

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**  
**2021-YL-065**

**ÇEVİRİMİÇİ ORTAMDA YÜRÜTÜLEN SENARYO**  
**TEMELLİ ÖĞRENME ETKİNLİKLERİNİN TÜRKÇE**  
**ÖĞRETİMİ ÖZ YETERLİĞE, AKADEMİK GÜDÜLENMEYE**  
**VE BAŞARIYA ETKİSİ**

**HAZIRLAYAN**

**Dilşat UZUNOĞLU**

**TEZ DANIŞMANI**

**Dr. Öğretim Üyesi Berker BULUT**

**AYDIN-2021**

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Programı öğrencisi Dilşat UZUNOĞLU tarafından hazırlanan “Çevrimiçi Ortamda Yürütülen Senaryo Temelli Öğrenme Etkinliklerinin Türkçe Öğretimi Öz Yeterliğe, Akademik Güdülenmeye ve Başarıya Etkisi” başlıklı tez, 08.07.2021 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmzası
<b>Başkan</b>	Prof. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	
<b>Üye</b>	Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM	Gazi Üniversitesi	
<b>Üye</b>	Dr. Öğr. Üyesi Berker BULUT	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun .....sayılı kararıyla ..... tarihinde onaylanmıştır.

Enstitü Müdürü

İmzası

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

08/07/2021

Dilşat UZUNOĞLU

## ÖZET

### ÇEVİRİMİÇİ ORTAMDA YÜRÜTÜLEN SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME ETKİNLİKLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÖZ YETERLİĞE, AKADEMİK GÜDÜLENMEYE VE BAŞARIYA ETKİSİ

Dilşat UZUNOĞLU

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Berker BULUT

2021, XVIII + 169 sayfa

Bu araştırmada çevrimiçi ortamda yürütülen senaryo temelli öğrenme etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlikleri, akademik güdülenmeleri ve Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyleri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının bahar yarısında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören ikinci sınıf düzeyindeki 56 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel deneme modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği, Akademik Güdülenme Ölçeği ve Türkçe Öğretimi Başarı Testi kullanılmıştır.

Deney grubundaki öğretmen adaylarına 2020-2021 eğitim-öğretim yılının bahar yarısında haftada üç ders saati olmak üzere altı hafta süresince Türkçe öğretimi derslerine ek olarak çevrimiçi ortamda yürütülen senaryo temelli öğrenme etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deney ve kontrol grubundaki Türkçe öğretimi dersleri, dersin öğretim üyesi tarafından yürütülürken uygulama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulamanın sonunda öntest olarak kullanılan veri toplama araçları sontest olarak uygulanıp araştırmanın verileri toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde ilişkisiz ve ilişkili örneklem için t testi, wilcoxon işaretli sıralar testi ve mann whitney u testi kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubunun Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik sontest puanları arasında anlamlı bir

farklılığa rastlanılmamıştır. Fakat deney grubunun Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmış ve kontrol grubunun Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Bu durumda çevrimiçi ortamda yürütülen senaryo temelli öğrenme etkinliklerinin mevcut öğrenme-öğretme sürecine göre sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliklerini anlamlı derecede artırdığı yorumu yapılabilir.

Araştırmanın bir başka sonucu deney ve kontrol grubunun akademik güdülenme sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamasıdır. Aynı şekilde deney ve kontrol grubunun akademik güdülenme öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Bu durum çevrimiçi ortamda yürütülen senaryo temelli öğrenme etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenmeleri üzerine anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Bununla birlikte araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç deney ve kontrol grubunun Türkçe öğretimi başarı sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa rastlanılmasıdır. Bu durum çevrimiçi ortamda yürütülen senaryo temelli öğrenme etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik başarı düzeyleri üzerine anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

**ANAHTAR SÖZCÜKLER:** Senaryo Temelli Öğrenme, Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik, Akademik Güdülenme, Türkçe Öğretimi Başarı, Çevrimiçi Öğrenme Ortamı.

## **ABSTRACT**

### **THE EFFECT OF SCENARIO BASED LEARNING ACTIVITIES CONDUCTED IN ONLINE ENVIRONMENT ON TURKISH TEACHING SELF-EFFICACY, ACADEMIC MOTIVATION AND SUCCESS**

Dilşat UZUNOĞLU

MSc Thesis at Basic Education

Supervisor: Dr. Berker BULUT

2021, XVIII + 169 page

In this research, the effect of scenario based learning activities conducted in online environment on primary school prospective teachers' Turkish teaching self-efficacy, academic motivation and Turkish teaching achievement levels were examined. The research was carried out with 56 second-grade prospective teachers studying department of primary school teacher at a state university's education faculty in the spring semester of the 2020-2021 academic year. Pretest-posttest control group quasi-experimental trial model was used in this research. In the collection of data, the Turkish Teaching Self-Efficacy Scale, the Academic Motivation Scale and the Turkish Teaching Achievement Test were used.

In addition to Turkish teaching lessons, scenario based learning activities conducted in online environment were applied to the teacher prospectives in the experimental group for six weeks, three hours per week in the spring semester of the 2020-2021 academic year. There was no intervention in the control group. While the Turkish teaching lessons in the experimental and control groups were conducted by the lecturer of the course, the application process was carried out by the researcher. At the end of the application, data collection tools used as a pretest were applied as a posttest, and the data of the study were collected. In the analysis of the collected data, independent and paired samples t tests, Mann Whitney U test and Wilcoxon signed rank test were used.

When the findings obtained as a result of the analyzes were examined, no significant difference was found between the experimental and control groups' self-efficacy posttest score for Turkish teaching. However, a significant difference was found between the

experimental group's self-efficacy pretest and posttest scores for Turkish teaching, and no significant difference was found between the control group's self-efficacy pretest-posttest scores for Turkish teaching. In this case, it can be interpreted that scenario based learning activities carried out in the online environment significantly increase the self-efficacy of primary school prospective teachers in teaching Turkish according to the current learning-teaching process.

Another result of the research is that there is no significant difference between the academic motivation posttest score of the experimental and control groups. Likewise, no significant difference was found between the academic motivation pretest and posttest scores of the experimental and control groups. This situation shows that the scenario based learning activities conducted in the online environment do not have a significant effect on the academic motivation of primary prospective teachers.

Besides, another result obtained from the research is that a significant difference in favor of the experimental group was found between the experimental and control groups' Turkish teaching success posttest scores. This situation shows that the scenario based learning activities carried out in the online environment have a significant effect on the success levels of primary school prospective teachers for teaching Turkish.

**KEYWORDS:** Scenario Based Learning, Turkish Teaching Self-Efficacy, Academic Motivation, Turkish Teaching Success, Online Learning Environment.

## ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasında çevrimiçi ortamda yürütülen senaryo temelli öğrenme etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlikleri, akademik güdülenmeleri ve Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyleri üzerine etkisi incelenmiştir.

Yüksek lisans eğitimim süresince her konuda tecrübesini, desteğini ve bilgisini benden esirgemeyen, sabrı ve anlayışıyla her zaman yanımda olan, akademik gelişimimde büyük katkıları olan, bana daima yol gösteren ve araştırmam boyunca beni yönlendiren değerli danışmanım Sayın Dr. Öğretim Üyesi Berker BULUT'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırmamın jüri üyelerinde yer alan değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU ve Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM'e değerli görüşleri, değerlendirmeleri, yönlendirmeleri ve katkıları için teşekkürlerimi borç bilirim. Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve deneyimleriyle bana katkıda bulunan Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki değerli hocalarımın teşekkürlerimi sunarım. Aynı zamanda uygulama sürecine katılan sınıf öğretmeni adaylarına teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak hayatımın her anında olduğu gibi yüksek lisans eğitimim süresince de yanımda olan, her zaman desteklerini üzerimde hissettiğim ve her türlü fedakarlığı gösteren aileme şükranlarımı borç bilirim.

Dilşat UZUNOĞLU



# İÇİNDEKİLER

<b>ÖZET</b> .....	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vii</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>ix</b>
<b>ÇİZELGELER DİZİNİ</b> .....	<b>xiv</b>
<b>EKLER DİZİNİ</b> .....	<b>xvi</b>
<b>KISALTMALAR DİZİNİ</b> .....	<b>xvii</b>
<b>SİMGELER DİZİNİ</b> .....	<b>xviii</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Problem Cümlesi .....	13
1.5. Alt Problemler .....	13
1.5.1. Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterliğe İlişkin Alt Problemler.....	13
1.5.2. Akademik Güdülenmeye İlişkin Alt Problemler.....	13
1.5.3. Türkçe Öğretimi Başarısına İlişkin Alt Problemler .....	14
1.6. Varsayımlar .....	14
1.7. Sınırlılıklar.....	14
1.8. Tanımlar .....	15
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>16</b>
<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>16</b>
2.1. Öğretmen Yetiştirme.....	16
2.1.1. Sınıf Öğretmeni Yetiştirme.....	17
2.2. Türkçe Öğretimi.....	18
2.2.1. Dinleme Becerisi .....	19

2.2.2. Konuşma Becerisi.....	20
2.2.3. Okuma Becerisi .....	20
2.2.4. Yazma Becerisi .....	21
2.3. Öz Yeterlik .....	22
2.3.1. Öğretmen Öz Yeterliği .....	24
2.3.2. Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik .....	26
2.4. Akademik Güdülenme .....	27
2.5. Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modeli .....	29
2.6. Senaryo Temelli Öğrenme .....	32
2.7. Çevrimiçi Öğrenme Ortamı.....	36
2.7.1. Google Meet.....	38
2.7.2. Google Classroom .....	38
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>40</b>
<b>3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>40</b>
3.1. Yut İçinde Gerçekleştirilen Çalışmalar .....	40
3.2. Yurt Dışında Gerçekleştirilen Çalışmalar .....	45
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>52</b>
<b>4. YÖNTEM .....</b>	<b>52</b>
4.1. Araştırmanın Modeli.....	52
4.2. Çalışma Grubu .....	54
4.3. Veri Toplama Araçları .....	57
4.3.1. Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği.....	57
4.3.2. Akademik Güdülenme Ölçeği.....	58
4.3.3. Türkçe Öğretimi Başarı Testi.....	59
4.4. Verilerin Toplanması .....	65
4.5. Çevrimiçi Ortamda Yürütülen Senaryo Temelli Öğrenme Etkinliklerinin İçeriği ve Hazırlanma Süreci .....	66
4.6. Uygulama Süreci .....	70

4.6.1. Deney Grubundaki Uygulama.....	70
4.6.2. Kontrol Grubundaki Uygulama.....	72
4.7. Verilerin Çözümlemesi .....	73
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>74</b>
<b>5. BULGULAR ve YORUM .....</b>	<b>74</b>
5.1. Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterliğe İlişkin Alt Problemlere Yönelik Bulgular ve Yorum .....	74
5.1.1. Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterliğe İlişkin Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum.....	74
5.1.2. Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterliğe İlişkin İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum.....	76
5.1.3. Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterliğe İlişkin Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum.....	77
5.2. Akademik Güdülenmeye İlişkin Alt Problemlere Yönelik Bulgular ve Yorum .....	79
5.2.1. Akademik Güdülenmeye İlişkin Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum .....	79
5.2.2. Akademik Güdülenmeye İlişkin İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum .....	81
5.2.3. Akademik Güdülenmeye İlişkin Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum .....	82
5.3. Türkçe Öğretimi Başarısına İlişkin Alt Problemlere Yönelik Bulgular ve Yorum ....	84
5.3.1. Türkçe Öğretimi Başarısına İlişkin Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum.....	85
5.3.2. Türkçe Öğretimi Başarısına İlişkin İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum.....	86
5.3.3. Türkçe Öğretimi Başarısına İlişkin Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum.....	88
<b>ALTINCI BÖLÜM.....</b>	<b>91</b>
<b>6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>91</b>
6.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	91
6.1.1. Senaryo Temelli Öğrenme ve Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterliğe İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	92

6.1.2. Senaryo Temelli Öğrenme ve Akademik Güdülenmeye İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	94
6.1.3. Senaryo Temelli Öğrenme ve Türkçe Öğretimi Başarısına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	96
6.2. ÖNERİLER .....	98
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	99
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	99
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>101</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>121</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>169</b>

## ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 4.1.: Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü .....	53
Çizelge 4.2.: Araştırmanın Modeli .....	54
Çizelge 4.3.: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımları .....	55
Çizelge 4.4.: Deney ve Kontrol Gruplarının TÖYÖYÖ, AGÖ ve TÖBT Öntest Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları .....	56
Çizelge 4.5.: Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları .....	57
Çizelge 4.6.: Türkçe Öğretimi Dersi Kazanımları .....	59
Çizelge 4.7.: Türkçe Öğretimi Dersi Kazanımları (devamı) .....	60
Çizelge 4.8.: Türkçe Öğretimi Dersi Nihai Kazanımları .....	61
Çizelge 4.9.: TÖBT Belirtke Tablosu .....	62
Çizelge 4.10.: TÖBT Kendall's W Testi Sonuçları .....	64
Çizelge 5.1.: Deney Grubu TÖYÖYÖ Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Fark Puan Dizisinin Kolmogorov-Smirnov Test Sonucu .....	75
Çizelge 5.2.: Deney Grubu TÖYÖYÖ Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin t Testi Sonucu .....	75
Çizelge 5.3.: Kontrol Grubu TÖYÖYÖ Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Fark Puan Dizisinin Shapiro-Wilk Test Sonucu .....	76
Çizelge 5.4.: Kontrol grubu TÖYÖYÖ Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu .....	75
Çizelge 5.5.: Deney Grubu TÖYÖYÖ Sontest Puanı Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu .....	77
Çizelge 5.6.: Kontrol Grubu TÖYÖYÖ Sontest Puanı Shapiro-Wilk Testi Sonucu .....	77
Çizelge 5.7.: Deney ve Kontrol Grubu TÖYÖYÖ Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu .....	78
Çizelge 5.8.: Deney Grubu AGÖ Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Fark Puan Dizisinin Kolmogorov-Smirnov Test Sonucu .....	80
Çizelge 5.9.: Deney Grubu AGÖ Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin t Testi Sonucu .....	80

Çizelge 5.10.: Kontrol Grubu AGÖ Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Fark Puan Dizisinin Shapiro-Wilk Test Sonucu .....	81
Çizelge 5.11.: Kontrol Grubu AGÖ Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin t Testi Sonucu .....	82
Çizelge 5.12.: Deney Grubu AGÖ Sontest Puanı Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu .....	83
Çizelge 5.13.: Kontrol Grubu AGÖ Sontest Puanı Shapiro-Wilk Testi Sonucu .....	83
Çizelge 5.14.: Deney ve Kontrol Grubu AGÖ Sontest Puanlarına İlişkin t Testi Sonucu .....	84
Çizelge 5.15.: Deney Grubu TÖBT Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Fark Puan Dizisinin Kolmogorov-Smirnov Test Sonucu .....	85
Çizelge 5.16.: Deney Grubu TÖBT Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin t Testi Sonucu .....	86
Çizelge 5.17.: Kontrol Grubu TÖBT Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Fark Puan Dizisinin Shapiro-Wilk Test Sonucu .....	87
Çizelge 5.18.: Kontrol Grubu TÖBT Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu .....	87
Çizelge 5.19.: Deney Grubu TÖBT Sontest Puanı Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu .....	88
Çizelge 5.20.: Kontrol Grubu TÖBT Sontest Puanı Shapiro-Wilk Testi Sonucu .....	89
Çizelge 5.21.: Deney ve Kontrol Grubu TÖBT Sontest Puanlarına İlişkin t Testi Sonucu .....	89

## EKLER DİZİNİ

EK 1.: Araştırma İzni .....	121
EK 2.: Etik Kurul İzni .....	122
EK 3.: Akademik Güdülenme leği Kullanım İzni .....	123
EK 4.: Türkçe ğretimine Yönelik z Yeterlik leği .....	124
EK 5.: Akademik Güdülenme leği .....	125
EK 6.: Türkçe ğretimi Başarı Testi .....	126
EK 7.: Türkçe ğretimi Başarı Testi Puanlama Yönergesi .....	129
EK 8.: Dinleme ğretimi Senaryo Temelli ğrenme Etkinliği .....	133
EK 9.: Konuşma ğretimi Senaryo Temelli ğrenme Etkinliği .....	140
EK 10.: Okuma ğretimi Senaryo Temelli ğrenme Etkinliği .....	146
EK 11.: Yazma ğretimi Senaryo Temelli ğrenme Etkinliği .....	159

## KISALTMALAR DİZİNİ

AGÖ	: Akademik Güdülenme leği
Akt.	: Aktaran
MEB	: Mill Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi
ST	: Senaryo Temelli ğrenme
TÖBT	: Türkçe ğretimi Başarı Testi
TÖYÖYÖ	: Türkçe ğretimine Yönelik z Yeterlik leği
TYES	: Ters-Yüz Edilmiş Sınıf
YK	: Yükseköğretim Kurulu
PISA	: Uluslararası ğrenci Değerlendirme Programı



## SİMGELER DİZİNİ

d	: Etki Büyüklüğü
N	: Veri Sayısı
p	: Anlamlılık Düzeyi
S	: Standart Sapma
sd	: Serbestlik Derecesi
t	: t Testi Değeri
U	: Mann-Whitney u Testi Değeri
z	: Wilcoxon Testi Değeri
W	: Kendall'ın Uyum Katsayısı
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde araştırmanın; problem durumuna, amacına, önemine, problem cümlesine, alt problemlerine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

İnsanlar yüzyıllardır bir toplum içerisinde var olmuş ve bu varlıklarını halen devam ettirmektedirler. Toplum içerisinde var olan insanın yaşamının devamını sağlayabilmesinde çevresindeki kişilerle kurduğu ilişkiler şüphesiz önemlidir. Çevredeki kişilerle kurulan ilişkilerin temelinde ise iletişim yer almaktadır. Yaşanan Covid-19 küresel salgını sebebiyle insanlar toplumdan uzaklaşıp kişisel alanlarına kapanmak zorunda kalmışlardır. Bu sebeple iletişim süreci, karşılıklı ilişkilerden çevrimiçi ortamlara aktarılmıştır. Çevrimiçi ortamlarda yaşanan birtakım aksaklıklar şüphesiz karşılıklı ilişkileri etkilemektedir. Fakat bu ilişkilerin temeli iletişim becerilerine dayandığından öncelikle iletişim kavramına odaklanmak gerekir.

İletişim, duygu ve düşüncelerin belirli yollar aracılığıyla aktarıldığı en az iki insan arasında karşılıklı olarak gerçekleştirilen süreçtir (Kaya, 2016: 5). İletişim sürecinde duygu ve düşüncelerin aktarıldığı yol ise dildir. Bu noktada insanların çevresiyle kurduğu ilişkilerin sağlıklı olabilmesi onların dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan dört temel dil becerilerini kullanabilmesi ile ilgilidir (Demir, 2010).

Dört temel dil becerisi, 5-6 yaşlarına kadar edinilmekte, dili üst düzey kullanabilme becerisi 5-6 yaşından itibaren gelişmeye başlamakta ve bu durum on yaşına değin devam etmektedir (Demir ve Yapıcı, 2007). Buradan hareketle ilköğretim döneminin dil gelişimi üzerindeki önemi görülmektedir. Bu noktada öğrencilerin dil gelişimlerinde sınıf öğretmenlerinin önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Nitekim 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programının amaçlarında, çocuğun gelişmekte olan dil becerilerini istenilen seviyeye ve onu dilin sunduğu tüm olanaklardan yararlanabilecek düzeye getirmenin önemi yer almaktadır (MEB, 2019a). Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin etkili ve verimli ana dil öğretimi gerçekleştirmelerine dikkat çekilmektedir.

Türkiye’de gerçekleştirilen ana dil öğretimi ilkokuma yazma dersiyle başlamaktadır. Daha sonraki sınıf düzeylerinde ise bu dersin adı Türkçe olarak belirtilmektedir (Taşkaya ve Muşta, 2008). İlköğretim birinci sınıf düzeyinde bu derste okuma yazma öğretimi yapılırken daha sonraki sınıf düzeylerinde ise ana dil geliştirilmeye çalışılmaktadır (Taşkaya ve Muşta, 2008). Bu noktada Türkçe dersinin ana dil öğretiminin gerçekleştirildiği bir ders olmasından kaynaklı olarak oldukça önemli olduğu görülmektedir. Nitekim bir öğrencinin eğitim-öğretim sürecindeki başarısını etkileyen en önemli hususlardan birisi Türkçe dersidir (Topçuoğlu-Ünal ve Köse, 2014). Çünkü Türkçe dersi, farklı derslerdeki öğrenmelerin temelini oluşturan ana dil öğretiminin gerçekleştirildiği bir derstir (Üstüner ve Şengül, 2004). Türkçe öğretimiyle birlikte düşünen, araştırıp inceleyen, sorgulayıp okuyan, sorun çözebilen, Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Güneş, 2013: 76). Türkçe öğretiminin bu denli önemli olmasına karşın Taşkaya ve Muşta (2008)’ya göre Türkiye’de Türkçe dersinin öğretimi noktasında pek çok sorun yaşanmaktadır. Yaşanan bu sorunlardan bazıları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını esas alan etkinlikleri tasarlamada zorluk yaşaması,
- Sınıf mevcudunun fazla olması sebebiyle öğrencilere birebir vakit ayrılamaması ve ders içi etkinliklerin yapılamaması veya yetiştirilememesi (Taşkaya ve Muşta, 2008),
- Öğretmenlerin dersin değerlendirilmesi noktasında birtakım aksaklıklar yaşaması,
- Öğretmenlerin derste kullanılabilecek öğretim yöntemlerine hâkimiyetinde ya da uygulamada birtakım eksiklikler yaşaması,
- Dersin amaçlarına ulaşamaması,
- Dil bilgisi konularının öğretiminde sorunlar yaşanması (Taşkaya ve Muşta, 2008).

Yukarıda bahsedilen sorunlara ek olarak uluslararası alanda ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında ise 2018 PISA okuma sınavında Türkiye’nin, 78 ülke içerisinde 40. sırada yer aldığı görülmektedir (Sevim ve Toyran, 2021). Belet (2005) ise yapılan çalışmalarda öğrencilerin özellikle okuduğunu anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerilerinde yetersiz olduklarının ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Bahsedilenlerden hareketle Türkçe öğretimi noktasında yaşanan aksaklıkları ve sorunları çözebilmede öğretmen yeterliklerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim Susar (2001) Türkçe öğretimi noktasında yaşanan sorunların temelini araç-gereç yetersizliği, çevre gibi unsurların yanı sıra öğretmenlerin kendi yetersizliklerinden de kaynaklanabildiğini belirtmektedir. Göçer (2013) tarafından

yapılan bir araştırmada ise Türkçede yaşanan sorunlardan bazıları ğretmen faktörü, ğretmen yetiştirmede yaşanan aksaklıklar ve Türkçe ğretimine yönelik yetersizlikler olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra literatürde ğrencilerin Türkçe ğretimindeki temel ihtiyaçları ve öğretmenlerin ise ğrencilerinin bu temel ihtiyaçlarına cevap verebilme yeterliklerinin önemine vurgu yapılmaktadır (etin, 2019). Bu noktada ğretmen yeterliklerine ve öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin düşüncelerine dikkat çekildiği görülmektedir.

Öğretmen yeterliklerinin bu denli önemli olmasına karşın alanyazında yapılan çalışmalar, öğretmenlerin ve ğretmen adaylarının yaşadığı gklere vurgu yapmaktadır. Karaca (2003) alışmasında ğretmen adaylarının lme ve değerlendirme noktasında kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak Epçaçan ve Erzen (2008) yaptıkları çalışmalarında ğretmenlerin Türkçe Dersi ğretim Programını uygulamada sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda ğretmenler, Türkçe Dersi ğretim Programındaki lme ve değerlendirme etkinliklerinde de sorunlar yaşamaktadırlar. Aşkın (2011) sınıf ğretmeni adaylarının kendilerini en az yeterli gördükleri alanı, öğrencilerin dil gelişimlerini izleme ve değerlendirme olarak tespit etmiştir. Erdem ve Bayraktar (2019) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf ğretmeni adayları, Türkçe ğretiminde yöntem ve teknik seçme, konuları günlük yaşamla ilişkilendirme ve ğrenci ilgisini canlı tutma gibi hususlarda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmektedirler. Susar-Kırmızı ve Akkaya (2009) yaptıkları çalışmalarında ğretmenlerin, Türkçe Dersi ğretim Programındaki yöntem ve yaklaşımlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve materyal kullanımı noktasında eksiklikleri olduklarını vurguladıklarını belirtmişlerdir. Belet (2005) ise Türkçe öğretimini incelemek amacıyla yapılan çalışmaların ana dil öğretiminin istenilen seviyede sunulmadığını ve gerçekleştirilen etkinliklerin ise planlanmasında aksaklıklar yaşandığını ortaya çıkardığını belirtmektedir. Alanyazındaki alışmalar Türkçe ğretimi noktasında ğretmen ve ğretmen adaylarının yeterliklerine ve bu yeterliklerine ilişkin düşüncelerinin önemine işaret etmektedir. Bu noktada ğretmen ve ğretmen adaylarının öz yeterlikleri ortaya çıkmaktadır.

Mesleğe başlayacak sınıf ğretmeni adaylarından Türkçe, matematik, fen bilgisi ve hayat bilgisi gibi derslerde yapacakları öğretime yönelik öz yeterliklerinin olması beklenmektedir (Akbaş ve elikkaleli, 2006). Türkçe dersinin disiplinler arası bir ders olması (Kanatlı ve çekici, 2013) ve dil gelişiminde ilköğretim döneminin önemi göz önüne

alındığında sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterliklerinin önemi ön plana çıkmaktadır.

Öz yeterliği yüksek olan kişiler, yapacakları işi etkili bir şekilde planlayıp o işi başarılı bir şekilde yerine getireceğine inanmaktadırlar (Bandura, 1982). Dolayısıyla Türkçe öğretimi öz yeterliği yüksek olan öğretmen adaylarının meslek hayatlarında Türkçe öğretimini başarılı bir şekilde gerçekleştireceğine inanacağı ve bu başarıyı elde etmek için eğitim-öğretim ortamını düzenleyeceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra nitelikli bir Türkçe öğretimi gerçekleştirebilmede ve öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan sorunlarla baş edebilmede Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliğin oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Bulut ve Uzunoğlu, 2021). Aynı zamanda sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi konusundaki öz yeterlikleri, öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra sergileyecekleri performansları hakkında ipucu verecek olmasından dolayı önemli görülmektedir (Aşkın, 2011).

Bahsedilenlerden hareketle sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için öncelikle bu konuda kendilerinin tam anlamıyla bir öz yeterliğe sahip olması gerektiği söylenebilir. Fakat Aşkın (2011) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterlikleriyle ilgili cevapladıkları anket maddelerinde bazı hususlarda kendilerini 'kısmen yeterli' görmelerine rağmen anketteki hiçbir maddede kendilerini 'çok yeterli' görmemektedirler. Bu noktada sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliklerinin tam anlamıyla yüksek düzeyde olduğu söylenememektedir.

Öğrencilerin yeterlilik algıları ve neden öğrendiklerine ilişkin bilişlerinin tamamı aynı zamanda onların güdülenme düzeylerini de etkilemektedir (Bozanoğlu, 2005). Bu durumda güdülenme kavramına dikkat çekilmektedir. Güdülenme, herhangi bir şeyi yapmak için harekete geçme durumunu ifade etmektedir (Akbaba, 2006). Güdülenmenin eğitim ortamlarına uyarlanması ise akademik güdülenme kavramına işaret etmektedir (Denzine ve Brown, 2015: 20).

Bozanoğlu (2004) akademik güdülenmeyi, kişinin akademik hayatı için ihtiyaç duyduğu enerjiyi üretmesi olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda akademik güdülenme, öğrenme-öğretme sürecini etkileme potansiyeli olan ve bu sürecin en önemli unsurlardan birisi olarak görülen bir kavramdır (Kelecioğlu, 1992). Buradan hareketle öğrenme-öğretme sürecinin en önemli unsuru olacak olan öğretmen adaylarının hem kendi öğrenme

süreçlerinde aktif olarak yer alması hem de meslek hayatlarında öğrenme-öğretme sürecini aktif kılabilmeleri için akademik anlamda güdülenmelerinin gerçekleşmesi gerektiği söylenebilir. Bu noktada akademik güdülenmeyi artırıcı etmenlere odaklanmanın önem arz ettiği düşünülmektedir. Bacanlı (2013)'dan aktaran Deniz (2020)' e göre akademik süreçte güdülenmeyi artırmaya yönelik üç faktör bulunmaktadır. Bu faktörler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Öğretmen: Öğretmenlerin davranışlarıyla öğrencilerine iyi bir rol model olması,
- İklim: Sınıf ikliminin hem düzenli ve güvenilir olması hem de başarıyı yönlendirip desteklemesi (Bacanlı, 2013; Akt. Deniz, 2020),
- Öğretim: Bireysel farklılıkların dikkate alınıp öğretimin kişiselleştirilmesi, öğrencilerin derse katılımının sağlanması ve artırılması. Aynı zamanda öğrencilere geribildirim verilmesi (Bacanlı, 2013; Akt. Deniz, 2020).

Tüm bu etmenler bir öğretmen adayının akademik anlamda güdülenmesini, bu durumu meslek hayatında öğrencilerine kazandırıp onlara iyi bir rol model olmasını ve eğitim-öğretim ortamını motive edici bir atmosferde düzenlemesini göstermektedir. Öğretmen adayları için akademik güdülenmenin bu denli önemli olmasına karşın alanyazında yapılan sınırlı sayıdaki araştırmalara bakıldığında öğretmen adaylarının güdülenmelerinin düşük (Özgenel ve Deniz, 2020) ve orta (Ömür ve Nartgün, 2013; Şeker, 2016; Demir ve Arı, 2013) düzeyde olduğu görülmektedir. Bu noktada öğretmen adaylarının akademik güdülenmelerinin tam anlamıyla yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkün değildir. Bahsedilenlerden hareketle sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenmelerini artırmanın önemi görülmektedir.

Akademik güdülenme, başarıya bağlı bir anahtar yapıdır (Anderson ve Keith, 1997). Nitekim Desai (1979), Hirunval (1980) ve Krishnamurthy (2000) akademik güdülenmenin ve başarının birbirleriyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Gupta ve Mili, 2016). Aynı zamanda öğrencilerin öğrenirken ilerlediklerini anladıkları anda motivasyonları da artmaya başlamaktadır. Dolayısıyla öğrenciler, çalışıkça ve becerilerini geliştirdikçe iyi bir performans sergilemek için öz yeterlik inançlarını sürdürmektedirler (Schunk, 1991). Benzer şekilde Schunk ve Pajares (2002) de öğrencilerin yeteneklerinin ve performanslarının artmasıyla motivasyonlarının ve öz yeterliklerinin de geliştiğini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin başarılı olabilmeleri için sadece yetenek ve becerilerini sergilemeleri değil aynı zamanda o görevi başarılı bir şekilde gerçekleştirmelerine yönelik güçlü bir inançlarının da olması gerektiği söylenebilir (Hsieh vd., 2007). Aynı zamanda öz yeterlik düzeyleri

yüksek olan öğrenciler, öğrenmeyi amaç edinip kendilerini bu noktada sürekli olarak motive etmektedirler (Özgenel ve Deniz, 2020). Güdülenme düzeyi yüksek olan öğrenciler ise akademik sorumluluklarını yerine getireceğinden akademik süreçleri başarılı geçmektedir (Colengelo, 1997; Akt. Demir ve Arı, 2013). Tüm bunlardan hareketle öz yeterliğin güdülenmeyi ve dolayısıyla başarıyı etkilediği görülmektedir (Özkal, 2013). Aynı zamanda öz yeterlik, güdülenme ve başarı değişkenlerinin birbirleriyle iç içe geçmiş kavramlar olduğu söylenebilir. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının sadece öz yeterlik ve akademik güdülenmeleri değil aynı zamanda Türkçe öğretimine yönelik başarı düzeylerinin de oldukça önemli olduğu görülmektedir. Çünkü sınıf öğretmeni adaylarının etkili bir Türkçe öğretimi gerçekleştirebilmeleri için öncelikle kendilerinin Türkçe öğretimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Tüm bunlardan hareketle öz yeterlik, akademik güdülenme ve başarı değişkenlerinin birbirleriyle iç içe kavramlar olduğu düşünüldüğünden bu araştırmada bu üç değişken bir arada ele alınmış ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterlikleri, akademik güdülenmeleri ve Türkçe öğretimi başarıları geliştirilmeye çalışılmıştır.

Değişen hayat şartlarına uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesinde eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Bu bireylerin yetiştirilmesi için eğitim-öğretim sürecinin, dünyanın değişen şartlarına göre yeniden gözden geçirilip düzenlenmesi gerekmektedir (Doğan, 2011). Covid-19 küresel salgını şüphesiz hayat şartlarını değiştirmiştir. Değişen bu düzene uyum sağlayabilen bireylerin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Bu noktada geleceğin bireylerini hayata hazırlayacak olan sınıf öğretmenlerini yetiştiren eğitim fakültelerinin ve bu fakültelerde verilen eğitimin önemine dikkat çekilmektedir.

Literatürde küresel bir toplumdaki bir öğretmenin günlük yaşama hazırlıksız olduğu belirtilmektedir (Sorin, 2013). Bu sebeple öğretmen adaylarını günlük yaşama hazırlayacak bir yöntem ihtiyacı duyulduğu görülmektedir. Aynı zamanda öğretmen adaylarından beklenen yeterliklere sahip olabilmeleri için aktif yöntem ve teknikler (Siu, 1999) ve teorik bilgiye yönelik öğretmen merkezli yaklaşımlardan ziyade uygulama odaklı öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlar kullanılmalıdır (Oddens, 2004; Akt. Yalçın-İncik ve Tanrıseven, 2012). Tüm bunlardan hareketle sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterlikleri, akademik güdülenmeleri ve Türkçe öğretimi dersi başarı düzeylerini geliştirmeye yönelik bir öğrenme aktivitesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Açık-Önkaş (2010)'a göre planlı bir öğretim hizmeti gerçekleştirildiğinde ve bu öğretim sürecinde etkili yöntem ve teknikler işe koşulduğunda hemen hemen eğitim hizmeti verilen çoğu öğrencinin istenen evrensel niteliklere erişebileceği vurgulanmaktadır. Bu noktada öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterliklerini, akademik güdülenmelerini ve başarı düzeylerini geliştirmeye yönelik kullanılacak öğrenme etkinliğinin senaryo temelli öğrenme (STÖ) etkinlikleri olabileceği düşünülmektedir. Çünkü eğitim kurumlarının yeni bilgiler edinerek bu bilgileri gerçek yaşama aktararak kullanabilecek bireyleri yetiştirme görevi (Doğan, 2011), öğretmenlerin gerçek yaşam becerilerini geliştirmenin önemli olması (Sorin, 2013), bireylerin doğrudan deneyimleri yanında başka bireyleri gözlemleyerek ya da onları dinleyerek öz yeterlik inançlarının gelişebileceği (Lee, 2005: 490), senaryoların öğretmenlerin gelişimlerini sağlaması (Stomp, 2003), öğretmen eğitiminde oldukça önemli olması (Hursen ve Faslı, 2017), öğrenenleri motive etmek amacıyla kullanılması (Errington, 2011; Veznedaroğlu, 2005), öz yeterlik algısını desteklemesi (Tol ve Çenberci, 2019), öğrenenlerin senaryoları içselleştirdikleri takdirde iyi performans gösterme isteklerinin artması (Siddiqui vd., 2008), gerçek ya da gerçeğe yakın senaryoların eğitimde kullanılması, gerçek dünyanın kopyasının sınıf ortamına getirilip öğrencilerin gerçek problemler üzerine düşünme ve öğrendiklerini gerçek durumlara aktarabilme imkânı sunması (Açıkgöz, 2007; Akt. Bilgin, 2015) ve Hursen ve Faslı (2017)'nin öğretmen adaylarının eğitiminde STÖ ve reflektif öğrenmenin etkisini inceledikleri çalışmalarında STÖ'nün akademik başarı yönünden daha faydalı bulunması gibi literatürde yer alan ifadeler, STÖ etkinliklerinin öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterlik, akademik güdülenme ve Türkçe öğretimi başarı düzeyini geliştireceği yönündedir.

Bahsedilenlerin yanı sıra literatürde STÖ'nün, yüz yüze gerçekleştirilmesinden ziyade e-öğrenme ortamlarında da kullanılabilen etkili yöntemlerden biri olduğu belirtilmektedir (Clark, 2009; Akt. Bilgin, 2015). Bu noktada STÖ etkinliklerinin çevrimiçi ortamda yürütülmesinin öğretmen adayları için etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma için STÖ etkinliklerinin çevrimiçi ortamda nasıl yürütüleceği ise ayrı bir problem noktası olmuştur. Çünkü hem çevrimiçi ortamlarda aktif yöntem ve tekniklerin kullanımının zor olması hem de Gömleksiz ve Pullu (2020)'nin uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşlerini aldıkları çalışmalarında öğrencilerin canlı derslerde yaşanan zaman yetersizliğini vurgulamaları STÖ etkinliklerinin çevrimiçi ortamda nasıl yürütülmesi gerektiği problemini doğurmuştur. Bu noktada derslerin teorik bilgisinin okul dışında verilip



ders sürecinin ise aktif öğrenme-öğretme yöntemleriyle işlendiği Ters-Yüz Edilmiş Sınıf (TYES) modeli (Abeyskera ve Dawson, 2015) bu araştırma için kuramsal bir alt yapı oluşturmaktadır. Eğitim sistemindeki davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma doğru olan paradigma değişikliği (Kertil, 2008) yeni yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamış ve bu yeni eğitim yaklaşımlarından birisinin ise TYES modeli olduğu belirtilmiştir (Gençer vd., 2014).

TYES modeline göre aktif öğrenme-öğretme etkinlikleri yüz yüze gerçekleştirilmektedir. Fakat küresel salgın sebebiyle dersler çevrimiçi ortamda işlenmektedir. Bu çalışmada TYES modeli uzaktan eğitim ile entegre edilerek Türkçe öğretimi dersine yönelik teorik ders bilgisi dersten önce öğretmen adaylarına çevrimiçi ortamda sunulmuş ve STÖ etkinlikleri de çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Bu noktada hem teorik bilgi hem de aktif öğrenme-öğretme yöntemi uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi ortamda işe koşulmuştur. Aynı zamanda TYES modeli ile oluşturulan öğrenme ortamlarının öğrencilerin yetkinliklerini karşılamaya olanak verdiği için öğrenci motivasyonunu (Abeyskera ve Dawson, 2015) ve akademik performansı artırmasından (Fulton, 2002) ve araştırmada Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik, akademik güdülenme ve başarı değişkenlerinin geliştirilmesi hedeflendiğinden dolayı araştırmanın bu kuramsal temel çerçevesinde ele alınmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Tüm bahsedilenlerden hareketle TYES modeline dayandırılan bu araştırmada çevrimiçi ortamda yürütülen STÖ etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterliklerine, akademik güdülenmelerine ve Türkçe öğretimi başarı düzeylerine etkisi tespit edilmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırma kapsamında ele alınan Türkçe öğretimi öz yeterlik, akademik güdülenme ve Türkçe öğretimine yönelik başarı değişkenlerinin sınıf öğretmeni adayları için önemi göz önüne alındığında bu araştırmanın temel amacı çevrimiçi ortamda yürütülen STÖ etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterliklerine, akademik güdülenmelerine ve Türkçe öğretimi başarı düzeylerine etkisini ortaya koymaktır. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmada çevrimiçi ortamda Türkçe öğretimi ile ilgili STÖ etkinlikleri yürütülmüş ve bu etkinliklerin sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterliklerine, akademik güdülenmelerine ve Türkçe öğretimine yönelik başarı düzeylerine etki edip etmediği tespit edilmiştir.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Tüm derslerin ve öğretimin temeli olan ve mihenk taşı olarak kabul edilen ana dil dersinin öğretimi, üzerinde durulması gereken en temel konu olarak belirtilmektedir (Demirel, 2003: 26; Akt. Açık-Önkaş, 2010). Ana dil öğretimi tüm dersler yoluyla dolaylı olarak gerçekleştirilse de Türkiye’de ana dil öğretiminin temeli Türkçe dersi ile atılmaktadır (Erdem ve Bayraktar, 2019). Ana dil öğretiminde şüphesiz sınıf öğretmenlerine oldukça fazla görev düşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, nitelikli bir ana dil öğretimi gerçekleştirebilmeleri için öncelikle kendilerinin bu konuda yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir (Erdem ve Bayraktar, 2019).

Sınıf öğretmenlerinin ana dil öğretiminde yeterli donanıma sahip olabilmelerinde ise lisans dönemindeki Türkçe öğretimi dersinin önemi görülmektedir. Türkçe öğretimi dersi kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının yalnızca bilgi ve becerilerinin değil aynı zamanda Türkçe öğretime yönelik öz yeterliklerinin de önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmen adayları mezun olmadan önce Türkçe öğretimindeki yeterliklerinin farkına varırlarsa bu noktada kendi eksikliklerini tespit edip bu eksiklerini gidermeye yönelik çaba sarf edebilmektedirler (Yeşiloğlu ve Özer, 2016). Fakat Çetin (2019) öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerinin tespit edilmesinin yanında, onlar için daha etkili ve verimli olacak lisans eğitiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğinin tartışılmasına, araştırılmasına ve bu konuda somut önerilerin sunulmasına vurgu yapmaktadır. Buna rağmen literatüre bakıldığında üniversite öğrencilerinin eğitim kalitelerini iyileştirmek veya artırmak için yapılan çalışmalar içerisinde eksik olan kısmın özellikle öğrencilerin öz yeterliklerinin artırılması olduğu görülmektedir (Witte, 2002). Aynı zamanda Türkçe öğretiminde yaşanan sorunların öğretmenlerin yetersizliklerinden kaynaklı olabileceğinden dolayı öğretmen eğitiminin önemine vurgu yapılmaktadır (Susar, 2001). Bu bağlamda araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterlikleri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin geliştirilmesinin yanı sıra akademik güdülenmelerinin geliştirilmesinin de oldukça önemli olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen adaylarının akademik güdülenmelerinin yüksek olması mesleki yaşamlarında onlara başarı getirmektedir (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Nitekim Karagüven (2012) akademik başarıyı yükseltmeyi amaç edinen her eğitimcinin öğrencilerinin motivasyonlarıyla ilgilenmesini ve başarıyı etkileyen önemli ve güncel sorunların motivasyon sorunları olduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra akademik güdülenme, öğrenme için de oldukça

önemlidir (Pintrich ve Schunk, 2002; Akt. Peker ve Kağızmanlı, 2018). Bu noktada sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimini nasıl gerçekleştireceklerini öğrenmeleri ve meslek hayatlarında başarılı bir Türkçe öğretimi gerçekleştirebilmeleri için akademik anlamda güdülenmelerinin önemli olduğu görülmektedir. Bu amaçla araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenmeleri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Ana dil öğretiminin Türkçe dersleri ile gerçekleşmesi, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi noktasındaki başarılarını ön plana çıkardığı söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin alanlara özgü bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaları onların öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli şekilde gerçekleştirebilmelerini sağlamaktadır (MEB, 2006). Bu noktada sınıf öğretmeni adaylarının meslek hayatlarında gerçekleştirecekleri Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliklerinin yanında aynı zamanda bu derse yönelik başarılarının da önemi görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik başarı düzeyleri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimini etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için lisans dönemlerindeki Türkçe öğretimi derslerinde dört temel dil becerisinin öğretimini hedef alarak ve güncel gelişmeleri öğrenip uygulayarak yetişmeleri sağlanmalıdır (Demirel, 1992). Bu noktada araştırmada problem durumunda yer verilen sebeplerin de etkisiyle STÖ etkinlikleriyle sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterlikleri, akademik güdülenmeleri ve Türkçe öğretimi başarı düzeyleri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Literatürde senaryoların tek başına kullanımının yanı sıra probleme dayalı öğrenme ve “Siz olsaydınız ne yapardınız?” vb. yöntem ve tekniklerle beraber kullanılabilmesi belirtilmektedir (Açıkgöz, 2007; Akt. Uçak, 2018). Bu sebeple araştırmada senaryolar uygulama sürecinde etkinlikler ile ele alınmıştır. Aynı zamanda senaryoların literatürde hemşire, veteriner hekim, doktor ve öğretmen gibi meslek gruplarında mesleki gelişime katkıda bulunma amacıyla kullanıldığı görülmektedir (Errington, 2011). Bu çalışmada senaryolar, öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkıda bulunma amacıyla kullanılmış ve bu kapsamda ele alınmıştır.

Covid-19 küresel salgınıyla beraber uzaktan eğitime geçilmiş ve öğrenme-öğretme süreci çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi ortamlar, eğitimde öğrenme-öğretme sürecini geliştirmeye yönelik güçlü bir araç olarak belirtilmektedir (Hadjerrouit,

2010). Bunun yanı sıra çevrimiçi ortamda sunulan ders materyallerinin, öğrencileri pasif ekran izleyicileri olmaktan kurtaracak türden olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Çelen vd., 2011). Aynı zamanda literatürde senaryoların öğrencilere ulaşma şeklinin sözel, yazılı ya da elektronik ortamlara bağlı olarak farklılık gösterebildiği belirtilmektedir (Veznedaroğlu, 2005). Bahsedilen sebeplerden dolayı araştırma kapsamında STÖ etkinlikleri, çevrimiçi ortamda yürütülmüştür. Etkinliklerin yanı sıra senaryolar da öğretmen adaylarına çevrimiçi ortamda sunulmuştur. Çünkü okuma ve konuşma becerilerine yönelik hazırlanan senaryolarda işitsel unsurlara yer verilmiştir.

Küresel salgın sebebinin dışında gelişen bilgi iletişim teknolojilerinin ve internetin yaygınlaşmasıyla uzaktan eğitim sürecinin, sıklıkla çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilmeye başlandığı söylenebilir (Akgün-Özbek, 2015). Bunun yanı sıra uzaktan eğitim sürecinin bundan sonraki yıllarda da eğitimin her dönemi ve aşamasında tüm eğitim kademesindeki öğrencilerle yoğun olarak kullanılacağı ve önemli bir hale bürüneceği açık olarak görülmektedir (Dolmacı ve Dolmacı, 2020). Zorlukları olmasına rağmen çevrimiçi ortamda öğrenme, küresel eğitimin önemli bir bileşenedir (Sorin, 2013). Bu sebeple uzaktan eğitim üzerine çalışmalar yapmak ve konuyu tüm yönleriyle ele alıp incelemek son derece önemli hale gelmektedir (Dolmacı ve Dolmacı, 2020). Bu sebeple araştırma uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilmiştir.

Eğitim ortamlarını zenginleştiren, ders etkinliklerini artıran ve etkileşimli ders işleme noktasında büyük fayda sağlayan (Gençer vd., 2014) TYES' in geleneksel sınıfa göre daha aktif ve öğrenci merkezli bir sınıf olduğu belirtilmektedir (Talbert, 2012). Aynı zamanda dijital ortamlar ve öğrencilerin pedagojik özellikleriyle desteklendiğinde bu model, öğretimi özelleştirip geliştirmekte dolayısıyla eğitimin verimliliğini artırıp geleneksel sınıf düzeninden daha etkili ve verimli bir ortam sağlamaktadır (Seamen ve Gaines, 2013; Akt. Gençer vd., 2014). Pek çok faydasının yanı sıra literatürde Türkiye'de uzaktan eğitimin TYES modeline entegrasyonu konusundaki çalışmaların artırılması, konuyu öğrenmede öğrencilere üst seviyede fayda sağlayabilecek uzaktan eğitim yöntemlerinin belirlenmesi ve kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Gençer vd., 2014). Bahsedilen sebeplerle araştırma TYES modeline dayandırılmış ve TYES modeli uzaktan eğitime entegre edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın problem durumunda bahsedilen sebeplerden dolayı sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterliklerinin oldukça önemli olmasına karşın alanyazında yalnızca sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterlik düzeylerini ortaya koymaya

yönelik çalışmalara yer verildiği (Akyılmaz, 2018; Aşkın, 2011; Yeşiloğlu, 2015) ve bu çalışmaların da sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra alanyazında sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterliklerini geliştirmeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Türkçe öğretimi öz yeterliğin yanı sıra akademik güdülenmenin de sınıf öğretmeni adayları için önemli olmasına karşın yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında daha çok ilişkisel tarama modeliyle desenlenen çalışmaların yer aldığı ve bu çalışmaların da farklı öğretmen adayları ya da çalışma gruplarıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenmelerini geliştirmeye yönelik alanyazında Saltan vd., (2016) tarafından yapılan dijital örnek olay tabanlı öğrenmenin sınıf ve din kültürü öğretmen adaylarının akademik güdülenme üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmaya rastlanılmıştır. Dolayısıyla alanyazında sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenmelerini geliştirmeye yönelik sınırlı sayıda araştırmanın yer aldığı görülmektedir.

Türkçe öğretimi öz yeterlik ve akademik güdülenmenin yanı sıra Türkçe öğretime yönelik başarı değişkeni de şüphesiz sınıf öğretmeni adayları için yukarıda bahsedilen sebeplerden dolayı oldukça önemlidir. Fakat buna karşın alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretime yönelik başarı düzeylerini geliştirmeye dair bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmada kullanılan STÖ etkinliklerine yönelik alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında ise öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu ve bu çalışmaların da genellikle farklı bölümde okuyan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirildiği bunun yanı sıra STÖ'nün farklı değişkenleri geliştirmeye yönelik ele alındığı çalışmalara rastlanılmaktadır.

Bahsedilenlerden hareketle alanyazında hem Türkçe öğretimi öz yeterliğine hem de Türkçe öğretime yönelik başarıya ilişkin deneysel bir çalışmaya rastlanılmamış olunması, akademik güdülenmeyi geliştirmeye yönelik sınırlı sayıda araştırmanın yer alması, bu üç değişkenin bir arada ele alındığı deneysel bir çalışmaya rastlanılmamış olunması ve STÖ'nün farklı değişkenlerle ve çalışma gruplarıyla ele alınmış olunması araştırmanın alanyazındaki gerekliliğini göstermektedir. Buradan hareketle çevrimiçi ortamda yürütülen STÖ etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterlikleri, akademik

güdülenmeleri ve Türkçe öğretimi başarı düzeyleri üzerine etkisinin araştırıldığı bu araştırmanın alanyazındaki bahsedilen boşluğu dolduracağı ve alanyazında yer alan diğer çalışmalara farklı bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Problem Cümlesi**

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi: “Çevrimiçi ortamda yürütülen STÖ etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterlikleri, akademik güdülenmeleri ve başarılarına etkisi nedir” şeklinde belirlenmiştir.

#### **1.5. Alt Problemler**

Araştırmanın ana problem cümlesinden hareketle araştırma süresince araştırmanın bağımlı değişkenlerine göre sıralanmış aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır:

##### **1.5.1. Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterliğe İlişkin Alt Problemler**

1. Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının “Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının “Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının “Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

##### **1.5.2. Akademik Güdülenmeye İlişkin Alt Problemler**

1. Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının “Akademik Güdülenme Ölçeği” öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının “Akademik Güdülenme Ölçeği” öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının “Akademik Güdülenme Ölçeği” sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **1.5.3. Türkçe Öğretimi Başarısına İlişkin Alt Problemler**

1. Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının “Türkçe Öğretimi Başarı Testi” öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının “Türkçe Öğretimi Başarı Testi” öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının “Türkçe Öğretimi Başarı Testi” sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **1.6. Varsayımlar**

1. Sınıf öğretmeni adaylarının veri toplama araçlarından aldıkları puanların onların gerçek öz yeterlik, akademik güdülenme ve başarı düzeylerini yansıttığı varsayılmıştır.
2. Sınıf öğretmeni adaylarının veri toplama araçlarında yer alan maddelere doğru ve samimi olacak şekilde yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.
3. Deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının birbirlerini etkilemedikleri varsayılmıştır.
4. Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarını eşit oranda etkilediği varsayılmıştır.

### **1.7. Sınırlılıklar**

1. Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının bahar yarısında bir devlet üniversitesindeki sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 2. sınıf düzeyinde olan sınıf öğretmeni adaylarıyla sınırlıdır.
2. Araştırma, altı hafta ile sınırlıdır.
3. Araştırma, STÖ etkinlikleri ile sınırlıdır.
4. Araştırma, “Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği”, “Akademik Güdülenme Ölçeği” ve “Türkçe Öğretimi Başarı Testi”nden toplanan veriler ile sınırlıdır.

## 1.8. Tanımlar

Araştırma kapsamında kullanılan bazı kavramların tanımlarına aşağıda yer verilmiştir.

**Öz Yeterlik:** Bireylerin istedikleri performansa ulaşabilmeleri için gerekli etkinlikleri bir araya getirip organize etmesi ve bu etkinlikleri yürütme noktasındaki yeteneğine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1986: 94).

**Öğretmen Öz Yeterliği:** Öğretmenin öğrencisinin performansının üzerine etkisinin olabileceğine dair inancıdır (Berman vd., 1977: 137).

**Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik:** Öz yeterlik sosyal psikoloji alanında geliştirilmesine rağmen pek çok farklı alan ve disiplinlerde kullanılmaktadır (Kear, 2000; Akt. Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008). Bu çalışmada öz yeterlik kavramı Türkçe öğretimi alanında kullanılmıştır.

**Akademik Güdülenme:** Öğrencilerin akademik hayatlarındaki davranışlarını, bu davranışlarının miktarını ve tutarlı olmasını etkileyen güç kaynağıdır (Fidan, 1996; Akt. Karadeniz, 2020).

**Senaryo Temelli Öğrenme:** Kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin örtük olarak bir olay örgüsüyle sunulması ve bu olaylar ile öğretimin gerçekleştirilmesidir (Veznedaroğlu, 2005).

**Çevrimiçi Ortam:** Bu çalışmada STÖ etkinliklerinin internet üzerinden ve elektronik cihazdan faydalanılarak yürütüldüğü ortamı ifade etmektedir.

**Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modeli:** Ders dışındaki zamanda ders verilen, ders zamanında ise çeşitli öğrenme etkinliklerinin kullanıldığı modeldir (DeLozier ve Rhodes, 2017).



## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Öğretmen Yetiştirme

Öğretmenler, öğrencilerini hayata hazırlamalarının yanı sıra onları hayatları boyunca devam ettirecekleri ve üzerlerine adeta yeni bir kimlik edinecekleri mesleklerini edinme ve bu konuda yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip olma noktasında yetiştiren toplumun kilit bireyleridir. Tüm meslek gruplarını yetiştiren öğretmenlerin yetiştirilmesi de ayrı bir husustur. Bu noktada aslında öğretmen yetiştirmenin diğer tüm meslekleri yetiştirmek demek olduğu aşikardır. Aynı zamanda öğretmen yetiştirme, insan yetiştirmenin temel unsuru ve belirleyicisi olarak görülmektedir (Baştürk, 2011). Öğretmenlerin nitelik ve başarısı arttığında eğitim sisteminin nitelik ve başarısı da artacaktır. Nitekim ülkelerde farklı alanlarda elde edilen başarılar, ülkedeki eğitimin kalitesiyle, eğitimin kalitesi ise öğretmenin niteliğiyle ilişkilidir (Aykaç vd., 2014). Dolayısıyla öğretmen yetiştirmenin önemini oldukça fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmen yetiştirme, gelişmiş ülkelerde hizmet öncesi, işe başlama, hizmet içi ve ileri uzmanlık olmak üzere dört aşamada ele alınmaktadır. Fakat öğretmen yetiştirme denilince akla ilk olarak hizmet öncesi eğitim gelmektedir (Güneş, 2016). Bu çalışmada da öğretmen yetiştirme, öğretmenlik mesleğine başlamadan önce verilen eğitim olarak ele alınmıştır.

Kavcar (2002) öğretmen yetiştirmeyi, adayların seçilmesi, hizmet öncesi eğitim, staj süreci ve bu süreçte yapılan izleme-değerlendirme ve mesleğe başladıktan sonra verilen hizmet içi eğitimi kapsayan kapsamlı bir süreç olarak; Aykaç vd. (2014) öğretmen adaylarını belli bir süre zarfında gerçekleştirilen etkinliklerle öğretmenlik mesleğine hazırlama olarak; Şahinkesen (1989) ise eğitimin temel taşı ve insan kaynağının geliştirilmesinin kalbi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamaların yanı sıra Cochran-Smith ve Fries (2008) öğretmen yetiştirmeyi; program, yetiştirme, öğrenme ve ürün şeklinde gruplamıştır (Akt. Tan-Şişman, 2017). Birçok bileşenin meydana getirdiği öğretmen yetiştirme kavramı bu çalışmada yetiştirme bileşeni ile ele alınmıştır.

Küçükahmet (2007) başarılı öğretmenlerin başarılı öğretmen yetiştirme programlarında yetiştiğini vurgulamaktadır. Mesleğinde başarıyı yakalayacak olan öğretmenleri öğretmenlik

mesleğine hazırlama ise yükseköğretim kurumlarında verilen öğretmen eğitimi programlarıyla başlamaktadır (Işık vd., 2010). Nitekim öğretmen adaylarının öğretmenlik bilgi ve becerisi, alan bilgisi ve genel kültürde yeterli olabilmeleri için öğretmenlik mesleğinin yükseköğretimde edinilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2010). Bu noktada yükseköğretim kurumlarında eğitim fakültelerinde verilen eğitimin önemi görülmektedir.

Eğitim fakültelerinin birincil görevi öğretmen yetiştirmedir (Dedeoğlu vd., 2004) ve bu fakültelerde verilen öğretmen eğitimi ile öğretmen adaylarına mesleki bilgi ve beceriler kazandırılıp onların profesyonel gelişimlerini destekleme amacı güdülmektedir (Orhan, 2017). Sürekli kendini geliştiren, alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip, etkili sınıf yönetimi gerçekleştiren, öğrencileriyle etkili iletişim kuran, ölçme-değerlendirme tekniklerini bilip kullanan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde yetiştirilmesiyle eğitim sisteminin kalitesi de artacaktır (Gökulu, 2017). Fakat eğitim fakültelerinden mezun olan ve öğretmenlik mesleğine başlayan öğretmenlerin; eğitim sistemine adapte olma, mesleki becerilerini geliştirme ve nitelikli öğretim gerçekleştirme hususlarında sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Dedeoğlu vd., 2004). Bu yüzden öğretmen yetiştirme sisteminin unsurları sürekli olarak değerlendirilmeli ve bugünün ve geleceğin koşullarına uyum sağlayabilen nicelik ve nitelikte öğretmen yetiştirebilmek amacıyla bu unsurların sürekli olarak iyileştirilmesi gerekmektedir (Azar, 2011).

Öğretmenlik mesleği, mesleki yeterliğin yanı sıra özel alan uzmanlık bilgi ve becerisi gerektirmektedir (Şişman ve Acat, 2003). Bu sebeple farklı alanlara yönelik öğretmenlik eğitimi üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesinde yürütülmektedir (Baştürk, 2011). Eğitim fakültelerinde fen bilgisi, matematik, Türkçe, sınıf öğretmeni vb. öğretmen adayları yetiştirilmektedir. Bu araştırmada sınıf öğretmeni adayları üzerinde durulmuştur.

### **2.1.1. Sınıf Öğretmeni Yetiştirme**

İlkokul döneminin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerdeki önemi şüphesiz oldukça fazladır. Jaiyeoba (2011)'ya göre bu dönemde elde edilen bilgi ve beceriler bir sonraki sınıf seviyelerinde kazandırılacak bilgi ve becerilerin alt yapısı niteliğindedir (Akt. Boyacı vd., 2017). Eğer öğrenciler eğitim hayatlarına iyi bir başlangıç yapamazlarsa onların daha sonraki akademik hayatlarında başarısız olmaları kaçınılmazdır (Dougherty, 2014). Bireyleri hayata hazırlamada ilköğretim döneminin öne çıkması ve eğitim sisteminin ilk

basamağı olarak bu dönemin görülmesi (Akpınar vd., 2004) ilköğretim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerine oldukça fazla görev düştüğünün göstergesidir.

Sınıf öğretmenleri, gelecek nesillerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini yönlendiren ve onların bilgi ve becerilerinin gelişimini sağlayan bireylerdir (Ataünal, 1994; Akt. Genç, 2005). Aynı zamanda sınıf öğretmenleri, pek çok becerinin temellerinin atıldığı ilköğretim kademesinde öğrenim gören öğrencileri destekleyen ve onların yaşama biçimlerini önemli derecede etkileyecek olan kişilerdir (Ergun ve Ersoy, 2014). Öğrencilerin gelişiminde bu denli önemli olan sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi ise ayrı bir husustur. Çünkü öğrencilerin alacağı kaliteli eğitimin, eğitimi verecek olan öğretmenin kalitesine bağlı olduğu düşünülmektedir. Nitekim Waterman (2010) öğrencilerin iyi eğitim almalarında öğretmenlerin kalitesini vurgulamış ve yeni nesillerin niteliğinin onları yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile alakalı olduğunu belirtmiştir (Akt. Boyacı vd., 2017). Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesinin önemi görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi, öğretmen yetiştirme sistemleri içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü ilköğretim döneminde kazanılan bilgi ve beceriler, bir sonraki öğretim kademelerinde kazandırılacak bilgi ve becerilerin alt yapısı niteliğindedir (Gürkan, 1993: 3; Akt. Aydın vd., 2008). Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin bireyleri hayata hazırlamada ve yaşamlarını devam ettirmede oldukça etkin rol oynadıkları görülmektedir. Bu sebeple sınıf öğretmeni yetiştirmenin çok daha ayrı ve önemli bir husus olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmenleri yetiştiren eğitim fakültelerinde verilen eğitim önem arz etmektedir.

Üniversitelerin bünyesinde yer alan eğitim fakültelerinde yetiştirilen sınıf öğretmenleri, pek çok dersin öğretiminden sorumlu olduklarından dolayı lisans döneminde farklı alanlara yönelik dersler almaktadırlar. Alınan bu derslerden alan bilgisi dersleri, pür dersler (genel biyoloji, temel matematik vb.) ve bu derslerin öğretimiyle ilgili dersler (Türkçe öğretimi, matematik öğretimi vb.) olarak ele alınmaktadır (Çaycı, 2011). Bu araştırmada Türkçe öğretimi dersi üzerinde durulmuştur.

## **2.2. Türkçe Öğretimi**

Türkiye’de öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri, etkili iletişim becerileri, dil becerilerini geliştirme, ana dili doğru ve etkili bir şekilde kullanabilme Türkçe öğretimi

ile gerçekleştirilmektedir (Özatalay, 2007). Türkçe öğretiminin amacı öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerini sistematik olarak geliştirmek ve öğrencilere Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilme bilinç ve alışkanlığı kazandırmaktır (Sever, 2003).

Sınıf öğretmenliği lisans programında, dördüncü yarıyılında verilen derslerden birisi Türkçe öğretimi dersi olarak yer almaktadır (YÖK, 2021). Bu dersin içeriğinde, Türkçe öğretimi dersi yöntem ve teknikleri, dört temel dil becerisini geliştirme ve değerlendirme ve Türkçe dersi öğretim programının incelenmesi gibi konular yer almaktadır (YÖK, 2021). Dersin amacı genel olarak dört temel dil becerisinin geliştirilmesi şeklinde vurgulanmaktadır (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). Bu noktada dinleme, konuşma, okuma ve yazma dört temel dil becerisini kısaca açıklamakta fayda vardır.

### **2.2.1. Dinleme Becerisi**

Temel dil becerilerinden birisi dinlemedir. Dinleme, ses ve görüntünün farkına varıp bunlara dikkat vermekle başlamakta, daha sonra belirli işitsel işaretler tanınmakta ve sürecin sonunda ise bu işaretler anlamlandırılmaktadır (Ergin ve Birol, 2014: 15). Dinleme becerisi, bebeklerin anne karnındayken etraftaki sesleri algılamaları ve bunlara tepki vermeleri şeklinde ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla dinleme, ilk ana dil ve anlama etkinliği olarak tanımlanmaktadır (Sever, 1997: 11; Akt. Emiroğlu, 2013). Dil becerilerinin içerisinde ilk kazanılan beceri olan dinleme becerisi aynı zamanda en çok kullanılan dil becerisidir (Karadüz, 2010). Çünkü bireyler bir günlerinin %42'sini dinlemekle geçirmektedirler (Sever, 1993).

Bireylerde dinleme becerisinin gelişmiş olması oldukça önemlidir. Çünkü iletişim süreci boyunca dinleme becerisine %40, konuşma becerisine %35, okuma becerisine %16, yazma becerisine ise %9 oranında yer verilmektedir (Burley-Allen 1995; Akt. Melanlıoğlu, 2019). Aynı zamanda etkili bir konuşma, okuma ve yazmanın gerçekleştirilebilmesinde dinleme becerisinin gelişmişliği oldukça önemli ve gerekli olarak görülmektedir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Dinleme becerisi, bireyler için oldukça önemli olmasına rağmen bu beceri, dil becerileri arasında en fazla ihmal edilen beceri olarak belirtilmektedir (Pinnel ve Jaggar, 2003; Akt. Yıldız, 2015). Çünkü dinleme, pasif bir beceri olarak kabul edilmekte ve bu becerinin geliştirilmesinde herhangi bir yardım alınamayacağı (Osada, 2004) ve dinleme becerisinin doğuştan var olan bir beceri olmasından hareketle geliştirilmesine gerek olmadığı düşünülmektedir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Fakat dil becerileri arasında dinlemenin önemi

göz önüne alındığında bu becerinin geliştirilmesinin ve öğretilmesinin oldukça önemli olduğu görülmektedir.

Dinleme becerisi öncelikle çocukların ilk eğitim yeri olarak görülen ailede başlamakta ve ilkökul ve ortaokul kademelerinde belirli bir plan ve program çerçevesinde geliştirilmeye çalışılmaktadır (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013). Bu noktada oldukça önemli ve yıllardır ihmal edilen bir dil becerisi olan dinleme becerisinin eğitimi noktasında esas görev sınıf öğretmenlerine düşmektedir (Doğan, 2010).

### **2.2.2. Konuşma Becerisi**

Dinlemenin yanı sıra bir diğer dil becerisi olan konuşma becerisi; duygu, düşünce, istek veya herhangi bir konunun zihinde tasarlanıp karşıdaki kişilere söz ile iletilmesi olarak tanımlanmaktadır (Temizkan, 2009). Dinleme becerisinden sonra en çok kullanılan (Temizyürek, 2007) ve Türkçenin temel anlatma dil becerilerinden biri olan konuşma, bireylerin günlük hayatta çevresiyle ilişki kurarken en çok başvurduğu iletişim yoludur. Aynı zamanda konuşma, bireylerin dış dünyayla temasında en güçlü bağıdır (Çerçi, 2013). Bireylerin irtibat halinde olduğu bu dış dünyalardan birisi de okullardır.

Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimde konuşmanın rolü şüphesiz fazladır. Çocuklar, konuşmayı öğrenmiş olarak okula gelmektedirler. Fakat çocukların bildikleri bu konuşma gelişigüzel, ağız özellikleri olan, kendi yaşlılarıyla ve çevreleriyle iletişim kurduğu konuşmalardır (Doğan, 2009). Doğuştan gelen bir beceri olmasından hareketle pek fazla önemsenmeyen konuşma becerisinin doğru ve etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi ancak eğitim yolu ile sağlanabilmektedir (Kurudayıoğlu, 2003).

### **2.2.3. Okuma Becerisi**

Okuma becerisi; ön bilgilerin işe koşulduğu, yazarla okur arasındaki etkileşime bağlı, bir yöntem ve hedef doğrultusunda olan, okuma için sağlıklı bir ortam ve atmosferde yapılan anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2005: 1).

Okumayla birlikte okuyucunun ön bilgilerinden hareketle yazılı bir metin, göz organı sayesinde seslendirilmekte, anlam üniteleri haline getirilmekte, yorumlanmakta,

çözümlemekte, değerlendirilmekte ve sonucunda ise zihinde yeni bir bilgi oluşturulmaktadır (Tekdemir, 2019).

Okuma becerisinin öğrencilerin tüm eğitim kademelerinde gerekli olan, yalnızca Türkçe değil aynı zamanda hayat bilgisi ve matematik gibi derslerde de öğrencilerin başarısını etkileyecek bir beceri olduğu vurgulanmaktadır (Yüksel, 2010). Öğrencilerin derslerde ve farklı alanlarda başarıyı yakalayabilmelerinde okuma becerisinin gelişmiş olması oldukça önemlidir (Güneş, 2013: 128). Başarıda kilit unsur olarak görülen okuma becerisi, zaman içerisinde gelişim gösteren ve belirli bir eğitim ile öğrencilere kazandırılan bir dil becerisidir (Aytaş, 2005).

#### **2.2.4. Yazma Becerisi**

Yazma becerisi; duygu ve düşüncelerin, isteklerin, hayallerin ve olayların belirli kurallar çerçevesinde çeşitli semboller vasıtasıyla anlatılması olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2013: 157). İnsanlarla iletişim kurmanın farklı yollarından biri olan yazma, iletişimin yazılı yönü olarak belirtilmektedir (Temizyürek, 2007).

Yazı yazmak zor bir süreçtir ve belli bir bilgi birikimi ve tecrübe istemektedir (Yalçın, 1998; Akt. Göçer, 2010). Buna ek olarak yazma becerisi zihinsel ve fiziksel süreçleri içermekte ve geç gelişmektedir (Güneş, 2013: 157). Aynı zamanda yazma becerisi, dil becerilerinin en karmaşık olanı olarak görülmekte ve dil becerileri içerisinde zor kazanılan bir beceri olarak belirtilmektedir (Yalçın, 1999; Akt. Karaarslan, 2010). Bu karmaşık olan ve zor kazanılan beceriyi bireylerin isteyerek ve severek yapacakları alışkanlıklara dönüştürmek ise ilköğretimde verilen yazma becerisi eğitimine bağlıdır (Göçer, 2010).

İlköğretim öğrencilerinden beklenen duygu ve düşüncelerini sistematik düzende yazılı olarak ifade edebilmesidir. Fakat beklenenin aksine ilköğretimden yükseköğretime kadar öğrenci, öğretmen ve veliler sebebiyle yazma becerisinin gelişiminde beklenen amaçlara ulaşamamaktadır (Arı, 2008). Bu doğrultuda yazma öğretimi noktasında sınıf öğretmenlerine önemli görevler düştüğü söylenebilir. Çünkü öğrencilerin duygu ve düşüncelerini eksiksiz, doğru ve etkili olacak şekilde bir kâğıda yansıtabilmeleri, nitelikli olarak gerçekleştirilen yazma öğretimine bağlıdır (Yılmaz, 2012).

Bahsedilenlerden hareketle Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin öğretimi hususunun ne denli önemli olduğu görülmektedir. Bu dil becerilerinin

gelişiminin ilkökul döneminde sağlandığı göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerine önemli görevler düştüğü söylenebilir. Her eğitim sisteminin öncelikli eğitsel amaçları arasında öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek yer almaktadır. Çünkü dil becerilerine, yalnızca okulda değil, hayatın her alanında ihtiyaç duyulmaktadır (Özby, 2000: 46; Akt. Coşkun, 2002). Bu noktada Türkçe öğretimini gerçekleştirecek olan sınıf öğretmeni adaylarının mesleğe başlamadan önce Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliklerini dikkate almanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında Türkçe dersini nitelikli bir şekilde aktarabilmeleri için lisans döneminde verilen Türkçe öğretimi dersinde iyi derecede yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir (Yeşiloğlu, 2015).

### **2.3. Öz Yeterlik**

Bireylerin bir performansı gerçekleştirebilmelerinde gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olmaları olarak tanımlanan yeterlik (Başaran, 1996; Akt. Cantürk-Günhan ve Başer, 2007), Bandura'nın sosyal öğrenme teorisinin merkezini oluşturan kavramlardan biridir (Bandura, 1977). Öz yeterlik ise bireylerin, belirli durumlardaki davranışlarını organize edip uygulamasına yönelik yeteneklerine ilişkin kişisel yargıları olarak tanımlanmaktadır (Schunk, 1984). Buradan hareketle yeterliğin, bir davranışı sergileyebilmek için sahip olunması gereken bilgi ve beceriler; öz yeterliğin ise bu bilgi ve becerileri uygulama noktasında bireylerin kendisine olan yargıları olarak tanımlandığı görülmektedir.

Öz yeterlik, belirli bir görevi yerine getirmeye yönelik inanç ve bu görevin niçin gerçekleştirildiğinin kişisel olarak açıklanmasıdır (Puzziferro, 2008). Başka bir tanıma göre öz yeterlik, bireylerin karmaşık olan görevleri, başarılı bir şekilde yerine getirip getiremeyeceklerine ilişkin yeteneklerine olan güvenleridir (Mintzes vd., 2013). Bu durumda yüksek öz yeterliğe sahip olan bireylerin, çabalama noktasında öz yeterliği düşük olan bireylere göre daha aktif olduğu görülmektedir (Bandura, 1977). Çünkü bireylerin kendilerine olan inançları, herhangi bir durumla başa çıkmaya çalışıp çalışmayacaklarını etkilemektedir (Bandura, 1977) ve öz yeterlik, bireylerin herhangi bir performansı iyi düzeyde sergileyip sergileyemeyeceklerini gösteren en güçlü yordayıcı olarak görülmektedir (Heslin ve Klehe, 2006). Dolayısıyla bireylerin bir görevi başarılı bir şekilde yerine getirebilmelerinde öz yeterliğin, kilit unsur olduğu söylenebilir.

Öz yeterlik aynı zamanda bireylerin bilişsel, duyuşsal, motivasyonel ve karar alma gibi pek çok yönünü, kendilerini nasıl motive ettiklerini, zorluklarla nasıl başa çıktıklarını ve

önemli kararları nasıl aldıklarını etkilemektedir (Bandura, 2002). Aynı şekilde Multon vd. (1991) de öz yeterliğin, davranışsal etkinliklerin seçimini, bu etkinliklerde harcanan çabayı, güçlükler karşısında ısrarcılığı ve performansı etkilediğini belirtmişlerdir. Ülper ve Bağcı (2012)'ya göre ise öz yeterliğin duygu, düşünce, güdü ve davranış üzerinde belirleyici bir rolü vardır. Tüm bunlardan hareketle öz yeterliğin pek çok unsuru etkilediği görülmektedir. Dolayısıyla öz yeterliğin yüksek olmasının bireyler için önemi ön plana çıkmaktadır.

Öz yeterlik kuramcılarına göre bireylerin düşük öz yeterliğe sahip olması motivasyon sorunlarına sebebiyet vermektedir (Margolis ve McCabe, 2006). Çünkü öz yeterlik, öğrenme süresince bireylerin motivasyonları üzerinde önemli bir değişken olarak görülmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990). Bunun yanı sıra düşük öz yeterlik, akademik başarıyı da etkilemekte ve uzun vadede yaşanan başarısızlıklar, öğrenilmiş çaresizlikler yaratmaktadır (Margolis ve McCabe, 2006). Nitekim Jackson (2002) çalışmasında derse yönelik başarı ve öz yeterlik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bahsedilenlerden hareketle öz yeterliğin, güdülenmeyi ve başarıyı etkilediği görülmektedir. Bu durumda öz yeterliğin kaynaklarına odaklanmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bandura (1977), bireylerin öz-yeterlik beklentilerinin performans başarıları/doğrudan deneyim, dolaylı deneyim/rol model, sözlü/sosyal ikna ve duygusal ve fizyolojik durum temel bilgi kaynaklarından geldiğini belirtmektedir. Bandura (1997) bu dört temel bilgi kaynağını aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- Doğrudan deneyim: Bireylerin, öz yeterliklerine ilişkin gerçek yaşamdan elde ettikleri bilgilerdir. Yaşanan başarılar, öz yeterliğin artmasına; başarısızlıklar öz yeterliğin azalmasına sebep olmaktadır (Akt. İnam, 2020).
- Dolaylı deneyim: Bireyler bilgi kaynağını, doğrudan deneyimlerin yanı sıra dolaylı deneyimlerle kazanabilmektedir. Çünkü bireyler, başkalarının yaşantılarından etkilenip onları model alabilmektedir (Bandura, 1997; Akt. İnam, 2020).
- Sözlü ikna: Bireylerin çevresindeki insanlar ona bir işte başarılı olabileceğine dair olumlu ifadeler kullanırlarsa birey, o işte başarılı olmak için çaba göstermektedir (Bandura, 1997; Akt. İnam, 2020).
- Duygusal ve fizyolojik durum: Olumlu duygusal ve fizyolojik durumlar, kişilerin öz yeterliğini artırırken olumsuz fizyolojik ve duygusal durumlar öz yeterliği azaltmaktadır (Bandura, 1997; Akt. İnam, 2020).



Bireylerin öz yeterliğinin gelişmesinde ya da geliştirilmesinde bu bilgi kaynaklarının göz önünde bulundurulması şüphesiz önemlidir.

### 2.3.1. Öğretmen Öz Yeterliği

Bir eğitim sisteminin başarılı olmasında, bu sistemi uygulayan ve sistemin en önemli unsuru olarak görülen öğretmenlerin nitelikleri oldukça önemli olarak görülmektedir (Saracaloğlu ve Yenice, 2009). Burada nitelik kavramından kasıt, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve becerilerinden ziyade görev ve sorumluluklarını gerçekleştirme noktasında kendilerine duydukları inançlarıdır (Çapa-Aydın vd., 2013). Bu durum öğretmen öz yeterliği kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Literatürde öz yeterlik kavramının, alana özgü olarak ortaya çıktığı ve bu alanlardan birisinin ise öğretmen öz yeterliği olduğu belirtilmektedir. Öğretmen öz yeterliği, bu alanların en önemlisi olarak görülmektedir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Gerek psikoloji gerekse eğitim alanlarında öğretmen yeterlikleri üzerine gerçekleştirilen çalışmaların teorideki temelini, Bandura (1977)'nin öz yeterlik kuramı olduğu belirtilmektedir (Poulou, 2007). Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin öğrencilerinin davranışları ve öğrenme çıktıları üzerinde etki ve değişiklik yaratabileceklerine olan inançları olarak tanımlanmaktadır (Gibson ve Dembo, 1984). Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen öz yeterliğini, öğretmenlerin kendi öğrencileri açısından amaçladıkları öğrenme sonuçlarını almaları noktasında yetenekleriyle ilgili olan inançları olarak ifade etmektedir. Barni vd. (2019)'ne göre öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili görevleri, yükümlülükleri ve zorlukları etkili bir şekilde ele alma yeteneklerine olan inançlarıdır. Aynı zamanda öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin öğrencilerinin ne kadar öğrendiklerine ve motive olduklarına ilişkin inançları olarak tanımlanabilir (Guskey ve Passaro, 1994). Yapılan tanımlardan hareketle genel olarak öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin görevlerini nitelikli ve etkili bir şekilde gerçekleştirmelerine olan inançları şeklinde ifade edilebilir.

Öz yeterliğin, öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken başarıyı elde etmelerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Kurt, 2012). Aynı zamanda öğretmenlerin yeterlik inançları, kendi eylemleri ve öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde etkilidir (Chacon, 2005). Bunun yanı sıra öğretmen öz yeterliğinin, öğretmenlerin öğretimlerine yönelik yeteneklerine olan inanç ve güvenlerinin yanında öğretim kaynaklarının zorunluluğu ve kullanılabilirliği hakkındaki inançları ile de alakalı olduğu belirtilmektedir (Carleton vd., 2007). Klausmeier

ve Alen (1978) öğretimin niteliğinin, kullanılan yöntem ve tekniklerin, öğrencilerin derse katılımının ve konuyu anlamlandırmasının öğretmenlerin öz yeterlik inancından etkilendiğini ve aynı zamanda bu durumun öğrencilerin başarılarını farklılaştırabildiğini vurgulamaktadır (Akt. Akbaş ve Çelikkaleli, 2006). Bahsedilenlerden hareketle öğretmen öz yeterliğinin eğitim-öğretim ortamlarında pek çok faktörü etkilediği görülmektedir. Aynı zamanda öğretmen öz yeterliği, öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik durumlarını etkileyeceği için üzerinde önemle durulması gereken bir konu olarak görülmekte ve (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006) dolayısıyla öğretmen öz yeterliğinin, düşük ya da yüksek olmasının önem arz ettiği düşünülmektedir.

Öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin düşük olanlara göre akademik standart bakımından daha iyi seviyede oldukları belirtilmektedir (Kurt, 2012). Aynı zamanda öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, kendi öğrencilerinin başarı ve motivasyonunu kontrol edip etkileyebileceğine inanmaktadır (Tschannen-Moran vd., 1998). Bunun yanı sıra öz yeterliği yüksek öğretmenin hangi konularda başarılı olduğunu Türkoğlu vd. (2017) aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- Öğrenci sorumluluğu
- Öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi
- Öğretim uygulamalarını geliştirme
- Öğrenme ortamını düzenleme

Yukarıda bahsedilenlerden hareketle öğretmen öz yeterliğinin yüksek olmasının öğrenci, öğrenme ortamı, öğretim gibi pek çok faktör üzerinde etkili olduğu görülmekte ve bu durumda yüksek öz yeterliğe sahip bir öğretmenin akademik anlamda daha donanımlı olması beklenmektedir. Bunun yanı sıra öz yeterlik, sosyal öğrenme kuramı içerisinde yer aldığından öğretmenlerin yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip öğrenciler yetiştirmeleri, onlara iyi bir rol model olmalarını gerektirmektedir (Saracaloğlu vd., 2013). Öğretmenlerin iyi rol model olmaları ise onların yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olmalarına bağlıdır (Saracaloğlu vd., 2013).

Öğretmenlerin yanı sıra öğretmen adaylarının da kaliteli bir öğretim gerçekleştirebilmelerinde ve karşılaştıkları problemleri çözebilmelerinde beceri ve yeteneklerine yönelik yargıları oldukça önemli rol oynamaktadır (Özdemir, 2008). Bu noktada öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin önemi vurgulanmaktadır. Nitekim literatürde

öz yeterlik, öğretmen adaylarından sahip olmaları beklenen önemli niteliklerden birisi olarak görülmektedir (Fırat-Durdukoca, 2010).

Yeterlik inançları oluşturulduktan sonra değişime bir miktar dirençlidir ve bu sebeple öğretmen adaylarının yeterlik inançlarının geliştirilmesi, önemli görülen ve ilgi çeken bir araştırma konusu olmuştur (Tschannen-Moran vd., 1998). Aynı şekilde Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) da öz yeterlik inancının bir kez oluştuğunda bu inancın değişmesinin zor olduğunu vurgulamaktadır. Bu kapsamda, bu çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ele alınmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine rehberlik etmeleri ve öğrenme ortamını etkili bir şekilde düzenlemeleri onların sahip oldukları yeterliklerine bağlıdır. Bu sebeple sınıf öğretmenliği programlarında sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterliklerinin geliştirilmesi önemli görülmektedir (Oğuz, 2012). Bu bağlamda çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlikleri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Genel ve alana özgü olmak üzere iki tür öz yeterlik bulunmaktadır. Genel öz yeterlik, tüm yaşamı kapsarken alana özgü öz yeterlik, belirli bir alanı kapsamaktadır. Örneğin; öğretime yönelik öz yeterlikler, alana özgüdür (Schwarzer ve Matthias, 2002; Akt. Özbaş, 2014). Öğretmen öz yeterliğinin başarılı bir öğretim için oldukça önemli olduğu (Stohlmann vd., 2012) ve öğretmenlerin, tüm öğretim durumları için kendilerini eşit düzeyde yeterli hissetmedikleri (Goddard vd., 2000) göz önüne alındığında öğretmen yeterliğinin, alana özgü olarak ele alınmasının önemli olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi alanına özgü öz yeterlikleri ele alınmıştır.

### **2.3.2. Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik**

Öğretmen yeterliklerinden en önemlisi öğretime yönelik öz yeterliktir (Şahin vd., 2014). Eğitim-öğretimde en önemli kademe olan ilköğretim kademesindeki öğrencileri yetiştirecek olan sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe, matematik gibi alanlarda istenilen amaçlar doğrultusunda öğretim gerçekleştirebileceklerine ilişkin öz yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006). Bu çalışmada ele alınan akademik alan, Türkçe öğretimidir.

İlkokulda verilen Türkçe öğretimi, bireylerin hem öğrenimlerini hem de sosyal yaşantılarını etkilemektedir. Dolayısıyla bu noktada sınıf öğretmenlerinin, Türkçe öğretimi

yeterliklerinin önemine işaret edilmektedir (Anılan ve Kılıç, 2013). Çünkü Türkçe öğretiminin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesinden esas sorumlu olan kişiler sınıf öğretmenleri olarak görülmektedir (Anılan ve Kılıç, 2013). Bu noktada sınıf öğretmenlerinin lisans döneminde aldıkları derslerden biri olan Türkçe öğretimi dersinin önem arz ettiği düşünülmektedir. Çünkü sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretimiyle ilgili temel bilgi ve becerileri, lisans döneminde gördükleri Türkçe öğretimi dersi kapsamında edinmektedirler (Erdem ve Bayraktar, 2019). Aynı zamanda Türkçe öğretimi dersi, sınıf öğretmeni adaylarını öğrencilerinin dil becerilerini geliştirecek yeterlikte olmaları noktasında büyük ölçüde etkilemektedir (Akyılmaz, 2018). Bahsedilenlerin yanı sıra Şahin vd., (2014) öğretmenlerin öz yeterliklerinin, öğretim faaliyetlerini etkilediğini belirtmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliklerinin, Türkçe öğretimlerini etkilediği söylenebilir. Buradan hareketle bu çalışmada etkili ve verimli bir Türkçe öğretimi için sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliklerinin önemi göz önüne alınmıştır.

## **2.4. Akademik Güdülenme**

Güdü, hedefe ulaşmada belirlenen davranışları sergileyebilmek için bireyleri harekete geçiren, onlara enerji veren ve davranışlarını yönlendiren itici bir güç olarak tanımlanmaktadır (Fidan, 1997; Akt. İnci, 2019). Güdülenme ise bireyi harekete geçiren güdüdür (Çelik vd., 2017). Aynı zamanda güdülenme, belirlenen bir hedef doğrultusunda bir davranış gerçekleştirme sürecine yönelip o sürecin devamlılığını sağlama şeklinde tanımlanmaktadır (Schunk, 1990). Güdü, genel anlamda kullanılan istek, ilgi, dürtü ve gereksinimi içeren bir kavramdır. Güdülenme ise bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilecek davranışı harekete geçirip devamını sağlayan ve aynı zamanda onu yönlendiren bir güçtür (Acat ve Köşgeroğlu, 2006). Bunun yanı sıra bireylerin davranışlarının ardındaki sebepler, onların güdüleri olmakta ve bireylerin bir davranışı yerine getirmesi ise onların güdülenmelerine bağlı olmaktadır (Demir, 2008).

Güdülenme, özellikle öğrenme konusunda dikkat çeken bir kavram olmuştur (Terzi vd., 2012). Çünkü güdülenme, başarının ve verimliliğin oluşmasını belirleyen bir unsurdur (Dilekmen ve Ada, 2005). Dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinde güdülenme oldukça önemlidir (Akbay ve Gizir, 2010). Çünkü eğitimdeki çıktılar şüphesiz güdülenme ile ilişkilidir (Vallerand vd., 1992). Eğitim-öğretim ortamlarında güdülenmenin öneminin sebeplerinden bazıları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Güdülenme, ğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif olarak yer almaları için gereklidir (Şahin ve akar, 2011).
- Güdülenme, ğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde temel bir kavramdır (Aktaş, 2017).
- Bilgilerin etkili bir şekilde öğretilmesi için öğrencilerin öğrenmeye ilişkin güdülenme düzeyleri artırılmalıdır (Koballa ve Glynn, 2007; Akt. Peker ve Kağızmanlı, 2018).

Yukarıda belirtildiği üzere güdülenmenin öğrenme üzerinde pek çok önemi olduğu görülmekte ve bu durum akademik güdülenme kavramına işaret etmektedir. Pintrich ve Zusho (2002)'a göre akademik güdülenme, akademik amaçlara ulaşmak için hedeflenen uygulamaları başlatan ve sürdüren içsel bir süreçtir (Akt. Peker ve Kağızmanlı, 2018). Aynı zamanda akademik güdülenme, öğrencilerin akademik konularla ilgili yaklaşımını, çabasını, ısrarını ve ilgi düzeyini yansıtan bir kavram olarak tanımlanmaktadır (DiPerna ve Elliott, 1999). Öğrencileri başarıya götüren yol, akademik gdlenmeden geçmekte ve güdülenmenin düşük olması akademik yaşantıda olumsuz sonuçlara sebebiyet verebilmektedir (Kayış ve Satıcı, 2019). Bu noktada güdülenmiş ve gdlenmemiş ğrenci davranışları arasındaki farklılıklara (Dilekmen ve Ada, 2005) odaklanmak önem arz etmektedir. Akademik güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin sergilediği davranışlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

- Kendilerine yüksek hedefler belirlemekte ve bu hedeflere ulaşmak için yüksek performans sergilemektedirler. Aynı zamanda öğrenme süreçlerinden zevk almaktadırlar (Kağan, 2009).
- Akademik yaşamları boyunca gerçekleştirmeleri gereken görevleri yerine getirmede başarılı bir süreç geçirmektedirler (Akbay ve Gizir, 2010).
- Derslere devam etme, odaklanma, güçlüklerle mücadele etme gibi konularda başarılıdırlar (Dilekmen ve Ada, 2005).
- ğrenme bası içerisinde olmakta, derse gerekli ilgiyi göstermekte, derslere hazır bir şekilde gelmekte ve ders çalışmaktan çabuk sıkılmamaktadırlar (nal, 2013).
- Okula devam etme ve okuldan derece elde etme gibi davranışlar sergilemektedirler (Clark ve Schroth, 2010).

Akademik güdülenme düzeyi düşük olan öğrencilerin sergilediği davranışlardan bazıları ise aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Genellikle başarı düzeyleri düşük olmaktadır (Dilekmen ve Ada, 2005).
- Derslere karşı ilgisiz bir tavır sergilemektedirler (Ünal, 2013).
- Derslere devam etme, odaklanma, dikkat eksikliği ve güçlüklerle mücadele etme gibi davranışlar sergilemektedirler (Dilekmen ve Ada, 2005).

Akademik güdülenme düzeyinin düşük ve yüksek olması yukarıda bahsedilen öğrenci davranışlarına sebebiyet vermektedir. Bu noktada öğrencilerin akademik güdülenmelerini sağlamanın önem arz ettiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının üniversite yaşantılarının onların mesleki yaşamlarına etki edebileceği unsuru göz önüne alındığında öğretmen adaylarının akademik güdülenmelerini sağlamanın da şüphesiz önemli olduğu söylenebilir. Çünkü akademik anlamda güdülenen bir öğretmen adayının başarılı bir lisans dönemi geçireceği bu durumun da mesleki yaşamına olumlu yansıtacağı düşünülmektedir. Balaman (2016)'a göre akademik güdülenmenin sağlanabilmesinde bireylerin dikkatini ve ilgisini çekebilecek nitelikte olan uygulamalarda bulunulmalıdır. Bu uygulamalar ise öğretim yöntemleriyle birlikte etkili olabilmektedir. Buradan hareketle araştırma kapsamında öğretmen adaylarının akademik güdülenmelerinin sağlanmasında çevrimi ortamda yürütülen STÖ etkinlikleri kullanılmıştır. Bu etkinliklerin uygulanmasında TYES modeli esas alınmıştır. Bu sebeple öncelikle TYES modelinden bahsedilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

## **2.5. Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modeli**

Eğitim sisteminde yaşanan değişimler ve gelişmeler öğretmen odaklı yaklaşımlardan öğrenci odaklı yaklaşımlara geçiş yapmakta dolayısıyla eğitim ortamlarında farklı yöntem ve modeller kullanılmaktadır (Karadeniz, 2015). Bu yeni ve farklı modellerden birisi ise TYES modelidir. TYES modelinin literatürde pek çok farklı tanımı bulunmaktadır. Bu tanımlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

- TYES modeli, geleneksel sınıf aktivitelerinin sınıf dışına, sınıf dışı aktivitelerin ise sınıf içine taşınması olarak tanımlanmaktadır (Lage vd., 2000).
- TYES modeli, sınıf ortamındaki içerik sunumunun ve tartışmanın çevrimiçi ortama, evde yapılan öğrenme etkinliklerinin ise sınıf ortamına taşındığı, öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen harmanlanmış öğrenme modelidir (Demiralay ve Karataş, 2014).

- TYES modeli, etkileşimli öğrenme ortamında bilginin elde edildiği ve bu bilginin pratiğe dönüştürüldüğü bir öğrenme yaklaşımıdır (Hamdan vd., 2013; Akt. Duman, 2019).
- TYES modeli, teknolojiyi dersleri sınıf dışına taşımada kullanan, öğrenme etkinliklerini ise sınıf içinde pratik yapmak için kullanan harmanlanmış öğrenme tasarımıdır (Strayer, 2012).
- TYES modeli, öğrencilerin sınıfın dışında dersleri videolar aracılığıyla izlemesi ve sınıf ortamında öğrenci merkezli uygulamaların gerçekleştirilmesidir (Souza ve Rodrigues, 2015).

Yukarıda verilen tanımlardan hareketle TYES modeli, sınıf içinde verilmesi planlanan teorik bilginin çevrimiçi ortamlar aracılığıyla ders saati dışına taşınması ve ders içi zamanın ise öğrenme-öğretme etkinliklerine ayrıldığı harmanlanmış öğrenme tasarımı olarak tanımlanabilir. Bunun yanı sıra TYES modeli, yapılandırmacı yaklaşımın çatısına eklenen yeni eğitim modellerinden birisi olarak belirtilmektedir (Kalafat, 2019).

TYES modelinde öğrenciler, farklı öğretim teknolojileriyle oluşturulmuş ders materyallerine ders öncesinde çalışırlar ve sınıf içindeki zaman tartışma, analiz yapma, problem çözme gibi öğrenme-öğretme etkinliklerine ayrılmaktadır (Youngkin, 2014). Benzer şekilde Kurtz vd. (2014) de TYES modelinde öğrencilerin ders içeriklerini, ders dışı zamanda çalıştıklarını, ders içinde ise konuyla ilgili ödevler yaptıklarını belirtmektedir. Alsancak-Sırakaya (2017) ise yıllardır öğretmenlerin öğrencilerinden ders materyalleri üzerinden derse yönelik ön hazırlık yapmalarını istemesi ve sınıf ortamında ise öğretilecek kavram üzerinde derinlemesine durulmasının TYES modeline uygun olduğunu belirtmektedir.

TYES modelinin literatürde pek çok avantajı olduğundan bahsedilmiş ve bu avantajlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

- TYES modeli, öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerine ve öğrendiklerini sınıf içerisinde uygulamalarına imkân sağlamaktadır. Bu modelde öğretmen öğrencileri takip etme, onlara dönüt verme, düzeltme gibi davranışlara zaman ayırabilmektedir (Sage ve Sele, 2015).
- TYES modelinde derse sınıf dışında hazırlanan öğrenciler, sınıf ortamına işlenecek konuya yönelik bir farkındalık oluşturarak gelecek ve böylelikle etkileşimli grup etkinliklerine katılabilecektir (Karadeniz, 2015).

- TYES modeli, öğrencilerin güdülenmelerini artırmaktadır (Basal, 2015).
- TYES modelinde, internet aracılığıyla öğrenmeler gerçekleşmektedir. Böylece öğretmenler, sınıf içi zamanda ders vermek yerine öğrencileriyle etkileşimli ders işleyebilmektedir (Overmyer, 2014).
- TYES modeli, bireysel öğrenme için bir fırsat olarak görülmektedir (Basal, 2015).
- TYES modelinde dileyen öğrenci, konu ile ilgili hazırlanmış olan videoları evde tekrar tekrar izleyerek konuyu pekiştirilebilmektedir (Güç, 2017).
- TYES, öğrenci merkezli bir modeldir (Basal, 2015).
- TYES modeli ile öğrenciler, ders dışı zamanlarda onlara sunulan videoları izleyerek sorumluluk almış olmaktadır (Alsowat, 2016).

Yukarıda bahsedilenlerden hareketle TYES modelinin eğitim ortamlarında kullanımının öğrenciler üzerinde pek çok farklı konu açısından olumlu bir etki gösterdiği söylenebilir. TYES modelinin avantajlarının yanında birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

- Bu modele göre bazı öğrenciler, sınıf ortamına hazırlıksız gelebilmektedirler (Bristol, 2014; Akt. Görü-Doğan, 2015).
- Öğrenciler, çevrimiçi ortamlara katılmada zorluk yaşayabilmektedirler (Ruffini, 2014; Akt. Özdemir vd., 2020).
- TYES modeli kapsamında hazırlanan video içeriklerinin oluşturulması zaman alıcı olabilmektedir (Talbert, 2012).

Bahsedilen sınırlılıklara rağmen Görü-Doğan (2015)'a göre öğrencilerin ve öğretmenlerin, bu modele ilişkin görev ve sorumlulukları noktasında bilgi sahibi ve donanımlı olmaları, şüphesiz modelin başarılı bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayacaktır.

TYES modeli, okulöncesinden üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde verilen derslerin öğrenci odaklı olarak gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır (Sams ve Bergmann, 2013; Akt. Gögebakan-Yıldız ve Kıyıcı, 2016). Bu anlamda araştırma kapsamında TYES modeli, lisans düzeyinde kullanılmıştır. Bunun yanı sıra TYES modelinde sınıf ortamında yüz yüze gerçekleştirilmesi beklenen öğrenme etkinlikleri, Covid-19 küresel salgınından dolayı yüz yüze olacak şekilde gerçekleştirilememiştir. Bu nedenle öğrenme etkinlikleri, çevrimiçi ortamda öğretmen adaylarına sunulmuştur. Bu noktada çalışmada, TYES modeli, uzaktan eğitime entegre edilmeye çalışılmıştır. TYES modeli çerçevesinde bu çalışmada kullanılan



öğrenme etkinlikleri, STÖ etkinlikleridir ve bu etkinlikler çevrimiçi ortamda yürütülmüştür. Dolayısıyla araştırma kapsamında ele alınan STÖ ve çevrimiçi ortamın açıklanmasında fayda vardır.

## 2.6. Senaryo Temelli Öğrenme

Senaryo genel anlamda insanlar ve onların aktiviteleri hakkındaki hikayeler olarak tanımlanmaktadır (Carrol, 1999). Senaryolar, olay ve durumları ortaya çıkarmakta ve bu olay ve durumlara belirli yanıtlar istemektedir (Kindley, 2002). Senaryo denilince çoğu kişinin aklına ilk olarak drama veya tiyatro gelmektedir. Fakat öğrenme ortamlarında kullanılan senaryolarda, günlük olayların öğrenme ortamlarına taşınması ve öğrenmenin yaşamın içinde gerçekleşmesi sağlanmaktadır (Veznedaroğlu, 2005). Dolayısıyla eğitim ortamlarında kullanılan senaryolarda, drama ve tiyatro ortamlarında kullanımından farklı olarak günlük hayatta karşılaşılan olay ve durumların eğitim ortamlarına aktarıldığı söylenebilir. Eğitim sisteminde yaşanan değişim ve gelişim ile birlikte yeni öğretim yöntemlerine duyulan ihtiyaç, STÖ kavramını ortaya çıkarmış (Yaman ve Süğümlü, 2009) ve senaryolar, eğitim ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır.

STÖ, öğrenenlerin zorlu olay ve durumlar karşısında gösterecekleri tepkileri önceden görmelerine ve bu konu hakkında deneyim sahibi olmalarına imkân sağlayan gerçekçi hikâyelere dayalı bir öğrenme yaklaşımıdır (Rotem, 2004; Akt. Bilgin, 2015). Aynı zamanda STÖ, hedeflenen kazanımlara ulaşmada senaryoları kullanarak öğrenenlerin bu senaryodaki problemleri çözmek için çabaladığı bir yaklaşım olarak da tanımlanmaktadır (Kocadağ, 2010). Errington (2011)' a göre STÖ, simülasyon haline getirilmiş öğrenme tasarımlarıdır. Bunun yanı sıra STÖ, düşüncelerin davranışlara, davranışların ise hayata aktarıldığı bir yaklaşımdır (Özkurt-Öztürk, 2019). Yaparak öğrenme görevi olarak da tanımlanan STÖ (Schank vd., 1994) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenenlerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerinin, STÖ'yü de kapsadığını açıkça göstermektedir (Özkurt-Öztürk, 2019). Nitekim STÖ, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda öğrenenleri aktif kılarak kalıcı öğrenmeler sağlayan bir yaklaşım olarak belirtilmektedir (Çakır, 2017). Aynı zamanda STÖ'nün yapılandırmacı yaklaşımla ortak noktası olduğu vurgulanmaktadır (Kocadağ, 2010). Bahsedilenlerden hareketle STÖ, gerçek yaşama ilişkin problem durumlarının kurgulanıp bu kurguların öğrenme-öğretme sürecinde öğrenenlere aktarıldığı ve böylelikle öğrenenlerin yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatını yakalayıp bilgilerini kurgulanmış problem

durumlarına aktararak deneyim kazanmalarına yardımcı olan bir yaklaşım olarak tanımlanabilir.

STÖ'nün kullanıldığı derse yönelik bilgi, senaryoların içerisine anlamlı olacak ve merak uyandıracak biçimde yerleştirilmektedir (Karasu, 2019). Böylelikle derse yönelik bilginin öğrenenler açısından daha anlamlı ve kalıcı olacağı söylenebilir. Daha sonra öğrenenler kendilerini senaryoların içerisine dahil edip senaryodaki sorunu çözmeye çalışmaktadırlar (Özkurt-Öztürk, 2019). Aynı zamanda STÖ'de öğrencilere gerçek uygulamalardan türetilen ikilemli varsayımsal durumlar sunulmakta ve öğrenciler bu ikilemli durumları çözmeye çalışmaktadırlar (Sorin, 2013). Öğrenciler bu ikilemli durumlar üzerinde bireysel ya da küçük gruplar halinde çalışmakta ve daha sonra bu durumlara çözüm önerileri getirmektedirler (Sorin, 2013). Bu sayede ise öğrenenlerin gerçek yaşam sorunlarıyla baş başa kaldıkları görülmektedir. Senaryolarda verilen olaylar zinciri ile öğrenciler, öğrenmelerini gerçekleştirmektedirler (Karasu, 2019). Bahsedilenlerden hareketle gerçek yaşam problemlerine göre kurgulanan senaryolardaki ikilemli durumlar üzerine düşünen, araştırıp inceleyen ve çözüm önerileri getiren öğrencilerin anlamlı ve kalıcı bilgiler edindiği söylenebilir.

Senaryolar aracılığıyla öğrenmede; öğrenme senaryoda kurgulanmakta ve öğrenciler, kendi öğrenmelerinde aktif rol almaktadırlar (Yaman ve Süğümlü, 2009). Pek çok aktif öğrenme stratejilerinin önemli bir unsur olduğu STÖ'de öğrenciler etkileşimli senaryolarla yansıtıcı gözlemler yaparak ve aktif katılımcı olarak sürece dahil olmaktadır (Norton vd., 2012). STÖ'de yer alan problem durumları açık bir şekilde ortaya konmakta ve problem durumlarının çözümüyle birlikte öğrenciler kendi öğrenmelerinin farkına varır hale gelmektedirler (Yaman ve Süğümlü, 2009). Bu sayede STÖ'nün öğrenmede fayda sağlamanın yanı sıra öğrenenleri öğrenmelerinden sorumlu hale getirdiği de söylenebilir.

Eğitim sistemindeki yenilenmeyle birlikte ihtiyaç duyulan güncel öğretim materyallerinden olan STÖ; öğrenmeyi gerçek hayatla ilgili kurgulara dayandırmakta ve bu kurguları öğrenciler oluşturmakta ya da desteklemektedir. Bu sayede anlamlı öğrenmeler gerçekleşmektedir (Yaman ve Süğümlü, 2009). STÖ sayesinde öğrenciler, farklı problem durumlarını senaryolarla keşfedebilmekte, bilgilerini karşılaştığı yeni durumlarda kullanabilmekte, bu durumlara yaratıcı fikirler üretebilmekte ve öğrendiklerini gerçek hayata geçirebilme imkânı bulabilmektedir (Uçak, 2018). Bu durumda öğrencilerin STÖ sayesinde var olan bilgilerini yeni durumlara entegre edebildiği görülmektedir.

Yukarıda belirtildiği üzere literatürde STÖ'nün eğitim ortamlarında kullanımının pek çok faydası olduğu vurgulanmaktadır. Bu faydalardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

- STÖ'de öğrenciler, problem durumu hakkında düşünme, bilgilerini gerçeğe yakın olaylar üzerinde kullanma, bilgi eksikliklerinin farkına varıp bu eksiklikleri ortadan kaldırmak adına araştırma yapma olanağı yakalamaktadır (Veznedaroğlu, 2005).
- STÖ, öğrencilere bilgi ve becerilerini geliştirme noktasında yardımcı olmaktadır (Sheridan ve Kelly, 2012).
- STÖ ile kısa zamanda derinlemesine öğretimler gerçekleştirilebilmektedir (Süğümlü, 2009).
- STÖ'de belirli bir senaryo üzerine yoğunlaşan öğrenciler analiz, sentez, karar verme ve değerlendirme gibi pek çok üst düzey düşünme becerisini kullanmaktadırlar (Veznedaroğlu, 2005).
- STÖ, öğrencilerin düşünme ve akıl yürütme becerilerini geliştirmektedir (Sheridan ve Kelly, 2012).
- STÖ, yaşantıların kolaylaştırılmasına yardımcı olmaktadır (Kocadağ, 2010).
- STÖ, konulara çok yönlü olarak yaklaşmayı sağlamaktadır (Özkurt-Öztürk, 2019).
- STÖ'de verilen problem durumlarına yönelik öğrenciler tarafından alınan kararlar, öğrencilere verimli ve etkili bir öğrenme ve düşünme ortamı sunmaktadır (Çelen, 2008).
- STÖ ile öğrenmeler daha pratiğe yönelik ve anlamlı bir şekilde gerçekleşmektedir (Süğümlü, 2009).
- STÖ, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmektedir (Yan, 2006; Akt. Yaman ve Süğümlü, 2009).
- STÖ, öğreneni merkeze alan ve aktif kılan bir yaklaşımdır (Karasu, 2019).
- STÖ, hedefe ulaşmada öğrenmeyi teşvik etmektedir (Schank vd., 1994).
- STÖ, düşünceleri davranışa yansıtma ve öğrenilen bilgilerin somut anlamda yaşama yansıtılmasında önemli ve verimli bir teknik olarak görülmektedir (Yaman ve Süğümlü, 2009).
- STÖ'ye öğretilmesi hedeflenen bilgileri aktarmak ve günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunlara yönelik bilinçli bireyler yetiştirebilmek adına başvurulmaktadır (Çakır, 2017).

- STÖ, edinilen bilgiler ile gerçek hayat arasında bağ kurmayı sağlamaktadır (Özkurt, Öztürk, 2019).
- STÖ'de öğrenciler kendi öğrenmelerinde aktif rol oynamakta ve gerçek yaşam becerilerini geliştirme ve uygulama fırsatı yakalamaktadırlar (Sorin, 2013).
- STÖ ile öğrenenler derse odaklanıp konulara hâkim olmaktadır (Karasu, 2019).
- STÖ sayesinde öğrenme karmaşık bir hal olmaktan çıkmakta ve öğrenmeler anlamlı ve keyif verici bir hale bürünmektedir (Yaman ve Süğümlü, 2009).
- STÖ yaklaşımında ele alınan belirsizlik durumu, STÖ'yü motive edici bir hale getirmektedir (Errington, 2011).

Yukarıda verilenlerden hareketle eğitim ortamlarında STÖ'nün kullanımının öğrenciler üzerinde pek çok anlamda faydalı olduğu görülmektedir. Fakat bunlara rağmen STÖ'nün birtakım sınırlılıkları da literatürde mevcuttur. Bu sınırlılıklardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

- Ezbere dayalı öğrenen ya da problemlere tek doğru yanıt verme eğiliminde olan öğrenciler, iyi yapılandırılmamış senaryolar ile mücadele etmek zorunda kalabilmektedirler (Sheridan ve Kelly, 2012).
- STÖ, ciddi bir hazırlık süreci gerektiren bir yaklaşım olarak belirtilmektedir (Sorin, 2013).
- STÖ'nün iyi planlanması gerekmektedir (Dönmez, 2019).
- STÖ'de belirli yanıt ya da çözüm yolu bulunmamaktadır (Sorin, 2013).
- STÖ'de fazla ayrıntıya yer vermek başarısızlığa sebep olabilmektedir (Errington, 2011).

Yukarıda birtakım sınırlılıkları belirtildiği gibi STÖ'nün planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi zor olmasına rağmen temel amaca ulaşmak için oldukça etkili bir yaklaşım olarak görülmektedir (Errington, 2011). Bu noktada STÖ'nün sınırlılıklarını mümkün olduğunca en aza indirgeyip STÖ'yü etkili ve verimli bir şekilde kullanmak şüphesiz önem arz etmektedir.

Errington (2003) eğitim ortamlarında dört farklı senaryo çeşidi olduğunu belirtmektedir. Bunlar: beceri, problem, kurgu ve konu tabanlı senaryolardır (Akt. Veznedaroğlu, 2005). Tüm senaryolar probleme dayalı değildir. Bazıları öğrencilerin bildiklerini göstermelerini istemektedir. Bunlar, beceri temelli senaryolardır. Öğrencilerin

temel disiplin ya da mesleklere ait temel endişelerinin keşfedildiği senaryolar ise konu tabanlı senaryolardır (Errington, 2011). Kanıtlarla desteklenen geçmiş ya da gelecekteki olayların üzerinde tartışılan senaryolar, kurgu tabanlı senaryolar olarak belirtilmektedir. Bahsedilen bu senaryo türleri, tek başlarına ya da bir arada birleştirilerek kullanılabilir (Errington, 2011).

STÖ'yü etkili ve verimli kullanabilmeye STÖ'nün temelini oluşturan senaryoların yazımı şüphesiz önem arz etmektedir. Senaryoların yazımından önce hedefler ve ön bilgiler belirlenmelidir. Senaryoların, öğrenenler tarafından anlaşılır olmasına dikkat edilmeli ve öğrenenlerin katılımını sağlayan metinler kullanılmalıdır (Veznedaroğlu, 2005). Senaryoların yazımında ütopyik olunmamaya ve yaşamdan kesitler sunulmasına dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Özkurt-Öztürk, 2019). Aynı zamanda öğrenenlerin senaryoda ilerlerken ihtiyaç duyacakları her türlü ayrıntı da planlanmalıdır (Veznedaroğlu, 2005).

Açıkgöz (2007) senaryoları yazarken ve uygulamaya hazırlarken dikkat edilmesi gereken unsurları aşağıdaki gibi belirlemiştir:

1. Gerçeğe uygunluk,
2. Öğretimsel amaçlar barındırma,
3. Bölümler belirlenerek taslak oluşturma (Akt. Bilgin, 2015),
4. İkilemli durumlara ve çözümü net olmayan problemlere yer verme,
5. Yansız ve nesnel olma,
6. Öğrenci düzeyine uygunluk (Açıkgöz, 2007; Akt. Bilgin, 2015).

Yukarıda bahsedilenlere ek olarak Schank vd. (1994)'ne göre STÖ'de senaryolar, öğrencilerin öğrenebileceği becerilere dayalı olarak geliştirilmelidir. Bunun yanı sıra senaryodaki problemin niteliği, öğrenenlerin nicel-nitelik özellikleri ve öğrenme ortamının özelliklerinin dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Demirel ve Çetinkaya, 2016). Araştırma kapsamında ele alınan öğrenme ortamı, çevrimiçi ortamdır. Dolayısıyla çevrimiçi öğrenme ortamlarının özelliklerini açıklamanın önem arz ettiği düşünülmektedir.

## **2.7. Çevrimiçi Öğrenme Ortamı**

İnternet teknolojisinin uzaktan eğitime yansması ile birlikte çevrimiçi öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır (Donmuş-Kaya, 2018). Çevrimiçi öğrenme, bir sınıf ortamında yüz yüze gerçekleştirilen öğrenme-öğretme sürecinin, katılımcıların çevrimiçi bağlantılar

aracılığıyla sanal sınıf ortamında bir araya gelmesiyle gerçekleştirilmesidir (Yılmaz, 2020). Aynı zamanda çevrimiçi öğrenme, sürekli ve hızlı bir şekilde değişen öğrenen ihtiyaçlarına cevap verebilmede etkili bir öğrenme süreci olarak görülmektedir (Enfiyeci, 2019). Çevrimiçi öğrenmenin gerçekleştirildiği çevrimiçi öğrenme ortamları ise araştırmanın kapsamında ele alınmıştır. Bu anlamda çevrimiçi öğrenme ortamı kavramı üzerinde durulmuştur.

Çevrimiçi öğrenme ortamları, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenme süreçlerine katılacağı, karşı karşıya kaldığı farklı durumlar karşısında karar verebileceği ve tercihleri neticesinde farklı etkinlikler gerçekleştirebileceği ortamlardır (Çelen vd., 2011). Çevrimiçi öğrenme ortamları, öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşabilmesi için aynı anda birden fazla olanağı içeren kapsamlı bir eğitim platformudur (Çalışkan, 2019). Geleneksel eğitimde fiziksel ortamın gerekliliğine karşın çevrimiçi öğrenme ortamlarında tüm öğrenme-öğretme sürecine ait bileşenler, sanal ortama taşınarak eğitim, çevrimiçi olarak gerçekleşmektedir (Çalışkan, 2019). Çevrimiçi öğrenme ortamları, internet üzerinden eş zamanlı/eş zamansız olacak şekilde öğrenenle öğretmenin iletişim kurabildiği, bilgisayarın işitsel ve görsel imkanları sayesinde etkileşim sağlanabilen, yaşam boyu eğitimden yararlanan öğrenme ortamlarıdır (Enfiyeci, 2019). Sosyoekonomik anlamda yaşanan engelleri aşarak bireylerin kendi öğrenmelerine olanak sağlayan, zaman ve mekândan bağımsız olan bu ortamlar, her türlü görsel ve işitsel etkileşimi sağlamaktadırlar (Donmuş-Kaya, 2018). Bahsedilen tanımlardan hareketle çevrimiçi öğrenme ortamları, bir bilgisayar ağı üzerinden eş zamanlı/eş zamansız gerçekleştirilen öğrenen ile öğretmenin bulunduğu, eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sanal sınıf ortamları olarak tanımlanabilir.

Öğrenenler arasındaki iletişim ve etkileşimi artırma (Haşlamam vd., 2008); gerçekleşmesi için fiziksel mekân zorunluluğunun olmaması (Ayan, 2020); sürekli, esnek ve kesintisiz eğitimlerin sunulabilmesi (Çelen vd., 2011) gibi pek çok avantajı olan çevrimiçi öğrenme ortamlarının, geleneksel öğretime katkısı olsa da birtakım sınırlılıklarının bilinmesinin öğretim süreçlerinin daha etkili ve verimli planlamasına katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Ayan, 2020).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının sınırlılıklarından biri yüz yüze gerçekleştirilen iletişimin eksikliğidir. Bu sınırlılığı ortadan kaldırmak için mesajların aktarımında etkileşimden en iyi şekilde yararlanmak gerekmektedir (Olpak ve Kılıç-Çakmak, 2014). Çağıltay vd. (2001) de öğrenen ve öğretici arasındaki etkileşimin çevrimiçi öğrenme ortamlarında önemli olduğunu özellikle vurgulamaktadırlar. Bu noktada çevrimiçi öğrenme

ortamlarında etkileşimi etkileyen unsurların önem arz ettiği söylenebilir. Bu unsurlar derslerin yapısı, sınıf mevcudu, geri bildirim ve bilgisayar aracılığıyla iletişim ile ilgili deneyimler olarak belirlenmektedir (Vrasidas ve McIsaac, 1999). Buradan hareketle bir çevrimiçi öğrenme ortamı kullanılmadan önce derslerin yapısı, sınıf mevcudu, ders esnasında verilen geri bildirimler ve öğrenenlerin bilgisayar aracılığıyla kurdukları iletişim deneyimleri gibi unsurların göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir.

Bahsedilenlerin yanı sıra bu öğrenme ortamlarında iş birliğini ve etkileşimi sağlayabilmek adına gerek sesli gerekse görüntülü konferans vb. eş zamanlı; wiki, blog, e-posta, forum vb. eş zamansız uygulamalar kullanılabilir (Olpak ve Kılıç-Çakmak, 2014). Özellikle Covid-19 küresel salgını ile birlikte uzaktan eğitimin hızla artmasıyla çevrimiçi öğrenme ortamları çeşitlilik göstermeye başlamıştır (Enfiyeci, 2019). Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarıyla çevrimiçi öğrenme ortamı olarak sesli ve görüntülü görüşmeyi sağlayan “Google Meet” eş zamanlı öğrenme ortamı ve ders dokümanlarının ve senaryoların paylaşıldığı aynı zamanda öğretmen adaylarıyla eş zamansız olarak iletişimin kurulabildiği “Google Classroom” öğrenme ortamı kullanılmıştır.

### **2.7.1. Google Meet**

Çevrimiçi olarak kullanılacak iletişim ortamlardan birisi Google Meet’tir (Dewantara vd., 2021). Google Meet, görüntülü bir iletişim hizmetidir (Aswir vd., 2021). Bu çevrimiçi ortamdaki toplantılara katılabilmek için bir yazılım indirme zorunluluğu yoktur. Bilgisayarlardaki herhangi bir web tarayıcısı kullanılarak ya da mobil cihazlarda Google Meet uygulaması ile çevrimiçi video konferanslara katılım mümkündür (Meet, 2021). Bu çevrimiçi ortam için ihtiyaç duyulan tek şey, toplantıyı planlamak ve Google Meet bağlantısını katılımcılarla paylaşmaktır (Dewantara vd., 2021). Bu sebeple uygulaması oldukça kolay (Dewantara vd., 2021) olan bir çevrimiçi öğrenme ortamı olarak görülmektedir.

### **2.7.2. Google Classroom**

Google Classroom, web aracılığıyla veya mobil uygulama üzerinden ödev verme ve alma işlemlerini kolaylaştıran ortak çalışma ve iletişim kurma fırsatı sunan bir çevrimiçi öğrenme ortamıdır (Classroom, 2021). Google Classroom aynı zamanda yüz yüze eğitim ile çevrimiçi gerçekleştirilen öğrenmeyi birleştiren öğrenme ortamı olarak görülmektedir (Ni, 2020). Google Classroom bulut tabanlı, kullanımı kolay ve esnek bir çevrimiçi ortamdır

(Salim ve Tresnadewi, 2020). Bu ortamda etkili iletişim ve paylaşım yapılabilmektedir (Pappas, 2015). Bunun yanı sıra geri bildirim etkili bir şekilde verilmesine olanak sağlamaktadır (Pappas, 2015). Aynı zamanda herkese açık bir çevrimiçi ortam olarak kabul edilmektedir (Tekin-Poyraz ve Özkul, 2019).

Bahsedilenlerden hareketle ücretsiz erişim sağlama, aktif katılıma elverişli olma, öğrencilerin sürece katılım oranını ve güdülenmesini artırma gibi avantajlar sağlamasından dolayı çevrimiçi ortamların eğitsel olarak kullanım durumları artmaktadır (Doğan, 2019).



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusu bağlamında yurt içinde ve dışında gerçekleştirilen çalışmalar sunulmuştur.

#### 3.1. Yut İçinde Gerçekleştirilen Çalışmalar

Araştırmanın bu başlığı altında yurt içinde araştırmanın kuramsal alt yapısını oluşturan TYES modeli ve araştırmanın konusu bağlamında STÖ ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Turan (2015) TYES modelinin akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisini tespit etmek ve bu yönetime ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirdiği doktora tez çalışmasını karma yöntemle desenlemiştir. Okul öncesi öğretmenliği okuyan 116 öğretmen adayı (deney=58, kontrol=58) ile gerçekleştirdiği çalışmada verilerini “Akademik Başarı Testi”, “Bilişsel Yük Ölçeği”, “Motivasyon Ölçeği”, “Öğrenci Görüş Anketi” ve “Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplamıştır. On dört hafta süren uygulama sonucunda araştırmanın bulgularına göre TYES modelinin kullanıldığı gruptaki öğretmen adaylarının mevcut öğrenme-öğretme sürecinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre motivasyon ve başarı düzeylerinin daha yüksek; bilişsel yüklerinin ise daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmen adayları TYES modeline yönelik olumlu görüşler ifade etmişlerdir.

Debbağ (2018) TYES modelinin öğretim ilke ve yöntemleri dersine ilişkin tutuma, motivasyona ve öz yeterlik inancına, akademik başarıya, öğretmenlik mesleğine ve eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutuma etkisini araştırmak için gerçekleştirdiği doktora tez çalışmasında aynı zamanda modelin etkililiğini tespit etmek adına öğretmen adaylarından görüş almıştır. Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenliğindeki 78 öğretmen adayıyla (deney=37, kontrol=41) gerçekleştirilen ve uygulama süreci 14 hafta süren bu çalışmanın neticesinde deney grubundaki öğretmen adaylarının derse yönelik tutum, motivasyon ve öz yeterlik ve akademik başarılarının kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilirken deney grubundaki öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinde anlamlı bir fark

tespit edilmemiştir. Yapılan izleme testi sonucunda deney grubundaki öğretmen adaylarının derse yönelik öz yeterlik, tutum ve motivasyon ve akademik başarının kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre daha kalıcı olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğretmen adaylarının görüşlerine göre ise TYES modelinin derse katılımlarını aktifleştirdiği, öğretmenlik becerilerine katkı sağladığı, motivasyonlarını artırdığı, derse yönelik bilgilerini uygulama imkânı sağladığı ve bu dersin hep bu model ile gerçekleştirilmesinin daha iyi olacağına yönelik görüşler ifade etmişlerdir. Bu modelin sınırlığı olarak ise internet ve cihazdan kaynaklanan sorunlar olabileceğini belirtmişlerdir.

Özyurt ve Özyurt (2018) TYES modelinin programlamayı öğrenmede programlama başarısı, tutumu ve öz yeterliği üzerine etkisini tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarını yazılım mühendisliği bölümündeki programlamaya ve algoritmaya giriş dersi kapsamında ele almışlardır. Kırk altı öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarını deneysel modele göre desenlemişlerdir. “Bilgisayar Programlamaya Yönelik Tutum Ölçeği”, “Bilgisayar Programlama Öz Yeterlik Ölçeği”, “Bilgisayar Programlama Başarı Testi” ve uygulama kontrol çizelgesinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı bu çalışmanın sonucunda TYES modelinin başarı ve öz yeterlik üzerinde olumlu bir etkisi olduğu tespit edilirken tutum değişkeni üzerinde bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak programlama görevlerini gerçekleştiren öğrenci sayısı ile programlama başarısı arasında yüksek düzeyde; programlama görevlerini gerçekleştiren öğrenciler ile programlama tutumları ve öz yeterlikleri arasında ise pozitif yönde orta seviyede bir ilişki ortaya koyulmuştur.

Duman (2019) etkinlik temelli öğrenmeye dayalı TYES modelinin akademik başarı ve motivasyon üzerine etkisini etkinlik temelli öğrenmeye dayalı TYES, yalnızca etkinlik temelli ve yalnızca mevcut öğrenme-öğretme süreci olmak üzere üç grubu karşılaştırmalı olarak tespit etmeyi amaçladığı tez çalışmasını özel eğitim bölümünde öğrenim gören 84 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Temel bilgi teknolojileri dersi kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmada TYES modeli ile desteklenen etkinlik temelli öğrenmenin, sadece etkinlik temelli öğrenmenin ve düz anlatım yönteminin kullanıldığı üç grup yer almaktadır. Araştırmanın sonucunda TYES modeline dayanan etkinlik temelli öğrenmenin düz anlatım yöntemine göre akademik başarıyı artırdığı görülmüştür. Fakat bu durumun TYES modelinin etkisinden değil etkinlik temelli öğrenme yönteminden kaynaklandığı belirtilmiştir. Motivasyona yönelik bulgulara göre ise gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Uygulama sonunda öğretmen adaylarından alınan görüşler sonucunda öğretmen adayları TYES modelinde ve

etkinlik temelli öğrenme yönteminde daha çok zorlandıklarını ve çaba sarf ettiklerini fakat her ikisinin de oldukça gerekli ve faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Veznedaroğlu (2005) STÖ'nün öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik ve tutum algılarına etkisini incelediği tez çalışmasını bilgisayar ve öğretim teknolojileri programındaki 37 (deney=20, kontrol=17) öğretmen adayıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, öğretmen adaylarına lisans derslerine ek olarak beş öğrenme senaryosunu mail yoluyla göndermiş ve bu senaryolarda verilen problemlere öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar yine mail yoluyla araştırmacıya ulaştırılmıştır. Yedi haftalık uygulamanın sonunda öğretmen adaylarıyla senaryoları değerlendirmek için yüz yüze toplanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik algısında artış yaşanırken öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında ise herhangi bir artış yaşanmadığı tespit edilmiştir.

Arabacıoğlu (2012) STÖ programını iki farklı iletişim ortamıyla yürütmüş ve temel bilgi teknolojileri dersi başarısına etki edip etmediğini tespit etme ve iletişim ortamlarını karşılaştırılma amacıyla gerçekleştirdiği tez çalışmasını sınıf öğretmeni adaylarıyla yürütmüştür. Karma yöntemle desenlenen ve uygulamanın 15 hafta sürdüğü bu araştırmada “Akademik Başarı Testi”, “Etkili Öğretim Ölçeği”, bireysel ve odak grup görüşmeleri, çevrimiçi iletişim ve araştırma güncesi ile toplanan verilerden elde edilen sonuca göre iki iletişim ortamının da birbirinden farksız olduğu ve akademik başarı üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgin (2015) STÖ ile uygulanan yaratıcı drama yönteminin öz düzenleyici öğrenme becerisine, akademik başarıya, öz yeterlik algısına ve kalıcılığa etkisini tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği tez çalışmasını İngilizce öğretmenliği programındaki 40 öğretmen adayı (deney=20, kontrol=20) ile gerçekleştirmiştir. Araştırma lisans derslerinden biri olan öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Sekiz haftalık uygulamanın sonucunda öğretmen öz düzenleyici öğrenme becerisi, akademik başarı ve öz yeterlik değişkenleri için deney grubundaki öğretmen adaylarının lehine farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir başka sonucuna göre ise kalıcılık düzeyinin deney grubundaki öğretmen adaylarının kontrol grubundakilere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Kemiksiz (2016) STÖ'nün akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisini tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasını fen bilimleri dersi kapsamında 99 altıncı sınıf öğrencisi (deney=50, kontrol=49) ile gerçekleştirmiştir. Deneysel modelde desenlenen çalışmada "Maddenin Tanecikli Yapısı" ünitesi deney grubunda STÖ etkinlikleriyle işlenmiştir. Altı haftalık uygulama sürecinin ardından araştırmanın sonucunda STÖ'nün derse yönelik tutum ve başarı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda STÖ'nün fen bilimleri dersine ilişkin tutum ve başarı üzerinde kalıcılık sağladığı ortaya koyulmuştur.

Hursen ve Faslı (2017) senaryo tabanlı ve yansıtıcı öğrenme yaklaşımlarının öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve öğretmenlik mesleği öz yeterlik algılarına yönelik verimliliğini araştırdıkları çalışmalarını 62 öğretmen adayı (STÖ grubu=32, yansıtıcı öğrenme grubu=30) ile gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenlik uygulamaları dersi kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmada veriler ölçeklerle ve görüşme formu ile toplanmıştır. On iki hafta süren uygulamada senaryolar edmodo sosyal ağı aracılığıyla öğretmen adaylarına ulaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda akademik başarı yönünden STÖ yaklaşımının yansıtıcı öğrenme yaklaşımına göre daha etkili olduğu, mesleki öz yeterlik algısı bakımından ise her iki yaklaşımın da etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karcı (2018) STEM etkinlerinin STÖ yaklaşımıyla gerçekleştirilmesinin akademik başarıya, matematik, fen, teknoloji ve mühendislik alanlarındaki mesleklere yönelik ilgiye ve fen dersinin öğrenimine yönelik motivasyona etkisini tespit etmek amacıyla deneysel modele göre desenlediği tez çalışmasını 50 (deney=28, kontrol=22) beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada fen bilimleri dersinde STEM etkinlikleri STÖ yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle masallar hakkında konuşulup masal isimleri tahtaya yazılmış, yazılan masallardan iki tanesi seçilmiş, öğrenciler gruplara ayrılmış ve her gruba senaryolar verilmiştir. Gruplar senaryolarını okumuş ve daha sonra okul laboratuvarında materyal oluşturma süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarıları arasında anlamlı düzeyde bir farka rastlanırken motivasyon düzeyleri ve STEM mesleklerine ilişkin ilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır.

Tol (2018) geometrinin tarihsel gelişimini STÖ ile anlatılmasının başarı, öz yeterlik, tutum, eleştirel düşünme eğilimi ve kaygı üzerine etki edip etmediğini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasını deneysel modele göre desenlemiş ve 45 dokuzuncu sınıf öğrencisinin (deney=25, kontrol=20) katılımıyla gerçekleştirmiştir. Geometri dersindeki

üçgenler konusuna yönelik hazırlanan senaryolar 7 hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulama sonucunda STÖ'nün başarı, matematiğe yönelik öz yeterlik ve kaygı üzerine etkisinin olduğu fakat matematiğe yönelik tutum üzerine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri kontrol grubundakilere kıyasla anlamlı düzeyde artmıştır.

Uçak (2018) STÖ'nün başarı ve tutum üzerine etkisini incelediği deneysel modelle desenlediği çalışmasını 56 fen bilgisi öğretmen adayı (deney=31, kontrol=25) ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın uygulaması çevre sorunları konusu bağlamında dört hafta sürmüştür. Uygulama sürecinde öğretmen adayları ikiye ayrılmış, senaryolar oluşturmuş, oluşturulan senaryolar araştırmacının yardımıyla gözden geçirilmiş, senaryolara ilişkin etkinlikler hazırlanmış, oluşturulan senaryolar öğretmen adayları tarafından sınıfa sunulmuş ve senaryolara yönelik geliştirilen etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın sonunda toplanan veriler analiz edilmiş ve yapılan analizler sonucunda STÖ'nün öğretmen adaylarının başarılarına etki etmediği fakat tutumlarına etki ettiği tespit edilmiştir.

Aslan (2019) argümantasyon ve senaryo temelli öğretim yönteminin öğrenci başarısı üzerine etkisini incelediği, deneysel modelde desenlediği ve 45 dördüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada verilerini "Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim" ünitesine yönelik başarı testi ile toplamıştır. Araştırmanın sonucunda her iki öğretim yönteminin de öğrencilerin başarısı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Bektaş (2020) STÖ ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının profesyonel yeterliklerini geliştirmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada probleme dayalı senaryo türünü kullanmıştır. Teorik konuların gerçek sınıf uygulamalarıyla ele alındığı çalışmada STÖ mesleki eğitim amacıyla kullanılmıştır. Gerçek yaşam üzerinden senaryolar hazırlanmış, uygulanmış ve sınıf içinde değerlendirilmiştir. Eylem araştırması olarak desenlenen bu çalışma 10 hafta sürmüş ve öğretmen adayları gruplara ayrılmıştır. Her grupta 4 kişi olmak üzere 8 grubun yer aldığı çalışmaya toplam 32 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmadaki veriler gözlem notları, görüşme, video kayıtları ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda STÖ'nün öğretmen adaylarının profesyonel yeterliklerini ve becerilerini, pedagojik bilgilerini ve yaratıcılıklarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda sosyal bilgiler öğretmen adayları, STÖ'nün uygulamaya yönelik boşlukları doldurduğunu ve bu sebeple oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Uğur (2020) bilimsel senaryoların argümantasyona yönelik öz yeterlik inancı üzerine etkisini incelediği çalışmasını 36 fen bilgisi öğretmeni adayıyla gerçekleştirmiştir. Deneysel modelde desenlenen çalışma kimyada deney tasarımı ve uygulamaları seçmeli dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. On üç haftalık bir uygulama sürecinin sonunda uygulamanın öğretmen adaylarının argümantasyona yönelik öz yeterlik inançlarında bir artış yaşanmasına sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra nitel verilerle de desteklenen araştırmanın genel anlamda sonucunda argümantasyon temelli bilimsel senaryoların herhangi bir durumu barındırmayan fakat geleceğe dair gelişimi destekleyen pek çok farklı etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Yalvaç (2021) STÖ'nün başarı üzerine etkisini incelediği çalışmasını 152 ilkokul 4. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırma, sosyal bilgiler dersinde yer alan "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" ünitesi kapsamında ele alınmıştır. Başarı testi ile elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda başarı değişkeni açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa rastlanılmıştır. Ayrıca uygulamayı gerçekleştiren öğretmen görüşleri, yapılandırılmış görüşme formu ile alınmış ve elde edilen bulgulara göre STÖ'nün sosyal bilgiler dersi kapsamında uygulanabilir olduğu, öğrencilerin aktif bir şekilde bilgiye kendilerinin ulaştığı ve öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın konusu bağlamında yer alan yukarıda yer verilen yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde TYES modelinin öğretmen adaylarıyla ve üniversite öğrencileriyle gerçekleştirildiği, hazırlanan etkinliklerinin temelinde bu modelin yer alabileceği ve motivasyon, öz yeterlik ve başarı değişkenlerini geliştirmeye yönelik kullanıldığı görülmektedir. STÖ'nün kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde ise STÖ'nün öğretmen adaylarıyla, lise, ortaokul ve ilkokul öğrencilerinin katılımlarıyla gerçekleştirildiği çalışmalar görülmektedir. Bu bağlamda STÖ'nün farklı düzeyde öğrenim gören çalışma gruplarıyla kullanılabilirliği söylenebilir. Aynı zamanda STÖ'nün öz yeterlik, motivasyon ve başarı değişkenleri üzerine etkisinin incelendiği çalışmaların alanyazında yer aldığı görülmektedir.

### **3.2. Yurt Dışında Gerçekleştirilen Çalışmalar**

Araştırmanın bu başlığı altında yurt dışında yapılan araştırmanın kuramsal alt yapısı olan TYES modeli ve araştırmanın konusu çerçevesinde STÖ ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Love vd. (2014) lisans programında yer alan 55 öğrenciyle yürüttükleri çalışmalarında doğrusal cebir dersini bir grupta mevcut öğrenme-öğretme süreci ile bir grupta ise TYES modeli ile yürütmüşlerdir. TYES modelinin kullanıldığı grupta yer alan öğrencilerden dersin öğretim üyesi tarafından hazırlanan ders videolarını izleyerek veya ders notlarını ya da kitabını okuyarak derse hazırlıklı gelmeleri istenmiştir. Öğrencilerin ders içeriğini anlamaları ve derse yönelik algıları incelenmiştir. Öğrencilerin ders içeriğini anlamaları dersin sınavı ile ölçülmüş ve TYES modelinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin diğer öğrencilere göre bu sınavdaki puanlarında artış gözlemlenmiştir. Fakat öğrencilerin final sınavlarındaki performansları benzer düzeyde tespit edilmiştir. Öğrencilerin derse yönelik algıları ise bir anket ile ölçülmüştür. Anket sonucuna göre TYES modelinin uygulandığı grupta yer alan öğrenciler derste deneyimleri hakkında olumlu görüşler ifade etmişler ve özellikle iş birliğine dayalı etkinliklerden ve ders videolarından memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Overmyer (2014) TYES modelinin cebir dersindeki başarıya etki edip etmediğini tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği tez çalışmasında yarı deneysel deneme modelini kullanmıştır. Geleneksel sınıfta dersler, ödev sunumları ve sınavlar sınıf ortamında gerçekleştirilirken ödevler sınıf dışında yapılmıştır. TYES modelinin uygulandığı sınıfta ise öğrenciler çevrimiçi ortamda ders videolarını izleyerek ödev çözümlerini sunmuşlar, ödevleri öğretmenleri ile derste tamamlamışlardır. Bu modele göre hazırlanan bazı etkinliklerde iş birliğine dayalı grup çalışması, sorgulama ve tartışmalardan yararlanılmıştır. Araştırmada derse yönelik ortak bir final sınavı ve öntest-sontest yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda grupların puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemesine rağmen TYES modelinin kullanıldığı grupta yer alan öğrencilerin bu modelin kullanılmadığı grupta yer alan öğrencilere göre puan ortalamalarının biraz üstünde olduğu ve final sınavı puan ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu ortaya koyulmuştur.

Souza ve Rodrigues (2015) deneysel modelde desenledikleri ve bilgisayar bilimi ve mühendisliği bölümünde okuyan 100 öğrenci (deney=48, kontrol=52) ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında TYES ile mevcut öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştirildiği sınıf modellerini programlama öz yeterliği ve akademik performans yönünden karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda TYES modeliyle öğrenim gören öğrencilerin programlama öz yeterliklerinin arttığını ve daha yüksek notlar aldıkları tespit edilmiştir.

Files (2016) öğrencilerin matematik başarılarında TYES modeli, çevrimiçi sınıf ve mevcut öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştirildiği sınıf olmak üzere üç farklı model

arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdiği doktora tez çalışmasında bu üç grupta yer alan öğrencileri demografik bilgileri (cinsiyet, yaş ve etnik köken) ve duyuşsal alan özelliklerine (matematiğe yönelik tutum, cebire yönelik matematik öz-yeterliği ve içsel denetim) göre incelemiştir. Deneysel modelde desenlenen çalışma 117 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiş ve 16 hafta sürmüştür. Araştırmanın verileri dört bölümden oluşan bir anket, ön koşul becerileri testi, üç üniteye yönelik sınav ve dönem sonu final sınavı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda TYES modeline göre ders alan öğrencilerin mevcut ve çevrimiçi sınıflarda ders alan öğrencilere kıyasla final sınavındaki başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu; öğrenci yaşının başarı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu; matematiğe ilişkin öz yeterlik ile başarı arasında anlamlı düzeyde ve doğrudan ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca grup üyeleri ve araştırmanın öğrenci başarısı ile ilgili diğer faktörleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Aljaser (2017) TYES modelinin akademik başarı ve öz yeterliğe etkisini tespit etmek amacıyla eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Deneysel yöntemle desenlenen çalışmada sınıf yönetimi dersleri deney grubunda TYES modeli ile işlenirken kontrol grubunda ise mevcut öğrenme-öğretme süreci ile devam ettirilmiştir. “Başarı Testi” ve “Öz-Yeterlik Ölçeği” ile toplanan verilerden elde edilen sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere kıyasla akademik anlamda daha başarılı; başarı testi ile öz yeterlik ölçeği puanları arasında pozitif yönde ilişki ve başarı testindeki puanlarının yüksek olduğu öğrencilerin öz yeterliklerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Colburn (2002) üniversitede Fransızca kursuna kayıtlı 107 öğrenci ile gerçekleştirdiği ve eylem araştırması olarak tasarladığı tez çalışmasında senaryo temelli üç ortamı karşılaştırmıştır. Araştırmada senaryoların sözlü olarak okunduğu STÖ ortamı, elektronik ortamla desteklenen STÖ ortamı ve hem sözlü olarak senaryoların okunduğu hem de elektronik STÖ ortamı olmak üzere üç farklı grup ele alınmıştır. Araştırmada kullanılan senaryolar dil bilgisi, kelime bilgisi ve kültür ile ilgili konulardan oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda her üç grup da iletişimsel yeterlikte ilerleme kaydetmiş fakat elektronik ortamla desteklenen STÖ ortamı grubunda yer alan öğrencilerin diğer gruptakilere göre daha az ilerleme kaydettiği tespit edilmiştir.

Hilton (2003) öğretmenlerin eğitiminde öğrenmeyi desteklemek amacıyla senaryoları kullandığı çalışmasını eylem araştırması olarak desenlemiş ve çalışmasında öğrencilerden



2020 yılı için gelecekteki öğrencileri yaşama hazırlamaya dair bir öğretim programına ihtiyaç duyulmasına yönelik senaryolar yazmaları istenmiştir. Bu senaryolar için 2020 yılındaki hayatı hayal edip ileride sosyal sistemin nasıl olacağı, eğitimin nasıl organize ve finanse edileceği ve toplumun nasıl gelişeceği gibi düşüncelerden hareket etmeleri istenmiştir. Daha sonra 2020 yılındaki dünya düzeni hakkında ortak bir tanımlama yoluna gidilmiştir. On altı kişilik öğrenci grubu ikiye bölünmüş o ikiye bölünen grup tekrar yarıya bölünmüştür. İki gruptan 2020 yılında öğretim programının nasıl olabileceğini diğer iki gruptan ise kendilerinin nasıl bir öğretim müfredatı istediğini tasarımları istenmiştir. Tasarlanan senaryolar sonunda gruplar senaryolarını sunup tartışmışlardır. Sunulan senaryolar ve grup tartışmaları sonucunda geleceğe yönelik bir öğretim programı tasarlanmıştır. Daha sonra senaryoların öğrenme-öğretme stratejisi olarak kullanımına yönelik anket, öğrenciler tarafından yanıtlanmıştır. Verilen yanıtlar neticesinde öğrencilerin çoğu bu süreci zor bulmalarına rağmen senaryolarla öğrenmelerinin etkili olduğu, öğretim programları hakkındaki düşüncelerini genişlettiği ve kendi öğrenmelerinden sorumlu duruma geldikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Stomp (2003) tarafından geliştirilen araştırmada bir öğretmen eğitim merkezinde senaryolar öğretmen eğitiminde gelecekte yaşanacak gelişmelere ve gelişimin öğrenmeye yansımalarına bakmak amacıyla kullanılmıştır. İlk olarak önümüzdeki senelerde toplumu etkileyecek önemli eğilimler belirlenmiştir. Öğrenme süreci, okullar, öğretmen ve öğretmen eğitimi maddeleri çerçevesinde gruplardan o toplumda yer alan kısa hikayeler istenmiştir. Daha sonra yazılan senaryolar sunulup tartışılmıştır. Tartışmanın ardından sekiz konunun öğretmen eğitimi alanındaki etkilerine bakılmıştır. Konuların etkileri tanımlandıktan sonra senaryoların genel fikrine ve bazı stratejik ifadelere ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda senaryoların öğretmen eğitiminde etkili olduğu ve öğrenme sürecine yansıdığı tespit edilmiştir.

Kanjilal vd. (2008) senaryo temelli e-öğrenme modeline dayanan bir öğretim programı tasarlayıp bu programın etkililiğini inceledikleri çalışmaları için bir e-öğrenme platformu oluşturmuşlar ve tıp, mühendislik, hukuk ve eğitim gibi alanlardaki öğretim üyeleri kendi alanlarındaki bir konuya yönelik hikâye üzerine temellendirilen senaryo geliştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda çalışmaların çok zorlayıcı olduğu, çok kısa bir zamanda hem yaratıcı kurs tasarımında hem de e-öğrenmede önemli bir başarı sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda tüm programları senaryo tabanlı modele dönüştürmenin haklı olamayabileceği

fakat gelecekte senaryoların kullanımının öğrenenlerin kendi öğrenmelerine yardımcı olacak bir materyal olarak kullanımının umut vaat edici olduğu belirlenmiştir.

Kennedy-Clark (2011) senaryo temelli çok kullanıcı sanal ortamların fen eğitiminde öğretmen adaylarının mevcut bilgi ve tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasını 28 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada katılımcılar iki gruba ayrılmış üç saatlik dersin bir saatini gruplardan biri probleme dayalı öğrenme ile diğeri ise sanal ortamda işlemiştir. Bir saat sonunda gruplar yer değiştirmiştir. Dersin son saatinde ise probleme dayalı öğrenme ve sanal ortamlar tartışılmıştır. Katılımcılar sanal ortamdaki senaryoları gözden geçirmişler ve onlara senaryodaki problem alanını keşfetmek adına 40 dakika süre tanınmıştır. Daha sonra katılımcılar üç gruba ayrılmış ve onlara kâğıt üzerine yazılı problem çözme etkinliği ve 15 adet açık uçlu sorudan oluşan anket formu verilmiştir. Etkinliklerden sonra katılımcılar anket formundaki soruları yanıtlamıştır. Anket formundaki sorular, katılımcıların sanal ortamlar hakkındaki mevcut bilgileri ve eğitimde sanal ortamları kullanmaya yönelik tutumları ve senaryolar ve teknik konular hakkındaki sorular olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adayları hem sanal ortamdaki haberdar olup bu konuda bir anlayışa sahip olmuşlar hem de senaryoları sınıf ortamında kullanmanın avantaj ve dezavantajlarının farkında olmuşlardır.

Meldrum (2011) STÖ'nün öğretmen adaylarını meslek hayatlarına hazırlamada etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla beden eğitimi öğretmenliği bölümünde okuyan 25 öğretmen adayı ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada STÖ öğrencilere tanıtılmış, tartışılmış ve senaryodaki görevler öğrencilere atanmıştır. Öğrencilerin bakış açıları ve öğretim üyesinin deneyimleri yansıtılarak öğrenciler tarafından yazılan senaryo örnekleri analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenci grupları, STÖ'yü tasarlama sürecini göz korkutucu bulmalarına rağmen gelecekte karşılaşacakları sorunları görme noktasında oldukça değerli bir öğrenme aracı olduğunu anket sonuçlarında ifade etmişlerdir. Aynı zamanda STÖ'nün öğrenmede güçlü bir araç olduğu ve beden eğitimi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarına gelecekte karşılaşacakları sorunlarla yüzleşme ve bunları çözme noktasında yardımcı olduğu belirtilmiştir.

Seddon vd. (2012) genetik dersinde STÖ problemlerini kullanarak veterinerlik fakültesinde öğrenim gören 83 öğrencinin öğrenme çıktılarını incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Genetik konularıyla ilgili öğrenme senaryoları öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda STÖ'nün öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkisi

olduğu sonucuna varılmıştır. Uygulama sonunda öğrenciler senaryolarla öğrenmeyi sevdiğini belirtmişlerdir fakat oturum açma kayıtları incelendiğinde öğrencilerin katılımlarının farklı miktarda olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda STÖ ve mevcut öğrenme-öğretme süreci karşılaştırıldığında STÖ ortamında yer alan hem düşük hem de yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin öğrenme düzeylerinde gelişim olduğu belirlenmiştir. Buna rağmen öğrenciler STÖ'nün kendi öğrenmelerini geliştirdiğinin farkına varmamışlardır.

Klassen vd. (2020) İngiltere ve Avustralya'daki 191 öğretmen adayının katılımıyla okul temelli öğretime başlamadan önce öğretmen adaylarını öğretime hazırlamak için çevrimiçi STÖ aktivitelerinin geliştirilip test edilmesi amacıyla iki çalışmadan meydana gelen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, öğretmen adaylarının öz yeterliklerini ve sınıf ortamına hazır olmalarını artırmak için deneyimli öğretmenlerden öz-yansıtma ve geri bildirim alınan etkileşimli ve gerçekçi sınıf senaryoları kullanılmıştır. Altı senaryonun uygulandığı ve ardından soruların sorulduğu İngiltere'deki çalışmanın bulgularına göre senaryoların ilgi çekici ve faydalı olduğu, öğretmen adaylarının öz yeterliklerini ve öğretime yönelik hazırbulunuşluğunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. İngiltere'deki çalışmada kullanılanlardan farklı olan altı senaryonun kullanıldığı ve soruların sorulduğu Avustralya'daki çalışmanın bulgularına göre ise öğretmen adaylarının yüksek öz yeterliğe ve hazırlık düzeylerine sahip olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda önemli ölçüde duygusal olarak sınıf hazırbulunuşluğunun arttığı fakat öğretim öz yeterliğinin, motivasyonel ve bilişsel hazırbulunuşluğunun artmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırlanmalarında STÖ etkinliklerinin önemli olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın konusu bağlamında yer alan yukarıda yer verilen yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde TYES modelinin öğretmen adayları ve üniversite öğrencileri ile ve öz yeterlik ve başarı değişkenlerini geliştirmeye yönelik kullanıldığı görülmektedir. STÖ ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ise öğretmen eğitiminde ve farklı bölümde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin eğitiminde kullanıldığı görülmektedir. Aynı zamanda STÖ'nün öz yeterlik, motivasyon ve başarı değişkenleri üzerinde etkili bir öğrenme türü olduğu yurt içinde olduğu gibi yurt dışında yapılan çalışmalarda da görülmektedir. STÖ'nün öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamada, onları gelecekte karşılaşacakları sorunlara yönelik şimdiden haberdar etmede ve öğrenme süreçlerine katkıda bulunmada yardımcı olduğu yapılan araştırmalarda

belirtilmiştir. Aynı zamanda senaryoların çevrimiçi ortamlarda kullanımının denenmesine yönelik çalışmalar da mevcuttur.

Yurt içinde ve dışında yapılan TYES modeli ve STÖ ile ilgili çalışmalar incelendiğinde TYES modelinin STÖ ile kullanılabileceği ve TYES modelinin ve STÖ'nün araştırmanın çalışma grubu ve değişkenleriyle bağlantılı olduğu görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda STÖ'nün özellikle öğretmen eğitiminde oldukça faydalı olduğu belirtilmektedir. Sonuç olarak ilgili araştırmalarda TYES modeli üzerine temellendirilen STÖ, STÖ etkinliklerinin çevrimiçi ortamda ve sınıf öğretmeni adaylarıyla yürütülmesi, Türkçe öğretimi dersi kapsamında ele alınması, Türkçe öğretimi öz yeterlik, akademik güdülenme ve Türkçe öğretimine yönelik başarı değişkenleri kapsamında şekillenen bir çalışmaya rastlanılmamış olması araştırmanın alanyazındaki önemine ve gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, çevrimiçi ortamda yürütülen STÖ etkinliklerinin içeriği ve hazırlanma süreci, uygulama süreci ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada çevrimiçi ortamda yürütülen STÖ etkinliklerinin 2. sınıf düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlikleri, akademik güdülenmeleri ve Türkçe öğretimi başarı düzeyleri üzerine etkisini incelemek amaçlandığı için araştırma, deneysel deneme modeline göre desenlenmiştir. Bilimsel yöntemler içinde en net sonuçlara ulaşılan araştırmalar deneysel araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2019: 18). Deneysel deneme modeline göre desenlenen bu çalışmada bağımsız değişkenin (çevrimiçi ortamda yürütülen STÖ etkinlikleri) bağımlı değişkenler (Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik, akademik güdülenme ve Türkçe öğretimi başarı düzeyi) üzerine etkisi sınamıştır.

Deneysel araştırmalarda temel amaç araştırmanın değişkenleri arasındaki neden-sonuç ilişkisini test etmektir (Borg ve Gall, 1989; Büyüköztürk, 2007b; Hovardaoğlu, 2000; Kerlinger, 1973; Akt. Büyüköztürk vd., 2019: 202). Fraenkel ve Wallen (2006)'a göre bu temel amaç doğrultusunda araştırmacı, işlem gruplarına seçkisiz atama yapar ve seçkisiz atamalar sayesinde sonuçlar nedensellik noktasında daha güçlü yorumlanabilmektedir (Akt. Büyüköztürk vd., 2019: 203). Ayrıca araştırmacı, bağımsız değişkenlerini manipüle eder ve dışsal değişkenlerini kontrol altına alır (Fraenkel ve Wallen, 2006; Akt. Büyüköztürk vd., 2019: 203).

Fraenkel ve Wallen (2006) ve Robson (1993) deneysel çalışmaları tek ve çok katılımcı; çok katılımcı deneysel desenleri ise gerçek, yarı ve zayıf deneysel desenler olarak sınıflandırmışlardır (Akt. Büyüköztürk vd., 2019: 206). Bunlardan yalnızca gerçek deneysel desenlerde katılımcılar seçkisiz atanmaktadır. Eşleştirilmiş grupların seçkisiz atandığı çalışmalar ise yarı deneysel desenler olarak belirtilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Robson, 1993; Akt. Büyüköztürk vd., 2019: 206). Deneysel olarak tasarlanan bir araştırmada

bireyler rasgele olacak şekilde gruplara atanmadığında yarı deneysel desen kullanılmaktadır (Creswell, 2017: 168).

Eğitim-öğretim ortamlarındaki öğrencileri yansız olacak şekilde gruplara atanmanın zorluğundan dolayı araştırmacılar, var olan grupların belirli değişkenler üzerinden eşleştirildiği ve bunlar üzerinden yansız atanmanın yapıldığı yarı deneysel deseni kullanmaktadır (Gay vd., 2005). Yarı deneysel desenlerden öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desende hazır gruplardan ikisi belirli değişkenler üzerinden eşleştirilmekte ve eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz olarak atanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019: 216). Fakat burada grupların denk olduğu garantilenememektedir. Bu durum sınırlayıcıdır ama seçkisiz atanmanın gerçekleştirilememesi durumunda alternatif bir desen olarak görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2019: 216). Bu araştırmada da belirlenen devlet üniversitesinde 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yansız olacak şekilde yeniden gruplanmasının zor olacağından dolayı yarı deneysel deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Bu modele göre araştırmacı hazır halde bulunan gruplardan birini deney diğeri kontrol grubu olacak şekilde yansız olarak atamaktadır. Daha sonra her iki gruba da ön testler uygulanmakta ve deney grubundaki deneysel uygulamanın ardından sontestler yine iki gruba uygulanmakta ve aradaki farklılıklar sınanmaktadır. Araştırmada kullanılan öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel modelin simgesel görünümü Çizelge 4.1’de sunulmuştur.

Çizelge 4.1. Araştırma modelinin simgesel görünümü

<b>Grup</b>	<b>Ön test</b>	<b>İşlem</b>	<b>Son test</b>
G <sub>1</sub>	O <sub>1</sub>	X <sub>1</sub>	O <sub>3</sub>
G <sub>2</sub>	O <sub>2</sub>	X <sub>2</sub>	O <sub>4</sub>

G<sub>1</sub>: Deney Grubunda Yer Alan Sınıf Öğretmeni Adayları

G<sub>2</sub>: Kontrol Grubunda Yer Alan Sınıf Öğretmeni Adayları

O<sub>1</sub>: Deney Grubunda Yapılan Öntest Ölçümleri

O<sub>2</sub>: Kontrol Grubunda Yapılan Öntest Ölçümleri

X<sub>1</sub>: Çevrimiçi Ortamda Yürütülen STÖ Etkinlikleri Deneysel İşlemi

X<sub>2</sub>: Mevcut Öğrenme-Öğretme Süreci

O<sub>3</sub>: Deney Grubunda Yapılan Sontest Ölçümleri

O<sub>4</sub>: Kontrol Grubunda Yapılan Sontest Ölçümleri

Öntest-sontest kontrol grublu yarı deneysel deneme modeline göre desenlenen bu araştırmada deney ve kontrol gruplarına deneysel uygulama öncesinde “Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” (TÖYÖYÖ), “Akademik Güdülenme Ölçeği” (AGÖ) ve “Türkçe Öğretimi Başarı Testi” (TÖBT) uygulanmıştır. Deney grubundaki öğretmen adaylarına 2020-2021 eğitim-öğretim yılının bahar yarısında haftada üç ders saati olacak şekilde Türkçe öğretimi derslerine ek olarak altı haftalık süreçte çevrimiçi ortamda yürütülen STÖ etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarına ek bir deneysel uygulama sunulmamış, bu grupta yer alan öğretmen adayları yalnızca mevcut öğrenme-öğretme sürecine yönelik olarak işlenen Türkçe öğretimi derslerine katılmışlardır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki Türkçe öğretimi dersleri dersin öğretim üyesi tarafından, deney grubundaki uygulama ise Türkçe öğretimi derslerine ek olarak araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deneysel işlemin ardından öğretmen adaylarına öntest olarak sunulan testler, gruplar arasındaki farklılıkları sınamak için bu kez sontest şeklinde uygulanmıştır. Çizelge 4.2’de öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol grublu yarı deneysel desenin bu araştırmaya göre desenlenmiş hali sunulmuştur.

Çizelge 4.2. Araştırmanın modeli

Gruplar		Deney öncesi		Deneysel işlem		Deney sonrası	
<b>Deney grubu</b>	TÖÖYÖ	AGÖ	TÖBT	STÖ etkinlikleri	TÖÖYÖ	AGÖ	TÖBT
<b>Kontrol grubu</b>	TÖÖYÖ	AGÖ	TÖBT	Mevcut öğrenme-öğretme süreci	TÖÖYÖ	AGÖ	TÖBT

## 4.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar yarısında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde sınıf öğretmenliği programında 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören 56

öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Olasılığa dayalı olmayan ve yansız atamayla seçilmeyen kümeler “örneklem” yerine “çalışma grubu” kavramının kullanımı daha uygundur (Balcı, 2001: 81; Akt. Ede, 2012). Dolayısıyla araştırmada “çalışma grubu” ifadesi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra uygun örnekleme yöntemi, araştırmacılara zaman, maliyet ve iş gücü konusunda kolaylık sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2019: 95). Bu sebepten dolayı çalışma grubu belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın yürütüleceği üniversitenin eğitim fakültesinde sınıf öğretmenliği programındaki Türkçe öğretimi dersini veren öğretim üyesi ile görüşülmüş ve deney ve kontrol gruplarının seçimine kura yöntemiyle karar verilmiştir. Böylelikle dersin iki farklı şubesi deney ve kontrol grubu olacak şekilde yansız atanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete göre dağılımları Çizelge 4.3’te verilmiştir.

Çizelge 4.3. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımları

<b>Cinsiyet</b>	<b>Deney grubu</b>	<b>Kontrol grubu</b>	<b>Toplam</b>
Kız	24	17	41
Erkek	7	8	15
Toplam	31	25	56

Çizelge 4.3 incelendiğinde deney grubunda 24 kadın ve 7 erkek olmak üzere toplam 31; kontrol grubunda ise 17 kadın ve 8 erkek olmak üzere toplam 25 sınıf öğretmeni adayı yer almaktadır. Deney ve kontrol grubundaki toplam sınıf öğretmeni adayı sayısı 56’dır.

Deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının araştırmanın bağımlı değişkenleri (Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik, akademik güdülenme ve Türkçe öğretimi başarı) açısından deneysel uygulama öncesi denk olup olmadıkları test edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarından toplanan öntest verilerinin normal dağılım sergileyip sergilemediği deney grubundaki sınıf öğretmeni adayları için Kolmogorov-Smirnov, kontrol grubunda yer alan öğretmen adayları için ise Shapiro-Wilk normallik testleri ile sınıanmıştır. Buna göre deney grubunun TÖYÖYÖ öntest (Kolmogorov-Smirnov  $Z = .075$ ,  $p > .05$ ), AGÖ öntest (Kolmogorov-Smirnov  $Z = .113$ ,  $p > .05$ ) ve TÖBT öntest (Kolmogorov-Smirnov  $Z = .103$ ,  $p > .05$ ) ortalama puanlarının normallik varsayımlarını karşıladığı görülmektedir. Aynı şekilde kontrol grubunun TÖYÖYÖ öntest (Shapiro-Wilk =  $.964$ ,  $p > .05$ ), AGÖ öntest (Shapiro-Wilk =  $.959$ ,  $p > .05$ ) ve TÖBT öntest



(Shapiro-Wilk= .949,  $p>.05$ ) ortalama puanlarının normallik varsayımlarını karşıladığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarındaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ, AGÖ ve TÖBT öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak için ilişkisiz örneklem için t testi yapılmış ve yapılan analizin sonuçları Çizelge 4.4'te sunulmuştur.

Çizelge 4.4. Deney ve kontrol gruplarının TÖYÖYÖ, AGÖ ve TÖBT öntest puan ortalamalarına ilişkin t testi sonuçları

Öntestler	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
TÖYÖYÖ	Deney	31	78.29	8.74	54	-.94	.351
	Kontrol	25	80.56	9.22			
AGÖ	Deney	31	72.74	11.38	40.06	-1.84	.072
	Kontrol	25	76.84	4.31			
TÖBT	Deney	31	13.23	1.99	54	-1.91	.061
	Kontrol	25	14.32	2.28			

Çizelge 4.4 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ, AGÖ ve TÖBT öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ öntest puan ortalaması ile ( $\bar{X}_{Deney}= 78.29$ ) kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ öntest puan ortalaması ( $\bar{X}_{Kontrol}= 80.56$ ) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [ $t_{(54)}= -.94$ ,  $p>.05$ ]. Deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ öntest puan ortalaması ile ( $\bar{X}_{Deney}= 72.74$ ) kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ öntest puan ortalaması ( $\bar{X}_{Kontrol}= 76.84$ ) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [ $t_{(40.06)}= -1.84$ ,  $p>.05$ ]. Son olarak deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖBT öntest puan ortalaması ile ( $\bar{X}_{Deney}= 13.23$ ) kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖBT öntest puan ortalaması ( $\bar{X}_{Kontrol}= 14.32$ ) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [ $t_{(54)}= -1.91$ ,  $p>.05$ ]. Buradan hareketle deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlikleri, akademik güdülenmeleri ve Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyleri denk yorumu yapılabilir.

### 4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada gerçekleştirilen deneysel işlemin öncesinde ve sonrasında öntest-sontest olarak öğretmen adaylarının Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliklerini ölçmek amacıyla “Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” (Bulut ve Uzunoğlu, 2021); akademik güdülenmelerini ölçmek amacıyla “Akademik Güdülenme Ölçeği” (Bozanoğlu, 2004) ve Türkçe öğretimine yönelik başarı düzeylerini ölçmek amacıyla ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçe Öğretimi Başarı Testi” kullanılmıştır (EK 4; EK 5; EK 6). Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bu araçların araştırmadaki kullanım amaçları Çizelge 4.5’te ifade edilmiştir.

Çizelge 4.5. Veri toplama araçları ve kullanım amaçları

Veri Toplama Araçları	Veri Toplama Aracının Kullanım Amacı	Uygulanacak Kişiler	Araştırmada Kullanılma Aşaması	
			Öntest	Sontest
TÖBT	Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterliğin Ölçülmesi	Sınıf Öğretmeni Adayları	X	X
AGÖ	Akademik Güdülenmenin Ölçülmesi	Sınıf Öğretmeni Adayları	X	X
TÖBT	Türkçe Öğretimi Başarı Düzeyinin Ölçülmesi	Sınıf Öğretmeni Adayları	X	X

#### 4.3.1. Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimlerine ilişkin öz yeterliklerini ölçmek adına Bulut ve Uzunoğlu (2021) tarafından geliştirilen “Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Bulut ve Uzunoğlu (2021) tarafından yapılan ölçek, beşli likert tipindedir (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum) ve ölçekte toplam 20 madde

yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100 iken en düşük puan ise 20'dir. Ayrıca ölçekte 5 ters madde yer almaktadır. Ölçekten alınan puanların yüksek olması, Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte "öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme" ve "dil becerilerini geliştirme" olarak 2 alt boyut bulunmaktadır. Araştırma kapsamında ölçek, tek boyutlu olarak kullanılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak adına uzman görüşüne başvurulmuş, yapı geçerliği için ise Açıklayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizleri yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla Cronbach-Alfa iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı .878, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .742 şeklinde bulunmuştur. Bu araştırma için ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı .894 olarak hesaplanmıştır. Bahsedilenlerden hareketle ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

#### **4.3.2. Akademik Güdülenme Ölçeği**

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenmelerini ölçmek adına Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen "Akademik Güdülenme Ölçeği" kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Bozanoğlu (2004) tarafından yapılan ölçek, beşli likert tipindedir (kesinlikle uygun değil, uygun değil, kararsızım, uygun, kesinlikle uygun) ve ölçekte toplam 20 madde vardır. Ölçekten en yüksek 100, en düşük 20 puan alınabilmekte ve ölçekte bir ters madde yer almaktadır. Ölçekten alınan puanların yüksek düzeyde olması, akademik güdülenmenin olumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak adına faktör analizi yapılmış ve ölçeğin kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif olarak adlandırılan 3 alt boyuttan oluştuğu ortaya koyulmuştur. Bunun yanı sıra Bozanoğlu (2004), ölçeğin daha çok tek faktörlü kullanıma uygun olduğunu fakat istenildiği takdirde alt boyutlarıyla birlikte kullanılabilirliğini ve üç ayrı faktör olarak da ölçme sağladığını belirtmiştir. Bu araştırma kapsamında ölçek, tek faktörlü olarak kullanılmış, toplam puan üzerinden analiz yapılarak yorumlanmıştır. Ölçeğin Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı .88'dir. Bu araştırma için güvenilirlik katsayısı tekrar hesaplanmış ve .853 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliğini tespit etmek amacıyla test-tekrar test yapılmış ve iç tutarlılığına bakılmıştır. Bahsedilenlerden hareketle ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

### 4.3.3. Türkçe Öğretimi Başarı Testi

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi dersine ait başarılarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından 10 adet açık uçlu sorudan meydana gelen “Türkçe Öğretimi Başarı Testi” geliştirilmiştir. Başarı testi geliştirilirken aşağıda belirtilen aşamalar izlenilmiştir:

1. Öncelikle testin geliştirilme amacı belirlenmiştir. Türkçe öğretimi başarı testinin geliştirilme amacı, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi dersine yönelik başarı düzeylerinin belirlenmesidir.
2. Testin geliştirilme amacından hareketle Türkçe öğretimi dersine ait 40 kazanım yazılmıştır. Kazanımlar yazılırken farklı üniversitelerin Türkçe öğretimi dersine yönelik belirledikleri dersin hedefi, içeriği ve derse ait öğrenme çıktıları dikkate alınmıştır. Kazanımların yazımında her birinin aşırı genel veya özel olmaması ve sorularla doğrudan ölçülebilir olması hedeflenmiştir. Yazılan kazanımlar Çizelge 4.6 ve 4.7.’de sunulmuştur.

Çizelge 4.6. Türkçe öğretimi dersi kazanımları

Kazanım
1. Türkçe Dersi Öğretim Programının temel felsefesi, genel amaçları ve programın yapısına hakimdir.
2. Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme alanları hakkında genel bilgilere sahiptir.
3. Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme alanları arasındaki ilişkileri bilir.
4. Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlara hakimdir.
5. Türkçe Dersi Öğretim Programında benimsenen öğrenme-öğretme ve değerlendirme yaklaşımlarını bilir.
6. Türkçe Dersi Öğretim Programının içeriğini değerlendirir.
7. Türkçe öğretimine uygun olacak şekilde öğrenme-öğretme ortamını düzenlemeyi bilir.
8. Türkçe öğretiminde kullanılabilecek materyalleri bilir.
9. Türkçe öğretiminde kullanılabilecek etkileşimli teknolojileri bilir.
10. Türkçe öğretiminde kullanılabilecek çağdaş yöntem ve tekniklere hakimdir.
11. Türkçe öğretimine yönelik günlük ders planı geliştirir.
12. Türkçe öğretimi ile ilgili temel kavramları bilir.
13. Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak adına yapacakları bilir.

#### Çizelge 4.7. Türkçe öğretimi dersi kazanımları (devamı)

Kazanım
14. Türkçenin doğru ve etkili kullanılması konusunda öğrencilere nasıl rol model olacağını bilir.
15. Türkçe öğretiminde yer alan öğrenme alanlarında yaşanan sorunlara ve bu sorunların çözümüne hakimdir.
16. Türkçe öğretiminde yer alan öğrenme alanlarının herhangi birinde sorun yaşayan öğrencileri tespit eder.
17. Türkçe öğretiminde yer alan öğrenme alanlarında sorun yaşayan öğrencilerin sorunlarının altında yatan sebepleri ortaya çıkarır.
18. Türkçe öğretiminde yer alan öğrenme alanlarında sorun yaşayan öğrencilerin sorunlarına yönelik uygulamalar tasarlar.
19. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik süreç temelli etkinlikler tasarlar.
20. Farklı tür, yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilen dinleme etkinlikleri tasarlar.
21. Dinlediğini/okuduğunu anlama çalışmaları tasarlar.
22. Türkçe dersinde metin işleme sürecini nasıl gerçekleştireceğini bilir.
23. Metin türlerini nasıl öğreteceğini bilir.
24. Metinler arası okuma ve yazma çalışmaları tasarlar.
25. Ana fikir belirleme çalışmaları tasarlar.
26. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik süreç temelli etkinlikler tasarlar.
27. Farklı tür, yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilen okuma etkinlikleri tasarlar.
28. Hızlı ve akıcı okumayı sağlamak adına yapılabilecek uygulamaları bilir.
29. Öğrencilere okuma ve yazma alışkanlığını nasıl kazandıracağını bilir.
30. Okuma/yazma güçlüğü çeken öğrencileri tanırlar.
31. Öğrencinin, okuma/yazma güçlüğünün nasıl giderileceğine hakimdir.
32. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik süreç temelli etkinlikler tasarlar.
33. Farklı tür, yöntem ve teknikleri kullanarak yazma etkinlikleri tasarlar.
34. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik süreç temelli etkinlikler tasarlar.
35. Farklı tür, yöntem ve teknikleri kullanarak konuşma etkinlikleri tasarlar.
36. Öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmeye yönelik yapılabilecek uygulamalara hakimdir.
37. Türkçe öğretimine yönelik ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini bilir.
38. Türkçe öğretimine yönelik ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini nasıl kullanacağına hakimdir.
39. Türkçe öğretimine yönelik gerçekleştireceği ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amacını belirler.
40. Türkçe öğretimine yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını yorumlayıp öğrencilere nasıl dönüt sağlayacağını bilir.

3. Belirlenen kazanımlar içerisinde alan uzman görüşü doğrultusunda derse yönelik 13 hedef kazanım seçilmiştir. Bu hedef kazanımlar belirlenirken benzer amaca hizmet eden kazanımlardan uygun olanları seçilmiş, değerlendirme olanağı bulunmayan kazanımlar hedef kazanım dışında bırakılmış ve seçilen 13 kazanımın ölçülebilir özellikte olması dikkate alınmıştır. Belirlenen hedef kazanımlar Çizelge 4.8’ de sunulmuştur.

Çizelge 4.8. Türkçe öğretimi dersi nihai kazanımları

Kazanım
1. Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme alanları hakkında genel bilgilere sahiptir.
2. Türkçe öğretiminde kullanılabilecek çağdaş yöntem ve tekniklere hakimdir.
3. Türkçe öğretimi ile ilgili temel kavramları bilir.
4. Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak adına yapacakları bilir.
5. Türkçe öğretiminde yer alan öğrenme alanlarında yaşanan sorunlara ve bu sorunların çözümüne hakimdir.
6. Türkçe öğretiminde yer alan öğrenme alanlarında sorun yaşayan öğrencilerin sorunlarının altında yatan sebepleri ortaya çıkarır.
7. Türkçe öğretiminde yer alan öğrenme alanlarında sorun yaşayan öğrencilerin sorunlarına yönelik uygulamalar tasarlar.
8. Türkçe dersinde metin işleme sürecini nasıl gerçekleştireceğini bilir.
9. Farklı tür, yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilen okuma etkinlikleri tasarlar.
10. Hızlı veya akıcı okumayı sağlamak adına yapılabilecek uygulamaları bilir.
11. Öğrencinin, okuma/yazma güçlüğünün nasıl giderileceğine hakimdir.
12. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik süreç temelli etkinlikler tasarlar.
13. Farklı tür, yöntem ve teknikleri kullanarak konuşma etkinlikleri tasarlar.

4. Kapsam geçerliğinin sağlanması için belirlenen hedef kazanımların her birine yer verilecek şekilde 32 adet açık uçlu soru yazılmıştır. Açık uçlu soru yazımının seçilmesinin sebebi, açık uçlu sorulardan toplanan cevapların öğretim sürecinin ve bu sürece ait etkinin tespit edilmesinde kullanışlı olmasından kaynaklanmaktadır (Lee vd., 2011). Bu anlamda araştırmanın modeli, deneysel desen olduğu için araştırmanın veri toplama aracı olan başarı testinde yer alan soruların açık uçlu sorulardan oluşmasının daha anlamlı sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra açık uçlu sorulardan oluşan bir test, çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir teste göre öğrenci başarısını daha açık bir şekilde gösterebilmekte ve öğretim için daha iyi rehberlik etmektedir (Badger ve Thomas, 1991). Tüm bunlardan hareketle

başarı testinde yer alan soruların açık uçlu sorulardan oluşması hedeflenmiştir. Hedef kazanımlar doğrultusunda yazılan soruların bazıları daha önce ders kapsamında yapılan vize ve final sorularından esinlenerek, bazıları ise araştırmacı tarafından yazılmıştır. Yazılan sorular için belirtke tablosu hazırlanarak sorular, Bloom'un yenilenmiş taksonomisine uygun olacak şekilde hatırlama, anlama, uygulama şeklinde ayrılmış ve bu soruların hangi kazanım veya kazanımlarla eşleştikleri belirlenmiştir. Belirtke tablosunun hazırlanma amacı içerik geçerliği için bir delil oluşturmaktır (Şen ve Eryılmaz, 2011). Kazanımları içeren soru sayıları, alan uzmanıyla gerçekleştirilen ortak çalışma neticesinde derse yönelik belirlenen kazanımları ölçecek ve her kazanıma ait en az bir soru olacak şekilde belirlenmiştir. Başarı testinin veri toplama aracı olarak hazır halinin belirtke tablosu Çizelge 4.9'da sunulmuştur.

Çizelge 4.9. TÖBT belirtke tablosu

Kazanımlar	Soru Numarası									
	1			2		3			4	
	a	b	c	a	b	a	b	c	a	b
1. Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme alanları hakkında genel bilgilere sahiptir.					A			D	A	A
2. Türkçe öğretiminde kullanılabilir çağdaş yöntem ve tekniklere hakimdir.					A		A			
3. Türkçe öğretimini ile ilgili temel kavramları bilir.			Ç	A				A	D	Ç
4. Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak adına yapacakları bilir.					Y	U		U		Y
5. Türkçe öğretiminde yer alan öğrenme alanlarında yaşanan sorunlara ve bu sorunların çözümüne hakimdir.	A	D			A					
6. Türkçe öğretiminde yer alan öğrenme alanlarında sorun yaşayan öğrencilerin sorunlarının altında yatan sebepleri ortaya çıkarır.					A		A			
7. Türkçe öğretiminde yer alan öğrenme alanlarında sorun yaşayan öğrencilerin sorunlarına yönelik uygulamalar tasarlar.					U		U			
8. Türkçe dersinde metin işleme sürecini nasıl gerçekleştireceğini bilir.									D	
9. Farklı tür, yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilen okuma etkinlikleri tasarlar.								U		
10. Hızlı veya akıcı okumayı sağlamak adına yapılabilecek uygulamaları bilir.								A		
11. Öğrencinin, okuma/yazma güçlüğünün nasıl giderileceğine hakimdir.								A		
12. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik süreç temelli etkinlikler tasarlar.										Y
13. Farklı tür, yöntem ve teknikleri kullanarak konuşma etkinlikleri tasarlar.							U			

(Çizelgede A: Anlama, U: Uygulama, Ç: Çözümleme, D: Değerlendirme, Y: Yaratma anlamında kullanılmıştır.)

5. Hazırlanan sorular, testin kapsam geçerliğini sağlamak adına 2 alan ve 1 eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Yazılan sorulardan 20 tanesi senaryolaştırılmış açık uçlu sorulardır. Alan uzmanı ile yapılan detaylı inceleme ve değerlendirme sonucunda araştırmanın kapsamına senaryolaştırılmış açık uçlu soruların uygun olacağı sonucuna varılmış ve uzman görüşüne açık uçlu sorulardan oluşan başarı testi sunulmuştur. Uzman akademisyenler maddeleri sınıf düzeyine uygunluk, maddelerin amaca hizmet edip etmemesi, dil ve anlatım yönü gibi unsurlar açısından incelemişlerdir.
6. Uzman akademisyenlerin dönütleri sonrasında açık uçlu soruların bazı soru köklerinde dil ve anlatım ve amaca hizmet etme yönünden birtakım değişiklikler yapılmıştır. Testteki maddelerin bazılarının iki ayrı madde şeklinde yazılmasına karar verilmiş ve bazı maddeler ise testten çıkarılmıştır. Sonuç olarak başarı testi, 4 soru kökünden oluşan ve 1. soru altında 3, 2. soru altında 2, 3. soru altında 3 ve 4. soru altında ise 2 soru olmak üzere toplam 10 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır.
7. Açık uçlu soruların cevaplarının nesnel bir şekilde değerlendirilebilmesi amacıyla bir puanlama yönergesi (rubrik) hazırlanmış, testte yer verilen her soruya ait yanıtlar ve bu yanıtların öğretmen adayları tarafından doğru yapıma oranına göre testten alınabilecek puanlar belirlenmiştir. Rubrikler, farklı puanlayıcıların aynı performansı değerlendirirken verdikleri puanlar arasındaki tutarlılığı artırmakta ve bir puanlayıcının farklı zaman dilimlerinde aynı performansa farklı puanlar vermesini engellemektedir (Çetin ve İlhan, 2017). Bu durumda rubriklerin kullanımının puanlama ve puanlayıcı güvenilirliğini desteklediği görülmektedir (Balcı vd., 2019). Hazırlanan puanlama yönergesi uzman akademisyenlerin görüşüne sunulmuş ve dönütler sonrası puanlama noktasında düzenlemeler yapılmıştır. TÖBT puanlama yönergesinin hazır hali EK 7’de sunulmuştur.
8. Uzman görüşü sonrası başarı testinin taslak formu oluşturulmuştur. Soruların anlaşılabilirliği, başarı testi için düşünülen sürenin yeterliği, soruların senaryolaştırılmış halinin uygunluğu gibi unsurlar açısından pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının güz yarıyılında 3. ve 4. sınıf düzeyindeki 10 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın 3. ve 4. sınıf düzeyindeki sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirilmesinin sebebi Türkçe öğretimi dersini daha önce başarıyla tamamlamış olmalarıdır. Öğretmen adaylarından başarı testinde yer alan



senaryolaştırılmış sorular hakkındaki genel düşüncelerini ve testi yaklaşık ne kadar sürede tamamladıklarını test sonuna not etmeleri istenmiştir. Pilot uygulamaya katılan öğretmen adaylarının seçiminde ekonomiklik ve ulaşılabilirlik unsurları göz önüne alınmıştır. Pilot uygulamanın verileri, küresel salgın sebebiyle çevrimiçi ortamda toplanmıştır.

9. Pilot uygulama sonunda öğretmen adayları, soruların açık ve anlaşılır olduğunu, alan bilgisi gerektirdiği düşüncesinde olduklarını, soruların güncel sorunlara değindiği için cevaplarken sıkılmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra testi yanıtlama sürelerinin yaklaşık 45 dakika sürdüğünü ifade etmişlerdir. Pilot uygulamadan elde edilen veriler, 3 puanlayıcı tarafından puanlama yönergesine göre puanlanmıştır. Turgut ve Baykul (2012) açık uçlu sorular için en az iki en fazla beş puanlayıcının olması gerektiğini, puanlayıcı sayısının fazlalığının yapılan puanlamaların güvenilirliğinde önemli derecede bir artışa sebep olmayacağını belirtmişlerdir (Akt. Saylan-Kırmızıgül, 2019). Bu anlamda üç puanlayıcının yeterli olduğu söylenebilir.
10. Açık uçlu sorulardan oluşan ölçme araçlarının güvenilirliği için puanlayıcılar arası uyuma bakılmaktadır (Güler, 2019). İki den fazla puanlayıcının herhangi bir grup için yaptığı değerlendirmeleri sıralayıp daha sonra sıralama esasına göre bu değerlendirmeler arasında anlamlı düzeyde uyum olup olmadığını ortaya koyan Kendall'ın uyum katsayısı analizi (Can, 2019) ile üç puanlayıcının puanlamış olduğu pilot uygulama verilerinin analizi yapılmıştır. Yapılan bu analiz, değerlendiriciler arasındaki yüzde ile ifade edilen uyumun hesaplanmasına göre daha farklı ve nesnelidir (Can, 2019). Analiz sonuçları Çizelge 4.10'da sunulmuştur.

Çizelge 4.10. TÖBT Kendall's W testi sonuçları

	<b>N</b>	<b>Kendall's W</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
<b>Türkçe Öğretimi Başarı Testi</b>	3	.88	9	.004

Çizelge 4.10 incelendiğinde üç farklı puanlayıcının 10 öğretmen adayı için yaptıkları değerlendirmelerin arasında anlamlı düzeyde bir uyum olduğu görülmektedir ( $W = .88$ ,  $p < .05$ ). Kendall'ın uyum katsayısı 1'e ne kadar yakınsa uyum, o denli yüksektir (Can, 2019).

Bu anlamda uyum katsayısı .88 çıktığı için puanlayıcılar arası uyum yüksektir yorumu yapılabilir.

11. Yapılan analiz sonrasında başarı testine son hali verilmiş ve başarı testi, araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmanın veri toplama araçlarından biri olarak kullanılmıştır.

#### **4.4. Verilerin Toplanması**

Araştırmanın problemini ve alt problemlerini test etmek amacıyla verilerin toplanmasında aşağıda verilen süreçler izlenilmiştir:

1. Öncelikle araştırma süresince gerekli olan izinler alınmıştır. Bunun için ilk olarak uygulamanın gerçekleştirildiği üniversitenin eğitim fakültesi dekanlığından uygulamanın yapılması ve verilerin toplanmasına yönelik araştırma izni alınmıştır (EK 1). Bunun yanı sıra üniversitenin Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'ndan etik kurul izni alınmıştır (EK 2). Daha sonra araştırmada kullanılan AGÖ veri toplama aracını geliştiren araştırmacıdan izin alınmıştır (EK 3).
2. Uygulama, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde ikinci sınıf düzeyinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarıyla altı hafta boyunca yürütülmüştür.
3. İkinci sınıf düzeyinde iki şubenin yer aldığı üniversitede deney ve kontrol grubunun seçiminde dersin öğretim üyesi ile görüşülmüş ve bu seçim kura yöntemiyle belirlenmiştir.
4. Uygulama aşaması başlamadan önce deney ve kontrol gruplarındaki sınıf öğretmeni adaylarının araştırmanın bağımlı değişkenlerine (Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik, akademik güdülenme, Türkçe öğretimi başarı) yönelik durumlarını tespit etmek amacıyla araştırmanın veri toplama araçları, öntest olarak uygulanmıştır.
5. Deney grubundaki öğretmen adaylarına ve dersin öğretim üyesine STÖ etkinliklerinin içeriği ile ilgili açıklamalar yapılarak uygulama sürecinin nasıl yürütüleceğine ilişkin bilgilendirmeler yapılmıştır.
6. Bilgilendirmelerin yapıp öntest verilerinin toplanmasından sonra deney grubunda deneysel işlem sürecine geçilmiştir. Deney ve kontrol grubunda Türkçe

öğretimi dersleri, dersin öğretim üyesi tarafından yürütülürken STÖ etkinlikleri, deney grubuna Türkçe öğretimi derslerine ek olarak ayrı bir ders saatinde haftada üç ders saati olacak şekilde altı hafta süresince araştırmacı tarafından verilmiştir.

7. Türkçe öğretimi dersine ek olarak deney grubunda STÖ etkinlikleriyle bir uygulama süreci gerçekleştirilirken kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.
8. Uygulama tamamlandıktan sonra deneysel uygulamanın etkisini ortaya çıkarabilmek amacıyla deney ve kontrol gruplarına öntest olarak sunulan veri toplama araçları bu kez sontest olarak uygulanmıştır.
9. Sontestler uygulandıktan sonra araştırmannın iç geçerliğini artırmak adına deney grubuna uygulama süresince verilen dokümanlar, kontrol grubu ile de paylaşılmıştır.

#### **4.5. Çevrimiçi Ortamda Yürütülen Senaryo Temelli Öğrenme Etkinliklerinin İçeriği ve Hazırlanma Süreci**

Çevrimiçi ortamda yürütülen STÖ etkinliklerinin içeriği, araştırma kapsamında ele alınan TYES modeline uygun olacak şekilde hazırlanmıştır. Bu modele göre dersin teorik bilgisi ders öncesinde çevrimiçi ortamda öğrenenler ile paylaşılmalı, ders içi zaman ise öğrenme-öğretme etkinliklerine ayrılmalıdır. Araştırma kapsamında Türkçe öğretimi dersine yönelik teorik bilgi, öğretmen adaylarına videolar aracılığıyla çevrimiçi ortamda sunulmuş ve ders içi zaman ise STÖ etkinliklerine ayrılmıştır. TYES modeline göre öğrenme-öğretme etkinlikleri yüz yüze gerçekleştirilmektedir. Fakat Covid-19 küresel salgını sebebiyle STÖ etkinlikleri, araştırma kapsamında yüz yüze gerçekleştirilemese de uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi öğrenme ortamında öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında TYES modeli, uzaktan eğitim sürecine entegre edilmeye çalışılmıştır.

Türkçe öğretimi dersine yönelik teorik bilginin yanı sıra araştırmacı tarafından araştırma kapsamında hazırlanan senaryolar da çevrimiçi öğrenme ortamında öğretmen adaylarına ders öncesinde sunulmuştur. Bunun sebebi öğretmen adaylarının izledikleri ders videoları sonrasında senaryo videolarını izleyerek senaryolara yönelik daha anlamlı incelemelerde bulunabilecekleri düşüncesi ve ders içi zamanın soru-cevap, tartışma gibi yöntem ve tekniklerle STÖ etkinliklerine ayrılmak istenmesidir. Aynı zamanda literatürde TYES modelinde yer alan videolardaki ders anlatımının yanı sıra animasyonların ve

öğrenenlerin eğlenmesini sağlayacak materyallerin de yer alması gerektiği belirtilmektedir. Bunun sebebi, monoton öğrenmenin öğrenenleri pasifleştirdiği düşüncesidir (Basal, 2015). Öğretmen adaylarını ders dışı zaman sürecinde de aktif kılmak istenildiğinden senaryolar ders öncesinde öğretmen adaylarına sunulmuştur. Bunun yanı sıra TYES modelindeki öğrenme ortamlarına haftanın her günü ve her saati erişim sağlanabilmektedir (Basal, 2015). Bu anlamda öğretmen adayları ders ve senaryo videolarına istedikleri gün ve saatte erişim sağlayabilmişlerdir.

Bahsedilen amaçlar doğrultusunda öncelikle çevrimiçi öğrenme ortamlarının seçimi yapılmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının seçiminde ekonomiklik ve ulaşılabilirlik unsurları göz önüne alınmıştır. Nitekim öğrenme yönetim sistemleri, TYES için ihtiyaç duyulan araç ve gereçlerin tümünü koruyup tek bir yerde toplamaktadır. Bu sistemlerin çoğuna erişim kolay ve ücretsizdir (Basal, 2015). Bu noktada öğretmen adaylarının kolaylıkla ve ücretsiz bir şekilde erişim sağlayabilecekleri ve aynı zamanda uzaktan eğitim sürecinde kullanımlarına hâkim oldukları Google Classroom ve Google Meet çevrimiçi ortamlarının seçimine gidilmiştir.

Bunun yanı sıra literatürde Google Classroom'un TYES modeline uygun olduğu ve içeriklerin, videoların ve bağlantıların bu ortamda sunulup sınıf içi zamanın sunulan içeriklerin tartışılmasıyla geçtiği bir ortam olduğu belirtilmektedir (Ni, 2020). Aynı zamanda eş zamansız etkileşimi sağlayan etkileşim araçlarının verimli ve etkili olacak şekilde kullanılmasını sağlamanın çevrimiçi ortamda verilen eğitimin kalitesinin artırılması noktasında oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Olpak ve Kılıç-Çakmak, 2014). Bu anlamda araştırma kapsamında eş zamansız etkileşimi sağlamak adına Google Classroom çevrimiçi öğrenme ortamı kullanılmıştır.

Fuady vd. (2021) pandemi döneminde Google Meet, Google Classroom ve Zoom çevrimiçi öğrenme ortamlarının en sık kullanılan çevrimiçi öğrenme ortamları olduğunu belirtmektedir. Bahsedilenlerden hareketle araştırmada Google Classroom, Google Meet ve Zoom çevrimiçi öğrenme ortamları kullanılmıştır. Google Classroom çevrimiçi öğrenme ortamı ders ve senaryo videolarının paylaşılması, duyuruların yapılması ve başarı testi verilerinin toplanmasında; Google Meet çevrimiçi öğrenme ortamı uygulamanın yürütülmesinde; Zoom çevrimiçi öğrenme ortamı ise ders ve senaryo videolarının hazırlanmasında kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda deney ve kontrol grubundaki sınıf

öğretmeni adaylarına iki ayrı Google Classroom tanımlanmıştır. Google Classroom sınıf kodu öğretmen adaylarıyla paylaşılmıştır.

Öğrenme ortamlarının seçimine ve hangi amaçla kullanılacağına karar verildikten sonra ders materyallerinin hazırlanması aşamasına geçilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından derse yönelik dört temel dil becerisine ait ders notları hazırlanmıştır. Hazırlanan ders notları PowerPoint sunusuna dönüştürülmüş ve Zoom üzerinden ders videoları haline getirilmiştir. Bu ders videoları, TYES modeline uygun olacak şekilde her hafta işlenecek öğrenme alanına göre dersten önce öğretmen adaylarıyla Google Classroom üzerinden paylaşılmıştır.

Ders videolarının hazırlanmasından sonra Türkçe öğretiminde yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma dört temel dil becerisine yönelik senaryoların yazım aşamasına geçilmiştir. Dil becerilerinde sorun yaşadığı düşünülen öğrencilerin bir aile, öğretmen ve sınıf ortamı içerisinde kurgulandığı senaryoların yazımına gidilmiştir.

Senaryolar, uzman akademisyenin görüşüne sunulmuş ve detaylı bir şekilde incelenmiştir. Senaryoda yer alan mantık hataları, dil ve anlatım bozuklukları ve amaca hizmet etmeyen bölümler senaryolardan çıkarılmış ve senaryolar olabildiğince düzenlenmeye çalışılmıştır. Son olarak senaryolara son şekilleri verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Yazılı halde olan bu senaryolar Zoom aracılığıyla araştırmacı tarafından yazılı olarak ve işitsel olacak şekilde düzenlenmiş ve video haline getirilmiştir. Çünkü senaryolar, öğrencilerin ekran karşısına geçtiklerinde göreceği, duyacağı ve yapacaklarını içeren bir dizi metin, resim, animasyon vb. içermelidir (Hakkari vd., 2008). Dolayısıyla senaryoların yazılı ve işitsel olacak şekilde videolar haline getirilmesinin daha anlamlı olacağı düşünülmüştür. Aynı zamanda senaryoların videolar halinde sunulmasının sebebi öğrencilerin okuma ve konuşma becerilerine yönelik ses kayıtlarının senaryolarda kullanılmak istenmesinden kaynaklanmaktadır. Bunun yanı sıra senaryo videolarının girişinde öğretmen adaylarının videoları hangi unsurlara (öğrencinin konuşma becerisi, ailenin tavrı, öğretmenin konuşma öğretimi vb.) dikkat ederek izleyeceklerine yönelik ipuçları verilmiştir. Video haline getirilen senaryolar her ders öncesi araştırmacı tarafından Google Classroom'a ders videoları ile birlikte yüklenmiştir. Öğretmen adaylarından derse gelmeden önce bu ders ve senaryo videolarını izlemeleri ve böylelikle derse hazırlıklı gelmeleri istenmiştir. STÖ, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olan bir hedef doğrultusunda beklenen hedefleri

gerçekleştirmede ve uygulamada bilgiye ihtiyaç duyulan bir ortamdır (Bilgin, 2015). Aynı zamanda öğrenenlerin STÖ öncesinde alana özgü bilgileri edinmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Veznedaroğlu, 2005). Bu sebeple öğretmen adaylarından senaryo videolarını izlemeden önce ders videolarını izlemeleri istenmiştir.

Literatürde STÖ'nün etkili kullanılabilmesi amacıyla iki duruma dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bunlardan ilki senaryolarla öğrencilere verilen bilgiler ve ipuçlarıyla ikincisi ise öğrencilere yön gösterme doğrultusunda tasarlanan öğretim ve öğrenim stratejileridir (Demirel ve Çetinkaya, 2016). Bu noktada araştırma kapsamında STÖ'nün etkili kullanılabilmesi için öğretmen adaylarına senaryoların temelinde yer alan dört temel dil becerisine yönelik bilgiler ders videoları aracılığıyla verilmiş, senaryo videolarının giriş kısmında öğretmen adaylarının senaryo videolarını hangi amaç doğrultusunda izlemeleri gerektiğine yönelik ipuçları sunulmuş ve STÖ etkinlikleri hazırlanmıştır.

Senaryoların yazılıp video haline getirilmesi aşamasından sonra Türkçe öğretimi derslerine ek olarak yapılan derslerde kullanılmak amacıyla STÖ etkinliklerinin hazırlanma aşamasına geçilmiştir. Araştırma kapsamında hazırlanan yazılı STÖ etkinliklerine EK'te yer verilmiştir (EK 8; EK 9; EK 10; EK 11). Bu etkinlikler uzman akademisyenin görüşüne sunulmuş ve akademisyenden gelen dönütler sonrasında etkinliklerde yer alan sorular dil ve anlatım, amaca hizmet etme gibi unsurlar açısından düzenlenmiştir.

Dinleme öğretimi STÖ etkinliklerinin hazırlanmasında Türkçe Dersi Öğretim Programından ve Türkçe ders kitabındaki "Beş Kuruşun Ağırlığı" adlı dinleme metninden ve etkinliklerinden yararlanılmıştır (MEB, 2019a; MEB, 2019b). Konuşma öğretimi STÖ etkinliklerinin hazırlanmasında Türkçe Dersi Öğretim Programından ve Yaşar (2017) tarafından geliştirilen "Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği"nden yararlanılmıştır (MEB, 2019a). Okuma öğretimi STÖ etkinliklerinin hazırlanmasında Türkçe Dersi Öğretim Programından, Türkçe ders kitabındaki "Kuş Çocuk" adlı okuma metni ve etkinliklerinden ve Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986) tarafından geliştirilen ve Akyol (2010) tarafından uyarlanan "Yanlış Analizi Envanteri"nden faydalanılmıştır (MEB, 2019a; MEB, 2019b; Akyol; 2010: 98). Yazma öğretimi STÖ etkinliklerinin hazırlanmasında ise Türkçe Dersi Öğretim Programından ve Education Northwest (2006) tarafından geliştirilen ve Özkara (2007) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği"nden faydalanılmıştır (MEB, 2019a; Özkara, 2007).

Hazırlanan STÖ etkinlikleri, TYES modeline göre Google Meet çevrimiçi öğrenme ortamı aracılığıyla öğretmen adaylarıyla uygulama süresince uygulama dersi esnasında yürütülmüştür.

## 4.6. Uygulama Süreci

### 4.6.1. Deney Grubundaki Uygulama

Deney grubunda Türkçe öğretimi dersleri dersin öğretim üyesi tarafından yürütülmüştür. Araştırma kapsamında Türkçe öğretimi derslerine ek olarak bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama araştırmacı tarafından 6 hafta (18 ders saati) boyunca yürütülmüştür. Deney grubundaki uygulama öncesi, sırası ve sonrasına yönelik süreç aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. İlk olarak öğretmen adaylarına Türkçe öğretimi dersinde uygulamaya yönelik bilgilendirmeler yapılmıştır. Google Classroom sınıf kodu paylaşılmış ve öğretmen adaylarının sınıfa kaydolmaları sağlanmıştır.
2. Bilgilendirmelerin ve sınıf kaydının yapılmasının ardından Google Formlar aracılığıyla oluşturulan TÖYÖYÖ ve AGÖ veri toplama araçlarının bağlantı linki öğretmen adaylarıyla paylaşılmış ve ders esnasında ölçeklere yönelik öntest verileri öğretmen adaylarından toplanmıştır.
3. Daha sonra TÖBT öntest verilerini toplamak amacıyla Google Classroom üzerinden belirli bir gün ve saatte bir saatlik süre zarfında TÖBT veri toplama aracı, öğretmen adaylarına ödev olarak tanımlanmış ve TÖBT öntest verileri öğretmen adaylarından toplanmıştır.
4. Araştırmanın öntestleri uygulandıktan sonra uygulamanın ilk dersinden bir hafta öncesinde dinleme öğretimi ile ilgili ders anlatımı ve senaryo videosu Google Classroom aracılığıyla öğretmen adaylarıyla paylaşılmıştır. Bu videolar paylaşılırken öğretmen adaylarından derse gelmeden önce videoları izlemeleri gerektiği belirtilmiş ve öncelikle ders videosunu daha sonra ise senaryo videosunu izlemeleri istenmiştir. Bu beklentiler videolar paylaşılırken Google Classroom aracılığıyla öğretmen adaylarına duyurulmuştur. Bu durum tüm uygulama dersleri öncesinde tekrarlanmıştır.
5. Dinleme öğretimi ile ilgili ders ve senaryo videosunun paylaşımından bir hafta sonra uygulama sürecinin ilk dersi yapılmıştır. Ders için Google Meet üzerinden bir

toplantı başlatılmış ve toplantı linki, Google Classroom aracılığıyla öğretmen adaylarına duyurulmuştur. Uygulama süreci boyunca tüm toplantı linkleri Google Classroom aracılığıyla öğretmen adayları ile paylaşılmıştır. Bu ders, Google Meet üzerinden dinleme öğretimi ile ilgili hazırlanan senaryoya yönelik etkinlikler ile yürütülmüştür.

6. Uygulamanın ikinci dersi yapılmadan bir hafta öncesinde konuşma öğretimi ile ilgili ders anlatımı ve senaryo videosu Google Classroom üzerinden öğretmen adaylarıyla paylaşılmıştır.
7. Konuşma öğretimi ile ilgili ders ve senaryo videosunun paylaşımının ardından uygulamanın ikinci dersi yapılmıştır. Bu ders, Google Meet üzerinden konuşma öğretimi ile ilgili hazırlanan senaryoya yönelik etkinlikler ile yürütülmüştür.
8. Uygulamanın üçüncü dersinden bir hafta önce okuma öğretimi ile ilgili ders anlatımı ve senaryo videosu Google Classroom ile öğretmen adaylarıyla paylaşılmıştır.
9. Bu videoların paylaşımından sonraki hafta uygulamanın üçüncü dersi yapılmıştır. Bu derste okuma öğretimi ile ilgili STÖ etkinlikleri yürütülmüştür. Okuma öğretiminin geniş bir konu alanını kapsamasından dolayı dersin öğretim üyesi ile birlikte okuma öğretimi STÖ etkinliklerinin iki hafta boyunca yürütülmesine karar verilmiştir.
10. Bu karar doğrultusunda bir hafta sonra okuma öğretimi STÖ etkinlikleri uygulamanın dördüncü dersi olarak devam ettirilmiştir.
11. Uygulamanın beşinci dersi öncesinde yazma öğretimi ile ilgili ders anlatım ve senaryo videosu öğretmen adaylarıyla Google Classroom üzerinden paylaşılmıştır.
12. Bir hafta sonra uygulamanın beşinci dersi yapılmıştır. Bu ders, yazma öğretimi ile ilgili STÖ etkinlikleri ile yürütülmüştür. Okuma öğretiminde olduğu gibi yazma öğretiminin de geniş bir konu alanını kapsamından hareketle dersin öğretim üyesi ile birlikte yazma öğretimi ile ilgili STÖ etkinliklerinin de iki hafta boyunca yürütülmesine karar verilmiştir.
13. Bu doğrultuda bir hafta sonra yazma öğretimi ile ilgili STÖ etkinlikleri devam ettirilmiş ve uygulamanın altıncı ve son dersi tamamlanmıştır.
14. Uygulamanın son dersinde TÖYÖYÖ ve AGÖ veri toplama araçlarının bağlantı linki öğretmen adaylarıyla paylaşılmış ve TÖYÖYÖ ve AGÖ sınav verileri öğretmen adaylarından toplanmıştır.
15. Öntestte olduğu gibi TÖBT sınav verilerini toplamak amacıyla Google Classroom üzerinden belirli bir gün ve saatte bir saatlik süre zarfında TÖBT veri toplama aracı,



öğretmen adaylarına ödev olarak tanımlanmış ve TÖBT sontest verileri öğretmen adaylarından toplanmıştır. Böylelikle deney grubundaki uygulama süreci tamamlanmıştır.

#### 4.6.2. Kontrol Grubundaki Uygulama

Kontrol grubunda Türkçe öğretimi dersleri dersin öğretim üyesi tarafından mevcut öğrenme-öğretme süreci çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında deney grubunda Türkçe öğretimi derslerine ek olarak bir uygulama süreci gerçekleştirilirken kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Fakat uygulama süreci boyunca araştırmacı, öğretim üyesi ile süreç hakkında bilgi almak amacıyla iletişim halinde olmuştur. Kontrol grubundaki uygulama öncesi, sırası ve sonrasına yönelik süreç aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adayları için oluşturulan Google Classroom sınıf kodu öğretmen adaylarıyla paylaşılmış ve öğretmen adaylarının sınıfa kaydolmaları sağlanmıştır.
2. Sınıf kaydının yapılmasının ardından Google Formlar aracılığıyla oluşturulan TÖYÖYÖ ve AGÖ veri toplama araçlarının bağlantı linki paylaşılıp ders esnasında ölçeklere yönelik öntest verileri öğretmen adaylarından toplanmıştır.
3. Daha sonra TÖBT öntest verilerini toplamak amacıyla Google Classroom üzerinden deney grubu için belirlenen aynı gün ve saatte bir saatlik süre zarfında TÖBT veri toplama aracı, öğretmen adaylarına ödev olarak tanımlanmış ve TÖBT öntest verileri öğretmen adaylarından toplanmıştır.
4. Araştırmanın öntest verileri toplandıktan sonra deney grubunda gerçekleştirilen uygulamanın ardından TÖYÖYÖ ve AGÖ veri toplama araçlarının bağlantı linki öntestte olduğu gibi öğretmen adaylarıyla paylaşılmış ve TÖYÖYÖ ve AGÖ sontest verileri öğretmen adaylarından toplanmıştır.
5. TÖBT sontest verilerini toplamak amacıyla ise Google Classroom üzerinden yine deney grubu için belirlenen aynı gün ve saatte bir saatlik süre zarfında TÖBT veri toplama aracı, öğretmen adaylarına ödev olarak tanımlanmış ve TÖBT sontest verileri öğretmen adaylarından toplanmıştır.
6. Sontestler uygulandıktan sonra uygulama boyunca deney grubuyla paylaşılan ders ve senaryo videoları ve STÖ etkinlikleri kontrol grubuyla da Google Classroom üzerinden paylaşılmıştır.

#### 4.7. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 21.0 paket programından faydalanılarak analiz edilmiştir. Veriler çözümlenirken .05 anlamlılık değeri dikkate alınmıştır.

Deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının öntest ve sontestlerinden elde edilen puanların normal dağılım sergileyip sergilemediği Kolmogorov-Smirnov; kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının öntest ve sontestlerinden elde edilen puanların normal dağılım sergileyip sergilemediği ise Shapiro-Wilk testi ile sınanmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ, AGÖ ve TÖBT öntest puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla İlişkisiz Örneklemeler İçin t testinden yararlanılmıştır.

Deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ, AGÖ ve TÖBT öntest-sontest puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla İlişkili Örneklemeler İçin t testinden yararlanılmıştır.

Kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ ve TÖBT öntest-sontest puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testinden; AGÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla ise İlişkili Örneklemeler İçin t testinden faydalanılmıştır.

Son olarak deney ve kontrol grubunun TÖYÖYÖ sontest puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla Mann-Whitney u testinden; deney ve kontrol grubu AGÖ ve TÖBT sontest puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla ise İlişkisiz Örneklemeler İçin t testinden faydalanılmıştır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. BULGULAR ve YORUM

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın bağımlı değişkenlerine yönelik olarak alt problemlere göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

#### 5.1. Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterliğe İlişkin Alt Problemlere Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliğe ilişkin alt problemlere yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

##### 5.1.1. Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterliğe İlişkin Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın Türkçe öğretimi öz yeterliğe yönelik birinci alt problemi “Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt probleminin test edilmesinde ilişkili örneklem için t testinden yararlanılmıştır. Analiz yapılmadan önce testin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığını ortaya çıkarmak amacıyla varsayımlar test edilmiş ve aşağıda sunulmuştur.

##### *1. En az aralık ölçeğinde olan ve ortalamaları kıyaslanacak verilerin, fark puanlar dizisi normal dağılım göstermelidir:*

Araştırmada deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlikleri, deneysel uygulama öncesi ve sonrasında aralıklı bir ölçek olan TÖYÖYÖ ile ölçülmüştür.

Deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ sontest puanları ile öntest puanları arasındaki farkların oluşturduğu fark puan dizisinin normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı deney grubunda 30'un üzerinde öğretmen adayı yer aldığı için Kolmogorov-Smirnov testi ile sınanmıştır. Test sonucu Çizelge 5.1'de sunulmuştur.

Çizelge 5.1. Deney grubu TÖYÖYÖ öntest-sontest puanları arasındaki fark puan dizisinin Kolmogorov-Smirnov test sonucu

<b>Kolmogorov-Smirnov</b>			
	<b>İstatistik</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
Fark	.139	31	.463

Çizelge 5.1 incelendiğinde deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ öntest-sontest puanları arasındaki farkların oluşturduğu fark puan dizisinin normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Dolayısıyla testin, fark puanlar dizisi normallik varsayımını karşılanmıştır.

## **2. Fark puanlar birbirinden bağımsızdır:**

Araştırmada TÖYÖYÖ öntest-sontest fark puan dizisi, aynı çalışma grubuna ait veri çiftinin birbirinden çıkarılmasıyla elde edilmiştir. Dolayısıyla fark puanlar birbirinden bağımsızdır.

Testin varsayımları sağlandıktan sonra “Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemini yanıtladılmak amacıyla ilişkili örneklemeler için t testi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Çizelge 5.2’de sunulmuştur.

Çizelge 5.2. Deney grubu TÖYÖYÖ öntest-sontest puanlarına ilişkin t testi sonucu

<b>ÖLÇÜM</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
TÖYÖYÖ Öntest	31	78.29	8.74	30	-3.16	.004
TÖYÖYÖ Sontest	31	83.97	7.64			

Çizelge 5.2 incelendiğinde öğretmen adaylarının deneysel uygulama öncesi TÖYÖYÖ öntest puan ortalamalarının 78.29, deneysel uygulama sonrası TÖYÖYÖ sontest puan ortalamalarının 83.97 olduğu görülmektedir. Deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının deneysel uygulama öncesinde ve sonrasındaki TÖYÖYÖ puanları arasında fark olup olmadığını incelemek için yapılan ilişkili örneklemeler için t testi sonucunda öğretmen adaylarının TÖYÖYÖ sontest puanları lehine anlamlı bir farklılığa rastlanılmıştır [ $t_{(30)} = -3.16$ ,

$p<.05$ ]. Analiz sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d= .56$ ) sonucu ile bu farklılığın orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum araştırma kapsamında ele alınan deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarına uygulanan çevrimiçi ortamda yürütülen STÖ etkinliklerinin onların Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliklerini artırdığını göstermektedir.

### **5.1.2. Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterliğe İlişkin İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın Türkçe öğretimi öz yeterliğe yönelik ikinci alt problemi “Kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt probleminin test edilebilmesi amacıyla kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ sontest puanları ile öntest puanları arasındaki farkların oluşturduğu fark puan dizisinin normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı kontrol grubunda 30’un altında öğretmen adayı olduğundan dolayı Shapiro-Wilk testi ile sınanmış ve sonuç, Çizelge 5.3’te sunulmuştur.

Çizelge 5.3. Kontrol grubu TÖYÖYÖ öntest-sontest puanları arasındaki fark puan dizisinin Shapiro-Wilk test sonucu

	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
Fark	.887	25	.010

Çizelge 5.3 incelendiğinde kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ öntest-sontest puanları arasındaki farkların oluşturduğu fark puan dizisinin normallik varsayımını karşılamadığı söylenebilir ( $p<.05$ ). Fark puan dizisindeki anormallikler sebebiyle ilişkili örneklem için t testinin koşulları sağlanamamıştır. Bu sebeple ilişkili örneklem için t testinin alternatifi olabilecek parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır (Can, 2019). Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucu Çizelge 5.4’te sunulmuştur.

Çizelge 5.4. Kontrol grubu TÖYÖYÖ öntest-sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucu

Sontest-Öntest	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	Ortanca	z	p
Negatif Sıralar	7	12.57	88	80	-1.52	.128
Pozitif sıralar	16	11.75	188	84		
Fark olmayan	2					

Çizelge 5.4 incelendiğinde kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin sonucuna göre kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır [z= -1.52, p>.05].

### 5.1.3. Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterliğe İlişkin Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın Türkçe öğretimi öz yeterliğe yönelik üçüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt probleminin test edilebilmesi için deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ sontest puanlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılayamadığı deney grubunda 30’un üzerinde öğretmen adayı olduğu için Kolmogorov-Smirnov, kontrol grubunda ise 30’un altında öğretmen adayı olduğu için Shapiro-Wilk testi ile sınıanmıştır. Test sonuçları Çizelge 5.5 ve Çizelge 5.6’da sunulmuştur.

Çizelge 5.5. Deney grubu TÖYÖYÖ sontest puanı Kolmogorov-Smirnov testi sonucu

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Deney grubu TÖYÖYÖ sontest	.214	31	.001

Çizelge 5.5 incelendiğinde deney grubunun TÖYÖYÖ sontest puanının normallik varsayımını karşılamadığı söylenebilir ( $p < .05$ ).

Çizelge 5.6. Kontrol grubu TÖYÖYÖ sontest puanı Shapiro-Wilk testi sonucu

	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
Kontrol grubu TÖYÖYÖ sontest	.868	25	.004

Çizelge 5.6 incelendiğinde kontrol grubunun TÖYÖYÖ sontest puanının normallik varsayımını karşılamadığı söylenebilir ( $p < .05$ ). Bu durumda ortalamaları kıyaslanacak verilerin dağılımındaki anormallik sebebiyle ilişkisiz örneklem için t testinin koşulları sağlanamamış ve bu testin alternatifi olabilecek parametrik olmayan Mann Whitney U testinden faydalanılmıştır (Can, 2019). Yapılan Mann Whitney U testi sonucu Çizelge 5.7’de sunulmuştur.

Çizelge 5.7. Deney ve kontrol grubu TÖYÖYÖ sontest puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Ortanca	U	p
Deney	31	28.79	892.50	82	378.50	.882
Kontrol	25	28.14	703.50	84		

Çizelge 5.7 incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubu TÖYÖYÖ sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gözlenmemiştir ( $U = 378.50$ ,  $p > .05$ ). Bu sonucun sebebinin Çizelge 4.4’te sunulduğu üzere kontrol grubunun TÖYÖYÖ öntest puan ortalamalarının deney grubuna göre daha yüksek düzeyde olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Türkçe öğretimi öz yeterliğe ilişkin alt problemlere yönelik elde edilen bulgular ışığında her ne kadar deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ sontest puanları arasında anlamlı farklılığa rastlanılmasa da deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılığa rastlanıp kontrol

grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılığa rastlanılmaması öğretmen adaylarına çevrimiçi ortamda yürütülen STÖ etkinliklerini uygulamanın, mevcut öğrenme-öğretme sürecine göre onların Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliklerini anlamlı düzeyde geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

## **5.2. Akademik Güdülenmeye İlişkin Alt Problemlere Yönelik Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde araştırmanın akademik güdülenme ile ilgili olan alt problemlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

### **5.2.1. Akademik Güdülenmeye İlişkin Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın akademik güdülenmeye yönelik birinci alt problemi “Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Araştırmanın bu alt probleminin test edilmesinde ilişkili örneklem için t testi yapılmıştır. Öncelikle testin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı tespit edilmiş ve bu varsayımlar aşağıda ifade edilmiştir:

#### ***1. En az aralık ölçeğinde olan ve ortalamaları kıyaslanacak verilerin, fark puanlar dizisi normal dağılım göstermelidir:***

Araştırmada deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenmeleri, deneysel uygulamanın öncesinde ve sonrasında aralıklı bir ölçek olan AGÖ ile ölçülmüştür.

Deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ öntest puanları ile sontest puanları arasındaki farkların oluşturduğu fark puan dizisinin normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı deney grubunda 30’un üzerinde öğretmen adayı olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi ile sınınmış ve sonuç, Çizelge 5.8’de sunulmuştur.



Çizelge 5.8. Deney grubu AGÖ öntest-sontest puanları arasındaki fark puan dizisinin Kolmogorov-Smirnov test sonucu

<b>Kolmogorov-Smirnov</b>			
	<b>İstatistik</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
Fark	.141	31	.118

Çizelge 5.8 incelendiğinde deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ öntest-sontest puanları arasındaki farkların oluşturduğu fark puan dizisinin normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir ( $p>.05$ ). Dolayısıyla testin, fark puanlar dizisi normallik varsayımının karşılandığı söylenebilir.

## **2. Fark puanlar birbirinden bağımsızdır:**

Araştırmada AGÖ öntest-sontest fark puan dizisi, aynı çalışma grubuna ait veri çiftinin birbirinden çıkarılmasıyla elde edilmiştir. Dolayısıyla fark puanların birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Testin varsayımları sağlandıktan sonra “Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemini yanıtladıkları için ilişkili örneklem için t testi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Çizelge 5.9’da sunulmuştur.

Çizelge 5.9. Deney grubu AGÖ öntest-sontest puanlarına ilişkin t testi sonucu

<b>ÖLÇÜM</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Öntest	31	72.74	11.38	30	-1.92	.064
Sontest	31	75.26	11.39			

Çizelge 5.9 incelendiğinde deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ öntest puan ortalamaları 72.74, AGÖ sontest puan ortalamaları ise 75.26’dır. Deney grubunda, deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan AGÖ puanları arasında bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan ilişkili örneklem için t testi sonucunda ise öğretmen adaylarının deneysel uygulama öncesi AGÖ puanları ile deneysel uygulama sonrası AGÖ puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir [ $t_{(30)} = -1.92, p>.05$ ].

## 5.2.2. Akademik Güdülenmeye İlişkin İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın akademik güdülenmeye yönelik ikinci alt problemi ‘‘Kontrol grubunda yer alan sınıf ğretmeni adaylarının AG ntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’’ Şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmanın bu alt probleminin test edilmesinde ilişkili örneklemler için t testinden yararlanılmıştır. Analiz öncesinde testin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı belirlenmiŐ ve bu varsayımlar aşağıda belirtilmiştir:

### 1. *En az aralık ölçeğinde olan ve ortalamaları kıyaslanacak verilerin, fark puanlar dizisi normal dağılım göstermelidir:*

Araştırmada kontrol grubundaki sınıf ğretmeni adaylarının akademik güdülenmeleri, deneysel uygulama öncesi ve sonrasında aralıklı bir ölçek olan AG ile llmŐtir.

Kontrol grubundaki sınıf ğretmeni adaylarının AG sontest puanları ile ntest puanları arasındaki farkların oluşturduğu fark puan dizisinin normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı deney grubunda 30’un altında ğretmen adayı olduğu için Shapiro-Wilk testi ile sınıanmıŐ ve sonuç, izelge 5.10’da sunulmuştur.

Çizelge 5.10. Kontrol grubu AG ntest-sontest puanları arasındaki fark puan dizisinin Shapiro-Wilk test sonucu

<b>Shapiro-Wilk</b>			
	<b>İstatistik</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
Fark	.955	25	.319

Çizelge 5.10 incelendiğinde kontrol grubunun AG ntest-sontest puanları arasındaki farkların oluşturduğu fark puan dizisinin normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir ( $p>.05$ ). Bu durumda testin, fark puanlar dizisi normallik varsayımı karşılanmıştır.

### 2. *Fark puanlar birbirinden bağımsızdır:*

Araştırmada AG ntest-sontest fark puan dizisi, aynı çalışma grubunda yer alan veri çiftinin birbirinden çıkarılmasıyla elde edilmiştir. Dolayısıyla fark puanların birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Testin varsayımları sağlandıktan sonra “Kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemini cevaplandırmak için ilişkili örneklem için t testi yapılmış ve yapılan analizin sonuçları Çizelge 5.11’de sunulmuştur.

Çizelge 5.11. Kontrol grubu AGÖ öntest-sontest puanlarına ilişkin t testi sonucu

ÖLÇÜM	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öntest	25	76.84	4.31	24	-1.09	.283
Sontest	25	78	5.69			

Çizelge 5.11 incelendiğinde kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ öntest puan ortalamaları 76.84, AGÖ sontest puan ortalamaları ise 78’dir. Kontrol grubunda, deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında AGÖ puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkili örneklem için t testi sonucunda ise öğretmen adaylarının deneysel uygulama öncesindeki AGÖ puanları ile deneysel uygulama sonrasındaki AGÖ puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir [ $t_{(24)} = -1.09$ ,  $p > .05$ ].

### 5.2.3. Akademik Güdülenmeye İlişkin Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın akademik güdülenmeye yönelik üçüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt probleminin test edilmesinde ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır. Bu sebeple öncelikle yapılacak testin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Bahsedilen varsayımlar aşağıdaki gibidir:

#### 1. *En az aralık ölçeğinde olan ve ortalamaları kıyaslanacak veriler, normal dağılım göstermelidir:*

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenmeleri aralıklı bir ölçek olan AGÖ ile ölçülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarındaki sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ sınav puanlarına yönelik normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının sayısı 30'un üzerinde olduğu için Kolmogorov-Smirnov, kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının sayısı 30'un altında olduğu için Shapiro-Wilk testi ile sıvanmış ve sonuçlar, Çizelge 5.12 ve Çizelge 5.13'te sunulmuştur.

Çizelge 5.12. Deney grubu AGÖ sınav puanı Kolmogorov-Smirnov testi sonucu

<b>Kolmogorov-Smirnov</b>			
	<b>İstatistik</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
Deney grubu AGÖ sınav puanı	.105	31	.200

Çizelge 5.12 incelendiğinde deney grubunun AGÖ sınav puanının normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir ( $p > .05$ ).

Çizelge 5.13. Kontrol grubu AGÖ sınav puanı Shapiro-Wilk testi sonucu

<b>Shapiro-Wilk</b>			
	<b>İstatistik</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
Kontrol grubu AGÖ sınav puanı	.966	25	.535

Çizelge 5.13 incelendiğinde kontrol grubunun AGÖ sınav puanının normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir ( $p > .05$ ).

Ortalamaları kıyaslanacak verilerin her biri normal dağılım sergilemektedir. Dolayısıyla testin normallik varsayımının karşılandığı söylenebilir.

## **2. Grupların varyansları eşittir:**

Yapılan Levene testindeki p değeri .05'ten küçük çıktığı için ( $p = .011$ ) testin, grupların varyansları eşitliği varsayımı karşılanmamıştır. Bu durumda test sonucundaki "varyanslar eşit sayılmamıştır" satırına göre analiz sonuçları ifade edilmiştir.

### 3. Her bir veri birbirinden bağımsızdır:

Araştırmada uygulama sonrası AGÖ, deney ve kontrol gruplarındaki sınıf öğretmeni adaylarına birbirlerinden bağımsız olacak şekilde uygulanmıştır. Bu sebeple her bir verinin birbirinden bağımsızlığı varsayımı sağlanmaktadır.

Testin varsayımları karşılandıktan sonra “Deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine cevap aramak için ilişkisiz örneklem için t testi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Çizelge 5.14’te ifade edilmiştir.

Çizelge 5.14. Deney ve kontrol grubu AGÖ sontest puanlarına ilişkin t testi sonucu

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	31	75.26	11.39	45.95	-1.17	.248
Kontrol	25	78	5.69			

Çizelge 5.14 incelendiğinde deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ sontest puan ortalamaları 75.26, kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ sontest puan ortalamaları 78’dir. Bu durumda kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ sontest puan ortalamalarının deney grubundaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek çıkmasının sebebinin Çizelge 4.4’te sunulduğu üzere deneysel uygulama öncesinde kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ öntest puan ortalamalarının deney grubundaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde ise deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ sontest puanları ile kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ sontest puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir [ $t_{(45.95)} = -1.17$ ,  $p > .05$ ]. Dolayısıyla çevrimiçi ortamda yürütülen STÖ etkinliklerinin öğretmen adaylarının akademik güdülenmeleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### 5.3. Türkçe Öğretimi Başarısına İlişkin Alt Problemlere Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın Türkçe öğretimi başarısı ile ilgili olan alt problemlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

### 5.3.1. Türkçe Öğretimi Başarısına İlişkin Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın Türkçe öğretimi başarısına yönelik birinci alt problemi “Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının TÖBT öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Araştırmanın bu alt probleminin test edilebilmesi için ilişkili örneklem için t testi yapılmış ve bu amaçla öncelikle testin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı belirlenmiştir. Testin varsayımları aşağıda ifade edilmiştir:

**1. En az aralık ölçeğinde olan ve ortalamaları kıyaslanacak verilerin, fark puanlar dizisi normal dağılım göstermelidir:**

Araştırmada deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi başarıları, deneysel uygulama öncesi ve sonrasında aralıklı bir başarı testi olan TÖBT ile ölçülmüştür.

Deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖBT öntest puanları ile sontest puanları arasındaki farkların oluşturduğu fark puan dizisinin normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı deney grubunda 30’un üzerinde öğretmen adayı olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi ile sınanmıştır. Test sonucu Çizelge 5.15’te sunulmuştur.

Çizelge 5.15. Deney grubu TÖBT öntest-sontest puanları arasındaki fark puan dizisinin Kolmogorov-Smirnov test sonucu

<b>Kolmogorov-Smirnov</b>			
	<b>İstatistik</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
Fark	.137	31	.148

Çizelge 5.15 incelendiğinde deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖBT öntest-sontest puanları arasındaki farkların oluşturduğu fark puan dizisinin normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir ( $p > .05$ ). Dolayısıyla testin, fark puanlar dizisi normallik varsayımının karşılandığı yorumu yapılabilir.

## 2. Fark puanlar birbirinden bağımsızdır:

Araştırmada TÖBT öntest-sontest fark puan dizisi, aynı çalışma grubuna ilişkin veri çiftinin birbirinden çıkarılmasıyla elde edilmiştir ve bu durumda fark puanların birbirinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Testin varsayımları sağlandıktan sonra “Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının TÖBT öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine cevap aramak için ilişkili örneklem için t testi yapılmış ve analiz sonuçları Çizelge 5.16’da sunulmuştur.

Çizelge 5.16. Deney grubu TÖBT öntest-sontest puanlarına ilişkin t testi sonucu

ÖLÇÜM	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öntest	31	13.23	1.99	30	-9.87	.000
Sontest	31	21.06	4.95			

Çizelge 5.16 incelendiğinde deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖBT öntest puan ortalaması 13.23, TÖBT sontest puan ortalaması ise 21.06’dır. Bu durumda deneysel işlem sonucunda öğretmen adaylarının TÖBT puan ortalamalarında bir artış gözlemlenmiştir. Deney grubunda, deneysel uygulama öncesinde ve sonrasındaki TÖBT puanları arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ilişkili örneklem için t testi sonucunda ise öğretmen adaylarının deneysel uygulama öncesindeki TÖBT puanları ile deneysel uygulama sonrasındaki TÖBT puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür [ $t_{(30)} = -9.87$ ,  $p < .05$ ]. Analiz sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $d = -1.77$ ) sonucu ile bu farklılığın çok fazla düzeyde olduğu söylenebilir.

### 5.3.2. Türkçe Öğretimi Başarısına İlişkin İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın Türkçe öğretimi başarısına yönelik ikinci alt problemi “Kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının TÖBT öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt probleminin test edilebilmesi için kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖBT öntest puanları ile sontest puanları arasındaki farkların

oluşturduğu fark puan dizisinin normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı kontrol grubunda 30'un altında öğretmen adayı olduğu için Shapiro-Wilk testi ile sınımlanmış ve sonuç, Çizelge 5.17'de sunulmuştur.

Çizelge 5.17. Kontrol grubu TÖBT öntest-sontest puanları arasındaki fark puan dizisinin Shapiro-Wilk test sonucu

	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
Fark	.762	25	.000

Çizelge 5.17 incelendiğinde kontrol grubunun TÖBT öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkların oluşturduğu fark puan dizisinin normallik varsayımını karşılamadığı söylenebilir ( $p < .05$ ). Bu durumda ilişkili örneklem için t testinin normallik varsayımı karşılanmadığından kontrol grubunun TÖBT öntest-sontest puanları arasındaki farklılığı sınamak için bu testin nonparametrik testi olan Wilcoxon İşaretli Sıralar testinden faydalanılmıştır (Can, 2019). Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucu Çizelge 5.18'de sunulmuştur.

Çizelge 5.18. Kontrol grubu TÖBT öntest-sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucu

Sontest-Öntest	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	Ortanca	z	p
Negatif Sıralar	0	0	0	14	-3.95	.000
Pozitif sıralar	20	10.50	210	17		
Fark olmayan	5					

Çizelge 5.18 incelendiğinde kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖBT öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin sonucuna göre kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖBT öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir [ $z = -3.95$ ,  $p < .05$ ]. Analiz sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $d = -0.79$ ) sonucu ile bu farklılığın orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durumda mevcut öğretim programına



göre işlenen Türkçe öğretimi derslerinde öğrenim gören kontrol grubundaki öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi başarı düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı söylenebilir.

### 5.3.3. Türkçe Öğretimi Başarısına İlişkin Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın Türkçe öğretimi başarısına yönelik üçüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt probleminin test edilmesinde ilişkisiz örneklem için t testinden faydalanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak testin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı belirlenmiştir. Bahsedilen varsayımlar aşağıda ifade edilmiştir:

#### 1. *En az aralık ölçeğinde olan ve ortalamaları kıyaslanacak veriler, normal dağılım göstermelidir:*

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi başarı düzeyleri aralıklı bir test olan TÖBT ile ölçülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarındaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖBT sontest puanlarının normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı deney grubunda 30’un üzerinde öğretmen adayı yer aldığı için Kolmogorov-Smirnov, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının sayısı 30’un altında olduğu için Shapiro-Wilk testi ile sınanmış ve sonuçlar, Çizelge 5.19 ve Çizelge 5.20’de sunulmuştur.

Çizelge 5.19. Deney grubu TÖBT sontest puanı Kolmogorov-Smirnov testi sonucu

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Deney grubu TÖBT sontest	.141	31	.119

Çizelge 5.19 incelendiğinde deney grubunun TÖBT sontest puanının normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir ( $p > .05$ ).

Çizelge 5.20. Kontrol grubu TÖBT sontest puanı Shapiro-Wilk testi sonucu

	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
Kontrol grubu TÖBT sontest	.950	25	.249

Çizelge 5.20 incelendiğinde kontrol grubunun TÖBT sontest puanının normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir ( $p > .05$ ).

Ortalamaları kıyaslanacak verilerin her birinin normal dağılım sergilediği görülmektedir. Dolayısıyla testin normallik varsayımı karşılanmıştır.

### 2. *Grupların varyansları eşittir:*

Yapılan Levene testindeki p değeri .05 çıktığı için testin, grupların varyansları eşitliği varsayımı karşılanmıştır.

### 3. *Her bir veri birbirinden bağımsızdır:*

Araştırmada uygulama sonrası TÖBT, deney ve kontrol gruplarındaki sınıf öğretmeni adaylarına birbirlerinden bağımsız olarak uygulanmıştır. Dolayısıyla her bir verinin birbirinden bağımsızlığı varsayımı sağlanmış olduğu yorumu yapılabilir.

Testin varsayımları karşılandıktan sonra “Deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine cevap aramak için ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları ise Çizelge 5.21’de sunulmuştur.

Çizelge 5.21. Deney ve kontrol grubu TÖBT sontest puanlarına ilişkin t testi sonucu

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	31	21.06	4.95	54	4.00	.000
Kontrol	25	16.52	3.04			

Çizelge 5.21 incelendiğinde deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖBT sontest puan ortalamaları 21.06, kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖBT sontest puan ortalamaları 16.52’dir. Bu durumda deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖBT sontest puan ortalamalarının kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarına

göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖBT sınav puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde ise deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖBT sınav puanları ile kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖBT sınav puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür [ $t_{(54)}= 4.00, p<.05$ ]. Analiz sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d= .264$ ) sonucu ile bu farklılığın düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durumda çevrimiçi ortamda yürütülen STÖ etkinliklerinin öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna varılabilir.

## ALTINCI BÖLÜM

### 6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar sunulmuştur. Ayrıca araştırmanın sonuçları ile ilgili alanyazındaki benzer çalışmalar karşılaştırılarak tartışılmıştır. Son olarak araştırmadan elde edilen sonuçlara göre uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

#### 6.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmenlerin mesleki yaşamlarında nitelikli öğretimler gerçekleştirebilmelerinde lisans döneminde aldıkları öğretim dersleri şüphesiz önemlidir. Sınıf öğretmenliği programının lisans dönemindeki öğretim derslerinden birisi ise Türkçe öğretimi dersidir (YÖK, 2021). İlkokul döneminin etkili ve verimli bir şekilde sürmesini sağlayan en önemli faktörlerden birisinin ana dil öğretimi olduğu (Evrar-Acar, 2010) düşüncesinden hareketle içeriğinde ana dil öğretiminin nasıl olması gerektiğinin yer aldığı Türkçe öğretimi dersinin (YÖK, 2021) sınıf öğretmeni adayları için oldukça fazla önem arz ettiği söylenebilir.

Türkçe öğretimi dersi kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının bu derse yönelik öz yeterliklerinin ve başarılarının geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmen öz yeterliği başarılı bir öğretim ile ilişkili görülmektedir (Demirtaş vd., 2011). Aynı zamanda öğretmen adaylarının bir derse yönelik başarısının mesleki yaşamlarında o dersin öğretimine fayda sağlayacağı söylenebilir.

Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik ve başarının yanı sıra öğretmen adaylarının akademik güdülenmelerinin geliştirilmesinin de önem arz ettiği düşünülmektedir. Çünkü eğer öğrenenlerin öğrenmesinde bir eksiklik varsa bu durumun başlıca nedenlerinden birisi onların derse ya da konuya ilgi duymamaları olarak görülmektedir (İflazoğlu ve Tümkiye, 2008). Dolayısıyla güdülenme eksikliğinin öğrenmedeki rolünün oldukça fazla olduğu söylenebilir.

Bahsedilenlerden hareketle araştırma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliklerini, başarı düzeylerini ve akademik güdülenmelerini artırmak amacıyla çevrimiçi ortamda yürütülen STÖ etkinlikleri kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda yürütülen araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar araştırmanın

bağımlı değişkenleri doğrultusunda açıklanmış ve bu sonuçlar alanyazındaki benzer araştırmalarla tartışılmıştır.

### **6.1.1. Senaryo Temelli Öğrenme ve Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterliğe İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmenleri adaylarının TÖYÖYÖ sınav puanları arasında anlamlı düzeyde farklılığa rastlanılmazken deney grubundaki sınıf öğretmenleri adaylarının TÖYÖYÖ öntest-sınav puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmiş fakat kontrol grubundaki sınıf öğretmenleri adaylarının TÖYÖYÖ öntest-sınav puanları arasında anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmenleri adaylarının TÖYÖYÖ sınav puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamasının sebebinin Çizelge 4.4'te sunulduğu üzere kontrol grubundaki sınıf öğretmenleri adaylarının TÖYÖYÖ öntest puan ortalamalarının deney grubundaki sınıf öğretmenleri adaylarının TÖYÖYÖ öntest puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Her ne kadar deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmenleri adaylarının TÖYÖYÖ sınav puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilemese de deney grubundaki sınıf öğretmenleri adaylarının TÖYÖYÖ öntest-sınav puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanıp kontrol grubundaki sınıf öğretmenleri adaylarının TÖYÖYÖ öntest-sınav puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmaması, çevrimiçi ortamda yürütölen STÖ etkinliklerinin mevcut öğrenme-öğretim sürecine göre sınıf öğretmenleri adaylarının Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini göstermektedir. Bu durumda sınıf öğretmenliği programındaki lisans dönemi derslerinden biri olan Türkçe öğretimi derslerinin çevrimiçi ortamda yürütölen STÖ etkinlikleriyle işlenmesinin ya da bu etkinlikleri ek ders olarak sunmanın sınıf öğretmenleri adaylarının bu derse yönelik öz yeterliklerini artırdığı söylenebilir.

Nitekim literatürde bireylerin öz yeterliklerinin geliştirilmesi bağlamında kullanılabilecek etkili yöntemlerden birinin STÖ olduğu ifade edilmekte (Tol ve Çenberci, 2019) ve STÖ'nün öğrenenler üzerinde pek çok katkısı olduğu belirtilmektedir. Örneğin Yaman ve Süğümlü (2009) ders esnasında öğrendiklerini gerçek yaşamla birleştirebilen öğrencilerin, öğrendiklerini içselleştirip öğrenme ve günlük yaşam problemlerini çözme konusunda rahat edebildiklerini belirtmektedir. Bu durum ise onların başarıma duygusunu

tadıp kendilerine olan güvenlerinin artmasına yardımcı olmakta ve dolayısıyla öz yeterliklerinin gelişmesini sağlamaktadır (Tol ve Çenberci, 2019). Nitekim Meldrum (2011) STÖ'nün öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamadaki etkililiğini araştırdığı çalışmasının sonucunda öğretmen adayları mesleki yaşamlarında karşılaştıkları sorunlarla yüzleşme ve bunları çözmeye noktasında STÖ'nün onlara yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumda senaryolarla öğrenenlerin kendilerine olan güvenlerinin arttığı söylenebilir (Kocadağ, 2010). Dolayısıyla bahsedilenler araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Literatürde STÖ etkinliklerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliği artırıp artırmadığını tespit etmeye yönelik bir çalışmaya rastlanılmazken STÖ'nün öğretmenlik mesleği ve matematiğe yönelik öz yeterlik gibi değişkenleri artırıp artırmadığı üzerine çalışmalara rastlanılmıştır. Alanyazında yer alan bu çalışmaların araştırmanın bulgularıyla benzerlik ve farklılıkları aşağıda sunulmuştur.

Bektaş (2020) STÖ'nün öğretmen adaylarının profesyonel yeterliklerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Tol (2018) geometrinin tarihsel gelişiminin, STÖ ile anlatılmasının öz yeterlik üzerine etki edip etmediğini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda deney ve kontrol grubunun sınav puanları arasında anlamlı farklılık tespit etmezken deney grubundaki öğrencilerin sınav puanları arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Uğur (2020) argümantasyon temelli bilimsel senaryoların öğretmen adaylarının argümantasyona yönelik öz yeterlik inançlarını artırdığını ortaya koymuştur. Alanyazındaki bir diğer araştırma ise Hursen ve Faslı (2017) tarafından STÖ ve yansıtıcı öğrenme yaklaşımlarının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz yeterlik alguları üzerine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda STÖ'nün mesleki öz yeterlik algısı üzerine etkisi olmadığı tespit edilmesine rağmen her iki öğrenme yaklaşımında da öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz yeterlik algularında bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Bahsedilen çalışmalar, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Her ne kadar alanyazında Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik üzerine bir çalışmaya rastlanılmasa da literatürde yer alan STÖ ile ilgili mevcut çalışmalar, STÖ'nün öğretmen adaylarının öz yeterliklerini geliştirdiği yönündedir.

Klassen vd. (2020) okul temelli öğretime başlamadan önce öğretmen adaylarını öğretime hazırlamak için çevrimiçi STÖ etkinliklerini test etmek amacıyla İngiltere ve Avustralya'da iki araştırma gerçekleştirmişlerdir. İngiltere'de gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre senaryoların öğretmen adaylarının öz yeterliklerini artırdığı sonucuna

ulaşmıştır. Avustralya'daki çalışmanın bulgularına göre ise öğretmen adaylarının öz yeterlik ve hazırlık düzeylerinin yüksek seviyede olduğu belirtilmiştir fakat öğretim öz yeterliğinin artmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İngiltere'de gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları araştırmanın bulgularını desteklerken Avustralya'daki çalışmanın sonuçları araştırmanın bulgularını desteklememektedir. Bu farklılığın sebebi araştırmanın Türkçe öğretimi dersi kapsamında ele alınması ve STÖ etkinliklerinin bu ders kapsamında hazırlanması olarak görülebilir. Ayrıca araştırmada belirli bir alana özgü öz yeterlik (Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik) geliştirilmeye çalışılırken Klassen vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada öz yeterlik genel bir kavram olarak ele alınmıştır. Bu durumun da araştırmaların sonuçları arasındaki farklılığa sebebiyet vermiş olabileceği düşünülmektedir.

Veznedaroğlu (2005) ise çalışmasında öğretmen adaylarının araştırma kapsamında uygulanan STÖ sonrasında öz yeterlik algılarında artış olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç araştırmanın bulgularını desteklerken araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise STÖ'nün öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları üzerinde etkili olduğunun ortaya koyulmasıdır. Bu sonuç, araştırmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir. Aynı şekilde Bilgin (2015) STÖ ile uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik algıları üzerine etkisini araştırdığı çalışmasında deney grubundaki öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik algılarının kontrol grubundakilere kıyasla daha çok artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu durum araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Fakat Bilgin (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bir diğer sonucu ise STÖ ile uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik algıları üzerinde etkili olduğudur. Bu sonuç, araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bahsedilen çalışmalarda STÖ'nün öz yeterliği artırdığı yönündeki bulgular, araştırmanın bulgularını desteklemektedirken STÖ'nün öz yeterlik üzerine etkisi olduğu sonucu araştırmanın bulgularını desteklememektedir. Bu farklılıkların sebeplerinin araştırmanın Türkçe öğretimi dersi kapsamında ele alınması, belirli bir alana yönelik öz yeterliğin (Türkçe öğretimi) kapsamında gerçekleştirilen bir çalışma olması, senaryoların dört temel dil becerisine yönelik olarak geliştirilmiş olunması, STÖ etkinliklerinin farklılık göstermesi ve sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirilmesi gibi pek çok unsur olduğu düşünülmektedir.

### **6.1.2. Senaryo Temelli Öğrenme ve Akademik Güdülenmeye İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ sontest, deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ öntest-sontest ve kontrol

grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Bu durum çevrimiçi ortamda yürütülen STÖ etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenmeleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Alanyazında STÖ'nün motivasyonu artırdığı (Süğümlü 2009; Kocadağ, 2010) ile ilgili literatür ifadelerine rastlanılmaktadır. Aynı şekilde STÖ'nün öğrencilerin güdülenmelerine katkı sağlayacağı ve amaca ulaşmada onları istekli hale getireceği vurgulanmaktadır (Karasu, 2019). Bu ifadelerden yola çıkılarak STÖ'nün akademik güdülenme üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Fakat araştırmanın sonucunda STÖ etkinliklerinin akademik güdülenme üzerinde etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun sebebi, güdülenme düzeyinin pek çok faktörden etkilenmesinden kaynaklanabileceği olarak düşünülmektedir. Çünkü güdülenme düzeyi, öğrencilerin başarılı olma gereksinimi, öğrenmeye ve okumaya olan ilgisi, amaç belirlemeleri ve belirlenen amaçların gerçekçiliği ve işlevselliği gibi pek çok unsurdan etkilenmektedir (Bozanoğlu, 2005). Dolayısıyla tüm bu unsurların araştırma kapsamında kontrol altına alındığını söylemek mümkün değildir. Kontrol altına alınamayan bu unsurların araştırmanın sonuçlarını etkilediği düşünülmektedir.

Bahsedilenlerin yanı sıra Covid-19 pandemi sürecinde öğretmen adaylarının çalışmaya adanmışlık durumlarının da bu sonuca ulaşılmasına sebep olabileceği düşünülmektedir. Çünkü bu süreç içerisinde öğrencilerin derse katılımlarında değişiklikler olmuştur. Genel anlamda derse katılım her ne kadar sağlansa da bazı öğretmen adaylarının bazı derslere katılım sağlayamaması bu sonuca sebebiyet vermiş olabilir.

Literatürde uzaktan eğitim sürecindeki en önemli sorunlardan birisi öğrenciler tarafından yaşanan güdülenme eksikliği olarak belirtilmektedir (Galusha, 1998; Falowo, 2007). Bu durumda araştırmanın gerçekleştirildiği 2. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının pandemi sürecinin başlamasıyla üniversite öğrenimlerine başladıktan bir müddet sonra uzaktan eğitim sürecine geçmelerinin de akademik güdülenmelerinde rol oynadığı söylenebilir. Dolayısıyla bu durumun araştırmanın sonuçlarına sebebiyet verdiği düşünülmektedir.

Alanyazında öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerini artırmaya yönelik sınırlı sayıda araştırmaya rastlanılmıştır. Bu çalışmalardan birisi Klassen vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmadır. Avustralya'daki çalışmanın bulgularına göre öğretmen



adaylarının motivasyonel hazırbulunuşluğunun artmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Karcı (2018) ise STEM etkinlerinin STÖ yaklaşımıyla gerçekleştirilmesinin fen dersinin öğrenimine yönelik motivasyona etkisini tespit etmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Yine bu sonuç da araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

### **6.1.3. Senaryo Temelli Öğrenme ve Türkçe Öğretimi Başarısına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖBT sontest, deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖBT öntest-sontest ve kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖBT öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılığa rastlanılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle her ne kadar kontrol grubunun TÖBT öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılsa da deney ve kontrol grubunun TÖBT sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa rastlanması çevrimiçi ortamda yürütülen STÖ etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi dersine yönelik başarı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Nitekim literatürde senaryoların bir öğrenme yöntemi şeklinde kullanılmasının amacının bireylerin yaparak öğrenmelerinde başarı elde etmelerinden dolayı olduğu belirtilmektedir (Bakaç, 2014). Bu amaçla yaparak öğrenme fırsatı tanıyan STÖ'nün öğretmen adaylarının başarıları üzerinde etkili olacağı düşünülmüş ve araştırmanın sonuçları bu düşüncüyü desteklemiştir. Aynı zamanda literatürde STÖ'nün öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı (Gossman vd., 2007; Siddiqui vd., 2008; Kocadağ, 2010; Yalvaç, 2021) ve öğrenmeyi teşvik ettiği (Elliott-Kingston vd. 2014) vurgulanmaktadır. Bu ifadeler de araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Alanyazında STÖ'nün Türkçe öğretimi dersi başarısı üzerine etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamış ve STÖ'nün akademik başarı ve farklı derslere yönelik başarı üzerine etkisinin incelendiği çalışmalar kapsamında araştırmanın sonuçları tartışılmıştır.

Hursen ve Faslı (2017) senaryo tabanlı ve yansıtıcı öğrenme yaklaşımlarının öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisini araştırdıkları çalışmalarında akademik başarı yönünden STÖ yaklaşımının yansıtıcı öğrenme yaklaşımına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bilgin (2015) ise STÖ ile uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğretmen

adaylarının akademik başarıları üzerine etkisi olduğunu tespit etmiştir. Aynı zamanda bu araştırmada deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının kontrol grubunda yer alanlara göre kalıcılık düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tol (2018) geometrinin tarihsel gelişiminin STÖ ile anlatılmasının başarı üzerine etki edip etmediğini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda STÖ'nün başarı üzerine bir etkisi olduğunu tespit etmiştir. Karcı (2018) STEM etkinlerinin STÖ yaklaşımıyla gerçekleştirilmesinin akademik başarıya etkisini tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılığa rastlamıştır. Kemiksiz (2016) STÖ'nün akademik başarı üzerine etkisini araştırdığı çalışmasında STÖ'nün derse yönelik başarı üzerinde etkili olduğunu tespit etmiş ve STÖ'nün fen bilimleri dersine yönelik başarı üzerinde kalıcılık sağladığını ortaya koymuştur. Aslan (2019) ise argümantasyon ve STÖ'nün öğrenci başarısı üzerine etkisini incelediği araştırmanın sonucunda her iki öğretim yönteminin de öğrencilerin başarısı üzerinde etkisinin olduğunu tespit etmiştir.

Seddon vd. (2012) genetik dersinde STÖ problemlerini kullanarak öğrenme çıktılarını incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişler ve araştırmanın sonucunda STÖ'nün öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda STÖ ve mevcut öğrenme-öğretme süreci karşılaştırıldığında STÖ ortamında yer alan hem düşük hem de yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin öğrenme düzeylerinde gelişim olduğu belirlenmiştir. Bektaş (2020) ise STÖ'nün öğretmen adaylarının profesyonel yeterliklerini ve becerilerini, pedagojik bilgilerini ve yaratıcılıklarını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Yalvaç (2021) STÖ'nün başarı üzerine anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Aynı şekilde Gülmez-Güngörmez vd. (2016) de STÖ'nün akademik başarı üzerine olumlu bir etkisinin olduğunu yaptıkları çalışmalarında tespit etmişlerdir.

Ceylan (2020) hedef temelli STÖ ile geliştirilmiş Scratch öğretim programının başarı üzerine etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Yeniceli (2016) çalışmasında STÖ'nün fen bilimleri dersindeki başarı üzerine anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karaoğlan (2019) STÖ'nün hayat bilgisi dersine yönelik başarı üzerine anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Dönmez (2019) sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretimine yönelik STÖ'yü kullanmış ve araştırmanın sonucunda STÖ'nün öğrencilerin başarı düzeylerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Çakır (2017) STÖ'nün afetlere ilişkin bilgi düzeyi üzerine anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Kanjilal vd. (2008)

çalışmalarında senaryo temelli e-öğrenme modeliyle e-öğrenmede başarı sağlandığı sonucuna ulaşmışlardır. Hilton (2003) çalışmasında öğretmen eğitiminde öğrenmeyi desteklemek amacıyla senaryoları kullanmış ve araştırmanın sonucunda öğrenenler senaryolarla öğrenmenin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Stomp (2003) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda senaryoların öğretmen eğitiminde kullanımının etkili olduğu ve öğrenme sürecine yansıdığı tespit edilmiştir. Alanyazında yer alan bu çalışmalar araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bahsedilen çalışmaların yanı sıra Arabacıoğlu (2012) iki farklı iletişim ortamıyla yürütülen STÖ programının sınıf öğretmeni adaylarının temel bilgi teknolojileri dersi başarısına etki edip etmediğinin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda iki iletişim ortamının da birbirinden farksız olduğu ve akademik başarı üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bu durumun sebebinin araştırmalarda kullanılan iletişim ortamlarındaki farklılıktan, araştırma kapsamında ele alınan lisans derslerinin farklı olmasından ve Arabacıoğlu (2012)'nin araştırmasının akademik başarıyı ölçmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü şüphesiz akademik başarı bir derse yönelik başarıdan daha genel ölçmeyi kapsayan bir değişkendir.

Uçak (2018) tarafından gerçekleştirilen STÖ'nün başarı üzerine etkisinin incelendiği çalışmanın sonucunda STÖ'nün öğretmen adaylarının başarılarına etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum da araştırmanın bulgularını desteklememektedir. Bunun sebebinin Uçak (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın fen bilgisi öğretmen adaylarıyla bu araştırmanın ise sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilmesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çalışma lisans dönemindeki çevre dersi kapsamında ele alınırken bu araştırma Türkçe öğretimi dersi kapsamında ele alınmıştır. Bunun yanı sıra çalışmada başarı değişkeni için toplanan veriler “Çevre Başarı” testinden elde edilmiştir. Dolayısıyla her iki çalışmada çalışma grubu, lisans dersleri ve başarı değişkeninin ele alındığı alan farklılık göstermektedir. Bu sebeplerden dolayı araştırmaların sonuçlarının farklılık gösterdiği düşünülmektedir.

## **6.2. Öneriler**

Sınıf öğretmeni adaylarına uygulanan ve çevrimiçi ortamda yürütülen STÖ etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlikleri,

akademik güdülenmeleri ve Türkçe öğretimi başarıları üzerine etkisinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda hazırlanan öneriler, uygulamaya ve araştırmacılara yönelik olmak üzere iki başlık altında ifade edilmiştir.

### **6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

1. Sınıf öğretmenliği lisans derslerindeki öğretim derslerinden biri olan Türkçe öğretimi dersinde öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterliklerini ve derse yönelik başarı düzeylerini geliştirmek adına bu ders kapsamında STÖ etkinlikleri kullanılabilir.
2. Araştırmada araştırmacı tarafından dört temel dil becerisine yönelik geliştirilen senaryolar, Türkçe öğretimi dersi kapsamında sınıf öğretmeni adayları tarafından geliştirilebilir.
3. STÖ farklı yöntem ve tekniklerle uygulanabilir.
4. Küresel salgın gibi pek çok farklı olağanüstü koşulda okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi uygulamaya dayalı olan lisans derslerinin aksamaması durumunda STÖ etkinlikleri, öğretmen adaylarını Türkçe öğretimi dersi kapsamında mesleğe hazırlamada alternatif bir uygulama olabilir.
5. Sınıf öğretmeni yetiştirme programlarına STÖ ile ilgili seçmeli dersler koyulabilir.

### **6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Bu araştırma sınıf öğretmeni adaylarıyla Türkçe öğretimi dersi kapsamında alana özgü öz yeterlik (Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik), başarı ve akademik güdülenme değişkenleri ile ele alınmıştır. STÖ etkinliklerinin etkisinin incelendiği farklı çalışma grubu ile lisans dersleri kapsamında, bu derslere yönelik öz yeterlik, başarı ve akademik güdülenme değişkenleri ile ele alınan çalışmalar yapılabilir.
2. Araştırmada STÖ etkinliklerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik, akademik güdülenme ve başarı üzerine etkisi incelenmiştir. STÖ etkinliklerinin etkisinin incelendiği, daha geniş kapsamda ve sürede gerçekleştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik, tutum ve akademik başarı gibi farklı değişkenler üzerinde etkisinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.
3. Araştırmada STÖ etkinliklerinin kullanımına yönelik öğretim üyesi ve öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmemiştir. STÖ etkinliklerinin kullanımına yönelik öğretim üyesi ve öğretmen adaylarının görüşlerini derinlemesine incelemek adına

daha az katılımcının olduğu çalışma gruplarıyla daha uzun soluklu nitel araştırmalar yapılabilir.

4. Farklı yöntem, teknik ve modellerle desteklenen STÖ etkinliklerinin etkililiğinin araştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
5. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliklerini ve başarı düzeylerini geliştirmeye yönelik farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.
6. Araştırmada STÖ etkinlikleri çevrimiçi ortamda yürütölmüştür. Çevrimiçi ortamda yürütölen ve yazılı olarak sunulan STÖ etkinliklerinin karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
7. STÖ etkinliklerinin yürütölebileceği farklı çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarlanıp bu ortamların etkililiğinin araştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Abeyssekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14.
- Acat, M. B., ve Köşgeroğlu, N. (2006). Güdülenme kaynakları ve sorunları ölçeği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7(4), 204-10.
- Açık-Önkaş, N. (2010). Ana Dili Öğretimine Yeni Yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 121-128.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akbaş, A., ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akbay, S., ve Gizir, C. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Akgün-Özbek, O. E. (2015). Çevrimiçi Uzaktan Öğrenme: Bir Araştırma Gündemine Doğru. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 119-128.
- Akpınar, B., Turan, M., ve Tekataş, H. (2004). Öğretmen adaylarının gözüyle sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Aktaş, H. (2017). Akademik Güdülenme ile Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişki: İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Üzerine Ampirik Bir Araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1376-1398.
- Akyılmaz, N. (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimine İlişkin Yeterlik Algularının ve Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (On yedinci baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (Üçüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aljaser, A. M. (2017). Effectiveness of Using Flipped Classroom Strategy in Academic Achievement and Self-Efficacy among Education Students of Princess Nourah Bint Abdulrahman University. *English Language Teaching*, 10(4), 67-77.
- Alsancak-Sırakaya, D. (2017). Oyunlaştırılmış Tersyüz Sınıf Modeline Yönelik Öğrenci Görüşleri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 114-132.

- Alsowat, H. (2016). An EFL Flipped Classroom Teaching Model: Effects on English Language Higher-Order Thinking Skills, Student Engagement and Satisfaction. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 108-121.
- Anderson, E. S., & Keith, T. Z. (1997). A longitudinal test of a model of academic success for at-risk high school students. *Journal of Educational Research*, 90(5), 259–268.
- Anılan, H., ve Kılıç, Z. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi dersine ve Türkçe öğretimi konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13), 1-48.
- Arabacıoğlu, T. (2012). *Farklı İletişim Ortamlarıyla Yürütülen Senaryo Temelli Öğretim Programının Temel Bilgi Teknolojileri Dersi Erişilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi (6. ve 7.Sınıf Örneği)*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, S. (2019). The Impact of Argumentation-Based Teaching and Scenario-Based Learning Method on The Students' Academic Achievement. *Journal of Baltic Science Education*, 18(2), 171-183.
- Aswir, A., Hadi, M. S., & Dewi, F. R. (2021). Google meet application as an online learning media for descriptive text material. *Jurnal Studi Guru dan Pembelajaran*, 4(1), 189-194.
- Aşkın, İ. (2011). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ayan, F. (2020). *Video Destekli Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Akademik Performansa Etki Eden Faktörler: İngilizce Dersi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Aydın, R., Şahin, H., ve Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 119-142.
- Aykaç, N., Kabaran, H., ve Bilgin, H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye örneği). *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 279-292.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik Mi, Nicelik Mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Badger, E., & Thomas, B. (1991). Open-ended questions in reading. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 3(1), 1-3.

- Balaman, F. (2016). Bir Dersin Harmanlanmış Öğrenme Yöntemiyle İşlenmesinin Öğrencilerin Akademik Güdülenmelerine Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 225-241.
- Balcı, B., Çiloğlugil, B., ve İnceoğlu, M. M. (2019). Mantık tasarımı dersi için açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçme aracı geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 66-95.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change, *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied psychology*, 51(2), 269-290.
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-7.
- Basal, A. (2015). The Implementation of A Flipped Classroom In Foreign Language Teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28-37.
- Baştürk, S. (2011). Matematik Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültesindeki Eğitim-Öğretim Sürecini Değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 58-94.
- Bektaş, Ö. (2020). Scenario Based Learning Developing Professional Competences of Social Studies Pre Service Teachers. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(9), 1069-1125.
- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation. (Rep. No. R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 140432).
- Bilgin, H. (2015). *Senaryo Temelli Öğretimle Birlikte Uygulanan Yaratıcı Drama Yönteminin Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algularına, Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Boyacı, Z., Kılıç, A., ve Şahin, Ş. (2017). Bireylerin geleceğinin şekillenmesine sınıf öğretmenlerinin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 701-718.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirmesi, Geçerliği, Güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83- 98.



- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel Davranışçı Yaklaşımaya Dayalı Grup Rehberliğinin Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17-42.
- Bökeoğlu, . ., ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında ğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 211-233.
- Bulut, B., ve Uzunoğlu, D. (2021). Türkçe ğretimine yönelik öz yeterlik leği: Geçerlik ve güvenirlik alışması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(1), 49-61.
- Büyüköztürk, ř., Kılıç-akmak, E., Akgün, . E., Karadeniz, ř., ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Yirmi altıncı baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2019). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (Yedinci baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cantürk-Günhan, B., ve Başer, N. (2007). Geometriye yönelik öz-yeterlik leğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 68-76.
- Carleton, L. E, Fitch, J. C., & Krockover, G. H. (2007) An in service teacher education program's effect on teacher efficacy and attitudes. *The Educational Forum*, 72(1), 46-62.
- Carrol, J. M. (1999, January). Five reasons for scenario-based design. In *Proceedings of the 32nd Annual Hawaii International Conference on Systems Sciences. 1999. HICSS-32. Abstracts and CD-ROM of Full Papers* (pp. 11-pp). IEEE.
- Ceylan, V. K. (2020). *Senaryo Temelli Scratch ğretim Programının ğrencilerin Bilgi İşlemsel Dşnme Becerilerine, Problem zme ve Programlama nitesi Erişilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Chacon, C. T. (2005). Teachers' Perceived Efficacy Among English As a Foreign Language Teachers in Middle Schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272.
- Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and individual differences*, 20(1), 19-24.
- Colburn, C. M. (2002). *Strategic Interaction Online: A Comparison of Instructional Techniques to Optimize The Use of Scenarios As a Distance Learning Exercise on The Internet*. Doctoral Thesis, University of Delaware.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11), 231-244.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (ev. Demir, S. B.). (nc baskı). Ankara: Eğiten Kitap.

- Çağiltay, K., Graham, C. R., Lim, B. R., Craner, J., & Duffy, T. M. (2001). The seven principles of good practice: A practical approach to evaluating online courses. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 40-50.
- Çakır, U. (2017). *Senaryo Tabanlı Eğitimin Ortaokul Öğrencilerinin Afetlere İlişkin Bilgi ve Tutum Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan, Ş. (2019). *Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Kullanılabilirlik Analizi ve Etkililiği: Ahmet Yesevi Üniversitesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çapa-Aydın, Y., Uzuntiryaki-Kondakçı, E., Temli, Y., ve Tarkın, A. (2013). Özyeterlik kaynakları ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 12(3), 749-758.
- Çapri, B., ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çaycı, B. (2011). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programındaki Alan Eğitimi Derslerinin Öğretmen Yeterliği Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-12.
- Çelen, F. K., Çelik, A., ve Seferoğlu, S. S. (2011). Yükseköğretimde çevrim-içi öğrenme: Sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34.
- Çelen, İ. (2008). *Eğitimde Dramada Uzman Rolü Yaklaşımı ve İngilizce Öğretimi: İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çelik, H., Terzi, A. R., ve Gültekin, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ve okul iklimi ilişkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(48), 422-434.
- Çerçi, A. (2013). *Konuşma Eğitiminin Telaffuz Vurgu ve Tonlama Konularının Dinleme Destekli Öğretimi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çetin, B., ve İlhan, M. (2017). Standart ve SOLO taksonomisine dayalı rubrikler ile puanlanan açık uçlu matematik sorularında puanlayıcı katılığı ve cömertliğinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 217-247.
- Çetin, N. Ü. (2019). *Türkçe Eğitimi ve Öğretiminde Sınırlılıklar*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Debbağ, M. (2018). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öğretim Programı İçin Hazırlanan Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Etkililiği*. Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Dedeoğlu, S., Duralı, S., ve Tanrıverdi-Kış, A. (2004). Özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği anabilim dalı 3., 4.sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm

- programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 47-55.
- DeLozier, S. J., & Rhodes, M. G. (2017). Flipped classrooms: a review of key ideas and recommendations for practice. *Educational Psychology Review*, 29(1), 141-151.
- Demir, C., ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demir, M. K., ve Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 265-279.
- Demir, T. (2010). Konuşma Eğitiminde Benmerkezci Konuşmaya Yönelik Bir Deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 415-430.
- Demir, Z. (2008). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeyleri (SAÜ Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Demiralay, R., ve Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 333-340.
- Demirel, Ö. (1992). İlkokullarda Türkçe Öğretimi ve Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 31-38.
- Demirel, Ş., ve Çetinkaya, S. (2016). Senaryo tabanlı öğrenme tekniğinin dil bilgisi konularının (kelime bilgisi) öğretimine katkısı. *Turkish Studies*, 11(19), 267-282.
- Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Deniz, A. (2020). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum, Akademik Öz-Yeterlik ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin İncelenmesi: Bir Vakıf Üniversitesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Denzine G., & Brown R. (2015) Motivation to Learn and Achievement. Papa R. (Ed), *Media Rich Instruction* (19-33). New York: Springer, Cham Heidelberg.
- Dewantara, D., Misbah, M., Mahtari, S., Azhari, A., Sasmita, Melisa, F. D., Rusmawati, I., Kusuma, L. W., Ridho, M. H., & Lutfi, M. (2021). Digital electronic practicum with logisim application using google meet. *Journal of Physics: Conference Series*, 1760, 1-5.
- Dilekmen, M., ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 113-123.
- DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (1999). Development and validation of the academic competence evaluation scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17(3), 207-225.

- Doğan, C. D. (2011). *Öğretmen Adaylarının Başarıları Belirlenirken Tercih Ettikleri Durum Belirleme Yöntemlerini Etkileyen Faktörler ve Bu Yöntemlere İlişkin Görüşleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, D. (2019). *Üç-Boyutlu Çok-Kullanıcılı Sanal Ortamlarda Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımına Göre Öğretim Tasarımı Süreci*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 263-274.
- Dolmacı, M., ve Dolmacı, A. (2020). Eş zamanlı uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminde öğretim elemanlarının görüşleri: Bir covid 19 örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 706-732.
- Donmuş-Kaya, V. (2018). *Öğretim Etkinlikleri Modeline Dayalı Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Dougherty, C. (2014). Starting off Strong: The Importance of Early Learning. *The Education Digest*, 80(6), 12-18.
- Dönmez, P. (2019). *Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Tarih Konularının Öğretilmesinde Senaryo Tabanlı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duman, İ. (2019). *Etkinlik Temelli Öğrenmeye Dayalı Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Öğrenme Motivasyonlarına Etkisi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ede, Ç. (2012). *Zihin Haritalama Tekniğinin Öğrencilerin Türkçe Okuma Metinlerini Anlama, Başarı ve Öğrenmelerinin Kalıcılığına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Elliott-Kingston, C., Doyle, O. P., & Hunter, A. (2014, August). Benefits of scenario-based learning in university education. In *XXIX International Horticultural Congress on Horticulture: Sustaining Lives, Livelihoods and Landscapes (IHC2014): Plenary 1126* (pp. 107-114).
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 269-307.
- Emiroğlu, S., ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Enfiyeci, T. (2019). *Çevrimiçi Ortamlarda Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissi, Motivasyon ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişki (Ahmet Yesevi Üniversitesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Epçayan, C., ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202.
- Erdem, A., ve Bayraktar, A. (2019). Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 11-27.
- Ergin, A., ve Birol, C. (2014). *Eğitimde İletişim* (Yedinci baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergun, M., ve Ersoy, E. (2014). Hollanda, Romanya ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 673-700.
- Errington, E. P. (2011). Mission Possible: Using Near-World Scenarios to Prepare Graduates for The Professions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 84-91.
- Evran-Acar, F. (2010). Sınıf Öğretmenliği Programından Mezun Olan Öğretmenlerin Türkçe Dersine İlişkin Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 89-115.
- Falowo, R. O. (2007). Factors Impeding Implementation of Web-Based Distance Learning. *Association for the Advancement of Computing In Education Journal*, 15(3), 315-338.
- Fırat-Durdukoca, Ş. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Files, D. D. (2016). *Instructional Approach and Mathematics Achievement: An Investigation of Traditional, Online, and Flipped Classrooms in College Algebra*. Doctoral Thesis, University of Central Florida Florida Institute of Technology, Florida.
- Fuady, I., Sutarjo, M. A. S., & Ernawati, E. (2021). Analysis of students' perceptions of online learning media during the Covid-19 pandemic (Study of e-learning media: Zoom, Google Meet, Google Classroom, and LMS). *Randwick International of Social Science Journal*, 2(1), 51-56.
- Fulton, K. (2012). Upside Down and Inside Out: Flip Your Classroom to Improve Student Learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12-17.
- Galusha, J. M. (1998). Barriers to Learning in Distance Education. *Interpersonal Computing and Technology*, 5(3), 6-14
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2005). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application* (8. edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Genç, S. Z. (2005). Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Meselemiz. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 86-99.
- Gençer, B. G., Gürbulak, N., ve Adıgüzel, T. (2014). Eğitimde yeni bir süreç: Ters-yüz sınıf sistemi. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konferansı*, 881-888.

- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Google Classroom (2021). About classroom. 15 Nisan 2021 tarihinde <https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279> adresinden alınmıştır.
- Google Meet (2021). 15 Nisan 2021 tarihinde <https://apps.google.com/meet/> adresinden alınmıştır.
- Gossman, P., Stewart, T., Jaspers, M., & Chapman, B. (2007). Integrating web-delivered problem-based learning scenarios to the curriculum. *Active Learning in Higher Education*, 8(2), 139-153.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarına Göre Türkçenin Güncel Sorunları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 491-515.
- Göğebakan-Yıldız, D., ve Kıyıcı, G. (2016). Ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğretmen adaylarının erişilerine, üstbilgi farkındalıklarına ve epistemolojik inançlarına etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 405-426.
- Gökulu, A. (2017). Aday Öğretmenlerin Türkiye'deki Aday Öğretmenlik Eğitim Süreci ile İlgili Görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 111-123.
- Gömlüksiz, M. N., ve Pullu, E. K. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 477-502.
- Gömlüksiz, M. N., ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-127.
- Görü-Doğan, T. (2015). Sosyal Medyanın Öğrenme Süreçlerinde Kullanımı: Ters-Yüz Edilmiş Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Öğrenen Görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48.
- Gupta, P. K., & Mili, R. (2016). Impact of academic motivation on academic achievement: A study on high schools students. *European Journal of Education Studies*, 2(10), 43-51.
- Guskey, T. R., & Passaro, P.D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Güç, F. (2017). *Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarda İşlemler Konusunda Ters-Yüz Sınıf Uygulamasının Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.

- Güler, Ç. (2019). *Öğrenme Nesnesi Tasarım ve Geliştirme Süreci: Bir Tasarım Tabanlı Araştırma Örneği*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülmez-Güngörmez, H., Akgün, A., ve Duruk, Ü. (2016). Senaryo tabanlı öğrenme yoluyla öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *International Journal of Social Science*, 48(2), 459-475.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller* (Birinci baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2016). Öğretmen Yetiştirme Yaklaşım ve Modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 413-435.
- Hadjerrouit, S. (2010). Developing Web-Based Learning Resources in School Education: A User-Centered Approach. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 6(1), 115-135.
- Hakkari, F., İbili, E., Kantar, M., Boy, Y., Bayram, F., ve Doğan, M. (2008). Uzaktan Eğitimde Ders Materyallerinin Hazırlanmasında Ders İçeriklerinin Tasarımı ve Senaryolaştırılması, 2. Uluslararası Gelecek İçin Öğrenme Alanında Yenilikler Konferansı, İstanbul.
- Haşlaman, T., Demiraslan, Y., Kuşkaya-Mumcu, F., Dönmez, O., ve Aşkar, P. (2008). Çevrimiçi ortamda yapılan grup tartışmasındaki iletişim örüntülerinin söylem çözümlemesi yoluyla incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 162-174.
- Heslin, P. A., & Klehe, U. C. (2006). Self-efficacy. In S. G. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia of industrial/organizational psychology* (pp. 705-708). Thousand Oaks: Sage.
- Hilton, G. L. (2003). Using Scenarios As a Learning and Teaching Strategy with Students. *European Journal of Teacher Education*, 26(1), 143-153.
- Hsieh, P., Sullivan, J. R., & Guerra, N. S. (2007). A closer look at college students: Self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 454-476.
- Hursen, C., & Fasli, F. G. (2017). Investigating the efficiency of scenario based learning and eeflective learning approaches in teacher education. *European Journal of Contemporary Education*, 6(2), 264-279.
- Işık, A., Çiltaş, A., ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- İflazoğlu, A., ve Tümkaya, S. (2008). Öğretmen adaylarının güdülenme düzeyleri ile drama dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 61-73.
- İnam, A. (2020). *Argümantasyon Temelli Matematik Öğretiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı, Tartışma İstekliliği, Bilgi Transferi ve Matematiksel Süreç Becerilerine Yönelik Öz Yeterliliğine Etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- İnci, T. (2019). *Bağlam Temelli Öğrenme Ortamı Algısı, Derse İlgi, Derse Katılım ve Akademik Güdülenme Etkileşiminin Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Başarısına Etkisi*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Jackson, W. J. (2002). Enhancing Self-Efficacy and Learning Performance. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 243-254.
- Kağan, M. (2009). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışını Açıklayan Değişkenlerin Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 113-128.
- Kalafat, H. Z. (2019). *Ters Yüz Sınıf Modeli ile Tasarlanan Matematik Dersinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısı Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kanatlı, F., ve Çekici, Y. E. (2013). Türkçe öğretiminde disiplinlerarası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 223-234.
- Kanjilal, U., Khare, P., Naidu, S., & Menon, M. (2008). PCF5: Scenario based e-learning instructional design. 2 Şubat 2021 tarihinde [http://wikieducator.org/images/2/29/PID\\_773.pdf](http://wikieducator.org/images/2/29/PID_773.pdf) adresinden alınmıştır.
- Karaarslan, F. (2010). *Konuşma ve Yazma Eğitiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karaca, E. (2003). *Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadeniz, A. (2015). Ters-Yüz Edilmiş Sınıflar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 322-326.
- Karadeniz, Ö. (2020). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Çocukluk Depresyonu ile Akademik Motivasyon ve Akademik Erteleme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(29), 39-55.
- Karagüven, M. H. Ü. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Karaoğlan, B. (2019). *3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Senaryo Temelli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Karasu, A. (2019). *Senaryo Temelli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı'nun 7. Sınıf Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumu ile İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş ve Kaygılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.



- Karcı, M. (2018). *STEM Etkinliklerine Dayalı Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının (STÖY) Öğrencilerin Akademik Başarıları, Meslek Seçimleri ve Motivasyonları Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kaya, A. (Ed), (2016). *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* (On ikinci baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kayış, A. R., ve Satıcı, S. A. (2019). Ergenlerde okula bağlanmanın utangaçlık ve akademik güdülenme arasındaki ilişkideki aracılık rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 521-533.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 175-181.
- Kemiksiz, C. (2016). *6. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Senaryo Temelli Öğrenme Yönteminin Akademik Başarı Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kennedy-Clark, S. (2011). Pre-Service Teachers' Perspectives on Using Scenario-Based Virtual Worlds in Science Education. *Computers & Education*, 57(4), 2224-2235.
- Kertil, M. (2008). *Matematik Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Modelleme Sürecinde İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kindley, R. (2002). The Power of Simulation-Based E-Learning (SIMBEL). *The eLearning Developers' Journal*, 17, 1-7.
- Klassen, R., Bardach, L., Rushby, J. V., Maxwell, L., Durksen, T. L., & Sheridan, L. (2020). The development and testing of an online scenario-based learning activity to prepare preservice teachers for teaching placements. *Teaching and Teacher Education*, (104), 1-11.
- Kocadağ, Y. (2010). *Senaryo Tabanlı Öğrenme Yönteminin Genetik Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz-Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kurtz, G., Tsimerman, A., & Steiner-Lavi, O. (2014). The flipped-classroom approach: The answer to future Llearning? *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 17(2), 172-182.
- Kurudayıoğlu, A. G. M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 287-309.

- Kurudayıoğlu, M., ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Kurudayıoğlu, M., ve Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim Yılında Uygulamaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-219.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The journal of economic education*, 31(1), 30-43.
- Lee, H. S., Liu, O. L., & Linn, M. C. (2011). Validating measurement of knowledge integration in science using multiple-choice and explanation items. *Applied Measurement in Education*, 24(2), 115-136.
- Lee, S. W. (Ed), (2005). *Encyclopedia of school psychology*. London: Sage Publication.
- Love, B., Hodge, A., Grandgenett, N., & Swift, A. W. (2014). Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(3), 317-324.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218-227.
- MEB (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel yeterlikleri. Temel eğitimde destek projesi "öğretmen eğitimi bileşeni"*. 23 Aralık 2020 tarihinde [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/13161921\\_YYretmenlik\\_MesleYi\\_Genel\\_\\_YETERLYKLERi\\_onaylanan.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB (2010). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. <http://www.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- MEB (2019a). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. 15 Kasım 2020 tarihinde <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> adresinden alınmıştır.
- MEB (2019b). *İlkokul Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Koza Yayıncılık.
- Melanlıoğlu, D. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma: Ders Ne Zaman Bitecek? Sıkıldım! *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, (20), 311-348.
- Meldrum, K. (2011). Preparing Pre-Service Physical Education Teachers for Uncertain Future(s): A Scenario-Based Learning Case Study From Australia. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 133-144.
- Mintzes, J.J., Marcum, B., Messerschmidt-Yates, C., & Mark, A. (2013). Enhancing self-efficacy in elementary science teaching with professional learning communities. *Journal of Science Teacher Education*, 24(7), 1201-1218.

- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Ni, L. B. (2020). Blended Learning Through Google Classroom. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 14(4), 220-226.
- Norton, G., Taylor, M., Stewart, T., Blackburn, G., Jinks, A., Razdar, B., & Marastoni, E. (2012). Designing, developing and implementing a software tool for scenario based learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(7), 1083-1102.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik İnançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 15-28.
- Olpak, Y., & Çakmak, E. K. (2014). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılan farklı etkileşim araçlarının öğrencilerin başarılarına ve sosyal bulunuşluk algılarına etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(2), 56-76.
- Orhan, E. E. (2017). Türkiye’de Öğretmen Adayları Aldıkları Öğretmen Eğitimi Hakkında Ne Düşünüyor? Nitel Bir Araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 197-216.
- Osada, N. (2004). Listening Comprehension Research: A Brief Review of The Past Thirty Years. *Dialogue*, 3(1), 53-66.
- Overmyer, G. R. (2014). *The Flipped Classroom Model for College Algebra: Effects on Student Achievement*. Doctoral Thesis, Colorado State University School of Education, Colorado.
- Ömür, Y. E., ve Nartgün, Ş. S. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 2(2), 41-55.
- Özatalay, H. (2007). *İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbaş, S. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Biyoloji Öz-Yeterlik Algular. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 56-63.
- Özdemir, M. Ç., Ağırman-Aydın, T., ve Küçük-Demir, B. (2020). Matematik öğretmeni adaylarının geometri tutumlarını geliştirmeye yönelik bir çalışma: Ters yüz edilmiş sınıf uygulaması. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 1(1), 37-58.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (54), 277-306.
- Özgenel, M., ve Deniz, A. (2020). Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile akademik güdülenme ve akademik öz yeterlik arasındaki ilişki: Öğretmen adayları üzerine bir inceleme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 131-146.

- Özkal, N. (2013). Sosyal Bilgilere İlişkin İçsel ve Dışsal Güdülerin Öz Yeterlik Başarı Yönelimlerine Göre Yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(27), 98-117.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkurt-Öztürk, B. (2019). *Fen Eğitiminde Senaryo Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Özyurt, H., & Özyurt, Ö. (2018). Analyzing the effects of adapted flipped classroom approach on computer programming success, attitude toward programming, and programming self-efficacy. *Computer Applications in Engineering Education*, 26(6), 2036-2046.
- Pappas, C. (2015). Google Classroom Review: Pros And Cons Of Using Google Classroom In eLearning. 2 Mayıs 2021 tarihinde <https://elearningindustry.com/google-classroom-review-pros-and-cons-of-using-google-classroom-in-elearning> adresinden alınmıştır.
- Peker, A., ve Kağızmanlı, N. (2018). Ebeveyn tutumlarının ergenlerin akademik güdülenme düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 210-224.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Poulou, M. (2007). Personal Teaching Efficacy and Its Sources: Student Teachers' Perception. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
- Puzziferro, M. (2008). Online Technologies Self-Efficacy and Self-Regulated Learning As Predictors of Final Grade and Satisfaction in College-Level Online Courses. *The American Journal of Distance Education*, 22(2), 72-89.
- Sage, M., & Sele, P. (2015). Reflective journaling as a flipped classroom technique to increase reading and participation with social work students. *Journal of Social Work Education*, 51(4), 668-681.
- Salim, M. A., & Tresnadewi, B. Y. (2020). Effect of integrating google classroom and gba on the students' writing achievement across personalities. *International Journal of English and Education*, 9(1), 257-267.
- Saltan, F., Akın-Kösterelioğlu, M. A., ve Kösterelioğlu, İ. (2016). Dijital örnek olaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının akademik güdülenmeleri üzerindeki etkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 809-820.
- Saracaloğlu, A. S., ve Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 244-260.

- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., ve Özden, B. (2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 227-250.
- Saylan-Kırmızıgül, A. (2019). *Fen Eğitiminde Bilgisayar Destekli, Etkinlik Temelli ve Sorgulamaya Dayalı Öğretim Yaklaşımlarının Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Schank, R. C., Fano, A., Bell, B., & Jona, M. (1994). The design of goal-based scenarios. *The Journal of The Learning Sciences*, 3(4), 305-345.
- Schunk, D. H. (1984). Self-Efficacy Perspective On Achievement Behavior. *Educational Psychologist*, 19(1), 48-58.
- Schunk, D. H. (1990). Introduction to the Special Section on Motivation and Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 3-6.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In Wigfield, A., & Eccles, J. S. (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (15-32). San Diego, CA: Academic Press.
- Seddon, J. M., McDonald, B., & Schmidt, A. L. (2012). ICT-supported, scenario-based learning in preclinical veterinary science education: Quantifying learning outcomes and facilitating the novice-expert transition. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(2), 214-231.
- Sever, S. (1993). *Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişmeye Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (2003). Türkçe Öğretiminde Yeni Yapılanma Çalışmaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 27-38.
- Sevim, O., ve Toyran, M. (2021). Türkiye ve İngiltere’de ilköğretim birinci kademedeki kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarının temel dil becerileri açısından karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 87-104.
- Sheridan, K. M., & Kelly, M. A. (2012). Teaching early childhood education students through interactive scenario-based course design. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(1), 73-84.
- Siddiqui, A., Khan, M., & Akhtar, S. (2008). Supply chain simulator: A scenario-based educational tool to enhance student learning. *Computers & Education*, 51(1), 252-261.
- Sorin, R. (2013). (2012, 14-16 November). Scenario-based learning: transforming tertiary teaching and learning. In: *Proceedings of the 8th QS Asia Pacific Professional Leaders in Education Conference*. From: 8th QS-APPLE: 8th QS Asia Pacific Professional Leaders in Education Conference. Bali, Indonesia, 71-81.

- Souza, M. J. D., & Rodrigues, P. (2015). Investigating the effectiveness of the flipped classroom in an introductory programming course. *The New Educational Review*, 40(2), 129-139.
- Stohlmann, M., Moore, T. J., & Roehrig, G. H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 2(1), 28-34.
- Stomp, L. (2003). Days of Future Passed 1: Staff Development and The Use of Scenarios As a Strategic Tool. *European Journal of Teacher Education*, 26(1), 155-168.
- Strayer, J. F. (2012). How Learning in An Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193.
- Susar, F. (2001). Türkçe Öğretiminde Öğretmen Boyutunda Karşılaşılan Sorunlar ve Bunun Öğretmen Performansına Etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 53-65.
- Susar-Kırmızı, F., ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 42-54.
- Sügümlü, Ü. (2009). *Dil Bilgisi Öğretiminde Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği: Kelime Türleri Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şahin, H., ve Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Şahin, Ö., Gökkurt, B., ve Soylu, Y. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematik öğretimi öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 120-133.
- Şahinkesen, A. (1989). Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Süreçler Yönünden Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 101-133.
- Şahin-Taşkın, Ç., & Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 21-40.
- Şeker, S. S. (2016). Müzik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının akademik güdülenme ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1465-1484.
- Şen, H. C., ve Eryılmaz, A. (2011). Bir başarı testi geliştirme çalışması: Basit elektrik devreleri başarı testi geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-39.

- Şişman, M., ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Talbert, R. (2012). Inverted Classroom. *Colleagues*, 9(1), 7.
- Tan-Şişman, G. (2017). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Ders İçeriklerinde “Eğitim Programı” Kavramı. *İlköğretim Online*, 16(3), 1301-1315.
- Taşkaya, S. M., ve Muşta, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 240-251.
- Tekdemir, N. (2019). *5E Öğretim Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumuna Kaygısına ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Tekin-Poyraz, G., ve Özkul, A. E. (2019). Bir öğrenme ortamı olarak Google Sınıf'ın incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 8-27.
- Temizkan, M. (2009). Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90-112.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.
- Terzi, M., Ünal, M., ve Gürbüz, M. Ç. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe yönelik akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 51-60.
- Tol, H. Y. (2018). *Matematik Konularının Tarihsel Gelişimlerinin Senaryo Tabanlı Öğrenme Yöntemi ile Anlatılmasının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tol, H. Y., ve Çenberci, S. (2019). Senaryo tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin matematik öz yeterlik algısı, tutum ve kaygılarına etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 149-159.
- Topçuoğlu-Ünal, F., ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 233-249.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Turan, Z. (2015). *Ters Yüz Sınıf Yönteminin Değerlendirilmesi ve Akademik Başarı, Bilişsel Yük ve Motivasyona Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Türkoğlu, M. E., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining relationship between teachers' self-efficacy and job satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765-772.
- Uçak, E. (2018). Çevre Dersinde Uygulanan Senaryo Temelli Öğrenmenin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1867-1881.
- Uğur, B. (2020). *Bilimsel Senaryoların Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Argümantasyon Yöntemi Hakkındaki Öz Yeterlik İnançlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Ülper, H., ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük özyeterlik algıları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 1115-1131.
- Ünal, M. (2013). *Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Yordanması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Üstüner, A., ve Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.
- Vallerand, R. J., & Blssonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.
- Veznedaroğlu, H. M. (2005). *Senaryo Temelli Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Öz Yeterlik Algısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vrasidas, C., & McIsaac, M. S. (1999). Factors influencing interaction in an online course. *American Journal of Distance Education*, 13(3), 22-36.
- Witte, E. H. (2002). *Das Hamburger Hochschulmodernisierungsgesetz: Eine wissenschaftlich-psychologische betrachtung*. Hamburg.
- Yalçın-İncik, E., ve Tanrıseven, I. (2012). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 172-184.
- Yalvaç, A. S. (2021). *4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Senaryo Temelli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ağrı.
- Yaman, H., ve Süğümlü, Ü. (2009). Dilbilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: Kelime türleri örneği. *Dil Dergisi*, (144), 56-73.
- Yaşar, Z. (2017). *Kavram Karikatürleriyle Yapılan Etkinliklerin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.



- Yeniceli, E. (2016). *Senaryo Temelli Öğretimin Fen Bilimleri Dersindeki Başarıya ve Derse Yönelik Tutuma Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeşiloğlu, A. (2015). *Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretimi Konusundaki Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yeşiloğlu, A., ve Özer, M. (2017). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretimi konusundaki yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(6), 863-880.
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme Stratejileri Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi*. Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yılmaz, E. B. (2020). *Matematik Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Eğitimde Harita Kullanımına Yönelik Ders Planı Hazırlama ve Uygulama Deneyimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerini Geliştirmede Planlı Yazma Modelinin Önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 321-330.
- Youngkin, C. A. (2014). The Flipped Classroom: Practices and Opportunities for Health Sciences Librarians. *Medical Reference Services Quarterly*, 33(4), 367-374.
- YÖK (2021). *Sınıf öğretmenliği lisans öğretim programı*. 6 Ocak 2021 tarihinde [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi09042019.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf) adresinden alınmıştır.
- Yüksel, A. (2010). Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 124-134.

# EKLER

## EK 1. Araştırma İzni

ADÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 22.02.2021-5868



T.C.  
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-57629817-300-5868  
Konu : Araştırma İzni (Dilşat Uzunoğlu)

### TEMEL EĞİTİM BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 11.01.2021 tarih ve 605.01-210002509 sayılı yazınız

Bölümünüz Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Berker BULUT'un danışmanlığını yaptığı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Dilşat UZUNOĞLU'nun "Çevrimiçi Ortamda Yürütülen Senaryo Temelli Öğrenme Etkinliklerinin Türkçe Öğretimi Öz Yeterliğe, Akademik Güdülenmeye ve Başarıya Etkisi" başlıklı tez çalışması kapsamında 2020- 2021 eğitim-öğretim bahar yarıyılında sınıf öğretmenliği lisans programında ekte yer alan veri araçlarını online olarak uygulama isteği Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nuri KARASAKALOĞLU  
Dekan V.

Ek:İlgi yazı ve ekleri

**Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu :BE84KCFE3 Pin Kodu :41591  
Adres:ADÜ Merkez Kampüs Aytepe Mevkii 09100 Efeler/AYDIN  
Telefon:0256 214 20 23 Faks:0256 214 10 61  
e-Posta:egitim@adu.edu.tr Web:akademik.adu.edu.tr/fakulte/egitim/  
Kep Adresi:adnanmenderesuniversitesi@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://ebys.adu.edu.tr/enVision/Dogrula/84KCFE3>

Bilgi için: Emine BEHTİOĞLU  
Unvanı: Şef  
Tel No: 3113



*Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.*



T.C.  
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı : 84982664-050.01.04  
Konu : 2020/17-IX Sayılı Etik Kurul Kararı  
(Dilşat UZUNOĞLU)

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Berker BULUT  
Öğretim Üyesi

Danışmanlığını Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Berker BULUT'un yürüttüğü Dilşat UZUNOĞLU'na ait "Çevrimiçi Ortamda Yürütülen Senaryo Temelli Öğrenme Etkinliklerinin Türkçe Öğretimi Öz Yeterliğe, Akademik Güdülenmeye ve Başarıya Etkisi" başlıklı araştırma için 06.11.2020 tarih ve 2020/17 sayılı Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu toplantımızda alınan IX nolu karar aşağıya çıkartılmıştır.

Bilgilerinize rica ederim.

**e-imzalıdır**  
Doç.Dr. Sezai KOÇYİĞİT  
Kurul Başkanı

**KARAR IX**

Danışmanlığını Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Berker BULUT'un yürüttüğü Dilşat UZUNOĞLU'na ait "Çevrimiçi Ortamda Yürütülen Senaryo Temelli Öğrenme Etkinliklerinin Türkçe Öğretimi Öz Yeterliğe, Akademik Güdülenmeye ve Başarıya Etkisi" başlıklı araştırma başvurusu görüşüldü.

Danışmanlığını Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Berker BULUT'un yürüttüğü Dilşat UZUNOĞLU'na ait "Çevrimiçi Ortamda Yürütülen Senaryo Temelli Öğrenme Etkinliklerinin Türkçe Öğretimi Öz Yeterliğe, Akademik Güdülenmeye ve Başarıya Etkisi" başlıklı araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna, oy birliği ile karar verildi.

## EK 3. Akademik Güdülenme leği Kullanım İznı



**Dilşat UZUNOğLU** <1930801105@stu.adu.edu.tr>  
Alıcı: ihsanbozanoglu ▾

5 Eyl 2020 14:34 (6 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Sayın hocam, iyi günler. İsmim Dilşat UZUNOğLU. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sınıf Eğitimi anabilim dalında yüksek lisans yapmaktayım. Danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Berker BULUT ile yürüteceğimiz tez çalışmam doğrultusunda sizin geliştirmiş olduğunuz 'Akademik Güdülenme leği' ni izniniz dahilinde kaynak göstererek kullanmak isteriz. Daha önce de izin yazısı için mail atmıştım. İzin yazınızı etik kurula paylaşmam gerektiği için en kısa sürede ve size uygun zamanda dnuş yapabilirsiniz çok sevinirim hocam. İyi günler, iyi çalışmalar dilerim.



Yanıtla

Yönlendir



**İhsan Bozanoğlu**  
Alıcı: ben ▾

8 Eyl 2020 12:57 (3 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Ölçek ekte verilmiştir,  
başarılar dilerim

## EK 4. Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği

Değerli öğretmen adayı;

Bu ölçek sizlerin Türkçe öğretimi öz yeterlik düzeylerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek maddelerinin doğruluğu ya da yanlışlığı yoktur. Ölçeğe vermiş olduğunuz yanıtlar bu çalışma için kullanılacak ve tüm bilgiler saklı tutulacaktır. Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyup size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Ölçeğe göstermiş olduğunuz katkı ve ilginiz için şimdiden teşekkür ederim.

MADDE	SEÇENEKLER				
	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1. Öğrencilerde ana dil sevgisi oluşturabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Öğrencilerin kendilerini ifade ederken Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Öğrencilerin Türkçeyi doğru bir şekilde kullanarak dil bilinci kazanmalarına yardımcı olabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Türkçe öğretimi konusunda özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik uygulamalar gerçekleştirebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Türkçe dersi öğretim programının verimliliğini değerlendirebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Türkçe öğretimindeki öğrenme alanlarına uygun materyal geliştirebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Türkçe öğretimindeki verimi artırmak amacıyla etkileşimli teknolojilerden yararlanabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Dil gelişimi yönünden bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Sınıftaki dinleme engellerini ortadan kaldırmada zorluk yaşayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Öğrencilerin dinlediklerini anlamalarına yönelik etkinlikler (çıkarmada bulunma, anlatılan olayı özetleme vb.) uygulayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Dinleme becerisinin öğretimine yönelik uygun dinleme metni seçebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Öğrencilere dinledikleri/okudukları metin üzerinden ana fikir belirleme çalışmaları yaptırabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Öğrencilere konu ve ana fikir kavramları arasındaki farkı kavratılabılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Öğrencilere metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma çalışmaları yaptırabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Okuma öncesi, sırası ve sonrasında işe koşulan stratejileri (tahmin etme, soru sorma, çıkarımda bulunma vb.) uygulamayı öğretebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Sınıfta okuma güçlüğü çeken bir öğrenci ile karşılaştığımda endişe duyabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Öğrencilere okuduğunu anlamalarını sağlamak için çeşitli etkinlikler yaptırabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Hazırlıklı/hazırlıksız konuşma etkinlikleri sırasında öğrencilerin konuşma hatalarını belirlemekte zorlanabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Öğrencilerin yazma çalışmalarında dil bilgisi ve yazım kurallarına dikkat ederek yazıp yazmadıklarını belirlemekte zorlanabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Yazma güçlüğü çeken öğrenciyi tespit etmek benim için zor olabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

## EK 5. Akademik Güdülenme leği

Değerli ğretmen adayı;

Bu lek akademik güdülenme düzeylerinizi belirlemek amacıyla sizlere sunulmuştur. Ölçek maddelerinin herhangi bir doğruluğu ya da yanlışlığı yoktur. Ölçeğe vermiş olduğunuz cevaplar bu çalışma için kullanılacak ve tüm bilgiler saklı tutulacaktır. Lütfen her maddeyi dikkatli bir şekilde okuyup size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Ölçeğe göstermiş olduğunuz katkı ve ilginiz için şimdiden teşekkür ederim.

MADDE	SEÇENEKLER				
	Kesinlikle Uygun Değil (1)	Uygun Değil (2)	Kararsızım (3)	Uygun (4)	Kesinlikle Uygun (5)
1. Öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Öğrendiğim her şey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Derse başlar başlamaz, dikkatimi derse veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Okulda öğretilen şeyler benim ilgimi çekmiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok şey öğrendiğimi görünce sevinirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Dersler ve öğrenme konusunda sınıftaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Beni düşünmeye zorlayan konuları daha çok severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Kendime koyduğum hedefler çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Bazen kendimi derse öyle kaptırırım ki, teneffüs ziline neden bu kadar erken çaldığına şaşırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Yeni ve farklı konular çalışmak hep hoşuma gitmiştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Yeni bir şey öğrenmek beni heyecanlandırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. ğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Zor bir konuyla karşılaştığımda, bunu anlamak için uğraşmak bana keyif verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir şeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Bir şey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Eğer ders kitabımda herhangi bir konu ile ilgili yeterli bilgiyi bulamamışsam hemen başka kitaplara da bakarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca zyrm gibi hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

## EK 6. Türkçe Öğretimi Başarı Testi

Değerli öğretmen adayı;

Bu başarı testi sizlerin Türkçe öğretimi başarı düzeylerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Toplam 10 sorunun yer aldığı başarı testine vermiş olduğunuz yanıtlar bu çalışma için kullanılacak ve tüm bilgiler saklı tutulacaktır. Lütfen her soruyu dikkatlice okuyup cevaplandırınız.

Başarı testine göstermiş olduğunuz katkı ve ilginiz için şimdiden teşekkür ederim.

### **Türkçe Öğretimi Başarı Testi**

1. İlkokul ikinci sınıf öğretmeni Arzu öğretmen, Türkçe dersi kapsamında öğrencilerine bir dinleme metni okumayı planlamıştır. Arzu öğretmenin seçtiği dinleme metni yaklaşık 15 dakika uzunluğunda ve dünyanın oluşumunu anlatan bilgilendirici metindir. Arzu öğretmen metni öğrencilerine okumaya başladıktan bir süre sonra öğrencilerin bir kısmı sıkılmaya ve farklı şeylerle ilgilenmeye başlamışlardır. Bazı öğrenciler de dış ortamdan kaynaklı seslerden dolayı öğretmenin sesini duymakta zorlanmışlardır. Arzu öğretmen de metni okurken öğrencilerin kendisini dinlemediğini fark etmiş ve ara verip onları uyararak metni aynı ses tonuyla okumaya devam etmiştir.
  - a. Arzu öğretmenin sınıfında ne tür dinleme engelleri yaşanmaktadır? Açıklayınız.

**Cevabınız:**

- b. Arzu öğretmenin sınıfında yaşanan dinleme engellerini ortadan kaldırmak için sergilediği davranışları değerlendiriniz. Arzu öğretmen yerinde siz olsaydınız bu dinleme engellerini ortadan kaldırmak için neler yapardınız? Örnek vererek açıklayınız.

**Cevabınız:**

- c. Arzu öğretmenin kullandığı dinleme metni ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin düzeyine uygun mudur? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.

**Cevabınız:**

2. İlkokul üçüncü sınıf öğrencisi Ceylin, topluluk önünde konuşmaktan çekinmektedir. Öğretmeni tarafından sınıf içinde kendisine söz verildiğinde Ceylin, genellikle konuşmasını kısa sürede bitirmekte ve konuşurken sıklıkla “ee, ıı, şey” gibi ifadelerle yer verme, duraklayarak konuşma, konuşurken harfleri ve heceleri yutma, birbiriyle anlam bakımından tutarsız cümleler kurma gibi konuşma hataları sergilemektedir. Bu durumda Ceylin’in öğretmeni siz olsaydınız;

- a. Ceylin’e karşı yaklaşımınız nasıl olurdu?

**Cevabınız:**

- b. Ceylin’in yaşadığı konuşma hatalarını düzeltmek için hangi yöntem ve teknikleri kullanırdınız? Örnek vererek açıklayınız.

**Cevabınız:**

3. Ali ilkokul üçüncü sınıf öğrencisidir ve okuma güçlüğü yaşamaktadır. Ali, bir metni okurken; kelimeleri yanlış okuma, sık sık kelime tekrarları yapma, harfleri ya da heceleri atlama, üç saniyeden fazla duraklamalar yapma gibi okuma hataları yapmaktadır. Bir gün Ali’nin öğretmeni, Türkçe ders kitabındaki bir metni öğrencilerinden sırasıyla sesli okumalarını istemiştir. Okuma sırası Ali’ye geldiğinde öğretmen, Ali’nin yanlış okuduğu kelimeleri görmezden gelmiş ve uzun süre duraklama yaptığında Ali’nin sırasını diğer öğrencilerden birine devretmiştir. Metin öğrenciler tarafından okunduktan sonra öğretmen, metni birkaç öğrenciye anlattırarak metinle ilgili sorular sormuş ve dersi sonlandırmıştır.

- a. Ali’nin yaptığı okuma hatalarının altında yatan sebepler nelerdir?

**Cevabınız:**

- b. Ali’nin öğretmeni yerinde siz olsaydınız okuma hatalarını düzeltmek için hangi okuma yöntem ve tekniklerini kullanırdınız? Örnek vererek açıklayınız.

**Cevabınız:**



- c. Ali'nin öğretmeninin gerçekleştirdiği metin işleme sürecini okuma becerisi (okuma öncesi, sırası ve sonrası) bağlamında değerlendiriniz.

**Cevabınız:**

4. İlkokul dördüncü sınıf öğretmeni Derya öğretmen, öğrencileriyle birlikte yazma çalışması yapmayı planlamıştır. Bunun için Derya öğretmen, öğrencilerden yazma aşamasına geçmeden önce bir tatil anısı anlatmalarını istemiştir. Daha sonra öğrencilerden tatil anılarıyla ilgili yazma çalışması yapmalarını söylemiştir.
- a. Derya öğretmen yazma öncesi aşamada yapılması gereken uygulamaları yerine getirmiş midir? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.

**Cevabınız:**

- b. Derya öğretmenin yerinde siz olsaydınız öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için her aşamada (yazma öncesi, sırası ve sonrası) neler yapardınız? Örnek vererek açıklayınız.

**Cevabınız:**

EK 7. Türkçe Öğretimi Başarı Testi Puanlama Yönergesi

<b>1. SORU</b>		
<b>Madde:</b> Arzu öğretmenin sınıfında ne tür dinleme engelleri yaşanmaktadır? Açıklayınız.		
<b>Sınıflamalar</b>	<b>Tanımlamalar</b>	<b>Puan</b>
İyi	Dinleme ortamından (dışarıdan gelen sesler), dinleme metninden (uzun, konusu ağır, ilgi çekici değil, anlamı bilinmeyen kelimelere fazlaca yer verilmiş olabilir vb.), öğretmenden (kısıp sesle konuşma, dinleme sırasında sınıfı kontrol etmede yaşanan aksaklık, doğru ve etkili konuşma noktasında yaşanan sorun, monoton okuma vb. olabilir) ve öğrenciden (dikkat eksikliği, dinlemeye ilgisizlik, dinleme metnine yönelik hazırbulunuşluk düzeyi düşük olabilir vb.) kaynaklı dinleme engellerinin tümünü belirtmiştir.	3
Geliştirilmeli	Dinleme engellerinden bazılarına (öğrencilerin sıkılması, dışarıdan sesler gelmesi, öğretmenin aynı ses tonunu kullanması vb.) yer vermiştir.	2
Yetersiz	Soru maddesi ile ilgisiz ve yetersiz yanıtlar vermiştir.	1
<b>Madde:</b> Arzu öğretmenin sınıfında yaşanan dinleme engellerini ortadan kaldırmak için sergilediği davranışları değerlendiriniz. Arzu öğretmen yerinde siz olsaydınız bu dinleme engellerini ortadan kaldırmak için neler yapardınız? Örnek vererek açıklayınız.		
<b>Sınıflamalar</b>	<b>Tanımlamalar</b>	<b>Puan</b>
İyi	Öğretmenin öğrencilerini metni dinlemeleri için uyardığından ve bu durumun dinleme engellerini ortadan kaldırmak için yetersiz olduğundan bahsetmiştir. Öğretmenin yerinde olsaydım dinleme ortamını gürültüden arındırır, dinleme metnini öğrencilerin düzeyine uygun olarak seçer, öğrencilerin metne ilgisini çeker, metni okumadan önce öğrencilerin metne yönelik hazırbulunuşluklarını ortaya çıkarır, metni vurgu ve tonlamaya dikkat ederek etkili bir şekilde okur, dinleme aşamasında öğrencilere metne yönelik ve metnin devamında neler olabileceğine dair sorular sorarak öğrencilerin ilgilerini canlı tutmaya çalışırdım şeklinde örnekler vererek açıklamıştır.	3
Geliştirilmeli	Arzu öğretmenin sınıfındaki dinleme engellerini ortadan kaldırmak için sergilediği davranıştan bahsedip bu davranışın yetersiz olduğunu belirtmiştir. Sınıfta yer alan bazı dinleme engellerini ortadan kaldırmaya yönelik örnekler vermiştir.	2
Yetersiz	Soru maddesi ile ilgisiz ve yetersiz yanıtlar vermiştir.	1

<b>Madde:</b> Arzu öğretmenin kullandığı dinleme metni ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin düzeyine uygun mudur? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.		
<b>Sınıflamalar</b>	<b>Tanımlamalar</b>	<b>Puan</b>
İyi	Dinleme metninin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığını belirtmiş ve metnin uzunluğu, konusu, öğrenciye görelilik ilkeleri vb. unsurlarıyla metnin uygun olmadığını açıklamıştır.	3
Geliştirilmeli	Dinleme metninin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığını belirtmiştir fakat bu durumun nedenlerinden yalnızca birkaçına değinmiştir.	2
Yetersiz	Soru maddesi ile ilgisiz ve yetersiz yanıtlar vermiştir.	1
<b>2. SORU</b>		
<b>Madde:</b> Ceylin'e karşı yaklaşımınız nasıl olurdu?		
<b>Sınıflamalar</b>	<b>Tanımlamalar</b>	<b>Puan</b>
İyi	Ceylin'in konuşma kaygısı ve hatalarının altında yatan sebepleri tespit etmek, Ceylin'in konuşma kaygısını gidermek adına sınıf içinde ona fazlaca söz hakkı vermek, konuşurken durakladığında konuştuklarını özetleyerek ya da ona sorular sorarak konuşmaya devam etmesi için onu desteklemek ve konuşmasını tamamlamasını beklemek, konuşurken asla sözünü kesmemek ve pekiştiriciler kullanmak, onu doğru ve güzel konuşmaya özendirip cesaretlendirmek, ona iyi bir rol model olmaya çalışmak ve bu konu hakkında ailesiyle iş birliği içerisinde olmak gibi yaklaşımlar sergilemekten bahsetmiştir.	3
Geliştirilmeli	Ceylin'e karşı sergileyebileceği yaklaşımlardan sadece birkaçına yer vermiştir.	2
Yetersiz	Soru maddesi ile ilgisiz ve yetersiz yanıtlar vermiştir.	1
<b>Madde:</b> Ceylin'in yaşadığı konuşma hatalarını düzeltmek için hangi yöntem ve teknikleri kullanırdınız? Örnek vererek açıklayınız.		
<b>Sınıflamalar</b>	<b>Tanımlamalar</b>	<b>Puan</b>
İyi	Duraklamalar, "ee, ıı, şey" ifadelerini sıklıkla kullanma ve hece ve harf yutma hatalarını düzeltmek için hazırlıksız konuşmalardan, tekerlemelerden, yanlış söylenen kelimeleri tekrar ettirmeden, örnek konuşmalardan, öğrencilerin birbirlerinin konuşmalarını dinleyip akran değerlendirmeleri yapmalarından vb. yararlanılabileceğinden bahsetmiştir. Anlam bakımından tutarsız cümleler kurma hatasının, konuşmanın zihinsel boyutu olduğunu belirterek bunu düzeltmek için ise okunan bir metinde herhangi bir kavrama yönelik kelime ya da kelime gruplarını bulma ve bunları sözlü olarak ifade etme çalışması yaptırabileceğinden bahsetmiştir.	3
Geliştirilmeli	Hataları düzeltmek adına yapacağı uygulamalardan yalnızca birkaçına yer vermiştir.	2
Yetersiz	Soru maddesi ile ilgisiz ve yetersiz yanıtlar vermiştir.	1

### 3. SORU

**Madde:** Ali'nin yaptığı okuma hatalarının altında yatan sebepler nelerdir?

Sınıflamalar	Tanımlamalar	Puan
İyi	Ali okumaya yönelik olumsuz bir tutum geliştirmiş olabileceğinden, dikkat eksikliğinden dolayı harf ya da hece atlama, kelimeleri yanlış okuma ve tekrar sorunu yaşıyor olabileceğinden, üç saniyeden fazla yapılan duraklamalarda öğretmenin Ali'ye müdahale etmemesi, yanlış okuduğu kelimeleri anında düzeltme çabasına girmemesi ve okumasını yarıda kesmesinden, ailesinin de Ali'nin okuma tutumunu etkiliyor olabileceğinden bahsetmiştir.	3
Geliştirilmeli	Yapılan okuma hatalarının altında yatan sebepler eksik olarak yazılmıştır.	2
Yetersiz	Soru maddesi ile ilgisiz ve yetersiz yanıtlar vermiştir.	1

**Madde:** Ali'nin öğretmeni yerinde siz olsaydınız okuma hatalarını düzeltmek için hangi okuma yöntem ve tekniklerini kullanırdınız? Örnek vererek açıklayınız.

Sınıflamalar	Tanımlamalar	Puan
İyi	Sesli, tekrarlı, rehberle, eko ve koro şeklinde okuma yöntemlerinden bahsetmiştir.	3
Geliştirilmeli	Yöntem ve tekniklerin bazılarında bahsetmiştir/Yöntem ve tekniklerin isimlerini belirtmeden yapabileceği bazı uygulamalardan bahsetmiştir.	2
Yetersiz	Soru maddesi ile ilgisiz ve yetersiz yanıtlar vermiştir.	1

**Madde:** Ali'nin öğretmenin gerçekleştirdiği metin işleme sürecini okuma becerisi (okuma öncesi, sırası ve sonrası) bağlamında değerlendiriniz.

Sınıflamalar	Tanımlamalar	Puan
İyi	Öğretmenin, okuma öncesi herhangi bir çalışmaya yer vermediğinden, sadece okuma yöntemini söylediğini; okuma sırasında öğrencilerin okuma tekniklerini uygulamalarını sağlamadığını ve okuma hatası yapan öğrencisiyle ilgilenmediğini ve okuma sonrasında ise sadece metni anlatma çalışmasına yer verdiğini ve okuduğunu anlama ile ilgili birkaç soru sorduğunu ifade etmiştir. Genel olarak öğretmenin metin işleme sürecini, yetersiz olarak değerlendirmiştir. Öğretmenin okuma öncesi, sırası ve sonrasında yapması gerekenleri belirtmiştir.	3
Geliştirilmeli	Öğretmenin okuma öncesi, sırası ve sonrasına yönelik yetersiz bir metin işleme süreci gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Bazı aşamalara örnekler vermiştir.	2
Yetersiz	Soru maddesi ile ilgisiz ve yetersiz yanıtlar vermiştir.	1

**4. SORU**

**Madde:** Derya öğretmen yazma öncesi aşamada yapılması gereken uygulamaları yerine getirmiş midir? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.

<b>Sınıflamalar</b>	<b>Tanımlamalar</b>	<b>Puan</b>
İyi	Öğretmenin yazma öncesi aşamada yapılması gereken uygulamaları yerine getirmediğinden bahsetmiştir. Bu durumun nedeni olarak öğretmenin yazma öncesine yönelik yalnızca öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme ve yazma konularını belirleme çalışmaları yaptığını belirtmiştir. Yazma öncesi aşamada sırasıyla ön bilgileri harekete geçirme, yazının konusunu, amacını, hedef kitesini ve yöntem ve tekniğini belirleme çalışmalarına yer verilmesi gerektiğinden bahsetmiştir.	3
Geliştirilmeli	Öğretmenin yazma öncesi aşamada yapılması gereken uygulamaları yerine getirmediğini ifade etmiştir. Bu durumun nedenlerini eksik olarak yazmış ve yazma öncesi aşamada gerçekleştirilmesi gerekenleri belirtmemiştir.	2
Yetersiz	Soru maddesi ile ilgisiz ve yetersiz yanıtlar vermiştir.	1

**Madde:** Derya öğretmenin yerinde siz olsaydınız öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için her aşamada (yazma öncesi, sırası ve sonrası) neler yapardınız? Örnek vererek açıklayınız.

<b>Sınıflamalar</b>	<b>Tanımlamalar</b>	<b>Puan</b>
İyi	Yazma öncesinde ön bilgileri harekete geçirme, yazma konusunu, amacını, hedef kitesini ve yöntem ve tekniğini öğrencilerle birlikte belirleme çalışmalarına; yazma aşamasında öğrencilerin yazılarını metinleştirmelerine, taslak oluşturmalarına, yazılarını gözden geçirmelerine ve paylaşımlarına rehberlik yapma ve yazma sonunda ise öğrencinin yazısını süreç ve ürün odaklı olarak değerlendirme çalışmalarının hepsinden bahsetmiştir.	3
Geliştirilmeli	Yazma öncesi, sırası ve sonrasına yönelik yapılması gereken uygulamaları eksik olarak yazmıştır.	2
Yetersiz	Soru maddesi ile ilgisiz ve yetersiz yanıtlar vermiştir.	1

## EK 8. Dinleme Öğretimi Senaryo Temelli Öğrenme Etkinliği

### Dinleme Öğretimi ile İlgili Senaryo Temelli Öğrenme Etkinliği



Senaryoya geçmeden önce kendinizi meslek hayatında varsayınız. Senaryodaki öğrenciyi aile, içinde bulunduğu sınıf ortamı, öğretmen gibi unsurlar açısından dikkatli bir şekilde inceleyiniz. Aynı zamanda öğrencinin dinleme ve dinlediğini anlama becerisini değerlendiriniz.

**Senaryo:** İlköğretim 3. sınıf öğrencisi olan Yavuz'un anne ve babası çalışmaktadır. İşten yorgun dönen aile, Yavuz'un istek ve hevesle başladığı konuşmalarını genellikle yarıda kesmekte ve onu dinlemeye zaman ayırmamaktadır. Bu durumdan memnun olmayan Yavuz, ailesinin ona sergilediği davranışı zamanla kendisi de başkalarına sergiler olmuştur. Yavuz'un sınıf içerisinde bir arkadaşıyla olan konuşması bu duruma örnek olarak verilebilir:

Yavuz'un arkadaşı: Yavuz sana bir şey...

Yavuz: Ya sana bir şey diyeyim mi? Ben geçen hafta sonu bisiklet sürdüm.

Yavuz'un arkadaşı: Aaa öyle mi? Ne...

Yavuz: Hem de bisikletimi yeni aldık.

Konuşmada görüldüğü üzere Yavuz, karşısındaki kişiyi dinlemede zorlanmakta ve onun konuşmasını yarıda kesmektedir. Yavuz aynı zamanda sınıf ortamında öğretmenin sorduğu sorulara genellikle yanlış ya da konuyla ilgisiz cevaplar vermektedir. Yavuz'un yer aldığı sınıfta bir Türkçe dersinde dinleme çalışması yapacak olan öğretmen:

-Çocuklar, Türkçe ders kitabından sayfa 96'yı açalım.

Öğretmen öğrencilerinin sayfayı açmasını bekler ve öğrencilerinin söylediği sayfayı açtığını görünce:

-Evet çocuklar, bugün "Beş Kuruşun Ağırlığı" adlı metni dinleyeceğiz. Metni dikkatli bir şekilde dinleyiniz. Çünkü daha sonra kitapta yer alan etkinlikleri yapacağız.

Öğrencilere uyarılar yapan öğretmen, dinleme metnini akıllı tahtadan açar ve öğrenciler metni dinlemeye başlar.

(Dinleme metni için videoyu izleyelim.)

Öğrencilerden bazıları metni dikkatli ve sessiz bir şekilde dinlerken Yavuz, metnin birkaç dakikasını dinledikten sonra farklı şeylerle ilgilenmeye başlar. Öğretmeninin kıyafetlerini inceler, dışarıdan gelen araba seslerini dinler ve arka sırada sessizce muhabbet etmeye çalışan arkadaşlarının muhabbetlerine katılır. Sınıf ortamında gürültü olduğunu fark eden öğretmen, ara sıra metni dinlemeyen öğrencileri uyarır. Metin bittiğinde ise birkaç öğrenciye metni anlattırır ve ders kitabında yer alan etkinliklerden bazılarını öğrencilere yaptırır. Öğretmenin yaptırdığı etkinlikler aşağıda sunulmuştur:

Görsel 1. Metnin konusu etkinliği

**3. Etkinlik**

Metnin konusu olan ifadeyi işaretleyiniz.

Balaz Amca'nın, çocukluğunda babasından habersiz aldığı beş kuruştan dolayı yaşadığı olay.

Balaz Amca'nın ailesinin eskiden çok yoksul olması.

Çocukları çok seven Balaz Amca'nın çocuklara, unutamadığı eğlenceli bir anısını anlatması.

Balaz Amca'nın çocukluğunda babasına söylediği yalanın başına açtığı olaylar.

Görsel 2. Metnin ana fikri etkinliği

**4. Etkinlik**

Atalarımızın uzun deneyimleri sonucunda, öğüt vermek, tecrübelerini aktarmak için söyledikleri özlü sözlere atasözü diyoruz. Atasözleri kalıplaşmış sözlerdir ve mutlaka bir olay sonucunda söylenmiştir. Atasözleri gerçek anlamda kullanılabilirceği gibi mecaz anlamında da kullanılabilir.

“Beş Kuruşun Ağırlığı” metninin ana fikrini en iyi yansıtan atasözünü işaretleyiniz.

Doğru söyleyeni dokuz köyden kovarlar.

Doğru söz yemin istemez.

Yalancının evi yanmış, kimse inanmamış.

Doğru bilinmeyince eğri bilinmez.

Görsel 3. Metni oluş sırasına göre sıralama etkinliği

**5. Etkinlik**

Metni bir kez daha dikkatlice dinledikten sonra aşağıdaki ifadeleri okuyunuz. Metinde olayların oluş sırasını dikkate alarak ifadeleri numaralandırınız.

♥ "Bir gün babam, eve koca bir mendile sardığı bir sürü bozuk para getirdi."

♥ "Bu beş kuruşu, yaşamım boyunca vicdanımı sızlatan bu parayı ben böyle elde ettim."

♥ "Bir sürü insan bir şeyler almak için bakkalda kuyrukta bekliyordu."

♥ "Elimdeki beş kuruşu, bu ağırlığı dayanılmaz hâle gelen parayı gözyaşları içinde ama hiçbir şey söylemeden, usulca babamın avucuna bıraktım."

♥ "Balaz Amca, çok içten ve sıcak bir sesle biz çocukları yanına çağırdı."

♥ "Hiç olmazsa bir kez, yaşamım boyunca yalnızca bir kez tek bir kuruşum olsun isterdim."

Görsel 4. Kelime etkinliği

**6. Etkinlik**

Aşağıda verilen kelimelerin anlamlarını görsellerden hareketle tahmin ederek noktalı yerlere yazınız. Tahminlerinizin doğru olup olmadığını sözlükten kontrol ediniz.

		
varlıklı	kese	çakı
Tahminlerim	Tahminlerim	Tahminlerim
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____



Görsel 5. Dinlediğini anlama etkinliği

**7. Etkinlik**

Okuduğunuz metinle ilgili aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Balaz Amca'nın cep saatinin bağlı olduğu zincirin ucunda ne takılıdır?
2. Balaz Amca beş kuruşun hikâyesini ne zaman anlatmaya başlıyor?
3. Balaz Amca'nın çocukluğunda ailesinin ekonomik durumu nasıldır?
4. Balaz Amca, babasının getirdiği paralarla neler yapıyor?
5. Balaz Amca, son beş kuruşu neden torbaya koymuyor?
6. Balaz Amca, beş kuruşla ne yapmak istiyor?
7. Balaz Amca, beş kuruşu neden babasına geri veriyor?
8. Balaz Amca'nın beş kuruşu babasına geri vermekle doğru bir davranış sergilediğini söyleyebilir misiniz? Neden?

7. etkinlik, öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerini tespit etmek amacıyla sorulan sorulardan oluşmaktadır. Bu sorulara Yavuz'un verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir:

1. soruya verdiği cevap: 5 kuruş.
2. soruya verdiği cevap: Bahçede otururken.
3. soruya verdiği cevap: Kötü.
4. soruya verdiği cevap: Yanıt yok.
5. soruya verdiği cevap: Oynamak için.
6. soruya verdiği cevap: Oyun oynamak ve harcamak.
7. soruya verdiği cevap: Yanıt yok.
8. soruya verdiği cevap: Evet doğru bir davranış.

7. etkinlikten sonra öğretmen kitapta yer alan diğer etkinlikleri öğrencilerine yaptırmaya devam eder:

## Görsel 6. Yazma etkinliği

**9. Etkinlik**

İçinde aşağıdaki atasözlerinden en az birinin geçtiği "yalan" konulu bir hikâye yazınız. Hikâyenizde hayali unsurlara da yer veriniz.

Yalancının mumu, yatsıya kadar yanar.  
Yalancının evi yanmış, kimse inanmamış.  
Ardıcın közü olmaz, yalancının sözü olmaz.

Yazınızı gözden geçirerek yazım ve noktalama yanlışlarınız varsa bunları düzeltiniz. Hikâyenizi arkadaşlarınıza okuyunuz. Öğretmeninizin yönlendirmesiyle hikâyenizi sınıf panosunda sergileyebilirsiniz.

9. etkinlikte öğretmen, öğrencilerini yazma çalışmalarıyla baş başa bırakır ve teneffüs zili çalınca öğrencilerine yazılarını evde tamamlamaları gerektiğini söyleyerek dersi bitirir.



Senaryodan hareketle Yavuz'un dinleme ve dinlediğini anlama becerisi hakkında neler söyleyebilirsiniz?



Yavuz'un dinleme becerisini etkileyen faktörler neler olabilir? Bu faktörleri aşağıdaki başlıklar altında inceleyelim.

**Aile  
faktörü**

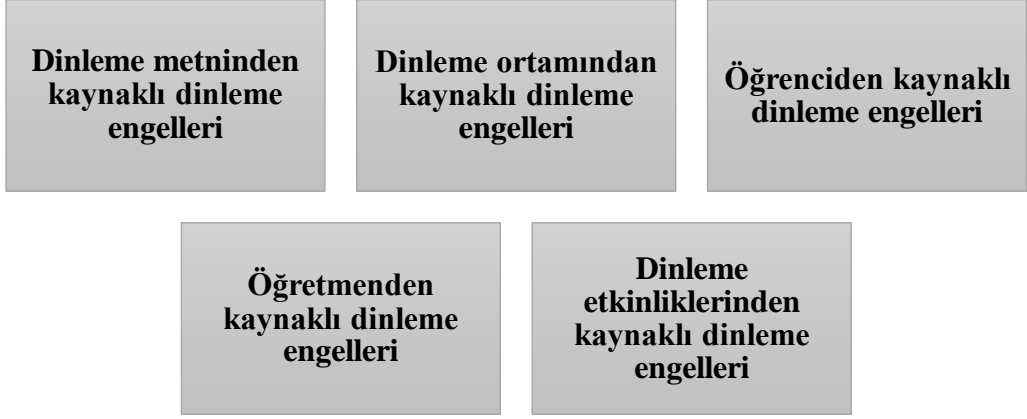
**Dinleyici  
faktörü**

**Konu  
faktörü**

**Öğretmen  
faktörü**



Senaryodaki sınıfta yer alan dinleme engelleri nelerdir? Bu dinleme engellerini aşağıdaki verilen başlıklar altında inceleyelim.



Yavuz'un öğretmeni yerinde olsaydınız Yavuz'un dinlemesini etkileyen faktörleri ve dinleme engellerini nasıl ortadan kaldırırdınız?



Senaryodan hareketle sizce Yavuz hangi dinleyici türüne yatkındır? Nedenleriyle açıklayınız.



Görünüşte dinleyici



Aktif dinleyici



Seçici dinleyici



Yüzeysel dinleyici



Saplantılı dinleyici



Tuzak kurucu dinleyici



3.sınıf düzeyinde bir öğrenciden dinleme ile ilgili hangi becerilere sahip olmasını beklediğimizi belirleyelim. Bunun için Türkçe Dersi Öğretim Programından yararlanalım.



Siz Yavuz'un öğretmeni yerinde olsaydınız Yavuz'un dinleme becerisini nasıl değerlendirirdiniz?



Yavuz'un öğretmenin dinleme öğretimi sürecinde eksiklik görüyor musunuz? Görüyorsanız bu eksiklikler nelerdir?



Siz Yavuz'un öğretmeni yerinde olsanız sınıfınızda nasıl bir dinleme öğretimi gerçekleştirdiniz? Aşamalarına uygun bir şekilde anlatınız. (Dinleme öncesi, sırası ve sonrası)



### Dinleme Öncesi

- Ön hazırlık
- Zihinsel hazırlık



### Dinleme Sırası

- Sözlü anlama
- Zihinde yapılandırma
- Bilgiyi uygulama



### Dinleme Sonrası

- Değerlendirme



Yavuz'un öğretmeni yerinde olsaydınız Yavuz'un dinleme becerisini geliştirmeye yönelik hangi yöntem ve teknikleri kullanırdınız?

### Konuşma Öğretimi ile İlgili Senaryo Temelli Öğrenme Etkinliği



Senaryoya geçmeden önce kendinizi meslek hayatında varsayınız. Senaryodaki öğrenciyi aile, içinde bulunduğu sınıf ortamı, öğretmen gibi unsurlar açısından dikkatli bir şekilde inceleyiniz. Aynı zamanda öğrencinin konuşma becerisini değerlendiriniz.

**Senaryo:** Azra, ilkokul 3. sınıf öğrencisidir. Aile içindeki konuşmalarda kendisine pek fazla söz hakkı tanınmayan Azra, bu duruma çok üzülmemektedir. Bu sebeple gerek aile içinde gerekse sosyal hayatında genellikle sessiz kalmayı tercih etmektedir. Okul yaşamında ise öğretmeni ona ne zaman soru sorsa verdiği cevaplar yüzünden arkadaşları tarafından alay konusu olmaktadır. Bu durum Azra’da topluluk karşısında konuşmaya yönelik bir kaygıya dönüşmüştür.

Bir gün Azra’nın öğretmeni Nermin öğretmen, Türkçe dersinde öğrencilerine bir sonraki derste hazırlıklı konuşmalar yapacaklarını söyler. Konuşma konularının ise “okulun ilk günü” temalı olmasını ister. Ertesi gün hazırlıklı konuşmaların yapılacağı Türkçe dersinde Nermin öğretmen, öğrencilerine sırasıyla söz hakkı verir. Sıra Azra’ya gelir.

Öğretmen: Haydi bakalım Azra, konuşma sırası sende. Seni tahtaya alalım.

Azra: Şey, örtmenim ben tahtaya çıkmasam. Burda konuşsam.

Öğretmen: Bence tahtaya çıkabilirsin. Kendine güvenmelisin.

Azra utana sıkıla tahtaya çıkar.

Öğretmen: Evet Azra, konuşmanı hazırladın mı?

Azra: Hazırladım örtmenim.

Öğretmen: Haydi bakalım, bize okulun ilk gününde yaşadıklarından bahset.

Azra’nın konuşması sırasında öğrencilerin sıralarının aralarında dolaşan Nermin öğretmen, Azra’yı dinlemeyen bazı öğrencileri uyarmakta ve Azra’yla göz teması kurmamaktadır. Azra durakladığında ise “Haydi Azra” gibi ifadeler söylemektedir.

Öğretmenin ve arkadaşlarının bakışları altında oldukça rahatsız olan Azra, konuşmasını şu şekilde gerçekleştirmiştir:

(Azra'nın konuşma videosunu izleyelim.)

Azra'nın konuşmasından sonra öğretmen:

-Azracım, konuşmanı biraz düzeltmen gerekiyor. Çok fazla duraklama yapıyorsun. Bu arada “örtmen” değil, “öğretmenim” demen daha doğru olur. Şimdi yerine oturabilirsin. Sıradaki arkadaşımız tahtaya çıksın.



Senaryodan ve videodan hareketle sizce Azra'nın yazma konusunda sorun yaşamasının altında yatan sebepler neler olabilir? Aşağıdaki kriterler bakımından inceleyelim.

**Aile  
faktörü**

**Çevre  
faktörü**

**Tutum  
faktörü**

**Öğretmen  
faktörü**



Siz Azra'nın öğretmeni yerinde olsaydınız bu sorunları aşmak için neler yapardınız?



Öncelikle 3. sınıf düzeyinde bir öğrenciden konuşma ile ilgili hangi becerilere sahip olmasını beklediğimizi belirleyelim. Bunun için Türkçe Dersi Öğretim Programından yararlanalım.



Siz Azra'nın öğretmeni yerinde olsaydınız Azra'nın konuşmasını nasıl değerlendirirdiniz?



Azra'nın konuşmasındaki hataları verilen kriterler bakımından birlikte inceleyelim.



Azra'nın konuşmasını Yaşar (2017) tarafından geliştirilen "Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği" ile tekrar değerlendirelim.

28-65 (düşük)

66-103 (orta)

104-140 (yüksek)

Görsel 1. Konuşma becerisi rubriği

<i>Hiç Gözlenmedi (1), Gözlenmedi (2), Kısmen Gözlendi (3), Gözlendi (4), Tamamen Gözlendi (5)</i>						
No	A.DİL VE ANLATIM	1	2	3	4	5
1.	Konuşurken seviyesine uygun cümleler kuruyor mu?					
2.	İşitilebilir bir ses tonu kullanıyor mu?					
3.	Standart Türkçe (İstanbul Türkçesi) ile konuşuyor mu?					
4.	Tonlama ve vurguları uygun yerlerde kullanıyor mu?					
5.	Uygun bir hitapla konuşuyor mu?					
6.	Nezaket kurallarına uygun konuşuyor mu?					
7.	Telaffuzunda zorlandığı kelimeler oluyor mu?					
8.	Anlaşılır şekilde konuşuyor mu?					
	<b>B.İÇERİK</b>					
9.	Konunun ana düşüncesini yansıtabiliyor mu?					
10.	Konuşmasını günlük yaşamla ilişkilendiriyor mu?					
11.	Konu dışına çıkıyor mu?					
12.	Gereksiz yere kelime tekrarı yapıyor mu?					
13.	Konuyu örneklerle açıklıyor mu?					
14.	Konuşmasında neden-sonuç ilişkisi kurabiliyor mu?					
15.	Olayları oluş sırasına göre (konuşma planı) anlatıyor mu?					
16.	Konuyla ilgili çıkarımlar yapabiliyor mu?					
	<b>C.SUNUM</b>					
17.	Konuşurken jest ve mimik kullanıyor mu?					
18.	Topluluk önünde rahat konuşuyor mu?					
19.	Konuşurken göz teması kuruyor mu?					
20.	Uygun bir ses tonuyla (dinleyicilerin konuşmayı takip edebileceği ses tonu) konuşuyor mu?					
21.	Gereksiz duraklamalar yapıyor mu?					
22.	Konuşma akıcılığını bozacak gereksiz sesler (eee,ıı vs.) çıkarıyor mu?					
23.	Gereksiz hareketler yapıyor mu?					
24.	Konuşurken heyecanlanıyor mu?					
25.	Konuşma süresini etkili bir şekilde kullanıyor mu?					
26.	Konuşmayı uygun ifadelerle bitiriyor mu?					
27.	Uygun ses hızıyla (dinleyicilerin konuşmayı takip edebileceği ses hızı) konuşuyor mu?					
28.	Konuşmasını dengeli bir solunumla gerçekleştirebiliyor mu?					

(4 hafta sonra)

Nermin öğretmen, farklı bir ile atanır ve dönem ortasında sınıfa yeni bir öğretmen gelir. Sınıfa yeni gelen Gülcan öğretmen, öncelikle öğrencilerini gözlemler. Onların sorun yaşadığı becerileri tespit etmeye çalışır. Bunun için gözlem, kontrol listesi ve rubriklerden yararlanır. Bazı öğrencilerin konuşma becerilerinde, çok kötü olmamakla beraber birtakım hatalar tespit eder. Öğrencilerin konuşmalarını her hafta kaydedip rubriklerle ölçen ve dönem sonuna kadar bu ölçme sonuçlarını hazırladığı listeye not eden Gülcan öğretmen, böylelikle öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimlerini takip etmeyi amaçlar. Özellikle Azra ve birkaç öğrencisiyle daha yakından ilgilenmekte, onların konuşmalarında yer alan duraklama, ee, ıı, şey ifadelerine sıklıkla yer verme ve kelimeleri yanlış söyleme hataları üzerine çalışmalar gerçekleştirmektedir. Bunun için tekerlemelerden, örnek konuşmalardan, akran değerlendirmelerinden yararlanmaktadır. Bir Türkçe dersinde Gülcan öğretmen:

-Çocuklar, bir sonraki Türkçe dersinde sizden konuşma yapmanızı istiyorum. Bu konuşmalar için ders öncesinde hazırlık yapacaksınız. Şimdi sizlerle bir video izleyelim.

Öğretmen, öğrencilere koronavirüs ile ilgili bir video izlettirir. Daha sonra öğrencilerle video hakkında konuşur ve:

-Çocuklar dilerseniz konuşmalarımızın konusu koronavirüs olabilir ya da kendiniz bir konu belirleyebilirsiniz. Şimdi sizlere konuşma konunuzu belirlemeniz için biraz süre tanıyorum.

(Belli bir süre sonra)

Öğretmen: Evet çocuklar, sanıyorum ki konuşma konunuzu belirlediniz. Konuşma konusunu belirleyemeyen arkadaşlarımız evde yapacakları araştırmalarla konularını belirleyebilir. Şimdi konuşma konusunu belirleyen arkadaşlarımız varsa onların konularını öğrenelim. Azra, haydi senle başlayalım. Bize konuşma konundan bahseder misin?

Azra: Konuşma konum koronavirüs.

Öğretmen: Peki. Niçin bu konuşma konusunu seçtin?

Azra: Videodan etkilendim. Bunu araştırmak istedim.



Öğretmen: Heh, bak çok güzel bir şey söyledin Azra. Araştırmak istedim, dedin. O halde daha önce derste öğrendiğimiz hangi konuşma türünü seçmiş olacaksın?

Azra: Hazırlıklı.

Öğretmen: Elbette öyle. Çünkü araştırma yapacak, konuşmanı düzenleyecek ve planlayacaksın. Bu yüzden konuşma türlerinden hazırlıklı konuşmayı tercih etmiş olacaksın. Teşekkür ederim Azra, yerine oturabilirsin.

Öğretmen: Çocuklar sizlerden konuşmalarınızı hazırlarken giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat etmenizi istiyorum. Aynı zamanda konuşmanıza ilgi çekici bir cümleyle başlamalısınız. Bunun için konuşmaya bir soru cümlesiyle başlayabilirsiniz. Konuşmanın sonunda ise konuşma konunuzu birkaç cümleyle özetlemelisiniz. Tüm bunlar dışında sizlerden konunuzla ilgili benim ve arkadaşlarınızın konuşmanızın bitiminde size neler sorabileceğimizi önceden tahmin edip tahmin ettiğiniz soruları bir kâğıda yazmanızı ve cevaplandırmanızı istiyorum.

Konuşma öncesinde öğrencilerine dikkat etmeleri gereken hususları anlatan Gülcan öğretmen, dersi bitirir.

(Bir sonraki Türkçe dersi)

Hazırlıklı konuşmaların yapılacağı Türkçe dersinde Gülcan öğretmen sırasıyla öğrencilerinin konuşmalarını dinlemeye başlar.

Öğretmen: Haydi bakalım Azra, sıra sende.

Azra: Tamam öğretmenim. Tahtaya çıkmadan sıramdan konuşsam olur mu?

Öğretmen: Tabii ki olur, kendini nasıl rahat hissedeceksen.

(Azra'nın konuşma videosunu izleyelim.)

Azra'nın konuşması sırasında onunla göz teması kuran ve ara ara kafasını sallayarak onu dinlediğini belli eden Gülcan öğretmen, konuşma bitince ona teşekkür eder. Daha sonra Gülcan öğretmen ve öğrenciler Azra'ya konuşma konusu ile ilgili sorular sorarlar. Azra, gelen soruları cevaplamaya çalışır. Tüm öğrencilerinin konuşmalarını dinleyen Gülcan öğretmen:

-Çocuklar hepinize teşekkür ederim. Her biriniz çok güzel konulara değindiniz. Bizlere farklı şeyler öğrettiniz. Şimdi sizlere dağıtacağım öz değerlendirme formunu doldurarak kendi konuşmalarınızı samimi bir şekilde değerlendirmenizi istiyorum. Bu değerlendirme benim ve sizin için çok önemli.

Öğrencilere konuşma öz değerlendirme formu dağıtan Gülcan öğretmen, aynı zamanda ders esnasında öğrenciler konuşmalarını gerçekleştirirken gözlem yapmış ve kontrol listesine işaretlemelerde bulunmuştur. Öğrencilerin doldurdıkları formları toplayan Gülcan öğretmen, bu haftaki değerlendirmesini de tamamlamış olacaktır.



Azra'nın konuşmasını tekrar değerlendirelim.



Sizece Azra'nın konuşmasındaki gelişimin sebepleri neler olabilir?



Nermin ve Gülcan öğretmenin konuşma öğretimleri arasındaki farklar nelerdir?

Aşağıdaki tabloya işaretleyip karşılaştıralım.

Tablo 1. Benzerlikler ve farklılıklar tablosu

		NERMİN ÖĞRETMEN	GÜLCAN ÖĞRETMEN
KONUŞMA ÖNCESİ	Ön bilgileri harekete geçirme		
	Konu belirleme		
	Amaç belirleme		
	Yöntem ve teknikleri belirleme		
	Konuşmanın genel düzeni		
	Konuşmanın mantıksal düzeni		
	Çarpıcı bir giriş belirleme		
	Etkili bir sonuç hazırlama		
Soruları tahmin etme			
KONUŞMA AŞAMASI	Konuşmayı dinlediğini hissettirme		
KONUŞMA SONRASI	Değerlendirme		



Senaryoda verilen öğretmenlerin yerinde siz olsaydınız onlardan farklı olarak öğrencilerinizin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik hangi yöntem ve teknikleri kullanırdınız?

### Okuma Öğretimi ile İlgili Senaryo Temelli Öğrenme Etkinliği



Senaryoya geçmeden önce kendinizi meslek hayatında varsayınız. Senaryodaki öğrenciyi aile, içerisinde bulunduğu sınıf ortamı, öğretmen gibi unsurlar açısından dikkatli bir şekilde inceleyiniz. Aynı zamanda öğrencinin okuma becerisini değerlendiriniz.

**Senaryo:** İlkokul 3. sınıf öğrencisi olan Ceylin, düşük sosyoekonomik düzeye sahip bir ailenin ikinci çocuğudur. Bir abisi bir de kız kardeşi vardır. Okuldaki derslerinde pek fazla başarıyı yakalayamayan Ceylin, okuma becerisinde de birtakım sorunlar yaşamaktadır. Bu sebeple kitap okumayı pek sevmemekte ve eline aldığı kitabı hep yarıda bırakmaktadır. Ailesi, Ceylin'in istediği kitapları temin edememekte ve ona, abisinden kalan kitapları okumasını söylemektedir. Ceylin de hem kitap okumayı sevmediği hem de abisinin kitaplarını anlamadığı için kitap okumaktan iyice uzaklaşmaktadır.

Ceylin'in öğrenim gördüğü okuldaki sınıfının mevcudu 40'tır. Sınıf arkadaşlarıyla oldukça iyi anlaşan Ceylin, konuşkan bir öğrencidir. Teneffüslerde yetmeyen muhabbetler derslerde devam etmektedir. Bu durum da sınıfta sürekli gürültülü bir ortam olmasına sebep olmaktadır. Bu sebeple sınıfın öğretmeni, öğrencilerini sürekli uyarmak zorunda kalmaktadır. Yine gürültülü bir sınıf ortamında gerçekleşen Türkçe dersinde öğretmen:

-Çocuklar, haydi artık sessiz olalım ve arkamıza yaslanıp derse geçelim. Türkçe ders kitaplarınızdan sayfa 15'i açın bakalım.

Ceylin bir yandan kitabını çantasından çıkarırken bir yandan da kendini huzursuz hissetmektedir. Çünkü bu ders, okuma sırasının kendisine gelmemesi için dua edeceği bir ders olacaktır. Sınıfta herkesin Türkçe ders kitaplarından sayfa 15'i açtığından emin olan öğretmen:

-Evet çocuklar bugün sizlerle "Kuş Çocuk" isimli metni okuyacağız. Daha sonra da metinle ilgili soruları cevaplayacağız. Metni iyi anlayın olur mu?

Öğrenciler: Olur öğretmenim.

Öğretmen: Haydi bakalım sırayla okuyacaksınız. Okumaya hangi sıradan başlayalım? (Düşünür.) Geçen sefer soldan başlamıştık bu sefer de sağdan başlayalım. Burak haydi sen başla bakalım ben devam et dediğimde yanındaki arkadaşın okuyacak. Metni dikkatli takip edin, devam et dediğim anda bir sonraki kişi hazırlıklı olmalı.

Görsel 1. Okuma metni 1

## KUŞ ÇOCUK

Bazen içimde, aslında bir kuşun yaşadığını hayal ediyorum. Herkes yürür ya da koşar ama ben kalbimle uçmak istiyorum. Bazı büyükler buna yaramazlık diyor; bazıları anne babama kızıyor: "Çocuğunuza nasıl davranması gerektiğini öğretememişsiniz." gibi cümleler kuruyorlar. Aslında benim tek istediğim rahatça uçabilmek.

Sizin koşma sandıklarınız benim kanat çırpışlarım. Martılara, "Neden çılgılık atıyorsun!" diye kızan birini hiç görmedim mesela şimdiye kadar. Ben kanatlarımı çırparken kendimden geçince hemen bir "Şışışşıtttt!" duyuyorum ama. Biliyorum annem aslında seviyor kuş dilimi. Yine de o da büyüklerin dünyasındaki kurallar yüzünden "Azıcık sessiz! Annecim n'olur utandırma!" gibi cümleler kuruyor. Kim bilir belki o da bir kuştur!

Büyümek zorunda kalan kuşlara böyle mi oluyor? İçlerinden gelen uçuş içgüdüleri yok mu oluyor? Mesela o sokakta, markette, çarşıda, iki insandan daha fazla kişinin bulunduğu her yerde kızan teyzeler, amcalar küçükken de hep böyleler miymiş? Yoksa bir zamanlar nasıl cıvılcıvılcı uçmak istediğini unutabilir mi insan?



Geçenlerde mutfakta anneme yardım ediyordum. Çok sevdiğim 'anneanne kurabiyelerinden' yapıyordu. Anneanne kurabiyesini bilir misin? Yapıldığı gün yedin, yedin! Ertesi gün bayatladığını falan konuşuyorlardı teyzemle aralarında. Gerçi bizim evde bu kurabiyenin ertesi güne kalma ihtimali yok! Neyse, ne anlatacaktım? Hah! Annemin bana yaptırdığı kurabiyelerin nereye gittiğini.

Annem kurabiye yaparken hep beni ve ablamı da masanın bir köşesine oturtur. "Oyun hamuru falan bahane, kurabiye hamuru şahane!" diye sloganımız bile var aramızda. Niye oyun hamuru dediğimi anlamışsınızdır herhâlde. Bizim yaptığımız kurabiyeler de oyun hamuru kadar oynanmış bir hâlde fırının yolunu tutuyor. Sonra da doğru mutfak camından

## Görsel 2. Okuma metni 2

kokuyu alıp her seferinde ziyarete gelen minik kuşun midesine! İşte bu defa hazır ablamla annem de mutfakta yokken dayanamayıp sordum minik kuşa:

- Büyüme zorunda olan ama içi uçangillere ne oluyor biliyor musun minik kuş?
- İçi uçangiller mi? O da ne, diye garip garip baktı, bir yandan kalan kırıntıları gagasıyla toplarken.
- Canım daha önce hiç karşılaşmadın mı? Benim gibi yüreği koşmak, havalanmak isteyen, yerinde duramayan çocuklar.



- Ah kuş çocuklar desene! Karşılaşmaz olur muyum, hem de onlarca kez! Bazılarıyla hâlâ görüşüyorum hatta.
- Gerçekten mi? Hâlâ kuş çocuk olarak kalan, yüreği uçmayı unutmayanlar var mı yoksa?
- Az sayıdalar ama evet, hâlâ birkaç tane varlar.

Görsel 3. Okuma metni 3



– Ben de kuş çocuk kalmak istiyorum! Eğer bana sırrını söylersen ablamın kurabiyelerini bile veririm sana.

– Sen benim midemi unuttun galiba akıllı bıdık! İstesem de o kadar yiyemem. Ama sana şunu söyleyebilirim: Kulaklarını gerçekten uçmandan mutluluk duyanlara aç. Sen cıvılda-dıkça sesi en yüksek çıkanlar bir zamanlar, kanatları en çok kırılmış olan yaralı kuşlardır. Onların kalbi gerçek cıvıltıyı duyamayacak kadar kendi üzüntüleri ile dolu. Gerçek değil sesleri.

Yüreğindeki sevgiyi yitirmemiş olanları dinle sen. İşte o zaman yüzlerce kuş çocuk çıkacak karşına ve ne kadar büyürsen büyü hep sevgiyle uçup yol göstereceksin peşinden gelenlere.

**Hatice ÖZDEMİR TÜLÜN**

Burak, metni okumaya başlar ve Ceylin, okuma sırasının kendisine gelmesine biraz olsun vakti olduğu için rahatlar.

(Bir süre sonra)

Okuma sırası tam Ceylin'e geldiği anda metin biter. Ceylin bir an sevinir. Metin bittiği için belki öğretmen metni tekrar okutmaz diye düşünür. Fakat düşündüğü gibi olmaz. Öğretmen, metni baştan okuyacaklarını ve sıranın Ceylin'e geldiğini söyler. Bu duruma üzülen Ceylin metni okumaya başlar.

(Ceylin'in okuma yaptığı videoyu izleyelim.)



Senaryodan hareketle sizce Ceylin'in okuma becerisinde sorun yaşamasının altında yatan sebepler neler olabilir? Aşağıda verilen kriterler bakımından inceleyelim.

**Aile faktörü**

**Kitap faktörü**

**Ortam engeli faktörü**

**Tutum faktörü**

**Diğer faktörler**

**Okul-öğretmen faktörü**



Siz Ceylin'in öğretmeni yerinde olsaydınız bu sorunları aşmak için neler yapardınız?



Ceylin'in okuma hatalarını tespit etmeden önce 3. sınıf düzeyinde bir öğrenciden okuma ile ilgili hangi becerilere sahip olmasını beklediğimizi belirleyelim. Bunun için Türkçe Dersi Öğretim Programından yararlanalım.



Siz Ceylin'in öğretmeni yerinde olsaydınız Ceylin'in okumasını nasıl değerlendirirdiniz?



Ceylin'in okumasındaki hataları verilen kriterler bakımından birlikte inceleyelim.

**Atlayıp geçmeler**

**Eklmeler**

**Tekrarlar**

**Yanlış okuma**

**Noktalama işaretlerine dikkat etmeme**

(Senaryonun devamı)

Ceylin okuma yaptığı esnada yanlış okuduğu kelimelere arkadaşları sık sık müdahale etmekte ve ona kelimelerin doğrularını söylemektedir. Öğretmen ise Ceylin'in okumasına herhangi bir dönüt vermemektedir. Ceylin'in okuma problemi olduğunu bilen öğretmen, ona diğer arkadaşlarına nazaran daha fazla okuma ödevleri vermekte ve Ceylin'in bol bol okuma yapması için eve yazılı kağıtlar göndermektedir.

Tüm sınıf metni okuduktan sonra öğretmen, birkaç öğrenciye metinde anlatılanları anlattırır. Daha sonra ders kitabında yer alan etkinlikleri yaptırır. Her etkinlik için ders süresinin yetmeyeceğini bilen öğretmen, aşağıdaki etkinlikleri seçer ve dersin devamını bu etkinliklerle gerçekleştirir:

Görsel 4. Etkinlik 1

**2. Etkinlik**

Bütün metinlerin bir konusu vardır. Konu, metinde ele alınan düşünce, durum, olay ya da sorundur.

a. Bu açıklamaya göre aşağıdaki ifadelerden hangisi metnin konusudur? İşaretleyiniz.

Ailemizle geçirilen zamanın güzelliği <input type="radio"/>	Hayvan sevgisi <input type="radio"/>
Kuşların özellikleri <input type="radio"/>	Bir çocuğun hayalleri <input type="radio"/>

Bütün metinlerin bir konusu olduğu gibi ana fikri de vardır. Ana fikir, yazarın metnini yazarken okuyucuya vermek istediği mesajdır. Metnin ana fikri bir cümleyle ifade edilebilir.

b. Yukarıdaki açıklamaya göre metnin ana fikri olan ifadeyi işaretleyiniz.


İnsan her yaşta kendini nasıl hissediyorsa öyle yaşamalıdır. <input type="radio"/>	Çocukların her zaman her istedikleri olmaz. <input type="radio"/>
Bazı yetişkinler çocukluklarını yaşamamışlardır. <input type="radio"/>	Büyüklerimize karşı her zaman saygılı olmalıyız. <input type="radio"/>

Görsel 5. Etkinlik 2

**4. Etkinlik**

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

- Çocuğu üzen davranışlar nelerdir?
- Çocuk, ne olmak istiyor?
- Çocuk, annesinin diğer büyüklerle benzerlik ve farklılığı hakkında neler diyor?
- Çocuk ve ablası, annesiyle kurabiye yaparken ne yapıyorlar?
- Çocuk, minik kuşa hangi konularda sorular yöneltiyor?
- Minik kuş, çocuğa "Kuş Çocuk" olarak kalması için hangi tavsiyelerde bulunuyor?
- Siz de kendinizi bir kuş çocuk olarak görüyor musunuz? Neden?







Öğretmenin yaptırdığı 4. etkinlik okuduğunu anlama ile ilgili bir etkinliktir. Bu etkinlikte yer alan sorulara Ceylin'in cevabı şu şekilde olmuştur:

1. soruya cevabı: Kuş çocuk olmak istemesi.
2. soruya cevabı: Kuş çocuk.
3. soruya cevabı: Annesini farklı görüyor.
4. soruya cevabı: Kuşa kurabiye veriyor.
5. soruya cevabı: Kuş çocuklukla ilgili.
6. soruya cevabı: Öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir.
7. soruya cevabı: Görüyorum.



Ceylin'in sorulara verdiği yanıtlardan hareketle sizce Ceylin'in okuduğunu anlama düzeyi nasıldır?



Ceylin'in sesli okuma videosundan ve okuduğunu anlama sorularına verdiği yanıtlardan hareketle okuma becerisini Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986) tarafından geliştirilen ve Akyol (2010) tarafından uyarlanan 'Yanlış Analizi Envanteri' ile değerlendirelim.

**Yanlış analizi envanteri:** Bu envanter sesli okumada yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisini ve okuduğunu anlama sorularıyla da anlam seviyesini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu envanterle 3 tür okuma düzeyi tespit edilmektedir:

- 1. Serbest düzey:** Öğrencinin, öğretmen ya da yetişkin yardımı olmaksızın okuma materyalini okuması ve anlaması.
- 2. Öğretim düzeyi:** Öğrencinin öğretmen ya da yetişkin desteğiyle istenen biçimde okuması ve anlaması.
- 3. Endişe düzeyi:** Öğrencinin çok fazla okuma yanlışı yapması ve okuduğunun çok azını anlaması.

Görsel 8. Yanlış analizi envanteri kelime yanlışları ve işaretleri

Yanlış türleri	Örnekler	İşaretler
1-Atlayıp geçmeler	Ali (eve) gelmedi	○
2- Eklmeler .	Annem ve babam çarşıdan <sup>eve</sup> ↑ geldiler	↑
3- Öğretmen tarafından verilen kelimeler	Çocuk okumuyor fakal anlamıyor da. Öğretmen 5 sn. bekliyor ve söylüyor.	( )
4-Tekrarlar.	Hasan <u>okula</u> gitti	—
5- Kendi kendini düzeltme	✓ Ali Çanakkale'ye gitti.	✓
6- Yanlış okuma	Komşumuzun oğlu iyi bir dağcıydı başı	X
7- Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	Sesli okuma anında izlenebilir	? ! , . : ; - ( )
8 - Ters çevirmeler	Bu eve bizim ← Burada "ev" kelimesi "ve" olarak okunmakta ←	←
9 - Parmakla takip	Okuma anında gözlemlenebilir	P
10 - Kafa hareketleri	Okuma anında gözlemlenebilir	~~~~~

Okuma yanlışlarını hesaplarırken sadece 1, 2, 3, 4, 6 ve 8. maddeler yanlış olarak ele alınmalıdır. Diğer maddeler okuma sorunlarıyla ilgili bilgiler vermesine rağmen, yanlış hesaplamada kullanılması uygun değildir.

**Şekil 14. Kelime yanlışları ve işaretleri**

Görsel 9. Yanlış analizi envanteri kelime anlama düzey ve yüzdeliğini belirleme kılavuzu

Yanlış okunan kelime sayısı																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
M	20-25	96	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
E	26-30	96	93	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
T	31-35	97	94	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
I	36-40	97	95	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
N	41-45	98	95	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
L	46-50	98	96	94	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
E	51-55	98	96	94	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
R	56-60	98	97	95	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
D	61-65	98	97	95	94	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
E	66-70	99	97	96	94	93	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
K	71-75	99	97	96	95	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
I	76-80	99	97	96	95	94	92	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	81-85	99	98	96	95	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	86-90	99	98	97	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	91-95	99	98	97	96	95	94	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	96-100	99	98	97	96	95	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	101-105	99	98	97	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
K	106-110	99	98	97	96	95	94	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
E	111-115	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E
L	116-120	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E
I	121-125	99	98	98	97	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E
M	126-130	99	98	98	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E
E	131-135	99	98	98	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E
	136-140	99	99	98	97	96	96	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E
	141-145	99	99	98	97	97	96	95	94	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E
	146-150	99	99	98	97	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E
	151-155	99	99	98	97	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E
S	156-160	99	99	98	97	97	96	96	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E	E
A	161-165	99	99	98	98	97	96	96	95	94	94	93	92	91	91	E	E	E	E	E
Y	166-170	99	99	98	98	97	96	96	95	95	94	93	92	92	91	91	E	E	E	E
I	171-175	99	99	98	98	97	97	96	95	95	94	94	93	92	92	91	E	E	E	E
S	176-180	99	99	98	98	97	97	96	95	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E
I	181-185	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	93	92	92	91	91	E	E	E
	186-190	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	92	91	91	E	E	E
	191-195	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	92	91	91	E	E	E
	196-200	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	92	91	91	E	E	E

**Tablo 4. Kelime anlama düzey ve yüzdeliğini belirleme kılavuzu. Ekwall ve Shanker'dan (1988:412) uyarlanmıştır.**

Bu envanterde öğrencinin anlama düzeyini belirlemek için okuduğunu anlama soruları basit ve derinlemesine olmak üzere 2 gruba ayrılır.

Basit anlama soruları için:

- Tam cevaplanan sorulara “2”,
- Yarım cevaplanan sorulara “1”,
- Hiç cevaplanmayan sorulara “0” puan verilir.

Derinlemesine hazırlanmış sorular için:

- Tam ve etkili bir şekilde cevaplanan sorulara “3”,
- Biraz eksikleri olan ancak beklenen cevabın yarıdan fazlasını verenler için “2”,
- Yarı cevaplanan sorulara “1”,
- Hiç cevap verilmeyen sorulara “0” puan verilir.

(Senaryonun devamı)

Öğrencilere 8. etkinlik için süre veren öğretmen daha sonra birkaç öğrencinin yazısını okutturur ve geriye kalan etkinlikleri ise öğrencilere ev ödevi olarak verir, dersi bitirir. Ödev olan etkinlikler ise aşağıdaki gibidir:

## Görsel 10. Etkinlik 5

**1. Etkinlik**

Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimelerin anlamlarını tahmin edip yazınız. Bunun için cümlenin anlamından hareket ediniz.

○ Martılara, "Neden çöğlük atıyorsun?" diye kızan birini hiç görmedim mesela şimdiye kadar.  
martı: \_\_\_\_\_



○ İçlerinden gelen uçma içgüdüğü yok mu oluyor?  
içgüdü: \_\_\_\_\_

○ Sen benim midemi unuttun galiba akıllı bıdık!  
bıdık: \_\_\_\_\_

Türkçe sözlüklerinizi inceleyiniz. Siz de her metinde anlamını yeni öğrendiğiniz kelimeleri anlamlarıyla birlikte bir deftere yazarak kendinize özel bir sözlük oluşturunuz. Bunun için orta kalınlıkta bir defter ediniz. Alfabemizdeki harflerin sayısını dikkate alarak defterinizin sayfalarını harflere göre ayırınız. Bunu yaparken dilimizde bazı harflerle başlayan kelimelerin sayısının daha çok olduğunu göz önünde bulundurunuz. Örneğin, "A", "K", "M", "T", "N", "S" gibi bazı harflerle başlayan kelimelerin sayısı, diğer harflerle başlayan kelimelerden daha fazladır (Harflere ayrılan sayfalar için Türk Dil Kurumu'nun hazırladığı Türkçe Sözlük'ü inceleyebilirsiniz.).

Kitaplarımızda "Sözlük" gibi "İçindekiler" bölümü de vardır. Kitabınızın başında yer alan bu bölümü inceleyiniz. "Halay" adlı dinleme metninin olduğu sayfayı söyleyiniz. Basılı eserlerde bir metnin veya konunun olduğu sayfayı bulmak için "İçindekiler" bölümünden yararlanınız.

Bu çalışmayı bilgisayarınızda bir dosya açarak da yapabilirsiniz.



## Görsel 11. Etkinlik 6

**3. Etkinlik**

Metnin görsellerini inceleyiniz. Görselleri, metnin içeriğini yansıtmakta başarılı bulup bulmadığınızı nedenleriyle yanlarına yazınız.



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5. Etkinlik**

Aşağıdaki yazma alanına metindeki çocuğun ve kendinizin özelliklerini yazınız. Ardından metindeki çocuğa hayatını istediği gibi yaşaması için hangi tavsiyelerde bulunacağınızı sözlü olarak söyleyiniz.

<u>Kuş çocuğun özellikleri</u>	<u>Benim özelliklerim</u>



Ceylin'in öğretmenin okuma öğretimi sürecinde eksiklik görüyor musunuz? Görüyorsanız bu eksiklikler nelerdir?



Siz Ceylin'in öğretmeni yerinde olsanız sınıfınızda nasıl bir okuma öğretimi gerçekleştirirdiniz? Aşamalarına uygun bir şekilde anlatınız. (Okuma öncesi, sırası ve sonrası)



**Okuma Öncesi**

- Ön hazırlık
- Zihinsel hazırlık



**Okuma Sırası**

- Anlama
- Zihinsel yapılandırma
- Bilgiyi uygulama



**Okuma Sonrası**

- Değerlendirme



Ceylin'in öğretmeni yerinde olsaydınız Ceylin'in okuma becerisini geliştirmeye yönelik (akıcı okuma becerisini kazandırmaya yönelik) hangi yöntem ve teknikleri kullanırdınız?



Okuma becerisini alışkanlığa dönüştürmek adına neler yapardınız?

### Yazma Öğretimi ile İlgili Senaryo Temelli Öğrenme Etkinliği



Senaryoya geçmeden önce kendinizi meslek hayatında varsayınız. Senaryodaki öğrenciyi aile, içerisinde bulunduğu sınıf ortamı, öğretmen gibi unsurlar açısından dikkatli bir şekilde inceleyiniz. Aynı zamanda öğrencinin yazma becerisini değerlendiriniz.

**Senaryo:** Okul öncesi eğitim almayan ve ilkokul 3. sınıf öğrencisi olan Beril, matematik dersinde yakaladığı başarıyı Türkçe dersinde yakalayamamaktadır. Çünkü okumayı pek sevmemekte ve özellikle yazma becerisi konusunda sorun yaşamaktadır. Bunun yanı sıra Beril'in anne ve babası çalışmaktadır. Bu sebeple eve geç gelmekte ve Beril ile pek fazla ilgilenememektedir. Bir gün ev ödevleriyle uğraşmakta olan Beril bir soruda takılır ve babasına sormaya karar verir. Beril ve babası arasında şu şekilde bir diyalog geçer:

Beril: Baba sana bir şey soracağım.

Babası: Sor bakalım kızım.

Beril: Öğretmenimiz bize şu resimlerden hareketle bir yazı yazmamızı istedi ama yazıya nasıl başlayacağım bir türlü aklıma gelmiyor. (Ödev kağıdındaki resimleri babasına göstermeye çalışır.)

Babası: İşte sırasıyla hangi resimler varsa onları yazacaksın Berilcim.

Beril: Baba ama yazıya nasıl başlayacağımı bilemiyorum.

Babası: “Bir varmış bir yokmuş” diye başlayıp devamını getirebilirsin.

Beril: Tamam baba.

Babasından umudu kesen Beril, bu sefer annesinin yanına gider ve aynı soruyu annesine sorar. Annesi ise o sırada mutfakta yemek yapıyordur. Beril'e çok meşgul olduğunu ve sorusunu babasına sormasını söyler. Hem babası hem de annesinden yardım alamayan Beril ödevini tamamlamak için kâğıda bir şeyler karalamaya başlar.



## Ertesi gün (Okul)

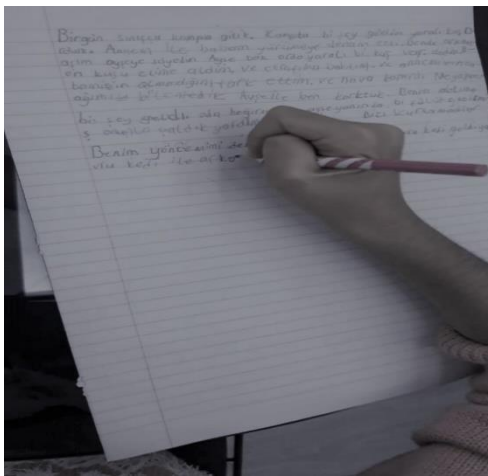
Beril'in gittiği okul, orta sosyoekonomik düzeydedir ve sınıfının mevcudu ise 40'tır. Bir Türkçe dersinde öğretmen:

-Çocuklar bugün hep birlikte serbest yazma çalışması yapacağız. Metnin konusunu size bırakıyorum. İstedığınız herhangi bir konu hakkında yazabilirsiniz. Ama yazarken olay örgüsüne dikkat ediniz. Yazıyı tamamlamanız için 20 dakikanız var.

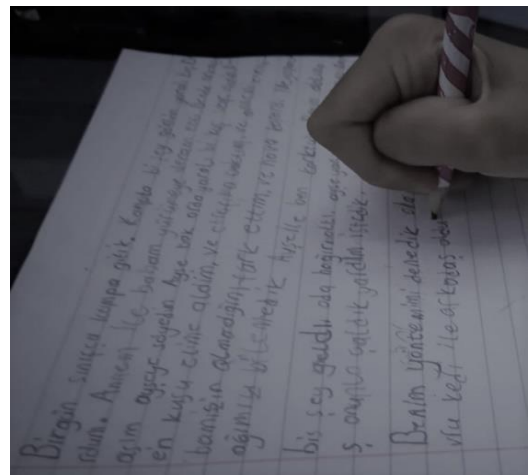
Yazma ile ilgili gerekli uyarıları yapan öğretmen, öğrencilerini yazma çalışmalarıyla baş başa bırakır. Ara ara sıralarda dolaşarak öğrencilerinin yazılarını inceler. Tüm öğrencilerin yazılarına bakma fırsatı olmayan öğretmen, gördüğü yazılardan hareketle öğrencilerini noktalama işaretleri, yazının güzel ve okunaklı olması ve yazarken çizgiye dikkat edilmesi gibi konularda uyarır. Daha sonra öğrencilerin yazılarını tamamlamalarını bekler.

Bir önceki gün yazma ödevinde zorlanan Beril için bu ders adeta işkence gibidir. Bunun yanında sıra boyuna yüksek geldiği için ayakları yere değmemekte, masa da boyuna uzun geldiğinden kollarını sürekli yukarı kaldırarak yazmak zorunda kalmaktadır. Bu durum onun yazarken zorlanmasına sebep olmaktadır. Tüm bunlara rağmen bir de yazma konusunu belirlemekte sorun yaşamaktadır. Uzun bir süre düşündükten sonra geçen gün sınıfça gittikleri kampta başına gelenleri yazmaya karar verir. Böylelikle yazmaya başlar. Fakat yazarken çok yorulmaktadır. Bu yüzden ara ara dinlenmektedir.

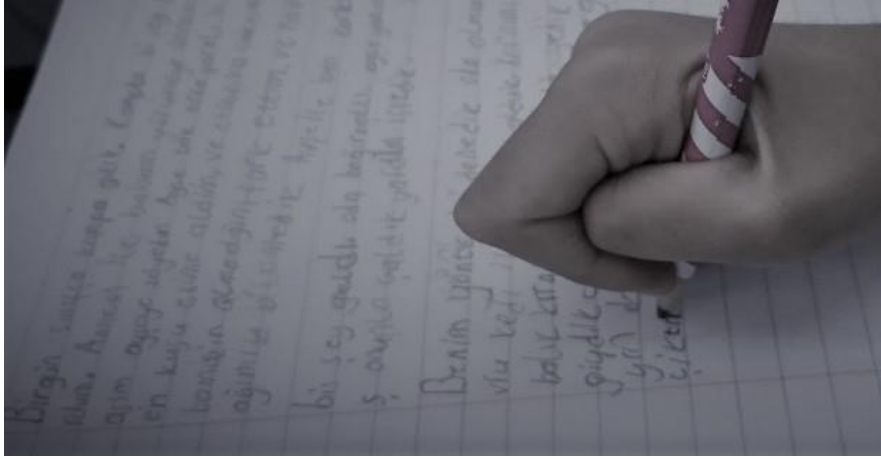
Görsel 1. Beril'in kâğıdı tutma pozisyonu



Görsel 2. Beril'in kalemi tutma şekli



Görsel 3. Beril'in kalemi tutma açısı



Senaryodan ve görsellerden hareketle sizce Beril'in yazma konusunda sorun yaşamasının altında yatan sebepler neler olabilir? Aşağıdaki kriterler bakımından inceleyelim.

**Okul öncesi eğitim**

**Kas gelişimi**

**El tercihi**

**Sıra/Masa**

**Kalem tutma**

**Özgüven/yazmaya karşı tutum**

**Aile**

**Öğretmen**

**Diğer dil becerileri**



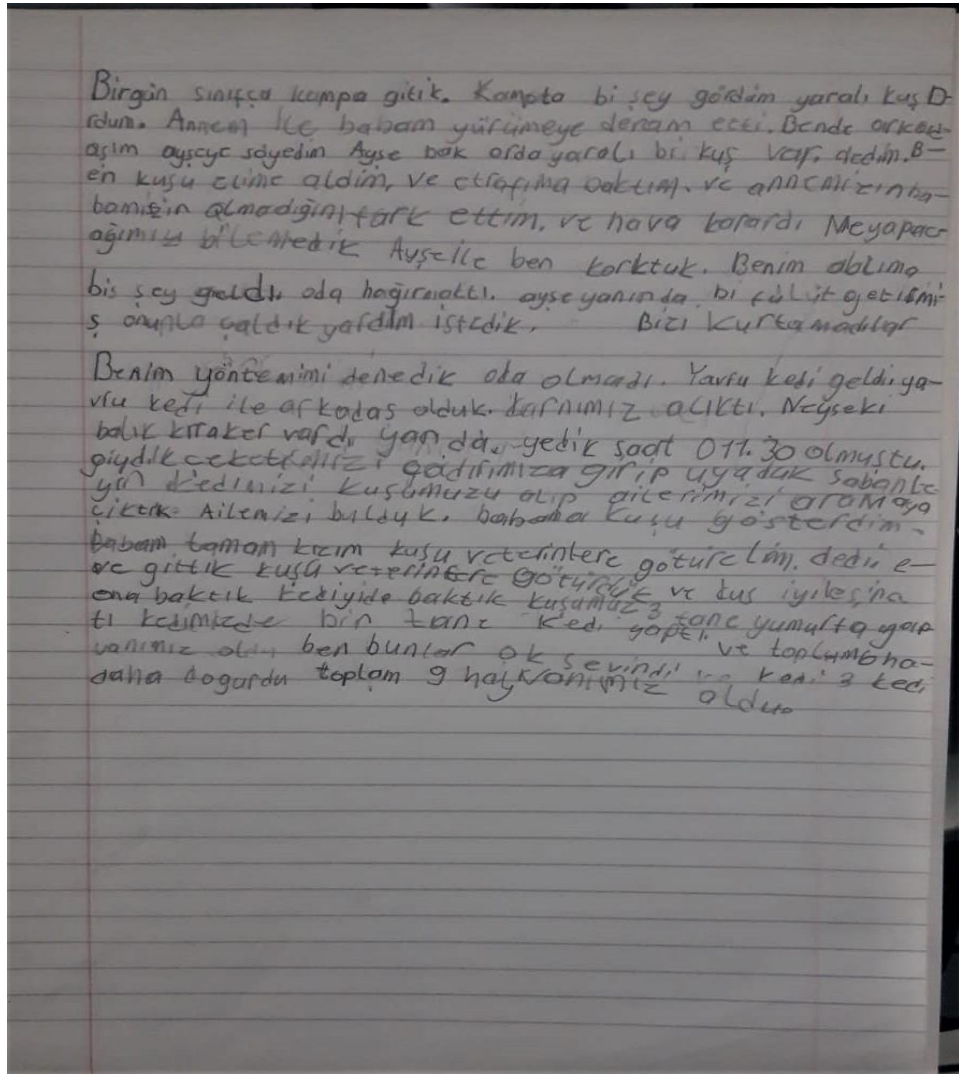
Siz Beril'in öğretmeni yerinde olsaydınız bu sorunları aşmak için neler yapardınız?

(Senaryonun devamı-20 dakika sonunda)

Öğretmen: Evet çocuklar, süreniz doldu. Haydi bırakın bakalım kalemleri ve arkanıza yaslanın. Şimdi sınıf başkanı tüm kağıtları toplasın. Ben en güzel yazanı belirleyeceğim ve yarın onun yazısını okul panosunda paylaşacağız. Şimdi okuma kitaplarınızı çıkarabilirsiniz. Ben de şu yazılarınıza bir göz atayım.

Beril'in yazma konusunda sorunu olduğunu bilen öğretmen öncelikle Beril'in kağıdıyla işe başlar. Öğretmen, Beril'in kağıdını yazı güzelliği, noktalama işaretleri, imla hataları gibi unsurları göz önüne alarak değerlendirir.

Görsel 4. Beril'in yazma ürünü





Öncelikle 3. sınıf düzeyinde bir öğrenciden yazma ile ilgili hangi becerilere sahip olmasını beklediğimizi belirleyelim. Bunun için Türkçe Dersi Öğretim Programından yararlanalım.



Siz Beril'in öğretmeni yerinde olsaydınız Beril'in yazısını nasıl değerlendirirdiniz?



Beril'in yazısındaki sorunları verilen kriterler bakımından birlikte inceleyelim.

<b>Kelime seçimi</b>	<b>Dil bilgisi</b>	<b>Okunaklık</b>
<b>Tutarlılık</b>	<b>Mekanik</b>	<b>İçerik</b>



Beril'in yazısını Education Northwest (2006) tarafından geliştirilen ve Özkara (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği" ile tekrar değerlendirelim.

7-16 puan (düşük)

17-26 (orta)

27-35 (yüksek)

Görsel 5. 6+1 Analitik yazma ve değerlendirme ölçeği fikirler boyutu

<b>1</b> <b>FİKİRLER</b>		
(5)	(3)	(1)
<p><b>Bu metin açık ve bir konuya odaklanmış. Okuyucunun dikkatini dağıtmıyor. Uygun fikirler ve detaylar ana fikri zenginleştiriyor.</b></p>	<p><b>Yazar başlangıç seviyesinde olmasına rağmen, konuyu tanımlamaya başlıyor.</b></p>	<p><b>Metin henüz tam bir amaç veya ana fikre sahip değil. Okuyucu metinden bir anlam çıkaramıyor.</b></p>
<p><b>A.</b> Konu sınırlandırılmış ve dağıtılmadan yazılmış. <b>B.</b> Yazıdaki anlatım ve çeşitli detaylar, okuyucuya tahmin edilebilenin ötesinde önemli bilgiler veriyor. <b>C.</b> Yardımcı fikirler, ana fikri desteklemekte kullanılmış. <b>D.</b> Yazar bilgiye ve deneyime dayanarak yazmış gibi görünüyor; fikirler yeni ve orijinal. <b>E.</b> Okuyucunun kafasında oluşabilecek sorular öngörülerek cevaplanmış. <b>F.</b> Yazar, önemli olanı seçip ortaya koymada başarılı.</p>	<p><b>A.</b> Konu sınırlandırılmamış, fakat yazarın nereye yönlendiğini fark edebiliyoruz. <b>B.</b> Fikirleri desteklemeye çalışmış, fakat kilit noktaları açıklamaya yeterli olmamış. <b>C.</b> Güçlü bir amaç için yeterli derecede ayrıntılı, kesin ve genişletilmiş bilgiler olmasa da fikirler anlaşılacak şekilde yazılmış. <b>D.</b> Yazar bilgilerinden ve deneyimlerinden yararlanmış gibi görünüyor fakat genel gözlemlerden özele geçişlerde zorluk yaşıyor. <b>E.</b> Okuyucu sorularının cevabını alamıyor. Yazıda verilmesi gereken fakat eksik olan bilgiler var. <b>F.</b> Yazar genelde konunun üzerinde duruyor ama tam olarak bir ana fikir verememiş. Yazar konuyu tam açık hale getirememiş.</p>	<p><b>A.</b> Yazar hala bir konu arayışı içinde, halâ ana fikrin ne olacağını tartışıyor gibi görünüyor. <b>B.</b> Bilgi sınırlı, açık değil, metnin uzunluğu konunun gelişmesi için yeterli değil. <b>C.</b> Fikrin açıklanması yeterince güçlü değil, fikir yardımcı fikirler önemsenmeden ifade edilmiş. <b>D.</b> Yazar konuyu anlamlı ve kendine özgü bir şekilde tanımlayarak başlanmamış. <b>E.</b> Metin kendini tekrarlayan bir yapıya sahip, ilgisiz, rasgele fikirlerin birleşimi gibi okunuyor. <b>F.</b> Her şey aynı derecede önemli görünüyor, yazar neyin önemli olduğuna karar verememiş.</p>

Görsel 6. 6+1 Analitik yazma ve değerlendirme ölçeği organizasyon boyutu

<b>2</b> <b>ORGANİZASYON</b>		
(5)	(3)	(1)
<p><b>Organizasyon ana fikri ve konuyu geliştirerek aktarıyor. Bilginin sıralanışı, yapısı ve sunumu okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.</b></p>	<p><b>Organizasyon yapısı okuyucunun kafasını fazla karıştırmadan okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.</b></p>	<p><b>Metindeki fikirler, detaylar ve olaylar rasgele bir şekilde bir araya getirilmiş, metnin kendine has tutarlı bir yapısı yok. Metin aslında aşağıda verdiğimiz problemlerden daha fazlasını yansıtıyor.</b></p>
<p><b>A.</b> Yazıya güzel bir giriş yapılarak okuyucu yazıya çekiliyor, tatmin edici bir sonuç bölümüyle okuyucu sonuca ulaştırılarak bitiyor. <b>B.</b> Özenli geçişler fikirlerin nasıl bağlandığını açıkça gösteriyor. <b>C.</b> Detaylar tam yerine yerleştirilmiş, sıralama mantıklı ve etkileyici. <b>D.</b> Yazar konuyu ne zaman ağırdan alıp ayrıntılardan bahsedeceğini ve ne zaman toparlayıp devam edeceğini iyi biliyor. Yerleştirme iyi yapılmış. <b>E.</b> Başlık orijinal ve tam anlamıyla ana fikri yansıtıyor. <b>F.</b> Organizasyon okuyucuyu yormadan, çok düzgün bir şekilde akıyor, metnin yapısı amaca ve hedef okuyucuya uyuyor.</p>	<p><b>A.</b> Yazı bir giriş bölümüyle başlamış ve sonuç bölümüyle bitirilmiş. Giriş güçlü bir öngörü oluşturamamış; sonuç bölümü ise tam olarak açık değil, belirsiz noktalar var. <b>B.</b> Geçişler genelde iyi ama fikirler arasındaki bağlantı pek açık değil. <b>C.</b> Sıralamalar biraz mantıklı fakat tutarlı bir şekilde fikirleri yeteri kadar destekleyemiyor. Bazen aynı yapıdaki cümleler tekrarlanmış, bu da okuyucunun dikkatini metnin içeriğinden yapıya yönlendiriyor. <b>D.</b> Yazar ya çok hızlı geçiş yapıyor ya da gereksiz detaylarda çok zaman harcıyor. Yinede geçişler yeterli derecede kontrol altında tutulmuş. <b>E.</b> Pek dikkat çekici olmasa da bir başlık konulmuş. <b>F.</b> Organizasyon bazen ana fikri ve metni destekliyor bazen de okuyucu konunun geçiştirildiği fikrine kapılıyor.</p>	<p><b>A.</b> Metinde neler olacağını yönlendiren bir giriş veya anlatılanları toparlayacak gerçek bir sonuç bölümü yok. <b>B.</b> Fikirler arasındaki bağlar karmaşık ya da hiç yok. <b>C.</b> Cümleler metne uygun şekilde yerleştirilmemiş. <b>D.</b> Geçiş hızı uygun değil, okuyucu metne tam odaklanırken yazar çok yavaşlatıyor. <b>E.</b> Hiç başlık konmamış; başlık varsa bile konuyla ilgisiz. <b>F.</b> Organizasyondan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu ana fikri anlayamıyor.</p>

Görsel 7. 6+1 Analitik yazma ve değerlendirme ölçeği üslup boyutu

<b>3</b> <b>ÜSLUP</b>		
<b>(5)</b>	<b>(3)</b>	<b>(1)</b>
<b>Yazar okuyucuyla sanki karşılıklı konuşuyormuşçasına etkili bir dil kullanıyor. Yazar, okuyucuya ve yazının amacına uygun olarak yazmış.</b>	<b>Yazar samimi görünüyor ama tam olarak konuya hakim değil. Sonuç güzel ya da içten ama ikna edici değil.</b>	<b>Yazar konuya ve içeriğe kayıtsız kalmış. Yazı amaçtan ve okuyucuyla bağ kurmaktan uzak.</b>
<p><b>A.</b> Yazar anlamlı detaylar seçerek, doğal ve etkili bir dil kullanarak okuyucuyla sıkı bir bağ kuruyor.</p> <p><b>B.</b> Yazarın kişisel seçimi ve fikir düzenlemesi yazının amacını tam olarak yansıtmış.</p> <p><b>C.</b> Yazarın kişisel duygularını metne katarak kelimelerin arkasındaki kişiliğini açığa vurma riskini göze alması yazıyı güzel kılıyor.</p> <p><b>D.</b> Açıklayıcı ve ikna edici üslup özenle seçilmiş, bu fikirlerin neden okuyucu tarafından bilinmesi gerektiğini göstererek konunun gücünü yansıtıyor.</p> <p><b>E.</b> Yazının anlatımı kişisel ve etkili, sizi yazarın fikirlerini ya da bakış açısını düşünmeye sevk ediyor.</p>	<p><b>A.</b> Metin okuyucuyla ciddi, güzel, fakat karşılıklı olmayan bir biçimde bağ kurmaya çalışıyor.</p> <p><b>B.</b> Yazar amaçtan haberdar ve bu amacı yansıtmak için içerik ve yapıyı seçmeye çalışmış.</p> <p><b>C.</b> Yazar bazen kişisel detaylardan bahsetmiş fakat genelde risk almaktan kaçınmış.</p> <p><b>D.</b> Açıklayıcı ve ikna edici üslup konuyla tam uyuşmuyor ve fikirlerin kullanımındaki hatalar güven vermiyor.</p> <p><b>E.</b> Yazının anlatımı samimi fakat konu hakkında tek ve kişisel bir bakış açısını yansıtmıyor.</p>	<p><b>A.</b> Yazarın fikirleri ve dili okuyucuyla iletişim kuramıyor.</p> <p><b>B.</b> Yazarın açık bir amacı yok ve seçilen tarz içerikle ya da fikirlerle uyuşmuyor.</p> <p><b>C.</b> Yazıda hiç risk yok, yazar kendisi ile ilgili hiçbir şey vermiyor.</p> <p><b>D.</b> Açıklayıcı ve ikna edici üslup hiç kullanılmamış ve bilgiden yoksun.</p> <p><b>E.</b> Anlatım açısından konunun gelişimi çok kısıtlı kalmış, hiçbir bakış açısı belli değil.</p>

Görsel 8. 6+1 Analitik yazma ve değerlendirme ölçeği kelime seçimi boyutu

<b>4</b> <b>KELİME SEÇİMİ</b>		
<b>(5)</b>	<b>(3)</b>	<b>(1)</b>
<b>Kelimeler hedeflenen mesajı tam olarak, ilgi çekici ve doğal bir yolla aktarmaktadır. Kelimeler etkili ve sürükleyici.</b>	<b>Anlatım tek düze olmasına rağmen, seçilen kelimeler işlevsel. Genel anlamda yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor.</b>	<b>Yazar çok az kelime hazinesine sahip ya da özel anlam ifade edecek kelimeleri kullanmak için çaba sarf etmemiş.</b>
<p><b>A.</b> Kelimeler özgün ve uygun. Yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor.</p> <p><b>B.</b> Çarpıcı kelime ve tamlamalar okuyucunun gözüne çarpıyor ve aklında yer ediyor.</p> <p><b>C.</b> Dil ve ifade şekli doğal, etkili ve okuyucu için uygun.</p> <p><b>D.</b> Özel isimler ve sıfatlar yazıya derinlik katarken, yerinde kullanılan fiiller yazıyı güçlendiriyor.</p> <p><b>E.</b> Kullanılan dil anlamı zenginleştiriyor ve anlamayı kolaylaştırıyor.</p> <p><b>F.</b> Yazar doğru kelimeyi ya da deyimli doğru yere koymaya özen göstermiş. Hassasiyet apaçık görünüyor.</p>	<p><b>A.</b> Kelimeler genel anlamda doğru ve yeterli, tam olarak olmasa da anlamı destekliyor.</p> <p><b>B.</b> Sıradan kelimeler ve deyimler iletişimi sağlıyor fakat okuyucunun hayal gücünü pek zorlamıyor.</p> <p><b>C.</b> Değişik kelimelerle ifade oluşturma gayreti gelişme çabasını gösteriyor fakat bazen okuyucunun seviyesinin üzerine çıkarak çok farklı bir boyut kazanıyor.</p> <p><b>D.</b> Çok az başarı olmasına rağmen yazı sıradan fiiller, günlük isimler ve olağan sıfatlar kullanılarak yazılmış.</p> <p><b>E.</b> Kelimeler ve tamlamalar sadece birkaç yerde yerinde kullanılmış.</p> <p><b>F.</b> Kelimeler birkaç yerde sadeleştirilerek kullanılmış, yazı genelde okuyucunun ilk defa karşılaştığı kelimelerden oluşmuş.</p>	<p><b>A.</b> Kelimeler çok sınırlı, anlam çıkaracak şekilde özel bir kullanımdan yoksun ve kafa karıştırıcı.</p> <p><b>B.</b> Dilden kaynaklanan sorunlar okuyucuyu merakta bırakıyor. Kelimelerin çoğu bu merakı gidermiyor.</p> <p><b>C.</b> Okuyucu dikkate alınmamış. Dil, verilmek istenen mesajı hedefine ulaşmayacak şekilde yanlış kullanılmış.</p> <p><b>D.</b> Sınırlı kelime bilgisi ve cümlelerin yanlış kullanımı anlamayı ciddi bir şekilde engelliyor.</p> <p><b>E.</b> Kelimeler ve tamlamalar anlamı bozacak kadar yaratıcılıktan uzak.</p> <p><b>F.</b> Kullanılan dil okuyucunun seviyesine uygun seçilmemiş. Okuyucunun ilgisini dağıtıyor veya yanlış anlamaya neden oluyor.</p>

Görsel 9. 6+1 Analitik yazma ve değerlendirme ölçeği cümle akıcılığı boyutu

5 CÜMLE AKICILIĞI		
(5)	(3)	(1)
<b>Yazı çok güzel bir ahenk, uyum ve akıcılığa sahip. Cümleler etkileyici, güçlü ve çeşitli ifadelerle güzel oluşturulmuş.</b>	<b>Yazının durağan bir ahengi var fakat daha hoş olabilir ya da düzenli bir şekilde aktarılabilir.</b>	<b>Okuyucu metni anlamak için çok çaba sarf etmeli. Yazı aşağıdaki sorunlardan daha fazlasını içeriyor.</b>
<p><b>A.</b> Cümleler; anlamı zenginleştirmek ve önemini vurgulamak için özenle oluşturulmuş.</p> <p><b>B.</b> Cümleler hem uzunluk olarak hem de yapı olarak çeşitli. Yarım cümleler (eğer kullanılmışsa) farklı bir tarz katmış.</p> <p><b>C.</b> Cümle başlangıçlarındaki çeşitlilik yazıya bir hareket katmış.</p> <p><b>D.</b> Cümleler ve düşünceler arasında yaratıcı ve yerinde bağlar kurulmuş, birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve birinin diğerini nasıl desteklediğini gösteriyor.</p> <p><b>E.</b> Yazının bir uyumu var; yazar anlamın yanı sıra kelimeleri uygun yerlerde kullanmaya dikkat etmiş. Yüksek sesle okuduğunuzda kelime uyumundan dolayı kolayca anlaşılabilir.</p>	<p><b>A.</b> Cümleler ahenkli bir şekilde oluşturulmamışsa da, düzgün bir şekilde metin içinde görevlerini yerine getiriyor.</p> <p><b>B.</b> Cümleler genelde hatasız oluşturulmuş, bir arada anlamlı duruyor.</p> <p><b>C.</b> Cümle başlangıçlarının hepsi tamamen aynı değil, biraz da olsa farklılık var.</p> <p><b>D.</b> Okuyucunun cümlelerin birbiriyle bağını anlaması için ipuçları verilmemiş. Yani bağlaçlar kullanılmamış.</p> <p><b>E.</b> Metnin bazı bölümleri uyumlu fakat diğer bölümler uyumsuz.</p>	<p><b>A.</b> Cümleler karmaşık, yarım kalmış, konudan konuya atlıyor ve biçimsiz. Tamlamalar düzgün değil. Yazı stürükleyici değil, okuyucu okurken sıkılıyor.</p> <p><b>B.</b> Cümleler anlamdan yoksun. Cümleler hatasız bir şekilde düzeltilse bile birbirleriyle anlamlı bir şekilde bir araya gelmiyor.</p> <p><b>C.</b> Cümlelerin çoğu aynı şekilde başlıyor ve aynı yapıyı monoton bir şekilde takip ediyor.</p> <p><b>D.</b> Çok bağlaç kullanımı ya da bağlaçların eksikliği ağır, karmaşık bir dil oluşturuyor.</p> <p><b>E.</b> Yazıda uyum yok ve etkileyici değil.</p>

Görsel 10. 6+1 Analitik yazma ve değerlendirme ölçeği imla boyutu

6 İMLA		
(5)	(3)	(1)
<b>Yazar imla (kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı) kullanımını anlamış ve okumayı zenginleştirmek için etkili bir şekilde kullanıyor. Yanlış yok denecek kadar az.</b>	<b>Yazar standart imla kurallarını tam olmasa da biliyor. İmla bazen güzel kullanılmış ve yazıyı zenginleştiriyor bazen de hatalar okumayı zorlaştırıyor.</b>	<b>Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı kullanımlarında sürekli yapılan hatalar okuyucuyu rahatsız ediyor ve okumayı güçleştiriyor. Yazı aşağıda verilen sorunlardan daha fazlasını içeriyor:</b>
<p><b>A.</b> Kelime yazımı genelde ve zor kelimelerin kullanımında bile doğru.</p> <p><b>B.</b> Noktalama hatasız hatta yaratıcı. Okuyucuya yol gösteriyor.</p> <p><b>C.</b> Büyük harf kullanımı tam olarak anlaşılabilir ve tutarlı bir şekilde kullanılmış.</p> <p><b>D.</b> Dilbilgisi kullanımı doğru ve metni açıklamaya yardımcı oluyor.</p> <p><b>E.</b> Satır başları düzgün ve organizasyonu kuvvetlendiriyor.</p> <p><b>F.</b> Yazar imlayı tarz oluşturmak için değiştirmiş ve de imlayı farklı kullanmış. Bu da işe yaramış. Bu yazı sınıf ya da okul panosuna asılabilecek kadar iyi.</p>	<p><b>A.</b> Kelime yazımı ve genelde kullanılan kelimeler doğru fakat biraz daha uzun ve zor kelimelerde hatalar var.</p> <p><b>B.</b> Nokta ve soru işareti gibi cümle sonu noktalama işaretleri doğru kullanılmış ama virgül, noktalı virgül, parantez, ayırma işareti gibi cümle içi noktalama işaretleri yanlış kullanılmış ya da unutulmuş.</p> <p><b>C.</b> Büyük harf kullanımı genelde doğru, sadece özel durumlarda kullanılan büyük harflerin kullanımında yanlışlıklar var.</p> <p><b>D.</b> Dilbilgisi kullanımı ile ilgili olan sorunlar anlamı etkilemiyor ama bunların düzeltilmesi gerekir.</p> <p><b>E.</b> Satır başı yapılmaya çalışılmış ama tam olarak doğru yerlerde değil.</p> <p><b>F.</b> Yazıyı daha güzel hale getirmek için biraz düzeltme yapılması gerekir.</p>	<p><b>A.</b> Sık kullanılan kelimeler de dahil, kelime yazımlarında yanlışlıklar var.</p> <p><b>B.</b> Noktalama işaretleri yok veya yanlış kullanılmış.</p> <p><b>C.</b> Büyük harf kullanımı rasgele, çok basit olanlarda doğru kullanım var.</p> <p><b>D.</b> Dilbilgisi ve kullanımındaki yanlışlar çok belli ve anlamı etkiliyor.</p> <p><b>E.</b> Satır başı yok, düzensiz ya da çok fazla (her cümle başında) ve metnin organizasyonu ile ilgisi yok.</p> <p><b>F.</b> Okuyucunun önce metni çözmek için okuması, sonra anlamak için okuması gerekir. Çok dikkatli düzeltilmesi gerekir.</p>

Görsel 11. 6+1 Analitik yazma ve değerlendirme ölçeği sunum boyutu

+ 1 SUNUM		
(5)	(3)	(1)
<p><b>Metnin şekli ve sunumu, okuyucunun mesajı anlaması ve birleştirebilmesini kolaylaştırıyor. Göze hoş görünüyor.</b></p> <p><b>A.</b> Harflerde kullanılan eğim hep düzgün devam etmiş, harfler açıkça yazılmış, kelimeler arasındaki boşluk hep aynı şekilde düzgün verilmiş ve metnin okunması kolay.</p> <p><b>B.</b> Eğer bilgisayarda yazılmışsa, okuyucuya okumaya yöneltecek uygun yazı karakteri ve ölçüde olmuş.</p> <p><b>C.</b> Sayfada boşluk bırakma (satır başı, satır sonu, kelimeler arası boşluk, paragrafın içerden başlaması vs.) okuyucuların dikkatlerini dağıtmadan metne ve konuya odaklanmasını sağlıyor. Kâğıt üzerinde dengeli kullanılmış boş alanlar var.</p> <p>Şekillendirme yazının amacına uygun.</p> <p><b>D.</b> Başlık, alt başlık, numaralandırma ve sayfa yapısının doğru kullanımı okuyucuyu istenilen metne ve bilgiye yönlendiriyor. Bu işaretler bilgilerin önem sırasının okuyucu tarafından anlaşılmasını kolaylaştırıyor.</p> <p><b>E.</b> Metin ve görsel öğeler arasında uyumluluk var. Görsel öğeler, metinde verilen önemli bilgi ve kilit noktaları destekliyor ve netleştiriyor.</p>	<p><b>Yazarın mesajı bu şekilde de anlaşılabilir.</b></p> <p><b>A.</b> Her ne kadar harflerin şekli ve boyutları farklı, bazıları eğik bazıları düz yazılmış, boşluklar orantısız verilmiş olsa da el yazısı okunabilir.</p> <p><b>B.</b> Bazı yerlerde harflerin ölçüleri orantılı olarak kullanılmış, bazı yerler de ise küçülmüş ve karışmış. Bu durum metin boyunca devam etmiyor.</p> <p><b>C.</b> Kenar boşlukları verilirken, bazı yerler çok taşmış. Daha farklı boşluk kullanımı (bir, iki veya üç boşluk ) metnin daha kolay anlaşılır olmasını sağlamasına rağmen yine de boşlukların kullanımında bir uyumsuzluk var.</p> <p><b>D.</b> Bazı işaretler (başlık, numaralandırma, alt başlık vb.) kullanılmış olmasına rağmen, okuyucunun metni anlayabilmesine sağlayacak şekilde tam olarak kullanılmamış.</p> <p><b>E.</b> Fazla ilgili olmasa da görsel öğeler kullanılmaya çalışılmış.</p>	<p><b>Metnin sunumundan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu yanlış mesaj alıyor.</b></p> <p><b>A.</b> Harfler düzensiz bir şekilde eğik yazıldığı, harflerin şekillerinin birbiriyle tutarsızlığı ya da yanlış yazımı, kelimeler arasındaki boşluğun az olması veya hiç olmamasından dolayı metni okumak ve anlamak çok zor.</p> <p><b>B.</b> Harflerin boyutları birbirinden çok farklı (ya çok küçük ya da çok büyük). Bu okuyucunun ilgisini dağıtan en büyük faktördür.</p> <p><b>C.</b> Boşluk kullanımı çok düzensiz ve okuyucuyu şaşırtıyor. Kâğıt üzerindeki olması gereken boşluk çok az ya da hiç yok.</p> <p><b>D.</b> İşaretlerin (başlık, alt başlık, numaralandırma vb.) eksikliği, okuyucunun bölümler arasında ilişki kurmasını zorlaştırıyor.</p> <p><b>E.</b> Kullanılan görsel öğeler metnin fikirlerini desteklemiyor. (Bunlar, yanıltıcı, çözülemez ya da çok karmaşık olabilir)</p>



Değerlendirme sonrası Beril'in yazma düzeyi nedir?



Beril'in öğretmenin yazma öğretimi sürecinde eksiklik görüyor musunuz?

Görürseniz bu eksiklikler nelerdir?

(Senaryonun devamı)

Öğretmen, Beril'i yanına çağırır. Ders sonunda yanında kalmasını ve onunla herhangi bir konuda tekrardan yazma çalışması yapacağını söyler. Birkaç öğrencisine daha yazısıyla ilgili dönüt veren öğretmen, dersi bitirir.



Siz Beril'in öğretmeni yerinde olsanız sınıfınızda nasıl bir yazma öğretimi gerçekleştirirdiniz? Aşamalarına uygun bir şekilde anlatınız. (Yazma öncesi, sırası ve sonrası)





Beril'in öğretmeni yerinde olsaydınız Beril'in yazma becerisini geliştirmeye yönelik hangi yöntem ve teknikleri kullanırdınız?



Yazma becerisini alışkanlığa dönüştürmek adına neler yapardınız?

# ÖZGEÇMİŞ

## Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Dilşat UZUNOĞLU

Doğum Yeri ve Tarihi: İzmir/ 03.01.1997

## Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi / Eğitim Fakültesi /Sınıf Öğretmenliği

Lisansüstü Öğrenimi: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel Eğitim ABD / Sınıf Eğitimi / Yüksek Lisans

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

## İletişim

e-posta Adresi: dilsatuzunoglu@gmail.com

Tarih: 08.07.2021