bu kavramları kullanabilmeyi taahhüt ederler.
- Semantik ağ (R), referans çerçevesinden ve zihinsel operasyonlardan oluşmuş etkileşimli bir düzendir. Öğrencilerin zihinsel tasarımlarının olduğu unsurlar kümesine anlamsal tutarlıklar kazandırır.
- İşaretçiler (S), Öğrencilerin zihinsel tasarımlarının oluşturulması ve açıklaması için gerekli olan işaretler, izler ve sembollerdir.

Öğrenen kendi öğrenmesinin başlıca yöneticisidir ve hiç yoktan hareket etmez. Kendi öğrenme araçları vardır. Bu araçlar bilişsel tasarımlar (conception) dır (Giordan, Girault ve diğerleri, 1994,s. 15–45). Bilişsel tasarımlar, problem (P), referans çerçevesi=cadre de référence (C), zihinsel işlemler = opérations mentales (O), anlam ağı = réseau sémantique (R) ve anlamlandırıcı göstergeler = signifiants(S)'in bir işlevi olup, Conception= f(p:c:o:r:s) şeklinde formüle edilmektedir. Bilişsel tasarımlar zihinsel yapıda dinamik, entegre, karmaşık ve çeşitli güçlü bağlarla amino asitler gibi birbirlerine bağlı, dış koşullardan etkilenen ve algıda belirleyici yapılardır. (Giordan 1996a,s.48–50; Topbaş 2007,s. 140–147).

Bu zihinsel tasarımlar, öğrencilerin geçmişte ki çevrede yaşadıkları ve deneyimler ile şekillenir.

2.3.6. Allosterik Öğrenme Modelinde Öğrenme Süreci

Allosterik öğrenme yaklaşımına göre gerçekleşen öğrenmeler doğrusal bir süreç – basit zincirleme yolları ile gerçekleşen bir süreç değildir. Öğrenciler yeni bilgi ve becerileri çeşitli zihinsel tasarımlarını kullanarak gerçekleştirmektedir (Topbaş, 2009). Öğrenenlerin öğrenme araçları mevcuttur. Bu araçları bilişsel tasarımlardır. Bilişsel tasarımlar öğrenenlerin zihinsel yapılarında dinamik, karmaşık, çeşitli ve entegre olmuş olan güçlü bağlar ile amino asitler gibi birbirine bağlıdırlar, bu tasarımlar dış koşullardan etkilenebilirler ve öğrenenlerin algılarında belirleyicidirler. Allosterik öğrenme modelinde öğrencilerin öğrenmelerinde değişen şey, öğrencilerin bilgileri değil, bilgilerini birbirine bağlayan ve bu bağlardan anlam üreten bilişsel ağlarıdır. Modelin Öğrenme sürecinde öğrencilerin sorgulama arka planları tamamen yeniden şekillenmektedir (Budak, 2010).



Şekil 4. Zihinsel tasarımların dönüşüm süreci

Veriler Giordan, Pellaud & Eastes, (2002). Un modele pour comprendre l'apprendre: le modele aloosterique. *Gymnasium Helveticum*, janvier 2005, n° 01/05, p.28-34'ten elde edilmiştir.

Şekil 4'de görüldüğü üzere, zihinsel tasarımın işleyişi müdahale edilmeden ve eğitsel müdahale ile birbirine bağlanmaktadır. Müdahale edilmeden dönüşüm gerçekleştiğinde bireyin kendisi, eğitsel müdahale ile dönüşüm gerçekleştiğinde öğretim çevresi belirli olmaktadır. Öğrenmede mevcut açıklama sistemine tabi olan her yeni bilgi, öğrenen tarafından ona uyum sağlamak amacıyla yorumlanır ve değiştirilir, eğer uyum uygun olmazsa o zaman da basit bir şekilde reddedilir.

2.3.7. Allosterik Öğrenme Modelinde Öğrenme Engelleri

Allosterik öğrenme ile öğrenmede bir çok kolaylık ve etkilik sağlanmasına rağmen bazı engeller ortaya çıkmaktadır. Öğrenme seviyeleri allosterik öğrenme süreci içerisinde farklılık göstermektedir. Bunun yanı sıra, allosterik öğrenmede en basit engel öğrenci için gerekli olan bilgileri cevapsız bırakması diyebiliriz. Bu engelin üstesinden gelecek olan öğrenenin kendisidir ve bu durum öğrenciyi güdülemektedir (Özer, 2002) . Çünkü öğrenciler buna henüz motive değildir ve ilgileri öğrenmelerin başında başka alandadır. Allosterik öğrenmeye göre bilgiler öğrencilerin geçmişte öğrendikleri bilgilerinden bağımsızdır. Bu da öğrencilerin bilgilerinin bütünleşmelerinde engel teşkil etmektedir. Öğrencileri bilgilerinin bütünleşebilmesi için bazı şartlar vardır (Giordan, 2003).

- İlk şart öğrencilerin ailelerinden aldıkları bilgilerle öğrenmeye geçebilecek durumda olmalarıdır.
- İkinci şart, öğrencilerin öğrenecekleri bilgilere ihtiyaç duymalarıdır.
- Üçüncü şart, öğrencilerin almış oldukları bilgileri birleştirerek yeni kavramsal ağlar ile birlikte öğrendiklerini yapılandırmaları gerekmektedir.
- Dördüncü şart, öğrenciler yapılandıkları yeni öğrenmelerini işlevsel olarak kullanabilmeli, yeni öğrenmeleri ile sınırlandırmamalı, sürekli bir biçimde farklılaştırmalı ve daha sonrasında da uygulamaya koyabilmelidir.
- Beşinci şart ise, öğrenme dönemlerinde öğrencilerin çalışmalarının yoğun bir şekilde denetlenmeleri gerekmektedir. Yapılan denetimlerde öğrencilerin

kendilerine sunulan bilgileri yaptığı değerlendirmelerle tekrar düzenleyip düzenleyemediği, öğrendiği bilgileri önceki öğrendikleri ile özdeşleştirebilip özdeşleştiremediği gözlemlenmelidir.

Allosterik öğrenme modelin üç temel hususu vardır. Birinci husus öğrenme eylemlerinin temel niteliklerini açıklar, ikinci husus öğrenmenin engellerini belirler ve üçüncü olarak da öğrenme ortamları ile ilgili öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak ipuçlarını vermektedir (Topbaş, 2014):

- Birinci husus öğrencilerin zihinsel tasarımları bağlamında incelenmektedir. Çünkü öğrenciler okula sıfır bilgi ile gelmektedirler. Öğrencilerin yetiştikleri değişik ortamlarda geçirdikleri yaşantıları sonucunda elde ettikleri bilgileri vardır. Doğal ve coğrafi çevreleri, aileleri ve arkadaş çevreleri, dini, kültürel ve sosyo-ekonomik gibi çevreleri öğrencilerin yaşantılarının ortamlarını oluşturur.
- Modele göre ikinci olarak öğrenme güçlükleri açığa kavuşturmaktadır. Giordan öğrenme güçlükleri ile ilgili beş kaynak beğenmiştir. Bunlarda **birincisi** öğrencilerin bilgi eksiklikleridir. **İkincisi** öğrencilerin zihinsel tasarımlarını değiştirmek istememeleridir. Bu isteksizlikleri ele alınan problemlerin öğrencileri ilgilendirmemesinden veya öğretmenleri tarafından sorulmuş olan soruların kendilerini yansıtan sorular olmamasından kaynaklanabilir. **Üçüncüsü**, öğrenciler bildiklerini sanarak soru sormak istemezler. Öğrenciler konu ile ilgili bir açıklamalarının olduğunu düşünebilirler veya başka durumlarda başarıyla kullandıkları bilgilere sahiptirler ve bu durum öğrenciler tarafından yeterli görülebilir. **Dördüncüsü**, öğrenciler yeni karşılaştıkları verileri anlayabilmek ve bütünleştirmek için gerekli olan araçlardan yoksun olabilirler. **Beşincisi** ise, öğrencilerin sahip oldukları bilgiler ile çelişen yeni bilgileri algılamalarını veya kavramalarını engelleyen zihinsel tasarımlara sahip olabilirler.
- Allosterik öğrenme modeli üçüncü ve son olarak da öğrenme ortamları ile ilgili açıklamalar getirmektedir. Bilgilerin doğrudan kabul edilme şanslarının olabilmesi için öğrenenin önceki bilgilerinin tümü ile uyumlu hale gelebilmesi ve Vygotsky' nin “yakınsal gelişim alanı” olarak tanımladığı yerde bulunmaları gerekmektedir. Bu durum oldukça az öğrenci de

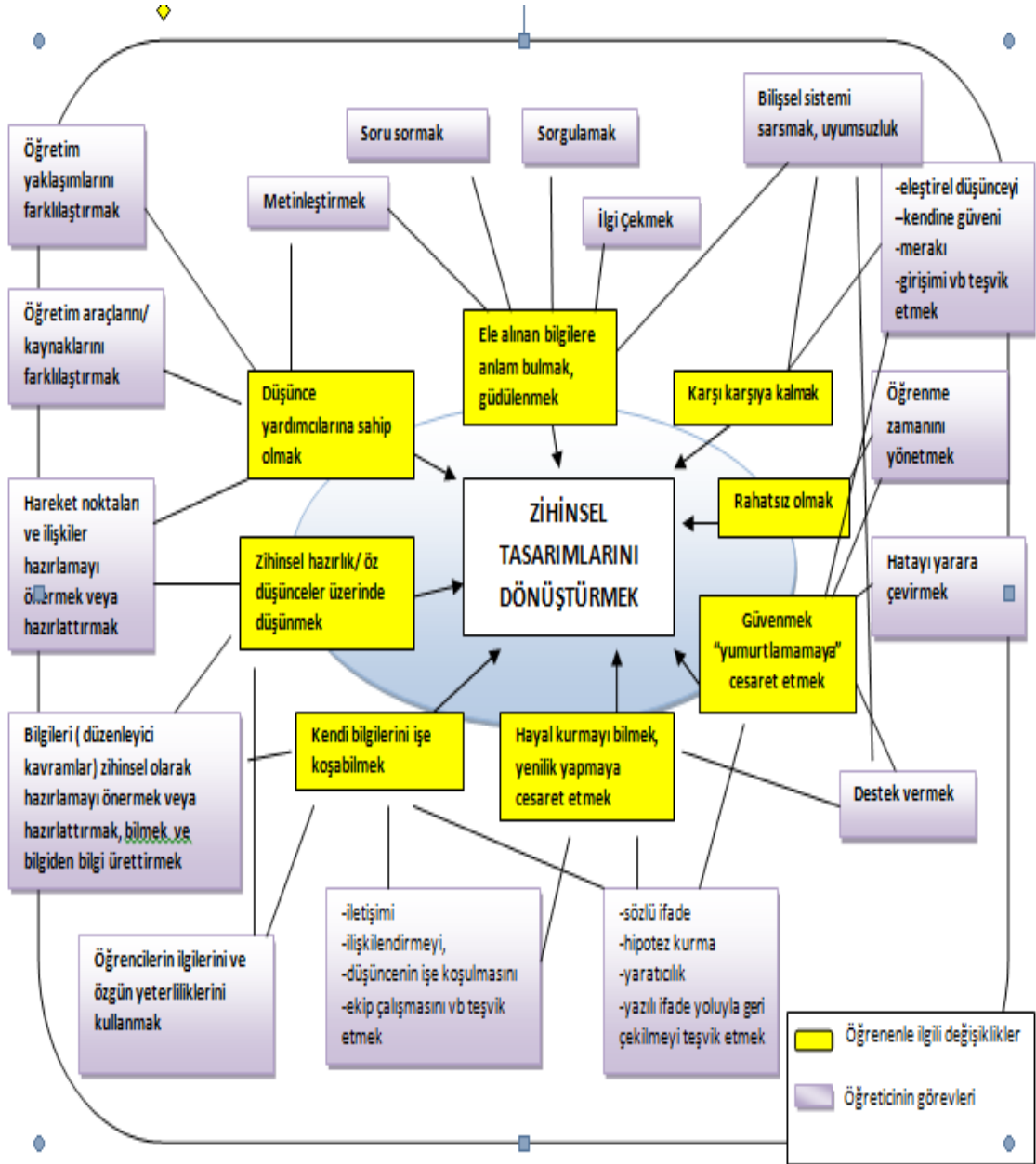
gerçekleşmektedir. Diğer öğrenciler için zihinsel tasarımlarına dayanan elverişli öğretim çevreleri oluşturmak gerekmektedir. Bu öğretim çevreleri bozup-yapma yolu ile öğrenenlere sürekli bir bilgi stoku ile birlikte gerçek öğrenme işlemleri gerçekleştirebilme imkânı vererek önceki bilgilerinin dönüşmesini sağlar.

2.3.8. Allosterik Çevre (Öğretim Çevresi)

Öğretim çevresi, öğreticinin öğrenenin zihinsel tasarımlarını dönüştürmesini teşvik etmek amacıyla onun hizmetine vermek zorunda olduğu unsurların ve yöntemlerin tümüdür. Burada “çalışmak” eyleminin kullanılması önemlidir. Giordan ve Meirieu’nün belirttikleri gibi, “yalnızca öğrencinin kendisi öğrenebilir ve hiç kimse onun yerine bunu yapamaz”. Yine ikisinin de belirttikleri gibi, “Öğrenci yalnızca kendisi öğrenir, fakat yalnız öğrenemez”. Burada öneli olan nokta öğretici ve aracının rolüdür. Öğrenme işine müdahil olan değişkenler (Şekil 5) sadece birbirleriyle etkileşim halindeyken etkilidirler, öğrenenin kendi bilgisini inşa etmesi şansı bu çeşitlilik bağlamında daha fazla artmaktadır. Bu nedenle öğretim çevresi değişkenleri çizgisel bir biçimde değil, “kavram haritası” şeklinde sunulmaktadır.

Allosterik öğrenme yaklaşımına göre eğitim durumları, öğrencilerin bilişsel tasarımlarının değişimlerini (öğrenmeyi) kolaylaştırması için öğrencilerin hizmetine sunulması gereken etmenlerin tamamıdır. Allosterik öğrenme yaklaşımına göre eğitim durumları ve öğrenme-öğretme yaşantıları “Değiştirmek İçin Bilişsel Yapıyı Boz, Oluşturmak İçin Ekle” şeklinde bir mantığa dayandığı ifade edilebilir (Pellaud vd., 2005). Bu anlayış ile öğrencilerin güdülenerek, bir taraf haline getirilmesi, bilişsel yapılarında dengesizlikler ve soru işaretleri doğacak şekilde öğrencilerin uyarıcılarla karşılaşması, gerektiğinde ise mevcut bilişsel tasarımlarının işe koşulmasının sağlanmasının temel uygulamaları meydana getirdiği ifade edilebilir. Bu süreçte öğrenciler hem mevcut bilişsel tasarımlarının yetersiz olduğuna hem de öğrenmesi gerektiğine ikna edilebilmelidir (Budak, 2010). Allosterik öğrenme yaklaşımında eğitim durumlarının etkili olabilmesini sağlamak üzere bir kısmı öğrenciler, diğer kısmı öğretmenlerle doğrudan ilişkili uygun ve anlamlı yirmi dört parametre ortaya koymaktadır. Bu parametrelerden sekiz tanesi öğrencilerin on altı tanesi ise öğretmenlerin rolü ve katkılarıyla ilgilidir. Eğitim durumları açısından gerekli olan ilgili değişkenlerin

(parametreler) bir araya gelmesi değil, bunların etkileşimli kullanılmasıdır (Pellaud vd., 2005).



Şekil 5. Öğrenmeyi teşvik eden öğretim çevresi

Veriler Pellaud, (2003). "Metre en scene" le savior pour apprendre: Le role de 'l'environnement didactique dans le modele d'apprentissage allesterique. <http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/pdf/2003HawaiF-Manu.pdf>, adresinden 11/09/2006 tarihinde alındı.

Öğrenme ortamına dahil olan değişkenler yalnızca birbirleriyle etkileşim halinde iken etkilidirler, zira öğrenenlerin kendi öz bilgilerini inşa etme şansları bu çeşitlilik bağlamında daha fazla artmaktadır. Bu değişkenler aşağıda açıklanmıştır (Topbaş, 2014):

- **Ele alınan bilgileri anlamlandırmak, güdülenmek:** Öğrenenlerin yaşlarına, öğrenme ortamlarına, geçmişteki yaşantılarına göre ilgileri nelerdir. Öğrencilerin diyalogları ve karşılıklı güvenleri yoluyla elde ettikleri bu bilgiler konuyu oluşturacak, öğrencilerin ilgilerini çekecek, meraklarını uyandıracak sorular sormaya imkân verir. Her şey, öğrenenlerin kavrama yetileri çerçevesinde olduğundan öğrenenlerin kendi zihinsel tasarımlarını aşmaları için daha ileri araştırmalara girecek, kendilerini ele alınan konu ile ilgili hissedecektir.
- **Karşı karşıya kalkmak ve rahatsız olmak:** Bachelard, öğrencileri öğrenmeye teşvik etmek için, “akıllarını karıştırmak ve objektif bilgi ile ilgili alışkanlıklarını rahatsız etmek gerekir” ifadesini kullanmaktadır. Bu değişkenler önemlidir, zira zihinsel tasarımları öğrenciler için içinde bulundukları dünyayı anlamak adına sahip oldukları yegâne aletler olduklarından, öğrenciler zihinsel tasarımlarına sıkı sıkıya sarılırlar. Ancak bu koşullarda öğrenciler daha işlevsel yeni zihinsel tasarımlara sahip olmak için mevcut tasarımlarının dönüşmesinin gerekliliğini görecektir.

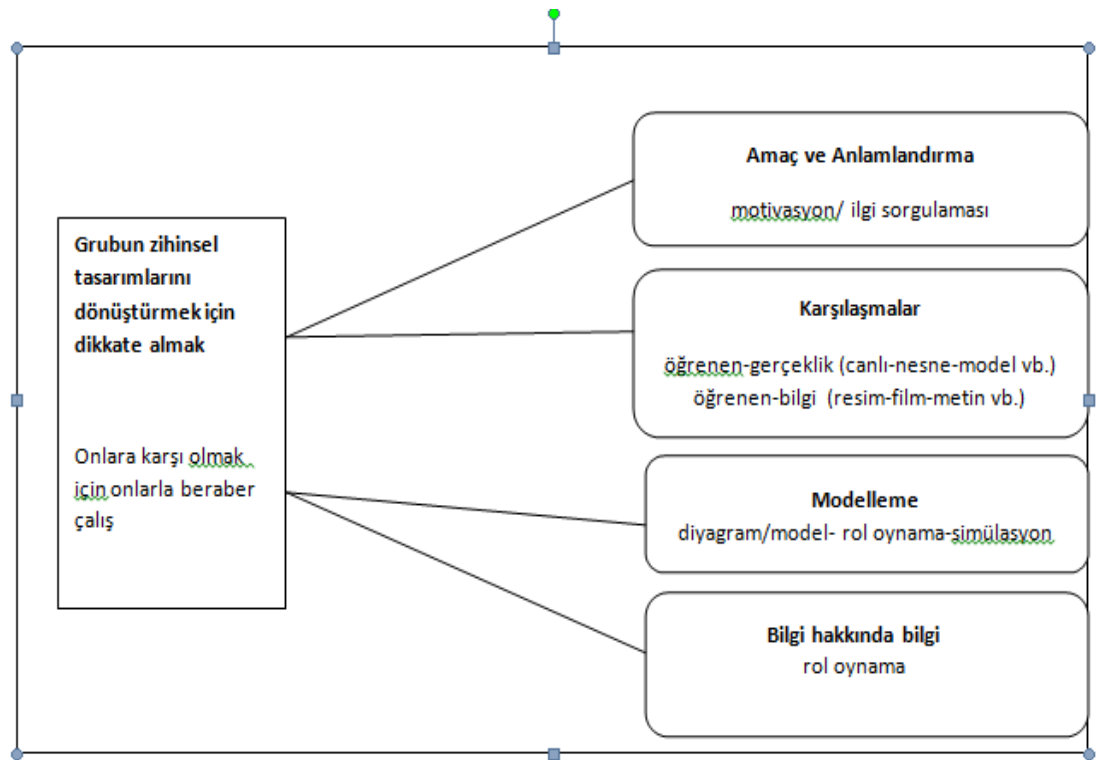
Bunu yapmak için, “karşılaşma” durumları son derece elverişlidir, bu düşüncüyü sosyobilişsel çatışma yaklaşımı (Vygotsky, 1933; Gilly, 1989) desteklemektedir. Bu yaklaşım bağlamında, tartışma sırasında, her öğrenci fikirlerini ve kanıtlarını ileri sürerek farklı görüşleri savunur. Zihinsel karışıklık, öğrencinin gerçeğe karşı karşıya kalmasından, geçirdiği yaşantılardan, bilginin kendisinden de kaynaklanabilir. Şaşırtıcı deneyimler (Eastes & Pellaud, 2002), sorular sormasında etkili olur.

- **Kendine güvenmek, “yumurtlamaya” cesaret etmek, destek almak:** Akıl karışıklığı öğrencilerin bilişsel sistemlerini silkelemek açısından ideal bir alet olduğu kadar güçlü bir dengesizliği tahrik ederse veya öğrenciler kendilerini, zihinsel tasarımlarının dönüşümünün tetikledi yoğun duygu hatta kaygı yaşamaları sırasında terk edilmiş hissedilerse bir engele de dönüşebilir. O halde,

öğreticilerin öğrencilerin yumurtlamaya cesaret edebilmesi için güvenli bir ortam oluşturmaları gerekmektedir.

- **Hayal etmeyi bilmek yenilik yapmaya cesaret etmek:** Hayal kurmanın faydasız olduğu ve bilimsel formasyona zararlı olduğu iddiasıyla, çoğu zaman hayal kurma temelli her eğitime karşı çıkılıyor ve dolayısıyla günümüzdeki mevcut uygulama yapılıyor. Oysa hayal kurma gerçek ve bilimsel dünyanın kavranmasına yardımcı olmaktadır. Öğrenci hayal kurmak suretiyle bilinenleri aşabilir ve bilinmeyenlere doğru maceraya atılmaya cesaret edebilir. Hayal kurma onun hipotezler kurmasını ve belli bir probleme pek açık olmayan çözümler bulmak üzere yeterince geri çekilmesini sağlar.
- **Bilgilerini işe koşabilmek onları düzenleyici kavramlara eklemek:** Bilgilerin gerçekten işlevsel olabilmesi için öğrenenin onları kullanmaya ihtiyacı olur. Öğreticiler öğrenenlere bilgilerini yeniden kullanabilecekleri durumlar sunar. Bu işe koşma durumu basit transfer kavramının dışında farklılık içinde benzeri tanıyabilmeyi, gerçeklikten kopabilmeyi, geriye çekilmeyi ve bir soyutlama biçimine ulaşabilmeyi gerektirir. Farklı eğitim yaklaşımları öğrencilerin bilgilerini yeniden kullanma durumuna koymayı sağlayabilirler. Öğreticiler öğrencilerin grup çalışmalarında özel yeteneklerini kullanmalarına imkân sağlayarak ilişkilendirmeyi ve temel konulardaki çalışmalar sonucunda oluşan bağlılıkları teşvik ederek fikir bağımsızlığını destekler.
- **Zihinsel olarak hazırlanmak kendi öz bilgiler üzerine düşünmek:** Mevcut eğitim sistemleri tarafından birbirinden çok farklı bir fıkra türünden bilgileri doldurmasına rağmen öğrenmenin bilgi edilmekle sınırlı olmadığı biliniyor. Bununla birlikte, bilgi öğrenme önemini korumaktadır. Bilgiler dogmatik bir biçimde alınmadıkları ölçüde öğrencilerin meraklarını ve eleştirel düşüncelerini geliştirici olacaktır.
- **Düşünme yardımcılara sahip olmak:** Giordan tarafından tanımlandığı gibi düşünme yardımcıları öğreticinin öğrenmeyi daha anlaşılır kılmak amacıyla bilgi veya yöntem destekleri konusunda sunabildiği her şeydir. Grup çalışması, müze ziyareti, bir uzman daveti, bilgi araştırması, proje, hedef tanımlaması, sunum hazırlama, oyunlardan yararlanma, simülasyon, model hazırlama, kavram haritası hazırlama, metaforlar, hikayeler vb her şey öğrenin bilgiye erişme ve zihinsel tasarımlarını değiştirme şansını en üst düzeye çıkartmak için gereklidir.

Şekil 5’de görüldüğü gibi, öğrencilerle sürekli bir ilişki halinde olmak için uygun öğretim ortamı sağlanırsa öğrencilerin zihinsel tasarımlarını harekete geçirerek öğrenme ortaya çıkar ve bütün yaş gruplarında aynı süreç işlemektedir. Giordan (1995) bu konuda farklı bir bakış açısı ile yaklaşarak allosterik öğrenme modeliyle kazanılmak üzere tasarlanan üst düzey becerilerin özellikle genç yaşta daha etkili olacağını savunmaktadır. Öğrenme ortamının allosterik öğrenme modeline göre düzenlendiğinde genç yaştaki öğrencilerle nasıl düzenleneceği Şekil .6’ da verilmiştir.



Şekil 6. Allosterik öğrenme modelinin küçük yaştaki öğrencilerle uygulanması

Kaynak: Giordan, 1995a; s. 10

Allosterik öğrenme modeline göre, öğrenenlerin bilişsel tasarımlarını dönüştürerek yapılandırmaları yoluyla öğrenebilmeleri için öğrenilecek bilgi ya da becerilere ilgi duymaları (niyetli olmaları, yönelmeleri), bu bilgi veya becerileri içeren kaynaklara ulaşmaları (kaynaklarla yüzleşmeleri), bu bilgi veya becerileri kavramsal olarak belirginleştirmeleri (modelleme yapmaları) ve bir sonuca ulaşarak yeni bilişsel tasarımlara ulaşabilmeleri (bilgiyi yapılandırmaları) gerekmektedir (Topbaş, 2014). Bu nedenle derslerin öğretme-öğrenme süreçleri bu özelliklere göre tasarlanmalıdır.

Allosterik öğrenme modeline göre öğrenme yaşantılarına yönelik aşamalar aşağıdaki gibidir (Budak, 2010):

- **Hazırlık (Giriş):** Bu aşama, öğrencilerin problematik durumlarla karşılaşmaları, ön bilgileri ile yeni bilgileri karşılaştırmaları, bilişsel dengesizlikler yaşamaları, derse güdülenmeleri, kendi deneyimlerine göre değerlendirmeler yapmaları, problemi tanımlamaları, olası ilişkileri analiz etmeleri gibi etkinlikleri kapsar. Bu aşamada öğrenciler, var olan bilişsel tasarımlarının incelenen sorunların çözümünde yeterli olmadığına inandırılmalıdır. Araştırma ve inceleme yapma, gözlemler gerçekleştirme, gerçek yaşam durumlarındaki problemlerle yüzleşme bu aşamada sağlanmalıdır.
- **Keşfetme (Yarı Yapılandırma):** Bu aşama, öğrencilerin araştırma yoluyla elde ettikleri verileri kaydetmeleri, sorunları yeniden belirlemeleri, sorunları ve toplanan verileri farklı yollarla (sembol kullanma, şemalardan yararlanma, modelleme yapma gibi) yapılandırmaları, farklı çözüm yolları geliştirmeleri, belli belirsiz bir yapısal bütünlüğe ulaşmaları gibi işlemleri kapsamaktadır.
- **Derinleşme (Yapılandırma):** Bu aşamada, kazanılan yeni bilgilerin işlevsel olması için öğrencilere yeni bilgileri kullanabilecekleri, bilgilerin kullanılabilirliğini ve sınırlılıklarını sınayabilecekleri deneyimlerin sağlanması öngörülmektedir.
- **Transfer:** Bu aşamada amaç, öğrencilere ön bilgilerle yeni bilgilerin ilişkili olmaları ve yaşamda kullanılmaları durumunda daha kolay ve kalıcı olarak öğrenildiğini göstermektir. Öğrencilerin deneyimler için yönlendirilmeleri, edindikleri bilgileri değerlendirmeleri ve farklı ortamlarda kullanmalarının sağlanması bu aşamadaki önemli etkinlikler arasındadır.

Öğrenme aşamalarına dikkat ettiğimizde, öğrencilere rehberlik etmeyi vurgulayan allosterik öğrenme modeli genellikle öğrenme sürecinde öğrencilerin bilişsel farklılıklarını dikkate almak ve bilişsel yapılarını sürekli değişen öğrenme ortamına uyarlamak olduğu görülebilir. Genç yaştaki öğrenenlere Şekil 6' da verilen özelliklere göre değerlendirdiğimizde, modelin uygulanmasındaki ilk adımı, öğrencilerin hazır bulunuşluğu, tutum, motivasyon, bilişsel ve duyuşsal özelliklere dikkat etmeyi ve bunları

etkinleştirmeyi içerir. Genel olarak, öğrenenlerin kavram yanlışlarına sahip olup akademik başarılarının düşük olabildiği, bundan dolayı tutum ve güdülerin olumsuz etkilendiği dersler arasında fen derslerine yönelik çeşitli araştırmalara ilgili alan yazında rastlanmaktadır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış bazı araştırmalara yer verilmektedir.

2.4.1. Yurt İçinde Gerçekleştirilen Araştırmalar

Gürbüzürk, Koç ve Babaoğlu (2016) tarafından yapılan “**İngilizce Dersinde Allosterik Öğrenme Modelinin 7.Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi**” araştırmasında allosterik öğrenme modelinin öğrencilerin problem çözme becerilerine olan etkisini belirlemektir. Araştırmada karma yöntem kullanılmış olup nicel ve nitel araştırma desenleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın, nicel boyutunda, yarı deneysel desenlerden, öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen; araştırmanın nitel boyutunda ise, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 35’i deney 35’i kontrol grubu olmak üzere 70 öğrenci tamamlamıştır. Araştırmanın sonucunda Allosterik öğrenme ile eğitim gören öğrencilerin problem çözme becerileri üzerine deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda, daha önce uygulanan İngilizce öğretim programının öğretmen merkezli olduğu ve Allosterik modeli etkinliklerinse öğrenci merkezli olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler tarafından düzeye uygunluk ve etkin katılım doğrultusunda etkinlikler tercih edilmiştir. Öğrenciler bireysel ve grup şeklinde yapılan etkinlikleri daha çok benimsemişler ve öğrenciler etkinlikler sırasında bazı problemlerle karşılaşmışlardır. Materyali hazırlama ve materyale ulaşma gibi. Öğrenciler karşılaştıkları problemleri çözerken problemler hakkında bilgiler toplamış ve problemleri tanıyarak sonuca ulaşmışlardır.

Berkant ve Baysal (2017)’ın “**İngilizce Dersinde Allosterik Öğrenme Modeli: Öğretmen Görüşleri, Öğretim Programı ve Ders Kitabı Yönergeleri ve Örnek Ders Planı**” adlı araştırmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin ve İngilizce ders kitabı ve öğretim programı yönergelerinin AÖM ilkelerine göre uyumluluğunu ve uygunluğunu ortaya çıkarmaktır. Ek olarak araştırma, İngilizce derslerinde AÖM

kullanımına yönelik bir günlük ders planı sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma, iki tür nitel araştırma yöntemi olan görüşme ve belge analizini içeren üçgen tasarımına dayanmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında ortaokullarda çalışan 6'sı kadın 5'i erkek olmak üzere toplam 11 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 24 ila 45 arasında olmak üzere kıdemleri 2 ila 24 yıl aralığındadır. Aratırmada öğretmenlerle kolayca iletişim kurmak için uygun örnekleme tekniğini kullanmıştır. Araştırma materyali, öğretim programında ve 5. sınıf İngilizce ders kitabında yer alan "Sağlık" ünitesinin yazılı belgelerinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak AÖM ilkeleri doğrultusunda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form, İngilizce öğretmenlerin "Sağlık" ünitesindeki AÖM ilkelerini kullanıp kullanmadığına dair açık uçlu dokuz soru içermektedir. Verilerin analizinde AÖM ilkelerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda, "önceki bilgilerin hatırlanması, yeni bir kavramsal çerçeve geliştirilmesi, öğrenme ortamına aktif katılım ve bilginin gelişiminin dinamik ve sistemik yönü", tüm öğretmenler için en çok kullanılan AÖM ilkeleri olarak belirlenmiştir. Ünitenin AÖM ilkelerine göre uygun olup olmadığı sonucunda "önceki bilgilerin hatırlanması, zihinsel tasarımların bozulması ve yeniden yapılması" ilkelerinin mevcut olmadığı bulunmuştur.

Koç ve Babaoğlu (2017) tarafından yapılan "**Comparative Assessment of Allosteric Learning Model and 5e Model Process Steps**" adlı araştırmanın amacı Allosterik öğrenme modeli ve 5e modeli işlem basamaklarını karşılaştırarak değerlendirmelerde bulunmaktır. Veriler, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, AÖM ve 5e modelinin işlem basamaklarının birbirine benzediği, fakat AÖM'nde öğrenciler arasındali etkileşimin fazla olması modeli 5e modelinden farklı göstermektedir. Üst düzey düşünme becerileri olarak iki modelde de sorgulama, araştırma ve yaratıcı düşünme becerileri üzerine durulmuştur, fakat öğrenciler için AÖM'nde öğrenme süreci içerisinde zihinsel tasarımları öne çıkılmıştır.

Berkant, H.G. ve Gökçedağ, O. (2019) arafından yapılan "**Allosterik Öğrenmeye Dayalı Fen ve Teknoloji Dersinin Öğrencilerin Fen Dersine Yönelik Tutumlarına, Güdülerine ve Akademik Başarısına Etkisi**" adlı araştırmanın amacı dördüncü sınıf Fen ve Teknoloji dersinde allosterik öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına, güdülerine ve akademik başarılarına etkisini araştırmaktır. Araştırmada, kontrol gruplu desen olan ön-test, son-teste göre yapılmıştır. Araştırma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili Göksun ilçesi Taşoluk İlkokulu ve

Büyükkızılıcık İlkokulu dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerden Taşoluk İlkokulu'ndan 21 öğrenci araştırmanın deney grubunu, Büyükkızılıcık İlkokulu'ndan 22 öğrenci kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubunda dersler allosterik öğrenme yaklaşımına göre işlenirken, kontrol grubunda dersler fen ve teknoloji dersi öğretim programı ünitesine karşılık gelen ve programın öngördüğü yöntemlere dayalı olarak işlenmiştir. Araştırma sonunda, allosterik öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarını, güdülerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Koç ve Babaoğlu (2019) tarafından yapılan “**İngilizce Dersinde Allosterik Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Eleştirel ve Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi**” adlı araştırmanın amacı 5. sınıf öğrencilerinin öğrenmeyi gerçekleştirme yolunda izledikleri süreçleri belirlemek ve bu süreçlerde öğrencilerin olayların olumlu-olumsuz yönlerini görmelerini sağlamak ve karşılaşılan problemlerde geliştirdikleri ve kullandıkları çözüm yollarını ortaya koymaktır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte ele alındığı karma yöntem ile kullanılmıştır. Araştırma grubu, Siirt merkez Sancaklar Ortaokulu'nun 5/A ve 5/B sınıflarında öğrenim gören toplam 106 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda, etkinliklerin öğrenci merkezli olduğu ve bu etkinliklerin eğlenceli olduğu görülmüştür. Etkinliklerde öğrenciler, drama tekniğini ve grup araştırmalarını çok sevdiklerini, bilgilerini düzenleme konusunda problemler yaşadıklarını, bu problemleri yakın çevresinden destek alarak çözdüklerini ifade etmişlerdir.

2.4.2. Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar

Pellaud ve Eastes (2002) tarafından yapılan “ **Bilgiyi Sunmanın Önemi: Allosterik Öğrenme Modelinde Öğretim Ortamının Rolü**” adlı araştırmanın amacı nasıl öğrendiğimizi, kendi bilgimizi oluşturmak için kavram ve temsillerimizi nasıl kullandığımızı ve sonradan bazen öğrenmenin önünde nasıl bir engel haline gelebileceğini anlamaktır. Allosterik Öğrenme Modeli ve önerdiği öğretim ortamı ile çalışarak, sınıflarda veya genel izleyicilere fen öğretmek için kullanılabilecek bilimsel deneyler yoluyla öğrenme sürecinin bazı parametrelerini gösterilmiştir.. Ayrıca, öğrencilerin merakını ve eleştirel zihinlerini uyandırmak ve daha geniş anlamda onlara bilime iştah kazandırmak için sınıfları daha çekici hale getirmenin yaratıcı yolları önerilmiştir. Araştırmanın sonunda, öğrenenler, ona anlam katarak, pekiştirerek ve tüm

bileşenlerini birbirine bağlayarak yavaş yavaş bilgilerini inşa ederler. Böyle bir yaklaşımda en önemlisi, öğrencinin eğitimi ile ilgili olarak ulaştığı bağımsızlıktır. Bu bağımsızlık, yalnızca öğretmen tarafından değil, bir bütün olarak toplum tarafından önerilen, önerilen modelleri geride bırakabilecek hem eleştirel bir zihin hem de yaratıcı bir hayal gücü geliştirmesine yardımcı olacaktır.

Yurtiçi ve yurtdışı araştırmaları incelediğimizde, gerçekleşen araştırmaların genel olarak fen bilimleri ve İngilizce alanında gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Allosterik öğrenme modeli, genel olarak deneysel boyutta ve sosyal bilimler alanında değerlendirilmesi gerekir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

8. sınıf İngilizce dersi için allosterik öğrenme modeliyle gerçekleştirilen İngilizce öğretimi ile mevcut yöntemlerle yapılan İngilizce öğretiminin etkisini karşılaştırmak için bu araştırmada, deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, deneysel modele dayalı, öntest-son test kontrol gruplu desene göre yapılmıştır. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir”(Karasar, 2012). Araştırma yürütülürken alt problemlere nicel olarak cevap aranırken allosterik öğrenme modelinin ne kadar etkili olduğunu belirlemek için deney grubu ve kontrol gruplarına ön test-son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu desen uygulanmıştır.

Araştırmada İngilizce öğretiminde 8. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve başarının kalıcılığına etkisini belirlemek amacıyla deney grubuna allosterik öğrenme modeli uygulanmıştır. Kontrol grubunda müfredata göre kazanımlar verilirken etkinlikler de müfredata göre verilmiştir. Kontrol grubu ve deney grubuna farklı öğretim teknikleri uygulanırken amacımız öğretim faaliyetlerinin etkililiğini belirlemektir. İki grup için allosterik öğrenme modelinin etkililiğini belirlemek üzere deney ve kontrol gruplarına akademik başarı testi uygulanarak kalıcılığı ne ölçüde etkilediği araştırılmıştır. Akademik başarının karşılaştırılması için ön-test, son-test ve kalıcılık test puanları arasındaki farklar istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu olarak, Şanlıurfa'nın Bozova ilçesinde bulunan, Koçhisar Ortaokulu'nun 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden meydana gelmektedir. Çalışma grubu 30'u deney 27'si kontrol grubu olmak üzere 57 öğrenciden oluşmaktadır. Daha önce bahsedilen ortaokulun 8. sınıfında iki grup bulunmaktadır ve iki gruba da araştırmada yer verilmiştir. Araştırma sırasında gerçek deneysel modele yer verilmiştir çünkü çalışma için kullanılacak yöntemin ne kadar etkili olduğu araştırılacağından ayrıca bir evren belirlenmemiştir. Büyüköztürk'e (2001) göre, gerçek deneysel desenler değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan

araştırma desenleridir. Bu araştırmada bağımsız değişkendeki değişimin (varyansın), bağımlı değişkendeki değişime etkisi anlaşılmaya çalışılır.

Araştırma gerçekleşmeden önce deney ve kontrol gruplarına karar verilmesinde olasılığa dayalı örneklem türleri arasından seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, deney grubunda yer alacak kişilerin deney ve kontrol grubuna seçilirken eşit olasılığa sahip oldukları ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Seçkisiz olarak atanan A grubu deney; B grubu ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Ayrıca, uygulamaya başlamadan önce gerçekleşen ön test puanlarına göre deney ve kontrol grubunda anlamlı bir fark bulunamamıştır.

3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmada ele alınan “Chores” ünitesi konularından oluşan başarı testi kullanılmıştır. Başarı testi araştırma grubuna araştırmanın öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ön test-son test kontrol grubunun deneysel tasarımını ifade etmek için Büyüköztürk şu cümleyle kullanmıştır: “Ön test-son test kontrol grubunun tasarımı deneysel sürece bağlıdır. Bu, araştırmacılara değişkenler deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desendir.” Ayrıca, deneysel yöntemlere başvurulmasının bazı nedenleri vardır. Nedenlerin en önemlisi, yeni bir öğrenme yöntemi, yeni bir program, yeni bir sınıf düzeni vb. unsurların ne kadar etkili olduğunu ölçmek, elde edilecek sonuçlara yönelik çıkarım yapılarak sonuçlarla ilgili önerilerde bulunmaktır (Ekiz, 2009). Araştırmada uygulanan allosterik öğrenme modelinin deney grubunun akademik başarısına etkisini belirlemek amacıyla başarı testi araştırmanın başında ön test olarak uygulanmıştır. Başarı testinin hazırlanmasında MEB (2020) İngilizce ders kitabında yer alan içerik belirlenmiş ve çoktan seçmeli sorulara yer verilmiştir. Başarı testi hazırlanırken hedeflerin konu içeriğine dağılımını gösteren belirtke tablosu Tablo (2)’de verilmiştir.

Tablo 2.

“Chores” Ünitesi Hedef- Konu Dağılımı Belirtke Tablosu

Üniteler	Konular	Kazanımlar	Soru No
Chores (Ev İşleri)	Yükümlülüğü İfade Etme	E8.8.L1. Öğrenciler insanların sorumluluklarını anlatan kısa bir konuşmanın ana noktalarını belirleyebileceklerdir.	1,3,9,11
		E8.8.L2. Öğrenciler çeşitli sözlü metinlerdeki yükümlülükleri, hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları şeyleri anlayabileceklerdir.	16,17,18
	Sorumlulukları İfade Etme	E8.8.L3. Öğrenciler, olgusal, kısa konuşmalar sırasında konu değişikliğini takip edebilecektir.	
		E8.8.SI1. Öğrenciler, doğrudan bilgi alışverişi gerektiren basit, rutin görevler sırasında etkileşim kurabileceklerdir.	2,4,5,6,7,8,10
		E8.8.SI2. Öğrenciler sorumluluklar hakkında konuşabileceklerdir. E8.8.SP1. Öğrenciler yükümlülüklerini, hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları şeyleri basit terimlerle ifade edebileceklerdir.	12,13,14,15,19,20
		E8.8.R1. Öğrenciler sorumluluklarla ilgili çeşitli kısa ve basit metinleri anlayabileceklerdir.	
		E8.8.W1. Öğrenciler duyguları ve sorumlulukları hakkında kısa ve basit şiirler/hikayeler yazabileceklerdir.	

Bu kazanımlar doğrultusunda çoktan seçmeli 20 sorudan oluşan bir başarı testi geliştirilmiştir. Çoktan seçmeli sorularda öğrencilerden doğru olan seçeneği işaretlemesi beklenmektedir. Bu tip sorular objektif değerlendirilebilmesi, değerlendirmenin kolay olması gibi sebeplerden dolayı ölçe-değerlendirmede sık sık tercih edilmektedir (Tan, 2008). Başarı testi ile ilgili olarak, test dil bilgisi yönünden, maddelerin anlaşılabilirliği yönünden, öğretim programının içeriği ile olan tutarlılık açısından ve kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla beş İngilizce öğretmeni tarafından kontrol edilmiştir.

Başarı testini değerlendirenlere testin amacı hakkında bilgi verilmiş ve değerlendirmeleri için uzman değerlendirme formları verilmiştir (EK 5). Hazırlanan başarı testi, Koçhisar Ortaokulunda sekizinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu deney ve kontrol grubunun yer aldığı 57 kişi ile yapılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda literatür taraması yapılmış, Kazazoğlu (2013) çalışmasında kullanmış olduğu ölçekten ve demografik bilgi formundan yararlanılmıştır. (EK 1). Kazazoğlu (2013)'nin “İngilizce Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi” isimli ölçeği ve bu ölçeğe bağlı olarak geliştirdiği demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmacı geliştirmiş olduğu ölçeğin orijinalinde 32 önerme bulunmakta iken, yapmış olduğu uygulama sonucunda 5 önerme birden fazla faktör yük değerine sahip olmaları nedeniyle çıkarmış ve toplamda 27 önerme üzerinden gerçekleştirmiştir. 27 önermeden oluşan ölçek araştırmanın amacına uygun olarak kullanılmıştır. Oluşturulan tutum ölçeğinin ikinci bölümünde yer alan İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceler boyutuna yönelik 13 önerme (1, 2, 4, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 17, 20, 24, 25) İngilizce dersine yönelik olumsuz düşünceler boyutuna yönelik 7 önerme (3, 5, 8, 13, 18, 19, 21), İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceler boyutuna yönelik 7 önerme (10, 15, 16, 22, 23, 26, 27) bulunmaktadır. 27 ifade için katılma durumları sırasıyla 1’den 5’e kadar ağırlıklar şeklinde verilmiştir. Bu ağırlıklar; “(1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir.

Araştırmanın deney grubunda gerçekleştirilen öğretme-öğrenme süreci, allosterik öğrenme yaklaşımına dayalı olarak düzenlenmiştir. Süreçte allosterik öğrenmenin özellikleri ile olan tutarlılığı sağlanmaya çalışılmış ve allosterik öğrenme modeline yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Gerçekleştirilen etkinlikler, allosterik öğrenme anlayışında önemli olan; bireyler arası etkileşimlerin fazla olduğu, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin merkezinde yer aldığı, kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları etkinliklerdir. Deney grubunda uygulanan programın ilk dersinde yapılan etkinlikler ve sonraki beş haftada uygulanan programın genel yapısı aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

- Deney grubunda İngilizce dersleri, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde, sekizinci sınıf “Chores” bölümünün tamamı kapsamında 30 öğrenci ile işlenmiştir. Deney grubunda haftada iki saatten altı hafta ders işlenmiştir ve dersler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Derslerin planlanmasında ve işlenişinde allosterik öğrenme yaklaşımının ilkeleri temel alınmıştır.

- “Chores” ünitesi; allosterik öğrenme etkinliklerini içeren ders planları ile işlenmiştir.
- İlk derste, araştırmacı bu çalışmanın neden yapıldığını, sürecin nasıl işleyeceğini ve araştırmanın amaçlarını belirtmiştir. “Chores” ünitesinin allosterik öğrenme modeline göre gerçekleşeceği söylenmiş ve öğrencilere allosterik öğrenme hakkında gerekli bilgiler verilmiştir.
- Allosterik öğrenme ile gerçekleşen ilk derste öğrencilerin dikkatleri çekmek için genel olarak kadınların yaptıkları ev işlerini erkeklerin yaptığı görseller kullanarak sağlanmıştır. Öğrencilere neler öğreneceklerine dair ipuçları verilmiş ve beyin fırtınası tekniğiyle öğrencilerde merak uyandıran sorular yöneltilmiştir. Allosterik öğrenme modeli doğrultusunda öğrencilerin dikkatini çekme ve merak duygularını uyandırmak için etkinliklere yer verilmiştir.
- Bir sonraki derste, öğrenciler gönüllülük esasına göre sınıf içerisinde getirilen materyalleri kullanarak kendilerini ifade etmeleri istenir. Öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini ortaya çıkarmak ve var olan bilgilerini harekete geçirmeleri allosterik öğrenme modeline uygun olarak sağlanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin karşılıklı etkileşimlerini sağlamak için istasyon tekniği kullanılmıştır.
- Bu derste öğretmen öğrencilerden zihinsel tasarımlarını ortaya çıkarmak için neler öğrenecekleri konusunda tahminde bulunmalarını ister. Öğretmen gönüllü olan öğrencilere söz hakkı verip kendilerini ifade etmelerini ister. Gönüllü öğrencilerin verdikleri cevaplardan sonra her öğrencilerden gerekli yapılar kullanılarak birbirlerine konuyla ilgili sorular sormaları ve cevaplar vermeleri sağlanır. Gerçekleştirilen bu etkinlikle allosterik öğrenme yaklaşımının özelliklerinden karşılıklı etkileşim ve mevcut bilgilerini işleve koymaları sağlanmıştır.
- Sonraki derste öğrencilere kadın ve erkeklerin sorumlulukları üzerine fotoğraflar gösterilir ve öğrencilerin karşılaştırma yapmaları istenir. Bu etkinlikle beraber allosterik öğrenme modelinin özelliklerinden olan bilişsel yapıyı bozmaları, öğrencilerin yetersiz bilgiye sahip olduklarının fark etmeleri, birbirlerini dinleyerek veri toplamaları ve toplanan bilgileri zihinsel tasarımlarında dönüştürmeleri sağlanmıştır.
- Bu derste öğretmen tarafından farklı mesleklerle ilişkili görseller asılır ve sonrasında öğrencilere “what does he/she have to do ?” diye soru sorulur.

Gönüllük esasına göre cevap vermeleri sağlanır. Verilen cevapların doğru ya da yanlış olmaları gözetilmeksizin öğrencilerin kendilerine olan güvenleri arttırmak için öğretmen tarafından dinlenir ve gerekli düzeltmeler öğrenciye yapılır. Bu etkinlikle birlikte allosterik öğrenme modelinin özelliklerinden olan, öğrencilerin güdülenmeleri, akıllarında soru işareti oluşturmaları, öğrencilerin yeni bilgileri değerlendirmeleri, mevcut bilişsel yapılarını kullanmaları sağlanmıştır.

- Bu derste öğretmen sınıfa sorumlulukları ifade eden materyallerle gelir ve öğrencilerden role-play yapmaları istenir. Role-play yapılırken öğrencilere “What does he/she have to do now?” diye sorar. Gönüllü öğrencilerden cevaplar istenir. Bu etkinlikte öğrencilerin uygun yapılarda farklı özneleri kullanarak kendilerini ifade etmeleri sağlanır. Öğrencilerin bu etkinlikle birlikte mevcut bilişsel yapılarını işleve koymaları ve zihinsel tasarımlarını dönüştürmeleri sağlanır.
- Bu derste öğrencilere ilk dersten itibaren neler öğrendikleri ve neler hatırladıkları sorulur. Akıllarında kalanlar sınıf tahtasına not edilir. Bu notlar alınırken anne, baba ve çocuklar olarak üç kategoriye alınır ve öğrencilerin hatırlamaları kolaylaştırılır. Sonrasında “must, have to/ has to” yapıları kullanılması sağlanır. Evde konu ile ilgili video çekmeleri ve resimler yapmaları istenir (EK-6).Yapılan bu etkinlikte allosterik öğrenme modeli yaklaşımlarından olan, öğrencilerin güdülenmeleri, öğrencilerin yeni bilgileri değerlendirmeleri ve pratikte kullanmaları, mevcut bilişsel bilgilerini kullanarak zihinsel tasarımlarını dönüştürmeleri sağlanmıştır.

Kontrol grubunda ise “Chores” ünitesine ait dersler dersin öğretmeni tarafından altı hafta süreyle işlenmiştir. Kontrol grubunda araştırmacı tarafından dersler İngilizce dersi öğretim programının öngördüğü yöntemler olan, düz anlatım, dinleme gibi yöntem ve teknikler kullanılarak işlenmiştir. Kontrol grubundaki araştırmacı, var olan sekizinci sınıf İngilizce dersi programı kapsamında ders kitabını kaynak olarak kullanmış ve araştırmacı kılavuz kitabının yönlendirmesindeki kazanımlara göre dersleri işlemiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için, 8. Sınıf İngilizce öğretim programı içerisinde yer alan “ Chores “ ünitesi seçilmiştir. Ünite ile ilgili 6 haftalık ders planı hazırlanıp verilerin toplanması konusunda ders planı uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarına belirlenen

İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği 09/03/2020 tarihinde uygulanmıştır. Ön test 09/03/2020 tarihinde uygulandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına belirlenen ünite araştırmacı tarafından uygulanmaya başlanmıştır. Deney grubunda, seçilen ünite allosterik öğrenme modeli uygulanarak öğretim gerçekleştirilirken, kontrol grubunda daha öncesinde gerçekleştirilen öğretim programının talimatları temel alınmıştır. İki grup da 6 hafta boyunca gözetim altında tutulmuştur.

Gerçekleşen uygulama ile deney ve kontrol grubunda seçilen veri toplama araçları son test 08/04/20 tarihinde ve kalıcılık testi 22/04/2020 tarihinde tekrar kullanılmış olup deney grubunda, araştırmanın nicel verilerini güçlendirmek ve detaylı hale getirmek için Kazazoğlu (2013)'nın geliştirmiş olduğu tutum ölçeği araştırmanın sonunda gönüllü olan katılımcılara tekrar uygulanmıştır.

Uygulama yapılırken deney ve kontrol grubunda aynı araştırmacı İngilizce dersi öğretmeni olarak görevini yerine getirmiştir. Allosterik öğrenme modeli uygulanırken aşağıda yer alan deney-işlem süreci verilmiştir.

Deney Grubu İçin Uygulamalar

1. Öğrencilere “Chores” ünitesinin allosterik öğrenme modeli ile işleneceği söylenmiştir.
2. Allosterik öğrenme üzerine öğrenciler bilgilendirilmiştir.
3. “Chores” ünitesi için 6 haftalık toplam 24 ders saati ayrılmıştır.
4. Allosterik öğrenme modeline göre öğrenme ortamının oluşturulması için deney grubu sınıf içerisindeki etkinlik panosu öğrencilerin yapacak olduğu çalışmaların asılması ve sınıf ile paylaşılması için düzenlenmiştir. Öğrenme ortamı içerisinde katılımcıların ilgilerini çekmek ve güdülenmeyi arttırmak için konuyla ilgili posterler ve resimler derlenip asılmıştır.
5. İlgi çekme ve güdülenme tamamlandıktan sonra, öğrencilerin zihinsel tasarımlarını görebilmek için zihin haritası ve beyin fırtınası tekniği kullanılmıştır. Neden-sonuç için kullanılacak teknik balık kılıcı olarak değerlendirilmiştir.
6. Allosterik öğrenme süreci temelinde, resimler, videolar, şarkılar, etkinlikler ve konuyla ilgili çalışma kağıtları ve ev işleri ilgili performans ödevleri yardımcı kaynak olarak kullanılmıştır.
7. Atölye tekniği ile öğrencilere farklı ev işi sorumlulukları verilip ve her farklı atölyede farklı sorumlulukları ifade etmeleri istenmiştir. Atölyelerde

resimler, çalışma kağıtları kullanılmış ve deneysel süreç boyunca gruba yardımcı materyal ve ana materyal olarak kullanılmıştır.

8. Allosterik öğrenme modeli temelinde grup çalışmalarını ön plana çıkarıp öğrencilerin performanslarını arttırmaları için çeşitli projelerde sorumluluk almaları istenmiştir.

Allosterik öğrenme modelinin hazırlık, keşfetme, derinleşme ve transfer adımlarına uygun bir biçimde “ Chores” ünitesindeki konularla ilgili kazanımlar için öğrenme öğretme süreci hazır hale getirilmiştir. Ayrıca allosterik öğrenme modeliyle sınıf içinde uygulanabilecek etkinlikler düzenlenmiştir. Allosterik öğrenme modeline göre düzenlenen ders planı Ek-4’ de bulunmaktadır.

Kontrol Grubundaki Uygulamalar

- I. “Chores” ünitesi kullanmakta olduğumuz güncel İngilizce ders programına göre kazanımlar verilmiştir. Ek-3 da üniteye özgü yıllık plan sunulmuştur.
- II. Öğrenme- öğretme gerçekleşirken, MEB tarafından kabul edilen öğretmen- öğrenci kılavuz kitaplar kullanılmıştır.
- III. İngilizcede dört beceriyi kazandırmak için sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi öğrenci merkezli etkinlikleri kapsayan teknikler de kullanılmıştır. Ayrıca ders kitapları da öğrenme sürecinde kullanılmıştır.

Güvenirlilik Analizi

Araştırmada öncelikli olarak 3 boyuttan oluşan anket formunda yer alan 27 önermeye ve alt boyutlarına Cronbach Alpha değerleri hesaplanarak güvenilirlik testi uygulanmıştır. Cronbach Alpha değeri %5 hata payı ile hesaplanmış ve Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Tutum Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Değerleri

Tutum Ölçeği ve Boyutları	Önerme Sayısı	Cronbach Alpha Değeri
İngilizce Dersine Yönelik Olumlu Düşünceler	13 önerme	,927
İngilizce Dersine Yönelik Olumsuz Düşünceler	7 önerme	,834
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Olumsuz Düşünceler	7 önerme	,875
Toplam	27 önerme	,873

Anket formunda yer alan 27 önermeden oluşan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin toplamda Cronbach Alpha değeri 0,873 olarak hesaplanmıştır. Anket formunda yer alan 13 önermeden oluşan İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceler boyutunun güvenilirliği 0,927 olarak, 7 önermeden oluşan İngilizce dersine yönelik olumsuz düşünceler boyutunun güvenilirliği 0,834 olarak, 7 önermeden oluşan İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceler boyutunun güvenilirliği 0,875 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri incelendiğinde $0,80 < \alpha < 1,00$ arasında bir değere sahip olmasından dolayı veriler yüksek güvenilirliğe sahip olarak yorumlanmaktadır (Arıkan, 2011; Kalaycı, 2016). Cronbach Alpha değerlerinin incelenmesi sonucunda araştırmanın analizlerinin yapılmasıyla ilgili güvenilirlik sorununun olmadığı tespit edilmiştir.

Normallik Testi

Araştırma kapsamında uygulanan anket çalışmasında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği 3 boyut ve toplamda 27 önermeden oluşan veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tüm algı değişkenlerine Kolmogorov-Smirnov, ShapiroWilk normallik testi ve Skewness (çarpıklık), Kurtosis (basıklık) uygulanarak değerler incelenmiştir.

Tablo 4.

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Değişkenleri İçin Kolmogorov-Smirnov ve ShapiroWilk Normallik Testi Sonuçları

Kolmogorov-Smirnov				
Değişkenler				
İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçek	Önerme	Sta.	df	Sig.
Boyutları	Sayısı			
İngilizce Dersine Yönelik Olumlu Düşünceler	13	,109	57	,086
İngilizce Dersine Yönelik Olumsuz Düşünceler	7	,076	57	,200
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Olumsuz Düşünceler	7	,097	57	,200
Shapiro-Wilk				
Değişkenler				
İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçek	Önerme	Sta.	df	Sig.
Boyutları	Sayısı			
İngilizce Dersine Yönelik Olumlu Düşünceler	13	,943	57	,010
İngilizce Dersine Yönelik Olumsuz Düşünceler	7	,971	57	,193
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Olumsuz Düşünceler	7	,954	57	,030

İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği değişkenleri için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları significant değeri 0,05'ten büyük olduğu için normal dağılım göstermektedir. Örneklem sayısı 50 ve altındaki veri setlerine uygulanan ShapiroWilk testine göre ise, İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceler ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceler boyutlarının significant değeri 0,05'ten küçük olduğu için normal dağılım göstermemektedir. Ayrıca veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Skewness (çarpıklık), Kurtosis (basıklık) değerleri incelenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Deney ve kontrol gruplarına ortaöğretim düzeyindeki İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve İngilizce akademik başarı testi ile toplanan öntest, son test ve kalıcılık testi verilerinin araştırmanın denencelerine yönelik olarak SPSS 11.5 for Windows

istatistiksel analiz programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz içerisinde bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi ve Anova analizleri kullanılmıştır.

Başarı testinin geçerlik ve güvenirlik analizi deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin betimsel istatistikleri, ön test, son test ve kalıcılık testleri arasındaki istatistiksel farkların tümü belirtilen programlar ile yapılmıştır. İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılıma sahip olup olmadığını göstermek amacıyla, tüm algı değişkenlerine Kolmogorov-Smirnov, Shapiro Wilk normallik testi ve Skewness (çarpıklık), Kurtosis (basıklık) uygulanmıştır. Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk değerine bakılmış ve değerin 0.05’den büyük [$p>0.05$] olması şartı aranmıştır. Son olarak Kurtosis ve Skewness değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olma şartı aranmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2012). Ön test, son test ve kalıcılık testleri ile ilgili verilerin analizleri için parametrik testler kullanılmıştır.

Ayrıca, nicel verilerin analizi için veriler normal dağılıma sahip olduğundan deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testlerini karşılaştırmak için bağımsız gruplarda t-testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak alınmıştır.

Araştırmada yer alan testler, ölçtüğü değişkenler, kullanıldığı aşamalar ve analiz yöntemleri aşağıda verilmiştir:

- İngilizce Dersi Akademik Başarı Testi, İngilizce Dersindeki Akademik Başarı, Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi, Bağımsız Gruplar T-Testi ve tek Yönlü ANOVA’dır.
- İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, İngilizce Dersine Yönelik Tutum, Ön Test, Son Test ve Bağımsız Gruplar T-Testi’dir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, “Öğrencilerin allosterik öğrenme modeliyle eğitim gördükleri grup ile akademik başarı düzeyleri doğrultusunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır ?” şeklinde ifade edilen birinci alt probleme ilişkin nicel verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

4.1.1. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? Şeklinde ifade edilen birinci alt probleme ilişkin nicel verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar.

Allosterik öğrenme modeliyle öğrenim gören deney grubunun ve mevcut öğrenme modelleriyle öğrenim gören kontrol grubunun ön-test “Başarı Testinden” aldıkları puanların ortalaması ve standart sapma değerleri Tablo 5’ te verilmektedir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Testten Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular

Grup	N	$\bar{X}$	SS	Med.	Mod.	Min.	Mak.	Çar.	Bas.
Deney	30	6,366	1,629	6,00	5,00	4,00	9,00	,178	-1,09
Kontrol	27	6,000	1,921	6,00	7,00	1,00	9,00	-,703	,374
Toplam	57	6,193	1,7671	6,00	7,00	1,00	9,00	-,385	,033

Tablo 5 incelendiğinde allosterik öğrenme modeliyle öğrenim gören deney grubunun aritmetik ortalaması $\bar{X} = 6,37$ standart sapması ise $S = 1,62$ ’dir. Kontrol grubunda ise bu değerler $\bar{X} = 6,00$ ve $S = 1,92$ ’dir. Ayrıca her iki grubun da çarpıklık katsayıları -1,5 ile +1,5 arasında olduğundan normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği ve mod, medyan ve aritmetik ortalamaları arasındaki ilişkiye göre deney grubunun sola çarpık, kontrol grubunun ise normal bir dağılım gösterdiği yorumu yapılabilir. Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan deney grubunun ön test başarı puanı ile kontrol grubunun ön test başarı puanları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	t değeri	p
Ön Test	Deney	30	6,366	1,62	,773	,439
	Kontrol	27	6,000	1,92		

Tablo 6 incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerine uygulanan ön testinin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan t testi sonuçları yer almaktadır. Deney gurubu ile kontrol grubunun ön test puanlarına ilişkin t testi sonucuna göre anlamlılık düzeyi 0,44 çıkmış ve bu değer anlamlılık düzeyi 0,05'ten büyük olduğu için deney grubu ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durumda;

“H_{1.1}. Allosterik öğrenme modeliyle öğrenim gören grup ile mevcut yöntemlerle öğrenim gören grubun ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır” hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son Testten Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular

Grup	N	$\bar{X}$	SS	Med.	Mod.	Min.	Mak.	Çar.	Bas.
Deney	30	12,56	2,884	12,0	12,0	7,00	18,0	,448	-,149
Kontrol	27	8,333	2,616	8,00	8,00	4,00	18,0	1,79	6,476
Toplam	57	10,56	3,469	10,0	8,00	4,00	18,0	,562	-,085

Tablo 7 incelendiğinde allosterik öğrenme modeliyle öğretim gören deney grubunun aritmetik ortalaması $\bar{X} = 12,56$ standart sapması ise $S = 2,88$ 'dir. Kontrol grubunda ise bu değerler $\bar{X} = 8,33$ ve $S = 3,61$ 'dir. Ayrıca her iki grubun da çarpıklık katsayıları -1,5 ile +1,5 arasında olduğundan normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği ve mod, medyan ve aritmetik ortalamaları arasındaki ilişkiye göre deney grubunun sola çarpık, kontrol grubunun ise normal bir dağılım gösterdiği yorumu yapılabilir.

Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan deney grubunun son test başarı puanı ile kontrol grubunun ön test başarı puanları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır.

Tablo 8.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son Testten Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	t değeri	p
Son Test	Deney	30	12,566	2,88	5,809	,000
	Kontrol	27	8,333	2,61		

Tablo 8 incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubunun son testten aldıkları puanlara ilişkin t testi sonucuna göre anlamlılık düzeyi 0,000 çıkmış ve bu değer 0,05'ten küçük olduğu için deney grubu ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Bu durumda;

“**H_{1.2}**. Allosterik öğrenme modeliyle öğrenim gören grup ile mevcut yöntemlerle öğrenim gören grubun son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır” hipotezi kabul edilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre son testten aldıkları puan ortalamaları daha yüksek düzeydedir (Deney grubu: 12,566; kontrol grubu: 8,333).

Tablo 9.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kalıcılık Testinden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular

Grup	N	$\bar{X}$	SS	Med.	Mod.	Min.	Mak.	Çar.	Bas.
Deney	30	9,56	2,38	10,0	9,00	5,00	14,0	-,178	-,580
Kontrol	27	8,85	3,18	9,00	6,00	5,00	15,0	,633	-,534
Toplam	57	9,22	2,79	9,00	9,00	5,00	15,0	,252	-,659

Tablo 9 incelendiğinde allosterik öğrenme modeliyle öğrenim gören deney grubunun aritmetik ortalaması $\bar{X} = 9,56$ standart sapması ise $S = 2,38$ 'dir. Kontrol grubunda ise bu değerler $\bar{X} = 8,85$ ve $S = 3,18$ 'dir. Ayrıca her iki grubun da çarpıklık katsayıları -1,5 ile +1,5 arasında olduğundan normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği ve mod, medyan ve aritmetik ortalamaları arasındaki ilişkiye göre deney grubunun sola çarpık, kontrol grubunun ise normal bir dağılım gösterdiği yorumu yapılabilir.

Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan deney grubunun son test başarı puanı ile kontrol grubunun ön test başarı puanları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır.

Tablo 10.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	t değeri	p
Kalıcılık Testi	Deney	30	9,566	2,38	,951	,347
	Kontrol	27	8,851	3,18		

Tablo 10 incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubunun kalıcılık testine ilişkin t testi sonucuna göre anlamlılık düzeyi 0,35 çıkmış ve bu değer 0,05'ten büyük olduğu için deney grubu ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durumda;

“**H_{1.3}**. Allosterik öğrenme modeliyle öğrenim gören grup ile mevcut yöntemlerle öğrenim gören grubun kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır” hipotezi reddedilmiştir.

Allosterik öğrenme modeliyle öğrenim gören öğrenciler ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik oluşturulan hipotezlerin sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubu arasında ön test ve kalıcılık testinde anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Deney ve kontrol grubu arasında yapılan son testte ise, deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre son test puan ortalamaları daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle allosterik öğrenme modeliyle İngilizce öğrenimi gören öğrencilerin son teste ilişkin puan ortalamaları daha yüksektir.

Verilerin analizinde araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen hipotezleri test etmek, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için t-testi ile tek yönlü ANOVA testleri uygulanmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, ”öğrencilerin eğitim gördükleri gruplara göre İngilizce dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır ?” şeklinde ifade edilen ikinci alt probleme ilişkin nicel verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 11.

Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Gruplara Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları

	Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	t değeri	p
İngilizce Dersine Yönelik Olumlu Düşünceler	8-A	30	3,92	,868	2,368	,021*
	8-B	27	3,37	,883		
İngilizce Dersine Yönelik Olumsuz Düşünceler	8-A	30	2,91	1,12	-2,524	,015*
	8-B	27	3,56	,753		
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Olumsuz Düşünceler	8-A	30	2,78	,897	-4,485	,000*
	8-B	27	3,84	,885		

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceler ile ilgili algı düzeylerinin eğitim gördükleri gruplara (8-A: deney grubu; 8-B: kontrol grubu) göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla hazırlanan hipotez ölçeğin boyutlarıyla da ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,021 çıkmış ve bu değer 0,05’ten küçük olduğu için öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceleri ile ilgili algıları eğitim gördükleri gruplara göre değişmektedir.

“**H₂**. Öğrencilerin eğitim gördükleri gruplar ile İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık vardır” hipotezi kabul edilmiştir. 8-A’daki (deney grubu) öğrenciler, 8-B’deki (kontrol grubu) öğrencilere göre İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceler ile ilgili algı düzeyleri daha yüksektir (8-A: 3,92; 8-B: 3,37).

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,015 çıkmış ve bu değer 0,05’ten küçük olduğu için

öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz düşünceler ile ilgili algıları eğitim gördükleri gruba göre değişmektedir.

“H₃.Öğrencilerin eğitim gördükleri grup ile İngilizce dersine yönelik olumsuz düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık vardır” hipotezi kabul edilmiştir. 8-A’daki (deney grubu) öğrenciler, 8-B’deki (kontrol grubu) öğrencilere göre İngilizce dersine yönelik olumsuz düşünceler ile ilgili algıları daha düşük düzeydedir (8-A: 2,91; 8-B: 3,56).

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,000 çıkmış ve bu değer 0,05’ten küçük olduğu için öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceler ile ilgili algıları eğitim gördükleri gruba göre değişmektedir.

“H₄.Öğrencilerin eğitim gördükleri grup ile İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık vardır” hipotezi kabul edilmiştir. 8-A’daki (deney grubu) öğrenciler, 8-B’deki (kontrol grubu) öğrencilere göre İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceler ile ilgili algıları daha düşük düzeydedir (8-A: 2,78; 8-B: 3,84).

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,000 çıkmış ve bu değer 0,05’ten küçük olduğu için öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceler ile ilgili algıları eğitim gördükleri gruba göre değişmektedir.

“H₄.Öğrencilerin eğitim gördükleri grup ile İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık vardır” hipotezi kabul edilmiştir. 8-A’daki (deney grubu) öğrenciler, 8-B’deki (kontrol grubu) öğrencilere göre İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceler ile ilgili algıları daha düşük düzeydedir (8-A: 2,78; 8-B: 3,84).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilere uygulanan ve 57 öğrenciden elde edilen anket verilerinin demografik özellikleri incelenmiştir.

Tablo 12.

Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Sınıf Grubu	f	%
8/A	30	52,6
8/B	27	47,4
Cinsiyet	f	%
Erkek Öğrenci	27	47,4
Kız Öğrenci	30	52,5
Dönemler	f	%
Anaokul	3	5,3
İlköğretim	43	75,4
Ortaöğretim	11	19,3
İngilizce TV Kanalı	f	%
Evet	5	8,8
Hayır	52	91,2
Evdeki Bilgisayar Durumu	f	%
Evet	6	10,5
Hayır	51	89,5
Evdeki İnternet Erişimi	f	%
Evet	28	49,1
Hayır	29	50,9
Babanızın Eğitim Durumu	f	%
Hiç okula gitmemiş	6	10,5
İlköğretim	48	84,2
Ortaöğretim	-	-
Lise	3	5,3
Üniversite	-	-
Babanızın Yabancı Dil Durumu	f	%
Evet	11	19,3
Hayır	46	80,7
Annenizin Eğitim Durumu	f	%
Hiç okula gitmemiş	30	52,6
İlköğretim	27	47,4
Ortaöğretim	-	-
Lise	-	-
Üniversite	-	-
Annenizin Yabancı Dil Durumu	f	%
Evet	3	5,3
Hayır	54	94,7
Konaklama Yeri	f	%

(Tablo 12 devamı)

Kendi Evimiz	54	94,7
Kira	3	5,3
Yurt	-	-
Gelir Düzeyi	f	%
2020TL ve Altı	26	45,6
2021 TL-3000 TL	11	19,3
3001 TL-4000 TL	10	17,5
4001 TL-5000 TL	8	14,0
5001 TL ve Üzeri	2	3,5

Tablo 12 sınıf grupları bazında incelendiğinde ankete katılan toplam 57 öğrenciden %52,6'sının 8-A'da (deney grubu) ve %47,4'ünün 8-B'de (kontrol grubu) olduğu yanıtını vermişlerdir. Ankete katılan toplam 57 öğrenciden %47,4'ünü erkek öğrenci ve %52,6'sını kız öğrenci olduğu görülmektedir. Yine ankete katılan toplam 57 öğrencinin İngilizceye başladıkları dönem durumları incelendiğinde %5,3'ü anaokulunda, %75,4'ü ilköğretimde ve %19,3'ü ise ortaöğretimde başladığı görülmektedir. Ankete katılan toplam 57 öğrencinin %8,8'inin evinde İngilizce yayın yapan TV kanallarına erişimlerinin olduğunu, %91,2'sinin ise erişiminin olmadığını belirtmişlerdir ve toplam 57 öğrencinin %10,5'inin evinde bilgisayar olduğunu, %89,5'inin ise bilgisayar olmadığını belirtmişlerdir. Ankete katılan toplam 57 öğrencinin %49,1'inin evinde internet erişiminin olduğunu, %50,9'unun ise internet erişiminin olmadığını belirtmişlerdir. Ankete katılan toplam 57 öğrencinin “*Babanızın eğitim durumu*” sorusuna vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde %10,5'i hiç okula gitmediğini, %84,2'sinin ilköğretim mezunu olduklarını, %5,3'ü ise lise mezunu olduklarını belirtmişlerdir. Ankete katılan toplam 57 öğrencinin “*Babanız yabancı dil biliyor mu?*” sorusuna vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde %19,3'ü evet yanıtını verirken, %80,7'si hayır yanıtını vermiştir. Toplam 57 öğrencinin “*Annenizin eğitim durumu*” sorusuna vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde %52,6'sı hiç okula gitmediğini, %47,4'ünün ilköğretim mezunu olduklarını belirtmişlerdir, ankete katılan toplam 57 öğrencinin “*Anneniz yabancı dil biliyor mu?*” sorusuna vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde %5,3'ü evet yanıtını verirken, %94,7'si hayır yanıtını vermiştir. Toplam 57 öğrencinin “*Şuan kaldığınız yer?*” sorusuna vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde %94,7'si kendi evlerinde kaldıklarını belirtirken, %5,3'ü kirada kaldıklarını belirtmişlerdir. ankete katılan toplam 57 öğrencinin ailelerinin gelir düzeyleri incelendiğinde %45,6'sı 2020TL ve Altı gelir düzeyine sahip olduğunu, %19,3 2021 TL-3000 TL gelir düzeyine sahip olduğunu, %17,5'inin 3001 TL-4000 TL gelir düzeyine

sahip olduğunu, %14'ünün 4001 TL-5000 TL gelir düzeyine sahip olduğunu, %3,5'inin 5001 TL ve Üzeri gelir düzeyine sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 13.

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinde Yer Alan İfadelere Katılım Durumları ve Dağılımları

İngilizce Dersine Yönelik Olumlu Düşünceler	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	Ort.	Std Sapma
1.İngilizce öğrenmeyi çok isterim.	3,5	3,5	14,0	36,8	42,1	4,10	1,01
2. İngilizce sözcükler bende merak uyandırır.	8,8	7,0	24,6	36,8	22,8	3,57	1,17
4.İngilizce bilmek geleceğim için önemlidir.	8,8	14,0	10,5	31,6	35,1	3,70	1,32
6. İngilizce eğlenceli bir derstir.	10,5	28,1	14,0	28,1	19,3	3,17	1,32
7. İngilizceyi akıcı olarak konuşmak isterim.	3,5	10,5	10,5	19,3	56,1	4,14	1,18
9. İngilizce öğrenmeye zaman ayırıyorum.	3,5	14,0	29,8	26,3	26,3	3,57	1,13
11. İngilizce ders saatlerinin artmasını isterim.	10,5	29,8	14,0	26,3	19,3	3,14	1,32
12. İngilizce- Türkçe sözlüklerimi incelemek hoşuma gider.	8,8	15,8	24,6	26,3	24,6	3,42	1,26
14.İleride İngilizceyle ilişkili bir meslek seçmek isterim.	14,0	21,1	19,3	15,8	29,8	3,26	1,44
17.İngilizce öğretmenimle İngilizce konuşmak isterim.	8,8	10,5	8,8	28,1	43,9	3,87	1,32
20. İngilizce kitap okumaktan hoşlanırım.	3,5	8,8	21,1	24,6	42,1	3,92	1,14
24.İngilizce dersine çalışmaktan hoşlanırım.	7,0	7,0	24,6	26,3	35,1	3,75	1,21
25.İngilizce dersindeki oyun aktiviteleri ilgimi çeker.	7,0	8,8	12,3	26,3	45,6	3,94	1,25
İngilizce Dersine Yönelik Olumlu Düşünceler Toplam						3,66	,910
İngilizce Dersine Yönelik Olumsuz Düşünceler	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	Ort.	Std Sapma
3. İngilizce dersindeki konuların azaltılmasını isterim.	17,5	17,5	22,8	21,1	21,1	3,10	1,39
5. İngilizce sınavlarından çekinirim.	7,0	8,8	26,3	40,4	17,5	3,52	1,10
8. İngilizce dersini sadece okuldaki İngilizce dersini geçmek için çalışırım.	14,0	15,8	14,0	17,5	38,6	3,50	1,48
13.İngilizce dersinde canım sıkılır.	14,0	24,6	14,0	26,3	21,1	3,15	1,38
18.İngilizce dersinde Türkçe açıklamalar yapılmadıkça konuyu anlamakta zorluk çekerim.	19,3	8,8	19,3	19,3	33,3	3,38	1,50
19.İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkarım.	17,5	26,3	14,0	19,3	22,8	3,03	1,45
21.İngilizce kitabındaki okuma-anlama sorularını yanıtlamayı sevmem.	29,8	21,1	12,3	10,5	26,3	2,82	1,60
İngilizce Dersine Yönelik Olumsuz Düşünceler Toplam						3,22	1,01
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Olumsuz Düşünceler	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	Ort.	Std Sapma
10. İngilizce dersinde öğrendiklerim günlük hayatta işime yaramaz.	19,3	19,3	14,0	22,8	24,6	3,14	1,48
15.İngilizce müzik dinlemekten hoşlanmam.	14,0	17,5	19,3	22,8	26,3	3,29	1,40

(Tablo 13 Devamı)

16.İngilizce benim için zaman kaybıdır.	14,0	12,3	19,3	22,8	31,6	3,45	1,41
22. Çevremde İngilizce konuşulması beni rahatsız eder.	14,0	36,8	17,5	17,5	14,0	2,80	1,28
23.İngilizce dersi ilgimi çekmez.	8,8	17,5	26,3	26,3	21,1	3,33	1,24
26.İngilizce öğrenmek için çaba göstermem.	8,8	14,0	21,1	31,6	24,6	3,49	1,25
27.İngilizce filmlerden hoşlanmam.	15,8	14,0	7,0	31,6	31,6	3,49	1,46
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Olumsuz Düşünceler Toplam						3,28	1,03

Tablo 13’de toplamda 57 öğrenci tarafından doldurulmuş anket formlarından elde edilen veri setinde 27 ifadeye yönelik katılım durumları yer almaktadır. 3 boyuttan oluşan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin 13 önermeden oluşan İngilizce dersine yönelik olumlu düşüncelere yönelik öğrencilerin katılım düzeylerinin ortalaması 3,66’dır. 7 önermeden oluşan İngilizce dersine yönelik olumsuz düşüncelere yönelik öğrencilerin katılım düzeylerinin ortalaması 3,22 ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşüncelere yönelik öğrencilerin katılım düzeylerinin ortalaması 3,28’dir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu ifadelerle katılım düzeyi, İngilizce dersine ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz ifadelerle katılım düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 13 incelendiğinde ortalaması en yüksek olan ifade “*İngilizce öğrenmeyi çok isterim*”(4,10), ortalaması en düşük olan ifade ise, “*Çevremde İngilizce konuşulması beni rahatsız eder*”(2,80) ifadesine aittir. Öğrencilerin, 27 ifade arasında en az değişkenliğe sahip ifade “*İngilizce öğrenmeyi çok isterim*” (Stan. Sap.1,01), en çok değişkenliğe sahip ifade ise “*İngilizce kitabındaki okuma-anlama sorularını yanıtlamayı sevmem*” (Standart sapma 1,60) ifadesine aittir.

Tablo 14.

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Değişkenleri İçin Skewness (Çarpıklık), Kurtosis (Basıklık) Değerleri

	n	Min	Maks.	Ort.	ss	Kurtosis	Skewness
İngilizce Dersine Yönelik Olumlu Düşünceler	57	1,00	5,00	3,66	,910	,220	-,767
İngilizce Dersine Yönelik Olumsuz Düşünceler	57	1,00	5,00	3,22	1,01	-,311	-,030
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Olumsuz Düşünceler	57	1,00	5,00	3,28	1,03	-,166	-,062
Toplam	57	2,04	4,85	3,45	,640	-,406	-,207

İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve alt boyutlarının Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olduğu için normal dağılım olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012).

4.1.1. Araştırmanın üçüncü alt problemi olan, öğrencilerin demografik özelliklerine göre İngilizce dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır ? Şeklinde ifade edilen ikinci alt problem ile ilgili bulgular ve yorumlar

Tablo 15.

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t değeri	p
İngilizce Dersine Yönelik Olumlu Düşünceler	Erkek Öğrenci	27	3,86	,873	1,576	,121
	Kız Öğrenci	30	3,48	,920		
İngilizce Dersine Yönelik Olumsuz Düşünceler	Erkek Öğrenci	27	2,89	1,17	-2,367	,022*
	Kız Öğrenci	30	3,50	,739		
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Olumsuz Düşünceler	Erkek Öğrenci	27	2,71	,919	-4,656	,000*
	Kız Öğrenci	30	3,80	,849		

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceler ile ilgili algı düzeylerinin cinsiyet durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,121 çıkmış ve bu değer 0,05'ten büyük olduğu için öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceler ile ilgili algıları cinsiyet durumlarına göre değişmemektedir.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,022 çıkmış ve bu değer 0,05'ten küçük olduğu için öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz düşünceler ile ilgili algıları cinsiyet durumlarına göre değişmektedir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre İngilizce dersine yönelik olumsuz düşünceler ile ilgili algıları daha yüksektir (Erkek Öğrenciler: 2,89; Kız Öğrenciler: 3,50).

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,000 çıkmış ve bu değer 0,05'ten küçük olduğu için

öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceler ile ilgili algıları cinsiyet durumlarına göre değişmektedir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceler ile ilgili algıları daha yüksektir (Erkek Öğrenciler: 2,71; Kız Öğrenciler: 3,80).

Tablo 16.

Öğrencilerin İngilizceye Başladığı Döneme Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları

		n	Ortalama	Std. Sapma	F	P
İngilizce Dersine Yönelik Olumlu Düşünceler	Anaokulu	3	4,05	1,15	1,952	,152
	İlköğretim	43	3,75	,880		
	Ortaöğretim	11	3,20	,899		
İngilizce Dersine Yönelik Olumsuz Düşünceler	Anaokulu	3	2,09	1,07	2,293	,111
	İlköğretim	43	3,23	,931		
	Ortaöğretim	11	3,46	1,18		
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Olumsuz Düşünceler	Anaokulu	3	3,47	1,32	,413	,664
	İlköğretim	43	3,33	,953		
	Ortaöğretim	11	3,03	1,309		

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceler ile ilgili algı düzeylerinin İngilizceye başladığı döneme göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucuna göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,152; öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,111; öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,664 çıkmış ve bu değerler 0,05'ten büyük olduğu için öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile ilgili algıları İngilizceye başladığı döneme göre değişmemektedir.

Tablo 17.

Öğrencilerin “Evinizde İngilizce yayın yapan TV kanallarına erişim var mı?” Sorusunda Vermiş Oldukları Yanıta Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları

	Yanıt	n	Ortalama	Std. Sapma	t değeri	p
İngilizce Dersine Yönelik Olumlu Düşünceler	Evet	5	3,30	,663	-,911	,366
	Hayır	52	3,69	,928		
İngilizce Dersine Yönelik Olumsuz Düşünceler	Evet	5	2,88	,791	-,773	,443
	Hayır	52	3,25	1,03		
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Olumsuz Düşünceler	Evet	5	3,31	1,08	,059	,954
	Hayır	52	3,28	1,03		

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceler ile ilgili algı düzeylerinin evlerinde İngilizce yayın yapan TV kanallarına erişim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,366, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,443, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,954 çıkmış ve bu değerler 0,05’ten büyük olduğu için öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile ilgili algıları evlerinde İngilizce yayın yapan TV kanallarına erişim durumlarına göre değişmemektedir.

Tablo 18.

Öğrencilerin “Evinizde bilgisayar var mı?” Sorusunda Vermiş Oldukları Yanıta Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları

	Yanıt	N	Ortalama	Std. Sapma	t değeri	p
İngilizce Dersine Yönelik Olumlu Düşünceler	Evet	6	2,88	,719	-2,295	,026*
	Hayır	51	3,75	,892		
İngilizce Dersine Yönelik Olumsuz Düşünceler	Evet	6	3,14	,947	-,197	,844
	Hayır	51	3,22	1,02		
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Olumsuz Düşünceler	Evet	6	2,26	,702	-2,715	,009*
	Hayır	51	3,40	1,00		

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceler ile ilgili algı düzeylerinin evlerinde bilgisayar olması durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,026 çıkmış ve bu değer 0,05’ten küçük olduğu için öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceler ile ilgili algıları evlerinde bilgisayar olması durumlarına göre değişmektedir. Evlerinde bilgisayar olmayan öğrencilerin, evlerinde bilgisayar olan öğrencilere göre İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceler ile ilgili algı düzeyleri daha yüksektir (Bilgisayarı olan öğrenciler: 2,88; Bilgisayarı olmayan öğrenciler: 3,75).

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,844 çıkmış ve bu değer 0,05’ten büyük olduğu için öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz düşünceler ile ilgili algıları evlerinde bilgisayar olması durumlarına göre değişmemektedir.

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,009 çıkmış ve bu değer 0,05’ten küçük olduğu için öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceler ile ilgili algıları evlerinde bilgisayar olması durumlarına göre değişmektedir. Evlerinde bilgisayar olmayan öğrencilerin, evlerinde bilgisayar olan öğrencilere göre İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceler ile ilgili algı düzeyleri daha yüksektir (Bilgisayarı olan öğrenciler: 2,26; Bilgisayarı olmayan öğrenciler: 3,40).

Tablo 19.

Öğrencilerin “Evinizde internet erişiminiz var mı?” Sorusunda Vermiş Oldukları Yanıta Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları

	Yanıt	n	Ortalama	Std. Sapma	t değeri	p
İngilizce Dersine Yönelik Olumlu Düşünceler	Evet	28	3,90	,727	2,068	,043*
	Hayır	29	3,42	1,01		
İngilizce Dersine Yönelik Olumsuz Düşünceler	Evet	28	3,04	,918	-1,328	,190
	Hayır	29	3,39	1,08		
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Olumsuz Düşünceler	Evet	28	2,95	,802	-2,468	,017*
	Hayır	29	3,60	1,14		

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceler ile ilgili algı düzeylerinin evlerinde internet erişiminin olması durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,043 çıkmış ve bu değer 0,05’ten küçük olduğu için öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceler ile ilgili algıları evlerinde internet erişiminin olması durumuna göre değişmektedir. Evlerinde internet olan öğrencilerin, evlerinde internet olmayan öğrencilere göre İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceler ile ilgili algı düzeyleri daha yüksektir (Evlerinde internet olan öğrenciler: 3,90; Evlerinde internet olmayan öğrenciler: 3,42).

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,190 çıkmış ve bu değer 0,05’ten büyük olduğu için öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz düşünceler ile ilgili algıları evlerinde internet erişiminin olması durumlarına göre değişmemektedir.

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,017 çıkmış ve bu değer 0,05’ten küçük olduğu için öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceler ile ilgili algıları evlerinde internet erişiminin olması durumlarına göre değişmektedir. Evlerinde internet olan öğrencilerin, evlerinde internet olmayan öğrencilere göre İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceler ile ilgili algı düzeyleri daha düşüktür (Evlerinde internet olan öğrenciler: 2,95; Evlerinde internet olmayan öğrenciler: 3,60).

Tablo 20.

Öğrencilerin “Babanızın eğitim durumu” Sorusunda Vermiş Oldukları Yanıta Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	P
İngilizce Dersine Yönelik Olumlu Düşünceler	Hiç okula gitmemiş	6	3,52	1,45	,143	,867
	İlköğretim	48	3,66	,855		
	Lise	3	3,87	,770		
	Üniversite	-	-	-		
İngilizce Dersine Yönelik Olumsuz Düşünceler	Hiç okula gitmemiş	6	2,88	,909	2,654	,080
	İlköğretim	48	3,18	,989		
	Lise	3	4,42	,989		
	Üniversite	-	-	-		
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Olumsuz Düşünceler	Hiç okula gitmemiş	6	3,35	,920	3,047	,056
	İlköğretim	48	3,36	1,01		
	Lise	3	1,90	,861		
	Üniversite	-	-	-		

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceler ile ilgili algı düzeylerinin babalarının eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucuna göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,867, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,080, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,056 çıkmış ve bu değerler 0,05’ten büyük olduğu için öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile ilgili algıları babalarının eğitim durumuna göre değişmemektedir.

Tablo 21.

Öğrencilerin “Babanız yabancı dil biliyor mu?” Sorusunda Vermiş Oldukları Yanıta Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları

	Yanıt	N	Ortalama	Std. Sapma	t değeri	p
İngilizce Dersine Yönelik Olumlu Düşünceler	Evet	11	3,16	1,26	-2,095	,041*
	Hayır	46	3,78	,774		
İngilizce Dersine Yönelik Olumsuz Düşünceler	Evet	11	2,96	1,09	-,947	,348
	Hayır	46	3,28	,993		
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Olumsuz Düşünceler	Evet	11	3,61	,981	1,155	,253
	Hayır	46	3,21	1,04		

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceler ile ilgili algı düzeylerinin babalarının yabancı dil bilme durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,041 çıkmış ve bu değerler 0,05’ten küçük olduğu için öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceler ile ilgili algıları babalarının yabancı dil bilme durumlarına göre değişmektedir. Babaları yabancı dil bilen öğrencilerin, babaları yabancı dil bilmeyen öğrencilere göre İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceler ile ilgili algı düzeyleri daha düşüktür (Babası İngilizce bilen öğrenciler: 3,16; Babası İngilizce bilmeyen öğrenciler: 3,78).

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,348, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,253 çıkmış ve bu değerler 0,05’ten büyük olduğu için öğrencilerin İngilizce dersine ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları ile ilgili algıları babalarının yabancı dil bilme durumlarına göre değişmemektedir.

Tablo 22.

Öğrencilerin “Annenizin eğitim durumu” Sorusunda Vermiş Oldukları Yanıta Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları

	Yanıt	n	Ortalama	Std. Sapma	F	P
İngilizce Dersine Yönelik Olumlu Düşünceler	Hiç okula gitmemiş	30	3,66	,966	,000	,990
	İlköğretim	27	3,66	,863		
	Lise	-	-	-		
	Üniversite	-	-	-		
İngilizce Dersine Yönelik Olumsuz Düşünceler	Hiç okula gitmemiş	30	3,05	1,03	1,675	,201
	İlköğretim	27	3,40	,973		
	Lise	-	-	-		
	Üniversite	-	-	-		
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Olumsuz Düşünceler	Hiç okula gitmemiş	30	3,46	1,14	1,920	,171
	İlköğretim	27	3,08	1,03		
	Lise	-	-	-		
	Üniversite	-	-	-		

Annenizin eğitim durumu sorusunun anket formunda öğrencilerin işaretleyebileceği 4 adet seçenek bulunmaktadır. Fakat Lise ve Üniversite yanıtı hiç işaretlenmediği için geriye iki seçenek kalmasından dolayı bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceler ile ilgili algı düzeylerinin annelerinin eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapılan t testi sonucuna göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,990, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,201, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,171 çıkmış ve bu değerler 0,05’ten büyük olduğu için öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile ilgili algıları annelerinin eğitim durumuna göre değişmemektedir.

Tablo 23.

Öğrencilerin “Anneniz yabancı dil biliyor mu? ” Sorusunda Vermiş Oldukları Yanıta Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları

	Yanıt	N	Ortalama	Std. Sapma	t değeri	p
İngilizce Dersine Yönelik Olumlu Düşünceler	Evet	3	3,69	1,35	,057	,954
	Hayır	54	3,66	,898		
İngilizce Dersine Yönelik Olumsuz Düşünceler	Evet	3	4,19	1,28	1,738	,088
	Hayır	54	3,16	,980		
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Olumsuz Düşünceler	Evet	3	2,57	1,50	-1,241	,220
	Hayır	54	3,32	1,00		

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceler ile ilgili algı düzeylerinin annelerinin yabancı dil bilme durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,954, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,088, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,220 çıkmış ve bu değerler 0,05’ten büyük olduğu için öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile ilgili algıları annelerinin yabancı dil bilme durumlarına göre değişmemektedir.

Tablo 24.

Öğrencilerin Yaşadıkları Yere Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları

		n	Ortalama	Std. Sapma	F	P
İngilizce Dersine Yönelik Olumlu Düşünceler	Kendi evi	54	3,62	,922	1,477	,229
	Kira	3	4,28	,247		
	Yurt	-	-	-		
İngilizce Dersine Yönelik Olumsuz Düşünceler	Kendi evi	54	3,20	,997	,377	,542
	Kira	3	3,57	1,42		
	Yurt	-	-	-		
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Olumsuz Düşünceler	Kendi evi	54	3,30	,989	,432	,514
	Kira	3	2,90	1,92		
	Yurt	-	-	-		

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceler ile ilgili algı düzeylerinin yaşadıkları yer durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucuna göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,229, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,542, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,514 çıkmış ve bu değerler 0,05'ten büyük olduğu için öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile ilgili algıları yaşadıkları yer durumuna göre değişmemektedir.

Tablo 25.

Öğrencilerin Gelir Düzeylerine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları

	Gelir Durumu	n	Ortalama	Std. Sapma	F	p
İngilizce Dersine Yönelik Olumlu Düşünceler	2020 TL ve daha az	26	3,69	,847	,347	,845
	2021 TL-3000 TL	11	3,55	1,11		
	3001 TL-4000 TL	10	3,64	1,07		
	4001 TL-5000 TL	8	3,54	,727		
	5001 TL ve Üzeri	2	4,34	,924		
İngilizce Dersine Yönelik Olumsuz Düşünceler	2020 TL ve daha az	26	3,32	,864	1,376	,255
	2021 TL-3000 TL	11	3,20	1,11		
	3001 TL-4000 TL	10	3,01	,919		
	4001 TL-5000 TL	8	3,50	1,295		
	5001 TL ve Üzeri	2	1,78	1,11		
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Olumsuz Düşünceler	2020 TL ve daha az	26	3,38	,996	1,755	,152
	2021 TL-3000 TL	11	3,07	1,03		
	3001 TL-4000 TL	10	3,84	,967		
	4001 TL-5000 TL	8	2,73	1,11		
	5001 TL ve Üzeri	2	2,64	,101		

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceler ile ilgili algı düzeylerinin ailelerinin aylık gelir durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucuna göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,845, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz düşünceleri ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,255, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceleri

ile ilgili algı düzeylerinin anlamlılık düzeyi 0,152 çıkmış ve bu değerler 0,05'ten büyük olduğu için öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile ilgili algıları ailelerinin aylık gelir durumlarına göre değişmemektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE YORUM

Sekizinci sınıf İngilizce dersinde Allosterik öğrenmenin öğrencilerin tutumlarına ve akademik başarılarına etkisinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve İngilizce dersi için akademik başarı testinden elde edilen verilere göre yapılan yorumlara, bu yorumlardan ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Yorumlar

- Deney ve kontrol grubu öğrenciler için ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark yoktur.
- Deney ve kontrol grubu öğrenciler için son test sonuçları arasında anlamlı bir fark vardır.
- Deney ve kontrol grubu öğrenciler arasında kalıcılık testi için anlamlı bir fark yoktur.
- Deney ve kontrol grubu öğrenciler arasında t-testi sonuçları için anlamlı bir fark yoktur.

Birinci alt problemlerle ilgili olarak, deney ve kontrol grubu öğrenciler için ön test, kalıcılık testi ve son test sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmediği fakat son test sonuçlarına deney grubu lehine anlamlı bir fark görüldüğünden, allosterik öğrenme modeliyle gerçekleşen İngilizce eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde mevcut yöntem ve tekniklerle gerçekleşen eğitime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Yorumlar

- Öğrencilerin eğitim gördükleri grup ile İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.
- Öğrencilerin eğitim gördükleri grup ile İngilizce dersine yönelik olumsuz düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

- Öğrencilerin eğitim gördükleri grup ile İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

İkinci alt problemlerle ilgili olarak, deney ve kontrol grubu öğrenciler için İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği sonuçlarına göre allosterik öğrenme modeline göre öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin tutum ön test-son test puanları arasında deney grubu lehine son test puanlarına göre anlamlı bir fark görüldüğünden, allosterik öğrenme modeliyle gerçekleşen öğretimin İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde ortaya çıkmasını sağlamıştır.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Yorumlar

Üçüncü alt problemlerle ilgili olarak, deney ve kontrol grubu öğrencilerin demografik özellikleri sonuçlarına göre İngilizce dersine ve öğrenmeye yönelik tutumlarının farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır. İngilizce dersine yönelik tutumlar olumlu ve olumsuz olarak İngilizce öğrenmeye yönelik tutum sadece olumsuz olarak ifade edilmiştir.

BÖLÜM VI

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Giordan'ın allosterik öğrenme modeli temel alınarak oluşturulan öğretim ortamı, 8. Sınıf İngilizce dersi için öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi incelenmiştir. Ön test, son test kontrol gruplu gerçek deneysel desen kullanılarak yapılan araştırmada deney grubuna allosterik öğrenme modeli ile öğretim, kontrol grubuna ise mevcut öğretim yöntemi uygulanarak iki grupta yer alan öğrencilerin akademik başarılarında bulunan değişim karşılaştırılmıştır. Akademik başarının ölçülmesi öncesinde deney ve kontrol grubuna ön test uygulanmış ve sonrasında allosterik öğrenme modeliyle öğretim için altı hafta verilmiştir. Altı hafta sonrasında son test uygulanarak ön test ve son test arasındaki fark incelenmiştir. Son test sonrasında iki hafta sonra kalıcılık testi uygulanarak öğrencilerde oluşan akademik başarılarındaki değişim incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre, deney ve kontrol grubu incelenmiş. Allosterik öğrenme modeliyle gerçekleşen öğretimde deney grubundaki öğrencilerin ön test puanlarına göre son test başarı puanlarının anlamlı derece arttığı, kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Değerlendirilen sonuçlar kapsamında, allosterik öğrenme modeliyle gerçekleşen öğretimin mevcut öğretim yöntemine göre daha olumlu bir etkisinin olduğu söylenilebilir. Bunun yanı sıra, mevcut öğretim yöntemi ile gerçekleşen dersin öğrencilerin akademik başarı puanları üzerine, kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının olumlu bir şekilde etkilenmediğini ve öğrencilerin başarılarına yeterli etkiye sahip olmadığını söyleyebiliriz. Son olarak, kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Oluşan bu duruma göre, mevcut öğretim programı ile allosterik öğrenme modeli karşılaştırıldığında, mevcut öğrenme modelinin tamamen etkisiz olduğunu söyleyemeyiz. Sonuçları bir bütün olarak değerlendirdiğimizde, deney grubunun akademik başarıları puanlarının anlamlı ölçüde yüksek çıkmasında uygulanmış olan programın öğrenci merkezli olması ve öğrenme ortamının dikkate alınarak gerçekleştirilen eğitimin akademik başarıya etki etmesi beklenebilir.

Alan yazında allosterik öğrenme modeliyle öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkisi olduğunu gösteren benzer çalışmalar bulunmaktadır. Berkant, H.G. ve Gökçedağ, O. (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Giordan'ın geliştirmiş olduğu “Allosterik Öğrenme Modeli” nin öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği görülmektedir. Bu araştırmada allosterik öğrenme modeliyle gerçekleşen Fen ve teknoloji eğitiminin öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarına, güdülerine ve akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Deney grubuna allosterik öğrenme modeliyle, kontrol grubuna ise mevcut öğretim yöntemleri uygulanmıştır ve sonrasında iki grup arasında test başarıları, tutuları ve güduları incelenmiştir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin derse yönelik tutumları, güduları ve akademik başarıları deney grubu lehine bir şekilde sonuçlanmıştır.

Öğrencinin, öğrenme-öğretme sürecinde sorumluluk alması ve sürecin merkezinde yer almasını temel alan bu yaklaşım, öğrenmelerin okul ortamında gerçekleşirken öğrenci merkezli olmasını ister. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerle iletişim önemlidir. Öğrencilere “Evet”, “Hayır” gibi cevaplar verebilecekleri ve sonucunda yorum yapmaktan kaçınacağı sorular yerine “Neden”, “Nasıl” ve “Ne” gibi detay isteyen sorular yöneltir (Alkove, Mccarty, 1992). Eski bir Çin atasözü olan “ Bana söylersen unutturum, gösterirsen hatırlarım ama yaptırırsan anlarım”, yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin konumunu kavraması, problemi çözümleyebilmesi ve yorum yapabilmesi için aktif katılımını açıklamaya en iyi örnektir. Bu anlamda öğrenler sürecin içerisinde yer almalı ve bu durum öğrencinin sorumluluk ve bağımsızlığı, yaşam boyu öğrenme, öz değerlendirme, zaman yönetimi, öğrenme isteği ve bilgiye erişim becerilerini geliştirmede yardımcı olur (Biggs, 1990). Yapılandırmacı yaklaşımla, sürecin içerisinde aktif yer alan ve öğretmenler tarafından öğrenci merkezli eğitim anlayışı daha kalıcı ve etkili öğrenmeyi sağlamaktadır (Scott vd.,1997).

Allosterik öğrenme modeli, bilgilerin öğretmen tarafından aktarıldığı ve ezber yönteminin kullanıldığı klasik eğitimlerin aksine, öğrencinin merkezde olduğu, bilgileri öğrencilerin ulaştığı ve bu bilgileri zihinsel tasarımlarında dönüştürdükten sonra içselleştirdikleri bir modeldir. Güneyli (2007) tarafından allosterik öğrenme modeliyle gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmenlerin lehine olarak dersi anlatmak için daha az zaman ayırdığı ortaya çıkmıştır ve bunun sebebinin de dersin öğrencilerin sorumluluğunda olması, onların diledikleri şekilde, özellikleri ve beklentilerine uygun biçimde başlaması olarak belirtilmektedir. Öğrenciler sadece dinleyen değil aynı zamanda derse katılan ve dersi yönlendiren kişiler olarak değerlendirilirler. Tartışma,

okuma, yazma gibi etkinlikler yürütürler. Dönmez'e (2008) göre de yeni bilgi edinilirken, bu bilgiler eğitim sisteminde direkt olarak aktarılmamalı. Öğrenciler bilgileri araştırmalı, kavramalı, analiz etmeli, sentezlemeli, özümsemeli ve günlük hayatlarında kullanmalı ve bilgi edinilirken her adımda sürecin içerisinde olmalı. Belirtilen niteliklerin edinimlerinde öğrenci merkezli eğitim vurgulanmaktadır. Allosterik öğrenmede öğrencilerin bireysel farklılıklarının olduğu ve bu farklılıkların bilgiler edinilirken kalıcılığı etkilediği ortaya çıkmaktadır. Savaş (2002)' ye göre, öğrenci merkezli öğretimde bireysel farklılıkların gözetilmesi ve farklı öğrenme biçimlerinin etkili ve kalıcı bilgiyi hedeflediğini belirterek desteklemiştir.

Allosterik öğrenme modeline göre başarıya ulaşması beklenen her öğrenme ortamı tasarlanmalıdır. Bu tasarımda öğrenci, öğretmen ve öğrenme ortamı arasındaki etkileşim sağlanmalıdır. Bu modele göre öğrenilecek bilgi ve beceriler ile öğrenciler arasında çeşitli etkileşimli sistemler kurulmalıdır. Ancak bu sistemlerde, tasarımcı görevlerini üstlenmesi gereken öğretmenler her öğrenme sürecinden önce tasarlandıkları için öğrencilerin bilişsel yapılarına zarar vermemek için öğrenme sürecine müdahale etmemelidirler. Öğrencinin öğrenmesi, öğretmenin tasarımının tutarsızlığı ile sağlanır. Bu uyumsuzluklar olmadan yeni bilgiler öğrenmek öğrenciler için anlamsızdır. Bu nedenle öğrenciler, öğrenmeleri gereken bilgi ya da becerileri öğrenmeye teşvik edilmelidir (Giordan, 2010). Öğrenme ortamındaki değişkenler ancak çeşitli şekillerde etkileşime girdiklerinde etkilidir; çünkü bu çeşitlilik sayesinde öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmaları daha olasıdır (Topbaş, 2014).

Araştırma sonuçlarına göre geliştirilen öneriler; “uygulamaya yönelik öneriler” ve “ yapılacak araştırmalara yönelik öneriler” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Gerçekleştirilen araştırmada, allosterik öğrenme modeline göre hazırlanan İngilizce dersi öğretim programının mevcut yöntemlerle yapılan öğretim programına göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Allosterik öğrenme modeli gibi çağdaş öğrenme modellerinin öğrencilerin akademik başarılarının ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Bu anlamda, allosterik öğrenme modeliyle planlanan programların diğer dersler için de kullanılması desteklenmektedir.

- Öğrencilerin, allosterik öğrenme modeliyle gerçekleşen öğretim sonucunda İngilizce dersine karşı olumlu tutum kazandıkları ve bu durumunda derse olan başarıyı etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu sebeple, allosterik öğrenme modelinin diğer derslerde de kullanılması ve diğer derslere karşı öğrencilerin tutumlarında olumlu anlamda değişiklikler olabileceği desteklenmektedir.
- Öğrencilerin, allosterik öğrenme modeliyle gerçekleştirilen öğretim sonucunda kullanılan öğretim etkinliklerinin dersin akadeik başarısında ve tutumunda olumlu etki gözlemlenmiştir. Bu sebeple, sadece bir ünite üzerinde gerçekleştirilen etkinliklerin diğer ünitelerde de gerçekleşmesi desteklenmektedir.
- Allosterik öğrenme modeliyle, yabancı dil eğitimi sunan yabancı dil okullarında kullanılmasının özellikle konuşma becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı gözlemlenmektedir. Allosterik öğrenme ortamında karşılıklı etkileşim ön plana çıktığı için yabancı dili konuşma becerisine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bundan dolayı, allosterik öğrenmenin yabancı dil öğreten okullarda ve kurumlarda kullanılmasının akademik başarı ve yabancı dile karşı tutumlarının olumlu anlamda değişiklikler yansıtabileceği desteklenmektedir.

6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma, 8.sınıf İngilizce dersi “Chores” ünitesinde tamamlanmış olup diğer bir çalışmada İngilizce derslerinin aynı sınıf ve farklı ünitesinde uygulanabilir.
- Bu çalışmada öğrencilerin akademik başarıları ve İngilizce dersine karşı tutumları ölçülmüştür. Başka bir çalışmada farklı ölçekler ve başarı testleri uygulanabilir.
- Bu araştırma allosterik öğrenme modelinin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Başka bir çalışmada farklı bir ders için allosterik öğrenmenin ders için tutumuna etkisi incelenebilir.
- Bu çalışmada, allosterik öğrenme modelinin sınıf ortamında gerçekleşmiştir. Allosterik öğrenme ortamına en yakın dijital ortam sağlanarak öğrencilerin e-öğrenme modeliyle allosterik öğrenme modelinin

bir arada kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve yabancı dil öğrenme tutumlarına etkisi incelenebilir.



KAYNAKLAR

- Alkove, L. D. - McCARTY, B.J. (1992). "Plain talk: Recognizing Positivism and Constructivism in Practice", *Action in Teacher Education. (ATE)- Nonthematic. C.14, S.2, s.16-22.*
- Anşin, S. (2006). Çocuklara yabancı dil öğretimi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 9-20.
- Arıkan, R. (2011). *Araştırma Yöntem ve Teknikleri*, (2. Baskı), Ankara. Nobel Yayınevi.
- Aydoğan, Y., Özyürek, A., & Gültekin Akduman, G. (2014). *Öğrenme ve Öğretme Teknikleri*.Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aydın, S. (2006). İkinci dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (2), 273-285.
- Bacanlı, H., (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bayhan, P. ve Artan İ., (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Bayyurt, Y. (2014). *4+ 4+ 4 Eğitim Sisteminde Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi*. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri (12-13 Kasım 2012), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, s. 117-127.
- Berkant, H. G. ve Baysal, S. (2017). *Allosteric Learning Model In English Lesson: Teachers' Views, The Instructions Of Curriculum And Course Book, A Sample Of Daily Lesson Plan. Universal Journalof Educational Research*, 5(1), 84-93.
- Berkant, H.G. ve Gökçedağ, O. (2019). Allosterik Öğrenmeye Dayalı Fen ve Teknoloji Dersinin Öğrencilerin Fen Dersine Yönelik Tutumlarına, Güdülerine ve Akademik Başarısına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 27(5), 2141-2159
- Bıkmaz, F.H.(2006). Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 99-116.
- Birdsong, D. (1992). Ultimate Attainment in Second Language Acquisition. *Langage*, 68, 706-755.
- Biggs, J. B. (1990). Teaching: Design for Learning, in B. Ross (ed), *Teaching for Effective Learning*, Sydney: HERDSA.
- Bongaerts, T., van Summeren, C., Planken, B. ve Schils, E. (1997). *Age and Ultimate Attainment in the Pronunciation of Foreign Languages*. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (4), 447- 465.

- Bouton, M. E. (2007). *Learning and behavior: A contemporary synthesis*. Sunderland, MA: Sinauer Associates, Inc.
- Bresson, F. (1990). *Le développement cognitif et l'apprentissage des langues vivantes*, INPR, Paris.
- Brooks, J. G. , & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: Toward for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Budak, Y. (2010). (Post Yapılandırmacılık) Allosterik Öğrenme Yaklaşımına Göre Öğrenme ve Eğitim Durumlarının Olası Niteliği. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 11(13), 468-473.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel Desenler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). “Deneyisel desenler” Öntest- son test kontrol grubu desen ve veri analizi. (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clément, P. (1994). Représentations, conceptions, connaissances. Giordan, A., Girault, Y., Clément, P.(éd). *Conceptions et connaissances* (s. 15-45). Berne : Peter Lang.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik, Spss ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi, 122.
- Demircan, Ö. (1993). *Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Yayıncılık
- Demirel, Ö (2007). *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Domjan, M. (2010). *Principles of learning and behavior* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Cengage.
- Dönmez, İ. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitim açısından değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Durmuşçelebi, M. ve Bilgili, A. (2014). Yeni (12 Yıllık) Eğitim Sistemi, Karşılaşılan Sorunlar Ve Dünyadaki Uygulamalardan Bazılarının İncelenmesi. *Turkish Studies* (9)2, 603-621.
- Duverger, A. (1996). *L’Enseignement bilingue aujourd’hui* ed. Albin Michel.
- Eastes, R-E. & Pellaud, F. (2002) Surprendre in Cahiers pédagogiques no 409
- Ebbinghaus, H. (1885/1962). *Memory: A contribution to experimental psychology*. New York: Dover.

- Eggen, P. ve Kauchak, D. (2001). *Educational psychology*. New Jersey, NJ: Merrill Prentice Hall
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 2. Baskı.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden Münire, Akman (2001). *Yasemin, Gelişim ve Öğrenme*, Arkadaş Yayınları, Ankara.
- Erdoğan, Y., (2006). “Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), ss. 95-106.
- Ersanlı, K. (2007). Öğrenmede davranışsal yaklaşımlar. B. Yeşilyaprak (editör). Eğitim Psikolojisi: Gelişim, öğrenme, öğretim. (Üçüncü baskı). (181-216). Ankara PegemA Yayınları.
- Follari, L. M. (2007). *Foundations and best practices in early childhood education: History, theories, and approaches to learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Genç-İlter, B. ve Er, S. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-30.
- Gilly, M. (1989). The psychosocial mechanisms of cognitive constructions: Experimental research and teaching perspectives. *International Journal of Education Psychology*, 6, 607-621.
- Giordan, A. (1995). *Les nouveaux modèles pour apprendre: dépasser le constructivisme, Perspectives*, XXV, (1), 109-127.
- Giordan, A. (1995). Les nouveaux modelessur apprendre: Pour dépasser le constructivisme. *Perspectives*, 25(1).
- Giordan, A. (1996a). Les conceptions de l'apprenant: un tremplin pour l'apprentissage. *Sciences Humaines*, 12, 48–50.
- Giordan, A. (2003). *Complexite et apprendre, formations professionnnelles et entreprises apprenantes*. İnternet'ten 11.06.2007'de elde edilmiştir: <http://www.ldes.unigue.ch/dorma/conf/grandAtelier.pdf>,
- Gordon, T. (2007). Teaching young children a second language. USA: Praeger Publisher.
- Grund, S. & Grote, G. (2004). Pedagogical aims, course characteristics and their relation to students` behavior: A case study on blended learning. *Swiss Journal of Educational Science*, 26(2), 305-326.
- Güneyli, A. (2007). Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal

- Bilimler Enstitüsü Dilbilim (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi) Anabilim Dalı, Ankara.
- Gürbüzürk, O., Koç, S. ve Babaoğlu, H.M.(2016). The Effect of Allosteric Learning Model on the Problem Solving Skills of 7th Grade Students in English Courses. *Journal of Education and Future* 9,67-82.
- Grund, S. & Grote, G. (2004). Pedagogical aims, course characteristics and their relation to students` behavior: A case study on blended learning. *Swiss Journal of Educational Science*, 26(2), 305-326.
- Hagege, C. (1954). *L'Enfant aux deux langues* (edition Odile). Jacob.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis a global perspective*. New Jersey: Pearson.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey.
- Hergenhahn, B. R., & Olson, M. H. (2005). *An introduction to theories of learning* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Hillner, K. P (1987). *Issue 41 of Advances in psychology*. North-Holland Publishing.
- Honorez, M., Remy, F., Monfort, B., Cahay R. ve Therer J. (2000). The Acquisition of Terminal Skills in Sciences. *Bulletin d’Informations Pédagogiques*. (Erişim Tarihi: 26.12.2016) <http://www.restode.cfwb.be/download/infoped/info50b.pdf>
- Işık, A. (2008). “Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15- 26.
- James, M. (2006). Assessment, teaching and theories of learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (p.47-60). London: Sage.
- Johnson, J. S. ve Newport, E.L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Johnstone, R.2002. “Addressing “the age factor”: some implications for language policy’. Council of Europe, Strasbourg: Available at: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/JohnstoneEN.pdf>
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara. Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N., (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınevi.

- Kazazoglu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
- Koç, S. & Babaoğlu, H.M. (2019). İngilizce Dersinde Allosterik Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Eleştirel ve Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. *OMU Journal of Education Faculty*. 38(1), 73-97.
- Köksal, D. & Varışoğlu, B. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar. Kılınç, A., ve Şahin, A. (Ed). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. (2. baskı). (ss.49-64). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Krashen, S.D. ve Terrell, T.D. (2000). *The natural approach*. England: Pearson Education Limited.
- Kürkçüoğlu, B. Ü., (2010). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Bilişsel gelişim ve dil gelişimi, İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde, Ankara: Pegem Yayınları.
- Küçüktepe, C., Küçüktepe, S. E. ve Baykın, Y. (2014). İkinci Sınıf İngilizce Dersi ve Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* (11)22, 55-78.
- Lachman, S. J. (1997). Learning is a process: Toward an improved definition of learning. *Journal of Psychology*, 131, 477–480.
- Liao, D. (2004). Children's EFL motivation: An investigation of 7-12 year old students in training schools in China. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Edith Cowan University, Western Australia.
- Light, R. & Wallian, N.(2008). A constructivist-informed approach to teaching swimming. *Quest*, 60, 387-404.
- Lightbown, P. 2000. "Classroom SLA research and second language teaching". *Applied Linguistics* 21/4: 431-62
- Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 242-261). London: Sage Publications.
- Merter, F., & Kartal, Ş. (2013). 1967'den günümüze lise din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri öğretim programlarında Atatürkçülük ve Türk kültürü konuları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (28), 1- 26.
- Ormrod, J. E. (1999). *Human learning* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Ormrod, J. E. (2008). *Human learning* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

- Ormrod, J. E. (1990). *Human learning: principles, theories and educational applications*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Özel, R. (2011). İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerin Belirlenmesi (Ankara İli Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer B. (2001). "*Bilgi İşleme Kuramı*". *Gelişim Ve Öğrenme*. Editör: Gürhan Can. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Ss. 157 -176.
- ÖZER B., 2002. "İlköğretim Ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri", *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Öğrenme ve Öğretme Birinci Sempozyumu*, İstanbul.
- Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik Testler*, Ankara, PDREM Yayınları.
- Pellaud, F., Eastes, R.E (2003). "*Metre en scene*" *le savior pour apprendre: Le role de l'environnement didactique dans le modele d'apprentissage allesterique*. Hawaii international conference on social sciences, Hawaii, Juin.
- Pellaud, F., Eastes, R-E., Giordan, A. (2004) *Des modeles pour comprendre l'apprendre: de l'emprisme au modele allosterique*. <http://www.ldes.unigue.ch/info/members/fp/articles/-2005MAA.pdf>, adresinden 11/09/2006 tarihinde alındı.
- Pellaud, F., Eastes, R-E., Giordan, A. (2005) Un modele pour comprendre l'apprendre: le modele allosterique. *Gymnasium Helveticum 01 (05)*, p.28-34.
- Reade, I., Rodgers, W., & Spriggs, K (2008). New ideas for high performance coaches: *A case study of knowledge transfer in sport science. International Journal of Sports Science & Coaching*, 3,335-354.
- Rovegno, I. & Dolly, J.P. (2006). Constructivist perspectives on learning. In D. Kirk, D. Savaş, N. (2002). İlköğretim fen öğretiminde öğretmenlerin izlediği öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin öğrenci başarısına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schuh, K.L (2003) Knowledge construction in the learner-centered classroom, *journal of Educationa Psychology*, 95, 426-442.
- Schunk, D.H. (2004). *Learning theories: An educational perspective* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Schwartz, B., Wasserman, E. A., & Robbins, S. J. (2002). *Psychology of learning and behavior* (5th ed.). New York: Norton.

- Scott, J., Buchanan, J., Haigh, N. (1997). "Reflections on StudentCentered Learning in a Large Class Setting", *British Journal of Educational Technology*, 28(1), 19-30.
- Scovel, T. (2000). "The younger, the beter" myth and bilingual education'in R.D Gonzalez and I. Melis (eds). *Language Ideologies. Critical Perspectives on the Official English Movement*. Mahwah, NJ: Lawrance Erlbaum Associates.
- Selçuk, Z. (1999). *Gelişim ve Öğrenme: Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Spot Matbaacılık.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim (kuramdan uygulamaya)*, İstanbul: Gönül Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Düzenlenmiş yeni basım. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Sevil, N. (2002). Fransızca Öğretmenlerinin Yetiştiriminde Çağdaş Yaklaşımlar. *Uluslararası Katılımlı 2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu*, 29–31 Mayıs 2002 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde sunulan basılmamış bildiri.
- Sönmez, V., (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Şimşek, N. ve Karadeniz, Ş. (2004). Bilişçi öğrenme kuramları. İçinde: Ayşegül Ataman (Ed.). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Tabachnick, B.G.,&Fidell, L.S. (2012). *Using MultivariateStatistics Using MultivariateStatistics* (6 ed). Pearson.
- Tan, Ş. (2008). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terry, W. S. (2000). *Learning & Memory Basic Principles, Processes, and Procedures*. Pearson Education.
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence: Experimental studies*. New York: MacMillan.
- Tok, H. (2007), "Öğretmen Adayların Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri", *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü: Elazığ.

- Topbaş, E. (5–7 Eylül 2007). Öğrenmeyi Anlamada Yeni Bir Model: Allosterik Öğrenme [Bildiri]. *16. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 140–147, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat
- Topbaş, E. (2009). Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Büro Yönetimi Eğitimi Bölümü İkinci Sınıf Öğrencilerinin Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisine İlişkin Görüşleri. *International Journal of Economic and Administrative Studies* 1(3), 19-124.
- Topbaş, E. (2014). *Öğrenme Öğretme Kuram Ve Yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Varış, F. (1989). Eğitimde program geliştirmeye sistematik yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 7-12. Doi: 10.1501/Egifak 00000000866.
- Vygotsky, L. S. (1933/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Shneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotskiyaujour d'hui* (pp. 95–117). Neuchâtel, Switzerland & Paris: Delachaux et Niestlé.
- White, L. ve Genesee, D. (1996). How Native is Near-native. The Issue of Ultimate Attainment in Adult Second Language Acquisition. *Second Language Research*, 12, 233-265.
- Yanpar, T. (2006). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A.; Güner, O. Y ve Sümer, Z. H. (2002). *Development and learning* (Course notes). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ytreberg, L. (1997). Methods. P. Doyé ve A. Hurrell (Editörler), *Foreign language learning in primary schools* (s. 25-34). Strasbourg: The Council of Europe.

EKLER

Ek 1. İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

EK 1 İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli Katılımcılar

Bu anketin amacı; “*8. Sınıf İngilizce Dersinde Allosterik Öğrenme Modeliyle Yapılan İngilizce Öğretiminin Karşılaştırılması*” başlıklı yüksek lisans tez çalışması için veri toplamaktır. Çalışmada vermiş olduğunuz yanıtlar, bilimsel etik kuralları ve 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu çerçevesinde saklı tutulacaktır. Elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup, başka hiçbir kurumla paylaşılmayacaktır. Anket formunun doldurulması yaklaşık 10 dakika sürmektedir. İngilizce tutum ölçeğinde bulunan maddeleri dikkatlice okuduktan sonra, sağ tarafta bulunan seçeneklerden sizin için en uygun olan bir tanesine (X) işareti koymanız gerekmektedir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Doç. Dr. Mahmut Oğuz KUTLU

Yüksek Lisans Öğrencisi Ali ALBAZ

1.BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı:

1. Sınıf Şubesi: A () B ()

2. Cinsiyetiniz Erkek Öğrenci () Kız Öğrenci ()

3. İngilizceye başladığınız dönem:

Anaokul () İlköğretim () Ortaöğretim () Lise ()

4. Evinizde İngilizce yayın yapan TV kanallarına erişim var mı ? Evet () Hayır ()

5. Evinizde bilgisayar var mı ? Evet () Hayır ()

6. Evinizde internet erişiminiz var mı ? Evet () Hayır ()

7. Babanızın eğitim durumu:

Hiç okula gitmemiş () İlköğretim () Lise () Üniversite ()

8. Babanız yabancı dil biliyor mu ? Evet () Hayır ()

9. Annenizin eğitim durumu:

Hiç okula gitmemiş () İlköğretim () Lise () Üniversite ()

10. Anneniz yabancı dil biliyor mu ? Evet () Hayır ()

11. Şu an yaşadığınız yer:

Kendi eviniz () Kira () Yurt ()

12. Ailenizin aylık geliri

2020 TL ve Altı () 2021 TL-3000 TL () 3001 TL-4000 TL () 4001

TL-5000 TL () 5001 TL Üzeri ()

Ek 2. İNGİLİZCE TUTUM ÖLÇEĞİ

Bu bölümdelikadeleri 1’den 5’e kadar “1 Kesinlikle Katılmıyorum, 2 Katılmıyorum, 3 Ne Katılmıyorum Ne Katılıyorum, 4 Katılıyorum, 5 Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde derecelendiriniz.

II. BÖLÜM İNGİLİZCE TUTUM ÖLÇEĞİ	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.İngilizce öğrenmeyi çok isterim.	1	2	3	4	5
2. İngilizce sözcükler bende merak uyandırır.	1	2	3	4	5
3. İngilizce dersindeki konuların azaltılmasını isterim.	1	2	3	4	5
4.İngilizce bilmek geleceğim için önemlidir.	1	2	3	4	5
5. İngilizce sınavlarından çekinirim.	1	2	3	4	5
6. İngilizce eğlenceli bir derstir.	1	2	3	4	5
7. İngilizceyi akıcı olarak konuşmak isterim.	1	2	3	4	5
8. İngilizce dersini sadece okuldaki İngilizce dersini geçmek için çalışırım.	1	2	3	4	5
9. İngilizce öğrenmeye zaman ayırıırım.	1	2	3	4	5
10. İngilizce dersinde öğrendiklerim günlük hayatta işime yaramaz.	1	2	3	4	5
11. İngilizce ders saatlerinin artmasını isterim.	1	2	3	4	5
12. İngilizce- Türkçe sözlüklerimi incelemek hoşuma gider.	1	2	3	4	5
13.İngilizce dersinde canım sıkılır.	1	2	3	4	5
14.İleride İngilizceyle ilişkili bir meslek seçmek isterim.	1	2	3	4	5
15.İngilizce müzik dinlemekten hoşlanmam.	1	2	3	4	5
16.İngilizce benim için zaman kayıbdır.	1	2	3	4	5
17.İngilizce öğretmenimle İngilizce konuşmak isterim.	1	2	3	4	5
18.İngilizce dersinde Türkçe açıklamalar yapılmadıkça konuyu anlamakta zorluk çekerim.	1	2	3	4	5
19.İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkarım.	1	2	3	4	5
20. İngilizce kitap okumaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
21.İngilizce kitabındaki okuma-anlama sorularını yanıtlamayı sevmem.	1	2	3	4	5
22. Çevremde İngilizce konuşulması beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5
23.İngilizce dersi ilgimi çekmez.	1	2	3	4	5
24.İngilizce dersine çalışmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
25.İngilizce dersindeki oyun aktiviteleri ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
26.İngilizce öğrenmek için çaba göstermem.	1	2	3	4	5
27.İngilizce filmlerden hoşlanmam.	1	2	3	4	5

Ek 3. “CHORES “ ÜNİTESİ YILLIK PLANI

MONTH	DAYS	THEM	Functions and Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
MARCH	22-26	8- Chores	Expressing likes and dislikes I like it when my parents give me some pocket money. I don't like it when my mom asks too many questions.	Listening E8.8.L1. Students will be able to identify the main points of a short talk describing the responsibilities of people. E8.8.L2. Students will be able to understand obligations, likes and dislikes in various oral texts.	Contexts Advertisements Blogs / Charts Diaries/Journal Entries E-mails / Illustrations Lists Notes and Messages Podcasts / Posters Questionnaires Songs / Stories Videos / Websites
APRIL	29 March – 2 April		Expressing obligation Do you have to help your parents in housework? -Well, I must help my parents to set the table. -I must help my brother to do his homework. We must respect the elderly/ people/ each other. My brother has to respect my rights.	E8.8.L3. Students will be able to follow topic change during factual, short talks.	Tasks/Activities Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Find Someone Who ... Games / Guessing Information/Opinion Gap Information Transfer Labeling / Matching Questions and Answers Reordering / Storytelling True/False/No information
	05-09		Expressing responsibilities I'm responsible for cooking dinner. S/he is in charge of taking out the garbage. Don't you think it is necessary to tidy up your room?	Spoken Interaction E8.8.SI1. Students will be able to interact during simple, routine tasks requiring a direct exchange of information. E8.8.SI2. Students will be able to talk about responsibilities.	Assignments • Students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items. • Students write a short paragraph explaining the responsibilities of their family members.
	19-23			Spoken Production E8.8.SP1. Students will be	

		It is time to do the laundry. arrive on time / clean up do the laundry / doing chores iron / keep quiet keep/break promises load/empty the dishwasher make the bed / obey the rules return books / set the table take out the garbage/trash tidy up / to-do list wash/dry the dishes	able to express their obligations, likes and dislikes in simple terms. Reading E8.8.R1. Students will be able to understand various short and simple texts about responsibilities. Writing E8.8.W1. Students will be able to write short and simple poems/stories about their feelings and responsibilities.	
--	--	--	---	--

Ek 4. DERS PLANLARI

Hafta 1

Ders: İngilizce

Sınıf: 8

Tema: Chores

Ders Saati: 30' + 30' + 30' + 30'

Kazanımlar: Students will be able to identify the main points of a short talk describing the responsibilities of people. Expressing Obligation.

Yöntemler : Beyin fırtınası, Soru- cevap yöntemi, zihin haritası.

Araç gereçler: Kelime kartları, bilgisayar, projeksiyon, sınıf tahtası, resimler, videolar, çalışma kağıtları.

A. Giriş Bölümü

Dikkat Çekme: Öğrencilere dersin girişinde görseller tahtaya asılır ve cinsiyet rolleri göze alınarak genel olarak kadınların yaptıkları ev işlerini erkekler yapar halde göstererek dikkat çekmeleri sağlanır. Bu süre içerisinde öğrencilerin farkı görmeleri sağlanır. Öğretmen öğrencilere “ What are they doing ? “ şeklinde soru sorarak görüşlerini alır.

Güdülenme : Cevaplar alındıktan sonra öğrenciler ne öğreneceklerine dair ipuçları aramaya başlar ve öğrenciler neler öğreneceklerini ifade ederler. Burada hedefimiz, öğrencilerin sahip oldukarı zihinsel tasarımları ortaya çıkarmaktır. Sonrasında öğrenciler farklı yapılarla fikirlerini ifade etmeye başlarlar. İlk tahmin öğretmen tarafından yapılır. “ I think, he is making the bed “. Öğrencilere de benzer yapılar kullanmaları gösterilir böylelikle öğrenciler de cümle içerisinde fotoğraflarda karakterlerin hangi işleri yaptıklarını ifade ederler. Örneğin: “ In my opinoun, I think, I guess, He/She is doing”. Yanlış cevap verilen tahminler dinlenir fakat düzeltme yapılmaz.

Gözden Geçirme: Bu süreçte, öğrencilerin öğretmene sorular sorması sağlanır. Verilen cevaplardan evde hangi işler yapıldığı ve kimlerin hangi işlerden sorulu olduğu üzerine konuşulur.

Derse Geçiş: Daha öncesinde sınıf tahtasına yapıştırılan görsellerle açıklamalar yapılarak derse başlanır.

B. Geliştirme Bölümü

Etkinliklere başlarken öncelikle sınıf tahtasının ortasına “ Chores “ yazılır ve “ Chores “ ile ilgili akıllarına gelen cevaplar tahtaya yazılır ve burada beyin fırtınası tekniği kullanılır ve öğrencilerin zihinlerinde chores ile ilgili neler olduğu belirlenmeye çalışılır. Öğrenciler zorlanmadan teşvik edilerek fikir üretmeleri istenir ve tartışma olmaksızın tahtaya not alınır.

Beyin fırtınası sonrası öğretmen tarafından ev işleri ile ilgili tanımlamalar yapılır ve sonrasında cümleler içerisinde kullanılır. Evde yaptığımız sorumluluklarımızdan bahsederken bunları göstererek ve canlandırarak yapar. Canlandırma yapılırken zorunluluk yapısı olan “ have to/ has to” yapıları ile cümleler ortaya çıkarılır. Canlandırma ve açıklamalarla birlikte öğrencilerin ev işleri ile ilgili bilgi sahibi olması sağlanır.

Canlandırma ve açıklamalardan sonra öğretmen ev işlerinde neler yapılabileceği konusunda öğrencilerden ev işlerini üç gruba ayırmaları ve bir zihin haritası oluşturmaları talep edilir. Bu durum için yaklaşık beş dakika verilir. Beş dakika içerisinde öğretmen sınıf içerisinde yardım isteyen öğrencilere yardım eder ve sınıf içerisinde kontrolü sağlar. Etkinlik beş dakika içerisinde tamamlandıktan sonra öğrencilerin hazırladıkları zihin haritaları öğretmen tarafından toplanır ve hataları kendileri fark etmeleri için sınıf içerisinde farklı öğrencilere dağıtılır. Farklı öğrenciler kontrollerini sağladıktan sonra her zihin haritası, zihin haritasını ortaya çıkaran kişiye geri döner ve inceleyip yapılan hata varsa hatanın fark edilmesi sağlanır. Zihin haritası etkinliği sonucunda elde edilen veriler ürün dosyasına eklenir.

C. Sonuç Bölümü

Dersin son beş dakikasında öğrencilere **“Talking about household chores in English - short dialogues”** izletilir ve sonrasında “ What are our responsibilities at home ?” diye sorularak öğrencilerden bir kaç cümle ile ev işleri ile ilgili cümle kurmaları sağlanır.

HAFTA 2

Ders: İngilizce

Sınıf: 8

Tema: Chores

Ders Saati: 30' + 30' + 30' + 30'

Kazanımlar: Students will be able to follow topic change during factual, short talks.
Expressing obligation.

Yöntem ve Teknikler: Soru- cevap tekniği, istasyon tekniği ve eğitsel oyun.

Araç Gereçler: Çalışma kağıtları, sınıf tahtası, sıra ve masa takımı, projeksiyon ve bilgisayar.

A. Giriş Bölümü

Dikkat Çekme: Öğretmen sınıfa ev işleri ile ilgili iki nesne ile girer. Bulaşık yıkamak için önlük ve yeri süpürmek için fırçadır.

Güdüleme: Tanıtılan nesnelerin nerede kullanılacağı öğrencilere sorulur ve cevap vermeleri sağlanır. Verilen cevaplardan sonra öğrencilere “ What is my responsibility now ?” diye sorularak öğrencilerden açıklama yapmaları beklenir sonrasında “ I must wash the dishes now and I must sweep the floor now” diye söylenerek öğretmen tarafında açıklama yapılır.

Derse Geçiş: Getirilen fırça sınıfta bir köşeye konulur ve derse katılmakta zorluk çeken bir öğrenci varsa önlük ona giydirilerek güdülenmesi sağlanarak derse geçilir.

B. Geliştirme Bölümü

Etkinliğe başlamadan önce bütün sınıfın derse katılabileceği şekilde istasyonlar oluşturulur ve böylelikle öğrencilerin her istasyonda çalışarak bir önceki grubun yaptıklarına katkı sağlayarak bir basamak ileri götürmesi amaçlanmaktadır. İstasyon tekniği kullanılırken her istasyonda çalışma kağıtları olur ve burada “Chores” ile ilgili anne, baba ve çocukların ev işlerinde neler yapılacağını not etmeleri istenir.

İstasyon tekniği tamamlandıktan sonra her gruptan bir gönüllü öğrenci seçilerek role-play yapması istenir. Öğretmen “ What is your responsibility at home ?” diye sorarak

öğrencinin bu soruya cevap vermesi ve role-play yapması sağlanır. Role-play sonrasında öğrencilerin yaşayarak öğrenmesi sağlanmaktadır.

Role-play sonrasında her öğrenciye teker teker söz hakkı verilir ve sonrasında “What is your responsibility at home?” diye sorularak bütün öğrencilerden cevap verilmesi beklenir. Öğrenciler gönüllülük esasına göre başlar ve cümle kurar. (My responsibility is washing the dishes, my responsibility is mopping the floor, my responsibility is tidying up my room etc.). Daha öncesinde anlatılan zorunluluk için kullanılan yapı için tekrar öğretmen tarafından sorular yöneltilir öğrencilere ve sorular içerisinde “must” yapısı kullanılmalı istenir. Öğretmen tarafından örnek verilir ve sonrasında öğrencilerden benzer örnek vermeleri talep edilir.

C. Sonuç Bölümü

Zorunluluk yapısı tekrarından sonra öğrencilerle ev işleri ile ilgili UNIT :8 CHORES adlı video izletilir ve tekrar yapılır. Son olarak çalışma kağıdı verilir ve gönüllü olan öğrenciler tarafından ev işlerini anlatan görseller yapmaları istenir.

HAFTA 3

Ders: İngilizce

Sınıf: 8

Tema: Chores

Ders Saati: 30'+30'+30'+30'

Kazanımlar: Students will be able to follow topic change during factual, short talks. Expressing responsibilities.

Yöntem ve teknikler: : Rol yapma, Soru-cevap, Sessiz okuma ve Sesli okuma, Eğitsel oyun

Araç gereçler: Bilgisayar, Projeksiyon, Okuma parçası, Sınıf tahtası

A. Giriş Bölümü

Dikkat Çekme: Öğretmen sınıfa kağıttan bir uçakla girer ve uçağı sınıfa atar. Birkaç kez attıktan sonra uçaktan çıkan kağıt parçasını çöpe atarken “I must throw the garbage.” der ve yerine geçerken (zorundalıklar) ile ilgili “ insanların yapması gereken eylemleri açıklar. “ I must teach English now” diye söyler.

Güdüleme: Öğretmen öğrencilerden zihinsel tasarımlarını ortaya çıkarmak için neler öğrenecekleri konusunda tahminde bulunmalarını ister. Öğretmen öğrencilerden cevap

almadan önce örnek vererek “ I guess, I must help my wife at home, I have to tidy up my room, I have to come school on time” açıklamalarda bulunur. Öğrencilerden gönüllü olan birine “ What must you do at school ?” ve başka bir öğrenciye “ What do you have to do at home ?” diyerek farklı yapıda iki soru yöneltilir. Bir öğrenci must diğer öğrenci have to/has to yapısını kullanmaya çalışır. Son olarak tüm sınıfa “What are your responsibilities at home and at school ?” diye sorar.

Gözden Geçirme: Soru- cevap yapıldıktan sonra daha önce anlatılan must ve have to yapıları ile öğrencilerden birbirine sorular sorması istenir. Genellikle “you ve I” özneleri ile yapılan soru cevaplara “he ve she” özneleri kullanılarak soru ve cevaplar verilmesi sağlanır. Öğretmen burada “What must she do at school ?” diye sorar ve gönüllü olan bir öğrenci “She must come classroom on time” diye cevap verir. Sonrasında öğretmen erkek bir öğrenci seçerek “What does he have to do at home ?” diye sorar. Öğrencilere bir örnek verir ve kendileri cevap vermeden önce. “ He has to clean up his room” diyerek ilk örneği verir ve sonrasında gönüllü olan bir öğrenciden “ What else does he have to do at home?” diyerek cevap vermesini ister. Öğrenci “ He has to set the table” diyerek öğrencilerin “must ve have to/has to” kullanımında öznenin önemini ayırt etmesi sağlanır.

Derse Geçiş: Öğrenciler tarafından yapılan görseller sınıf tahtasına asılır ve öğrencilere ev işleri ile ilgili kelimeler hatırlatılır.

B. Geliştirme Bölümü

Kelimeler hatırlatıldıktan sonra doğru olup olmadığı öğretmen tarafından öğrencilerle işbirliği yapılarak emin olunur ve diğer etkinliğe geçilir. Bu etkinlikte öğrencilere bir okuma metni verilir ve ev işleri ile ilgili söz öbeklerinin ve “must ve have to” ile ilgili örneklerin olduğu metin sessizce okutulur ve metni öğrencilerin anlaması beklenir.

Sessiz okuma bittikten sonra öğretmen tüm sınıf ile sesli okuma yapar ve öğretmen önderliğinde yapılan sesli okumadan sonra öğrenciler yanındaki öğrenciyle eşleşerek birbirine karşı metni sesli okumaları istenir. Sonrasında okuma metninde yer alan okuduğunu anlama sorularının yanıtlanması istenir. Sorular yanıtlandıktan sonra ev işleri ile ilgili olan bir puzzle’ın tamamlanması istenir.

C. Sonuç Bölümü

Öğrencilere konuyu hatırlatmak ve yapıların nasıl kullanıldığını tekrar etmek amacıyla youtube'dan English Grammar: MUST & HAVE TO'ya ait video izletilir. Son olarak öğrencilerden evde ev işleri ile ilgili bir diyalog hazırlamaları ve bu diyalogu bir videoya almaları istenir.

HAFTA 4

Ders: İngilizce

Sınıf: 8

Tema: Chores:

Ders Saati: 30' + 30' + 30' + 30'

Kazanımlar: Students will be able to interact during simple, routine tasks requiring a direct exchange of information. Expressing responsibilities.

Yöntem ve Teknikler: Soru-cevap yöntemi, rol yapma, dictation (yazdırma), eğitsel oyun, grup çalışması

Araç Gereçler: Bilgisayar, projeksiyon, sınıf tahtası, resimler, çalışma kağıtları

A. Giriş Bölümü

Dikkat Çekme: Öğretmen ilk dersi sinema salonunda işlemek ister ve öğrenciler geldiklerinde youtube'dan “Household chores- rap version” şarkısı açılır ve bütün sınıfın katılmasını isteyerek birlikte şarkıya eşlik eder.

Güdüleme: Çalışan bir kadının fotoğrafı gösterilir ve sonrasında öğrencilere çalışan bir kadının sorumlulukları “What must she do at work ? What must she do at home?” sorulur. Sonrasında verilen cevaplarla çalışan bir erkek fotoğrafı gösterilir ve sonrasında aynı sorular “he” öznesi değişikliğiyle sorulur ve derse geçilir.

B. Geliştirme Bölümü

Öğrencilerden ilk etkinlikte güdüleme aşamasında gösterilen fotoğraflara kim daha çok sorumluluk sahibi olduğu konusunda emin olunamadığı söylenir. Size göre kim daha çok

sorumluluk sahibidir diye bir soru yöneltilir. “Who has more responsibilities ?” ve “Why” diye sorular yöneltilir. Burada öğrenen tarafından ipucu verilir ve öğretmen tarafından verilen yapılarla cümle kurmaları istenir. “Women have more responsibilities at home. Because” diye cümle kurmaları istenir. Karşıt fikirde olan öğrenciler varsa özne değişikliği yaparak “Men”i kullanmaları istenir ve sebebini açıklamaları istenir.

Sonrasında daha önce verilen diyalog çalışması için verilen projenin gönüllülük esasında sınıf içerisinde uygulanması istenir. Gönüllü olan dört öğrenci ile iki kez uygulanır ve evdeki sorumlulukları üzerine verilen diyalog canlandırılır. Rol yapma etkinliğinden sonra bütün sınıf sıra arkadaşı ile eşleşir ve herkes göstererek ev işleri ile ilgili iki kelime anlatmaya çalışır ve karşıdaki öğrenci “You must” yapısını kullanarak cümle kurmaya çalışır.

Öğretmen ve öğrenci birlikteliğinde dictation (yazdırma) tekniği kullanılır. Öğretmen chores ünitesinde yer alan okuma metnini üç değişik hızda okur. İlk okumada normal hızda okur, öğrenciler dinler ve anlamaya çalışır. İkinci okumasında daha yavaş bir şekilde cümle cümle okur ve yazdırılır. Üçüncü okumasında normal okunur ve öğrenciler kitaplarını açtırılarak kontrol etmeleri sağlanır.

C. Sonuç Bölümü

Öğrencilere, “Daily Cleaning Routine \ Kids Chore Routine”adlı videoyu youtube üzerinden evde izlemeleri ve izlerken notlar almaları ve sonrasında ev içerisindeki kişilerin sorumluluklarını sınıf içerisinde paylaşmalarını istenir.

HAFTA 5

Ders: İngilizce

Sınıf: 8

Tema: Chores:

Ders Saati: 30’ + 30’ + 30’ + 30’

Kazanımlar: Students will be able to talk about responsibilities. Students will be able to express their obligations, likes and dislikes in simple terms.

Yöntem ve Teknikler: Soru-cevap yöntemi, İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method), rol yapma

Araç Gereçler: Projeksiyon, bilgisayar, sınıf tahtası, çalışma kağıtları.

A. Giriş Bölümü

Dikkat Çekme: Öğretmen sınıfa girmeden müdür yardımcısı derste öğretmeni bekliyordur ve öğretmen derse girdiğinde öğretmene dönerek “You have to come your class on time, Ali teacher, please come on time” diyerek öğretmene sorumluluğu hatırlatır. Sonrasında “Have a good lesson” diyerek sınıfı terk eder.

Güdülenme: Öğrencilere az önce geçen durumdan sonra “What are my responsibilities and what do I have to do ?” diyerek soru yöneltilir. Gönüllü olan öğrencilerden soruya cevap vermesi istenir. “You have to come class on time” diyerek bir örnek vermesi sağlanır ilk öğrencinin. Verilen örnekten sonra diğer örnekler dinlenir ve sınıf tahtasına yazılır.

B. Geliştirme Bölümü

Öğretmen tarafından öğrencilere yöneltilen zorunluluk sorusundan sonra ilk etkinlik olarak farklı meslek grupları sınıf tahtasına asılır ve sonrasında “what does he/she have to do ?” diye soru sorulur öğrencilere. Öğretmen cümlelere “He/She has to....” Diye başlanması gerektiğini hatırlatır. Her mesleğin altında yer alan boşluğa o mesleğin neler yapmak zorunda olduğu farklı tekil öznelerle not alınır.

Mesleklerle ilgili sorumluluklar yazıldıktan sonra “Who am I ? What is my responsibility ? ” oyunu oynanır. On farklı meslek fotoğrafı içerisinde öğretmen ile ilgili fotoğraf gösterilir ve sonrasında örneklerin tekrar edilmesi istenir. Verilen örnekten sonra sınıf dört farklı gruba ayrılır ve yeterli sayıda fotoğraf ile kendi aralarında “Who am I ? What is my responsibility ?” diyerek arkadaşlarına sorması sağlanır. Gruplar içerisinde gönüllülük esastır.

Gruplar içerisinde oyun tamamlandıktan sonra, öğretmen tarafından fotoğraflar toplanır ve sonrasında öğretmen öğrencilere aynı soruyu sorar ve öğrencilerden açıklama yapmaları istenir. Yapılan açıklamalar sınıf içerisinde onaylandıktan sonra sınıf tahtasına not edilir ve burada açıklanan cümlenin doğru olup olmadığını öğrencinin keşfetmesi sağlanır.

C. Sonuç Bölümü

Öğrencilere “Household Chores / Likes & Dislikes” videosu izletilir ve daha önce öğretilen likes/dislikes ile ilgili cümleler dinletilir ve diyalogları izlemeleri sağlanır. Video izletildikten sonra öğrencilere çalışma kağıtları verilir ve konuyu evde tekrar etmeleri sağlanır.

HAFTA 6

Ders: İngilizce

Sınıf: 8

Tema: Chores:

Ders Saati: 30’+ 30’ + 30’ + 30’

Kazanımlar: Students will be able to understand various short and simple texts about responsibilities. Students will be able to write short and simple poems/stories about their feelings and responsibilities.

Yöntem ve Teknikler: Soru-cevap yöntemi, Tüm fiziksel tepki yöntemi (Total Physical Response), eğitsel oyun.

EK-4’ün Devamı

Araç Gereçler: Camsil, peçete, bilgisayar, projeksiyon, sınıf tahtası, sınıf panosu.

A. Giriş Bölümü

Dikkat Çekme: Öğretmen sınıfa elinde camsil ve peçete ile girer. Sonrasında direkt pencerelere doğru yönelir ve camı silmeye başlar. “I have to clean the window” der ve derse geçer.

Güdülenme: Öğretmen gönüllü öğrencilerden iki tanesini seçer ve bu öğrenciler kız ve erkektir. Sonrasında öğretmen iki öğrenciye de önlerinde bulunan sıraları temizlemelerini ister sonrasında “What does he/she have to do now?” diye sorar. Gönüllü öğrencilerden cevaplar vermeleri istenir.

B.Geliştirme Bölümü

Öğretmen tarafından yöneltile sorudan sonra öğretmen “miming” yaptırarak öğrencilere tahminde bulunmalarını söyler. İlk örnek öğretmen tarafından gerçekleştirilir.

Öğrencilerden öncelikle kelimeyi tahmin etmeleri sonradan “must ve have to” kalıplarını kullanarak cümle kurmaları istenir. Sonrasında gönüllü olan öğrenciler sırayla tahtaya çıkar ve “miming” yaparak anlatmaya çalışır.

Miming yapıldıktan sonra TPR tekniği kullanarak tüm sınıfa dağıtılan peçetelerle önlerindeki masayı silmeleri istenir. “ I have to clean the desk now” dedikten sonra ikişerli gruplar halinde birbirlerine farklı özneleri kullanarak “have to/has to” kullanımı için arasında ki fark tekrar ettirilir.

Öğrencilere sınıf içerisinde have to/has to ve must kullanımları içeren bir çalışma kağıdı dağıtılır. Çalışma kağıdında her öğrenci bireysel olarak cümleleri tamamlamaya çalışır. Cümleler tamamlandıktan sonra verilen etkinliği sınıf içerisinde cevaplamaya geçilir. Öğretmen eşliğinde etkinlik tamamlanır.

Son olarak eğitsel oyun için “Jeopardy” oyunu oynatılır. Burada chores ile ilgili kelimeler yarışma eşliğinde sınıf 3 gruba ayrılarak oynanır. En çok kelimeyi doğru bilen grup birinci seçilir. Bu etkinliğin sonunda birçok kelime kazanımı ve daha önceden öğretilen sıfat ve zarflarda tekrar edilir.

C. Sonuç Bölümü

Genel Tekrar: Öğrencilere ilk dersten itibaren neler öğrendikleri ve neler hatırladıkları sorulur. Akıllarında kalanlar sınıf tahtasına not edilir. Bu notlar alınırken anne, baba ve çocuklar olarak üç kategoriye alınır ve hatırlamaları kolaylaştırılır öğrencilerin. Sonrasında “must, have to/ has to” yapıları kullanılarak öğretmen cümle içerisinde konu ile ilgili kavramları ifade eder.

Ödev: Öğrencilerden evde ve günlük hayatta yaptıkları, sorumlu oldukları eylemleri video çekmeleri ve bunu kaydetmeleri istenir. Kaydedilen videolar sonrasında gönlülük esasına göre sınıf içerisinde paylaşmaları istenir. Öğretmen tarafından “ must, have to” yapısını kullanmaları söylenir.

Ölçme ve Değerlendirme

Ünite ile alakalı daha önce ön test olarak verilen 20 soruluk çoktan seçmeli test son test olarak uygulanır. Sürecin son aşamasında öğrencilere verilen sorular teker teker yanıtlanır ve açıklamalar yapılır.

Ek 5. BAŞARI TESTİ

SORULAR	UYGUNDUR	UYGUN DEĞİLDİR	UYGUN ANCAK DÜZELTİLMELİ	ÖNERİ/ AÇIKLAMA
1.You mustn't..... A) jump on the couches B) dust the furnitures C) clean up the house D) write on the desks	✓			
2.Jason : My father isn't available now. He is having a shower. Sarah : Sorry, could you please repeat that? Jason : He is - - - - - at the moment. A) writing his diary B) taking a bath C) reading a book D) sending a fax	✓			
3. Sude : Can I have a snack in the bedroom ? Mum : - - - - . You should eat in the kitchen. A) You are right B) I hope you will C) Sorry, you can't D) That sounds great	✓			
4.It is necessary towith your group. A) refuse B) sweep C)download D) cooperate	✓			
5. Mum : Can you bring me some hot water ? Son : Yes, mum. What is it for ? Mum : I'm going to - - - - . A) make the beds B) wash the dishes C) set the table D) fold the pants	✓			
6. My favorite chore is - - - - . A) dusting the table B)hanging out the washing C)emptying the dishwasher D)cleaning the bathroom	✓			
7. Esin: Where is your father ? Aysu: In the garden. He is at the moment. A) mopping the kitchen floor B) tidying up his room C) cleaning the bathroom D) sweeping the leaves	✓			
8. Your grandparents are going to visit us this evening. Please - - - - - . A) wash the car B) dust the shelves C) vacuum the kitchen D) mop the floor	✓			
9. We should-----before meals. It is an important house rule. A) brush our teeth	✓			

B) set the table C) wash our hands D) dust the chairs				
10. My mother is responsible for - - - - . She can prepare delicious dishes. A) dusting the table B) cleaning the house C) cooking the meals D) drying the dishes	✓			
11. I don't want to - - - - . It's my sister's duty. A) make the beds B) water the plants C) clean the windows D) tidy up the room	✓			
12. I love doing the housework. (I) I help my mother set the table in the morning. (II) My father washes the car and I enjoy helping him. (III) I hate helping my family at home. (IV) My favorite chore is watering the plants. I find it relaxing. Verilen metinde anlam bütünlüğünü bozan cümlelerin bulunduğu seçeneği işaretleyiniz. A) I B) II C) III D) IV	✓			
13-15 . soruları verilen metne göre cevaplayınız. Hi, I'm Jason. I think it's necessary to help our parents with the housework because it makes life easier for everybody at home. First of all, we should prepare a to-do list. Everybody must do the chores on time. In my family, my father is responsible for outside chores and I must help him. My mum cooks the meals, washes the dishes, does the laundry and my sister Linda helps her. My sister and I are also responsible for our rooms. We must always keep it tidy and clean. 13. According to the text, - - - - . A) only parents do the chores at home B) everybody must share the chores C) it's easier for one person to do all chores D) Jason and Linda are responsible for all chores	✓			
14. We must help our parents at home because - - - - . A) we should do our homework regularly B) making a to-do list isn't necessary C) laundry is Jason's responsibility D) it makes life easier for us	✓			
15. Jason's mother is responsible for the chores in the kitchen and - - - - - . A) Linda helps her B) she never enjoys C) she also does the shopping D) Jason enjoys helping her in the kitchen	✓			
16. Nina - - - - - . A) doesn't like doing the ironing B) hates emptying the dishwasher C) loves dusting the shelves D) loves setting the table	✓			

17. Mike and Jeremy hate ----- . A) doing the ironing B) emptying the dishwasher C) setting the table D) dusting the shelves	✓			
18. ----- love doing the ironing. A) Helen and Mike B) Mike and Jeremy C) Nina and Mike D) Helen and Jeremy	✓			
----- do most of the chores in the house. 19. Fill in the blank according to the information above. A) Mothers B) Parents C) Children D) Fathers	✓			
20. Which of the following is CORRECT according to the information? A) Every member of the family takes part in all the household chores. B) Fathers spend more time on cooking than mothers and children do. C) Mothers are in charge of making the beds less than other members of the family. D) The number of mothers vacuuming the house is the same as the number of fathers.	✓			

Ek 6. ÖĞRENCİ ETKİNLİK GÖRSELLERİ

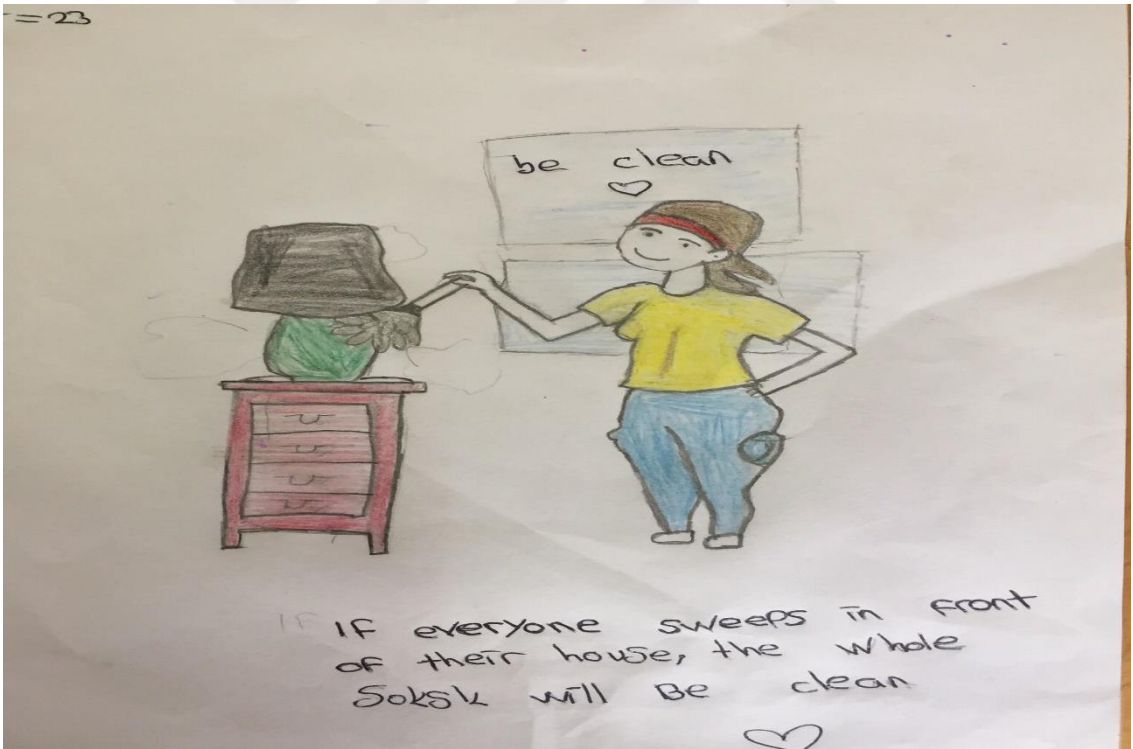
Öğrenciler tarafından çekilen sorumluluklar kazanımına ait fotoğraf.



Öğrencilerin sınıf içerisindeki sorumluluklar kazanımına ait fotoğraf.



Öğrenciler tarafından yapılan ev işleri ile ilgili bir resim.



Öğrenciler tarafından yapılan ev işleri ile ilgili bir resim.



Öğrenciler tarafından yapılan ev işleri ile ilgili bir resim.



Öğrenciler tarafından yapılan ev işleri ve sorumluluklar ile ilgili bir resim.



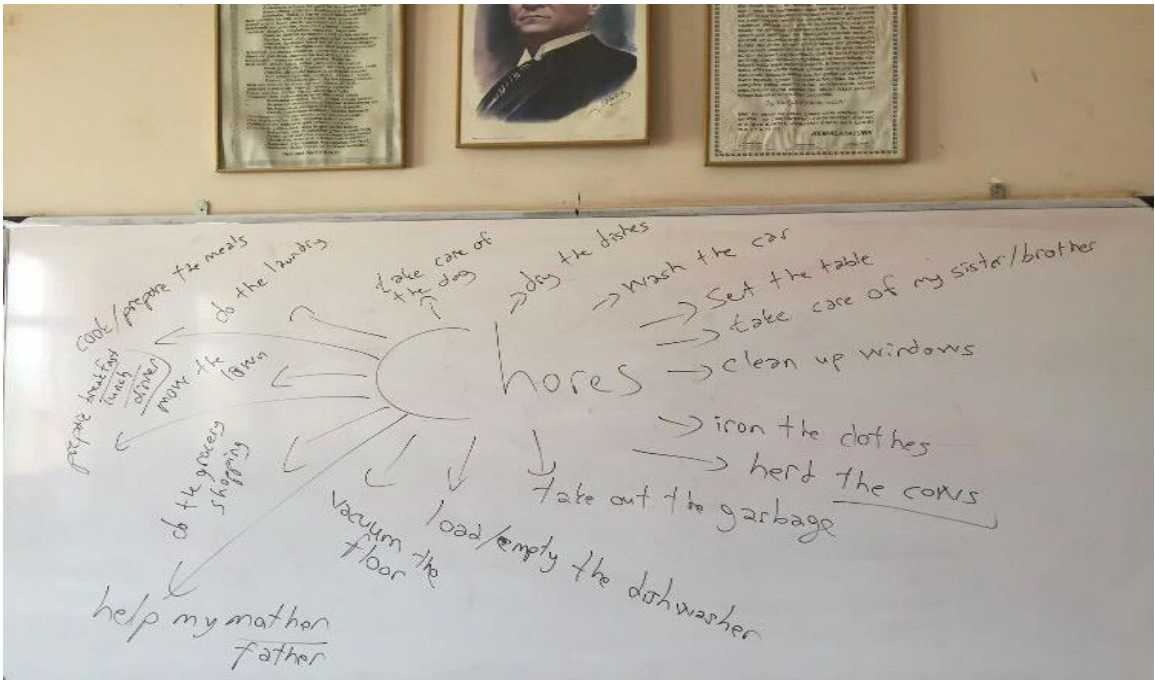
Öğrenciler tarafından ev işleri ile ilgili çekilen bir fotoğraf.



Ders içinde gerçekleştirilen sorumluluklar ile ilgili bir fotoğraf.



Öğrenciler tarafından ev işleri ile ilgili bir resim.



Ders içerisinde gerçekleştirilen ev işleri ile ilgili beyin fırtınası tekniği.