



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ**

**ALLOSTERİK ÖĞRENME İLE TASARLANMIŞ SOSYAL
BİLGİLER 7. SINIF DERSİNİN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL
BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA,
GÜDÜLERİNE VE AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Mustafa KARAYİĞİT

**Danışman
Prof. Dr. İlhan TURAN**

**RİZE
2025**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında, Prof. Dr. İlhan TURAN danışmanlığında, Mustafa KARAYİĞİT tarafından hazırlanan *Allosterik Öğrenme İle Tasarlanmış Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Dersinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına, Güdülerine ve Akademik Başarılarına Etkisi* başlıklı bu tez çalışması, 21/07/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/~~oy çokluğuyla~~ başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	Unvanı, Adı SOYADI	İmza
Başkan	: Prof. Dr. Adem BELDAĞ	
Üye	: Prof. Dr. İlhan TURAN	
Üye	: Doç. Dr. Cihan KARA	

ETİK BEYAN

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Allosterik Öğrenme ile Tasarlanmış Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Dersinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına, Güdülerine ve Akademik Başarılarına Etkisi” adlı tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

21/07/2025

Mustafa KARAYİĞİT

ÖN SÖZ

Allosterik Öğrenme ile Tasarlanmış Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Dersinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına, Güdülerine ve Akademik Başarılarına Etkisi adlı tez çalışmamda tecrübesiyle yanımda olan değerli danışman hocam Prof. Dr. İlhan TURAN’a teşekkür ederim.

Eğitime katkı sağlayacağını düşündüğüm bu çalışmamda yer alıp bana destek veren Prof. Dr. Adem BELDAĞ’a, Doç. Dr. Cihan KARA’ya, değerli meslektaşlarıma, öğrenci gruplarına minnettarım.

Çalışmam boyunca beni çalışmaya teşvik eden, motivasyonumu yükselten sevgili eşim Yasemin KARAYİĞİT’e, bugünlere gelmemde hiçbir desteği esirgemeyen sevgili annem Emine KARAYİĞİT ve sevgili babam Mehmet KARAYİĞİT’e teşekkür ederim.

Mustafa KARAYİĞİT

RİZE/2025

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
ETİK BEYAN	II
ÖN SÖZ.....	III
ÖZET	VIII
ABSTRACT.....	IX
KISALTMALAR	X
TABLolar LİSTESİ.....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII
GİRİŞ.....	1
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
1.1. Sosyal Bilgiler Eğitimi	8
1.2. Eğitimde Başarı ve Başarı Testleri.....	11
1.3. Motivasyon (Güdü)	13
1.3.1. Sosyal Bilgilere Yönelik Motivasyon.....	14
1.4. Sosyal Bilgilere Yönelik Tutum.....	15
1.5. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı	16
1.5.1. Sosyal Yapılandırmacılık	18
1.5.2. Bilişsel Yapılandırmacılık	18
1.5.3. Radikal Yapılandırmacılık.....	18
1.5.4. Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Öğretim Modelleri.....	19
1.6. Allosterik Öğrenme Modeli	21
1.6.1. Allosterik Öğrenmede Zihinsel Tasarımlar	24
1.6.2. Allosterik Öğrenme Modeli'nin İşleyişi	26
1.6.3. Allosterik Öğrenme Modeline Göre Öğrenme Engelleri.....	27
1.6.4. Allosterik Öğrenme Modelinde Öğrenme Durumları.....	28
1.6.5. Allosterik Öğrenme Modelinde Öğretim Çevresi	28
1.7. İlgili Araştırmalar	29
1.7.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Akademik Başarıya İlişkin Araştırmalar.....	29
1.7.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tutuma İlişkin Araştırmalar	32
1.7.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Motivasyona İlişkin Araştırmalar	34

1.7.4. Allosterik Öğrenme Modeli ile İlgili Araştırmalar	35
2. YÖNTEM.....	39
2.1. Araştırma Modeli	39
2.2. Çalışma Grubu	42
2.3. Veri Toplama Araçları	42
2.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	42
2.3.1.1. Akademik Başarı Testi.....	42
2.3.1.2. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	46
2.3.1.3. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği	47
2.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları	47
2.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	47
2.4. Verilerin Analizi	48
2.4.1. Nicel Veri Analizi	48
2.4.2. Nitel Veri Analizi	49
2.5. Araştırmanın Deneysel Basamakları.....	50
2.6. Araştırmacının Katılımcı Rolü.....	51
3. BULGULAR VE YORUM.....	52
3.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular.....	52
3.1.1. Akademik Başarı Testine İlişkin Bulgular	52
3.1.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	52
3.1.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	53
3.1.1.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	53
3.1.1.4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	54
3.1.1.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Kalıcılık Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	55
3.1.1.6. Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son Test ve Kalıcılık Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	55

3.1.1.7. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son Test ve Kalıcılık Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	56
3.1.2. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	57
3.1.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Tutum Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	57
3.1.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Tutum Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	57
3.1.2.3. Deney Grubu Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	58
3.1.2.4. Kontrol Grubu Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	59
3.1.3. Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bulgular	59
3.1.3.1. Deney ve Kontrol Grubu Motivasyon Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	59
3.1.3.2. Deney ve Kontrol Grubu Motivasyon Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	60
3.1.3.3. Deney Grubu Motivasyon Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	61
3.1.3.4. Kontrol Grubu Motivasyon Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	61
3.2. Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular	62
3.2.1. Allosterik Öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri	62
3.2.2. Allosterik Öğrenme Modelinin Öğrenmeyi Kolaylaştırmasına Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri	63
3.2.3. Allosterik Öğrenme Modelinin Eğlenceli Olmasına Dair Öğrenci Görüşleri	64
3.2.4. Sosyal Bilgiler ve Allosterik Öğrenmeye Dair Öğrenci Görüşleri.....	64
3.2.5. Allosterik Öğrenme Modelinin Eksik Yönlerine Dair Öğrenci Görüşleri	65
4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	67
4.1. Tartışma ve Sonuç	67
4.2. Öneriler.....	76

4.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	76
4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	76
KAYNAKÇA	77
EKLER	87
ETİK KURUL KARARI	112



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ana Bilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Tez Türü : Yüksek Lisans

Tez Danışmanı : Prof. Dr. İlhan TURAN

Hazırlayan : Mustafa KARAYİĞİT

Yıl : 2025

Sayfa Sayısı : 126

ÖZET

ALLOSTERİK ÖĞRENME İLE TASARLANMIŞ SOSYAL BİLGİLER 7. SINIF DERSİNİN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA, GÜDÜLERİNE VE AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

Bu araştırmanın temel amacı; 7. sınıf Kültür ve Miras ünitesi bağlamında allosterik öğrenme modeli ile hazırlanan Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin tutumlarına, güdülerine ve akademik başarılarına olan etkisini ortaya koymaktır. Araştırma, karma desene yürütülmüştür. Araştırmanın nicel kısmında yarı deneysel desen, nitel kısmında ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Rize il merkezinde yer alan bir devlet okulunda öğrenim gören 18 deney ve 18 kontrol grubu olmak üzere toplam 36 öğrenci oluşturmaktadır. Deneysel işlemler, SPSS 20.00 programı ile analiz edilirken nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma neticesinde ulaşılan bulgular, allosterik öğrenme modeli ile ders işleyen deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ve kalıcılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu durum allosterik öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı yaptığını göstermektedir. Tutum ve motivasyon puanları açısından bakıldığında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre ise deney grubu öğrencilerinin allosterik öğrenme modeli hakkında olumlu görüşler ortaya koyduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Allosterik Öğrenme Modeli, Akademik Başarı, Tutum, Motivasyon, Kalıcılık

Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies

Department : Turkish and Social Sciences

Type of Thesis : Master Thesis

Advisor : Prof. Dr. İlhan TURAN

Prepared by : Mustafa KARAYİĞİT

Year : 2025

Number of pages : 126

ABSTRACT

**THE EFFECT OF A SOCIAL STUDİES 7TH GRADE COURSE DESIGNED
WITH ALLOSTERIC LEARNING ON STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS
SOCIAL STUDİES COURSE, MOTIVATION AND ACADEMIC
ACHIEVEMENT**

The main objective of this study is to reveal the effect of the Social Studies course prepared with the allosteric learning model in the context of the 7th grade Culture and Heritage unit on students' attitudes, motivations, and academic achievements. The study was conducted using a mixed design. A quasi-experimental design was used in the quantitative part of the study, while interviews were used in the qualitative part. The study group consisted of a total of 36 students, including 18 experimental and 18 control group students, who were enrolled in a public school in the center of Rize during the 2024-2025 academic year. The experimental procedures were analyzed using the SPSS 20.00 program, while the qualitative data were analyzed using content analysis. The findings of the study show that there is a statistically significant difference in the academic achievement and retention scores of the experimental group students who were taught using the allosteric learning model. This indicates that the allosteric learning model has a positive impact on students' academic achievement. In terms of attitude and motivation scores, no statistically significant difference was observed in favor of the experimental group. According to the qualitative results of the study, it was observed that the experimental group students expressed positive views about the allosteric learning model.

Keywords: Social Studies, Allosteric Learning Model, Academic Achievement, Attitude, Motivation, Permanence

KISALTMALAR

ABD	:	Amerika Birleşik Devletleri
Akt.	:	Aktaran
Dr.	:	Doktor
f	:	Frekans
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
NCSS	:	National Council for the Social Studies
p	:	Anlamlılık değeri
Prof.	:	Profesör
SPSS	:	Statistical Package for the Social Sciences
Vb	:	Ve benzeri
Yy.	:	Yüzyıl

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile klasik yaklaşım arasındaki farklar .	17
Tablo 2. Araştırmanın deneysel işlem basamakları	41
Tablo 3. 7.Sınıf sosyal bilgiler birey ve toplum öğrenme alanı belirtke tablosu.....	43
Tablo 4. Madde güçlük kriterleri	44
Tablo 5. Madde ayırt edicilik kriterleri	45
Tablo 6. Başarı testinin madde analizi	46
Tablo 7. Normallik testi analizleri sonuçları	49
Tablo 8. Deney ve kontrol grubu akademik başarı ön test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U sonuçları.....	52
Tablo 9. Deney ve kontrol grubu akademik başarı son test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U sonuçları.....	53
Tablo 10. Deney grubu akademik başarı ön test ve son test puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar-Z testi sonuçları	54
Tablo 11. Kontrol grubu ön test, son test puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar-Z testi sonuçları.....	54
Tablo 12. Deney ve kontrol grubu akademik başarı kalıcılık testi puanlarına ilişkin Mann-Whitney U sonuçları	55
Tablo 13. Deney grubu, son test ve kalıcılık puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar-Z testi sonuçları.....	56
Tablo 14. Kontrol grubu, son test ve kalıcılık puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar-Z testi sonuçları.....	56
Tablo 15. Deney ve kontrol grubu tutum ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U sonuçları.....	57
Tablo 16. Deney ve kontrol grubu tutum son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U sonuçları.....	58
Tablo 17. Deney grubu tutum ön test ve son test puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar-Z testi sonuçları	58
Tablo 18. Kontrol grubu tutum ön test ve son test puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar- Z testi sonuçları.....	59

Tablo 19. Deney ve kontrol grubu motivasyon ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U sonuçları.....	60
Tablo 20. Deney ve kontrol grubu motivasyon son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U sonuçları.....	60
Tablo 21. Deney grubu motivasyon ön test ve son test puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar- Z testi sonuçları.....	61
Tablo 22. Kontrol grubu motivasyon ön test ve son test puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar- Z testi sonuçları.....	61
Tablo 23. Allosterik öğrenmenin sosyal bilgiler dersine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri.....	62
Tablo 24. Allosterik öğrenme modelinin öğrenmeyi kolaylaştırmasına etkisine ilişkin öğrenci görüşleri.....	63
Tablo 25. Allosterik öğrenme modelinin eğlenceli olmasına dair öğrenci görüşleri.....	64
Tablo 26. Allosterik öğrenme modelinin diğer sosyal bilgiler öğrenme alanlarında kullanılmasına dair öğrenci görüşleri.....	65
Tablo 27. Allosterik öğrenme modelinin diğer sosyal bilgiler öğrenme alanlarında kullanılmasına dair öğrenci görüşleri.....	65

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Allosterik öğrenme modelinin öğretim ve bilimsel düşünme biçimleri arasındaki yeri	22
Şekil 2. Küçük yaş gruplarındaki öğrenciler ile allosterik öğrenmenin kullanımı ...	23
Şekil 3. Zihinsel tasarımın dönüşümü	25
Şekil 4. Allosterik öğrenmenin parametreleri.....	27



GİRİŞ

Çalışmanın bu aşamasında araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, problem cümlesine, alt problemlerine, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve tez ile ilgili gerekli tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

“Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1984: akt; Çınar, 2014). Bu ve benzeri tanımlar günümüzde geniş çevrelerce kabul edilmiş olsa da tarih boyunca eğitimin ne olduğu ve nasıl olması gerektiği hakkında birçok tartışma ortaya atılmıştır. İlk Çağ düşünürlerinden Aristo’ya göre eğitim, bireylere sosyal ve etik değerleri aktararak onların topluma uyumunu kolaylaştırmalıdır (McMillan, 2010; akt. Taşkın, 2014). İslam düşünürü Farabi erdemli toplumun eğitimle mümkün olabileceğini söyleyerek eğitimi toplumun mutluluğunda bir araç olarak görmüştür (Toprak, 2020). Günümüz modern eğitimin temellerini atan Jan Ámos Komenský, eğitimi daimici ve esasici bir yapıdan kurtararak birey için eğitim anlayışını ön plana çıkarmıştır. Ona göre eğitimde ezber değil tartışma yöntemleri kullanılmalı, bireyin ilgi ve yetenekleri ön plana çıkarılmalı, tüm dünyada ortak bir eğitim dili kullanılmalıdır (Çırak, 2020). Komenský’nin bu düşünceleri kendisinden sonra gelen birçok eğitimciyi etkilemiştir. Bunlardan biri olan Johan Heinrich Pestalozzi’ye göre eğitim sürecinde bireysel farklılıklar dikkate alınmalı, öğrencinin merak duygusu geliştirilmeli, ceza gibi yöntemlere başvurulmamalıdır. Pestalozzi eğitimden sadece soyluların değil herkesin faydalanması gerektiğini savunmuş ve bu yönde çalışmalar yapmıştır. (Saylık ve Doğu, 2023). Aydınlanma Çağı düşünürlerinden John Locke’a göre eğitim, bireye somut yaşantılar ile tecrübe kazandırarak bireyin gelişimine katkı sağlamalıdır (Cihan, 2006). Burada bahsedilen düşünürlerin eğitim ile ilgili görüşlerinden hareketle eğitimin tarihsel süreçte toplum merkezli anlayıştan bireyi merkezli anlayışa dönüştüğünü söylemek mümkündür. Bu durum öğrenme-öğretme yaklaşımlarını da etkileyerek yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu öğrenme yaklaşımlarından biri de yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıdır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, gözlenebilen davranışlardan çok bilginin nasıl içselleştirildiği ve kullanıldığı ile ilgilenen bir öğrenme yaklaşımıdır. Birey, öğretmen rehberliğinde önceki bilgileri ile yeni bilgileri arasında bağ kurup kendi zihinsel yapısını oluşturarak öğrenmeyi öğrenecektir (Demirel ve Erdem, 2002). Bu yaklaşımın son yıllarda birçok ders programını etkilediği söylemek mümkündür. Bu yaklaşımdan etkilenen programlardan biri de Sosyal Bilgiler programıdır.

“Sosyal Bilgiler, bireyin sosyal varoluşunu meydana getirmede yardımcı olması amacıyla: tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlere ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında toplayan, sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşimini geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” (MEB, 2005). Bu tanımdan yola çıkarak Sosyal Bilgiler dersinin geniş bir kapsamının olduğunu ve öğrencilerin yeteneklerine önemli katkılar sağladığı belirtilebilir. Bireylerin bilgiyi yapılandırıp öğrenmeyi öğrenebilmeleri için öncelikle problem çözme, eleştirel düşünme, araştırma ve iş birliği gibi becerilerinin gelişmiş olması gerekir (Aydınlı, 2015). Sosyal Bilgiler öğretim programında (2018) belirtilen araştırma, eleştirel düşünme, empati, iletişim, iş birliği, problem çözme, yenilikçi düşünme gibi bazı beceriler yapılandırmacı öğrenme ilkeleri ile yakından ilişkilidir. Bu sebeple son yıllarda sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı etkinliklerin sayısında artış olduğunu söylemek mümkündür.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ilkelerinden esinlenerek ortaya çıkmış öğretim modellerinden biri de allosterik öğrenme modelidir (Giordan, 2003; akt. Berkant ve Gökçedağ, 2016). Bu modelin diğer yapılandırmacı modellerden farkı bireyler arasında yoğun etkileşimin olmasıdır (Topbaş, 2014; akt. Berkant ve Gökçedağ, 2016:47). Ayrıca bu model, etkili öğrenmenin koşulunu farklı ortamlara uyum olarak açıklar. Bunun için bireylere zenginleştirilmiş öğrenme ortamı ve araç-gereç sağlanmalıdır (Berkant ve Gökçedağ, 2016).

2018 Sosyal Bilgiler öğretim programı incelendiğinde öğrencilerin etkin olarak derse katılabileceği ve etkileşimin sağlanacağı etkinlik örneklerinin olmadığı, programın *Nasıl öğreteceğiz?* probleminden çok *Ne öğreteceğiz?* problemine odaklandığı, değerlendirme faaliyetlerine yeterince önem verilmediği görülmektedir

(Öztürk ve Kafadar, 2020). Öğretim programının bu eksikliklerinden ve Sosyal Bilgiler dersinin konularını doğrudan doğruya gerçek yaşamdan alma prensibinden yola çıkarak Sosyal Bilgiler derslerinde allosterik öğrenme modelinin etkin kullanılması gerektiği düşünülebilir.

2024 Sosyal Bilgiler programının becerilere daha çok önem verdiği, sosyal bilimlerin ve Sosyal Bilgiler dersinin disiplinler arası özelliğini yansıtacak biçimde oluşturulduğu, program muhtevasının oluşumunda yerel-bölgesel-ulusal ve küresel unsurların gözetildiği ve programın bireyin kendi hayatı, yaşadığı ortam ve toplum ile olan bağlantısını değişim ve süreklilik bağlamında ortaya koyan bir yapıda hazırlandığı söylenebilir (Turan, Gedik ve Kutluay, 2025). Programda bireyin kendi hayatına ve yaşadığı çevreye vurgu yapılması 2024 programının yapılandırmacı anlayıştan etkilendiğinin göstergesidir. 2005 ve 2017 programlarında olmayan farklılaştırılmış öğretim ve okul temelli planlama boyutlarına 2024 programında yer verilmiştir (Turan, Gedik ve Kutluay, 2025). 2024 Sosyal Bilgiler programında yapılandırmacı etkinliklere önem verilmesi Sosyal Bilgiler derslerinde allosterik öğrenme ile hazırlanan etkinliklere de yer verilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Bu bağlamda allosterik öğrenme modelinin Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin başarılarına, tutumlarına, güdülerine ve öğrenmelerin kalıcılığına ne yönde etkisi olacağı çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı; allosterik öğrenme modeli ile hazırlanmış 7.sınıf Sosyal Bilgiler, Birey ve Toplum öğrenme alanı kazanımlarının öğrencilerin tutumlarına, güdülerine ve akademik başarılarına olan etkisini incelemektir.

Araştırmanın Önemi

Sosyal Bilgiler dersi özü itibarıyla bireyleri yaşama hazırlayan bir derstir. Bireyleri yaşama hazırlarken içeriğini doğrudan tarih, coğrafya, ekonomi, psikoloji, sosyoloji gibi beşerî bilimlerden alır. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler etkinlikleri bireylerin etkileşimine açık olmalı ve onların çevre ile uyumunu kolaylaştırmalıdır. Allosterik öğrenmeye göre öğrenci çevresinden aldığı bilgiyi kullanabilmeli ve farklı ortamlara uyarlayabilmelidir (Giordan, 1995; akt. Berkant ve Gökçedağ, 2016: 47). Dolayısıyla

allosterik öğrenme modelinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanımı dersin amacına hizmet edecektir.

Sosyal Bilgiler derslerinde bilgilerin kalıcılığı öğrencilerin problem çözme becerisi ile doğru orantılıdır. Allosterik öğrenme sürecinde öğrenciler bilgiyi kendi bilişsel potansiyellerince inşa ederler. Her öğrenci farklı çevrelerde farklı yaşantılara sahip olduğundan problem çözme becerisi de kişiye özeldir. Bu becerinin geliştirilmesi için bireylere farklı türden etkinlikler yaptırılabilir (Giordan, 1995; akt. Berkant ve Gökçedağ, 2016: 49). Bu nedenle allosterik öğrenme modeli ile hazırlanmış Sosyal Bilgiler dersi, bilgilerin kalıcılığını sağlama hususunda önem arz etmektedir.

Allosterik öğrenme modeli daha çok fen bilimlerinde karşılık görmüş ve bu alanlarda uygulanarak önemli sonuçlar elde edilmiştir (Honorez, Remy, Monfort, Cahay ve Therer, 2000; akt. Koç Akran ve Babaoğlu, 2019:92). Fakat beşerî bilimlerde allosterik öğrenme modeli ile ilgili çalışmaların yeterli olmadığı gözlemlenmiştir (Yıldırım, 2024).

Bu bağlamda araştırmanın önemi aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- ✓ Allosterik öğrenme modeli ile planlanmış Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler karşılıklı etkileşim halinde olduklarından bilgilerin daha kalıcı olacağı kabul edilmektedir.
- ✓ Bu araştırma ile Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenme sorunlarına çözüm önerileri sunulabilecektir.
- ✓ Allosterik öğrenme modeli ile hazırlanan sosyal bilgiler ders planları hem dersin uygulayıcılarına hem de sonraki Sosyal Bilgiler öğretim programlarına yol göstereceği düşünülmektedir.
- ✓ Sosyal Bilgiler dersinde allosterik öğrenme modelinin kullanımı ile ilişkili yeterli sayıda çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmanın alan yazına faydalı olacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Allosterik öğrenme ile hazırlanmış 7.sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı olan tutumlarına, güdülerine ve akademik başarılarına etkisi var mıdır?

Alt Problemler

1. Allosterik öğrenme modeli ile öğretim yapan deney grubu öğrencileri ile mevcut model ile öğretim yapan kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Allosterik öğrenme modeli ile öğretim yapan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var bulunmakta mıdır?
3. Allosterik öğrenme modelinin uygulandığı deney grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Allosterik öğrenme modelinin işe koşulmadığı kontrol grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
5. Allosterik öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Allosterik öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test puanı, son test puanı, kalıcılık testi puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
7. Kontrol grubunun son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler tutum ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
9. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler tutum ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. Deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler tutum ölçeğinden aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
11. Kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler tutum ölçeğinden aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
12. Allosterik öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler motivasyon ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak ayırım var mıdır?

13. Allosterik öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler motivasyon ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında istatistiksel olarak fark var mıdır?
14. Deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler motivasyon ölçeğinden aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
15. Kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler motivasyon ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
16. Allosterik öğrenme modeline göre hazırlanan ders etkinliklerine yönelik deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

Sayıtlar

1. Araştırma esnasında öğrencilerin akademik başarı testini, tutum ve güdü ölçeklerini, kalıcılık testini, öğrenci görüş sorularını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.
2. Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında herhangi bir bilgi, görüş, düşünce alışverişi olmadığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılının 1.döneminde Rize ili 7.sınıf kız öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma, 7.sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanı ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma; akademik başarı testi, Sosyal Bilgiler tutum ve motivasyon ölçeği, kalıcılık testi, öğrenci görüşleri ile sınırlandırılmıştır.
4. Araştırma, 4 hafta ve 12 ders saati ile sınırlandırılmıştır.
5. Araştırma, istatistiksel yöntemler ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Allosterik: “Canlı bir varlığın içinde bulunduğu mekânsal şartlara göre değişim yaşamasını sağlayan enzimlerdir” (Budak, 2010).

Allosterik Öğrenme Modeli: “Allosterik öğrenme yaklaşımı öğretim faaliyetlerinde belirli hatların dışına çıkarak bireylerin bilişsel süreçlerini çevrenin de

etkisiyle devreye sokup kendi öğrenmelerinin inşasına teşvik edildiği öğrenme modelidir” (Topbaş, 2014).

Sosyal Bilgiler: “Bireylere öncelikle yurttaşlık becerisi kazandırmayı amaçlayan Sosyal Bilgiler, beşerî bilimleri birbiriyle ilişkilendirip bütünleştiren bir derstir” (NCSS, 1993).

Akademik Başarı: İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Birey ve Toplum öğrenme alanı ile ilgili soruları içeren çoktan seçmeli teste verdikleri yanıtlar, öğrencilerin akademik başarı seviyesidir.

Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi: 7.sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki başarılarını ölçmek için oluşturulan çoktan seçmeli sorulardır.

Tutum: “Bireyin bir nesne, duygu ve düşüncelerini kararlı şekilde meydana getiren yönelimlerdir” (Öztürk ve Çöllü, 2014).

Motivasyon: “Bir veya daha fazla bireyi çeşitli hedeflere daimî olarak odaklamak amacıyla sarf edilen güçtür” (Ergül, 2005).

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Sosyal Bilgiler Eğitimi

Sosyal Bilgiler, bireylerin tarihi olay ve olgulardan ders çıkarıp geleceğini şekillendirdiği, toplumsal sorunların çözümü için hak ve sorumluluk gibi demokratik kavramları öğrendiği derstir (Akdağ, 2009; akt. Altay, 2020). Bir başka tanıma göre Sosyal Bilgiler, 5,6,7. sınıflarda disiplinler arası yaklaşım ile toplumların kimliğini oluşturan kültürel unsurları beşerî bilimlerden de yararlanarak evrensel düzeyde bir araya getiren derstir (Sözer, 1998; akt. Kartal ve Geçit, 2010). Bu tanımlardan hareketle Sosyal Bilgiler dersinin en temelde insanın çevresi ile uyumunu kolaylaştırarak onu dünya vatandaşı haline getirmeyi amaçladığı söylenebilir.

Sosyal Bilgiler dersi 20 yy. başlarında ABD’de ortaya çıkmıştır. Sosyal Bilgiler, insanın hem kendi kültürünü öğrenmesi hem de diğer kültürleri öğrenerek çevresine uygun davranışlar göstermesi bağlamında ele alındığında geçmişi çok eskilere götürülebilir (Kan, 2010). İnsan doğduğu andan itibaren diğer aile bireyleri tarafından kültürlenme sürecine girer. Bu süreçte yaşadığı toplumun normlarını öğrenerek zamanla toplumla uyumlu hale gelir. Bu açıdan bakıldığında Sosyal Bilgiler dersinin tarihin en eski dersleri arasında yer aldığı söylenebilir.

Tarihsel süreçte toplumsal olaylar Sosyal Bilgiler anlayışlarını her yönden etkileyerek onların gelişiminde önemli rol oynamıştır. Bu durum dersin çıkış yeri olan ABD için de geçerlidir (Şenel ve Çelik, 2022:1387). ABD’de 18.yy. da dini nitelikte olan eğitim Thomas Jefferson gibi önderlerin girişimiyle daha seküler bir yapıya kavuştu. 19. yüzyıl ise milliyetçiliğin etkisiyle vatandaşlık eğitiminin önemini daha da artırarak Sosyal Bilgilerin gelişimini etkiledi. Bu durum kozmopolit bir yapıda olan ABD’de Sosyal Bilgiler dersinin ortaya çıkmasına neden oldu (Cogan, 294; akt. Şenel ve Çelik: 1388).1916 yılı NCSS’nin duyurusuna göre Sosyal Bilgiler dersinin evrensel konulara daha çok yer vermesi gerektiği, ezber yönteminin asgari düzeyde olması gerektiği, tarih ve coğrafya bilimlerinin yanında diğer sosyal bilimlere de önem vermesi gerektiği, sunuş tarzı öğretim tekniklerinin yerine yeni yöntem ve tekniklere de yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Cogan, 1976:294; akt. Şenel ve Çelik, 2022: 1390).

Sosyal Bilgiler hakkında detaylı çalışmaları olan Barr, Barth ve Shermis vatandaşlık aktarımı olarak, sosyal bilimler olarak, yansıtıcı inceleme olarak Sosyal Bilgiler olmak üzere 3 Sosyal Bilgiler yaklaşımından bahsetmiştir. (Özmen, 2011). Vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler anlayışının temel hedefi bireylere eğitim öğretim yoluyla toplumun genel kurallarını öğretmektir. Kökeni çok eski çağlara kadar götürülebilecek olan bu yaklaşımın amacı bireyin kişi ve kurumlarla uyumlu olmasını sağlayarak mevcut değerlerin devamını sağlamaktır (Erden,1996; akt. Özmen, 2011). Bu bağlamda bu yöntemin telkin ile değer aktarımına uygun olduğu söylenebilir.

Yansıtıcı araştırma olarak Sosyal Bilgiler bireyin yaşamında doğru kararlar alabileceği ortamları sağlayıp problem çözme becerisinin geliştirilmesini amaçlar. Demokratik toplum anlayışının gelişmesi için bireylerin karar alma süreçlerine aktif şekilde katılması gerekir (Barr, Barth, & Shermis, 1978). Sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgiler anlayışında öğrenci sosyal bilimcilerin bilgi üretirken kullandığı yöntemleri, teorileri öğrenmeli ve karşılaştığı sorunları bir sosyal bilimci gibi çözmelidir. Böylece öğrenci toplumsal sorunlara bilimsel bakış açısıyla yaklaşabilecektir (Öztürk, 2006; akt. Akhan ve Yalçın, 2019: 844). Bu bilgiler ışığında Sosyal Bilgiler dersinin bireyden çok toplum merkezli bir ders olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Türkiye’de Sosyal Bilgiler dersleri, ilköğretim okullarında 4. sınıftan itibaren 7. sınıf seviyesine devam etmektedir. (Safran, 2015). Türkiye’de Sosyal Bilgiler dersi ilk defa 1953 senesinde hazırlanan program ile ortaya çıkmıştır. İlk olarak tarih, yurttaşlık ve coğrafya dersleri toplum ve ülke incelemeleri adıyla bütünleştirilerek tek ders şeklinde düzenlenmiş, 1968 ilkokul programında ise sosyal bilgiler olarak değiştirilmiştir. Türkiye’de Sosyal Bilgiler dersinin öğretim programlarında 1968, 1969, 1990, 1998, 2005, 2015, 2018 ve 2024 senelerinde yenileme faaliyetleri yapılmıştır (Çiydem & Kaymakçı, 2021; akt. Çalışkan ve Yıldırım, 2024:111). Yıllar içinde Sosyal Bilgiler öğretim programlarında öğrenme alanları, kazanımlar, değerler, beceriler bakımından değişimler yaşandığını söylemek mümkündür. 2024 yılı Sosyal Bilgiler programı incelendiğinde eski adı ünite olan öğrenme alanı kavramı 2018 ve 2015 programlarındaki gibi yeni programda da yerini almıştır. 2024 programında öğrencilerden ders bitiminde beklenen olumlu davranış değişikliği anlamına gelen kazanım kavramı terk edilerek bunun yerine öğrenme çıktısı kavramı getirilmiştir. Ayrıca 2024 öğretim programında önceki programlara göre öğrenme çıktılarının

sayısında azalma gözlenmiştir (Çalışkan ve Yıldırım, 2024:134). Bu durumun oluşmasının nedeni olarak bilgilerin niceliğinden ziyade öğrencinin bilgiyi nasıl inşa ettiğine odaklanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının programdaki etkisini arttırması olduğu söylenebilir. 2024 Sosyal Bilgiler programında önceki programlara nazaran değerlerin öğretime okul dışı ortamlar da dahil olmak üzere programın tüm bölümlerinde yer verildiği görülmüştür (Çalışkan ve Yıldırım, 2024:135). Değer öğretime önem veren dersler arasında ilk sıralarda yer alan Sosyal Bilgiler dersinin programındaki bu değişim olumlu bir gelişme sayılabilir. 2024 Sosyal Bilgiler programında beceri temelli uygulamalarda artış gözlenmişken okuryazarlık türleri ilk defa tüm öğrenme alanları ile ilintili olacak şekilde ve ayrı bir başlık olarak ortaya konmuştur (Çalışkan ve Yıldırım, 2024:136).

Türkiye’de Sosyal Bilgiler dersinin daha etkili olması için dikkat edilmesi gerekenler: (Acun ve Tarman, 2010).

- ✓ Sosyal Bilgiler eğitimi ile ilgili bir kurum oluşturularak sosyal bilimcilerin bu kuruma dahil olmaları özendirilebilir. Kurumda her sosyal bilimcinin söz hakkı olmalı ve kurumun idaresinde kıdem üstünlüğü hâkim olmamalıdır.
- ✓ İstikrarlı bir biçimde ülkenin farklı bölgelerinde bilimsel toplantılar yapılmalıdır. Bu toplantılar Sosyal Bilgiler eğitime yol göstermelidir.
- ✓ Lisansüstü çalışmalar yapan öğrencilerin tezlerini ve makalelerini bilimsel toplantılarda sunma imkânı verilmelidir.
- ✓ Klasik bakış açısının değişmesi adına uzun vadeli ve radikal kararların alınması gerekir.
- ✓ Teorik ve pratikte görülen problemlerin çözümünde bilimsel araştırmalar yapılmalıdır.
- ✓ Nitelikli insan potansiyeli ile ilgili problemlerin nasıl çözüleceği açık şekilde ortaya konmalıdır.

Kan (2006:543) ise Sosyal Bilgiler öğretiminin etkililiği üzerine yaptığı çalışmada şu önerilerde bulunmuştur:

- ✓ Derste sorulan sorular öğrenme çıktılarını yinelemek için değil öğrencilerin konu hakkında yorum yapması için sorulabilir.
- ✓ Kubaşık öğrenmeye dayalı etkinlikler derse yönelik olumlu tutumların gelişmesini sağlar.

- ✓ Farklı zekâ türlerine yönelik hazırlanan etkinlikler bireysel farklılıkları dikkate alma bakımından önemlidir.
- ✓ Fazla sayıda öğrenme çıktısı yerine az sayıda fakat öğrencinin sorgulama yeteneğini geliştirecek öğrenme çıktılarının işe koşulması önem arz eder.
- ✓ Araç-gereç kullanımının çeşitlenmesi öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri için önemlidir.
- ✓ Öğrencilerin bilgiyi simgeleştirebilmeleri kavramların daha iyi öğrenilmesi açısından önemlidir.

Sosyal Bilgiler dersini daha etkili hale getirmek için yapılan çalışmalar ve bu çalışmalarda bulunulan önerilerin yapılandırmacı eğitim felsefesi ile de örtüştüğünü söylemek mümkündür.

1.2. Eğitimde Başarı ve Başarı Testleri

Başarı, istenilen hedeflere ulaşabilme şeklinde tanımlanmaktadır. Eğitsel bakımdan ise öğrencinin programda yer alan amaçlar ile uyumlu davranışlar sergilemesidir (Demirtaş ve Güneş, 2002; akt. Sarier, 2016). Akademik başarı ise bireylerin okul ortamında ölçme ve değerlendirme süreçleri sonucunda elde ettiği kazanımlardır. Akademik başarı ile bireylerin mesleki ve sosyal hayatı öngörülebildiğinden çevresi tarafından da dikkatle takip edilmektedir (Sarier, 2016). Akademik başarıyı etkileyen birçok unsur vardır. Bunlar aşağıda şu şekilde sıralanmıştır:

Motivasyon: Bireyin belli bir hedefi başarmaya yönelik sergilemiş olduğu emeklerinin tamamıdır (Eren, 2017: 18-24). Motivasyonun oluşması insanın gereksinimleri ile doğrudan ilgilidir (Genç, 2007; akt. Aksoy, 2020).

Benlik Saygısı: İnsanın kendi niteliklerinden hoşnut olması durumudur (Artan ve Sevim, 2021). Kendisiyle barışık, olumlu ve olumsuz yönlerinin farkında olan ve buna göre davranan kişilerin benlik saygısı yüksektir (Ersanlı, 1996; akt. Aksoy, 2020). Eğitim ortamlarında öğretmenin vereceği tepkiler öğrencilerin geleceğini şekillendirmede hayati öneme sahiptir. Bu bakımdan benlik saygısı hakkında öğretmen ve velilerin ayrıca bilinçli olması gerekmektedir.

Öz-yeterlik: Bireyin çeşitli sorunlar karşında kendi potansiyeli hakkındaki düşünceleridir (Senemoğlu, 2015:234).

Derse Yönelik Tutum: Bireylerin bir kişi, nesne veya olaya karşı göstermiş olduğu duygusal kökenli davranışlardır. Tutumlar öğrenmeyi olumlu veya olumsuz etkiler (Yenilmez ve Özabacı, 2003; akt. Sarier,2016). Bunlar dışında ders çalışma alışkanlığı, öğretmen davranışları, okul müdürünün yöneticiliği, okul iklimi, ebeveyn tutum ve davranışları, ebeveyn eğitim durumu, ailenin sosyoekonomik durumu, eğitime katılım akademik başarıyı etkileyen diğer unsurlardır (Sarier, 2016).

Öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olan yapılandırmacılık kuramı eğitim programlarını da etkileyerek ölçme ve değerlendirme süreçlerinin değişmesine ve çeşitlenmesine neden olmuştur. Bu sebeple klasik ölçme araçlarının (çoktan seçmeli testler, açık uçlu sorular, doğru-yanlış soruları, boşluk doldurma soruları) yanında süreç odaklı değerlendirme araçları da (portfolyo, akran değerlendirme, rubrik) kullanılmaya başlanmıştır (Şahin ve Öztürk, 2014). Eğitimde yaygın olarak kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları şunlardır:

Çoktan Seçmeli Testler: Öğrencilerin farklı özelliklerini ölçebildiğinden eğitimde en yaygın kullanılan testler çoktan seçmeli testlerdir (Anderson,2003; Geering,1993; akt. Yaman, 2016:153). Farklı kavramları bir soruda ortaya koyabilmesinden dolayı kapsam geçerliğinin yüksek olması ve bilişsel alanın değerlendirme basamağı hariç tüm basamaklarını ölçen soru hazırlanabilmesi bu testlerin kullanılma nedenleridir. Çoktan seçmeli testlerin detaylı madde analizine izin vermesi, her seviyede uygulanabilmesi, tarafsız ölçümler yapabilmesi bu testlerin kullanılmasının diğer nedenleridir (Baykul, 1999; Chatterji, 2003; Kline; 2000; Kubiszyn ve Borich, 1996; Miller, Linn ve Gronlund, 2012; akt. Yaman, 2016: 153). Şans unsurunun etkili olması, öğrenciler arasındaki bilgi seviyesini tam olarak ayırt edememesi, çeldirici hazırlamanın zorluğu, hızlı okuyabilmenin ayrıca avantaj sağlaması gibi durumlar bu ölçme aracının olumsuz yönleri arasındadır (Baykul, 1999; Karataş, Köse ve Coştu, 2003; Özgüven, 2011; Murphy ve Davidshofer, 2005; Turgut ve Baykul, 2010; akt. Yaman, 2016: 154).

Açık Uçlu Sorular: Bilişsel seviyeye ve yazma yeteneğine göre özgürce cevap verilebilen ölçme araçlarıdır (Erkuş, 2006, s. 67; akt. Tufan ve Duran, 2017:245). Bu soru tiplerinde öğrenci yanıt vermede özgürdür. Bu nedenle özgün düşüncenin gelişmesini olumlu yönde etkiler. Açık uçlu sınavlarda fazla sayıda soru sorulamayacağı için sınavın kapsam geçerliği düşüktür. Sınavın puanlaması uğraştırıcı

olduğundan kullanımı yaygın değildir. Seçenekler olmadığı için şans faktörü düşüktür. Bu sebeple güvenilir bir değerlendirmeye imkân tanır (Tufan ve Duran, 2017:246).

Portfolyo: Sürecin, ürünün ve öğrencilerin tüm gelişiminin yer aldığı dosyalara portfolyo denir (Alıcı, 2008: 137; akt. Özen, 2011:117). Portfolyo, içerik seçiminde öğrenci tercihlerini dikkate alır. Öğrenci bu yöntem sayesinde kendi gelişimsel sürecini izleyebilir. Portfolyolar kişiye özel dosyalar olduğundan daha gerçekçi değerlendirme imkânı sunar. Bireyin kendisiyle ilgili karar almasına yardımcı olur. Bireyin yaptığı faaliyetleri aktararak çevresiyle etkileşim kurmasına yardım eder (Chang, akt. Kan, 2007:136).

Rubrikler: Tüm faaliyetler için ayrı ayrı kriterlerin olduğu puanlama yöntemidir (Popham,1997; akt. Bağçeçi ve ark., 2020:232-256).

1.3. Motivasyon (Güdü)

Motivasyon, içsel veya dışsal nedenlerle hedefe doğru yönelmektir (Akbaba, 2006). Sınıf ortamında öğrencilerin derse karşı istekleri, çalışma azimleri arasındaki fark onların motivasyonları ile ilgilidir. Bazı öğrenciler ailesine kendisini kanıtlamak gibi dışsal nedenlerle motive olurken bazıları da kendi koyduğu bireysel hedeflere ulaşmak gibi içsel nedenlerle motive olur. Eğitimde başarılı olmanın koşullarından biri olan güdü ile başarı arasında doğrusal bir ilişki vardır (Akbaba, 2006).

Öğrenme ortamlarında motivasyon düşüklüğünün birçok nedeni vardır. Bu nedenlerden biri de teknolojidir. Teknolojinin yaygın kullanımının öğrenmeyi olumsuz etkileyeceğine dair düşünce ebeveynlerin öğrenciler üzerindeki baskılarını teknolojinin kısıtlanması yönünde artırmakta ve bu durum öğrencilerin motivasyonlarını azaltmaktadır (Tezci ve Perkmen, 2013; akt. Elçi ve Elçi, 2022). Bireyin olumsuz tecrübeleri ile öğretmenin yanlış dönütleri öğrencinin güdülenmesini olumsuz etkilemektedir. Bu durum öğrencinin pes etmesine neden olmaktadır (Gregory ve Kaufeldt, 2015; akt. Elçi ve Elçi, 2022). Derslerin somut yaşantılardan uzak olması da motivasyonu düşüren diğer faktördür. Bu durum öğrencilerde merak duygusunu törpüleyip motive olamamaları ile sonuçlanmaktadır (Biggs ve Tang, 2011; akt. Elçi ve Elçi, 2022). Maddi zorluklar bireylerin dengesiz beslenmesine neden olarak fizyolojik gelişimlerinde aksamalara neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerin

sosyal yönlerini de etkileyerek motivasyonlarını düşürmektedir (Griggs ve Walker, 2008; akt. Elçi ve Elçi, 2020).

Akbaba'ya (2006) göre eğitimde motivasyonun artması için aşağıda yer alan maddelere dikkat edilmelidir.

- ✓ Öğrencide içsel motivasyonun oluşmasını tetikleyecek çalışmalar yapmak
- ✓ Ödevleri öğrenciye görelilik ilkesine vermek. (Öğrenciye çok basit ve çok zor ödev vermek motivasyon kayıplarına neden olacaktır)
- ✓ Verilen görevi başarı ile yerine getiren öğrenciye uygun pekiştireçler vermek
- ✓ Öğrencileri hedefe yönlendirirken onlara rehberlik hizmeti sunmak
- ✓ Öğrencilerde aitlik duygusunu geliştirerek onlara “birlikteyiz” duygusunu hissettirmek

1.3.1. Sosyal Bilgilere Yönelik Motivasyon

Sosyal bilimler insanları anlama ve onların sorunlarını çözme bakımından önemlidir. Bu nedenle sosyal bilimlerin verilerinden yararlanan Sosyal Bilgiler dersi toplumsal problemleri çözmek için ortaya çıkmıştır (Kan ve Gömleksiz, 2012). Motivasyondan kaynaklı sorunlar amaçlanan eğitim çıktılarının sekteye uğramasına neden olabilmektedir (Akbaba, 2006; akt. Tünkler, 2021). Bu nedenle eğitim öğretim faaliyetlerinin planlanma sürecinde bu hususa çok dikkat etmek gerektiği söylenebilir.

Bireylerin eğitim öğretim faaliyetlerinde yer almak istememesi veya yeterli çabayı göstermemesinin nedenlerinden biri olan motivasyon, öğrencilere sorumluklar vererek, çeşitli telkin metotlarını kullanarak, onların seçim yapabileceği ve seçimlerini üstlenebileceği roller vererek, summatif değerlendirme yerine formatif değerlendirme yaparak artırılabilir (Viau, 2015; akt. Tünkler, 2021). Sosyal Bilgiler dersinin tarihsel muhtevası düşünüldüğünde tarihi kişilerin örnek yaşamları, karşılaştıkları problemler ve bu problemlere getirdiği çözümlerin (değer aktarma yaklaşımlarından da faydalanılarak) derslerde kullanımı öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerine daha motive olmalarını sağlayabilir.

Son dönemlerde çoğu ülkede ve Türkiye’de Sosyal Bilgiler derslerinin diğer derslere göre ders saatinin az olması, merkezi sınavlarda etkisinin az olması, yoğun içeriğin az bir zaman zarfında işleniyor olması öğrencilerin gözünde bu dersin önemini azaltan etkenler olmuştur. Bu duruma karşı Sosyal Bilgiler derslerinde sınıf içi

etkinliklerin yanında sınıf dışı etkinliklerin de (gezi, gözlem) yapılması öğrencilerin derse daha motive olmalarını sağlayacaktır. Ayrıca liselere giriş sınavında sosyal bilgiler dersinden soruların olması idareci, veli gibi unsurların gözünde bu dersin önemini artıracak bu durum öğrencilerinde derse daha motive olmalarını sağlayacaktır (Tünkler, 2021). Sosyal Bilgiler derslerinin ezber yöntemi ile öğrenilebildiğine dair genel düşünce öğrencilerin dersten soğumalarına ve başarısız olmalarına sebep olmaktadır (Johnson, 1988; akt. Tünkler, 2021). Bunun yerine öğrencinin derse aktif olarak katılabileceği farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması Sosyal Bilgiler dersine karşı motivasyonu artırabilir.

1.4. Sosyal Bilgilere Yönelik Tutum

Bireyler, doğumdan ölüme kadar çevresindeki uyarıcılarla sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşim bireylerin fikirlerini, inançlarını ve davranışlarını etkileyerek tutumların oluşmasını sağlar. Bireylerin bir uyarıcıya ilk gösterdiği tepkiyi ikinci defa aynı şekilde göstermesi tutumların oluşmaya başladığını gösterir. Yani ilk tepki tutum oluşturmada için yeterli değildir. Tutumlar kişiye özel olup ancak bireyin davranışlarından yola çıkılarak dolaylı olarak gözlenebilir (Öztürk ve Çöllü, 2006).

Tutum, doğrudan gözlenebilen bir nitelik olmaktan ziyade, kişinin gözlenebilen davranışlarından dolayı varsayılan yani davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Tutumları belirleyen durumlar kişiden kişiye farklılık gösterebilir. (Kağıtçıbaşı, 1983; akt. Temizkan, 2019). Bu tanıma göre ders içeriklerini ve etkinliklerini hazırlarken bireysel farklılıkları dikkate almak derse karşı olumlu tutumların gelişmesini sağlayabilir.

Sosyal Bilgiler dersinde tutumlar ile ilgili yapılan araştırmalarda öğrencilerin derse ilgili olumsuz tutuma sahip olma sebepleri; hedef-kazanımların hayatilik ilkesinden uzak oluşu, duyuşsal hedeflerin açık bir biçimde belirtilmemesi, öğrenme çıktılarının çoğunlukla soyut bir muhtevaya sahip olması şeklinde belirtilmiştir (Fauts, 1990; Ferguson, 1993; Haldyna ve ark., 1992; Morrow, 1993; akt. Gencel, 2006).

Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenin öğrenciye uygun pekiştireçler vermesi, öğrencide *yapabilirsin* inancını oluşturmada derse olan tutumları olumlu etkilemektedir (Haldyna ve ark., 1992; akt. Gencel, 2006). Yapılan bir diğer araştırmada öğrenci başarısı arttıkça Sosyal Bilgiler dersine olan olumlu tutum seviyesinin de arttığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak ilköğretim düzeyindeki

öğrencilerin soyut olay ve olguları tam olarak kavrayamaması ilerleyen yıllarda ise sosyal olay ve olgulara merak duyması şeklinde açıklanmıştır (Corbin, 1997; Pahl, 1995; akt. Gencel, 2006).

Yükseköğrenim seviyesinde olan ebeveynlerin çocuklarında Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu tutumların diğerlerine göre daha fazla olduğu belirlen çalışmaları mevcuttur (Chiodo ve Byford, 2004; Kraus, 1990; Morrow, 1993; akt. Gencel, 2006). Bu durum bu ebeveynlerin küçük yaşlardan itibaren çocuklarına kitap okuma alışkanlığı kazandırmış olmalarıyla ilgili olabilir. Bir diğer çalışmada bu derste kız öğrencilerin soyut işlemler dönemine daha önce girmelerinden dolayı daha fazla olumlu tutum içinde olduğu ortaya konmuştur (Corbin, 1996, Chiodo ve Byford, 2004; Ferguson, 1993; Morrow, 1997; akt. Gencel, 2006).

1.5. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Yapılandırmacı öğrenme, bireyin kendi öğrenmelerini oluşturması için bilgi ile doğrudan temas kurduğu öğrenme yaklaşımıdır. Böylece birey kendi öğrenme sürecini kontrol edecek ve bu bilgileri günlük hayata transfer edebilecektir (Sürat, 2024). Yapılan çeşitli araştırmalar klasik ölçme araçlarının bireylerin gerçek başarısını yordamada yetersiz kaldığını bireylerin eğitim ortamlarında öğrendiklerini gerçek yaşama aktaramadıklarını savunmuştur (Yager, 1991; akt. Arslan, 2007). Bu nedenle son yıllarda yapılandırmacı kuramın eğitimin odak noktası haline geldiğini söylemek mümkündür.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Brooks ve Brooks 1999; Glasersfeld 1992; Koç, 2007; Oğuz, 2008; Şimşek, 2004; akt. Aslan ve Aydın, 2016).

- ✓ Bilgi, bireyin etkin olduğu süreçler ile oluşturulur.
- ✓ Çevredeki uyarıcılar ile ilişkili olmak öğrenme sürecinin önemli değişkenidir
- ✓ Okul ortamından ziyade öğrenme; bireyin kendi deneyimi, fotoğraf, röportaj, gazete yazıları, günlük kayıtları gibi kaynaklar ile gerçekleştirilir.
- ✓ Bireylerin öğrenmeye hazır olma durumu bu yaklaşımın önemli bir değişkenidir.
- ✓ Klasik öğrenme yöntemlerine göre daha üst seviye öğrenme amaçlanır.
- ✓ Bilgi, kişiye özel olup bu amaçla eski ve yeni bilgiler ilişkilendirilmek istenir.

- ✓ Sabit bilgi ve kavramlar yerine problem çözme becerisinin geliştirilmesi için değişebilirliği önem arz eder.
- ✓ Klasik ölçme ve değerlendirmenin yanında bireyi tüm yönleriyle değerlendirme fırsatı sunan yeni ölçme ve değerlendirme araçları kullanılır.
- ✓ Hayatilik ilkesinden yararlanılarak yaşamla bağ kurulur.
- ✓ Hedef- kazanımlar temel kavramları merkeze alacak şekilde işlenir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ders işleyen öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler şu şekildedir: (Brooks & Brooks,1993; akt. Karadağ ve ark. 2008).

- ✓ Sınıf içinde ortaya konan ilginç düşüncelere destek verir.
- ✓ Öğrencinin ilgisini çekecek alternatif materyalleri etkin kullanır.
- ✓ Ödevleri Bloom taksonomisinde yer alan üst düzey basamaklara göre verir.
- ✓ Sürekli aynı yöntem ve teknikleri kullanmak yerine dersin muhtevasına göre veya öğrencinin talepleri doğrultusunda farklı yöntem ve teknikleri de kullanır.
- ✓ Öğrencilerin iletişim kurmasını sağlayacak fırsatlar sunar.
- ✓ Öğrencilerin problem çözme becerisinin gelişmesi için farklı türden soruların sorulmasına imkân tanır.
- ✓ Öğrencileri derste aktif hale getirmek için ipucu, pekiştireç, dönüt ve düzeltme gibi unsurlardan faydalanır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile klasik yaklaşım arasındaki farklar Tablo 1’de şu şekilde gösterilmiştir (Özden, 2003; akt. Bilir, 2008).

Tablo 1. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile klasik yaklaşım arasındaki farklar

Yapılandırmacı Yaklaşım	Klasik Yaklaşım
Bilgi, kişiseldir, birey tarafından içselleştirilir.	Bilgi, bireyin dışındadır. Öğretmenin aktarması yoluyla elde edilir.
Öğrenme, bireyin yaşantıları üzerine kurulur.	Öğrenme, bireyin gördükleri ve duydukları üzerine kurulur.
Öğrenme üzerinde öğrencilerin kendi kavramlarını oluşturması önemlidir.	Öğrenmenin niteliği daha çok öğretmenin performansına bağlıdır.

Kaynak: Özden, 2003; akt. Bilir, 2008

1.5.1. Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılığın temelini atan Vygotsky, bireyin gelişimsel sürecinde sosyal çevresinin etkisini ortaya koymuştur. Yakınsal gelişim alanı dediği alanda birey bilgiyi özümlemektedir ve öğrenme bu alanda gerçekleşmektedir (Koşar ve Ertürk, 2023). Vygotsky'ye göre dil, bireyin dış dünyayı anlamasına ve zihinsel kapasitesini geliştirmeye yarayan bir araçtır. Birey ilk çocukluk döneminden itibaren kendisiyle konuşarak içsel dilini geliştirir ve böylece problem çözme becerisine de katkı sağlamış olur. Vygotsky, tarihsel süreçte ortaya çıkan gelişmelerin sosyal ortam ile ilişkili olduğunu öne sürmüştür. Çevre, bireyin davranışlarını daimî olarak elekten geçirir ve bunun sonucu ortaya çıkan davranış örüntüleri tarihsel sürecin bir parçasıdır (Aslan, 2016).

Sosyal yapılandırmacılara göre öğrenmenin temel koşulu diğerleri ile kurulan iletişimdir. Bunun gerçekleşmesinin aracı ise dildir (Von Glasersfeld, 1989; akt. Arslan, 2016). Sosyal yapılandırmacılık, bireyin kendi algıları ile oluşturduğu düşünce dünyasının çevre ile etkileşme sonucu ortaya çıkan süreç olarak da tanımlanmaktadır (Galbin, 2014; akt. Koşar ve Ertürk, 2023).

1.5.2. Bilişsel Yapılandırmacılık

Piaget'in bilişsel öğrenme kuramından esinlenerek ortaya çıkan bu yaklaşıma göre öğrenme, bireyin çeşitli dönemlerden geçerek elde ettiği bilişsel kazanımlar ile ortaya çıkmaktadır. Bilgi, yaşa bağlı olarak bireyin beyninde kendi bilişi ile oluşturulur (Güleş ve Delil, 2007). Öğrenme Piaget'e göre şema-özümseme-uyma döngüsüyle meydana gelir. Kişi farklı bir uyararla karşılaştığında bunu zihninde yer alan şemalara göre anlamlandırmaya çalışır. Eğer zihnindeki şemalar ile yeni veriler örtüşüyorsa özümseme örtüşmüyorsa dengesizlik meydana gelir. Bu dengesizlik sonucu kişi mevcut şemalarını değiştirir ve zihinde uyma süreci başlar (Altun, 2007; akt. Güleş ve Delil, 2007). Görüldüğü gibi bilişsel yapılandırmacılık bireyin beyninde gerçekleşen biyolojik süreçlere vurgu yapmaktadır.

1.5.3. Radikal Yapılandırmacılık

Bu görüşe göre öğrenme; beyinde gerçekleşen bilişsel süreçlerle, bireyin tecrübeleriyle, bireyin algı düzeyleriyle ve çevreyle olan uyumla gerçekleşen bir

süreçtir. Birey için gerçek bilgi yine birey için anlamlı olan bilgidir. Herkesin algı düzeyi, tecrübeleri, çevresi benzer özellikler taşımadığından bilginin anlamı da değişmektedir. Dolayısıyla her bilgi herkes için aynı şeyi ifade etmez (Altun, 2007; akt. Güleş ve Delil, 2007). Radikal yapılandırmacılık somut gerçekliğe şüphe ile yaklaşır. Dolayısıyla somut gerçekliği önemsemez (Arslan, 2016). Bu bilgilere göre radikal yapılandırmacılığın diğer yapılandırmacılık yaklaşımların bir sentezi olduğunu söylemek mümkündür.

1.5.4. Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Öğretim Modelleri

Yapılandırmacı kuramın en temel öğretim yöntemlerinden biri olan öğrenme halkası aşamaları aşağıdaki gibidir (Lawson, 1995:135; Rule, 2002; akt. Kanlı, 2009):

1.*Keşif (Exploration)*: Bu aşamada öğrenciler bizzat fiili bir davranışta bulunarak farklı bir durumu anlamaya çalışırlar. Öğretmen asgari düzeyde öğrenciye yardımda bulunur. Bu aşama öğrenciler tam olarak anlamadığı düşüncelerini çevresine aktararak eksikliğini görmeye çalışır. Bu durum diğer öğrencilerin de katılımıyla tartışmaya dönüşerek analiz sürecine katkı sağlar. Bu aşama öğrencilerin bir bilim insanı gibi denenceler üretmelerine ve bunları sınamalarına yardımcı olur (Lawson, 1995; akt. Kanlı, 2009).

2.*Terim Tanıtımı (Explanation)*: Öğrencinin keşif basamağında ortaya koyduğu bilimsel literatüre ait terimleri ortaya çıkardığı basamaktır. Öğretmen öğrenciden çok üst düzey davranış beklemeyi; fakat onları cesaretlendirir (Kanlı, 2009).

3. *Kavram Uygulaması (Expansion)*: Öğrenciler uygulama aşamasına geçerek bulduğu terimleri farklı örneklerle uyarlar. Bu aşamada öğrenciler arasında dayanışma olabilir (Kanlı, 2009).

5E öğrenme modeli yapılandırmacı yaklaşımın diğer bir öğretim modelidir. Bu model öğrencinin derse yoğunlaşmasını, çıkarımlar yapmasını, öğrendiklerini farklı durumlara uyarlayabilmesini ve kavram oluşturmalarını sağlar (Bybee, 1997; akt. Yağcı ve Bıyıklı). 5E yönteminin tüm aşamalarında faal olan öğrenciler kendi kavramlarını oluşturma yönünden de motive olmaktadır. Öğrenciler kavramları detaylı olarak bilmelidir. Bu modelde öğrencinin eski bilgileri ve bilişsel şemaları önemlidir (Smerdan vd., 1999; akt. Ayaz, 2015). Bu yöntemde öğrenciler derse daha özenli yaklaşırlar; çünkü okul ortamında öğrendiklerini günlük hayatta tatbik ederler

(Campbell, 2006; akt. Ayaz, 2015). Yöntemin aşamalarının yerleri değişebilse de basamakların içeriğine bağlı kalmak esastır. Ancak öğretmen yapılandırmacı öğrenmenin doğal çizgisini bozmamak için dersi olabildiğince az yapılandırmalıdır (Senemoğlu, 2009; akt. Yağcı ve Bıyıklı, 2014).

Bu modelin basamakları aşağıda verilmiştir.

1.Girme: Bu basamakta öğrencilerin ön bilgileri yoklanır, öğrencilerin sonraki konu için dikkati çekilir.

2.Keşfetme: Öğrenciler etkileşimli biçimde öğretmenin rehberliğinde probleme çözüm önerileri getirir.

3.Açıklama: Bu aşamada öğrencilerin tam olarak kavrayamadıkları önceki fikirleri değiştirilir.

4. Genişletme: Öğrenciler önceki aşamalarda ortaya koymuş olduğu yaklaşımı veya bilgileri yeni durumlara uyarlar.

5.Değerlendirme: Öğrenciler bir ürün ortaya koymalı ve fikirlerini değiştirebilmelidir (Boddy, Watson & Aubusson, 2003; Campbell, 2006; akt. Ayaz, 2015).

Yapılandırmacı yaklaşımın bir başka öğrenme modeli olan 7E tekniğinin basamakları şu şekildedir:

Merak Uyandırma: Öğrencilerin derse hazır hale gelmesi için merak etmesi gerekir. Bu basamakta öncelikle bu duruma dikkat edilir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini anlamak için öğretmen sorular yöneltir. Öğrenciler ne öğreneceklerini bulmaya çalışır.

Keşfetme: Öğrencilerin birbiriyle etkileşim kurması için öğretmen minimum düzeyde öğrencilere rehberlik eder. Öğrenciler bilim insanı gibi veri toplar.

Açıklama: Öğrenciler önceki basamakta elde ettiği bilgileri açığa çıkarmak için öğretmen sorular sorar. Öğrenci kanıt göstererek bilgileri ifade eder.

Derinleştirme: Daha önceki basamaklarda elde edilen verilerin mevcut ders ile ilişkilendirilerek uygulamaya konulduğu basamaktır. Öğretmen aktif rol alarak öğrencilere sorular sorarak onlara cesaret verir.

İlişkilendirme: Öğrencilerden önceki basamaklarda öğrendikleri ile farklı konular arasında bağlantı kurmaları istenir.

Fikir Alış-Verişi: Öğrenciler birbirleriyle etkileşim halinde problemlerin çözümü için iş birliği yaparlar.

Değerlendirme: Öğretmen öğrencilere sorduğu sorular ile düşüncelerinin altında yatan kanıtları anlamaya çalışır. Öğrencilere *Neden böyle düşündünüz* biçiminde sorular yöneltilir (Bybee, 2003; akt. Güven, 2018).

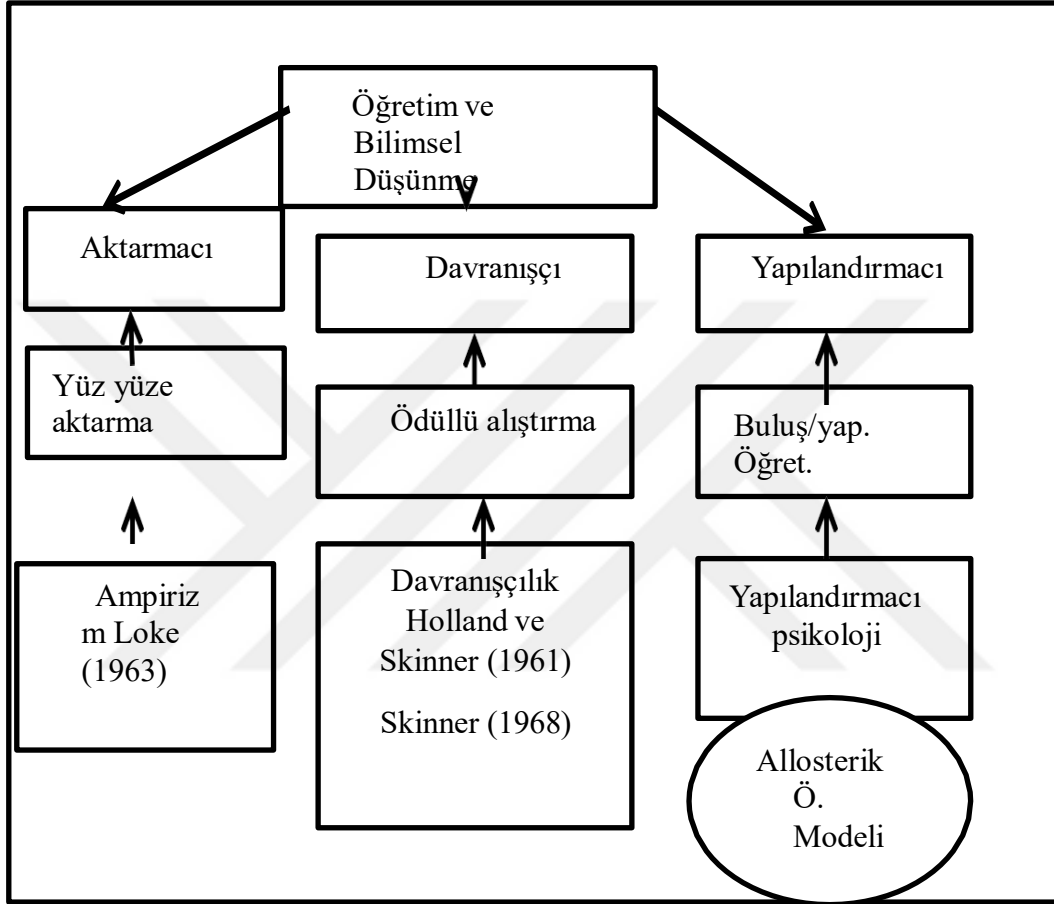
Son yıllarda tüm branşlarda etkisi görülen yapılandırmacı eğitim Sosyal Bilgiler dersini de etkilemiştir. Bu etki Sosyal Bilgilerin amaçlarından olan etkin vatandaş olmayı bireylerin bilgiyi anlamlandırmalarına bağlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin temel unsurlarından olan değer ve beceriler böylece günlük hayatta işlevsel olabilecektir (NCSS, 1992; akt. Doğanay). NCSS'nin Sosyal Bilgiler dersinin daha verimli olması için ortaya koyduğu kriterler şunlardır:

- ✓ Sadece okul içi değil okul dışı faaliyetler de önemsenmelidir.
- ✓ Öğrenciler için motivasyon süreci üstünlük olmamalı dersin önemi ve derste kullanılacak yöntemler hakkında öğrencilere bilgi paylaşımında bulunulmalıdır.
- ✓ Etkinliklerin niceliğinden çok niteliğine önem verilerek öğrenme çıktıları üzerinde derinlemesine çalışılmalıdır.
- ✓ Öğretim faaliyetlerinin tümünde yansıtıcı düşünmeye önem verilmelidir (NCSS, 1992; akt. Doğanay).

1.6. Allosterik Öğrenme Modeli

Bu öğrenme modelinin temeli Biyoloji'de dış faktörlere göre kendini tekrardan düzenleyen bir enzim olan “allosterik” terimine dayanmaktadır (Honorez vd., 2000; akt. Topbaş, 2013:98). Dış unsur yani çevre proteinlerin yapısını nasıl etkiliyorsa aynı şekilde bireyin çevresi de onun fikirlerini etkileyebilir. Bu sebeple eğitimciler öğretim faaliyetlerini bireyin çevresi ile zihinsel tasarımları arasındaki uyumu dikkate alarak planlayabilirler (LDES; akt. Topbaş, 2013:98). Allosterik öğrenme modeli, yapılandırmacı eğitim anlayışına eklenmiş bir model olarak düşünülmektedir (Giordan, 1995; akt. Berkant ve Gökçedağ, 2016:48). Giordan (2000) yapılandırmacı yaklaşıma çeşitli eleştirilerde bulunmuş ve yapılandırmacı yaklaşımın eksik yönlerini ortaya koymuştur. Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme sürecini genel olarak bilişsel yapılara dayandırması, öğrenme üzerinde çevrenin etkisini yadsıması, öğrenmenin

karmaşık ve zor bir süreç olduğunu göz ardı etmesi yapılandırmacı yaklaşımın temel eksiklikleridir (Giordan, 2000). Giordan tarafından öğretim ve bilimsel düşünme şekillerine dair kategori Şekil 1’de gösterilmiştir (Giordan, 1995; akt. Berkant ve Gökçedağ, 2016:48).



Şekil 1. Allosterik öğrenme modelinin öğretim ve bilimsel düşünme biçimleri arasındaki yeri

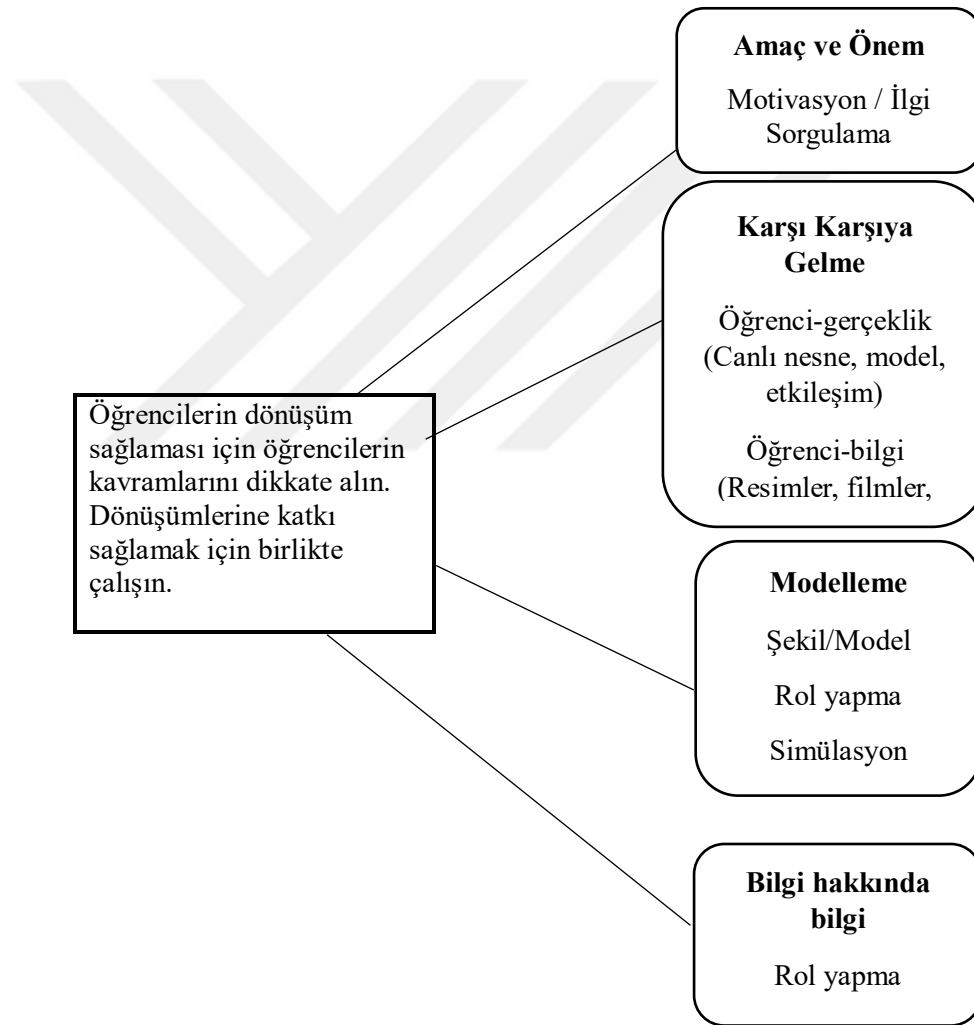
Kaynak: Giordan, 1995; akt. Berkant ve Gökçedağ, 2016:48

Allosterik öğrenme modeli üç ana unsurdan oluşmaktadır: (Giordan, 1995; akt. Berkant ve Gökçedağ, 2016:47):

- Bireyler var olan bilgileriyle yeni bilgiyi karşılar ve anlamlandırır. Bilgi, her bireyin kişisel özelliklerine göre farklı anlamlar taşıdığından yeni bilgi her bireyde farklı etki oluşturur.
- Öğretim faaliyetleri bireylerin hem davranışlarını hem de zihinsel faaliyetlerini geliştirici şekilde düzenlenmelidir. Eğitim ortamları bireylerin uyum içinde kapasitelerini ortaya koymalarını sağlamalıdır.

- Bilgi, bireyler ile birlikte anlam kazanır. Bireylerin geçmiş yaşantıları, zihin kapasitesi gibi birçok durum bilgiyi etkiler.

Allosterik öğrenme modelinin hedefleri arasında bireylere eleştirel düşünme yeteneğini kazandırmak da vardır (Babaoğlu ve Akran, 2019:75). McKnown, (1997; akt. Kutlu ve Vural, 2005:191) eleştirel düşünmenin; sorgulamaya, delillere dayanması gerektiğini üstünkörü olmaması gerektiğini söylemiştir. Ayrıca bu düşünme türünde bireyin hem kendi hem de başkalarının fikirlerini detaylı bir şekilde irdelemesi gerekmektedir. Allosterik öğrenme sürecinin nasıl işlediği Şekil 2'deki gibidir (Giordan,1995:116; akt. Önger, 2021:483).



Şekil 2. Küçük yaş gruplarındaki öğrenciler ile allosterik öğrenmenin kullanımı

Kaynak: Giordan,1995:116; akt. Önger, 2021:483

Şekil 2’de de belirtildiği üzere öğrencilerin zihinsel tasarımlarının dönüşmesi için öğretmenin desteği önemlidir. Öğretmen; öncelikle öğrenciyi güdülemeli, çeşitli

ders araç ve gereçleri ile öğrenci karşılaşmalı, öğrenciye gerektiğinde drama etkinlikleri yaptırılmalı ve sonunda öğrencinin zihinsel tasarımına ulaşılmalıdır (Önger, 2021:483).

Giordan (1996 ve 2000)'a göre öğrenciler aktarılan bilgileri kısa bir süre sonra unutmakta ve yaşamlarına aktaramamaktadırlar. Ona göre bilginin derste öğrenilmiş olması gerçekten anlaşıldığı anlamına gelmez. Öğrenmeyi, tek bir kuramla açıklamak mümkün değildir. Öğrenmenin doğru şekilde olması için öğreticinin öğrenciyi aktif hale getirmesi, ona rehberlik etmesi, öğrencinin kendi kavramlarını oluşturmaya yardım edebilmesi büyük öneme sahiptir.

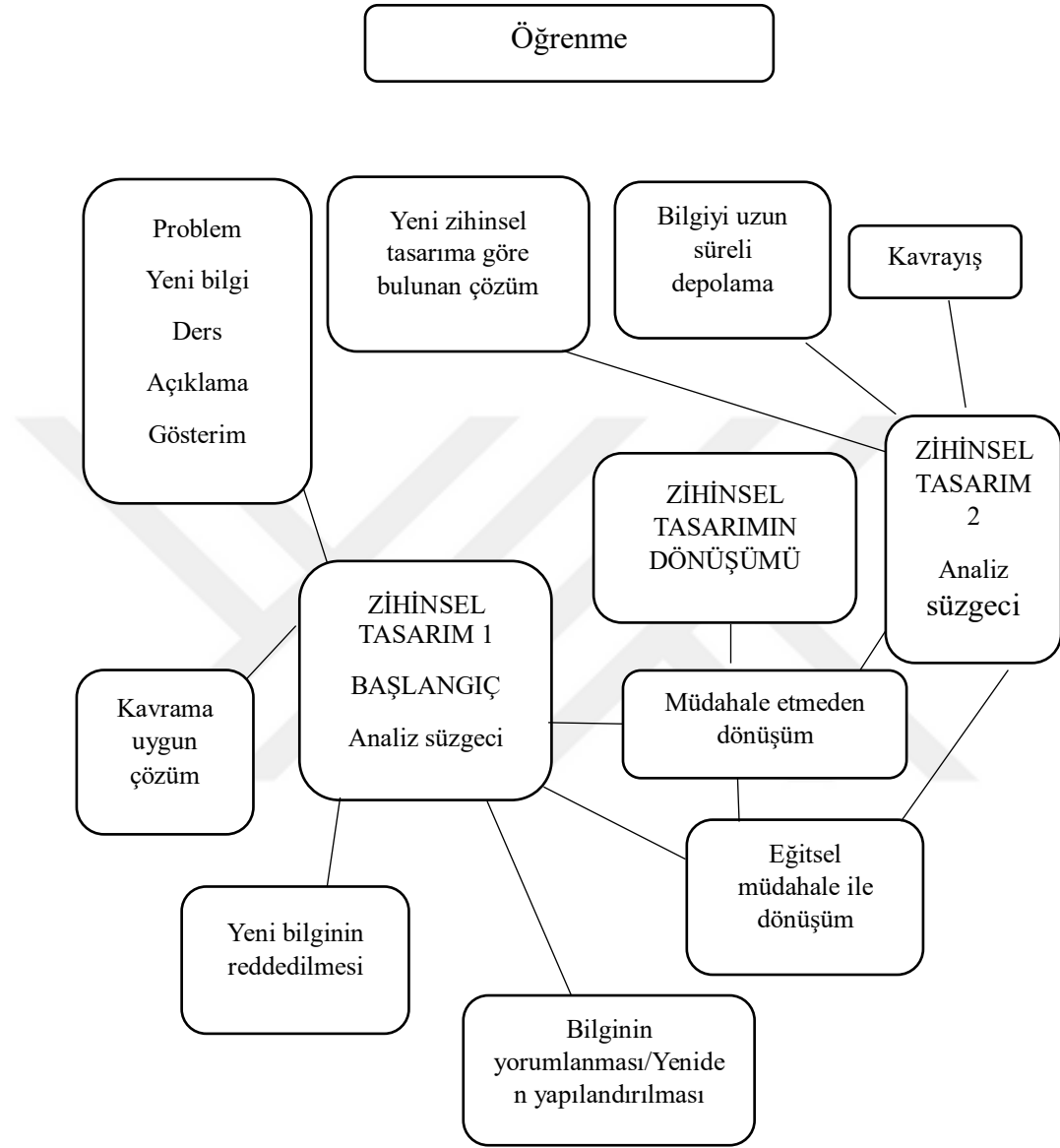
1.6.1. Allosterik Öğrenmede Zihinsel Tasarımlar

Giordan (2005)'a göre bireyler kendi zihinsel tasarımlarına göre öğrenme gerçekleştirirler. Zihinsel tasarımın; P (problem), R (Referans serisi), M (zihinsel süreçler), N (semantik ağ), S (göstergeler) şeklinde beş faktörden oluştuğunu ve formülü ile $CONCEPTION = f(P: R: M: N: S)$ ifade edildiğini söylemek mümkündür. Giordan bu değişkenleri şu şekilde tarif etmiştir (Giordan, 1995:5):

- *P (Problem)*, bireyin zihninde problem meydana gelmesini sağlayıp zihinsel faaliyetlerin harekete geçmesini sağlayan sorulardır.
- *R (referans serisi)*, bireylerin kavramsallaştırma sürecinde faydalandığı çevresel kaynakların tümü.
- *M (zihinsel süreçler)*; bireyin analiz etme, çıkarım yapma, karşılaştırma gibi tüm zihinsel faaliyetlerini içerir.
- *N (semantik ağ)*, bireyin çevresi ile zihinsel süreçlerinin etkileşiminden farklı bir süreç ortaya çıkar ve birey kavrama kendi anlamını katar.
- *S (göstergeler)*, kavramları ortaya koymaya yarayan simge, sembol, işarettir.

Bu bilgilerden hareketle allosterik öğrenme modelinin nihai amacının bireyin kavramsallaştırma yapabilmesini sağlamaktır. Birey, kendi kavramını oluşturduğunda okulda öğrenilen bilgileri gerçek yaşamda kullanabilecek ve artık unutmayacaktır, düşüncesinin allosterik öğrenmenin temel prensibi olduğu söylenebilir. Öğretmenin; ders içeriğini ayarlamada, materyal seçiminde, öğretim durumlarını belirlemede, dersin amaçlarını belirlemede öğrencinin zihinsel tasarımlarını bilmesi öğreticiye yol gösteren önemli bir faktördür (Topbaş, 2020; akt. Yıldırım, 2024). Zihinsel tasarımın

dönüşümü Şekil 3’te verilmiştir (Giordan, Pellaud ve Eastes, 2002, akt. Topbaş, 2009:114).



Şekil 3. Zihinsel tasarımın dönüşümü

Kaynak: Giordan, Pellaud ve Eastes, 2002, akt. Topbaş, 2009:114

Şekil 3’te belirtildiği gibi öğrenmenin olmadığı birinci aşamada zihinsel tasarım, müdahale edilerek ve edilmeden iki biçimde dönüştürülür. Öğrenci bir kavrama çözüm getirmeye çalışırken bilişsel dengesizlik yaşar ve bilgi yeniden dizayn

edilir. Sonraki aşamada ise kavram yeniden çözümlenerek uzun süreli belleğe gönderilir. Böylece öğrenme meydana gelmiş olur (Önger, 2021:487).

1.6.2. Allosterik Öğrenme Modeli'nin İşleyişi

Allosterik öğrenme modeli öğrenme aşamaları şu şekildedir (Giordan, 2010):

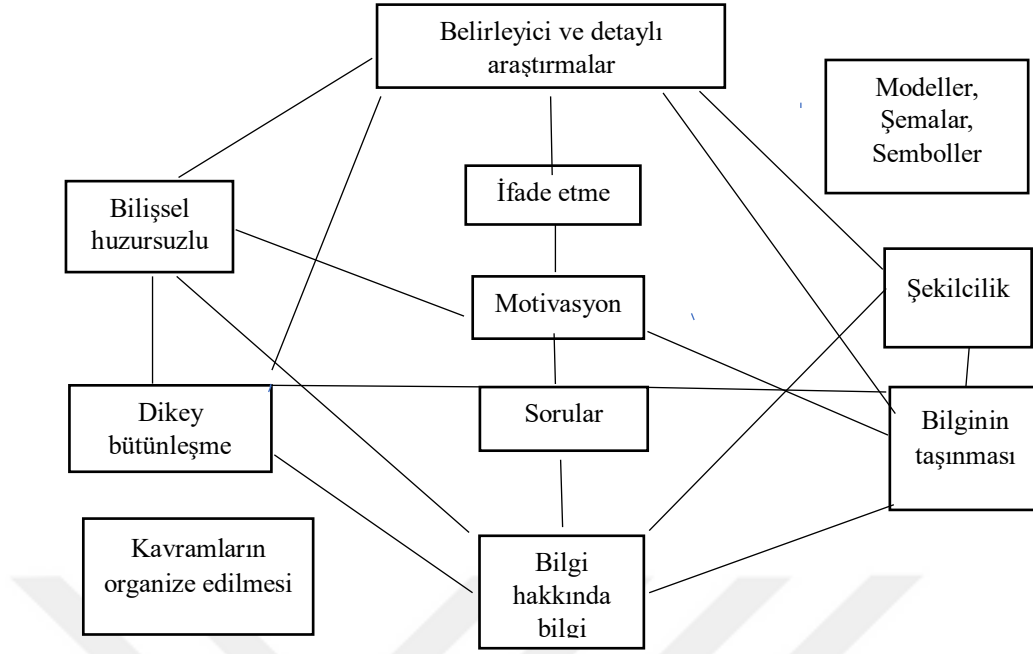
Hazırlık (Giriş): Bu aşamada öğrencinin bir sorunla karşılaşp zihinsel dengesizlik yaşaması beklenir. Bu amaçla öncelikle Şekil 3'de de gösterildiği gibi problem durumu, bilgi, gösterim ortaya konarak öğrencilerin dikkati çekilir.

Keşfetme (Yarı Yapılandırma): Öğrenciler sorunu yeniden belirlemeye çalışarak farklı kaynaklardan ve yöntemlerle bilgi toplarlar. Böylece sorunu bir bütünlük içinde görmeye çalışırlar.

Derinleşme (Yapılandırma): Öğrencilerin yeniden oluşturduğu bilgileri öğrenme ortamında test etmesi gerekir. Bunun için resim, model, film, metin, drama gibi araç ve yöntemlerden faydalanabilir.

Transfer: Öğrenci bu aşamada eski ve yeni bilgilerini kıyaslayarak aslında zihinsel tasarımının gelişimini görür. Bu durum yeni öğrenmelerine de yol gösterir.

Allosterik öğrenmenin uygulama aşaması süresince öğrencilerin öğretim materyallerini sıkça kullanması gerekmektedir. İlk aşamada öğrenciler problemle ilgili sorular oluşturur ve böylece öğrenmeye istekli hale gelir. İkinci aşama ilk aşamada hazırlanan soruların yanıtlandığı aşama iken üçüncü aşama elde edilen sonuçların şekiller aracılığı ile organize edildiği aşamadır. Dördüncü aşamada önceki aşamada elde edilenlerden hareketle sonuç ortaya konur. Son aşamada ise öğrenciler bilgileri yapılandırma adına problemle ilgili önerilerde bulunurlar (Topbaş, 2009; akt. Gökçedağ, 2016:50). Allosterik öğrenme modelinin parametreleri Şekil 4'te verilmiştir (Giordan, 1995; akt. Önger, 2021:488).



Şekil 4. Allosterik öğrenmenin parametreleri

Kaynak: Giordan, 1995; akt. Önger, 2021:488

Şekil 4'ten anlaşılacağı gibi tüm basamaklar allosterik öğrenme modelinde ilişki halindedir. Modelin merkezinde yer alan parametre; ifade etmek, güdü ve çeşitli sorular ile öğrencinin bilgi hakkında bilgi edinmesini sağlar. Bilgi, bu parametre çerçevesinde inşa edilir. Yeni bilgi öğrencinin zihninde dengesizlik meydana getirir. Öğrenci dikey bütünleşme gelen verileri düzenlemeye başlar ve bilgiyi sezerek taşır. Yeni bilginin tanımlanmasında öğretim materyallerinden yararlanılmalıdır (Önger, 2021:488).

1.6.3. Allosterik Öğrenme Modeline Göre Öğrenme Engelleri

Giordan, bireylerin öğrenmelerini zorlaştıran beş unsur ortaya koymuştur.

Bunlar şu şekildedir (Giordan, 2012; akt. Gökçedağ, 2016:48):

- ✓ Öğrencilerin içerik hakkında yetersiz bilgi düzeyine sahip olması.
- ✓ Problemin öğrencinin dikkatini çekmemesi ve öğrenci yaşantısı ile ilgili olmayışı.
- ✓ Öğrencinin farklı içerikleri bildiğini sanması sonucu mevcut içeriği görmezden gelmesi.
- ✓ Yeni bilgilerin organize edilmesini sağlayacak materyallerin olmayışı.

- ✓ Bilişsel huzursuzluk yaşayan bireylerin uyma kapasitelerini engelleyecek durumların olması.

1.6.4. Allosterik Öğrenme Modelinde Öğrenme Durumları

Allosterik öğrenme modeline göre öğrenme durumlarının etkili olabilmesi için öğrencinin dersi sevmeye, içeriği faydalı görme, özgüven, çevre ile etkileşim sağlayabilme, bilgi toplama, bilgi hakkında fikir edinme, eyleme geçebilme, karşı karşıya gelme, zihinsel dönüşüm sağlayabilme gibi temel şartlar sağlanmalıdır. Öğrenciye doğrudan bilgi sunmak yerine öğrencilerin zihinsel tasarımlarının belirlenmesi, öğrencilerin güdülenerek derste aktif olması, bilişsel huzursuzluk yaşadıkdan sonra bu sorunu gidermeleri gerekmektedir (Budak, 2010; akt. Gökçedağ, 2016:49).

1.6.5. Allosterik Öğrenme Modelinde Öğretim Çevresi

- ✓ Öğrenmede yaş farkı, eski yaşantılar ve öğretim ortamları öğrenci ilgilerini farklılaştıran unsurlardır. Samimi ortamda kurulan karşılıklı etkileşim konunun belirlenmesini ve öğrencilerin hevesli bir şekilde soru sormalarını sağlayacaktır. Tüm bunlar öğrencinin anlama kapasitesi ile ilgili olduğundan daha derin çalışmalar için öğrencinin itici gücü olacaktır.
- ✓ Öğrencilere objektif bilgiler sunulması onlarda bilişsel huzursuzluk meydana getirerek onların çevresinden öğrendiği gelişigüzel bilgilerin değişmesini sağlayacaktır. Öğrenci böylece zihinsel tasarımının değişmesi gerektiğini düşünecektir.
- ✓ Bilişsel huzursuzluk yaşandığında öğrencinin kendini çaresiz hissetmemesi ve çalışmalarına daha fazla önem vermesi için kendini emniyette hissedeceği ortam oluşturulmalıdır.
- ✓ Hayal kurmak öğrencinin zihinsel cesaretini artıran bir unsurdur. Öğrencinin çeşitli varsayımlar oluşturmasını ve bunları test etmesini sağlayarak öğrenciye bilimsel dünya tanıtılmalıdır.
- ✓ Farklı yöntem ve tekniklerle öğrencinin öğrendiği bilgilerin eyleme dönüştürülmesi gerekir.

- ✓ Değişmez bilgiler yerine öğrencinin zihinsel tasarımları sonucu ulaştığı bilgiler üzerine düşünmesi farklı düşünme tekniklerinin gelişmesine yardımcı olacaktır.
- ✓ Özellikle belli yöntemlere bağlı kalmak yerine öğrencinin işine yarayacak her türlü materyal yöntem ve teknik işe koşulmalıdır (Topbaş, 2014; akt. Gökçedağ, 2016:51-52).

1.7. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu aşamasında, alan yazında araştırmanın problemleri ve modeli ile ilgili olarak yapılan yurt içi ve yurt dışındaki araştırmalara yer verilmiştir.

1.7.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Akademik Başarıya İlişkin

Araştırmalar

Orhan ve Altınışik (2002), araştırmalarında Sosyal Bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin ders başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma, deneysel desene göre yürütülmüştür. Çalışmanın denekleri, yedinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma sonunda çoklu ortamın başarı ve derse yönelik tutum üzerinde, klasik öğretime göre bir farklılık oluşturmadığı anlaşılmıştır.

Baltaoğlu ve Açıkgöz (2004), çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretiminde kubaşık öğrenme, öğrenme stilleri, ders başarısı ve cinsiyet ilişkileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma deneysel desene göre yürütülmüştür. Deney grubu öğrencileri iş birlikli, kontrol grubuna ise klasik öğretim yöntemi uygulanmıştır. Denekler gönüllü olarak çalışmada yer almışlardır. Çalışma neticesinde, iş birlikli öğrenme tekniklerinin bireylerin Sosyal Bilgiler başarısına katkı sağladığı belirlenmiştir.

Uzun (2006), çalışmasında üstün veya özel yetenekli öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. 40 maddelik bir tutum ölçeği hazırlanarak 365 öğrenci üzerinde uygulama yapılmıştır. İncelemeler neticesinde üstün veya özel beceriye sahip öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ile cinsiyet, anne-baba eğitim

düzeyi, ailenin geliri, derse giren öğretmenin cinsiyeti arasında kayda değer ayrım ortaya çıkmamıştır.

Çolak ve Yılmaz (2012), çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretiminde kavram haritaları kullanımının öğrencilerin tutum, akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılık düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma karma yöntemle çalışılmıştır. Çalışma neticesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum, başarı ve kalıcılık testi skorları arasında deney grubu lehine göze çarpan veriler ortaya konmuş, nitel bulguların da bu neticelere dayanak olduğu görülmüştür. Çalışma neticelerine göre tartışma ve öneriler ortaya konmuştur.

Demir ve Yılmaz (2014), çalışmasında ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ve Sosyal Bilgiler öğretmenine karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi göstermek istemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu 479 kişiyle sınırlıdır. Ortaya koyulan tahlillerle öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ve sosyal bilgiler öğretmenine yönelik tutumları çeşitli faktörler bakımından incelenmiştir. Sonuç itibarıyla bireylerin derse ve sosyal bilgiler öğretmenlerine dair tutumları ile akademik başarı seviyeleri arasında göze çarpan bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Turan ve Yeşiltaş (2015), araştırmalarında Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik geliştirilen bilgisayar yazılımının akademik başarı ve tutuma etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma deneysel yöntem ile çalışılmıştır. Çalışmanın nicel kısmında öntest–sontest kontrol gruplu deneysel model tercih edilmiştir. 7. sınıfta öğrenimini sürdüren öğrenciler deney grubunda 24, kontrol grubunda 24 öğrenci olarak toplam 48 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmadan ortaya çıkan verilerden hareketle bilgisayar yazılımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarısını ilerlediği ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak bilgisayar yazılımına derste yer verilmesinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarına da olumlu yansıdığı ortaya çıkmıştır.

Azı (2020), çalışmasında artırılmış gerçeklik uygulamalarının sosyal bilgiler dersinde akademik başarı ve ders tutumlarına etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Araştırma karma desenlidir. Çalışmanın örneklemi 60 bireyden meydana gelmektedir. Uygulama neticesinde ortaya çıkan tahlillerde artırılmış gerçeklik teknolojisi ile eğitim gören bireylerin ilerleme seviyeleri ile etkileşimli tahta ve mevcut ders kitabıyla

öğrenim gören bireylerin başarı seviyeleri arasında dikkate değer bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Dickinson ve Summers (2012), çalışmalarında Sosyal Bilgiler derslerinde proje tabanlı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını ve yükseköğretimi nasıl desteklediğini incelemek istemişlerdir. Çalışma boylamsal desene göre yürütülmüş olup bireyler uzun bir zaman diliminde tekrar tekrar gözlenmiştir. Proje tabanlı eğitim veren lisedeki öğrenci başarısı ile aynı bölgedeki klasik bir eğitim veren lise ile karşılaştırılmıştır. Geleneksel yöntem öğretmenler ve öğrenciler için daha fazla zamana ve daha zor bir öğrenme içeriğine sahipken lise Sosyal Bilgilerde öğrencilerin başarı kazanımlarının bir sene içinde olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Proje tabanlı öğrenme öğrencileri hem sosyal bilgiler başarısında hem de yükseköğretim başarılarında geleneksel müfredattan eğitim alan akranlarından daha iyi performans gösterdiği görülmüştür.

George ve Ukpong (2013), çalışmalarında Sosyal Bilgiler eğitimi gören öğrencilerin derse hazırlanma süresi ile ders başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın amacı öğrencilerin uzun çalışma süresinin Sosyal Bilgiler dersindeki başarı farkını bulmak olduğundan çalışmada deneysel desen kullanılmıştır. Toplam 120 öğrenciden oluşan örneklem grubunun başarıları kontrol ve deney gruplarından elde edilen verilere göre analiz edilmiştir. Bulgulara göre uzun çalışma süresinin ders başarısını artırdığı gözlenmişken öğrencilere 2 veya 3 saat ders çalışmaları için tavsiyelerde bulunulmuştur.

Dania (2014), çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde cinsiyetin akademik başarıya etkisini incelemiştir. Çalışma deneysel modele göre yürütülmüştür. Kontrol ve deney gruplarının verileri ön test ve son test yöntemine göre analiz edilmiştir. Araştırmanın örneklemi 180 kişi oluşmaktadır. Çalışmanın verileri Sosyal Bilgiler başarı ölçeğine göre toplanmıştır. Çalışmanın sonunda cinsiyetin faktörünün Sosyal Bilgiler başarısı üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bilqees ve Olayinka (2016), çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarılarına öğretim materyallerinin katkısını incelemek istemişlerdir. Denekler 180 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere 30 soruluk Sosyal Bilgiler testi uygulanmış toplanan veriler istatistik programında analiz edilmiştir. Çalışmada cinsiyet değişkeninin Sosyal Bilgiler dersinde önemli bir fark meydana

getirmediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim materyalleri ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinin daha verimli olduğu materyal bakımından eksik olan sınıflarda doğaçlama yönteminin uygulanmasının etkili olacağı belirtilmiştir.

1.7.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tutuma İlişkin Araştırmalar

Tay ve Tay (2006), çalışmalarında Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisini araştırmak istemişlerdir. Çalışmada betimsel desen kullanılmıştır. Çalışmanın denekleri toplamda 524 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma Kırşehir ilinde 5. Sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Elde edilen bulgulardan hareketle derse yönelik olumlu tutumun başarıya da olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Günaydın (2008), çalışmasında ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde drama yönteminin eriş ve tutum üzerindeki etkisini incelemek istemiştir. Çalışma kontrol ve deney gruplu deneysel desene göre yürütülmüştür. Hem uygulama öncesi hem de sonrasında Sosyal Bilgiler tutum ölçeği uygulaması yapılmıştır. T testi grup puanlarını ayırmada işe koşulmuştur. Veriler belirli istatistik programları kullanılarak çözümlenmiştir. Uygulama yapılmadan grupların benzer tutumlara sahip olduğu yapıldıktan sonra ise deney grubunun puanlarının dikkate değer biçimde arttığı gözlenmiştir. Drama etkinliğinin deney grubunda akademik başarı ya artırdığı gözlenmiştir.

Çelikkaya ve Ünal (2009), çalışmalarında yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisini incelemek istemişlerdir. Araştırmanın örneklem grubunu 41 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma deney ve kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri istatistik programında analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularından hareketle yapılandırmacı eğitimin tutum üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aktepe ve Sargın (2014), çalışmasında ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını araştırmak istemiştir. Bu çalışma betimsel yönteme göre tasarlanmıştır. Veriler ilkokul programına uygun olarak tasarlanmış olan tutum ölçeğine göre elde edilmiştir. Bu tutum ölçeği 178 öğrenciye uygulanarak ortaya çıkan veriler SPSS programında değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularından hareketle öğrencilerin tamamının olmasa da çoğunluğun derse karşı olumlu tutum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Göl (2013), çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmeyi amaçlamışlardır. Çalışma tarama modeli ile yürütülmüştür. Çalışmada 183 öğretmen adayı örneklem grubunu oluşturmaktadır. Bulgulardan hareketle adayların küresel vatandaşlık tutum seviyelerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu tutum seviyelerinde sınıf düzeyi, yöresel bölge, çeşitli kurum ve kuruluşlara katılım, ebeveyn eğitim durumu gibi unsurların etkili olmadığı görülmüştür.

Şimşek (2015), çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışma karma desen ile yürütülmüştür. Bu kapsamda 11 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı ile görüşme gerçekleştirilmiş ve ayrıca teknoloji tutum ölçeği adaylara uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularından hareketle teknolojiye yönelik tutum üzerinde cinsiyet faktörünün, sınıf seviyelerinin, bitirilen lisenin etkili olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının teknoloji kullanma düzeyi, sınıf ortamının teknolojik araç gereç bakımından donanımlı olması, derslerde internete erişimin gibi faktörlerin ise tutumlar üzerinde önemli etkenler olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Aydın, Kaya ve Doğan (2024), çalışmalarında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeylerini incelemeyi hedeflemişlerdir. Nicel yöntemle yürütülen çalışmanın denekleri 201 kişiden oluşmaktadır. Adaylara uygulanan tutum ölçeğinin verileri istatistik programlarında analiz edilerek çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre öğretmen adayları afetlere karşı duyarlı bir bilince sahiptir.

Ryan ve Wheeler (1973), çalışmalarında işbirlikçi ve rekabetçi sınıf ortamlarının Sosyal Bilgiler araştırması yapan ilkökul öğrencilerinin tutum ve başarıları üzerindeki etkilerini incelemeyi hedeflemişlerdir. Çalışma kontrol ve deney gruplu deneysel desene göre yürütülmüştür. Çalışmanın denekleri 58 kişiden oluşmaktadır. Dersi iş birlikli yöneme göre işleyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha çok benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Buna rağmen ders başarısı anlamında iki grup arasında kayda değer bir fark bulunamamıştır.

Glaesner, Salk ve Stodolsky (1991), çalışmalarında Sosyal Bilgiler ve Matematik derslerindeki olumlu ve olumsuz tecrübelerinin farklı sebeplerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın deseni nitel olup görüşme tekniği ile

öğrenci görüşleri alınmıştır. Çalışmanın denekleri 60 kişi olup bunlar beşinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilere görüşmelerde dersi nasıl tanımladıkları, sınıfta yapılan etkinliklerle ilgili düşüncelerini, derslere karşı olumlu ve olumsuz tutumlarının nedenleri sorulmuştur. Sonuç olarak öğrenciler matematik dersinde olumlu veya olumsuz tutumların oluşmasını dersi başarabilme ile açıklarken Sosyal Bilgiler dersindeki tutumları ise eğlenceli olup olmadığıyla açıklamışlardır.

Smith, Sutton ve McGovan (2012), çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgilere yönelik tutumlarını etkileyen öğretim öğelerini araştırmayı hedeflemişlerdir. Öğrencilerin sosyal bilgilere yönelik olumsuz bakış açısı öğretmenleri uzun süredir kaygılandırmaktadır. Bu olumsuz tutumlarının nedeninin öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili olabileceği düşünülmüş dolayısıyla bu çalışma yapılmıştır. Bu amaçla 6.sınıfta derse giren bir Sosyal Bilgiler öğretmeni altı ay boyunca gözlenmiştir. Sonuç olarak tutumların oluşmasında öğretmenin tavrının derste kullanılan yöntem ve tekniklerden daha önemli olduğu ortaya konmuştur.

1.7.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Motivasyona İlişkin Araştırmalar

Çakır ve Sarıtepeci (2014), çalışmasında harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon ve tutumlarına etkisinin incelenmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın deneysel desene göre yürütülmüştür. Örneklem grubu 7.sınıfa devam eden toplam 107 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri motivasyon ölçeğinden elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin motivasyonlarının orta düzeyde arttığı görülmüştür.

Durmaz (2016), çalışmasında Sosyal Bilgiler derslerinde etkinlik uygulamalarının öğrenci motivasyonuna etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 6. Sınıfta öğrenim gören toplam 57 öğrenci oluşturmaktadır. Deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmada öğrencilere likert tipli motivasyon ölçeği uygulaması yapılmıştır. Deney süresince kontrol grubuna sunuş yolu ile öğretim yapılırken deney grubu öğrencilerine farklı etkinlikler yapılmıştır. Çalışmanın sonunda farklı etkinliklerle eğitim yapan deney grubu öğrencilerin de motivasyon artışının yaşandığı gözlenmiş ve bu doğrultuda tavsiyeler verilmiştir.

Tünkler (2022), adlı çalışmasında ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyon kaynaklarını araştırmayı hedeflemiştir. Çalışma nitel

yöntemle yürütülmüştür. Açık uçlu sorular araştırmanın verilerini ortaya koymada etkili bir teknik olmuştur. Örneklem sayısı 87'dir. Bu derse karşı motivasyon kaynağının daha çok içsel nedenlerle ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ersoy ve Gezer (2021), çalışmalarında Sosyal Bilgiler dersinde mobil uygulama temelli etkinliklerin ders başarısı, eleştirel düşünme becerisi ve motivasyon üzerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın yöntemi karma yöntem olarak belirlenmiştir. Çalışma 7. Sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmanın bulgularından hareketle Sosyal Bilgiler dersinde mobil uygulama kullanımının öğrencilerde motivasyon artışı sağladığı gözlenmiştir.

Ulaş ve Zengin (2021), çalışmasında drama ile eğitimin dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyonlarına ve tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturularak ön test- son test uygulaması yapılmıştır. Görüşme formu çalışmanın nitel kısmını oluşturmaktadır. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre drama etkinliği ile ders işlenen deney grubunun motivasyon erişimi puanlarında göze çarpan bir artış gözlenmiştir.

Rakhmawati (2018), ilköğretim Sosyal Bilgiler öğrencilerinin çalışma motivasyonlarını geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın deneklerinin 5.sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluştuğu bu araştırmanın deney grubunda dersler takım-oyun-turnuva yöntemi ile işlenmiş ve öğrencilerin motivasyon erişimi puanları test edilmiştir. Toplam denek sayısı 30'dur. Bulgulardan çıkan en önemli sonuç deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi ile çalışmalar yapan öğrencilerin motivasyonlarının büyük oranda artmış olmasıdır.

1.7.4. Allosterik Öğrenme Modeli ile İlgili Araştırmalar

Budak (2010), çalışmasında allosterik öğrenmenin ne olduğuna ve nasıl işlediğine dair bilgiler vermiştir. Çalışması neticesinde allosterik öğrenmenin öğrencilerin zihinsel tasarımlarına göre meydana geldiğini bildirmiştir. Öğrencinin zihinsel tasarımlarının gelişmesi orijinal sorularla karşılaşmasına bağlıdır.

Gökçedağ ve Berkant (2016), çalışmasında allosterik öğrenme modeli hakkında bilgiler vermiştir. Allosterik öğrenme modeli Giordan'ın yapılandırmacılık modelinden esinlenerek geliştirdiği öğrenme kuramıdır. Bu model öğrencilerin çevre

şartları ile öğrenmelerinin şekillendiğini ve değiştiği varsayımından hareketle oluşturulmuştur. Bu model yapılandırmacı anlayıştan kaynağını alsa da çeşitli yönlerden farklılıklara sahiptir. Bu araştırmada allosterik öğrenme modelinin genel özelliklerine değinilmesinin nedeni literatürde bu modelle ilgili az çalışmanın yer almasıdır. Bu şekilde düşünüldüğünde bu çalışma çeşitli araştırmalara öncülük edebilir.

Koç- Akran ve Deniz (2017) araştırmasında öğretici fikirlerine göre allosterik öğrenme modelinin eğitim süreçlerini değerlendirmeyi hedeflemiştir. Çalışma korelasyonel karşılaştırmalı tarama yöntemine göre yürütülmüştür. Çalışmanın örneklem grubu aynı branşta olmayan 418 öğretmenden meydana gelmektedir. Çalışma neticesinde öğrencilerin problemler ile karşılaştıkları, hazır olma düzeylerine göre yeni bilgilere göre şemalar oluşturdukları ortaya konmuştur.

Gökçedağ ve Berkant (2019), çalışmalarında allosterik öğrenme modelinin öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarına, güdülerine ve akademik başarılarına etkisini anlamak istemişlerdir. Çalışma deneysel yöntemin gereklerince işe koşulmuştur. Çalışmanın örneklem grubunda 43 öğrenci yer almaktadır. Çalışmanın bulguları allosterik öğrenmenin öğrencilerin tutum, motivasyon ve ders başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucunu ortaya koymuştur.

Babaoğlu ve Akran (2019), çalışmalarında İngilizce dersinde allosterik öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisini araştırmayı hedeflemişlerdir. Araştırma karma yöntem ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler çalışmanın nicel kısmını oluştururken nitel kısmında ise verileri daha iyi anlayabilmek adına durum çalışması uygulanmıştır. 106 öğrenci bu çalışmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Bulgulardan elde edilen veriler allosterik öğrenme modeli ile ders işleyen deney grubunun eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin arttığı görülmüştür.

Doğruer (2020), çalışmasında allosterik öğrenme modelinin matematik dersi öğrenimine etkisini anlamak istemiştir. 8. Sınıf öğrencileriyle bir aylık deneysel çalışma neticesinde veriler toplanmıştır. Bulgular neticesinde allosterik öğrenme modeli ile işlenen matematik dersinde öğrenci katılımının arttığı, hazırbulunuşluk

düzeylerinin yükseldiği, kavramların daha iyi anlaşıldığı ve akademik başarının arttığı gözlenmiştir.

Bayram (2022), araştırmasında 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde allosterik öğrenme modelinin uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve araştırma yeteneklerine etki düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu Türkiye’de bir ilde ortaokulda öğrenim gören öğrencilerden meydana gelmektedir. Çalışmanın nihayetinde öğrencilerin ders başarılarında ve araştırma becerilerinde artış olduğu gözlenmiştir.

Albaz (2022) araştırmasında allosterik öğrenme modeli ile tasarlanmış İngilizce dersinin öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme tutumlarına ne derece etki ettiğini incelemiştir. Araştırma deneysel desene göre yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 57 öğrenciden meydana gelmektedir. Bulgulardan hareketle allosterik öğrenme modeli ile ders işleyen deney grubunun başarı puanlarında dikkate değer bir artış gözlenmiş olsa da kalıcılık testi sonuçlarında bir ayrım gözlenmemiştir.

Yıldırım (2024), çalışmasında allosterik öğrenme modeli ile tasarlanmış İngilizce dersinin akademik motivasyon ve akademik başarısına olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın denekleri 67 öğrenciden oluşmaktadır. Deneysel desen ile yürütülen çalışma 6 hafta boyunca deney grubuna uygulanarak veriler istatistik programında analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularından hareketle allosterik öğrenme modelinin hem motivasyon hem de ders başarısını olumlu etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Kanca (2025), Erken evre mimari tasarım stüdyosu özelinde, sezgisel düşünmeyi destekleyen allosterik öğrenme tabanlı “Kavram Zenginleştirme Modeli” adlı çalışmasında farklı düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın örneklemini KTÜ 1. sınıf lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma, öğrencilerin farklı düşünme becerilerini geliştiğini göstermiştir.

Giordan (1995’a), yeni öğrenme modelleri: yapılandırmacılığın ötesine geçmek adlı çalışmasında allosterik öğrenme modelinde öğreticilerin öğrenciye rehberlik yaparak bilginin öğrenci tarafından nasıl oluşturulduğunu ve öğrenme üzerinde etkili olan unsurları açıklamaktadır. Öğretmen öğrencilere çeşitli problemler sunarak zihinsel tasarımlarını harekete geçirir ve öğrencilerin bilişsel yolculuğunu görmelerini sağlar.

İlgili araştırmalar incelendiğinde; araştırmaların daha çok akademik başarı, tutum, güdü ve düşünme becerileri gibi değişkenler üzerinde incelendiği dikkat çekmektedir. Allosterik öğrenme modeline dayalı araştırmaların genellikle İngilizce, Matematik ve Fen Bilimleri dersinin öğretiminde uygulandığı görölmektedir. Araştırmaların örneklemini daha çok ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmalarda genel olarak nicel yöntemlerin kullanıldığı görölmüştür. Ulusal düzeyde allosterik öğrenme modeli üzerine yapılan çalışmaların sayısının az olduğu görölmüştür. Bu durum çalışmayı önemli hale getirmektedir.



2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama, verilerin analizinde yapılan işlemler detaylı bir biçimde sunulmuştur.

2.1. Araştırma Modeli

Sınırları belirli bir hedefi olan ve bu hedefe yönelik sonuçlara ulaşmayı amaçlayan, belli bir planı olan, düzenli biçimde sürdürülen araştırmalara bilimsel araştırma denir (Yelken ve ark., 2020:442). Bilimsel araştırmanın çeşitli nitelikleri bulunmaktadır:

- ✓ Tecrübe rasgele oluşmaktadır. Araştırma; düzenli, planlı olup tümevarım ile tündengelim gibi süreçlerden meydana gelmektedir.
- ✓ İleri sürülen fikirlerin ölçülmesi gerekmektedir. Bunun için deneysel işlem gerekir.
- ✓ Araştırma neticelerinin bu konuda uzman kişilerce değerlendirmeye tabi tutulması gerekmektedir (Cohen ve ark., 1995; akt. Ekiz, 2009).

Araştırma; bireyin kendi toplumunu ve ortamını anlamak, ortaya çıkan problemlere çözüm üretmek, keşif yapma yönünde ortaya koyduğu emeklerdir. Eğitimin kompleks bir yapıda olması nedeniyle bu alanda nicel ve nitel olmak üzere çeşitli araştırma yöntemlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Demirbaş, 2014).

“Bir problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan nitel araştırma, daha önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin algılanmasına, probleme ilişkin doğal olguların gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir” (Seale, 1999). Nitel araştırmanın özelliklerini Creswell (2020:20) şu şekilde belirtmiştir:

- ✓ Sorunu keşfetme ve esas olguyu ayrıntılı bir biçimde anlama
- ✓ Literatür taramasının az etkisi olsa da sorunu temellendirmeyi sağlama
- ✓ Amaç ve alt problemleri genel, araştırmaya katılanların tecrübelerini detaylı bir biçimde ifade etme
- ✓ Araştırmaya katılan az sayıdaki bireyin düşüncesinden hareketle veri toplama
- ✓ Yazılı metinleri tahlil etme, betimleme, gruplara göre tahlil ettikten sonra daha geniş bir perspektiften yorumlama

- ✓ Rapor yazımını geniş zamana yayma ve rapora araştırmacıların yorumları ile tarafsız olmadıkları yönleri de katma

Nicel araştırmanın esas çalışma prensibi, ortaya konan bilgilerin rakamsal değerler ile test edilmesi ve sunulmasıdır. Objektif veriler ortaya koyabildiğinden önceleri doğa bilimlerinde yaygın olarak kullanılan bu yöntem 1800'lü yıllardan itibaren sosyal bilimlerde de kullanılır hale gelmiştir (Demirbaş, 2014). Fraenkel ve Wallen (2006) nicel araştırmanın özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

- ✓ Denenceler araştırmanın başında belirgin bir şekilde ortaya konur.
- ✓ Net tanımlamalara yer verilir.
- ✓ Olguların doğasını öğrenmek gerçek hedefidir.
- ✓ Ortaya konulan veriler sayılar ile gösterilir, istatistiki yöntemler kullanılır.
- ✓ Kesin bulgulara ulaşılır (akt. Garip, 2022).

Allosterik öğrenme modeli ile tasarlanmış Sosyal Bilgiler 7. Sınıf dersinin akademik başarıya, tutuma ve güdüye olan etkisinin araştırıldığı bu çalışmada nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Creswell, Plano Clark, (2007) karma yöntemin niteliklerini şu şekilde açıklamışlardır:

- ✓ Nicel araştırma ile nitel araştırmanın eş zamanlı kullanıldığı yöntemdir.
- ✓ Karma yöntem araştırma sorularına cevap alma bakımından tek bir yöntemin çok daha fazlasını yapar.

Problemin daha belirgin olmasını sağlamak, alt araştırma soruları ile ilgili daha fazla bilgi edinmek, çalışmaya farklı açılardan bakmak karma yöntemin olumlu yönleridir (Creswell, 2012). Bunun yanında karma yöntemin nitel ve nicel araştırmanın eş zamanlı yürütülmesinin yoğun çaba gerektirmesi, uzun soluklu olması, nicel ve nitel yöntemin öncelik sorununun olması, fazla zamana ihtiyaç olması gibi olumsuz nitelikleri vardır (Creswell, 2003; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; akt. Fırat ve ark. 2014: 70).

Bu çalışma karma yöntem çalışması olduğundan çalışmanın nicel kısmında yarı deneysel desen kullanılmıştır. Eğitim ile ilgili bilimsel çalışma yapan kişilerin doğa bilimlerindeki gibi gerçek deney yapmaları olanaksızdır. Okul ortamında rasgele seçim yapılarak grupların oluşması tarafsız değerlendirmeyi imkânsız hale getirmektedir. Buna karşılık bu grupların bazılarını deney bazılarını kontrol grubu olarak belirleyip araştırma yapmak tek çözüm yoludur. Eğitimde yaygın olarak

kullanılan bu model yarı deneysel desen olarak isimlendirilmektedir (Özmen, 2015). Araştırmacı şartlara göre kontrol grubu ile deney grubunu oluşturur, her ikisine ön test uygular, yalnızca deney grubunda deneysel işlemi işe koşar. Nihayetinde gruplar arasındaki farkı görmek için son test uygulaması yapar (Creswell, 2020:396).

Creswell ile Plano Clark (2007) karma yöntem araştırmalarını dört ana gruplama ile biçimlendirmişlerdir. Karma yöntem çalışmalarından açıklayıcı yönetime göre önce nicel araştırma sonra nicel verileri desteklemek adına nitel araştırma yapılır. Nitel araştırma sonrasında nicel verilerin toplandığı keşfedici karma yöntem olguların açıklanmasında etkili bir yöntemdir. Aynı anda hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı paralel karma yöntem bilgilerin birleştirilmesinde önem arz etmektedir. Nicel veya nitel yöntemlerden birinin ağır bastığı diğerinin destekleme görevi gördüğü karma yöntem biçimi ise gömülü karma yöntem olarak bilinir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Çalışmada yer alan araştırma sorularının farklı niteliklere cevap arıyor olması gömülü desen veri analizinin nicel ve nitel olarak farklı zamanlarda yapılmasına neden olmuştur (Creswell, 2020:720).

Tablo 2. Araştırmanın deneysel işlem basamakları

GRUPLAR	ÖN TEST	UYGULAMA	SON TEST	KALICILIK TESTİ
Deney Grubu	Akademik Başarı Testi, Sosyal Bilgiler tutum ve motivasyon ölçeği	Dersin allosterik öğrenme modeline göre işlenmesi	Akademik Başarı Testi, Sosyal Bilgiler tutum ve motivasyon ölçeği	Akademik Başarı Testi
Kontrol Grubu	Akademik Başarı Testi, Sosyal Bilgiler tutum ve motivasyon ölçeği	Dersin Meb ders planına göre işlenmesi	Akademik Başarı Testi, Sosyal Bilgiler tutum ve motivasyon ölçeği	Akademik Başarı Testi

Araştırmanın nitel kısmında öğrenci görüşlerinin ortaya konması için yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Allosterik öğrenme modeli ile ilgili 5 soru hazırlanmış ve deneysel işlemler bitiminde ilgili sorular deney grubu

öğrencilerine sorulmuştur. 18 öğrencinin katılımı ile gerçekleşen görüşmeler 1 ders saati sürmüştür.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Rize/Merkez’de yer alan bir devlet okulunun 7/B (18) kız ve 7/C (18) kız sınıflarında öğrenim gören toplam 36 öğrenci oluşturmaktadır. 7/B sınıfı deney grubunu, 7/C sınıfı ise kontrol grubunu oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın karma yöntem ile çalışılması hem nicel hem nitel veri toplama araçlarını kullanmayı gerekli kılmıştır. Sosyal Bilgiler 7. Sınıf birey ve toplum ünitesi ile ilgili hazırlanan akademik başarı testi, Kandemir (2023) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler tutum ölçeği, Gömleksiz (2012) tarafından geliştirilen motivasyon ölçeği, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları çalışmanın veri toplama araçlarıdır.

2.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmacının tasarladığı 30 soruluk Sosyal Bilgiler akademik başarı testi, Gömleksiz (2012) tarafından tasarlanan 8 olumsuz, 15 olumlu toplam 23 maddeden oluşan Sosyal Bilgiler motivasyon ölçeği, Kandemir (2023) tarafından geliştirilen 20 maddelik Sosyal Bilgiler tutum ölçeği araştırmanın nicel veri toplama araçlarıdır.

2.3.1.1. Akademik Başarı Testi

Sosyal Bilgiler 7. Sınıf birey ve toplum öğrenme alanında yer alan öğrenme çıktıları ile ilgili 30 madde araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Tasarlanan başarı testi ile allosterik öğrenme modelinin ders başarısı yönünden etkililiği ortaya konmak istenmiştir. Bunun için öncelikle çalışmada verileri elde etmek için akademik başarı testi tasarlanarak Sosyal Bilgiler 7.sınıf 1.öğrenme alanı öğrenme çıktılarına göre belirtke tablosu hazırlanmıştır. Belirtke tablosunun hazırlanmasında yenilenmiş Bloom taksonomisi dikkate alınmıştır. Bloom eğitimsel hedef/davranışların ardışık biçimde olması gerektiğini basit öğrenme ve davranıştan sonra zor olanın öğrenilmesi

gerektiğini savunmuştur. Eğitim alanında ve birçok alanda yaşanan değişimler Bloom taksonomisinde de değişimler yaşanmasına neden olmuş ve 1995 senesinde Anderson ve Krathwohl taksonomide bazı yenilikler yapmıştır. (Huitt, 2009; akt.Tutkun, 2012).

Yeni sınıflamada bilgi basamağı yerine hatırlama, kavrama basamağı yerine anlama, analiz basamağı çözümleme ifadesi kullanılmıştır. Bu basamaklar ilk taksonomi le aynı olup ifade farklılıkları vardır. İlk dört basamak uzun süredir kabul görmüş olsa da son iki basamak eğitimciler tarafından tartışma konusu olmuştur. Bu nedenle sentez değerlendirme becerisi içine dahil edilerek en üst düzey basamakta ise yaratma yer almıştır (Huitt, 2009 akt.Tutkun, 2012). Hazırlanan belirtke tablosu, Tablo 3'te verilmiştir. Hazırlanan başarı testi Ek 3'te de verilmiştir.

Tablo 3. 7.Sınıf sosyal bilgiler birey ve toplum öğrenme alanı belirtke tablosu

ÜNİTE	KAZANIM	KONU	BLOOM TAKSONOMİSİ (BİLİŞSEL ALAN)	SORU SAYISI
BİREY VE TOPLUM	SB.7.1.1. İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular.	İletişime Başlıyorum	Hatırlama Anlama Uygulama Analiz Etme Değerlendirme Yaratma	7.,18.,19., sorular 21.,26., sorular
	SB.7.1.2. Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır.	Çevremle İletişim Kurabiliyorum	Hatırlama Anlama Uygulama Analiz Etme Değerlendirme Yaratma	1.,2.,6.,10.,25., sorular 8.,9.,22.,23.,24., sorular 3.,4., sorular 28.soru
	SB.7.1.3. Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.	Dünyayı Evimize Getiren Kutu: Televizyon	Hatırlama Anlama Uygulama Analiz Etme Değerlendirme Yaratma	11.,12.,15.,20.,30.sorular 17.,29. Sorular
	SB.7.1.4. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.	Doğru Bilgi Alırsak Gelişiriz	Hatırlama Anlama Uygulama Analiz Etme Değerlendirme Yaratma	5.,13.,14.,16.,27., sorular
TOPLAM				30

Belirtke tablosuna göre hazırlanan 30 madde için uzman görüşüne başvurulmuştur. Sosyal Bilgiler branşından 3 akademisyen ile 4 Sosyal Bilgiler öğretmenin düşünçesine başvurulmuştur. Uzmanlardan sadece yazım hataları ile ilgili dönütler alınmıştır. Bu aşamada yazım hataları düzeltilmiş fakat testten hiçbir madde çıkarılmamıştır. 30 maddeden oluşan çoktan seçmeli test pilot uygulama için son şeklini almıştır. Resmi izinler alındıktan sonra tasarlanan sınav önceki yıl Sosyal Bilgiler dersi 7.sınıf “Birey ve Toplum” öğrenme alanı öğrenme çıktılarını alan şu an 8. sınıfta olan öğrencilere uygulanmıştır. Tasarlanan başarı testinin güvenirlik ve geçerliliğini ortaya koymak için Rize/Merkez’de yer alan bir devlet okulunda sekizinci sınıfta öğrenim gören 100 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama ardından madde analizi yapılmış ve soruların güçlük ve ayırt edicilik değerleri kabul edilebilir ölçüde bulunmuştur.

Hazırlanan bu test deney ile kontrol gruplarına ön- son test uygulaması ve 6 hafta sonra kalıcılık testi şeklinde uygulanmıştır. Her bir doğru cevaba 1 (bir) puan, yanlış ve boş cevaplara ise 0 (sıfır) puan verilmiştir. Soruların tamamına doğru cevap veren öğrencinin alabileceği puan 30’dur.

Testin geçerliği ve güvenirliğini ortaya koymak madde analizi yapılmasının en başta gelen nedenidir. Bu şekilde ortaya çıkarılmak istenen gizil nitelik için güvenilirliği ve geçerliliği yüksek bir ölçme aracı geliştirilebilir. Fakat, geçerlik ile güvenirlik tek başına ölçme aracının madde analizi için yeterli veriler değildir. Buna ek olarak, maddelerin güçlük ve ayırt edicilik seviyelerinin ortaya konması ile yanıltıcıların etkililiğinin ortaya konması da madde analizin kapsamında yer alan unsurlardır (Hasançebi ve ark., 2020: 225). Soruların madde güçlük ve ayırt edicilikleri Tablo 4 ve 5’te yer alan bilgilere göre yapılmıştır.

Tablo 4. Madde güçlük kriterleri

Madde Güçlük İndeksi	Maddenin Değerlendirilmesi
0.29 ve altında	Zor
0.30-0.49	Orta güçlükte
0.50-0.69	Kolay
0.70-1	Çok kolay

Kaynak: Hasançebi ve ark., 2020:226

Madde güçlük indeksi, testte yer alan bir soruyu doğru yanıtlayanların gruptaki tüm öğrenci sayısına bölünmesiyle bulunur. Değeri 0-1 arasındadır. Ortaya çıkan sonuç eğer sıfıra yakın ise zor soru, 0,5 ise orta seviyede soru, bire yakın ise basit düzeyde soru yorumu yapılır. Madde güçlüğü'nün 0,20-0,80 arasında olması istenir. (Özçelik, 2013:134).

Tablo 5. Madde ayırt edicilik kriterleri

Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Maddenin Değerlendirilmesi
0.40 ve daha büyük	Çok iyi madde
0.30-0.39	Oldukça iyi ama yine de geliştirilebilir
0.20-0.29	Düzeltilmesi ve geliştirilmesi gerekir
0.19 ve daha küçük	Çok zayıf mutlaka çıkarılmalı

Kaynak: Hasa nçebi ve ark., 2020:226

Ayırt edicilik indeksi, bir soruyu doğru yapan öğrenci ile yanlış yapan öğrenciyi belirleyip birbirinden ayırt etmemizi sağlar. Geçerlilik ile doğrudan ilgilidir. Aldığı değer -1 ile 1 arasındadır. Değerin 0'a yakınlığı, ilgili sorunun ayırt ediciliğinin düşük seviyede olduğunu gösterirken 1'e yakınlığın ise ayırt ediciliği yüksek seviyede olduğunu gösterir (Hasa nçebi ve ark., 2020:226).

Akademik başarı testinin madde analizi yapılmış ve ayırt edicilik değeri ortalamasının 0.43, madde güçlük değeri ortalamasının 0.58 olduğu hesaplanmıştır. Buna göre başarı testinin bilenle bilmeyen öğrenciyi iyi ayırt edebildiği ve testin kolay sorulardan oluştuğu söylenebilir. Özellikle sekizinci (0.57), on birinci (0.58), on ikinci (0.51), on altıncı (0.67), yirmi ikinci (0.67), yirmi dördüncü (0.65), yirmi dokuzuncu (0.58) maddelerin ayırt edicilik güçlerinin yüksek olması bu maddelerin çok iyi çalıştığının göstergesidir. Aynı şekilde üçüncü (0.54), altıncı (0.52), dokuzuncu (0.52), onuncu (0.49), on sekizinci (0.51), yirmi birinci (0.47), yirmi altıncı (0.48) maddelerin güçlük indekslerinin orta düzeyde olması bu maddelerin iyi çalıştığının göstergesidir. Bu durumun aynı zamanda testin güvenilirliğini de arttırdığı söylemek mümkündür. Üçüncü maddenin ayırt edicilik değerinin (0.23) istenilen düzeyde olmamasına rağmen madde güçlük değerinin (0.54) orta düzeyde olması testte kullanılmasını sağlamıştır. On üçüncü maddenin güçlük düzeyinin (0.78) istenilen seviyede olmamasına rağmen ayırt edicilik seviyesinin (0.45) istenilen düzeyde olması testte kullanılmasını sağlamıştır. Aynı şekilde on dokuz (0.72) ve yirmi sekizinci (0.77)

maddelerin güçlük düzeylerinin istenilen değerde olmamasına rağmen testte kullanılma nedeni 0.53 ve 0.51 gibi yüksek ayırt edicilik gücüne sahip olmalarıdır. Akademik başarı testinin madde analizi aşağıda yer alan tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Başarı testinin madde analizi

Madde No	Ayırt Edicilik Değeri	Güçlük Değeri
1	0.29	0.65
2	0.25	0.64
3	0.23	0.54
4	0.32	0.58
5	0.34	0.68
6	0.32	0.52
7	0.48	0.71
8	0.57	0.67
9	0.33	0.52
10	0.35	0.49
11	0.58	0.32
12	0.51	0.66
13	0.45	0.78
14	0.28	0.34
15	0.32	0.29
16	0.67	0.35
17	0.29	0.61
18	0.39	0.51
19	0.53	0.72
20	0.37	0.69
21	0.57	0.47
22	0.67	0.45
23	0.42	0.71
24	0.65	0.67
25	0.40	0.66
26	0.39	0.48
27	0.49	0.64
28	0.51	0.77
29	0.58	0.63
30	0.40	0.67
Ortalama	0.43	0.58

2.3.1.2. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Allosterik öğrenme modelinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemek amacıyla, literatür taranmış ve Kandemir (2023) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin

Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı 20 maddelik Sosyal Bilgiler tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, likert türünde 20 maddeden meydana gelmektedir. Tutum ölçeği geliştirmek için ortaya konan veriler nicel araştırma desenlerinden tarama yöntemine göre yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini Erzurum devlet okullarındaki ortaokula giden 202 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,885 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha değeri 0,79 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla geliştirilen bu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. Tutum ölçeği Ek 4’te sunulmuştur.

2.3.1.3. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği

Allosterik öğrenme modelinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyonlarına etkisini incelemek amacıyla literatür taranmış ve Gömleksiz (2012) tasarlanan 8 olumsuz, 15 olumlu toplam 23 maddeden oluşan likert tipindeki Sosyal Bilgiler motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı Gömleksiz (2012) tarafından 0.792 şeklinde ortaya konmuştur. Uygulanan motivasyon ölçeği Ek 5’te ortaya konmuştur. Bu çalışmada ise güvenirlik katsayısı 0,76 olarak bulunmuştur.

2.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırma yönteminin karma olması nicel desenlerin yanında nitel desenlerin de kullanılmasını zorunlu kılmıştır. Bu sebeple bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formları ile öğrencilerin görüşleri ortaya çıkarılmıştır.

2.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Araştırmada 7. sınıf ‘‘Birey ve Toplum’’ öğrenme alanının başarı testi, motivasyon ölçeği, tutum ölçeği kullanılarak elde edilen verilere dayanak olması için ve ortaya konan verileri ayrıntılandırmak için nitel veriler toplanmıştır. Bu sebeple çalışmaya dahil olanların uygulama hakkındaki fikirlerini, tecrübelerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme, çalışmaya katılan kişilerin bir içerik hakkında duygu ve düşüncelerinin ortaya çıkaran tekniktir (Karataş, 2017; akt. Dömbekci, 2022:143). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşmeyi sağlayan kişinin belli başlı bir yöntemi

vardır; ancak görüşülen bireylerin niteliklerine göre belirlenen yöntemin dışına çıkılarak içeriğin değişik yönleri de ortaya konmak istenir (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017; akt. Dömbekci, 2022:146). Yarı yapılandırılmış görüşme sürecinde mevcut sorular haricinde soru sorulabilir, soruların yeri değiştirilebilir. Bu görüşme türünde araştırmaya dair detaylı bilgi elde edilebilir ve veriler sınıflandırılabilir (Dömbekci ve Erişen, 2022:145).

Görüşme formu ile 7. sınıf Sosyal Bilgiler ‘‘Birey ve Toplum ‘’ öğrenme alanına yönelik uygulanan allosterik öğrenme modelinin akademik başarıya, tutuma, motivasyona ve kalıcılığa etkisiyle ilgili öğrenci fikirlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu sebeple araştırmacının hazırlamış olduğu 5 açık uçlu soru uzmanların fikirlerinden de yararlanarak öğrencilere sorulmuştur. Görüşme formu, Ek-7’de sunulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler SPSS 20.0 programında test edilerek gruplar arasında anlamlı bir fark olup oluşmadığı ortaya konmak istenmiştir. Bu çalışma nicel ve nitel analiz olarak üzere iki kısımda analiz edilmiştir.

2.4.1. Nicel Veri Analizi

Allosterik öğrenme modeli ile tasarlanan Sosyal Bilgiler dersinin etkililiğini ortaya koymak amacıyla öğrencilere başarı testi, tutum ölçeği, motivasyon ölçeği ve kalıcılık testi uygulanmıştır. Deney grubuna 30 soruluk akademik başarı ön ve son testi, tutum ve motivasyon ölçeği ön ve son ölçek uygulaması ve sonrasında kalıcılık testi uygulaması yapılmıştır. Aynı işlemler kontrol grubuna da uygulanmış ve ortaya çıkan verilerin analizi SPSS 20.00 paket programında yapılmıştır. Veri analizleri Tablo 7’de verilmiştir.

Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.96 ve +1,96 arasında yer alıyorsa dağılım normal kabul edilebilir. Buna göre Tablo 7 incelendiğinde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının genel olarak normal bir dağılıma sahip olduğu olduğu, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,740 ile 1,051 arasında yer aldığı görülmektedir. Ancak kontrol grubu son testi tutum tutum puanının basıklık değerinin 5,479 olması nedeniyle deney ve kontrol gruplarına uygulanan tüm veri toplama araçlarının ön ve son test

puanlarının analiz edilme sürecinde Non-Parametrik analiz tekniklerinden Man-Whitney U- testinden ve Wilcoxon İşaretli Sıralar- Z testinden yararlanılmıştır.

Tablo 7. Normallik testi analizleri sonuçları

Test Türü	Gruplar	Çarpıklık	Basıklık
Başarı Testi	Deney Ön Test	0,353	0,165
	Kontrol Ön Test	-0,142	-1,398
	Deney Son Test	-1,132	0,174
	Kontrol Son Test	-1,401	2,893
Kalıcılık Testi	Deney	-0,756	0,405
	Kontrol	-0,931	0,187
Tutum Ölçeği Testi	Deney Ön Tutum Ölçeği	-0,184	-0,124
	Kontrol Ön Tutum Ölçeği	-0,058	-0,189
	Deney Son Tutum Ölçeği	-0,249	0,293
	Kontrol Son Tutum Ölçeği	1,913	5,479
Motivasyon Ölçeği Testi	Deney Ön Motivasyon Ölçeği	0,449	-0,849
	Kontrol Ön Motivasyon Ölçeği	-0,061	-0,293
	Deney Son Motivasyon Ölçeği	-0,115	0,896
	Kontrol Son Motivasyon Ölçeği	-0,175	-0,487

2.4.2. Nitel Veri Analizi

Araştırmanın neticesinde araştırmacının hazırlamış olduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu deney grubunda yer alan 18 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin yanıtları içerik analizi yöntemine göre kategori ve kodlara ayrılarak tahlil edilmiştir. İçerik analizi, metnin içindeki ana unsurları belirleme, gruplama ve yorumlama amacı ile ortaya çıkmış düzeni olan, yöntemsel ve tarafsız bir yöntem şeklinde tarif edilmekte; yazılı eserlerin veya görselde bulunan kategorilerin/kodları ortaya tahlil etmek amacıyla uygulanmaktadır. (Robert, Bouillaget, 1997, akt. Alanka, 2024:69). İçerik analizi uygulanırken bariz bir şekilde fark edilen sözcük, terimlere ulaşmak

yerine; gizil, kapalı, metnin içinde ilk başta fark edilmeyen anlamların ortaya konması önem arz etmektedir (Alanka, 2024:71).

Geçerlik, nitel araştırmalarda araştırmacının yansız şekilde inceleme yapmasıdır. Araştırmacının ölçmeye konu olan olguyu doğru bir biçimde ölçmesi araştırmanın geçerliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008; akt. Karataş, 2015). Araştırmanın nitel kısmında öğrencilere uygulanan görüşme formundan elde edilen verilerin üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan doğrudan araştırmaya aktarılması, etkinliğe katılan deney grubu öğrencilerinden doğrudan görüş alınması araştırmanın geçerliğini artıran faktörlerdir. Nitel araştırmalarda olması gereken diğer önemli özellik güvenilirliktir. Güvenirlik, araştırmada farklı ölçümlerin benzer sonuçları vermesidir. İnsan davranışları kompleks bir yapıda olduğundan sosyal bilimlerde güvenilirlik kriterini yakalamak oldukça zordur. Nitel araştırmalara farklı araştırmacıların katılması ve araştırma sonuçlarını incelemesi araştırmanın güvenilirliğini artırır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; akt. Karataş, 2015). Mevcut araştırmanın nitel kısmında araştırmacının öğrenci görüşlerini danışman ile birlikte inceleyip birlikte sonuçlara ulaşması araştırmanın güvenilirliğini artıran faktörlerdir.

2.5. Araştırmanın Deneysel Basamakları

Bu çalışma sürecinde gerçekleştirilen deneysel işlem basamaklarına ilişkin bilgiler maddeler halinde verilmiştir.

1. Araştırmacı literatür taraması yaparak danışman ile çalışma konusunu biçimlendirmiştir. Bunun ardından allosterik öğrenme modeline uygun olacak şekilde Sosyal Bilgiler 7.sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanı ile ilgili ders planı hazırlamıştır.
2. Çalışmanın etik ve hukuki yönü için Rize RTEÜ Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan Etik Kurulu kararı alınmıştır.
3. Çalışma Rize ilinde yer alan devlet okulunda gerçekleştirildiğinden uygulama bölümü için Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır.
4. Deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Her iki grupta 18 öğrenci yer alırken toplam 36 kız öğrenci ile çalışılmıştır.
5. Akademik başarı testinin madde analizi için aynı konuyu önceki yıl gören 100 8. sınıf öğrencisine başarı testi uygulanmıştır.

6. Sosyal Bilgiler tutum ölçeği, Sosyal Bilgiler motivasyon ölçeği, akademik başarı ve kalıcılık testi deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.
7. Ön test uygulamasından sonra deney grubunda allosterik öğrenme modeline göre hazırlanan Sosyal Bilgiler dersi 4 hafta boyunca işlenmiştir. 4 hafta sonunda son test uygulaması deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarında motivasyon, tutum son testi ile kalıcılık testi uygulaması yapılmıştır.
8. Ortaya çıkan veriler nicel ve nitel yöntemlere göre analiz edilmiştir.

2.6. Araştırmacının Katılımcı Rolü

Bu çalışmada araştırmacı, allosterik öğrenme modeli ile hazırlanan Sosyal Bilgiler ders planlarının oluşturulmasında, tatbikinde, verilerin ortaya konması ve tahlilinde, sonuç ve önerilerin yazımında bizzat yer almıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu kısımda nicel ve nitel verilerden yararlanarak ortaya konmuş bulgulara yönelik bilgilere yer verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan etkinlikler sonucu söz konusu bulgulara ulaşılmıştır.

3.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Yapılan çalışmanın bu kısmında “7.Sınıf Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum ve Motivasyon Ölçeği” testlerinden faydalanılarak elde edilmiş bulgular ortaya konmuştur.

3.1.1. Akademik Başarı Testine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu kısmında allosterik öğrenme modeli ile hazırlanan Sosyal Bilgiler 7. sınıf deney grubu öğrencileri ile mevcut müfredata göre aynı dersi işleyen kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı olarak farklılaşmayı ortaya koyan bulgulara yer verilmiştir.

3.1.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ile kontrol gruplarındaki öğrencilerine ders işlemeden önce akademik başarı testi uygulanmıştır. Bu gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için ise akademik başarı testine ait sonuçlar Mann- Whitney U testi uygulanarak elde edilmiştir. Mann- Whitney U testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Deney ve kontrol grubu akademik başarı ön test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Deney	18	19,72	355,00	140,000	-,700	,484
Kontrol	18	17,28	311,00			

Tablo 8’deki Mann- Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, Z değeri -,700 anlamlılık değeri (p) ,484 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değeri, 0,05’ten büyüktür.

Grupların sıra ortalamaları sonuçları ise deney grubu 19,72 iken kontrol grubunda bu değer 17,28'tir. Bu değerlere göre ile deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı ön test puanları açısından istatistiksel manada bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Bu sonuçlara göre çalışmanın uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanı açısından benzer özellikte olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu arasında iç geçerlilikte sorun oluşturabilecek bir ayrımın olmadığını ifade etmek mümkündür.

3.1.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarını ortaya koyup karşılaştırmak için Mann- Whitney U testi uygulanmıştır. Bu testten elde edilen puanlar tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve kontrol grubu akademik başarı son test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Deney	18	19,61	353,00	142,000	-,641	,522
Kontrol	18	17,39	313,00			

Tablo 9'da yer alan Mann- Whitney U testi değerlerine göre Z değeri, -,641, anlamlılık değeri (p) ise ,522 olarak hesaplanmıştır. Anlamlılık değeri 05'ten büyük olduğu ortaya konmuştur. Deney grubunun sıra ortalaması 19,61 ve kontrol grubunun sıra ortalaması ise 17,39 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre deney ve kontrol grubunun akademik başarı son test puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır, yorumu yapılabilir.

3.1.1.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubuna allosterik öğrenme modeli ile ders işlenmeden önce ön test uygulanmış ve allosterik öğrenmenin etkililiğini ortaya koymak için ise etkinlik sonrası son test uygulanmıştır. Bu iki testin puanlarına ilişkin karşılaştırma ise

Wilcoxon İşaretli Sıralar-Z testi ile ortaya konmuştur. Tablo 10’da bu testin sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 10. Deney grubu akademik başarı ön test ve son test puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar-Z testi sonuçları

Öntest- Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	5	7,60	38,00	-2,073	,038
Pozitif Sıra	13	10,23	133,00		

Tablo 10’da yer alan sonuçlara bakıldığında deney grubunun akademik başarılarının istatistiksel olarak arttığı gözlemlenmiştir ($Z = -2,073$; $p < .05$). Başarı testinin pozitif sıra ortalamasının (10,23), negatif sıra ortalamasından (7,60) daha yüksek olması son test puanlarının arttığını ve allosterik öğrenme modelinin deney grubunda akademik başarıya katkı yaptığını göstermektedir.

3.1.1.4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Wilcoxon İşaretli Sıralar-Z testi kullanılarak kontrol grubuna uygulanan ön test ile son test arasındaki başarı farkını belirlemek amaçlanmıştır. Ortaya çıkan bulgular tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Kontrol grubu ön test, son test puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar-Z testi sonuçları

Öntest- Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	7	8,14	57,00	-1,243	,214
Pozitif Sıra	11	10,36	114,00		

Tablo 11 bulgularına bakıldığında kontrol grubunun ön test puanı ile son test puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı dikkat çekmektedir

($Z = -1,243$; $p > 0,05$). Bununla birlikte kontrol grubunun başarı testi sonuçlarının pozitif sıra ortalaması (10,36), negatif sıra ortalamasından (8,14) daha büyük çıkmıştır.

3.1.1.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Kalıcılık Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarına son testler uygulandıktan 6 hafta sonra aynı başarı testi bilgilerin kalıcılığını ölçmek amacıyla tekrar uygulanmıştır. Mann-Whitney U testi uygulanarak yapılan kalıcılık testi bulguları tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Deney ve kontrol grubu akademik başarı kalıcılık testi puanlarına ilişkin Mann-Whitney U sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Deney	18	23,00	414,00	81,000	-2,576	,010
Kontrol	18	14,00	252,00			

Tablo 12’de yer alan Mann-Whitney U testi sonuçlarına bakıldığında Z puanı değerinin -2,576, anlamlılık değeri (p) ise ,010 olduğu görülmektedir. Anlamlılık değeri 05’ten küçüktür. Öte yandan grupların sıra ortalamaları ise deney grubunun 23,00 ve kontrol grubunun 14,00 olduğu anlaşılmaktadır. Böylelikle kalıcılık akademik başarı son test puanları arasında her iki grup karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgulara bakılarak allosterik öğrenme modelinin deney grubu öğrencilerinin ders başarısına katkı yaptığı söylenebilir.

3.1.1.6. Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son Test ve Kalıcılık Test Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmacı deney grubuna ön test ve son test uygulamasından 6 hafta sonra kalıcılık testi uygulamış ve bu testler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Bunun için Wilcoxon İşaretli Sıralar-Z testini kullanarak elde ettiği bulguları Tablo 13’te ortaya koymuştur.

Tablo 13. Deney grubu, son test ve kalıcılık puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar-Z testi sonuçları

Öntest- Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	6	5,92	35,50	-1,946	,052
Pozitif Sıra	11	10,68	117,50		
Eşit Sıra	1				

Deney grubu son test puanları ile kalıcılık testi puanlarının incelendiği bu tabloda iki test arası anlamlı bir fark oluşmadığı görülmektedir ($Z=-1,946$; $p>05$). Bu nedenle iki test arasında benzer sonuçların olduğu ve deney grubunun bilgileri 6 hafta sonrasında hatırlayabildiği görülmektedir.

3.1.1.7. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son Test ve Kalıcılık Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubuna başarı son testi uygulandıktan 6 hafta sonra kalıcılık testi uygulanmış ve kontrol grubunda bilgilerin kalıcılık düzeyi belirlenmek istenmiştir. Bunun belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar-Z testi uygulanmış ve bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Kontrol grubu, son test ve kalıcılık puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar-Z testi sonuçları

Öntest- Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	12	9,69	119,50	-1,484	,138
Pozitif Sıra	6	8,58	51,50		

Tablo 14’te görüldüğü gibi kontrol grubu akademik başarı son test-kalıcılık ($Z=-1,484$; $p>05$) puanlarının kıyaslanması neticesinde istatistiksel olarak anlamlı bir ayrımın olmadığı gözlenmektedir ($p>,05$). Bu durum kontrol grubu öğrencilerinin bilgileri hatırlamada bir sorun yaşamadıkları sonucunu gösterir.

3.1.2. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular

Bu kısımda Sosyal Bilgiler 7.sınıf dersinde uygulanan allosterik öğrenme modeline dayalı etkinliklerin işe koşulduğu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı ön test-son test tutum puanları arasındaki farklılık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

3.1.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Tutum Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Her iki gruba etkinlik öncesi tutum ölçeği uygulanarak öğrencilerin derse karşı ön tutumları ortaya konmak istenmiştir. İlgili bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Deney ve kontrol grubu tutum ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Deney	18	14,58	262,50	91,500	-2,236	,025
Kontrol	18	22,42	403,50			

Tablo 15’te gösterilen Mann- Whitney U testi bulguları analiz edildiğinde Z değerinin -2,236 anlamlılık değerinin (p) ise ,025 olduğu görülmektedir. Anlamlılık değeri ,05’ten küçüktür. Deney grubunun sıra ortalaması 14,58 ve kontrol grubunun sıra ortalaması 22,42 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grupları ön tutum testi sonuçları arasında istatistiksel olarak fark bulunmuştur. Buna göre etkinlik öncesi kontrol grubunun Sosyal Bilgiler dersine olan olumlu tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

3.1.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Tutum Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Etkinlik sonrası deney ve kontrol gruplarının tutumlarındaki değişim ortaya konmak istenmiş bu amaçla her iki grubun son tutum puanları Mann-Whitney U yöntemi ile test edilmiştir. Sonuçları Tablo 16’ da verilmiştir.

Tablo 16. Deney ve kontrol grubu tutum son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Deney	18	19,81	356,50	138,500	-,746	,456
Kontrol	18	17,19	309,50			

Tablo 16'ya bakıldığında Z değeri -,746 anlamlılık değeri (p) ise ,456 olduğu görülmektedir. Deney grubunun sıra ortalaması 19,81, kontrol grubunun ise 17,19 olarak belirlenmiştir. Bu verilere bakıldığında her iki grubun tutum son test puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

3.1.2.3. Deney Grubu Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunda allosterik öğrenme modelinin Sosyal Bilgiler dersine olan tutumlara etkisini anlamak için ön test ve son test puanları incelenmiştir. Bunun için işe koşulan Wilcoxon İşaretli Sıralar-Z testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Deney grubu tutum ön test ve son test puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar- Z testi sonuçları

Öntest- Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	4	12,25	49,00	-1,305	,192
Pozitif Sıra	13	8,00	104,00		
Eşit	1				

Tablo 17'de yer alan verilere göre deney grubunda ön test, son test tutum puanları için farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($Z = -1,305$; $p > 0,05$). Bu durum deney grubunda uygulanan allosterik öğrenme modeline dayalı etkinliklerin Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin tutumlarında ciddi bir fark oluşturmadığını ortaya koymaktadır.

3.1.2.4. Kontrol Grubu Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubunda ön ve son test tutum puanları incelenmiştir. Bunun için işe koşulan Wilcoxon İşaretli Sıralar-Z testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Kontrol grubu tutum ön test ve son test puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar- Z testi sonuçları

Öntest- Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	12	6,88	82,50	-,752	,452
Pozitif Sıra	4	13,38	53,50		
Eşit	2				

Tablo 18 analiz edildiğinde kontrol grubu öğrencilerin ön test ve son test tutum puanları için farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmaktadır ($Z = -,752$; $p > 0,05$). Bu nedenle kontrol grubunda da derse yönelik tutum puanlarının olumlu yönde artmadığı yorumu yapılabilir.

3.1.3. Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu kısmında 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işe koşulan allosterik öğrenme modeline dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon düzeylerindeki değişimler ortaya konmak istenmiştir.

3.1.3.1. Deney ve Kontrol Grubu Motivasyon Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Allosterik öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler motivasyon ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak farkını ortaya koymak için Mann Whitney U testi uygulanarak sonuçları Tablo 19 ‘da verilmiştir.

Tablo 19. Deney ve kontrol grubu motivasyon ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Deney	18	17,11	308,00	137,000	-,792	,428
Kontrol	18	19,89	358,00			

Tablo 19 ‘da yer alan veriler incelendiğinde Z değeri-,792 anlamlılık değeri (p) ise ,428’dir. Anlamlılık değeri ,05’ten büyük olduğu görülmektedir. Sıra ortalaması deney grubunun 17,11, kontrol grubunun 19,89 olarak hesaplanmıştır. Her iki grubun puanları arasında önemli bir fark ortaya çıkmamıştır ($p>0,05$). Bu sonuçlardan hareketle deney ve kontrol grubu öğrencileri uygulama öncesinde motivasyon bakımından birbirine benzerdir yorumu yapılabilir.

3.1.3.2. Deney ve Kontrol Grubu Motivasyon Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubu motivasyon son test puanları Tablo 20’ de gösterilmiştir.

Tablo 20. Deney ve kontrol grubu motivasyon son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Deney	18	20,89	376,00	119,000	-1,370	,171
Kontrol	18	16,11	290,00			

Tablo 20’de yer alan veriler incelendiğinde Z değeri -1,792 anlamlılık değeri (p) ise, 171’dir. Anlamlılık değerinin ,05’ten büyük olduğu görülmektedir. Sıra ortalaması deney grubunun 20,89, kontrol grubunun 16,11 olarak hesaplanmıştır. Her iki grubun puanları arasında kayda değer bir fark ortaya çıkmamıştır ($p>0,05$). Bu sonuçlara göre allosterik öğrenme modelinin deney grubu öğrencilerinin motivasyonlarını arttırmada çok etkili olmadığı söylenebilir.

3.1.3.3. Deney Grubu Motivasyon Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubu motivasyon ön test -son test puanları Tablo 21’ de gösterilmiştir.

Tablo 21. Deney grubu motivasyon ön test ve son test puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar- Z testi sonuçları

Öntest- Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	5	8,10	40,50	-1,706	,088
Pozitif Sıra	12	9,38	112,50		
Eşit Sıra	1				

Tablo 21’ de yer alan anlamlılık değerinin 0,05 ten büyük olması allosterik öğrenme modelinin deney grubu öğrencilerinin motivasyonları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

3.1.3.4. Kontrol Grubu Motivasyon Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubu motivasyon ön test -son test puanları Tablo 22’ de gösterilmiştir.

Tablo 22. Kontrol grubu motivasyon ön test ve son test puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar- Z testi sonuçları

Öntest- Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	8	9,19	73,50	-,142	,887
Pozitif Sıra	9	8,83	79,50		
Eşit Sıra	1				

Tablo 22’de yer alan anlamlılık değerinin 0,05 ten büyük olması mevcut öğretim modelinin kontrol grubu öğrencilerinin motivasyonları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

3.2. Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın bu kısmında allosterik öğrenme modeline göre hazırlanmış etkinliklerin etkililiğini ortaya koymak amacıyla deney grubu öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Bunun için beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler ortaya konmuştur. Veriler kategori ve kodlar oluşturularak gruplara ayrılmış ardından frekansları hesaplanmıştır.

3.2.1. Allosterik Öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Deney grubu öğrencilerinin allosterik öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersine etkisine ilişkin verdikleri yanıtlardan hareketle belirlenen kategoriler, kodlar ve frekansları Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23. Allosterik öğrenmenin sosyal bilgiler dersine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri

Kategori	Kodlar	Öğrenciler	f
Evet	-Daha iyi anlama -Eğlenceli -Daha çok sevme	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7 Ö8, Ö11, Ö12, Ö2, Ö14, Ö17, Ö15	12
Hayır		Ö4, Ö9, Ö10, Ö13, Ö16, Ö18	6

Tablo 23’te yer alan allosterik öğrenme sürecinde “Sosyal Bilgiler dersine bakış açınızın değiştiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna on iki öğrencinin evet yanıtı verdiği görülmektedir. Evet yanıtı veren öğrenciler yanıtlarını dersi daha iyi anlama, eğlenceli bulma ve dersi daha çok sevme şeklinde gerekçelendirmişlerdir. Bu yanıtlara bakarak allosterik öğrenme modelinin özellikle öğrenmede tutumlar açısından olumlu etki yaptığı yorumu yapılabilir. Allosterik Öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri;

Ö1: ‘Yaptığımız etkinlikler dersi daha anlamamıza neden oldu; çünkü yaptığımız afişler araştırma gerekiyordu. Araştırırken daha iyi anlıyorum.’

Ö8: ‘Evet. Sosyal Bilgiler dersi konuları bence gün geçtikçe eğlenceli oluyor. Bu nedenle dersi dinleme yeteneğim arttı.’

Ö2: ‘Evet. Dersi daha çok sevmeye başladım.’

Ö4: *‘Düşünmüyorum. Bakış açım aynı şekilde.’*

3.2.2. Allosterik Öğrenme Modelinin Öğrenmeyi Kolaylaştırmasına Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Deney grubu öğrencilerinin allosterik öğrenme modelinin öğrenmeyi kolaylaştırmasına etkisine ilişkin verdikleri yanıtlardan hareketle oluşturulan kategoriler, kodlar ve frekansları Tablo 24’te belirtilmiştir.

Tablo 24. Allosterik öğrenme modelinin öğrenmeyi kolaylaştırmasına etkisine ilişkin öğrenci görüşleri

Kategori	Kodlar	Öğrenciler	f
Evet	-Kalıcı	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10	16
	-Eğlenceli	Ö12, Ö14, Ö17, Ö18	
	-Kolaylaştırıcı	Ö9, Ö15, Ö11, Ö4	
	-Öğretici	Ö1, Ö16	
Hayır		Ö13, Ö8	2

Tablo 24 incelendiğinde “Allosterik öğrenmenin öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünüyor musunuz?” sorusuna deney grubu öğrencilerinden 6 öğrenci kalıcı öğrenmeyi sağlıyor, 5 öğrenci dersi eğlenceli hale getiriyor, 4 öğrenci dersi kolaylaştırıyor, 2 öğrenci ise dersi daha öğrenilir hale getiriyor yanıtlarını vermiştir. Allosterik öğrenme modelinin öğrenmeyi kolaylaştırmasına etkisine ilişkin öğrenci görüşleri;

Ö2: *‘Evet. Bence akılda daha kalıcı oluyor ve daha iyi öğrenip derste sıkılmıyorlar.’*

Ö14: *‘Evet. Ders daha eğlenceli oluyor ve sıkıcı olmuyor.’*

Ö15: *‘Bence kolaylaştırıyor; çünkü yaptığımız etkinliklerin hepsi araştırma gerektiriyordu ve araştırdığımda daha çabuk anlıyordum.’*

3.2.3. Allosterik Öğrenme Modelinin Eğlenceli Olmasına Dair Öğrenci Görüşleri

Deney grubu öğrencilerinin allosterik öğrenme modelinin eğlenceli olmasına dair verdikleri yanıtlardan hareketle oluşturulan kategoriler, kodlar ve frekansları Tablo 25’te belirtilmiştir.

Tablo 25. Allosterik öğrenme modelinin eğlenceli olmasına dair öğrenci görüşleri

Kategori	Kodlar	Öğrenciler	F
Evet			17
	-Katılımı artırma	Ö3, Ö5, Ö6, Ö17, Ö18	
	-Etkinlikler	Ö1, Ö7, Ö12, Ö14, Ö17,	
	-Kolaylaştırıcı	Ö9, Ö15, Ö4, Ö2, Ö8, Ö16	
Hayır		Ö11	1

Tablo 25 incelendiğinde “Allosterik öğrenmeyi eğlenceli buluyor musunuz?” sorusuna deney grubu öğrencilerinden 5 katılımı artırıyor, 5 öğrenci farklı etkinlikler keyif veriyor, 7 öğrenci kolaylaştırıcı, yanıtını vermiştir. Allosterik öğrenme modelinin öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesine ilişkin öğrenci görüşleri;

Ö7: ‘*Bence eğlenceliydi; çünkü hep etkinlik yapıyoruz ben de etkinlik yapmayı seviyorum.*’

Ö3: ‘*Evet. Derse daha fazla katılmamı sağladı.*’

Ö15: ‘*Eğlenceliydi, etkinliklerin fazla olması dersi daha kolay hale getirdi.*’

3.2.4. Sosyal Bilgiler ve Allosterik Öğrenmeye Dair Öğrenci Görüşleri

Deney grubu öğrencilerine sorulan allosterik öğrenme modelini diğer Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarında işlemek ister misiniz sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlardan hareketle oluşturulan kategoriler, kodlar ve frekansları Tablo 26’da belirtilmiştir.

Tablo 26. Allosterik öğrenme modelinin diğer sosyal bilgiler öğrenme alanlarında kullanılmasına dair öğrenci görüşleri

Evet			6
	-Kalıcı	Ö12, Ö14, Ö17	
	-Eğlenceli	Ö1, Ö2, Ö7,	
Hayır	Yetersiz kalır	Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö3, Ö4, Ö9, Ö15, Ö16, Ö18,	13

Tablo 26 incelendiğinde “Sosyal Bilgiler dersinin diğer konularını allosterik öğrenme modeli ile işlemek ister misiniz?” sorusuna deney grubundan 13 öğrenci hayır yanıtını vermiştir. Allosterik öğrenme modelinin öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesine ilişkin öğrenci görüşleri;

Ö5: ‘Hayır; çünkü bazı konular çok uzun böyle işlersek yetişmeyebilir ve geri kalırız.’

Ö8: ‘Tümünü işlemek istemezdim; çünkü çok etkinlik yapıyoruz.’

Ö16: ‘Hayır. Mesela Osmanlı Devleti’nin böyle işlenmesi yararlı olmayabilir.

3.2.5. Allosterik Öğrenme Modelinin Eksik Yönlerine Dair Öğrenci Görüşleri

Deney grubu öğrencilerine sorulan allosterik öğrenme modelininin eksik/beğenmediğiniz yönleri nelerdir sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlardan hareketle oluşturulan kategoriler, kodlar ve frekansları Tablo 27’de belirtilmiştir.

Tablo 27. Allosterik öğrenme modelinin diğer sosyal bilgiler öğrenme alanlarında kullanılmasına dair öğrenci görüşleri

Kategori	Kodlar	Öğrenciler	f
Evet/Var			10
	-Evde Çalışmak	Ö1, Ö11, Ö14	
	-Uzun Sürmesi	Ö9, Ö10, Ö17,	
	-Yorucu Olması	Ö5, Ö7, Ö8, Ö1 Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö13, Ö16, Ö15,	
Hayır/Yok		Ö12,	8

Tablo 27 incelendiğinde “Allosterik öğrenmenin beğenmediğiniz/ eksik yönleri var mıdır?” sorusuna deney grubundan 10 öğrenci evet yanıtını vermiştir. Bu soruya dair öğrenci görüşleri ise şu şekildedir:

Ö5: *‘Bazen proje gibi şeyler verildiğinde onu yapmak çok yorucu oluyor ve sıkılıyorum.’*

Ö9: *‘Bence bazı konular uzun sürüyor ve yorucu oluyor.’*

Ö11: *‘Evde yapılan ödevler bunaltıcı olabiliyor.’*



4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu kısmı bulgu, tartışma, sonuç ve önerilerden oluşmaktadır.

4.1. Tartışma ve Sonuç

Çalışmada allosterik öğrenme modeli ile hazırlanmış Sosyal Bilgiler dersinin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin “Birey ve Toplum” öğrenme alanındaki akademik başarılarına, tutumlarına, motivasyonlarına ve bilgilerin kalıcılığına etkisi incelenmiştir. Çalışmada deney ve kontrol gruplarına ön test- son test uygulanmıştır. Deney grubuna allosterik öğrenme modeli ile hazırlanmış ders etkinlikleri uygulanırken kontrol grubuna ise Sosyal Bilgiler öğretim programında belirtilen etkinlikler uygulanmıştır. Çalışmanın deneysel aşamasında deney ve kontrol gruplarına akademik başarı testi, tutum, motivasyon ve kalıcılık testi uygulanmıştır. Ayrıca deney grubuna çalışma bitiminde açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Uygulamalar neticesinde ortaya çıkan bulgular alt problemler açısından tartışılmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda deney ve kontrol grubu ön test puan ortalamaları kıyaslanmıştır. Çalışmada 7. Sınıf Sosyal Bilgiler “Birey ve Toplum” öğreme alanı bilgilerini içeren başarı testi deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanarak her iki grubun puanları arasındaki fark ortaya konmak amaçlanmıştır. Bunun için Mann- Whitney U testi uygulanmıştır. Uygulama neticesinde grupların başarı puanları arasında önemli düzeyde bir fark ortaya çıkmamıştır ($p>0,05$). Bu sonuç her iki grubun uygulama başlamadan önce benzer özellikler taşıdığını ve bu benzerliğin araştırma öncesi istenilen bir durum olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ikinci alt probleminin amacı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanlarını kıyaslamaktır. Buna göre deney grubuna uygulanan deneysel işlemler bitiminde deney ve kontrol grubuna son test uygulaması

yapılmıştır. Söz konusu grupların son test puanlarının kıyaslanmasında Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U testine göre anlamlılık değerinin ,522 olması gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucunu ortaya koysa da grupların sıra ortalaması deney grubunda 19,61, kontrol grubunda 17,39 olarak bulunmuştur. Bu durum deney grubunda daha yüksek puan ortalamasının olduğunu ve allosterik öğrenmenin deney grubu öğrencilerinin akademik başarısını az da olsa olumlu anlamda etkilediğini gösterir.

Gökçedağ (2017), çalışmasında allosterik öğrenme modeliyle hazırlanmış Fen ve Teknoloji dersinde deney grubunun ($X=35.95$), kontrol grubundan ($X=33.36$) daha yüksek akademik başarı son test puan ortalamasına eriştiğini ortaya koymuştur. Araştırmada anlamlılık değeri 0,00 olarak ölçülmüştür. Bu yönüyle anlamlılık değeri dışında iki çalışmanın benzer sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

Akran ve Babaoğlu (2019), çalışmasında 5. sınıf İngilizce dersinde allosterik öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Bu araştırmada deney ve kontrol grubu son test eleştirel düşünme puanları deney grubunda $\bar{X}=108,28$, kontrol grubunda $\bar{X}=98,10$ olarak bulunmuştur. Buna göre allosterik öğrenme ile ders işleyen grubun eleştirel düşünme becerileri artmıştır. Aynı araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencileri son test yansıtıcı düşünme beceri puanları incelenmiştir. Buna göre deney grubu $\bar{X}=60,13$, kontrol grubu $\bar{X}=55,50$ olarak bulunmuştur. Bu verilere göre allosterik öğrenme ile ders işleyen deney grubunun yansıtıcı düşünme becerileri artırmıştır. Aritmetik ortalama değerleri açısından kıyaslandığında iki çalışma benzerlik gösterse de anlamlılık değerleri açısından farklıdır.

Yıldırım ve Kuloğlu (2024), İngilizce dersinde allosterik öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol grubu son test akademik başarı puanları deney grubunda aritmetik ortalama 9.23, kontrol grubunda 9.63 olarak bulunmuştur. Araştırmada anlamlılık değeri 0.718 olarak bulunmuştur. Bu verilere göre allosterik öğrenme deney grubunda akademik başarıyı olumlu yönde etkilememiştir. Anlamlılık değerinin 0,05'ten büyük oluşu çalışmalar arasında benzerliğin göstergesidir.

Albaz (2022), 8.Sınıf İngilizce dersinde allosterik öğrenmenin akademik başarıya etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son testten aldığı

puanlara bakıldığında; deney grubunun aritmetik ortalamasının 12,56, kontrol grubunun aritmetik ortalamasının 8,33 olduğu görülmüştür. Araştırmada anlamlılık değeri 0,00 bulunmuştur. Bu sonuca göre deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın 3. Alt probleminin amacı allosterik öğrenme modelinin uygulandığı deney grubunun ön test puanları ile son test puanlarını mukayese etmektir. Bunun için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar-Z Testinde anlamlılık değerinin ,038 olması allosterik öğrenmenin deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarını arttırdığını göstermektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın dördüncü alt probleminin amacı kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları arasındaki farkı incelemek ve böylece dolaylı olarak allosterik öğrenme modelinin etkililiğini ortaya koymaktır. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar-Z testi sonuçlarına göre anlamlılık değerinin ,050'ten büyük olduğu görülmüştür. Buna göre allosterik öğrenme modelinin kullanılmadığı kontrol grubunda anlamlı şekilde akademik başarı artışına rastlanılmamıştır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın beşinci alt problemi deney ve kontrol grubunun kalıcılık testi puan ortalamalarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bunun için geliştirilen akademik başarı testi 6 hafta sonra deney ve kontrol grubuna tekrar uygulanmıştır. Mann- Whitney U testi ile yapılan bu karşılaştırmaya göre deney grubunda öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olduğu görülmüştür. Buna göre allosterik öğrenme modelinin deney grubu öğrencilerinin ders başarılarına olumlu katkı vereceği düşünülmektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın altıncı alt problemi deney grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testi başarı puanlarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve kalıcılık testi puanlarının kıyaslanması

neticesinde istatistiki şekilde önemli bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum bağlamında son test ile kalıcılık testi arasında hatırlama düzeyinin yüksek olduğu ve allosterik öğrenme modelinin öğrencilerin başarı düzeyini olumlu yönde etkilediği yorumu yapılabilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Kontrol grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkı anlamak için Wilcoxon İşaretli Sıralar- Z testi uygulanmış ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgileri hatırlamada sorun yaşamadıkları görülmüştür. Ancak Wilcoxon İşaretli Sıralar- Z testine göre deney grubunun pozitif sıra ortalamasının kontrol grubundan daha yüksek olması deney grubunda bilgilerin daha kalıcı olduğunu göstermektedir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu alt problemin amacı allosterik öğrenme modeli etkinliği öncesi deney ve kontrol grupların Sosyal Bilgiler dersine olan tutumlarını belirleyip sonrasında allosterik öğrenme modelinin tutumları ne derece etkilediğini ortaya koymaktır. Yapılan Mann Whitney U Sonuçları testi sonuçlarına göre deney grubunun sıra ortalaması 14,58 ve kontrol grubunun sıra ortalaması 22,42 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar kontrol grubunun etkinlik öncesi Sosyal Bilgiler dersinde daha yüksek bir tutuma sahip olduğunu gösterir.

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler tutum ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna yönelik hazırlanan alt problemin çözümü için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Anlamlılık değerinin ,050'ten yüksek oluşu ve sıra ortalamalarının birbirine yakın oluşu gruplar arasında son tutum puanları bakımından anlamlı bir farkın olmadığını gösterir. Kontrol grubunda uygulanan mevcut öğretim modelinin etkililiği ve hazırlanan etkinlikler bu durumun nedeni olabilir. Albaz (2022), çalışmasında allosterik öğrenme modelinin İngilizce dersinde öğrencilerin tutumlarına etkisini incelemiştir. Yapılan değerlendirmede anlamlılık değeri 0,021 olarak bulunmuştur. Bu

değer, deney grubu öğrencilerinin derse karşı olumlu tutumlarının arttığına göstermektedir. Mevcut çalışma ile karşılaştırıldığında ($p=0,456$, deney grubu sıra ortalaması:19,81, kontrol grubu sıra ortalaması: 17,19) ortak bulgulara rastlanılmıştır. Mevcut çalışmada deney grubunun sıra ortalamasının kontrol grubu sıra ortalamasından yüksek oluşu iki çalışmanın ortak yönü olarak düşünülebilir.

Onuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler tutum ölçeğinden aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna yönelik hazırlanan alt problemin çözümü için Wilcoxon İşaretli Sıralar- Z testi kullanılmıştır. Ortaya çıkan bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin allosterik öğrenme modeli ile hazırlanan etkinlikler neticesinde derse karşı tutumlarında önemli bir artış gözlenmemiştir. Bu durum öğrencilerin derse devam durumu, bulunduğu yaş dönemi, sağlık durumu ve yüksek beklentileri gibi nedenlerden kaynaklanmış olabilir. Gökçedağ (2017), “Allosterik Öğrenmeye Dayalı Fen ve Teknoloji Dersinin Öğrencilerin Fen Dersine Yönelik Tutumlarına, Güdülerine ve Akademik Başarılarına Etkisi” adlı çalışmada deney grubu öğrencilerinin ön test son test tutum puanlarını kıyaslamıştır. Buna göre anlamlılık değeri 0,00 olarak bulunmuştur. Çalışmada deney grubunun ön test tutum aritmetik ortalama değeri 75,42 iken son test tutum aritmetik ortalama değeri 107,90 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışma ile karşılaştırıldığında ($p=0,192$, negatif sıra=12,25, pozitif sıra=8,00) iki çalışma farklı sonuçlar ortaya koymuştur.

On Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son tutum puanlarının incelendiği on birinci alt problem bulgularına göre kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarında anlamlı bir artış olmadığı görülmüştür. Wilcoxon İşaretli Sıralar- Z testi sonuçlarına göre $p>0,05$ olarak bulunmuştur. Bu durumun nedenleri arasında mevcut öğretim programının değişkenleri olabilir.

Allosterik öğrenme modelinin öğrenci tutumlarına etkisinin araştırıldığı çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu bakımdan allosterik öğrenme modeline benzer çalışmaların öğrenci tutumlarına etkisinin araştırıldığı çalışmalara da burada yer verilmiştir.

Tunaboğlu (2024), çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde belgesellerin işe koşulmasının öğrencilerin tutumlarına etkisini incelemiştir. Çalışma neticesinde belgesel kullanımının öğrenci tutumlarını değiştirmede sonucuna ulaşmıştır. Gümüşhan (2025), çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde artırılmış gerçeklik uygulamalarının çeşitli tutumlar ile olan ilişkisini incelemiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında iş birliğine yönelik tutum ölçeği puanları arasında fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Zongur (2024), çalışmasında oyunlaştırılmış Sosyal Bilgiler dersinin öğrenci tutumlarına etkisini incelediğinde deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir fark tespit edilemediğini ortaya koymuştur. Türk (2017), “İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yansıtıcı düşünme uygulamalarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi” adlı çalışmasında deney grubu öğrencilerinin ön test-son test tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur.

On İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin etkinlik öncesi Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyon puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu durum allosterik öğrenmenin grupları motivasyon yönünden ne derece etkilediğini anlamak için istenen bir durumdur.

On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon son test puanlarının karşılaştırıldığı bu alt problem Mann Whitney U testi ile çözümlenmiştir. Buna göre anlamlılık değeri (p) ,171 olarak bulunmuştur. Bu durum gruplar arasında motivasyon yönünden belirgin bir farkın oluşmadığını göstergesidir. Ancak sıra ortalamalarına bakıldığında deney grubunun 20,89, kontrol grubunun 16,11 sıra ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak allosterik öğrenmenin az da olsa deney grubu öğrencilerinin motivasyonlarını artırdığını söylemek mümkündür. Deney grubunun motivasyon ön ve son test puanları araştırmanın *on dördüncü alt probleminde* test edilmiştir. Test sonuçlarına göre deney grubunun motivasyon puanlarında önemli bir artış gözlenmemiştir. Bu yönüyle bakıldığında çalışmanın *on üçüncü ve on dördüncü* alt problemleri birbiriyle tutarlıdır. Ayrıca çalışmanın *on*

beşinci alt problemi kapsamında kontrol grubunun ön ve son test motivasyon puanları incelenmiştir. Yapılan inceleme sonunda kontrol grubunun motivasyon puanlarında da artış görülmemiştir.

Allosterik öğrenme modelinin öğrenci motivasyonuna etkisine ilişkin farklı araştırmacıların yapmış olduğu çalışmalardan; Gökçedağ (2017), allosterik öğrenme modelinin Fen Bilimleri dersinde öğrenci motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada deney ve kontrol grupları arasında motivasyon ön ve son test puanları arasında anlamlı bir bulunmamıştır. Bu sonuç çalışmanın on üçüncü alt problemin sonucuyla örtüşmektedir. Yıldırım (2024), allosterik öğrenmenin İngilizce dersinde öğrencilerin motivasyonuna olan etkisini incelediği çalışmasında deney grubu öğrencilerinin motivasyon ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç araştırmanın on dördüncü alt probleminin sonucuyla örtüşmektedir.

Allosterik öğrenme modelinin öğrenci motivasyonuna etkisinin araştırıldığı çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu bakımdan allosterik öğrenme modeline benzer çalışmaların öğrenci motivasyonuna etkisinin araştırıldığı çalışmalara da burada yer verilmiştir.

Yıldırım (2024), Sosyal Bilgiler dersinde bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin motivasyonlarına olan etkisini incelediği çalışmasının sonuçlarından biri de deney ve kontrol gruplarının motivasyonları üzerinde anlamlı bir fark oluşmadığıdır. Bu sonuç mevcut çalışmanın on üçüncü alt problemi sonucuyla örtüşmektedir. Şengün (2021), “İlkokul Sosyal Bilgiler dersinde oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modelinin okuduğunu anlama ve motivasyona etkisi” adlı çalışmasında deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir fark oluşmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç mevcut çalışmanın on üçüncü alt problemi sonucuyla eşleşmektedir.

On Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın on altıncı alt problemi ile allosterik öğrenme modeline yönelik öğrenci fikirlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla deney grubu öğrencilerine

araştırmacının hazırladığı beş soru yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla sorulmuştur.

Öğrencilere sorulan birinci soruda “Allosterik öğrenme sürecinde Sosyal Bilgiler dersine bakış açınızın değiştiğini düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilerek onların işe koşulan öğretim modeli ile ilgili tutumları ortaya konmak istenmiştir. On iki öğrencinin evet yanıtı verdiği görülmektedir. Beş öğrenci derisi daha iyi anladığını, üç öğrenci derisi daha eğlenceli bulduğunu belirtirken beş öğrenci ise derisi daha çok sevdiğini söylemiştir. Derisi daha iyi anlayan öğrencilerin ifadelerinden allosterik öğrenmenin akademik başarıyı artırdığı sonucuna, derisi daha eğlenceli bulan öğrencilerin cevaplarından allosterik öğrenmenin tutum ilişkisine, derisi daha çok seven öğrencilerin ifadelerinden ise allosterik öğrenmenin derse yönelik olumlu tutum geliştirmeye etkili olduğu sonuçlarına ulaşılabilir. Öğrencilerin motivasyon kavramına vurgu yapmaması araştırmanın on üç, on dört ve on beşinci alt problemleriyle tutarlılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle allosterik öğrenme akademik başarı ve tutumlar üzerinde etkili olduğu kadar öğrenci motivasyonları üzerinde etkili olmayabilir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ikinci aşamasında öğrencilere “Allosterik öğrenmenin öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilerek allosterik öğrenmenin ders başarısına etkisini öğrencilerin bakış açısından ortaya konmak amaçlanmıştır. On altı öğrenci bu soruya evet yanıtını vermiştir. Evet yanıtını veren altı öğrenci dersin daha kalıcı olduğunu belirtirken dört öğrenci kolaylaştırıcı, iki öğrenci ise öğretici yanıtını vermiştir. Bu sonuçlar allosterik öğrenmenin akademik başarıyı olumlu etkilediğine kanıttır. Evet yanıtını veren dört öğrenci ise allosterik öğrenmeyi eğlenceli bulmuştur. Bu sonuçlara göre allosterik öğrenmenin akademik başarıyı ve öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediği yorumu yapılabilir.

Görüşme sorularının üçüncüsü olan “Allosterik öğrenmeyi eğlenceli buluyor musunuz?” sorusu ile öğrencilerin tutumları açığa çıkarılmak istenmiştir. Buna göre öğrencilerin on yedisi evet yanıtını vermiştir. Evet yanıtını veren öğrenciler katılımı artırma, etkinlikler, dersin kolaylaşması şeklinde gerekçeler sunmuşlardır. Dikkat edildiğinde bu yanıtlar allosterik öğrenmenin daha çok akademik başarı yönüne vurgu

yapmaktadır. Buradan yola çıkarsak allosterik öğrenmenin akademik başarıyı doğrudan artırdığını söyleyebiliriz.

Öğrencilere görüşmenin dördüncü aşamasında “Allosterik öğrenme modeli Sosyal Bilgiler dersinin diğer öğrenme alanlarında kullanılmalı mıdır?” sorusu yöneltmiştir. Bununla allosterik öğrenmenin öğrenci motivasyonlarına etkisi öğrencilerin gözünden ortaya konmak istenmiştir. Bu soruya sadece altı öğrenci evet yanıtını verirken on üç öğrenci hayır yanıtını vermiştir. Bu sonuçlar araştırmanın on üç, on dört ve on beşinci alt problemlerini de destekler niteliktedir. Bununla birlikte allosterik öğrenme modelinin öğrenci motivasyonlarını artırmadığı söylenebilir.

Yarı yapılandırılmış görüşmenin son sorusu olan “Allosterik öğrenmenin eksik yönleri nelerdir?” sorusu ile allosterik öğrenmenin öğrencilerin motivasyon düzeylerini ne düzeyde etkilediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Buna göre on öğrenci allosterik öğrenmenin eksik veya beğenmediği yönünü söylemiştir. Buna *evde çalışma ve uzun sürme* gibi gerekçeler göstermişlerdir. Bu sonuçlar allosterik öğrenmenin öğrenci motivasyonları üzerinde pek etkili olmadığını gösterirken aynı zamanda araştırmanın motivasyonla ilgili diğer alt problemlerini desteklemektedir.

Literatüre bakıldığında allosterik öğrenme modeli hakkında öğrenci görüşlerine yer veren sadece bir çalışma mevcuttur. Akran ve Babaoğlu (2019), “İngilizce Dersinde Allosterik Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Eleştirel ve Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada öğrenci görüşlerine yer vermiştir. Buna göre öğrenci görüşlerinin alındığı araştırmanın 1.sorusunda Allosterik öğrenme modeli ile tasarlanan derslerin, önceki İngilizce dersinde yapılan derslerden farkı sorulmuştur. Öğrenciler bu soruya *eğlenceli ve öğrenci merkezli* yanıtını vermişlerdir. Araştırmanın 2.sorusunda öğrencilere, allosterik öğrenme etkinliklerinde nelere önem verildiği sorulmuştur. Öğrenciler bu soruya *eğlenceli ve kalıcı olmasına* yanıtını vermişlerdir. Bu yanıtlar mevcut araştırmanın ilk dört sorusuna verilen yanıtlar ile örtüşmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu allosterik öğrenme modelini öğrenci merkezli olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada allosterik öğrenme ile tasarlanmış ders etkinliklerinde hangi problemler ile karşılaştınız, sorusuna öğrencilerin vermiş olduğu *ders araç gereçleri hazırlama* yanıtı ile mevcut çalışmanın beşinci sorusuna verilen *evde çalışma ve uzun sürme* cevapları arasında ilişki kurulabilir.

4.2. Öneriler

Çalışmanın bu aşamasında bulgulara dayalı öneriler sunulmuştur.

4.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Allosterik öğrenme modeliyle dersi planlamak ve işlemek zaman alabilir. Bu nedenle eğer ders allosterik öğrenme modeli işlenecekse planlama iyi yapılmalıdır.

Allosterik öğrenme modelinin akademik başarıya olumlu etkisi düşünüldüğünde anlaşılması zor bazı konu veya kavramların öğretiminde allosterik öğrenme modelinden yararlanılabilir.

Allosterik öğrenme modeli öğrencilerin aktif katılımını gerektirdiğinden olumsuz davranış sergileyen sınıflarda öğrenci katılımını artırarak sınıf etkili bir şekilde yönetilebilir.

Sosyal Bilgiler dersi hakkında toplumun ve öğrencilerin ‘ezber ağırlıklı ders’ şeklinde olan yanlış kanısı, allosterik öğrenme modelinde yer alan öğrencilerin kendi zihinsel tasarımlarını oluşturma süreci sayesinde değiştirilebilir.

4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada allosterik öğrenme modelinin öğrencilerin başarılarına, kalıcılığa, güdülerine ve tutumlarına etkisini anlamak için Sosyal Bilgiler 7.sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanı kullanılmıştır. Benzer şekilde allosterik öğrenme modeli ile yapılabilecek araştırmalarda Sosyal Bilgiler dersinin farklı öğrenme alanları da kullanılabilir.

Bu araştırma Rize ilinde toplamda otuz altı 7.sınıf kız öğrenci grubu ile 4 haftalık bir süreç içinde uygulanmışsa da farklı bölge, öğrenci grubu ve şubelerde daha geniş katılımı ile uygulanabilir.

Alanyazında allosterik öğrenme modeline dayalı etkinliklere yönelik yeterince çalışma olmadığı görülmektedir. Bu sebeple allosterik öğrenme modelinin etkililiğini daha iyi anlamak için farklı gruplar ve sınıf düzeyleri ile benzer araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, N. (2018). *İletişim Ve İnsan İlişkileri / Doğru Bilgi Almak Hepimizin Hakkı*. (Görsel 9). (Erişim Tarihi: 20.04.2025). <https://slideplayer.biz.tr/slide/12190899>.
- Akbaba, S. (2010). *Eğitimde Motivasyon*. Atatürk Üniversitesi. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (13), 343-361.
- Aktepe, V., ve Sargın, M. T. S. (2014). *İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları*. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 181(181), 259-272.
- Alanka, D. (2024). *Nitel Bir Araştırma Yöntemi Olarak İçerik Analizi: Teorik Bir Çerçeve*. Kronotop İletişim Dergisi, 1(1), 64-84.
- Albaz, A. (2022). *8. Sınıf İngilizce Dersinde Allosterik (Kombinasyonel) Öğrenme Modeliyle Yapılan İngilizce Öğretiminin Akademik Başarı ve İngilizce Öğrenme Tutumlarına Etkisi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri. Adana.
- Altay, N. (2008). *Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Beceriler Açısından İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı.41, Yıl.2020.
- Altınışik, S. ve Orhan, F. (2002). *Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamın Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Karşı Tutumları Üzerindeki Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(23).
- Arslan, M. (2007). *“Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar”*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt:40, Sayı:1, 45-55
- Aslan, D. ve Aydın, H. (2016). *Yapılandırmacı Öğretim Kuramın Felsefi Paradigmaları: Bir Derleme Çalışması*. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 56-71.
- Ayaz, M. ve Şekerci, H. (2015). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması*. HAYEF Journal of Education, 12(2), 27-44.
- Aydınlı, S. (2015). *Tasarım eğitiminde yapılandırmacı paradigma: ‘Öğrenmeyi öğrenme’*. Tasarım Kuram, 20, 1-18
- Azı, F. (2020). *Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarı ve Ders Tutumlarına Etkisi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Bağçeçi, B., Başaran, M., Şahin, A. ve Doğan, E. (2020). *Öğretme-öğrenme sürecinde yapılandırmacı öğretmen performansı değerlendirme ölçeği: bir rubrik*

- çalışması. Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS), 2(1), 232-256. dergisi, 32(32), 133-144.*
- Baltaoğlu, M. G. ve Açıkgöz, K. Ü. (2012). *Sosyal Bilgiler Dersindeki İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (33), 1-13.
- Barr, R. D., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (1978). *The Nature of Social Studies*. California: ECT Publications.
- Bayram, H. (2022). *The Impact of Allosteric Learning on Students' Academic Achievement and Research Skills in the 5th Grade Social Studies Course*. Mimbar Sekolah Dasar, 9(1), 58-80.
- Berkant, H. G. ve Gökçedağ, O. (2016). *Allosterik Öğrenme Modeli*. International Journal of Education Technology and Scientific Researches, 1(1), 46-54.
- Berkant, H. G. ve Gökçedağ, O. (2019). *Allosterik Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Fen Dersine Yönelik Tutumlarına, Güdülerine ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Kastamonu Education Journal, 27(5), 2141-2159.
- Bıyıklı, C. ve Yağcı, E. (2014). *5E Öğrenme Modeli'ne Göre Düzenlenmiş Eğitim Durumlarının Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*. Ege Eğitim Dergisi, 15(1), 45-79. <https://doi.org/10.12984/eed.59097>
- 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.
- Cihan, M. (2010). *John Locke Ve Eğitim*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1), 173-178.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4. Baskı)*. USA: Pearson Education Inc.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 5. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 5. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research (1. Baskı)*. London: Sage Publications Ltd.
- Çelik, H. ve Şenel, T. (2022). *Tarihî Süreçte Sosyal Bilgiler: Amerika Birleşik Devletleri Örneği*. Vakanüvis- Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi, 7 (Dr. Mahmut Kırkpınar'a Armağan), 1384-1414. <https://doi.org/10.24186/vakanuvis.1208271>

- Çelikkaya, T., Ünal, Ç., Çelikkaya, T. (2010). *Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5. Sınıf Örneği)*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(2), 197-212.
- Çınar, İ. (2014). *Eğitim ve Otoriteye Bağlılık*. Uluslararası Etnopedagoji Dergisi, <https://www.egitirim.gen.tr/egitim-ve-otoriteye-bagliilik>. 18.01.2025.
- Çırak, A. (2020). *Jan Ámos Komenský'nin Eğitim Sisteminin Özellikleri Üzerine: Bir Eğitim Tarihi Çalışması*. Journal of Universal History Studies, 3(1), 39-52.
- Çöllü, E. F. ve Öztürk, Y. E. (2014). *Örgütlerde İnançlar-Tutumlar Tutumların Ölçüm Yöntemleri ve Uygulama Örnekleri Bu Yöntemlerin Değerlendirilmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 9(1-2), 373-404.
- Çöllü, E. F. ve Öztürk, Y. E. (2014). *Örgütlerde İnançlar-Tutumlar Tutumların Ölçüm Yöntemleri ve Uygulama Örnekleri Bu Yöntemlerin Değerlendirilmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 9(1-2), 373-404.
- Dania, P. O. (2014). *Effect of gender on students academic achievement in secondary school social studies*. Journal of Education and practice, 5(21).
- Delil, A. ve Güleş, S. (2007). *Yeni İlköğretim 6. Sınıf Matematik Programındaki Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanlarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi*. Journal of Uludag University Faculty of Education, 20(1), 35-48.
- Demirbaş, M. (2014). Bilimsel araştırma ve özellikleri. M. Tekin (Ed.). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (ss. 3- 19). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, İ. H., Kaya, F. ve Aydın, M. (2023). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Afetlere Yönelik Tutum Düzeylerinin İncelenmesi*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi (43), 182-201.
- Doğanay, A. (2008). *Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi*. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 17, Sayı 2, 2008, s.77-96.
- Doğanay, Y. D. D. A. (2008). *Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(2), 77-96.
- Doğruer, Ş. (2020). *Prizmaların Yüzey Alanı Üzerine Bir Durum Çalışması: Allosterik Öğrenme Modeli*. Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 306-321.
- Doğu S. ve Saylık A. (2023). *Johann Heinrich Pestalozzi'nin Eğitim ve Yönetim Anlayışı*. Siirt Üniversitesi Current Research in Social Sciences and Humanities, 2(1), 52-63.

- Dömbekci, H. ve Erişen, M. A. (2022). *Nitel Araştırmalarda Görüşme Tekniği*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(Özel Sayı 2), 141-160. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330>.
- Duran, E. ve Sezgin Tufan, B. (2017). *Açık Uçlu Sorular ile Çoktan Seçmeli Soruların Anlamayı Etkileme Durumları*. International Journal of Languages' Education and Teaching, 5(1), 242-254.
- Durmaz, A. (2016). *Sosyal bilgiler derslerinde etkinlik uygulamalarının öğrenci motivasyonuna etkisi*. Hacı Bektaş Üniversitesi. Nevşehir.
- Ekiz, D. (2009), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 2.Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Elçi, G. ve Elçi, B. (2022). *Eğitimde Önemli Bir Motivasyon Unsuru; Yaştan Bağımsızlık Düşüncesi*. Bartın University Journal of Educational Research, 6(1), 17-26.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(23).
- Erdoğan, M. (2023). *İfade Özgürlüğü Ve Kutsallık*. (Görsel 8). (ErişimTarihi:15.08.2024). <https://oad.org.tr/blog/ifade-ozgurlugu-ve-kutsallik>
- Eren E. (2006). *Yönetim ve Organizasyon, Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar*. Beta Yayınevi, 6. Baskı, İstanbul.
- Ergül, Y. D. D. H. F. (2005). *Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4(14), 67-79.
- Ertürk, S. ve Koşar, S. (2023). *Sosyal Yapılandırmacılık Konulu Tezlerin Betimsel İçerik Analizi*. Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 10(1), 130-143. <https://doi.org/10.51725/etad.1248617> Evrimi-Örnek Bir Etkinlik. Cilt 34, Sayı 151 . Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Fırat, M., Yurdakul, İ. K. ve Ersoy, A. (2014). *Bir Eğitim Teknolojisi Araştırmasına Dayalı Olarak Karma Yöntem Araştırması Deneyimi*. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 2(1), 64-85. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m>
- Garip, S. (2022). *Sosyal Bilimlerde Nicel Araştırma Geleneği Üzerine Kuramsal Bir İnceleme*. International Journal of Social Science Research Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi Cilt: 12, Sayı:1, Yıl: 2023, Sayfa:1-19.
- Geçit, Y. Kartal, A. (2010). *Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırma Konuları Üzerine Bir İnceleme*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 Kasım, 2010. Antalya.

- Gencel, İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, DEU Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gezer, U. ve Ersoy, A. (2021). *Sosyal Bilgiler Dersinde Mobil Uygulamalara Dayalı Etkinliklerin Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Becerisi ve Motivasyon Üzerine Etkisi*. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(2), 790-825. <https://doi.org/10.18039/ajesi.921684>
- Giordan, A. (1995'a). *New Models for the Learning Process: Beyond Constructivism. Prospects- Quarterly Review of Education* 25(1), 1-12. (Erişim Tarihi: 20.04.2025) <http://collections.infocollections.org/ukedu/en/d/Jh1915e/3.8.html>.
- Giordan, A. (1995b). *Learning: beyond constructivism*. (Erişim Tarihi: 20.04.2025). <http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/humanities/learningconstruct.html>
- Giordan, A. (1996). Comment transformer une conception progressivement, L'enseignant El, 61, 6. Retrieved from <http://www.ldes.unige.ch/publi/vulg/enseignerPasApprendre.pdf>
- Giordan, A. (2000). *From constructivism to allosteric learning model*. (Erişim Tarihi: 20.04.2025) <http://cms.unige.ch/ldes/wpcontent/uploads/2012/07/Fromconstructivism-to-allosteric-learning-model1.pdf>
- Giordan, A. (2005). "Les conceptions des apprenants"(Ed.) J.Houssaye. *La Pédagogie:une Encyclopédie Pour Aujourd'hui* .(6.Baskı) Paris: ESF éditeurf
- Giordan, A. (2010). *Le modèle allosterique et les théories contemporaines sur l'apprentissage*.
- Gökçedağ, O. (2017). *Allosterik Öğrenmeye Dayalı Fen ve Teknoloji Dersinin Öğrencilerin Fen Dersine Yönelik Tutumlarına, Güdülerine ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Göl, E. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Görsel-3.(ErişimTarihi:16.08.2024). https://www.iienstitu.com/blog/is-gorusmesinde-beden-dili-hareketleri-ve-anlamlari#google_vignette
- Gümüşhan, Y. (2025). *Sosyal Bilgiler Dersinde Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerine ve İş Birliğine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Günaydın, G. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde drama yönteminin erişimi ve tutum üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Güntay, G. (2019). *Neden İyi Bir Dijital Medya Okuryazarı Olmalıyım. (Görsel 5).* (ErişimTarihi:16.08.2024). <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/neden-iyi-bir-dijital-medya-okuryazarı-olmalıyım>.
- Gülşen,B. *Empati Nedir* (Görsel-1). (ErişimTarihi:15.08.2024). <https://kemalsayar.com/insana-dair/empati-nedir>.
- Güven, Ç., Selvi, M. ve Benzer, S. (2018). *7E Öğrenme Modeli Merkezli STEM Etkinliğine Dayalı Öğretim Uygulamalarının Akademik Başarıya Etkisi.* Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(STEMES'18), 73-80. <https://doi.org/10.18506/anemon.463812>
- Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). *Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırt Edicilik İndeksine Dayalı Çeldirici Analizi.* Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 10(1), 224-240. <https://doi.org/10.17714/gumusfenbil.615465>
- Kan, A. (2007). *Portfolyo Değerlendirme.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(32), 133-144.
- Kan, Ç. (2010). *Sosyal Bilgiler Dersi ve Değerler Eğitimi.* Milli Eğitim Dergisi, 40(187), 138-145.
- Kanca, H. G. ve Aydıntan, E. (2025). *Erken Evre Tasarım Stüdyosu Özelinde, Sezgisel Düşünmeyi Destekleyen Allosterik Öğrenme Tabanlı “Kavram Zenginleştirme Modeli”.* GRID - Architecture Planning and Design Journal, 8(1), 91-116. <https://doi.org/10.37246/grid.1402179>
- Kanlı, U. (2009). *Yapılandırmacı Kuramın Işığında Öğrenme Halkası'nın Kökleri ve Evrimi-Örnek Bir Etkinlik.* Gazi Üniversitesi. 2009, Cilt 34, Sayı 151.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., Deniz, G. (2008). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma.* Journal of Uludag University Faculty of Education, 21(2), 383-402.
- Karataş, Z. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi Cilt 1, Sayı 1, Ocak 2015.
- Kılıç Aksoy, Ş. (2020). *Çalışanların Motivasyonunu Etkileyen Faktörler: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde Bir Analiz.* Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (7), 89-111.
- Koç Akran, S. ve Babaoğlu, H. M. (2019). *İngilizce Dersinde Allosterik Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Eleştirel ve Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi.* Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 38(1), 73-97. <https://doi.org/10.7822/omuefd.465620>
- Koç Akran, S. ve Deniz, S. (2017). *Allosterik Öğrenme Modelindeki Eğitim Durumlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.* Middle East Journal of Education(MEJE) vol3, no1(2017)25–34.

- McGowan, T.M., Sutton, A.M. ve Smith, P.G., (1990). Instructional Elements Influencing Elementary Student Attitudes Toward Social Studies, Theory and Research in Social Education, 18(1),ss: 37-52.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Sosyal bilgiler öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden erişilmiştir (20/11/2024).
- Olayinka, A. R. B. (2016). *Effects of Instructional Materials on Secondary Schools Students' Academic Achievement in Social Studies in Ekiti State, Nigeria. World Journal of Education*, 6(1), 32-39.
- Önger, S. (2021). *Etkinlik Örnekleriyle Sosyal Bilgiler Öğretiminde Alternatif Eğitim Modelleri ve Yaklaşımları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özen, Y. (2016). *Öğrenmede Kişisel Sorumluluğu Artırmaya Yönelik Bir Öğrenme ve Değerlendirme Yaklaşımı: Portfolyo Değerlendirme*. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama (4), 109-132.
- Özmen, C. (2011). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yansıtıcı İnceleme Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(30), 19-39.
- Özmen, H. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi
- Öztürk, C. ve Kafadar, T. (2020). *2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. Trakya Eğitim Dergisi, 10(1), 112-126. <https://doi.org/10.24315/tred.550508>
- Rakhmawati, Y., & Mustadi, A. (2019, April). *Self-Efficacy in Primary Schools Students as Potential Characters: From the Perspective of Students' Self-Ability and Interest. In Elementary School Forum (Mimbar Sekolah Dasar)* (Vol. 6, No. 1, pp. 55-67). Indonesia University of Education. Jl. Mayor Abdurachman No. 211, Sumedang, Jawa Barat, 45322, Indonesia. Web site: <https://ejournal.upi.edu/index.php/mimbar/index>.
- Safran, M. (Ed.). (2015). *Sosyal bilgiler öğretimi*, 4. Bs. Ankara, Pegem Akademi.
- Sarıer, Y. (2016). *Türkiye’de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-Analiz Çalışması*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 31(3): 609-627. 2016
- Sarıtepeci, M. ve Çakır, H. (2014). *Harmanlanmış Öğrenmenin Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Karşı Motivasyon ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(35), 115-129. <https://doi.org/10.9779/PUJE635>

- Seale, C. (1999). *Quality in qualitative research. Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme Ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sırmalı, M. (2020). *İkili İlişkilerde Ben Dili*. (Görsel-2). (ErişimTarihi:15.08.2024). <https://meltemkavcarsirmali.com/ikili-iliskilerde-ben-dili>
- Stodolsky, S. S., Salk, S., & Glaessner, B. (1991). Student views about learning math and social studies. *American Educational Research Journal*, 28(1), 89–116.
- Summers, E. J., & Dickinson, G. (2012). A longitudinal investigation of project–based instruction and student achievement in high school social studies. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 6(1), 82-103. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1313>.
- Süral, S. (2024). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Programları Üzerindeki Etkileri*. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 8(2), 174-181. <https://doi.org/10.32960/uead.1524590>
- Şahin, Ç. ve Abalı, Y. (2014). *Opinions Of Prospective Teachers On Alternative Assessment-Evaluation Methods*. *Kastamonu Education Journal*, 22(1), 123-142.
- Şengün, A. (2021). *İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin Okuduğunu Anlama ve Motivasyona Etkisi*. Bartın Üniversitesi.
- Tarman, B., Acun, İ. ve Yüksel, Z. (2010). *Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanındaki Tezlerin Değerlendirilmesi*. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 725-746.
- Taşkın, P. (2014). *Ortaöğretim Okulları Öğrencilerine Yönelik Disiplin Düzenleme ve Uygulamalarının Çocukların Temel Hak ve Özgürlükleri Bağlamında Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tay, B. ve Akyürek Tay, B. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Başarıya Etkisi*. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73-84.
- Temizkan, M.ve Sallabaş, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Okuma Ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. S.27 (155-176).
- Topbaş, E. (2009). *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Büro Yönetimi Eğitimi Bölümü İkinci Sınıf Öğrencilerinin Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisine İlişkin Görüşleri*, 1. Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, 3, 109-124.
- Topbaş, E. (2013). *Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisine Göre Ders Planı Hazırlama*. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 96-106.

- Toprak, S. (2020). *Farabi'nin Eğitim Anlayışı*. Cumhuriyet Üniversitesi Genç Mütefekkirler Dergisi, 1(2), 136-149.
- Tunaboğlu, A. (2024). *Sosyal Bilgiler Dersi Çevre Konularının Öğretiminde Belgesel Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi*. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Turan, R., Gedik, H., ve Kutluay, G. (2025). *2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz*. Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi, 9(1), 107-134. <https://doi.org/10.32960/uead.1627065>
- Tutkun, Ö. F. ve Okay, S. (2012). *Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi Üzerine Genel Bir Bakış*. Sakarya University Journal of Education, 1(3), 14-22.
- Tünkler, V. (2021). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Yönelik Motivasyonları: Beklenti-Değer Modeli*. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 25(2), 581-594.
- Tünkler, V. (2022). *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Motivasyonu: Beklenti-Değer Yaklaşımı*. Milli Eğitim Dergisi, 51(233), 219-236. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.778511>
- Türk, N. (2017). *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine ve Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Ukpong, D. E. ve George, I. N. (2013). *Length of Study-Time Behaviour and Academic Achievement of Social Studies Education Students in the University of Uyo*. International Education Studies, 6, 172-178.
- Uzun, A. (2006). *Üstün veya Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Coğrafya Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Ünal, Ş. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi*. Aksaray Üniversitesi. Aksaray.
- Vural, A. G. R. A. ve Kutlu, Y. D. D. O. (2004). *Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlik Çalışması*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(2).
- Wheeler, R., & Ryan, F. L. (1973). *Effects of cooperative and competitive classroom environments on the attitudes and achievement of elementary school students engaged in social studies inquiry activities*. Journal of educational Psychology, 65(3), 402.
- Yalçın, A. ve Akhan, N. E. (2019). *Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Programlarının Sosyal Bilgiler Öğretim Yaklaşımlarına Göre İncelenmesi*.

Journal of Theoretical Educational Science, 12(3), 842-873.
<https://doi.org/10.30831/akukeg.414578>

- Yaman, S. (2016). *Çoktan Seçmeli Madde Tipleri ve Fen Eğitiminde Kullanılan Örnekleri*. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2), 151-170.
- Yelken, T., Yokuş, G., Uygur, M. (2020). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Pegem Akademi
- Yeşiltaş, E. ve Turan, R. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Geliştirilen Bilgisayar Yazılımının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*. International Journal of Turkish Education Sciences, 2015(5), 1-23.
- Yıldırım, M. (2024). *İngilizce Dersinde Allosterik Öğrenme Modeli'nin Öğrencilerin Akademik Motivasyonuna ve Başarısına Etkisi*. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldırım, Y. ve Çalışkan, A. (2024). *2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının 2005, 2015 ve 2018 Programlarıyla Karşılaştırılmalı Analizi*. Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, 8(1), 108-142.
<https://doi.org/10.46452/baksoder.1485390>
- Yılmaz, K. ve Çolak, R. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram Haritaları Kullanımının Öğrencilerin Tutum, Akademik Başarı ve Bilgilerinin Kalıcılık Düzeylerine Etkisi*. Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi. Cilt 1 / Sayı 1 / Mart 2012.
- Yılmaz, A. ve Demir, B. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine ve Sosyal Bilgiler Öğretmenine Karşı Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/2 Winter 2014, p. 1705-1718, Ankara-Turkey.
- Zengin, E. ve Ulaş, A. H. (2021). *Drama ile Eğitimin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Motivasyonları ve Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 12(24), 353-376.
- Zongur, B. (2024). *Oyunlaştırılmış Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumuna, Akademik Başarısına ve Hatırda Tutma Düzeyine Etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

EKLER

Ek-1: Uygulama İzni



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2024.001407

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: MUSTAFA KARAYİĞİT

Araştırmanın Adı: Allosterik Öğrenme Modeli ile Tasarlanmış Sosyal Bilgiler 7.Sınıf Dersinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına, Güdülerine ve Akademik Başarılarına Etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: tutum ölçeği, motivasyon ölçeği, öğrenci görüşleri, başarı testi

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 19.09.2024

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 19.09.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
RİZE	İmam Hatip Lisesi	Rize Anadolu İmam Hatip Lisesi	

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: a9c0532cfc4d6d6178bc989521d1d4a799ce2f19291af022e65e69bd06aec50d

Doğrulama Adresi: arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE

Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12

e-posta: ttkb_arastirmaiznleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Sayfa 1/1



Ek-1 (Devam). Uygulama İzni



T.C.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Rize Anadolu İmam Hatip Lisesi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.001407

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu:

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: MUSTAFA KARAYİĞİT

Araştırmacının Adı: Allosterik Öğrenme Modeli ile Tasarlanmış Sosyal Bilgiler 7.Sınıf Dersinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına, Güdülerine ve Akademik Başarılarına Etkisi

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Rize Anadolu İmam Hatip Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: İmam Hatip Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: RİZE

Veri Toplama Aracının Başlığı: tutum ölçeği, motivasyon ölçeği, öğrenci görüşleri, başarı testi

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 19.09.2024

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 19.09.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni RİZE İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: 67485bba9301aa680de81ecebda0166051d0ad497b2af8a516901623119c1fc5
Doğrulama Adresi: arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb_arastirmaiznleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Sayfa 1/1



Ek-2: Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Kullanım İzni



MUSTAFA KARAYIĞIT

22 Ara 2024 12:20



Sayın hocam,

Ben Mustafa Karayığit. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi sosyal bilgiler yüksek lisans öğrencisiyim. İzniniz ile sizin "Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" adlı çalışmanızda yer alan tutum ölçeğini kullanmak istiyorum.



Kübra KANDEMİR

22 Ara 2024 17:24



Alıcı: ben ▼

Merhaba Sayın Hocam,

"Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" mizi çalışmanızda kullanmanızdan memnuniyet duyarız. İyi çalışmalar dileriz.

Ek-3: Sosyal Bilgiler Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni



MUSTAFA KARAYIĞIT

9 Tem 2024 18:03   

Sayın Hocam,

Ben, Mustafa Karayığit. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanım Prof. Dr. İlhan Turan. Eğer izin verirseniz "Allosterik öğrenme modeline göre hazırlanmış sosyal bilgiler 7.sınıf dersinin öğrencilerin sosyal bilgiler akademik başarısına tutum ve güdülerine etkisi " isimli yüksek lisans tezim kapsamında sizin " Sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması adlı çalışmanızda geliştirmiş olduğunuz ölçeği kullanmak istiyoruz. Çalışmanız bizim için çok kıymetli, cevabınızı bekliyorum.

Saygılarımla,
Mustafa Karayığit



MEHMET NURİ GÖMLEKSİZ

10 Tem 2024 22:03   

Alıcı: ben ▼

Mustafa Merhaba,

Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeğini yüksek lisans tez çalışmada kullanabilirsin.

Çalışmalarında kolaylıklar diliyorum.

Selamlar

Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz

Fırat Üniversitesi

ELAZIĞ

Ek-4: Akademik Başarı Testi

**SOSYAL BİLGİLER DERSİ 7.SINIF BİREY VE TOPLUM ÖĞRENME
ALANI AKADEMİK BAŞARI TESTİ**

1) Aşağıdakilerden hangisi iyi bir dinleyicinin özelliklerinden değildir?

- A) Son sözü söylemek için çaba sarf eder.
- B) Karşısındaki bireyi severek dinler.
- C) Yargılamadan, suçlamadan dinler.
- D) Konuşmacıyla göz teması kurar.

2) Aşağıdakilerden hangisi iletişimi olumlu etkileyen davranışlardan biri değildir?

- A) Ben dili kullanmak
- B) Empati kurmak
- C) Kibar olmak
- D) Ön yargılı olmak

3) Sen dili,

- Senle başlar veya senle biter.
- Bireye kendini suçlu hissettirir.
- Davranışa değil bireye yöneliktir.
- İncitecidir.

Buna göre aşağıdaki cümlelerden hangisi “sen dili” ne örnek olabilir?

- A) Neden sürekli geç kalıyorsun?
- B) Seni göremeyince meraklandım.
- C) Yüksek sesle konuştuğunda üzülüyorum.
- D) Benimle oynarsan mutlu oluyorum.

4) Murat Öğretmen, bir hafta sonra sosyal bilgiler dersinde çalışma yapacaktır. Bu çalışma için öğrencilerinden çeşitli malzemeler getirmesini ister. Sınıf grubunda duyurmasına rağmen bir öğrenci istenilen malzemeleri getirmemiştir.

Murat öğretmen malzeme getirmeyen öğrenciye nasıl karşılık verirse ben diline uygun bir ifade kullanmış olur?

- A) Ne zaman istediğimi getirdin ki?
- B) Çalışmada senin izini de görmek isterdim.
- C) Bu yaşına geldin iki malzemeyi aklında tutamıyorsun.
- D) Arkadaşların çalışma yaparken sen ne yapacaksın.

5) Trabzon’da üniversite öğrencisi olan Fatih, bir gazete haberinde bir akrabasının vefat ettiği haberini okur ve hemen yakınlarını arar fakat haberin gerçek olmadığını öğrenir.

Ek-4 (Devam). Akademik Başarı Testi

Buna göre haberi yayınlayan gazete hangi hakkı göz ardı etmiştir?

- A) Özel hayatın gizliliği
- B) Doğru haber alma hakkı
- C) Basın ve yayın özgürlüğü
- D) Yaşama hakkı

6) Aşağıdakilerden hangisi kişiler arası iletişimi olumlu etkileyen unsurlardan biridir?

- A) Başkasının yerine karar vermek
- B) Konuşmada nasihat ifadesi kullanmak
- C) Dinleyiciye karşı önyargılı davranmak
- D) Kişilere karşı hoşgörülü olmak

7) Aşağıdakilerden hangisi sözsüz iletişim öğelerinden değildir?

- A) Gözyaşı
- B) Mimikler
- C) Etkili kelimeler
- D) El kol hareketleri

8) Kişiler arası iletişimde “empati kuran” bir birey için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) İletişimde bulunduğu kişiyi yargılamaz.
- B) Duygu ortaklığı kurarak, insanları anlamaya çalışır.
- C) Konunun gerçekliğini tespit etmeden bir kanıya varır.
- D) Dış dünyayı karşısındaki kişinin penceresinden görmeye çalışır.

9) “Ödevlerini yapmadığın taktirde dışarı çıkamazsın” cümlesinde yapılan iletişim hatası aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Ben Dili
- B) Ön yargı
- C) Argo kelimeler kullanma
- D) Tehdit

10) I. En az iki birey olmalı

II. Bireylerin birbirinin farkında olması

III. Mesaj

Yukarıdaki maddelerden hangileri sağlıklı bir iletişim için gereklidir?

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

Ek-4 (Devam). Akademik Başarı Testi

11) Basın ve yayın organları bir haberi hazırlarken haberin özelliği ile ilgili aşağıdakilerden hangisine dikkat etmek zorunda değildir?

- A) Gerçek olmasına
- B) Popüler olmasına
- C) Toplumunu ilgilendirmesine
- D) Kamu yararı bulunmasına

12) Aşağıdakilerden hangisi, kitle iletişim araçlarının ortak özellikleri arasında yer almaz?

- A) Farklı kültürlerin tanınmasını sağlamaları
- B) Her zaman doğru haber vermeleri
- C) Toplumda kendilerine karşı bir talebin oluşması
- D) Aynı anda çok kişiye ileti dağıtabilmeleri

13) Duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, hak ve özgürlüklerini rahatlıkla savunabilen bir kişinin, aşağıdaki davranışlardan hangisini göstermesi beklenemez?

- A) Bir soruna yönelik fikir üretebilmesi
- B) Hoşgörülü olması
- C) Kendi çıkarlarını, toplumun çıkarlarından önde tutması
- D) Başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duyması

14) Anayasaya göre;

- Basın hürdür, sansür edilemez.
- Herkes özel hayatına ve aile hayatına saygı gösterilmesini isteme hakkına sahiptir.
- Kimsenin konutuna dokunulamaz.

Anayasanın yukarıda verilen maddeleri dikkate alınarak hangisi söylenemez?

- A) Basının, sınırsız yetkilere sahip olduğu B) Bireylerin belirli haklarının olduğu
- C) Basının haber yapma özgürlüğünün olduğu D) Aile hayatının kanunlar tarafından korunduğu

Ek-4 (Devam). Akademik Başarı Testi

15) 12.07.2019 tarihinde yayınladığımız, “Aylin’in tüm şekerlerini Murat yedi.” başlıklı haberimizin yanlış olduğunu belirterek Murat’tan özür dileriz. Gerçek suçlular belirlenip disiplin kuruluna sevk edilmiştir.

Yukarıdaki örneği yer alan yazıya verilen isim aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Empati B) Kitle İletişimi C) Tekzip D) Anayasa

16) Aşağıda verilenlerin hangisinde anayasada yer alan “özel hayatın gizliliği” maddesine aykırı bir durum söz konusudur?

- A) Manken Zehra’nın alışveriş merkezinin açılışına katılırken görüntülenmesi
B) Ünlü sanatçı Burcu’nun, evinde gizlice görüntülenmesi
C) Futbolcu Faruk’un antrenman yaparken görüntülenmesi
D) Yeni filminin galası için sinemaya gelen yönetmen Utku’nun görüntülenmesi

17) Bütün yayın yapan kuruluşlar belirli ilkelere ve yasalara uymak durumundadır. Nitekim yasalara yahut bireylerin özel hayatlarına zarar verici ya da aykırı yayın yapıcı kurumlar kabul edilemez. İşte bu sebeple RTÜK önemli bir görevi üstlenmiştir.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi RTÜK’ün görevidir?

- A) Haber yapmak
B) Özel kanalların açılmasını sağlamak
C) Yayın yapan kuruluşların belirli ilke ve kurallara uyup uymadığını denetlemek
D) Yasalara uymayanları yargılamak

18) Aşağıdakilerden hangisi etkili konuşma kurallarından biri değildir?

- A) Akıcı ve sade bir dil kullanmak B) Ses seviyesini ayarlamak
C) Konuşurken göz temasından kaçınmak D) Söylenecekleri önceden hazırlamak

19) Bazen ağızımızdan bir ses çıkmasa da karşımızdaki bizi anlayabilir. Bu iletişim şekline “Sözsüz Mesajlar” denir.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi iletişimde yer alan sözsüz mesajlardan biri değildir?

- A) Jest ve mimikler
B) Kaş göz işaretleri
C) El kol hareketleri
D) Alçak sesle fısıldama

Ek-4 (Devam). Akademik Başarı Testi

20) Aşağıdakilerden hangisi Millî Mücadele esnasında iletişim alanında yapılan faaliyetlerden biri değildir?

- A) İradeyi Milliye gazetesinin çıkarıldı.
- B) Anadolu Ajansı kuruldu.
- C) Özel televizyonların kurulması teşvik edildi.
- D) Hakimiyeti Milliye gazetesini çıkarıldı.

21) Suç şüpheli insanların emniyet sorgusu sırasında jest ve mimikleri onları ele verir böylece kişi suçunu itiraf etmek zorunda kalabilir. Buna göre, emniyet görevlileri şüpheliyi çözebilmek için özellikle neye dikkat etmiştir?

- A) Konuşma biçimine
- B) Yazılı iletişime
- C) Seçtiği kelimelere
- D) Beden diline

22) Bir annenin çocuğuna; “Sen bu sınavdan başarılı olamazsın” demesi, nasıl bir iletişim çatışmasıdır?

- A) Tavsiye verme
- B) Öğüt verme
- C) Eleştirme
- D) Uyarma

23) Empati kurmak, bir insanın kendisini karşı taraftaki kişinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini onun gözüyle hissedebilmesidir.

Buna göre aşağıdaki cümlelerden hangisi empati kurulduğunun bir göstergesidir?

- A) Her zaman mutlu olmak zorunda değilsin.
- B) Arkadaşının doğum gününe gittiğin için çok mutlu hissediyorsun.
- C) Oyun alanında yer olmayacağını mı söylüyorsun?
- D) Çok iyi futbol oynuyorsun.

24)- Sağlıklı bir iletişim kuran kişinin;

- Dikkatini karşısındaki kişiye verme
- Konuşmacıyla göz teması kurma,
- Konuşmacının duygu ve düşüncelerini anlamak isteme

gibi tutumları aşağıdakilerden hangisinin göstergesidir?

- A) İyi bir dinleyici olduğunun
- B) Etkili konuşabildiğinin
- C) Ön yargılarıyla hareket ettiğinin
- D) Alaycı tepki gösterdiğinin

25) Etkili bir iletişim için iyi bir dinleyici olmak önemli etkindir.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi iyi bir dinleyicinin özellikleri arasında yer almaz?

Ek-4 (Devam). Akademik Başarı Testi

- A) Konuşmacı ile göz teması kurar. C) Yargılamadan dinler
B) Dinlerken vereceği cevabı kafasında tasarlar. D) Pekiştirici sözcükler kurar

26) İletişim yalnızca sözel iletişimden ibaret değildir. Bedenin duruş biçimi, el, kol ve baş hareketleri, yüz ifadeleri, giyim, duruş mesafesi gibi sözel olmayan iletişim kanallarını doğru kullanmak etkili iletişim için gereklidir.

Yukarıdaki anlatılan' sözel olmayan iletişim kanalları' aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Beden dili B) Ben dili
C) Sen dili D) Sözlü iletişim

27) Herkes özel hayatına ve aile hayatına saygı gösterilmesini isteme hakkına sahiptir. Özel hayatın ve aile hayatının gizliliğine dokunulamaz.

Anayasanın 20. maddesine göre, hangisinin uygun bir davranış olduğu söylenemez?

- A) Televizyonda eğlence programı hazırlamak
B) Maç sonunda sporcularla röportaj yapmak
C) Bir sanatçının evine giren çıkanları izlemek
D) Telefon ile programa izleyici bağlamak

28) 8. sınıf öğrencisi olan Banu arkadaşlarıyla iletişimde bazen sorunlar yaşamaktadır. Banu'nun iletişim kurarken gösterdiği davranışlar maddeler hâlinde aşağıda verilmiştir.

I. Lakap takma, II. Empati kurma, III. Öğüt verme, IV. Göz teması kurma, V. Emir cümlesi kurma

Banu'nun doğru iletişim kurabilmesi için hangi davranışlarını değiştirmesi gerekir?

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

29) “Eskiden ne güzel birbirimizle sohbet eder sokakta saatlerce oyun oynardık. Şimdi ise durum çok farklı çocuklar evden okula okuldan eve şeklinde bir hayata sahipler. Tek eğlenceleri ellerinden düşmeyen tabletler.”

Bu şekilde konuşan kişi aşağıdakilerden hangisini vurgu yapmıştır?

- A) Sosyal medyanın sosyal değişimde etkili olması.
B) Mektubun çağ dışı bir iletişim aracı olması.
C) Sosyal medyada iletişimin hızlı olması.
D) Bayramlarda cep telefonundan mesaj gönderilmesi.

Ek-4 (Devam). Akademik Başarı Testi

30) Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmelerle insanlar dünyanın dört bir yanıyla iki yönlü iletişime geçme olanağı bulmuşlardır. Herhangi bir konuda istediği kadar bilgi alma özgürlüğüne sahip olan insanlar keşifleri anında izlemeye başlamışlardır. Bir bilgi ya da haber bu sayede dünyanın dört bir yanına çok kısa sürede yayılmaktadır.

Bu metinde aşağıda verilen hangi kitle iletişim aracından söz edilmektedir?

- A) Gazete B) Televizyon
C) Telgraf D) İnternet

Mustafa KARAYİĞİT
Sosyal Bilgiler Öğretmeni

Ek-5: Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği

EK: SOSYAL BİLGİLER DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ (SBDTÖ)

Sevgili Öğrenciler;

Bu ölçek sizin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte verilen her cümle için karşısında **Tamamen Katılıyorum**, **Katılıyorum**, **Kararsızım**, **Katılmıyorum** ve **Hiç Katılmıyorum** olmak üzere beş seçenek bulunmaktadır. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra kendinize uygun seçeneği (x) ile işaretleyiniz. Ölçekten elde edilecek veriler tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. İsimleriniz tarafımızca saklı tutulacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Soru No	Sorular	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.	Sosyal bilgiler ders konularını öğrenmek her öğrenci için önemlidir.					
2.	Sosyal bilgiler temel becerileri kazandırmak için önemli bir derstir.					
3.	Sosyal bilgiler konularını arkadaşlarımla konuşmayı severim.					
4.	Sosyal bilgiler dersi kapsamında yapılan gezilere katılmayı isterim.					
5.	Sosyal bilgiler dersi zaman kaybından başka bir şey değildir.					
6.	Sosyal bilgilerin çok eğlenceli bir ders olduğunu farkındayım.					
7.	Sosyal bilgiler ders konuları azaltılırsa memnun olurum.					
8.	Sosyal bilgiler dersinde öğrendiğim bazı bilgiler işime yaramaz.					
9.	Sosyal bilgiler dersini çalışmaktan hoşlanırım.					
10.	Sosyal bilgiler ders konuları sıkıcıdır.					
11.	Sosyal bilgiler dersine istekli girerim.					
12.	Sosyal bilgiler ders konularını anlamak güçtür.					
13.	Sosyal bilgiler ders konuları karmaşıktır.					
14.	Sosyal bilgiler ders konularını öğrenmek kolaydır.					
15.	Sosyal bilgiler dersinde başarılı olamam.					
16.	Sosyal bilgiler ders konuları güncel değildir.					
17.	Sosyal bilgiler dersi yerine diğer derslere girmek isterim.					
18.	Sosyal bilgiler ders konularını tekrar etmeyi severim.					
19.	Sosyal bilgiler dersinde dikkatim dağılır.					
20.	Sosyal bilgiler ders konularını çabuk unutmam.					

Ek-6: Sosyal Bilgiler Motivasyon Ölçeği

EK 1. Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği Sevgili Öğrenci,

Bu form, sizlerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin motivasyonunuzu ölçmek için geliştirilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümleye ne derecede katıldığınızı belirtmek için size en uygun olan seçeneği **carpı işareti (X)** koyarak işaretleyiniz. Lütfen her maddeyi işaretlemeye özen gösteriniz. Yardım ve katkılarınız için teşekkürler.

	<i>Tamamen Katılıyorum</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Kısmen Katılıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Hiç Katılmıyorum</i>
1. Sosyal Bilgiler dersinde sorulan soruları herkesten önce cevaplamak isterim.					
2. Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili merak ettiklerimi öğrenmek için araştırma yaparım.					
3. Sosyal Bilgiler dersinde aktif bir öğrenci olmak istemem.*					
4. Sosyal Bilgiler dersindeki etkinliklere gönüllü olarak katılırım.					
5. Sosyal Bilgiler konularıyla ilgili fikir sahibi olmak için gayret göstermem.*					
6. Sosyal Bilgiler dersinde yüksek notlar almak için çabalamam.*					
7. Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olursam, kendimi iyi hissederim.					
8. Sosyal Bilgiler dersine, ailemin baskısıyla çalışırım.*					
9. Sevilen bir öğrenci olmak için Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmak isterim.					
10. Sosyal Bilgiler dersindeki başarılarımla örnek gösterilmek istemem.*					
11. Sosyal Bilgiler dersinde başarısız olursam üzülmem.*					
12. Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmak için zevkle çalışırım.					
13. Sosyal Bilgiler dersindeki etkinliklerde görev almak istemem.*					
14. Sosyal Bilgiler ders kitabımı merakla incelerim.					
15. Sosyal Bilgiler dersine, arkadaşlarımdan bana özenmelerini istediğim için çalışırım.					
16. Arkadaşlarımdan bilmedikleri soruları bana sormaları için Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmak isterim.					
17. Sosyal Bilgiler dersine öğretmenimin gözüne girmek için çalışırım.					
18. Sosyal Bilgiler dersinde, sınıftaki en başarılı öğrenci olmak benim için önemlidir.					
19. Sosyal Bilgiler dersindeki sorumluluklarımı yerine getirmek hoşuma gider.					
20. Sosyal Bilgiler dersine öğretmenim beni takdir etmesi için çalışırım.					
21. Arkadaşlarımdan beni daha çok sevsin diye Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmak isterim.					
22. Sosyal Bilgiler dersini, yeni şeyler öğrenmek için dikkatle takip ederim.					
23. Sosyal Bilgiler dersine çalışmayı önemsemem.*					

* Olumsuz maddeler

Ek-7: Deney Grubu Ders Planı Örnekleri

ETKİNLİK-1

Ders: Sosyal bilgiler

Sınıf: 7.sınıf

Öğrenme alanı: Birey ve Toplum

Konu: İletişim kurarak anlarız

Kazanım: SB.7.1.1. İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular.

Ders saati: 3

Doğrudan verilecek beceri: Özgürlük ve Sorumluluk

Yöntem ve Teknik: Allosterik öğrenme modeli, beyin fırtınası, soru-cevap, grup tartışması, zihin haritası

Araç- gereç ve materyal: Görseller, akıllı tahta, hikâye metni

A. HAZIRLIK AŞAMASI



Görsel 1



Görsel 2



Görsel 3



Görsel 4

Öğrencilere akıllı tahtadan yukarıdaki görseller açılarak öğrencilerin görselleri yorumlamaları istenmiştir. (1.görselde empati kavramı, 2.görselde ben dili, 3.görselde beden dili, 4.görselde ise iletişimin öğeleri vurgulanmıştır). Bununla allosterik öğrenmenin ilk değişkeni olan problem değişkeninde öğrencilerin zihinsel tasarımını harekete geçirip merak duygusunu uyandırmak amaçlanmıştır. Öğrencilerin

Ek-7 (Devam). Deney Grubu Ders Planı Örnekleri

verdikleri cevaplarda düzeltme yapılmayarak onlardan bugünün konusunun ne olacağına dair çeşitli cevaplar alınmıştır.

B. KEŞFETME AŞAMASI

Bu aşamada öğrenciler akıllı tahtadan iletişim hataları ile ilgili hikâye okumuştur.

Hikâye

Bir grup arkadaş gezi düzenlemeye karar verir ve aralarında şöyle bir konuşma geçer: Kemal “İstanbul’a gideceğiz çünkü ben orayı çok seviyorum.” demiştir. Kemal’e karşılık veren Ali ise parmağını sallayarak “Her zaman senin istediğin oluyor.” diyerek karşı çıkmıştır. Kemal ise Ali’ye gülerek “Tamam dört göz senin istediğin olsun ama gözlüklerini yanında getirmeyi unutma.” der. O ana kadar tartışmadan uzak kalan Mehmet İstanbul’a hiç gitmediği halde bağırarak araya girer ve “Ben sizinle gelmiyorum, ne haliniz varsa görün.” der ve gruptan ayrılır. Sonuç olarak gezi düzenlenemez ve grup dağılır.

Bu aşamada öğrencilerden hikâyede yer alan iletişim hataları ile görseller arasında ilişki kurması istenmiştir. Öğrencilerden burada arkadaşları ile iletişim kurmaları istenir; çünkü iş birliği allosterik öğrenmenin önemli değişkenlerinden biridir. Öğretmen, öğrencilerden aldığı cevaplar üzerine zihin haritası oluşturmuş ve cevapları tahtaya yazmıştır. Verilen cevaplar düzeltilmemiş ve bir sonraki aşamaya geçilmiştir.

3.DERİNLEŞME AŞAMASI

Bu aşamada öncelikle öğrenci etkileşimi için öğretim çevresi oluşturulmuştur ve ardından konunun ne olduğu öğrencilere aktarılmıştır. Öğrencilere “İletişimde gördüğünüz hatalar nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve bu soru ile ilgili beyin fırtınası yapılmıştır. Beyin fırtınası yapıldıktan sonra “İletişimi etkileyen olumsuz tutum ve davranışların önüne nasıl geçebiliriz?” sorusu öğrencilere sorulmuştur. Bunun için sınıf üç gruba ayrılır ve her grubun çözüm önerisi zihin haritası oluşturularak sınıfta paylaşılmıştır. Burada öğrencinin kendi zihinsel tasarımını ortaya çıkarması

Ek-7 (Devam). Deney Grubu Ders Planı Örnekleri

amaçlanmıştır. Öğretmen eksik kalan cevaplar hakkında ipucu vererek düzeltme yapmıştır.

4.TRANSFER AŞAMASI

Öğrencilerden bir sonraki ders için iletişim hatalarını içeren bir gazete haberi, fotoğraf, video veya resim istenmiştir. Bunlar sınıfta birlikte tartışılmıştır.

ETKİNLİK- 2

Ders: Sosyal bilgiler

Sınıf: 7.sınıf

Öğrenme alanı: Birey ve Toplum

Konu: Olumlu İletişim, Mutlu Birey ve Toplum

Kazanım: SB.7.1.2. Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır.

Ders saati: 3

Doğrudan verilecek beceri: Özgürlük ve Sorumluluk

Yöntem ve Teknik: Allosterik öğrenme modeli, beyin fırtınası, soru cevap, grup tartışması, düşün-eşleş-paylaş

Araç- gereç ve materyal: Görseller, akıllı tahta, gazete haberi, video

1.HAZIRLIK AŞAMASI

Öğretmen, akıllı tahtadan Mevlâna ve Yunus Emre'nin resimlerini açmış ve öğrencilere “Resimlerini gördüğünüz kişiler kimlerdir?” diye sormuştur. Öğretmen aldığı cevaplardan sonra “Sizce bu kişilerin ortak yönleri nelerdir?” sorusunu öğrencilere sormuştur. Buradaki amaç olumlu iletişim kurma konusunda çok iyi birer örnek olan bu insanlardan yola çıkarak öğrencilere olumlu iletişimi hissettirmektir.

Ek-7 (Devam). Deney Grubu Ders Planı Örnekleri

Öğretmen öğrencilerin cevaplarında düzeltme yapmadan bir sonraki aşamaya geçmiştir. Bunun nedeni öğrencilerde merak duygusu oluşturarak bilişsel dengesizlik meydana getirmektir.

2.KEŞFETME AŞAMASI

Bu aşamada öğretmen Yunus Emre'ye ait “Söz ola kese savaşı, söz ola kestire başı, söz ola agulu asi bal ile yağ ede bir söz” özlü sözü ile Mevlana'ya ait “Ne kadar bilersen bil, söylediklerin karşındakinin anlayabildiği kadardır” özlü sözünü tahtaya yazmış ve öğrencilere “Sizce bu özlü sözlerin ortak özelliği nedir?” diye sormuştur. Öğretmenin amacı bu sözlerden yola çıkarak etkili iletişim konusunu öğrencilere hissettirmektir. Bu noktada öğrencilerin cevaplarına müdahale edilmemiş fakat doğru cevaba ulaşan öğrenciler arkadaşlarına ipucu verilmiştir. İş birliği allosterik öğrenmenin önemli bir değişkenidir. Daha sonra öğrenciler konunun ne olabileceğine dair görüş bildirirler ve bir sonraki aşamaya geçilmiştir.

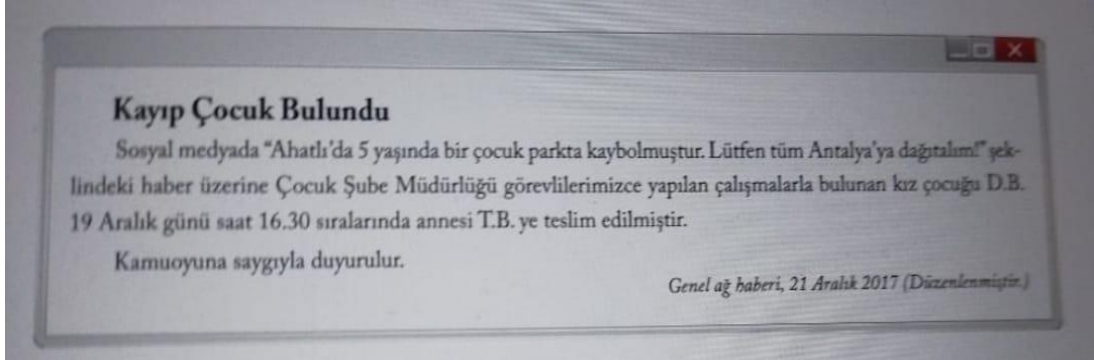
3.DERİNLEŞME AŞAMASI

Bu aşamada öğrenci etkileşimi için öğretim çevresi oluşturulmuş ve dersin konusu öğrencilere söylenmiştir. Öğretmen “Sizce olumlu iletişimde dikkat etmemiz gereken kurallar nelerdir?” diye sormuştur. Öğrencilerden cevapları 30 saniye düşünerek bir kâğıda yazmalarını istemiştir. Ardından öğrencileri heterojen olacak şekilde ikişerli gruplara ayırmıştır. Her grup bulduğu ortak yönleri kendi arasında tartışmış ve sonunda sınıfla paylaşmıştır. Öğretmen bu noktada eksik olan veya ortaya çıkmayan cevaplar hakkında ipucu vererek düzeltme yapmıştır.

4.TRANSFER AŞAMASI

Öğretmen, bu aşamada iletişimi etkileyen olumlu tutum ve davranışlar hakkında öğrencilere ödev vermiştir. Öğrencilerden bir gazete haberi, video, fotoğraf veya hikâye isteyerek bunu sınıfta paylaşmalarını istemiştir. Bu aşamanın amacı öğrencinin eski bilgileriyle yeni bilgileri arasında transfer yaparak zihinsel tasarımı ortaya çıkarmaktır.

Ek-7 (Devam). Deney Grubu Ders Planı Örnekleri



Görsel 6

Öğretmen, Sosyal Bilgiler 7.sınıf ders kitabının 23.sayfasında yer alan genel ağ haberini öğrencilere okutmuştur. Öğrencilere genel ağ haberinin konusunu sorduktan sonra “Sizce bu genel ağ haberi neden önemlidir?” diye sormuştur. Öğretmen cevapları beyin fırtınası yoluyla almış ve öğrencilerin cevaplarını zihin haritası oluşturarak tahtaya yazmıştır. Öğretmen bir sonraki ders için “Medyanın olumlu ve olumsuz yönleri” hakkında münazara etkinliği yapmaya karar vermiştir. Bunun için öğrencilere medyanın olumlu ve olumsuz yönlerini araştırmaları için ödev vererek hazırlanmalarını istemiştir. Bir sonraki aşamaya geçilmiştir.

3. DERİNLEŞME AŞAMASI

Bu aşamada öğrencilerin daha aktif olacağı bir öğretim çevresi oluşturulmuştur. Öğretmen, sınıfı gruplara ayırarak münazara etkinliği yapmıştır. Buna göre öğrenciler üçerli gruplara ayrılmış ve onlardan medyanın olumlu ve olumsuz yönlerini dönüşümlü olarak savunmaları istenmiştir. Tartışmaya medyanın olumlu yönlerini savunan gruplar başlamıştır. Her tartışma ortalama 5 dk sürmüş ve jüri üyelerinin puanları sonucu belirlemiştir. Tüm kurallarına uyularak yapılan bu etkinlik süresince tüm öğrenciler aktif şekilde rol alarak kendi zihinsel tasarımlarına katkıda bulunmuştur.

4. TRANSFER AŞAMASI

Ek-7 (Devam). Deney Grubu Ders Planı Örnekleri

Öğretmen, öğrencilerden “Medyanın Gücü” başlıklı bir kompozisyon yazarak sınıfta paylaşımlarını istemiştir. Bu paylaşımlar ayrıca sınıfta tartışılmıştır. Böylece öğrencilerin eski bilgileriyle yeni bilgileri arasında bağ kurarak ve zihinsel tasarım sürecini görmeleri sağlanmıştır.

ETKİNLİK- 4

Ders: Sosyal bilgiler

Sınıf: 7.sınıf

Öğrenme alanı: Birey ve Toplum

Konu: Özgürüm, sorumluluklarımın olduğu yere kadar

Kazanım: SB.7.1.4. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.

Ders saati: 3

Doğrudan verilecek beceri: Medya Okuryazarlığı

Yöntem ve Teknik: Allosterik öğrenme modeli, beyin fırtınası, soru cevap, sempozyum, karşılıklı sorgulama

Araç- gereç ve materyal: Görseller, akıllı tahta, ders kitabı

1.HAZIRLIK AŞAMASI



Görsel 7



Görsel 8



Görsel 9

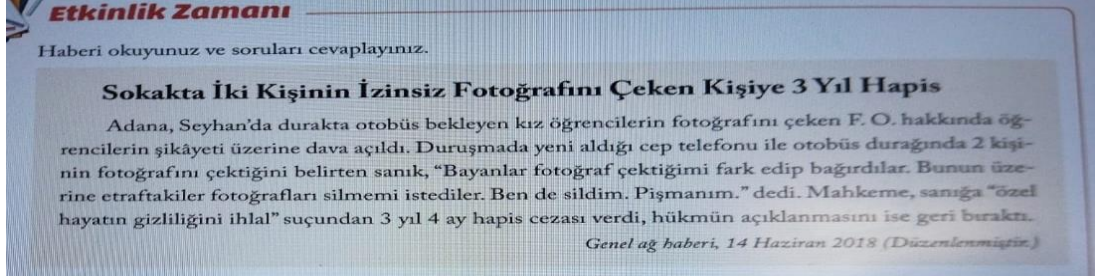


Görsel 10

Öğretmen öğrencilere yukarıda yer alan “Özel hayatın gizliliği” (görsel 7), “Düşünceyi ifade etme özgürlüğü” (görsel 8), “Doğru bilgi alma hakkı” (görsel 9), “Kitle iletişim özgürlüğü” (görsel 10) görselleri akıllı tahtadan sırayla açmış ve görsellerde ne gördüklerini sormuştur. Öğretmen öğrencilerin zihinsel tasarım sürecinde dengesizlik meydana getirmeyi amaçlamıştır.

2.KEŞFETME AŞAMASI

Ek-7 (Devam). Deney Grubu Ders Planı Örnekleri



Görsel 11

Öğretmen öğrencilere sosyal bilgiler 7.sınıf ders kitabının 27. Sayfasında yer alan gazete haberini akıllı tahtadan okutmuş ve onlardan bu haberi yorumlamalarını istemiştir. Öğrencilerin verdiği cevaba göre zihin haritası oluşturmuş ve bunu tahtada göstermiştir. Ayrıca öğretmen öğrencilere hazırlık aşamasında yer alan görseller ile bu gazete haberi arasındaki ilişkiyi sormuş “Özel hayatın gizliliği” hakkını bulmalarını istemiştir. Böylece öğrenciler konuyla alakalı verileri farklı yönlerden görme fırsatı bularak bir bütünlüğe ulaşmaya çalışmıştır.

3.DERİNLEŞME AŞAMASI

Öğrencilerin aktif olacağı bir öğrenme ortamı için öğretmen iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden olan karşılıklı sorgulama tekniğini uygulamıştır. Buna göre öğretmen konuyu sunduktan sonra öğrenciler heterojen olacak şekilde üçerli gruplara ayrılarak birbirlerine karşılıklı soru sorup cevaplamışlardır. Öğrencilerin birbirine ne tür sorular sorması gerektiği hakkında ipucu verilmiştir.

4.TRANSFER AŞAMASI

Öğretmen daha önceden bilgisini verdiği sempozyum etkinliğini yapmıştır. Buna göre öğrenciler konuyla ilgili ciddi hazırlık yaparak sınıfa gelmiş ve sırayla bildiri sunmuştur. Böylece öğrenciler geçmişe dönük zihinsel tasarımlarının serüvenini görme fırsatı bulmuştur.

Ek-8: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu sorular tarafımızca hazırlanmıştır.

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili öğrenciler; bu görüşme formu sizlerin 7. Sınıf “Birey ve Toplum” öğrenme alanı hakkında düşüncelerinizi almak için hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar araştırmanın güvenilirliği ile başarısı için önem taşımaktadır. Bu sorulara verdiğiniz cevaplardan herhangi bir not almayacaksınız. Samimi cevaplarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Mustafa Karayığit
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Sosyal Bilgiler Öğrt. Y. Lisans Öğrencisi

Adı:

Soyadı:

Sınıfı:

- 1) Allosterik öğrenme sürecinde Sosyal Bilgiler dersine bakış açınızın değiştiğini düşünüyor musunuz?
- 2) Allosterik öğrenmenin öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünüyor musunuz? Neden?
- 3) Allosterik öğrenme ile gerçekleşen Sosyal Bilgiler dersi sizce eğlenceli mi? Nasıl?
- 4) Sosyal Bilgiler dersinin tüm konularını allestorik öğrenme yoluyla işlemek ister misiniz? Neden?
- 5) Size göre allosterik öğrenme modelinin eksik/beğenmediğiniz yönleri nelerdir?

Ek-9: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Allosterik Öğrenme Modeli ile Tasarlanmış Sosyal Bilgiler 7.Sınıf Dersinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına, Güdülerine ve Akademik Başarılarına Etkisi” adıyla 16.09.2024- 21.10.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın amacı allosterik öğrenmeye dayalı sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemektir. Bu amaçla sosyal bilgiler 7.sınıf öğrenme alanlarından “Birey ve Toplum” öğrenme alanı seçilerek öğrencilere allosterik yaklaşıma göre uygulanmıştır. Sosyal bilgiler dersinin öğrenci ve toplum nezdinde daha çok ezberlenmesi gereken bir ders olarak algılanması bu dersin günlük yaşama aktarılamamasına neden olmaktadır. Bu sorunun çözümü için son yıllarda modern öğretim yaklaşımları işe koşulmuştur. Yapılandırmacılık kuramının bir parçası olan allosterik öğrenme modeli de öğrencilerin öğrendiği bilgileri transfer edebilmelerine ve günlük yaşama aktarabilmelerine yardımcı olabilecek bir öğrenme yaklaşımıdır. Dolayısıyla bu çalışmadaki temel amaç allosterik öğrenmeye dayalı sosyal bilgiler dersinin akademik başarıya etkisini anlamak olmuştur. Araştırmada öğrencilere sosyal bilgiler motivasyon ölçeği, güdü ölçeği ve başarı testi uygulanacaktır.

Araştırma, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ve okul idaresinden izin alınarak yürütülmektedir. Araştırmaya katılım bütünüyle gönüllülük ilkesine göredir. Çalışma, herhangi bir istenmeyen durum veya tehlike içermemektedir. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**. Bu araştırma öğrencinin ders başarısını ve öğretmenin öğrencilere olan tutum ve davranışlarını etkilemeyecektir. Çalışmada kimlik benzeri hiçbir veri istenmemektedir. Cevaplar bütünüyle saklı tutulacak ve yalnızca araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Saygılarımızla,

Araştırmacı :

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı Numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin
veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.../.../.....

İsim-Soy isim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası:

Ek-10: Uygulamaya Dair Fotoğraflar



Ek-11: Tez Başlığı Değişikliği

T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ: 29.08.2024

TOPLANTI SAYISI:183

Enstitü Yönetim Kurulu Enstitü Müdür V. Prof. Dr. Ahmet Yanık Başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararı almıştır.

KARAR-4

Enstitümüz bazı lisansüstü programı öğrencilerinin tez savunma jürisi önerisi ile tez başlığı değişikliğine ilişkin Anabilim Dalı Başkanlıklarından gelen yazılar görüşüldü.

Enstitümüz bazı lisansüstü programı öğrencilerinin tez savunma jürisi önerisi ile tez başlığı değişikliklerinin üniversitemiz Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin 31/1 maddesine göre aşağıdaki tabloda belirtildiği şekilde yapılmasının uygun olduğuna, Anabilim Dalı Başkanlığı aracılığı ile danışman öğretim üyesi ve öğrenciye bildirilmesine oy birliği ile karar verildi.

Sıra No	Öğr. No., Adı ve Soyadı	Programı	Tez Başlığı Değişikliği	Tez Başlığı	Danışmanı	Yılı	ABD yazı tarihi ve sayısı
1		Temel İslam Bilimleri Tezli YL	Eski Tez Başlığı	Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kur'larında 25-40 Yaş Arası Grupların Yaşam Sevinci ve Ahiret Kaygısının Kur'an Eğitimi Yansımaları	Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Çelik	2024	23.08.2024/1256
			Yeni Tez Başlığı	Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kur'larında 25-40 Yaş Arası Grupların Aldığı Kur'an Eğitiminin Yaşam Sevinci ve Ahiret Kaygısına Yansımaları			
2		Su Ürünleri Tezli YL	Eski Tez Başlığı	Can Filikalarında Meydana Gelen Kazaların Analizi	Prof. Dr. Cemalettin Şahin	2024	22.08.2024/714
			Yeni Tez Başlığı	Yaradan İndirilmeli Mafakara Denenimine Sahip Can Filikalarının Mayna Operasyonları Sırasında Oluşan Kazaların Analizi			
3		İlköğretim Matematik Eğitimi Tezli YL	Eski Tez Başlığı	Üçüncü Hadelerde Kavram Yanılgılarının Bilişsel Çelişki Yoluyla Giderilmesi	Doç. Dr. Ebru Güvel	2024	26.08.2024/591
			Yeni Tez Başlığı	Üçüncü Hadelerde Kavram Yanılgılarının Bilişsel Çelişki Yoluyla Giderilmesi			
4		Fen Bilgisi Eğitimi Tezli YL	Eski Tez Başlığı	Tam Zamanlı Kaynaştırma Öğrencilerine Dedektif Oyunu Yardımıyla Bilimin Doğası Öğretimi	Doç. Dr. Banu Ayvaz Ermiş	2024	26.08.2024/593
			Yeni Tez Başlığı	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanılı Öğrencilere Etkinlikler Yardımıyla Bilimin Doğası Öğretimi			
5		Fen Bilgisi Eğitimi Tezli YL	Eski Tez Başlığı	Dijital Hikaye ve Rol Oynama Destekli Etkinlikler ile Ortaokul Öğrencilerinin Sosyobilişsel Bakış Açılarının Geliştirilmesi	Doç. Dr. Banu Ayvaz Ermiş	2024	26.08.2024/588
			Yeni Tez Başlığı	Dijital Hikaye ve Rol Oynama Destekli Etkinlikler ile Ortaokul Öğrencilerinin Sosyobilişsel Muhakeme Becerilerinin Geliştirilmesi			
6		Temel İslam Bilimleri Tezli YL	Eski Tez Başlığı	Fırsatı'l-Kur'an Besâiru'l-Kur'an Örneğinde	Dr. Öğr. Üyesi Ersin Çelik	2024	21.08.2024/1248
			Yeni Tez Başlığı	Beşâiru'l-Kur'an Tefsiri Bağlamında Çağdaş Dönemde Kur'an Meselleri			
7	2. Karayığı Mustafa	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Tezli YL	Eski Tez Başlığı	Allosterik Öğrenme Modeli ile Tasarlanmış Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Dersinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına, Güdülerine ve Akademik Başarılarına Etkisi	Prof. Dr. İlhan Turan	2024	23.08.2024/409
			Yeni Tez Başlığı	Allosterik Öğrenme ile Tasarlanmış Sosyal Bilgiler 7 Sınıf Dersinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına, Güdülerine ve Akademik Başarılarına Etkisi			
8		İlköğretim Matematik Eğitimi Tezli YL	Eski Tez Başlığı	Matematik Ders Kitaplarında Gerçekçi Problemler	Doç. Dr. Ercan Atasoy	2024	27.08.2024/595
			Yeni Tez Başlığı	Ortaokul Matematik Ders Kitaplarındaki Sözel Problemlerin "Gerçekçilik" Yönünden İncelenmesi			
9		İktisat Tezli YL	Eski Tez Başlığı	Çay Tarımının Kalkınmaya Katkısı: Doğu Karadeniz Örneği	Doç. Dr. Önder Dilek	2024	27.08.2024-509
			Yeni Tez Başlığı	Çay Tarımının Ekonomik Katkısı: Rize, Trabzon ve Artvin İllerine Üzerine Bir Uygulama			

ETİK KURUL KARARI



T.C.

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi :28/08/2024

Toplantı K. Sayısı : 2024/302

Mustafa KARAYİĞİT'in "Allosterik Öğrenme ile Tasarlanmış Sosyal Bilgiler 7.Sınıf Dersinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına, Güdülerine ve Akademik Başarılarına Etkisi" isimli proje çalışması kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
- ☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
- ☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.



Prof. Dr. Nebi GÜMÜŞ

Başkan



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 RİZE
Tel: 0464 223 81 00 Faks: 0464 223 63 28
www.erdogan.edu.tr