

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI  
(EĞİTİM TEKNOLOJİSİ PROGRAMI)

SENARYO TEMELLİ ÖĞRENMENİN  
ÖĞRETMEN ADAYLARININ  
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK  
TUTUM ve ÖZ YETERLİK ALGISINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

H. Mine VEZNEDAROĞLU

Ankara  
Eylül - 2005

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI  
(EĞİTİM TEKNOLOJİSİ PROGRAMI)

SENARYO TEMELLİ ÖĞRENMENİN  
ÖĞRETMEN ADAYLARININ  
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK  
TUTUM ve ÖZ YETERLİK ALGISINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

H. Mine VEZNEDAROĞLU

Danışman: Prof. Dr. Hafize KESER

Ankara  
Eylül - 2005

## ÖZET

### **SENARYO TEMELLİ ÖĞRENMENİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM ve ÖZ YETERLİK ALGISINA ETKİSİ**

**Veznedaroğlu, H. Mine**  
**Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve**  
**Öğretim Bilim Dalı (Eğitim Teknolojisi Programı)**  
**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hafize Keser**  
**Eylül 2005, 111 sayfa**

*Bu araştırmada Senaryo Temelli Öğrenmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.*

*Araştırmada deneysel desenlerden “Ön Test, Son Test Kontrol Gruplu Araştırma Deseni” kullanılmıştır.*

*Araştırmanın çalışma grubunu 2004-2005 Öğretim Yılı Bahar döneminde Ankara Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.*

*Deney grubu 20, kontrol grubu 17 olmak üzere toplam 37 öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır.*

*Uygulama öncesinde ve sonrasında öğretmen adaylarının tutumları, Yıldırım (2002) tarafından geliştirilen ve Croanbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0,79 olarak bulunan Likert tipi dördümlü derecelendirme içeren “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak saptanmıştır. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ise, araştırmacı tarafından araştırmaya özgü hazırlanan Croanbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0,92 olarak saptanan Likert tipi beşli*

**Anahtar Kelimeler: Senaryo Temelli Öğrenme, Tutum, Öz Yeterlik Algısı**

**derecelendirme içeren “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılarak saptanmıştır.**

**Ön test ve son test arasında 7 hafta süren Senaryo Temelli Öğrenme çalışmasında öğretmen adaylarına e-posta yolu ile 5 adet öğrenme senaryosu verilmiştir.**

**Araştırma deseni gereği öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısı puanlarındaki farklılaşma SPSS yazılımı kullanılarak “İlişkili t-testi”, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının cinsiyete göre değişkenliği “İlişkisiz t-testi”, ön test ve son test puanlarındaki farklılaşma arasındaki ilişki “Basit Korelasyon Tekniği” ile test edilmiştir.**

**Araştırma sonucunda Senaryo Temelli Öğrenme Modelinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısında artışa yol açtığı saptanmıştır.**

**Ancak gerek deney grubu gerekse kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir.**

## **ABSTRACT**

### **THE EFFECTS OF SCENARIO BASED LEARNING ON ATTITUDES ANF SELF EFFICACY BELIEFS OF TEACHER CANDIDATES' TOWARDS TEACHER PROFFICIENCY**

**Veznedaroğlu, H. Mine**  
**Master Degree, Department Of Educational Sciences, Curriculum  
Development & Instruction, (Educational Technology)**  
**Adviser: Prof. Dr. Hafize Keser**  
**September 2005, 111 pages**

*The purpose of this research is to determine the effects of Scenario Based Learning on students', attended the last year on Computer Education & Instructional Technology department, self-efficacy beliefs and attitudes towards teacher profession.*

*In this research, "pre-test, last-test control group experimental model" is used.*

*Students in control and experimental groups are selected from students who attend Ankara University - Computer Education & Instructional Technology department in-2004 Spring semester. Experimental group is consisted of 20 students and control group is consisted of 17 students.*

*In research, data collection was done by 2 different scales. One of these is used to scale attitudes. This scale is developed by Yıldırım (2002) which has 0,79 Croanbach alpha coefficient and 4 degrees in Likert Type. Another scale is used to scale self-efficacy beliefs and developed by researcher which has 0,92 Croanbach alpha coefficient and 5 degrees in Likert Type.*

**Keywords: Scenario Based Learning, Attitude, Self-Efficacy**

*Between pre-test and last-test, 7 weeks are planned about delivering scenarios to experimental groups. 5 learning scenarios are delivered to students.*

*Data are analyzed in SPSS software by using “Paired Samples t-test”, “Independent Sample t-test” and correlations between variation of pre-test and last-test is examined by “Bivariate Correlation” techniques.*

*As a result of this research, It was observed that self-efficacy beliefs are increased meaningfully at the end of the Scenario Based Learning experiment. On other hand, on attitudes no meaningful variation was observed.*

**Keywords: Scenario Based Learning, Attitude, Self-Efficacy**

...../...../1999

**Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,**

Enstitünüzün ..... **Eğitim Programları ve Öğretim** ..... Anabilim Dalında hazırlamış olduğum tez jürisi üyelerince kabul edilen yüksek lisans/doktora tezi Enstitü Yönetmeliğinin ilgili maddesinin öngörüldüğü biçimde istenen belgelerle ilişikte sunulmuştur.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

**Tezin Adı : Senaryo Temelli Öğrenmenin ...  
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik  
Mesleğine Yönelik Tutum ve Öz Yeterlik ...  
Algılarına Etkisi**

Adı ve Soyadı

**Hanife Mine VEZNEDAROĞLU**

İmza

**Teslim Alan :** (..... adet)

İmza

**EKLER:**

1- 3 adet ciltlenmiş tez (Tez sınavında kabul edilen tezin ilgili sayfasının jüri üyelerince imzalanması şarttır.)

2- A.Ü.Sağlık, Kültür ve Spor Daire Başkanlığından alınacak ilişki kesme belgesi,

3- Öğrencinin 4 adet yeni çekilmiş Yönetmeliklere uygun renkli fotoğrafı,

4- Kütüphaneden alınacak ilişki kesme belgesi,

5- Tez veri giriş formu (Enstitüden temin edilecek ve daktilo ile eksiksiz olarak doldurulacaktır.)

6- 4 adet Türkçe ve yabancı dilde özet

- Tez özetleri A 4 boyutunda birinci hamur kağıda yazılmalıdır.
- Tez özeti 250 kelimeyi (bağlaçlar hariç) geçmemelidir. (2 sayfaya sığacak şekilde)
- 12 puntoluk harf ile yazılmalı, italik harfler kullanılmalıdır.
- Özet yazımında "lazer yazıcılar"dan yararlanılmalıdır.
- Özeti tamamı "koyu (bold)" olarak yazılmış olmalıdır.
- Özet sayfası kesinlikle katlanmamalı ve bir naylon ya da kağıt zarf içinde teslim edilmelidir.

- Tez özeti başında yazarın soyadı, adı, tez başlığı, yüksek lisans ya da doktora tezi olduğu, danışmanın ünvanı, adı ve soyadı, tezin kaç sayfa olduğu aşağıdaki örneğe uygun olarak yazılacaktır.

**ÖRNEK:**

Akın, Levent, Bağ-Kur Sigorta Yardımları, Yüksek Lisans Tezi, Danışman: Prof.Dr.Sarper Süz  
XVII-318 s.

## ANKARA ÜNİVERSİTESİ TEZ TESLİM FORMU

1. Tezi Hazırlayanın Soyadı, Adı : VEZNEDAROĞLU, Hanife Mine

2. Tezin Derecesi

Yüksek Lisans  Doktora

3. Enstitüsü Eğitim Bilimleri Enstitüsü

4. Tezin Adı : Senaryo Temelli Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Öz Yeterlik Algılarına Etkisi

5. Anahtar Kelimeler: Türkçe: Senaryo Temelli Öğrenme, Tutum, Öz Yeterlik Algısı

İngilizce: Senaryo Based Learning, Attitude, Self-Efficacy

6. Danışmanı Prof. Dr. Hafize KESER

7. Çalışmanızı ne zaman tam metin olarak genel kullanıma açmak istiyorsunuz

Hemen  ay içinde ( Basıma hazırlamak için )

1 yıl içinde ( Sponsor mülkiyet haklarını temizleme ve/veya patentini almak için )

8.  Tezimin sadece Abstract ve özü ile kaynakçasının genel kullanıma açılmasını istiyorum

9. Telif Hakkı Anlaşması

Bu anlaşma ile Tez çalışmamın, Ankara Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından her türlü elektronik formatta arşivlenmesine ve kullanıma sunulmasına, tüm mülkiyet ve patent hakları ile tezimin tümü veya bir bölümü ile gelecekte yapacağım çalışmaların ( makale, kitap vb. ) kullanım haklarını elimde tutmak koşuluyla, izin veriyorum.

Kabul Ediyorum  Kabul Etmiyorum

İmza



**YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ  
TEZ VERİ FORMU**

Tez No:

Konu Kodu:

Üniv.kodu:

\* Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.

**Tezin yazarının**

Soyadı: VEZNEDAROĞLU

Adı: HANİFE MİNE

Tezin Türkçe adı: SENARYO TEMELLİ ÖĞRENMENİN ÖĞRTEMEN ADAYLARININ  
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM VE ÖZ YETERLİK  
ALGILARINA ETKİSİ

Tezin Yabancı dildeki adı: THE EFFECTS OF SCENARIO BASED LEARNING  
ON ATTITUDES ANF SELF EFFICACY BELIEFS  
OF TEACHER CANDIDATES'  
TOWARDS TEACHER PROFFICIENCY

**Tezin yapıldığı**

Üniversite: ANKARA

Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ

Yılı: 2005

Diğer kuruluşlar:

Tezin Türü: 1- Yüksek Lisans X  
2- Doktora  
3- Tıpta Uzm.  
4- Sanatta Yeterlilik

Dili: TÜRKÇE  
Sayfa sayısı: 111  
Referans sayısı: 59

**Tez Danışmanlarının**

Ünvanı: Prof. Dr.

Adı: Hafize

Soyadı: KESER

Ünvanı:

Adı:

Soyadı:

**Türkçe anahtar kelimeler:**

- 1- Senaryo Temeli Öğrenme,
- 2- Tutum,
- 3- Öz Yeterlik Algısı
- 4-
- 5-

**İngilizce anahtar kelimeler:**

- 1- Scenario Based Learning
- 2- Attitude
- 3- Self-Efficacy
- 4-
- 5-

TARİH :

İmza :

## ÖNSÖZ

Eğitim, yaşamımızın her diliminde dolaylı ya da doğrudan bir şekilde yer almaktadır. İnsan yaşamının da bir film olduğu düşünülürse, öğretmenlerin bu filmde aldıkları rol yadsınamaz. Öğretmenlerin yaşamımızda rolü kadar eğitimleri de aynı ölçüde önem taşımaktadır.

Meslek yaşantıları öncesinde ve eğitim yaşantıları boyunca edindikleri bilgiler, geçirdikleri deneyimler öğretmen adaylarının mesleklerine bakış açılarını, kendilerine olan inançlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle araştırma, öğretmen adaylarının eğitim yaşamlarında yer alabilecek, onlara gerçek yaşamdan örnekler gösterebilecek durumları sunmaya yardımcı olabilecek Senaryo Temelli Öğrenme Modeli üzerine yapılmıştır.

Yüksek Lisans tezi olarak hazırlanan bu araştırmanın Türkçe dil kullanımında, Türk Dil Derneği ve Türk Dil Kurumu kaynak olarak alınmıştır. Öte yandan araştırmanın alanyazın taraması süresince, aynı kavramın, bazı öğretim yöntem ve tekniklerin adlarının kaynaklarda farklı şekillerde yer aldığı gözlenmiştir. Bu nedenle, kavramların İngilizce karşılıklarının belirtilmesi gerekli görülmüştür.

Beş bölümden oluşan bu çalışmanın birinci bölümünde; araştırmaya konu olan soruna genel bir bakış, öğrenme modeli olarak Senaryo Temelli Öğrenmenin seçilme nedenleri, araştırmanın ana ve alt amaçları, önemi, sınırlılıkları ve temel alınan tanımlar yer almaktadır. İkinci bölümde; çalışmanın kuramsal çerçevesi içerisinde seçilen öğrenme modelinin temel özelliklerine, benzer öğrenme modellerine, araştırmayla ilişkisi kurulabilecek araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmanın modeli, çalışma grubunun oluşturulması, verilerin toplanması ve bu aşamada geliştirilen veri toplama aracına ilişkin bilgiler, araştırmanın çalışma ve uygulama planı ve verilerin analizi üçüncü bölümde verilmiştir. Dördüncü bölümde; verilerin çözümlenmesi sonucu ulaşılan bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar bulunmaktadır. Sonuç, uygulamaya ve sonraki araştırmalar ilişkin öneriler beşinci bölümde ele alınmıştır.

Araştırma sürecinde “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı” ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında bana destek olan Prof. Dr. Aysun Umay’a, danışmanım Prof. Dr. Hafize Keser’e, gerek ölçek geliştirme çalışmasında gerekse verilerin düzenlenmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde yardımını ve ilgisini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu’ya, Yrd. Doç. Dr. Cem Babadoğan’a, çalışmamın her aşamasında yanımda olan Yrd. Doç. Dr. Mukaddes Erdem’e, eşim Levent Veznedaroğlu’na, Yüksek Lisans eğitimime başlamamda önemli rolü olan kardeşim Mete Hayırlı’ya, annem Zekiye Sızmaz’a ve katkısını esirgemeyen herkese teşekkür ederim.

Hanife Mine VEZNEAROĞLU

## ÖZET

### SENARYO TEMELLİ ÖĞRENMENİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM ve ÖZ YETERLİK ALGISINA ETKİSİ

Veznedaroğlu, H. Mine  
Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim  
Bilim Dalı (Eğitim Teknolojisi Programı)  
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hafize Keser  
Eylül 2005, 111 sayfa

Bu araştırmada Senaryo Temelli Öğrenmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada deneysel desenlerden “Ön Test, Son Test Kontrol Gruplu Araştırma Deseni” kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2004-2005 Öğretim Yılı Bahar döneminde Ankara Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Deney grubu 20, kontrol grubu 17 olmak üzere toplam 37 öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır.

Uygulama öncesinde ve sonrasında öğretmen adaylarının tutumları, Yıldırım (2002) tarafından geliştirilen ve Croanbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0,79 olarak bulunan Likert tipi dördümlü derecelendirme içeren “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak saptanmıştır. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ise, araştırmacı tarafından araştırmaya özgü hazırlanan Croanbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0,92 olarak saptanan Likert tipi beşli derecelendirme içeren “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılarak saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Senaryo Temelli Öğrenme, Tutum, Öz Yeterlik Algısı

Ön test ve son test arasında 7 hafta süren Senaryo Temelli Öğrenme çalışmasında öğretmen adaylarına e-posta yolu ile 5 adet öğrenme senaryosu verilmiştir.

Araştırma deseni gereği öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısı puanlarındaki farklılaşma SPSS yazılımı kullanılarak “İlişkili t-testi”, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının cinsiyete göre değişkenliği “İlişkisiz t-testi”, ön test ve son test puanlarındaki farklılaşma arasındaki ilişki “Basit Korelasyon Tekniği” ile test edilmiştir.

Araştırma sonucunda Senaryo Temelli Öğrenme Modelinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısında artışa yol açtığı saptanmıştır.

Ancak gerek deney grubu gerekse kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir.

## ABSTRACT

### THE EFFECTS OF SCENARIO BASED LEARNING ON ATTITUDES ANF SELF EFFICACY BELIEFS OF TEACHER CANDIDATES' TOWARDS TEACHER PROFFICIENCY

Vezenaroglu, H. Mine  
Master Degree, Department Of Educational Sciences, Curriculum  
Development & Instruction, (Educational Technology)  
Adviser: Prof. Dr. Hafize Keser  
September 2005, 111 pages

The purpose of this research is to determine the effects of Scenario Based Learning on students', attended the last year on Computer Education & Instructional Technology department, self-efficacy beliefs and attitudes towards teacher profession.

In this research, "pre-test, last-test control group experimental model" is used.

Students in control and experimental groups are selected from students who attend Ankara University - Computer Education & Instructional Technology department in-2004 Spring semester. Experimental group is consisted of 20 students and control group is consisted of 17 students.

In research, data collection was done by 2 different scales. One of these is used to scale attitudes. This scale is developed by Yildirim (2002) which has 0,79 Croanbach alpha coefficient and 4 degrees in Likert Type. Another scale is used to scale self-efficacy beliefs and developed by researcher which has 0,92 Croanbach alpha coefficient and 5 degrees in Likert Type.

Keywords: Scenario Based Learning, Attitude, Self-Efficacy

Between pre-test and last-test, 7 weeks are planned about delivering scenarios to experimental groups. 5 learning scenarios are delivered to students.

Data are analyzed in SPSS software by using “Paired Samples t-test”, “Independent Sample t-test” and correlations between variation of pre-test and last-test is examined by “Bivariate Correlation” techniques.

As a result of this research, It was observed that self-efficacy beliefs are increased meaningfully at the end of the Scenario Based Learning experiment. On other hand, on attitudes no meaningful variation was observed.

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	9
Araştırmanın Önemi.....	10
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar.....	11
Kısaltmalar.....	12
BÖLÜM 2.....	13
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
Senaryo Temelli Öğrenme (Scenario Based Learning).....	13
Senaryo Yazımı.....	16
Senaryo Temelli Öğrenmenin Uygulama Süreci.....	23
Senaryo Temelli Öğrenmenin Kullanıldığı Alanlar.....	25
Tıp.....	25
Eğitim.....	26
Dil Öğretimi.....	27
Örnek Sınav Uygulamaları.....	28
Senaryo Temelli Öğrenmenin Yararları.....	29
Senaryo Temelli Öğrenme ve Benzer Öğretim Yaklaşımları, Yöntemleri ve Teknikleri.....	30
Araştırma Yoluyla Öğretme.....	31



Proje Tabanlı Öğrenme (Project Based Learning) .....	31
Geleneksel Yöntem.....	32
Probleme Dayalı Öğrenme (Problem Based Learning) .....	33
“Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?” .....	35
Rol Oynama (Role Playing).....	36
Örnek Olaya Dayalı Öğrenme (Case Based Learning) .....	37
Yerleşik (Durumsal) Öğrenme (Situated Learning) .....	39
Benzetişim (Simulation).....	40
İlgili Araştırmalar .....	40
BÖLÜM 3.....	43
YÖNTEM .....	43
Araştırma Modeli .....	43
Çalışma Grubu .....	43
Veri Toplama Araçları.....	44
Çalışma Planı .....	49
BÖLÜM 4.....	51
BULGULAR ve YORUMLAR .....	51
Cinsiyete Göre Dağılım Özellikleri.....	51
“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” Bulguları .....	52
“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. ....	57
“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” Puanları ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” Puanları İlişkisi .....	61
BÖLÜM 5.....	65
SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....	65
KAYNAKÇA .....	69
EKLER.....	75

EK - 1: Örnek Senaryo Temelli Öğrenme Uygulaması: Tıp.....	75
EK - 2: Örnek Senaryo Temelli Öğrenme-Sınav Uygulaması: Tıp.....	76
EK - 3: Örnek Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı.....	77
EK - 4: Örnek Olaya Dayalı Öğrenme Örneği.....	78
EK - 5: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği.....	79
EK - 6: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği.....	81
EK - 7: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Ön - Uygulama.....	84
EK - 8: Öğrenme Senaryoları .....	85

## ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Geleneksel Yöntem ve Senaryo Temelli Öğrenme Modelinin Karşılaştırılması .....	33
Çizelge 2. Araştırmanın Çalışma Planı .....	49
Çizelge 3. Araştırmanın Uygulama Planı .....	50
Çizelge 4. Cinsiyete Göre Dağılım .....	51
Çizelge 5. Deney Grubu-“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” Ortalama Puanları.....	52
Çizelge 6. Deney Grubu-“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” Bulguları .....	53
Çizelge 7. Kontrol Grubu -“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” Ortalama Puanları.....	55
Çizelge 8. Kontrol Grubu -“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” Bulguları .....	55
Çizelge 9. Deney Grubu Kontrol Grubunun “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” Farklılaşma İlişkileri.....	57
Çizelge 10. Deney Grubu - “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	58
Çizelge 11. Kontrol Grubu - “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	58
Çizelge 12. Ankara Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Cinsiyete Göre Öğrenci Dağılımı .....	59
Çizelge 13. Deney Grubu Kontrol Grubunun “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” Farklılaşma İlişkileri .....	60
Çizelge 14. Deney Grubu “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” Farklılaşma İlişkileri.....	61

Çizelge 15. Kontrol Grubu “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” Farklılaşma İlişkileri .....	62
Çizelge 16. Deney Grubu ve Kontrol Grubu “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” Farklılaşma İlişkileri .....	62

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Senaryo Temelli Öğrenme Modeli Genel Tasarımı .....	15
Şekil 2. Deney Grubu Kontrol Grubunun “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” Farklılaşma İlişkileri.....	56
Şekil 3. Deney Grubu - Kontrol Grubunun “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” Farklılaşma İlişkileri .....	60

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

#### **Problem Durumu**

Sanayi devrimiyle birlikte hızlanan keşifler ve buluşlar sayesinde insanlık, bilgi ve teknolojide çok hızlı bir birikim yaşamıştır. Bu birikim sonucu olarak, bilgi çağı denilen yeni bir dönem başlamıştır. 20. yüzyılın son çeyreğinde sanayi toplumundan bilgi toplumuna doğru bir değişim ve dönüşüm gerçekleşmiştir. Sanayi toplumuna göre daha gelişmiş bir teknolojiye sahip olunması, bunun yaşantıyı etkilemesi, insanların bu teknolojiye uyum hızındaki esneklik ve teknolojilerin bilişim teknolojilerine doğru yön değiştirmesi bilgi toplumunun ortaya çıkışını hızlandıran nedenler olarak belirtilebilir (Erkan, 1994).

Bu değişimlere paralel olarak bilgi toplumunda yaşayan insanların da farklı özelliklere sahip olmaları beklenmektedir. TÜSİAD'ın Şubat-1999'da hazırladığı raporunda belirtildiği gibi, günümüzde daha çok bilgi yerine işlevsel bilgi edinmek önem kazanmaktadır. Bu nedenle bireyleri yetiştirirken onların, çağdaş gelişmeleri yakından izleyip kendi yaşamlarına gerekli uyarlamaları yapabilmelerini kolaylaştıracak bilgi, tutum ve becerilerle donatılmaları gerekmektedir.

Bu gelişmeler ve beklentiler çerçevesinde teknolojinin etkin kullanımı bireyden beklentilerin büyük bir bölümünü oluşturmaktadır. Eğitim sürecinin

en önemli amacının, bireyi içinde bulunduğu kültürel çevreye uyum yeteneği kazandıracak yeterliklerle donatarak, onu üretken kılmaktır (Uluğ, 1997). Teknolojinin gerek okul içindeki gerekse okul dışındaki yaşamın hemen hemen her alanında bireylerin karşısına çıktığı düşünülürse eğitimin içeriğinde teknolojiye önemli derecede yer verilmesi gerekir.

Onbeşinci Millî Eğitim Şûrası İlköğretim Yönlendirme Komisyonu Raporu'nda (2002) belirtildiği gibi; teknoloji eğitimi, bireylerin hızlı teknolojik gelişmelerle giderek karmaşıklaşan toplum yaşamına ayak uydurabilmeleri için, çağdaş bilgi ve becerilerle donatılmaları gereğinin sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Günümüzde teknolojinin eğitime etkisi üzerinde durulurken ilk akla gelen bilgisayarlar ve bilgisayar kullanımınıdır. Bu durumda öğrencilere küçük sınıflardan itibaren teknolojiyi kullanmaları ve bilgisayar okuryazarlığı davranışlarını kazanmalarına yönelik etkinlikler sunulmalıdır. Bu sayede öğrencilere, bilgi okuryazarlığının beraberinde bilgisayar okuryazarlığı eğitimi aracılığıyla, teknolojiyi yaşamın her alanında etkin olarak kullanabilmeleri için sağlam bir altyapı hazırlanmış olur.

Bireylerin bilgisayar ile tanışması küçük yaşlarda başlamaktadır. Bu tanışıklık bireyin yakın çevresine bağlı olarak okulöncesi dönemlere kadar uzanabilmektedir. Bunun olası olmadığı durumlarda, ilköğretim okulları öğretim programında yer alan bilgisayar dersleri öğrencilerin bilgisayar teknolojileri ile tanışmasının ilk adımını oluşturmaktadır.

Yaşamın her alanında "ilk tanışma"; bireyin o alana ilişkin tutum geliştirmesinde, yaşamının ilerleyen dönemlerinde alanla ilişkisinde önemli bir yer oluşturur. Bireylerin çocuk yaşta teknoloji ile yakınlıkları, onların daha sonraki yaşamlarında teknolojiye karşı tutumlarını ve teknolojiyi kullanmalarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin bilgisayar derslerinde geçirdikleri yaşam deneyimleri sadece derse karşı ilgilerini değil aynı zamanda teknolojiye karşı tutum ve kullanım isteklerini de şekillendirebilmektedir.

Bilgisayar dersi uygulamalı bir ders olduğundan, öğrencinin etkin katılımını gerektirmektedir. Ayrıca, öğrencilerin en çok güdüledikleri ve olumlu tutum sergiledikleri dersler arasında yer almaktadır. Etkin katılımın yanı sıra öğrencilere çoklu ortam olanaklarını sunan ve öğrencilerin genellikle oyun aracı olarak gördükleri elektronik bir makinenin de ortama eklenmesi bilgisayar dersini gerek planlama gerekse sınıf içi kontrol anlamında Beden Eğitimi, Müzik veya Resim-İş gibi diğer uygulamalı derslerden ayrı bir noktaya yerleştirmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin tutum, bilgi ve beceri anlamında doğru yönlendirilmelerinde öğretmene önemli görevler düşmektedir.

Teknoloji eğitiminin öğrencilerin yaşamlarındaki etkisi düşünüldüğünde, derslerin teknik açıdan yeterli, ancak pedagojik formasyon eğitimi almamış öğretmenler tarafından verilmesinin ne derece doğru olacağı tartışmaya açık bir noktadır. Ülkemizde özellikle son yıllarda bu alanın kendi başına bir bölüm olması ve alana özgü çalışmaların artması, bilgisayar öğretmenlerinin daha donanımlı yetişmelerini destekleyen çalışmalar olarak nitelendirilebilir.

Bilgisayar dersleri büyük ölçüde teknik uygulamalar gerektirmesine rağmen derslerin öğrencinin tutum ve sonraki yaşamına etkileri düşünüldüğünde, öğretmenin teknik anlamda donanımlı olması tek başına yeterli değildir. Öğretmenin sınıf içi yönetimde yeterli olamaması, gerekli kontrol ve yönetim becerilerini sergileyememesi derste öğrenmeyi destekleyebilecek pek çok olumlu etkeni tersine çevirebilmektedir. Öğretmenin eğitimcilik özelliği kadar sınıf yönetimi bakımından da yöneticilik özelliğinin de geliştirilmesi önemlidir. Sınıf yönetiminde başarılı olanlar genellikle iyi öğretmen özelliklerini taşırlar. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkili bir şekilde katılımı için gerekli olan eylemleri gerçekleştirebilmek için öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve öğrenme-öğretme stratejileri konusunda da iyi yetişmiş olmaları gerekir. Bu nedenle bilgisayar öğretmenlerinin gerek alan bilgisi, gerek pedagojik formasyon, gerekse sınıf yönetimi anlamında yeterli olmaları gerekmektedir. Yeterlik, öğretmenin,



öğretmenliğin işlevlerini yerine getirebilecek yeteneklere sahip olmasıdır (Açıkgöz, 2003).

Yeterli öğretmen, akademik açıdan gelişmiş, planlı ve çeşitli araç-gereçleri kullanabilen öğretmendir. Burada vurgulanması gereken en önemli nokta, bireyin mesleğini başarıyla gerçekleştirebilmesi için bazı temel niteliklere sahip olması gerektiğidir. Bireyin sahip olduğu yeterlikler arttıkça özellikleri de artacaktır. Böylece birey mesleğinde daha başarılı ve üretken olacaktır (Saraç, 2002).

Öte yandan öz yeterlik, davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir. Sosyal Bilişsel Kuram'ın içerisinde önemli bir yeri olan öz yeterlik, "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı bir biçimde gerçekleştirme hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Bandura, güçlü bir öz yeterliğin bireylerin başarılı olmalarını ve mutluluklarını olumlu yönde etkilediğini ileri sürmektedir. Öz yeterliği güçlü olan bireyler zor bir görevle karşılaştıklarında duruma üstesinden gelinmesi gereken bir iş olarak yaklaşmaktadırlar. Bu nedenle öz yeterlik üzerinde durulması gereken önemli bir özelliktir (Aşkar ve Umay, 2001).

Bandura (1977) öz yeterlik algısını, birbiri ile etkileşim içerisinde olan dört bilgi kaynağına dayandırmaktadır.

1. Performans Başarıları (Yapılan İşler ve Erişilen Hedefler): Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı, onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağına göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarı, ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdelemektedir.

2. Dolaylı Yaşantılar (Başkalarının Deneyimleri): Pek çok beklenti diğer kişilerin deneyimlerinden kaynaklanır. Başka kişilerin başarılarını gözlemek, kişinin başarılı olabileceği beklentisine girmesini sağlayabilir.

3. Sözel İkna: Bir davranışın başarıyla yapılabileceğine ilişkin teşvik ve öğütlerle bireyin cesaretlendirilmesi, öz yeterlik beklentilerinin değişmesine neden olabilir.

4. Duygusal Durum: Bireyin davranışa girişeceği sırada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını arttırır.

Öz yeterlik algısının, eğitim alanında, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabileceği ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayacağı belirtilmektedir (Enochs ve Riggs, 1990). Öğretmen öz yeterlik algısı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Atıcı, 2000). Öz yeterlik algılarına bağlı olarak, öğretmenlerin öğretime harcadıkları çaba, hedefleri ve istek düzeyleri değişebilmektedir (Tschannen - Moran ve Hoy, 2001). Schmitz (2000, akt. Yılmaz ve diğerleri, 2004), öz yeterlik beklentisinin, meslek stresine karşı koruyucu bir faktör olduğunu belirterek, öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin mesleklerine daha çok yönelen ve memnuniyeti yüksek olan öğretmenler olduklarını ifade etmektedir.

Öz yeterlik algısı yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır (Tschannen ve diğerleri, 2001). Etkin öğretimle öğrenmenin etkilenebileceğine inanan ve öğretme yeteneklerine güvenen öğretmenlerin, uzun süre sabır göstereceği ve farklı dönütler vereceği belirtilmektedir (Gibson ve Dembo, 1984).

Öğretmenin öz yeterlik algısı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Öğretmen öz yeterlik algısının öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu olarak etkilediği, öğretmenin sınıf içi davranışları, yeni fikirlere açık olması ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle doğrudan ilgili olduğu bulunmuştur (Gibson ve Dembo, 1984; Tschannen ve diğerleri, 1998). Öz yeterlik algısı yüksek ve düşük olan sınıf öğretmenleri arasında sınıf düzeni, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere öğretmenler tarafından verilen dönütler gibi becerilerde önemli sınıf içi davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrencinin başarısında farklılaşmalara neden olduğu ortaya konulmuştur (Özkan, Tekkaya,

Çakıroğlu, 2002). Bandura (1997), öğrencileri bilişsel açıdan geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim ortamının hazırlanmasında, öğretmenin yeterliğinin ve öz yeterlik algısının önemli bir rolü olduğunu belirtmektedirler.

Ashton'a göre, öğretmen yetiştirme programları öğretmenlere destek olmak amacıyla hizmet öncesi öğretmenlerin inançlarını açıklamak üzere öz yeterlik algısı araçlarını kullanabilir. Ancak, öğretmen yetiştirme programları geleceğin öğretmenleri için belirli bir alanın içeriği ve kullanılabilen yöntemlerden daha fazlasını sunmalıdır (Enochs ve Riggs, 1990).

Bir öğretmenin sahip olduğu yeterliklerin oluşmasında en önemli etkenlerden biri hizmet öncesi eğitimidir. Öğretmenin yetiştirildiği program ne kadar yeterli ve etkili ise öğretmen de o derece yeterli ve etkili olacaktır (Gökçe, 1999). Dolayısıyla öğretmen adayları daha nitelikli davranışlar gösterecek, eğitimin kalitesi yükselecek ve öğretmenler çağın gerektirdiği temel becerileri kazanmış şekilde mesleğe başlayacaklardır (Saraç, 2002).

Öğretmenlerin meslek yaşamlarında karşılaştıkları durumlara ilişkin yorumlarının, eğitim yaşamları boyunca geçirdikleri deneyimlerden ve aldıkları meslek eğitiminden etkilenebileceği söylenebilir. Geçirilen üniversite yaşantısı mesleğe ilişkin beklentileri etkilemektedir (Dala ve Singh, 1986; Erden, 1990, akt. Akman, 1992). Bunların sonucunda oluşan inanç ve yargılar, öğretmeni zamanla kalıplayıcı bir tutuma iter.

Sosyal psikolojinin merkezi kavramlarından biri sayılan tutum (attitude) kavramı, belirli bir konuda bireylerde var olan; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikler taşıyan eğilimleri ifade etmektedir. Allport, tutumu, deneyimlerle örgütlenmiş, ilişkili tüm durum ve nesnelere karşı bireyin davranışlarını etkileme gücüne sahip olan zihinsel ve duyuşsal hazırlık durumları olarak tanımlar (Fishbein, 1967, akt. Kutlu ve Gülleroğlu, 2004). Öte yandan Tezbaşaran (1997) tutumu, bir tepkide bulunma eğilimi olarak açıklamaktadır. Köklü (1994) ise tutumu, bireyin kişiliğinin bir parçası olup, onun nefretini, sevgisini ve genelde tüm davranışlarını etkileyen bir öge olarak açıklamaktadır. Yavuz (2003), tutumu, bireyleri davranışa yönelten ve öğrenmeyle kazanılan bir eğilimi olarak tanımlamaktadır.

Kişilerin çevrelerinde bulunan insan, nesne, fikir ve olaylara ilişkin değişik tutumları vardır. Kişinin, ne şekilde tepkide bulunacağını büyük ölçüde tutumları belirler. Tutum bir nesneye ilişkin duygu, düşünce ve davranış olmak üzere birbiriyle bağlantılı üç bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler karşılıklı olarak birbirini etkiler, birbirinden etkilenir ve çoğu kez aralarında bir tutarlılık bulunur (Aydın, 1985). Bir tutumun bilişsel bileşeni bireyin tutum nesnesine ilişkin düşünce, bilgi ve inançlarından; duyuşsal bileşeni ise, bireyin tutum nesnesine ilişkin duygu ve değerlendirmelerinden oluşur. Davranışsal bileşenlerde ise, bir tutum genellikle bireyi tutum nesnesine ilişkin davranışlarda bulunmaya eğilimli kılar. Bir nesneye ilişkin olumlu tutumu olan bir birey, bu nesneye karşı olumlu davranmaya, ona yaklaşmaya, yakınlık göstermeye, onu desteklemeye, yardım etmeye eğilimli olacaktır. Bir nesneye ilişkin tutumu olumsuz olan bir birey ise bu nesneye ilgisiz kalma veya ondan uzaklaşma, eleştirme, hatta ona zarar verme eğilimi gösterecektir. Tutumlar, yaşantılar karşısında davranış ve hareket biçimleri olarak şekillenirler. Dayandıkları inanç ve değer yargıları devam ettikçe devamlılıklarını sürdürürler. Ancak belirli bir tutum içerisinde bir inanç özelliğini kaybedebilir veya değişebilir. Çünkü tutumlar, dış çevresel etkilerle devamlı baskı altında bulunurlar ve bu durum onların değişmesine neden olabilir (Eren, 2001).

Öğretmen adaylarının meslekî bilgi, beceri ve tutumlarının ders anlatmalarındaki başarılarına etki ettiği bilinmektedir (Çepni, 1993; Akpınar ve Ayvacı, 2003). Bilgi ve beceri yönünden iyi yetiştirilen öğretmenlerin öz güvenlerinin geliştiği ve öğretmenlik tutumlarına olumlu etki yaptığı dikkate alındığında, yetiştirilecek öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumları bakımından iyi yetiştirilmesinin önemi açıkça ortaya çıkar.

Öğretmen eğitimi, her açıdan önem taşımaktadır. Eğitim fakültelerinde öngörülen lisans programlarında okul deneyimi dersleri gerçek yaşama ilişkin çalışmaların büyük bölümünü oluşturur. Ancak, hizmet öncesi eğitimle gerçek yaşamdaki öğretmenlik becerileri arasında fark olduğu her zaman şikâyet konusu olmuştur (Selçuk, 2000).

Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü öğrencileri lisans eğitimleri süresince zorunlu olarak “Öğretmenlik Mesleğine Giriş”, “Okul Deneyimi-I ve II”, “Gelişim ve Öğrenme”, “Eğitimde Planlama ve Değerlendirme”, “Öğretim Tasarımı”, “Öğretim Teknolojisi ve Materyal Geliştirme”, “Sınıf Yönetimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması”, “Rehberlik” derslerini almaktadırlar. Bu derslerin yanı sıra “Eğitimde Bilgi Teknolojileri-I ve II”, “Bilgisayar Eğitimi Öğretim Yöntemleri”, “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitiminde Sorunlar”, “Bilgisayar Destekli Eğitim”, “Özel Öğretim Yöntemleri-I ve II” gibi her üniversitede farklı seçmeli dersleri almaktadırlar. Öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine ilişkin gerçek ve/veya gerçeğe yakın durumlara bu dersler aracılığıyla ulaşabilmektedir. Lisans eğitimlerinin ders programlarına bakıldığında, öğretmen adayları gerçek yaşam durumlarıyla ilk olarak “Okul Deneyimi-I” dersinde karşılaşmaktadırlar. “Okul Deneyimi-I ve II” dersleri her üniversitede 2. ve 7. dönemlerde, “Öğretmenlik Uygulaması” dersi ise 8. dönemde zorunlu olarak verilmektedir. Bilgisayar öğretmeni adayları, sınıf içi olası durumlarla her ne kadar yukarıda sözü edilen bu üç uygulama dersinde karşılaşılıyor olsalar da, ders öğretmenin varlığı ve öğretmenin sınıf içi durumlara etkisi, adayların tutum ve davranışlarını etkileyebilmektedir.

Yukarıda da söz edildiği gibi, gerçek yaşam örnekleri ya da gerçeğe yakın durumlar içeren çalışmalar “Okul Deneyimi-I ve II” ve “Öğretmenlik Uygulaması” derslerinde yapılabileceği gibi, diğer derslerde de farklı öğrenme modelleri yaklaşımlarıyla uygulanabilir.

Senaryo Temelli Öğrenme, kazandırılacak bilgi ve becerilerin bir olaylar zinciri içinde örtülü olarak sunulması, bu olayları yaşayanların bunları öğrenmesini temel alır. Aynı zamanda hedef ve davranışları gerçekleştirmeye yönelik olarak, belirlenen uygun bir senaryo çerçevesinde dersin işlenmesi sürecini içeren, yaygın olarak kullanılan bir modeldir.

Böylesi bir uygulamada, dersler beceri ve davranışları kazanma süreci üzerine odaklanarak tasarlanır. Ders yaşamın kendisidir. Bu yüzden dersler yaşamla iç içe işlenmeye; yaşayarak, deneyerek verilmeye çalışılır. Yaşayarak öğrenme için senaryolar kurulur ve üretilir (Errington, 2003).

Senaryo Temelli Öğrenme, öğrenciye sahip olduğu bilgileri gerçek yaşam örnekleri yaşayarak kullanma olanağı sağlar. Öğretmenlerinin lisans eğitimleri boyunca aldıkları derslerle gerçek yaşantıda karşılaştıkları durumların farklılığına yönelik şikayetleri gözönüne alındığında, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinde okul deneyimi uygulamalarının yanı sıra gerçek yaşam örneklerine ilişkin Senaryo Temelli Öğrenme çalışmalarının da uygulanabileceği düşünülebilir. Bu uygulamalar öğrencilerinin meslek yaşantılarında karşılaşılabilecekleri durumlara yönelik farkındalık oluşturmaya katkı sağlayabilir.

Öğretmen adaylarının tutumlarının ve öz yeterlik algılarının ders anlatımlarına yoğun etkisinden hareketle, bu araştırmada Senaryo Temelli Öğrenme Modeline dayanan bir çalışma ile öğretmen adaylarına, meslek yaşantılarına ilişkin bir farkındalık kazandırmak ve / veya farkındalıklarını arttırmak amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, Senaryo Temelli Öğrenmenin, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünün son sınıfında okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ve öz yeterlik algılarına etkisi araştırılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Senaryo Temelli Öğrenmenin, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi nedir?

2. Senaryo Temelli Öğrenmenin, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarına etkisi nedir?

3. Senaryo Temelli Öğrenmenin, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

4. Senaryo Temelli Öğrenmenin, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarına etkisi cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

5. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma, ulaşılabilen kaynaklar kadarıyla Türkiye’de bu konuda yapılan ilk çalışmadır. Ayrıca, yine ulaşılabildiği kadarıyla yabancı alanyazında da bu konuyla birebir örtüşen bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu konuda yapılan ilk çalışma olması, araştırmanın bir önemi olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın bir başka önemi de; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencilerine meslek yaşantılarında sınıf içinde karşılaşabilecekleri olaylara ilişkin örnekler sunmak ve bu yaşantı aracılığıyla hangi noktada durduklarının farkındalığını sağlamaktır. Dolayısıyla, öğrenciler seçtikleri mesleğe yönelik gerçeği yansıtır durumlarla karşılaşarak mesleğe ilişkin tutum belirlemiş ve öz yeterlik algılarının farkına varmış olacaktırlar.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, lisans eğitimi boyunca verilen alana ilişkin derslerin içerikleri Senaryo Temelli Öğrenme Modeli ilkelerine göre düzenlenebilir. Bu doğrultuda öğretmen adayları,

öğretmenlik mesleğine yönelik olası durumları tanımış olurlar. Bunun sonucu olarak öğretmenlik mesleğine yönelik daha gerçekçi ve kalıcı bir tutum ve öz yeterlik algısı geliştirebilirler.

### **Sınırlılıklar**

1. Araştırmanın uygulama süreci, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünün yedinci sömestir Bahar dönemine denk gelmiştir. Bu dönem içerisinde öğretmen adayları “Öğretmenlik Uygulaması” dersiyle birlikte 3 ders almışlardır. “Öğretmenlik Uygulaması” dersi çerçevesinde yaklaşık haftada 2 tam günlerini uygulama okullarında geçirmişlerdir. Yaşanan bu zaman sıkıntısı, öğrencilerin bir arada bulunamamaları ve diğer derslerinin sınav haftaları nedeniyle bu araştırmanın uygulama süresi 7 hafta olarak belirlenmiştir.

2. Deney grubunda yer alan öğrencilerle ortak zaman dilimi ayarlanamaması ve yüz yüze yapılan görüşmelerde zaman diliminin kısıtlı olması nedeniyle, araştırmada kullanılan materyaller öğrencilere basılı materyal şeklinde verilmiştir.

3. Araştırmada kullanılan “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” araştırmaya özel hazırlanmış olup, sadece öğrenme senaryolarında yer alan durumlar sonucu değişebilecek davranışları içermektedir.

### **Tanımlar**

**Alan Bilgisi Yeterliği:** Öğretmenlik için özel alanın gerektirdiği davranışları gösterme gücü (Saraç, 2002).

**Formatör Öğretmen:** Asıl alanından farklı bir alana (bilgisayar teknolojileri) yönelik bilgi ve becerileri yoğun bir teori ve uygulama programı çerçevesinde alarak o alanda ders verme yeterliliği kazanmış öğretmen.



**Hizmet Öncesi Eğitim:** Kişilere bir meslek (öğretmenlik) için gerekli olan bilgi, beceri ve tutum kazandırılması amacıyla yükseköğretim kurumlarında verilen eğitim (Saraç, 2002).

**Meslek Bilgisi Yeterliği:** Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları gösterme gücü (Saraç, 2002).

**Okul Uygulamaları (Okul Deneyimi):** Öğretmen adaylarına, öğretmeni olacağı alanda ve öğretim düzeyinde okullara haftada belirli bir saat diliminde gözlem yaparak, bizzat sınıf içerisinde öğretmenlik becerisi kazandırmayı ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan; uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği ders.

### **Kısaltmalar**

ÖMYTÖ: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

ÖMYÖYAÖ: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

## BÖLÜM 2

### KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Senaryo Temelli Öğrenme Modeli, benzer öğretim yaklaşımları, yöntemleri ve tekniklerinin yanı sıra araştırmayla ilişkisi kurulabilecek çalışmalara yer verilmiştir.

#### **Senaryo Temelli Öğrenme (Scenario Based Learning)**

Sınıf, yaşam içinde öğrenilmesi gereken bilgileri öğrenmek için düzenlenmiş bir ortamdır. Sınıfı çevreye taşımak da örgün eğitimde pek kolay olmamaktadır. Bu noktada da öğrencinin belirlenen hedeflere ulaşması ya da öğrenme çok da olanaklı görülmemektedir. Dersler öğrencinin merak edeceği ve ilgi duyacağı şekle, Senaryo Temelli Öğrenme ilkeleri kullanılarak getirilebilir.

Günlük hayatta seyirci, izlediği bir filmde çoğu kez olayın akışına kendini kaptırır ve oyuncuların birinin tarafına geçerek, onun isteklerinin gerçekleşmesini, onun başarılı olmasını ister. Senaryo Temelli Öğrenme denildiğinde, pek çok insan bu sözcüklerle film senaryosunu hatırlar. Bir film senaryosu, mümkün olabildiğince gerçeğe yakın bir şekilde hayatın bir bölümünü tarif etmeyi, o bölüm içinde ilginç, komik ya da acı bir olay ya da olaylar dizisini anlatmaya çalışır. İşte öğretimi senaryolaştırma da, öğrencinin kendini oyuncu yerine koymasını sağlamak suretiyle olur. Filmlerde nasıl ana bir tema olup tüm olaylar bu tema çevresinde örülüyorsa, Senaryo Temelli Öğrenmede öğrencinin içerisinde bulunacağı olaylar öğretim hedefi çevresinde örülür.

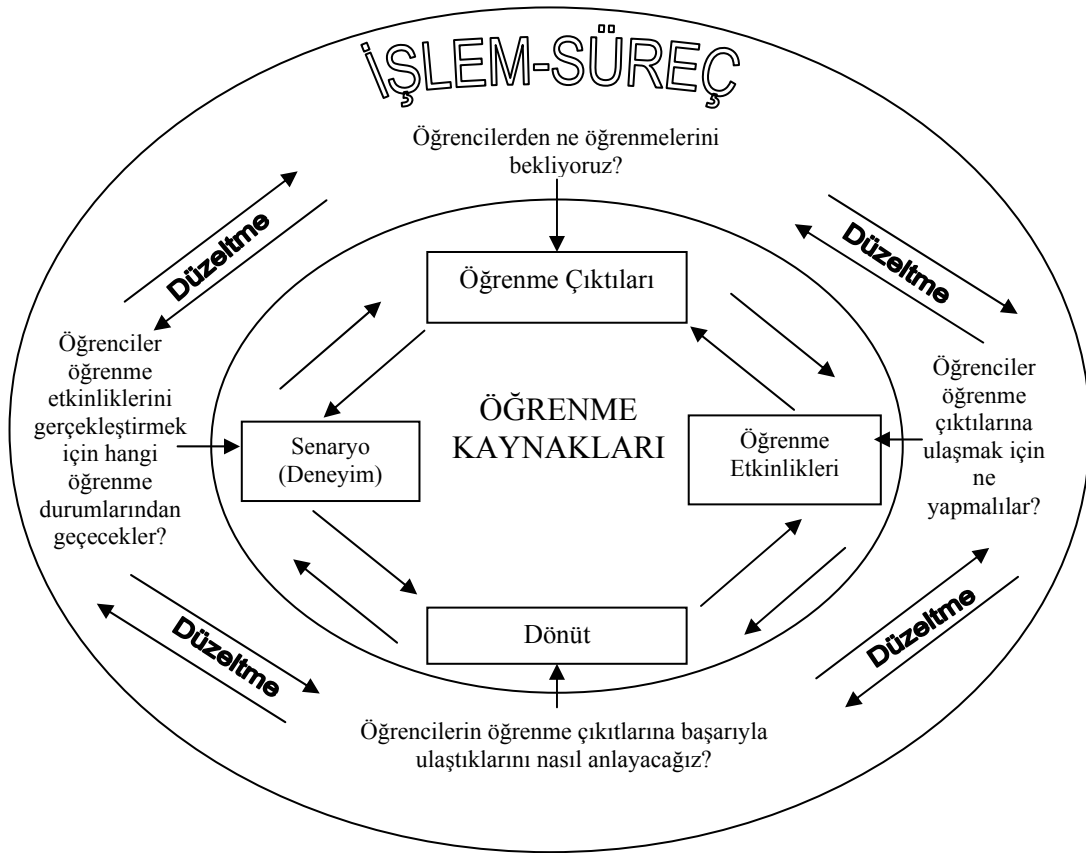
Ortak bir tanıma gitmek gerekirse; Senaryo Temelli Öğrenme, gerçekleştirilmesi beklenen hedef ve davranışların bir senaryo çerçevesinde örülmesi suretiyle, öğrencinin kendisini oyuncu yerine koyarak karşılaştığı problemleri çözebilecek hedef ve davranışları gösterebilmesi temeline dayanan bir öğrenme modelidir.

Bir anlamda gerçek dünyanın sınıfa taşındığı Senaryo Temelli Öğrenmede, öğrencilere bir problem üzerinde düşünme, bilgilerini gerçeğe benzer durumlarda kullanma, bilgi eksikliklerini fark etme ve bunu gidermek için araştırma yapma fırsatı verilir. Senaryo üzerinde çalışan öğrenciler çözümlenme, sentezleme, değerlendirme ve karar verme vb. gibi birçok üst düzey düşünme sürecini harekete geçirirler.

Senaryo Temelli Öğrenme, öğrencilere doğrusal olmayan etkinlikler sunar. Bir başka deyişle; öğrenciye farklı şartlarda gelişmesi olası değişik durumlar sunar. Öğretmen, öğrencinin başlangıç noktasından sonra hangi sapağa gireceğini ya da nereye döneceğini belirleyemez. Kindley (2002) bu duruma örnek olarak basketbol oyununu ve antrenmanları örnek verir. Takımın koçu oyunculara nasıl savunma yapılacağını sözel anlatımla, göstererek ya da tahta başında çizimlerle açıklar. Buna rağmen oyuncular gerçek durumları, antrenmanlarda, yaşadıkları maçlarda ya da gerçek karşılaşmalarda yaşarlar ve bu durumlarda takımın koçu, oyuncuların nasıl bir yol izleyeceğini, bir oyuncunun karşı takımın oyuncusunun ani bir hareketine nasıl karşılık vereceğini kestiremeyebilir. Önemli olan sayı almak ve maçı kazanmaktır. Oyuncular bunu çok farklı şekillerde başarabilirler ve bu başarıya nasıl ulaştıklarını maçın sonunda anlarlar. Çünkü her maç ve her rakip takım farklı taktikler gerektirmektedir ve oyuncular karşılaşacakları durumları ve vermeleri gereken kararları oyunun başında hesaplayamazlar.

Kindley'in örneğinde olduğu gibi, karşılaştığı durumlar sonunda öğrenci bitiş noktasına vardığında ön bilgileri ışığında etkinlikten edindiği bilgileri kendisi yapılandırmış olur (Gardner, 2000, akt.: Akins ve Crichton 2003).

Rotern, Taggart, Balasooriya ve Di Corpo (2005), Senaryo Temelli Öğrenmenin temel noktasının otantik etkinlikler olduğunu öngörmektedirler. Otantik etkinlikler, o kültürün içinde doğal olarak yer alan uygulamalardır (Açıkgöz, 2003). Bu durumda öğrenci kendini alanında uzman bir doktor, bir yönetici, bir öğretmen gibi görecektir. Alana özgü senaryolar öğrenciye, alanında deneyim, bilgisini farklı durumlarda uygulama şansı ve farklı bakış açıları kazandıracaktır.



Şekil 1.  
Senaryo Temelli Öğrenme Modeli Genel Tasarımı

Şekil 1’de, Rotern, Taggart, Balasooriya ve Di Corpo (2005) tarafından düzenlenmiş bir Senaryo Temelli Öğrenme Modeli görülmektedir. Bu modelde, “öğrenme kaynakları” olarak adlandırılan öge, bilgisayar destekli maktadiğrenme ortamlarında yazılımları, diğer öğrenme ortamlarında ise senaryonun öğrenciye sunulduğu ortamları ifade etmektedir. Öğrenme ortamı hangi şekilde olursa olsun, düzenlenen senaryo, öğrencinin kazanması

hedeflenen davranışlar ve dönütler birbirleriyle örüntülü olarak planlanmalıdır. Bu yapının dışında ise, birbiriyle girişken olması gereken öğrenme durumları, öğrenciden beklentiler, bu beklentilere ulaşması için öğrencinin hangi etkinlikleri yapması gerektiği ve değerlendirme öğeleri yer almaktadır.

### **Senaryo Yazımı**

Senaryo sözcüğü kullanıldığında pek çok kişinin aklına ilk drama veya tiyatro gelmektedir. Ancak öğrenme senaryolarında, yaşamın içinden olayların öğrenme ortamına taşınması, bir anlamda öğrenmenin yaşamın içinde gerçekleşmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Özellikle eğitim yazılımları ve oyunlarda sıkça karşımıza çıkan senaryolar ders tasarımlarında küçük öykücükler ya da birkaç kişi arasında geçen konuşmalar şeklinde olabilir. Senaryo, gerçek olaylardan yola çıkarak ya da gerçeğe benzetilerek geliştirilen anlatımdır. Bu nedenle senaryo ya gerçek olaylara dayalı ya da onlar kadar gerçek olmalıdır (Açıkgöz, 2003). Ayrıca öğrencinin senaryo içerisinde ilerlerken ihtiyaç duyacağı her ayrıntı planlanmalıdır.

Akins ve Crichton (2003), senaryonun hazırlanması sırasında öğrenme hedeflerinin ilgili olduğu alana göre kendi dalında uzman kişilerle çalışılması gerektiğini vurgular.

Bell ve Page (2003), yazılımlara yönelik hazırlanan senaryoları da göz önüne alarak senaryo yazımında şu noktalara dikkat çekmektedirler:

- Senaryonun gerçekçi olması,
- Senaryoda oluşabilecek tüm olası durumların göz önüne alınarak bunlara senaryo içerisinde yer verilmesi,
- Öğrencinin karar verme sürecinde ihtiyaç duyduğu verilerin sunulmasına,
- Gerekirse uygun görsellerin kullanılması,

- Öğrencilere farklı biçimlerde dönütler verilmesi,
- Karşılaştırma gerektiren durumlar için uygun örneklere yer verilmesi.

### **Senaryo Türleri**

Errington (2003), eğitim senaryolarının genellikle bir takım durumları kapsadığını belirtir. Bu durumlar kimi zaman bir probleme, bir konuya, gerçekleştirilmesi beklenen ve karşılıklı iletişim gerektiren bir beceriye, kimi zaman da geleceğe ilişkin tahminlere dayalıdır. Senaryoda belirtilen durumların içeriği ne olursa olsun ortak özellikleri öğrenci ile ya da öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşim ve her öğrencinin kendine ait bir çalışma materyali olmasıdır.

Errington (2003), kazandırılmak istenen hedeflerin içeriğine göre dört ayrı senaryo türü tanımlamaktadır. Bunları:

- a. Beceri Temelli Senaryolar (Skills-Based Scenarios)
- b. Problem Temelli Senaryolar (Problem-Based Scenarios)
- c. Kurgu Temelli Senaryolar (Speculative-Based Scenarios)
- d. Konu Temelli Senaryolar (Issues-Based Scenarios)

olarak isimlendirmektedir.

Beceri temelli senaryolar, daha çok mesleki eğitimler için uygun senaryo tipleridir. Örneğin işletme eğitiminde batmak üzere olan bir şirket için çıkış yolları aramak, psikoloji eğitiminde örnek vakalar, öğretmenlik eğitiminde sınıf yönetimine dair çalışmalar bu tip senaryolarla işlenebilir (Errington, 2003).

Problem temelli senaryolar, herhangi bir alana özelleştirmeden merkezde bir problem durumu ya da ikilem yaratılarak, bu nokta çevresinde senaryonun örülmesiyle ulaşılan senaryolardır. Dolayısıyla üniversite düzeyi

ya da altında kullanılabilir. Bu noktada öğrenciye bir rol biçilen probleme dayalı öğrenme modelleri, bir anlamda problem temelli senaryo çalışmalarıdır (Stewart, 2003).

Kurgu temelli senaryolarda diğerlerinden farklı olarak verilen önbilgiler diğer senaryo türlerine göre daha detaylı olmalıdır. Bunun nedeni senaryoda işlenen yaşamın diğer senaryo türlerine göre güncel yaşama daha az yakın olmasıdır. Örneğin Errington ve Murray (2003) buna örnek olarak, günümüzde erişebileceğimiz verilere dayanarak 2500 yılında olması muhtemel teknolojik gelişmelere ve bunların insan hayatına ve ölümsüzlüğe ilişkin etkilerine yönelik bir çalışmayı örnek vermektedir.

Konu temelli senaryolar, öğrencinin bir kavram ya da disiplin alanına ilişkin detay konuları araştırarak bu konudaki detaylara kendisinin ulaşması beklenen çalışmalarda kullanılabilir (Errington, 2003). Bu senaryolar daha çok tek çözümü olmayan durumlarda kullanılabilir. Örneğin, bir anaokulu öğretmenin öğrencilerde gözlemlediği yanlış bir davranışı düzeltmeye ilişkin bulunduğu çözüm yolu bir başka öğretmene göre farklılık gösterse de her iki çözüm de işe yarayabilir. Bu senaryoda öğrenciden beklenti, çözüm yollarını araştırmaktır.

Di Pietro (1987), dil öğretiminde etkinliğin içeriğine göre dört tür senaryo tanımlamaktadır. Bunları:

- a. İki rollü senaryolar (Two Roles Scenarios)
- b. Çok rollü senaryolar (Multiple Roles Scenarios)
- c. Grup Senaryoları (Group Scenarios)
- d. Açık Uçlu Senaryolar (Open Ended Scenarios)

şeklinde isimlendirmektedir.

Bunların dışında örnek senaryo çalışmaları incelendiğinde belirlenen hedefe göre doğrusal ve çok yönlü senaryolar da karşımıza çıkmaktadır. Beklenen becerinin gerçekleştirilebilmesi için farklı yolların izlenebildiği

senaryolar çok yönlü senaryolardır. Hollanda Polis Okullarında yapılan Senaryo Temelli Öğrenme çalışmalarında yer alan senaryolar da (Günay, 2002) içerik bakımından çok yönlü senaryolar olarak ele alınabilir. Olası mümkün kargaşa durumlarında polis adayları farklı seçenekler kullanarak olayı kontrol altında tutabilirler. Ancak tıp alanında rastladığımız örneklerde de görülebileceği gibi, bazen sunulan durumlarda çözüme ulaşmak için izlenmesi gereken yollar bellidir. Örneğin, bir hastaya teşhis koymak için yapılması gereken temel tahliller bulunmaktadır. Bu tür senaryolar doğrusal senaryo çalışmalarına örnek olarak verilebilir.

Yukarıda bahsedilen senaryo tipleri ayrıntılarda birbirlerinden farklılaşsa da, birbirleriyle örüntülü bir yapı sergilemektedirler. Örneğin öğrenciden konuya dayalı ve beceriye dayalı senaryoların her ikisinde de bir uzman gibi hareket etmesi beklenir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken, senaryonun merkezinde bulunan hedefin niteliğidir. İki durumdan birini seçmek ve kendi çözüm yolunu bulmak farklı becerilerdir. Bu durumda senaryonun hedefe göre niteliklerini belirlemek senaryo yazımında başlangıç noktasını oluşturmaktadır.

Senaryolaştırmak için gerçek bir olay bulunmadığı takdirde olması muhtemel bir hikâyeden de faydalanılabilir. Önce roller belirlenir ve olayın sonucu öğrencilerin bu rollere bürünerek kendi kararlarını vererek problem durumlarını çözmeleri ile aydınlanır. Öğretilecek kavram ve beceriler oyunun içinde örtülü olarak verilir. Öğrenci neyi öğrendiğini en sonunda anlar (<http://www.geocities.com/CollegePark/Pool/9137/senaryo-home-page.htm>).

Senaryo hazırlama çalışmasından önce ön bilgiler ve öğrenme hedefleri belirlenmelidir. Senaryonun basit ve anlaşılır olması, mümkün olduğunca bilgi yükünden uzak ve öğrencilerin katılımını sağlayan metinlerden oluşmasına dikkat edilmelidir. Senaryoda tanımlanan problemin gerçek yaşamda karşılaşılabilen durumları içermesi öğrencinin ilgisini ayakta tutar. Öğrenciler senaryoyu okumaya başladıkları andan itibaren kendilerini tanımlanan problemin içinde bulmalıdırlar.



Senaryo Temelli Öğrenme, bilgi ve kavrama basamaklarından çok uygulama, analiz ve sentez düzeylerine yöneliktir. Öğrencinin Senaryo Temelli Öğrenmeye katılmadan önce alana yönelik bilgileri edinmiş olması gerekir. Bu nedenle senaryoda yer alan anahtar sorular da bu bilgileri temel alarak tasarlanır.

Di Pietro (1987), dil öğretimine ilişkin senaryoların üç aşamada geliştirilmesi gerektiğini öngörür:

- a. Prova
- b. Performans
- c. Değerlendirme

Di Pietro, her ne kadar üç ayrı aşama belirtmişse de bunlardan ilk iki aşamayı, prova ve performans, birlikte ele alır.

Hafner (1997) senaryonun planlama, yazma, uygulama ve düzeltme olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgular. Planlama aşamasında; senaryonun ana temasına ve kavramlara karar verilir. Yazma aşamasında; nasıl başlanacağı, nasıl bitirileceği ayrıntılara ve yan olaylara değinilip değinilmeyeceği bilgilerin nasıl organize edileceği ve anlatım biçimi önem taşır. Bu bağlamda başlangıçta pek net olmayan merak uyandıran anlatım biçimlerinin ilgi çektiği söylenebilir (Hafner, 1997, akt. Açıköz, 2003). Uygulama aşamasında; senaryonun öğrenciye sunulması ile başlayan öğrenme süreci yer alır. Düzeltme aşamasında ise; yaşanan sürece yönelik öğrenci dönütleri bulunur.

Hafner'in bu planlamasının yanı sıra, özellikle bir takım becerilerin sergilenmesine yönelik planlanan senaryolar için Brock (2003), sekiz aşamadan oluşan bir model tanımlamıştır. "PIA PRISM" olarak adlandırılan bu model sekiz aşamadan oluşmakta ve ismini bu aşamaların ilk harflerinden almaktadır (Purpose, Integration, Authenticity, Prevalence and relevance, Resources and format for delivery, Impact and interest, Sequence, brevity and complexity, Modality). Aşağıda bu aşamalar kısaca açıklanmaktadır.

Amaç (Purpose); senaryonun yazılma nedeni belirlenmekte, öğrencilerden beklenen öğrenme çıktılarının neler olacağı, öğrenme süreci sonunda hangi düzeylerde gelişme beklendiği açığa kavuşturulmadır.

Bütünleştirme (Integration); öğrencilerin hangi bilgilerini kullanacakları, etkinlik sürecinde diğer hangi bilgilere ihtiyaç duyabilecekleri ve bu bilgilere nasıl ulaşacakları belirlenmektedir.

Alana Özgünlük (Authenticity); senaryonun ilgili olduğu alana özgü niteliklerin ve kolaylaştırıcıların senaryo içerisine nasıl yerleştirileceği düzenlenir.

Gerçeklik (Prevalence and relevance); kullanılacak senaryo yaşanmış bir olay olmayabilir. Bu durumda tüm detaylar öğretmen tarafından belirlenerek yeniden düzenlenebilir. Yeniden düzenlenecek senaryolarda öğrencilerin senaryoyu gerçek yaşamla ilişkilendirmeleri sağlanmalıdır. Bir başka deyişle senaryonun gerçekçiliği sağlanmalıdır.

Kaynaklara Erişim (Resources and format for delivery); uygulama süreci boyunca öğrencilerin hangi bilgilere ihtiyaç duyabilecekleri / ulaşmak isteyecekleri ve bu bilgilere ulaşma şekilleri belirlenir.

Etkililik ve İlgi Uyandırıcılık (Impact and interest); senaryo içerik bakımından öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır. Bu noktada öğrencilerin güdülenme düzeyleri yükselir. Bunu sağlamak için yapılması gereken işlem adımları düzenlenir.

Aşamalandırma, Uzunluk ve Karmaşıklık (Sequence, brevity and complexity); senaryonun yapısı, karmaşıklık düzeyi, olayın bir kısmını ya da tamamını betimleyecek olması gibi detaylar planlanır. Hazırlanan senaryo hedeflere göre birkaç satırdan birkaç sayfaya, uygulama süreci birkaç saatten belli periyotlara yayılmış birkaç haftaya kadar farklılık gösterebilir.

Uyarıcıların Belirlenmesi (Modality); son aşama ise, öğrencilere sunacağınız uyarıcıların belirlenmesini içerir. Öğrenci grubu farklı özellikte öğrencilerden oluşabilir. Bu aşamada mümkün olduğunca çok sayıda

öğrenciye ulaşmak için farklı özellikte uyarıcılar seçilmelidir. Görsel, işitsel, video-film vb. kullanımları düzenlenmektedir.

Di Pietro (1987), Hafler (1997) ve Brock (2003) tarafından belirtilen üç ayrı senaryo geliştirme sürecine bakıldığında her üçünün de yazma, uygulama ve değerlendirme gibi temel noktalarda birleştiği; ancak geliştirildikleri zamana paralel olarak bir öncekine göre biraz daha detaylandırıldıkları görülmektedir.

Senaryo geliştirme sürecinde, tanımlanan problemin çözümü için hedeflenen davranışlara göre anahtar sorular belirlenir. Bu sorular konunun içeriğine göre senaryo içerisinde önceden belirlenmiş karar noktalarında ya da senaryo öğrenciye tamamen iletildikten sonra verilebilir. Ezbere dayanan, öğrenciye bilgiyi düşünmeden olduğu gibi tekrarlanan sorulardan kaçınılmalıdır. Sorular öğrencilerin analiz ve sentez yeteneklerini geliştirmeye yönelik tasarlanmalıdır.

Çoğu kez ders ünite ve konularından ya da bunların bir boyutundan adını alan senaryolar geliştirilirken şu ölçütler göz önüne alınmalıdır:

1. Senaryo rasgele kullanılmaz, belli öğretimsel amaçlara hizmet ediyorsa kullanılır. Bu amaç bir yandan öğrencilerin tartışmaya katılması, düşünce üretmesi, güdülenmesi gibi genel öğrenme atmosferleriyle; diğer yandan öğrenilenlerin hatırlanması, sentezlenmesi ve uygulanması gibi konularla ilgili olmalıdır.

2. Senaryo gerçek yaşama uygun olmalıdır. Bir başka deyişle ya gerçek olaylara dayalı ya da onlar kadar gerçek olmalıdır. Eğer gerçek olaya dayalı ise etik ilkeler açısından kaynağı açıklanmamalıdır. Bazen gerçek olaylarda amaca uygun değişiklikler yaparak kurgu ile gerçek birleştirilebilir. Tümüyle kurgu olan ancak gerçekçi olmayan senaryolar öğrencinin ilgisini çekmeyeceği gibi öğrenilenlerin gerçek durumlarda kullanılması fırsatını da engelleyebilir.

3. Senaryo, öğrencilerin düzeyine uygun olmalıdır. İnsanlar temel kavramlarını bilmedikleri ve temel bilgisine sahip olmadıkları konularda

tartışamazlar. Bu yargı öğrenciler için de geçerlidir. İşletme bölümüne yeni giren bir lise mezunu, pazarlama sorunları yüzünden batmak üzere olan bir işletme için çözüm üretmez. Böyle durumlarda daha basit senaryo, ileri düzeydeki öğrenciler için karmaşık senaryo kullanılabilir. Senaryo ne öğrencinin ilgisi çekmeyecek kadar basit ne de içinden çıkılmayacak kadar karmaşık olmalıdır. Öğrencinin uğraşarak önceki öğrendiklerini biraz daha geliştirerek baş edebileceği güçlükte olmalıdır.

4. Senaryo, tüm öğrencileri aynı anda etkin tutabilmelidir.

5. Senaryo, öğrenciyi etkin, öğretmeni rehber duruma getirmelidir.

6. Senaryo, öğrencileri bilgilerini kullanırken düşündürmelidir.

7. Senaryo, öğrenciye günlük ve mesleki yaşamında kullanabileceği beceriler kazandırmalıdır.

8. Senaryonun uzunluğu; konuya, süreye ve öğrenci düzeylerine göre değişebilir.

9. İkilemli durumların yaratılması, sürpriz öğelerin kullanılması, çözümü net olmayan problemlere yer verilmesi senaryoyu daha ilginç hale getirecektir. Öğrencilerin keşfetmesini istediğimiz ayrıntılar senaryoda net biçimde yer almayabilir, ancak bu durumda ayrıntılardan üstü kapalı söz edilmelidir.

10. Senaryoda herhangi bir çözüm ya da teknik lehine görüşler yer almamalıdır. Olay yansız ve nesnel bir görünümle anlatılmalıdır.

### **Senaryo Temelli Öğrenmenin Uygulama Süreci**

Senaryoların hazırlanması sonrası öğrenme süreci başladığında senaryoların öğrenciye ulaşma şekli sözel, yazılı ya da elektronik ortamlara bağlı olarak farklılıklar gösterebilir. Öğrenciye ulaşma şekli ne olursa olsun, her ortamda temel olan nokta bir öğrencinin başka bir öğrencinin rolünün içeriğinden haberdar olmamasıdır. Öğrencilere sadece durum sunulur, olayın

ayrıntılarını araştırmak ve durumla ilgili verileri toplamak öğrencilerin karar vermesi gereken aşamalardır.

Colburn (2002), Di Pietro (1987) tarafından yapılan çalışmalarını temel alan araştırmasında dil öğretimine ilişkin geliştirdiği senaryolarda rollerin öğrencilere yazılı kartlarda verildiğini belirtmiştir. Kartlarda öğrenciler nasıl bir durumla karşı karşıya olduklarını, kendi rollerinin içeriğini, karşılarında kimlerin olduğunu bilmelerine rağmen, diğer rollerin olaya nasıl bir bakış açısıyla yaklaşacaklarından habersiz olmaktadır.

Dil öğretimine ilişkin senaryolar sözel ya da yazılı olarak öğrencilere iletilebilmekte, sözel ifadelerle ve karşılıklı konuşmalarla senaryolar desteklenmektedir.

Hangi yöntem uygulanırsa uygulansın, senaryo yazımında kurgusal tartişmaların ve zaman kaybının önüne geçmek gerekir. Bunun için süreç içerisinde;

- a. Çözümleme,
- b. Bilgi Toplama,
- c. Çözüm Önerme,
- d. Tartışma,
- e. Özetleme ve Sonuca Bağlama

olmak üzere belli aşamaların yer alması ve çalışmaların bu plana göre yapılmasında yarar vardır (Açıkgöz, 2003).

Uygulama sürecinin etkili geçmesinde öğretmene önemli roller düşmektedir. Öğretmen tartişmaları, araştırmayı, tartişmalar sırasında çıkan çatışmaların ve problemlerin çözümünü, kısacası süreci kolaylaştıran kişidir. Bunu yapabilmek için öğretmen, öğrencilerin düşüncelerini rahatça tartişabilecekleri, kendilerini huzurlu hissettikleri bir sınıf atmosferi yaratır. Süreç sırasında sorularla tartişmanın toparlanmasına ve öğrencilerin takıldıkları konulardan kurtulmalarına, herkesin sürece katılmasına yardımcı

olur. Bunu öğrencilere doğru yanıtlar söyleyerek değil, onları düşünmeye ve kaynaklara yönelterek, çok sıkışık durumlarda ipucu vererek yapar.

Bu modelde öğretmen yardımcı ve yönlendirici, öğrenci ise özerk ve kurgulayıcıdır.

### **Senaryo Temelli Öğrenmenin Kullanıldığı Alanlar**

Senaryo Temelli Öğrenme, daha çok mesleki eğitimlerde, dolayısıyla üniversite düzeyinde kullanılabilir. Öğrenciye uzmanlaşması beklenen ya da öğrenme sonrası uzmanı olacağı konuya ilişkin senaryolar sunulur.

Örneğin, tıp alanında yapılan vaka çalışmaları, gerçek yaşamda karşılaşılan hasta örnekleri öğrenme senaryolarının kullanımına birer örnektir. Bunun yanı sıra eğitimde sınıf içi durumlar ve öğrenci davranışları, hukukta örnek davalara dayanan senaryolar üretilebilir (Açıkgöz, 2003).

#### **Tıp**

Aydoğdu tarafından hazırlanmış olan örnek ders planında (Ek-1), “Diz ekleminde sportif aktiviteler sırasında sık olarak yaralanan anatomik yapıları sayabilmek” ve “Diz eklemindeki anatomik yapıların nasıl yaralanabildiğini ve ne tür bulgulara yol açabildiğini sayabilmek” hedefleri çerçevesinde senaryo düzenlenmiştir. Bu ders planında öğrencinin derse girmeden önce sahip olması gereken önbilgiler, öğrenme hedefleri, senaryo ve yönlendirme soruları yer almaktadır (<http://www.med.ege.edu.tr/~ortopedi/sinif2/semih.doc>).

Senaryo Temelli Öğrenmenin görüldüğü bir başka örnek ise vaka çalışmasında kullanılmak üzere “çocukta ishalin önemini ve nedenlerini bilip önlem alabilme ve evde ishale bağlı dehidratasyonu önlemede yapılacakları açıklayabilme” hedefi çerçevesinde örülmüş bir senaryoyu içermektedir (Ek-

2). Bu çalışmada konu, süre, katılımcılardan beklenen beceriler açıklanmış, vaka ve mekan betimlemesine yer verilmiştir (Özvarış ve Demirel, 2002).

## Eğitim

Ulaşılabilen kaynaklarda eğitim fakültelerinde senaryoların daha çok Örnek Olay İnceleme tekniği çerçevesinde kullanıldığı görülmüştür. “Senaryo Temelli Öğrenme ve Benzer Diğer Öğretim Yöntem ve Teknikleri” bölümünde açıklanmış olan farklılıklarda da belirtildiği şekilde, uygulaması bakımında Senaryo Temelli Öğrenme çerçevesinde değerlendirilmeyen bu örnekler bu bölümde yer verilmemiştir.

Öte yandan Hollanda Polis Eğitimi’nde eğitimler genelde belli senaryolara dayalı yapılmaktadır. Eğitimlerin tamamının iş yaşamındaki uygulamalara uyumlu olmasının temel kural olarak benimsendiği Hollanda Polis Okullarında, öğrencilere daha okulda iken öğrendiklerini uygulama imkânı verilmektedir. Bu amaçla gerçek hayattan, polis kayıtlarından alınan ve öğretici yönü bulunan örnek olaylar senaryolaştırılarak, uygulamalı eğitim binasında gerçek aktör / aktrislerin de rol aldığı oyunlarda uygulanmaktadır (Hollanda Polis Eğitimi ile ilgili Görsel ve İşitsel Dokümanlar, akt. Günay, 2002). Uygulama binasındaki öğrenme ortamı, bir sokağın iki yanında ev, banka, süpermarket, karakol ve barın bulunduğu mümkün olabildiğince gerçek kesitine uygun bir yaşam alanı şeklinde düzenlenmiştir. Dersler öğretim elemanları tarafından öğrencileri etkin hale getirmek amacıyla yapılan girişler ile başlatılarak bilgiler hazır verilmemektedir. Derslerdeki senaryolar, polis adaylarının görevleri esnasında karşılaşılabilecekleri gerçek olaylardan kesitler şeklinde hazırlanmaktadır. Uygulama öncesi öğrenciler konu hakkında bilgi sahibidirler. Senaryonun uygulama sürecinde, öğretmen rasgele birkaç öğrenciyi seçmekte ve öğrenciler aktör ve aktrislerle birlikte senaryoyu canlandırmaktadırlar. İlk uygulamalarda aktör/aktris rolünü oynarken öğrencileri fazla zorlamamakta, ilerleyen uygulamalarda ise uç davranışlarda bulunarak öğrencileri zor durumlara alıştırmaktadırlar. Uygulama sonrası değerlendirme aşamasında öğrenciler hangi hareketi

niçin, hangi kanuna, kurala, meslek bilgisine, insani değerlere ve insan haklarına göre yaptıklarını açıklamaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin atış eğitimlerinde de bilgisayar sistemlerinin desteğiyle öğrenciye gerçek yaşamdaki kargaşa ortamı yaşattırılarak, o tür ortamlarda atış yapma becerilerinin geliştirilmesi sağlanmaktadır (Günay, 2002).

## **Dil Öğretimi**

Senaryo Temelli Öğrenme ile dilde hedeflenen öğrenme alanları sınıf düzeyine ve konulara göre farklılıklar göstermektedir.

Bolinger ve Nakamoto, küçük yaş gruplarında veya dil öğrenmeye yeni başlayan gruplarda kullanılan kelime sayısı, telaffuz, dilbilgisi gibi noktaları ön planda tutularak daha çok diyaloglara dayalı senaryolar planlanmaktadır ([http://www.sedl.org/loteced/scenarios/japanese\\_dress.htm](http://www.sedl.org/loteced/scenarios/japanese_dress.htm)). Örneğin Amerika'da Japonca dersinde giysilerle ilgili bir üniteye öğrenciler gruplandırılarak her gruba farklı bir Japon kıyafeti verilmiştir. Öğrencilerden olayı canlandırarak giysinin nasıl giyildiğini anlatması beklenmektedir. Bu anlatım sırasında Japoncada bulunan beş farklı "giymek" fiilinin kullanımı hedeflenmektedir.

Başlangıç düzeyinde tasarlanan bu çalışmada etkinlikler şöyle planlanmıştır:

Etkinlik 1 - Giyim tarzlarının karşılaştırılması: Öğrencilerden Japon giyim tarzına ilişkin basılı ve elektronik bir araştırma yapmaları istenmektedir. Öğrencilerin grup halinde çalışarak Japon giyim tarzının karakteristik özelliklerini belirlemeleri ve Amerikan-Japon giyim tarzlarını karşılaştırarak sınıfta benzer-farklı yanlarını anlatan ilgili kelime haznesini de içeren bir Venn-şeması çizmeleri beklenmektedir.

Etkinlik 2 - "Giymek" fiilleri: Giyim konusuna ilişkin kelime öğretimi daha önce farklı oyunlarla öğretilir. Öğretmen öğrencilere kendisinin giyimini incelemelerini ve anlatmalarını ister ve bu anlatım sırasında beş farklı fiil kullanmalarını ister. Öğrenciler fiillerin içerik ve kullanım yerlerini anladıktan



sonra (önbilgiler alınıyor) iki gruba ayrılır ve her grup dört parçadan oluşan bir giyim tarzını seçer (bunlar daha önce belirlenmiş ve etkinlik-1’de toplanmış giyim tarzlarıdır). Tahtaya her giyime ait kelimelerin bulunduğu kartlar yapıştırılır ve öğrenciler bu kartları bularak doğru parçalara iliştirirler. Sonra her grup giysiyi sergilemek için bir üye seçer. Seçilen üye uygun fiilleri kullanmak şartıyla belirlenen giysinin giyilme olayını canlandırır.

Burada senaryo öğrencilere sözel olarak bir oyunun içine yerleştirilmiş şekilde verilmiş ve süre birkaç dersi kapsayacak şekilde tasarlanmıştır.

### **Örnek Sınav Uygulamaları**

Wilderness EMS Enstitüsü (Wilderness EMS Institute, 1997) tarafından hazırlanan ve klinik uygulamaları hedef alan kitapçıkta öğrencilere yönelik hazırlanmış farklı senaryolar bulunmaktadır. Senaryolar konulara özgü, yanma-kırık vb., başlıklar altında yer almaktadır. Senaryolarda yer alan olayda hastaya teşhis koymak için önceden bilinmesi gereken konular, canlandırma sırasında kullanılacak olan malzemeler, hastaya ilişkin öğrencilerin istemesi muhtemel tetkiklerin sonuçları (hastanın boyu, kilosu, nörolojik özellikleri vb.) listelenmektedir ([http:// www.wemsi.org/skills231.pdf](http://www.wemsi.org/skills231.pdf)).

Davidson tarafından Mesleki Bilgi Sistemlerine Giriş-II (Introduction to Business Information Systems II) dersinde uygulanan bu sınav verilen bir senaryo çerçevesinde öğrencilerin bireysel olarak bir yazılımı kullanabilmelerini hedeflemektedir (<http://www.udel.edu/monke/exclprac.doc>).

Senaryoda öğrencilere “ABC” isimli bir şirketin 2000 yılının başında bir web sitesi düzenlemek istediği belirtilir. Web sitesi, şirketin düzenleyeceği “beslenme ve diyet” hakkındaki tavsiyelerini içermektedir. Şirket finansal desteğini siteye aldığı reklamlardan ve siteye üyelik için aldığı kayıt ücretinden sağlamaktadır. Senaryoda üç tip reklam tanıtımı açıklanmaktadır. Şirketin gelecek iki yıl için planlarını yansıtan tablolar vb. sunulmaktadır.

Öğrencilerden öngörülen yazılımı kullanarak, tabloları şirkete ait verilerle ve bu verilerin değerlendirilmesiyle ulaşılması beklenen yeni verilerle doldurmaları beklenmektedir. Burada öngörülen yazılımın kullanılabilmesi amaçlanmıştır. Şirket, reklâmlar, tablolar vb. unsurlar senaryoda yer alan detayları oluşturmaktadır. Sınav metninde öğrencilerin ihtiyaç duyduğu tüm veriler Davidson tarafından düzenlenen sınav senaryosunda düşünülerek açıklanmıştır.

Ülkemizde tıp alanında sözlü sınavlarda da Senaryo Temelli Öğrenme örneklerine rastlanmaktadır. Sözlü sınavlarda kullanılan bu örnekler genellikle doğrusal senaryolarla benzeşim göstermektedir. Öğrenciye sözel olarak olası bir hastanın şikâyeti, ilk gözlemede edinilen bilgiler sunulmaktadır. Daha sonra öğrenci ile karşılıklı konuşmalar çerçevesinde hastaya ilişkin olası tanıların neler olabileceği, öğrencinin belirttiği tanılara nasıl ulaştığı, nasıl bir tedavi yöntemi izleyebileceği ve ek olarak tedavi sonrası hastanın karşılaşılabileceği risk durumlarına ilişkin sorular yöneltilmektedir (Öktem, 2004).

### **Senaryo Temelli Öğrenmenin Yararları**

Gammer (2003), Hemşirelik Lisans Programı'nda yaptığı çalışmalardan yola çıkarak, Senaryo Temelli Öğrenmenin teorik bilgilerin pratik uygulamalara dönüştürülmesini kolaylaştırdığını belirtmektedir. Senaryo Temelli Öğrenme farklı öğrenme durumlarını ve farklı değerlendirme yöntemlerini de desteklemektedir.

Senaryo Temelli Öğrenmede, konular derslerin anlamlı senaryolar içine yerleştirilmesiyle canlanır, merak ve ilgi duyulacak şekle bürünür. Böylece dersler sınıfların suni duvarları arasına hapsolmaktan kurtulur, gerçek yaşamla birleşir. Öğrencinin ilgisini çeken, ona anlamlı gelen, düşünmesini ve araştırmasını sağlayan, arkadaşlarıyla birlikte çalışma becerisini geliştirmeye yönelik içerikteki senaryolar, her öğrenme stilindeki öğrencileri etkin hale getirerek onlara birlikte ders işleme olanağı vermektedir.

Bir anlamda gerçek dünyanın sınıfa taşındığı Senaryo Temelli Öğrenmede, öğrencilere bir problem üzerinde düşünme, öğrendiklerini gerçeğe benzer durumlarda kullanma, bilgi eksikliklerini fark etme ve bunu gidermek için araştırma yapma fırsatı verilir. Senaryo üzerinde çalışan öğrenciler, çözümlene, sentezleme, değerlendirme ve karar verme vb. gibi birçok üst düzey düşünme sürecini harekete geçirirler (Açıkgöz, 2003).

“Senaryo Temelli Öğrenme Modeli”nin olumlu etkileri şöyle sıralanabilir:

- Öğrenci merkezlidir.
- Etkin bilgiyi içerir.
- Güdülenme düzeyini artırır: Dersin amacı öğrencinin amacı haline geldiğinden güdülenme artar. Öğrenciler için, oluşturulan senaryoyu irdelemek ilgi çekicidir. Gerçek hayattan alınmış olması elde ettikleri bilgilerin de gerçek hayata uyarlanabilmesi demek olduğundan öğrenme istekleri de artar.
- Temel becerileri gerçek dünyaya bağlar: Okulun, yaşamın kendisi olduğu temelinden yola çıkan Senaryo Temelli Öğrenmede, gerçek hayattan alınan hikâyeler üzerinde çalışmak, okul dışı yaşantılara uyumu kolaylaştırır.

### **Senaryo Temelli Öğrenme ve Benzer Öğretim Yaklaşımları, Yöntemleri ve Teknikleri**

“Senaryo” farklı yöntem ve tekniklerde materyal olarak kullanıldığı şekliyle karşımıza sık sık çıkmaktadır. Ancak her senaryo kullanımı Senaryo Temelli Öğrenme olarak adlandırılmamalıdır. Alanyazında rastlanan ve senaryo kullanımını içeren pek çok öğrenme yöntemi ve / veya tekniği Senaryo Temelli Öğrenme olarak adlandırılmaktadır (Errington, 2003).

Bu başlık altında, Senaryo Temelli Öğrenmenin temel öğeleri itibariyle benzer öğrenme yöntem ve / veya tekniklerle benzerlik ve farklılık

gösterdiği noktalar açıklanmaya çalışılmıştır. Sözü edilen strateji, yöntem ve teknikler farklı kaynaklarda farklı başlıklar altında verilmiştir.

### **Araştırma Yoluyla Öğretme**

Bu yaklaşımda öğretmen öğrencilerin ilgisini çekecek sorunlar bularak öğrencilerin bu sorunlara çözüm bulmalarını ister. Başlıca amacı bağımsız düşünmeye teşvik etmektir. Uygulama sürecindeki işlemler bilimsel bir araştırma sürecindeki işlemlerle aynı işlemlerdir. Bu nedenle bu yaklaşım yalnızca bir konunun öğretilmesine ilişkin değil, araştırma ve problem çözme becerisinin kazandırılması amacıyla da kullanılabilir (Açıkgöz, 2003).

Araştırma Yoluyla Öğrenme Stratejisi; öğrencilerin yorum ve açıklama yapması, hipotez geliştirmesi, öğrencilerin topladıkları verilerden sonuç çıkarması, öğrencilerden öğrendikleri ilke ve sonuçları başka durumlara uygulamaları istenir. Öğrencilerin düşünmelerini ve mantıklarını kontrol etmeleri, öğrencilere problem, çelişki, vb. durumların sunulması ve değerlendirme yapmalarının istenmesi özellikleri bakımından Senaryo Temelli Öğrenme Modeli ile benzerlikler göstermektedir.

Öğretmenin öğrencilere problemle ilgili anlaşılmayan noktalarda, inceleme sırasında ve sonuç çıkarma aşamasında yardımcı olması, öğrencilerin veri toplama tekniklerini kontrol etmesi ve bir konunun öğretilmesine ilişkin planlanabilir olması bu yaklaşımı Senaryo Temelli Öğrenmeden ayıran özelliklerdir.

### **Proje Tabanlı Öğrenme (Project Based Learning)**

John Dewey'in "ilerlemeci" eğitim ilkelerinden esinlenerek William Kilpatrick tarafından geliştirilmiş bir yaklaşımdır (Taşpınar, 2004). Öğrenciyi öğretme, öğrenme sürecinin merkezine alan, gerçek yaşam konularına ve uygulamalarına yer veren bu öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin araştırma, problem çözme, öğrendiklerini kullanma gibi üst düzey düşünme gerektiren,

gerçek yaşama benzer işler üzerinde özgün bir ürün ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmaları kapsamaktadır.

Demirel (2004), bu öğrenme yaklaşımında; öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği için uygulama, analiz ve sentez düzeyindeki hedeflerin gerçekleştirilmesinde kullanılması, grup çalışmalarının yanı sıra bağımsız çalışmaların da yürütülmesi gerektiğini belirtir. Ayrıca gerçek problemlerin çözümüne yönelik ders senaryoları içerisinde ağırlıklı olarak düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgiye erişim, işleme, yeniden harmanlama, sorgulama, uzlaşma gibi aktivitelerin yer alması gerektiğinin de üstünde durmaktadır. Bu özellikleri bakımından Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı Senaryo Temelli Öğrenme Modeli ile benzerlikler göstermektedir.

Açıkgöz (2003), bu öğrenme yaklaşımında ürünlerin somut olması gerekliliğini vurgulamaktadır. Ayrıca yaklaşım diğer disiplinlerle de bağlantılı çalışmayı, genel kavram ve düşünceleri kavramayı ön planda tutmaktadır (Demirel, 2004). Bu özellikleri ve öğrenciye yeterli olması beklenen alana ilişkin somut bir rol verilmesi gerekliliğinin olmaması bu öğrenme yaklaşımını Senaryo Temelli Öğrenmeden ayıran temel özelliklerdir (Örnek çalışma: Ek-3).

### **Geleneksel Yöntem**

Senaryo Temelli Öğrenmenin genel özellikleri dikkate alındığında, geleneksel yöntemden hangi noktalarda ayrıldığı belirginleşmektedir.

Geleneksel yöntem, daha çok bilgi ve kavrama düzeylerine yönelerek konu üzerinde odaklanırken, Senaryo Temelli Öğrenme Modeli öğrenciyi analiz ve sentez düzeylerinde yetiştirmeyi hedefler.

Kindley'in (2002), bu sınıflaması Çizelge 1'de şöyle sınıflandırmaktadır:

Çizelge 1  
Geleneksel Yöntem ve Senaryo Temelli Öğrenme Modelinin Karşılaştırılması

	Geleneksel Yöntem	Senaryo Temelli Öğrenme Modeli
Yöntem	Tümevarım: Çalışılan konu varsa bileşenlerine ayrılarak doğru/yanlış cevaplar üzerinden işlenir.	Tümdengelim: Çalışılan konuya uygun gerçek yaşam durumları yaratılarak öğrencinin bu durumları yaşaması, edinimlerini ve önbilgilerini paylaşması, ulaşılan sonucun “başarılı ya da başarısız” şeklinde açıklanması biçimindedir.
Odak noktası	Konu ya da hedef üzerine odaklanır.	Öğrencinin yaşantısı, becerileri üzerine odaklanır.
Öğrenme hedefleri	Daha çok bilgi, kavrama kısmen uygulama düzeyini hedefler.	Uygulama, analiz ve sentez düzeylerini hedefler.

Öğrencinin etkin olmasını ön planda tutan Senaryo Temelli Öğrenme Modeli, Geleneksel Yöntem’den farklı olarak gerçek yaşam örneklerine ve bu durumların paylaşımına yönelik bir yöntemi tercih etmektedir.

### **Probleme Dayalı Öğrenme (Problem Based Learning)**

Problemi sistematik bir yaklaşımla ele almayı gerektiren bu süreç, Dewey tarafından geliştirilmiş olan düşünme sürecinin analizine dayanmaktadır (Bilen, 1999).

Dewey ve diğer pek çok yazara göre problem çözme sürecinde yer alan başlıca işlemler şunlardır:

- a. Problemin farkına varma
- b. Problemi tanıma
- c. Problemin çözümü olabilecek seçenekleri saptama
- d. Seçenekleri değerlendirmede kullanılacak verileri toplama,
- e. Verileri değerlendirme
- f. Genellemelere ve sonuçlara ulaşma
- g. Çözümü uygulamaya koyma ve etkililiğini değerlendirme

(Açıkgöz, 2003).

Gagne (1985), problem çözme becerisini en karışık zihinsel beceri olarak tanımlar (Açıkgöz, 2003). Bu yaklaşımın temel amacı, bireylerin karar verme yeteneklerini geliştirmektir. Böylece öğrenciler belirli bir amaca ulaşmak için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları alternatifler arasından seçme ve uygulama yeteneği kazanabilirler (Özden, 1997).

Probleme Dayalı Öğrenme, müfredatın birbirinden bağımsız küçük bilgiler yığını olarak öğretilmesine karşı geliştirilmiş ve çağdaş ülkelerde uygulanmakta olan bir öğretim ve öğrenim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, bir ya da daha fazla alanın temel kavramları ve prensipleri üzerine odaklıdır ve bir ders senaryosu içinde mümkünse birden fazla dersin öğrenme hedeflerini kapsar. Errington tarafından belirtilen senaryo türlerinde de karşımıza çıkan "Probleme Dayalı Senaryolar" göz önüne alınırsa, bu noktada her Senaryo Temelli Öğrenmenin aslında bir çeşit problem çözme etkinliği olduğu söylenebilir. Ancak, her Probleme Dayalı Öğrenme'de senaryo etkinliği bulunmayabilir. Bunun yanı sıra, Senaryo Temelli Öğrenmede problem durumları öğrenciye belli zaman aralıklarında birbirleriyle örüntülü olarak sunulur ve öğrenci bu kritik noktalarda aldığı kararlara göre farklı durumlarla karşılaşabilir.

Bazı problem durumlarında da görüldüğü gibi, süreç olarak problem çözme, sınama yanılmadan içgörü kazanmaya ve neden-sonuç ilişkilerini

bulmaya kadar uzanan işlemleri içermektedir (Açıkgöz, 2003). Bu özellikleri bakımından Senaryo Temelli Öğrenme ile benzerlikler göstermektedir. Ancak, Probleme Dayalı Öğrenme ile öğrencilerin bilgi ve kavrama düzeylerine ilişkin yeni kazanımları da beklenmektedir (Açıkgöz, 2003). Ayrıca senaryo kullanılan Probleme Dayalı Öğrenme oturumlarında öğrencinin olayın içerisinde bulunma zorunluluğunun olmaması, zaman zaman dışarıdan olayı izleyen ve değerlendiren kişi durumunda kalması, Senaryo Temelli Öğrenmede olası durumları değerlendirirken Probleme Dayalı Öğrenme de hipotezler kurarak bunları test etme yoluna gitmesi Probleme Dayalı Öğrenme ile Senaryo Temelli Öğrenme arasındaki belirgin farklılıklardır.

### **“Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?”**

Bu oyun, öğrencilerin bir alanda yeni bilgiler kazanmalarını, öncekileri gözden geçirmelerini ve bilgilerini problem durumlarında kullanabilmelerini sağlamak amacıyla kullanılabilir.

Uygulama sürecinde; problem durumları kartlara anlaşılır biçimde yazılarak verilir. Sonra kartlara birer numara verilerek karıştırılır ve öğrencilere birer tane verilir (mevcuda göre öğrenciler grup da yapılabilir). Öğrencilere kartı okuyarak çözüm önerebilecek kadar düşünecek süre verilir. Rastgele numaralar söylenerek ilgili karttaki problemin çözümüne ilişkin öneriler dinlenir (grup çalışmasında grup içi tartışmaya zaman ayrılır). Daha sonra çözüm önerileri tartışılır ve değerlendirilir (Açıkgöz, 2003).

Uygulama süreci bakımından bu teknik Senaryo Temelli Öğrenme ile benzerlikler göstermektedir. Ancak “Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?” tekniğinde öğrenci olayın içerisine girerek kendi kararları doğrultusunda yeni durumlar yaşayamamaktadır. Bu teknikte, öğrenciler kendilerini senaryodaki kişi ve kişilerin yerlerine koyarlar. Ancak, öğrenciler süreci yaşayarak kendi kararlarını verebilme ve bu seçimler sonucunda ortaya çıkması olası yeni durumları görme şansını yakalayamayabilirler.



### **Rol Oynama (Role Playing)**

Rol oynama öğrencinin başka bir kişilik içinde, kendi duygu ve düşüncelerini de kullanarak rol yapmasıdır. Gerçek yaşamdaki bir durumu, gruplar halinde ya da bireysel roller alarak canlandırdığı, daha esnek bir benzetişim uygulamasıdır. Bir öğrencinin bir beceriyi nasıl yapacağını görebilmek için kullanılabilir (Taşpınar, 2004).

Joyce, Weil ve Showers (1992 akt. Açıköz, 2003), rol oynamanın aşamalarını şu şekilde tanımlar:

- a. Grubu ısındırma
- b. Katılımcıların seçimi
- c. Sahneyi hazırlama
- d. Gözlemcileri hazırlama
- e. Rol yapma
- f. Tartışma ve değerlendirme
- g. Tekrar oynama
- h. Tartışma ve değerlendirme
- i. Yaşantıları paylaşma ve genellemeler

Örneğin, Trafik ve İlk Yardım dersinde trafik kurallarına uymayanların başına gelebilecek olaylar Rol Oynama tekniği ile gösterilebilir (Açıköz, 2003).

Bu teknik, öğrencilerin bir senaryo çerçevesinde verilen role bürünerek (Taşpınar, 2004) bilgi, duygu ve düşüncelerini yansıtmaları suretiyle öğrenme sürecinde yer alması Senaryo Temelli Öğrenme ile benzerlik gösterdiği en temel noktadır. Ayrıca, gerçek durumlara hazırlanma, sorunlarla baş etme stratejilerini planlama ve uygulama, problemlerin olası çözümlerini

sınama bakımından da Rol Oynama ve Senaryo Temelli Öğrenme benzerlikler göstermektedir.

Rol oynama tekniğinde, birey gerçek rolünden ve duygularından sıyrılıp kendini bir başkasının yerine koyar ya da belli bir durumda ne yapılacağını / ne hissedeceğini hareketlerle gösterir. Senaryo Temelli Öğrenmede ise, bedensel hareketler temel bir öge olmamakla birlikte, öğrencinin bürüneceği rol, öğrencinin sonraki yaşamında yetkin olarak yaşayacağı durumdur. Öte yandan Rol Oynama tekniği, tutumları ve kavramların gösterilmesi ve denkleştirilmesi, toplumsal olayların derinlemesine kavranması, tutumları ve kavramları denkleştirme, liderlik ve sosyal becerilerin uygulanmasında sıklıkla başvurulan bir tekniktir (Açıkgöz, 2003). Senaryo Temelli Öğrenme ise, kavram öğretiminden ziyade üst düzey becerilerin kullanımına, kişinin sahip olduğu bilgileri kullanabilme becerisine yönelik planlanır.

### **Örnek Olaya Dayalı Öğrenme (Case Based Learning)**

Olmuş ya da olması muhtemel bir olayın öğrencilere sunulması ve sonrasında örnek olay içindeki problem çerçevesinde sorulan sorularla tartışma ortamı oluşturulması esasına dayalı bir yöntemdir (Taşpınar, 2004). Açıkgöz (2003), toplumdaki farklı görüşlere, farklı değerlere sahip insanların birbirleriyle konuşarak farklılıklardan kaynaklanan problemleri çözmeye kullanabilecekleri becerileri de bu yöntemin amacı olarak tanımlamaktadır.

Örnek Olay İnceleme yönteminde, öğrenme süreci alandan gerçek olaylar seçilerek, seçilen olayların anlaşılır biçimde ortaya konulması ve olayla ilgili tartışma açılmasıyla başlar. Bilin (1989), gerçek olay bulunamaması durumunda öğrenciye gerekli yaşantıyı kazandırmak amacıyla olay yazılabileceğini belirtmektedir.

Olay açıklandıktan sonra, öğrencilere olay ve olası çözümler üzerinde düşünüp tartışma fırsatı verilir. Bu aşama bireysel ya da grup

halinde yapılabilir. Örnek Olay İnceleme süreci, önerilerin tartışılması ve değerlendirilmesi ile sona erer (Açıkgöz, 2003).

Öte yandan Joyce, Weil ve Showers (1992), Örnek Olay İnceleme sürecinde yer alan işlemleri şöyle tanımlamaktadır:

- a. Duruma yönelme
- b. Sorunları saptama
- c. Öneri geliştirme
- d. Tartışma örüntülerini araştırma
- e. Önerileri sadeleştirme ve geliştirme
- f. Olgusal sayıltıları sınama

Joyce, Weil ve Showers (1994), aynı zamanda çalışmalarından yola çıkarak bu yöntemin küçük çocuklar üzerinde etkili olmadığını bu nedenle ortaokul sonrası kullanılabileceğini belirtmişlerdir (akt. Açıkgöz, 2003).

Taşpınar, kitabında öğretim yöntemlerini açıklarken öğretim yöntemlerini karşılaştırmaya yönelik örnek olaylar sunmakta (Ek-4) ve örnek olayların sonunda okuyucuya yorum yapma şansı veren sorular yöneltmektedir (Taşpınar, 2004).

Sunulan olayların güncel olması, öğrenciler benzer problemlerle karşılaştıklarında nasıl davranacakları yönünde bir deneyim sahibi olmaları, gerçek bir olayın bulunmaması durumunda olası durumların yazılabilmesi, öğrencilerin karar verme, seçme ve genel anlamda problem çözme becerilerine katkıda bulunması Örnek Olay Yöntemi ve Senaryo Temelli Öğrenme arasındaki benzerliklerdir.

Öte yandan tartışma sonrası öğretmenin sonucu belirlemesi ve özetlenmesine yardımcı olması Senaryo Temelli Öğrenme Modelini Örnek Olay Yönteminden ayırmaktadır. Buna ek olarak, Senaryo Temelli Öğrenmede örnek olay çalışmalarından farklı olarak öğrenci kimi zaman da

yakın çevresi bizzat olayın içerisinde. Bir başka deyişle, olayın kahramanı öğrencidir. Örnek Olay çalışmalarında ise öğrenci olayları dışarıdan 3. kişi olarak izleyebilir.

### **Yerleşik (Durumsal) Öğrenme (Situated Learning)**

Bilişsel süreçlerin bireyin kafasının içinde, bağlamdan bağımsız olarak yer aldığı varsayımının tartışılmasından hareket eden Yerleşik Öğrenmenin bir başka varsayımı bir kez geçirilen yaşantıların sonraki yaşantıları etkiliyor olmasıdır. Bir başka deyişle, bir kavram bir kez edinildikten sonra, yeni karşılaşılan durumlarla ilgili yorumlarımızı da etkiler (Açıkgöz, 2003)

Billet (1996), meslek becerilerinin işyerlerinde öğrenilmesini incelemek amacıyla yaptığı yerleşik öğrenmenin lehine bazı bulgulara ulaşmıştır.

Yerleşik Öğrenme aşağıda belirtilen amaçları bakımından Senaryo Temelli Öğrenme ile benzerlikler göstermektedir.

- Öğrenciler öğrendikleri bilginin amacını ve kullanımını anlarlar.
- Öğrenciler bilgiyi edilgin olarak almak yerine etkin olarak kullanırlar.
- Öğrenciler bilgilerin kullanılabileceği çeşitli koşulları öğrenirler, belli bir stratejiyi ne zaman kullanacaklarını ve ne zaman kullanmayacaklarını bilirler.
- Çoğul bağlamlarda öğrenme bilginin soyutlanmasını getirir. Böylece öğrenci bilgiyi hem kullanım bağlamında hem de belli bir bağlamdan bağımsız olarak öğrenir. Bu bilginin yeni durumlara transferini kolaylaştırır (Collins, Brown, Newman, 1989, akt. Açıkgöz, 2003).

Amaçları ve mesleki eğitimler için uygun bir model olması bakımından Senaryo Temelli Öğrenme ile benzerlikler gösteren Yerleşik Öğrenme,

sürecinde bilginin öğretilmesine yer verilmesi ve öğrenmenin alanda uygulanması bakımından farklılıklar göstermektedir.

### **Benzetişim (Simulation)**

Benzetişim yöntemi Piaget'in bireylerin öğrenmesi ile ilgili teorisine dayanmaktadır. Piaget'e göre birey bilgiyi alır, deneyimine ve tecrübesine göre onu yeniden yapılandırır, değiştirir, sonuçta bilgiyi özümser (Taşpınar, 2004).

Astronotların yeryüzünde uzay koşullarının benzerinin oluşturulduğu ortamda eğitim görmeleri, tıp eğitiminde pek çok bilgi ve becerinin kadavra üzerinde öğretilmesi, endüstride yeni bir aracın kullanımına başlanmadan önce bir modeli üzerinde çalışarak gerçek ortama hazırlanma uygulamaları benzetişim yöntemine örnek olarak verilebilir (Küçükahmet, 1999).

Benzetişim yönteminde, sergilenen rolün nasıl yerine getirileceği belirli esaslara bağlanmış olup öğrencinin buna uygun davranması beklenir (Taşpınar, 2004). Senaryo Temelli Öğrenmede ise, senaryo ve öğrencinin bürüneceği kimlik öğrenciye sunulur, öğrenci varolan durumu ve verileri değerlendirerek kendi seçimlerini kendisi belirler. Bu noktada bu iki öğrenme modeli birbirinden temel öğeleri itibariye ayrılmaktadır.

### **İlgili Araştırmalar**

Ulaşılabilen kaynaklar kadarıyla, gerek yurt içinde gerekse yurt dışında, öğretimde senaryo kullanımının eskilere dayandığı görülmüştür. Ancak Senaryo Temelli Öğrenmenin Türkçe alanyazında herhangi bir çalışmanın araştırma problemi ile birebir bağlantılı olmadığı görülmüştür. Yabancı alanyazında da bu araştırma ile birebir örtüşen başka araştırmaya rastlanmamıştır. Ulaşılan yabancı kaynaklar dikkate alındığında, Senaryo Temelli öğrenmenin özellikle yurt dışında 1980'li yıllardan beri sürdürüldüğü görülmüştür. Etkisi ve verimliliği ders sürecinde gözlenen Senaryo Temelli

Öğrenmenin ana ögesi olan “senaryoların” diğer öğrenme yöntem ve / veya tekniklerinde kullanılan bir materyal olması, araştırmacıların bu öğrenme modelini diğer öğrenme modelleri ile karşılaştırma vb. yoluna gitmeye gerek görmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle bu bölümde, araştırma problemlerinde farklı değişkenlerin yer aldığı ancak Senaryo Temelli öğrenmenin kullanıldığı örnek çalışmalara yer verilmiştir.

Colburn (2002), tarafından yapılan araştırmada, senaryo temelli 3 farklı öğrenme ortamı karşılaştırılmıştır. 1. grup geleneksel yöntemle sınıfta işlenen Senaryo Temelli Öğrenme ortamında, 2. grup elektronik ortamla desteklenen Senaryo Temelli Öğrenme ortamında, 3. grup her iki ortamda da çalışmaya tabii tutulmuştur. 2. grubun diğer iki gruba göre daha az ilerleme sağladığı gözlenmiştir. Araştırmacı tarafından bu bulguya neden olarak bu grubun tüm etkinlikleri sadece elektronik ortamda uygulaması gösterilmiştir. Senaryolar, Di Pietro (1987) tarafından öngörülen esaslara dayanılarak hazırlanmıştır. Gruplara yazılı kartlarda verilen senaryolarda, karşı tarafın rolünün içeriği ve sergileyecekleri davranışlar belirtilmemiş ve bunun üstünde önemli durulmuştur. Etkinlik süreci, performans şeklinde karşılıklı diyaloglar şeklinde tamamlanmıştır.

Gathany ve Green (2003) tarafından yapılan bir örnek olay çalışmasında, öğrencilerin senaryolara erişim yollarındaki farklılaşma üzerinde durulmuştur. Senaryo Temelli öğrenmeye dayanan bu öğretimde öğrencilere belli aralıklarla veriler web üzerinden aktarılmıştır. Öğrencilerden yeni oluşan durumlarda verileri değerlendirmeleri ve hasta hakkında karar vermeleri beklenmektedir. Öğrencilerin bireysel olarak yaptığı bu çalışmalar önceleri yazılı senaryolar şeklinde verilmiş, daha sonra elektronik ortamda uygulanmaya başlanmıştır. Araştırmacılar, elektronik ortamın öğrenciler üzerinde daha olumlu bir hava yarattığını belirtmektedir.

Aydın (2005), “Öğretmenlik Uygulaması Dersi Nasıl Daha Verimli Hale Getirilebilir?” başlıklı çalışmasında matematik eğitimi ile özellikle belli bir öğretim yönteminin etkinliğini araştırmıştır. Araştırmacı, Orta Öğretim Matematik Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında, öğretmen adaylarının bilimsel nitelikli araştırmaların

uygulanabilirliğini görmeleri, matematik öğretimi ile ilgili bilgilerini derinleştirmeleri ve bilimsel çalışmaların işe yararlığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde yürütülen araştırma kapsamında, çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarından 6 haftalık dönemlerde farklı yöntemleri sınıflarında uygulamaları ve sonucunda edindikleri gözlemleri rapor halinde sunmaları istenmiştir. Raporların incelenmesi sonucu, öğretmen adayları permütasyon, kombinasyon, logaritma gibi soyut konuların, kullanılan diğer yöntemler ile pek akılda kalmadığını, senaryolu öğretimin daha zevkli ve rahat öğrenildiğini belirtmişlerdir.

Ulaşılan uygulama örneklerinden ve araştırmaların sonuçlarından yola çıkarak, Senaryo Temelli Öğrenme Modeli'nin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığı, öğrencileri derste etkin kıldığı, başarıyı arttırıcı bir etkisi olduğu söylenebilir.

## **BÖLÜM 3**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubunun düzenlenmesi, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi, kullanılan veri toplama araçları, araştırmada kullanılan öğretim materyalleri (öğrenme senaryoları), araştırmanın çalışma planı ve uygulama planı, öğrenme senaryolarının değerlendirilmesi ve elde edilen verilerin analizine ilişkin kullanılan istatistikler yer almaktadır.

#### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmada seçilen bir öğrenme modelinin öğretmen adaylarının tutum ve öz yeterlik algılarına etkisi gözlenmiştir. Belirlenen bu değişkenlerin uygulama süreci öncesi ve sonrasındaki değişimi, araştırmanın temel noktasını oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırmada deneysel desenlerden “Ön test, Son test Kontrol Gruplu Desen” kullanılmıştır.

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, 2004-2005 Öğretim Yılı Bahar döneminde Ankara Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü son sınıfa devam eden 37 öğrenciden (öğretmen adayı) oluşmuştur.

Uygulama sürecinde öğrenme senaryolarının öğretmen adaylarına ulaştırılması e-posta aracılığıyla sağlanmıştır. Bu nedenle, deney ve kontrol



gruplarının seçilmesinde öğrencilerin e-posta okuma sıklıkları ve uygulama dersinde devam ettikleri ilk ve orta dereceli okullarda oluşturdukları gruplar göz önüne alınmıştır.

Deney grubunda yer alacak öğretmen adaylarının seçiminde e-posta okuma sıklığının gözönüne alınmasının nedeni, öğrenme senaryolarının e-posta yolu ile öğrencilere gönderilmesidir. Uygulama dersinde devam ettikleri ilk ve orta dereceli okullarda oluşturdukları gruplara dikkat edilmesinin nedeni ise, uygulama derslerinde karşılaştıkları şartlar bakımından deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının benzer şartlarda olmasıdır.

Uygulama süreci başında 49 öğretmen adayından 23'ünün deney grubuna, kalan 26 öğretmen adayının ise kontrol grubuna alınmasına karar verilmiştir. Ancak uygulama sürecinde öğrenme senaryolarını aksatan, diğer öğretmen adayları ile eşzamanlı dönütler göndermeyen ve son test uygulamasına katılmayan, 3'ü deney grubundan 9'sı kontrol grubundan olmak üzere toplam 12 öğretmen adayının verileri çalışma dışı bırakılarak değerlendirmeye alınmamıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada, veri toplama araçları olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği", öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" ve Senaryo Temelli Öğrenme Modeli çerçevesinde "Öğrenme Senaryoları" kullanılmıştır.

#### **"Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği"**

Çalışma öncesi ve sonrasında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinin (öğretmen adaylarının) öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek için Yıldırım (2002) tarafından

geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır (EK-5). Öğretmenler üzerinde uygulana bu ölçekte, öğretmenlik mesleğine ilişkin 19 madde bulunmaktadır. Dörtlü derecelendirme yapılarak geliştirilmiş olan bu ölçekteki dereceleri 1=hiçbir zaman, 2= ara sıra, 3=sık sık, 4=her zaman oluşturmaktadır. 285 kişi üzerinde hesaplanan ölçeğin korelasyon katsayısı değeri 0.44 ( $p>.01$ ) olarak bulunmuştur. Bu ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0,79 olarak saptanmıştır (Yıldırım, 2002).

### **“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği “**

Çalışma öncesi ve sonrasında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarını ölçmek için kullanılan “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği“ araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Ek-6).

### **Ölçeğin Geliştirilmesi**

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında bilgisayar dersi öğretmenlerinden ve farklı alanlarda görev yapan öğretmenlerden yazılı olarak öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısını ifade eden görüşleri alınmıştır. Daha sonra, bilgisayar dersi öğretmenlerinden ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde görevli 15 öğretim üyesinden öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik algısını ifade eden maddelere ilişkin düşünceleri alınmıştır. Bu işlem sonucunda, ön-uygulama için 47 madde belirlenmiştir. Likert tipi beşli derecelendirme kullanılan ölçekte, maddeler için derecelendirme 1 = hiç, 2 = biraz, 3 = orta derecede, 4 = oldukça, 5 = her zaman şeklinde yapılmıştır.

Oluşturulan 47 maddenin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla çeşitli üniversitelerin BÖTE bölümlerinde görevli 15 öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Öğretim üyelerinden her madde için o maddenin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısını ifadesine ilişkin bir değerlendirme yapmaları ve 10 üzerinden bir puan vermeleri istenmiştir. Kapsam geçerliliği

sonucunda maddelere verilen puanların ortalaması alınmış ve tüm maddelerin ortalamasınının 7,4 ve üzerinde olduğu saptanmıştır. Bulunan bu değer, maddelerin ön uygulamada kullanılması için yeterli bulunmuştur.

Ön uygulama Hacettepe Üniversitesi, BÖTE bölümü son sınıfa devam eden 54 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Ön uygulama sonucu ölçekte yer alan 47 maddenin ayırt edicilik özellikleri test edilmiştir. Madde analizi sonucu korelasyon katsayısı değeri ( $p < .01$ ) 0,40 ve üzerinde olan 28 madde belirlenmiştir. Genel olarak madde –toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği göz önüne alınarak (Şener, 2003), 28 madde ölçeğin son halini oluşturmuştur.

Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin yapılması düşünülen çalışma sürecinde, ulaşılmak üstenen öğrencilerin dönem tatilinde olmaları nedeniyle hedeflenen sayıda öğrenciye ulaşılamamıştır. Araştırmanın başlama tarihinin yaklaşması nedeniyle ön çalışma daha ileriki bir tarihe atılamamıştır. Örneklem hacminin belirli bir büyüklüğe sahip olamaması nedeniyle (değişken başına 5 katılımcı ya da en az 100 denek) (Şencan, 2005) ölçeğin faktör analizi yapılmamıştır.

Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0,92 olarak bulunmuştur.

### **Öğrenme Senaryoları**

Öğrenme modelinin hazırlanması sürecinde, öğrencilere verilecek senaryolarda yer alacak durumları belirlemek amacıyla, 2003 - 2004 Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Hacettepe Üniversitesi – BÖTE bölümü son sınıf öğrencilerinden Öğretmenlik Uygulaması dersinde gözlemledikleri ve sınıflarda karşılaştıkları sınıf içi sorunlara yönelik bir gözlem çalışması yapılmıştır. Ayrıca BÖTE bölümü mezunu olup halen bilgisayar öğretmenliği yapan bilgisayar dersi öğretmenleriyle sınıf içinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra bu durumlara yönelik senaryolar araştırmacı ve Ankara Üniversitesi, BÖTE bölümünde görevli bir öğretim üyesi tarafından hazırlanmıştır.

## Verilerin Toplanması

Uygulama süreci başında deney ve kontrol grubunda yer alacak öğretmen adayları ile yüz yüze bir toplantı yapılmıştır. Toplantıda, çalışmanın amacına yönelik sözlü olarak açıklama yapılmış ve aynı açıklama yazılı olarak da çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarına verilmiştir (Ek-7). Açıklamanın ardından öğretmen adaylarından ölçeklerde ve senaryolarında kullanmak üzere birer takma isim seçmeleri ve çalışma boyunca bu takma isimleri kullanmaları istenmiştir. Bu uygulama ile öğretmen adaylarında araştırmanın sonuçlarının herhangi bir dersin değerlendirmesine yansımayaacağına ilişkin güven sağlamak amaçlanmıştır. Daha sonra her öğretmen adayının takma isminin ve e-posta adresinin bulunduğu bir liste oluşturulmuştur. Ölçeklerin cevaplanmasını izleyen hafta öğrenme senaryolarının deney grubunda bulunan öğretmen adaylarına iletilmesine başlanmıştır. Uygulama süreci boyunca öğretmen adaylarına toplam 5 adet öğrenme senaryosu verilmiştir (Ek-8). Bu senaryolardan 1. senaryo 3 bölümden, kalan 4 senaryo 2 bölümden oluşmaktadır.

Araştırmanın uygulama bölümüne ilişkin zaman çizelgesi “Çalışma Planı”nda verilmiştir.

Uygulama sürecinde kontrol grubunda bulunan öğretmen adayları okul uygulamalarına ve lisans derslerine devam ederken, deney grubunda bulunan öğretmen adayları okul uygulamalarına ve lisans derslerine ek olarak öğrenme senaryoları çalışmasına da katılmışlardır.

Öğretmen adaylarının ortak derslerinin az olması, üniversitede aynı zamanlarda bulunamamaları ve zamanlarının büyük bölümünü okul uygulamalarında geçirmeleri nedeniyle, öğrenme senaryoları öğretmen adaylarına yazılı olarak e-posta yoluyla iletilmiştir. Her e-postada öğretmen adaylarına bir önceki e-postada verdikleri kararlar sonucu ortaya çıkan yeni durumlar betimlenmiş, öğretmen adaylarının cevaplarında belirttikleri ve gereksinim duydukları bilgiler, karar vermeleri gereken kilit durumlar ve anahtar sorular verilmiştir. Öğretmen adayları belirlenen zaman süresinde ve

eldeki veriler doğrultusunda “bilgisayar öğretmeni” rolünde, durumları değerlendirerek kilit noktalarda nasıl davranabileceklerine ilişkin durumları, bu durumlarda gereksinim duydukları bilgileri ve nedenlerini aynı şekilde yazılı olarak araştırmacıya e-posta yoluyla iletmışlerdir.

Öğrenme senaryolarının uygulanması sonrasında deney grubunda yer alan öğretmen adayları ile öğrenme senaryolarını değerlendirme amaçlı yüz yüze bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada öğrenme senaryolarında yer alan problemlere nasıl tepki verdikleri, gelen dönütlere göre tepkilerinin nasıl değişim gösterdikleri gözlenmiştir.

Senaryolar; araştırmacı ve tez danışmanı tarafından değerlendirilmiştir. Uygulama öncesinde belirlenen durumlara ilişkin araştırmacı ve öğretim üyesi tarafından, senaryolar ve bu senaryolarda ilerlerken öğretmen adaylarının gereksinim duymaları olası durumlar hazırlanmıştır. Yedi hafta boyunca gelişen durumlar bu senaryolar doğrultusunda öğretmen adaylarına iletilmiştir.

Öğrenme senaryoları çerçevesinde, önceden tahmin edilen durumlar dışı ortaya çıkan bir gelişme gözlenmemiştir.

Öğrenme modelinin uygulanması sonrası öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarına ilişkin veriler çalışma öncesinde olduğu gibi aynı şekilde “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Çalışmada elde edilen veriler SPSS 10.0 programında analiz edilmiştir.

Senaryo Temelli Öğrenmenin, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik

tutumlarına ve öz yeterlik algılarına ilişkin farklılaşma “İlişkili t-testi” kullanılarak analiz edilmiştir.

Senaryo Temelli Öğrenmenin, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşması “İlişkisiz t-testi” kullanılarak analiz edilmiştir

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları arasında bir ilişki “Basit Korelasyon Tekniği” ile test edilmiştir.

### Çalışma Planı

Çizelge 2’de araştırmanın çalışma planı, Çizelge 3’te ise araştırmanın uygulama planı verilmiştir.

Çizelge 2  
Araştırmanın Çalışma Planı

<b>Etkinlik</b>	<b><u>Süre (Hafta)</u></b>
Alanyazın Tarama	Sürekli
Öğrenme Senaryolarının Düzenlenmesi	8 Hafta
Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması	16 Hafta
Çalışma Grubunun Düzenlenmesi	2 Hafta
Uygulama	9 Hafta
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	2 Hafta
Araştırma Raporunun Yazılması	3 Hafta
<b>TOPLAM</b>	<b>40 Hafta</b>

Çizelge 2’de yer alan etkinliklerin bir bölümü aynı zaman dilimlerinde yürütülmüştür.

Araştırmanın uygulama süreci için ayrı bir zaman çalışma planı hazırlanmıştır. Çizelge 3’te verilen bu plan araştırma içerisinde “Uygulama Planı” olarak yer almaktadır.

Çizelge 3  
Araştırmanın Uygulama Planı

1.hafta:	Öğretmen adaylarına uygulama hakkında bilgi verilmesi Deney ve kontrol grubuna “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ön testlerinin uygulanması	
2.hafta	Deney grubu	1.senaryo-1.bölüm
3.hafta	Deney grubu	1.senaryo, 1.bölüm dönütleri ve 1.senaryo, 2.bölüm
4.hafta	Deney grubu	1.senaryo, 2.bölüm dönütleri 2.senaryo
5. hafta	Deney grubu	2.senaryo dönütleri 3.senaryo
6. hafta	Deney grubu	3.senaryo dönütleri 4.senaryo
7. hafta	Deney grubu	4.senaryo dönütleri 5.senaryo
8. hafta	Deney grubu	5.senaryo dönütleri
9. hafta	Deney grubu	Senaryoların genel değerlendirmesi
	Deney ve kontrol grubuna “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” son testlerinin uygulanması	

Çizelge 3’te yer alan Uygulama Planı sonucu ulaşılan verilerin analizlerine ilişkin bulgular Bölüm 4’te yer almaktadır.

## BÖLÜM 4

### BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının veri toplama araçlarından “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”nden elde edilen veri analizleri, bu analizler sonucu ulaşılan bulgular, ölçek maddelerine ilişkin puan farklılaşmaları ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

#### Cinsiyete Göre Dağılım Özellikleri

Araştırmanın çalışma grubunu toplam 37 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyete göre farklılaşması Çizelge 4’de yer almaktadır. Çizelge 4. de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan 16 kız öğrenciden 7’si deney grubunda, 9’u ise kontrol grubunda yer almaktadır. Öte yandan, çalışmaya katılan 21 erkek öğrenciden 13’ü deney grubunda, 8’i ise kontrol grubunda yer almaktadır.

Çizelge 4  
Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	9	11	20
Kontrol Grubu	9	8	17
Toplam	18	19	37



### “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” Bulguları

Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlik algılarındaki değişime ilişkin analizler SPSS 10.0 yazılımında “İlişkili t-testi” kullanılarak analiz edilmiştir.

Öğrenme senaryolarına gelen cevaplar incelendiğinde cevapların ve problem durumlarına verilen tepkilerin, alınan önlemlerin ve olası çözümlerin öğretmen adaylarında çeşitlilik gösterdiği gözlenmiştir. Çalışma sonrası yapılan “öğrenme senaryolarını değerlendirme çalışması”nda edinilen izlenimler, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmadıkları ve problem durumlarına ortak çözümler üretmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının uygulama öncesinde öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısı puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 109,20$  iken, öğrenme modeli uygulaması sonrası bu değer  $\bar{X} = 123,55$ 'e yükselmiştir (Çizelge 5).

Çizelge 5  
Deney Grubu-“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve  
“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”  
Ön test ve Son test Puanları

		N	$\bar{X}$
Ölçüm (ÖMYÖYAÖ)	Ön test	20	109,20
	Son test	20	123,55
Ölçüm (ÖMYTÖ)	Ön test	20	59,60
	Son test	20	59,35

Öte yandan, öğretmen adaylarının uygulama öncesinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 59,60$  iken, öğrenme modeli uygulaması sonrası bu değer  $\bar{X} = 59,35$  olarak gözlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 76 olduğu düşünülürse, ortalama puanların olumlu tutum ifade ettiği söylenebilir.

Çizelge 6'da yer alan bilgiler doğrultusunda, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının, Senaryo Temelli Öğrenme sonrasında öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarında anlamlı bir artış olduğu gözlenmiştir [t (19)=35,95, p<.01].

Çizelge 6  
Deney Grubu-“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve  
“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” Bulguları

		S	sd	t	p
Ölçüm (ÖMYÖYAÖ)	Ön test	11,73	19	-35,95	.000
	Son test	11,65			
Ölçüm (ÖMYTÖ )	Ön test	7,96	19	0,129	.899
	Son test	9,80			

Ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında puan artışı bakımından 5, 7, 8, 14, 20, 24 ve 28 numaralı maddelerin puanlarında belirgin bir artış gözlenmiştir. Bu maddelere aşağıda yer verilmiştir.

- 5. Dersi planlarken hangi konularda hangi etkinliklerin yapılması gerektiğine karar verebilirim.
- 7. Okullarda kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında yeterince bilgi sahibi olduğuma inanıyorum.

- 8. Ders içi etkinlikleri öğrencilerin gelişim özelliklerini gözönüne alarak düzenleyebilirim.
- 14. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirleyebilirim.
- 20. Öğrencilerin başarısını değerlendirirken öğrencinin ders içi çalışmalarını da gözönüne alırım.
- 24. Derste kazandırılacak hedeflerin hangi sorunların çözümünde kullanılacağını örneklerle açıklayabilirim.
- 28. Derste kazandırılacak hedeflerin yaşamda ne işe yarayacağını örneklerle açıklayabilirim.

Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde, öğretmen adayları uygulama başında 7. ve 20. maddeye ilişkin konularda yetersiz bilgiye sahip olduklarını düşündükleri, diğer maddelere ilişkin konularda ise gerçek yaşam örneklerine ihtiyaç duydukları, bu nedenle kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Buna bağlı olarak, Çizelge 5'te görülen ortalama puanlarında gözlenen artış, öğretmen adaylarının öğrenme senaryolarında karşılaştıkları yeni durumlar hakkında uygulama başında bilgileri olmamasına karşın, senaryo çalışmaları süresince aldıkları dönütler doğrultusunda yeni bilgiler edinmeleri, buna bağlı olarak son test'e verdikleri cevapların yükselmesi ile açıklanabilir.

Öğretmen adaylarının Senaryo Temelli Öğrenme sonrasında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir değişim olmadığı gözlenmiştir [t (19)=,129, p>.01].

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarından uygulama öncesinde öz yeterlik algısı puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 106,47$  iken, öğrenme modeli uygulaması sonrası bu değer  $\bar{X} = 116,12$ 'ye yükselmiştir (Çizelge 7). Öğrencilerin uygulama öncesinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 57,65$  iken, öğrenme modeli uygulaması

sonrası bu değer  $\bar{X} = 60,71$  olarak gözlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 76 olduğu düşünülürse, deney grubunda olduğu gibi ortalama puanların olumlu tutum ifade ettiği söylenebilir.

Çizelge 7  
Kontrol Grubu -“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve  
“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” Ortalama Puanları

		N	$\bar{X}$
Ölçüm (ÖMYÖYAÖ)	Ön test	17	106,47
	Son test	17	116,12
Ölçüm (ÖMYTÖ)	Ön test	17	57,65
	Son test	17	60,71

Çizelge 8  
Kontrol Grubu -“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve  
“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” Bulguları

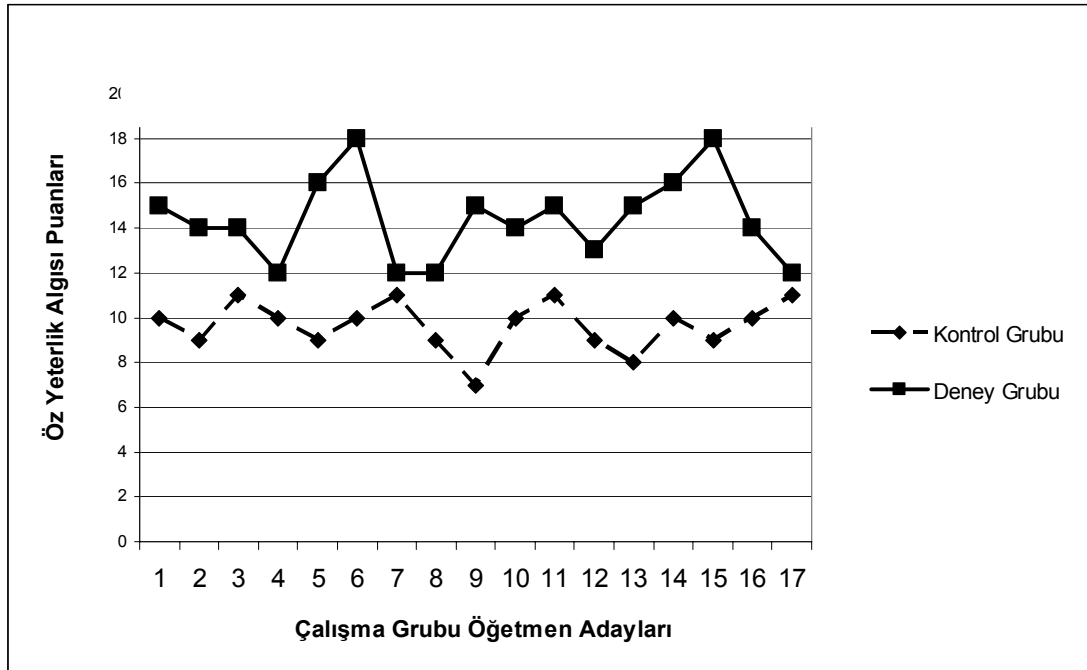
		S	Sd	t	p
Ölçüm (ÖMYÖYAÖ)	Ön test	12,79	16	-35,682	0,000
	Son test	13,34			
Ölçüm (ÖMYTÖ)	Ön test	5,47	16	-1,174	0,257
	Son test	13			

Çizelge 8’de yer alan sonuçlara bağlı olarak, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının Senaryo Temelli Öğrenme sonrasında öğretmenliğe yönelik öz yeterlik algılarında anlamlı bir artış olduğu gözlenmiştir [ $t_{(16)}=35,68$ ,  $p<.01$ ].

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öz yeterlik algılarında bu değişim, öğrencilerin ön test ve son test ölçümleri arasında ve sonrasında devam eden Okul Deneyimi dersinde devam ettikleri okullarda edindikleri deneyimlerle açıklanabilir.

Öğretmen adaylarının Senaryo Temelli Öğrenme sonrasında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir değişim olmadığı gözlenmiştir [ $t_{(16)}=1,174, p>,01$ ].

Deney grubu ve kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısı değişimleri arasındaki farkın anlamlılığı t-testi kullanılarak sorgulanmıştır. Analiz sonucu Şekil 2’de ve Çizelge 9’da yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.



Şekil 2.  
Deney Grubu Kontrol Grubunun “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” Farklılaşma İlişkileri

Şekil 2’de yer alan veriler doğrultusunda, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öz yeterlik algısı ölçeklerindeki puan değişiminin, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öz yeterlik algısı

ölçeklerindeki puan değişiminden yüksek olduğu belirgin şekilde göze çarpmaktadır.

**Çizelge 9**  
Deney Grubu Kontrol Grubunun “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” Farklılaşma İlişkileri

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu ve Kontrol Grubu ÖMYÖYAÖ farkı	17	-4,76	16	2,44	-8,06	.000

Çizelge 8’de yer alan sonuçlar incelendiğinde ortalamalar arasında  $\bar{X} = -4,7$  değerinde bir fark olduğu görülmektedir. Aynı zamanda deney grubu ve kontrol grubu “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”’de görülen farklılaşmanın anlamlı olduğu söylenebilir [ $t_{(16)}=8,06$ ,  $p<.01$ ]. Bu veriler doğrultusunda, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarının kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algılarından yüksek olduğu ve bu farklılaşmanın Senaryo Temelli Öğrenmeden kaynaklandığı söylenebilir.

### **“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Senaryo Temelli Öğrenmenin, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma etkisinin cinsiyete göre değişkenliği “İlişkisiz Örneklem t-testi” kullanılarak test edilmiştir. Çizelge 10’da yer alan veriler doğrultusunda, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında [ $t_{(18)}=.215$ ,  $p>.01$ ] ve öz yeterlik algılarında cinsiyete göre farklılaşma gözlenmemiştir [ $t_{(19)}=.129$ ,  $p>.01$ ].

Çizelge 10  
Deney Grubu - “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ve  
“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” Puanlarının Cinsiyete Göre  
Karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
ÖMYTÖ	Kız	9	0,22	8,15	18	.215	.832
	Erkek	11	-0,64	9,46			
ÖMYÖYAÖ	Kız	9	14,33	1,80	19	.129	,899
	Erkek	11	14,36	1,86			

Aynı şekilde Çizelge 11’de yer alan bilgiler doğrultusunda, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında [ $t_{15} = -.349, p > .01$ ] ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarında cinsiyete göre bir farklılaşma gözlenmemiştir [ $t_{16} = -.349, p > .01$ ].

Çizelge 11  
Kontrol Grubu - “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ve  
“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” Puanlarının Cinsiyete Göre  
Karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
ÖMYTÖ	Kız	9	0,89	14,68	15	-.349	.732
	Erkek	8	5,50	2,07			
ÖMYÖYAÖ	Kız	9	9,56	1,24	16	-.349	.732
	Erkek	8	9,75	1,04			

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin gerek öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında gerekse öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik

algılarında cinsiyete göre bir değişim görülmemiştir. Ankara Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'ne devam eden kız ve erkek öğrencilerin sayılarına bakıldığında (Çizelge 12), erkek öğrencilerin kız öğrencilerden oldukça fazla olduğu göze çarpmaktadır. Yüksek Öğrenim Kurumu (<http://www.yok.gov.tr/hakkında/2003-2004os.xls>) verilerine göre 2003 - 2004 Öğretim Yılı itibariyle ülke genelinde eğitim fakültelerine 19.260 kız öğrenci, 17.444 erkek öğrenci başvurmuştur. Bu verilerden hareketle, ülke genelinde öğretmenlik mesleğinin kızlar tarafından daha çok tercih edildiği söylenebilir. Öte yandan, "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi" bölümünde bulunan öğrencilerin büyük çoğunluğunun meslek liseleri ve teknik liselerden mezun olan öğrencilerin ve bu öğrencilerin çoğunluğunu erkek öğrencilerin oluşturduğu bilinmektedir. Bu durumda, öğretmenlik mesleğinin kızlar tarafından daha çok tercih edilir olması ve alanda öğrenim gören öğrencilerin büyük bölümünü erkek öğrencilerin oluşturması durumları göz önüne alındığında, bu iki durumun birbirini dengelediği ve cinsiyete göre farklılaşma görülmemesinin bu durumdan kaynaklandığı düşünülebilir.

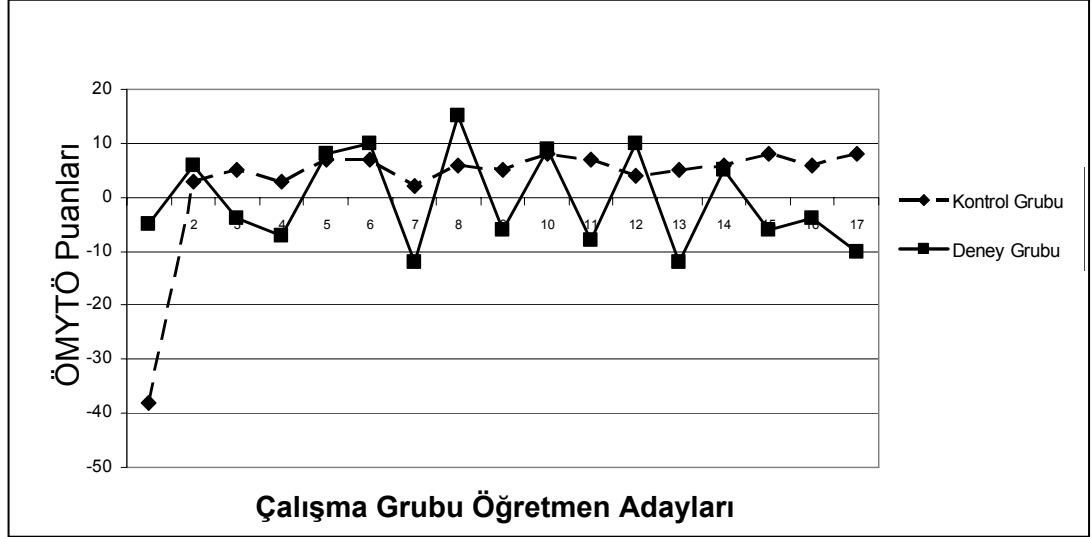
Çizelge 12  
Ankara Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi  
Cinsiyete Göre Öğrenci Dağılımı

	Kız	Erkek
1.sınıflar	22	27
2. sınıflar	16	25
3.Sınıflar	20	27
4.Sınıflar	20	31
Toplam	78	110

Deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği"nden aldıkları puanlardaki farklılaşmanın derecesini ve ne derece anlamlı olduğunu belirlemek için



ölçeklerden elde edilen veriler t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucu Şekil 3’de ve Çizelge 13’te yer alan bulgulara ulaşılmıştır.



Şekil 3  
Deney Grubu - Kontrol Grubunun “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” Farklılaşma İlişkileri

Şekil 3’de yer alan veriler doğrultusunda, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” puan değişimi ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” puan değişimi arasında herhangi bir ilişki göze çarpmamaktadır. Bu bulgu, çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının uygulama süresince tutum bakımından benzer koşullarda oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge 13  
Deney Grubu Kontrol Grubunun “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” Farklılaşma İlişkileri

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu ve Kontrol Grubu ÖMYTÖ farkı	17	-3,71	16	12,81	-1,193	.250

Çizelge 13'de yer alan sonuçlar incelendiğinde ortalamalar arasında  $\bar{X} = -3,71$  değerinde bir fark olduğu görülmektedir. Ancak deney grubu ve kontrol grubu "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" puanlarında görülen farklılaşmanın anlamlı olduğu söylenemez [ $t_{(16)}=1,193, p>.01$ ].

Gerek deney grubu gerekse kontrol grubu ölçümleri sonucu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

### **"Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" Puanları ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" Puanları İlişkisi**

Her iki grupta yer alan öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarında değişim ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında değişim arasında bir ilişki olup olmadığı "Basit Korelasyon" işlemi ile test edilmiştir. Veri analizleri deney grubu ve kontrol grubu üyeleri için ayrı yapılmıştır.

Çizelge 14'te yer alan veriler doğrultusunda ( $r=0,124, p>.01$ ) deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında bir ilişki saptanmamıştır. Bu ilişkisizlik, uygulama öncesinde ve sonrasında tutumlarda herhangi bir değişim olmaması ile bağlantılı olabilir.

Çizelge 14  
Deney Grubu "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" Farklılaşma İlişkileri

	R	p	r <sup>2</sup>
ÖMYÖYAÖ ve ÖMYTÖ	0,124	.635	0,015

Çizelge 15'te yer alan veriler doğrultusunda ( $r=-0,07$ ,  $p>.01$ ) kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında bir ilişki saptanmamıştır. Bu ilişkisizlik, deney grubunda olduğu gibi uygulama öncesinde ve sonrasında tutumlarda herhangi bir değişim olmaması ile bağlantılı olabilir.

Çizelge 15  
Kontrol Grubu “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve  
“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” Farklılaşma  
İlişkileri

	r	p	r <sup>2</sup>
ÖMYÖYAÖ- ÖMYTÖ	-0,07	.801	0,0049

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda gözlenen bu durum, deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği”nden aldıkları puanlardaki değişim arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı test edilmiştir.

Çizelge 16'da yer alan veriler doğrultusunda ( $r=-0,156$ ,  $p>.01$ ) deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” puanlarında görülen farklılaşmalar arasında bir ilişki saptanmamıştır.

Çizelge 16  
Deney Grubu ve Kontrol Grubu “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum  
Ölçeği” Farklılaşma İlişkileri

	r	p	r <sup>2</sup>
ÖMYÖYAÖ ve ÖMYTÖ	0,156	.551	0,024

Elde edilen veriler doğrultusunda gerek “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” puanlarında gerekse “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” puanları arasında ve gerek deney grubu gerekse kontrol grubu üyelerinin “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” puanlarının farklılaşmalarında herhangi bir ilişki gözlenmemiştir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısındaki değişimle öğretmenlik mesleğine yönelik tutumdaki değişim arasında herhangi bir ilişki bulunamaması, araştırmanın uygulama çalışması süresinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları değiştirebilecek ölçüde uzun olmaması ile açıklanabilir.

Giriş bölümüne açıklandığı gibi, tutum bilişsel, davranışsal ve duyuşsal eğilimleri içerir. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adayları yetişkin bireylerdir. Uygulama çalışması öncesinde, alanlarında en az 4 yıllık bir eğitim süreci yaşamışlardır. Bu süreç içerisinde, gerek “Okul Deneyimi - I ve II” dersleri kapsamında olsun gerekse okul dışı yaşantılarında olsun alana ilişkin fikirler edinmişlerdir. Bu fikirler doğrultusunda öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar geliştirmiş olabilirler. Tutumun, bireyin ilgili durum ve nesnelere karşı zihinsel ve duyuşsal hazırlık durumu olduğu ve deneyimlerle örgütlendiği göz önüne alınırsa, araştırmanın uygulama süresinin kısa olması, öğretmen adaylarının uygulama öncesi geliştirmiş olduğu tutumlarında anlamlı bir değişim olmamasının bir nedeni olabilir.

Öte yandan, benzer koşullardan öz yeterlik algısının da aynı şekilde etkilenebileceği düşünülebilir. Ancak öz yeterlik algısı deneyimlerle beslenir. Öğretmen adayları, uygulama süreci sonrası yapılan görüşmelerde sahip oldukları bilgilerin daha çok teorik bilgi düzeyinde kaldığından söz etmişlerdir. Öğretmen adaylarının tutumlarında anlamlı bir değişim gözlenmemesinin nedenlerinden bazıları olarak değerlendirilebilecek “Okul Deneyimi - I ve II” dersleri ve ön yaşantıların bu nedenle öz yeterlik algılarında görülen anlamlı değişimde etkisi olmayabilir. Öğretmen adaylarının teorik olarak nitelendirdikleri bilgilerini gerçek yaşam koşullarında görmeleri ve uygulama

sürecinde yaşadıkları gerçek durum örnekleri öz yeterlik algılarındaki değişime bir neden olarak gösterilebilir.

Elde edilen verilere dayanarak, tutum değişikliği için öz yeterlik algısı değişikliğine göre daha uzun zamana ihtiyaç duyulduğu araştırmada elde edilen bir bulgu olarak düşünülebilir.

## BÖLÜM 5

### SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar, uygulamaya ve araştırmalara yönelik öneriler verilmiştir.

#### Sonuçlar

Bu araştırmada, “Senaryo Temelli Öğrenme, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında ve öz yeterlik algılarında anlamlı bir fark oluşturmaktadır mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırma kapsamında alt amaçlar ve elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının Senaryo Temelli Öğrenme sonrasında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir değişim olmadığı gözlenmiştir [ $t_{(19)}=,129$ ,  $p>,01$ ]. Öğrencilerin uygulama öncesinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 59,60$  iken, öğrenme modeli uygulaması sonrası bu değer  $\bar{X} = 59,35$  olarak gözlenmiştir.

Öte yandan, kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının da Senaryo Temelli Öğrenme sonrasında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir değişim olmadığı gözlenmiştir [ $t_{(16)}=1,174$ ,  $p>,01$ ]. Öğrencilerin uygulama öncesinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum

puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 57,65$  iken, öğrenme modeli uygulaması sonrası bu değer  $\bar{X} = 60,71$  olarak gözlenmiştir.

2. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının uygulama öncesinde öz yeterlik algısı puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 109,20$  iken, uygulaması sonrası bu değer  $\bar{X} = 123,55$  olarak gözlenmiştir. Senaryo Temelli Öğrenme sonrasında öğretmenliğe yönelik öz yeterlik algılarında anlamlı bir artış olduğu gözlenmiştir [ $t_{(19)}=35,95, p<.01$ ].

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının Senaryo Temelli Öğrenme sonrasında öğretmenliğe yönelik öz yeterlik algılarında anlamlı bir artış olduğu gözlenmiştir [ $t_{(16)}=35,68, p<.01$ ]. Öğrencilerin uygulama öncesinde öz yeterlik algısı puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 106,47$  iken, öğrenme modeli uygulaması sonrası bu değer  $\bar{X} = 116,12$  olarak gözlenmiştir.

3. Gerek deney grubu [ $t_{(18)}=.215, p>.01$ ] gerekse kontrol grubunda [ $t_{(15)}= -.349, p>.01$ ] yer alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği gözlenmiştir.

4. Deney grubu [ $t_{(19)}=.129, p>.01$ ] ve kontrol grubunda [ $t_{(16)}= -.349, p>.01$ ] yer alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği gözlenmiştir.

5. Gerek deney grubu gerekse kontrol grubu ölçümleri sonucu öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişimleri arasında bir ilişki gözlenmemiştir ( $r=0,162, p>.01$ ).

### **Uygulamaya İlişkin Öneriler**

Öz yeterlik algısı, öğretmen eğitiminde üzerinde önemle durulması gereken bir özelliktir. Bir durumla ilgili olarak, öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler, bir işi başarmak için büyük çaba gösterirler, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmeyizler, ısrarlı ve sabırlıdırlar. Dolayısıyla öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olması büyük önem taşımaktadır.

Gerek bu araştırma, gerekse daha önce yapılan araştırmalardan yola çıkılarak Senaryo Temelli Öğrenme Modelinin öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarında olumlu bir değişime yol açtığı belirtilebilir. Buna bağlı olarak, Senaryo Temelli Öğrenme Modelinin doğru bir planlama ile alana özgü derslerin içerisinde daha uzun zaman dilimine yayılmaları ile öğretmen adaylarının meslek yaşamlarını pek çok yönüyle daha yakınmadan tanımları sağlanabilir.

Öğretim yaşamının her alanında karşılaşılan sınavlar pek çok zaman sadece teorik bilgileri ölçmeye yöneliktir. Kişinin yaşamının geri kalanını bağlı olarak sürdüreceği mesleğine ilişkin ölçme yöntemlerinin meslek yaşamında karşılaşılabilecek durumları içerecek şekilde uygulanması, bilgilerin kalıcılığını ve işlevselliğini arttırabilir.

Bu araştırmada bir sınırlılık olarak karşımıza çıkan uygulama süresi, yukarıda da değinildiği gibi alan derslerinde daha uzun zaman dilimlerini içeren planlamalar sonucu, öğretmen adaylarının mesleklerini model çerçevesinde daha iyi tanıyacaklarından öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesini de beraberinde getirebilir.

### **Sonraki Araştırmalara İlişkin Öneriler**

Bu araştırmada Senaryo Temelli Öğrenme Modelinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma etkisi, öğrenme senaryolarının e-posta yolu ile iletilmesine dayalı yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının senaryolara karşı geliştirdikleri tepkilere, davranışlara vb. yazılı olarak ulaşılmıştır. Ancak yüzyüze yapılabilecek bir uygulama çalışmasında tepkilerin ve davranışların değişimi belirsizliğini korumaktadır. Bu nedenle sözü edilen belirsizliğin giderilmesi, öz yeterlik algılarında meydana gelebilecek değişimin farkı yeni araştırmalarla belirlenebilir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme senaryolarına ilişkin düşünceleri yüzyüze bir paylaşımda alınmıştır. Ancak öğretmen adaylarının



“Öğretmenlik Uygulaması” dersi için farklı okullarda farklı zaman dilimlerinde bulduklarından bu paylaşım için kısıtlı bir ortak zaman dilimi kullanılmıştır. Zamanın kısıtlı olması nedeniyle öğretmen adaylarının duygu, düşünce ve davranışlarını kısmen yansıtmış olabilecekleri düşünülerek bu paylaşımın daha uzun bir zaman dilimine yayıldığı, öğrenme senaryolarının sözel paylaşımlar şeklinde planlandığı nitel bir çalışma ile öğretmen adaylarının ne tür bilgilere ihtiyaç duyduklarını ortaya konabilir.

Bu araştırmada, Senaryo Temelli Öğrenmenin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda bir etkisi gözlenmemiştir. Öğretmen adaylarının tutumlarına ilişkin farklılaşma, farklı bir tutum ölçeğinin kullanılacağı yeni bir araştırma ile tekrar irdelenebilir.

Araştırmada, tutum değişikliğinin gözlenmemesi, tutum ve öz yeterlik algısı arasında olası bir ilişki incelenmemesi sonucunu da beraberinde getirmiştir. Çalışmanın uygulama süresinin kısa olması bu sonuçlara bir neden teşkil edebilir. Ancak daha uzun süreli bir çalışma ile öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında bir bağlantı olup olmadığı araştırılabilir. Ayrıca araştırma farklı bir tutum ölçeği kullanılarak tekrarlanabilir.

Araştırmaya özgü geliştirilen “Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”nin uygulama çalışmaları büyük ölçüde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü öğrencileri ve bilgisayar dersi öğretmenleri ile yapılmıştır. Ölçeğin farklı bir eğitim alanda kullanılması halinde bir uyarılma çalışması yapılabilir.

Ayrıca, bu araştırma öğretmen mesleğine yönelik duyuşsal farkındalıklara yönelik planladığından, öğretmen adaylarının akademik başarıları bir değişken olarak alınmamıştır. Ancak, sonraki araştırmalar çerçevesinde, Senaryo Temelli Öğrenmenin öğretmen adaylarının tutum ve / veya öz yeterlik algılarına etkisinin akademik başarıya göre değişkenliği incelenebilir.

## KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (1998). **Etkili Öğrenme ve Öğretim**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Açıkgöz, K. (2003). **Aktif Öğrenme**, Eğitim Dünyası Yayınları.

Akins, M., Crichton, S. (2003). **Scenario Based Learning Geography in the Field Using GIS / GPS for Curriculum Integration**. Son Erişim 21.05.2005. [http://www.members.shaw.ca/bonefro/gps/akins\\_melina\\_gps.pdf](http://www.members.shaw.ca/bonefro/gps/akins_melina_gps.pdf).

Akpınar, M., Ayvaci, H.Ş., (2003). **Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilimlerin Temel Disiplinlerine Karşı Tutumları**. Milli Eğitim Dergisi.

Aşkar, P., Umay, A. (2001) İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla **İlgili Öz Yeterlik Algısı**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi, 21

Atıcı, M. (2000). **İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Yetkinlik Beklentisi Rolünün İngiltere ve Türkiye’de seçilen Bir Araştırma Grubu Üzerinde** İncelenmesi. Son Erişim 21.05.2005. <http://www.yok.gov.tr/egfak/meral.htm>

Aydın, E. (2005). **Öğretmenlik Uygulaması Dersi Nasıl Daha Verimli Hale Getirilebilir?**. Eğitimde İyi Örnekler, EİÖK. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi. Orta Öğretim Matematik Eğitimi Anabilim Dalı.

Aydın, O. (1985). **Davranış Bilimine Giriş-4**, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları. Üçüncü Baskı

Bandura, A. (1997) **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman

Bell, S., Page, R. (2003). **Development of Scenario Based Learning**. New Zeland: Dunmore Press.

Bilen, M. (1989). **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Dramatizasyon Yöntemi. Ankara: Sistem Ofset

Bilen, M. (1999). **İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı**. Yaratıcı Dramanın Bir Yöntem Olarak İlköğretimde Kullanılması. Öğrenmenin Oluşumu: Öğretme, Model, Strateji ve Teknikleri. Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur Eğitim Fakültesi Yayını

Brock, S. (2003). **Development of Scenario Based Learning**. New Zeland: Dunmore Press.

Büyüköztürk, Ş. (2003). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum, Pegem Yayıncılık: 3.Baskı

Colburn, M.C. (2002). **Strategic Interaction Online: A Comparison Of Instructional Techniques To Optimize The Use Of Scenarios As A Distance Learning Exercise On The Internet**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Delaware Üniversitesi.

Demirel, Ö. (2004). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem Yayıncılık. 6.Baskı.

Di Pietro, R.J. (1987). **Strategic Interaction**. Cambridge: Cambridge University Press.

Enochs L. G., Riggs, I. M. (1990). **Further Development of an Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale**, School Science and Mathematics. 90 (8).

Eren, E. (2001). **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. Beta Yayınları. Yedinci Baskı.

Erkan, H. (1994). **Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Errington, E. (2003). **Development of Scenario Based Learning**. New Zeland: Dunmore Press.

Gammer, S. (2003). **Development of Scenario Based Learning**. New Zeland: Dunmore Press.

Gathany, N., Green, S. (2003). **Scenario-Based E-Learning Model: A CDC Case Study**. Son Erişim 21.05.2005.  
<http://www.learningcircuits.org/2003/apr2003/gathany.htm>

Gibson, S., Dembo, M.H. (1984). **Teacher Efficacy: A Construct Validation**. Journal of Educational Psychology. 76

Gökçe, E. (1999). **İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Günay, M. (2002). **Türkiye-Hollanda Polis Eğitimi ve Eğitimde Yeni Teknolojilerin Kullanılması Açısından Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kindley, R. (2002). **Scenario-Based E-Learning: A Step Beyond Traditional E-Learning**. Son Erişim 21.05.2005.  
<http://www.learningcircuits.org/2002/may2002/kindley.html>

Köklü, N. (1994). **Üniversite Öğrencilerinin İstatistiğe Yönelik Tutumlarına Etki Eden Faktörler**. Ankara Üniversitesi

Kutlu, Ö., Gülleroğlu D. (2004). **İlköğretimde Sınava İlişkin Tutumların Belirlenmesi**. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları

Küçükahmet, L. (1999). **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**. İstanbul: Alkim Yayınevi

Murray, M. (2003). **Development of Scenario Based Learning**. New Zeland: Dunmore Press.

Öktem, M. Başkent Üniversitesi Hastanesi, Kadın Hastalıkları ve Doğum Anabilim Dalı, Sözel görüşmeler: Ekim-2004

Özden, Y. (1997). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: PegemA Yayıncılık

Özkan, Ö., Tekkaya, C., Çakıroğlu, J. (2002) **Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Öz-yeterlik İnançları**, V. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Ankara. ODTÜ.

Özvarış, Ş.B., Demirel, Ö. (2002). **Öğrenen Merkezli Tıp Eğitimi Eğitici Rehberi**. Ankara. Türk Tabipler Birliği Yayınları.

Rotem, A., Taggart A., Balasooriya, C., Di Corpo, S. **Guidelines for development of Scenario based eLearning Resources**. School of Public Health & Community Medicine University of New South Wales. Son Erişim 21.05.2005. [http://www.anaphi.unsw.edu.au/Scenario\\_guidelines.pdf](http://www.anaphi.unsw.edu.au/Scenario_guidelines.pdf)

Saraç, C. (2002). **Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe'nin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı.

Selçuk, Z. (2000). **Okul Deneyimi ve Uygulama. Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarının Gözlenmesi**. Nobel Yayın Dağıtım

Stewart, T.M. (2003). **Development of Scenario Based Learning**. New Zeland: Dunmore Press.

Şencan, H. (2005). **Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik**. Seçkin . Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Taşpınar, M. (2004). **Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Nobel Basımevi.

Tezbaşaran, A. (1997). **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**. İkinci Baskı, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını

Tschanen-Moran, M., Woolfolk A. H. (2001). **Teacher efficacy: capturing an elusive construct**, Teaching and Teacher Education, 17.

TÜSİAD. (1999). **Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması**. T/99-2/252. Şubat.

**Türkiye Bilişim Şurası Eğitim Ve Arge Çalışma Grubu Okulöncesi, İlk Ve Orta Öğretim Alt Çalışma Grubu Raporu**. (2002). Son Erişim 13.11.2004.  
[http://bilisimsurasi.org.tr/listeler/tbs-egitim/Mar/att-0015/01-T\\_RK\\_YE\\_B\\_L\\_\\_M\\_\\_URASI1232.doc](http://bilisimsurasi.org.tr/listeler/tbs-egitim/Mar/att-0015/01-T_RK_YE_B_L__M__URASI1232.doc)

Uluğ, F. (1997). **İlköğretimde Teknoloji Eğitimi**. Son Erişim 13.11.2004  
[http:// yayim.meb.gov.tr/yayimler/146/ulug.htm](http://yayim.meb.gov.tr/yayimler/146/ulug.htm)

Usluel, Y.K., Seferoğlu S.S. (2004) **Öğretim Elemanlarının Bilgi teknolojilerini Kullanmada Karşılaştıkları Engeller, Çözüm Önerileri ve Öz Yeterlik Algıları**. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 3, (6)

Veznedaroğlu, R.L. (2001). **Eğitimin Bilişsel Hedeflerinin Farklı Öğrenme-Öğretme Anlayışları Açısından Tartışılması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yavuz, Y. (2003). **Üniversite Çalışanlarının Mesleki Tutumları İle Kamu Emekçileri Sendikalarına İlişkin Görüşleri**. Eğitim Bilim Toplum. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi. <http://kisi.deu.edu.tr/yasar.yavuz/Makale%203.html>

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., Soran, H. (2004), **Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı**. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi (5) 58.

Yıldırım, M. M. (2002). **Öğretmen Mesleklerine Yönelik Tutumların Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

54ahmetturk.sitemynet.com/adapazari/601.htm adresindeki web sitesinden 03.11.2003 tarihinde alınmıştır.

[www.geocities.com/CollegePark/Pool/9137/senaryo-home-page.htm](http://www.geocities.com/CollegePark/Pool/9137/senaryo-home-page.htm) adresindeki web sitesinden 21.05.2005 tarihinde alınmıştır.

[groups.yahoo.com/group/ogretmenler/message/1738](http://groups.yahoo.com/group/ogretmenler/message/1738) adresindeki web sitesinden 04.11.2003 tarihinde alınmıştır.

[www.med.ege.edu.tr/~ortopedi/sinif2/semih.doc](http://www.med.ege.edu.tr/~ortopedi/sinif2/semih.doc) adresindeki web sitesinden 03.11.2003 tarihinde alınmıştır.

[www.sedl.org/loteced/scenarios/japanese\\_dress.html](http://www.sedl.org/loteced/scenarios/japanese_dress.html) adresindeki web sitesinden 04.11.2003 tarihinde alınmıştır.

[www.wemsi.org/skills231.pdf](http://www.wemsi.org/skills231.pdf) adresindeki web sitesinden 04.11.2003 tarihinde alınmıştır.

[www.udel.edu/monke/exclprac.doc](http://www.udel.edu/monke/exclprac.doc) adresindeki web sitesinden 22.12.2003 tarihinde alınmıştır.

[www.zaman.com.tr/2003/01/06/yorumlar/default.htm](http://www.zaman.com.tr/2003/01/06/yorumlar/default.htm) adresindeki web sitesinden 03.11.2003 tarihinde alınmıştır.

[www.yok.gov.tr/hakkinda/2003-2004os.xls](http://www.yok.gov.tr/hakkinda/2003-2004os.xls) adresindeki web sitesinden 05.07.2005 tarihinde alınmıştır.

## EKLER

### EK - 1: Örnek Senaryo Temelli Öğrenme Uygulaması: Tıp

Doç.Dr.Semih Aydoğdu, Ortopedi ve Trv.

Bu derse girmeden önce bilinmesi gereken konular:

1. Diz eklemi içindeki önemli anatomik yapılar (bağ ve meniskuslar)ın anatomik özellikleri
2. Bu yapıların fonksiyonları

Öğrenme hedefleri:

1. Diz ekleminde sportif aktiviteler sırasında sık olarak yaralanan anatomik yapıları sayabilmek
2. Diz eklemindeki anatomik yapıların nasıl yaralanabildiğini ve ne tür bulgulara yol açabildiğini sayabilmek

SENARYO:

21 yaşında erkek, aralıklı olarak halı sahada futbol oynuyor.

Yine halı sahada futbol oynarken, rakibini geçebilmek amacı ile ani yön değişikliği yapıyor. Ancak; rakibinin herhangi bir teması olmaksızın, bu ani yön değiştirme sırasında, dizinde ani ve şiddetli bir ağrı hissederek yere yıkılıyor. Bu sırada dizin döndüğünü hissettiğini ve dizinden bir ses geldiğini tanımlıyor.

Yardıma gelen arkadaşları, bükülü durumda kalan dizini düzeltmeye çalışıyorlar; ancak şiddetli bir ağrı duyuyor ve dizini tam olarak açamadığını fark ediyor. Ayağa kalkmaya çalışıyor; ancak, o ayağının üzerine basmakta ileri derecede güçlük çekiyor. Maça devam edemeyerek çıkıyor ve kenarda arkadaşlarını izliyor. Bu sırada dizinin giderek şiştiğini, hareketlerinin hem açma, hem de kapatma yönünde ileri derecede kısıtlandığını fark ediyor.

Arkadaşları yardımı ile yakındaki bir polikliniğe götürülen hastaya, orada dizinin önden ve yandan röntgen filmleri çekiliyor. Ancak kemiklerinde herhangi bir kırık ya da çıkık saptanmıyor.

Yönlendirme soruları:

1. Yaralanmanın şekli itibarıyla hangi yapıların yaralanmaları akla getirilmelidir?
2. Bu yapıların yaralanmalarını araştırmak için ne tür bir klinik değerlendirme yapmak uygun olur?
3. Böylesi bir yaralanma geçiren kişiye, olay yerinde hangi ilk yardımın uygulanması yerinde olur?



**EK - 2: Örnek Senaryo Temelli Öğrenme-Sınav Uygulaması: Tıp**

Konu: İshal

Süre: Vaka çalışması ve tartışma için 50 dakika

Amaç: Katılımcılar çocukta ishalin önemini ve nedenlerini bilip önlem alabilmeli ve evde ishale bağlı dehidratasyonu önlemede yapacakları açıklayabilmelidir.

Olay: Anne, baba ve 3 çocuklu bir aile iki odalı, havasız bir evde yaşamaktadır. Evde elektrik ve su yoktur. Bahçede üstü açık bir şekilde gübrelik vardır. İçme uyu eve yakın bir kuyudan sağlanmaktadır. En küçük çocuk Mehmet 9 aylıktır ve üç gündür kusma ve ishal vardır. Son bir aydır ikinci kez ishal olmuş, kilo kaybetmiştir. Gözleri çukurlaşmış, fontaneli hafif çökmüş ve derisi buruşuk durumdadır. Annesi şu anda tekrar hamile kaldığından iki aydır Mehmet'i memeden kesmiş ve mamalar ile beslemektedir. Ek gıdaları yeteri kadar vermediği için Mehmet'in beslenmesi yetersizdir. Mehmet'e mamayı biberonla vermektedir.

Tartışılacak Sorular:

1. Bu ailedeki önemli sağlık sorunları nelerdir?
2. Mehmet'in hastalığı sizce nedir?
3. Sizce Mehmet'in hastalığının nedeni nedir, nasıl önlenebilirdi?
4. Mehmet'in hastalığı için acilen evde yapabilecekleri nelerdir?
5. Bu aileye yardımcı olmak için neler önerirdiniz?

**EK - 3: Örnek Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı**

Örnek problem durumu, (Senemoğlu, 1998)

Yurttaşlık Bilgisi dersinde, Türkiye'deki seçim sistemi tartışılmaktadır. Öğrenciler, seçimlerde oy veren seçmen oranlarının çok düşük olduğunu ortaya koyarlar ve bu problem üzerinde tartışarak odaklaşmaya başlarlar. Aynı şekilde, okullarındaki öğrenci temsilcisi seçiminde katılma oranında çok düşük olduğunu gündeme getirirler. Okullarında gelecek yıl öğrenci temsilcisi seçimine daha yüksek oranda seçmen katılımını sağlamak üzere bir proje geliştirmeye karar verirler.

#### EK - 4: Örnek Olaya Dayalı Öğrenme Örneği

Selma Hanım öğretmenliğe başlayalı henüz birkaç ay olmuştu. Her dersine ayrı bir heyecanla giriyor ve sürekli olarak farklı uygulamaları sınıfına taşımaya ve öğrencilerini ders sırasında etkin hale getirmeye özen gösteriyordu.

O gün sınıfta küçük grup çalışması yaptırmayı planlamıştı. Bunun için gruplara önceden hazırlık yapacakları konuları bildirmiş, çeşitli kaynaklar da önermişti.

Ders başladığında öğrencilerine küçük gruplar halinde oturmalarını ve 10 dk. beraberce çalışıp, grup adına bir sunu hazırlamalarını söyledi. Öğrenciler çalışmaya başladılar. O sırada koridorda dolaşan nöbetçi öğretmen sınıftan gürültüler geldiğini duyarak, sınıfın kapısı üzerindeki küçük pencereden içeri baktı. Gördükleri onu şaşırtmıştı. Öğrenciler gruplar halinde oturmuşlar, aralarında konuşuyorlar, öğretmen de aralarında dolaşıyordu. Oysa olması gereken öğretmen anlatmalı, öğrenciler dinlemeliydi. Durumu okul müdürüne ilettili. Okul müdürü Selma öğretmeni sınıftan çağırttı ve ona:

- Siz sınıfta neler yapıyorsunuz? Ders yapmıyorsunuz herhalde! Çünkü sınıftan gürültüler geliyor ve siz de ders anlatmıyorsunuz, dedi.

Selma öğretmen olanları ve yapmak istediklerini anlattı ama...

Yorum: Örnek olayı okudunuz. Şimdi aşağıdaki sorulara cevap vererek sınıftaki tartışmalara katılınız.

1. Selma öğretmenin uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Okul müdürünün davranışı hakkındaki düşünceniz nedir?
3. Siz Selma öğretmenin yerinde olsaydınız bundan sonraki çalışmalarınız için ne yapmayı düşünürdünüz?

### EK - 5: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Aşağıda “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum” ifade eden 28 madde bulunmaktadır.

Her maddeyi okuduktan sonra o maddeye ilişkin tutumuna en yakın olan seçeneği işaretleyiniz.

Boş Madde bırakmayınız.

		Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Sık Sık	Her Zaman
1	Dersle ilgilenmeyen öğrencilerin dikkatini çekerek derse katılmalarını sağlarım.				
2	Öğrencilerin derse aktif olarak katılmasını sağlamak için uğraşırım.				
3	Ders anlatırken sınıfta dolaşarak tüm öğrencilerin derse katılmasını sağlarım.				
4	Öğrenciler konuyu anlamadıklarında tekrar tekrar anlatırım.				
5	Her gün ders planı yaparım.				
6	Ders saati süresinin tamamını öğretim açısından etkili olarak kullanırım.				
7	Yeni bir konuya geçmeden önce öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini yoklayıcı sorular sorarım.				
8	Öğretmenlik ile ilgili makale ve kitaplar okurum.				
9	Öğretmenliğin manevi doyumu yüksek bir meslek olduğunu düşünürüm.				
10	Öğrencilerin gelişim düzeyleri hakkında yazılar okuyup, bilgiler edinerek onları anlamaya çalışırım.				
11	Tatillerden sonra okulun açılması öğrencilerime kavuşacağım için beni heyecanlandırır.				
12	Öğretmen zili çalar çalmaz dersime girerim.				

Sonraki Sayfaya Geçiniz

13	Alanımdaki yenilikleri izlerim.				
14	Öğrencilerin durumları hakkında görüşmek için sık sık velilerle görüşürüm.				
15	Öğrencilerin başarılarını ölçmek ve değerlendirmek için değişik teknikler (kısa cevap, açık uçlu, çoktan seçmeli, uygulama vb.) kullanırım.				
16	Öğretmenlik ile ilgili sorunları ve çözüm yollarını ele alan konferansları, açık oturumları, panelleri izlerim.				
17	Diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışırım.				
18	Öğrencilerin anlatılan konuyu anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için kısa sınavlar yaparım.				
19	Sınavları en kısa zamanda değerlendirip sonuçları öğrencilere açıklarım.				

## EK - 6: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Aşağıda “öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısı” nı ifade eden 28 madde bulunmaktadır.

Bu maddeleri “**bir öğretmenin sahip olması ve/veya uygulaması gereken özellikleri gözönüne alarak değil, kendinizi yeterli hissettiğiniz dereceyi düşünerek**” yanıtlayınız.

Her ifadeyi okuduktan sonra, kendinizi o konuda;

Tamamen yeterli hissediyorsanız → Her zaman  
 Çoğunlukla yeterli hissediyorsanız → Oldukça  
 Orta derecede hissediyorsanız → Orta derecede  
 Biraz yeterli hissediyorsanız → Biraz  
 Yeterli hissetmiyorsanız → Hiç

seçeneklerini işaretleyiniz.

	Hiç	Biraz	Orta derecede	Oldukça	Her zaman
1. Anlatılacak konu ile ilgili becerileri net biçimde belirleyebilirim.					
2. Konuların özelliklerine uygun araç-gereç-materyal seçebilirim.					
3. Bir ders için etkinlikleri planlarken hangisinin ne kadar süre alacağını kestirebilirim.					
4. Anlatılacak konuya ilişkin becerileri öğretmek için etkili yöntem ve teknikleri seçebilirim.					
5. Dersi planlarken hangi konularda hangi etkinliklerin yapılması gerektiğine karar verebilirim.					

Sonraki Sayfaya Geçiniz

6. Konuya uygun öğretim etkinlikleri hazırlayabilirim.					
7. Okullarda kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında yeterince bilgi sahibi olduğuma inanıyorum.					
8. Ders içi etkinlikleri öğrencilerin gelişim özelliklerini gözönüne alarak düzenleyebilirim.					
9. Öğrencilerin sorularına uygun yanıtlar verebilirim.					
10. Konuyu işlerken kolaydan zora doğru bir yol izleyebilirim					
11. Öğrencilere dersle ilgili kuralları anlayabilecekleri şekilde açıklayabilirim.					
12. Öğrencilere uygun zamanda dönütler verebilirim.					
13. Öğrencilerin dersin işlenişine engel oldukları durumlarda uygun önlemler alabilirim.					
14. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirleyebilirim.					
15. Öğrencilerin öğrenme düzeyini ölçen etkinlikler planlayabilirim.					
16. İşlenen konunun önceki konularla ilişkisini kurabilirim					
17. Ders içi etkinliklerde konuya uygun olarak bireysel çalışmalara yer verebilirim.					
18. Derste öğrencilerin etkin olmasını sağlayacak uygulamalara yer verebilirim.					
19. Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilirim.					

Sonraki Sayfaya Geçiniz

20. Öğrencilerin başarısını değerlendirirken öğrencinin ders içi çalışmalarını da gözönüne alırım.					
21. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle ayrıca ilgilenebilirim.					
22. Ders içerisinde önceden planladığım bir etkinliği öğrencilerden aldığım dönütlere göre değiştirebilirim.					
23. Ders içi etkinliklerinde öğrencileri yönlendirmek için etkili sorular sorabilirim					
24. Derste kazandırılacak hedeflerin hangi sorunların çözümünde kullanılacağını örneklerle açıklayabilirim.					
25. Etkinlikleri öğrencilere anlayabilecekleri bir dille anlatabilirim.					
26. Çekingen öğrencilerin derse katılımını kolaylaştırıcı sorular sorabilirim.					
27. İşlenecek konuyu planladığım sürede bitirebilirim					
28. Derste kazandırılacak hedeflerin yaşamda ne işe yarayacağını örneklerle açıklayabilirim					



## **EK - 7: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Ön - Uygulama**

Bu çalışma Senaryo Temelli Öğrenmenin, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ve öz yeterlik algılarına etkisi”ni araştırmak amacıyla yapılmaktadır.

Çalışma süresince sizlere öğretmenlik yaşamında karşılaşılabileceğiniz ve tümü gerçek yaşam örneklerinden derlenmiş sınıf içi durumlar sunulacaktır. Sizden karşılaştığınız bu durumlar içerisinde “bilgisayar öğretmeni” rolünde düşünmeniz ve sorunlara kendinizce bir çözüm getirmeniz beklenmektedir.

Durumlara ilişkin yorumlarınız ve sorunlara ilişkin çözümleriniz “doğru / yanlış” şeklinde değerlendirilmeyecek ve herhangi bir dersin not olarak değerlendirmesinde yer almayacaktır. Araştırmanın amacı; sizlere sunulan bu senaryoların sizlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunuzu ve öz yeterlik algınızı ne derece etkilediğidir.

Senaryolarda verdiğiniz yorum ve/veya çözüm önerilerine ilişkin sizlere yeni durumlar verilecektir. Her öğretmen adayına istediği verilerin ulaştırılabilmesi için ve çalışmasının öncesinde-sonrasında cevaplanan ölçeklerde hangi öğretmen adayının tutum ve öz yeterlik algısının ne kadar değiştiğinin belirlenebilmesi için her çalışmada sağ-üst bölümünde bulunan kutuya tercihe göre bir isim ya da numara yazmanız gerekmektedir.

Toplam 8 hafta sürecek olan çalışmanın ilk haftası açıklamaların yanı sıra “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlik algı” ölçekleri cevaplanacak, 2 - 7 haftalar arasında senaryo çalışmaları yapılacak, 8. hafta senaryolar değerlendirilecek ve “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlik algı” ölçekleri tekrar cevaplanacaktır.

Çalışmaya olan katkınızdan dolayı teşekkür ederim.

H.Mine VEZNEAROĞLU

## EK - 8: Öğrenme Senaryoları

### SENARYO - 1

Bir ilköğretim okulunda 5. sınıf düzeyinde bir şubenin, 5/C, bilgisayar dersi öğretmenisiniz. Sınıfınız 10 kız, 15 erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Bilgisayar derslerini ekte düzeni verilen bilgisayar laboratuvarında yapıyorsunuz. Ağ bağlantısının bulunduğu bilgisayar laboratuvarında öğretmen ve öğrencilerin kullandıkları bilgisayarların özellikleri şöyledir:

Öğretmen bilgisayarı: Diğer bilgisayarların dosyalarına erişim, dosya okuma-yazma hakkı bulunmaktadır. Windows 98 ve Office 2000 yazılımları bulunmaktadır.

Öğrenci Bilgisayarları: Güvenlik kartı kullanılan bu bilgisayarlar kendi belleklerine herhangi bir dosya kaydedebilmekte ancak bilgisayar kapatıldığında bu bilgiler silinmektedir. Öğretmen bilgisayarında paylaşım açık bulunan dosyaları görebilmekte ve kendi bilgisayarlarına kopyalamak koşuluyla bu dosyaları kullanabilmektedirler. Ancak öğrenci bilgisayarının öğretmen bilgisayarına yazma hakkı bulunmamaktadır. Öğrenci bilgisayarları arasında dosya paylaşımına izin verilmemektedir. Öğrenci bilgisayarlarında Windows 98 ve Office 2000 yazılımları bulunmaktadır.

5/C sınıfında 6 hafta boyunca M.E.B. tarafından öngörülen öğretim programı çerçevesinde aşağıda belirtilen becerilere yönelik dersler işlediniz:

1. Teknoloji ve bilgisayarın hayatımıza getirdiği kolaylıklar
2. Bilgisayarın kullanım alanları
3. Bilgisayar kullanırken dikkat edilmesi gerekenler ve alınması gereken güvenlik tedbirleri
4. Bilgisayarın temel parçaları (fare, kasa, monitör, klavye, yazıcı, hoparlör, tarayıcı, kamera, diskler, yansıtıcı, mikrofon, joystick)
5. Yazılım ve donanım kavramları
6. Masaüstü, simge, klasör kavramı
7. Bilgisayarın işleyişi
8. Kasanın içerisinde bulunan kartlar, güç kaynağı
9. M.S.Paint kullanımı → geometrik araç kutuları, püskürtme araç kutusu, dolgu araç kutusu, fırça araç kutusu, metin araç kutusu

Davranış sorunu yaşamadığınız 5/C sınıfında, verilen laboratuvar düzeninde "A" harfi ile gösterilen 4 öğrenciniz anlama ve uygulama bakımından sınıf ortalamasının üzerinde yer alan öğrencilerdir. Selin ve Murat ise, sınıfa bu yıl katılmış ve daha önce bilgisayar dersi almamış ve bilgisayar kullanmamış öğrencilerdir. Sınıfa yeni katılan öğrencilerinizden "Selin", çalışmalara karşı isteksiz davranan ve soru sormaktan çekinen bir öğrencidir. Murat ise, genellikle öğretmeni dinlemeyen ve dolayısıyla uygulamaları tamamlayamayan veya yanlış yapan, devamlı arkadaşlarına sorular sorarak onları sözel olarak rahatsız eden bir öğrencidir. "C" harfi ile gösterilen

öğrencileriniz orta düzeyde başarılı, hedeflediğiniz çalışmaların en az %80'ini tamamlayan öğrencilerdir.

Sınıfınızla bu hafta yapacağınız dersten sonra gelecek hafta Kelime İşlem Programları Kullanımı-M.S.Word programı konusunda ilk dersi işleyeceksiniz. İşleyeceğiniz ders öğrencilerin bu yıl Kelime İşlem Programları Kullanımı-M.S.Word programı konusunda yapacakları ilk ders olacaktır. Öğrencileriniz 4. sınıfta iken başka bir öğretmenle M.S. Word programında bir yazının rengini, fontunu, puntosunu ve stilini değiştirmeyi; yanlış yazılmış bir kelimeyi "Geri Sil" tuşu kullanarak silmeyi ve doğrusunu yazmayı öğrenmişler. Ancak aradan geçen 1 yıl zarfında öğrencilerinizin bu becerilerin ne kadarını hatırladığını bilmiyorsunuz.

**Öğrencilerinizin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için nasıl bir yol izlemeyi tercih edersiniz?**

< Öğretmen adayının cevapları >  
<Dönütler >

Hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için düzenlediğiniz etkinlik sonrası sadece 4 öğrencinizin (laboratuar planında oturdukları yerler "A" harfi ile belirtilmiştir) tüm becerileri hatırladığını; diğer 19 öğrencinizden 5'inin "Geri Sil" tuşu, 6'sının font seçimi, 3'ünün punto seçimi, 5'inin stil seçimi konusunda zorlandığını belirlediniz. Sınıfa yeni katılan Selin ve Murat'ın M.S.Word programı hakkında hiçbir bilgileri olmadığını, ayrıca Selin'in sınıf içi etkinliklere hiçbir şekilde katılmadığını, size ve arkadaşlarına soru sormaktan çekindiğini, Murat'ın ise sizi dinlemediğini ve dolayısıyla ne yapacağını bilemediği için sürekli arkadaşlarına sorular sorarak onların derse katılımlarını engellediğini gözlemlediniz.

Aşağıda 4 soru yer almaktadır. Soruları cevaplamadan önce 4 soruyu da okuyunuz. Her sorunun cevabını bırakılan boşluğa yazınız.

**Kelime İşlem Programları Kullanımı konusunun ilk dersinde 4. sınıfta öğrenilen becerilere dayalı nasıl bir öğrenme etkinliği planlarsınız?**

< Öğretmen adayının cevapları >  
<Dönütler >

**Uygulamayı düşündüğünüz etkinliği zamanı nasıl kullanacağınızı da belirterek ayrıntılı olarak açıklayınız.**

< Öğretmen adayının cevapları >  
<Dönütler >

**Neden böyle bir etkinlik düşündüğünüzü ve bu etkinliği planlarken hangi noktaları göz önünde bulundurduğunuzu açıklayınız.**

< Öğretmen adayının cevapları >  
<Dönütler >

**Selin ve Murat'ın davranış özelliklerini dikkate alarak**

- a) öğrenme etkinliği süreci boyunca
- b) öğrenme etkinliği süreci öncesinde
- c) öğrenme etkinliği süreci sonrasında

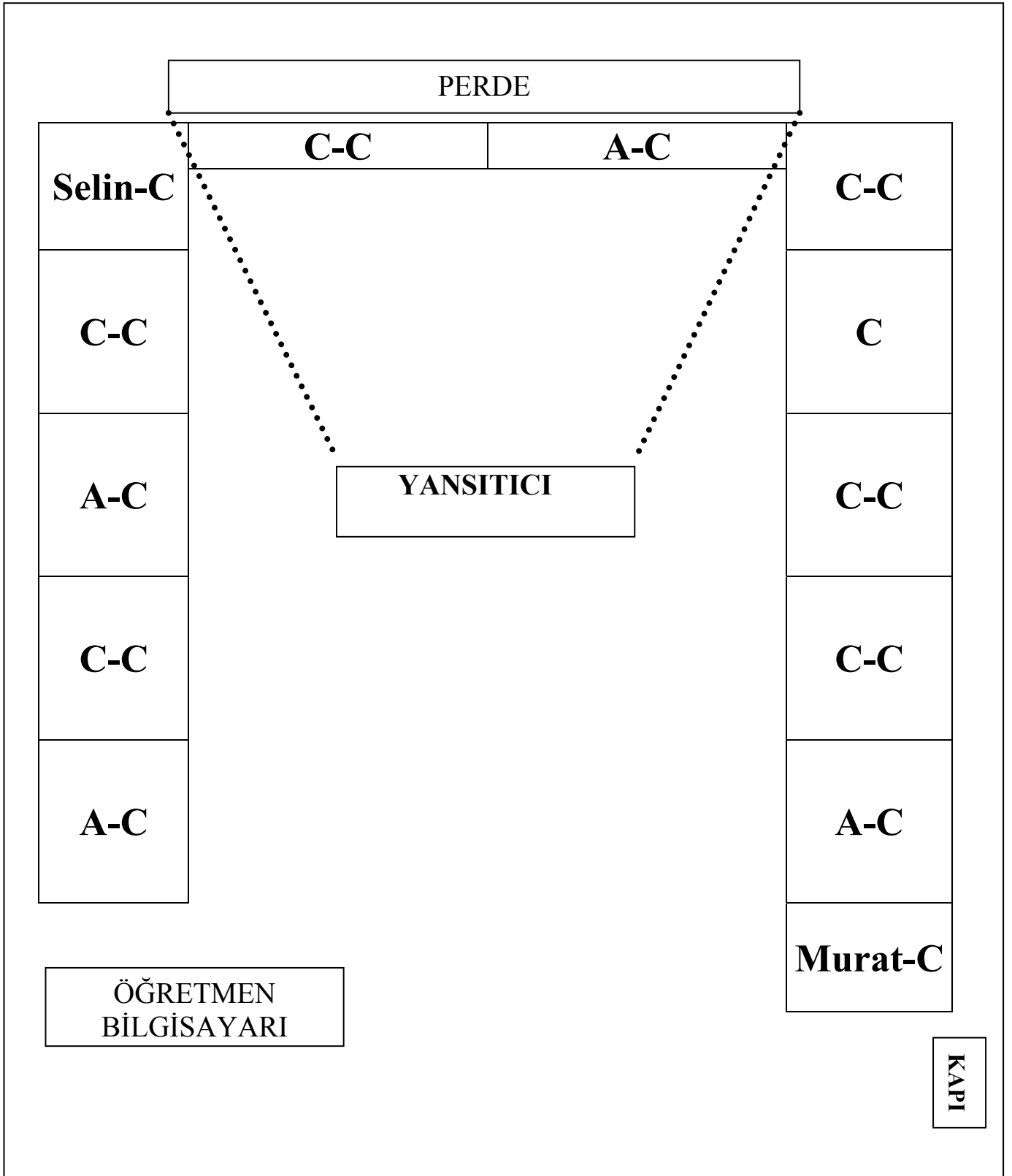
**davranışlarınızı nasıl şekillendirirsiniz? Neden?**

Ders başlayalı 25 dakika olmuşken A öğrencilerinin düzenlediğiniz etkinlikte ortalama öğrencilerin ilerisinde, sınıfa yeni katılan öğrenciler ortalama etkinliğin gerisinde diğer öğrenciler ise planladığınız etkinliğin 2/3'ünü tamamladılar. Tam o sırada bir elektrik kesintisi yaşıyorsunuz ve tüm bilgisayarlar kapanıyor. Elektriklerin ne zaman geleceğine ilişkin herhangi bir bilginiz yok.

**Bu aşamada dersin devamını nasıl şekillendirirsiniz?**

< Öğretmen adayının cevapları >  
<Dönütler >

## LABORATUVAR DÜZENİ



NOT: Öğretmen Bilgisayarı ve yansıtıcı birbirine bağlı. Öğretmen bilgisayarında yapılan her uygulama, yansıtıcı aracılığıyla perdeye yansıyor. Böylece öğretmen bilgisayarındaki görüntüleri, öğrencilerin görmesi sağlanıyor.

## SENARYO - 2

Bir okulda bilgisayar öğretmeni olarak göreve başladınız. 5. sınıfların bilgisayar dersine gireceksiniz. Öğrencilerinizin 4. sınıfta bilgisayar dersi gördüklerini öğrendiniz ve 4. sınıf konularının ne kadarını hatırladıklarına ilişkin birkaç hafta süren bir ön çalışma yaptınız. Bu çalışma sonucunda 5-A şubesi öğrencilerinin bilgisayar kullanımı becerileri bakımından diğer 5. sınıf şubelerinden çok geride olduklarını gördünüz. Bunun sebebini araştırdığınızda önceki yıl bu sınıfın dersine giren öğretmenin bu yıl okuldan ayrıldığını ve genellikle öğretim programını uygulamadığını, öğrencileri serbest bırakarak bilgisayar oyunları oynattığını öğrendiniz.

Ekte yer alan 5. sınıf öğretim programını incelediğinizde ise becerilerin çok fazla olmadığını düzenli bir ders süresiyle öğrencilerinizin hem açığı kapatabileceklerini hem de yeni becerileri kazanabileceklerini gördünüz. Ancak sınıfın önceki yıldan getirdiği bilgisayar oyunları oynama alışkanlıkları ders yapmanızı engelliyor. Öğrencilerinizin tümü aynı derecede ısrarcı davranarak her ders bilgisayar oyunları oynamak istiyor, bilgisayar oyun aracı olarak görüyor ve derse uyum sağlayamıyorlar.

### **5-A sınıfında yaşadığınız bu davranış sorununa nasıl bir çözüm yolu ararsınız?**

< Öğretmen adayının cevapları >  
<Dönütler >

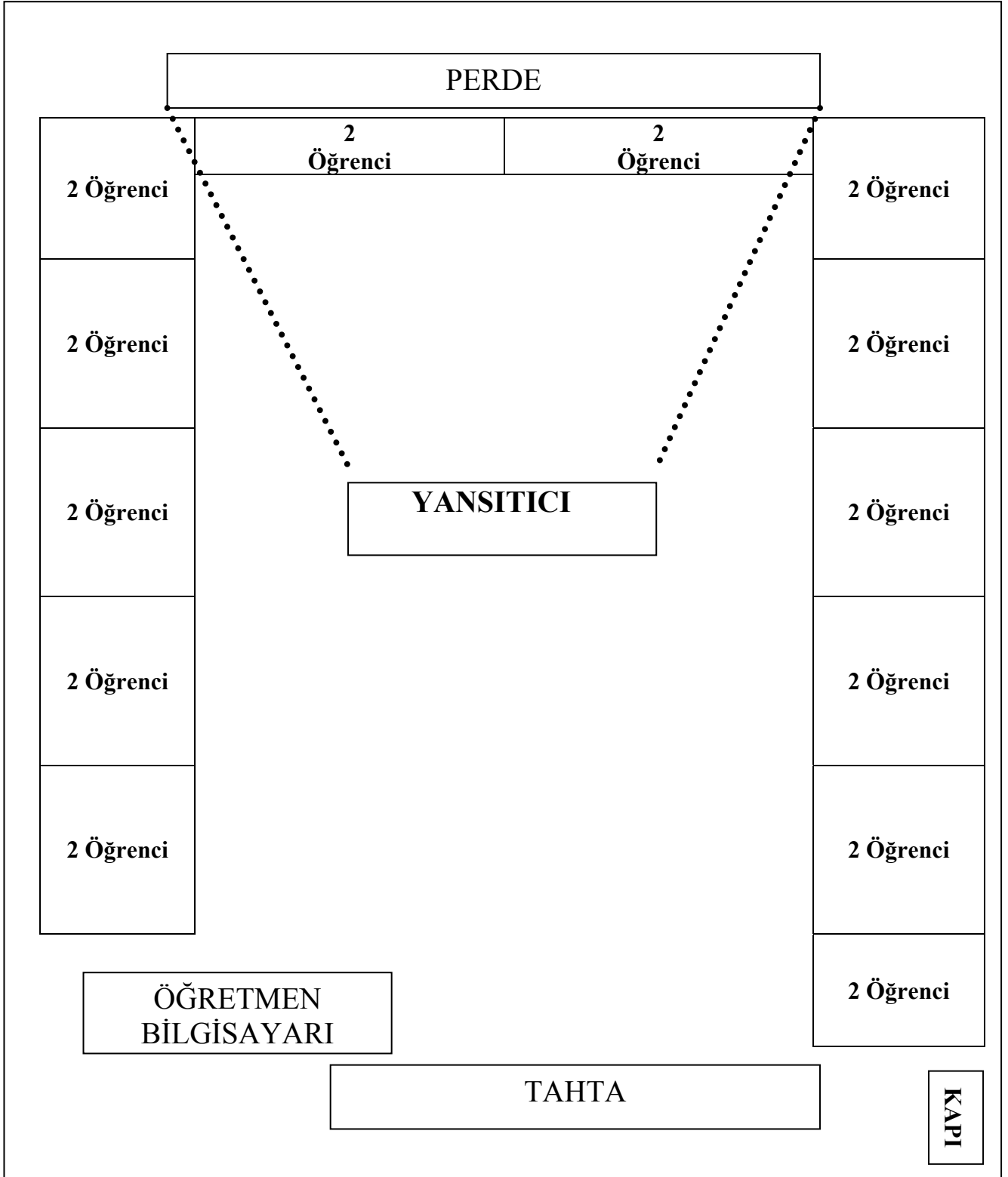
### **Öğretim yılı boyunca 5.sınıf hedeflerine ulaşmak için öğrenci özelliklerini göz önüne alarak ne tür öğrenme etkinlikleri planlamayı uygun görürsünüz? Örnek bir etkinlik planlayınız.**

< Öğretmen adayının cevapları >  
<Dönütler >

## Ön Öğrenmeler Ve 5. Sınıf Bilgisayar Dersi Becerileri

	4. sınıf	5. sınıf
M.S.Paint Programı		
Geometrik şekilleri çizebilme	Tam	
Çizdiği şekillerin içini boyayabilme	Tam	
Büyüteç kullanabilme	Eksik	
Metin kutusu kullanabilme	Eksik	
Püskürtme araç kutusunu kullanabilme	Eksik	
Silgi araç kutusunu kullanabilme	Tam	
Eğri araç kutusunu kullanabilme	Eksik	
Damlalık araç kutusunu kullanabilme	Eksik	
Resimleri yatay-dikey çevirebilme		
Dosya kaydedebilme	Eksik	
Bir resmin belli bir bölümünü seçerek resmi taşıyabilme		
Klavye Kullanımı		
Büyük/küçük harf kullanabilme	Eksik	
Boşluk tuşunu kullanabilme	Tam	
Enter tuşunu kullanabilme	Tam	
Shift Tuşu kullanarak ikincil karakterleri yazabilme	Eksik	
Yön tuşlarını kullanabilme	Tam	
Kısayol tuşlarını kullanabilme (Ctrl-S, Ctrl-C, Ctrl-V, Alt-F4)		
M.S.Word Programı Kullanımı		
Yazının bir bölümünü seçebilme	Tam	
Yazının puntosunu değiştirebilme	Tam	
Yazının fontunu değiştirebilme	Tam	
Yazının stilini (kalın / italik / altı çizili) değiştirebilme	Eksik	
Yazıyı hizalayabilme	Eksik	
Kopyala / yapıştır komutlarını kullanabilme		
Küçük resim ekleyebilme	Tam	
M.S.Paint programında yaptığı bir resmi M.S. Word programına ekleyebilme (Ekle→Resim→Dosyadan)		
Resmi büyütüp küçültebilme	Eksik	
Resmi taşıyabilme	Tam	

## LABORATUVAR DÜZENİ



NOT: Öğretmen Bilgisayarı ve yansıtıcı birbirine bağlı. Öğretmen bilgisayarında yapılan her uygulama, yansıtıcı aracılığıyla perdeye yansıyor. Böylece öğretmen bilgisayarındaki görüntüleri, öğrencilerin görmesi sağlanıyor.



### SENARYO - 3

4. sınıfların bilgisayar derslerine giriyorsunuz. Her öğrencinin bir bilgisayar kullandığı 25 kişilik bir sınıfınız var. Öğretim yılının son konusu (önbilgiler) olarak öğrencilerinizin daha önce hiç karşılaşmadığı M.S.PowerPoint Kullanımı'nı planladınız. Ünite kapsamında öğrencileriniz kendi seçtikleri bir hayvanı tanıtan bir sunu hazırlayacaklar. Planlanan çalışma öğrencilerin sunumlarıyla birlikte 4 hafta sürecek. Çalışma kapsamında öğrenciler ilk hafta bir dosya oluşturacaklar ve bunu izleyen 3 hafta boyunca her ders bir önceki ders kaydettikleri çalışmayı açarak üzerinde bazı değişiklikler yapacaklar. 4.hafta aynı zamanda her öğrencinin çalışması değerlendirilerek idareye notlar teslim edilecek.

Ancak M.S.PowerPoint kullanımının 3. haftasında derse girdiğinizde bir öğrencinizin, Levent, önceki 2 derse raporlu olduğu için gelemediğini öğreniyorsunuz. Dolayısıyla diğer öğrenciler önceki 2 ders boyunca yaptıkları çalışmalara devam edecekken Levent'in devam edeceği bir çalışması yok. Ayrıca Levent'in öğretmeninden ve/veya arkadaşlarından herhangi bir bilgi almadığını ve yapılan çalışmadan habersiz olduğunu öğrendiniz. Bu ders için planladığınız becerilerse çok önemli. Dersinizde gösterme-uygulama yöntemi kullandığınız için ders sırasında Levent'e bireysel olarak ayırabileceğiniz çok fazla vaktiniz yok.

Levent; uzağı göremediği için gözlük kullanan, öğrenme hızı bakımından sınıf ortalamasında olan, ancak sizin ilginizi üzerinde tutmak isteyen, bireysel olarak ilgilendiğinizde tüm becerileri kazanan, içe kapanık ve çekingen, fazla hareketli olmayan bir öğrenciniz.

#### **Levent'in eksik becerilerini tamamlayabilmesi için nasıl bir çözüm yoluna gidersiniz?**

< Öğretmen adayının cevapları >  
<Dönütler >

Aşağıda bulunan açıklamalarda tanım, öğrencilerin önceki öğrenmeleri, M.S. PowerPoint Kullanımı konusunun haftalık içeriği ve laboratuvar düzeninde öğrencilerin bu becerilerin ne kadarını tamamladıklarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

#### **Açıklamalar:**

**Zümre:** Aynı daldaki öğretmenlerin oluşturduğu grup. Örneğin Fen Bilgisi Zümresi Fen Bilgisi öğretmenlerinden oluşur.

#### **Önceki öğrenmeler:**

1. Capslock, enter, shift, delete, geri sil ve yön tuşlarının kullanımı  
Kopyalama-yapıştırma işlemi  
Dosya açma-kaydetme işlemi
2. Paint programı kullanımı:

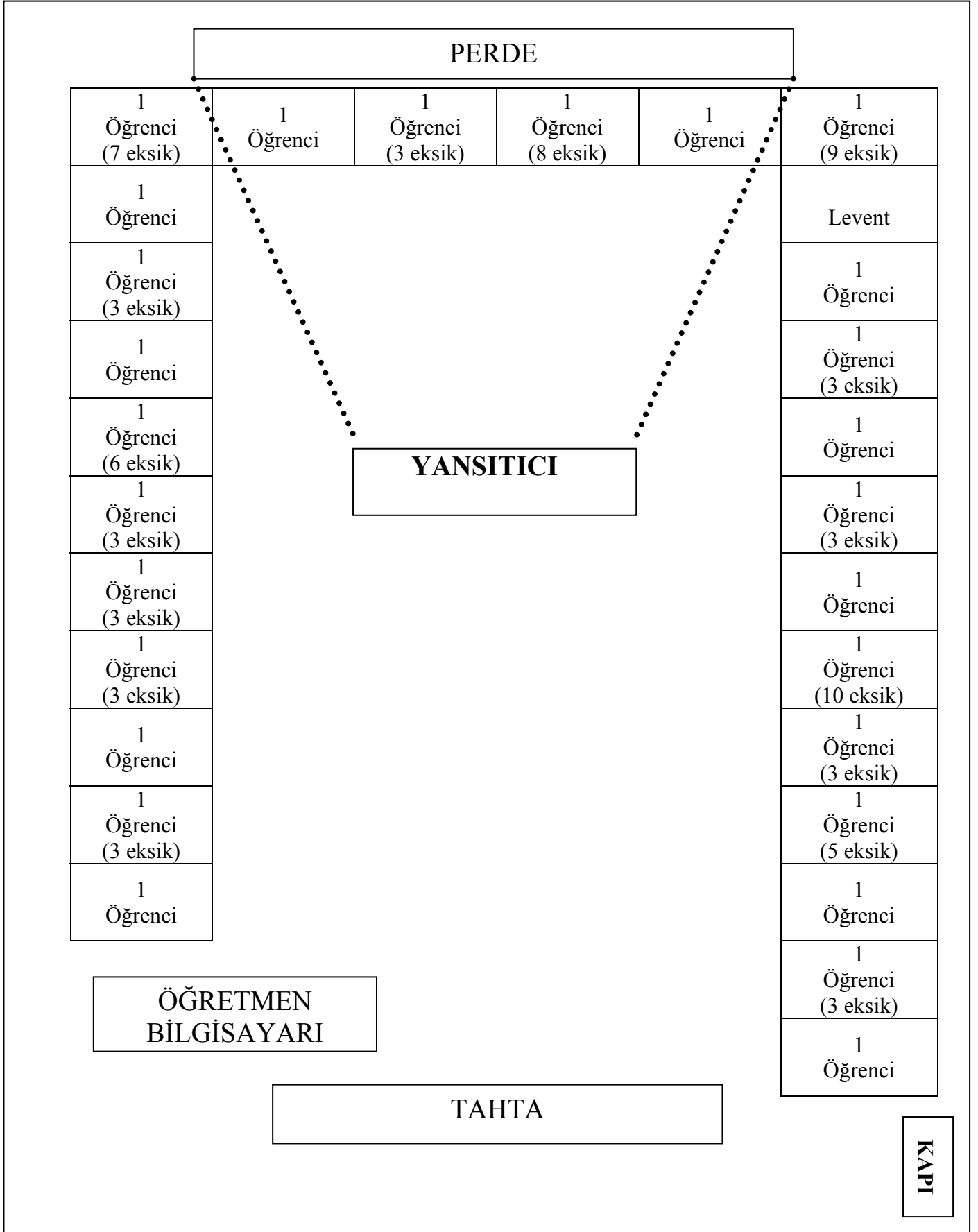
- a. Dolgu araç kutusu
  - b. Püskürtme araç kutusu
  - c. Büyüteç araç kutusu
  - d. Fırça araç kutusu
  - e. Metin kutusu
  - f. Düz çizgi, elips, dikdörtgen, kıvrım araç kutuları
3. M.S. Word programı
    - a. Metin ekleme, silme
    - b. Metin biçimlendirme (font, punto, stil, hizalama, renk)
    - c. Çizim araç çubuğu kullanımı (M.S. Paint programındaki becerilere ek olarak otomatik şekil ekleme, Word Art kullanımı, Küçük resim ve dosyadan resim ekleme),
    - d. Eklenen resmin büyüklüğünün değiştirilmesi

### **Haftalık İçerik:**

1. Hafta:
  - a. Slayt ve sunu kavramlarının açıklanması,
  - b. M.S. PowerPoint programının kullanım alanlarının açıklanması, öğrencilere bu programı kullanarak hangi ürünler oluşturabileceklerinden örnek verilmesi,
  - c. Slayt düzeni kavramının açıklanması, 1.slaydın “Başlıklı Slayt” olarak düzenlenmesi, üst başlık olarak öğrencilerin sunu içeriğine uygun bir başlığı büyük harflerle yazmaları, alt başlık olarak her öğrencinin kendi adını soyadını yazması,
  - d. Arka plan kavramı, tasarım şablonu kullanarak slaydın biçimlendirilmesi
2. Hafta:
  - a. Yeni slayt ekleme işleminin açıklanması, 2. slaydın eklenerek slayt düzeninin “Yalnızca Başlık” olarak düzenlenmesi, başlık olarak seçilen hayvanın türünün (at, köpek, balık vb.) yazılması,
  - b. 2. slayda öğrenciler tarafından kendi seçtikleri hayvanın resminin dosyadan eklenmesi, resmin uygun büyüklükte ayarlanarak sayfanın ortasına yerleştirilmesi,
  - c. 3. slaydın eklenerek “Yalnızca Başlık” olarak düzenlenmesi,
  - d. 3. slayda 3 adet metin kutusu eklenerek seçilen hayvanın özelliklerinin her birinin ayrı metin kutularında yazılması ve öğrencilerin metinlerin rengini, fontunu ve puntosunu istedikleri şekilde biçimlendirmeleri (15 işlem),
3. Hafta:
  - a. Önceki haftadan kalan eksiklerin tamamlanması ve 3 slaytta bulunan nesnelere (metin kutuları ve resimlere) hareket ve ses efektlerinin eklenmesi, gösterinin görüntülenmesi,
4. Hafta:
  - a. Öğrencilerin hazırladıkları M.S. PowerPoint çalışmasını sunmaları (slaytlar arasında ileri-geri işlemi ve sunumu sonlandırma işlemi)

**Not:** Altı çizili beceriler M.S. PowerPoint programında öğrenilmesi hedeflenen becerileri göstermektedir.

## LABORATUVAR DÜZENİ

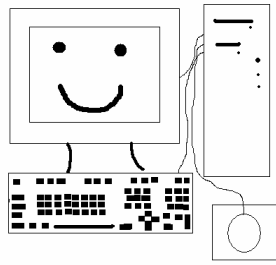


NOT: Öğretmen Bilgisayarı ve yansıtıcı birbirine bağlı. Öğretmen bilgisayarında yapılan her uygulama, yansıtıcı aracılığıyla perdeye yansıyor. Böylece öğretmen bilgisayarındaki görüntüleri, öğrencilerin görmesi sağlanıyor.

## SENARYO - 4

İlköğretim 5. sınıflarla M.S. Paint programı kullanımında 4 hafta boyunca aşağıdaki çalışmaları kapsayan bir plan yaptınız. 4 haftalık çalışmanın ardından öğrencilerinizin öğrendiklerini tekrar etmesi açısından bir etkinlik planlayacaksınız.

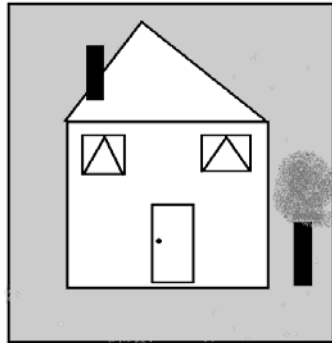
M.S. Paint programında öğrencilerinize aşağıda belirtilen becerileri kapsayan gösterip-uygulama yöntemiyle ürüne dayalı çalışmalar yaptırdınız. Çalışmaları boş M.S. Paint programında boş sayfa açtırarak uyguluyor ve çalışmalarını kaydettirmiyorsunuz.



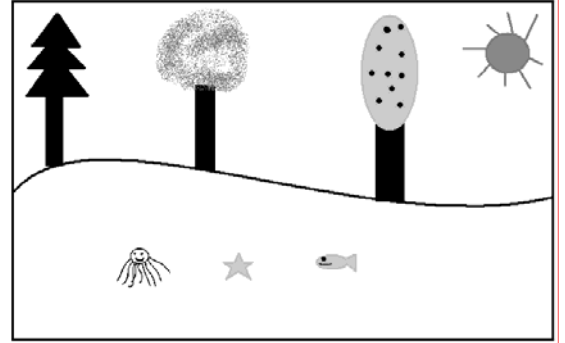
**1. Hafta:** Bilgisayar resmi çizimi (düz çizgi, dikdörtgen, fırça, dolgu, elips araç kutuları kullanımı)



**2. Hafta:** Kardan adam resmi çizimi. (düz çizgi, elips, fırça, püskürtme, dolgu araç kutuları kullanımı)



**3. Hafta:** Ev resmi çizimi (düz çizgi, dikdörtgen, püskürtme, dolgu rengi, araç kutuları kullanımı)



**4. Hafta:** Deniz resmi çizimi. (kıvrım, düz çizgi, elips, fırça araç kutuları kullanımı)

**5. Hafta:** Öğrencilerinizin daha önce öğrenilen becerileri kullanabilecekleri ve konuyu sizin belirleyeceğiniz bir çalışma.

**Öğrencilerinizin daha önce öğrendikleri becerileri göz önünde bulundurarak nasıl bir etkinlik planlarsınız? Nedenleriyle açıklayınız. Öğrencilerinize çalışma öncesi vereceğiniz yönergeyi belirtiniz.**

< Öğretmen adayının cevapları >  
<Dönütler >

**Bu uygulama çalışmalarının ardından, M.S. Paint programında hedeflediğiniz becerilere ilişkin nasıl bir değerlendirme çalışması planlarsınız? Öğrencilerinize değerlendirme öncesi vereceğiniz yönergeyi belirtiniz. Çalışmaları nasıl değerlendireceğinizi ve puanlandıracağını açıklayınız.**

< Öğretmen adayının cevapları >  
<Dönütler >



## SENARYO - 5

Bilgisayar öğretmeni olarak görev yaptığınız okulun İlköğretim bölümü Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişleri tarafından teftiş ediliyor. Müfettişler sizi çağırarak dersinize girmek istediklerini söylediler ve girmek istedikleri sınıf 4. sınıf şubelerinden biri. Daha önce öğrenilen becerilerin tekrarına dayalı bir çalışma planladığınız bu hafta 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı haftasına denk geliyor. Sizden beklenen dersinizi bu konuyla bağdaştırmanız. Sene başından beri öğrencilerinizin öğrendikleri yazılımlar ve öğrendikleri beceriler aşağıda listelenmiştir.

1. Paint programı kullanımı:
  - a. Dolgu araç kutusu
  - b. Püskürtme araç kutusu
  - c. Büyüteç araç kutusu
  - d. Fırça araç kutusu
  - e. Metin kutusu
  - f. Düz çizgi, elips, dikdörtgen, kıvrım araç kutuları
2. M.S. Word programı Kullanımı
  - a. Metin ekleme, silme
  - b. Metin biçimlendirme (font, punto, stil, hizalama, renk)
  - c. Çizim araç çubuğu kullanımı (M.S. Paint programındaki becerilere ek olarak otomatik şekil ekleme, Word Art kullanımı, Küçük resim ve dosyadan resim ekleme),
  - d. Eklenen resmin büyüklüğünün değiştirilmesi
3. M.S. PowerPoint Programı Kullanımı
  - a. M.S. PowerPoint programının kullanım alanları
  - b. Slayt ve sunu kavramları
  - c. Slayt düzeni kavramı
  - d. Arka plan kavramı ve tasarım şablonu kullanımı

**Yukarıda belirtilen noktaları göz önüne alarak öğrencilerin daha önce öğrendikleri becerileri kullanmalarına olanak sağlayacak nasıl bir etkinlik planlarsınız. Ayrıntılı olarak açıklayınız.**

< Öğretmen adayının cevapları >  
<Dönütler >

## LABORATUVAR DÜZENİ

