

T.C.
SIIRT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

Hatice Melike BABAÖĞLU

**5. SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE ALLOSTERİK ÖĞRENME
MODELİNİN ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE
PROBLEM ÇÖZMEYE YÖNELİK YANSITICI DÜŞÜNME
BECERİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı Yrd. Doç. Dr. Sevda KOÇ AKRAN

SIIRT- 2018

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Siirt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “5. Sınıf İngilizce Dersinde Allosterik Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Tezimin 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

23/01/2018

Hatice Melike BABAOĞLU



TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yrd.Doç.Dr.Sevda KOÇ AKRAN danışmanlığında, H.Melike BABAOĞLU tarafından hazırlanan bu çalışma 23/01./2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Tez Yöneticisi) : Prof.Dr.Behçet ORAL

İmza:

Jüri.Üyesi : Doç.Dr.Ahmet ÇOBAN

İmza:

Jüri.Üyesi : Yrd.Doç.Dr.Faysal ÖZDAŞ

İmza:

Jüri.Üyesi : Yrd.Doç.Dr.Ata PESEN

İmza:

Jüri.Üyesi : Yrd.Doç.Dr.Sevda KOÇ AKRAN

İmza:

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir.

15. / 02. / 2018

İmza

Adı ve Soyadı

Yrd.Doç.Dr.Veysel OKÇU

Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	IV
ÖNSÖZ.....	VIII
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	IX
ŞEKİLLER DİZİNİ	X
TABLOLAR DİZİNİ	XI
RESİMLER DİZİNİ	XIII

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	5
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	6
1.6. TANIMLAR	6

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI	7
2.1.1. İngilizce Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar	11
2.1.2. İngilizce Öğretim Programında Yer Alan Etkinlikler	15
2.1.3. İngilizce Öğretim Programında Yer Alan Değerlendirme Teknikleri	17
2.2. ÖĞRENME.....	18
2.2.1. Davranışçı Kuram	19
2.2.2. Bilişsel Kuram	20
2.3. ALLOSTERİK ÖĞRENME MODELİ.....	25
2.3.1. Allosterik Öğrenme Modelinin Yapılandırmacı Yaklaşımından Farklılıkları	25
2.3.2. Allosterik Öğrenme Modeli ve Özellikleri	27
2.3.3. Zihinsel Tasarımlar	30
2.3.4. Allosterik Öğrenme Modelinde Öğrenme Süreci.....	32
2.3.5. Allosterik Öğrenme Modelinde Öğrenme Engelleri.....	33
2.3.6. Allosterik Çevre	34

2.4.	ELEŞTİREL DÜŞÜNME	38
2.4.1.	Eleştirel Düşünmenin Boyutları	39
2.4.2.	Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri	41
2.4.3.	Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırmada Öğretmenlerin Rolü.....	43
2.5.	YANSITICI DÜŞÜNME.....	46
2.5.1.	Öğrenme Sürecinde Yansıtıcı Düşünme	48
2.5.2.	Yansıtıcı Düşünme Becerisi Geliştirmede Öğretmenin Rolü	50
2.6.	İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	52
2.6.1.	Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	52
2.6.2.	Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	54

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	55	
3.1.	ARAŞTIRMANIN MODELİ	55
3.2.	ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU	55
3.3.	ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	57
3.4.	VERİLERİN TOPLANMASI.....	58
3.5.	VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI.....	60
3.5.1.	Nicel Verilerin Analizi ve Yorumlanması	60
3.5.2.	Nitel Verilerin Analizi ve Yorumlanması	61

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM.....	62	
4.1.	ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	62
4.2.	ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	63
4.3.	ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	65
4.4.	ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	67
4.4.1.	Allosterik Öğrenme Modeli Doğrultusunda Yapılan Etkinliklerin, Daha Önceki İngilizce Dersinde Yaptığım Etkinliklerden Farkına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	68
4.4.2.	Allosterik Öğrenme Modeli Doğrultusunda Yapılan Etkinlikleri Seçerken Neye Dikkat Edildiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	71

III

4.4.3. Allosterik Öğrenme Modeli Doğrultusunda Yapılan Etkinliklerinden En Sevilen Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorumlar	72
4.4.4. Allosterik Öğrenme Modeli Doğrultusunda Hangi Etkinlikleri Yaparken Bir Probleme Karşılaştıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	75
4.4.5. Allosterik Öğrenme Modeli Doğrultusunda Etkinlikleri Yaparken Karşılaştıkları Problemleri Nasıl Çözdüklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	78

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	81
5.1. TARTIŞMA ve SONUÇLAR.....	81
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	81
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	81
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	82
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	83
5.2. ÖNERİLER.....	84
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	84
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	85
KAYNAKÇA	86
EKLER.....	94
ÖZGEÇMİŞ.....	117

ÖZET**YÜKSEK LİSANS TEZİ****5. SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE ALLOSTERİK ÖĞRENME MODELİNİN
ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE PROBLEM ÇÖZMEYE
YÖNELİK YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ****Hatice Melike BABAOĞLU****Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Sevda KOÇ AKRAN****2018, 117 sayfa****Jüri: Prof. Dr. Behçet ORAL****Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN****Yrd. Doç. Dr. Ata PESEN****Yrd. Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ****Yrd. Doç. Dr. Sevda KOÇ AKRAN**

5. sınıf İngilizce dersinde allosterik öğrenme modelinin, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisini belirlemeye yönelik bu araştırmada, nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte ele alındığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, yarı deneysel desenlerden öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen; araştırmanın nitel boyutunda ise nicel bulguları daha anlaşılır kılmak amacıyla, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Siirt merkez Sancaklar Ortaokulu'nun 5/A ve 5/B sınıflarında öğrenim gören toplam 106 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda deney grubunda bulunan 53 katılımcıdan 45 katılımcı “ gönüllülük esasına” göre belirlenmiştir. Araştırmanın verilerine nicel boyutta, Demircioğlu (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve Kızılkaya ve Aşkar (2009) tarafından geliştirilen “Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Ölçeği” kullanılarak nitel boyutta ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ulaşılmıştır. Nicel verilerin istatistiksel analizinde bilgisayar paket programı ve dağılımın normal olduğu grupların ön test-son test puanlarını karşılaştırmak için bağımsız gruplarda t-testi; deney ve kontrol grubunun kendi içinde ön test-son test puanlarını karşılaştırmak üzere bağımlı

gruplarda t-testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgulara göre, 5.sınıf İngilizce Ders Programında var olan önerilerden hareketle işlenen dersin, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin artmasında etkili olmadığı görülmüştür. Allosterik öğrenme modeli uygulamasına tabi tutulan deney grubunun ön test ve son test puanlarından elde edilen bulgulara göre, allosterik öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin artmasında etkili olduğu görülmüştür. Allosterik öğrenme modeli uygulamasına tabi tutulan deney ve allosterik öğrenme modeli uygulamasına tabi tutulmayan kontrol grubunun son test puanlarından elde edilen bulgulara göre, allosterik öğrenme modelinin, deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin artmasında etkili olduğu görülmüştür.

Allosterik öğrenme modeli etkinliklerinin öğrenci merkezli etkinliklerden oluştuğu ve bu etkinliklerin dersi eğlenceli hale getirdiği ve önceki derslerin daha çok öğretmen merkezli olduğu ve anlatım yöntemi yapılarak anlatıldığı görülmüştür. Öğrencilerin, allosterik öğrenme modeli etkinliklerini seçerken, eğlenceli ve yapabilecekleri etkinlikler olmasına dikkat ettiği ve daha iyi ve kalıcı öğrenme sağladıkları; en sevdiği etkinliklerin grup olarak drama, bireysel olarak video hazırlama ve öğrencilerin grupça çalışarak öğrenmeleri ile bu etkinlikleri yaparken eğlenmeleri ve günlük hayatla ilişkilendirmeleri bu etkinlikleri sevme nedenleri olarak görülmüştür. Öğrencilerin bilgilerin düzenlenmesinde ve kaynaklara ulaşma konusunda sorunlar yaşadıkları ve problemleri yakın çevrelerinden yardım alarak ve farklı kaynakları araştırarak çözdükleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *İngilizce Öğretim Programı, allosterik öğrenme modeli, eleştirel düşünme, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme*

ABSTRACT**MASTER THESIS****THE EFFECT OF ALLOSTERIC LEARNING MODEL ON STUDENTS'
CRITICAL THINKING SKILL AND REFLECTIVE THINKING SKILL
TOWARDS PROBLEM SOLVING IN 5TH GRADE ENGLISH COURSE****Hatice Melike BABAOĞLU****Thesis Advisor: Assistant Professor Sevda KOÇ AKRAN****2018, Page: 117****Jury: Professor Doctor Behçet ORAL****Associate Professor Ahmet ÇOBAN****Assistant Professor Ata PESEN****Assistant Professor Faysal ÖZDAŞ****Assistant Professor Sevda KOÇ AKRAN**

In this study, the mixed method of quantitative and qualitative research designs was used to determine the effect of allosteric learning model on students' critical thinking and reflective thinking skills towards problem solving in the 5th grade English course. In the quantitative dimension of the study, the paired pretest-posttest control group design from the quasi-experimental design was used and in the qualitative dimension, case studies pattern was used in order to make the quantitative findings more understandable. The study group consisted of a total of 106 students who were educated in 5 / A and 5 / B classes of Sancaklar Secondary School in Siirt province. In the qualitative dimension of the study, 45 participants from the 53 participants in the experimental group were determined on the basis of "volunteerism". In the quantitative dimension, the data of the study is provided with "Critical Thinking Scale" adapted to Turkish by Demircioğlu (2012) and "Reflective Thinking Scale for Problem Solving" developed by Kızılkaya and Aşkar (2009) and in qualitative dimension, the data is collected with semi-structured interview form. In the statistical analysis of quantitative data, computer package program and independent samples t-test was used to compare pre-test and post-test scores of groups with normal distribution; paired samples t-test was used in dependent groups to compare the pre-test

and post-test scores of the experimental and control groups themselves. In the analysis of qualitative data, descriptive analysis and content analysis methods were used.

According to the findings from the quantitative part of the study, it was seen that the lesson that was taught from the suggestions in the 5th grade English programme was not effective in increasing the critical thinking and reflective thinking skills towards problem solving for the students who constituted the control group. According to the findings obtained from the pre-test and post-test scores of the experimental group which was subjected to the allosteric learning model, it was seen that the allosteric learning model was effective in increasing students' critical thinking and reflective thinking skills towards problem solving. According to the results obtained from the post test scores of the control group which was not subjected to the allosteric learning model application and the experimental group which was subjected to the allosteric learning model application, it was seen that the allosteric learning model application was effective in increasing the critical thinking and reflective thinking skills towards problem solving of the students in the experimental group.

According to the findings from the qualitative part of the study, it has been observed that allosteric learning model activities are made up of student-centered activities and these activities make the lesson fun and previous lessons are mostly teacher-centered and narrated. When choosing the activities of the allosteric learning model, it was seen that the students pay attention to the fun and activities that they can do and providing better and lasting learning; the most popular activities were seen as drama as a group and individually video preparation; as reasons for liking of the students these activities, enjoyment for group learning activities, and their association with daily life were seen. It has been seen that the students have problems in arranging the information and accessing the resources and while solving the problems they get help from nearby and investigate the different sources.

Key words: *English Curriculum, allosteric learning model, critical thinking, reflective thinking towards problem solving*

ÖNSÖZ

Yabancı dil öğrenimi, geçmişten günümüze pek çok ülkenin önem verdiği bir konudur. Bu konuda ülkelerin geliştirdikleri çeşitli politikalar ve öğretim programları mevcuttur. Türkiye de, birçok ülke gibi yabancı dil eğitimine önem vermekte ve küçük yaşlardan itibaren öğrencilerin yabancı dille iç içe olmalarını desteklemektedir. Bu bağlamda, çağdaş öğrenme ve öğretme modellerini öğretim programlarına dahil etmekte ve öğrencilerin sadece dil öğrenmekle kalmayıp üst düzey düşünme becerilerini de edinmelerini hedeflemektedir. Allosterik öğrenme modeli de öğrencilere eleştirel düşünme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerini kazandırmada etkili olduğu düşünülen bir öğrenme modelidir. Bu çalışmada, 5.sınıf İngilizce dersinde allosterik öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi araştırılmıştır.

Tez konumu belirlememde ve tezimin her aşamasında bana yardımını ve rehberliğini esirgemeyip beni yönlendiren ve çok şey öğreten saygıdeğer danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sevda KOÇ AKRAN'a çok teşekkür ederim.

Tez süresince manevi desteklerini hep yanımda hissettiğim sevgili aileme, her zaman yanımda olup beni tez boyunca yüreklendiren ve desteğini benden esirgemeyen sevgili eşim Resul BABAOĞLU'na ve bu zorlu sürecin bir bölümüne aynı bedende tanıklık eden minik kızıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Hatice Melike BABAOĞLU

SIİRT-2018

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

- AÖM** : Allosterik Öğrenme Modeli
- CEFR** : Common European Framework of Reference for Languages (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı)
- CoE** : Council of Europe (Avrupa Konseyi)
- TED** :Türk Eğitim Derneği

ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Şekil No</u>		<u>Sayfa No</u>
Şekil 2.1.	Bilgiyi İşleme Modeli.....	22
Şekil 2.2.	Allosterik Öğrenme Modelinin Üç Temel Değişkeni.....	28
Şekil 2.3.	Allosterik Öğrenme Modelinde Öğrenme Sürecine İlişkin Önemli Fikirler.....	30
Şekil 2.4.	Allosterik Öğrenme Modelinde Zihinsel Tasarımların Dönüşüm Süreci	32
Şekil 2.5.	Allosterik Öğrenme Modelinin Parametreleri.....	35
Şekil 2.6.	Öğrenme Sürecine Uygun Bir Allosterik Çevre	36
Şekil 2.7.	Allosterik Öğrenme Modelinin Küçük Yaştaki Öğrencilerle Uygulanması.....	37
Şekil 2.8.	Eleştirel Düşünme Boyutları.....	40
Şekil 2.9.	Yansıtıcı Düşünme Döngüsü.....	48
Şekil 3.1.	Araştırma Deseninde Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	58

TABLOLAR DİZİNİ

<u>Tablo No</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1. İlkokul 2., 3., 4. ve Ortaokul 5., 6., 7. ve 8. Sınıf İngilizce Dersi Ünite İsimleri.....	10
Tablo 2.2. Eleştirel Düşünme Becerilerini Ortaya Çıkarmak İçin Sorulabilecek Sorular.....	45
Tablo 2.3. Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Ortaya Çıkarmak İçin Sorulabilecek Sorular.....	51
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Grup ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	56
Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Eleştirel Düşünme Becerileri Puanları Ortalamasına İlişkin t-test Sonuçları.....	56
Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri Puanları Ortalamasına İlişkin t-testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.1. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Eleştirel Düşünme Becerileri Puanları Ortalamasına İlişkin t-testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.2. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri Puanları Ortalamasına İlişkin t-testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.3. Allosterik Öğrenme Uygulamasına Tabi Tutulan Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Eleştirel Düşünme Becerileri Puanları Ortalamasına İlişkin t-testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.4. Allosterik Öğrenme Uygulamasına Tabi Tutulan Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri Puanları Ortalamasına İlişkin t-testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.5. Allosterik Öğrenme Uygulamasına Tabi Tutulan Deney ve Allosterik Öğrenme Uygulamasına Tabi Tutulmayan Kontrol Grubunun Son Test Eleştirel Düşünme Becerileri Puanları Ortalamasına İlişkin t-testi Sonuçları.....	66

Tablo 4.6. Allosterik Öğrenme Uygulamasına Tabi Tutulan Deney ve Allosterik Öğrenme Uygulamasına Tabi Tutulmayan Kontrol Grubunun Son Test Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri Puanları Ortalamasına İlişkin t-testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.7. Allosterik Öğrenme Modelinin Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları.....	68

RESİMLER DİZİNİ

<u>Resim No</u>		<u>Sayfa No</u>
Resim 4.1.	A ₇ Kodlu Öğrencinin Hazırladığı Etkinlik.....	74
Resim 4.2.	A ₃₅ Kodlu Öğrencinin Hazırladığı Etkinlik.....	75
Resim 4.3.	A ₄₅ Kodlu Öğrencinin Hazırladığı Etkinlik.....	77
Resim 4.4.	A ₄₀ Kodlu Öğrencin Hazırladığı Etkinlik.....	80

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

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

1.1.PROBLEM DURUMU

Ülkeler arasındaki sınırlar her geçen gün haritada sembolik birer coğrafi sınıra dönüşmekte ve mevcut farklılık ile mesafeler, meydana gelen bu küreselleşme olgusu ile azalmaktadır. Farklılık ve mesafelerin azalması ile birlikte ülkeler, kültürel anlamda birbirlerinden fazlasıyla etkilenmekte ve birbirini etkilemektedir. Çok kültürlülüğün ülkelere kattığı zenginliğin anlaşılmasıyla kültürün değişmez bir ögesi olan dil ön plana çıkmaktadır. Ülkelerin eğitim sistemlerinde de çok kültürlülüğe ve yabancı dil öğrenimine bu süreç içerisinde ayrı bir önem verilmektedir (Arıbaş ve Tok, 2008: 207). Bu amaç doğrultusunda, yabancı dil öğretimi ve öğrenimi ile bireylerin kendilerini geliştirerek birer dünya vatandaşı olmaları ve aynı şekilde ülkelerini bilimsel, teknolojik ve ekonomik düzeyde ileriye götürmeleri hedeflenmektedir (Zhao, 2011: 850). Bu nedenle, ülkeler eğitim politikalarında yabancı dil öğretimine her zaman ayrı bir önem vermiş ve bu doğrultuda gerekli adımları atmıştır (Arslan, 2012: 3). Ülkemizde de yabancı dil bilmenin önemi uzun yıllar önce fark edilmiş ve konuya ilişkin eğitim programları hazırlanarak modern yaklaşımlara ağırlık verilmiştir (Özel, 2011: 22). Benimsenen yeniden yapılandırmacılık yaklaşımı ile birlikte yabancı dil eğitiminin ne kadar erken yaşlarda başlarsa o derecede etkili ve verimli olacağı görüşü ortaya çıkmaktadır (Bozkurt, 2014: 202). Yeni eğitim programında küçük yaşlarda, ilkokul 2.sınıfta, yabancı dil öğretimine başlanması ile çocuklarda dil öğrenimin daha kalıcı olacağı düşünülmektedir (TED,1983: 30). Küçük yaşlardaki öğrencilerin ana dilinden farklı dilleri edinmede zihinlerinin daha açık ve güdülenmiş olduğu görüşü yaygındır (Özel, 2011: 21). Ancak öğrencilerin hazırbulunuşlukları olsa dahi, küçük yaşlarda yabancı dil öğretimine karşı karşıya getirmek öğrencilerin yabancı dili tam anlamıyla öğreneceği anlamına gelmemektedir. Derslerde uygulanacak öğretme/öğrenme modelleri, İngilizce öğretimine bu anlamda büyük destek olmaktadır. İngilizce dersini

öğrencilere sevdirecek ve öğrencilerin kendilerini yeterli ve öğrenme alanında güvenli hissedecekleri çağdaş öğretme/öğrenme modellerine bu sebeple çok ihtiyaç vardır.

Çağdaş öğrenme modellerinden birisi de “allosterik” öğrenme modelidir. Allosterik öğrenme modelinde, birey öğrenmeyi basit zincirleme yolları ile değil, var olan çeşitli zihinsel tasarımları kullanarak gerçekleştirmektedir. Bu zihinsel tasarımlar, öğrencilerin bilgiyi çözümlemesine ve yeniden inşa etmesine yardımcı olmakta ya da tam aksi yönde bireylerin öğrenmeleri önünde engel oluşturabilmektedir (WuTao, 2010; Pei, 2008). Allosterik öğrenme modeline göre bu engelleri ortadan kaldırmak için, ilk önce engelin ne olduğu tanımlanmalı ve çeşitli kaynaklardan bilgiler toplanmalıdır (Giordan, 2000).

Giordan (2012) allosterik öğrenme modelinde bireylerin öğrenmesi önündeki engelleri, amino-asitlerin birbirlerine bağlanması ve enzimleri oluşturması süreçlerine benzeterek açıklamıştır. Yani enzimler, nasıl çevreye göre biçim ve işlev değiştirebiliyorsa, aynı şekilde bireyler de içinde bulunduğu çevre şartlarından etkilenip düşüncelerini değiştirebilmektedirler (Topbaş, 2013:98). Bu konuda Moradi, Brunel ve Vallespir (2008) allosterik öğrenme modelinde öğrenmenin tek bir faktöre bağlı olmadığını ancak ‘öğretici çevre’ diye tanımlanan bir ortamda farklı koşulların ilişkisi ile gerçekleştiğini ifade etmektedir. ‘Öğretici çevre’de gerçekleştirilen bir öğrenmede bireyin zihinsel yapısında öncelikle sorgulamalar meydana getirilir ve sorgulama çevresi yeniden düzenlenir (WuTao, 2010). Bu sayede bireyin zihinsel yapısında köklü bir değişim oluşur. Oluşan değişimlerle eski bilgi yerini yeni bilgiye bırakır (Budak, 2010). Yeni bilgilerin gerçek yaşam alanına ve bireyin yaşadığı çevreye transferi konusunda öğretmene büyük görevler düşmektedir. Çünkü onlar, bu modelde bilgiyi doğrudan öğrencilere sunan kişi olmaktan ziyade ‘bilgi tasarlayıcısı’ rolünü üstlenmektedir. Böyle bir görevde öğretmen, gerekli ‘öğretici çevreyi’ kurmalı ve öğrencileri çeşitli yöntemlerle sorgulama sürecine yönlendirmelidir (Pei, 2006). Öğretmenin öğretici çevre içerisinde öğrencilerin zihinsel tasarımlarını belirlemesi gerekmektedir. Bunun için de öğretmen, öğrencilere konuya ilişkin çeşitli resim/resimler çizdirmekte, konu hakkında akıl yürütmelerini sağlayacak olumlu/olumsuz durumlarla karşı karşıya getirmekte ve bu durumlardan elde ettikleri bilgileri kullanarak tartışmalarını sağlamaktadır (Giordan, 2010). Kısacası allosterik öğrenme modeli, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olup olmadıkları sorgulanmakta ve öğrencilere bu becerilerini kazandırmayı

hedeflenmektedir. Bunlarda birisi de eleştirel düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme becerisi ile bireyler, kendi düşünme sürecinin bilincinde olmakla birlikte başkalarının görüşlerini de önemsemektedir (Cüceloğlu, 1993: 256). Birey, kendisini ve çevresini anlayabilmek için karşılaştığı problemlerin çözümü aşamasında farklı yollar seçebilmekte ve çeşitli sorgulamalar yapmaktadır (Mayer, 1998). Bu sorgulamalar esnasında üst düzey düşünme becerilerinden diğeri olan yansıtıcı düşünme becerisini de kullanmaktadır. Yansıtıcı düşünen birey karşılaştığı olaylara ilişkin analizler yapmakta ve bu analizleri yaparken olaylara eleştirel yaklaşmaktadır (Schön, 1983). Başka bir deyişle, yaşadıkları tecrübeleri temel alarak yeni öğrendikleri bilgileri yapılandırmada ve bilgi üretmede aktif bir şekilde en iyi nasıl öğrendiklerinin farkına varmakta ve öğretim süreçleri üzerinde karar alma yeteneğine erişmektedirler (Baş ve Beyhan 2012b: 129). Böylelikle, bireyler eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerisi ile bilgi ve tecrübeleri günlük hayatına aktarabilmekte, bunlar üzerine sorgulamalar yapmakta ve karşılaştığı ya da karşılaşabileceği problemler için bilgi ve tecrübelerini kullanarak farklı çözüm yolları üretebilmektedir.

Bireyin üst düzey düşünme becerilerine katkı sağladığı düşünülen Allosterik öğrenme modelini kullanan öğretmenlerin öğrenme- öğretim ortamını; öğrencinin öğrenme yollarını, bireysel farklılıklarını ve zekâlarını vs. dikkate alarak planlaması gerekmektedir. Çünkü Allosterik öğrenme modelini dikkate alan bir öğretmen, öğrencinin öğrenme yollarını, tercihlerini ön planda tutar. Öğretmen öğrencinin süreçte aktif olmasını sağlar. Yapılan bazı araştırmalarda özellikle Fen bilimleri alanındaki çalışmalarda (Giordan, 1995a; Moradi, Brunel ve Vallespir 2008; WuTao, 2010; Giordan, 2012) bu süreçlerin öğrenci başarısı, derse yönelik ilgisi ve tutumu üzerine ne kadar önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Böyle bir katkı, birçok bilim adamının Allosterik öğrenme modeli konusunda çalışma yapmasına sebep olmuştur. Bilim adamları bu çalışmaları, çoğunlukta fen alanında yazmışlar (Giordan, 1995a; Honorez, Remy, Monfort, Cahay ve Therer, 2000; WuTao, 2010) çok az çalışma sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında yapılmıştır. Bu noktadaki eksiklik, çalışmanın temel dayanağını oluşturmaktadır.

Buradan hareketle, bu çalışma ile 5. sınıf İngilizce dersinde allosterik öğrenme modeli uygulamasının öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözmeye yönelik

yansıtıcı düşünme becerilerine nasıl etki ettiğinin belirlenmesi araştırmaya değer bulunmuştur.

1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın temel amacı, 5. sınıf İngilizce dersinde allosterik öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kontrol grubunun ön test ve son test;
 - 1.1. Eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.2. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Allosterik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubunun ön test ve son test,
 - 2.1. Eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.2. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Allosterik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney ve allosterik öğrenme uygulamasına tabi tutulmayan kontrol grubunun son test;
 - 3.1. Eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - 3.2. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Allosterik öğrenme uygulamasına etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yabancı dil öğrenimi, günümüz toplumunda gittikçe artan bir öneme sahip olmaktadır. Küreselleşen dünyada da İngilizce evrensel bir dil olarak kabul görmekte ve bu nedenle, her bireyden bu dile hâkim bir şekilde yetişmesi beklenmektedir. Bu beklenti MEB'in kazanımları arasında yer almakta ve İngilizce öğretimine her yıl artan bir oranda ağırlık verilmektedir (Pesen ve Babaoğlu, 2016). İngilizce derslerinde, dil öğrenmenin

yanı sıra, her ders alanında olduğu gibi, yapılandırmacı yaklaşıma uygun şekilde öğrencilerden problem çözmeye, eleştirel ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey becerileri kazanmaları da beklenmektedir. Bu anlamda, öğretim programları düzenlenmekte ve her yıl çeşitli güncelleştirmeler yapılmaktadır. Öğrencilerin sorgulama, keşfetme, araştırma, tartışma ve öz değerlendirme vb. gibi alanlarda etkin olabilmesi için de farklı çağdaş modeller öğretmenler tarafından öğrenme sürecine dâhil edilmektedir. Bunlardan birisi de Giordan (1995) tarafından geliştirilen Allosterik öğrenme modelidir.

Allosterik öğrenme modelinde öğrenenlerin zihinsel tasarımlarını ortaya çıkararak bir dönüşüm oluşturulması hedeflenmektedir. Bu dönüşüm süresince, öğrenci konuyla ilgili karşılaştırma, araştırma, ilişkilendirme, dönüşümlü bir şekilde düşünme ve konuya ilişkin içgörü kazanma, yeniden ele alma gibi süreçleri geçirir (Giordan, 1995). Aynı zamanda da bu dönüşüm esnasında öğrencilerde üst düzey beceriler oluşturulması ve bunları kullanmasının sağlanması hedeflenmektedir.

Allosterik kavramı biyolojiye ilişkin bir kavram olmasıyla birlikte, allosterik öğrenme modeli de genel anlamda fen alanındaki derslerde uygulanmış ve öğrenme sürecine olumlu katkılar yaptığı gözlemlenmiştir (Honorez, Remy, Monfort, Cahay ve Therer, 2000). Ancak, sosyal bilimler alanında, özellikle yabancı dil öğreniminde deneysel çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmüştür.

Bu bağlamda, Türkiye’de allosterik öğrenme modelinin İngilizce dersinde öğrencilerin eleştirel ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ne ölçüde etki ettiğini araştıran çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu sebeple, fen alanında kullanılan bir öğrenme modelinin sosyal bilimler alanında uygulanmasının alanyazına bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4.ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Bu araştırmada:

1. Öğrencilerin testleri cevaplandırırken samimi ve özenli davrandıkları varsayılmıştır.
2. Uygulama esnasında deney ve kontrol gruplarında bağımsız değişkenlerin benzer olduğu varsayılmıştır.

1.5.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma;

1. 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılı ile,
2. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Siirt ili merkez Sancaklar Ortaokul’unda öğrenim gören 5. sınıfların iki şubesinden oluşan deney ve kontrol gruplarının oluşturduğu 106 öğrenci ile,
3. 5. sınıf İngilizce dersi “Animal Shelter” ünitesi ve bu ünite için belirlenen beş haftalık uygulama süresi ile sınırlıdır.

1.6.TANIMLAR

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

Eleştirel Düşünme: Bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, karşılaştırma, değerlendirme, kullanma yeteneği ve eğilimini vurgulayan düşünme biçimidir (Aybek, 2007: 45).

Yansıtıcı Düşünme: Bilginin oluşumunu destekleyen, herhangi bir konuda aktif, tutarlı, sürekli ve dikkatli bir şekilde düşünme biçimidir (Şahin, 2009: 225).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

Ülkemizde, geçmişten bugüne yabancı dil öğretimine ve öğrenimine önem verilmektedir. Bu doğrultuda, gerek öğretim programlarında gerekse yabancı dil öğretimi ve öğreniminde kullanılan yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikleri sürekli güncellemektedir.

1980'li yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı yabancı dil eğitimine ağırlık vererek Anadolu liselerini kurma kararı almıştır. 1991 yılında ise, Milli Eğitim Bakanlığı 6., 7. ve 8. sınıfların İngilizce dersi öğretim programını değiştirmiş ve aynı zamanda 4. ve 5. sınıflar için İngilizce öğretim programı hazırlamıştır (Demircan, 1993:47). 1997 yılından itibaren 8 yıllık zorunlu eğitimin getirilmesiyle yabancı dil eğitimi 4.sınıftan başlamıştır. Yabancı dil eğitiminin erken yaşlarda başlaması ile dil öğretiminin daha etkili ve kalıcı olacağı düşünülmüştür (Haznedar, 2010:748). 2005 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim okulları için yeni bir eğitim programı anlayışını benimsemiş ve yapılandırmacı yaklaşımı esas almıştır. Yeni anlayışla birlikte, İngilizce dersinin 4 ve 5. sınıflarda üç saat zorunlu ve iki saat seçmeli; 6, 7 ve 8. sınıflarda dört saat zorunlu ve iki saat seçmeli olarak öğretilmesi kararlaştırılmıştır. İngilizce programında yapılan değişiklikler, 2012/2013 eğitim öğretim yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte farklı sınıf kademelerindeki İngilizce öğretim programlarının değişmesiyle kendisini göstermektedir (Durmuşçelebi ve Bilgili, 2014: 609). Erken yaşta başlayan bir dil öğretimi ile küçük yaştaki çocukların yabancı dil öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu ve dili etkin şekilde konuşabildikleri bilinmektedir (Cameron, 2001:17). 2013-2014 öğretim yılından itibaren 2. ve 5. ; 2014-2015 öğretim yılından itibaren 3., 4., 6. ve 7. ; 2015-2016 öğretim yılından itibaren 8. sınıflarda uygulanmak üzere yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak İngilizce öğretim programları hazırlanmıştır (MEB,2013).

İngilizce öğretim programı ile öğretmen merkezli yaklaşımdan uzaklaşarak öğrenci, öğrenme sürecinin merkezine alınmıştır. Bu süreç içerisinde, öğrencilerin yeteneklerinin ve potansiyellerinin farkında olmaları beklenir. Böyle bir durumda, özellikle dil öğrenimi sürecinde, öğrencilerin öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlamaları

oldukça önemlidir. Bu sayede, bireyler öğrenme sürecinde kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmekte ve öğrenme sürecini sadece ders saatleri ile sınırlı tutmamaktadır (Demirlier, 2010:20).

İngilizce öğretim programının tasarlanmasında, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR)'nın temel ilkeleri ve açıklamaları izlenmiştir. CEFR, dil öğreniminde öğrencilerin öğrendikleri dilde aktif olmaları için o dili günlük yaşamlarıyla ilişkilendirmeleri gerektiğini belirtmektedir (CoE, 2001), yani yabancı dil öğrenimi öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmedikleri iletişimsel bir yaklaşımla öğrenilmelidir. Böyle özgür ve iletişimsel bir öğrenme ortamın herhangi bir belirli yaklaşımla sağlanamayacağı için yeni İngilizce öğretim programında eklektik bir anlayış benimsenerek program buna göre tasarlanmıştır (MEB, 2013). Eklektik model, dili bir bütün olarak kabul etmekte ve dilin parçalarının birbirinden ayrı bir şekilde öğrenilemeyeceğini ya da öğretilemeyeceğini savunmaktadır. Dil, tüm öğeleriyle birlikte pratiği yapıldığı takdirde, bireyler yabancı dilde yetkin olabilecektir (Kumar, 2013:2). İngilizce öğretim programının temelinde bu yüzden iletişimsel amaçlar yatmaktadır. Yabancı dili, öğrencilerin dili kullanmaya ihtiyaç duymadıkları soyut ve gerçek olmayan ortamlarda öğretmek oldukça güçtür. Bunun yerine, öğrencilerin hedef dili sadece bir amaç olarak görmeyip iletişim için bir araç olduğunu hissetmelerini sağlamak yabancı dil öğretiminde temeli oluşturmaktadır (MEB, 2013). Richards (2006:9), yabancı dili öğrenmede ve öğretmede, sadece dilbilgisi ve çeşitli kalıpları öğrenmek ile dilde etkin olunamayacağını belirtmektedir. Bunun aksine, öğrencilerin birbirleriyle iletişim halinde olabilecekleri ortamlar sağlanması ve bu öğrenme ortamlarında, örneğin bir yazılı metni sırayla okumak yerine arkadaşları ile dili kullanarak oynayabilecekleri bir oyun imkânının sağlanması çok daha işlevli olacaktır.

İngilizce dersi öğretim programında, sarmal (spiral/helezonik) programlama yaklaşımı benimsenmiştir. Sarmal programlama yaklaşımında, içerik doğrusal bir sıra izlememekle birlikte yeri geldikçe öğrenilmiş bazı konuların tekrar edilmesi söz konusudur. Ancak bu tekrarlar, konuyu sadece hatırlatmaktan ziyade konunun kapsamının genişlemesi şeklindedir (Demirel, 2011:143).

Öğretim programında üç öğrenme aşaması bulunmaktadır. Bunlar; dil kullanımı, işlevler ve öğrenme materyalleridir. Her bir aşama, her kademedede ayrı ayrı ele alınarak

öğretmenlere öğretim sürecinde yardımcı olunması hedeflenmiştir. Özellikle işlevler bölümünde, bir yabancı dili etkili olarak öğrenebilmek için sahip olunması gereken dört beceriye (okuma-yazma-dinleme-konuşma) önem verilmiştir. Ancak, farklı kademelerdeki farklı yaş seviyelerindeki öğrencilere dil becerilerinin kazandırılmasında, önem sırası konusunda farklılıklar programda göze çarpmaktadır. İlkokul seviyesindeki 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenci yaşlarının küçük olması nedeniyle dil öğretiminde temel vurgu dinleme ve konuşma becerilerine verilmiştir. Okuma, yazma ve dil bilgisi yapıları bu yaş seviyesindeki öğrenciler için çok önemli tutulmamıştır. Çünkü küçük yaştaki çocuklar yabancı dili şarkılar, oyunlar, çeşitli tekerlemeler vb. gibi onları dil ile etkileşim halinde kılacak ve onların eğlenmelerine olanak sağlayacak yollarla daha iyi ve kalıcı şekilde öğrenebilmektedir (Cameron, 2001:17; Clarke : 15, 2009; Millington, 2011: 141). Bu yüzden, okuma ve yazma becerileri bu kademelerde sınırlı tutulmuştur. 5 ve 6. kademelerde ortaokul seviyesine geçişle birlikte, öğrenciler önceki kademelerde öğrenmiş oldukları dil becerilerini geliştirmeye devam etmekte ve bunlarla birlikte kısa ve basit okuma metinleri ile karşılaşmaktadır. Aynı zamanda, öğrenciler yabancı dilde kendi isimleri, adresleri ya da doğum tarihleri gibi gerçek bilgilerini yazabilecek seviyede yazma becerisine de sahip olmaktadır. Ortaokul 7. ve 8. kademelere gelindiğinde, öğrencilerin gelişimsel özelliklerinden dolayı artık soyut olan çeşitli metinleri okuma ya da kendi düşüncelerini ya da basit hikâyeler yazma gibi (Bayyurt ve Alptekin, 2000: 314) yabancı dilde üst seviyede beceriler kazanmaları beklenmektedir.

İngilizce öğretim programı, farklı kademelerdeki öğrencilerin yabancı dili öğrenme kapasitelerini geliştirmek, bunu doğru ve en etkili şekilde kazandırmak için çeşitli modellerin program içerisinde harmanlandığı karma bir model kullanmıştır. Bu karma model içerisinde, dil bilgisel/ yapısal, durumsal, tematik, görev temelli gibi modeller yer almaktadır (Demirlier, 2010: 57). Bu doğrultuda, her kademedeki ders kitaplarında 10 ünite bulunmaktadır. Farklı kademelerdeki bu üniteler birbirleriyle ilişkisi olan temalar şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2013). Tematik konuların birbirinden bağımsız ve kopuk şekilde ele alınması öğrenme sürecini olumsuz şekilde etkilemekte ve öğrencilerin zihinlerinde çeşitli karışıklıklara ve aydınlatılmayan noktalara neden olmaktadır (Baş ve Beyhan, 2012a: 4). Bu sebepten dolayı, öğrencilerin dil öğrenmeleri ve onların günlük yaşamları arasında bir bağ kurabilmek için her ünite, öğrencilere yakın gelebilecek konular üzerinden belirlenmiştir (MEB, 2013). Bunlar; aile, arkadaşlar, tatil,

hayvanlar, boş zaman aktiviteleri, internet gibi öğrencilerin günlük hayatlarında oldukça yer kaplayan konulardır. Bu ve benzeri konular hem öğrencilerin ilgilerini çekmekte hem de onları İngilizce dersine karşı motive etmektedir.

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

Tablo 2.1. İlkokul 2., 3., 4. ve Ortaokul 5., 6., 7. ve 8. Sınıf İngilizce Dersi Ünite İsimleri*

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

*İngilizce dersi öğretim programından hareketle, Tablo 2.1 araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 2.1’de görüldüğü üzere, belirlenen üniteler her yaş seviyesindeki öğrencilerin ilgi alanına giren konulardan seçilmiştir. Böylelikle, farklı kademelerde ve farklı ilgilere sahip öğrencilerin dikkatleri temalara çekilerek yabancı dile karşı ön yargılarından kurtulmaları hedeflenmiştir.

2.1.1. İngilizce Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar

Tablo 2.1’de belirtilen üniteler kapsamında ilkököl düzeyindeki özellikle küçük yaş gruplarının yer aldığı 2. ve 3. sınıflarda dört temel beceriden okuma ve yazma geliştirilmesi gereken hedefler arasında yer almamaktadır. Küçük yaş gruplarında öğrencilerin İngilizce defterlerinin olmaması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2013). Öğrenciler yazarak ya da bir yabancı dilde okumaya zorlanarak öğrenecekleri yabancı dile karşı önyargılara sahip olabilirler. Bunun önüne geçmek adına, öğretmenlerin öğrencilerine sesli olarak yabancı dilde yazılı metinler okuması ve şarkı ve hikâyeleri jest ve mimiklerini kullanarak dramatize etmesi öğrencilerin dikkatlerini çekecek ve onların eğlenerek öğrenmelerine yardımcı olacaktır. 4. sınıfta, aynı şekilde konuşma ve dinleme becerilerinin öğrenilmesi temel alınmıştır ancak yaş grubunun büyümesiyle birlikte sınırlı olarak okuma ve yazma etkinlikleri, özellikle proje ve portfolyo çalışmalarında kullanılmaktadır. Bu sayede öğrencilerin hedef dilde basit düzeyde yazma ve okuma becerilerini kazanmaları hedeflenmiştir. Ayrıca sarmal programlama yaklaşımına uygun olarak üniteler ilerledikçe geçmiş ünitelerle bağlantı kurmak yabancı dili yeni öğrenmeye başlayan çocuklar için faydalı olmaktadır (MEB, 2013). Bu doğrultuda ilkököl düzeyindeki 2., 3. ve 4. sınıflara ilişkin yeni İngilizce öğretim programında yer alan hedefler aşağıda verilmiştir:

2.sınıf sonunda öğrenciler;

- Türkçe ve İngilizcede aynı olan sözcükleri ayırt edebilir.
- İzin isteyebilir.
- Birisinin adını sorabilir.
- Selamlaşabilir ve insanlarla tanışabilir.
- Eşyaları betimleyebilir.
- Basit yönergeler verebilir ve bunlara karşılık verebilir.
- Benzer nesnelere isimlendirir.
- Basit ricalarda bulunabilir.
- Sayıları sayabilir.
- Karakterleri/ kişileri tasvir edebilir.
- Sevdiği ve sevmediği şeyleri ifade edebilir.
- Renkleri söyleyebilir.

- Sahip olduğu şeyleri söyleyebilir.
- Nesnelerin yerlerini söyleyebilir.
- Yapabildiği ve yapamadığı şeyleri ifade edebilir.

3.sınıf sonunda öğrenciler;

- İzin isteyebilir.
- Basit yönergeler verebilir ve bunlara karşılık verebilir.
- Basit ricalarda bulunabilir.
- Sayıları sayabilir.
- Ailesindeki bireyler tasvir edebilir.
- Sahip olunan nesnelere hakkında konuşabilir.
- İnsanların şu anda ne yaptığını tasvir edebilir.
- Duygularını basit kelimelerle ifade edebilir.
- Boyutları ve şekilleri tasvir edebilir.
- Nesnelerin miktarları ifade edebilir.
- Bir evdeki odalarını isimlerini sayabilir.
- Çeşitli yerleri tasvir edebilir.
- Çeşitli hava durumlarını tasvir edebilir.

4.sınıf sonunda öğrenciler;

- İzin isteyebilir.
- Ricada bulunabilir.
- Ülkeleri ve milletleri ifade edebilir.
- Farklı kişilerin sahip olduğu şeyleri tasvir edebilir.
- Kişilerin neleri sevip sevmediğini sorabilir.
- Kişilerin yapabildikleri ve yapamadıklarını ifade edebilir.
- Kişilerin rutin olarak neler yaptıklarından bahsedebilir.
- Saat, gün ve tarihi söyleyebilir.
- Basit yönergeleri anlar ve bunlara cevap verebilir.
- Kişilerin mesleklerini ve sevdikleri şeyleri ayırt edebilir.
- Kabul ve reddedebilir.
- Hava durumunu tasvir edebilir.

- Mevsimleri sayabilir.
- Arkadaşlarını ve ailesini tasvir edebilir (MEB, 2013).

Tablo 2.1’de belirtilen üniteler kapsamında ortaokul 5, 6, 7 ve 8.sınıf düzeyinde, ilkokulda temele alınan konuşma ve dinleme becerilerinin yanında yazma ve okuma becerilerinin de öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir. 5 ve 6. kademelerde dinleme ve konuşma becerilerine odaklanılırken 7.sınıf ile birlikte kazanımlar arasına yazma becerileri girmektedir. Bu kademedен itibaren öğrencilerin yabancı dilde yazma becerilerini edinmeleri hedeflenmektedir. Aynı zamanda kazanımlar belirlenirken öğrencilerin gelişimsel özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda ortaokul düzeyinde İngilizce dersinin hedefleri aşağıda verilmiştir (MEB, 2013):

5.sınıf sonunda öğrenciler;

- Düzenli olarak yaptıkları işleri ifade ederler.
- Saati, günü ve tarihleri söylerler.
- Zorunluluk belirten ifadeleri kullanırlar.
- Yaşadıkları şehirde bulunan yerleri söylerler.
- Konuşma anında ne yaptıklarını anlatırlar.
- Yol tarifi yaparlar.
- Yapabildiklerini ve yapamadıklarını ifade ederler.
- Sevdikleri ve sevmedikleri şeyleri ifade ederler.
- Ülkeleri ve ulusları tanımlarlar.
- Duygularını ifade ederler.
- Temel ihtiyaçlarını söylerler.
- Sahip oldukları şeyler hakkında konuşurlar.
- İnsanların ne yaptıklarını tasvir ederler.
- İnsanları ve karakterleri tasvir ederler.
- Kişisel görüşlerini belirtirler.
- Basit önerilerde bulunurlar.
- İzin isterler.
- Sayıları sayarlar.

6.sınıf sonunda öğrenciler;

- Kişilerin boş zamanlarında neler yaptıklarını söylerler.
- Kabul etme ve reddetme ifadelerini kullanırlar.
- Sevdikleri ve sevmedikleri yiyecekleri söylerler.
- Yerleri tasvir ederler.
- Kişilerin şu anda ne yaptıklarını tasvir ederler.
- Karşılaştırmalar yaparlar.
- Hava durumlarını tasvir ederler.
- Duygularını ifade ederler.
- Kişisel görüşlerini söylerler.
- Geçmiş olaylar hakkında konuşurlar.
- Günleri, saatleri ve tarihleri söylerler.
- Miktar belirtirler.
- Basit yönergelere karşılık verirler.
- Basit önerilerde bulunurlar.

7.sınıf sonunda öğrenciler;

- İki kişiyi ayırt eden özellikleri yazarlar.
- Basit karşılaştırmalar yaparlar.
- Açıklama ve neden belirtirler.
- Geçmişte neyin nerede olduğunu anlatan basit cümleler yazarlar.
- Olayların ne sıklıkla yapıldığını belirtirler.
- Kişilerin şu anda ne yaptığını tasvir ederler.
- Kişilerin düzenli olarak ne yaptığını tasvir ederler.
- Geçmiş olaylar hakkında konuşurlar.
- Basit önerilerde bulunurlar.
- Tercihlerini belirtirler.
- Bir konu hakkında görüşlerini belirtirler.
- Gelecek hakkında tahminler yaparlar.
- Planladıkları şeyler hakkında konuşurlar.
- Basit süreçleri tasvir ederler.

8.sınıf sonunda öğrenciler;

- Bir davete katılıp katılamayacaklarına dair basit mektup yazarlar.
- Kabul veya reddederler ve özür dilerler.
- Günleri, saatleri ve tarihleri belirtirler.
- Basit ricalarda bulunurlar.
- Neden ve açıklama belirten ifadeler yazarlar.
- Yaptıkları eylemlerin sıklığını söylerler.
- Yemek pişirmeyle ilgili süreçleri söylerler.
- Benzer objeleri isimlendirirler.
- Endişe ve sempati belirten ifadeleri kullanırlar.
- Telefon görüşmelerini yaparlar.
- Planları hakkında konuşurlar.
- Mazeret belirtirler.
- Basit karşılaştırmalar yaparlar.
- Turistik yerleri tanıtır (MEB, 2013).

2.1.2. İngilizce Öğretim Programında Yer Alan Etkinlikler

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında dört evre yer almaktadır ve her çocuğun bu evrelerde öğrenme yaşantıları ve dünyaları farklılık göstermektedir (Senemoğlu, 2005: 34). Yeni İngilizce öğretim programında öğrencilerin ilkokul 2.sınıf ile birlikte İngilizce öğrenmeye başladıkları dikkate alındığında öğrencilerin 8 yaşındaki gelişim özellikleri ön plana çıkmaktadır. Yani, İngilizce öğretim programında 8 ve 15 yaş arası öğrencilerin gelişim özellikleri üzerinde durulmaktadır. Bu yaşlardaki çocuklar Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında *somut işlemler dönemi* ve *soyut işlemler döneminde* yer almaktadır. Somut işlemler döneminde çocuklar, somut nesnelere ve olaylar arasındaki mantıksal ilişkiyi anlayabilmekte ancak soyut biçimde mantık yürütememektedir. Aynı zamanda, varsayımlar kurmak bu dönemdeki çocuklar için oldukça güçtür (Aydın, 2007: 72). Somut işlemler döneminde ise çocuklar ergenlikle birlikte yetişkin gibi düşünme özelliği kazanmaktadır. Bununla birlikte artık soyut düşünebilmekte ve olaylara farklı açılardan bakabilmektedir (Bacanlı, 2013: 94).

İlkokul seviyesindeki 2., 3., ve 4. sınıflarda öğrencilerin yaşlarına ve gelişim özelliklerine uygun olarak farklı konularda kazanmış oldukları becerileri uygulamaya dökebilecekleri ve süreç içerisinde somut olarak problemlerle ilgilenebilecekleri etkinlikler İngilizce öğretim programında ön plana çıkmaktadır. Bu dönemde, çocuklar fiziksel hareketlere ve buna bağlı ders içi etkinliklere ihtiyaç duyarlar ve öğrenmeye karşı daha fazla istekli ve ilgilidirler (Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın, 2014:60). Öğrencilerin bu istek ve ilgileri İngilizcenin öğrencilere sevdirmesi ve öğretilmesi açısından bir avantaj olarak görülmektedir ve bu doğrultuda İngilizce öğretim programında ilkokul seviyesinde aşağıda etkinlikler yer almaktadır:

- Resimler ve el işleri
- Tekrarlar ve şarkılar
- Drama ve pantomim
- Resim çizme ve boyama yapma
- Oyunlar
- Eşleştirme
- Yeniden sıraya koyma
- Hikâye anlatma
- Bilgi kartları
- Etiketleme
- İletişimsel görevler
- Soru-cevap
- TPR (Total Physical Response) (Emir cümleleri)
- Gerçek hayat görevleri
- Kuklalar (MEB,2013).

Öğrenciler, ortaokul seviyesine geçtiklerinde artık soyut işlemler döneminde belirtilen özelliklere sahip olmaya başlar. Gelişim özellikleri ile birlikte olaylara karşı farklı bakış açıları ortaya koyarlar ve kendileri dışındaki dünyanın farkına varırlar. 5. ve 6.sınıflardaki öğrenciler ile 7. ve 8. sınıftaki öğrenciler aynı okul seviyesinde yer alsa bile uygulanacak etkinlikler arasında farklılıklar yer almaktadır (MEB, 2013). İngilizce dersinde 5. ve 6. sınıftaki öğrencilerle yapılacak etkinlikler daha çok ilkokul seviyesindeki etkinliklerle benzerlik göstermektedir. Yukarıda belirtilen etkinlikler

arasından öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak etkinlikleri seçme konusunda öğretmenler özgür kılınmıştır (MEB, 2013).

Ancak ortaokul 7. ve 8.sınıflarda öğrencilerin ergenliğe girmeleriyle birlikte ilgi ve ihtiyaçlarında değişimler gözle görülür bir hal almaktadır. Artık bu kademedeki öğrenciler önceki yıllardaki alışkanlıklarından sıyrılıp öğrenmeyi öğrenirler. Kendi gereksinimlerini ve öğrenme alışkanlıklarını bilirler ve yaşlılarıyla işbirliği halinde öğrenmek bu yaştaki öğrenciler için önemli bir hale gelir (Zao ve Morgan, 2004: 7). Bunlar dikkate alınarak hazırlanan İngilizce öğretim programında 7. ve 8.sınıflar için yer alan etkinlikler aşağıda verilmiştir:

- Metne göz atma ve tarama
- Drama
- Okuma anlama çalışmaları
- Soru-cevap
- Bağlamdan kelimelerin anlamını tahmin etme
- Gerçek hayat görevleri
- Tekerleme ve şiirler
- Bilgi kartları
- Konuşma
- Rol oynama
- Hikaye anlatma
- Günlük tutma
- İletişimsel görevler
- Dinleme (MEB, 2013).

2.1.3. İngilizce Öğretim Programında Yer Alan Değerlendirme Teknikleri

Bir öğretim programının öğretme ve öğrenme sürecinde ne kadar etkili ve verimli olduğu yapılan değerlendirme teknikleri sonucunda ortaya çıkmaktadır. İngilizce öğretim programının son aşaması olan *değerlendirme* aşamasında da, öğrenenin göstermiş olduğu ilerlemenin ortaya konması amaçlanmaktadır. CEFR'ın önermiş olduğu öz-değerlendirme programı, değerlendirme ögesinin temelinde yer almakla birlikte öğrencilerin de kendi öğrenmelerinin farkında olmaları ve bunu takip etmeleri

hedeflenmiştir (CoE, 2001). Bu amaçla İngilizce ders kitaplarında her ünitenin sonunda ve kitapların sonlarında öğrencilerin belirli kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarını kendilerinin ölçmeleri için öz-değerlendirme formları yer almaktadır. Belirlenen kazanımlar doğrultusunda, öğrenenler kendilerini değerlendirebilmekte ve böylece eksik kaldıkları noktaları tespit edebilmektedir. Öz-değerlenmenin yanı sıra, öğrencilerin başarılarını nesnel bir şekilde değerlendirebilmek için yazılı ve sözlü sınavlar, quizler, ödevler ve proje görevleri program içerisinde yer alan değerlendirme yöntemleridir. Bunların yanında yeni İngilizce öğretim programında önerilen değerlendirme teknikleri olarak şunlar yer almaktadır (MEB, 2013):

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

2.2. ÖĞRENME

Eğitim kavramı bireylerin hayatında yaşam boyu devam eden bir süreç olarak yer almaktadır. Ancak bu süreç içerisinde istendik davranışların bireylere kazandırılması hedeflenmektedir. Eğitim sürecinde istendik davranışların kazandırılabilmesi için de süreç içerisinde yer alan öğrenme faaliyetleri düzenlenmektedir ve öğrenme süreci ortaya çıkmaktadır (Koç, 2009: 6). Öğrenme süreci bireylerin yaşamları sürdürebilmeleri için içgüdüsel olarak sahip oldukları, onlara hayata karşı esnek davranmalarını sağlayan bir süreçtir (Senemoğlu, 2005: 87). Bireyler hayatlarında karşılaşılabilecekleri değişimlere ya da zorluklara bu sayede karşı koyabilirler. Verdikleri tepkiler de aslında var olan öğrenme sürecinin ürünleridir.

Öğrenmeler bireylerin hayatlarında olumlu veya olumsuz etkilere sahip olabilirler veyahut birey isteyerek ya da istemeyerek bazı şeyleri öğrenebilir. Bu yüzden öğrenmenin nasıl ve hangi koşullar altında gerçekleştiği yıllardır araştırılan bir konu olmuştur. Bireylerin eğitim süreçleri düşünüldüğünde, kişilerin öğrenmelerin olumlu yönde ve istendik olarak gerçekleşmesi hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda öğrenme ile ilgili yapılan bazı tanımlar aşağıda verilmiştir:

- Öğrenme, büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimdir (Senemoğlu, 2005: 88).
- Öğrenme, tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen kalıcı/sürekli değişikliklerdir (Bacanlı, 2013:190).
- Öğrenme, yaşantısal deneyimler yoluyla davranışlarda oluşan kalıcı ve izli değişimlerdir (Aydın, 2007: 247).
- Öğrenme “eğitici öğrenme” niteliğinde olan değişimlerdir (Tozlu, 1997: 119).
- Organizmanın çevresindeki düzenlemeler sonucunda bireyin davranışlarında meydana gelen ontogenetik (ömür boyu devam eden) değişimlerdir (Houver, Holmes ve Moors, 2013: 7).

Verilen tanımlarda görüldüğü üzere, öğrenmenin “yaşantısal” ve “istendik davranış değişiklikleri” olma özelliği vurgulanmıştır. Öğrenme bireylerin tüm hayatları boyunca devam etmekte ve planlanarak istendik davranışlar ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Bu davranışları ortaya koyabilmek adına araştırmacılar tarafından ortaya pek çok kuram atılmıştır. Bunlardan en kabul görenleri “davranışçı kuram ve bilişsel kuram”dır.

2.2.1. Davranışçı Kuram

Davranışçı kuram, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak oluştuğunu kabul etmekte ve pekiştirme yoluyla davranışlarda değişikliklerin gerçekleşebileceğini savunmaktadır. Aslında bilginin nasıl kazanıldığı değil de gözlenebilen ve ölçülebilen davranışların nasıl kazanıldığı davranışçı kuramcılarının asıl çıkış noktasıdır (Kayaoğlu, 2006: 21). Davranışçılar, insanların karşılaştıkları problemin çözümünde; genellikle geçmişte yaşadıkları benzer durumları göz önüne aldıklarını ileri sürerler. Yeni bir problemle karşılaşıldığında ise, bireyin deneme- yanılma yoluna başvuracağı ve bu yolla karşılaştıkları problemlere yeni çözümler üreteceği kabul edilir. Gözlenemeyen ve objektif olmayan herhangi bir yaklaşım davranışçılıkta kabul görmemektedir ve öğrenme uyarı- tepki arasındaki bağa dayanmaktadır. Gözlenen davranışlarda bir değişiklik meydana geldiğinde öğrenme gerçekleşmiş olur. Farklı kuramcılar öğrenmeyi temelde U-T arasındaki bağa dayandırırken bazı hususlarda farklı öğrenme için farklı tanımlar ortaya koymuştur.

- Pavlov, *klasik koşullanma* ile öğrenmeyi koşullanmış tepki olarak açıklamaktadır. Klasik koşullanmada, tek başına bir etki yaratmayan bir uyarıcının belirli koşullar altında diğer uyarıcılarla eşleşmesi sonucunda ortaya bir tepki çıkmaktadır.
- Guthrie'nin *bitişiklik kuramına* göre öğrenme, uyarana karşı verilen ilk tepkinin tamamlanmış bir birliktelik oluşturarak gelecekte de aynı uyarıcılara aynı tepkiler verilmesiyle gerçekleşir. Guthrie, pekiştireci kabul etmemekte ve kuramını bitişikliğe dayandırmaktadır (Korkmaz, 2014: 66).
- Thorndike, *bağlaşımculuk/bağ kuramında* öğrenmeyi bir problem çözme olarak görmekte ve problemle karşılaşıldığında deneme-yanılma davranışı ile problemlere çözüm bulunabileceğini belirtmektedir. Deneme-yanılma sürecinde hedefe götüren davranışlar bağlanmakta, hedefe götürmeyen ve bir çözüm üretilmesini sağlamayan davranışlar ise elenmektedir (İnan, 2014: 75).
- Skinner, *edimsel koşullanma* ile organizmanın davranışlarının uyarıcılara karşı ortaya çıkan otomatik tepkiler olmadığını savunmaktadır. Aksine, bu davranışlar bilinçli şekilde yapılmaktadır. Skinner'e göre organizmanın göstermiş olduğu bir davranışın pekiştirilerek tekrar olma ihtimali artmaktadır. Ayrıca, davranışların eylemlerin sonuçları tarafından kontrol edildiğini öne sürmektedir.

Sonuç olarak, davranışçı kuramda yaparak yaşayarak öğrenme temeldir. Ayrıca pekiştirme, öğrenmenin kalıcılığını sağlamada en etkili göreve sahip olmakla birlikte tekrar, hazırbulunuşluk ve güdülenme öğrenme sürecinde önemli özelliklerdir.

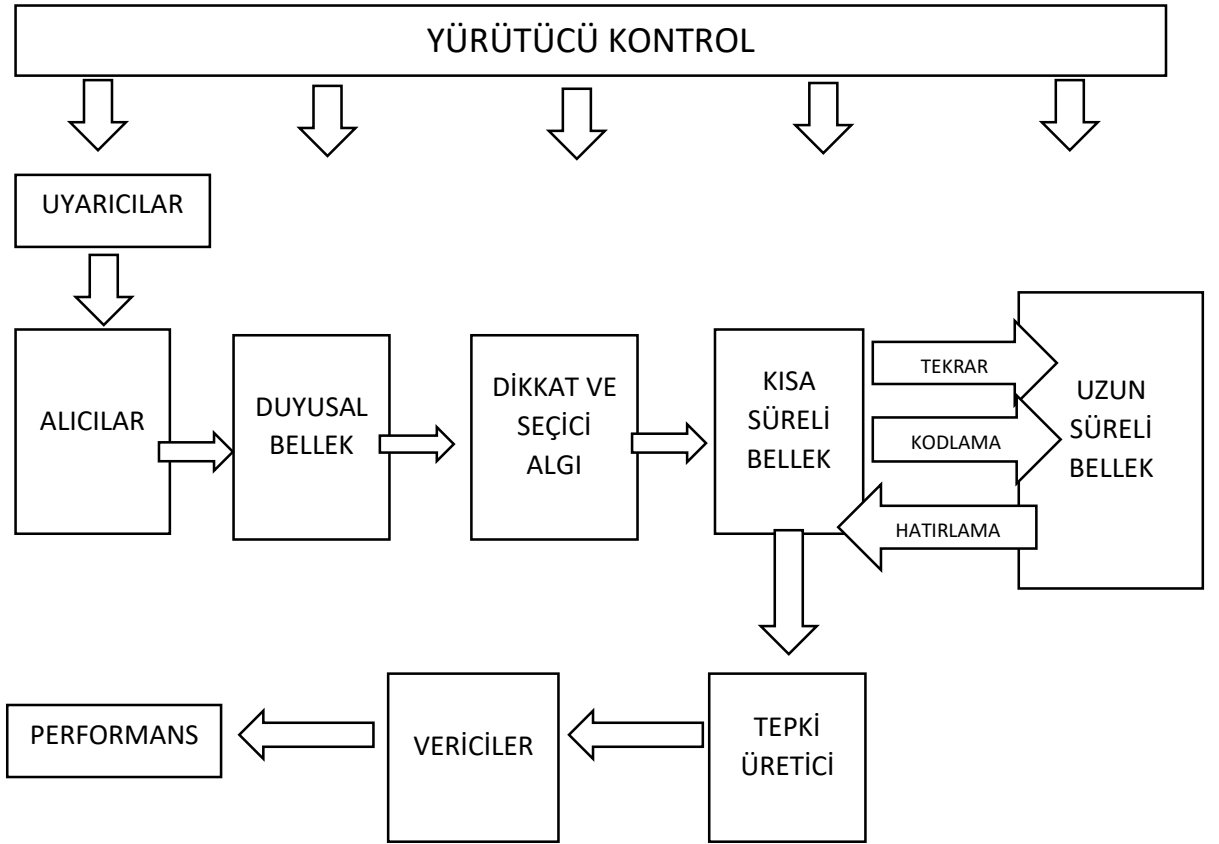
2.2.2. Bilişsel Kuram

1950'lerin sonunda, sadece gözlenebilen davranışlarla ilgilenen davranışçı kuramdan uzaklaşarak, öğrenmenin zihinde nasıl gerçekleştiğini merak eden, problem çözme, bilgiyi işleme gibi düşünme süreçlerine odaklanan bilişsel kurama önem vermeye başlanmıştır. Bilişsel kuramcılar, zihinsel süreçleri, öğrencilerin öğrenme süreçleri ile birlikte bilginin nasıl edinildiğini, depolandığını, düzenlendiğini ve yeniden nasıl geri getirildiği ile ilgilenmişlerdir (Ertmer ve Newby, 1993: 44). Yani, bireylerin zihinlerinde gerçekleşen değişimler bilişsel kuramın ilgi alanıdır. Dış dünyadan alınan bilgiler tıpkı bir bilgisayarın verileri işlediği gibi zihinde işlenmektedir. Bu işlem sonucunda bireylerin davranışlarında değişimler oluşmakta ya da istenilen, hedeflenen

davranışların bireylere kazandırılması sağlanmış olmaktadır (Senemoğlu, 2005: 265). Bir başka deyişle, tıpkı davranışçı kuram gibi, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği öğrenci davranışlarındaki değişimler gözlemlenerek değerlendirilmektedir. Öğrencilerin davranışlarında meydana gelen değişimler, onların zihinsel yapılarında gerçekleşen değişimlerin ve işlemlerin birer yansıması olarak bilişsel kuramcılar tarafından kabul görmektedir (Kayaoğlu, 2006: 29). Ancak temelde, bilişsel kuramcılar, öğrenenlerin zihninde neler olup bittiğini, bilgiyi nasıl ve hangi koşullar altında edindiklerini ve bu sürecin özelliklerini araştırmaktadır. **Bilgiyi İşleme Kuramı** öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen kuramlardan birisidir. Bilgiyi işleme kuramında dört temel soru cevaplanmaya çalışılmaktadır. Bunlar;

1. Yeni bilgi nasıl edinilmektedir?
2. Edinilen yeni bilgi nasıl zihinde işlenmektedir?
3. Bilgi uzun süreli şekilde zihinde nasıl depolanmaktadır?
4. Depolanan bilgi nasıl geriye getirilmektedir?

Bilgiyi işleme kuramında, öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olan iki temel unsur yer almaktadır. Bunlar; bilgi depoları ve bilişsel süreçlerdir. Bilgi depoları, *duyusal kayıt*, *kısa süreli bellek (işleyen bellek)* ve *uzun süreli bellek* adı verilen üç tür bellekten oluşurken; bilişsel süreçler, bilginin bir bellekten diğer belleğe aktarılmasını sağlayan bilişsel süreçlerdir. Şekil 2.1’de bilgiyi işleme modeli gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Bilgiyi işleme modeli (Gagne, 1993; Aktaran: Yahaya, t.y.:3)

Şekil 2.1’de bilgiyi işleme modeli, bilgi depoları (duyusal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek) ve bilişsel süreçler ile birlikte verilmiştir. Temelde kuram aşağıda belirtilen varsayımlara dayanmaktadır:

- Çevre tarafından sağlanan bilgi dikkat, algılama, kısa süreli bellek gibi bir takım işlem sistemleri ile işlenmektedir.
- Bahsedilen işlem sistemleri bilgiyi sistematik bir şekilde dönüştürür ya da değiştirir.
- Bilişsel performansın altında yatan süreç ve yapıları ortaya koymak esastır.
- İnsanlardaki bilgiyi işleme bilgisayardakine benzerlik göstermektedir (McLeod, 2008).

2.2.2.1. Duyusal Kayıt/Bellek

Duyusal kayıt/bellek, bilgiyi işleme sürecinde ilk bellek türüdür. Çevreden gelen uyarıcılar duyuları etkilemekte ve duyusal kayıta gelmektedir. Duyularımızı etkilemeyen herhangi bir uyarıcının duyusal kayıt tarafından alınması ve belleğimize kaydedilmesi mümkün değildir. Ancak bu ifade, çevredeki uyarıcıların bilinçli olarak beynimiz tarafından alındığı şeklinde görülmemelidir; aksine beynimiz sürekli olarak uyarıcılara maruz kalmaktadır (Lutz ve Huitt, 2003: 3). Bilgi işleme sürecinde, orijinal uyarıcı ile bire bir aynı olan bilgilerin en hızlı şekilde diğer seviyeye aktarımı elzemdir ve duyusal kayıt diğer belleklere açılan bir kapı gibi rol oynamaktadır. Kapasitesinin sınırsız olmasına rağmen eğer bilgi hemen işlenmezse ve diğer bellek türüne aktarılamazsa çok kısa bir süre içinde bilgiler unutulur. Görsel uyarıcılar için bu kaybolma süreci yarım saniye kadar küçük bir süre iken işitsel uyarıcı için üç saniyedir. Ancak bilgiyi, kısa süreli/işleyen belleğe aktarmanın birçok yolu mevcuttur. *Dikkat* ve *algı* en önemli süreçler olarak kabul görmektedir (Senemoğlu, 2005: 295).

Dikkat: Çevremizde pek çok uyarıcı bulunmasına karşın ancak dikkat ettiklerimiz öğrenmeye yardımcıdır. Duyusal kayıta bilgiler kolaylıkla kaybolmaktadır; ilgimizi çeken şeylere odaklandığımız takdirde onları işlemeye başlarız.

Algı: Duyu organlarına çok sayıda uyarıcı gelmektedir. Bu kadar sayıda uyarıcının saklanabilmesi olası değildir. Bu süreci kolaylaştırabilmek için algı, bilgilerin anlamlandırılmasını/ yorumlanmasını sağlamaktadır. Bireylerin geçmiş yaşantıları, ön öğrenmeleri, beklentileri vb. pek çok faktör algılama sürecine etki etmektedir.

2.2.2.2. Kısa Süreli/ İşleyen Bellek

Bilgi işleme sürecinin ikinci aşaması kısa süreli ya da çalışan/işleyen bellektir. Kısa süreli bellek oldukça kısıtlı bir depolama alanına sahiptir; tekrar edilmeyen ya da kodlanmayan bilgi 15-30 saniye içerisinde kaybolmaktadır. Bu sınırlı kapasite yanında, kısa süreli belleğin belirli bir süre içerisinde işleyebileceği birim miktarı da sınırlıdır; tek seferde işlenebilecek birim maksimum seviyede 5 ± 2 olarak belirlenmiştir (Lutz ve Huitt, 2003: 5). Kısa süreli bellekten, bilgiyi uzun süreli belleğe iletmek için *örtük ve açık tekrar*, *kodlama*, *örgütlenme*, *genişletme/ekleme*, *bellek destekleyici ipuçları*

kullanılabilmektedir. Ancak kısa süreli bellekte sınırı olan kapasiteyi artırabilmek ve gelen bilgiyi unutmamak için *sürekli tekrar* ve *gruplama* yapılabilmektedir (Senemoğlu, 2005: 295).

Sürekli Tekrar: Örneğin, bir çocuğu bakkala gönderip iki ekmek ve iki şişe süt almasını istediğimizde ve bunu yol boyunca tekrar etmesini söylersek, çocuk bakkaldan istenilenleri aldıktan sonra bu bilgiye ihtiyacı olmayacağı için uzun süreli belleğe yollamayacaktır.

Gruplama: Örneğin, hatırd tutulması zor olan bir kimlik numarası ya da telefon numarasını gruplara ayırarak akılda tutmak daha kolaydır ve aynı zamanda bu işlem kısa süreli bellek için daha fazla yer sağlayacaktır.

2.2.2.3. Uzun Süreli Bellek

Bellek kapasitesinin sınırsız olarak kabul edildiği, öğrendiğimiz bilgilerin depolandığı bellek türü uzun süreli bellektir. Buradaki mevcut bilginin süresiz olarak muhafaza edildiği bilinmektedir. Abbot (2002), uzun süreli belleği, bilgiler bilinçli olarak kısa süreli/ işleyen belleğe getirilene kadar uykuda olan ve kalıcı bir mağazaya benzetmektedir. Yeni bilgileri bir araya getirmek için uzun süreli bellek, kısa süreli bellekle iletişim halindedir ve dinamik olmalıdır. Aynı zamanda, uzun süreli bellek çeşitli bölümleri olan bir kütüphaneye de benzetilmektedir. Ancak bilginin hatırlanması büyük oranda materyalin uygun bir şekilde kodlanarak, uygun yere yerleştirilmesine bağlıdır. Bu bölümler *anısals bellek*, *anlamsals bellek* ve *işlemsels bellek* olarak adlandırılmaktadır (Senemoğlu, 2005:278).

Anısals Bellek: Kişisel yaşantılarımızın depolandığı bölmedir. Bu bölümde depolanan bilgiler genelde birbirine bağlı olaylardan oluşan bir bütün haline getirilir ve hatırlanmayı kolaylaştıracak zihinsel imgelemler halinde saklanır (Ulusoy, 2014:171).

Anlamsals bellek: Bu alanda çoğunlukta okulda öğrendiğimiz konu alanlarının kavramları, olguları, genellemeleri, kuralları depolanmakla birlikte görsel ve sözel olarak kodlama yapıldığı takdirde hatırlamanın çok daha kolay olacağı araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Senemoğlu, 2005:279). Anlamsals bellek *önerme ağı* ve *şemalardan* oluşmaktadır:

Önerme Ağı: Uzun süreli bellekte tutulan birbirine bağlı olan fikirler, ilişkiler setidir.

Şema: Yeni bilgiyi eskilerle ilişkilendirmeye yardımcı olan bireylerin belleklerdeki kavramlar, ilişkiler, işlemler ağı olarak kabul edilmektedir.

İşlemsel Bellek: Oluşumu oldukça uzun bir süre alan, ancak oluştuğunda da güçlü bir kalıcılık ve hatırlanma düzeyine sahip olan herhangi bir şeyin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgilerin, işlemlerin depolandığı bellek işlemsel bellektir (Aydın,2007: 168).

2.3. ALLOSTERİK ÖĞRENME MODELİ

Eğitim alanında pek çok farklı kuram ve model geçmişten günümüze uygulanmaktadır. Her kuram/model öğrenmeyi ve öğrenme ortamlarını kendi prensipleri içerisinde ele almakta ve buna göre düzenlemeler yapmaktadır. Örneğin, davranışçı kuramlar öğrenmeyi gözlenen davranışları değerlendirerek, yapılandırmacı kuram bireyin bilişsel yapısındaki bilgiyi anlamlandırması, örgütlemesi vs. şeklinde ele alarak, bilişsel kuramlar ise gözle görülen davranışların yanı sıra zihinsel öğrenmeleri içeren faaliyetler şeklinde (Koç, 2009: 7) açıklamıştır. Bu kuram ve modellerin eğitim ve öğrenme alanında ortaya koyduğu fikirler öğretim programları, yöntem ve teknikleri de yönlendirmiştir. Ancak, zamanla teknolojinin gelişmesi ve toplumların hedeflediği insan tipinin değişmesi ile eğitimde bazı eksiklikler ya da yetersizlikler görülmeye başlanmıştır. Bir anlamda, mevcut kuram ve modeller hedeflenen bireyleri yetiştirme anlamında eksik kalabilmektedir. Bu durum yeni model ve kuramların ortaya konulmasını gerekli kılmaktadır. Allosterik öğrenme modeli de yapılandırmacılık ve diğer kuramların eğitim ve öğrenme alanında eksik kaldığı noktaları kapatabilmek ve öğrenmeye farklı bir açıdan bakabilmek adına Giordan ve Vecchi (1987) tarafından tasarlanmış ve daha sonrasında Giordan tarafından geliştirmiş bir modeldir.

2.3.1. Allosterik Öğrenme Modelinin Yapılandırmacı Yaklaşımından Farklılıkları

Öğrenme, öğretmenin anlattığı öğrencilerin de verilen bilgileri aldığı basit bir aktarım süreci değildir. Öğrenmeyi de öğretici ve öğrenen arasındaki bağ ile bu şekilde tanımlayan kuramlar da yetersiz kalmaktadır. Giordan (2000), allosterik öğrenme modelini çeşitli kuramların/modellerin ve özellikle yapılandırmacı yaklaşımın eksik kaldığı noktaları ele alarak ortaya koymuştur.

Yapılandırmacı yaklaşım, bilişsel kuramların kavram ve dizgelerine bağlı olarak türetilmiş ve aslında aktif öğrenme stratejisinin bir yansıması olarak kabul görmüş bir

öğrenme yaklaşımıdır (Aydın, 2007: 376). Öğrencinin yaşadığı tecrübeleri ve yaşantılarını önceki deneyimleri ile birleştirerek kendine göre anlam oluşturmaları beklenir. Öğretme- öğrenme sürecinde, öğrenci edilgen ve pasif bir konumda değil, etkin bir konumdadır. Bu süreç içerisinde öğrenciden beklenen bilgiyi kendine göre anlamlandırması ve yaklaşıma adını veren yapılandırma işlemini gerçekleştirmesidir (Erdem ve Demirel, 2002: 83). Giordan (1995)'in, allosterik öğrenme modelini ortaya koyması ve yapılandırmacılığı sınırlı bulduğu nokta burada yer almaktadır. Öğrencinin anlam üretmesinin, öğrenme için ön ve gerek koşullar sağlandığında kendi kendine gerçekleşmesinin sağlanamayacağı düşünülmektedir (Budak, 2010: 468). Aynı zamanda, öğrenme süreci karmaşık bir süreçtir ve halen açıklanamayan yönleri bulunmaktadır (Gojkov, 2011: 24). Yapılandırmacı yaklaşım, eğitimsel açıdan düşünüldüğünde yetersiz kalmaktadır. Örneğin, Ausubel (Aktaran: Giordan, 1995)'e göre öğrenilecek şeyler birbiriyle ilişki olmalıdır; bilişsel köprüler ve bağlar sayesinde var olan yapılarla bağ kurulabilecektir. Aynı şekilde, Ausubel'e göre öğrenmenin sağlanabilmesi için çeşitli durumların birleşmesi gerekir. Bunlardan ilki; birçok genel kavram öğrencilere sağlanmalı, sonrasında bu kavramlar kademeli şekilde ayırt edilmelidir. İkinci olarak; var olan bilgide uzmanlaşma sağlanmalı yani önceki bilgide ustalaşmadan yeni bilgiler verilmemelidir. Son olarak, üçüncü durumda, yeni ve eski bilgiler arasındaki benzerlik ve farklılıklar ayırt edilmeli; iki bilgi arasında deyim yerindeyse bir uzlaşma yapılmalıdır. Aynı şekilde, Giordan (1995) Piaget'nin öğrenme konusundaki görüşlerini de ortaya koymakta ve eleştirmektedir. Piaget'e göre, birey mevcut eski bilgisine göre yeni bilgisini yapılandırmaktadır. Bireyler öncelikle özümleme (asimilasyon) yaparlar ve karşılığında da uyma (akomodasyon) gerçekleşir (Bacanlı, 2013: 84). Sonuçta, ilk bilginin yeni durumlarla ilişkilendirilmesi ile dönüşüm oluşur ve öğrenme meydana gelir.

Yapılandırmacı yaklaşımın Giordan (t.y.) tarafından belirtilen temel eksiklikleri özetle aşağıda verilmiştir:

- ✓ Her şeyi basit bir şekilde genel bilişsel yapılara bağlamak mümkün değildir: Bir durum uzmanlaşmış bilgiden ne kadar farklılaşırsa, bireyler ilkel mantık yürütme süreçlerini daha fazla kullanırlar.
- ✓ Bilgiye her zaman “yansıtıcı soyutlama” (Piaget) ile uyum sağlanamaz: Öğrenenlerin önceki bilgilerini bozmaları ilk aşamada yer almalıdır, yapılandırma

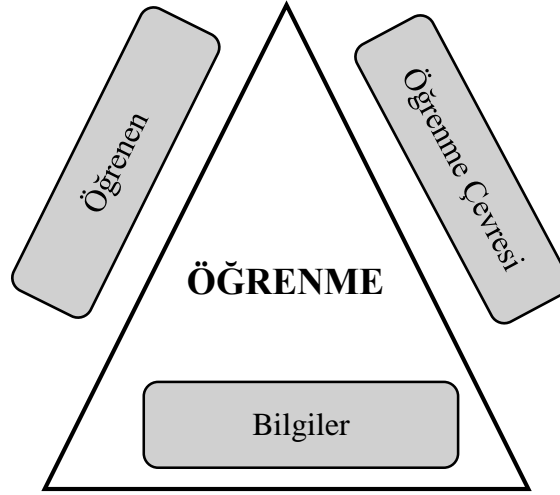
ve mevcut yapıyı bozma etkileşimli süreçlerdir. Yeni bilgi, eski bilgi tamamen silindiğinde yapılandırılır.

- ✓ Yapılandırmacılar, bireyi izole etmektedir: Çevrenin etkisi minimum seviyede düşünülmekte ve kültürel çevrenin öğrenmede ne kadar büyük bir öneme sahip olduğu unutulmaktadır.
- ✓ Öğrenme, “ilişkisel”, “bilişsel köprü” ya da “ özümleme-uyma” gibi basit mekanizmalarla açıklanamayacak kadar karmaşıktır: Öğrenme, bireyin zihninde olan ve kendi çevresinde, kendisinin var olan tasarımları ile karmaşık bir yolla ve bütüncül bir yöntemle ele alınabilir.

2.3.2. Allosterik Öğrenme Modeli ve Özellikleri

Allosterik öğrenme modeli her ne kadar yapılandırmacı yaklaşımı eleştirse de bunlara karşı olarak ortaya çıkmamıştır. Sadece var olan sınırlılıkları belirterek farklı bir modele de ihtiyaç duyulduğu fikriyle modeli geliştirmiştir; yapılandırmacılığın mevcut sınırları aşılmak istenmiştir.

Modele ismini veren *allosterik* kavramı, biyolojiden ödünç alınmış bir kavram olmakla birlikte, dış faktörlerin etkisiyle yapılarını tamamen değiştirebilen bazı proteinlere işaret etmektedir (Topbaş, 2009: 111). Bu kavram ve fikir aslında allosterik öğrenme modelinin temelini oluşturmaktadır. Giordan (1995) tarafından geliştirilen allosterik öğrenme modelinde “öğrenen” “öğretim çevresi (öğretici veya öğretim ekibi)” ve “bilgiler (beceriler)” olmak üzere üç temel değişken yer almaktadır. Yani, modelde bu üç değişken öğrenmenin gerçekleşmesi için bir uyum içinde düzenlenmelidir. Şekil 2.2’de farklı kaynaklardan derlenerek öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli üç değişken verilmiştir.



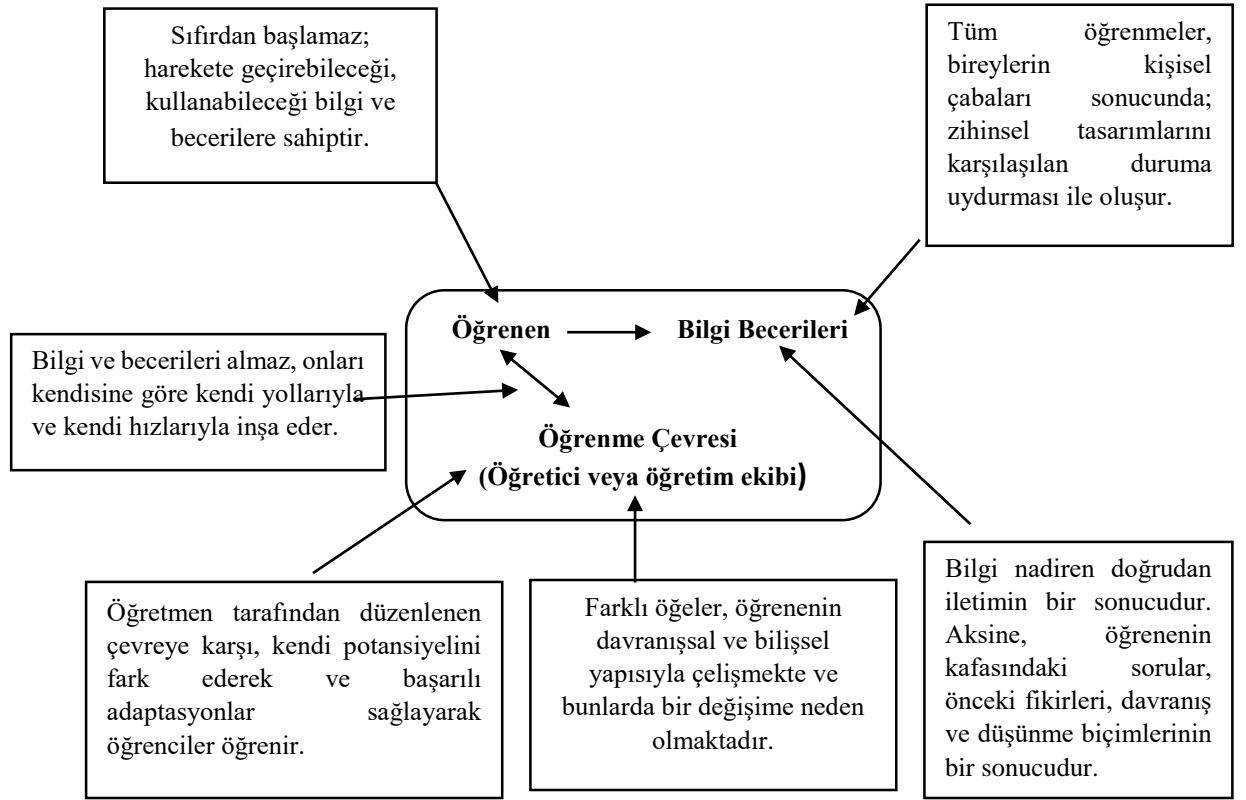
Şekil 2.2. Allosterik öğrenme modelinin üç temel değişkeni

Şekil 2.2’de görüldüğü üzere, allosterik öğrenme modelinde üç temel değişkene eşit önem verildiği takdirde öğrenme gerçekleşmektedir. İlk değişken olan öğrenen, yeni bilgileri direk almaz, onu yerine yeni bilgileri kendi sorularına cevap bulmak veya ihtiyaçlarını karşılamak üzere kendi tarzına ve kendi ritmine göre hazırlayarak alır (Topbaş, 2009: 112). Yani zihinsel tasarım yapar; öğreneceği bilgiye ilişkin bilgileri deşifre ettiği ve bunları yeniden yapılandığı zihinsel tasarımlara sahiptir. Öğrenciler, okula sıfır bilgiyle gelmemektedir; bunun aksine, içinde yetiştiği çevrede yaşantıları sonucunda elde ettiği bilgilere sahiptir (Gürbüzürk, Koç ve Babaoğlu, 2016: 70). Önceden edindiği bu bilgiler öğrenmelerine yardımcı olabileceği gibi öğrenmelerinin önünde bir engel de oluşturabilmektedir.

Öğrenme çevresi (öğretici veya öğretim ekibi) oluşabilecek bu engelleri allosterik öğrenme modelinde ortadan kaldırmakla sorumludur. Öğretmen, öğrencilere bilgi aktarımı yapmaz, bunun yerine öğrencinin temel bilişsel tasarımlarını dikkate alır, onu motive ederek etkin katılımını sağlar, zihinsel yapısını bozacak şekilde beyinde soru işaretleri oluşturur ve böylece onları gidermek için öğrenme koşullarını düzenler (Budak, 2010: 470). Bu modele göre, öğretmen ‘bilgi tasarlayıcısı’ rolünü üstlenmektedir. O, gerekli ‘öğretici çevreyi’ kuracak ve öğrencileri çeşitli yöntemlerle sorgulamaya yönlendirecek kişi olarak modelde yer almaktadır. Öğrenenlerin zihinsel tasarımları öğretici için oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenler, allosterik öğrenme modeli ile gerçekleşecek bir derste bilişsel tasarımları, amaçların belirlenmesinde, uygun hedeflerin saptanmasında, öğrencilere kazandırılmak istenen konuların sınırlandırılmasında ve

uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesinde kullanılabilir. Zihinsel tasarımları belirleyebilmek için öğretmenler tarafından; öğrencilere resim çizdirmek, onları akıl yürütmelerini gerektiren olumsuz durumlarla karşı karşıya getirmek, tartışmalarını sağlamak ve onlardan çeşitli rolleri oynamalarını istemek gibi çeşitli yöntemler uygulanabilir.

Allosterik öğrenme modelinin son değişkeni bilgilerdir. Bilgiler bir dönüşüm sürecinin ürünüdür; yani öğrenenin sorularının, önceki düşünce ve fikirleri ile tavır ve davranışlarının bir dönüşümü, değişimi olarak ortaya çıkar (Topbaş, 2009: 113). Modelde, bilgi transfer yoluyla aktarılamaz. Aksine her birey bilgiyi yapılandırma sürecinin tam kalbinde yer alır (Giordan, 2012). Bu süreçte, bilgiler önceki mevcut bilgilerle uyum içinde olabileceği gibi tam anlamıyla bunlara zıt olabilmektedir. Bu sebepten, öğrenenlerin yeni bir bilgiyi, bunun hakkında hiçbir fikri yokmuş gibi öğretmeye çalışmak zor bir süreç olacaktır. Öğrenenlerin bir bilgiye ilişkin sahip oldukları şeyler aslında modelin öne sürdüğü zihinsel tasarımlardır. Bu üç temel değişken birbiriyle uyum içinde, öğrenenlerin zihinsel tasarımları göz önüne alınarak ele alındığında öğrenme süreci başarılı bir şekilde gerçekleşmiş olur. Şekil 2.3’de, allosterik öğrenme modelinin temelinde yer alan üç temel değişken ve bu değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkisi verilmiştir. Aynı zamanda, değişkenlerle ilişkin allosterik öğrenme modelinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacak fikirler de Şekil 2.3’de yer almaktadır.



Şekil 2.3. Allosterik Öğrenme Modelinde Öğrenme Sürecine İlişkin Önemli Fikirler (Giordan, 1995)

Şekil 2.3'de görüldüğü üzere, allosterik öğrenme modelinde yer alan üç süreç, öğrenmenin gerçekleşmesinde büyük bir öneme sahiptir ve her bir süreç kendi içerisinde modelin temel mantığını taşımaktadır.

2.3.3. Zihinsel Tasarımlar

Allosterik öğrenme modelinde, öğrenme öğrencilerin mevcut zihinsel tasarımlarına bağlı olarak gerçekleşir. Zihinsel tasarımlar, güçlü, karmaşık, entegre bir şekilde birbirlerine bağlıdır (Topbaş, 2007: 143) ve Giordan (2005), zihinsel tasarımlarının *problem (P)*, *referans dizisi (R)*, *zihinsel işlemler (M)*, *anlam ağı (N)* ve *anlamlı göstergeler (S)* olarak adlandırılan beş değişkenin bir fonksiyonu olduğunu belirtmekte ve $CONCEPTION = f(P:R:M:N:S)$ formülüyle ifade etmektedir.

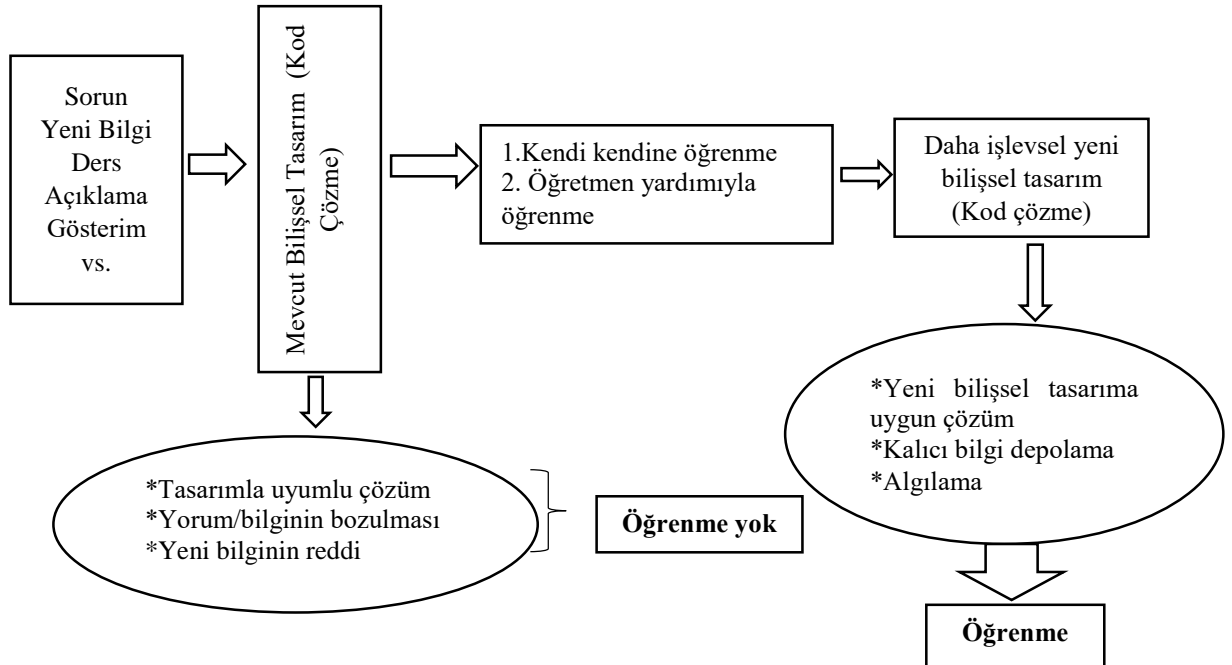
- ✓ P (problem), zihinsel tasarımları harekete geçiren açık veya üstü kapalı soruların sorulduğu ögedir. Diğer deyişe, zihinsel aktivitelerin arkasında yatan güçtür.

- ✓ R (referans dizisi), öğrenenlerin zihinsel tasarımlarını açık ve kesin şekilde ifade etmeleri için yararlandıkları çevresel bilgilerdir. Yani, öğrenenler uzmanlaştıkları zihinsel tasarımları yenilerini üretmek için kullanırlar.
- ✓ M (zihinsel işlemler), öğrenen tarafından kontrol edilen bir dizi bilişsel süreç ve dönüşümlerdir. Bu süreçler, öğrenenlerin referans dizisindeki öğeler arasında bağlantılar kurmasına ve çıkarımlar yapmasına olanak sağlar; böylece zihinsel tasarımlar ortaya çıkar ve kullanılabilir.
- ✓ N (anlam ağı), referans dizisi ve zihinsel işlemler arasındaki etkileşimi sağlar. Tüm bu öğelere anlam katar yani, zihinsel tasarımların çevresel ve ana unsurlar arasındaki ilişkisini sağlar.
- ✓ S (göstergeler), zihinsel tasarımların ortaya çıkarılması ve açıklanması için gerekli olan işaret, sembollerdir.

Bahsedilen bu zihinsel tasarımlar, öğrencilerin yaşamış oldukları çevre ve geçirdikleri deneyimler ile şekillenir. Bir konu hakkında, tam olmasa da, bu yaşantılar ve etkileşimler sonucunda belirli belirsiz bazı tasarımlar öğrencilerin zihinlerinde oluşmuştur. Bu tasarımlar, önceden kalma basit hatıralar olabileceği gibi bağlamla ilişkili izlenimler de olabilmektedir (Giordan, 1993). Örneğin, Giordan (1995a) 8-12 yaş aralığındaki çocuklara anne karnındaki bebeklerin nasıl nefes aldıklarını ve nasıl yemek yediklerine dair sorular sormuştur. Bu sorular karşısında, bu yaş aralığındaki çocuklar okulda herhangi bir ders almamalarına karşın ilginç cevaplar vermişlerdir. Çocuklar, nefes almanın sadece hava ile olabileceğine dair tasarımlara sahip oldukları için anne karnındaki bebeklerin, annenin ağzından bebeklerin ağzına kadar olan bir hortum vasıtasıyla nefes alabileceklerini düşünmüşlerdir. Aynı şekilde, anne karnındaki bebeklerin yemek yemeleri konusunda da yiyeceklerin her zaman katı olduklarını ve bebeğin ağzına giden bir hortum sayesinde bebeklerin beslenebileceğini düşünmüşlerdir. Bu yüzden, tasarımlar geçmişin bir birikimi olarak algılanmamalıdır. Bilinen bir bilginin, açıklama, sorgulama, tahmin etme ya da bir işi gerçekleştirme sırasında işe vurulması olarak ele alınmalıdır. Öğrencilerin sahip oldukları zihinsel tasarımlar, allosterik öğrenme modelinde öğrenme sürecinin anahtarı olarak yer almaktadır

2.3.4. Allosterik Öğrenme Modelinde Öğrenme Süreci

Allosterik öğrenme modelinde, birey öğrenmeyi basit zincirleme yolları ile değil, var olan çeşitli zihinsel tasarımları kullanarak gerçekleştirmektedir. Yani, öğrenme zihinsel tasarımlarda dönüşümdür (Giordan, 2012). Öğrenmede değişen şey, öğrencilerin edindikleri bilgi ve beceriler değil, bunları birbirine bağlayan ve anlam üreten bilişsel ağlarıdır (Budak, 2010: 469). Öğrenenler, bu bilişsel ağları harekete geçirerek eski zihinsel tasarımlarının şimdiki ihtiyaçlarına cevap vermediğini anlarlar. Bu anlayış öğrenmeyi beraberinde getirmektedir ve bu anlayışın temelinde yatan şey öğrencilerin sorgulama arka planının yeniden şekillenmesi ve yeniden düzenlenmesidir. Öğrenci, öğrenme süreci esnasında konuya ilişkin araştırma, ilgilenme, karşılaştırma, bağlam dışına çıkma, ilişkilendirme, ayıklama, dönüşümlü düşünme, içgörü, geçiş, yavaşlama, yeniden ele alma ve uygulama gibi işlemleri geçirir (Giordan, 1995). Ancak aksi bir durumda, yani zihinsel tasarımın, bu bilişsel ağ sistemine uyum gösteremediği bir durumda da yeni bilgi tamamen reddedilir ve öğrenmenin gerçekleşmesi beklenemez. Böyle bir durumla karşılaşıldığında, öğrenme süreci öğretmenler tarafından yeniden tasarlanmalı ve uygun yöntem-teknipler işe koşulmalıdır. Şekil 2.5’de allosterik öğrenme modelinde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair bilgi verilmiştir.



Şekil 2.4. Allosterik Öğrenme Modelinde Zihinsel Tasarımların Dönüşüm Süreci (Budak, 2010)

Şekil 2.4'de görüldüğü üzere öğrenme süreci esnasında, öğrenenlerin zihinsel yapısı tamamıyla bir dönüşüm yaşar, sorgulama çevresi yeniden formüle edilir ve referans süzgeci yeniden yapılır. Yeni bir bilgiyi öğrenmek, bu bilgiyi daha önceden işlevi olan kavramsal bir yapıyla bütünleştirmektir. Bir başka deyişle, yeni zihinsel tasarım önceki kavramsal tasarımların yerini alarak eskisinin yerine geçer.

2.3.5. Allosterik Öğrenme Modelinde Öğrenme Engelleri

Yeni bilgilerin doğru algılanabilmesi ve öğrenmenin gerçekleşmesi için zihinsel tasarımlarla bir uyum sağlanması gerekmektedir. Ancak bu uyumun sağlanmasının önüne geçen pek çok öğrenme engeli mevcuttur. Bu engeller farklı aşamalarda oluşabilir ve bir dizi özel çözüm gerektirebilir. Bazı durumlarda, gerekli bilgi eksi olabilirken bazen de öğrenciler soruya motive olmayabilir ya da başka şeylerle ilgilenebilir. Bunların yanı sıra, bazı durumlarda da öğrenciler engeli ortadan kaldırmak için doğru yöntem ve tekniği bilemeyebilir. Sonuç olarak, öğrenciler, kendilerini öğrenme sürecinden alıkoyan sorunlarla baş edebilecek özelliklerden yoksun olabilmektedir.

Allosterik öğrenme modelinde, bilginin önceki bilgiler üzerine ya da onlar yardımıyla doğrudan inşa edilemediği açıktır. Giordan (2012)'a göre öğrenme güçlüğü'nün beş kaynağı mevcuttur:

1. Öğrencide konuya ilişkin var olan bilgi eksikliği.
2. Öğrencinin konuyu bildiğini sanıp fazla özgüven gösterip soru sormaktan çekinmesi.
3. Öğrencinin mevcut bilgilerle çelişen yeni bir bilgiyi kavramasını ve öğrenmesini engelleyen zihinsel tasarımlara sahip olabilmesi.
4. Öğrencinin mevcut zihinsel tasarımını değiştirmeye direnmesi.
5. Öğrencinin yeni öğrendiği verileri anlamak ve bütünleştirmek için gerekli bilgilerinin eksik olması.

Giordan (2012), öğrenenlerin zihinsel tasarımlarında oluşacak dönüşümün önüne geçen engelleri ortadan kaldırmak için bazı durumlar öne sürmüştür:

- ✓ İlk olarak, öğrenenler onlara tanıdık gelen bilgilerin ötesini görebilmelidir. Bunu sağlamak kolay olmayabilir, çünkü aktif olan zihinsel tasarımlar öğrencilerin gerçekliği yorumlamaları için sahip oldukları tek araçlardır.

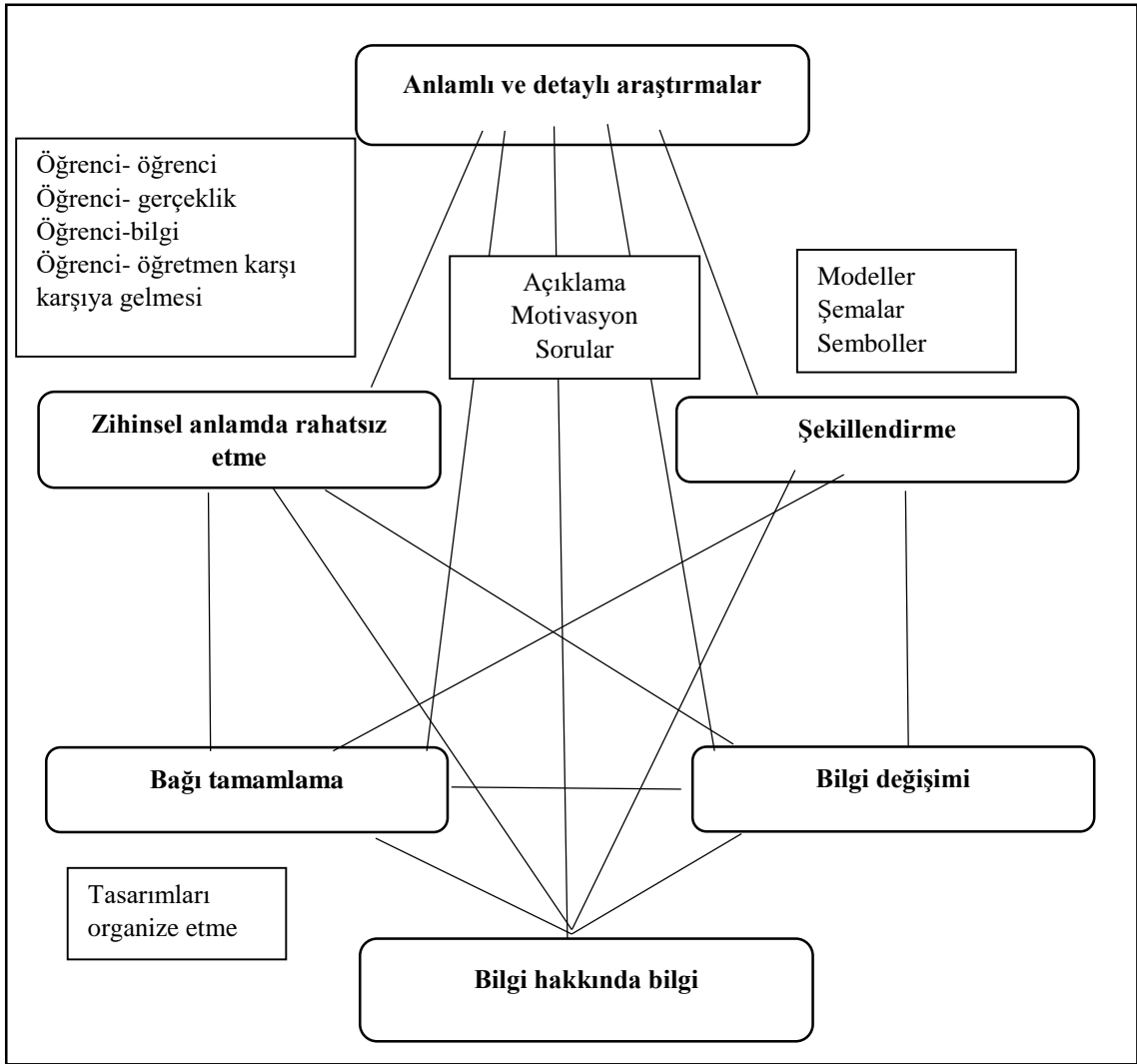
Bu yüzden, sürekli mevcut zihinsel tasarımları dönüşmeleri için zorlamalıyız, böylece gerçek dünyaları üzerindeki filtreden de öğrenenler kurtulabilsin.

- ✓ İkinci olarak, öğrenen eski zihinsel tasarımlarının hep birbirine benzediği ve gereksiz olduğu gerçeğiyle yüzleştiği takdirde bunları dönüştürmektedir.
- ✓ Üçüncü olarak, öğrenenler depolanan bilgiyi farklı bir şekilde yeni tasarımlarla ilişkilendirebilirse konu hakkında daha fazla bilgiye sahip olur ve öğrenmelerini konu hakkında daha kapsamlı hale getirir.
- ✓ Dördüncü olarak, detaylandırılan ve daha kapsamlı hale getirilen tasarımların işlemsel olabilmesi için aşamalı bir ayırt etme gereklidir. Öğrenme sırasında konuyla kısıtlı kalınmalı ancak bilgi edinildikten sonra farklı alanlara aktarılabilir.
- ✓ Son olarak, öğrenenler öğrenme aktivitelerini ve sürecini farkında olarak çeşitli yollarla düzenlemelidir. Yani, onlara sunulan ya da edindikleri bilgiyi önemli hususlarını detaylandırarak ya da nasıl anlamlandırdıklarını düşünerek yeniden organize etmelidir. Daha sonrasında, yeni bilgiyi inşa etmek için bahsedilen tüm değişkenleri birbiriyle bağdaştırmalıdır ki daha sonrasında bilgiyi tekrar kullanabilsin. Sonunda da, eski ve yeni bilgi arasındaki farklılıkları, benzerlikleri öğrenciler gösterebilmeli ve karmaşıklıklara çözüm getirebilmelidir (Giordan, 2012).

2.3.6. Allosterik Çevre

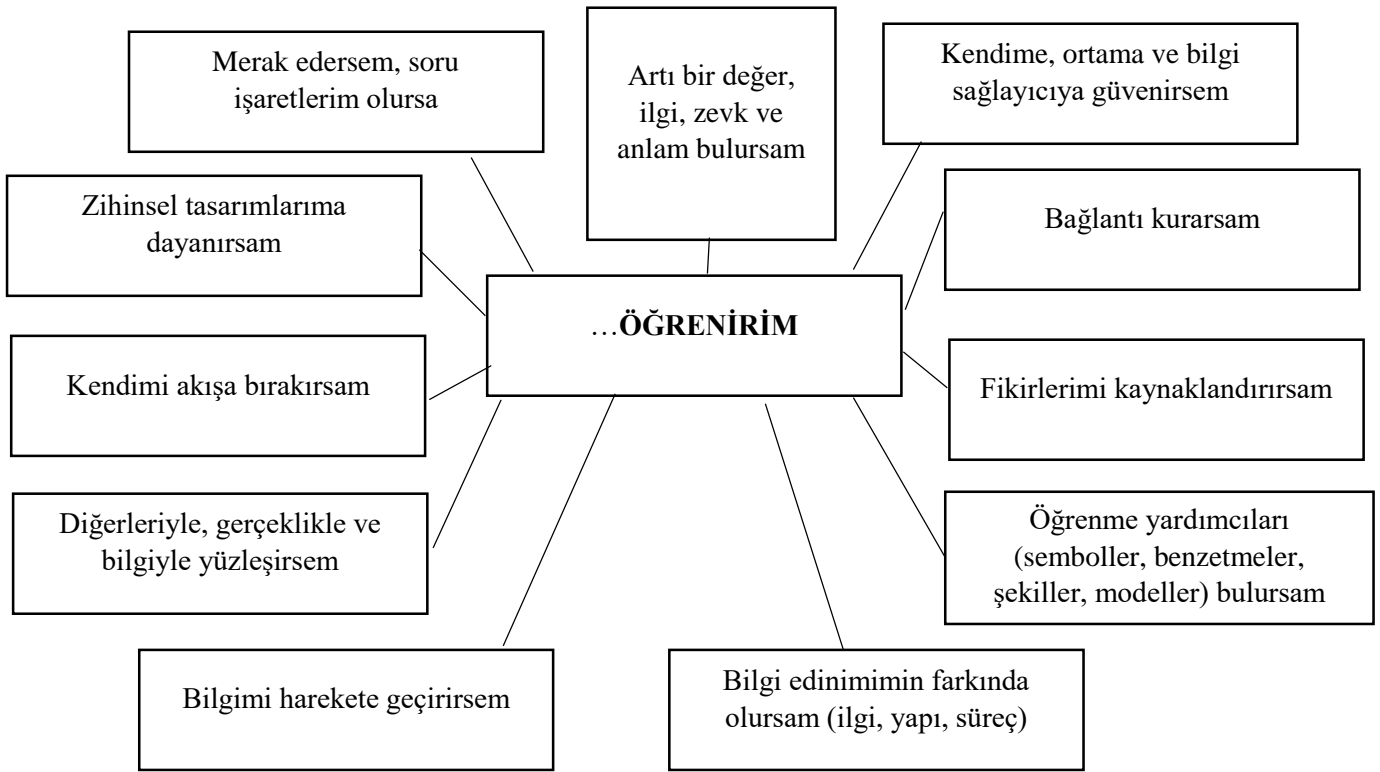
Öğrenenler, kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilecek tek kişidir, öğrenmeyi onlar adına başkalarının gerçekleştirmesi imkânsızdır. Ama bunu sadece zihinsel yapılarıyla tek başlarına başarabilmeleri oldukça güçtür. Bu sebeple, bireyin zihinsel tasarımlarıyla uyum gösteren bir öğrenme ortamı (öğretici çevre) sağlanmalıdır. Bu konuda Moradi, Brunel ve Vallespir (2008) allosterik öğrenme modelinde öğrenmenin tek bir faktöre bağlı olmadığını ancak 'öğretici çevre' diye tanımlanan bir ortamda farklı koşulların ilişkisi ile gerçekleştiğini ifade etmektedir. 'Öğretici çevre'de gerçekleştirilen bir öğrenmede bireyin zihinsel yapısında öncelikle sorgulamalar meydana getirilir ve sorgulama çevresi yeniden düzenlenir. Bu sayede bireyin zihinsel yapısında köklü bir değişim oluşur. Oluşan değişimlerle eski bilgi yerini yeni bilgiye bırakır. Bunun

sağlanabilmesi için Vygotsky'nin *yakınsak gelişim alanı* olarak adlandırdığı bölgede olması gerekir (Budak, 2010:470). Yakınsak gelişim alanı, çocuğun yetişkin yardımı olmaksızın, kendi kendine sağlayabileceği gelişim düzeyi ile bir yetişkinin rehberliğinde çalıştığında gösterebileceği potansiyel gelişim düzeyi arasındaki farktır (Senemoğlu, 2005: 55). Ancak, bu durum çok az öğrencide gerçekleşir. Diğerleri için ise zihinsel tasarımlara dayanan bir öğretim ortamının oluşturulması gerekmektedir. Bu öğrenme ortamında, öğrenciler sürekli bir bozma- yapma ve bilgileri dönüştürme süreci içindedirler. Bu süreci başarılı kılmak için allosterik öğrenme modeli çeşitli etkileşimli parametreler sunmaktadır. Bunlar, öğrenen, bilgi ve öğrenme bağlamıdır (Giordan, 2000).



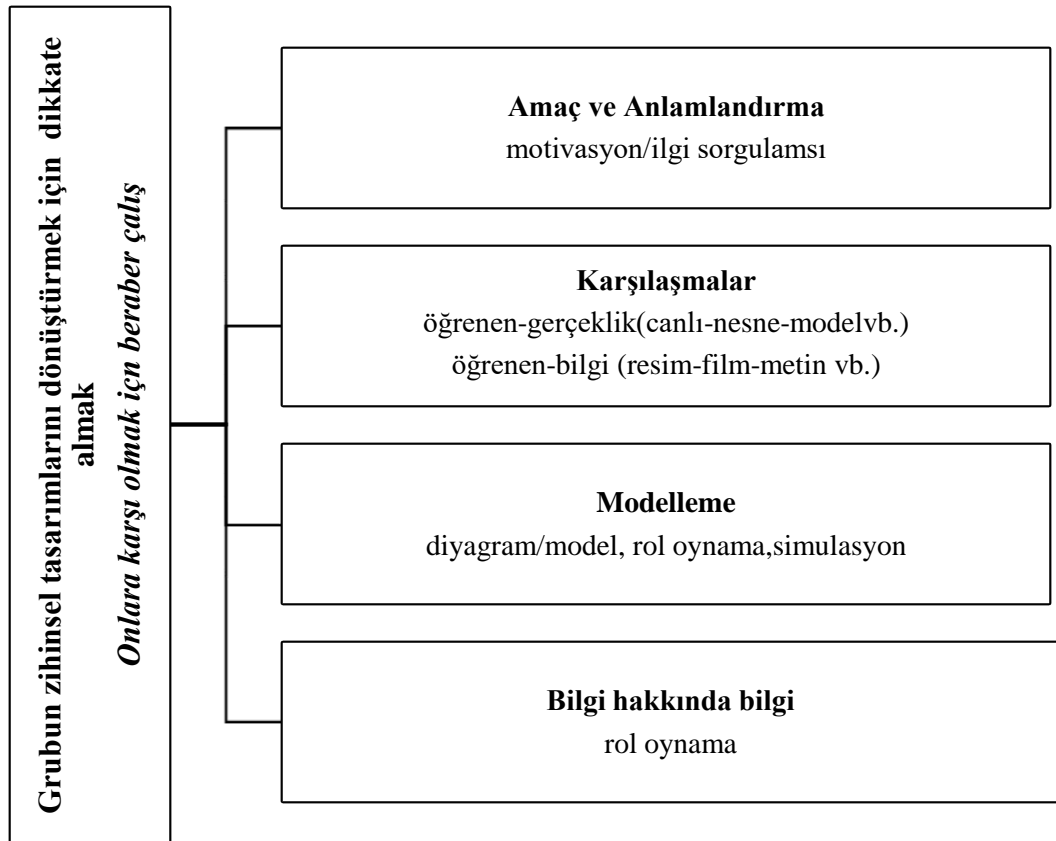
Şekil 2.5. Allosterik Öğrenme Modelinin Parametreleri (Giordan, 1995b)

Şekil 2.5’de görüldüğü üzere, allosterik öğrenme modelinde farklı parametreler yer almakta ve her biri ayrı bir öneme sahip olmaktadır. Yeni bilgilerin gerçek yaşam alanına ve bireyin yaşadığı çevreye transferi konusunda en önemli görev öğrenenden sonra öğretmene düşmektedir. Çünkü onlar, bu modelde bilgiyi doğrudan öğrencilere sunan kişi olmaktan ziyade ‘bilgi tasarlayıcısı’ rolünü üstlenmektedir. Böyle bir görevde öğretmen, gerekli ‘öğretici çevreyi’ kurmalı ve öğrencileri çeşitli yöntemlerle sorgulama sürecine yönlendirmelidir. Öğretmenin öğretici çevre içerisinde öğrencilerin zihinsel tasarımlarını belirlemesi gerekmektedir. Bunun için de öğretmen, öğrencilere konuya ilişkin çeşitli resim/resimler çizdirmekte, konu hakkında akıl yürütmelerini sağlayacak olumlu/olumsuz durumlarla karşı karşıya getirmekte ve bu durumlardan elde ettikleri bilgileri kullanarak tartışmalarını sağlamaktadır (Giordan, 2010). Yani öğretici çevrede öğrenciler öncelikle öğrenilecek bilgi ya da beceri ile ilgilenmesi, onunla ilgili kaynaklarla buluşması, onu kavraması ve ifade etmesi ve son olarak da bir sonuca ulaşarak yeni bir zihinsel tasarıma ulaşması gerekmektedir (Topbaş, 2009: 112). Şekil 2.6’da öğrencilerin zihinsel tasarımlarından yola çıkarak düzenlenen bir öğrenme sürecine uygun allosterik çevre verilmiştir.



Şekil 2.6. Öğrenme Sürecine Uygun Bir Allosterik Çevre (Giordan: 2010)

Şekil 2.6’da görüldüğü üzere, öğrenci zihinsel tasarımlarını harekete geçirecek ve onlarla sürekli ilişki kurabileceği uygun bir öğretici çevre sağlandığı takdirde öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirecektir. Bu durum her yaş grubunda aynı süreci kapsamaktadır. Ancak Giordan (1995), allosterik öğrenme modelinde kazandırılması hedeflenen üst düzey becerilerin özellikle küçük yaşlarda daha etkili olacağını düşünmektedir ve Şekil 2.7’de allosterik öğrenme modeline göre düzenlenen bir öğrenme ortamının küçük yaştaki öğrencilerle nasıl düzenleneceğini vermiştir.



Şekil 2.7. Allosterik Öğrenme Modelinin Küçük Yaştaki Öğrencilerle Uygulanması
(Giordan, 1995a: 10)

Şekil 2.7’de görüldüğü üzere, allosterik öğrenme modeli, küçük yaş gruplarında da etkin olarak uygulanabilmektedir. Her aşamada, öğrenme sürecini kolaylaştırmakta karmaşıklıklar hakkında öğrenenlerin tahmin yaparak ileriye görmelerine imkân sağlayan etkinlikleri sürecin içerisine katmaktadır. Ayrıca, öğrenenler için şifreleri çözebilecekleri yani içinde oldukları dengesizlikten kurtulabilecekleri araçlar sunmaktadır. Ancak unutulmaması gereken nokta, modelin öğrenme sürecinde başarılı olabilmesi öğretmenin

öğrencilerde ilgi ve merak uyandırabilme yeteneği, öğrenenlere konu hakkında çeşitli işaret ve ipuçları sunabilme, kısacası öğretmenin öğrenme ortamı düzenleyebilme yeteneğine bağlıdır. Bu ortamı düzenlerken de temel işlemler şu şekilde sıralanabilir (Giordan, 1995:10; Aktaran: Budak, 2010):

Hazırlık (Giriş): Bu aşamada, öğrencinin sorunla yüzleşmesi ve var olan bilgisini yeni bilgi ile karşılaştırması ve bir dengesizlik içerisine girmesi beklenir

Keşfetme (Yarı Yapılandırma): Bu aşamada, öğrencinin verileri toplayarak, sorunu yeniden tanıması ve çeşitli yöntemler kullanarak belli bir bütünlüğe ulaşması ve soruna karşı bir tarafta yer alması beklenir.

Derinleşme (Yapılandırma): Öğrencinin yeni bilginin gerçekten işlevsel olduğunu anlaması için onun işlevselliğini test edebileceği ve kullanabileceği ortamların sağlanması amaçlanır.

Transfer: Bu aşamada, öğrenciye yeni bilginin, var olan bilgileriyle bağlantılı olduğunun ve bu sayede öğrenmesinin daha kolay olduğunun gösterilmesi amaçlanmaktadır.

2.4. ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Düşünme, çoğu zaman insanların farkında olmadan herhangi bir konu ya da durum üzerinde alışkanlık olarak çeşitli şekillerde gerçekleştirdiği faaliyetlerdir. Ancak, düşünmeyi en genel şekilde, bir sonuca varabilmek için mevcut kavramları karşılaştırmak, incelemek ve kavramlar arasında ilişkiler kurma işlemi olarak tanımlayabiliriz (MEB, 2007:5).

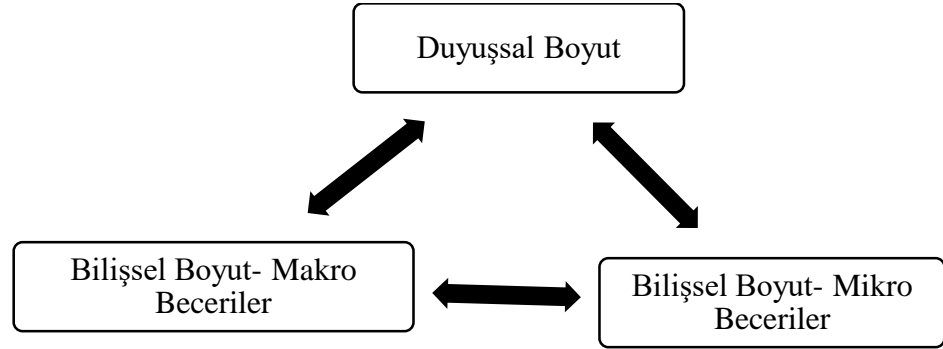
Geleneksel eğitim-öğretim anlayışında bilgi, öğretmenden öğrenciye aktarılır şeklinde kabul edilmekteydi ve bu süreç içerisinde öğrencilerin düşünme faaliyetlerinde olması teşvik edilen bir durum değildi. Ancak, gelişen ve değişen toplumlar ve küreselleşen bir dünyada bireylerden beklenenlerde zamanla değişiklikler meydana geldi. Artık öğrencilerin sadece bilgiyi almaları beklenmemekte, aksine onların nasıl düşündükleri ve nasıl öğrendikleri odak noktası haline gelmektedir. Bu durum çağımızın bir gereği halini almıştır (Bowell ve Kemp, 2015: 23). Öğrencilerin, içinde bulunduğumuz bilgi çağında artık, araştırabilen, sorgulayan, problem çözebilen, olaylara ve durumlara farklı açılardan eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşabilen bireyler olarak yetişmesi hedeflenmektedir. Bu hedefi gerçekleştirebilmek için de öğrenme- öğretilme

sürecinin üst düzey düşünme becerilerini içine alan bir hal alması gerekmektedir. Öncelikle eleştirel düşünmenin ne anlama geldiğini kavranması, bu üst düzey becerinin kazandırılması adına büyük önem taşımaktadır.

Eleştirel düşünme, kavram olarak pek çok araştırmacı tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Halpern (2014: 9), eleştirel düşünmeyi, arzu edilen sonuçlara ulaşma olasılığı arttırmak için bilişsel beceri ve stratejilerin kullanımı olarak tanımlarken; Cohen (2015: 10), olaylara daha kuşkulu yaklaşma ve daha yakından izleme olarak tanımlamaktadır. Eleştirel düşünme Demirel (2011:242) tarafından, temelde bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimi olarak ele alınırken Cüceloğlu (1993: 256) eleştirel düşünmeyi, bireylerin kendi düşünme süreçlerinin bilincinde bir şekilde, kendilerini ve başkalarını anlayabilmeyi hedefleyebildiği ve bunları çevrelerine aktarabileceği aktif bir süreç olarak tanımlamaktadır. Tanımlarda küçük farklılıklar olsa da genel olarak alan yazında eleştirel düşünme, problem çözme, sorgulama, karar verme, mantıksal ve analitik düşünme ile verilen bilgilerden sonuç çıkarma gibi faaliyetlerin olduğu sistematik bir süreç olarak ifade edilmektedir.

2.4.1. Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Eleştirel düşünme, araştırmacılar tarafından farklı boyutlarıyla ve farklı ifadelerle ele alınmıştır. Demirel (2011:243), eleştirel düşünmenin beş boyutu bulunduğunu belirtmiştir. Bunlar “tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilmedir”. Tutarlılık boyutunda birey, eleştirel düşünerek mevcut durumdaki çelişkileri ortadan kaldırır. Birleştirme boyutunda, birey eleştirel düşünürken düşüncenin farklı boyutlarını birbiriyle ilişkilendirir. Uygulanabilme boyutunda, birey eleştirel düşünerek düşüncelerini bir model üzerinde gerçekleştirebilir Yeterlilik, bireyin eleştirel düşünme sürecinde tecrübelerini ve elde ettiği sonuçları gerçekçi temellere dayandırabilmesidir. İletişim kurabilme boyutunda eleştirel düşünen birey, düşüncelerini anladıkları ile bütünleştirerek bunları çevresi ile açık bir şekilde paylaşır. Cüceloğlu (1993: 221) da eleştirel düşünmenin 5 boyutu olduğunu belirtmektedir. Bunlar “aktiflik, bağımsızlık, yeni fikirlere açıklık, fikirleri destekleyen nedenleri ve kanıtları sürekli göz önünde tutma ve fikirlerin organizasyonuna önem verme”dir. Diğer yandan Paul ve Elder (2009: 21), eleştirel düşünmeyi üç ana boyutta ele almıştır. Şekil 2.8’de araştırmacı tarafından eleştirel düşünmenin üç ana boyutu gösterilmiştir.



Şekil 2.8. Eleştirel Düşünme Boyutları

Şekil 2.8’de görüldüğü üzere, eleştirel düşünmenin boyutları; *duyuşsal boyut*, *bilişsel boyut- makro beceriler* ve *bilişsel boyut- mikro beceriler*’den oluşmaktadır ve her bir boyut içerisinde farklı özellikler barındırmaktadır. Paul ve Elder (2009: 7), duyuşsal boyut, bilişsel boyut- makro beceriler ve bilişsel boyut- mikro becerilerinin özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

2.4.1.1. Duyuşsal Boyut Özellikleri

- Bağımsız düşünme
- Ben-merkezli ya da sosyal-merkezli anlayış geliştirme
- Düşünme kararlılığı ve bunu geliştirme
- Düşünme mantığına karşı güven duygusunu geliştirme
- Adil düşünme
- Duyguların altındaki düşünceleri ve düşüncelerin altındaki duyguları keşfetme
- Alçakgönüllü düşünmeyi geliştirme ve yargılamayı geciktirme
- Sorgulamaya yönelik özgüveni geliştirme
- İyi niyetlilik ve dürüstlük

2.4.1.2. Bilişsel Boyut- Makro Beceriler

- Genellemeleri azaltma ve küçümsemelerden kaçınma
- Benzer durumları sınıflama: yeni durumlara karşı görüş geliştirme
- Görüş geliştirme: düşünce, tartışma ve teori oluşturma, geliştirme
- Sonuç ve inançları açık hale getirme

- Kelime ve kelime gruplarının anlamını analiz etme ve açıklama
- Değerlendirme için kriterler geliştirme: değer ve standartları açık hale getirme
- Derin şekilde sorgulama: soruların kaynağını arama
- Tartışma, yorum, inanç ve teorileri analiz etme ve değerlendirme
- Sorunlar için çözümler üretme ve bunları değerlendirme
- Uygulamaları inceleme ve değerlendirme
- Eleştirel okuma: metinleri eleştirme ve açık şekilde ifade etme
- Eleştirel dinleme: sessiz diyalog sanatı
- Disiplinler arası iletişim kurma
- Sokratik tartışma yapma: inanç, düşünce ve teorileri sorgulama ve açığa kavuşturma
- Diyalog şeklinde sorgulama: görüş, yorum ve teorileri karşılaştırma
- Diyalektik olarak sorgulama: görüş, yorum ve teorileri değerlendirme

2.4.1.3. Bilişsel Boyut- Mikro Boyutlar

- Fiili uygulamalardaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyma
- Düşünme hakkında tam olarak düşünme: eleştirel kelimeler kullanma
- Belirli benzerlik ve farklılıkları fark etme
- Varsayımları sınama ve değerlendirme
- Konu ile ilgili olanları ilgisiz olanlardan ayırt etme
- Akla yatkın çıkarım, tahmin ve yorumlar yapma
- Nedenler verme, kanıtları ve öne sürülen iddiaları değerlendirme
- Çelişkileri fark etme
- Sonuçları ve çıkarımları keşfetme (Paul ve Elder, 2009: 7)

2.4.2. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri

Eleştirel düşünme, tek bir beceriden oluşmayan karmaşık bir düşünme biçimi olarak alan yazında belirtilmektedir. Ennis (2011:3), eleştirel düşünmeyi neye inanacağımıza ya da ne yapacağımıza karar vermeye dayalı mantıksal ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlamaktadır. Ne yapacağımız ya da neye inanacağımız aslında

bireylerin sahip oldukları eleştirel düşünme beceri ve eğilimleri ile şekillenmektedir. Bu da farklı yönleriyle ele alınmaktadır.

Decaroli (1973), eleştirel düşünmede yedi becerinin yer aldığı belirterek bunların birbirini tamamlayan bir bütün halinde çalıştığını öne sürmektedir. Bunlar; “tanımlama, denence kurma, bilgi toplama, yorumlama ve genelleme, akıl yürütme, değerlendirme ve uygulama” şeklinde ifade edilmektedir (Aktaran: Demir, 2006: 158).

En kapsamlı ve çok kabul gören eleştirel düşünme becerileri ise Facione (1990a: 6) tarafından belirtilmiştir. Bunlar şu şekildedir: Yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenlemedir.

Yorumlama: Geniş bir tecrübe, durum, veri, olay, yargı, eğilim, inanç, kural, prosedür ya da ölçüt çeşitliliğinin anlam ya da önemini anlamak ve ifade etmektir. Yorumlamanın alt becerileri; kategorize etme, önemi çözümlenme ve anlamı açığa kavuşturmadır. Bir yazarın amacını, temasını ya da bakış açısını tanımlamak ya da birisinin yüz ifadesinden niyetini anlamak yorumlaya örnektir (Facione, 1990a: 6)

Analiz: Sorular, kavramlar ve tanımlar arasındaki amaçlanan var olan ilişkiyi tanımlamaktır. İnançlar, yargılar, tecrübeler, sebepler, bilgiler ya da fikirler gibi diğer sembelleri ifade etmektir. Fikirleri sınıma, iddiaları sezme ve bunları analiz etme analiz becerisinin alt basamaklarıdır. Bir problemle ilgili sunulan iki çözüm yolu arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanımlamak analize örnektir (Facione, 1990a: 6; Facione, 1990b: 17).

Çıkarım Yapma: Mantıklı sonuçlar çıkarmak; varsayım ve hipotezler oluşturmak; veri, ifade, ilke, kanıt, yargı, inanç, fikir, kavram, tarif, soru veya diğer temsil şekillerinden gelen geçerli bilgiyi göz önüne almak ve sonuç çıkarmak için gereken unsurları tespit etmek ve elde etmektir. Çıkarım yapmanın alt becerileri olarak araştırmacılar; kanıtları sorgulama, alternatifleri tahmin etme ve sonuç çıkarmayı sıralamaktadır. Bir problemle karşılaşıldığında bu problemle ilgili farklı seçenekler ortaya koyabilmek ya da bilinen şeylerle ileride neler olacağını tahmin etmek çıkarım yapmaya örnektir (Bowell ve Kemp, 2015:27).

Değerlendirme: Bir insanın algısının, tecrübesinin, durumunun, yargısının, inancının ya da fikrinin tarifleri ya da hesabı olan ifadeler ya da diğer temsillerinin

güvenilirliklerini değerlendirmek ve ifade, tarif, soru ya da diğer temsil şekilleri arasındaki gerçek ya da tasarlanmış çıkarımsal ilişkilerin mantıksal gücünü değerlendirmektir. Bir konuşmacı ya da yazarın inanırlığını, başka bir alternatifi ile karşılaştırarak, güçlü ve zayıf yönleriyle değerlendirmek buna örnek verilebilir (Facione, 1990a: 7).

Yorumlama, analiz yapma, değerlendirme ve çıkarım yapma dışında güçlü eleştirel düşünürler açıklama ve öz düzenlemeyi de yapabilmektedir.

Açıklama: Bir muhakemenin sonuçlarını ifade etmek; o muhakemeyi insanın sonuçlarını temellendirdiği, delile dayanan, kavramsal, yöntem bilimsel, ölçütsel ve içeriksel düşüncelerle doğrulamak ve bir muhakemeyi ikna edici iddialar şeklinde sunmaktır. Açıklama becerisinin alt becerileri; yöntem, sonuçları tanımlama, sürece sahip çıkma, bir konuya ilişkin sahip olduğu kavramsal, nedensel açıklamaları öne sürme, bunları iyi sebeplerle savunma ve en iyi anlayışı aramak için iyi sebeplendirilmiş tartışmalar sunmadır. Bir metnin yorum kalitesini eleştirmek için kullanılan bağlamsal faktörler ve standartlardan bahsetmek, bir kişinin bulgularını düzenlediği bir çizelge oluşturmak ya da karmaşık ve önemli bir konu hakkında şu anki düşünceleri gelecekte referans olması için yazmak açıklamaya örnektir (Ennis, 2011: 5).

Öz Düzenleme: Bir insanın kendi bilişsel faaliyetlerini, o faaliyetlerde kullanılan unsurları ve çıkarılan sonuçları özellikle kendi çıkarımsal kararlarına analiz ve değerlendirmedeki yeteneklerini birinin muhakeme ya da sonuçlarını sorgulama, onaylama, geçerli kılma ya da düzeltmeye yönelik bir bakışla uygulayarak kendi farkındalığında izlemesidir. Öz düzenlemenin iki alt becerisi vardır. Bunlar; öz-sınama ve öz- düzeltmedir. Örneğin, bir konuşmacıyı dinlerken o kişinin ne dediğini kendi görüşlerimizle karıştırmadan anladığımız kontrol etmek ya da okuduğumuz veya tecrübe ettiğimiz şeyleri aslında ne kadar anlayabildiğimizi izleyebilmek öz düzenlemeye girer (Ennis, 2011:5).

2.4.3. Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırmada Öğretmenlerin Rolü

Eleştirel düşünme becerilerini öğrencilerde oluşturabilmek ve bu becerileri ortaya çıkarabilmek oldukça güç süreçlerdir. Eleştirel düşünme becerilerini bir piramit gibi yavaş yavaş inşa etmek gerekmektedir. Şahinel (2007: 34), Bloom ve arkadaşları

tarafından geliştirilen “Eğitim Hedeflerinin Taksonomisi” ile aşamalı bir şekilde bilişsel becerilerin kazandırılması gerektiğini belirtmektedir. Bu taksonomi “bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme” basamaklarından oluşmaktadır. Analiz, sentez ve değerlendirme üst düzey bilişsel davranışlardır ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırabilmek adına bu basamaklara uygun soruların öğretmenler tarafından sorulması gerektiği kabul görmektedir (Karabacak, 2011: 14). Ancak, sadece bu basamaklara önem verilmesi eleştirel düşünme becerilerini beraberinde getirmemektedir. Eleştirel düşünme bir bütün olarak görülmeli ve en alt basamaktan başlayarak temelin iyi atılması gerekmektedir. Bu sebeple, öğrenme öğretme sürecinde önemli bir rolü olan öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini oluşturabilmek ve bu becerileri onların günlük yaşamlarında işler hale getirebilmek için öğrencilere sorulacak sorular özenle seçilmeli ve amacına hizmet etmelidir. Facione (1990b) tarafından öne sürülen, öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini ortaya çıkarabilmesi için öğretmenlerin öğrencilere sorabilecekleri örnek sorular Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2. Eleştirel Düşünme Becerilerini Ortaya Çıkarmak İçin Sorulabilecek Sorular
(Facione, 1990b: 8)

Yorumlama	<ul style="list-style-type: none"> • Bu ne anlama geliyor? • Ne oluyor? • Söylenen şeyi nasıl anlamalıyız? • Bunu sınıflandırmanın en iyi yolu nedir? • Bu bağlamda, söylenen ya da yapılan şeyle ne amaçlanmıştır? • Bu deneyim/duygu/ durum vb. den nasıl bir anlam çıkarmalıyız?
Analiz	<ul style="list-style-type: none"> • Bu iddiayı öne sürmenin nedenlerini bize bir daha söyler misin? • Sonucun ne? Bu iddiayı öne sürmene neden olan ne? • Neden böyle düşünüyorsun? • Bu sonucu kabul etmemiz için neler varsaymalıyız? • Bunu söylemendeki dayanak noktası ne?
Çıkarım Yapma	<ul style="list-style-type: none"> • Şu ana kadar bildiklerimizle nasıl bir sonuca varabiliriz? • Bu kanıt ne anlama geliyor? • Eğer bu varsayımı kabul ya da reddedersek neler değişir? • Bu problemi çözmek için başka hangi bilgilere ihtiyacımız var? • Böyle yapmanın sonuçları nelerdir? • Keşfetmediğimiz başka hangi alternatif yollar olabilir? • Görmemiz gereken başka beklenmeyen sonuçlar olabilir mi?
Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • Bu iddia ne kadar inanılır? • Argümanları ne kadar güçlü? • Sahip olduğumuz bilgiler doğru mu? • Sonucumuzdan ne kadar emin olabiliriz?
Açıklama	<ul style="list-style-type: none"> • Araştırmanın özel bulguları/sonuçları nelerdir? • Bu analizi nasıl yaptığını bize açıklar mısın? • Bu yoruma nasıl vardın? • Sorgulama sürecini bize tekrar anlatır mısın? • Neden bunun doğru çözüm yolu/cevap olduğunu düşünüyorsun? • Bu özel kararın nasıl verildiğini açıklar mısın?
Öz düzenleme	<ul style="list-style-type: none"> • Konu hakkında biraz daha açık olur musun? • Çözüm yolun ne kadar etkiliydi? Nasıl takip ettin? • Birbiriyle çelişen çözümleri nasıl bir araya getirebilirsin? • Kabul etmeden önce eksik olan yönler nelerdir?

Tablo 2.2 incelendiğinde, eleştirel düşünme becerilerini ortaya çıkarabilmek için her bir düşünme düzeyine ait farklı sorular öğretmenler tarafından sorulmaktadır ve her bir soru belirli bir amaca yöneliktir.

2.5. YANSITICI DÜŞÜNME

Yansıtıcı düşünme, yaptığımız ve gerçekleşen olaylara ilişkin analizler yapma ve karar verme süreçleriyle bağlantılı bir düşünme sürecidir. Aynı zamanda, zihinde düşünme sürecini başlatan ve oluşturan şüphe, tereddüt, karışıklık, zihinsel zorluk gibi süreçler ile var olan şüpheyi giderecek materyalleri bulmak, sorgulamak, araştırmak ve kararsızlığı ortadan kaldırmaktır (Hong ve Choi, 2009: 4). Dewey (1933) yansıtıcı düşünmeyi diğer düşünme stillerinden daha ön planda tutarak “bir inanış ve varsayılan bilgi biçiminin onu destekleyen temeller ve üretmesi muhtemel sonuçlar ışığında aktif, ısrarcı ve dikkatli bir biçimde ele alınmasıdır” (Aktaran: Koszalka, Song ve Grabowski, t.y.) şeklinde tanımlamıştır. Aynı zamanda, Dewey (1933) yansıtma sürecinin beş aşamadan meydana geldiğini ve bunların belirli bir sıra halinde ilerlememesine rağmen birbirleriyle bir uyum içinde bulunmasının gerekliliğini belirtmiştir. Yansıtma sürecinin beş aşaması; *öneriler, problem, hipotez, akıl yürütme ve test etmedir*.

- Bireylerin zihinlerinde soru işaretleri ve olasılıklar oluşabilecek durumlar oluştuğunda bir an durup düşüncelerini sağlayan aşama *önerilerdir*.
- Kafa karıştırıcı bir durumda küçük bir ayrıntıyı bütünün bir parçası olarak görmek yerine, daha büyük resmi görmek ve sorunla yüzleşmek *problem* aşamasında gerçekleşmektedir.
- *Hipotez* üzerinde çalışmak ile eldeki bilgiler üzerinde daha fazla gözlem yapmak ve düşünmek kolaylaşır. Böylelikle sorunlar daha sade ve basit bir hale getirilebilir.
- *Akl yürütme* ile fikirler, öneriler ve hipotezler önceki deneyimlerle ilişkilendirilerek daha da detaylandırılır.
- *Test etme*, mevcut sorunlara açıklık getirmekte ve eksik olunan noktaları açığa çıkarmaktadır (Aktaran: Aydın, 2015).

Rodgers (2002: 846), Dewey'in ortaya koyduğu tanımdan yola çıkarak yansıtıcı düşünmeye dair dört ölçüt ortaya koyarak bu düşünme türünü açıklamaktadır:

1. Yansıtma, deneyimler ve düşünceler arasındaki bağlantıların derinleşerek bireyleri deneyimsel anlamda etkileyen bir anlamlandırma sürecidir. Bu süreç,

öğrenmenin kalıcılığını sağlamakla birlikte kişilerin ve toplumlarında gelişmesine öncülük etmektedir

2. Yansıtma, problem çözme gibi bilimsel bir süreçtir. Sistemli bir çalışma ve sorgulama temellerine dayanmaktadır.
3. Yansıtmanın oluşabilmesi için bireylerin toplum ile ve diğer kişilerle etkileşim halinde bulunması gerekir.
4. Yansıtma, kişilerin kendilerinin ve diğer kişilerin bireysel ve entelektüel gelişmelerini sağlayacak davranışlar gerektirmektedir.

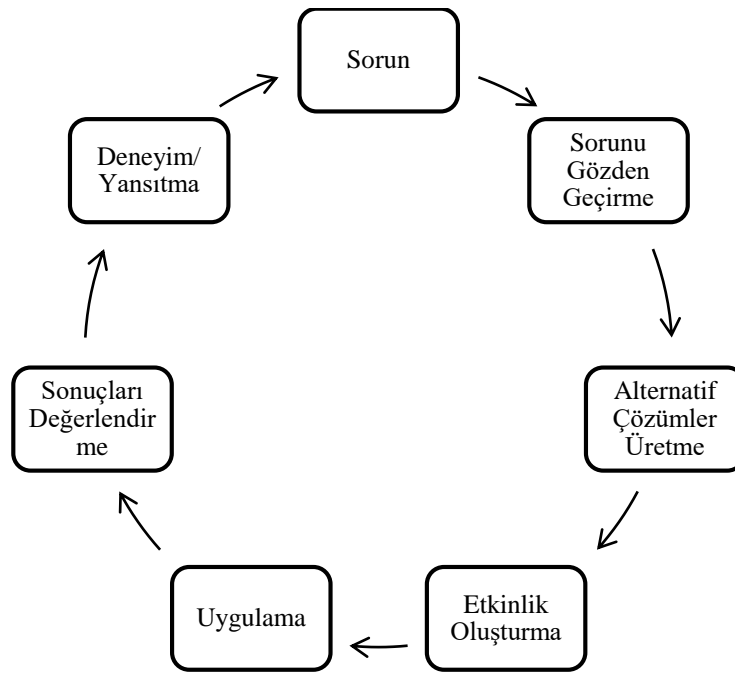
Bir eğitimci olan Schön (1983), yansıtmayı öğrenenlerin bilinenin ötesini görebilmelerini ve öğrendiklerini günlük hayatlarına aktarabilmelerini sağlayan bir süreç olarak tanımlamış ve yansıtmayı, “eylem sonrasında yansıtma” (reflection-on-action) ve “eylem esnasında yansıtma” (reflection-in-action) olarak ele almıştır. *Eylem sonrasında yansıtma* ile benzer bir durumla ileride karşılaşıldığı takdirde farklı neler yapılabileceği üzerine düşünülürken *eylem esnasında yansıtma* ile bir durum ile karşılaşıldığı anda durum üzerine düşünülüp o anda karar verilmesi esastır.

Moon (2004: 80) ise yansıtıcı düşünmeyi bir amacı yerine getirmek ya da beklenen bir sonuca ulaşmak için kullanabildiğimiz, bir düşünme biçimi ve zihnimizde var olan bir süreç olarak tanımlamıştır. Bu süreç içerisinde öğrenciler, kendi öğrenmelerinin farkındadırlar ve süreci kontrol ederler. Aynı zamanda, bildiklerini, bilmeleri gerekenleri ve bildikleri ile bilmedikleri arasındaki bu boşluğa nasıl bir köprü kuracaklarını yansıtıcı düşünme sürecine aktif ve istekli şekilde katılarak öğrenirler. Kısacası yansıtıcı düşünme bireylerin hayatları boyunca;

- Deneyimlerini değerlendirmek, onları gerçek öğrenme faaliyetlerine dönüştürmek,
- Hatalardan ders çıkarmak, yaklaşımları gözden geçirmek ve gelecek için plan yapmak,
- Başarılarını tekrarlamak ve
- Düşünce ve duygularına açıklık getirmek için kullanabilecekleri bir beceridir.

2.5.1. Öğrenme Sürecinde Yansıtıcı Düşünme

Öğrenme sürecinde, yansıtıcı düşünme büyük bir rol oynamaktadır. Boud, Keogh ve Walker (1985)'e göre yansıtma süreci gerçekleştirilmediği takdirde etkili bir öğrenme süreci olması beklenmemelidir. Bunu başarabilmek için, zihinde mevcut olan belirli bir anın hayal edilip onun üzerine düşünülmesi, o sürece ilişkin farklı yönleri fark etmemize ve o anda görülemeyen noktaların görülmesine olanak sağlayacaktır. Bu sayede, öğrenenler kendi düşünce süreçlerini şekillendirmeye başlarlar. Öğrenme stratejileri ve bilişsel stratejiler geliştirmek için de bu süreç ideal bir zamandır. Aynı zamanda bu süreç sonu olmayan ve sürekli devam eden bir döngüdür. Şekil 2.9'da araştırmacı tarafından farklı kaynaklardan yansıtıcı düşünme döngüsü gösterilmiştir.



Şekil 2.9. Yansıtıcı Düşünme Döngüsü

Şekil 2.9'da görüldüğü üzere, yansıtıcı düşünme döngüsü farklı aşamalardan oluşmakta ve öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemelerine, kullandıkları öğrenme stratejilerinin etkililiği üzerine düşünmelerine, öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına, problem çözme yeteneklerinin gelişmesine ve kendilerini farklı yönleriyle değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Sonuç olarak, etkili bir öğrenme sürecinde ve

öğrenmeyi öğrenmede yansıtıcı düşünme büyük bir öneme sahiptir. Bu sebeple öğrencilerde yansıtıcı düşünme becerisi geliştirmek için çeşitli yöntemleri süreçte kullanmak oldukça etkili olmaktadır (Şanlı, 2016: 51).

- Öğrenme yazıları, öğrenme günlükleri ve yansıtıcı günlükler
- Öz Değerlendirme
- Zihin Haritalama
- Portfolyo
- Sorgulama
- Kavram Haritaları

Öğrenme ortamında kullanılan bu yöntem ve tekniklerin yanı sıra yansıtıcı düşünme becerisini ortaya çıkaracak ve geliştirecek ortam ve faaliyetler şu şekilde belirtilebilir:

- ✓ Öğrencilerin sorulara yanıt verirken düşüncelerini sağlayacak kadar bekleme süresi sağlamak.
- ✓ Sınıfta, sonuçları yeniden değerlendirmeye teşvik eden duyuşsal olarak destekleyici ortamlar sağlamak.
- ✓ Öğrenme durumunu, öğrenilen durumu, bilineni, henüz bilinmeyen ve neyin öğrenildiğini yorumlamalarını sağlamak.
- ✓ Öğrenme etkinlikleri sırasında yansıtıcı düşünmeyi teşvik etmek için otantik görevler vermek.
- ✓ Sorular sorarak öğrencilerin düşüncelerinin altında yatan nedenleri ortaya çıkarmak.
- ✓ Araştırmalar sırasında öğrencilerin düşünce süreçlerini yönlendiren bazı açıklamalar sunmak.
- ✓ Öğrencilerin önemli olduğunu düşündükleri bilgileri keşfetmelerini sağlayan daha az yapılandırılmış bir öğrenme ortamı sağlamak.
- ✓ Öğrencilerin diğer bakış açılarını görmelerini sağlamak için akran grubu çalışmalarında ve küçük grup etkinliklerinde olduğu gibi sosyal öğrenme ortamlarını sağlamak.
- ✓ Öğrencilerin kendi görüşlerini yazmaları, düşüncelerini desteklemeleri, karşıt görüşlere karşı farkındalık kazanmaları ve kendi görüşlerinin zayıf yönlerini

anlamaları için yansıtıcı günlük tutmalarını sağlamak (Koszalka, Song ve Grabowski, t.y.).

2.5.2. Yansıtıcı Düşünme Becerisi Geliştirmede Öğretmenin Rolü

Somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçen çocuklarda özellikle üst düzey düşünme becerilerini kazanmalarını sağlamak önemli bir süreçtir. Bu süreç içerisindeki çocuklar duyuşsal, bilişsel, sosyal ve devinişsel gelişimlerine ilişkin pek çok değişiklik yaşarlar ve kendi öğrenme, düşünme ve bilişsel stratejilerini geliştirmeye başlarlar. Bu sebeple, yansıtıcı düşünme özellikle bu yaş grubundaki öğrencilere kendi öğrenme deneyimlerini zihinsel olarak işleme koyma, öğrendiklerini belirleme, yeni bilgi ve deneyimler üzerine kurulu anlayışlarını değiştirme ve öğrenmelerini diğer durumlara aktarma becerileri kazandırır (Choy ve San Oo, 2012: 170). Yansıtıcı düşünme becerilerini öğrencilere kazandırabilmek için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenler öğrenme ortamını sağlamanın yanı sıra öğrencilere çeşitli sorular sorarak öğrencilerde yansıtıcı düşünme becerilerini oluşturabilir ya da var olan becerileri geliştirebilir. Wilson ve Murdoch (2008: 6) tarafından belirtiler yansıtıcı düşünme becerilerini öğretmenlerin ortaya çıkarabilmesi için öğrencilere sorabilecekleri örnek sorular Tablo 2.3'de verilmiştir.

Tablo 2.3. Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Ortaya Çıkarmak İçin Sorulabilecek Sorular
(Wilson ve Murdoch, 2008:6)

Öğrencilerimindüşünmesini isterim.	Bu yüzdensorularını sorarım.yöntem ve tekniklerine başvurabilirim.
kendini sorgulayarakhakkında ne düşünüyorsun?	Altı şapka yöntemi
soru sorarak	Düşünceni nasıl değiştirdin?	Soru zarı
eylem planı yaparak	Öğrendiklerin sonucunda ne yapmayı planlıyorsun?	Rol oynama Vicdan oyunu
kararlar vererek		
düşüncelerini farklı bir duruma aktararak	Bu senin hayatını nasıl etkiler?	Tartışma Beyin fırtınası
hatırlayarak	Ne bulmayı istiyorsun?	Kavram haritası
özetleyerek	Neden böyle düşünüyorsun?	Küme haritası
gözden geçirerek vehakkında ne bildiğini bana söyler misin?	Örümcek diyagram Zihin haritası
düzenleyerek		
başkalarının görüşlerini ve duygularını düşünerek	Diğer insanlar bunun hakkında ne söyledi/hissederdi?	
etik düşünerek	Bunu incelemenin başka yolları nelerdir	
empatik düşünerek	Bu diğerlerini nasıl etkilerdi?	

Tablo 2.3 incelendiğinde, yansıtıcı düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılabilmesi ve geliştirilebilmesi için uygun ortam oluşturulduktan sonra öğretmenlerin öğrencilere düşünme becerilerini kazanmalarında yol gösteren bir rehber konumunda olduğu açıktır.

2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış olan bazı araştırmalara yer verilmektedir.

2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Koç ve Tavukçu (2015), “*Allosterik Öğrenme Modelindeki Eğitim Durumlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*” çalışmasını 2014-2015 öğretim yılında, Batman il merkezinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okulların 5., 6., 7. ve 8.sınıflarda Türkçe, Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Teknoloji ve Tasarım, Bilişim Teknolojileri, İngilizce, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Spor derslerini yürüten branş öğretmenleri; örneklemini ise, bu okullardan tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen, 25 ortaokuldaki 5., 6., 7. ve 8.sınıflarda Türkçe, Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Teknoloji ve Tasarım, Bilişim Teknolojileri, İngilizce, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Spor derslerini yürüten 418 branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Koç (2015) tarafından geliştirilen ve uzman kanısı ve ön uygulama sonuçları ışığında geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan “*Allosterik Öğrenme Modelinin Eğitim Durumları Değerlendirme Anketi*” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerinin AÖM eğitim durumlarına ilişkin görüşlerinde öğrencilerin problemlerle yüzleştiği, hazırbulunuşluk düzeylerinden hareketle şemalarına yeni bilgiler kodladığı, kendi doğruları ile olaylara yaklaştığı, sorguladığı, görüşüne “katıldıkları”; problem çözme becerilerinin geliştiği, işbirliği içerisinde yeni bilgilerin olumlu-olumsuz yönlerini sorguladığı ve farklı alanlara transfer ettiği görüşüne “kısmen katıldıkları” sonucuna ulaşılmıştır.

Gürbüzürk, Koç ve Babaoğlu (2016) tarafından yapılan “*İngilizce Dersinde Allosterik Öğrenme Modelinin 7.Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi*” araştırmasında allosterik öğrenme modelinin öğrencilerin problem çözme becerilerine olan etkisi belirlenmektedir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte ele alındığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Siirt merkezde bulunan Sancaklar Ortaokulu 7. sınıf öğrencilerinden 35’i deney, 35’i kontrol grubu olmak üzere toplam 70 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, allosterik öğrenme modeline tabi tutulan öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda allosterik öğrenme modeli

etkinliklerinin öğrenci; İngilizce öğretim programı etkinliklerinin ise öğretmen merkezli olduğu; öğrencilerin “düzeğe uygunluk” ve “etkin katılım” doğrultusunda etkinlikleri seçtikleri; “bireysel ve grup” şeklinde yapılan etkinlikleri daha çok sevdiğileri; etkinliklerini yaparken, materyali hazırlamada ve materyale ulaşmada problemlerle karşılaştıkları ve bunları, problemler hakkında bilgiler toplayarak ve problemi tanımlayarak çözmeye çalıştıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Berkant ve Baysal (2017)’ın **“İngilizce Dersinde Allosterik Öğrenme Modeli: Öğretmen Görüşleri, Öğretim Programı ve Ders Kitabı Yönergeleri ve Örnek Ders Planı”** isimli çalışmasının amacı İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin ve İngilizce ders kitabı ve öğretim programı yönergelerinin AÖM ilkelerine göre uyumluluğunu ve uygunluğunu belirlemektir. Ayrıca, AÖM'nin İngilizce derslerinde kullanılması için günlük ders planından bir örnek sunmayı amaçlanmaktadır. Araştırma, iki tür nitel araştırma yöntemi olan görüşme ve belge analizini içeren üçgen tasarımına dayanmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında ortaokullarda çalışan 6’sı kadın 5’i erkek olmak üzere toplam 11 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 24 ila 45 arasında olmak üzere kıdemleri 2 ila 24 yıl aralığındadır. Çalışmada öğretmenlerle kolayca iletişim kurmak için uygun örnekleme tekniğini kullanmıştır. Çalışma materyali, öğretim programında ve 5. sınıf İngilizce ders kitabında yer alan "Sağlık" ünitesinin yazılı belgelerinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak AÖM ilkeleri doğrultusunda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form, İngilizce öğretmenlerin “Sağlık” ünitesindeki AÖM ilkelerini kullanıp kullanmadığına dair açık uçlu dokuz soru içermektedir. Verilerin analizinde AÖM ilkelerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda, “önceki bilgilerin hatırlanması, yeni bir kavramsal çerçeve geliştirilmesi, öğrenme ortamına aktif katılım ve bilginin gelişiminin dinamik ve sistemik yönü”, tüm öğretmenler için en çok kullanılan AÖM ilkeleri olarak belirlenmiştir. Ünitenin AÖM ilkelerine göre uygun olup olmadığı sonucunda “önceki bilgilerin hatırlanması, zihinsel tasarımların bozulması ve yeniden yapılması” ilkelerinin mevcut olmadığı bulunmuştur.

Koç ve Babaoğlu (2017) tarafından yapılan **“Comparative Assessment of Allosteric Learning Model and 5e Model Process Steps”** isimli çalışmanın amacı allosterik öğrenme modeli ve 5e modeli işlem basamaklarını karşılaştırarak değerlendirmektir. Çalışmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, AÖM ve 5e modelinin işlem basamaklarının benzerlik gösterdiği ancak AÖM’nde öğrenci etkileşiminin yoğunlukta olması modeli 5e modelinden ayırmaktadır. AÖM ve 5e modelinde sorgulama, araştırma ve yaratıcı düşünme gibi öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri vurgulanmıştır. Ancak AÖM’nde öğrencilerin zihinsel tasarımlarının öğrenme sürecindeki önemi ön plana çıkmıştır.

2.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Honorez, Remy, Monfort, Cahay ve Therer (2000)’ın, “*Fen Bilimlerinde Terminal Becerilerin Kazanılması*” isimli araştırması 16-17 yaş grubundaki öğrencilere kimya ve fizik derslerinde iki yıldan fazla bir süre ile uygulanmıştır. Kimya dersinde, konu elektrokimyasal hücre (piller) olarak belirlenmiş ve araştırmanın ilk yılında öğrencilerin konuya ilişkin kavramlarını belirlemek için araştırmacılar tarafından anket hazırlanmıştır. İkinci yılda ise ön test- son test hazırlanmış ve öğrencilere uygun zamanlarda uygulanmıştır. Öğrencilerin zihinsel tasarımlarını belirlemek için 195 öğrenciden, 2 veya 3’lü gruplar oluşturularak piller hakkında kavram haritaları oluşturmaları istenmiştir. Ders sürecinde uygulanan yöntem ve teknikler ve uygulanan deney sonucunda son testte başarılı olan öğrenci sayısı ön teste nazaran iki katına ulaşmıştır.

Yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, yapılan çalışmaların, allosterik öğrenme modelini çoğunlukla fen bilimleri alanında ele aldığı görülmüştür. Bu çalışma ile allosterik öğrenme modelini, sosyal bilimler alanında ve deneysel boyutta ele almak amaçlanmıştır. Böylece, alanyazında yer almayan ve eksikliği görülen bir yön incelenmeye çalışılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

5. sınıf İngilizce dersinde allosterik öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisini belirlemeye yönelik bu çalışmada, nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte harmanlandığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda 1.,2.ve 3. alt problemine cevap aranırken, bu amaç doğrultusunda allosterik öğrenme modelinin eleştirel ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini hangi yönde etkilediğini belirlemek için yarı deneysel eşleştirilmiş öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu desen ile karşılaştırılabilir işlemler uygulanabilmekte ve daha sonrasında bunların etkileri incelenip araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesine imkân sağlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 17). Araştırmanın nitel boyutunda, 4. alt probleme cevap aranmıştır. Veri çeşitliliğini sağlamak ve nicel bulguları daha anlaşılır kılmak amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenine başvurulmuştur. Durum çalışması deseni, anket ve ölçek gibi veri toplama araçlarının var olan olguyu ya da olayı derinlemesine incelemede yetersiz kaldığı koşullarda, araştırmacıya var olan olgu ya da olayı daha ayrıntılı incelemesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 313).

3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubu, Siirt merkezde bulunan, Sancaklar Ortaokulu'nun 5.sınıflarında öğrenim gören öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda, 1., 2. ve 3. alt problemlere cevap bulmak amacıyla, çalışma grubu 53'ü deney ve 53'ü kontrol grubunda olmak üzere toplam 106 öğrenciden oluşmaktadır. Belirtilen ortaokulun 5. sınıfında dört şube bulunmaktadır ve bu şubelerden ikisi araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde olasılığa dayalı örneklem türlerinden seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme türünde, her bir örneklemin eşit ve bağımsız olarak seçilmesi söz konusudur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016: 85).

Seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Grup ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Grup	Öğrenci Sayısı	Cinsiyet			
		Kız		Erkek	
		f	%	f	%
Deney Grubu	53	25	47	28	53
Kontrol Grubu	53	28	53	25	47
Toplam	106	53	50	53	50

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere, deney grubundan 53, kontrol grubundan 53 olmak üzere toplam 106 öğrenci katılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin 25’i (%47) kız; 28’i (%53) erkektir. Kontrol grubunda ise, 28’i (%53) erkek; 25’i (%47) kızdır.

Deney ve kontrol grubunun ön test; eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında denklik olduğunu belirlenmiş ve bu veri tablo 3.2 ve tablo 3.3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Eleştirel Düşünme Becerileri Puanları Ortalamasına İlişkin t-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney Grubu	53	100,68	12,06		0,31	0,75
Kontrol Grubu	53	99,97	11,55	104		

Tablo 3.2’deki veriler incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test eleştirel düşünme becerileri puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir [$t_{(104)}= 0,31$; $p>0.05$]. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin ön test eleştirel düşünme beceri puanları ortalamaları 130 puan üzerinden, $\bar{X}=100,68$ iken, kontrol grubu öğrencilerinin ön test eleştirel düşünme beceri puan ortalamaları $\bar{X}=99,97$ ’dir. Bu bulgu, grupların birbirine yakın olduğu ve

gruplar arası farklılaşmanın ($p>0.05$) görülmediği, grupların bir birine denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri Puanları Ortalamasına İlişkin t-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney Grubu	53	55,85	6,20		0,18	0,85
Kontrol Grubu	53	55,60	7,40	104		

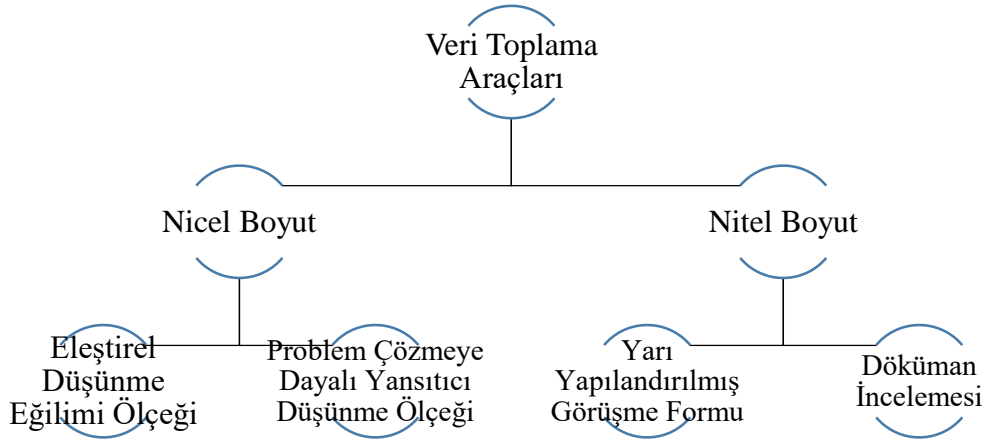
Tablo 3.3’deki veriler incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir [$t_{(104)}=0,18$; $p>0.05$]. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin ön test problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme beceri puanları ortalamaları 70 puan üzerinden, $\bar{X}=55,85$ iken, kontrol grubu öğrencilerinin ön test problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme beceri puan ortalamaları $\bar{X}=55,60$ ’dır. Bu bulgu, grupların birbirine yakın olduğu ve gruplar arası farklılaşmanın ($p>0.05$) görülmediği, grupların bir birine denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise, 4. alt probleme cevap bulmak amacıyla deney grubunda bulunan 53 katılımcıdan, 45 katılımcı gönüllülük esasına göre belirlenmiştir.

3.3. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada, veriler nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Nicel boyutta, 1.,2. ve 3. alt probleme cevap aranırken uygulama öncesi ve sonrasında Demircioğlu (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve Kızılkaya ve Aşkar (2009) tarafından geliştirilen “Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Ölçeği” kullanılmıştır. Ricketts ve Rudd (2005) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimi (EMI) ölçeği, Demircioğlu (2012) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçekte toplam 26 madde yer almaktadır ve ölçeğin üç alt boyutu mevcuttur. Bunlar; öngörüsellik, bilişsel olgunluk ve yenilikçiliktir. Ölçeğin Türkçe formunun öngörüsellik alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı 0.84, bilişsel olgunluk alt boyutunun tutarlılık katsayısı 0.71 ve

yenilikçilik alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” nin alt boyutları ile birlikte tüm maddelerine ilişkin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı orijinal formunda 0.93; Türkçe formunda ise 0.88 çıkararak birbirlerine yakın değerlerde bulunmuştur. Kızılkaya ve Aşkar (2009) tarafından geliştirilen “Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Ölçeği”nde yer alan alt boyutlar; sorgulama, nedenleme ve değerlendirmedir. Ölçek toplam 14 maddeden oluşmaktadır ve yapılan analizler sonucunda Cronbach-alfa değerleri sorgulama faktörü için 0.78, nedenleme faktörü için 0.71 ve değerlendirme faktörü için 0.69 olarak bulunmuş ve ölçek maddelerinin tümü için Cronbach-alfa değeri 0.83 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada 4. alt problem için uygulama sonrasında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile araştırmanın nitel verilerine ulaşılmıştır.



Şekil 3.1. Araştırma Deseninde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Şekil 3.1’de görüldüğü üzere, araştırmanın verileri nicel ve nitel veri toplama araçlarının ikisinden de faydalanılarak toplanmıştır.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırmada, 5. sınıf İngilizce öğretim programında yer alan “Animal Shelter” ünitesi seçilmiştir. Üniteye ilişkin 5 haftalık ders planı hazırlanmış ve verilerin toplanması için ders planından önce deney ve kontrol gruplarına ön test olarak belirlenen ölçekler uygulanmıştır. Ön test uygulamasının ardından deney ve kontrol gruplarında seçilen ünite araştırmacı tarafından uygulanmaya başlamıştır. Deney grubunda, belirlenen ünite

allosterik öğrenme modeli temele alarak uygulanırken; kontrol grubunda mevcut öğretim programının yönergeleri esas alınmıştır. Her iki grup için de 5 haftalık süreç izlenmiştir.

Yapılan uygulama sonucunda deney ve kontrol gruplarında belirlenen veri toplama araçları son test olarak tekrar kullanılmış ve deney grubunda, araştırmanın nicel verilerini zenginleştirmek ve detaylandırmak için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu gönüllü olan katılımcılarla uygulanmıştır.

Uygulama boyunca deney ve kontrol grubunda aynı araştırmacı İngilizce dersi öğretmeni olarak görev almıştır. Aşağıda allosterik öğrenme modeli uygulaması sırasındaki deneysel işlem süreci verilmiştir.

Deney Grubundaki Uygulamalar

1. Öğrencilere “Animal Shelter” ünitesinin Allosterik öğrenme modeli ile işleneceği belirtilmiştir.
2. Allosterik öğrenme modeli hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir.
3. “Animal Shelter” ünitesi için 5 haftalık toplam 15 ders saati ayrılmıştır.
4. Allosterik öğrenme modeline uygun öğrenme çevresinin oluşturulması için deney grubu sınıfında etkinlik panosu öğrencilerin çalışmalarının gösterilebilmesi için hazırlanmıştır. Öğrenme ortamında öğrencilerin ilgilerini çekecek konuyla ilgili posterler, resimler yer almıştır.
5. Öğrencilerin zihinsel tasarımlarını ortaya çıkarmak için zihin haritası ve beyin fırtınası tekniği kullanılmıştır. Neden-sonuç ilişkilerini belirleyebilmek için balık kılıcı tekniği kullanılmış ve fon kartonlarıyla öğrenciler tarafından hayvan resimleri hazırlanarak eğitsel oyun oynanmıştır.
6. Allosterik öğrenme süreci temel alınarak; etkinlikler, konuyla ilgili worksheet (çalışma kâğıtları), resimler, videolar ve hayvanlarla ilgili maketler derse yardımcı materyal olarak kullanılmıştır. çalışma kâğıtları, sunumlar, videolar ve maketler hazırlanmış ve deneysel süreç boyunca gruba yardımcı materyal ve ana materyal olarak kullanılmıştır.
7. Grup çalışmalarına ağırlık verilip, öğrencilerin çeşitli proje görevlerinde sorumluluk almaları istenmiştir.

Genel olarak, “Animal Shelter” ünitesinde yer alan konulara ilişkin kazanımlar için Allosterik öğrenme modelinin *hazırlık, keşfetme, derinleşme* ve *transfer* aşamalarına uygun şekilde öğrenme öğretme süreci düzenlenmiş ve modele uygun sınıf ortamında uygulanabilecek etkinlikler geliştirilmiştir. Allosterik öğrenme modeline uygun olarak hazırlanan ders planı Ek-4’de yer almaktadır.

Kontrol Grubundaki Uygulamalar

1. “Animal Shelter” ünitesi mevcut İngilizce ders programı takip edilerek işlenmiştir. Ek-6 ‘da üniteye ilişkin yıllık plan verilmiştir.
2. Öğrenme/ öğretme süresince, MEB tarafından kabul gören öğretmen/ öğrenci kılavuz kitapları kullanılmıştır.
3. Konunun kazanımları için, soru cevap, anlatım, İngilizcede dört beceriyi kazandırmayı hedefleyen konuşma, dinleme, yazma ve okuma gibi öğrenci merkezli etkinlikleri de içine alan yöntem ve teknikler sıklıkla kullanılmıştır. Ders boyunca öğrenci çalışma kitapları ve testlere de başvurulmuştur.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI

Bu başlık altında verilerin nasıl analiz edildiği ve yorumlandığı nicel ve nitel veriler ayrı ayrı ele alınarak verilmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanan “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Ölçeği”nden elde edilen verilerin istatistiksel analizinde bilgisayar paket programı kullanılmıştır. Eleştirel düşünme becerileri ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, Kolmogorov Smirnov değerine bakılmış ve değer 0.05 ’den büyük [$p > 0.05$] olması şartı aranmıştır. Normallik değerlerine ilişkin tablolar Ek-7’de verilmiştir. Grup büyüklüğünün 50 ’den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testi, puanların normalliğe uygunluğunu incelemeye kullanılan iki testtir (Büyüköztürk, 2014: 42). Yapılan analizler sonucunda, ön test ve son test ile ilgili verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel verileri için, dağılımın normal olduğu grupların ön test-son test puanlarını karşılaştırmak için bağımsız gruplarda t-testi; deney ve kontrol grubunun kendi içinde ön test-son test puanlarını karşılaştırmak üzere bağımlı gruplarda t-testi kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde, anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak alınmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenirken görüşleri daha çarpıcı hale getirmek için sık sık alıntılara yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256).

Araştırmada, gönüllülük esasına göre belirlenen 45 katılımcının allosterik öğrenme modeli uygulamasına yönelik görüşlerini almak için *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu* hazırlanmıştır. Görüşme formundaki soruları belirlemek için soru havuzu oluşturulmuş ve görüşme formuna uygun olup olmadıklarını belirlemek amacıyla “Uygun”, “Uygun Değil” ve “Düzeltilmeli” şeklinde üçlü likert kullanılmıştır. Daha sonra, belirlenen sorular için üç uzman görüşü alınmış ve gelen görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan bu form, öğrencilere farklı günlerde uygulanmış ve bu görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları doğrultusunda oluşturulan çerçeveye göre yapılan betimlemeler sonucu ulaşılan ana temalara ait kaynak ve kodlama yoğunluğu bilgileri, frekans ve yüzde hesaplamaları tabloleştirilmiştir. Betimsel analiz ile ortaya çıkan verileri daha da derinleştirmek ve alt temalara indirebilmek için nicel verilerin analizinde içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Belirlenen alt temalar ise, bulgular kısmında alt başlıklar halinde detaylı olarak doğrudan alıntılar yapılarak ve öğrencilerin yapmış oldukları etkinlik fotoğrafları eklenerek verilmiştir. Doğrudan alıntı yapılırken öğrenci isimleri yerine A₁, A₂, A₃.....A₄₃, A₄₄, A₄₅ kodları kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumları yapılmıştır.

4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada, “kontrol grubunun ön test ve son test 1) eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında, 2) problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında, anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen birinci alt probleme ilişkin nicel verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

4.1.1. *Kontrol grubunun ön test ve son test, eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında, anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde ifade edilen birinci alt problemi ile ilgili bulgular ve yorumlar*

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test, “Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinden” aldıkları puanlarının ortalaması Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Eleştirel Düşünme Becerileri Puanları Ortalamasına İlişkin t-testi Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Ön Test	53	99,97	11,54		0,91	0,36
Son Test	53	98,10	18,28	52		

Tablo 4.1’deki veriler incelendiğinde, kontrol grubunun ön test eleştirel düşünme beceri puan ortalaması 130 puan üzerinde $\bar{x}=99,97$ ve son test eleştirel düşünme beceri ortalaması 130 puan üzerinden $\bar{x}=98,10$ olarak bulunmuştur. Ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir [$t_{(52)}= 0,91$; $p>0.05$]. Bu bulgu, Ortaokul İngilizce Öğretim Programındaki var olan önerilerden hareketle işlenen dersin

kontrol grubu öğrencileri için eleştirel düşünme becerilerinin artmasında etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2. *Kontrol grubunun ön test ve son test, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında, anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde ifade edilen birinci alt problemi ile ilgili bulgular ve yorumlar*

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test, “Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeğinden” aldıkları puanlarının ortalaması Tablo 4.2’de yer almaktadır.

Tablo 4.2. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri Puanları Ortalamasına İlişkin t-testi Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Ön Test	53	55,60	7,40		0,64	0,94
Son Test	53	55,50	8,38	52		

Tablo 4.2’deki veriler incelendiğinde, kontrol grubunun ön test problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme beceri puan ortalaması 70 puan üzerinden $\bar{x}=55,60$ ve son test problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme beceri ortalaması 70 puan üzerinden $\bar{x}=55,50$ olarak bulunmuştur. Ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir [$t_{(52)}= 0,64$; $p>0.05$]. Bu bulgu, Ortaokul İngilizce Öğretim Programındaki var olan önerilerden hareketle işlenen dersin kontrol grubu öğrencileri için problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin artmasında etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada, “allosterik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubunun ön test ve son test 1) eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında, 2) problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında, anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen ikinci alt probleme ilişkin nicel verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

4.2.1. *Allosterik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubunun ön test ve son test, eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında, anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde ifade edilen ikinci alt problemi ile ilgili bulgular ve yorumlar*

Allosterik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubunun ön test ve son test, “Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinden” aldıkları puanlarının ortalaması Tablo 4.3’de yer almaktadır.

Tablo 4.3. Allosterik Öğrenme Uygulamasına Tabi Tutulan Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Eleştirel Düşünme Becerileri Puanları Ortalamasına İlişkin t-testi Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön Test	53	100,68	12,06		3,65	0,01*
Son Test	53	108,28	12,65	52		

*p<0.05

Tablo 4.3’deki veriler incelendiğinde, allosterik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubunun ön test eleştirel düşünme becerileri puan ortalaması 130 puan üzerinden, $\bar{X}=100,68$ iken, allosterik öğrenme uygulaması sonrasında son test puan ortalaması $\bar{X}=108,25$ olarak belirlenmiştir. Ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür [$t(52)=3,65$; $p<0.05$]. Bu bulgu, allosterik öğrenme modeli uygulamasının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin artmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2. *Allosterik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubunun ön test ve son test, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında, anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde ifade edilen ikinci alt problemi ile ilgili bulgular ve yorumlar*

Allosterik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubunu öğrencilerinin ön test ve son test, “Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeğinden” aldıkları puanlarının ortalaması Tablo 4.4’de yer almaktadır.

Tablo 4.4. Allosterik Öğrenme Uygulamasına Tabi Tutulan Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri Puanları Ortalamasına İlişkin t-testi Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön Test	53	55,85	6,20		4,02	0,00*
Son Test	53	60,13	6,00	52		

*p<0.05

Tablo 4.4'deki veriler incelendiğinde, allosterik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubunun ön test problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri puan ortalaması 70 puan üzerinden $\bar{X}=55,85$ iken, allosterik öğrenme uygulaması sonrasında son test puan ortalaması $\bar{X}=60,13$ olarak saptanmıştır. Ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür [t(52)= 4,02; p<0.05]. Bu bulgu, allosterik öğrenme uygulamasının, öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin artmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada, “allosterik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney ve allosterik öğrenme uygulamasına tabi tutulmayan kontrol grubunun son test, 1) eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında, 2) problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında, anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen üçüncü alt probleme ilişkin nicel verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

4.3.1. *Allosterik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney ve allosterik öğrenme uygulamasına tabi tutulmayan kontrol grubunun son test, eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında, anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde ifade edilen üçüncü alt problemi ile ilgili bulgular ve yorumlar*

Allosterik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney ve allosterik öğrenme uygulamasına tabi tutulmayan kontrol grubunun son test, “Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinden” aldıkları puanlarının ortalaması Tablo 4.5’de yer almaktadır.

Tablo 4.5. Allosterik Öğrenme Uygulamasına Tabi Tutulan Deney ve Allosterik Öğrenme Uygulamasına Tabi Tutulmayan Kontrol Grubunun Son Test Eleştirel Düşünme Becerileri Puanları Ortalamasına İlişkin t-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney Grubu	53	108,28	12,65		3,335	0,01*
Kontrol Grubu	53	98,10	18,28	104		

*p<0.05

Tablo 4.5’deki veriler incelendiğinde, allosterik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney ve allosterik öğrenme uygulamasına tabi tutulmayan kontrol grubu öğrencilerinin son test eleştirel düşünme becerileri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür [t(104)= 3,335; p<0.05]. Grupların eleştirel düşünme becerileri ortalamalarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin son test puanı olarak 130 puan üzerinden \bar{X} =108,28 aldıkları; kontrol grubu öğrencilerinin ise aynı puan üzerinden son test puanı olarak \bar{X} =98,10 puan ortalaması aldıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, allosterik öğrenme modeli uygulamasının, deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin artmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada, belirlenen ünite deney grubu için allosterik öğrenme modeline uygun bir şekilde hazırlanmış etkinliklerle işlenirken; kontrol grubunda aynı ünite İngilizce öğretim programında yer alan önerilere uygun şekilde işlenmiştir.

4.3.2. *Allosterik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney ve allosterik öğrenme uygulamasına tabi tutulmayan kontrol grubunun son test, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin puanları arasında, anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde ifade edilen üçüncü alt problemi ile ilgili bulgular ve yorumlar*

Allosterik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney ve allosterik öğrenme uygulamasına tabi tutulmayan kontrol grubunun son test, “Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeğinden” aldıkları puanlarının ortalaması Tablo 4.6’da yer almaktadır.

Tablo 4.6. Allosterik Öğrenme Uygulamasına Tabi Tutulan Deney ve Allosterik Öğrenme Uygulamasına Tabi Tutulmayan Kontrol Grubunun Son Test

Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri Puanları
Ortalamasına İlişkin t-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney Grubu	53	60,13	6,00		3,263	0,0*
Kontrol Grubu	53	55,50	8,38	104		

*p<0.05

Tablo 4.6'daki veriler incelendiğinde, allosterik öğrenme modeli uygulamasına tabi tutulan deney ve allosterik öğrenme modeli uygulamasına tabi tutulmayan kontrol grubu öğrencilerinin son test problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür [t(104)= 3,263; p<0.05]. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında; deney grubu öğrencilerinin son test problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri puan ortalamaları 70 puan üzerinden \bar{X} =60,13 iken, kontrol grubu öğrencilerinin son test problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri puan ortalamaları \bar{X} =55,50 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, allosterik öğrenme modeli uygulamasının deney grubu öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin artmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada, “allosterik öğrenme uygulamasına etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilen dördüncü alt problemle ilgili nitel verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir. Görüşme yapılan 45 öğrencinin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevapların betimsel analiz sonucunda ulaşılan ana kategori/temalar tablo 4.7'de verilmiştir. Bu betimlemelerin içerik analizine tabi tutularak derinleştirilmesi sonucunda ulaşılan alt kategori/temalara ait bulgular ise metin içerisinde sunulmuştur.

Tablo 4.7. Allosterik Öğrenme Modelinin Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Kategori	Kaynak		Kodlama Yoğunluğu		
	f	%	f	%	
Allosterik öğrenme modeli doğrultusunda yapılan etkinliklerin, daha önceki İngilizce dersinde yaptığın etkinliklerden farkı nedir?	Öğrenci merkezli	43	95.5	44	95.6
	Öğretmen merkezli	2	4.5	2	4.4
	Toplam	45	100	46	100
Allosterik öğrenme modeli doğrultusunda yapılan etkinlikleri seçerken neye dikkat ettin? Niçin?	Düzeğe uygunluk	14	31.1	14	28
	Yaparak yaşayarak	13	28.9	18	36
	İlgi	18	40	18	36
	Toplam	45	100	50	100
En sevdiğin etkinlik hangisiydi? Neden?	Bireysel etkinlikler	13	28.8	18	33.3
	Grup etkinlikleri	31	71.2	36	66.7
	Toplam	45	100	54	100
Hangi etkinlikleri yaparken bir problemle karşılaştın?	Materyali hazırlama	33	73.3	36	80
	Materyale ulaşma	12	36.7	13	20
	Toplam	45	100	49	100
Bu problemleri nasıl çözdün?	Değerlendirme ve yeniden ele alma	21	46.6	26	49.1
	İşbirliği	23	53.4	27	50.9
	Toplam	45	100	53	100

*Her öğrenci birden fazla kategori/temaya kodlama yapabildiği için kaynak toplamı katılımcı sayısından fazla olabilir.

4.4.1. Allosterik Öğrenme Modeli Doğrultusunda Yapılan Etkinliklerin, Daha Önceki İngilizce Dersinde Yaptığın Etkinliklerden Farkına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, allosterik öğrenme modeli doğrultusunda yapılan etkinliklerin, allosterik öğrenme modelinin kullanılmadığı daha önceki İngilizce dersinde yapılan etkinliklerden farkı sorulmuştur. Öğrenci görüşlerinde, allosterik öğrenme modeli etkinliklerinin öğrenci merkezli, daha önceki İngilizce dersi etkinliklerinin ise öğretmen merkezli olduğuna yönelik bulgular elde edilmiştir.

45 öğrenci ile yapılan görüşmelerin betimsel analizinde, allosterik öğrenme modeli etkinliklerinin “öğrenci merkezli” [etkinliklerle eğlenceli ders işlendiği (f=19) öğrendiklerinin kalıcı olduğu (f=5) öğrencilerin aktif katılımını sağladığı (f=4) etkinliklerle zevkli ders işlendiği (f=4) ve öğrenmenin daha kolay gerçekleştiği (f=3)] bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin allosterik öğrenme modeli ile dersin eğlenceli işlendiği [örn.1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19]; ve bu etkinliklerle daha kalıcı öğrenme sağlandığı [örn. 20-21-22-23-24] söylenebilir.

[1] *“Daha önceki İngilizce dersinde yaptığımız etkinliklerden daha farklı ve eğlenceli etkinlikler yaptık.”* [A₁]

[2] *“Daha eğlenceli ve öğreticiydi. Bu etkinlikler sayesinde daha hızlı ve çabuk öğreniyoruz...”*[A₂]

[3] *“Bu etkinliklerde daha çok eğlendim. Çünkü önceki derslerden farklı etkinlikler yaptık.”* [A₄]

[4] *“Daha önceki ünitelerde bu kadar eğlenmemiştim...”* [A₈]

[5] *“Diğer ünitelerde yaptığımızdan fazla sayıda etkinlik yaptık ve bana biraz zor geldi. Ama yine de çok eğlendim ve güldüm.”* [A₁₂]

[6] *“...bu ünite resim, video ve oyunlarla doluydu. Daha iyi ve eğlenceli bir şekilde öğrendim.”* [A₁₄]

[7] *“Çok eğlenceli ve komikti bu ünite. Önceden hiç bu kadar eğlenceli olmuyordu. Ben çok iyi öğrendiğimi düşünüyorum...”* [A₁₅]

[8] *“Dersi keşke hep böyle işleseydik. Bu etkinliklerle daha iyi anladım ve çok eğlendim.”* [A₂₀]

[9] *“Eskiden çok hızlı geçerdik konuları. Şimdi ise yavaş yavaş ve rahat ve eğlenceli bir şekilde işledik. Çok fazla etkinlik yaptık.”* [A₂₃]

[10] *“Gerçekten diğer ünitelerde bu kadar eğlenmemiştim ...”* [A₂₅]

[11] *“Daha önce İngilizce derslerinde sıkılırdım ve pek öğrenemezdim. Şimdi hem eğlendim hem de öğrendim.”* [A₂₆]

[12] “Çok eğlenceli geçti bu modelle işlediğimiz dersler. Ben de derslere katılmaya çok hevesli oldum.” [A27]

[13] “Daha eğlenceli ve öğretici geçti dersler. Eskiden de İngilizce dersini severdim ama bazı kelimeleri unutturdum. Şimdi unutmuyorum.” [A29]

[14] “Bu üniteye çok eğlendik. Çünkü çok sayıda değişik etkinlik vardı...” [A32]

[15] “Bu üniteye oyunlar oynadık ve ben çok eğlendim hem de öğrendim.” [A36]

[16] “Farklı etkinlikler yaptık ve bunları grup arkadaşlarımızla yaparken çok eğlendik...” [A39]

[17] “Çok eğlenceli ve güzel etkinliklerle derse daha çok katıldım.” [A40]

[18] “Önceden pek etkinlik yapmazdık ve sıkıcı olurdu. Ama şimdi çok eğlendim ve iyi öğrendim.” [A42]

[19] “Daha önce işlediğimiz İngilizce dersleri çok sıkıcı olurdu ama şimdi çok eğlendim ve bu etkinlikler çok hoşuma gitti.” [A44]

[20] “Şimdiki etkinlikler daha eğitici. İlgimi çekiyor. Benim için öğrendiklerim daha kalıcı oluyor. Eskiden öğrendiklerimi unutturdum.” [A3]

[21] “Yeni etkinlikler daha kolay, çabuk, hızlı ve kalıcı bir şekilde öğrenmemi sağladı.” [A10]

[22] “Daha önce sıkıcı geçiyordu dersler. Ama şimdi daha kalıcı ve daha iyi öğrenme yolu bulduk. Aklımda daha çok kalıyor her şey.” [A17]

[23] “Eskiden üniteleri çok hızlı geçerdik. Bu üniteye çok kalıcı şekilde bilgiler öğrendik.” [A22]

[24] “Önceden çok hızlı geçerdik konuları, şimdi ise daha kalıcı ve öğretici oldu benim için.” [A37]

Diğer taraftan 45 öğrenci ile yapılan görüşmelerin betimsel analizinde, daha önceki İngilizce dersi etkinliklerinin öğretmen merkezli [öğretmenin anlatım yaptığı (f=2) bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgudan hareketle, öğretmen merkezli eğitim ile yapılan etkinliklerde daha çok anlatım yöntemi ile ders işlendiği [örn.25-26] söylenebilir.

[25] “Önceden öğretmenimiz İngilizce derslerinde sadece anlatırdı, öyle de severdim ama pek öğrenemezdim...” [A₅]

[26] “Öğretmenimiz konuyu anlatırdı, kelimeleri tahtaya yazardı. Biz de onun söylediği etkinlikleri yapardık.” [A₁₁]

4.4.2. Allosterik Öğrenme Modeli Doğrultusunda Yapılan Etkinlikleri Seçerken Neye Dikkat Edildiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, ikinci soru olarak allosterik öğrenme modeli doğrultusunda yapılan etkinlikleri seçerken neye dikkat ettikleri sorulmuştur. Öğrenci görüşlerinde, allosterik öğrenme modeli etkinliklerinin düzeye uygunluk, yaparak yaşayarak ve ilgi temaları doğrultusunda seçildiği bulgusu elde edilmiştir.

45 öğrenci ile yapılan görüşmelerin betimsel analizinde, allosterik öğrenme modeli doğrultusunda yapılan etkinlikleri öğrencilerin “ilgi” [eğlenceli olanlara (f=18)], “düzeye uygunluk” [yapabileceği (f=14)] ve “yaparak yaşayarak” [aktif katılım (f= 7), fayda sağlaması (f=6)] doğrultusunda seçtikleri bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin allosterik öğrenme modeli etkinliklerini seçerken eğlenceli [örn.27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44]; ve niçin bu etkinlikleri seçtiği konusunda da “daha iyi ve kalıcı öğrendiği” [örn.28-29-32-33-37-40-41] söylenebilir.

[27] “İlgimi çekmesine eğlenceli olmasına dikkat ettim.” [A₁]

[28] “Eğlenceli, eğitici ve kalıcı olmasına dikkat ettim. Aklımda kalması için benim ilgimi çekmeli.” [A₃]

[29] “Bana heyecan vermesine ve etkinliklerin beni eğlendirmesine dikkat ettim. Çünkü böyle daha kolay ve iyi öğreniyorum.” [A₄]

[30] “Eğlenceli olmasına ve seviyeme göre olmasına dikkat ettim.” [A₅]

[31] “Yeni şeyler öğrenebileceğim ve ilgimi çeken ve benim için eğlenceli etkinlikleri seçtim.” [A₈]

[32] “Eğlenceli etkinlikler olmasına dikkat ettim. Çünkü eğlenirsem daha kolay ve iyi öğrenirim.” [A₉]

- [33] “Eğlenceli olmasına ve anlaşılır olmasına baktım. Böylece derse daha çok katıldım ve daha iyi öğrenebilirim..” [A16]
- [34] “Öğrenme yollarına dikkat ettim ve ilgimi çeken beni eğlendiren etkinliklere daha fazla katılarak çok eğlendim.” [A17]
- [35] “Hem eğlendiğim hem de öğrendiğim etkinlikler seçtim.” [A23]
- [36] “Eğlenceli olup olmadığına eğitip eğitmediğine baktım.” [A24]
- [37] “İçinde oyun olan eğlenebildiğim ve kendim yaptığım etkinlikleri seçtim. Çünkü bu şekilde daha kalıcı ve kolay öğreniyorum.” [A25]
- [38] “Eğitici olmasına ve eğlenceli olmasına dikkat ettim...” [A26]
- [39] “Bizi bilinçlendirecek etkinlikler ve eğlendirecek etkinlikler olmasına dikkat ettim.” [A28]
- [40] “Eğlenceli olmasına. Çünkü daha fazla aklımda kalıyor.” [A29]
- [41] “Eğitici ve eğlendirici olmasına bakarım. Eğlenirsem daha çok ve daha iyi öğrenirim.” [A33]
- [42] “İlgimi çeken ve kendim yaptığım etkinlikleri seçtim.” [A35]
- [43] “Eğlenceli olmasını istedim.” [A38]
- [44] “İlgimi çekmesine ve eğlenceli olmasına dikkat ettim.” [A42]

4.4.3. Allosterik Öğrenme Modeli Doğrultusunda Yapılan Etkinliklerinden En Sevilen Etkinliğe İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, üçüncü soru olarak allosterik öğrenme modeli doğrultusunda yapılan etkinliklerden en sevilen etkinlik sorulmuştur. Öğrenci görüşlerinde, allosterik öğrenme modeli etkinliklerinden bireysel ve grup etkinliklerinin en sevilen etkinlikler olduğu bulgusu elde edilmiştir.

45 öğrenci ile yapılan görüşmelerin betimsel analizinde, öğrencilerin allosterik öğrenme modeli etkinliklerinden “grup etkinliklerini” [drama (f=14), eğitsel oyun (f=11) ve proje hazırlama (f=6)] ve “bireysel etkinlikleri” [video hazırlama (f=5) resim hazırlama (f=4) ve sunu (slayt) hazırlama (f=4)] sevdikleri bulgusu elde edilmiştir. Bu

bulgudan hareketle, öğrencilerin allosterik öğrenme modeli ile ilgili en sevdiği etkinliklerin, grup etkinlikleri olarak drama etkinliği [örn.45-46-47-48-49-50-51-52-53-54-55-56-57-58] ve “bu etkinlikleri sevme nedenleri” olarak “grupça çalışıp eğlenerek öğrenmeleri”[örn.46-47-48-49-51-53-54-55-56-57-61] olduğu söylenebilir. Bireysel etkinlik olarak video hazırlama etkinliği [örn. 59-60-61-62-63] olduğu “bu etkinlikleri sevme nedenleri” olarak “etkinlikleri yaparken eğlenmeleri ve günlük hayatla ilişkilendirmeleri” [örn. 59-61-62] olduğu söylenebilir.

[45] *“Drama etkinliğini sevdim.”* [A₁]

[46] *“Drama etkinliğini sevdim. Çünkü grupça bir şeyler yapmak ve arkadaşlarımızı izlemek çok güzeldi.”* [A₂]

[47] *“Drama yapmak güzeldi. Çünkü hayal ettiğimiz oyunu sergiledik. Eğlendik ve grupça karşılaştığımız sorunları çözdük.”* [A₄]

[48] *“En sevdiğim dramaydı. Çünkü arkadaşlarım önceden yanıma çok yaklaşmıyordu; ben de üzülüyordum. Bu etkinlikle onlarla vakit geçirdim.”* [A₇]

[49] *“Dramayı çok sevdim. Arkadaşlarımla çok eğlendim ve yeni bilgiler öğrendim.”* [A₁₃]

[50] *“Drama hoşuma gitti...”* [A₂₀]

[51] *“Drama yapmak çok zevkliydi. Çünkü farklı karakterleri yansıttık ve güzel vakit geçirdik.”* [A₂₈]

[52] *“Drama etkinliğiymi hem grupça eğlendik hem de öğrendik.”* [A₃₄]

[53] *“Dramayı çok beğendim. Çünkü arkadaşlarımla beraber yaptık ve çok eğlendik hem de öğrendik.”* [A₃₆]

[54] *“Drama etkinliğini sevdim. Çünkü oynarken arkadaşlarımı eğlendirdim hem de kendim de çok eğlendim.”* [A₃₇]

[55] *“Grup ile yaptığımız drama çok güzeldi. Arkadaşlarımla birlik duygusunu hissettim.”* [A₃₉]

[56] *“Drama etkinliğiymi çünkü grupla çalışmak hoşuma gitti. Arkadaşlarımla oynadım, onlarla öncesinde konuştum. Beraber hazırlandık ve başladık.”* [A₄₁]

[57] *“Drama etkinliğiydi. Gruptaki herkes birbirini dinledi, birbirini anladı. Herkes saygılıydı; kimse küsmedi, kavga etmedi.”* [A42]

[58] *“Drama etkinliğiydi. Çünkü her grup farklı bir şey hazırladı. Onları izledik; onlar da bizi izledi.”* [A43]

[59] *“En sevdiğim etkinlik şimdiki zamanla ilgili video çekmekti. Çünkü bazı çekimleri gizli yaptım ve videoyu hazırlarken çok eğlendim.”* [A8]

[60] *“En sevdiğim etkinlik videolardı. Doğru cümle kurmayı öğrendik.”* [A14]

[61] *“Video etkinliği çok güzeldi. Hem kendi videom hem de arkadaşlarımla hazırladığı videolar aklımda kaldı ve çok eğlendim.”* [A31]

[62] *“En sevdiğim etkinlik video hazırlamaktı. Öğrendiklerimizi günlük hayatta da kullanmış oldum böylece.”* [A35]

[63] *“Video hazırlamak zor olsa da hoşuma gitti.”* [A40]



Resim 4.1. A7 Kodlu Öğrencinin Hazırladığı Etkinlik

Resim 4.1’de görüldüğü üzere, A7 kodlu öğrenci, allosterik modeli etkinliklerinden önce arkadaşları ile derslerde çok fazla paylaşım içinde olmadığını; ancak İngilizce dersinde yapılan drama etkinliği ile arkadaşları ile grup çalışması

içerisinde bulunmuş ve kendisini daha sosyal ve daha mutlu hissettiğini belirtmiştir.



Resim 4.2. A₃₅ Kodlu Öğrencinin Hazırladığı Etkinlik

Resim 4.2’de görüldüğü üzere, A₃₅ kodlu öğrencinin hazırladığı video, öğrencinin okul ortamında öğrendiği bilgileri günlük hayatına aktarmasına imkân sağlamış ve İngilizceyi daha etkin ve verimli bir şekilde kullanmasına yardımcı olmuştur.

4.4.4. Allosterik Öğrenme Modeli Doğrultusunda Hangi Etkinlikleri Yaparken Bir Problemlerle Karşılaştıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, dördüncü soru olarak allosterik öğrenme modeli doğrultusunda yapılan etkinlikleri yaparken hangi etkinliklerde bir problemle karşılaştıkları sorulmuştur. Öğrenci görüşlerinde, allosterik öğrenme modeli etkinliklerini yaparken materyal hazırlama ve materyale ulaşmada problemle karşılaştıkları bulgusu elde edilmiştir.

45 öğrenci ile yapılan görüşmelerin betimsel analizinde, 33 öğrencinin allosterik öğrenme modeli etkinlikleri ile ilgili materyali hazırlamada [bilgilerin düzenlenmesinde (f=12), zaman yetersizliği (f=11) ve grup içinde görevini bilmeme (f=10)] bir problemle karşılaştığı görülmüş; 12 öğrencinin ise materyale ulaşırken [kaynaklara ulaşamama (f=7) ve bilgiyi sınıflayamama (f=5)] bir problemle karşılaştıklarını belirtmiştir.

Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin allosterik öğrenme modeli etkinliklerindeki bilgileri nasıl düzenleyeceklerini [örn.64-65-66-67-68-69-70-71-72-73-74-75] ve kaynaklara nasıl ulaşacaklarını [örn.76-77-78-79-80-81-82] bilmedikleri söylenebilir.

[64] “*Fon kartonlarıyla uygun renkleri uygun yere yapıştırmak için ve hayvanlarla ilgili bilgilerimi kullanmak zor oldu.*” [A₁]

[65] “*Drama hazırlarken zorlandık. Gerekli cümleleri nasıl kuracağımızı bilemedik ve cümleleri az oluşturmuştuk. O yüzden diğer gruplardan kısa sürdü bizim çalışmamız.*” [A₃]

[66] “*Kavram haritasını doldururken sorun yaşadım. Farklı hayvanların İngilizcesi aklıma bir türlü gelmedi.*” [A₄]

[67] “*Drama etkinliğinde cümleleri düzgün şekilde yazmak ve aklımda tutmak zor oldu.*” [A₉]

[68] “*İngilizce cümleler yazmak zor oldu. Çünkü sözlüğümdeki kelimelerden nasıl cümle oluşturacağıma karar veremedim.*” [A₁₅]

[69] “*Eğitsel oyun oynarken hayvanların ismini vermeden onların özelliklerini İngilizce söylememiz gerekiyordu. İngilizce cümleler kurarken zorlandım.*” [A₂₂]

[70] “*Slaytların altına doğru cümleleri yazmaya çalışırken zorlandım.*” [A₂₃]

[71] “*Drama etkinliğinde İngilizce cümleler hazırlamak zordu...*” [A₂₉]

[72] “*İngilizce cümleler yazmak için kelimeleri bir araya doğru şekilde getirmek ve onları drama etkinliğinde aklımda tutmak zor oldu.*” [A₃₁]

[73] “*...cümleler kurmak benim için biraz zor oldu.*” [A₃₂]

[74] “*Çiftlik projesinde çiftliğimiz yere düştü ve bazı yerleri dağıldı. Ayrıca hayvanların özelliklerini doğru yerlere yazmak konusunda sorun oldu.*” [A₃₅]

[75] “*Slayt yaparken cümleleri doğru şekilde yazmakta zorlandım.*” [A₃₉]

[76] “*Drama için hazırlanırken gerekli olan malzemeleri önce bulamadık sonra kendimiz yapmaya karar verdik.*” [A₅]

[77] “*Videoyu hazırlarken kamera bulmak zor oldu.*” [A₈]

[78] “Çiftlik projesinde problemle karşılaştım. Çünkü hayvanların maketlerini nereden bulacağımı bilemedim ve hazırlarken zorlandım.” [A12]

[79] “Sunu (slayt) hazırlarken zorlandım. Önce fotoğraf makinesi bulamadım daha sonra da fotoğraf çekmek için bulduğum telefonunun şarjı bitti.” [A16]

[80] “Proje hazırlarken bazı materyalleri bulmak benim için zor oldu.” [A40]

[81] “Hayvan resimlerini hazırlarken doğru hayvan için doğru materyal bulma konusunda sorunlar oldu.” [A43]

[82] “Hayvanların resimlerini yaptığımız etkinlikte grubumla bazı hayvanların doğru renginde kartonlar bulamadık.” [A45]



Resim 4.3. A45 Kodlu Öğrencinin Hazırladığı Etkinlik

Resim 4.3’de görüldüğü üzere, A45 kodlu öğrenci hayvan resmi hazırlamak için gerekli renkteki fon kartonunu bulmakta sorun yaşadığını belirtmiştir. Bu sorunu çözmek için ise, öğrenci elinde olan peçeteleri kullanıp onları yuvarlayarak tavşanın beyaz rengini elde etmiştir.

4.4.5. Allosterik Öğrenme Modeli Doğrultusunda Etkinlikleri Yaparken Karşılaştıkları Problemleri Nasıl Çözdüklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, son soru olarak allosterik öğrenme modeli doğrultusunda yapılan etkinlikleri yaparken karşılaştıkları problemleri nasıl çözdükleri sorulmuştur. Öğrenci görüşlerinde, allosterik öğrenme modeli etkinliklerini yaparken karşılaştıkları problemleri bilgi toplama ve problemi tanımlama ile çözdükleri bulgusu elde edilmiştir.

45 öğrenci ile yapılan görüşmelerin betimsel analizinde, 23 öğrencinin, karşılaştığı problemleri “işbirliği” ile [çevresinden yardım alarak (f=12) ve konuşarak (f=11) ve 21 öğrencinin “değerlendirerek ve yeniden ele alarak” [farklı kaynaklardan araştırma (f=12) ve problemi tespit etme (f=9) çözmeye çalıştığı belirlenmiştir.

Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin allosterik öğrenme modeli etkinliklerini yaparken karşılaştıkları problemleri “çevresinden yardım alarak” [örn. 83-84-85-86-87-88-89-90-91-92-93-94] ve “farklı kaynaklardan araştırarak” [örn.95-96-97-98-99-100-101-102-103-104-105-106] çözdükleri söylenebilir.

[83] *“Yaptığımız çiftlik üzerinden grup olarak hep birlikte yeniden geçmek zorunda kaldık ve sorunu nasıl çözebileceğimize karar verdik.”* [A₆]

[84] *“Başka bir arkadaşımızdan yardım istedik, o da bizim grubumuza katılmak istedi. Biz de onunla çalışmaktan çok mutlu olduk.”* [A₇]

[85] *“Arkadaşıma sorarak ve farklı çözüm yolları düşünerek. Biraz da konu hakkında araştırma yaptım.”* [A₁₂]

[86] *“Öğretmenime danıştım ve sonuçta farklı bir gruba geçmemin benim için daha iyi olacağına karar verdim.”* [A₁₃]

[87] *“Drama etkinliğinde yaşadığımız sorunu diğer gruptaki arkadaşlarımıza sorduk ve grup içinde tekrar dağılım yaptık.”* [A₁₇]

[88] *“Diğer arkadaşlarımdan yardım aldım ve onların fikirlerini aldım.”* [A₁₉]

- [89] “...ben de yakın bir arkadaşımın yardım alarak yapamadığım problemi çözmeye çalıştım.” [A₂₀]
- [90] “Arkadaşımdan yardım aldım ve bana bu konuda destek olmasını ondan istedim.” [A₂₂]
- [91] “Evde videoyu çekerken annemden beni çekmesini istedim.” [A₂₆]
- [92] “Farklı gruptaki arkadaşlarımızdan yardım aldık ve grup içinde problemi daha sonra çözdük.” [A₃₁]
- [93] “Problemi çözemeyince öğretmenime danıştım ve grubumu değiştirmesini istedim. Böylece etkinlikten daha zevk aldım.” [A₃₇]
- [94] “Başka arkadaşımın grubuna katılarak problemi çözdüm.” [A₃₉]
- [95] “Teneffüste drama için gerekli materyalleri grubumuzla birlikte farklı şeyler kullanarak sağladık.” [A₃]
- [96] “Herkes kendi aklına gelen hayvan ismini söyledi ve İngilizce sözlüklerimizi kullandık farklı hayvan isimleri bulabilmek için.” [A₄]
- [97] “Teneffüste hemen elimizde olan fon kartona büyük bir yuvarlak çizdim sonra onu kestim ve üzerine de gülen yüz çizdim. Problemi çözmüş olduk.” [A₁₀]
- [98] “Arkadaşımdan başka bir İngilizce sözlük ödünç aldım ve aradığım kelimeleri oradan bulabildim.” [A₁₅]
- [99] “Gruptaki başka bir arkadaşımın getirdiği malzeme ve eşyalar ile sorunu çözmeyi başardık.” [A₁₈]
- [100] “Cümlelerin İngilizcesini internetten araştırdım ve arkadaşımın bilgisayarını kullanarak hallettim problemi.” [A₂₃]
- [101] “Kelimelere sözlükten ve internetten baktım.” [A₂₇]
- [102] “Yaptığımız çiftliğin düşen parçalarını tekrar yapıştırdım ve bu sefer farklı bir yapıştırıcı ve materyal kullandım.” [A₃₅]
- [103] “Onlarla konuşmaya çalıştım ve değişik kaynaklar kullandık.” [A₃₈]

[104] “...ben de bulamadığım şeyler yerine farklı materyalleri kullanarak hayvanların maketlerini yaptım.” [A40]

[105] “ Bulamadığımız materyal yerine oyun hamurlarını materyal yapmak için kullandık.” [A41]

[106] “Konuşarak çözemedik biz de kura çekerek problemin çözümüne karar verdik.” [A43]



Resim 4.4. A₄₀ Kodlu Öğrencin Hazırladığı Etkinlik

A₄₀ kodlu öğrenci, hayvanlar ile ilgili projeyi yaparken, hayvanların maketini bulmakta zorlandığını belirtmiş ve bu sorunu çözmek için ise evinde olan beyaz ipleri kullanarak yapmak istediği hayvanları oluşturmuştur.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar tartışılmakta ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. TARTIŞMA ve SONUÇLAR

5. sınıf İngilizce dersinde allosterik öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisini belirlemeye yönelik bu araştırmada, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

- Kontrol grubunun ön test eleştirel düşünme becerilerine puan ortalamaları ile son test puan ortalaması arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir.
- Kontrol grubunun ön test problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri puan ortalamaları ile son test puan ortalaması arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir.

Birinci alt problem ile ilgili, kontrol grubunda, mevcut İngilizce öğretim programına göre işlenen İngilizce dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin artmasında bir katkısının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Koç (2002)'un yapmış olduğu çalışmada, mevcut öğrenme programına göre düzenlenen öğrenme ortamının, öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel becerilere olumlu bir etkisi olmadığı bulunurken, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerine etkin bir şekilde katıldıkları yapılandırıcı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerine katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

- Allosterik öğrenme modeli uygulamasına tabi tutulan deney grubunun ön test ve son test eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür.
- Allosterik öğrenme modeli uygulamasına tabi tutulan deney grubunun ön test ve son test problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür.

İkinci alt problem ile allosterik öğrenme modeli uygulamasına tabi tutulan deney grubunun ön test ve son test puanlarından elde edilen verilerinde, allosterik öğrenme modelinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin elde edilen bu sonuç, Günhan ve Başer (2009)'in yapmış oldukları çalışmada yapılandırmacılığa dayalı probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucu ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca, Gürbüzürk, Koç ve Babaoğlu (2016)'nın yapmış oldukları çalışmanın sonuçlarıyla da paralellik görülmektedir. Araştırmanın sonucuna göre, allosterik öğrenme modeline göre işlenen dersler sonucunda öğrencilerin problem çözme becerilerinde bir artış görüldüğü sonucuna varılmıştır. Honorez, Remy, Monfort, Cahay ve Therer (2000)'ın yapmış oldukları deneysel çalışmada uygulanan allosterik öğrenme modeli ve modele uygun yöntem ve tekniklerin ders süresince öğrencilerin akademik becerilerine olumlu bir katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Allosterik öğrenme modelinin prensiplerinden olan probleme farklı açılardan bakma, sorgulama ve edindiği bilgi ve tecrübeleri çevresine aktarabilme gibi beceriler adı geçen çalışmalarda da görülmektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

- Allosterik öğrenme modeli uygulamasına tabi tutulan deney grubu ile allosterik öğrenme modeli uygulamasına tabi tutulmayan kontrol grubunun eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür.
- Allosterik öğrenme modeli uygulamasına tabi tutulan deney grubu ile allosterik öğrenme modeli uygulamasına tabi tutulmayan kontrol grubunun problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür.

Üçüncü alt problemle, allosterik öğrenme modeli uygulamasına tabi tutulan deney ve allosterik öğrenme modeli uygulamasına tabi tutulmayan kontrol grubunun son test puanlarından elde edilen verilerinde, allosterik öğrenme modeli uygulamasının, deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Evans (2009), yükseköğretimde yapmış olduğu çalışmada, uygulamış olduğu probleme dayalı öğrenme modeli, deney grubundaki öğrencilerin lehine olmuş ve öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinde etkili olduğu bulunmuştur. Koç ve Tavukçu (2015) yapmış oldukları çalışmada, allosterik öğrenme modelinin öğrencilerin karşılaştıkları problemlerle yüzleşerek bu sorunlara karşı eleştirel bir bakış açısıyla sorgulama yaptıkları ve elde ettikleri sonuçları farklı alanlara aktarabildikleri sonucuna ulaşmıştır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmada, “allosterik öğrenme uygulamasına etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilen dördüncü alt problemle ilgili nitel verilerden elde edilen sonuçlarda aşağıda verilmiştir:

- Öğrencilere birinci soru olarak, allosterik öğrenme modeli etkinliklerinin, daha önceki İngilizce dersinde yapılan etkinliklerden farkı sorulmuştur. Öğrenci görüşlerinde, allosterik öğrenme modeli etkinliklerinin öğrenci merkezli etkinlikler olduğu ve bu etkinliklerin eğlenceli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, önceki derslerin daha çok öğretmen merkezli olduğu ve anlatım yöntemi yapılarak anlatıldığı sonucuna ulaşılmıştır. TED (1983), hazırlamış olduğu raporda yabancı dil öğretiminde bazı öğretmenlerin geleneksel anlayışa dayanan dil öğretimine ağırlık verdikleri ve hala anlatım gibi geleneksel yöntem ve teknikleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilere ikinci soru olarak, allosterik öğrenme modeli etkinliklerini seçerken neye dikkat edildiği sorulmuştur. Öğrenciler allosterik öğrenme modeli etkinliklerini seçerken, eğlenceli ve yapabilecekleri etkinlikler olmasına dikkat ettiği, “niçin bu etkinlikleri seçtiği” konusunda da “daha iyi ve kalıcı öğrenme sağladıkları” görülmüştür. Arı ve Alaca (2015), yapmış oldukları çalışmada bireyin öğrenme sürecine aktif katılımını önemseyen kuantum öğrenme modeli ile işlenen derslerin, allosterik öğrenme modeli ile işlenen dersler gibi öğrenciler tarafından daha eğlenceli geçtiğini vurgulamıştır.
- Öğrencilere üçüncü soru olarak, allosterik öğrenme modeli etkinliklerinden en sevdikleri etkinlikler sorulmuştur. Öğrenciler allosterik öğrenme modelinde, en sevdikleri etkinliklerin grup olarak drama; bireysel olarak video, hazırlama ve “bu

etkinlikleri sevme nedenleri” konusunda da “öğrencilerin grupça çalışarak öğrenmeleri” ve “bireysel etkinlikleri yaparken eğlenmeleri ve günlük hayatla ilişkilendirmeleri” sonucuna ulaşılmıştır. Arıbaş ve Tok (2004), yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin dil öğrenirken görsel ve işitsel materyalleri tercih ettikleri ve bunları dil öğrenmede daha etkili buldukları sonucuna ulaşmıştır. Şimşek (2016), İngilizce derslerinde öğrencilerin kavramları öğrenmede drama etkinliğini tercih ettiklerini bu etkinliklerin kavram öğrenmede olumlu etkileri olduğunu vurgulamıştır.

- Öğrencilere dördüncü soru olarak, allosterik öğrenme modeli uygulamasında hangi etkinliklerde bir problemle karşılaştıkları sorulmuştur. Öğrenci görüşlerinde, öğrencilerin allosterik öğrenme modelinde bilgilerin düzenlenmesinde ve kaynaklara ulaşma konusunda sorunlar yaşadıkları görülmüştür.
- Öğrencilere beşinci soru olarak, allosterik öğrenme modeli etkinliklerini yaparken karşılaştıkları problemleri nasıl çözdükleri sorulmuştur. Öğrenci görüşlerinde, öğrencilerin problemleri yakın çevresinden yardım alarak ve farklı kaynakları araştırarak çözdükleri sonucuna varılmıştır. Baş ve Seyhan (2012), İngilizce dersinde öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarının ve birbirlerine yardım ettiği ders ortamlarının, öğrencilerin yansıtıcı düşünme ve buna bağlı olarak sorgulama becerilerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Koç ve Tavukçu (2015) yapmış oldukları çalışmada, allosterik öğrenme modelinde öğrencilerin işbirliği içerisinde karşılaştıkları problemleri çözdükleri ve yeni bilgilerin olumlu-olumsuz yönlerini sorguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. ÖNERİLER

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

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- İngilizce dersi öğretim programında, öğrenme ve öğretme sürecinde allosterik öğrenme modeli gibi öğrencilerin zihinsel tasarımlarını dikkate alan çağdaş

yaklaşımlara yer verilebilir. Çünkü allosterik öğrenme modeli, her öğrencinin mevcut zihinsel tasarımlarının dikkate alınarak hazırlanan bir ders ortamının daha kalıcı öğrenmeler sağlayacağını vurgulamaktadır.

- Öğrenciler, allosterik öğrenme modeli ile sorgulamalar yapabilmekte ve farklı çözüm yolları arayabilmektedir. Buna rağmen, İngilizce öğretim programının önerileri doğrultusunda işlenen derste, öğrenciler eleştirel düşünme becerilerini etkili şekilde kullanamamıştır. Uzmanlar, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlayacak etkinlikleri mevcut programa dâhil edebilirler.
- Öğrenciler, allosterik öğrenme modeli ile bir problemle karşılaştıklarında farklı çözüm yolları araştırmakta, öz değerlendirme yapmakta ve önceki çözüm yolları ile karşılaştırmalar yapabilmektedir. Buna rağmen, İngilizce öğretim programının önerileri doğrultusunda işlenen derste, öğrenciler problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini etkili şekilde kullanamamıştır. Uzmanlar, öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine katkı sağlayacak, öğrencilerin öz sorgulama ve öz değerlendirme yapabilecekleri ve farklı açılardan bakmalarını sağlayacak etkinlikleri mevcut programa dahil edebilirler.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Allosterik öğrenme modelinin, eleştirel düşünme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri dışında hangi becerileri geliştirdiği incelenebilir.
- Araştırmacılar, allosterik öğrenme modelinin İngilizce dersi dışında farklı derslerde ders başarısına olan katkısını araştırabilirler.

KAYNAKÇA

- Abbot, B. (2002). *Human memory*. Fort Wayne: Indiana University-Purdue University at Fort Wayne, Psychology Department. (Erişim Tarihi: 27.11.2016) <http://users.ipfw.edu/abbot/120/LongTermMemory.htm>
- Arı, E. ve Alaca, Ö. (2015). Kuantum Öğrenme Modelinin, Fen Bilimleri Dersinde Başarı, Tutum, Kalıcılık Üzerine Etkileri ve Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi. *Asya Öğretim Dergisi* 3(1), 30-49.
- Arıbaş, S. ve Tok, H. (2004). *İlköğretimin Birinci Kademesinde Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Arıbaş, S. ve Tok, H. (2008). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 9 (15), 205-227.
- Arslan, R. (2012). İlköğretim I. Kademe Yabancı Dil Öğretiminin Niteliği Ve Sorunları Üzerine Bir Araştırma. *e-journal of New World Sciences Academy*, 7.
- August, D. (2016). *User Manual for the California Critical Thinking Skills Test; Insight Assessment*. San Jose CA: The California Academic Press.
- Aybek, B. (2007). Konu Ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (16) 2,43-60.
- Aydın, A. (2007). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. Ankara: Tek Ağaç.
- Aydın, B.B. (2015). *The Relationship Between Math Achievement Motivation and Reflective Thinking Skills Towards Problem Solving of the 8th Grade Students*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Bacanlı, H. (2013). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012a). İngilizce Dersinde Tematik Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Turkish Journal of Education* (1)2, 1-13.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012b). İngilizce Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(2), 128-142.
- Bayyurt, Y. ve Alptekin, C. (2000). EFL syllabus design for Turkish young learners in bilingual school contexts. J. Moon & M. Nikolov (Ed.). *Research into Teaching English to Young Learners* (ss. 312-322). Pécs: Pécs University Press.
- Berkant, H.G. ve Gökçedağ, O. (2016). Allosterik Öğrenme Modeli. *International Journal Of Education Technology and Scientific Researches* (1): 46-54.

- Berkant, H. G. ve Baysal, S. (2017). Allosteric Learning Model in English Lesson: Teachers' Views, the Instructions of Curriculum and Course Book, A Sample of Daily Lesson Plan. *Universal Journal of Educational Research* 5(1): 84-93.
- Boud D. Keogh R. Walker D. (1985) *Reflection: Turning experience into learning*. Kogan Page, London.
- Bozkurt, E., Merter, F., & Şekerci, H. (2014). İngilizce Öğretmenlerinin İkinci Sınıf İngilizce Dersine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, 199-210
- Bowell, T. ve Kemp, G. (2015). *Critical Thinking: A Concise Guide*. London: Routledge Taylor& Francis Group.
- 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 November, 2010 Antalya-Turkey ISBN: 978 605 364 104 9
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Choy, C.S. ve San Oo, P. (2012). Reflective Thinking and Teaching Practices: A Precursor for Incorporating Critical Thinking into the Classroom? *International Journal of Instruction* 5(1), 167-182.
- Clarke, P. (2009). *Supporting Children Learning English as a Second Language in the Early Years*. Melbourne: Victorian Curriculum and Assessment Authority.
- Cohen, M. (2015). *Critical Thinking Skills for Dummies*. West Sussex: John Wiley& Sons.
- CoE (Council of Europe) (2001). *Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- De Houwer, J., Barnes-Holmes, D., ve Moors, A. (2013). What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning. *Psychonomic bulletin & review*, 20(4), 631-642.
- Demir, M.K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından*

incelenmesi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Demircan, Ö. (1993). *Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Yayıncılık.
- Demircioğlu, E. (2012). *Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin Uyarlama Çalışması ve Faktör Yapısının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirlier, H. (2010). *Students’ and Teachers’ Attitudes Towards the Newly Developed Curriculum Of Primary Schools*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston; New York; D.C.: Heath and Company.
- Durmuşçelebi, M. ve Bilgili, A. (2014). Yeni (12 Yıllık) Eğitim Sistemi, Karşılaşılan Sorunlar Ve Dünyadaki Uygulamalardan Bazılarının İncelenmesi. *Turkish Studies (9)2*, 603-621.
- Ennis, R. H. (2011). The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities. (Erişim Tarihi: 22.10.2016) http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23,81-87.
- Ertmer, P.A. ve Newby, T. J. (1993). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50–72.
- Evans, L. (2009). *Reflective assessment and student achievement in high school English*. Yayımlanmamış doktora tezi, Seattle Pacific University the Graduate School of Education, Seattle.
- Facione, P.A. (1990a). *Critical Thinking: A Statement Of Expert Consensus For Purposes Of Educational Assessment And Instruction - Executive Summary - The Delphi Report*. Millbrae, CA: The California Academic Pres.
- Facione, P.A. (1990b). Critical Thinking: What It is and Why It Count? (Erişim Tarihi: 22.10.2016) http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf
- Gagne, E.D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F.R (1993). *The Cognitive Psychology of School Learning*.

- Giordan, A. ve Vecchi, G.D. (1987). *Les Origines du savoir: des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Giordan (1993). Different Uses of Learners Conceptions: From Constructivist Models to the Allosteric. *The Proceedings of the Third International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics*. Misconceptions Trust: Ithaca, NY. http://www.mlrg.org/proc3pdfs/Giordan_LearningModels.pdf
- Giordan, A. (1995a). New Models for the Learning Process: Beyond Constructivism. *Prospects- Quarterly Review of Education* 25(1), 1-12. . (Erişim Tarihi: 13.10.2016) <http://collections.infocollections.org/ukedu/en/d/Jh1915e/3.8.html>.
- Giordan, A. (1995b). *Learning: beyond constructivism*. (Erişim Tarihi: 18.04.2015). <http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/humanities/learning-construct.html>
- Giordan, A. (2000). *From constructivism to allosteric learning model*. (Erişim Tarihi: 18.04.2015) <http://cms.unige.ch/lides/wp-content/uploads/2012/07/From-constructivism-to-allosteric-learning-model1.pdf>
- Giordan, A. (2010). *The planet of Allosteric: School forging new paths*. (Erişim Tarihi: 10.01.2018) <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article137>.
- Giordan, A. (2012). *The allosteric learning model and current theories about learning*.(Çev: Nadine Allal. (Erişim Tarihi: 18.04.2015). <http://cms.unige.ch/lides/wp-content/uploads/2012/07/The-allosteric-learning-model-and-current-theories-about-learning1.pdf>
- Giordan, A.(t.y.). What's new about learning? (Erişim Tarihi: 22.10.2016) <http://www.andregiordan.com/anglais/whatsabout.html>
- Gojkov, G. (2011). Didactic Limitations of Constructivistic Learning Model in Teaching. *Metodicki obzori* 13 6(3), 19-40.
- Günhan, B. C. ve Başaer, N. (2009). Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 7(2), 451-482.
- Gürbüz Türk, O., Koç, S. ve Babaoğlu, H.M.(2016). The Effect of Allosteric Learning Model on the Problem Solving Skills of 7th Grade Students in English Courses. *Journal of Education and Future* 9,67-82.
- Halpern, D. F.(2014). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. New York: Psychology Press Taylor& Francis Group.
- Haznedar, B. (2010). *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz*. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey.

- Hong, Y. ve Choi, I. (2009). *An Integrated model of Reflective Practice for Learning and Solving Design Problems*. American Educational Research Association, April 13 – 17, 2009 San Diego, CA.
- Honorez, M., Remy, F., Monfort, B., Cahay R. ve Therer J. (2000). The Acquisition of Terminal Skills in Sciences. *Bulletin d'Informations Pédagogiques*. (Erişim Tarihi: 26.12.2016)
<http://www.restode.cfwb.be/download/infoped/info50b.pdf>
- Houwer, J.D., Holmes, D. B. ve Moors, A. (2013). What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning. *Psychonomic Society, Inc.* 3-13.
- İnan, H. Z. (2014). “Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları” Behçet Oral (Ed.), *Bağlaşımçılık/ Bağ Kuramı ve Eğitime Yansımaları*. (ss. 73-88). Ankara: Pegem Akademi.
- Karabacak, H. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyi (Erzurum İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi.
- Kayaoğlu, F. (2006). *İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi.
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim (34)* 154, 82-92.
- Koç, G. (2002). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Koç, S. (2009). *İlköğretim 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi ve Akademik Başarı İle İlişkisi (Malatya ve Elazığ İlleri Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi.
- Koç, S. ve Tavukçu, S.D. (2015), *Allosterik Öğrenme Modelindeki Eğitim Durumlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. III. Uluslararası İlkokul Eğitimi Konferansı 08-10 Ekim 2015 Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Koç, S. ve Babaoğlu, H.M. (2017). Comparative Assessment of Allosteric Learning Model and 5e Model Process Steps. *International Journal of Recent Scientific Research (8)*, 12, 22669-22673.
- Korkmaz, İ. (2014). “Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları” Behçet Oral (Ed.), *Bitişiklik Kuramları ve Eğitime Yansımaları*. (ss.61-72). Ankara: Pegem Akademi.
- Koszalka, T., Song, H. ve Grabowski, B.L.(t.y.) *What's Reflective Thinking?* (Erişim Tarihi: 04.12.2016).
<http://www.idemployee.id.tue.nl/g.w.m.rauterberg/lecturenotes/ReflectiveThinking.pdf>.

- Kumar, C. P. (2013). The Eclectic Method- Theory and Its Application to the Learning of English. *International Journal of Scientific and Research Publications* (3)6, 1-4.
- Küçüktepe, C., Küçüktepe, S. E. ve Baykın, Y. (2014). İkinci Sınıf İngilizce Dersi ve Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* (11)22, 55-78.
- Lutz, S., ve Huitt, W. (2003). Information processing and memory: Theory and applications. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. (Erişim Tarihi: 26.11.2016). <http://www.edpsycinteractive.org/papers/infoproc.pdf>
- Mayer, R. (1998). *Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving*. (Erişim Tarihi: 18.04.2015). <http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/Mayer%201998.pdf>
- McLeod, S. (2008). Information Processing. (Erişim Tarihi: 26.11.2016). <http://www.simplypsychology.org/information-processing.html>
- MEB. (2007). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6, 7 ve 8. sınıf) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Millington, N.T. (2011). Using Song to Effectively Teach English to Young Lernerers, *Language Education in Asia* (2)1, 134-141.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning theory and practice*. London: Routledge Falmer.
- Moradi, M., Brunel, S.& Vallespir, B. (2008). *Design a product for learning and teaching: from theories to developing a process*. (Erişim Tarihi: 18.04.2015). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00323144/document>.
- Özel, R. (2011). *İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerin Belirlenmesi (Ankara İli Örneği)*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Paul, R. ve Elder, L.(2009). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*, Foundation for Critical Thinking, Dillon Beach, CA.
- Pei, X. (2006) Allosteric Learning Model and Instructional Design, *Global Education*. 35:12
- Pesen, A. ve Babaoğlu H.M. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Ejer Congress 2016 Bildiri Özetleri Kitabı*.

- Richards, J.C.(2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Ricketts, J. C. ve Rudd, R. D. (2005). Critical thinking of selected youth leaders: The efficacy of critical thinking dispositions, leadership and academic performance. *Journal of Agricultural Education*, 46 (1), 33-44.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şahin, Ç. (2009). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Yeteneklerine Göre Günlüklerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36- 225-236.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şanlı, V. (2016). *Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi.
- Şimşek, H. (2016). Drama Yoluyla İngilizce Kelime Öğretimi: Gölbaşı MYO Örneği. *International Journal of Social Science* (44), 421-430.
- TED(1983). *Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları*. Türk Eğitim Derneği Yayınları. Ankara.
- Topbaş, E.(2007). *Öğrenmeyi Anlamada Yeni Bir Model: Allosterik Öğrenme* [Bildiri]. 16. Eğitim Bilimleri Kongresi 05-07 Eylül 2007,140-147 Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Topbaş, E. (2009). Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Büro Yönetimi Eğitimi Bölümü İkinci Sınıf Öğrencilerinin Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisine İlişkin Görüşleri. *International Journal of Economic and Administrative Studies* 1(3), 19-124.
- Topbaş, E. (2013). Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisine Göre Ders Planı Hazırlama. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 32
- Ulusoy, Y.Ö. (2014). “Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları” Behçet Oral (Ed.), *Bilgiyi İşleme Kuramı ve Eğitime Yansımaları*. (ss.162-190). Ankara: Pegem Akademi.
- Wilson, J. & Murdoch, K. (2008). *Helping Your Pupils to Think For Themselves*. Routledge Taylor & Francis Group London and New York. USA and Canada.

- WuTao (2010). *Research on the Allosteric Learning Model*. East China Normal University, Shanghai/China.
- Yahaya, A. (t.y.) Information Processing and Its Implications to Teaching and Learning. (Erişim Tarihi: 04.01.2018
<http://eprints.utm.my/6082/1/aziziyahAproachtoLearning.pdf>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zao, A. H. Q. ve Morgan, C. (2004). Consideration of Age in L2 Attainment- Children, Adolescents and Adults. *Asian EFL Journal*. (Erişim Tarihi: 22.10.2016)
http://www.asian-efl-journal.com/Dec_04_ahqz.pdf.
- Zhao, B. (2011). How to Enhance Culture Teaching in English Language Classes. *Theory and Practice in Language Studies* 1 (7), 847-850.

EKLER

EK -1. ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

EK- 2. PROBLEM ÇÖZMEYE YÖNELİK YANSITICI DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ

**EK-3. ALLOSTERİK ÖĞRENME MODELİNİ DEĞERLENDİREMEYE
YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU**

EK-4. DERS PLANLARI

EK-5. ÖĞRENCİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

EK-6. “ANIMAL SHELTER” ÜNİTESİ YILLIK PLANI

EK-7. NORMALLİK TESTLERİ

EK-8. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ İZİN YAZISI

**EK-9. PROBLEM ÇÖZMEYE YÖNELİK YANSITICI DÜŞÜNME BECERİSİ
İZİN YAZISI**

EK-10. VALİLİK İZİN YAZISI

EK -1. ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1) Benimle aynı fikirde olmadıklarında bile başkalarının fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim.					
2) Problemleri çözmek için fırsatlar ararım.					
3) Pek çok konuya ilgi duyarım.					
4) Pek çok konu hakkında bir şeyler öğrenmekten zevk alırım.					
5) Çok çeşitli konular arasında bağlantı kurabilirim.					
6) Öğrenme ortamında birçok soru sorarım.					
7) Zorlayıcı sorulara cevap bulmaktan zevk alırım.					
8) İyi bir problem çözücüsüyümdür.					
9) Mantıklı bir çözüme ulaşabileceğim konusunda kendime güvenirim.					
10) İyi bilgilendirilmek için çabalarım.					
11) Şu anki bilgimle çelişen yeni bilgiler sunulduğunda fikrimi değiştirebilirim.					
12) Problem çözmekten keyif alırım.					
13) Gerçekleri göz önünde tutar ve önyargılarımın kararlarımı etkilemesine izin vermem.					
14) Bilgimi çok çeşitli konulara uygulayabilirim.					
15) Okulda olmadığım zamanlarda bile öğrenmekten keyif alırım.					
16) Benimle aynı görüşte olmayan insanlarla iyi geçinebilirim.					
17) Meseleleri net bir şekilde açıklayabilirim.					
18) Bir sorunu açıklığa kavuşturmaya çalışırken iyi sorular sorarım.					

EK-1'in Devamı

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
19) Konuları açık ve kesin bir şekilde ortaya koyarım.					
20) Önyargılarımın fikirlerimi nasıl etkilediğini düşünürüm.					
21) Beni rahatsız etse bile gerçekleri araştırırım.					
22) Doğruları bulana kadar üzerinde çalışmaya devam ederim.					
23) Bir problemin doğru cevaplarını bulmak için kendi bildiğimden vazgeçebilirim.					
24) Problemlere birden fazla çözüm bulmaya çalışırım.					
25) Bir karar verirken kendime çok sayıda soru sorarım.					
26) Problemlerin çoğunun birden fazla çözümü olduğuna inanırım.					

EK- 2. PROBLEM ÇÖZMEYE YÖNELİK YANSITICI DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ

	Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1) Bir problemi çözemediğimde, neden çözemediğimi anlamak için kendime sorular sorarım.					
2) Problemi çözdükten sonra daha iyi bir çözüm yolu bulabilir miyim diye düşünürüm.					
3) Arkadaşlarımla çözüm yollarımı sorgulayarak daha iyi bir yol bulmaya çalışırım.					
4) Çözüm yollarımı tekrar tekrar değerlendirip bir sonraki problemi daha iyi çözmeye çalışırım.					
5) Problem çözerken, hangi işlemi neden yaptığımı düşünerek yaparım.					
6) Bir problemi çözdüğümde, yaptığım işlemleri tekrar inceler, değerlendiririm.					
7) Problem çözerken, farklı çözüm yolları bulmak için kendime sorular sorarım.					
8) Problem çözerken, yaptığım işlemlerin nedenini düşünerek, bulduğum sonuçla ilişkisini kurmaya çalışırım.					
9) Bir problemi okuduğumda, çözüm için hangi bilgiye ihtiyacım olduğunu düşünürüm.					
10) Problemi çözüp sonucunu bulduktan sonra yaptığım işlemleri kontrol ederim.					
11) Bir problemi okuduğumda, daha önce çözdüğüm problemleri düşünerek benzerlik ve farklılıklarına göre aralarında ilişki kurarım.					
12) Problem çözerken, her işlemimi önceki ve sonraki adımlarımı düşünerek yaparım.					
13) Problemi okuduğumda verilen ve istenenleri belirlemek için kendime sorular sorarım.					
14) Problemi çözdükten sonra arkadaşlarımla çözümleri ile karşılaştırır, sonucumu değerlendiririm.					

**EK-3. ALLOSTERİK ÖĞRENME MODELİNİ DEĞERLENDİREMEYE
YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU**

Öğrencinin adı.....

Tarih:/..../2017

Saat (başlangıç – bitiş)/.....

Sevgili öğrencim,

İsmim Hatice Melike Babaoğlu. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans yapıyorum. 5.sınıf İngilizce dersinde Allosterik öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine nasıl etki ettiğinin belirlenmesine yönelik bir araştırma yapıyorum. Sizinle görüşme yapma amacım, İngilizce dersindeki “Animal Shelter “ ünitesinin, allosterik öğrenme modeli uygulamaları doğrultusunda işlenmesinin sizlere nasıl etki ettiğini öğrenmektir. Bu görüşme gizli tutulacaktır. İzininiz doğrultusunda görüşmeyi kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Herhangi bir soruya cevap vermek istemezseniz, başka soruya geçebiliriz. Görüşmenin yaklaşık 20-25 dakika süreceği düşünülmektedir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim.

SORULAR

1. Allosterik öğrenme modeli doğrultusunda yapılan etkinliklerin, daha önceki İngilizce dersinde yaptığım etkinliklerden farkı nedir?
2. Allosterik öğrenme modeli doğrultusunda yapılan etkinlikleri seçerken neye dikkat ettin? Niçin?
3. En sevdiğin etkinlik hangisiydi? Neden?
4. Hangi etkinlikleri yaparken bir problemle karşılaştın?
5. Bu problemleri nasıl çözdün?

EK-4. DERS PLANLARI**HAFTA 1****Ders:** İngilizce**Sınıf:** 5**Tema:** Animal Shelter**Ders Saati:** 40' + 40' +40'**Kazanımlar:** Identifying the animals

Identifying the different kinds of animals

Yöntem ve teknikler: Soru-cevap yöntemi, beyin fırtınası tekniği, zihin haritası**Araç gereçler:** Kelime kartları, akıllı tahta, resimler, videolar, çalışma kağıtları**A. Giriş Bölümü**

Dikkati Çekme: Öğrencilere dersin başında çeşitli hayvanların sesleri dinletilir ancak, bu hayvanların görüntüleri seslere ait değildir. Bu süreç içerisinde öğrencilerde ses ve görüntü farklı verilerek bir dengesizlik oluşturmak amaçlanmaktadır. Öğretmen “What’s wrong with the animals?” şeklinde sorarak öğrencilerin görüşlerini alır.

Güdüleme: Verilen cevaplardan sonra öğretmen öğrencilerden ne öğrenecekleri konusunda tahminler yapmalarını ister. Öğrencilerin mevcut zihinsel tasarımlarını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Daha sonrasında öğrencilerden seslerini duydukları hayvanları önceki ünitelerde öğrendikleri “I think...” kalıbını kullanarak tahminlerde bulunmaları istenir. İlk tahmin öğretmen tarafından yapılarak (I think it is a bird) öğrencilerden cevaplar alınır. Yanlış olarak yapılan tahminler de dinlenir ancak düzeltme yapılmaz.

Gözden Geçirme: Bu aşamada, referans çerçevesi kullanılarak öğrenenin kendisine sorular sormasını sağlar. Öğrencilerden alınan cevaplardan da bahsedilerek hangi hayvanların nerelerde yaşayabilecekleri ve neden söyledikleri yerlerde bu hayvanların yaşamalarının daha iyi olacağı üzerine konuşulur.

EK-4'ün Devamı

Derse Geçiş: Farklı türde hayvanların resimleri ve onları farklı şeyler yaparken gösteren bir resim akıllı tahtadan açılarak derse geçilir.

B. Geliştirme Bölümü

İlk etkinlikte, öğrenciler arasında beyin fırtınası sürecini başlatılır ve hayvanlar ve hayvanlara ait, öğrencilerin aklına gelen doğru ya da yanlış olan tüm cevaplar tahtaya yazılır. Öğrencilerin “animals” konusuna ilişkin zihinlerinde nelerin mevcut olduğu belirlenir.

Sonrasında, öğretmen vahşi hayvanları, evcil hayvanları ve çiftlik hayvanlarının İngilizce isimlerini söylediği sırada bunları jest ve mimikleriyle canlandırır ve öğrencilerin hangi kelimenin hangisine karşılık geldiğini ve “wild animals, farm animals ve pets” hakkında bilgi sahibi olmasını sağlar.

Diğer etkinlikte, öğrencilerden hayvanları üç gruba ayırarak bir zihin haritası oluşturmaları istenir. Gerekli süre ve yapmaları gereken şeyler hakkında bilgiler verilir. Bu süreç esnasında öğretmen “öğretici ortamı” sağlamak için sınıf içerisinde gezmektedir. Etkinlik sonucunda her öğrencinin hazırladığı zihin haritası alınır ve öğrencilerin kendi hatalarını kendilerinin fark etmelerini sağlamak için farklı kişilere dağıtılır. Farklı öğrencilerin kontrolleri sonunda zihin haritaları asıl kişilere verilir ve hatalarını ayırt etmeleri sağlanır. Etkinlik sonucunda, hazırlanan zihin haritaları ürün dosyasında yerini alır.

C. Sonuç Bölümü

Öğrencilere “What do you see?” isimli şarkı dinletilerek hayvanlar tekrar edilir ve hayvanlarla ilgili hazırlanan bulmaca çalışma kağıtları verilerek konuyla ilgili tekrarlarını yapmaları için ev ödevi verilir.

HAFTA 2

Ders: İngilizce

Sınıf: 5

Tema: Animal Shelter

EK-4'ün Devamı

Ders Saati: 40' + 40' +40'

Kazanımlar: Telling the features of animals

Comprehending the key features related to animals

Yöntem ve teknikler: Soru-cevap yöntemi, grup çalışması tekniği, balık kılıcı tekniği, eğitsel oyun

Araç gereçler: Kelime kartları, akıllı tahta, resimler, videolar, çalışma kağıtları

A. Giriş Bölümü

Dikkati Çekme: Öğretmen sınıfa elinde oyuncak hayvanlar ile girer. Bunlardan birisi bir kuş diğeri de bir balık olur.

Güdüleme: Gösterilen oyuncakların ne tür hayvanlar olduğu öğrencilerle beraber tekrar edilir ve kuş öğrencilere gösterilerek önceki bilgileri de dikkate alınarak “It can fly” denir. Öğrencilere hayvanların özelliklerinden bahsedileceği söylenir.

Derse Geçiş: Oyuncak hayvanlar masaya konarak derse geçilir.

B. Geliştirme Bölümü

İlk etkinlikte, oynanacak eğitici oyuna hazırlık amacıyla tahtaya bir balık kılıcı çizilir. Balık kılıcının üst kısmına farklı hayvan isimleri alt kısmına da bu hayvanlarla ilgili öğrencilerin aklına gelen özellikler yazılır. Bu şekilde öğrenciler balık kılıcını tamamlar. Örneğin üst kısma “bird” yazıldığında alt kısma “fly/feather” gibi bir kuşa ait özellikler yazılır.

Diğer etkinlikte, öğrencilerden 4'er kişilik gruplar oluşturularak çeşitli hayvanların resimlerini renkli boyalar ve elışı kağıtlarla hazırlamaları istenir. Grupça çalışarak öğrenciler bir hayvanın resmini renklendirirler.

Etkinliğin devamında grupların hazırladıkları resimler tahtaya yapıştırılır. İki öğrenci dışarı çıkarılır ve sınıftaki öğrencilerle ortak karar verilerek tahtadaki hayvanlardan birisi seçilir. Öğrenciler içeriye alındıktan sonra, sınıftaki öğrenciler seçilen hayvan hakkında cümleler kurmaya başlarlar (It has a tail, It has a long neck. It is a farm animal. It is a wild

EK-4'ün Devamı

animal. It is White and etc.). Cümleleri kurarken balık kılıcı etkinliğinde yazdıkları hayvan özelliklerinden faydalanırlar. İki öğrenci ellerinde sineklikler ile öğrencilerden gelen ipuçlarını dinlerler. İlk olarak kim tasvir edilen hayvanı bulursa “It is a

diyerek elindeki sineklikle tahtadaki resmin üzerine vurur. İlk vuran kazanır. Bu etkinlikte öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin bir şekilde katılım sağlamaları ve mevcut zihinsel tasarımlarını değiştirerek yeni bir referans çerçevesi oluşturmaları hedeflenmektedir.

C. Sonuç Bölümü

Öğrencilerle hangi hayvanların ne tür özelliklere sahip olabilecekleri konusunda bir tekrar yapılır. Öğrenilen konuya ilişkin çalışma kağıtları verilerek tekrar yapmaları istenir.

HAFTA 3

Ders: İngilizce

Sınıf: 5

Tema: Animal Shelter

Ders Saati: 40' + 40' +40'

Kazanımlar: Describing what people are doing now.

Acting out a dialogue

Comprehending short, simple texts such as cartoons and stories

Yöntem ve teknikler: Soru-cevap yöntemi, sessiz sinema tekniği, rol yapma,

Araç gereçler: Kelime kartları, akıllı tahta, resimler, videolar, çalışma kağıtları

A. Giriş Bölümü

Dikkati Çekme: Öğretmen sınıfa koşarak girer ve koştuğu sırada “I am running now” der. Şimdiki zaman (present continuous tense) ile ilgili olan “insanların konuşma anında yaptıklarını betimler” kazanımı için öğretmen sınıfta yürümeye başlar ve o esnada “I am walking now” der.

EK-4'ün Devamı

Güdüleme: Verilen cevaplardan sonra öğretmen öğrencilerden ne öğrenecekleri konusunda tahminler yapmalarını ister. Öğrencilerin mevcut zihinsel tasarımlarını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Daha sonrasında oturan bir öğrenciyi göstererek “She is sitting at the moment” diye söyler. Pencereden havada uçan kuşu işaret ederek “The bird is flying.” cümlesini kurar. Buna benzer birkaç örnek daha verdikten sonra akıllı tahtadaki hayvanları ve insanları göstererek “What is she/ he /it doing?” diye sınıfa sorar.

Gözden Geçirme: Bu aşamada, referans çerçevesi kullanılarak öğrencilerin kendilerine sorular sormasını sağlar. Öğrencilerden alınan cevaplardan da bahsedilerek tahtaya önceki bilgilerini içeren geniş zamanda ve yeni öğrenecekleri konuya ilişkin şimdiki zamanda iki cümle yazılır. İkisi arasındaki farklar hakkında öğrencilerin görüşleri alınır. Öğrencilerin şimdiki zamanda“-ing” ekini fark etmeleri sağlanır.

Derse Geçiş: Farklı kişi ve hayvanların bir şeyler yaparken ki resimleri öğrencilere gösterilir.

B. Geliştirme Bölümü

Akıllı tahtada açılan resimlerde kişi ve hayvanların yaptıklarını şimdiki zamanda öğrencilerin söylemeleri istenir ve cevaplar kontrol edilerek diğer etkinliğe geçilir.

Bu etkinlikte çeşitli işler yapanların (örneğin uyuyan bir kişinin horlama sesi, öksüren birisinin sesi ya da bir köpeğin havlama sesi) sesleri öğrencilere sırasıyla dinletilir ve onlara “What is she/he/it doing now?” diye sorulur. Duydukları seslerle alakalı öğrencilerde “he/she/it is Ving” şeklinde tahminler alınır. Verilen cevaplar tahtaya çizilen bulutlar içerisine yazılır. Tahminler bittikten sonra sesler ile birlikte video da öğrencilere gösterilir ve tahminlerini tekrar gözden geçirmeleri istenir.

Öğrencilere çalışma kağıtları dağıtılır. Bu kağıtlardaki resimlerde farklı kişi ve hayvanların farklı eylemleri ve cümleler yer almaktadır. Öğrencilerin cümleleri doğru resimlerle eşleştirmeleri istenir.

Sonrasında, öğrencilere karışık olarak bir diyalog ifadesi verilir. Diyalogu öğrenciler okur ve resimlerle eşleştirir ve olayın akışına göre sıraya dizer. Daha sonrasında bu diyalogda hayvanat bahçesinde çeşitli hayvanları görmeye giden çocukları canlandırır.

EK-4'ün Devamı

Son etkinlikte, öğrencilerden birisi sessiz sinema tekniği ile üniteye ilişkin öğrendiği eylemlerden bir hareket gösterir ve diğer öğrenciler “You are listening to music” ya da “You are taking phtographs” gibi tahminlerde bulunur. Her gruptan tahminler alınır. Tahminleri doğru olan grup bir puan kazanır.

C. Sonuç Bölümü

Öğrencilere tekrar amacıyla bir slayt izlettirilir ve çalışma kağıtları verilerek konuyla ilgili tekrarlarını yapmaları için ev ödevi verilir. Gelecek haftaya öğrencilerden çeşitli hayvanların maketlerini ya da oyuncaklarını derse getirmeleri istenir.

HAFTA 4

Ders: İngilizce

Sınıf: 5

Tema: Animal Shelter

Ders Saati: 40' + 40' +40'

Kazanımlar: Asking what people are doing at the moment

Asking for permission

Making simple inquiries

Yöntem ve teknikler: Soru-cevap yöntemi, gösteri, tartışma yöntemi, eğitsel oyun, benzetim tekniği

Araç gereçler: Kelime kartları, akıllı tahta, resimler, videolar, çalışma kağıtları

A. Giriş Bölümü

Dikkati Çekme: Sınıfa evsiz bir hayvanın resminin olduğu bir afiş ile girilir.

Güdüleme: Evsiz hayvanların nelere ihtiyaçlarının olabileceği sorulur. (They need home, food, love) ve derse geçilir.

EK-4'ün Devamı

B. Geliştirme Bölümü

İlk etkinlikte, öğrencilere bir ailenin barınaktan bir hayvan edinmek istediği söylenir. Bu videoda aile hangi hayvanı edineceğine karar verememektedir. Siz olsanız hangi hayvanı barınaktan alırdınız diye bir tartışma başlatılır. Öğrenciler “I want to adopt.... Because.....”kalıbında cümlelerini kurarlar. Farklı görüşü savunan öğrencilerden gerekçelerini açıklamaları istenir.

Daha sonrasında, bahsedilen çizgi film öğrencilere gösterilir. Video izlenmeden önce öğrencilere bazı cümlelerin izin ve rica belirttiği ve o cümlelere dikkat etmeleri söylenir. Video ikinci defa izlendikten sonra, videodaki ailenin hangi hayvanı barınaktan edinmek istediği sorulur. Farklı görüşler nedenleriyle birlikte alınır.

4'er kişilik gruplar oluşturulur. Gruplara gerekli malzemeler dağıtılır. Bu gruplara önceki derslerde öğrendikleri hayvanları ve bu hayvanların nerede olmalarını istiyorlarsa ona uygun bir ortam oluşturmaları istenir. Getirdikleri hayvanları doğal ortamlarına uygun bir şekilde yerleştirmeleri istenir. Öğrenci- öğrenci etkileşimi amaçlanmaktadır.

Maketlerini bitirdiklerinde her grup sunum yapar. Sunumlarını yaparken, çeşitli hayvanların o anda neler yapıyor olduklarını (the sheep is eating grass, the duck is swimming) örnekteki gibi şimdiki zaman kalıplarıyla söylerler. Her grup dinlenir.

C. Sonuç Bölümü

Öğrencilere “What is he doing?” isimli çizgi film izletilir ve konu özetlenir. Çalışma kağıtları verilerek konuyla ilgili tekrarlarını yapmaları için ev ödevi verilir.

HAFTA 5

Ders: İngilizce

Sınıf: 5

Tema: Animal Shelter

Ders Saati: 40' + 40' +40'

Kazanımlar: Using simple phrases and sentences to describe what people are doing

EK-4'ün Devamı

Listening for specific information

Yöntem ve teknikler: Soru-cevap yöntemi, gösteri tekniği, grup çalışması tekniği, drama, eğitsel oyun, hikaye tamamlama,

Araç gereçler: Kelime kartları, akıllı tahta, resimler, videolar, çalışma kağıtları

A. Giriş Bölümü

Dikkati Çekme: Öğretmen elinde bir topa oynayarak sınıfa girer.

Gözden Geçirme: “I am playing with a ball now.” der ve topu bir öğrenciye atar ve “What are you doing at the moment?” diye bir öğrenciye sorar ve önceki haftalarda öğrendikleri fiileri ve kelimeleri düşünerek onun bir şey yaptığını hayal ederek cevap vermesini ister.

Derse Geçiş: Topu birbirlerine atarlar ve soru sorup cevap verirler.

B. Geliştirme Bölümü

Diğer etkinlikte, Mr. Bean'in farklı şeyler yaptığı bir animasyon öğrencilere izlettirilir. Videonun belli bir yerinde durularak top herhangi bir öğrenciye atılır ve “What is Mr.Bean doing now?” diye topu tutan öğrenciye soru sorulur. Cevap alındıktan sonra video devam ettirilir ve belli bir yerde tekrar durdurulur ve topu tutan öğrencinin başka bir öğrenciye topu atarak “What is he doing?” şeklinde soru sorması istenir. Öğrenci-öğrenci etkileşimin üst seviyede olması için olabildiğince cevaplara müdahale edilmez. Cevap alındıktan sonra video bitene kadar süreç devam ettirilir.

4'er kişilik gruplar oluşturulur ve hikaye tamamlama etkinliğinde, “It is a park. There are ten people and four animals in the park. The sun is shining.....” diye başlayıp her gruptan bağlama uygun bir şekilde şimdiki zamanda bir cümle yazması istenir. Oluşan hikaye sınıfta yüksek sesle okunur. Yapılan yanlışlar tüm sınıfta tartışılır.

Son etkinlikte, tahtaya gönüllü kişiler alınır. Beyin fırtınası tekniği ile öğrencilerin aklına gelen yerler bir bulut çizilerek içerisine yazılır. Diğer bir bulutun içerisine öğrendikleri fiillerden söylemeleri istenir ve söylenen her eylem yazılır. Gönüllü kişilere

EK-4'ün Devamı

verilen durumları dikkate alarak bir drama sergilemeleri söylenir. Aynı süreç farklı gruplar için de gerçekleştirilir.

C. Sonuç Bölümü**Genel Tekrar**

Öğrencilere ünitenin ilk başından itibaren neler öğrendikleri ve akıllarında hangi kavramların kaldığı sorulur ve cevaplar bir düzen içerisinde tahtaya yazılır. Verilen cevaplar tartışılır. Öğretmen öğrencilerin görüşlerini de cümle içerisinde kullanarak neler öğrendiklerini kısaca özetler.

Ödev

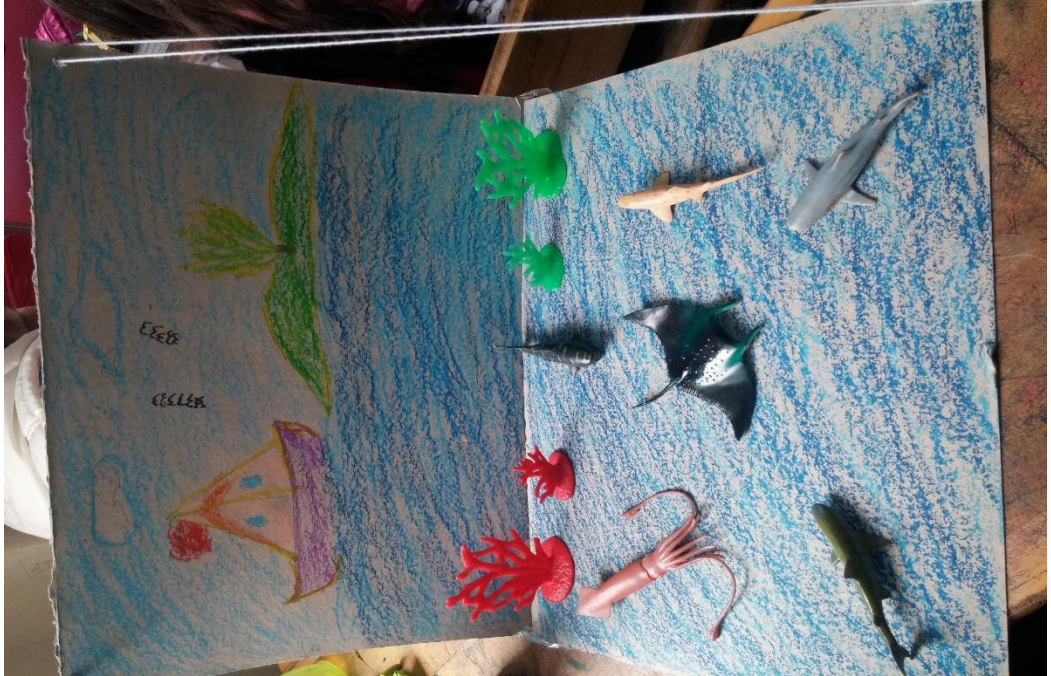
Öğrencilerden günlük hayatlarında karşılaştıkları hayvanların veya kişilerin fotoğraflarını ya da videolarını çekmeleri istenir. Daha sonra, çektikleri görüntüleri sınıfa getirerek, görüntülerdeki kişi ve hayvanların ne yaptıklarını sınıfta bulunan arkadaşlarına anlatmaları istenir.

Ölçme ve Değerlendirme

Üniteye ilişkin rubrik ile öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri istenir. Süreç boyunca gözlenen öğrencilere dönütler öğretmen tarafından verilir.

EK-5. ÖĞRENCİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Öğrenciler tarafından yapılan hayvan resimleri



Öğrenciler tarafından yapılan deniz hayvanları projesi

EK-5'in Devamı



Öğrenciler tarafından yapılan çiftlik hayvanları maketi



Öğrenciler tarafından yapılan vahşi hayvanlar maketi

EK-5'in Devamı

Öğrenciler tarafından yapılan kese kâğıdından hayvan kuklaları



Öğrenciler tarafında yapılan kağıt tabaktan hayvan figürleri

EK-6. “ANIMAL SHELTER” ÜNİTESİ YILLIK PLANI

Unit /Theme	Functions &Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
<p>9 The Animal Shelter</p> <p>30th Week 23- 27 APRIL 2+1=3 hours 23rd April National Sovereignty and Children’s Day (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı)</p> <p>31ST Week 30- APRIL</p> <p>04 - MAY 2+1=3 hours 1st May International Workers’ Day (1 Mayıs Emek ve Dayanışma Günü)</p> <p>32nd Week 07- 11 MAY 2+1=3 hours</p> <p>SECOND WRITTEN EXAM</p>	<p>Asking for permission (Making simple inquiries) Can we adopt/get an animal? Can I feed the birds? –Of course you can. –That’ s not a good idea. –Not right now.</p> <p>Describing what people/animals are doing now What is/are ...doing? –The cat is climbing the tree. –The boy is feeding the birds. –The vet is examining the rabbit. –The puppies are playing. adopt/get an animal bark claw, –s examine feed help kitten, –s puppy, –ies save sleep tail, –s vet (veterinary) now/right now/at the moment</p>	<p>Listening E5.9.L1. Students will be able to understand descriptions of what people/animals are doing at the moment.</p> <p>Speaking E5.9.S1. Students will be able to talk about what people/animals are doing at the moment. E5.9.S2. Students will be able to ask for permission. E5.9.S3. Students will be able to use simple utterances to describe what other people are doing at the moment.</p> <p>Reading E5.9.R1. Students will be able to understand short and simple texts about what people/animals are doing at the moment.</p>	<p>Contexts Advertisements, Captions, Cartoons Charts, Conversations Fabl, Illustrations Notes and Messages, Posters Stories, Videos</p> <p>Tasks/Activities Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Games Information transfer Labeling Matching Questions and Answers Storytelling True/False/No Information</p> <p>Assignments · Students mime animals in front of the classroom, and the rest guess the actions performed by the students. · Students prepare posters about how to help animals in their neighborhoods.</p>

EK-7. NORMALLİK TESTLERİ

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Ön Test Normallik Testleri (Kontrol Grubu)

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ön test	,057	53	,200	,988	53	,878

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Son Test Normallik Testleri (Kontrol Grubu)

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Son test	,121	53	,089	,840	53	,121

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Ön Test Normallik Testleri (Deney Grubu)

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ön test	,166	53	,106	,871	53	,171

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Son Test Normallik Testleri (Deney Grubu)

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Son test	,145	53	,070	,928	53	,069

Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Ön Test Normallik Testleri (Kontrol Grubu)

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ön test	,080	53	,200	,970	53	,209

Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Son Test Normallik Testleri (Kontrol Grubu)

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Son test	,083	53	,200	,967	53	,154

EK-7'nin Devamı


Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Ön Test Normallik Testleri
(Deney Grubu)


	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ön test	,125	53	,068	,964	53	,109

Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Son Test Normallik Testleri
(Deney Grubu)

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Son test	,136	53	,510	,935	53	,060

EK-8. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ İZİN YAZISI


 ebru demircioğlu
Hacettepe University Graduate Student, Educational Measurement and Evaluation

 Melike Babaoglu Apr 1

Merhaba Ebru Hocam,
Ben Siirt Üniversitesi'nde yüksek lisans öğrencisiyim ve tezimin yazım aşamasındayım. Tezimde kaynak göstermek şartıyla kullanmak üzere Türkçeye adaptasyon çalışmasını gerçekleştirdiğiniz "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği"nden faydalanmak istiyorum. Bu konu ile alakalı izninizi talep ediyorum.

Şimdiden çok teşekkür eder saygılarımı sunarım.

H.Melike Babaoğlu
İngilizce Öğretmeni

 ebru demircioğlu Apr 1

Merhaba hocam,
Tabi ki ölçeği kullanabilirsiniz, ben de çok mutlu olurum. Mail adresinizi gönderirseniz bende size ölçeği gönderebilirim.

**EK-9. PROBLEM ÇÖZMEYE YÖNELİK YANSITICI DÜŞÜNME BECERİSİ
İZİN YAZISI**

Melike Babaoglu <babaoglumelike@gmail.com>

Alıcı: gonca.kizilkaya

Merhaba Hocam,

Ben Siirt Üniversitesi'nde yüksek lisans öğrencisiyim ve tezimin yazım aşamasındayım. Tezimde kaynak göstermek şartıyla kullanmak üzere "Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi" adlı makalenizde geliştirmiş olduğunuz ölçekten faydalanmak istiyorum. Bu konu ile alakalı izninizi talep ediyorum.

Şimdiden çok teşekkür eder saygılarımı sunarım.

H.Melike Babaoğlu

Sancaklar Ortaokulu-İngilizce Öğretmeni

Gonca Kizilkaya <goncakizilkaya@gmail.com>

Alıcı: bana

Melike hanım merhaba;
Elbette kullanabilirsiniz,
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Gonca K.C.

EK-10. VALİLİK İZİN YAZISI



T.C.
SİİRT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32790399-399-E.6199742
Konu:Anket

03.05.2017

DAĞITIM YERLERİNE

Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Tezli Lisans Yüksek Lisans öğrencisi Hatice Melike BABAOĞLU'nun yürütmekte olduğu " 5. Sınıf İngilizce Dersinde Allosterik Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi " adlı proje ödevi kapsamında uygulayacağı ölçek çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Ortaokullarda görev yapan öğretmenlere okul müdürlüklerinde yapılacak bir program kapsamında ve sorumluluğunda eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde uygulaması hakkındaki Valilik Makamının 03/05/2017 tarih ve 6178421 sayılı olurları ilişikte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini rica ederim.

M. Fethi SUAY
Vali a
Millî Eğitim Müdürü

EK-1:Olur

DAĞITIM
Siirt Üniversitesi
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)
Merkez Ortaokul Müd

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
03/05/2017
Metin EROĞLAN
Millî Eğitim Müdürlüğü
V.H.K.İ

Yeni mah. Öğretmenevi 4 Kat SİİRT
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: siirtmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Musa AYDIN Şef
Tel: (0484) 223 10 28
Faks: (0 484) 223 22 98

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://cvraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 738c-1dc6-3715-8a13-dead kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Hatice Melike BABAOĞLU
Doğum Yeri ve Tarihi	Kartal - 23.04.1988
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
Y. Lisans Öğrenimi	Siirt Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretimi
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce, Almaca ve Fransızca
Bilimsel Faaliyetler	<p>22-24 Ekim 2015 “3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi” sözlü bildiri sunumu.</p> <p>Gürbüztürk, O., Koç, S. ve Babaoğlu, H.M.(2016). The Effect of Allosteric Learning Model on the Problem Solving Skills of 7th Grade Students in English Courses. <i>Journal of Education and Future</i> 9,67-82.</p> <p>Pesen, A. ve Babaoğlu H.M. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. <i>Ejer Congress 2016 Bildiri Özetleri Kitabı</i>.</p>
İş Deneyimi	
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	75. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Sancaklar Ortaokulu
İletişim	
E-Posta Adresi	babaoglumelike@gmail.com
Tarih	23/01/2018

