

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME-ÖĞRETME YAKLAŞIMI'NIN 7. SINIF
ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMU İLE
İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK GÖRÜŞ VE KAYGILARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aysun KARASU

Balıkesir, 2019

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME-ÖĞRETME YAKLAŞIMI'NIN 7. SINIF
ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMU İLE
İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK GÖRÜŞ VE KAYGILARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aysun KARASU

Tez Danışmanı

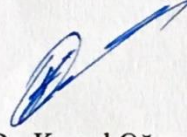
Dr. Öğr. Üyesi Nihat UYANGÖR

Balıkesir, 2019

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

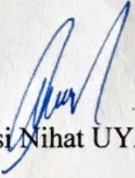
TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 201612509005 numaralı Aysun KARASU'nun "Senaryo Temelli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı'nın 7. Sınıf Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumu İle İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş ve Kaygılarına Etkisi" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 11/06/2019 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.



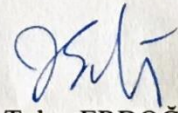
Doç. Dr. Kemal Oğuz ER

Üye (Başkan)



Dr. Öğr. Üyesi Nihat UYANGÖR

Üye (Danışman)

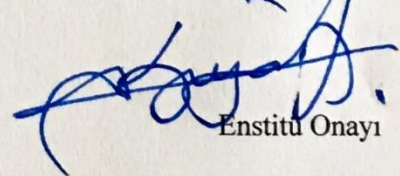


Dr. Öğr. Üyesi Tolga ERDOĞAN

Üye

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

26.06/2019



Enstitü Onayı

Prof. Dr. Kenan Ziya TAŞ
Müdür

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının uygulandığı İngilizce derslerinin öğrencilerin derse yönelik tutumları ile İngilizce öğrenmeye yönelik görüş ve kaygıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. 7. Sınıf İngilizce öğretim programı çerçevesinde yürütülen derslerde öğrencilerin gerçek hayatla bağlantılar kurarak üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi, iletişim ve kaygı düzeyleri açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın yapılandırmacı yaklaşımı temel alan yapısı sayesinde günümüz eğitim anlayışına destek olacağı düşünülmektedir. Ayrıca nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılarak elde edilen sonuçların da da gelecek çalışmalara ve alanyazına katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Çalışma sürecim boyunca her konuda bana yardımcı olan, yürüdüğüm yolda bana ışık tutan, akademik anlamda bana büyük katkılar sağlayan danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üy. Nihat UYANGÖR'e;

Yüksek lisans öğrenimim boyunca benden desteklerini esirgemeyen ve eğitim sürecime engin bilgileri ile katkıda bulunan Sayın Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ'ye, Doç. Dr. Kemal Oğuz ER'e ve Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'a;

Bu süreçte bana yardımcı olan ve destek sağlayan sevgili öğrencilerime ve çalışma arkadaşlarıma;

Çalışmamın her anında benden desteğini esirgemeyen, araştırma sürecimin tüm dakikalarını benim için sessiz ve çalışılabilir kılan sevgili annem Gülay HAYDANLI'ya;

Tüm zorluklarda yanımda olan, mutluluklarımın yoldaşı eşim Harun ve biricik kızım Asya'ya teşekkür ederim.

Aysun KARASU

ÖZET

SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME-ÖĞRETME YAKLAŞIMI'NIN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMU İLE İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK GÖRÜŞ VE KAYGILARINA ETKİSİ

KARASU, Aysun

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üy. Nihat UYANGÖR

2019, 203 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile İngilizce öğrenmeye yönelik görüş ve kaygıları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırma Senaryo Temelli Öğrenmeye yönelik etkinliklere dayalı “İngilizce” derslerinde 7. Sınıf İngilizce öğretim programı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. 23 deney, 23 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 46 7. Sınıf öğrencisinden oluşan çalışma grubuna uygulanan etkinlikler 2018-2019 eğitim öğretim güz yarıyılı süresince gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçları desteklemek amacıyla hem nitel hem de nicel yöntem birlikte uygulanmıştır. Nitel ve nicel çalışmaların birlikte kullanıldığı karma yöntemde sıralı açıklayıcı desen tercih edilmiştir. Nicel boyutunda tek bağımsız değişkeni Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı olan bu araştırmanın modeli öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Bu boyuttaki veriler Kara tarafından geliştirilen “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, Ergüder tarafından geliştirilen “İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği” ve Baş tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Ölçeklerin kullanımı sonucu elde edilen verilerin analizi için SPSS Statistics 22 programı kullanılmış ve tekrarlı ölçümler için çok faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmeler sonucu elde edilen veriler için içerik analizi kullanılmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda, Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı İngilizce derslerinin öğrencilerin tutumlarında derse yönelik ilgi ve merakı artırdığı, genel kaygı düzeyini ise azalttığı gözlenmiştir. Senaryo Temelli Öğrenme

yaklaşımının öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerinde iletişime yönelik kaygılarını azalttığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu yaklaşımın, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görüşlerinde çevreden ve kendilerinden kaynaklanan sorunlarının azalmasına yardımcı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Senaryo Temelli Öğrenme, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı, İngilizce Kaygısı, İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum, İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş

ABSTRACT

EFFECTS OF SCENARIO-BASED LEARNING METHOD ON 7TH GRADE STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS ENGLISH LESSON AND OPINIONS AND ANXIETY TOWARDS LEARNING ENGLISH

KARASU, Aysun

Postgraduate, Department of Educational Sciences

Advisor: Dr. As. Prof. Nihat UYANGÖR

2019, 203 pages

The aim of this study is to search the effect the effect of scenario based learning approach on the students' attitude for English lesson, views and anxiety about English learning. The study was carried out in English Lessons based on Scenario-Based Learning Approach within the frame of 7th Grades' English Curriculum. Sample group of the study included (23 experimental group, 23 control group) 46 7th grade students. Scenario-Based activities were applied to the students in fall semester of 2018-2019 educational year. During the study, both qualitative and quantitative methods were used on the purpose of supporting obtained conclusions. Serial Descriptor Design was chosen in the mixed method, qualitative and quantitative methods were used together. The model of the study of which the only independent variable was Scenario-Based Learning Approach in the quantitative dimension was pre-test, post-test control group quasi-experimental design. The data was collected with "Attitue Scale towards English Lesson" developed by Kara, "Opinion Scale towards Learning English" developed by Ergüder, "Foreign Language Learning Anxiety Scale" developed by Baş. The data was analyzed with SPSS Statistics Program and Mutlivariate Analysis of Variance for Repeated Measures was applied. On the qualitative dimension of the study, Individual Interviews was carried out with semi-structured interview form developed by the researcher. Content analysis was used for the data obtained as a result of individual interviews.

As a result of the research, it has been observed that, English Lessons based on Scenario-Based Learning Approach increased the curiosity and interest, decrease general anxiety level on the attitudes of the students, Besides, it has been concluded that Scenario-Based Learning Approach decreased communication anxiety level on

the foreign language learning anxiety of students. Last, it has been detected that Scenario-Based Learning Approach helped students to resolve problems arising from self and environment on opinions of students towards English Lessons.

Keywords: Scenario-Based Learning, Foreign Language Learning Anxiety, English Anxiety, Attitude towards English Learning, Opinions about English Learning

Sevgili eşim Harun KARASU ve biricik kızım Asya KARASU'ya ithafen...

İÇİNDEKİLER

ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR.....	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Önemi ve Amacı	5
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
2. İLGİLİ ALANYAZIN	7
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	7
2.1.1. Türkiye’de İngilizce Öğretiminin Tarihsel Gelişimi.....	7
2.1.2. İngilizce Öğretiminin Amacı ve Önemi.....	10
2.1.3. Duyuşsal Faktörler	11
2.1.3.1. Kaygı.....	12
2.1.3.2. Tutum.....	13
2.1.4. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı	14
2.1.4.1. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının Özellikleri ve Avantajları	20
2.1.4.2. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının Dezavantajları ve Zorlukları.....	22
a) Pedagojik Zorluklar	23
b) Pratik Zorluklar.....	24
2.1.4.3. Senaryo Türleri	25
a) Beceri Temelli Senaryolar	26
b) Kurgu Temelli Senaryolar	26
c) Konu Temelli Senaryolar	27
d) Problem Temelli Senaryolar	27
2.1.4.4. Senaryoların Geliştirilme Süreci.....	28
2.1.4.5. Senaryo Temelli Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi.....	32
2.2. İlgili Araştırmalar.....	35
2.2.1. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının Etkisine İlişkin Araştırmalar	35
2.2.2. İngilizce Öğretiminde Duyuşsal Faktörlere İlişkin Araştırmalar	42

2.2.2.1. İngilizce Öğretimi Sürecinde Kaygı Üzerine Araştırmalar	42
2.2.2.2. İngilizce Öğretimine Yönelik Tutuma İlişkin Araştırmalar	44
3. YÖNTEM	47
3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2. Çalışma Grubu	49
3.4. Veri Toplama Araçları	51
3.4.1. Nicel Boyutta Kullanılan Veri Toplama Aracı	51
3.4.1.1. İngilizce Dersiyle İlgili Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği	51
3.4.1.2. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği.....	52
3.4.1.2.a. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Çalışması.....	53
3.4.1.3. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği	56
3.4.1.4. Nicel Araştırma için Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Uygulama Süreci	57
3.4.2. Nitel Araştırma için Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	58
3.4.2.1. Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu	58
3.5. Ünite Senaryoları ve Senaryoların Uygulama Süreci	61
3.5.1. Senaryoların Hazırlanma Süreci	61
3.5.2. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının Uygulama Süreci	64
3.5.3. Problem Çözme ve Değerlendirme Süreci.....	67
3.6. Veri Analizi.....	68
3.7. Nitel Boyuttaki Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	70
3.7.1. İç Geçerliği/İnandırıcılığı Sağlamaya Yönelik Yapılan Çalışmalar	71
3.7.2. Dış Geçerliği/Aktarılabirliği Sağlamaya İlişkin Yapılan Çalışmalar	72
3.7.3. İç Güvenirliği/Tutarlılığı Sağlamaya İlişkin Yapılan Çalışmalar	72
3.7.4. Dış Güvenirliği/Teyit Edilebilirliği Sağlamaya İlişkin Yapılan Çalışmalar	72
3.8. Araştırmacının Rolü ve Yanlılık.....	73
4. BULGULAR ve YORUM	75
4.1. 1. Alt Probleme İlişkin Veri Analizi (<i>İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği</i>)	77
4.2. 2. Alt Probleme İlişkin Veri Analizi (<i>İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği</i>)... 84	
4.3. 3. Alt Probleme İlişkin Veri Analizi (<i>Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği</i>)..... 92	
4.4. 4. Alt Probleme İlişkin Veri Analizi (<i>Bireysel Görüşmeler</i>)	97
4.4.4.1. Senaryolar Aracılığı ile Elde Edilen Veriler ve Analizi.....	98
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	105
5.1. Sonuçlar	105
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar	105

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar.....	111
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Sonuçlar.....	115
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Sonuçlar	120
5.1.4.1. Tutum.....	120
5.4.1.2. Kaygı.....	121
5.4.1.3. Görüş.....	122
5.2. Öneriler	124
5.2.1. Araştırmadan Elde Edilen Sonuçlara Yönelik Öneriler	124
5.2.2. Gelecekteki Araştırmalara Dayalı Öneriler.....	125
EKLER.....	138
EK-1. Milli Eğitim İzni.....	138
EK-2. Tutum Ölçeği İzin Belgesi	139
EK-3. Kaygı Ölçeği İzin Belgesi	140
EK-4. Görüş Ölçeği İzin Belgesi	141
EK-5. İngilizce Dersiyle İlgili Duyuşsal Boyut Tutum Ölçwği.....	142
EK-6. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği	144
EK-7. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği.....	146
EK-8. Bireysel Görüşme Formu	148
EK-9. Senaryo 1. Etkinlik Planı.....	150
EK-10. Senaryo 1. “Okula Hoşgeldiniz!”	153
EK-11: Senaryo 2. Etkinlik Planı.....	157
EK-12. Senaryo 2. “Ok ve Yay”	160
EK-13. Senaryo 3. Etkinlik Planı.....	164
EK-14. Senaryo 3. “Ben Kimdim?”	167
EK-15. Senaryo 4. Etkinlik Planı.....	171
EK-16. Senaryo 4. “Bir Bilmecem Var!”	174
EK-17. Senaryo 5. Etkinlik Planı.....	178
EK-18. Senaryo 5. “Beni Televizyonun İçine Koy!”	181

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile Geleneksel Öğrenme Yaklaşımı'nın Karşılaştırılması	18
Tablo 2. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı Arasındaki Benzer Özellikler.....	20
Tablo 3. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının Avantajları	22
Tablo 4. Senaryo Türleri	26
Tablo 5. Senaryo Geliştirme Sürecinde Hafler'ın Basamakları	29
Tablo 6. Senaryo Geliştirme Sürecinde Brock'un Basamakları.....	30
Tablo 7. Senaryo Geliştirme Sürecinde Özsevgeç ve Kocadağ'ın Basamakları	31
Tablo 8. Senaryoların Geliştirilme Aşamaları Açısından Hafler, Brock ve Özsevgeç ve Kocadağ Basamaklarının Karşılaştırılması	32
Tablo 9. Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri (Kara, 2005).	52
Tablo 10. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği Uyum İndeksleri ve Kabul Sınırları	55
Tablo 11. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri.....	56
Tablo 12. Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri (Baş,2013).	57
Tablo 13. Senaryoların Ait Olduğu Üniteler, Ünite Kazanımları ve Senaryo İsimleri	62
Tablo 14. Özsevgeç ve Kocadağ'ın Senaryo Temelli Öğretim Süreci Aşamaları ve Araştırmacı'nın Uygulama Süreci	65
Tablo 15. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı Yöntem Süreci Özet Bilgileri	74
Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubu “İngilizce Dersi ile İlgili Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği” Sonuçları	75
Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubu “İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği” Sonuçları	76
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubu “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği” Sonuçları.....	77
Tablo 19. İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği – İstek ve Beklenti Alt Boyutuna İlişkin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	78
Tablo 20. İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği – İlgi ve Merak Alt Boyutuna İlişkin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	80
Tablo 21. İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği – Sevme Alt Boyutuna İlişkin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	81
Tablo 22. İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği – Kaygı Alt Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümlerde Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	83

Tablo 26. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği – Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Boyutuna İlişkin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	85
Tablo 27. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği – Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Boyutuna İlişkin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	87
Tablo 28. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği – Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar Alt Boyutuna İlişkin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	89
Tablo 29. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği – Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Boyutuna İlişkin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	91
Tablo 23. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği – Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	93
Tablo 24. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği – İletişim Alt Boyutuna İlişkin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	95
Tablo 25. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği – Kişilik Alt Boyutuna İlişkin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	96

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Senaryo Temelli Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik 7 Aşama (Schank, 2000, Akt. Yaman, 2005, s. 469)	33
Şekil 2. Senaryo Temelli Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik 6 Aşama (Özsevgeç ve Kocadağ, 2014, s. 456)	34
Şekil 3. Creswell'in Karma Yöntem Tipolojisi (Creswell, 2013; Creswell, 2017)	48
Şekil 4. Ölçüm Modeli.....	55
Şekil 5. Görüşme Türleri (Büyüköztürk, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016).....	60
Şekil 6. İstek ve Beklenti Boyutu Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları	79
Şekil 7. İlgi ve Merak Boyutu Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları.....	80
Şekil 8. Sevme Boyutu Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları	82
Şekil 9. Kaygı Boyutu Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları.....	83
Şekil 13. Öğrencinin Çevresinden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları	85
Şekil 14. Öğrencinin Kendisinden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları	87
Şekil 15. Öğretmen Kaynaklı Sorunlara İlişkin Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları.....	89
Şekil 16. Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları	91
Şekil 10. Değerlendirme Boyutu Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları	93
Şekil 11. İletişim Boyutu Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları	95
Şekil 12. Kişilik Boyutu Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları	97
Şekil 17. Tutum Temasına ilişkin Kod Şeması.....	99
Şekil 18. Görüş Temasına İlişkin Kod Şeması	101
Şekil 19. Kaygı Temasına İlişkin Kod Şeması	103

KISALTMALAR

STÖ: Senaryo Temelli Öğrenme

STÖY: Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ADOBM: Avrupa Dilleri için Ortak Başvuru Metni

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

1. GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumu, önemi, amacı, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Sınırların giderek azaldığı ve toplulukların daha sık iletişim halinde olmaya başladığı günümüzde iletişim olgusunun kaçınılmaz olduğu görülmektedir. İletişimin aynı ülke vatandaşlarının yanı sıra farklı topluluklar arasında da giderek önem kazanması, yabancı dil bilmenin gerekliliğini de beraberinde getirmiştir. Bu gereklilik çoğu noktada birden fazla yabancı dile, farklı kültürleri tanımaya ve anlamaya karşı bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu doğrultuda ülkemiz dahil pek çok topluluk yabancı dil politikaları üzerinde çalışmaya ve yabancı dil öğretimine daha önemle yaklaşmaya başlamıştır (İşisag ve Demiral, 2010).

Günümüzde İngilizce, Fransızca ve Almanca'yı geride bırakarak, söylemlerde ve AB'nin eğitim politikası veya dil politikası konularında en yaygın kullanılan dil haline gelmiştir (Eurostat, 2016). İngilizcenin gücü, geçmiş yüzyıllardaki sömürgecilik, ülkeler arasındaki karşılıklı bağımlılık, Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) bilim ve teknolojiadaki gelişimi, yüzyılımızdaki ulaşım ve iletişim olanakları nedeniyle dünya çapındadır (Philipson, 1992). İngilizcenin, anlaşılabilirliği sağlamak için dış çevrede yer alan topluluklar arasındaki iletişimi güçlendirerek ve farklı dil altyapıları nedeniyle yanlış iletişim sorunlarından kaynaklanan bireyler arasındaki boşlukları kapatarak, tüm dünyada bir "lingua franca" yani "ortak dil" haline geldiği açıktır (Seidlhofer, Breitender ve Pitzl, 2006). Bu bağlamda özellikle İngilizce öğretimi gelişmelere ayak uydurmak ve iletişim sorununu ortadan kaldırmak amacıyla önemli bir yere sahip olmuştur.

Dil ve eğitim birbirini etkileyen iki kritik alandır. Dil politikasında veya eğitimde alınan kararların, bu ikilemi göz önünde bulundurmadan uygulanması imkansızdır. (Cenoz ve Gorter, 2010; Walter ve Benson, 2012).

Yabancı dil öğretiminin, uluslararası ilişkilerin, hayatın en ücra kesimlerinde bile bireyleri hem sosyal hem de teknolojik olarak etkileyerek günden güne gelişmekte olduğu önemli bir yeri vardır. Dünyadaki küreselleşmenin etkileri sonucu, 21. yüzyıl bireyleri, günlük yaşamımızda bir saniye bile yavaşlamadan meydana gelen bu

gelişmelerden kaynaklanan yeni engellerin üstesinden gelmek için kendilerini temel becerilerle donatmaktadır. Bunun için atılacak en önemli adım “lingua franca” yani “ortak dil” edinimine sahip olabilmektir.

Yabancı dil öğretim programı için kaynak alınan ve stratejileri takip edilen Avrupa ülkelerinin ortak noktalarının bulunduğu Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni (ADOBM), İngilizce öğretimi sürecinde ve öğretim programlarının düzenlenmesinde başvurulan önemli mercileri arasında yer almaktadır. Diller için AOBM Avrupa ülkelerinde süregelen yabancı dil ya da anadil öğretim programlarının, ders kitaplarının, sınavların vb. düzenlenmesinde genel bir çerçeve görevi görmektedir. Bu çerçevede öğrenen bireylerin hangi yeterlik düzeyine ihtiyaç duydukları, etkili iletişim için hangi yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiği, dillerin kültürel bağlamdaki temel yapıları hakkında bilgi sağlamak ve tanımlar sunmakta, ayrıca ortak anlayışın gelişmesi için öneriler getirmektedir (MEB, 2000; İşisâğ ve Demirel, 2010).

Ülkemizde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre İlkokul düzeyinden başlayan İngilizce öğretimindeki en temel amacın, öğrencilerin İngilizce öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin hedef dili öğrenmek için sahip oldukları ilgiyi artırmak, öğrencilerin yaratıcılık ve hayal gücü özelliklerini geliştirmek, sosyal, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine yön vermek de İngilizce Öğretim Programı'nın amaçları arasındadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni ve Milli Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde düzenlenen öğretim programlarının ve içeriğindeki program öğelerinin gelişen ve değişen teknolojiye ayak uydurması ve bu gelişmelere göre yapılandırılması gerekmektedir. Ayrıca öğrenme durumları kapsamında tercih edilen öğrenme-öğretme yaklaşımları çevre koşullarına, sosyoekonomik değişimlere ve gelişimlere destek olacak niteliklere sahip olmalıdır (Börekci, 2018). Çünkü yabancı dil öğrenme sürecindeki duyuşsal faktörler, eğitim durumları vb. değişkenler göz önüne alındığında, ortaya çıkan eksiklikler ve aksaklıklar nedeniyle aktif ve kalıcı öğrenme tam anlamıyla gerçekleştirilememektedir. Yabancı dil eğitiminde bilgileri içselleştirmenin, hafızaya kalıcı bir şekilde oturtmanın en önemli basamağı, öğrenilenlerin normal hayatta kullanılarak pratiğe dökülmesidir. Oysa öğrencinin bunu gerçekleştirebileceği bir ortam, bir mekan ya da kişiler her zaman ve her koşulda

bulunamadığı, bu sebeple edinilen kazanımlar kısa zamanda unutulmaya ve kaybolmaya yüz tutmakta olduğu ifade edilebilir.

Bu durumu aşabilmek adına aktif ve kalıcı öğrenmeyi etkin hale getirebilmek için, pratik yapmanın olanaksızlığı ve hayatla ilişkilendirme fırsatlarının eksikliği, tercih edilecek olan öğrenme-öğretme yaklaşımı ile büyük ölçüde azaltılabilmektedir. Bu noktada büyük bir role sahip olan öğretmen, öğretim sürecinde tercih ettiği yaklaşım ile bireye kazandırılması beklenen davranışı, tutumu ve beceriyi kısa sürede kazandırmayı hedeflemektedir. Bu nedenle öğretmen her türlü gelişimi ve değişimi göz önünde bulundurarak esnek olmalı ve tercihlerini iyi bir analizin ardından gerçekleştirmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğretim programının en önemli öğelerinden biri olan eğitim durumlarında esnekliği sağlamak ve kısa zamanda hedeflenen bilgi, beceri ve davranışı öğrencilere kazandırmak öğretmenlerin birinci önceliği olarak görülmektedir. Bu amaçla kazanılan bilgi ve beceriyi hayat ile ilişkilendiren, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye yeni bir kapı açan yaklaşımlardan biri de Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımıdır.

Ertürk'e (2013) göre eğitim "bireyin davranışında kendi *yaşantısı yoluyla* kasıtlı olarak istendik değişim meydana getirme süreci" olarak tanımlanmıştır. Öğrenme kavramının yaşantı yoluyla elde edileceği ve yaparak yaşayarak öğrenme edimini destekleyecek yaklaşımların öğrenci merkezli bir eğitim ortamında mümkün olduğu görülmektedir.

Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımı da "kazandırılacak bilgi ve becerilerin bir olaylar zinciri içinde örtülü olarak sunulması, bu olayları yaşayanların bunları öğrenmesini temel alır. Aynı zamanda hedef ve davranışları gerçekleştirmeye yönelik olarak, belirlenen uygun bir senaryo çerçevesinde dersin işlenmesi sürecini içeren, yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır" (Veznedaroğlu, 2005).

Öğrenme sürecinin eğlenceli hale getirilerek anlamlı bir biçimde öğrencilere yansıtıldığı öğretim yöntem ve tekniklerinin, yabancı dil kazanımlarında daha etkili olduğu görülmektedir. Öğrenci eğlenceli bulunduğu ve kendini rahat hissedebileceği bir ortamda, kendine kattığı özgüven sayesinde derse ve öğrenime karşı olumlu düşüncelere sahip olabilmektedir. Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımında öğrenci daha aktif, derse katılımcı, düşüncelerini rahatça ifade edebilen bireyler haline

gelebilmektedir (Süğümlü, 2009). Bunun en önemli dayanağı günlük hayatla bağdaştırılan ve normal yaşam sürecinde deneyimlenebilen olayların oluşturduğu senaryolar zincirinde öğrencilere verilen fırsatlardır.

Öğretim sürecinde öğretim yöntem ve tekniklerinden tercih edilecek yaklaşım için bilişsel faktörlerin yanı sıra duyuşsal faktörlerin de göz önüne alınması önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü duyuşsal faktörlerin insanların psikolojik yönleri ile fiziksel eylemleri arasındaki bağlantıyı açığa vuran bir köprü işlevi gördüğünü söylemek mümkündür. Bu nedenle öğrenciyi keşfetmek için uygun bir çevre ve ortam oluşturma dil öğreniminde öncelikli bir yere sahiptir. Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımı yaparak yaşayarak öğrenme ortamında günlük yaşamdan kesitler sunduğundan duyuşsal faktörleri içine alarak öğrenciyi bu boyutlarda aktif kılan özelliklere sahip olduğu ifade edilebilir.

Bu çalışmada, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi temel alan, gerçek yaşamdan kesitler sunarak öğretimi daha kalıcı, eğlenceli ve etkili hale getirebilen Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı'nın öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumu ile İngilizce öğrenmeye yönelik görüş ve kaygılarına etkisi araştırılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın amacı doğrultusunda problem cümlesi “İngilizce dersinde Senaryo Temelli Öğrenme-Öğretme yaklaşımının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumu ile İngilizce öğrenmeye yönelik görüş ve kaygılarına etkisi nedir?” olarak belirlenmiştir. Alt problemler ise aşağıdaki gibidir:

1. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüşlerine ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarına ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Senaryo Temelli Öğrenme-öğretme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri Bireysel Görüşmeler sonucunda İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını, görüşlerini ve kaygılarını nasıl değerlendirmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımına ilişkin literatür incelendiğinde, bu yaklaşımın ilk olarak 19. Yüzyılda Harward Hukuk Fakültesi'nde kullanıldığı görülmüştür (Kimball, 1995 akt. Kemiksiz, 2016). Hukuk alanında kullanılan bu senaryoların gerçek yaşam problemlerini ele alarak, yaşama yakınlık oluşturmak amacıyla ele alındığı ifade edilebilir. Geçmişten günümüze tıp, hukuk, matematik ve fen eğitimi üzerine kullanım alanlarına da rastlanan Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımının diğer alanlara da hızla yayıldığı gözlenmiştir.

İngilizce öğretimi sürecinde en önemli hususlardan biri öğrenmeyi bir yaşantı haline getirmek ve beceriyi yaparak öğrenmektir. Tekrar edilmeyen ve pratiğe dökülmeyen, ayrıca öğrencinin yabancı olduğu bir dile mensup bilgiler, oldukça kolay unutulabilmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin farklı bir dilin öğretiminde öğrencide merak uyandıran ya da öğrenme isteğini merakla artıran dikkat çekici unsurlara sahip olması gerekmektedir. Çünkü öğrenci iç motivasyona sahip olduğu sürece öğrenme kolaylaşacak ve sorumluluk sahibi olan birey öğrenmeyi içselleştirecektir. Bu yönüyle bakıldığında Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımı öğrencinin dikkatini çekme ve dersi eğlenceli hale getirme açısından büyük bir etken haline gelmektedir. Bir diğer yönüyle Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımının İngilizce öğretiminde kullanımını öğrencilerin gerçek yaşamla bağlantı kurmalarına olanak sağlaması açısından önemli görülmektedir. Gerek ailevi faktörler gerekse yaşam ve çevre şartları nedeniyle öğrenci her bir öğretiyi pratik yapmak için olanak bulamamaktadır. Böyle bir durumda gerçek yaşama en yakın ve gerçeği yansıtan senaryolar öğrencilerin bu eksikliğini gidermek için önemli bir adım olarak düşünülebilir. Hem öğrencinin kendini rahat hissedeceği hem de eğlenerek öğrenebileceği, pasif bir dinleyici haline gelmeden aktif öğrenmeye maruz kalacağı bir ortamda İngilizce öğreniminin kaçınılmaz olacağı düşünülebilir. Diğer yandan pratik yaparak öğrenimi içselleştirmenin, öğrencinin kendisi tarafından gerçekleştirilebileceği ve özgüveninin artmasına olanak sağlanacağı da söylenebilir.

Yabancı dil öğretimindeki sorunlar ve sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda Senaryo Temelli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı'nın İngilizce öğretimi ve öğreniminde faydalı olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı; İngilizce öğretimi ve öğreniminde Senaryo Temelli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı'nın faydası olup

olmadığını görmektir. Elde edilecek verilerin, İngilizce öğretimi konusunda öğretmenlere yardımcı olması, öğrencilerin İngilizce öğretimine bakış açısını değiştirmesi, ders sürecinde kaygı düzeyini en aza indirmek için öneriler sunması ve gelecek eğitim-öğretim süreci için öğrencide sağlam bir temel oluşturması beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Yapılan araştırmada katılımcı öğrenciler gerçek düşüncelerini ifade etmiş ve dürüst davranışlar sergilemişlerdir.

2. Kontrol edilemeyen değişkenlerin öğrenciler üzerindeki etkisi bireylere benzer şekilde yansımıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma, Balıkesir ili Karesi ilçesinde bir ortaokulda 2018-2019 öğretim yılı içerisinde eğitim öğretime devam eden toplam 45 7. Sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.

2. Senaryo Temelli öğrenme-öğretme yaklaşımının öğrencilerin kaygı, tutum ve görüşlerine etkisini ölçmeyi amaçlayan bu araştırma, 20 hafta ve 80 ders saati süresince İngilizce dersi için uygulanan veri toplama araçlarının belirtilen nitelikleri ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Senaryo: Bireylerin hayal güçlerini geliştiren, öğrencide merak uyduyan, gerçek yaşam aktivitelerine dayalı bir öyküleştirilmiş yaşantılar, yaşanacak ya da yaşanması muhtemel olaylar bütünüdür.

Senaryo Temelli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı: Öğrencinin öğrenme sürecini daha aktif ve etkin geçirebileceği, gerçek yaşamda karşılaşılabileceği pek çok soruna karşı deneyim sahibi olabileceği bir tiyatro sahnesidir.

Tutum: Öğrenen bireylerin kazandıkları ya da kazanmaları hedeflenen edinimlere yönelik sahip oldukları olumlu ya da olumsuz tepki türüdür.

Kaygı: Öğrenen ya da öğretmenin öğrenme ve öğretme sürecinde istenmeyen bir durumla karşılaştığında psikolojik olarak verdiği olumsuz tepkilerin tümüdür.

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde İngilizce öğretiminin tarihsel gelişimine, İngilizce öğretiminin amaçlarına ve önemine, toplum ve çevre ile ilişkisine, çalışmanın kuramsal çerçevesinde yer alan görüşlere, tanımlara ve ifadelere yer verilmiştir. Ayrıca literatürde yer alan benzer çalışmalar da bu başlık altında sunulmuştur.

2.1.1. Türkiye’de İngilizce Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Türk eğitim sistemine yabancı dil öğretiminin katılımı 1900’lü yıllara dayanmaktadır. Tanzimat döneminde 1900’lü yıllardan sonra okullarda yabancı dil öğretilmeye başlanmasının yapılan inkılaplar sonucu olduğu görülmektedir. Bu yıllarda zorunlu ve birinci yabancı dil Fransızca iken İngilizce seçmeli yabancı dil olarak yerini almıştır. Tanzimat ve Islahat Fermanı’nın okunması yabancıların özel okul açma konusunda daha serbest olmalarına olanak sağlamış böylece Fransızca, İngilizce ve Almanca başta olmak üzere kendi dilleriyle öğretim yapan okullar kurulmuştur. Cumhuriyet döneminde eğitim konusundaki en önemli adımın *Tevhid-i Tedrisat* (Öğretimin Birleştirilmesi Yasası-1924) kanunu ile medreselerin kapatılması ve yerine günümüz okullarının açılması olduğu görülmüştür. Osmanlı dönemi okullarında yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça bu dönemde yerini Fransızca’ya, Almanca’ya ve İngilizce’ye bırakmıştır. Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin yasama döneminde yabancı okulların kapatılması önlenmiş buna ek olarak *Türk Eğitim Derneği*’nin (1928) kurulmasıyla takviyeli İngilizce öğretimi ve eğitimi başlamıştır. Bundan sonra açılan özel okullar ve kolejler de İngilizce öğretimine önem verilmiştir. Bunun sebebi öğrencilerin en az bir yabancı dil ile yetişmesinin veliler tarafından giderek daha fazla talep edilmesi ve yabancı dilin ülke çapında yaygınlaşmasıdır (Demirel, 2014).

1933 yılında gerçekleştirilen *Üniversite Reformu* ile ülkemize çağırılan John Dewey ve Albert Malche gibi profesörler araştırmaları sonucunda Türkiye’ye sundukları raporlar ile eğitim sistemine katkı sağlamış ve bunun dışında gelen diğer profesörler de yabancı dil eğitimi sağlamak amacıyla ders verme görevini üstlenmişlerdir. 1951 yılına kadar takviyeli bir şekilde sağlanan İngilizce öğretimi, bu eğitim öğretim yılından sonra İngilizce dili ile öğretime geçilmiştir. Türk Eğitim Derneği’nde başlayan bu öğretim sürecini 1974 yılından itibaren 5 özel lise de devam

ettirmiştir. 1988 yılında yabancı dil öğretiminde yapılan bir diğer değişiklik ise “Basamaklı Kur Sistemi”dir. Bu sisteme göre sadece ortaokul birinci sınıfta İngilizce dersi zorunlu olacaktır ancak diğer kademelerde seçmeli şekilde bulunacak ve bu dersten alınan notların mezuniyete ya da sınıf geçmeye etkisi bulunmayacaktır. Kısa süren bu yenilik bir yıl sonra eski haline dönmüş ve İngilizce tüm kademelerde zorunlu hale gelmiştir (Çelebi, 2006).

1997 yılında gerçekleştirilen “sekiz yıllık temel eğitim reformu” eğitimde kat edilen önemli bir aşamadır. 5 yıllık zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması ile öncesinde ortaöğretim yani 6. Sınıftan itibaren başlayan yabancı dil eğitiminin İlköğretim 4. Sınıftan itibaren başlaması ayrıca ortaöğretim kurumlarında İngilizce’nin yanı sıra ikinci bir seçmeli yabancı dil dersinin de eklenmesi 4306 sayılı kanun ile sağlanmıştır. 1997 yılından bu yana erken yaşta yabancı dil öğretimine verilen önem, yabancı dil derslerinin ortaöğretim düzeyinden ilköğretim düzeyine indirgenmesinin en büyük sebebidir. Çünkü hemfikir olunan nokta bireyin çocuk yaşta ikinci bir dil öğrenmeye başlamasının yetişkin ya da daha büyük düzeyde başlamasından daha etkili olacağı yönündedir (Alsairi, 2018; Shahini & Shahamirian, 2017; Gawi, 2012; İter & Er, 2007). Bu eğitim reformunun ardından geliştirilen ve değişime uğrayan bir diğer husus ise halihazırdaki programda yer alan eksikliklerin giderilmesi ve çağımıza uygun değişikliklerin eklenerek yeni bir Yabancı Dil Öğretim Programı’nın hazırlanması olmuştur. 2006 yılında Resmi Gazete’de yayımlanan “Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği” ile hedeflenen eski geleneksel yöntemin aksine daha çağdaş ve iletişimsel bir programın yürürlüğe girmesi olmuştur (MEB). Eski öğretim programı ele alındığında daha çok geleneksel yöntemle uygulanan dil bilgisi kurallarının, basitten karmaşığa sıralanmış konuların ve dilin temel işlevlerinin yer aldığı görülmektedir. Yeni öğretim programında hedeflenen, daha çok günlük dilde kullanılabilir işlevsel bir yabancı dil, öğrenci merkezli ve iletişim odaklı bir eğitimidir (Haznedar, 2010).

2013-2014 Eğitim Öğretim yılı itibariyle 4. Sınıftan itibaren zorunlu şekilde okutulan İngilizce dersi 2. Sınıfa indirgenmiş böylece erken yaşta yabancı dil öğretimi için önemli bir adım atılmıştır. İngilizce dersinin 2. Sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil olarak okutulması İngilizce öğretmen açığını ortaya çıkarmıştır (MEB; Solak, 2013). Ayrıca 2. Sınıf düzeyinde okuma yazmadan ziyade dinleme ve konuşma üzerine yoğunlaştırılması gereken bir plana ve yaş düzeyine uygun yöntemlere ihtiyaç

duyulmuştur. Her ne kadar bireyin konuşması ve anlaması için alan öğretmenlerine yeterli ders sağlanamadığı görülse de yabancı dil eğitiminin ilköğretim düzeyinde bir başlangıç noktasına sahip olmasının öğrenme geçmişine büyük ölçüde katkı sağladığı söylenebilir.

Günümüzde ülkemiz için önemli bir yere sahip olan yabancı dil eğitimi, tarihsel gelişimi içerisinde yıllardır Avrupa Birliği'nin dil eğitimi ve öğretimi politikaları çerçevesinde yürütülmektedir. Avrupa Birliği politikasının ülkemizde devamlılığını sağlayabileceğimiz en önemli kriteri ise “süreklilik ilkesi” olarak belirtilmiştir. Çünkü yabancı dilin öğrenim devamlılığı için her kademedeki İngilizce'ye yer verilmesi ve yabancı dilin öneminin öğrencilere kavratılması gerekli görülmüştür (Çetintaş, 2010). Öğrenilen her bilginin bir temel taşı olduğu ve bireyin bunu birikim olarak saklaması gerektiği benimsenilerek yabancı dil inşasının gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.

20. yüzyıldan bu yana İngilizce öğretiminin gün geçtikçe daha büyük bir ihtiyaç haline geldiği ve öğretim amaçlarının bu ihtiyaçlara göre şekillenerek çoğaldığı görülmektedir. Geçmiş bir *tecrübe*, gelecek ise bir *rehber* olarak ele alındığında belirlenen amaçlar doğrultusunda çizilen yol haritalarının, gelişen dünyaya ayak uydurmak ve çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmak konusunda tüm insanlığa olumlu katkılar sağlayabileceği yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda evrensel bir dil haline gelen İngilizce'nin önemi, tarihsel gelişimin her alanında kendini göstermekte ve sahip olduğu çeşitlilik nedeniyle insanlığın hedeflerini zenginleştirmekte olduğu ifade edilebilir.

Geçmişten günümüze dek bakıldığında yabancı dil gereksinimi ve önemi tartışılmaz hale gelmiştir. Teknoloji çağında bilimsel bir temele dayanarak yetiştirilmek istenen bireylerden en az bir yabancı dile sahip olması beklenmektedir. Bunun sebebi “Bilgi Toplumu” tipinin yaygınlaşmasıdır (Çelebi, 2006). Bu durum bireylerin geleceğe yönelik amaçlarını yabancı dil öğretimi kapsamında ele almasını ve hedeflerinin temeline ulusal bir dil haline gelmiş olan İngilizce'yi koymasını sağlamıştır. Bunun sonucunda İngilizce öğretiminin amaçları ve bilgi toplumu içerisindeki önemi her noktada göze çarpmakta, gelişen bireylerin yaşamlarına bir şekilde dahil olmaktadır.

2.1.2. İngilizce Öğretiminin Amacı ve Önemi

Toplumlararası iletişimin ne kadar önemli olduğu ve bu iletişimin sağlıklı kalması için bireylerin yabancı dil seviyelerinin yeterli olması gerektiği kaçınılmaz bir gerçektir. Bu iletişimin sürekliliği ülkemizin kültürel açıdan ilerlemesini, sosyal ve siyasal gelişmeleri takip edebilmesini sağlamaktadır. Sürekliliğin devamı için de ülkemizdeki yabancı dil bilen insan sayısının yeterli olmasına ve günden güne artmasına bağlıdır. Bu nedenle ülkemiz açısından yabancı dil öğrenmedeki en önemli amaç Türkiye'nin bilimsel, ekonomik, askeri ve sosyal yönden gelişmesine katkı sağlamaktır (Tok & Arıbaş, 2008).

İngilizce kullanımının pek çok alanda ihtiyaç haline geldiği görülmektedir. Acat ve Demiral'a (2002) göre "Küreselleşen dünyada ulusların kendi dillerinin dışında, yüzyılın dili haline gelen İngilizceyi öğrenmeleri ve kullanmaları, her açıdan zorunluluk olmuştur." Öğrenciler açısından bakıldığında pek çok okulda birinci zorunlu yabancı dil dersi olarak verilen İngilizce derslerinde öğrencinin ilk amacı başarısını yüksek tutabilmektir. Bu nedenle İngilizce'ye odaklanma amacının akademik başarıya etkisi olduğu ifade edilebilir. Bu durum öğrencilik hayatı boyunca devam edecek bir süreçtir. İngilizce, bireyin öğrenim hayatının her alanında karşısına çıkacağından, önemini kavrayacağı ve amaçları arasında yer edindireceği söylenebilir. Bunun yanı sıra ilerleyen dönemlerde proje kapsamında eğitim veren ortaokullara giriş için gerçekleştirilen Seviye Tespit Sınavları (STS) ya da lise öncesi karşılaşacağı Liselere Giriş Sınavı'nda (LGS) İngilizce'ye yer verileceği ve üniversitede çoğu bölüm öncesi hazırlık sınıfları için İngilizce sınava tabi tutulacağı göz önüne alındığında İngilizce'nin oldukça gerekli bir amaca hizmet ettiği fark edilecektir. Bunun yanı sıra öğrenciler günümüz teknolojisine ayak uydurmak adına İngilizce'nin gerekliliğine inandığı gözlenmiştir. Bilgisayarların, akıllı telefonların, popüler müziklerin ve dizilerin yabancı dilde karşımıza çıkması bireyi İngilizce öğrenmeye neredeyse zorunlu kılmaktadır. Böylece öğrenci İngilizce öğrenme amacını kendi hayatına göre belirlemektedir.

Günümüzde evrensel bir dil haline gelen ve neredeyse her kapıyı açmak için birinci ve zorunlu yabancı dil olarak benimsenen İngilizce, öğrencilerden ziyade veliler için de önemli bir hedef olarak görüldüğü ifade edilebilir. "Bir dil bir insan, iki dil iki insan." cümlesi ile tasdik edilen bu öğrenim amacının veliler için gelecek ve toplum boyutunda ele alındığı söylenebilir. Çocuğu için ilerideki iş imkanları,

üniversite düzeyinde ihtiyacı olacak yabancı dil seviyesi, kendi yaşam standardını yükseltecek İngilizce bilgisi, ebeveynler açısından yabancı dili ön plana aldıklarını göstermektedir.

Eğitim öğretim sürecinin dışında da İngilizce'nin kullanım alanlarının geniş olduğundan ve hedeflerin çeşitlendiğinden bahsedilebilir. İş hayatının pek çok bölümünde İngilizce yeterliliğinin aranan bir özellik olduğu görülmektedir. Örneğin bir Matematik öğretmenin her ne kadar İngilizce'ye ihtiyacı olmayacağı düşünülse de kendini geliştirmek isteyen bir bireyin eğitim hayatı sonrasında da gelişen dünyanın evrensel dili haline gelen İngilizce ile yoluna devam etmesi kaçınılmazdır. Toplumsal yapı ile birlikte gelişen ve geliştiren insanlığı teknolojik anlamda yeniliklerden etkilenecek ve kültürel bağlamda yeniden üretme yoluna gidecektir. Bu özelliği taşıyan her birey, içinde bulunduğu topluma felsefi, kültürel ve insani boyutta katkılar sağlayacaktır. Bir anlamda yabancı dile verdiği önemle kültürünü bağdaştıran birey hayatın dönüşüp gelişmesini sağlamaktadır (Aslanargun ve Süngü, 2006).

Bu bağlamda, belirlenen amaçlar çerçevesinde bireyin İngilizce öğrenme sürecinin toplumsal, teknolojik ve kültürel gelişim ile doğru orantılı yürütülmesi gerekmektedir. Bu noktada öğrenen içsel sorumluluklarının farkına varmak ve İngilizce öğrenmenin gerekliliğini benimsemek zorundadır. Çünkü yabancı dil öğretiminin ihtiyacı, sadece öğrencinin bilişsel boyutlarında değil öncelikli olarak duyuşsal boyutlarında kabul görmelidir. Böylece birey İngilizce öğretiminin önemini kavrayarak ve hedeflerini mantıklı bir şekilde belirleyerek gelişme sürecine adım atabilir (Çelebi, 2009).

2.1.3. Duyuşsal Faktörler

Yabancı dil, öğretim süreci ve dilin kullanımı boyunca yaşamın her anında etkisini göstermektedir. Bu durum göz önüne alındığında duyuşsal faktörlerin yabancı dil öğretiminde etki sahibi olabileceği düşünülebilir. Diğer taraftan yabancı dil öğretiminde elde edilen akademik başarının önemli bir boyutu bireyler arası iletişime odaklanmaktadır. Bu noktada duyuşsal faktörler oldukça işlevsel bir rol oynar (Balcı, 2016). Örneğin kendini ders esnasında ya da öğretmenin yanında rahat hissetmeyen bir öğrenci derse karşı olumsuz bir tutum sergileyerek öğrenmeye yönelik bir kaygı besleyebilir. Bu kaygı ve olumsuz tutum ise öğrencinin dil öğrenimini, akademik başarısını aksi yönde etkileyebilmekte, bu nedenle yabancı dil öğretiminde öğretmen

tarafından düzenlenmesi ve öğrenime açık hale getirilmesi gereken ilk adımın öğrenciye ait duyuşsal faktörler olduğu düşünölmektedir. Shumin'e (1997) göre yabancı dil öğretimine ilişkin duyuşsal faktörler; duygular, özgüven, empati, kaygı, tutum ve motivasyondur. Bu bölümde, duyuşsal faktörlerden kaygı ve tutuma yer verilmiştir.

2.1.3.1. Kaygı

Kaygının basit bir duygu değişimi olmadığı, rahatça 'yüksek' veya 'düşük' miktarlara dönüştürölebilen üniter bir yapıya sahip olduğu çalışmalar sonucunda görölmektedir. Başlangıç olarak kaygı Freud tarafından psikolojik bir bakış açısıyla "tutukluluk, tedirginlik ve buna eşlik eden endişe duygularını içeren ve psikolojik uyarılma eşliğinde hissedilen bir şey" olarak tanımlanır (Weiner ve Craighead, 2010). Ayrıca Spielberger kaygıyı öznel bir gerginlik, endişe, tedirginlik ve asabiyet hissi olarak ifade eder (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1991). Aydın ve Zengin (2008)'e göre kaygı "sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum"dur. Diğer bir deyişle kaygı bireyin istenmeyen bir durum, olay ya da yaşantı ile karşılaştığında verdiği tepki, yaşadığı zayıflık hali olarak da ifade edilebilmektedir. (Keşaplı ve Çifci, 2017). Bu tanımlar bize kaygının hem tahmin edilemez hem de kontrol edilemez psikolojik ve biyolojik etkilerinin olduğunu anlamamızı sağlamaktadır.

Kaygı kavramı kendi içerisinde çok yönlü olarak ayrılmaktadır. Psikologlar bu ayrımı *sürekli kaygı*, *durumluk kaygı*, *başarı kaygısı* ve *kolaylaştırıcı/zayıflatıcı kaygı* olmak üzere farklılaştırmışlardır (Horwitz, 2010). Ellis (1994) ise kaygıyı kaynaklarına göre 3 şekilde tanımlamaktadır. Bunlar; bireyde karakteristik bir özellik halinde ve sürekli bulunan *kişilik kaynaklı kaygı*, karşılaşılan belirgin bir duruma karşı bireyin verdiği tepki olarak tanımlanan *durum kaynaklı kaygı* ve yaşanan belirli olaylara karşı verilen tepki olarak ifade edilen *olay kaynaklı kaygı*dır.

Yabancı dil kaygısı, bireyin öğrenme süreci içerisinde, yabancı dile karşı geliştirdiği tutum, görüş ve inançlara bağlı olarak değişiklik gösterdiğinden, yukarıda bahsedilen kaygı çeşitlerinden ayrı tutulmaktadır. Bireyin ikinci bir yabancı dil öğrenmeye veya kullanmaya yanıt olarak deneyimlediği benzersiz bir kaygı biçiminin tanımlanması öngörülmektedir. Tipik olarak *dil kaygısı* ya da *yabancı dil kaygısı* olarak adlandırılan bu kaygı, aşama korkusu veya test kaygısı gibi diğer bilinen kaygı

türlerine benzer şekilde, duruma özgü bir kaygı olarak sınıflandırılabilir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Horwitz, 2010). Gardner ve MacIntyre (1987) yabancı dil kaygısını, dil öğreniminde yetersiz olan bireyin dili kullanım aşamasında ya da bunu gerektiren durumlarda tepkiye dönüştürdüğü korku durumu olarak tanımlamaktadır.

Ellis'e (2008) göre yabancı dil öğrenme sürecinde kaygı ile ilgili 3 durum mevcuttur; (1) kaygı yabancı dil öğrenimini kolaylaştırır, (2) kaygının yabancı dil öğrenimi üzerinde negatif bir etkisi vardır, (3) kaygı öğrenme zorluklarının sebebinden ziyade bir sonucudur (Şener, 2015). Bu üç durum kişinin karakteristik özellikleri, öğrenim sürecindeki olumlu ya da olumsuz etkiler, öğretmen davranışları, bilgi düzeyi gibi değişkenlere göre farklılık gösterebilmektedir (Uyangör ve Karasu, 2018).

2.1.3.2. Tutum

Tutum kelimesi ilk olarak Herbert Spencer tarafından 1862'de "bireyin zihinsel durumu" olarak tanımlanmıştır (Allen, Guy ve Edgley, 1980). Tutum psikolojik açıdan ele alınması gereken bir kavram olup, bireyin davranışını bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönden etkileyen önemli bir yordayıcıdır (Kothandapani, 1971; Breckler, 1984; Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven, 2000).

Kağıtçıbaşı'na (1988) göre tutum "gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir." Philips (2003) tutumu "bir etkinlik için hazırbulunuşluk koşulu" olarak ifade etmektedir. Öğrenme ya da yaşantı sürecinde zihinde oluşan düşünce ve davranışların temel taşı olarak tutum görülmektedir. Doob ise tutumu "örtülü ve güdüleyici bir tepki" şeklinde yorumlanmıştır (Tavşancıl, 2002).

Bireyin öğrenme sürecinde, ilgili derse ve öğrenmeye yönelik tutumunu bilmenin o dersteki tatmini ve başarıyı belirlemeye katkı sağladığı açıkça görülebilmektedir. Bu nedenle tutum kavramı bireyde olumlu ve olumsuz iki uç şekilde derecelendirilebilir. Olumsuz tutum öğrenme sürecinde derse ilgiyi azaltabilmekte, öğrencinin derse ve etkinliklere karşı olumsuz hareketlerde bulunmasına neden olabilmektedir. Olumlu tutum ise öğrencinin dersi sevme, ilgi duyma, sorumluluklarını yerine getirme gibi faaliyetlerini içten gelerek yapmasını sağlayabilmektedir (Demirhan ve Altay, 2001).

Yukarıda ifade edilen tanımlar incelendiğinde tutumların değişime uğrayabileceği, birey tarafından ya da öğretmen tarafından değiştirilebileceği

görülebilmektedir. Bireyin düşünce ve davranışlarının en önemli temel taşlarından biri olduğu belirtilen tutumun başarı odaklı yönlendirilmesi ve geliştirilmesi de olumlu tutum sonucunda oluşacağı açıkça belirtilmektedir (Canakay, 2006). Burada olumsuz tutumun olumlu tutuma dönüştürülmesi ve olumlu tutumun olumsuz tutuma dönüşümünün engellenmesinde bireyin içsel sorumluluğunun yanı sıra öğretmenin de rolünün oldukça büyük olduğu söylenebilir. Bu sahnedeki başrol öğrencide olsa dahi, öğrencinin o sahneye çıkmasını sağlayan gücün öğretmen tarafından sağlandığı yadsınamaz bir gerçektir.

Duyuşsal faktörlerin öğrenci ve eğitim arasında önemli bir köprü görevi gördüğü öğrenim sürecinde öğretmenin tercih edeceği yaklaşım öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yönden olumlu etkilere sahip olmasını sağlayabilmelidir. Ayrıca yabancı dil öğretimi için en önemli gereksinimlerden biri olan kaygı ve tutum öğeleri öğrencinin görüşleri ile tamamlandığında bireyi eğitim için hazır bir hale getirmektedir. Çalışmanın ele aldığı Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımı İngilizce öğretiminde gerçek hayatla bağlantı kurma noktasında en büyük desteği sağlayabilmektedir. Ayrıca duyuşsal faktörleri de olumlu yönde etkileyebilen bu yaklaşım, İngilizce eğitiminin eğlenerek öğrenme boyutunda öğretmene ve öğrenciyeye yardımcı olabilmektedir.

2.1.4. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı

Yaşadığımız yüzyılın eğitim paradigması yaratıcılığı yüksek, düşünen, ezberlemek yerine bilgiyi yapılandırarak öğrenen ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu sebeple insanlar arasındaki en önemli bağ olan iletişim, beceri olarak fonksiyonel biçimde kullanılmalı ve hedeflenen insan modelinin temeli için etkili iletişim kurabilen bireyler yetiştirilebilmelidir (Yaman ve Süğümlü, 2009).

Ülkemizde 2005 yılından bu yana daha çok öğrenci merkezli bir eğitim süreci başlamıştır. Benimsenen bu anlayış öğretim programlarına, öğretim yöntem ve tekniklerine yansımış ve öğrenciler için daha verimli hale gelmesi beklenen eğitim-öğretim süreci başlamıştır (Akgün, Duruk ve Güngörmez, 2016). Senaryo Temelli Öğrenme (STÖ) yaklaşımı da öğrenciyi merkeze alan ve bireyin daha aktif olduğu bir süreci benimseyen yaklaşımlardan biridir.

Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımı ilk kez 19. yüzyıl sonlarında Harvard Hukuk Fakültesi'nde uygulanmıştır. Hukuk derslerinde öğretimi kolaylaştırmak adına gerçek yaşam senaryolarının sınıfa aktarılarak öğrenci merkezli ve pratiğe dayalı bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra tıp, eğitim, itfaiye ve polislik gibi meslek alanlarında da kullanım açısından önemli bir yere sahip olmuştur.

Fen bilimleri alanında öğretimi kolaylaştırmak ve anlamlandırmak adına kullanımı da 1940 yıllarından bu yana etkin bir şekilde sürdürülmektedir. Çünkü bu eğitim alanının görsel ve işitsel olarak deneyimlenmesinin hem öğrenimi daha kalıcı hale getireceği, hem de öğrencinin görme şansına sahip olmadığı en küçük maddeleri ya da anlamlandıramadığı doğa olaylarını yaşama fırsatını yakalayabileceğine inanılmaktadır (Conant, 1947; McNaught, Lau, Hui ve Au 2005; Schwab, 1964).

Senaryo denildiğinde ilk akla gelen kelimeler drama ya da tiyatrodur. Bir bakıma doğru yaklaşım sergilenmektedir çünkü senaryo temelli eğitimin asıl amacının gerçek yaşamın okul sahnesine dökülme çabası olduğu ifade edilebilir. Veznedaroğlu (2005)'e göre senaryo, gerçeğini temel alarak ya da tamamen ona benzetilerek düzenlenen ve geliştirilen anlatım biçimidir. Carrol (2000) ise senaryoyu olaylardan ve bireylerden oluşan hikayeler olarak tanımlamıştır. Senaryoların bir öğrenme yöntemi olarak kullanılmasındaki amaç yaşantı haline gelen bilgilerin daha kalıcı olması ve insanoğlunun yaptığı şeyleri öğrenmede daha büyük başarı elde ettiği gerçeğidir.

Morrison (2001) Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı'nı "eyleme geçirilebilir öğrenim" olarak ifade etmektedir. Çünkü eyleme dönüşen deneyim gelecek öğrenmeler için dayanak sağlarken aynı zamanda geçmiş öğrenmelerin kalıcılığını artırabilmektedir. Bu bağlamda Shulman (1996) da eylem halinde olan ve senaryolaştırılmış bilgilerin daha kolay akılda kaldığını ve hatırlandığını çünkü olayların ya da araştırılan kavramların belirli bir yaşantıya, anıya temel oluşturduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla "senaryo düşüncüyü davranışlara, davranışları da düşünceye yansıtmak için öğretmenler tarafından kullanılan çok önemli bir araçtır" (Cautreels, 2003).

Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımı "Problem Temelli Öğrenim", "Durum Temelli Öğrenim", "Projeye Dayalı Öğrenme", "Aktif Öğrenme" olarak da literatürde yerini almaktadır (Kemiksiz, 2016). Yan'a (2006) göre Senaryo Temelli Öğrenme

Yaklaşımı, öğrencilerin bireysel ya da grup olarak yaşayarak edindiği öğrenmelerindeki özel durumları keşfedebilmeleri adına, öğretici ve öğrenci tarafından yapılandırılmış öğrenme sürecidir. Diğer bir deyişle Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı öğretmenin rehberliğinde sürdürülen bu süreçte öğrencinin somut yaşantılar üzerine yaptığı yorumlara önem vermektedir. Bu bağlamda Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı bireyin somut yaşantılarından yola çıkarak ve elde ettiği bilgileri, geçmiş birikimine katarak bireysel yorumları ile oluşturmasına dayanmaktadır.

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı'nın temel taşı olan gerçek hayatla ilişkilendirme basamağında, öğrencinin yaşantıları yoluyla öğrenmesi gereken bilgileri sınıf ortamında sunmayı amaçlamaktadır. Böylece öğrenci gerçek hayatta karşılaşabileceği problemlere çözüm yolları üreterek kendini hayata karşı daha hazır hisseder. Bahse konu olan sınıf ortamı gerçek yaşamı tamamen yansıtamayacağından, ona en yakın şekliyle düzenlenmekte ve öğrenciye bu hissiyat benimsetilerek canlandırılmaktadır (Özsoy, Koçak, Engin ve Engin, 2007).

Schank, Berman ve Macpherson'e (1999) göre STÖ bireylerin hedeflenen kazanımlara yönelik eylemleri gerçekleştirebilmeleri ve istenilen becerileri edinebilmeleri için düzenlenmiş yaparak ve yaşayarak öğrenme ortamıdır. Düzenlenen bu ortamda öğrenciler öğrenme sürecine deneyimlerinden yola çıkarak sahip oldukları bilgi ile adım atarlar. STÖ'de gerçek dünyanın sınıfa taşınması öğrencilerin bilgileri ile harekete geçme, yaşantıları sınıfta uyarılma, belirlenen probleme çözümler bulmaya çalışma, kendi eksikliklerini fark edebilme ve bunun için çözüm yolları arama olanağı sağlamaktadır (Çubukçu, 2014). Bunun yanı sıra öğrenen bireyler eğitim sürecinde deneyimleyerek öğrendiği her bilgiyi anlamlandırmak için gerekli olan kavramları edinebildikleri sürece onların üzerine yeni bilgiler inşa etmeleri kolaylaşacaktır (Ergin, Şahin-Pekmez, Öngel-Erdal, 2005). Çünkü öğrenci edindiği bilgileri yaşantı ile ilişkilendirdiğinde öğrenme süreci daha hızlı ve kolay ilerleyecektir. Öğrencinin kazandığı bilgiyi pratiğe dökmesi demek, pekiştirmesi demektir. Bu nedenle pekişen bilgi sağlam bir temel oluşturmak ve zemini daha güçlü kılmak için oldukça etkili bir malzemedir.

“Senaryolar, insanların eğitime olan ilgilerini ve hayal güçlerini harekete geçirir” (Stomp, 2003). Böylece eğitim süreci geleneksel yöntemden uzak, öğrencinin

aktif olduğu ve eğlendiği, öğretmenin de öğretim süreci boyunca keyif aldığı bir öğrenme ortamından oluşmuş olur. Süreç içerisinde kullanılan senaryolar öğrenciler için eğitimi kolaylaştırıcı nitelikte görülmektedir. Bunun sebebi senaryoların öğrencilerde merak uyandırması, onları problemlerin çözümü konusunda güdülemesi, sorunların neyden kaynaklandığı konusunda öğrenciye düşünme becerisi kazandırması ve belirlenen hedeflere ulaşma konusunda öğrenciye ve öğretmene ipuçları vermesi olarak gösterilebilir (Dicle, 2002). Bu durum öğrencinin aktifliğini canlı tutmakta, motivasyonunu artırmakta ve hedeflenen öğrenci profiline ulaşmayı kolay hale getirmektedir. Bu motivasyon, aktiflik ve ilgi sayesinde, Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının uygulandığı öğrenim sürecine katılan bir öğrenci;

- Karşılaştığı problemlere akılcı çözümler üretebilir
- Bilgiyi bulmak ve anlamlandırmak için araştırma yapar
- Edindiği bilgiler yoluyla tecrübe sahibi olur
- Araştırma ve öğrenim sürecinde iletişim becerisi olumlu yönde gelişir (Özsevgeç Cerrah ve Kocadağ, 2014, s. 443-444).

Bu bilgiler ışığında Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının geçmişten günümüze kullanılan Geleneksel Öğrenme Yöntemi ile kıyaslandığında çok yönden daha etkili ve öğrenciye yönelik olduğu görülmektedir. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımında halihazırda bulunan bilgiler üzerine inşa edilen yeni öğrenmeler önem taşımaktadır. Öğrenci temel bilgilerinden yararlanmakta ve yeni bilgilere kişisel yorumunu katmaktadır. Bu süreçte Geleneksel Öğrenme yönteminin özelliklerinden ya da araçlarından yararlanmak kaçınılmaz olabilmektedir (Çelik, 2010). Geleneksel Yöntem gerçek yaşamla bağlantı kurmak açısından Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına göre daha başarısızdır. Çünkü geleneksel yöntem öğrenciden kendi zihninde böyle bir ilişki kurmasını beklerken Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı öğrenciye suni bir şekilde olsa da bu ilişkiyi yaşatmaya çabalar. Birey geleneksel yöntem süresince kavramın anlamından çok isminin aklında kalması üzerine yoğunlaşmaktadır. Dolayısıyla bu durum öğrencinin bir probleme odaklanmasını ya da problem çözmesini gerektirmemektedir. Geleneksel Öğrenme Yaklaşımı ve Senaryo temelli Öğrenme Yaklaşımı hedefler ve roller açısından da birbirinden ayrılmaktadır. Öğrenciyi merkeze alan ve öğretmenin rehber konumunda olduğu Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı eğitimde bireyin aktifliği ve öğrenmenin kalıcılığı yönüyle Geleneksel Öğrenme Yaklaşımından üstün özelliklere sahiptir

(Özseveç Cerrah ve Kocadağ, 2014). Kindley (2002) Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı ve Geleneksel Öğrenme Yaklaşımı arasındaki farklar Tablo 1.'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile Geleneksel Öğrenme Yaklaşımı'nın Karşılaştırılması

Geleneksel Öğrenme Yaklaşımı ile Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı'nın Karşılaştırılması		
	Geleneksel Öğrenme Yaklaşım	Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı
Çerçeve	Tümdengelim	Tümevarım
Odak Noktası	Konu merkezli	Öğrenci merkezli
Öğrenme Hedefleri	Birinci öncelik belirlenmiş hedeflerdir. Daha sakin ve duruk bir süreci içerir. Bilgi ve beceri ihtiyacı doğuran hedefler temele alınır.	Senaryonun uygulanma süresi boyunca aktiftir. Öğrenmeler yaşantılara ve iletişime dayalı olarak gerçekleşir. Hedefler öğrenme süreci sonuna kadar kesinleşmez.
Öğrenme Deneyimleri	<p>Hiyerarşik ve kuralları temele alan</p> <ul style="list-style-type: none"> • Branş noktaları • Öğretmen kontrolü • Gerçeklere dayandırılmayan içerik • Kısıtlı yollar • Kısıtlı veri uygulaması • Sınıflandırma • Yoruma kapalı doğru-yanlış cevaplar • Değerlendirme 	<p>Sistematik, geribildirime önem veren, doğrusal olmayan</p> <ul style="list-style-type: none"> • Karar noktaları • Gerçek yaşantılara dayalı içerik • Kontrol ve çoklu yöntemler • Çeşitli veriler • Rehberlik etme • Probleme dayalı çözüm yolları bulma • Performansa ait çoklu dönüt
Öğrenme Stilleri	Çoklu kullanılabilirlik, düşük kinestetik	Yüksek görselliğe dayalı ve yüksek kinestetik
Öğrenme Süreci	Sistematik Örnekleme	Eylem Araştırması
Uygulanabilecek Konu Türleri	Bilgiyi odak noktasına alan, iyi bilinen ve planlanmış konu türleri	Performansı odak noktasına alan, etkileşime dayalı ya da uygulamayı gerektiren konu türleri

Kindley, 2002; akt. Kemiksiz, 2016

Geleneksel Öğrenme Yaklaşımının geri planda kalan ve öğrenciyi pasif hale getiren durağan seyrinden dolayı eğitimciler yeni yaklaşımlara yönelmişlerdir. Son yıllarda eğitim sistemimizde yapılan düzenlemelerin ardından öğretmen ve konu merkezli yaklaşımlardan ziyade öğrenciyi merkeze alan ve öğretmenin rehber

konumunda olduğu, öğrencinin ise aktif ve etkin olarak süreçte yer aldığı yaklaşımlar benimsenmeye başlamıştır. Bireye öğretim sürecinin birçok alanında aktif olma ve uygulama yapma imkanı sağlayan, ayrıca bilgiyi öğrencinin inşa etmesine fırsat veren yapılandırmacılık kuramının ilkelerini benimsemiş yaklaşımlar Türkiye’de 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Öğretim programlarında, öğretmen yetiştirme uygulamalarında sıklıkla karşımıza çıkan ve eğitim sistemimizin odak noktası haline gelen Yapılandırmacı Yaklaşım, Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile pek çok ortak noktaya sahiptir. Bu bağlamda hem eğitim sistemimizin benimsediği doğrultuda yaklaşımlar tercih etmenin, hem de yapılandırmacı yaklaşımın özelliklerini içeren ve bu yaklaşımı temel alan bir yöntem ile yola çıkmanın öğrencilerin hedeflere ulaşmasında büyük katkı sağlayacağı bir gerçektir.

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına dayalı bir öğrenme sürecinde öğrenci etkin bir şekilde rol almaktadır. Bu nedenle öğrenen birey sahip olduğu heyecan ve motivasyon ile derse ilgisini yüksek tutmakta, böylece öğrenme artışı gözlenmektedir. Öğrencinin aktif olmasını sağlamak için kullanılan materyaller oldukça önemlidir. Kullanılacak olan görsel ya da işitsel materyaller edinilen bilgilerin kalıcılığını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenin rolü ise öğrenciye eğitim süreci boyunca rehber konumunda bulunmaktır (Fidan, 2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı bireyin bilgiyi yaparak ve yaşayarak öğrendiği, yorumlayarak kendi zihnine göre kişiselleştirdiği bir yaklaşımdır. Bahsedilen bu yönleri ile Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı birbirine benzer özellikler göstermektedir. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının, Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımından ayıran bir özellik bireyin yaşantısına ne şekilde yön vereceği ya da hangi çözüm yollarıyla daha kolay bir hale getireceği hususunda öneriler sunmasıdır (Kocadağ, 2010). Araştırmacı tarafından geliştirilen Tablo 2.’de Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı arasındaki benzerlikler sunulmuştur.

Tablo 2. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı Arasındaki Benzer Özellikler

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı ve Yapılandırmacı Yaklaşım Arasındaki Ortak Özellikler		
	Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı (Sezgisel)	Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı (Sezgisel)
Kapsam	Tümevarım	
Odak Noktası	Öğrenci ve davranışları merkezdedir	
Öğrenme Hedefleri	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencinin aktif bir şekilde öğretim sürecine katılır• Bireyin yorumlarına önem verir• Birey bilgiyi kendisi inşa eder	
Öğretmenin Rolü	Öğretim süreci boyunca rehber konumundadır	
Öğrenme Stilleri	Öğrencinin etkin olduğu kinestetik bir yapıdadır	
Öğrenme Süreci	Eylem Araştırması	
Materyaller	Görsel-İşitsel	

2.1.4.1. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının Özellikleri ve Avantajları

Gammer (2003), Hemşirelik bölümü Lisans öğrencileri için uygulanan öğretim programında gerçekleştirdiği Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Öğretim sürecinde teorik olarak verilen bilgilerin pratik uygulamaya dönüşmesiyle öğrencilerin daha çok motive olduğu ve bilgiyi içsel olarak anlamlandırıldığını desteklemektedir.

Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımının uygulandığı derslerde öğretilecek bilgi, senaryonun içerisine anlamlı ve merak uyandıracak şekilde yerleştirilir. Senaryo genel itibariyle oyunsal bir şekilde görünmektedir. Bu nedenle öğrenci senaryoya gösterdiği ilgi ile derse bağlanmakta ve konuya hakim hale gelmektedir. Bu bağlamda öğrenci dersin ve sınıfın sıkıcı havasına hapsolmek yerine gerçek yaşam aktivitelerinde yerini almış olur.

Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımında öğretmen rehber konumunda olduğundan, merkezdeki öğrenciye her zaman desteğini hissettirmektedir. Dolayısıyla öğrenci kendini güvende hissederek hedefine doğru sağlam adımlar atabilmektedir. Öğrencinin olumlu yaklaşımı ve pozitif sonuçları da öğretmenin kazanımları elde

ettiğinin göstergesi olacaktır. Sonuç olarak öğretmen ve öğrenci arasındaki karşılıklı güven bağına sağlayan bu yaklaşımın öğretim süreci boyunca güçlü bir yapı oluşturduğu düşünülmektedir.

Bireyin Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımı ile öğrendiği bilgileri anlamlandırması için araştırma yapması, eksikliklerini fark etmesi, arkadaşlarıyla grup şeklinde çalışması, düşünmesi, karar vermesi, analiz etmesi, çözüm yolları bulması ve bunu anlaşılır biçimde sunabilmesi gerekmektedir. Bunun sonucunda öğrenci Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımı sayesinde üst düzey düşünme becerilerini geliştirme fırsatı yakalamaktadır (Açıkgöz, 2003; Veznedaroğlu, 2005).

Öğrenci merkezli bir öğrenim yaklaşımı olan bu yöntem öğrencinin güdülenmesine katkı sağlayacağı gibi belirlenen hedefleri edinmede öğrenciyi istekli hale getirmektedir. Yaklaşımın odak noktası teorik bilgiler değil, öğrencinin süreçteki aktifliği, deneyimi ve performansıdır. Bunun sonucunda öğrenci performansına yönelik yorumları ile bilgiyi kendi perspektif süzgecinden geçirmektedir.

Öğrencinin ilgi çekici bir senaryo ile aktif hale gelmesi sınıf arkadaşları ve öğretmen ile etkin iletişim içinde olmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımı bireyin iletişim becerilerinin gelişmesini sağlar.

Gerçek hayattan kesitler sunarken öğrencinin temel becerilerini kullanmasını sağlar ve bunu sınıf içinde oluşturduğu suni yapılandırma ile gerçekleştirir. Böylece öğrenci yapay ortamda elde ettiği problem çözme becerilerini, düşünme ve karar verme yetilerini gerçek yaşantısında kullanma fırsatına sahip olur. Bu bağlamda birey örnek yaşantılar sayesinde gerçek hayatına daha kolay uyum sağlayabilmektedir.

Senaryo Temelli Öğrenme, disiplinler arası bağlantının kolayca bir araya getirilebileceği bir yaklaşım türüdür. Farklı derslerin iç içe yer alabileceği bir senaryoda öğrenciler konuyu bir bütün olarak ele alırlar. Böylece her dersin farklı bir yönünü daha ortaya çıkarma şansı elde edebilirler (Kemiksiz, 2016; Özsevgeç Cerrah ve Kocadağ, 2014).

Öğrenci karşılaştığı problemlere yönelik çözüm arayışının ardından bulduğu fikirleri, gerçek hayatta kullanabileceğini fark eder. Çünkü senaryolar gerçek hayatın okula yansımalarıdır. Bu durum öğrencinin kendine güvenini sağlarken, tecrübe edindiği problemlere karşı güçlü olmasını sağlamaktadır.

Özet olarak Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımının avantajları araştırmacı tarafından oluşturulmuş Tablo 3.'te sıralanmıştır.

Tablo 3. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının Avantajları

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı	
Kolaylaştırıcı	Öğrenmeyi kolaylaştırır.
Performansa Yönelik	Teorik bilgiye değil bilgiyi pratikleştirmeye ve performansa öncelik verir.
Dinamik Öğrenci merkezli	Öğrenci motivasyonunu artırır ve ilgiyi hep dinamik tutar. Öğrenci odak noktasında merkeze alınırken, öğretmen rehber konumundadır.
Güvene Dayalı	Öğrenci ve öğretmenin karşılıklı güven bağımlı kurar.
Üst Düzey Düşünme Becerileri	Öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesini sağlar.
Perspektif	Öğrencinin kişisel yorumlarına önem verir.
Gerçek Yaşam	Gerçek yaşamla yakından bağlantı kurar.
Bütünleştirici	Disiplinler arası bağlantıyı kurar ve öğrenciye farklı yönlerden düşünerek keşfetme fırsatı verir.
Özgüven	Özgüveni güçlendirir.

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının olumlu yönleri olduğu kadar dezavantajları da mevcuttur. Ancak bu yaklaşımın olumsuz yönleri de yaklaşımın daha etkili olmasını ya da yöntemin geliştirilmesini sağlamaktadır. Bu nedenle dezavantajlar her durumda öğretmen tarafından avantaja çevrilebilir nitelikte olacaktır.

2.1.4.2. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının Dezavantajları ve Zorlukları

Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımı pedagojik yönden incelendiğinde avantajlarının yanında pek çok zorluğa da sahiptir. Bu zorluklar öğretim sürecinde kimi zaman dezavantaj haline dönüşürken, kimi zaman da yaklaşımın olumlu etkilerini en üst seviyeye çıkarmak için yardımcı haline gelmektedir. Bu dezavantajlar, Kaptan ve Korkmaz'a (2002) göre senaryonun araştırma sürecinde çerçevesi ve sınırları doğru belirlenmediği takdirde öğrencilerin ve öğretmenin dağılacığı yönündedir. Diğer taraftan Kemiksiz (2016) Senaryo sürecinin öğretmenin sorumluluğunu daha çok artıracığını, öğrenme süresine daha çok ihtiyaç duyulacağını, maddi yönden yüksek

tutarlara neden olabileceğini, ailevi engellerin öğrenciye sınır koyabileceğini ve okulun vizyon ve misyon açısından bu yaklaşıma uyum sağlayamayacağını belirtmektedir.

Bahsedilen bu zorluklar Mostert'in (2007, s. 434-439) anlatımı üzerine araştırmacı tarafından aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

a) Pedagojik Zorluklar

Senaryonun kuramsal bir temele dayandırılması öğrencinin senaryonun ne amaçla öğretildiğini anlamasını sağlamaktadır. Elde edilen bilginin öğrenciler tarafından tam anlamıyla kavranamaması ise öğretmen için kazanımlara tam anlamıyla ulaşamaması demektir. Senaryodan edinilen bilgiler öğrenci tarafından belirli bir kuramsal temel ile ilişkilendirilemeyebilir. Bu durum öğrencinin hedeflenen profile ulaşamamasına sebep olmaktadır.

Senaryoların hazırlanma süreci hem öğretmen hem de öğrenci açısından oldukça zor bir iştir. Hedeflerin süreç içinde kesinleştiği ve sürekli değişim halinde olan senaryo hazırlama işlemi yoğun özveri gerektirmektedir.

Senaryonun derinliği diğer bir deyişle karmaşık olay örgüsü de öğretmenin kontrolü elden bırakmaması gereken noktalardan biridir. Olay örgüsünün karmaşıklığı öğrenciye aktarılamadığı takdirde sınıfta kargaşanın çıkması kaçınılmazdır.

Senaryoların öğrenciye sunumu için tercih edilen stratejiler öğrenci motivasyonu için oldukça büyük önem arz eder. Hayatın her alanında ilk izlenim insanlar için ne kadar önemliyse, senaryonun sunumunda da ilk adım o kadar önemlidir. Bu nedenle öğretmen senaryonun sunumunu öğrencinin dikkatini ve ilgisini çekecek stratejiler çekerek, özellikle tüm sınıfı olayın içine katarak tanıtmalıdır. Aksi takdirde öğrenci ilgisiz kaldığı bir konuda beklenen katılımı ve davranışları göstermeyecektir.

Öğretmenin öğretim stili senaryodaki olayların öğrenciye edindirilmesi ile ilişkilendirilmektedir. Her öğretmen farklı bir pedagojik temele ve farklı öğretim stillerine sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stili öğrenciye ve senaryoya uygun olmak zorundadır.

Öğrencinin tartışma sürecine katılımı Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımı açısından oldukça gereklidir. Öğretmenin beceri odaklı yaklaşarak tüm öğrencilerin problem çözüm sürecine ve bununla ilgili fikir tartışmalarına katılımını sağlaması gerekmektedir. Çünkü öğrenci bilgisine yorumunu katmalı, farklı fikirleri dinleyerek kendi düşüncesini savunmalı ve karara varabilmelidir. Bu yüzden öğrencinin pasif bir dinleyici değil etkin bir katılımcı olması senaryonun hedefleri açısından önem arz etmektedir. Örneğin öğrencilerin büyük bir bölümü farklı sebeplerden dolayı katılıma isteksiz görünmektedir. Bazıları ise birkaç bölümden sonra katılımı az da olsa sağlayabilmiştir. Bu pasifliğin ve az katılımın yarattığı en büyük problem öğrencilerin görüşlerinden diğer öğrencilerin yararlanamayacak olması ve öğretmenin bu öğrencilerin gelişimini izleyemeyecek olmasıdır.

Öğrencinin tartışma sürecindeki iletişimi öğrencinin etkin katılımının başlangıcıdır. Öğrenci arkadaşları ile tartışarak, öğretmenin rehberliğinde sorular yönelterek ya da kendi fikirleri hakkında arkadaşlarına kişisel yorumlar sağlayarak iletişim becerilerini artırmalarını gerektirir. Örneğin, bazen öğrencilerin öğretmenle iletişim kurması, arkadaşlarıyla iletişim kurmasından daha zor görünebilmektedir. Çünkü bu ortamda bilgi kaynağı öğretmen olarak görülebilir. Bu durum arkadaşların

görüşlerini önemsememe ve fikirleri değerlendirememeye yol açabilir. Böyle bir konumda öğretmenin öğrenciyi yönlendirmesi ve iletişime geçirmesi gerekmektedir.

Öğretmenin kullandığı soru sorma teknikleri öğretmenin bu yaklaşımda en önemli silahlarından biridir. Bazı durumlarda öğretmen yönlendirici sorular sormakta ve senaryo tartışmasını yönetmekte zorluk çekebilir. Özellikle “evet/hayır” cevabını gerektiren soruların sorulması öğrencilerin yorum yapmaktan ve eleştiride bulunmaktan kaçınmasına sebep olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenin kullandığı teknikler öğrenciyi yorumlar ve gözlemler konusunda kritik yapmaya iten soruları içermelidir.

Senaryoda tartışmanın odak noktası öğretmen tarafından net bir şekilde belirlenmeli ve öğrencilere benimsetilmelidir. Bazı durumlarda öğrenci odak noktasından saparak hedeflerden bağımsız ve kazanım dışı yorumlarda bulunabilir ya da fikirlerini başka bir yönde ifade edebilir. Bu ifadeler ne kadar ilginç, önemli ya da olumlu yorumlar olursa tartışmanın da o yöne kayması kaçınılmaz hale gelebilmektedir. Bu nedenle öğretmen odak noktasını sabit tutmalı, fikirleri o yöne empoze edebilmelidir.

Yönerge öğretimi: Çoğu öğrencinin öğretmenlerini içerik bilgisinin ve doğruların sahibi olarak görmeleri olağandır. Eğer öğrenciler analiz konusunda acemi davranışlar sergiliyorsa, öğretmenin daha yönlendirici olması gerekebilir. Öğrenciler olayları analiz etmede kendi yetenekleriyle daha rahat hale geldikçe eğitimler daha kolaylaştırıcı ve daha yumuşak yönergelere sahip olabilir.

b) Pratik Zorluklar

Pedagojik zorlukların yanında çevre ve yaşam koşulları, öğretmene bağlı sebepler, fiziksel ortamın getirdiği olumsuzluklar gibi pek çok sebep de pratik zorluklar olarak adlandırılmıştır. Mosterd (2007) bu zorlukları şöyle ifade etmektedir:

Sınıfın büyüklüğü: Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı en etkili şekilde küçük gruplarda uygulanabilmektedir. Daha büyük sınıfların öğrenci çokluğu, daha az mevcutlu sınıfların ise görüş azlığı nedeniyle senaryoların uygulama biçimleri zorluk gösterebilmektedir.

Zaman: Yaklaşımın uygulanma sürecinde zaman senaryonun karmaşıklığına, öğrencinin istekliliğine, öğretmenin temel becerilerine göre farklılık gösterebilmektedir. Özellikle senaryoların derinleştiği durumlarda zaman limiti kolayca aşılabilmektedir. Bu nedenle zamanı ve senaryonun derinliğini sınırlandırmak oldukça önemlidir.

Yazılı ifadelerdeki problemler: Başlangıçta öğrenciler ifadelerini ve yöneltilen sorulara cevaplarını yazılı olarak vermekte zorlanabilmektedir. Çünkü öğrenci kendisinden tam olarak ne beklendiği konusunda karmaşıklık yaşayabilir. İfadelerini kaynaklardaki bilgilerle ilişkilendirmek, senaryoya bağlı kalmak gibi gereklilikler öğrenci üzerinde zorluk hissini yaratmaktadır.

Tartışma sürecindeki fiziksel düzenlemeler:

Öğrencilerin isimleri: İsimlerin öğrenciler ve öğretmen tarafından biliniyor olması iletişim sürecini kolaylaştırır. Çünkü bir birey olduğunu hisseden öğrenci senaryo içerisinde ya da tartışma sürecinde özgüvenini hissedecek ve bireysel katılımını daha istekle gerçekleştirebilecektir. Ancak isimlerin kolayca akılda kalması büyük sınıflarda mümkün olmayabilir.

Deneyimsizlik: Senaryonun ve problemin analizi kişisel, pratik, profesyonel ve yoğun bir şekilde içerik bilgisi gerektirmektedir. Bu yüzden öğrencinin analize izin verecek deneyim zenginliğini getirdiğini varsayar. Ancak öğrencilerin çoğu bu deneyim zenginliğine sahip olmayabilir. Bu nedenler senaryoları işleyecek olan öğretmenin

analiz için gereken bilgileri dikkatlice ölçmesi ve öğrencilerle eşleştirmesi gerekmektedir.

Model olma: Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı, en azından en başta olmak üzere, pek çok öğrenciye yabancıdır. Bu nedenle öğretmenin model olma konusunda temel becerilere sahip olması beklenmektedir.

Kaynaklara ulaşımın öğretimi: Öğrenciler çoğu zaman senaryo problemleri ile dersin içeriğini eşleştirmede zorluk çekmektedir. Bunun sebebi sınıf deneyimlerinin eksik olmasıdır. Bu nedenle ilişki kurma açısından kaynaklardan araştırma yapmaları oldukça önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin kaynakları nereden ulaşabileceği ya da hangi kaynakların yararlı olabileceği hususunda öğretici ve model olması gerekmektedir. Böyle bir bilgi ve kaynak eksikliği durumunda olayların, durumların, disiplinlerin ve problemlerin karmaşıklığı yaşanabilmektedir.

Bahsedilen bu zorlukların doğru bir şekilde ortadan kaldırılması ve Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının etkili kullanılması için iki koşul öne sürülmektedir. Bunlar; öğrencinin yaşına, öğretimine, sosyal yaşamına ve çevresine uygun pedagoji ve öğrencinin ilgisini çekebilecek nitelikte gerçek yaşamla bağlantılı senaryolardır (Waterman, 1998).

Öğrencilerin ilgisini odak noktası haline getirebilmek adına uygun senaryo türleri üzerinde çalışılmalıdır. Senaryo türleri öğrencinin bulunduğu öğrenim düzeyine ve öğretmenin seçeceği konunun türüne göre kategorize edilebilir. Böylece öğrencinin kendi düzeyinde ve öğrenme seviyesinde bir senaryo ile derse ilgisi aktif tutulurken, öğrenimi kolaylaştırılabilir.

2.1.4.3. Senaryo Türleri

Senaryolar yaşamın içinden seçilmiş kesitleri öğrenciye sunmaktadır. Böylece öğrenci senaryo içindeki olaylar zinciri ile öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Bu yüzden senaryoların gerçek yaşantıyı temel alan ya da ona en yakın çerçevede ele alınması gerekmektedir. Errington (2003)'a göre Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımında öğrenmenin temelini oluşturan senaryolar, belirlenen hedeflerin ve kazanımların ışığında dört grupta toplanmaktadır:

Tablo 4. Senaryo Türleri

SENARYO TÜRLERİ	
<i>Beceri Temelli Senaryolar</i>	Daha çok mesleki becerileri öğretmeye yöneliktir.
<i>Kurgu Temelli Senaryolar</i>	Güncel yaşama daha az yakın olduğundan daha ayrıntılı bilgi içerir.
<i>Konu Temelli Senaryolar</i>	Disiplin alanına yönelik konuların öğretiminde kullanılır.
<i>Problem Temelli Senaryolar</i>	Bir problem çevresinde örülen ve bir alana özgü olmayan senaryolardır.

a) Beceri Temelli Senaryolar

Beceri temelli senaryolar genellikle mesleki eğitimlerde kullanılan bir senaryo türüdür. Tıp, hukuk, öğretmenlik, psikoloji, itfaiyecilik, polislik gibi pek çok mesleğin gerçek yaşamla bağlantısını kurmak ve mesleğin öğrencilerine daha gerçekçi bir ön deneyim sunabilmek amacıyla kullanıldığı ifade edilmektedir. Öğretmenlik eğitiminde yapılan mikro öğretim ya da staj uygulamaları, tıp eğitiminde kadavralar üzerinde yapılan örnek ameliyatlar, hukuk alanında örnek davaların uygulanması, polis okullarında suçluların yakalandığı tatbikatlar yapılması, itfaiyecilik alanında yangın tatbikatının gerçekleştirilmesi beceri temelli senaryolara örnek olarak gösterilebilir (Errington, 2003; Cerrah Özsevgeç ve Kocadağ, 2014).

b) Kurgu Temelli Senaryolar

Kurgu temelli senaryolar diğer türlere göre gerçek yaşama daha uzaktır bu nedenle öğrenciye daha çok detay ve bilgi verilmesini gerektirir (Errington, 2003). Belirli bir kurguya dayandırılan bu tür senaryolar gerçek yaşamın daha farklı bir boyutuna belirlenmiş bir kurgu ile yaklaşır. Böylece öğrenci yaratıcılık, yeni fikirler için üretici olma yönünden kendini geliştirme fırsatı bulabilmektedir. Örneğin 2500 yılında dünya üzerinde farklı bir gezegenin etkilerinden bahseden kurguya dayalı bir senaryo bu türe örnek olarak gösterilebilir. Matematik dersinde “Özel Üçgenler” konusu için kurgulanmış olan bir senaryo örneği de ele alınabilir. *Bir geometri ülkesi kurulur ve üçgenler eşitlik için savaş halindedir. Devlet başkanı eşkenar üçgen ve emniyetin birimlerinden ikizkenar üçgen birimi iki operasyon düzenlerler. Bu*

operasyonun ortak parolası: “Bir diklik bir pislik, iki diklik bir öklit!”dir. Bu şekilde öğrenci detaylandırılarak kurgunun temeline yerleştirilir (Engin, Engin, Koçak ve Özsoy, 2007).

c) Konu Temelli Senaryolar

Konu temelli senaryolar belirli bir disiplin alanına ilişkindir. Bu alana ait detaylar üzerinden araştırmalar yaparak öğrencinin bir kavrama ya da çözüme kendisinin ulaşması hedeflenir (Errington, 2003). Probleme yönelik çözüm yolları birden fazla olabilmektedir. Bu durumda öğrencinin üreticiliği, farklı bakış açıları elde edilmekten kaçınılmaz. Örneğin, senaryo bir öğrencinin dersi dinleme problemine yönelik rehber öğretmenin aradığı çözüm yollarını içermektedir. Senaryoya ilişkin öğrenciden beklenen rehber öğretmen için çözüm yollarını çeşitlendirmek ve sunmaktır (Bayrak, 2010).

d) Problem Temelli Senaryolar

Problem temelli senaryolar belirli bir disiplin alanı çerçevesinde değildir. Aksine bir problemi odak noktasına alan ve onun çevresinde örülerek ya da ikilem yaratılarak oluşturulan senaryolardır. Problemin analizi gerçekleştirilir ve çözüm yoluna ulaşmaya çalışılır (Errington, 2003). Örneğin senaryodaki problem turist broşürlerinin uygunsuz tasarımı nedeniyle reddedilmesi ve atılmasıdır. Bunun sonucunda ziyaretçiler pek çok mekanı gezmeyi kaçırmaları ve turizm can çekiştir. Sonuç olarak öğrencilerin ana probleme ve alt problemlere analiz yoluyla çözüm üretmesi beklenmektedir.

Öğrencinin seviyesine, öğrenim düzeyine, çevresine ve bulunduğu konuma uygun senaryo türünün seçilmesi ne kadar önemliyse, senaryoların öğrenciler tarafından anlamlandırılabilmesi de o kadar önemlidir. Diğer bir deyişle türü belirlenen senaryonun öğrenciyi motive edebilen, bilgi aktarımını sağlayabilen ve öğrencide soru işaretleri oluşturabilen bir yapıda olması beklenmektedir (Dinçel, 2005). Senaryoları nitelikli bir hale getirmek için belirli adımları izlemek ve bazı işlemler uygulamak gerekir. Bu yüzden Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı uygulanırken belirlenen senaryo türünün ardından ikinci adım senaryonun geliştirilme sürecini dikkatli bir şekilde ele almak olmalıdır.

2.1.4.4. Senaryoların Geliştirilme Süreci

Senaryoların geliştirilme süreci öğretmenin üzerinde yoğunlaşması ve dikkatli bir şekilde senaryoyu oluşturması gereken bir süreçtir. Bu nedenle senaryolar alanında uzmanlaşmış kişiler tarafından hazırlanmalıdır. Çünkü senaryoların belirlenen hedeflere ulaşması, öğrencilerin istenilen kazanımları elde etmesi için gerekli kriterlere uygun olarak düzenlenmesi elzemdir. Senaryoların geliştirilme sürecinde öğrencinin geçmiş bilgileri üzerine yeni bilgileri inşa edeceği göz önüne alınmalı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri test edilmelidir. Kullanılacak materyallere önem verilmeli, görsel ve işitsel malzemelerle senaryolar desteklenmelidir. Bu sürecin en başından sonuna kadar unutulmaması gereken nokta senaryoların gerçek hayatla ilişkilendirilerek ve gerçeğe uygun olarak hazırlanmasıdır (Bell ve Page, 2003).

Senaryoda bulunması gereken temel özellikler ve dikkat edilmesi beklenen hususlar aşağıdaki gibidir (Kılınç, 2007; Ün Açıköz, 2003; Veznedaroğlu, 2005):

- Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine ve seviyesine uygun bir şekilde düzenlenmiş olmalıdır.
- Öğrenciyi odak noktası haline getirip, öğretmeni rehber boyutunda ele almalıdır.
- İlgi çekici olmalı ve öğrenciyi öğrenmeye güdülemelidir.
- Öğrenilen bilginin yararlı olduğu öğrenci tarafından anlaşılır olmalıdır.
- Senaryonun içerdiği olaylar gerçek yaşama yakın olmalıdır.
- Senaryo sayesinde kazandırılacak bilgi ve beceri, öğrencinin normal hayatında da kullanılabilir olmalıdır.
- Öğrenciye uygun örnekler sunmalıdır.
- Tarafsız veriler içermelidir.
- Belirlenen hedefler öğrenciye yaratıcılık konusunda olumlu etkiler sunmalıdır.
- Bilgiler öğrencinin perspektif süzgecinden geçirileceği için senaryodaki olay nesnel bir dille anlatılmalıdır.
- Senaryo kullanım sürecinde tüm öğrencileri etkin bir şekilde aktif tutabilmelidir.
- Uzunluğu esneklik göstermelidir.
- Belirlenen problemlerin kesin çözümleri olmalıdır.

Senaryolar hazırlanmadan önce öğrencilerin ön bilgileri ele alınmalı ve öğrenmenin hedefleri belirlenmelidir. Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ve sahip olduğu bilgiler tarandıktan sonra senaryo şekillendirilmelidir. Senaryonun belirlenen hedeflere ulaştırabilmesi için öğrencinin Bloom Taksonomisine göre bilgi basamağında olması gerekmektedir. Çünkü Senaryo Temelli Öğrenme bilgi ve kavrama basamaklarında değil uygulama, analiz ve sentez boyutlarında yer almaktadır. Basit bir dille anlatılması gereken senaryonun anlaşılır olmasına, bilgi yüküne sahip olmamasına, öğrencilerin aktifliğini sağlayan etkinliklere yer verilmesine dikkat edilmelidir. Ayrıca öğrencilerin senaryoya ait temel bilgileri önceden edinmiş olması ve senaryodaki katılıma hazır bulunması temel alınır (Veznedaroğlu, 2005).

Senaryoların geliştirilme süreci Hafler (1997)'a göre 4, Brock (2003)'a göre 8, Cerrah Özsevgeç ve Kocadağ (2010)'a göre de 6 basamaktan oluşmaktadır.

Tablo 5. Senaryo Geliştirme Sürecinde Hafler'ın Basamakları

Senaryoların Geliştirilme Aşamaları	
1. Planlama	<ul style="list-style-type: none"> • Oluşturulacak senaryonun konusu belirlenir. • Bilgi düzeyinde hangi kavramların edindirilmesi gerektiğine karar verilir.
2. Yazma	<ul style="list-style-type: none"> • Senaryoya nasıl adım atılacağı, • Senaryoda hangi olayların yer alacağı, • Senaryonun nasıl sona ereceği, • Senaryonun öğrenciye aktarılış biçimi düzenlenir.
3. Uygulama	<ul style="list-style-type: none"> • Senaryonun öğrenciye sunulur. • Senaryonun uygulanma süreci başlar.
4. Düzeltme	Uygulamanın ardından öğrenciden geri bildirim alma sürecini kapsar.

Hafler, 1997

Senaryoların geliştirme sürecine Brock (2003) daha detaylı bir şekilde yaklaşmış ve bu aşamaları ayrıntı bir şekilde Tablo 6.'deki gibi göstermiştir (Özsevgeç ve Kocadağ, 2014).

Tablo 6. Senaryo Geliştirme Sürecinde Brock'un Basamakları

Senaryoların Geliştirilme Aşamaları		
1.	Hedef	<ul style="list-style-type: none"> • Senaryonun amacı belirlenir. • Öğrencilerin hedefleri ve kazanımları ifade edilir.
2.	Bütünleştirme	Senaryoda kullanılacak bilgiler ve öğrencilerin ihtiyacı olacak bilgiler saptanır.
3.	Alana Aitlik	Senaryonun ait olduğu alana ilişkin nitelikleri, öğrenciye destek verecek ve öğretimini daha kolay hale getirecek noktaların senaryo içerisindeki yerleri belirlenir.
4.	Gerçeklik	Yaşanmış, yaşanabilecek ya da yaşama en yakın olaylardan seçilecek senaryoların suni gerçekliği sağlanır.
5.	Kaynaklara Ulaşım	Senaryonun uygulama aşamasında ihtiyaç duyulacak bilgi kaynaklarına ulaşım yolları ifade edilir.
6.	Motivasyon ve İlgi Uyandırıcılık	Senaryo ilgi çekici bir çerçevede yer alır ve öğrenciyi motive edici nitelikte düzenlenir.
7.	Aşamalandırma	<ul style="list-style-type: none"> • Senaryonun temeli ve öğrenciye göre karmaşıklığı, • Öğrenciye sunulacak bölümlerin bütünlüğü, kısalığı ya da uzunluğu, • Senaryonun olaya ait içeriği sunumunun genişliği belirlenir.
8.	Uyarıcıların Seçimi	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal farklılıkları göz önünde bulundurulur, böylece daha fazla öğrenci senaryoya dahil edilebilir. • Materyaller bilişsel ve duyuşsal farklılıklara göre çeşitlendirilir.

Brock, 2003

Özsevgeç ve Kocadağ (2010) ise Brock'un 8 aşamasına göre daha sadeleştirilmiş ancak Hafler'in 4 aşamasına göre ise daha ayrıntılı bir şema çizmiştir. Tablo 7.'de Özsevgeç ve Kocadağ'ın senaryo geliştirme sürecinde basamakları yer almaktadır.

Tablo 7. Senaryo Geliştirme Sürecinde Özsevgeç ve Kocadağ'ın Basamakları

Senaryoların Geliştirilme Aşamaları		
1.	Planlama	<ul style="list-style-type: none"> • Senaryonun konusu belirlenir. • Bilgi düzeyinde hangi kavramların edindirilmesi gerektiğine karar verilir.
2.	Gerçeklik	<ul style="list-style-type: none"> • Senaryonun konusu gerçek yaşamdan seçilmiş olayları temele alır. • Yaşanmış olaylardan seçilmediği takdirde gerçekle ilişkilendirilir.
3.	Etkililik ve İlgi Uyandırıcılık	Senaryonun konusu ve içeriği öğrencide ilgi ve merak uyandıracak cinsten olmalıdır. Bu konuya dikkat edilir.
4.	Kaynaklara Erişim	Uygulama sürecinde öğrencinin ihtiyacı olacak kaynaklar ve bu kaynaklara nasıl erişebilecekleri kesin bir şekilde belirlenir.
5.	Yazma	Senaryonun; <ul style="list-style-type: none"> • Nasıl başlayacağı, • Hangi olaylara ev sahipliği yapacağı • Nasıl bitirileceği, • Anlatım şekli dikkate alınır ve senaryo yazım aşamasına geçilir.
6.	Uygulama	Senaryo öğrenciye sunulur.

Özsevgeç ve Kocadağ, 2010

Aslında bir nevi aynı sonuca ulaşan ancak daha detaylandırılmış bu aşamalar karşılaştırıldığında içerik düzenlemesinin doğru orantılı olduğu görülmektedir. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımında uygulanacak olan senaryonun gerekliliklerinin detaylı bir şekilde ele alınması, senaryoyu hazırlayacak uzman için her yönden daha yararlı olacaktır. Belirtilen kriterler rehberliğinde izlenen senaryo geliştirme aşamaları öğretmene ışık tutarken, öğrenci için de en uygun hale gelebilecektir. Araştırmacı tarafından oluşturulan Tablo 8'de Hafler, Brock ve Özsevgeç ve Kocadağ'ın senaryo geliştirme aşamalarına ilişkin düzenlemeleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 8. Senaryoların Geliştirilme Aşamaları Açısından Hafler, Brock ve Özsevgeç ve Kocadağ Basamaklarının Karşılaştırılması

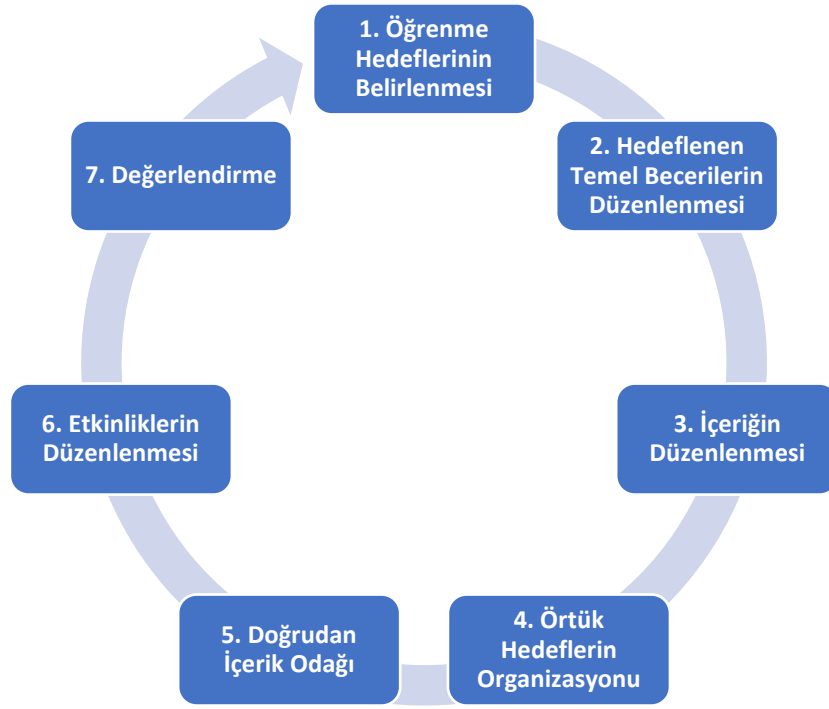
SENARYO GELİŞTİRME AŞAMALARI		
Hafler (1997)	Brock (2003)	Özsevgeç ve Kocadağ (2010)
Planlama	Hedef	Planlama
	Bütünleştirme	
Yazma	Alana Aitlik	Gerçeklik
	Gerçeklik	
Uygulama	Kaynaklara Ulaşım	Kaynaklara Erişim
	Motivasyon ve İlgi	Etkililik ve İlgi Uyandırıcılık
	Uyandırıcılık	
Düzeltilme	Aşamalandırma	Yazma
	Uyarıcıların Seçimi	Uygulama

Nitelikli ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini sağlayabilecek bir senaryo oluşturmak adına izlenen aşamalar sonrasındaki adım öğrenme ve öğretme sürecini kapsamaktadır. Bu bağlamda öğrenciye uygun seçilen senaryo türü ve nitelikli bir şekilde hazırlanan senaryo ancak öğrenme öğretme sürecinin etkin kullanımı ile öğrenciye ulaşabilir. Öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, belirlenen senaryonun öğrenciye hedeflendiği gibi ulaşması açısından oldukça önem taşımaktadır.

2.1.4.5. Senaryo Temelli Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi

Belirlenen hedeflere ulaşabilmek ve hazırlanan senaryoyu eksiksiz uygulayabilmek için Senaryo Temelli Öğrenme ve Öğretme sürecinin dikkatli bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Planlı ve programlı bir şekilde yürünen bir yolda karşılaşılan olumsuzlukları bertaraf etmek her zaman daha kolay olmuştur. Bu nedenle öğrenme ve öğretme sürecinin düzenlenme aşaması senaryonun geliştirilmesi basamağının ardından gelen ikinci önemli girişim olarak düşünülebilir.

Senaryo Temelli Öğrenme ve Öğretme sürecinin düzenlenmesi Schank (2000)'ın belirlediği stratejiye göre Şekil 1.'deki gibi düzenlenmiştir (Yaman, 2005).



Şekil 1. Senaryo Temelli Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik 7 Aşama (Schank, 2000, Akt. Yaman, 2005, s. 469)

Birinci adımda öğrenme hedeflerinin belirlenmesi ile başlayan öğrenme ve öğretme sürecini düzenleme boyutunda ilk adım öğrencilerin temelde var olan becerilerinden yola çıkmaktır. Öğrencilerin senaryo uygulama sürecinde iletişim becerilerinin iyi olması, grupla çalışabilmesi, organizasyon yeteneğinin yeterli olması, karar verme ya da sorumluluk alabilme becerilerinin geliştirilebilir düzeyde olması gerekmektedir. Böylece süreç sonunda belirlenen beceriler olumlu bir şekilde yükselişe geçebilmekte ve öğrencinin öğrenim düzeyine katkı sağlayabilmektedir.

İkinci adımda öğrencilerin hangi durumda hangi çalışmayı oluşturacaklarına, nereden başlamaları gerektiğine ve hangi rollerin kendilerine uygun olduğuna karar verilmelidir. Böylece öğrenci öğretmen rehberliğinde kendisine uygun bir yol haritası çizer ve gelişim sürecini bu şekilde yönetebilir.

Üçüncü adımda oluşturulan senaryonun içeriği tam anlamıyla öğrenciye sunulmakta ve detaylı bir şekilde anlatılmaktadır. Bu adımda öğretmen sürecin organizasyonu konusunda öğrencilerle birlikte kararlar alır ve ilerleme planlanır.

Dördüncü adımda senaryonun ve dersin gerektirdiği kazanımların dışında gizil hedeflerin de ele alındığı bir düzenleme mevcuttur. Bu düzenlemede kişisel gelişim, iletişim ve karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerine odaklanma analiz ve

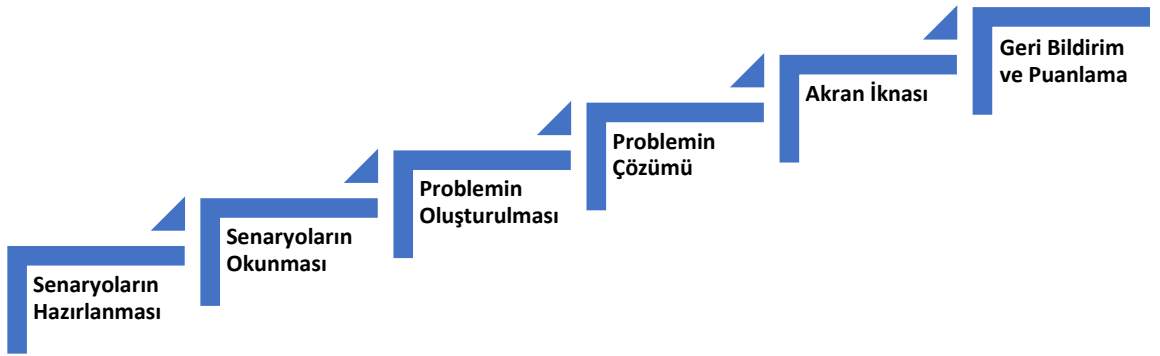
sentez sürecine geçiş vardır. Öğrenci gruplarının her görevi rapor halinde belirlenen lidere sunması gerekmektedir. Bu konumda lider ihtiyaç halinde yeni kurallar ve düzenlemeler konusunda söz hakkına sahip olmaktadır.

Beşinci adımda raporlar ve liderin düzenlemeleri sonucu hedeflere ilişkin kararların onaylanması ya da onaylanmaması halinde neler yapılacağı gibi konular göz önüne alınmaktadır. Bu durum örtük hedefleri gerçekleştirmek için gizil hedeflerin tam anlamıyla tanımlanmasından geçer.

Altıncı adımda senaryodaki etkinliklerin uygulama süreci başlar. Öğrenme hedeflerinin çerçevesinde etkinliklerin düzeni sağlanır ve bu düzene uyumlu olarak görevler yerine getirilmeye başlanır.

Yedinci adımda öğrencilerin görüşleri, yorumları ve eleştirileri, öğretmenin ise geri bildirimleri ile değerlendirme süreci gerçekleştirilir.

Schank'ın geliştirdiği bu yedi aşama Özsevgeç ve Kocadağ tarafından altı aşamaya indirgenmiş ve daha net bir şekilde Şekil 2.'deki gibi düzenlenmiştir.



Şekil 2. Senaryo Temelli Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik 6 Aşama (Özsevgeç ve Kocadağ, 2014, s. 456)

Senaryoların öğrenme hedeflerine göre düzenlenmesi ile başlayan geliştirme süreci senaryoların öğrenciye sunumu ile devam etmektedir. Öğretmen rehberliğinde öğrenciler tarafından oluşturulan problemlerin çözüm aşamasında analiz, sentez, karar verme gibi üst düzey düşünme becerileri ele alınmaktadır. Uygulama sonunda

öğrencilerin düşünceleri, eleştirileri ve yorumları tartışma sürecinde ele alınır. Böylece öğrenciler ortak bir karara varabilmek adına akran iknasına başvurur. En son basamakta ise öğretmen ve öğrenciler tarafından geribildirim ve değerlendirme süreci başlamış olur.

Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımının öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmen ve öğrencinin rolleri çoğu noktada farklılık göstermektedir. Senaryoların hazırlanma süreci tamamı ile öğretmenin sorumluluğu gibi görünse de eğer öğrenci yeterli düzeyde bilişsel becerilere sahipse öğretmen ile birlikte çalışabilmektedir. Yönergeler öğretmenin rehberliğinde yöneltilirken öğrenci bu yönergeleri uygulamakla yükümlüdür. Uygulama sürecinde öğretmen rehber konumunda ancak sürekli öğrenciyi destekleyecek şekilde arkasında durmaktadır. Çünkü artık tüm görevler öğrencinin omuzlarında yer almaktadır. Ardından gelen değerlendirme sürecinde yine öğretmen ve öğrenciler geribildirim konusunda eşit şekilde etkin olma durumundadır. Birlikte gerçekleştirilen değerlendirme hedefler konusunda öğretmeni tatmin ederken, özgüven ve iletişim konusunda da öğrenciyi desteklemekte olacaktır (Özsevgeç ve Kocadağ, 2014).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının Etkisine İlişkin Araştırmalar

Temur (2018) tarafından Senaryo Tabanlı Öğrenme yaklaşımının, ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin rutin olmayan dört işlem problemleri çözme ve kurma becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Kocaeli ilindeki 38 özel ilkokul 3. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma modeli olarak ön-test son-test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen olan yarı deneysel desen kullanılmıştır. Kontrol grubunda dersler geleneksel yöntemle işlenirken, deney grubu derslerinde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan “Dört işlem becerilerini ölçmeye dönük rutin olmayan problem çözme ve problem kurma testleri” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Yapılan araştırmada ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark deney grubunun lehinde ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre, derslerin senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımı ele alınarak işlenmesinin öğrencilerin dört işlem problemlerini çözme ve kurma becerilerini artırdığı yorumuna varılmıştır.

Karcı (2018) araştırmasında, Fen Bilimleri dersi için STEM etkinlikleri ile desteklenmiş Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı (STÖY)'ni kullanmıştır. “Yaşamımızın Vazgeçilmezi: Elektrik” ünitesinde gerçekleştirilen bu araştırmadaki amaç, STÖY'nin öğrencilerin fen öğrenimine ilişkin motivasyonuna, öğrencilerin akademik başarısına ve fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarındaki mesleklere yönelik ilgilerine olan etkisini ortaya çıkarmaktır. Deneysel karşılaştırma deseni kullanılan bu çalışmanın grubunu 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında 50 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. STÖY'nin öğrencilerin ilgisi ve motivasyonu üzerindeki etkisini ölçmek üzere Kier, Blanchard, Osborne ve Albert (2013) tarafından hazırlanan ve Koyun Ünlü, Dökme ve Ünlü tarafından Türkçe'ye çevrilmiş fen, teknoloji, matematik ve mühendislik mesleğine yönelik ilgi ölçeği ve motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında STEM etkinliklerinin kullanıldığı STÖY yaklaşımı ve akıllı tahta aracılığı ile videoların etkin olduğu yapılandırmacı eğitim uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanındaki meslekleri seçmelerine ilişkin ilgi ve fen öğrenmeye ilişkin motivasyonları açısından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak diğer taraftan grupların akademik başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu belirtilmiştir.

Taşlıbeyaz (2018) senaryo temeline dayanan etkileşimli videolar aracılığı ile İngilizce eğitimi sürecinin öğrenciler tarafından yorumlanmasına ilişkin bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 7. Sınıfta okuyan 42 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden Durum Çalışması ile yürütülen bu araştırmanın veri toplama araçları Gürer ve Yıldırım (2014)'in Öğrenme Nesnesi değerlendirme Ölçeği'nden uyarlanmış “Etkileşimli Video Değerlendirme Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş “Bireysel Görüşme Formu”dur. Elde edilen bulgular senaryo temelli etkileşimli videolara yönelik olumlu görüşler sergilemektedir.

Taneri (2018), Sosyal Bilgiler dersi “Üretimden Tüketime” bölümünün işlevselliğini göstermek amacıyla Senaryo Temelli Vaka Çalışması yöntemine ilişkin bir değerlendirme sunmuştur. Nitel araştırma yöntemi ve içerik analizinin kullanıldığı çalışmada Ankara merkez ilçesi devlet okulunda 28 dördüncü sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğrencilerin cevaplarının nitel sonuçlarına göre Senaryo Temelli Vaka çalışması olumlu bir deneyim olarak görünmektedir. Öğrenciler

öğrenme sürecinde daha aktiftir, öğrenime daha fazla özen göstermişler ve derslere daha fazla dikkat etmişlerdir. Bu yöntemi konsantre olmak için mücadele ettikleri diğer derslerde kullanmak istemişler ve bu yöntemi kullanarak odaklarını daha iyi tutabileceklerini göstermişlerdir. Bu çalışmanın sonuçları senaryo temelli vaka çalışması yöntemlerinin öğrenciler tarafından iyi alındığını göstermektedir. Bu yöntemle öğrenme süreci daha işlevsel hale geldiği gözlenmiştir.

Hursen ve Fasli (2017) çalışmalarında Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının ve Yansıtıcı Öğrenme Yaklaşımının etkililiğini araştırmışlardır. Senaryo uygulamalarının etkisi öğretmen adayları üzerinde akademik başarı, görüş ve öz yeterlik algısı ile ilgili olarak araştırılmıştır. Araştırma hem nitel hem nicel yönelimli olarak iki farklı şekilde iki grup ile yürütülmüştür. Bu gruplardan biri 32 öğretmen adayından oluşan Senaryo Temelli Öğrenme Grubu diğeri ise 30 öğretmen adayından oluşan Yansıtıcı Öğrenme Grubu'dur. Ayrıca çalışma Öğretmenlik Uygulaması alanında 62 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. 12 hafta süren uygulama EDMODO adı verilen eğitim sosyal ağlarından biri ile desteklenmiştir. Araştırmanın bulguları akademik başarı açısından Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Mesleki öz yeterlik algılarına ilişkin iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı gözlenmiştir.

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının tıp ve hukuk alanlarında öğrenci merkezli olarak yoğun bir şekilde kullanıldığını belirten Golden (2017) liberal sanatlarda daha az kullanıldığını ifade etmiştir. Bu nedenle çalışmasında öğrencilerin izleyici merkezli anlayış ve uygulamalarını incelemiştir. Bir dönem boyunca resmi makalelerini senaryo ile temellendirerek ve yazım tekniklerinde probleme dayalı aktiviteler kullanarak uygulamasını gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda probleme dayalı senaryolara maruz kalan deney gruplarının ortalamadan bir ila iki harf notu kadar daha yüksek ortalamaya sahip olduğu gözlenmiştir. Bulgular aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerinde olumlu artış olduğunu ortaya koymuştur.

Kemiksiz (2016) çalışmasında Fen Bilimleri dersinde Senaryo Temelli Öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısına, dersin kalıcılığına ve öğrencilerin tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Kemiksiz, ortaöğretim altıncı sınıflara uygulamış olduğu bu yöntemi Fen Bilimleri dersi, Maddenin Tanecikli

Yapısı ünitesinde gerçekleştirmiştir. Araştırma yöntemi olarak ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu ise 2014-2015 eğitim-öğretim yılı İzmir ilinde 99 ortaokul altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında toplam altı hafta boyunca Senaryo Temelli Öğrenme yöntemi ve Geleneksel Öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde Geban ve ark. (1994) tarafından geliştirilen “Fen Bilimleri Tutum Ölçeği”, Kahramanoğlu (2000) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Testi” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Akademik Başarı Testi” uygulanmıştır. Bulguların Senaryo Temelli Öğrenme yönteminin öğrencilerin Fen Bilimleri dersine ilişkin tutumlarını artırdığı yönünde olduğu, ders başarılarını olumlu yönde artırdığı görülmüştür. Ayrıca senaryo Temelli Öğrenme yönteminin akademik başarı ve *tutum* açısından kalıcılığı sağladığı gözlemlenmiştir.

Ceylan (2016) ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinde uyguladığı Senaryo Tabanlı Öğrenme yönteminin öğrenci başarısına, kavramların kalıcılığına ve derse yönelik tutumuna etkisini araştırmıştır. Hayat Bilgisi dersinde uygulanan bu araştırmanın yöntemi yarı deneysel desen olan ön-test son-test kontrol gruplu eşleştirilmiş desen şeklinde düzenlenmiştir. Ceylan’ın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Trabzon Yıldızlı Toki İlkokulu 3. Sınıflarından iki şube oluşturmuştur. Bu iki şube, tüm üçüncü sınıflara uygulanan kavram başarı testi sonuçlarına göre belirlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Kavram Yanılgıları Belirleme Formu, Kavram Başarı Testi, Kavram Kalıcılık Testi ve Ekinci Işık (2007) tarafından geliştirilen Hayat Bilgisi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumuna ilişkin anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuç yöntemin Hayat Bilgisi dersine yönelik öğrenci *tutumunu* olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanmıştır. Hayat Bilgisi dersinde öğrenilen kavramların kalıcılığına ilişkin bulgularda ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç öğrenmede kalıcılığın sağlanmasında Senaryo Temelli Öğrenme-Öğretme yöntemin etkili olduğunu göstermiştir.

Güngörmez, Akgün ve Duruk (2016) yaptığı araştırmada Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda bu becerilerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi olup olmadığı da araştırma konularından biridir. 2015-2016 eğitim öğretim yılı Adıyaman Hürriyet Ortaokulu 7. Sınıf öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubu üzerinde ön test, son test

kontrol gruplu yarı deneysel desen şeklinde uygulanmıştır. Kullanılan veri toplama araçları Yılmaz (2013) tarafından geliştirilen “İnsan ve Çevre İlişkileri Ünitesi Akademik Başarı Testi” ve Yıldırım (2012) tarafından geliştirilen “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği”dir. Araştırma sonucunda Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı ve akademik başarılarının artırdığı yönündedir.

Tupe (2015) araştırmasında, ilkokul seviyesindeki öğrenciler arasında İngilizce dilindeki eksikliklerin değerlendirilmesi için özel dikkat ve etkili bir yaklaşım gerektiren İngilizce öğreticiliğine yönelik Multimedya Senaryo Temelli Öğretim Programı geliştirmeyi amaçlamıştır. Örnek bir ilkokulda Multimedya Senaryo Temelli Öğretim Programı uygulamasını yürütmek için ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış ve programın ilkokul öğrencilerinin İngilizce dil becerilerini zenginleştirmek için yeterliliği ölçülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular ile Tupe, Multimedya Senaryo Temelli Öğretim Programı uygulamalarının geleneksel İngilizce öğretim yöntemleriyle kıyaslandığında daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. Bu öğrenme stratejilerinin etkili bir öğrenme ortamı yaratabileceği gözlenmiştir. Multimedya Senaryo Temelli Öğretim Programı'nın İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ulaşmada daha etkili olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları ayrıca Multimedya Senaryo Temelli Öğretim Programı'nın öğrenciyi başarıya motive edebileceği yönündedir. Ek olarak, bulgular genellikle öğrencilerin multimedya eğitimi aldıklarında inanç derecelerinin arttığını belirten daha yüksek bir puan kazandıklarını göstermektedir.

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlayan Bakaç (2014) araştırmasını tek gruplu ön test ve son test deneysel desen uygulayarak yürütmüştür. Çalışma 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında İstanbul'daki bir ilköğretim okulunda 3. Sınıfta okuyan 42 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen Matematik Dersi Başarı Testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonunda Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Arabacıoğlu (2012) Senaryo Temelli Öğretim Programı'nın Temel Bilgi Teknolojileri dersi kazanımları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada modelini

karma desen oluşturmaktadır. Arabacıoğlu nicel değerlendirmelerinde Ginns ve Ellis (2009) tarafından geliştirilen “Etkili Öğretim Ölçeği”ni ve araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testini kullanırken nitel değerlendirmelerinde bireysel görüşme ve odak grup görüşme yöntemlerini kullanmıştır. Uygulama boyunca kaydedilen “Araştırma Güncesi” ise bulguların yorumlanması kısmında ele alınmıştır. Araştırmanın evreni 2011-2012 öğretim yılı Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin tümünü kapsamaktadır. Çalışma grubu ise Sınıf Öğretmenliği 1. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre uygulanan Senaryo Temelli Öğretim Programı’nın etkili öğretim açısından çalışma grupları arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı gözlenmiştir. Senaryo Temelli Öğretim Programı’nın öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerindeki etkisi için de elde edilen başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Yetik, Akyüz ve Keser (2012), genel olarak günlük yaşamdaki sorunlara nasıl tepki verileceğini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, ön-test ve son-test yarı deneysel deseni kullanmıştır. Çalışma grubu, 8. yarıyılıda Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Yetiştirme Kursuna kayıtlı 37 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Ölçek katılımcılar tarafından hem 8. dönem başında hem de sonunda tamamlanmıştır. Çevrimiçi bir öğrenme ortamı olarak yapılan çalışmada öğrenme yönetimi sistemi olan MODDLE kullanılmıştır. Dönem başında haftada bir kez kamuya açık ilköğretim kurumlarına gidecek olan öğrenciler rastgele beş okuldan birine atanmışlardır. Çalışmada katılımcılara haftada bir kez olmak üzere toplam 8 senaryo verilmiş ve bu sorunlara çözüm üretmeleri istenmiştir. Senaryolar ve çözümler, yarım haftada yüz yüze kurslarda tartışılmış ve araştırmacılar tarafından çözümleri hakkında geri bildirimde bulunulmuştur. Ardından Öğretmenlik Uygulaması süresi ve sunulan sorunlara göre üretilen çözümler değerlendirilmiş ve katılımcıların ölçeğe tekrar cevap vermeleri istenmiştir. Çalışmanın sonucu, son test ortalamasının puanları lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Bayrak (2010) araştırmasında, öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji derslerinde uygulanan Senaryo Temelli Öğrenme (STÖ) etkinliklerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünden 6 öğretmen adayı oluşturmaktadır. 4. Sınıf öğrencisi olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 6 öğretmen adayı ile yapılan

çalışmalar 2008-2009 eğitim-öğretim toplam bir yıl içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemi olan eylem araştırması şeklinde yürütülmüştür. Öğrencilere verilen STÖ seminerleri ve senaryo yazma çalışmaları sonrasında öğrenciler tarafından hazırlanan senaryolar uygulama okullarında hayata geçirilmiştir. Veri toplama araçları yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırma günlüğü olarak belirtilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının STÖ'yü ilk kez kullandıkları ancak buna rağmen olumlu görüş sergiledikleri görülmüştür. Uygulama sonrasında ise öğrenci seviyeleri ve zamanı kullanma gibi olumsuz görüşlere yer verilmiştir. Ancak buna rağmen uygulamadan olumlu sonuç aldıkları belirtilmiştir. STÖ'nün etkili ve verimli olduğunu düşünen öğretmen adayları beklentileri doğrultusunda bu yöntemin Fen Bilgisi öğretiminde kullanılabilirliğini onaylamışlardır.

Kocadağ'ın (2010) Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı'nın genetik konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesi üzerine yaptığı araştırmanın örneklemini Şebinkarahisar İstiklal İlköğretim Okulu 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 2008-2009 eğitim-öğretim yılı içerisinde yürütülen bu çalışmada çalışma grubu toplam 40 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada Özel Durum Yöntemi kullanılmış, verileri toplamak için ise Genetik Bilgi Testi ve Mülakat Metodu uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda senaryo tabanlı öğrenme yönteminin kavram yanlışları ve bilgi eksikliklerinin giderilmesi üzerinde olumlu yönde etki sahibi olduğu gözlenmiştir. Ayrıca mülakat değerlendirmelerine göre öğrencilerin derse karşı *tutumlarında* da nicel verilerle doğru orantılı bir gelişme elde edildiği sonucuna varılmıştır.

Süğümlü (2009) tarafından Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı'nın (STÖY) öğrenci başarısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma grubunu İstanbul Ataşehirde bir ilköğretim okulunun 6. Sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 46 kişi oluşturmuştur. Araştırma "ön-test, son-test kontrol gruplu deneme modeli" ile yürütülmüştür. Bu model için öğrencilere bilgi testi uygulanmıştır. Ayrıca çalışmada Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının uygulandığı deney grubunun dersleri video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Sonuç olarak; Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının Türkçe dil bilgisi öğretiminde başarıyı artırdığı, dil bilgisine ait kavram karmaşıklığını azalttığı ve öğrencilerin derse güdülenme düzeylerinin arttığı yönünde bulgular elde edilmiştir.

Veznedaroğlu (2005) Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı'nın öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öz yeterlik algısına etkisini incelemiştir. 2004-2005 eğitim ve öğretim yılı Ankara Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinden toplam 37 öğretmen adayı üzerinde yapılan araştırmada ön test, son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak veri toplanmıştır. Uygulanan deneysel desen için Yıldırım (2002) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Aday öğretmenlere e-mail aracılığı ile gönderilen 5 senaryo çalışması uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı'nın öğretmen adayları üzerinde öz yeterlik algısına ilişkin olumlu bir artış gözlenmiştir. Diğer taraftan aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik *tutumlarında* herhangi bir değişiklik saptanmamıştır.

2.2.2. İngilizce Öğretiminde Duyuşsal Faktörlere İlişkin Araştırmalar

2.2.2.1. İngilizce Öğretimi Sürecinde Kaygı Üzerine Araştırmalar

Tuncer ve Akmençe (2018)'nin yabancı dil kaygısı üzerine yaptığı araştırma farklı örneklem üzerine uygulanmıştır. "Yabancı Dil Ders Kaygısı Ölçeği"'nin veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmada tarama modeli uygulanmıştır. Örneklem grubunu lise ve üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre genellikle öğrenciler üzerinde yabancı dil dersinin yüksek bir kaygı yaratmadığı görülmüştür. Sınıf düzeyi, lise düzeyi ya da anne ve babanın eğitim durumu gibi alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde ise bu değişkenlerin de kaygı düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Yabancı dilde kaygı seviyesini ölçmek için pek çok ölçek geliştirilmiş olmasına rağmen her bir ölçek çoğunlukla bir becerideki ya da konuşma ve dinlemedeki kaygıyı araştırmaktadır. Bu nedenle Yassin ve Razak (2018) üç farklı değişikliklerle birleştirerek Yabancı Dil Kaygı Ölçeği (FLAS) adlı yeni bir ölçek geliştirmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu 155 Yemeni Üniversitesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin %13'ünde yüksek kaygı düzeyi, %69'unda orta düzeyde kaygı, %18'inde ise düşük kaygı düzeyi ortaya çıkmıştır.

Tuncer ve Temur (2017) çalışmasında İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim görmüş olan öğrencilerin yabancı dil öğretimi süresince ders kaygısına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli uygulanan araştırmada veri toplama aracı olarak Horwitz, Horwitz ve Cope (1986)'un geliştirmiş olduğu ve Gürsu (2011)'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirdiği “İngilizce Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmuştur. Elde edilen bulgular kaygıya yönelik görüşlerin cinsiyet açısından farklılık gösterdiği yönündedir. Sonuçlar erkeklerin kaygı düzeylerinin düşük olduğunu belirtirken kadınların orta seviyede olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ölçeğin alt boyutları ele alındığında konuşma kaygısı ve ders kaygısı açısından kadınların kaygı oranı erkeklere göre daha yüksek seviyededir. Yabancılarla Konuşma Kaygısı alt boyutuna göre ise akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Aliakbari ve Gheatsi (2016) çalışmasında İranlı lise öğrencilerinin İngilizce sınavlarındaki kaygı düzeylerini ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca bu iki değişken arasındaki ilişki ile farklı cinsiyet ve çalışma dallarındaki test kaygısı ve tutum arasındaki farklar da ele alınmıştır. Verilerin toplanmasında “Westside Test Anksiyete Ölçeği” ve “Dil Öğrenme Tutumları Anketi” Farsça tercümesi ile kullanılmıştır. Örneklem grubunu 400 kız ve erkek lise öğrencisi oluşturmuştur. Bulgular öğrencilerin %60'ının ortalamanın üzerinde bir test kaygısı seviyesine sahip olduğunu göstermiştir. Ancak, kadın ve erkek katılımcıların test kaygısı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte, İş göremezlik düzeyi kadınlarda daha yüksek bulunurken, endişe düzeyi önemli ölçüde farklı bulunamamıştır. Bununla birlikte kadın katılımcılar İngilizce öğrenmeye yönelik daha iyimser tutumlara sahip olma eğiliminde görülmüştür. Genel olarak test kaygısı ile tutum arasında ve test kaygısı ile yaş arasında anlamlı ancak yine de zayıf bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

İpek (2016) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yabancı dil öğretme kaygısı ve bu kaygının kaynakları üzerine odaklanmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ve örneklem grubunu oluşturan 32 öğretmenin yazdıkları günlükler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bulgular kaygının nedenlerini 5 boyutta kategorize etmiştir. Araştırmaya göre hata yapmak, başarısız olma korkusu, ana dili kullanma, belirli bir dil becerisini öğretme, belirli bir

yeterlik seviyesinde öğrencilere eğitim vermek öğretmenlerin yabancı dil kaygısı sebepleri olarak belirlenmiştir.

Şener (2015) çalışmasında Türk üniversite öğrencilerinin dil kaygılarının derecesini incelemiştir. Ayrıca yabancı dil konuşma kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi de araştırmıştır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmanın örneklem grubunu 2010-2011 eğitim ve öğretim bahar yarı yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İngiliz Dili Öğretimi Bölümünde öğrenim gören 77 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından geliştirilmiş olan “İngilizce Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği”nin Türkçe’ye tercüme edilmiş halidir. Araştırma sonuçları, yabancı dil sınıflarında kayda değer düzeyde kaygı olduğunu göstermiştir. İngilizce bilgilerinin yeterli düzeyde olmasına rağmen, başkalarının önünde konuşamayan Türk İngiliz Dili Öğretimi (ELT) öğrencilerinin genel bir problemi olarak görülmüştür. Ayrıca bu durumun nedeni, daha az motive olmaları, İngilizce konuşabilecek kadar özgüvenleri ya da uygulamaları olmamasından kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Bulgular Türkiye’de yabancı dil öğrenenlerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmenin her zaman ihmal edildiğini göstermektedir.

2.2.2.2. İngilizce Öğretimine Yönelik Tutuma İlişkin Araştırmalar

Zulfeky ve Razali (2019) yaptıkları araştırmada kırsal ortaokul öğrencilerinin İngilizce dilini öğrenme tutumlarını etkileyen bireysel unsurları veya faktörleri incelemiştir. Bir vaka çalışması yaklaşımı kullanılarak, kırsal bir ortaokulda iki farklı sınıf seviyesinde dört öğrenci bilinçli olarak seçilmiş ve öğrenme ortamlarında bireysel olarak görüşülmüş ve gözlenmiştir. Öğrencilerle yapılan röportajlar ve gözlem raporları kullanılarak elde edilen bulgular öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyen en önemli iki faktörün şunlar olduğunu belirtmektedir: öğrencilerin yeterlilik düzeylerine ve ilgi alanlarına yönelik olmayan dersler ve öğrencilerin olumsuz ve olumlu deneyimlere bireysel tepkileri.

Lai ve Aksornjarung (2018) İçerik Tabanlı Öğretim Yaklaşımı ile İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını incelemiştir. Hemşirelik ve Tıp Fakültesinde okuyan 71 üniversite öğrencisinin oluşturduğu örneklem grubuna Tutum ve Motivasyon Anketi veri toplama aracı olarak uygulanmıştır. Sınıf içi gözlemler, ara sınav ve final sınavı puanları da analize dahil olmuştur. Araştırmada genel olarak

öğrencilerin İçerik Tabanlı Öğretime karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları ve İngilizce öğrenmek için motivasyonlarının orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Hemşirelik ve Tıp Fakültesi öğrencileri arasında tutum açısından anlamlı farklılıklar bulunurken, motivasyon açısından farklılık tespit edilememiştir.

Ahmed (2015) Malezya'daki bir devlet üniversitesindeki 238 lisans İngiliz Dili Öğretimi Öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarına ve öğrenmelerini engellemiş olabilecek sebepleri ölçmek üzere araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Çalışmada öğrencilerin İngilizce'yi farklı alanlarda kullanmaya yönelik tutumlarını, öğrenciler için İngilizce öğrenmenin etkisini etkilemiş olabilecek nedenleri ve Malezya'daki ana dili İngilizce olmayanların İngilizce öğretimine bakış açılarını araştırmak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın sonucuna göre İngilizce öğrenmeye ve dili çeşitli kullanım alanlarında kullanmaya yönelik tutumun son derece olumlu olduğu görülmüştür. Veriler ayrıca öğrencilerin çoğunun öğrenme deneyimlerinde sınıf dersleriyle ilgili olumsuz duyguları veya korkuları olduğunu ortaya koymuştur. Farklı alanlardan öğrenciler, kullanım alanları ve öğrenme becerilerinin odağı açısından İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarında farklılık göstermektedir.

İngilizce ve Türkçe dersine yönelik tutumların akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen Kazazoğlu (2013) çalışmasını sekizinci ve dokuzuncu sınıf ortaokul öğrencileri üzerinde uygulamıştır. Veri toplama aracı olarak İngilizce dersi için araştırmacı tarafından geliştirilen "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği", Türkçe dersi için ise Demirel (2005) tarafından geliştirilen "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre İngilizce'ye ilişkin tutum ve akademik başarı arasında anlamlı bir fark bulunurken, Türkçe'ye yönelik tutum ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ifade edilmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin Türkçe'ye yönelik tutumu ve İngilizce'ye yönelik tutumu arasında bir ilişki bulunmazken iki dersin akademik başarı puanlarının birbiriyle doğru orantılı olduğu gözlenmiştir.

Davras ve Bulgan (2012) Meslek Yüksek Okullarında uygulanan zorunlu İngilizce hazırlık sınıflarına ilişkin yaptığı çalışmada yabancı dil eğitiminin önemini göstermeyi amaçlamıştır. Anket yöntemi kullanılan araştırmada Örs (2006)'ün

geliştirdiği anketten yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanan yeni bir anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma 2010-2011 eğitim ve oğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Isparta Meslek Yüksek Okulu Turizm İşletmeciliği bölümünde okuyan 71 oğrenci üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen bulgular oğrencilerin İngilizce eğitimini gerçekleştirdikleri Hazırlık Sınıfı'nın önemini benimsediklerini göstermiştir. Diğer taraftan İngilizce eğitiminin dört temel becerisinden biri olan konuşma becerisine ilişkin eksikleri olduğu ifade edilmiştir.

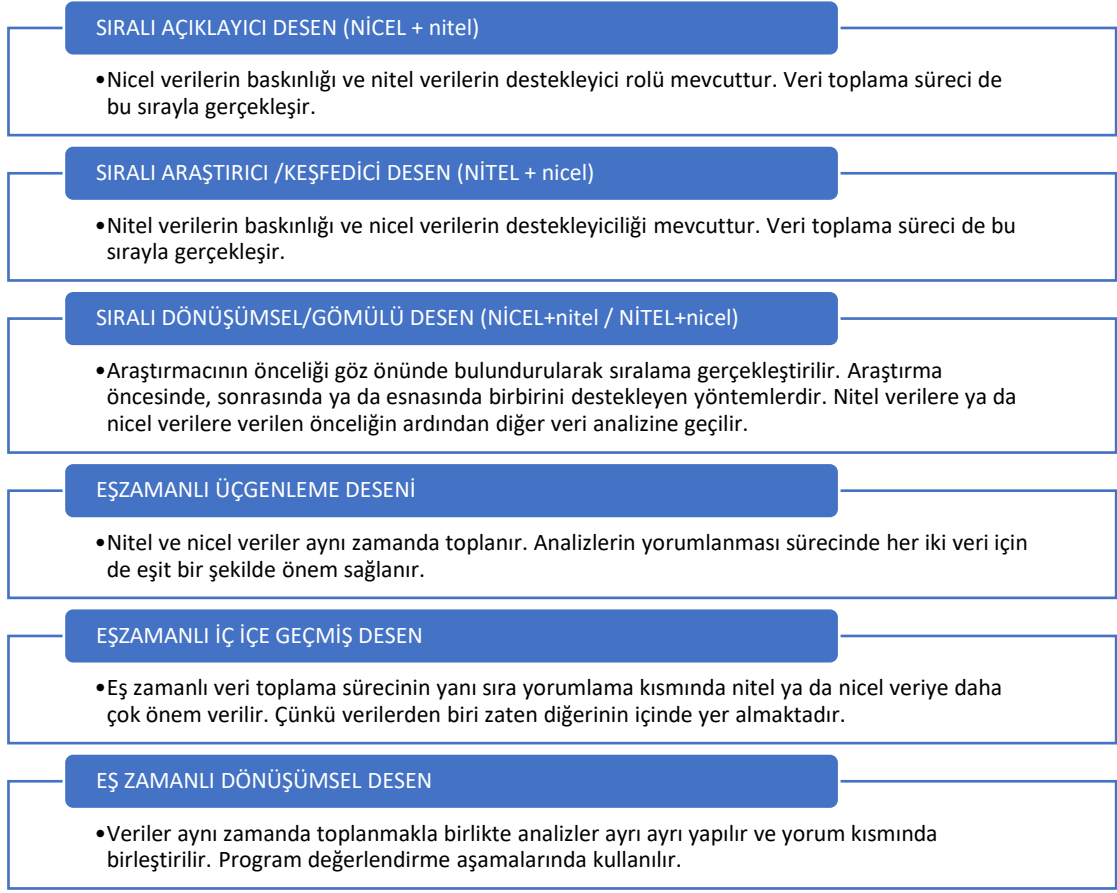
3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, problem ve alt problemlere cevap niteliğinde elde edilen verilerin toplanma süreci, bu süreçte uygulanan yöntem, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçlarına ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, araştırmanın detaylandırılması ve daha zengin bilgiler elde etmek, çalışmayı farklı yönlerden ele alarak sonuçların kapsamını genişletmek amacıyla farklı yöntemlerin tercih edilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle tek bir paradigma ile yanıtlanamayan soruları daha geniş bir çerçevede cevaplandırabilmek amacıyla, araştırma sürecinde 2000’li yıllardan itibaren kullanımı yükselen karma desen tercih edilmiştir (Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014; Yamaç ve Öztürk, 2018). Karma desen nitel ve nicel çalışmaların birlikte kullanılarak tek bir araştırma üzerinde uygulandığı deneysel yöntem olarak tanımlanmaktadır. Bu noktadaki en büyük amaç bir araştırmadaki nicel yöntemin dezavantajlı kısımlarının nitel yöntemin avantajları ile yok edilebilmesi ya da nitel yöntemlerin, nicel desenler üzerindeki olumsuz etkileri kapatabilmesidir (Creswell, 2012). Johnson ve Christen (2004) karma yöntemin tercih edildiği çalışmalarda, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılarak problem ve çözümlerinin daha iyi anlaşıldığını öne sürmüştür.

Karma yöntemin, örneklem grubuna ve çalışma türüne göre günümüz araştırmalarına dek genişlediği ve çeşitlendiği görülmektedir. Morse (2003), Johnson ve Onwueqbuize (2004) ve Creswell (2003) tarafından bölümlere ayrılan yöntemlerin Eğitim Bilimlerine yönelik araştırmalarında en çok kullanılan türleri Creswell Tipolojisi olarak belirtilmektedir (Yamaç ve Öztürk, 2018; Tunalı ve Özen, 2016; Baki ve Gökçek, 2012). Bu çalışmada rehber alınan ve yöntemin belirlenmesinde öncülük eden Creswell’in (2013) çeşitlendirdiği Tipoloji Şekil 3.’de gösterilmiştir.



Şekil 3. Creswell’in Karma Yöntem Tipolojisi (Creswell, 2013; Creswell, 2017)

Şekil 3.’de de belirtildiği üzere nitel ve nicel verilerin birbirini desteklemesi, Nicel yöntemin araştırma sürecinde, nitel yöntemin araştırma sonrasında kullanımları açısından Sıralı Açıklayıcı Desen tercih edilmiştir. Kullanılan Sıralı Açıklayıcı Desen ile araştırmanın nicel boyutunda kullanılan ölçekler çalışmanın başında ve sonunda, nitel boyuttaki ölçmeler ise çalışmanın sonunda gerçekleştirilmiştir. Böylece nicel veriler nitel veriler ile desteklenmiş, araştırmanın amacı doğrultusunda sonuca ilişkin daha detaylı bilgiler elde edilebilmiştir.

Araştırma Senaryo Temelli Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımına uygun olarak ortaöğretim 7. sınıflar için zorunlu yabancı dil olan “İngilizce Dersi”nde 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı güz dönemi süresince uygulanmıştır. Araştırmacı öğretim süreci boyunca yürütücü, gözlemci ve uygulayıcı konumunda yer almıştır. Bir, iki ve üçüncü alt problemlerin sonucuna nicel yöntem kullanılarak ulaşılmaya çalışılırken, dördüncü alt problemde nitel yöntem kullanılmıştır.

Çalışmanın nicel sürecinde 1. İngilizce Dersi ile İlgili Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği, 2. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği ve 3. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği olmak üzere 3 ölçek kullanılmıştır. Ölçekler, ortaöğretim 7. Sınıf öğrencilerinden A ve B şubesi olmak üzere iki gruba deneysel sürecin başında ve sonunda olmak üzere ön-test, son-test şeklinde uygulanmıştır. Deneysel desenin tek bağımsız değişkeni Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı olarak belirlenmiştir. Bağımsız değişkenin deney grubunu oluşturan öğrencilerde tutum, kaygı ve görüşleri açısından etkileri araştırılmıştır. A şubesi kontrol grubu B şubesi deney grubu olarak seçkisiz olarak atanmıştır. A şubesine geleneksel öğretim yöntemi uygulanırken, B şubesine ise bağımsız değişken Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı'na uygun bir öğretim süreci uygulanmıştır. Bu yönüyle araştırmanın nicel boyutu Öntest- Sontest Kontrol Gruplu Seçkisiz Deneysel Desen olarak tanımlanmıştır.

Çalışmanın nitel boyutunda öğrencilerin Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı'na ve gerçekleştirilen öğretim sürecine yönelik görüşlerine ulaşmak, ayrıca nicel verileri desteklemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Bireysel Görüşme Formu” kullanılmıştır. Nitel araştırma türlerinden Eylem Araştırması deseninin tercih edildiği çalışmada, uygulama sonunda, son-test ile eş zamanlı olarak gerçekleştirilen bireysel görüşmeler araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, ardından metin haline dönüştürülmüştür. Veriler içerik analizi ile değerlendirici analizi yoluyla analiz edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin özellikler ve detaylar “Çalışma Grubu” başlığı altında ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı içerisinde uygulanmak üzere Balıkesir ili Gazi İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıfları arasından araştırmacı tarafından seçkisiz atama ile belirlenmiş 2 şube oluşturmaktadır. 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programı, Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni'nde belirlenen ve ulaşılmaması hedeflenen İngilizce öğretimi düzeyine ilk adım olarak görülmektedir. Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni'nin A2 düzey kazanımları 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programını oluşturmaktadır. Bu seviyedeki öğrencilerin öncelikli olarak sahip olması ve geliştirilmesi beklenen becerileri konuşma ve dinleme becerileridir. Ardından gelecek ikinci adımda ise okuma ve yazma becerileri yer alacaktır (MEB,

2018). Araştırma sürecinde deney ve kontrol grubu olarak bu sınıfların seçilmesinin amacı İngilizce öğretimi düzeyinde farklı bir boyuta geçen öğrencilerin İngilizce'ye karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirmek ve gelecek dönemler için İngilizce temel bilgilerini sağlamlaştırmaktır. Bu bağlamda 7. Sınıf öğrencileri üzerinde deneyimlenecek olan öğretim yöntemlerinin çeşitliliği ve etkililiğinin öğrencilerin A2 düzey kazanımlarında olumlu sonuçlar doğuracağı öngörülmüştür.

İmam Hatip Ortaokullarında öğrenci grupları kız ve erkek sınıflarında öğrenim görmektedir. Çalışmanın evrenini oluşturan Gazi İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf öğrencileri ayrı ayrı erkek ve kız öğrencilerden oluşan 2'şer sınıf olmak üzere toplam 4 sınıftan oluşmaktadır. Yapılan araştırmalara göre demografik özelliklerden cinsiyetin yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerinde etkisi olduğu gözlenmiştir. Araştırmalar kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yabancı dile ilişkin öğrenme stratejilerini daha sık ve kolaylıkla kullandıklarını, böylece kendini geliştirmeye daha meyilli, dolayısıyla öğrenmeye daha açık bir hale geldiklerini göstermektedir (Onursal Ayırır, Arıoğul ve Ünal, 2012). Bu nedenle çalışmanın 7. Sınıfta öğrenim gören kız öğrenci grupları üzerinde uygulanması tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, A Şubesi (N=23) kontrol grubu, B şubesi (N=23 kişi) deney grubu olmak üzere toplam 46 öğrenciden oluşmaktadır.

Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol gruplarının denkliği 6. Sınıf İngilizce dersi yıl sonu puanları karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Yıl sonu puanlarının öğrencinin akademik, davranış, tutum açısından ortak bir puanlama olduğu göz önünde bulundurulmuş, bu nedenle denklik analizinde kullanımı tercih edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov sonucuna göre ($p=0.027$) normalliği sağlamadığı tespit edilen grupların denkliği Mann Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. U puanı sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$U=208,500$, $p=0.585$] Sonuç olarak çalışmanın yürütülmesi için gerekli olan gruplar arası denkliğin sağlandığı görülmüştür.

Çalışmanın nicel boyutundaki veri toplama araçları çalışma grubunun (N=46) tamamına uygulanmıştır. Nitel boyutta ise bireysel görüşmeler deney grubundan rasgele seçilmiş 10 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel boyutlarında kullanılan veri toplama araçları detaylandırılmıştır.

- a) Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek için “İngilizce Dersi ile İlgili Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği”
- b) Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüşlerini belirlemek için “İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği”
- c) Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik kaygı düzeyini ölçmek için “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği”
- d) Öğrencileri İngilizce dersine yönelik sözel olarak değerlendirmek için “Bireysel Görüşme Formu”

3.4.1. Nicel Boyutta Kullanılan Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacı Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile öğretimi gerçekleştirilen İngilizce dersine yönelik öğrencilerin tutum, kaygı ve görüşlerindeki değişimi ve gelişimi incelemektir. Bu amaçla uygulanan ölçekler nicel boyutta tutum, kaygı ve görüş ölçekleri olmuştur.

3.4.1.1. İngilizce Dersiyile İlgili Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği

İngilizce Dersiyile İlgili Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği Kara (2003) tarafından İngilizce dersinde öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarını belirlemek üzere geliştirilmiştir. Ayrıca ölçek, yabancı dil dersi gören öğrencilere duyuşsal boyuta ağırlık veren bir öğretim programının uygulanması halinde duyuşsal gelişim sürecini ve akademik başarı boyutunu incelemek üzere ilköğretim 5. Sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır.

Ölçek 5’li likert tipi şeklindedir. “Hiç Katılmıyorum; 1”, “Çoğunlukla Katılmıyorum: 2”, “Kısmen Katılıyorum: 3”, “Çoğunlukla Katılıyorum: 4” ve “Tamamen Katılıyorum: 5” puanlamalı olarak düzenlenmiştir. Ölçekte belirtilmiş olan olumsuz cümlelerin cevapları “Tamamen Katılıyorum: 1”den “Hiç Katılmıyorum: 5” e doğru ters yönde puanlanmıştır. Tutum ölçeklerinde sıklıkla karşılaşılan olumlu cümlelerin istenen cümlelere, olumsuz cümlelerin de istenmeyen durumlara

bağlanmasıdır. Böylece olumlu tutumlar için elde edilen puanlar, olumsuz tutumlar için de aynı şekilde elde edilebilecektir.

Madde havuzunun oluşturulma aşaması, gerçekleştirilen alan yazın incelemesinin ardından konuya ilişkin 180 madde elde edilmiştir. Uzman görüşüne sunulan madde listesinin eklenip çıkarılma sürecinin ardından toplam 119 madde kullanılmıştır. İlçe düzeyinde evrene alınmayan 240 adet 5. Sınıf öğrencisi üzerinde pilot uygulamalar gerçekleştirilmiş ve faktör analizi sonuçlarına göre öncelikle KMO değeri yüksek ve yapı geçerliliği olan maddeler ölçeğe sabitlenmiştir. Bu sonuçlara göre toplam 61 madde ölçekten elenmiş ve 58 madde ile ölçek son halini almıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri 0.45 ve 0.71 arasında değişim göstermektedir. Alt boyutlar için ayrı ayrı analiz edilen geçerlik ve güvenilirlik sonuçlarına göre ölçeğin uygulama için yüksek güvenilirlik ve geçerlikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kara, 2005). Ölçek; “İstek ve Beklenti”, “Sevme”, “İlgi ve Merak” ve “Kaygı” olmak üzere toplam 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve geçerlik güvenilirlik analiz sonuçları Tablo 9.’da düzenlenmiştir.

Tablo 9. Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri (Kara, 2005).

ALT BOYUTLAR	Sevme	İlgi ve Merak	İstek ve Beklenti	Kaygı
Özgün Ölçek Sonuçları	.64	.64	.71	.92
Araştırma sonuçları	.80	.80	.88	.96

Ölçeğin kullanıldığı evren ve örneklem farklılığından dolayı uygulama öncesinde ölçeğin güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın pilot uygulamasında ölçek toplam 137 5. Sınıf 6. Sınıf, 7. Sınıf ve 8. Sınıf öğrencisine uygulanmış ve Cronbach Alpha değeri İstek ve Beklenti boyutunda 0.803, Sevme boyutunda 0.809, İlgi ve merak boyutunda 0.885, Kaygı boyutunda ise 0.961 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha değeri ise 0,877 olarak tespit edilmiştir.

3.4.1.2. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği

Ölçek “Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar” adlı doktora tezinde araştırmacı Ergüder (2005)

tarafından geliştirilmiştir. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği'nin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubu, İzmir ili merkez ve ilçelerinde bulunan, sosyo-ekonomik düzeyleri farklılık gösteren, rasgele seçilmiş, 10 Anadolu Lisesi ve 17 Süper Lise'de öğrenim gören 2883 öğrenciden oluşmuştur.

Ölçeğin maddelerinin oluşturulmasında, İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve İngilizce derslerinden beklentilere yönelik çalışma grubuna yöneltilen açık uçlu sorular büyük rol oynamış ve böylece araştırmacı madde havuzunu oluşturmuştur. Uzman görüşüne sunulan maddeler çıkarımlar, eklemeler ve düzeltmeler ile son halini alarak 60 maddeye indirgenmiştir. Ön uygulama, araştırmacı tarafından rasgele seçilmiş 60 İngilizce Hazırlık Sınıfı öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonucunda çıkarılan ve eklenen maddelerin ardından tekrar gerçekleştirilen güvenirlik analizi sonucundan Cronbach Alpha değeri 0,89 olarak saptanmıştır.

Ölçek maddeleri 4 alt boyutta ele alınmıştır:

1. Çevre kaynaklı sorunlar
2. Öğrenci kaynaklı sorunlar
3. Öğretmen kaynaklı sorunlar
4. Eğitim sisteminden kaynaklı sorunlar

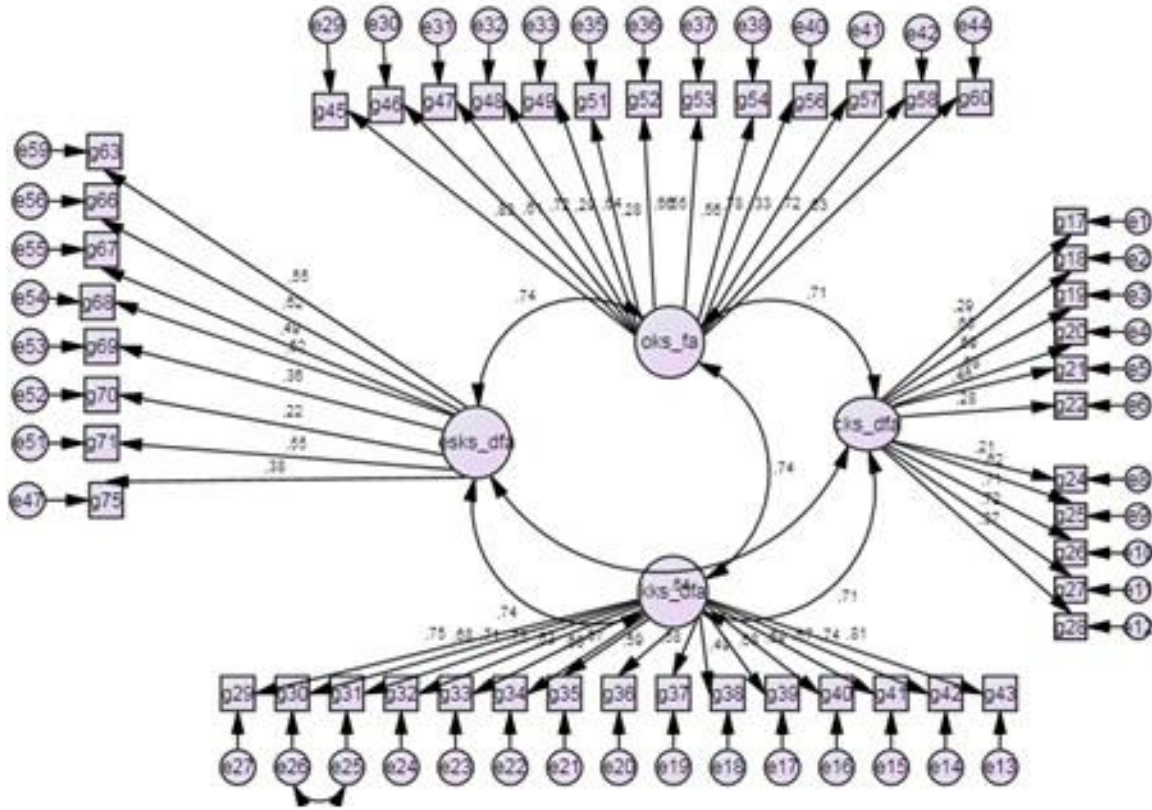
Geliştirilen ölçek 5'li likert tipinde "Tamamen Katılıyorum: 1", "Katılıyorum: 2", "Kısmen Katılıyorum: 3", "Katılmıyorum: 4" ve "Hiç Katılmıyorum: 5" puanları ile değerlendirilmiştir. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği'nin kapsam geçerliliği için ise uzman görüşüne başvurulmuştur (Ergüder, 2005).

3.4.1.2.a. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin lise düzeyindeki öğrenci grubuna yönelik geliştirilmiş olması araştırmanın evren ve örneklem farklılığını göz önüne koymaktadır. 7. Sınıf düzeyinde uygulanması planlanan ölçek, araştırma öncesinde 5. Sınıf, 6. Sınıf, 7. Sınıf ve 8. Sınıf olmak üzere toplam 137 öğrenciye uygulanmıştır. Ardından ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) birden fazla değişkenden meydana gelen faktörlerin araştırmadaki verilere ne ölçüde uyumlu olduklarını sergileyen bir analizdir (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004). Bu çalışmadaki DFA analizi sürecinde SPSS Amos 21 programı

kullanılmıştır. DFA’da değerlendirmeye alınan modelin uyumluluğunu belirlemek üzere pek çok uyum indeksi tercih edilebilir. Bunlardan Ki-Kare Uyum Testi (X^2), İyi Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Standardize Edilmiş Ortalama Hataların Karekökü (SRMR), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) ve Normleştirilmiş Uyum İndeksi (NFI) (Büyüköztürk vd., 2004) çalışmada kullanılmıştır.

Çalışmaya ait doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Ki-Kare ($X^2=1192.38$, $N=137$, $sd=1027$, $p=.001$) değeri ve $X^2/sd=1,94$ oranı ile birlikte uyum indeksleri (RMSE=.07, SRMR=.06, GFI=.89, AGFI=.85, CFI=.86, NNFI=.82) şeklinde tespit edilmiştir. Uyum indekslerinin kabul sınırları Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel’in (2004) çalışmasına göre Tablo 10.’da düzenlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre Öğrencinin Çevresinden Kaynaklı Sorunlar boyutundan 23. Maddeyi, Öğretmenden Kaynaklı Sorunlar boyutundan 28, 34, 39, 43, 45 ve 46. Maddeler, Eğitim Sisteminden Kaynaklı Sorunlar boyutundan ise 48, 49, 57, 58 ve 60. Maddeler olmak üzere toplam 12 madde çıkartıldıktan sonra modelin uyum gösterdiği sonucuna varılmıştır.



Şekil 4. Ölçüm Modeli

Tablo 10. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği Uyum İndeksleri ve Kabul Sınırları

Uyum İndeksleri	Ölçek Değerleri	Sınır Değerler
X^2/sd	1,94	$X^2/sd \leq 5$
RMSEA	.07	$RMSEA \leq 0.05$
SRMR	.06	$SRMR \leq 0.10$
GFI	.89	$0.85 \leq GFI$
AGFI	.85	$0.80 \leq AGFI$
CFI	.86	$0.80 \leq CFI$
NFI	.82	$0.80 \leq NFI$

Doğrulayıcı faktör analizi uygulanan ölçeğin sonuçları için güvenilirlik analizi yapılmış ve analiz sonuçlarına göre ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha değeri 0,941 olarak tespit edilmiştir. Çevreden Kaynaklanan Sorunlar boyutunda 0,796, Öğrencinin Kendinden Kaynaklanan Sorunlar boyutunda 0,926, Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar boyutunda 0,869, Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar boyutunda ise 0,635 Cronbach Alpha değeri saptanmıştır. Araştırma sürecinde toplanan verilerin alt boyutlara yönelik güvenilirlik katsayıları Tablo 11.'de düzenlenmiştir.

Tablo 11. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri

Ölçeğin Alt Boyutları	Alt Boyutlar için Cronbach Alpha Değeri
Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar	0.796
Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar	0.926
Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar	0.869
Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar	0.635
Ölçeğin Tamamı için Cronbach Alpha Değeri	0.941

3.4.1.3. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği

Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerini tespit edebilmek amacıyla Baş (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yürütme sürecinde 374 ilköğretim öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Örneklem grubu 6., 7. ve 8. Sınıf düzeyindeki öğrencilerden oluşmuştur.

Araştırmacı tarafından yapılan literatür incelemesi ve alınan uzman görüşleri ile madde havuzunda toplam 30 madde oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi için ölçeğin son hali 30 madde olarak belirlenmiş ve üzerinde gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Ölçek “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde 5’li likert tipi olarak düzenlenmiştir. Ölçek; kişilik, iletişim ve değerlendirme olmak üzere toplam 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğini ölçmek amacıyla faktör analizi uygulanmış ve KMO değeri 0,60’dan yüksek olan analiz sonuçları ve Bartlett küresellik testinin anlamlı sonuçlar göstermesiyle faktör analizinin anlamlı olacağı sonucuna varılmıştır. KMO değeri 0,932 ve Bartlett testi sonucu $3620,662/sd=492$ olarak tespit edilmiştir. Maddelere ait faktör yükleri ise 0,817 ve 0,433 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamındaki Cronbach Alpha değeri 0,93 iken, alt boyutlarda bu değer 0,89 ile 0,83 arasında yer almıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre maddeler 27’ye indirgenmiş ve son halini almıştır (Baş, 2013).

Gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre varimaks faktör analizi tekniği ile gerçekleştirilen döndürme işlemi ile ölçeğin üç boyutlu olduğu

sonucuna varılmıştır. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği, kişilik, iletişim ve değerlendirme olmak üzere 3 alt boyutu vardır.

Baş tarafından gerçekleştirilen çalışmanın örneklem grubu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu durum, araştırmanın uygulandığı 7. sınıf öğrencileri için uygun bir ölçek olduğunu göstermektedir. Ancak yine de araştırma öncesinde pilot uygulama için ölçek toplam 137 5. Sınıf 6. Sınıf, 7. Sınıf ve 8. Sınıf öğrencisine uygulanmış, uygulanan ölçeğin sonuçları için güvenirlik analizi yapılmış ve Cronbach Alpha değeri 0,73 olarak saptanmıştır.

Tablo 12. Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri (Baş,2013).

ALT BOYUTLAR	Kişilik	İletişim	Değerlendirme
Özgün Ölçek Sonuçları	.89	.88	.83
Araştırma Sonuçları	.75	.78	.82

3.4.1.4. Nicel Araştırma için Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Uygulama Süreci

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının etkisiyle öğrencilerin İngilizceye karşı tutum, görüş ve kaygı boyutlarını incelemek üzere İngilizce Dersiyle İlgili Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği, İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği ve Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubuna Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı hakkında hiçbir bilgi vermeden İngilizceye yönelik fikirlerini yalın bir şekilde belirtmeleri amaçlanmıştır. Ön test uygulamaları özellikle derslere giriş yapılmadan, dönemin ilk haftası içinde gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin İngilizce geçmişine ve genel düşüncelerine ilişkin yanıtları aranmıştır. 58, 60 ve 27 sorudan oluşan ölçekler öğrencilerin sıkılmadan ve rahatça cevaplayabilmeleri adına 3 ders saatine yayılmış ve anlaşılmayan hususlarda öğrenciler araştırmacının rehberliğine başvurmuşlardır.

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına ilişkin uygulama sürecinin ardından dönemin son haftası Son Test uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ait ön test ve son test uygulamalarının özellikle sınıfların birbirini takip eden

derslerinde olmasına dikkat edilmiştir. Böylece sınıflar birbirleri ile ölçek sorularına ilişkin yorum yapma ya da eleştiride bulunma şansını yakalayamamışlardır.

3.4.2. Nitel Araştırma için Kullanılan Veri Toplama Araçları

Çalışmada nicel verileri desteklemesi ve araştırmaya yeni bir boyut kazandırması amacıyla nitel araştırma yöntemine de yer verilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden Eylem Araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek sorunları, çözümleri, araştırmacıya çalışma sürecinde ve gelecekte rehberlik edebilecek önerileri içermektedir. Eylem araştırmaları esnek bir çalışma yapısına sahip olduğundan araştırmacının aynı zamanda gözlemci rolünde yer alması ve süreci yaşantı haline getirmesi de önem taşımaktadır. Bu nedenle çalışmanın uygulama süreci açısından en yakın ve uygun desen olarak Eylem Araştırması tercih edilmiştir. Sosyoloji, psikoloji ve eğitim alanlarında kullanımı yaygın olan bu desen için kullanılabilir veri toplama araçları gözlem ve görüşmelerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğrencilerin uygulama süreci hakkında görüşlerini, yorumlarını, yaşadıkları problemleri ve çözüm yollarını bire bir görüşmelerle ele almak amacıyla veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır.

Bu bölümde veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu detaylandırılmıştır.

3.4.2.1. Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmaların veri toplama sürecinde en çok tercih edilen veri toplama aracının bireysel görüşmeler olduğu gözlenmiştir. Bireysel görüşmelerin aslında sadece konuşma ve dinleme olmak üzere sadece iki beceriyi kapsadığı düşünülmektedir. Ancak tekniği bu denli basite indirgemek oldukça yanlıştır. Çünkü Patton (1987)'a göre nitel araştırmaların asıl kaynağı birey ile duyarlı bir şekilde, araştırmanın amacına yoğunlaşarak, iletişim becerilerinin gelişmiş olmasına dikkat edilerek yaklaşılması gerekmektedir. Aynı zamanda bu süreçte araştırmacının rolü nicel çalışmalara oranla daha büyüktür. Araştırmanın hedeflerini göz önünde bulundurarak araştırmacı ileri görüşlü adımlar atmalı, iletişim ve görüşme sürecini doğru yönetebilmelidir. Dolayısıyla bireysel görüşmeler, elde edilen bilgilerin yoğun incelemesi ve derinleştirilmesiyle istenilen sonuca ulaşma konusunda araştırmacıya yardımcı olmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında araştırmalarda en fazla

tercih edilen tekniğin bireysel görüşmeler olduğu ve nicel verilerin toplanma sürecine katkı sağladığı belirtilmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Punch (2005)'a göre görüşme insanların belirli bir konu üzerindeki algılarını, konuya ilişkin düşüncelerini ifade edebilmeleri için en iyi yoldur. Ayrıca farklı görüşleri, değişik fikirleri anlamak için kullanılan en sağlam yöntemlerden biri olarak görülmektedir (Bayrak, 2010). Bu yönüyle de araştırma sürecine yararlı olduğu, bireysel farklılıkları ortaya çıkararak araştırmanın sürecini etkilemektedir. Bireysel görüşme tekniğinin araştırma sürecine etkileri ve yararları Büyüköztürk (2016) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Araştırma sürecinde istenilen aralıkta uygulanabilir.
- Katılımcılar görüşme esnasında kendilerine sorulan soruları anında cevaplayabilir ve kendi yorumunu katabilir.
- Sorulan soruların anlaşılmaması ya da yanlış yönlendiği halinde araştırmacı müdahale edebilir.
- Görüşmeci ve katılımcı etkili bir iletişim sonucunda iş birliği sağlayabilir.
- Görüşmeci ile katılımcı arasında sağlanan güven sayesinde katılımcı içten davranarak gerçek düşüncelerini ifade edebilir
- Karşılıklı güven sonucunda katılımcı hassas konularda da yorum yapma şansını yakalayabilir.

Görüşmeler veri toplama çeşitliliğine, verilerin özelliklerine ya da kaynakların ulaşılabilirliğine göre sınıflandırılabilmektedir. Bu sınıflandırma Şekil 5.'te düzenlenmiştir.

YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞMELER

- Katılımcıya önceden hazırlanmış sorular yöneltilir. Dolayısıyla veriler hızlı kodlanır analizin ölçümü kolaylaşır.
- Görüşmeci hazırlanan soruların dışına çıkamaz bu nedenle diğer ilgi alanlarına yönelimi engeller.

YAPILANDIRILMAMIŞ GÖRÜŞMELER

- Araştırmacı konu ile ilgili olabilecek her türlü soruyu sormak konusunda serbesttir.
- Sorular ve sıralama sabit değildir.

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞMELER

- Sabit soruları ve ilgili alana yönelik serbest soruları içerir. Bu nedenle araştırmacı sabit soruların yanında konunun gidişatına göre ekstra sorular yöneltebilir.
- Gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama olanağı verir.

ETNOGRAFİK GÖRÜŞMELER

- Yapılandırılmamış görüşme türündedir.
- Katılımcıya ilişkin kültürel yapıyı ve bu kültürü oluşturan temel davranışları inceler

ODAK GRUP GÖRÜŞMELERİ

- Grup şeklinde gerçekleştirilir.
- Bireyler birbirlerinin düşüncelerini duyacak şekilde bir ortam yaratılır ve grubun üyeleri tartışma ortamı yaratılmadan kendi fikirlerini ifade etmeye çalışır.

Şekil 5. Görüşme Türleri (*Büyüköztürk, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016*).

Belirtilen görüşme türlerinden yola çıkılarak, araştırmacının konusuna ilişkin sabit soruların düzenlenmesi ve aynı zamanda araştırmacının serbest sorular sorarak konuyu derinleştirebilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmenin çalışmada kullanılması tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırılmak istenen konu ile ilgili 7. sınıf öğrencilerinin uygulamaya ilişkin düşüncelerini açığa çıkarmayı, sahip olduğu esneklik sayesinde kolaylaştırdığı için araştırmacının nitel boyutunda kullanılmıştır (Bayrak, 2010).

Bireysel görüşmeler için yarı yapılandırılmış görüşme formu literatür ışığında araştırmacı tarafından hazırlanmış ve soru havuzu oluşturulmuştur. Görüşme formu araştırmacının değişkenlerinden tutum, görüş ve kaygı olarak üç başlık altında şekillendirilmiştir. Her boyut için derinlemesine bilgi ve yorum elde etmek, nicel

boyuta destek sağlamak amacıyla başlıklar altında sondalara ayrılmış ve alternatif sorular eklenmiştir. Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda görevli 3 öğretim üyesi ile alanında uzman 5 İngilizce Öğretmeninin görüşüne sunulan görüşme formu, gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapılarak son halini almıştır. Yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu, 3 tutum, 3 görüş ve 1 kaygı (ve alternatif sondalar) olmak üzere toplam 7 sorudan oluşmaktadır. (EK-8)

3.5. Ünite Senaryoları ve Senaryoların Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama sürecinde 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının uygulanmasına önem verilmiş ve hedef/kazanım skalası programa göre düzenlenmiştir. 7. Sınıf Öğretim Programına göre 2018-2019 eğitim öğretim yılının ilk döneminde toplam 5 üniteye yer verilmektedir. Deney ve kontrol grubu arasında kazanım farklılığı yaratmamak adına senaryolar ünite bazında hazırlanmıştır. “Welcome Back to School”, “ARR+B(OW)”, “Who was I?”, “I have a riddle!”, “Put me in the Television” başlıklı 5 adet senaryo dönem boyunca öğrencilerle uygulanmış, problem çözme becerilerini geliştirmek ve öğretim yaklaşımının amacını gerçekleştirmek adına her ünite için birer adet “Değerlendirme Soruları” kağıdı hazırlanmıştır.

Öğretim metaryallerinin geliştirilme ve uygulanma sürecine ilişkin bilgiler aşağıdaki başlıklarda detaylandırılmıştır.

3.5.1. Senaryoların Hazırlanma Süreci

Bir eğitim öğretim dönemi süresince uygulanan toplam 5 adet senaryonun hazırlanma aşamasında ilgili alanyazın bölümünde Tablo 7.'de belirtilen Brock (2003)'un Senaryo Geliştirme Süreci Basamakları rehber olarak kullanılmıştır.

Öğrencilerin henüz deneyimlemediği bir öğretim yaklaşımı olan senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı için belirlenen senaryolardan ilk ikisi tamamen araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğretim yaklaşımının bu yöndeki esnekliği senaryoların hem araştırmacı tarafından hem de öğrencilerle birlikte hazırlanabilmesi yönündedir. Böylece öğrenci kendini ifade edebilme ve yaratıcılığını geliştirme yönünde güçlü adımlar atabilmektedir. Bu nedenle dönem başında öğrencinin ilk kez tecrübe edeceği senaryolar araştırmacının hedef ve kazanımlar çerçevesinde ilerlemesi sonucu ortaya çıkmış, diğer 3 senaryo ise öğrencilerin yaratıcılığına bırakılmıştır. Son

3 senaryonun hazırlanma süreci öğretmen ve öğrencilerin iş birliğini içermektedir. Araştırmacının belirlediği konuya ilişkin çerçeve ve kazanımları temele alarak ilerleyen öğrenciler dersin ilerlemesini istedikleri yöne, gerçekleştirmek istedikleri aktivitelere, gerçek yaşama ilişkin problemlere kendileri karar vermişlerdir. Böylece kendi emeklerini deneyimleyebilmenin tadını alma şansını yakalamışlardır.

Senaryolarda özellikle araştırmaya yönelik ulaşılabilir kaynaklara önem verilmiştir. Öğretmen ilk 2 senaryo için öğrencilerin araştırma yapmasını ve ünite kazanımlarına öğrencilerin kendilerince ulaşabilmesini sağlayan kaynakları belirtmeye özen göstermiştir.

Senaryoların başlıkları, kazanımları ve ait oldukları üniteler Tablo 13.'de düzenlenmiştir.

Tablo 13. Senaryoların Ait Olduğu Üniteler, Ünite Kazanımları ve Senaryo İsimleri

ÜNİTE	KAZANIM	SENARYO
Appearance and Personality	<p>Listening 1. Students will be able to understand clear, standard speech on appearances and personalities.</p> <p>Speaking 1. Students will be able to talk about other people's appearances and personalities. 2. Students will be able to report on appearances and personalities of other people.</p> <p>Reading 1. Students will be able to understand a simple text about appearances and personalities, and make simple comparisons.</p> <p>Writing 1. Students will be able to write simple pieces to compare people.</p>	Welcome Back to School
Sports	<p>Listening 1. Students will be able to recognize frequency adverbs in simple oral texts.</p> <p>Speaking 1. Students will be able to ask questions related to the frequency of events. 2. Students will be able to talk about routines/daily activities by using frequency adverbs.</p> <p>Reading 1. Students will be able to understand short and simple texts on sports.</p>	ARR+B(OW)

	<p>Writing</p> <p>1. Students will be able to write pieces about routines/daily activities by using frequency adverbs.</p>	
Biographies	<p>Listening</p> <p>1. Students will be able to recognize specific information in oral texts dealing with past events and dates.</p> <p>Spoken Interaction</p> <p>1. Students will be able to talk about past events with definite time.</p> <p>2. Students will be able to describe past events and experiences.</p> <p>Reading</p> <p>1. Students will be able to spot specific information about names and dates in past events in written texts.</p> <p>Writing</p> <p>1. Students will be able to write a short and simple report about past events.</p>	Who was I?
Wild Animals	<p>Listening</p> <p>1. Students will be able to understand past and present events in oral texts.</p> <p>2. Students will be able to identify the names of wild animals in simple oral texts.</p> <p>Speaking</p> <p>1. Students will be able to ask people questions about characteristics of wild animals.</p> <p>2. Students will be able to make simple suggestions.</p> <p>3. Students will be able to report on past and present events.</p> <p>Reading</p> <p>1. Students will be able to understand past and present events in simple texts.</p> <p>2. Students will be able to spot the names of wild animals in simple texts.</p> <p>Writing</p> <p>1. Students will be able to write pieces describing wildlife.</p>	I have a riddle!
Television	<p>Listening</p> <p>1. Students will be able to understand simple oral texts about daily routines and preferences.</p> <p>Speaking</p> <p>1. Students will be able to ask questions about preferences of other people.</p> <p>2. Students will be able to talk about past events and personal experiences.</p>	

	<p>3. Students will be able to state their preferences.</p> <p>4. Students will be able to describe past events in a simple way.</p> <p>Reading</p> <p>1. Students will be able to understand simple texts about daily routines and preferences.</p> <p>2. Students will be able to understand simple texts about past events.</p> <p>Writing</p> <p>1. Students will be able to write pieces about daily routines and preferences.</p>	<p>Put me in the Television</p>
--	---	--

2018-2019 eğitim ve öğretim yılı güz yarıyılı için 5 ünite kapsamında hazırlanan senaryolar, dilbilgisi, noktalama, metnin öğrenciye uygunluğu gibi kriterler göz önünde bulundurularak son halini almıştır. İlk 2 senaryo araştırmacı tarafından hazırlandığından alan uzmanlarının incelemesine sunulmuştur. Son 3 senaryo ise öğrenciler ile geliştirildiğinden son halini aldıktan sonra yine uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşüne başvurulmuş alan ve öğretmenlerin fikirleri ve önerileri ışığında senaryolar şekillendirilmiştir. Ayrıca belirlenen sınıfların geçmiş yılları da kapsayan deneyimli sınıf rehber öğretmenleri ve okul rehber öğretmeni ile de öğrencilerin senaryo konularına ilişkin tutumları, karşılaşılabilecek problemler açısından fikirleri alınarak geliştirme aşamaları tamamlanmıştır. Alan öğretmenleri ve alan uzmanlarının görüşleri sayesinde senaryoların geçerlik ve güvenilirliği hususunda önemli bir yol kat edilmiştir.

3.5.2. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının Uygulama Süreci

Çalışma bir öğretim yarı yılı boyunca toplam beş ünite kapsamında gerçekleştirilmiştir. Ortaöğretim 7. Sınıf öğrencileri için her hafta 4 saatten oluşan İngilizce dersleri boyunca uygulanmıştır. İngilizce öğretim programı ve yıllık ders planının rehberliğinde her üniteye 4 hafta ayrılmıştır. Bir dönem boyunca 5 ünite için toplam 20 hafta ve 80 ders saatini kapsayan uygulama süreci boyunca öğrenciler benimsenen öğrenme yaklaşımı ile iç içe bulunmuşlardır.

İlk senaryo için öğrencilerin deneyimsiz oldukları göz önünde bulundurulmuş ve 4 haftalık ünite süresinin ilk bir haftasında Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı süreci hakkında bilgi verici aktivitelerde bulunulmuştur. Öğrencileri yeni bir yaklaşımı benimseyebilmeleri için motive edici bir süreç yaratmaya çalışan araştırmacı sınıfın

iletişimini en yüksek seviyede tutabilmek amacıyla U düzeni sınıf şeklini kullanmaya özen göstermiştir. Ayrıca her türlü bilgi ve belgeyi ulaşılabilir hale getirmek amacıyla sınıfın erişilebilir bir noktası “Bilgi İstasyonu” diğer bir deyişle “Öğrenme İstasyonu” haline getirilmiştir. Bilgi İstasyonu’na öğrencilerin ihtiyacı olabilecek İngilizce eğitimine yönelik kitaplar, dergiler, senaryolara ilişkin kelime kutuları vb. kaynaklar yerleştirilmiştir.

Senaryonun uygulama süreci için ayrılan 4 haftanın ilk dersinde senaryoya ve üniteye ilişkin önemli kelime bilgileri öğrencilere iletilmiş ve bu kelimeler yazılı bir şekilde dağıtılmıştır. Böylece öğrenci diğer kazanımları daha kolay edinebilmek adına bilmediği kelimeleri öğrenerek derse hazırlıklı gelebilmiştir. İlk 2 senaryo öğretmen tarafından hazırlandığı için senaryolar öğrencilere elden dağıtılmış ve hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Senaryoların öğretim sürecine uygulanmasında Özsevgeç ve Kocadağ (2014)’ın 6 aşaması Tablo 14.’deki şekliyle takip edilmiştir.

Tablo 14. Özsevgeç ve Kocadağ’ın Senaryo Temelli Öğretim Süreci Aşamaları ve Araştırmacı’nın Uygulama Süreci

ÖĞRETİM SÜRECİ AŞAMALARI	UYGULAMA SÜRECİ
Senaryoların Hazırlanması	<ul style="list-style-type: none"> • 1. ve 2. Senaryolar araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. • 3., 4. ve 5. Senaryo öğrenciler ve araştırmacı tarafından grup halinde hazırlanmıştır.
Senaryoların Okunması	Senaryolar öncelikle öğrenciler tarafından okunmuş, ardından sesli olarak okunmuştur.
Problemin Oluşturulması	Senaryonun okunma ve canlandırılma sürecinde rastlanılan problem durumları saptanmıştır.
Problemin Çözümü	Her problem durumu için öğrenciler gruplara ayrılmış ve “Bilgi İstasyonu”ndan yardım alarak çözümlere ulaşılmaya çalışılmıştır.
Akran İknası	Gruplar kendi çözümlerini sesli bir şekilde ifade ederek diğer gruplardan destek aramışlardır.
Geri Bildirim ve Puanlama	Öğrenciler ve öğretmen birlikte süreci değerlendirmiştir.

Özsevgeç ve Kocadağ, 2014, s. 451

Yukarıdaki tabloda belirtildiği üzere ilk iki senaryonun öğretim sürecinde öğrenciler senaryo kelimelerine hazırlıklı olarak başlamışlardır. Öğrencilere dağıtılan senaryoların sessiz ve sesli bir şekilde okunmasının ardından senaryo metnine ilişkin anlaşılmayan noktalar konusunda araştırmacı rehber görevi görmüştür. 3., 4. ve 5. Senaryoların oluşturulmasında ilk haftada üniteye giriş yapılmış ve elde edilebilecek problem durumlarından yola çıkarak senaryo örgüsü oluşturulmuştur. Senaryolar öğrenciler tarafından bilindiği ve kelime bilgisinin üniteye girişte verildiği göz önünde bulundurulduğundan senaryoların okunması ve yorumlanması süreci daha kısa tutulmuştur.

Senaryonun içerisinde İngilizce dilbilgisine yönelik yeni öğrenmeler kırmızı renkle vurgulanmış böylece o noktada öğretmen senaryo içinde dilbilgisi anlatımına da yer vermiştir. Genellikle dilbilgisi öğretiminin yaşantı haline dönüştürülmesi ve bu nedenle kalıcılığının ezbere dayanması kaçınılmaz görülmektedir. Senaryo içerisinde böyle bir kazanıma yer verilmiş olması, öğrencinin edindiği bilgileri senaryo ile bağdaştırmasına böylece yaşantı haline getirmesine yal açabilmiştir. İlerleyen süreçlerde öğrenciye geriye dönük bilgilere ilişkin sorular sorulduğunda, öğrencinin senaryo ile ilişki kurarak cevap verdiği görülmüştür.

Senaryo tüm öğrencilerin yaşantısına değinebilecek olan problemler ve kişiler çevresinde örülmüştür. Böylece rol dağılımı öğrencileri motive edecek ve onları istekli hale getirecek şekilde araştırmacının gözlemleri ele alınarak gerçekleştirilmiştir. Canlandırma sürecinde sınıfı bir tiyatro sahnesi haline getirmek öğretmen ve öğrenciler için bir gereklilikten çok eğlence halini almıştır. Öğrencilerin canlandırma süreci için rolleri ezberlememeleri hususuna dikkat çekilmiş, bir yaşantı oluşturmak adına hatırlanmayan yerleri doğaçlama ile doldurmalarına, böylece İngilizce öğretiminin hem konuşma becerisini hem de yaratıcılık yönünü geliştirmelerine yön verilmiştir.

Senaryo uygulama süreci boyunca öğretmen ve öğrenciler tarafından ihtiyaç duyulacağı düşünülen her türlü kaynak Bilgi İstasyonu'na yerleştirilmiş ve özellikle öğrenmekte zorlandıkları düşünülen kelimeler kelime kutularına koyulmuştur.

Senaryoların sonunda öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme amacı ile senaryo ile ilişkili paragraf yazma bölümleri oluşturulmuştur. Öğrencilerin bu bölümü özellikle evde tamamlaması ve okulda ifade etmesi istenmiştir. Böylece araştırmacı

öğrencinin ilerleme düzeyini gözlemleyebilmiş, yazma becerisinin gelişimine tanık olmuş ve senaryonun eksikliklerine hakim hale gelebilmiştir. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının esnekliği sayesinde öğrencilerin eksikliklerine göre senaryonun belirli bölümleri tekrarlanmış, canlandırmalar ve doğaçlamalar ile öğrenci eksiklikleri giderilmeye çalışılmıştır.

Senaryolarda kelime bilgilendirmesi, okuma, anlama ve canlandırma süreci ortalama 3 hafta olarak ele alınmıştır. Son haftada problem çözme ve değerlendirme süreci gerçekleştirilmiştir.

3.5.3. Problem Çözme ve Değerlendirme Süreci

Her senaryo ünite kazanımları ya da yaşantılara ilişkin problem durumları çerçevesinde örülerek hazırlanmıştır. Bu nedenle basit, orta ve karmaşık düzeyde problem durumlarını içeren değerlendirme soruları senaryoların uygulanma sürecinin ardından öğrencilere sunulmuştur. Soruların basit-orta-karmaşık düzeyde olmasının sebebi, öğrencilerin derslerdeki genel durumları, senaryoya yönelik ilgileri ve eğitim seviyeleridir. İlgi düzeyi ya da eğitim seviyesi düşük öğrencilerin basit sorular ile motive olması, yüksek düzeydeki öğrencilerin karmaşık sorular ile öğrendiklerini detaylandırması amaçlanmıştır.

Değerlendirme soruları için grup çalışmasına önem verilmiştir. Değerlendirme soru sayısı kadar 2'li, 3'lü veya 4'lü gruplara ayrılan öğrencilere ilk gruplamalarda istekleri yönünde diğer senaryoların gruplamalarında akran değişikliği yönünde şekillendirmeler yapılmıştır. Böylece öğrenciler sabit arkadaşlarının yanı sıra farklı düşünce ve düzeydeki arkadaşları ile de grup çalışması yapma imkanı bulmuşlardır.

Değerlendirme sorularının cevaplandırılma sürecinde U düzeni küme düzenine çevrilmiş ve öğrenciler rahat bir pozisyonda, istedikleri zaman Bilgi İstasyonu'na ulaşabilecekleri seviyede dolaşmışlardır. Her bir sorunun cevabı gruplar halinde hazırlanarak bir diğer derste sunulmak üzere incelenmiştir. Bu süreçte araştırmacı gözlemci olarak sınıflar arasında dolaşmış ve öğrencilerin sorularına yanıtlar vermiş, problem durumlarında öğrencilere rehberlik etmiştir. Derste sunulan problemlerin çözümleri için öğrencilerden yorumlar alınmış desteklenmeyen çözümler için akran iknası gerçekleştirilmiştir. Nihai sonuca varan çözümler yaratıcı fikirler ile donatılmış, çürütülen düşünceler ise yeni bilgilere yer açmıştır.

Değerlendirme sorularının bitiminde ünite kazanımlarına, senaryo eksikliklerine ve sürecin olumlu, olumsuz yönlerine ilişkin karşılıklı değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Konu tekrarına ilişkin soru-cevap yöntemi ile öğretmen kazanımları kontrol ederken, öğrenciler de senaryodaki pozitif ve negatif noktaları öğretmene ve arkadaşlarına ifade etme şansı yakalamıştır.

3.6. Veri Analizi

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının ortaöğretim 7. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki tutum, görüş ve kaygılarına etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma için veri toplama sürecinde nicel boyutta Tutum Ölçeği, İngilizceye Yönelik Görüş Ölçeği ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Nitel boyutta ise öğrencilerle araştırmacı tarafından yürütülen bireysel görüşmeler kullanılmıştır. Bu bölümde öğretim sürecinde uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin analizine ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın 1., 2. ve 3. alt problemlerine ilişkin nicel boyuttaki veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analiz sürecinde betimsel istatistik yöntemlerinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz süreci, araştırılacak olan olgunun süregeldiği durumlardaki değişimleri ya da yaşantıları açıklamakta ve ortaya koymaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Nicel boyuttaki alt problemlere ilişkin ön-test ve son-testler belirli aralıklarla tekrarlanan ölçümler şeklinde uygulandığı için verilerin analizinde tekrarlı ölçümler için çok faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. MANOVA olarak da isimlendirilen Tekrarlı Ölçümlerde Çok Faktörlü Varyans Analizi, bir ya da birden fazla faktöre bağlı olarak oluşmuş grupların arasında birden fazla bağımlı değişkene ilişkin anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Çalışmanın deney ve kontrol gruplarına ait tutum, görüş ve kaygı değişkenlerine ilişkin toplanan veriler normal dağılmaktadır. Ayrıca O'Brien ve Kaiser'e (1985) göre 2 faktörlü bir desende gerçekleştirildiği için küresellik varsayımı aranmamaktadır. Böylece MANOVA uygulanması için normallik varsayımı karşılanmıştır (Kilmen, 2015). Verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesi için SPSS 22 programı kullanılmıştır.

Araştırmanın 4. alt problemine ilişkin nitel boyuttaki veri toplama aracına ait veriler İçerik Analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinin kullanılmasında, betimsel analiz yöntemine göre verilerin daha derinlemesine işlenmesi ve betimsel

analiz ile fark edilemeyen temaların ya da kavramların içerik analizi ile ortaya çıkarılması büyük rol oynamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2017). Veri sunumu esnasında veriler özetlenerek yoruma alınmıştır. Doğrudan alıntılar elde edilirken, ilişkilendirmeler yapılmıştır. İçerik analizi süreci 4 aşamada gerçekleştirilmiştir:

1. Verilerin kodlanması: Elde edilen veriler araştırmacı tarafından incelenmiş ve anlamlı bölümlere ayrılmıştır. Cümle, kelime ya da paragraf olarak kodlanabilen veriler, bu araştırmada kelime ve kelime grupları şeklinde ele alınmıştır. Kodlama sürecinde araştırmacı, çalışmanın kavramsal çerçevesinin dışına çıkmadan ve amacı doğrultusunda hareket ederek sürekli bir arayış içerisinde olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2017). Bu nedenle benzer yorumların yapıldığı verilerin arayış süreci genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama şeklinde gerçekleştirilmiş, araştırmacı geçerli sonuçlara ulaşmak amacıyla seçici olmaya önem göstermiştir.

2. Temaların bulunması: Verilerin kodlanmasının ardından elde edilen tüm kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırma aşamasına geçmektedir. Kodlar genel hatlarıyla araştırmanın bağımsız değişkenlerine yönelik oluşmuştur. Bu nedenle temalar çalışmanın alt boyutları şeklinde ele alınmış, buna eklenen ekstra başlıklarla analiz tablosu düzenlenmiştir. Tematik kodlama, toplanan verilerin derinliğine ve kapsamına göre düzenlenmiştir.

Tematik kodlama sürecinde ele alınması gereken iki ilke büyük önem taşımaktadır. Bunlardan birincisi temaların kapsamında yer alan kodların anlamlı bir bütün oluşturmasıyla sağlanan “iç tutarlık”tır. İkincisi ise elde edilen tüm temaların, araştırma sonucunda ulaşılan verileri destekleyecek ve açıklayabilecek nitelikte olmasıyla sağlanan “dış tutarlık”tır (Büyüköztürk vd., 2016; Gürbüz ve Şahin, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2017). Bu nedenle iç ve dış tutarlığın hassasiyetle sağlanması amacıyla analiz tablosu ve veri seti başka bir araştırmacı ve uzmanın incelemesine de sunulmuştur.

3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması: Bu aşama verilerin araştırmacı tarafından okuyucunun anlayabileceği şekle getirilme sürecidir. Okuyucuya yönelik düşünülerek, kodların temalar altında birbiri ile ilişkilendirilerek, kuramsal çerçevede anlamsal nitelikleri taşıy hale getirilerek düzenlenmesi gereken bu aşamada araştırmacı hiçbir yorum ya da eleştiri katmaz,

bilgileri olduğundan farksız bir şekilde aktarmaya çalışır (Gürbüz ve Şahin, 2017). Böylece araştırmacı bu önemli adımda okuyucuların farklı boyutlardaki düşünce tarzlarına uygun olarak ortak bir dil kullanma, anlaşılabilir düzeyde bilgileri aktarma yönüne önem göstermiştir.

4. *Bulguların yorumlanması*: Araştırmanın doğal bir parçası olarak görülen araştırmacı her durumda tecrübeyi ilk deneyimleyen bilir kişidir. Bu nedenle araştırmacının en önemli görevi okuyucuyu da ön planda tutarak elde ettiği bilgileri ve verileri araştırmanın kapsamı ve içerik ile ilişkilendirerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2017). Araştırmacının gözlemci olarak yer aldığı bu çalışmada, ilk elden yorumlar yapıyor olması okuyucular açısından önemli ve değerli olduğundan bu son aşamadaki yorumlama işlemine özen gösterilmiştir. Bulgular arasındaki ilişki araştırmanın nihai sonucunu göstereceğinden, sonucun değerini ve önemini belirtebilmek adına itina ile verilere anlam kazandırma ve neden sonuç ilişkileri kurma yoluna gidilmiştir.

3.7. Nitel Boyuttaki Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Yıldırım ve Şimşek'in (2016) Kirk ve Miller'dan (1986) aktardığına göre nitel araştırma sürecindeki geçerlik araştırılan olgunun olduğu şekilde ve en yansız haliyle gözlemlemesi anlamına gelmektedir. İç ve dış geçerlik olmak üzere ayrılan bu olgu sonuçların gerçeği yansıtmasına katkıda bulunmaktadır. *İç geçerlik* kavramı araştırmacının süreç boyunca eleştirel bir yaklaşım izlemesi, doğru sonuçlara ulaşabilmek için kaydettiği yolların tutarlı ve *inandırıcı* olmasını ifade etmektedir. *Dış geçerlik* ise araştırma sonuçlarının diğer grup ve çalışmalara gelenellenebilirliğini ya da *aktarılabirliğini* göstermektedir. Nitel çalışmaların bir diğer gerekliliği olan güvenirlik ise LeCompte ve Goetz'den (1982) aktarıldığına göre elde edilen bulguların tekrar edilebilirliğini göstermektedir. İç ve dış güvenirlik olmak üzere ikiye ayrılan bu olgu, sonuçların inandırıcılığına ve gerçekliğine katkıda bulunmaktadır. *İç güvenirlik*, farklı bir araştırmacı tarafından gerçekleştirildiğinde verilerin aynı sonuçları gösterip göstermeyeceği yani *tutarlılık* konusunda destek sağlamaktadır. *Dış güvenirlik* ise çalışmanın gerçekleştirildiği ortama benzer ortamlarda tekrar edilip edilemeyeceğine ilişkin *teyit edilebilirliği* ölçen bilgiler sunmaktadır (Şahin ve Gürbüz, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3.7.1. İç Geçerliliği/İnandırıcılığı Sağlamaya Yönelik Yapılan Çalışmalar

Çalışmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla; elde edilen bulguların okuyucuya aktarılmasında yoruma yer verilmemiş, aksine öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar eklenerek gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırmanın sonuç kısmında ise doğrudan alıntılar ve araştırmacının düşünceleri bir bütün olarak ele alınmış ve tartışılmıştır. Veri toplama aracının kullanıldığı grup öğrencilerden oluşmaktadır. Veri toplamada kullanılan yöntem ise bireysel görüşmelerdir. Veri analizinde çalışma sürecinde nicel boyutta elde edilen bilgilerin nitel boyutta desteklenmesi ve tutarlılığı araştırılmıştır. Elde edilen bulguların tutarlılığını en üst düzeyde sağlamak amacıyla tema ve kodların hem kendi içlerinde hem de birbirleri arasındaki ilişkisi yakından incelenmiştir.

Araştırmanın ilgi alanına giren literatür incelenerek, 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programı ve Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı tüm kapsamıyla ele alınmış ve bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve her türlü olguda ve oluşumda bir rehber görevi görmüştür. Dolayısıyla elde edilen her bulgunun kuramsal boyutta uygunluğu ve tutarlılığı da kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır. Bireysel görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanıldığı için görüşmelerin ardından kayıtlar öğrencilere dinletilmiş ve kendi görüşleri ile ilgili yorumları alınmıştır.

Bunların yanı sıra iç geçerliliği sağlamak adına verilerin toplama, analiz ve yorum sürecinde de tutarlı sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Buna yönelik olarak, gerçekleştirilen pilot uygulamaların ve asıl uygulamaların sonuçları karşılaştırılmış ve aralarındaki uyum kontrol edilmiştir.

Araştırmacının deney ve kontrol grubunun araştırma konusu olan dersine giren ve okulun işleyişini, öğrencilerin tutumunu tahmin edebilen bir öğretmen olmasının da bireysel görüşmeler sonucu elde edilen verilerin öğrencilerin gerçek durumlarını yansıtma konusunda büyük etki sahibi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin ilgili dersin öğretmeni olan araştırmacı ile uzun zaman geçirmiş olması araştırma kapsamında karşılıklı geliştirilen bir güven ortamının oluşmasına yol açmıştır. Böylece öğrenciler görüşme esnasında araştırmacı tarafından sorulan sorulara samimi cevaplar verebilmiş, senaryoların uygulanma sürecinde doğal davranışlarla hareket edebilmişlerdir.

3.7.2. Dış Geçerliliği/Aktarılabirliği Sağlamaya İlişkin Yapılan Çalışmalar

Araştırmanın dış geçerliliği elde edilen bulguların genellenebilirliği ile ilişkilidir. Dış geçerliliği sağlamak adına çalışma ve deney grubu üzerinde uygulanan çalışmalar detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca araştırmanın nitel ve nicel boyutta yer alan her bir aşaması ayrıntıları ile belirtilmiştir. Kullanılan senaryolar, ders etkinlik planları, değerlendirme sürecinde kullanılan materyaller, sınıf ortamının düzeni ve oluşturulan sınıf bölümleri ayrıntılı şekilde betimlenmiş ve ekte görsellerle sunulmuştur.

3.7.3. İç Güvenirliği/Tutarlılığı Sağlamaya İlişkin Yapılan Çalışmalar

İç güvenirlilik yani tutarlılık için benzer araştırmalar incelenmiş ve rehber alınmıştır. Çalışmanın uygulama sürecinde 5 farklı senaryo kullanılmış, böylece kaynakların çeşitliliği tutarlılığa katkı sağlamıştır. Araştırmanın bitiminde elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlara yer verilmiştir. Bireysel görüşme formunda yer alan araştırma soruları görüşülen her birey için aynı tarzda yöneltilmiş, bireysel bir farklılık yaratılmamasına özen gösterilmiştir. Görüşmeler sonucundaki benzer bulgular kategorize edilmiş ve yakınlık dereceleri saptanmıştır.

İçerik analizi sonucunda oluşturulan tema ve kodlar görüşmeler sonucu elde edilen doğru alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca oluşturulan tema ve kodlar, deney grubunun sınıf öğretmeni, okul rehber öğretmeni, İngilizce öğretmeni ve eğitim programı ve öğretimi bölümü öğretim üyesi tarafından da incelemesi için sunulmuştur. Son olarak elde edilen verilerden anlaşılması güç ya da dil yapısına uygun olmayan bölümler çıkarılmış ve araştırmacının kişisel yorumlarına yer verilmemiştir.

3.7.4. Dış Güvenirliği/Teyit Edilebilirliği Sağlamaya İlişkin Yapılan Çalışmalar

Dış güvenirliliğin asıl amacı araştırmanın ve sonuçların tekrar edilebilir olmasıdır (Yıldırım ve Şahin, 2017). Bu nedenle araştırmanın her boyutu ayrıntılı biçimde yazıya dökülmüş, nitel boyutta yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Böylece veri kaybının olması önlenmiştir. Elde edilen verilerin analiz süreci tek tek ele alınmış ve ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bulgular ve yorum bölümünde elde edilen veriler sonucunda ortaya çıkan karşıt görüşlere yer verilmiştir.

3.8. Araştırmacının Rolü ve Yanlılık

Araştırmacı gelişimin ve değişimin s¼rekli olarak devam ettiği eğitim ¼ğretim alanında 7 yıldır görevini y¼r¼ten İngilizce ¼ğretmenidir. Orta¼ğretim İngilizce ¼ğretim Programının uygulanma s¼recindeki veri toplama işlemler nitel ve nicel olarak araştırmacının bizzat kendi tarafından ger¼ekleřtirilmiřtir. ¼¼nk¼ yaklaşımın uygulanmasında ve araştırmanın ger¼ekleřtirilmesinde araştırmacı s¼recin bir par¼ası halindedir (B¼y¼k¼zt¼rk vd., 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2017). Veri toplama s¼recinde araştırmacı bir rehber konumunda yer alsa da hi¼bir Şekilde ¼ğrenciyi y¼nlendirmemiř, yanlı bir d¼ř¼nce ifade etmemiş ya da onu etkileme yoluna gitmemiştir. ¼l¼eklerin kullanımında ya da yaklaşımın uygulanmasında akademik başarıya ilişkin bir değerlendirme olmadığı ¼zellikle vurgulanmıştır. B¼ylece ¼ğrenci herhangi bir not kaygısı yaşamadan d¼ř¼ncelerini rahatlıkla ifade edebilmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında ¼ğretim s¼reci a¼ısından farklılık yaşansa da değerlendirme y¼ntemi hususunda ayırım yapılmamasına gayret g¼sterilmiřtir. Hi¼bir ayrımcılığa yer verilmediği, sadece yaklaşım farklılığının duyuşsal boyuta etkisinin araştırıldığı ¼ğrencilerin bilgisine sunulmuş, b¼ylece ¼ğretmenin gruplar arasındaki yanlılık d¼ř¼ncesi ortadan kaldırılmaya ¼alıřılmıřtır.

Tablo 15. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı Yöntem Süreci Özet Bilgileri

İlişkili Alt Problem	Veri Toplama Aracı	Uygulama Grubu	Uygulama Zamanı	Veri Analizi Tekniği
1. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	İngilizce Dersi ile İlgili Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği	Deney Grubu Kontrol Grubu	Öğretim Yılı 1. Dönem Başlangıcı ve Sonu Öğretim	Frekans, Ortalama Tekrarlı Ölçümler için Çok Faktörlü Varyans Analizi
2. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarına ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği	Deney Grubu Kontrol Grubu	Yılı 1. Dönem Başlangıcı ve Sonu Öğretim	Frekans, Ortalama Tekrarlı Ölçümler için Çok Faktörlü Varyans Analizi
3. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüşlerine ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği	Deney Grubu Kontrol Grubu	Yılı 1. Dönem Başlangıcı ve Sonu	Frekans, Ortalama Tekrarlı Ölçümler için Çok Faktörlü Varyans Analizi
4. Senaryo Temelli Öğrenme-öğretme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri Bireysel Görüşmeler sonucunda İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını, görüşlerini ve kaygılarını nasıl değerlendirmektedir?	Proje Senaryoları Bireysel Görüşme Formu	Deney Grubundan Seçilen Katılımcılar	Deneyisel İşlem Sürecinin Sonunda	İçerik Analizi

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, çalışmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir. Çözümlemeler sonucunda ulaşılan bulgular tablolastırılmış, özetlenerek araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. 1., 2. ve 3. alt problemlerin çözümlenmesinde fark testleri kullanılırken, 4. alt probleme ilişkin verilerin incelenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Nicel boyutta elde edilen verilerin yorumlanma süreci aşağıdaki tablolar ışığında gerçekleştirilmiştir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubu “İngilizce Dersi ile İlgili Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği” Sonuçları

Alt Boyutlar	Deney Grubu (N=23)				Kontrol Grubu (N=23)			
	Ön-Test		Son-Test		Ön-Test		Son-Test	
	X	Ss	X	Ss	X	Ss	X	Ss
İstek ve Beklenti	4,04	.75	4,43	.52	3,77	1,11	3,91	1,2
Sevme	3,83	.66	4,43	.46	3,73	1	3,91	.86
İlgi ve Merak	3,65	.67	4,55	.32	3,62	.80	3,98	.95
Kaygı	2,39	1.1	1,57	.75	2,22	1.18	2,67	1

Deney ve kontrol gruplarının İngilizce Dersi ile İlgili Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar ve puanlara ait standart sapmalar Tablo 16.’da yer almaktadır. Uygulama öncesi ve sonrası puanlar göz önüne alındığında, deney grubunun *İstek ve Beklenti*, *İlgi ve Merak*, *Sevme* alt boyutlarındaki puan ortalamalarında artış gözlenirken, *Kaygı* alt boyutunda azalma görülmektedir. 5’li likert tipi ölçeğin uygulandığı gruplar “5. Tamamen Katılıyorum, 4. Kısmen Katılıyorum, 3. Kararsızım, 2. Çoğunlukla Katılmıyorum, 1. Hiç Katılmıyorum” şeklinde puanlanan seçenekleri işaretlemişlerdir. Deney grubunun *İstek ve Beklenti*, 4,04’ten 4,43’e, *İlgi ve Merak* boyutu, 3,65’ten 4,55’e, *Sevme* boyutu, 3,83’ten 4,43’e yükselmiştir. *Kaygı* boyutunun ise 2,39 puandan 1,57 puana yani Hiç Katılmıyorum seçeneğine indiği gözlenmiştir. Kontrol grubunun ise yükselme oranları deney grubuna oranla oldukça düşük görünmektedir. 3 puanda seyreden öntest puanları, sontest puanlarında yine 3 puanda kalmıştır. Özellikle kaygı boyutu puanlarının deney grubunda düşüş gösterirken, kontrol grubunda artış gösterdiği saptanmıştır.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubu “İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği” Sonuçları

Alt Boyutlar	Deney Grubu (N=23)				Kontrol Grubu (N=23)			
	Ön-Test		Son-Test		Ön-Test		Son-Test	
	X	Ss	X	Ss	X	Ss	X	Ss
Öğrencinin çevresinden kaynaklanan sorunlara ilişkin	2,35	.62	2,36	.56	2,07	.44	2,50	.49
Öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlara ilişkin	2,78	.98	1,96	.84	2,61	.92	2,96	.81
Öğretmenden kaynaklanan sorunlara ilişkin	2,29	.76	1,60	.37	2,44	1,21	2,31	.79
Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlara ilişkin	2,81	.49	3,01	.43	2,75	.82	2,92	.61

İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği uygulamasının ardından öğrencilerin aldıkları puanlar ve puanlara ait standart sapmalar Tablo 17.’de gösterilmektedir. “5. Tamamen Katılıyorum, 4. Genellikle Katılıyorum, 3. Bazen Katılıyorum, 2. Katılmıyorum ve 1. Hiç Katılmıyorum” şeklinde sınıflandırılan tercihler öğrencilere sunulmuştur. Sorunlara ilişkin puan ortalamalarında deney grubunun genel olarak düşüş gösterdiği saptanmıştır. Yalnızca öğrencinin çevresinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerinde artış gösterdiği gözlenmesine rağmen yine Katılmıyorum seçeneğinde seyrettiği görülmüştür. Öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri 2,78’den 1,96 puana inerken, öğretmenden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri 2,74’ten 2,44’e düşmüştür. Son olarak eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlara ilişkin öğrenci görüşleri ise 2,74’ten 2,63’e doğru düşüş göstermiştir. Kontrol grubu ise tüm alt boyutlardaki puanlarda deney grubunun aksine artış göstermiştir. Katılmıyorum ve Bazen Katılıyorum seçenekleri arasında değişim gösteren kontrol grubu genellikle 2 puan üzerinde seyretmiştir.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubu “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği” Sonuçları

Alt Boyutlar	Deney Grubu (N=23)				Kontrol Grubu (N=23)			
	Ön-Test		Son-Test		Ön-Test		Son-Test	
	X	Ss	X	Ss	X	Ss	X	Ss
Kişilik	3,07	.63	3,12	.21	2,93	.73	3,24	.43
İletişim	3,04	.61	2,59	.46	3,12	.64	3,26	.45
Değerlendirme	3,09	.89	2,91	.69	3,31	.89	3,46	.47

Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği, Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı sürecinin öncesi ve sonrasında öğrencilere uygulanmış ve aldıkları ortalama puanlar standart sapmalar ile birlikte Tablo 18.’de sunulmuştur. 5’li likert tipi olarak düzenlenen ölçeğin tercihleri “5. Tamamen Katılıyorum, 4. Genellikle Katılıyorum, 3. Bazen Katılıyorum, 2.Katılmıyorum, 1. Hiç Katılmıyorum” şeklindedir. Öğrencilerin tercihlerine göre elde edilen puanlar Deney grubunun yabancı dil öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyinin kontrol grubuna oranla düşüş gösterdiği yönündedir. Kişilik boyutunda 3,07’den 3.12’ye yükselen kaygı boyutu öğrencilerin kararsızlık düzeyinde bulunduğunu belirtmektedir. İletişim boyutunda 3,04 puandan 2,59 puana düşüş gösteren deney grubu, değerlendirme boyutunda da 3,09’dan 2,91 puana inmiştir. Kontrol grubunun puan düzeyleri üç boyutta da artış göstermektedir. Dolayısıyla kaygı düzeyinin her boyutuyla kontrol grubunda artışa neden olduğundan bahsedilebilir.

Uygulanan 3 ölçeğin göstermiş olduğu sonuçlar birlikte ele alındığında, Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının uygulandığı öğretim sürecinde deney grubu öğrencilerinin tutumlarının olumlu yönde etkilendiği, olumsuz görüşlerinin ve kaygı düzeyinin düşüş gösterdiği söylenebilir. Elde edilen sonuçların istatistiksel olarak analizleri alt problemlere indirgenerek alt başlıklarda detaylandırılmıştır.

4.1. 1. Alt Probleme İlişkin Veri Analizi (İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği)

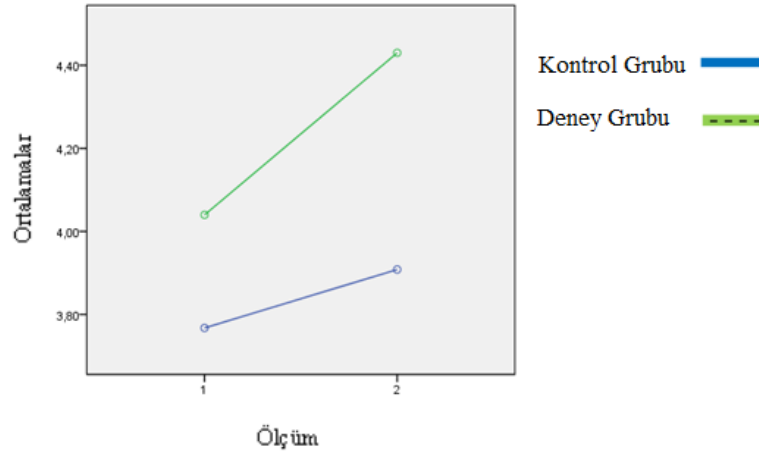
Çalışmanın birinci alt probleminde deney ve kontrol gruplarının Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile İngilizce öğretimi öncesi ve sonrasındaki tutumlarına ilişkin İngilizce Dersi ile İlgili Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar incelenmiştir.

İstek ve Beklenti Alt Boyutu

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarında istek ve beklentilerine etkisini araştırmak üzere elde edilen ön-test ve son-test puanlarının anlamlılığını analiz etmek adına tekrarlı ölçümlerde çok faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. İstek ve Beklenti boyutuna ilişkin puanlarda grupların içerisinde ($F(44,000) = 2,258$; $p = ,119$; Wilks' $\Lambda = ,946$) ve gruplar arasında ($F(44,000) = ,558$; $p = ,459$; Wilks' $\Lambda = ,987$) anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. İstek ve beklenti alt boyutunun gruplar içinde ($\eta^2=,054$) ve gruplar arasında ($\eta^2=,016$) orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu gözlenmiştir.

Tablo 19. İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği – İstek ve Beklenti Alt Boyutuna İlişkin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Etki		Değer	F	Hipotezin Sd	Hata Sd	p.	η^2
İstek ve Beklenti	Pillai's Trace	,054	2,528	1,000	44,000	,119	,054
	Wilks' Lambda	,946	2,528	1,000	44,000	,119	,054
	Hotelling's Trace	,057	2,528	1,000	44,000	,119	,054
	Roy's Largest Root	,057	2,528	1,000	44,000	,119	,054
İstek ve Beklenti * Sınıf	Pillai's Trace	,013	,558	1,000	44,000	,459	,013
	Wilks' Lambda	,987	,558	1,000	44,000	,459	,013
	Hotelling's Trace	,013	,558	1,000	44,000	,459	,013
	Roy's Largest Root	,013	,558	1,000	44,000	,459	,013



Şekil 6. İstek ve Beklenti Boyutu Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları

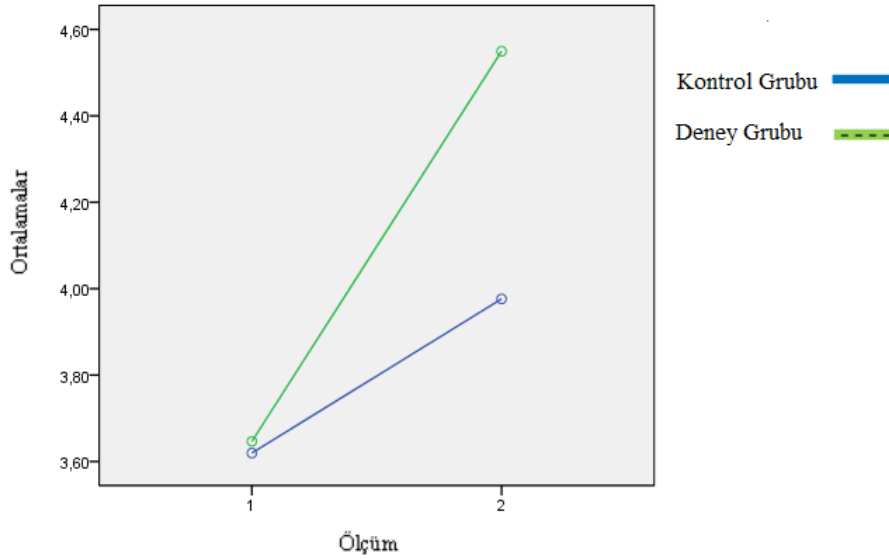
Elde edilen sonuçlar ön-test ve son-test puanlarının istek ve beklenti yönünden gruplar içerisinde anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir. Grup ortalamaları ele alındığında deney grubunun ön-test sonuçlarının ($\bar{x} = 4,04$), son-test ($\bar{x} = 4,43$) sonuçlarına göre artış gösterdiği belirlenmiş ancak kontrol grubunda da az seviyede olan artış nedeniyle gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenememiştir. Bu nedenle Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumuna ilişkin istek ve beklentilerinde kontrol grubuna göre deney grubunda daha fazla artış gösterdiği gözlenirse de öğrenciler arasında anlamlı seviyede bir farklılık yaratmadığı düşünülmektedir.

İlgi ve Merak Alt Boyutu

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarında ilgi ve meraklarına etkisini araştırmak üzere elde edilen ön-test ve son-test puanlarının anlamlılığını analiz etmek adına tekrarlı ölçümlerde çok faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. İlgi ve merak boyutuna ilişkin puanlarda gruplar içinde ($F(44,000) = 23,989$; $p = ,000$; Wilks' $\Lambda = ,647$) ve gruplar arasında ($F(44,000) = 4,510$; $p = ,039$; Wilks' $\Lambda = ,907$) istatistiki yönden anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. İlgi ve merak boyutunun gruplar içerisindeki etki büyüklüğü yüksek iken ($\eta^2 = ,353$), gruplar arasında orta düzeyde etkiye ($\eta^2 = ,093$) sahip olduğu saptanmıştır.

Tablo 20. İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği – İlgi ve Merak Alt Boyutuna İlişkin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Etki		Değer	F	Hipotezin Sd	Hata Sd	p.	η^2
İlgi ve Merak	Pillai's Trace	,353	23,989	1,000	44,000	,000	,353
	Wilks' Lambda	,647	23,989	1,000	44,000	,000	,353
	Hotelling's Trace	,545	23,989	1,000	44,000	,000	,353
	Roy's Largest Root	,545	23,989	1,000	44,000	,000	,353
İlgi ve Merak * Sınıf	Pillai's Trace	,093	4,510	1,000	44,000	,039	,093
	Wilks' Lambda	,907	4,510	1,000	44,000	,039	,093
	Hotelling's Trace	,102	4,510	1,000	44,000	,039	,093
	Roy's Largest Root	,102	4,510	1,000	44,000	,039	,093



Şekil 7. İlgi ve Merak Boyutu Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları

İlgi ve merak alt boyutuna ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında gruplar arasındaki anlamlı değişim göze çarpmaktadır. Şekil 7.'deki grafikte de görüldüğü gibi kontrol grubuna oranla, deney grubundaki ön-testten ($\bar{x} = 3,65$), son-testte ($\bar{x} = 4,55$), ortalama puanların artışı daha yüksek orandadır. Senaryo Temelli Öğrenme

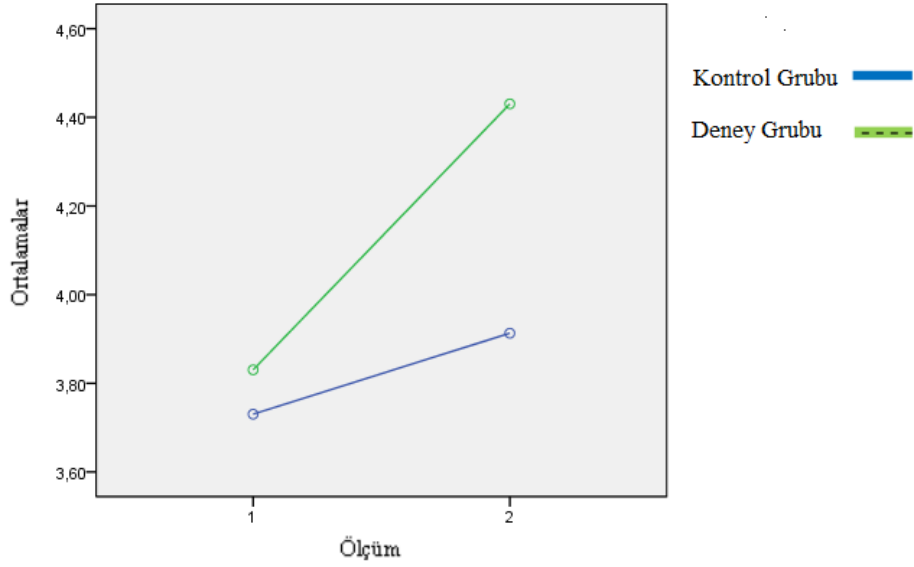
Yaklaşımının üst düzey düşünme becerileri ve yaratıcılığı geliştirmeye yönelik uygulanmasının, elde edilen anlamlı farklılıklar üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir.

Sevme Alt Boyutu

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları içerisinde *sevme* üzerindeki etkisini araştırmak üzere elde edilen ön-test ve son-test puanlarının anlamlılığını analiz etmek için tekrarlı ölçümlerde çok faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Sevme alt boyutuna ilişkin puanlarda gruplar içinde ($F(44,000) = 5,897$; $p = ,019$; Wilks' $\Lambda = ,882$) anlamlı bir fark gözlenirken, gruplar arasında ($F(44,000) = 1,677$; $p = ,202$; Wilks' $\Lambda = ,963$) istatistiki yönden anlamlı bir fark gözlenememiştir. Sevme boyutunun gruplar içerisindeki etki büyüklüğünün orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu ($\eta^2 = ,118$) gözlenmiştir.

Tablo 21. İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği – Sevme Alt Boyutuna İlişkin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Etki		Değer	F	Hipotezin Sd	Hata Sd	p.	η^2
Sevme	Pillai's Trace	,118	5,897	1,000	44,000	,019	,118
	Wilks' Lambda	,882	5,897	1,000	44,000	,019	,118
	Hotelling's Trace	,134	5,897	1,000	44,000	,019	,118
	Roy's Largest Root	,134	5,897	1,000	44,000	,019	,118
Sevme * Sınıf	Pillai's Trace	,037	1,677	1,000	44,000	,202	,037
	Wilks' Lambda	,963	1,677	1,000	44,000	,202	,037
	Hotelling's Trace	,038	1,677	1,000	44,000	,202	,037
	Roy's Largest Root	,038	1,677	1,000	44,000	,202	,037



Şekil 8. Sevme Boyutu Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları

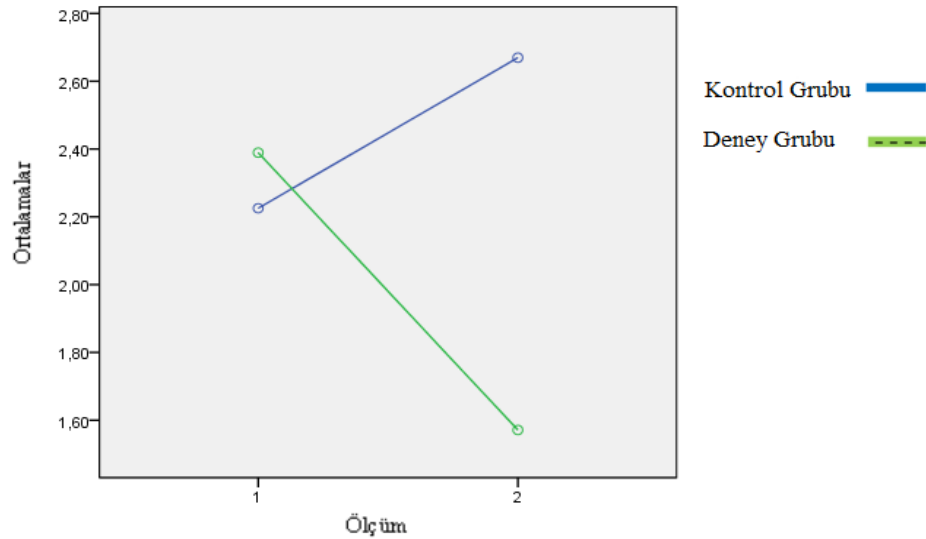
Sevme alt boyutuna ilişkin ön-test ve son-test puanlarında gruplar arasında anlamlı değişim göze çarpmamaktadır. Bunun aksine Şekil 8.'deki grafikte de görüldüğü gibi kontrol grubuna oranla, deney grubundaki öğrencilerin ön-testten ($\bar{x} = 3,83$), son-teste ($\bar{x} = 4,43$), ortalama puanların artışı daha yüksek orandadır. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının üst düzey düşünme becerileri ve yaratıcılığı geliştirmeye yönelik uygulanmasının, istatistiksel anlamda olmasa da elde edilen yükselişler üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir.

Kaygı Alt Boyutu

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları içerisinde *kaygı* üzerindeki etkisini araştırmak üzere elde edilen ön-test ve son-test puanlarının anlamlılığını analiz etmek için tekrarlı ölçümlerde çok faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Kaygı alt boyutuna ilişkin puanlarda gruplar içinde ($F(44,000) = ,667$; $p = ,419$; Wilks' $\Lambda = ,985$) anlamlı bir fark gözlenemezken, gruplar arasında ($F(44,000) = 7,594$; $p = ,008$; Wilks' $\Lambda = ,853$) istatistiki yönden anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Kaygı boyutunun gruplar arasındaki etki büyüklüğünün yüksek bir etkiye sahip olduğu ($\eta^2 = ,147$) gözlenmiştir.

Tablo 22. İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği – Kaygı Alt Boyutuna İlişkin Tekrarlı Ölçümlerde Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Etki		Değer	F	Hipotezin Sd	Hata Sd	p.	η^2
Kaygı	Pillai's Trace	,015	,667	1,000	44,000	,419	,015
	Wilks' Lambda	,985	,667	1,000	44,000	,419	,015
	Hotelling's Trace	,015	,667	1,000	44,000	,419	,015
	Roy's Largest Root	,015	,667	1,000	44,000	,419	,015
Kaygı * Sınıf	Pillai's Trace	,147	7,594	1,000	44,000	,008	,147
	Wilks' Lambda	,853	7,594	1,000	44,000	,008	,147
	Hotelling's Trace	,173	7,594	1,000	44,000	,008	,147
	Roy's Largest Root	,173	7,594	1,000	44,000	,008	,147



Şekil 9. Kaygı Boyutu Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları

Kaygı alt boyutuna ilişkin ön-test ve son-test puanlarında gruplar içerisinde anlamlı bir değişim göze çarpmamaktadır. Bunun aksine Şekil 9.'daki grafikte de

görüldüğü gibi deney grubundaki ön-testten ($\bar{x} = 2,39$), son-teste ($\bar{x} = 1,57$), elde edilen kaygı puanlarında düşüş gözlenirken, kontrol grubunun kaygı puanlarında artış olduğu saptanmıştır. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının üst düzey düşünme becerileri, yaratıcılığı ve özgüveni geliştirmeye yönelik uygulanmasının, elde edilen farklılık üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir.

4.2. 2. Alt Probleme İlişkin Veri Analizi (İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği)

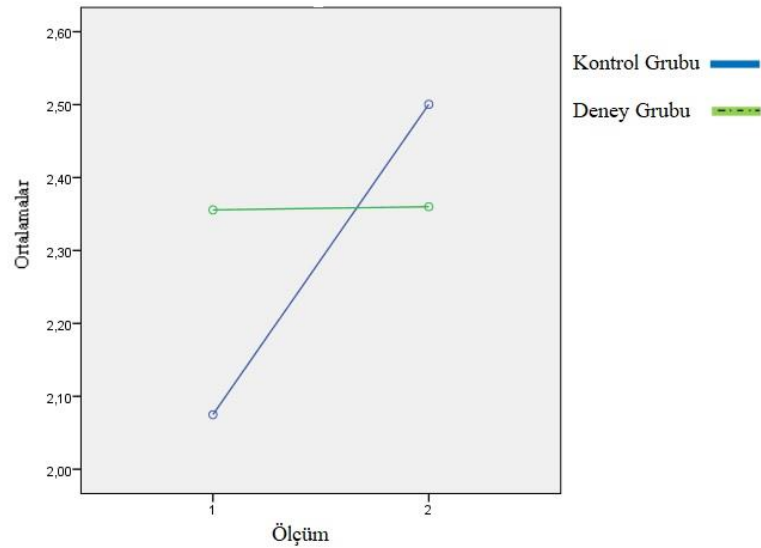
Çalışmanın ikinci alt probleminde deney ve kontrol gruplarının Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile İngilizce öğretimi öncesi ve sonrasındaki görüşlerine ilişkin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğine verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Görüş ölçeği, öğrencinin çevresinden kaynaklanan sorunlar, öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlar, öğretmenden kaynaklanan sorunlar ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar olmak üzere toplam dört boyuttan oluşmaktadır. Boyutların kendi içerisindeki analizleri aşağıdaki alt başlıklarda detaylandırılmıştır.

Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri içerisinde *öğrencinin çevresinden kaynaklanan sorunlar* boyutu üzerindeki etkisini araştırmak üzere elde edilen ön-test ve son-test puanlarının anlamlılığını analiz etmek için tekrarlı ölçümlerde çok faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Öğrencinin çevresinden kaynaklanan sorunlar alt boyutuna ilişkin puanlarda gruplar arasında ($F(44,000) = 4,244$; $p = ,045$; Wilks' $\Lambda = ,912$) ve gruplar içinde ($F(44,000) = 4,421$; $p = ,041$; Wilks' $\Lambda = ,854$) istatistiki yönden anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. İletişim boyutunda, gruplar içindeki etki büyüklüğünün ($\eta^2 = ,091$) ve gruplar arasındaki etki büyüklüğünün ($\eta^2 = ,088$) orta düzeyde etkiye sahip olduğu gözlenmiştir.

Tablo 23. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği – Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Boyutuna İlişkin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Etki		Değer	F	Hipotezin Sd	Hata Sd	p.	η^2
Öğrencinin Çevresinden Kaynaklı Sorunlar	Pillai's Trace	,091	4,421	1,000	44,000	,041	,091
	Wilks'	,909	4,421	1,000	44,000	,041	,091
	Lambda						
	Hotelling's Trace	,100	4,421	1,000	44,000	,041	,091
	Roy's Largest Root	,100	4,421	1,000	44,000	,041	,091
Öğrencinin Çevresinden Kaynaklı Sorunlar *	Pillai's Trace	,088	4,244	1,000	44,000	,045	,088
	Wilks'	,912	4,244	1,000	44,000	,045	,088
	Lambda						
	Hotelling's Trace	,096	4,244	1,000	44,000	,045	,088
	Roy's Largest Root	,096	4,244	1,000	44,000	,045	,088



Şekil 10. Öğrencinin Çevresinden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları

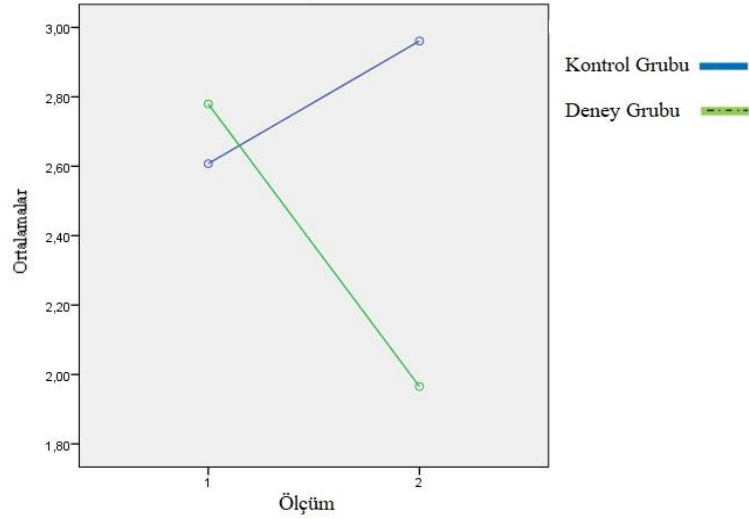
Öğrencinin çevresinden kaynaklı sorunlar alt boyutuna ilişkin ön-test ve son-test sonucunda elde edilen bulgular, gruplar içerisinde ve gruplar arasında elde edilen istatistiki fark ile Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının anlamlı bir ilişki yarattığını göstermektedir. Şekil 13.'deki grafikte de görüldüğü gibi deney grubundaki ön-testten ($\bar{x} = 2,35$), son-teste ($\bar{x} = 2,36$), elde edilen öğrencinin çevresinden kaynaklı sorunlara ilişkin puanların ortalamasında kontrol grubuna oranla çok daha az miktarda bir artış gözlenmiştir. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının çevre ile ilişkisinin ve öğrenciye yaparak, yaşayarak öğrenme şansı tanınmasının, ayrıca öğrencilerin bireysel öğrenmelerine sağladığı desteğin, deney grubunun ortalamalarındaki yükselişi engellediği söylenebilir.

Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri içerisinde *öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlar* boyutu üzerindeki etkisini araştırmak üzere elde edilen ön-test ve son-test puanlarının anlamlılığını analiz etmek için tekrarlı ölçümlerde çok faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlar alt boyutuna ilişkin puanlarda gruplar içerisinde ($F(44,000) = 1,673$; $p = ,203$; Wilks' $\Lambda = ,963$) istatistiki yönden bir fark gözlenemezken, gruplar arasında ($F(44,000) = 10,744$; $p = ,002$; Wilks' $\Lambda = ,804$) istatistiki yönden anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlar boyutunda, gruplar arasındaki etki büyüklüğünün ($\eta^2 = ,196$) büyük, gruplar içindeki etki büyüklüğünün ($\eta^2 = ,037$) ise orta düzeyde etkiye sahip olduğu gözlenmiştir.

Tablo 24. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği – Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar Alt Boyutuna İlişkin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Etki		Değer	F	Hipotezin Sd	Hata Sd	p.	η^2
Öğrencinin Kendisinden Kaynaklı Sorunlar	Pillai's Trace	,037	1,673	1,000	44,000	,203	,037
	Wilks'	,963	1,673	1,000	44,000	,203	,037
	Lambda						
	Hotelling's Trace	,038	1,673	1,000	44,000	,203	,037
	Roy's Largest Root	,038	1,673	1,000	44,000	,203	,037
Öğrencinin Kendisinden Kaynaklı Sorunlar * Sınıf	Pillai's Trace	,196	10,744	1,000	44,000	,002	,196
	Wilks'	,804	10,744	1,000	44,000	,002	,196
	Lambda						
	Hotelling's Trace	,244	10,744	1,000	44,000	,002	,196
	Roy's Largest Root	,244	10,744	1,000	44,000	,002	,196



Şekil 11. Öğrencinin Kendisinden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları

Öğrencinin kendisinden kaynaklı sorunlar alt boyutuna ilişkin ön-test ve son-test puanlarında gruplar içerisinde anlamlı bir değişim göze çarpmamaktadır. Diğer yandan bulgular, gruplar arasında elde edilen istatistikî fark ile Senaryo Temelli

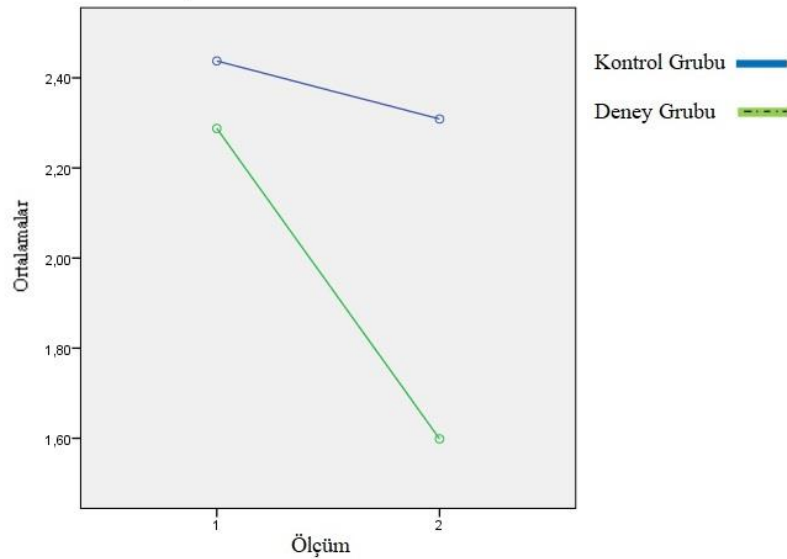
Öğrenme Yaklaşımının gruplar arasında anlamlı bir ilişki yarattığını göstermektedir. Şekil 14.'deki grafikte de görüldüğü gibi deney grubundaki ön-testten ($\bar{x} = 2,78$), son-testte ($\bar{x} = 1,96$), elde edilen öğrencinin çevresinden kaynaklı sorunlara ilişkin puanların ortalamasında olumlu bir düşüş gözlenmiştir. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrenciye yaparak, yaşayarak öğrenme şansı tanınmasının, ayrıca öğrencilerin bireysel öğrenmelerine sağladığı desteğin, ortalamalarda elde edilen olumlu düşüş üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri içerisinde *öğretmenden kaynaklanan sorunlar* boyutu üzerindeki etkisini araştırmak üzere elde edilen ön-test ve son-test puanlarının anlamlılığını analiz etmek için tekrarlı ölçümlerde çok faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Öğretmenden kaynaklanan sorunlar alt boyutuna ilişkin puanlarda gruplar arasında ($F(44,000) = 3,175$; $p = ,082$; Wilks' $\Lambda = ,933$) istatistiki yönden bir fark gözlenemezken, gruplar içinde ($F(44,000) = 6,762$; $p = ,013$; Wilks' $\Lambda = ,867$) istatistiki yönden anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenden kaynaklanan sorunlar boyutunda, gruplar arasındaki etki büyüklüğü ($\eta^2 = ,067$) düşük düzeyde seyrederken, gruplar içindeki etki büyüklüğünün ($\eta^2 = ,133$) orta düzeyde etkiye sahip olduğu gözlenmiştir.

Tablo 25. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği – Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar Alt Boyutuna İlişkin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Etki		Değer	F	Hipotezin Sd	Hata Sd	p.	η^2
Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar	Pillai's Trace	,133	6,762	1,000	44,000	,013	,133
	Wilks'	,867	6,762	1,000	44,000	,013	,133
	Lambda						
	Hotelling's Trace	,154	6,762	1,000	44,000	,013	,133
	Roy's Largest Root	,154	6,762	1,000	44,000	,013	,133
Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar * Sınıf	Pillai's Trace	,067	3,175	1,000	44,000	,082	,067
	Wilks'	,933	3,175	1,000	44,000	,082	,067
	Lambda						
	Hotelling's Trace	,072	3,175	1,000	44,000	,082	,067
	Roy's Largest Root	,072	3,175	1,000	44,000	,082	,067



Şekil 12. Öğretmen Kaynaklı Sorunlara İlişkin Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları

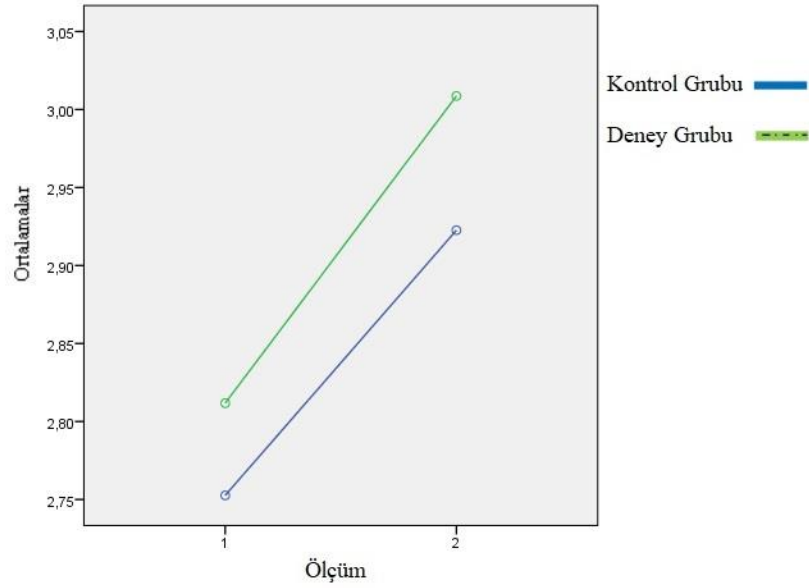
Öğretmenden kaynaklı sorunlar alt boyutuna ilişkin ön-test ve son-test puanlarında gruplar arasında anlamlı bir değişim göze çarpmamaktadır. Diğer yandan bulgular, gruplar içerisinde elde edilen istatistiki fark ile Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının grup içerisinde anlamlı bir ilişki yarattığını göstermektedir. Şekil 15.'deki grafikte de görüldüğü gibi deney grubundaki ön-testten ($\bar{x} = 2,29$), son-teste ($\bar{x} = 1,60$), elde edilen öğretmenden kaynaklı sorunlara ilişkin puanların ortalamasında kontrol grubuna oranla daha yüksek düzeyde olumlu bir düşüş gözlenmiştir. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımında öğrencinin merkeze alınarak uygulanmasının, öğretmenin rehber konumunda ve öğrenciyi destekler nitelikte rol almasının ortalamalarda elde edilen olumlu düşüş üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Ancak bu sadece gruplar içerisinde etkisini göstermiştir.

Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri içerisinde *eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar* boyutu üzerindeki etkisini araştırmak üzere elde edilen ön-test ve son-test puanlarının anlamlılığını analiz etmek için tekrarlı ölçümlerde çok faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Eğitimden kaynaklanan sorunlar alt boyutuna ilişkin puanlarda gruplar içerisinde ($F(44,000) = 2,339$; $p = ,133$; Wilks' $\Lambda = ,950$) ve gruplar arasında ($F(44,000) = ,013$; $p = ,911$; Wilks' $\Lambda = ,1,000$) istatistiki yönden anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar boyutunda, gruplar içerisindeki etki büyüklüğü ($\eta^2=,050$) düşük düzeyde iken, gruplar arasındaki etki büyüklüğünün ($\eta^2=,000$) etkisiz olduğu gözlenmiştir.

Tablo 26. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği – Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Alt Boyutuna İlişkin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Etki		Değer	F	Hipotezin Sd	Hata Sd	p.	η^2
Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar	Pillai's Trace	,050	2,339	1,000	44,000	,133	,050
	Wilks'	,950	2,339	1,000	44,000	,133	,050
	Lambda						
	Hotelling's Trace	,053	2,339	1,000	44,000	,133	,050
	Roy's Largest Root	,053	2,339	1,000	44,000	,133	,050
Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar * Sınıf	Pillai's Trace	,000	,013	1,000	44,000	,911	,000
	Wilks'	1,000	,013	1,000	44,000	,911	,000
	Lambda						
	Hotelling's Trace	,000	,013	1,000	44,000	,911	,000
	Roy's Largest Root	,000	,013	1,000	44,000	,911	,000



Şekil 13. Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları

Eğitim sisteminden kaynaklı sorunlar alt boyutuna ilişkin ön-test ve son-test puanlarında gruplar arasında ve gruplar içerisinde anlamlı bir değişim göze çarpmamaktadır. Şekil 16.'daki grafikte de görüldüğü gibi deney grubundaki n-testten ($\bar{x} = 2,81$), son-teste ($\bar{x} = 3,00$), elde edilen eğitim sisteminden kaynaklı sorunlara ilişkin puanların ortalamasında yükselme gözlenmiştir. Senaryo Temelli ğrenme Yaklaşımında ğrencinin evre ile ilişkisinin artışının, kaynaklara ulaşım gerekliliğinin ve ders süresinin senaryo süreci için kısıtlı olmasının ortalamalarda elde edilen artış üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir.

4.3.3. Alt Probleme İlişkin Veri Analizi (*Yabancı Dil ğrenme Kaygısı leği*)

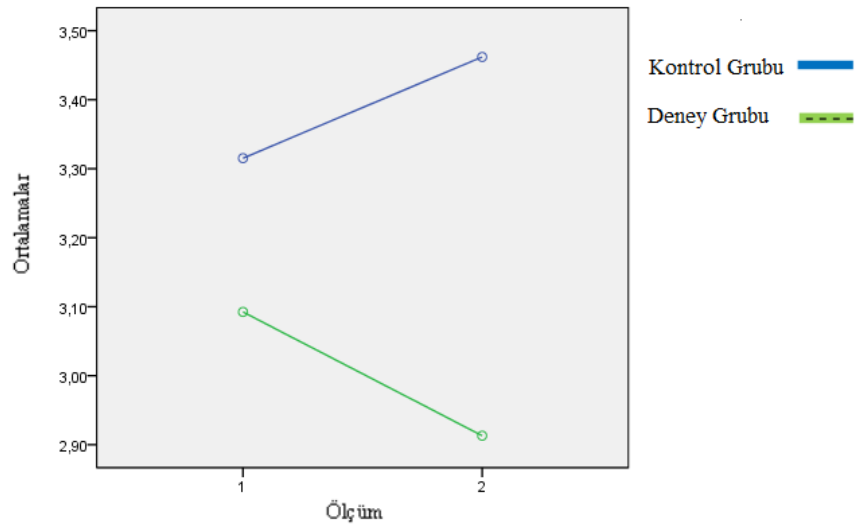
Çalışmanın nc alt probleminde deney ve kontrol gruplarının Senaryo Temelli ğrenme Yaklaşımı ile İngilizce ğrenimi öncesi ve sonrasındaki yabancı dil öğrenme kaygılarına ilişkin İngilizce Dersi ile İlgili Duyuşsal Boyut Tutum leğine verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Değerlendirme, iletişim ve kişilik faktörlerine ayrılarak incelenen sonuçlar, aşağıda detaylandırılmıştır.

Değerlendirme Alt Boyutu

Senaryo Temelli ğrenme Yaklaşımının ğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı içerisinde *değerlendirme* boyutu üzerindeki etkisini araştırmak üzere elde edilen ön-test ve son-test puanlarının anlamlılığını analiz etmek için tekrarlı ölçümlerde çok faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Değerlendirme alt boyutuna ilişkin puanlarda gruplar içinde ($F(44,000) = ,011$; $p = ,918$; Wilks' $\Lambda = 1,000$) ve gruplar arasında ($F(44,000) = 1,062$; $p = ,308$; Wilks' $\Lambda = ,976$) istatistiki yönden anlamlı bir farklılık gözlenememiştir. Değerlendirme boyutunda, gruplar arasındaki etki büyüklüğünün ($\eta^2 = ,024$) orta, gruplar içinde ($\eta^2 = ,000$) ise düşük etkiye sahip olduğu gözlenmiştir.

Tablo 27. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği – Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Etki		Değer	F	Hipotezin Sd	Hata Sd	p.	η^2
Değerlendirme	Pillai's Trace	,000	,011	1,000	44,000	,918	,000
	Wilks' Lambda	1,000	,011	1,000	44,000	,918	,000
	Hotelling's Trace	,000	,011	1,000	44,000	,918	,000
	Roy's Largest Root	,000	,011	1,000	44,000	,918	,000
Değerlendirme* Sınıf	Pillai's Trace	,024	1,062	1,000	44,000	,308	,024
	Wilks' Lambda	,976	1,062	1,000	44,000	,308	,024
	Hotelling's Trace	,024	1,062	1,000	44,000	,308	,024
	Roy's Largest Root	,024	1,062	1,000	44,000	,308	,024



Şekil 14. Değerlendirme Boyutu Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları

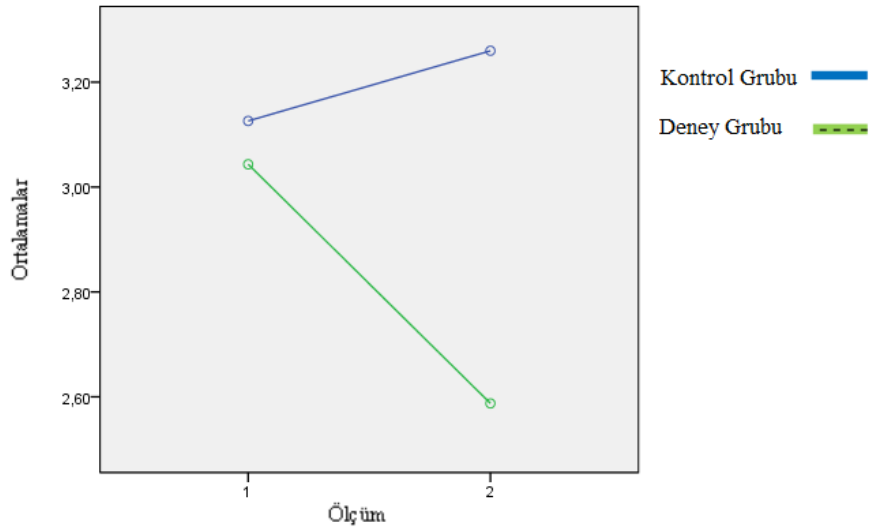
Değerlendirme alt boyutuna ilişkin ön-test ve son-test puanlarında gruplar içerisinde ve gruplar arasında anlamlı bir değişim göze çarpmamaktadır. İstatiksel anlamda fark elde edilmemesine karşın Şekil 10.'daki grafikte de görüldüğü gibi deney grubundaki ön-testten ($\bar{x} = 3,09$), son-teste ($\bar{x} = 2,91$), elde edilen kaygı puanlarında düşüş gözlenirken, kontrol grubunun kaygı puanlarında artış olduğu saptanmıştır. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının üst düzey özgüveni geliştirmeye yönelik uygulanmasının ve öğrenciye sağladığı rahatlık duygusunun, ortalamalarda elde edilen düşüşler üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir.

İletişim Alt Boyutu

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı içerisinde *iletişim* boyutu üzerindeki etkisini araştırmak üzere elde edilen ön-test ve son-test puanlarının anlamlılığını analiz etmek için tekrarlı ölçümlerde çok faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. İletişim alt boyutuna ilişkin puanlarda gruplar içinde ($F(44,000) = 2,298$; $p = ,137$; Wilks' $\Lambda = ,950$) istatistiki yönden bir fark gözlenemezken, gruplar arasında ($F(44,000) = 7,700$; $p = ,008$; Wilks' $\Lambda = ,851$) istatistiki yönden anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. İletişim boyutunda, gruplar arasındaki etki büyüklüğünün ($\eta^2 = ,149$) büyük, gruplar içindeki etki büyüklüğünün ($\eta^2 = ,050$) ise orta düzeyde etkiye sahip olduğu gözlenmiştir.

Tablo 28. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği – İletişim Alt Boyutuna İlişkin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Etki		Değer	F	Hipotezin Sd	Hata Sd	p.	η^2
İletişim	Pillai's Trace	,050	2,298	1,000	44,000	,137	,050
	Wilks' Lambda	,950	2,298	1,000	44,000	,137	,050
	Hotelling's Trace	,052	2,298	1,000	44,000	,137	,050
	Roy's Largest Root	,052	2,298	1,000	44,000	,137	,050
İletişim * Sınıf	Pillai's Trace	,149	7,700	1,000	44,000	,008	,149
	Wilks' Lambda	,851	7,700	1,000	44,000	,008	,149
	Hotelling's Trace	,175	7,700	1,000	44,000	,008	,149
	Roy's Largest Root	,175	7,700	1,000	44,000	,008	,149



Şekil 15. İletişim Boyutu Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları

İletişim alt boyutuna ilişkin ön-test ve son-test puanlarında gruplar içerisinde anlamlı bir değişim göze çarpmamaktadır. Diğer yandan bulgular, gruplar arasında

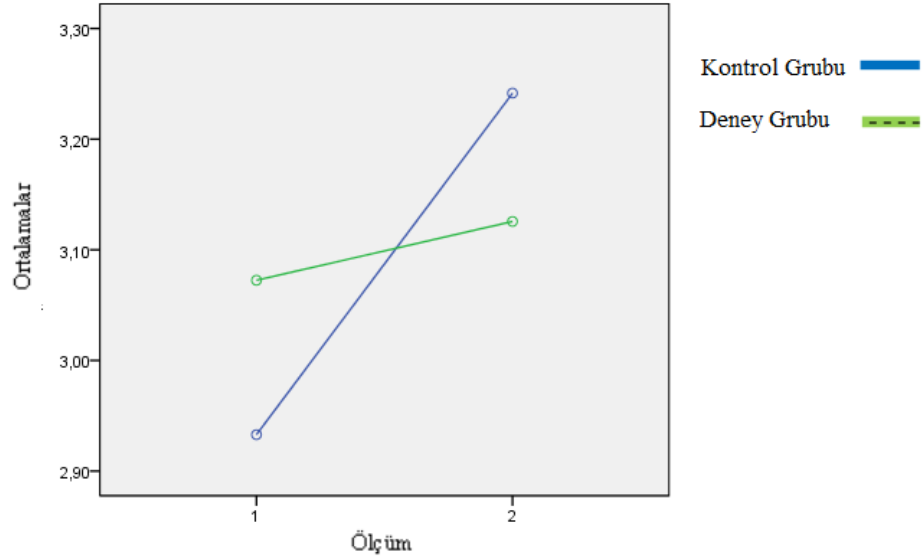
elde edilen istatistiki fark ile Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir ilişki yarattığını göstermektedir. Şekil 11.'deki grafikte de görüldüğü gibi deney grubundaki ön-testten ($\bar{x} = 3,04$), son-teste ($\bar{x} = 2,59$), elde edilen kaygı puanları ortalamasında düşüş gözlenirken, kontrol grubunun kaygı puanları ortalamasında artış olduğu saptanmıştır. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının özgüveni geliştirmeye yönelik uygulanmasının ve öğrenciye sağladığı rahatlık duygusunun, ayrıca öğrencilerin bireysel öğrenmelerine sağladığı desteğin, ortalamalarda elde edilen düşüş üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir.

Kişilik Alt Boyutu

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı içerisinde *kişilik* boyutu üzerindeki etkisini araştırmak üzere elde edilen ön-test ve son-test puanlarının anlamlılığını analiz etmek için tekrarlı ölçümlerde çok faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Kişilik alt boyutuna ilişkin puanlarda gruplar içinde ($F(44,000) = 2,461$; $p = ,124$; Wilks' $\Lambda = ,947$) ve gruplar arasında ($F(44,000) = 1,227$; $p = ,274$; Wilks' $\Lambda = ,973$) istatistiki yönden anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Değerlendirme boyutunda, gruplar arasındaki etki büyüklüğünün ($\eta^2=,027$) ve gruplar içindeki etki büyüklüğünün ($\eta^2=,053$) orta büyüklükte etkiye sahip olduğu gözlenmiştir.

Tablo 29. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği – Kişilik Alt Boyutuna İlişkin Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Etki	Değer	F	Hipotezin Sd	Hata Sd	p.	η^2	
Kişisel	Pillai's Trace	,053	2,461	1,000	44,000	,124	,053
	Wilks' Lambda	,947	2,461	1,000	44,000	,124	,053
	Hotelling's Trace	,056	2,461	1,000	44,000	,124	,053
	Roy's Largest Root	,056	2,461	1,000	44,000	,124	,053
* Sınıf	Pillai's Trace	,027	1,227	1,000	44,000	,274	,027
	Wilks' Lambda	,973	1,227	1,000	44,000	,274	,027
	Hotelling's Trace	,028	1,227	1,000	44,000	,274	,027
	Roy's Largest Root	,028	1,227	1,000	44,000	,274	,027



Şekil 16. Kişilik Boyutu Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları

Kişilik alt boyutuna ilişkin ön-test ve son-test puanlarında gruplar içerisinde ve gruplar arasında anlamlı bir değişim göze çarpmamaktadır. Şekil 12.'deki grafikte görüldüğü gibi deney grubundaki ön-testten ($\bar{x} = 3,07$), son-teste ($\bar{x} = 3,12$), elde edilen kaygı puanlarında az miktarda yükselme gözlenirken, kontrol grubunun ön-testten ($\bar{x} = 2,93$), son-teste ($\bar{x} = 3,24$), elde edilen kaygı puanlarında daha yüksek bir artış olduğu saptanmıştır.

4.4. 4. Alt Probleme İlişkin Veri Analizi (*Bireysel Görüşmeler*)

Çalışmanın son alt problemi nitel boyutta incelenmiştir. 4. Alt problem; “Senaryo Temelli Öğrenme-öğretme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri Bireysel Görüşmeler sonucunda, İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını, görüşlerini ve kaygılarını nasıl değerlendirmektedir?” olarak belirlenmiştir. Alt problemin bulgularına ulaşabilmek için Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı uygulamasının sonunda öğrenciler ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler (1) Tutum, (2) Kaygı ve (3) Görüş olmak üzere 3 tema başlığı altında toplanmıştır. Temalar, ilk 3 alt problemi desteklemesi ve araştırmayı doğru sonuca ulaştırabilmesi açısından 1., 2. ve 3. alt problemlerin yanıt aradıkları noktalarla belirlenmiştir. Bireysel görüşme formunu oluşturan görüşme soruları da bu temalar ele

alınarak hazırlanmış ve 3 başlık halinde gruplandırılmıştır. Bu başlıklar öğrencilerin ifadeleri de göz önünde bulundurularak aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

(1) *Tutum*: Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı uygulamasının ardından öğrenci, İngilizce'ye yönelik duygularını, istek ve beklentilerini, sevmeye ya da hoşlanmama durumlarının, ilgi ve meraklarının, genel kaygı durumlarının geçmiş yıllardaki İngilizce dersleri ile kıyaslayarak değişim gösterip göstermediği hakkında yorum yapar ve detaylandırır. Dolayısıyla Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrencinin duyuşsal boyutu üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkileri tespit edilebilir.

(2) *Kaygı*: Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı uygulaması sonrasında öğrenci, yabancı dil öğrenme kaygısına sahip olup olmadığını, geçmişteki ve Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı sonrasındaki kaygı durumunu düşünerek yorumlarını ifade eder. İngilizce bilgi ve yeteneğinin değerlendirilmesi, İngilizce iletişim boyutunda hissettiği kaygı ve İngilizce öğretimi boyunca sahip olduğu kişisel kaygı boyutlarını düşünerek, Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı sonrasındaki yabancı dil öğrenme kaygı düzeyini tespit eder.

(3) *Görüş*: Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı uygulamasının ardından öğrenci, İngilizce dersine yönelik görüşlerinin olumlu ya da olumsuz yönde değişimi hakkında yorumda bulunur. Çevresinden kaynaklanan sorunlar, öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlar, öğretmenden kaynaklanan sorunlar ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar hakkında öğrenci kaygı durumunu belirler ve geleneksel yöntem ile yeni yaklaşımı karşılaştırma şansını yakalar. Hangi sorunlar boyutunda azalma ya da artış gördüğü konusunda tespit edilir.

4.4.4.1. Senaryolar Aracılığı ile Elde Edilen Veriler ve Analizi

Öğrencilere bir dönem boyunca toplam 5 ünite de Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı çerçevesinde öğretim süreci uygulanmıştır. Senaryolara ilişkin yorumlar uygulama sürecinin bitiminde öğrencilere yöneltilen bireysel görüşme soruları ile elde edilmiştir. Aşağıda içerik analizinde belirlenen temalar başlıklar halinde sunulmuş, temaların içerdiği kod şemaları da başlıkların altında detaylandırılmıştır. Ayrıca tema ve kodlar doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir.

Tutum ile ilişkili bireysel görüşme sorularında öğrenciler, Senaryo Temelli Öğrenme ve Öğretme sürecinde İngilizceye yönelik istek ve beklentilerini, sevmeye ya

da hoşlanmama durumlarını, ilgi ve meraklarını, genel kaygı durumlarını ifade etmeye çalışmışlardır. Öğrencilerin senaryolar boyunca yaşadıkları duygu geçişleri, karşılanan ve karşılanmayan beklentileri, ilgi çekici durumlar öğretim sürecinde öğrenciler ile diyaloglar kurularak benimsetilmeye çalışılmıştır. Böylece öğrenci içsel yollarla değişimlerini keşfedebilmiş ve kendi tutumunu ifade edebilmiştir. Deney grubunu oluşturan 23 öğrenciden akademik başarı, ifade yetenekleri ve senaryodaki katılımları göz önünde bulundurularak, araştırmacı tarafından her boyuttan olmasına özen gösterilerek rasgele seçilmiş 10 öğrencinin tutum ile ilgili ifadeleri doğrudan alıntılar ile aşağıda verilmiştir. Şekil 17.'de Tutum temasının öğrencilerin ifadeleri sonucu oluşturulmuş kod şeması bulunmaktadır.

TEMA	TUTUM	
	Olumlu	Olumsuz
KOD	<ul style="list-style-type: none"> • Eğlenceli ve heyecanlı • Ezberlemeden Öğrenme • Yaratıcı Fikirler • Mutlu ve rahat hissetme • Meraklı hissetme • Sıkılmama • Parmak kaldırmaktan çekinmeme • Gerçek 	<ul style="list-style-type: none"> • Provalar esnasında beklemek • Korku ve bilinmezlik • Rol dağılımının eşit olmaması • Senaryoların kısa olması

Şekil 17. Tutum Temasına ilişkin Kod Şeması

“En beğendiğim özelliği öğrencileri daha rahat hissettirmesi. Yani böyle ders gibi değil de daha çok gerçek hayatta konuşmaya yönelik gibi geldi. O yüzden bana daha iyi geliyor. En beğendiğim yönü de bu oldu. Ders gibi olmaması. Gerçek gibi olması.” Ö.1

“Normal geleneksel yöntemin aksine böyle yaratıcı fikirlerle geldik. Kendi fikirlerimizi hayata geçirmek bence çok iyiydi. Zaten normal hayatı oynuyor gibiydik.” Ö.2

“En beğendiğim özelliği İnsanı daha rahat hissettirmesi ve çocukların bundan sıkılmamasını sağlıyor. Bu yönünü seviyorum en çok. Çünkü öğrenciler bir dersi sevmediklerinde çekingen oluyorlar ve genellikle parmak kaldırmıyorlar. Bu yüzden kendini rahat hissettiklerinde fikirleri yanlış olsa bile onu parmak kaldırıp söyleyebilirler.” Ö.3

“İlk hissettiğim duygu meraktı, artı korkuyordum belki yanlış cevap veririm diye. Meraklıydım çünkü nasıl bir uygulama olacağını bilmiyordum. İlk defa böyle bir uygulama ile karşı karşıya geldim. Heyecan da vardı tabi biraz da korku.” Ö.7

“...mesela herkes rol almak istiyordu ve öğretmenin adaletli şekilde dağıtması gerekiyordu. Bazılarına çok fazla yer düşüyordu, bazılarına daha az yer düşüyordu. Bu yüzden bir kargaşa olabiliyordu. Herkesi mutlu etmek çok zordu. Mesela senaryolar daha uzun ve roller daha eşit olabilirdi.” Ö.8

“Hoşlanmadığım pek fazla özelliği yoktu. Sadece böyle senaryo provalarını yaparken sıkıntı çıktığında biraz beklememiz belki sıkıntı olmuş olabilir. Ama onun dışında her şey güzeldi.” Ö.10

Görüş ile ilişkili bireysel görüşme sorularında öğrenciler, Senaryo Temelli Öğrenme ve Öğretme sürecinde İngilizce ile ilgili çevreden kaynaklanan sorunlar, öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlar, öğretmenden kaynaklanan sorunlar ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar olarak pek çok problemin çözüm yollarını görme şansı yakalamışlardır. Bu yolla öğrenci sahip olduğu ancak farkında olmadığı sorunları ayırt edebilmiş, bunlara ilişkin çözümleri ya da çözümlenemeyen problemleri sözel bir yolla ifade edebilmiştir. Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımının, öğrencinin sahip olduğu sorunların çözümünde ne denli yardımcı olduğu ya da problemlerin algılanmasındaki etkisi üzerinde senaryo sürecinde de grup tartışmaları düzenlenmiş, öğrencilerde farkındalık yaratılmaya çalışılmıştır. Öğrenciye görüşme soruları yöneltilirken geçmiş ile karşılaştırmalara, gelecek ile ilgili beklentilere yer verilmiştir. Öğrencilerin görüşleri ile ilgili ifadeleri doğrudan alıntılar şeklinde aşağıda yer almaktadır. Ayrıca, Şekil 18.’de Görüş temasının öğrencilerin ifadeleri sonucu oluşturulmuş kod şeması bulunmaktadır.

TEMA	GÖRÜŞ		
		Geleneksel Yöntem	Gelecekteki İngilizce Dersleri
KOD	<ul style="list-style-type: none"> • Daha çok diyalog kurma • Konuşmayı geliştirme • İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırma • Eğlenceli öğrenme • Yaparak yaşayarak öğrenme • Akılda kalıcı • Anı şeklinde öğrenme • Kalıcı öğrenme • Görsellerin kullanılması • Renkli materyaller ve sürprizler • Bilgi istasyonu desteği • Probleme ait çözümlerin gerçek hayatla bağdaşması 	<ul style="list-style-type: none"> • Ezber • Sırayla gitme • Öğrenciyi zorlama • Sıkıcı • Ödevlendirme • Yapamayacağım korkusu • Parmak kaldırmaktan çekinme 	<ul style="list-style-type: none"> • En az 1-2 ünite kullanılmı • Bütün ünitelerde kullanılmalı • İlgi artışı • İngilizce'yi sevme
		Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı	
		<ul style="list-style-type: none"> • İstekli katılım • Daha rahat • Ezbersiz • Eğlenceli • Ödev senaryo içinde • Öğretmenden korkmama • Yanlış yapmaktan korkmama 	

Şekil 18. Görüş Temasına İlişkin Kod Şeması

“Bence İngilizcede daha çok diyalog kurmamıza sorulara cevap vermemize yönelik olduğu için konuşmamızı daha çok geliştireceğini düşünüyorum. Bence olumsuz bir etkisi olmadı. Aksine mesela bilgi istasyonu bizi güvende hissettirdi.” Ö.8

“Direk birkaç kağıda bakarak ezberlemektense böyle kelimeleri daha eğlenceli bir şekilde aklımıza aldığımız için aklımızda daha kalıcı oluyor. Hem de bu sayede kelimenin hangi cümlede nasıl kullandığımızı da öğreniyoruz.” Ö.7

“Mesela diğer zamanlar kelimeleri hatırlayamayabiliyorum ama burada bir şey uyandırıyor. Mesela o anda bir anı oluşuyor ve insan anısını unutamıyor. Anısını

unutamadığı için o senaryonun içinde yaşadığında o anıyla birlikte o kelimeyi de hatırlayabiliyor. Bunda görsellerin de etkisi var bence.” Ö.4

“Eskiden ezberlenecek bir sürü kelime var gibi geliyordu. İngilizceyi hiç başaramıyordum gibi geliyordu. Ama şimdi daha kolay gibi gözüküyor gözüme. Eskiden İngilizce dersine girerken rahatsız oluyordum bilemeyeceğim ya da yapamayacağım diye. Ama şimdi çok rahatım.” Ö.6

“Geleneksel öğrenme yönteminde daha fazla kelime yazma ödevi ya da başka ödevler oluyordu. Ama STÖ’de böyle ağır ödevlendirmeler yoktu. Bu benim için olumlu bir özellik tabiki.” Ö.5

“Bence Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı her okulda olmalı. Çünkü öğretmenler mesela 5 kere yazma ödevi veriyor. Ama bunlardan sıkılıyorlar yapmak istemiyorlar. Ama bir tiyatro olduğunda tiyatro yapacakları için ondan mutluluk duyuyorlar. Bu sayede İngilizce’ye ve öğretmene olan sevgileri artıyor.” Ö.10

Kaygı ile ilişkili bireysel görüşme sorularında öğrenciler, Senaryo Temelli Öğrenme ve Öğretme sürecinde yabancı dil öğrenme ile ilgili iletişime, kişiliğe ve değerlendirmeye dayalı kaygı durumlarını inceleyebilmiş ve ifade edebilmişlerdir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarını ölçüp ifade edebilmeleri için geçmiş İngilizce derslerinde sahip oldukları geleneksel yöntem öne sürülmüş ve öğrencinin geçmişle günümüzü, eski yöntem ile yeni yöntemi kıyaslaması istenmiştir. Öğrencinin bu düşüncelere önceden hazırlıklı olmasını sağlamak amacıyla senaryoların bitiminde değerlendirme süreci tasarlanmış, geçmişe yönelik karşılaştırmalar yapılarak öğrenciye kaygı durumları için içsel bir değerlendirme yaşatılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları ile ilgili ifadeleri doğrudan alıntılar şeklinde aşağıda yer almaktadır. Ayrıca, Şekil 19.’da Kaygı temasının öğrencilerin ifadeleri sonucu oluşturulmuş kod şeması bulunmaktadır.

TEMA	KAYGI	
KOD-1	Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı	Geleneksel Yöntem
	Olumlu	
KOD-2	<ul style="list-style-type: none"> • Parmak kaldırmaktan çekinmeme • Yanlış olsa da fikrini belirtme • İngilizce konuşmaktan korkmama • Kendini daha rahat hissetme • Eğlenerek öğrenmenin rahatlığı • Senaryo içinde korkmama • Konuşmaya alıştırma • Daha çok derse katılma • Öğretmenden korkmama • Yanlışları düzelterek öğrenme • Görsellerin kullanılması • Renkli materyaller ve sürprizler • Bilgi istasyonu desteği 	<ul style="list-style-type: none"> • Parmak kaldırmama • Çekinme • Yanlış yapmaktan korkma • Yanlış yaptığında üzülme ve geri çekilme • Değerlendirilme korkusu
	Olumsuz	
KOD-3	<ul style="list-style-type: none"> • Sınav korkusu • Kişilik özellikler • Değişime kapalılık • Duygusal yaklaşım 	

Şekil 19. Kaygı Temasına İlişkin Kod Şeması

“... bazen konuyu çok iyi bilmiyorsak o sırada parmak kaldırmaktan fazla emin olmadığımızdan çekindiğimiz için bizi daha rahat hissetmemizi sağladı. Örneğin kullandığımız bilgi istasyonu bilgileri kolayca bulabileceğimiz bir ortamdı. Bize güven sağladı.” Ö.1

“... STÖ yaklaşımının İngilizce öğrenmeye ya da konuşmaya yönelik korkumu azalttığını söyleyebilirim. Çünkü gelenekselle kıyasladığımda STÖ’de kendimi daha rahat hissettim. Çünkü direk öğrenmektense eğlenerek öğrendiğimiz için ortama uyum sağlamak daha kolay oldu.” Ö.7

“İngilizce’de derse katılırken parmak kaldırmak için bazen çekiniyordum ama şimdi o kadar çekinmiyorum. Yani kolayca soruyorum. Bazen İngilizce konuşmaktan korkabiliyorum. Ama senaryo içinde konuşmak beni korkutmadı... O yüzden STÖ sistemi daha rahat.” Ö.3

“Geleneksel yöntemde hep çekindim, yanlış yerde yanlış kelime kullanacağımdan korktum ve çok parmak kaldırmıyordum. Ama STÖ de daha çok derse katılıyordum, daha iyi bir performans gösteriyordum. Bunu STÖ yaklaşımında hissettiğim rahatlığa bağlayabiliriz. Çünkü renkli bir ders, kullandığımız kağıtlar, bize verilen sürprizler hep samimi bir ortam yarattı.” Ö.2

“... eskiden korkuyordum İngilizce konuşmaktan, ama şimdi daha rahat konuşabildiğimi düşünüyorum. O yüzden senaryo içerisinde İngilizce konuşmak beni hiç korkutmadı aksine kendimi daha rahat hissettim. Yani STÖ’nün İngilizceye yönelik korkumu azalttığını söyleyebilirim...” Ö.6

“İngilizce konuşmaktan korkarım. Ama senaryo içerisinde İngilizce konuşmak beni korkutmadı. ... STÖ’nün kullanıldığı derslerde parmak kaldırmaktan da çekinmedim. Çünkü öğretmenimiz yanlış yaptığımızda düzeltiyordu ve yanlışımız anlaşılıyordu... Ama diğer türüsünde insan yanlış yapacağım diye ister istemez korkuyor.” Ö.5

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde, araştırma sürecinde oluşturulan bulgular yoluyla, Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum, kaygı ve görüşlerine etkisi kapsamında elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçlar araştırmanın alt problemlerine göre alt başlıklar halinde detaylandırılmıştır.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı çerçevesindeki birinci alt problemi “Öğrencilerin, İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu kapsamda “İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği” ile elde edilen verilerin analiz sonuçları, ölçeğin alt boyutlarına göre şu şekilde ele alınmıştır.

İngilizce Dersine Yönelik İstek ve Beklenti

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı İngilizce öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ve geleneksel öğrenme yaklaşımının kullanımına devam edildiği kontrol grubu arasında, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik istek ve beklentileri açısından anlamlı bir fark bulunamadığı gözlenmiştir. Grup ortalamaları ve puan durumları ele alındığında kontrol grubuna oranla deney grubunda daha fazla artış olduğu saptanmış olsa da istatistiki açıdan gruplar arasında bir farklılık bulunamazken, grup içerisinde de bir ilişkiye rastlanamamıştır. Bu sonuç Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımının öğrencilere İngilizce dersine karşı daha fazla istek oluşturmadığını ve beklentilerini yüksek düzeyde değiştirmedini göstermektedir. Geleneksel Öğrenme Yöntemine göre derste bırakan öğrencinin istek ve beklenti boyutunu değiştirmeyen bu yaklaşımın öğrenci için yüksek düzeyde bir farklılık oluşturmadığı ifade edilebilir.

Veznedaroğlu'nun (2005) öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını araştırdığı çalışmasında, Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının uygulanması sonucunda da öğretmen tutumları açısından anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir. Üniversite öğrencileri üzerinde uygulanan yaklaşım erkek ve kız olmak üzere toplam 37 kişiye 2003-2004 eğitim öğretim yılında 9 hafta sürecinde

gerçekleştirilmiştir. Veznedaroğlu'nun amacı öğretmen adaylarının gelecekteki öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarındaki değişikliği incelemektir. Bu araştırma ile benzer yönü, öğrencilerin gelecekteki İngilizce derslerine yönelik tutumlarını ölçmektir. Tek boyut halinde ele alınan tutum ölçeğindeki maddeler içerisinde gelecekte ve öğretmenlik mesleğinden istek ve beklentilere yer verilmiştir. Bu yönüyle öğretmen adaylarının geleceğe yönelik istek ve beklentilerinde bir değişikliğe yol açmadığı sonucuna varılabilir. Aynı şekilde bu çalışmada da Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının gelecekte öğrencinin İngilizce'ye ne derecede ihtiyacı olacağı ya da İngilizcenin gelecek hayatındaki önemi konusunda öğrenciye olumlu yönde bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Karataş ve Yılmaz'ın (2015) da probleme dayalı senaryolara dayalı işlenen Kimya derslerinde 9. Sınıf öğrencilerin derse yönelik tutumlarını incelemesi sonucu aynı bulguya ulaşılmıştır. 2014-2015 eğitim öğretim yılı içerisinde 3 haftalık bir uygulama gerçekleştiren Karataş ve Yılmaz 34 9. Sınıf öğrencisi üzerinde probleme dayalı senaryolar kullanmıştır. Karataş ve Yılmaz'ın aynı zamanda gözlem ve mülakat kullanarak karma desen yarattığı çalışmasında gözlem ve mülakatlarda olumlu yorumlar alınmasına karşın istatistiki açıdan bir ilerleme görülmediği kaydedilmiştir. Bu durumun ölçeğin tek boyut olarak ele alınması nedeniyle ortaya çıktığı düşünülmektedir. Çünkü bu çalışmada da olduğu gibi derse sevmeye ya da kaygı boyutunda grup içinde de olsa olumlu gelişmeler gözlenirken, istek ve beklenti boyutunda hiçbir farklılık ele alınamamıştır. Bu çalışmanın bireysel görüşmelerinde de öğrenciler tarafından gelecek İngilizce derslerine yönelik istekler ifade edilmiştir. Ancak bu durum kendi dönemleri ya da 9. Sınıf düzeyi ile sınırlı kaldığı düşünülmektedir. Gelecek dönemdeki iş hayatları ya da ileriki yaşlar öğrenciler tarafından ele alınmadığı ifade edilebilir. Ayrıca istek ve beklentiye yönelik ya da tutumun tek boyutta ele alındığı genel bir kavram olarak değişim gösterebilmesi için daha uzun bir sürece ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Her ne kadar bir yarı yıl öğretim açısından uzun olarak ifade edilse de geleceğe yönelik tutumları değiştirmek açısından yeterli olmadığı görülmektedir.

Bunun yanı sıra çalışmada öğrencilerin 12-14 yaş dönemindeki yaşamışlıklarına ya da muhtemel yaşanabileceklere yönelik senaryo tercihinin önem verilmiştir. Çünkü öğrencinin ilgisini çekecek, kendini senaryo içerisinde hissedebileceği yakın zamanın kullanılması daha önemli görülmüştür. Geleceğe

yönelik ifadeler kullanılmış olsa da öğrencinin asıl hedefi senaryonun içeriği ve kendi yaşadığı dönemle kısıtlı kalmıştır. Bu nedenle kullanılan yaklaşımın öğrencinin geleceğe yönelik istek ve beklentilerinde büyük oranda değişime yol açmadığı düşünülmektedir.

İngilizce Dersini Sevmeye

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı İngilizce öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ve geleneksel öğrenme yaklaşımının kullanımına devam edildiği kontrol grubu arasında, öğrencilerin İngilizce dersini sevmelerine yönelik anlamlı bir fark bulunmadığı gözlenmiştir. Grup ortalamaları ve puan durumları ele alındığında kontrol grubuna oranla deney grubunda daha fazla artış olduğu saptanmış olsa da istatistiki açıdan gruplar arasında bir farklılık saptanamamıştır. Diğer taraftan deney grubunun kendi içerisinde gerçekleştirilen analiz sonuçları anlamlı bir fark elde edildiğini göstermektedir. Grup ortalamaları da bu sonucu desteklemekte ve İngilizce dersini sevmeye yönelik bir artış olduğu gözlenmektedir. Bu sonuç Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının uygulandığı grubun öncesi ve sonrası ele alındığında İngilizceye karşı sevgi boyutlarında anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir. Deney grubu öncesinde kullanılan Geleneksel Öğrenme Yöntemine oranla Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının İngilizce dersini sevdiren bir yaklaşım türü olduğu ifade edilebilir.

Gruplar arasında istatistiki açıdan fark elde edilememiş olmasına rağmen öğrencilerin ortalamalarındaki artış oldukça manidardır. Bu sonuçlar öğrencilerin bireysel görüşmelerindeki cümleleri ile de desteklenmektedir. Geleneksel yöntem sürecinde İngilizce dersinden zevk almadığını, ezberle yönelik ve monoton işlenen derslerle İngilizceyi daha az sevdiğini belirten öğrenciler Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile İngilizcenin daha eğlenceli ve zevkle işlenen bir ders haline geldiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle ilerideki İngilizce derslerinde hep bu yaklaşımın kullanılmasını böylece dersi hep severek işleyebileceklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencinin dersi Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı sayesinde bu denli sevdiğini desteklemektedir.

Bununla beraber araştırmacının uygulama süreci boyunca öğrenciyi desteklemesinin, “Aferin, yapabilirsiniz, harika gidiyorsun.” gibi yönlendirici ifadeler kullanmasının da öğrencinin kendini özgür ve başarılı hissetmesini dolayısıyla derse

daha etkin katılımını sağladığı gözlenmiştir. Çankaya'nın (2009) araştırmasında bu durum şöyle açıklanmıştır. Öğrenciler davranışları ve ifadelerine ilişkin kendilerini ne kadar özgür hissederlerse o kadar rahat ve doğal hareket etmektedir. Psikolojik açıdan bakıldığında bunun sebebinin benlik ihtiyacını doyumak ve kendini ifade edebilme başarısını sağlamak olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin kendilerini daha rahat hissettiği ve özgür davranabildiği bir ortamı sevmelerinin kuvvetle muhtemel olduğu düşünülmektedir.

Kontrol grubunda da dersi sevme açısından olumlu yönde artış gözlenmiştir. Bu nedenle gruplar arasında anlamlı bir fark elde edilememiştir. Bunun nedeninin 7. Sınıf İngilizce öğretmenlerinin değişmesi, konuların 6. Sınıfla bağlantılı ancak Avrupa Dilleri Ortak Metninde de belirtildiği gibi bir adım ilerde başlaması, öğretim programının konuların ağırlığı ile doğru orantılı olarak kitapları daha çok etkinlikli ve oyun bazlı hale getirilmesi gibi etkenler olduğu düşünülmektedir.

İngilizce Dersine Yönelik İlgisi ve Merak

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı İngilizce öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ve geleneksel öğrenme yaklaşımının kullanımına devam edildiği kontrol grubu arasında, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik ilgi ve merakları açısından anlamlı bir ilişki bulunduğu gözlenmiştir. Ayrıca grup içerisinde de anlamlı farklılıkların elde edildiği bu analizde Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin ilgi ve merakı boyutunda artışa sebep olduğu saptanmıştır. Grup ortalamaları ve puan durumları ele alındığında kontrol grubuna oranla deney grubunda daha fazla artış olduğu gözlenmiş ve bu artış elde edilen sonuçları desteklemiştir. Eta kare değerlerinin yüksek olması da bu durumda aradaki farkın dikkate alınacak bir değer olduğuna işaret etmektedir. Bu sonuç Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının uygulandığı deney grubunun öncesi ve sonrası ele alındığında İngilizceye karşı ilgilerinin geçmişe göre daha yüksek olduğunu, İngilizcenin merak uyandıran yönünü daha kolay ve derinden keşfetmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla Geleneksel Öğrenme Yöntemi ile kıyaslandığında Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının İngilizce dersine ilişkin ilgi ve merakı artırdığı için daha yararlı ve kullanışlı bir yaklaşım olduğu ifade edilebilir. Sonuç olarak bulgular, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik ilgi ve

merakı üzerinde, Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin anlamlı ve olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir.

Tutum ölçeği boyutları arasında hem grup içi ortalamalar hem de gruplar arasındaki istatistik açısından en yüksek ilişkiyi barındıran boyut ilgi ve meraktır. Öğrencilerin bireysel görüşmeler sonucu elde edilen ifadeleri de bu durumu desteklemektedir. *“İlk hissettiğim duygu meraktı... Meraklıydım çünkü nasıl bir uygulama olacağını bilmiyordum. İlk defa böyle bir uygulama ile karşı karşıya geldim.”* ve *“Senaryoların bir yerinde hep sürpriz oluyordu. Bunlar hep bizde merak uyandırıyor. Böyle olunca herkes daha çok senaryonun içinde yer almaya çalışıyordu.”* cümleleri öğrencilerin merak ve ilgi konusundaki düşüncelerini ifade etmektedir. Geleneksel yöntem ile kıyaslandığında öğrencinin özellikle farklılıklardan, eğlenceden, kendini mutlu hissetmesinde bahsediyor olması Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının etkisini ve yararını göstermektedir. Ayrıca her senaryoya merak ile yaklaşan öğrenci sayesinde öğretmen dersin hedefine ulaşmak için gerekli olan “ilgi çekme basamağı”nı tamamlamış olarak başlamaktadır. Bu da hem öğrenci hem de öğretmen açısından oldukça büyük önem sarf etmektedir.

Balcı (2007) ve Yeşilyurt’un (2011) yapılandırmacı yaklaşım üzerine yaptığı çalışmalarda da, bu yaklaşımı temel alan yöntemlerin öğrencilerin tutumlarını olumlu etkilediği ve artırdığı gözlenmiştir. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrenciyi temel alan, öğretmeni rehber konumunda barındıran ve öğrenmeyi merak etme, araştırma ve keşfetme, olarak bireysel bazda değerlendiren yapısı ile yapılandırmacı yaklaşımın bir türevi olduğu göz ardı edilmemektedir. Bu yönüyle araştırmanın ilgi ve merak boyutu Balcı ve Yeşilyurt’un çalışmaları ile desteklenmektedir.

Kemiksiz 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 99 6. Sınıf öğrencisi üzerinde uyguladığı senaryo temelli öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin Fen Bilimleri dersine olan tutumunu araştırmıştır. 6 hafta süren uygulama sonucunda öğrencilerin derse olan tutumlarında olumlu bir artış gözlenen bu çalışmada Kemiksiz tek boyutlu bir tutum ölçeği kullanmıştır. Genel bir kavram olarak ele alınan tutumun ölçek içerisinde *“Fen Bilgisi konularını ilgilendiren günlük olaylar hakkında daha fazla bilgi edinmek isterim.”*, *“Fen bilgisi ile ilgili kitapları okumaktan hoşlanırım”* gibi ilgi ve merak boyutuna ilişkin maddeler gözlenmiştir. Bu yönüyle ele alındığında, ilgi ve merak boyutunda elde edilen bulguların araştırmayı desteklediği söylenebilir.

Aynı şekilde Ceylan'ın (2016) araştırmasında 43 adet 3. Sınıf öğrencisi üzerinde uyguladığı Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile Hayat Bilgisi Dersi'ne olan tutumları incelenmiştir. Araştırma sonuçları kullanılan yaklaşımın öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Tek boyut ile ele alınan tutum ölçeğinde ilgi ve merak ile ilişkilendirilebilen “Hayat Bilgisi dersi ile ilgili bilgiler panoya asıldığında ilgimi çeker.” “Hayat bilgisi dersini ilgiyle dinlerim.” gibi maddelere yer verilmiştir. Bu açıdan ilgi ve merak boyutunda araştırmayı desteklediği ifade edilebilir.

İngilizce Dersine Yönelik Genel Kaygı Durumu

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı İngilizce öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ve geleneksel öğrenme yaklaşımının kullanımına devam edildiği kontrol grubu arasında, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik genel kaygı durumları açısından anlamlı bir ilişki bulunduğu gözlenmiştir. Ayrıca grup ortalamaları ve puan durumları ele alındığında deney grubunda düşüş olduğu saptanırken kontrol grubundaki kaygı düzeyinde artış gözlenmiştir. Kısmi eta kare değerinin yüksek olması, aradaki farkın kayda değer olduğuna işaret etmektedir. Diğer taraftan grup içinde istatistiki yönden anlamlı bir fark elde edilememiştir. Bu sonuç, grup ortalamaları da göz önünde bulundurularak, Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının, uygulandığı deney grubunun öncesi ve sonrası ele alındığında, İngilizceye yönelik genel kaygı durumunu azalttığından öğrenciye daha rahat ve özgüvenli bir ortam sağladığını göstermektedir. Dolayısıyla Geleneksel Öğrenme Yöntemi ile kıyaslandığında Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrenciye yardımcı ve yararlı bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Sonuç olarak bulgular, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik genel kaygı durumları üzerinde, Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin anlamlı ve olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir.

Deney grubunun ortalamalarında yüksek düzeyde bir düşüş gözlenmesi kaygı durumlarının aza indirgenip öğrencilerin rahat bir ortama eriştiğini işaret etmektedir. Bunun en büyük dayanağı öğrenciye bireysel özgürlük sağlanması ve öğretmen tarafından desteklenmesi olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin otoriter bir konumda olduğu ve öğrenciyi yanlış yapmaması konusunda uyardığı bir ortamda öğrenci kendini geri çekebileceği gibi kaygı düzeyi de artış gösterecektir. Senaryo Temelli

Öğrenme Yaklaşımı ile birlikte öğrenci kendini bireysel anlamda özgüvenli ve öğrenme açısından korkusuz hissedebilmektedir. Yapılan bireysel görüşmelerde de öğrencilerin Geleneksel Yöntemdeki kadar parmak kaldırmaktan çekinmediklerini aksine rol almak için daha büyük bir istek duyduklarını göstermektedir. *“En beğendiğim özelliği insanı daha rahat hissettirmesi... Çünkü öğrenciler bir derse sevmediklerinde çekingen olurlar ve genellikle parmak kaldırmıyorlar. Bu yüzden kendini rahat hissettiklerinde fikirleri yanlış olsa bile onu parmak kaldırıp söyleyebilirler.”*

Elde edilen sonuçlara göre deney grubu kaygı düzeyinin kontrol grubuna göre fazla olmasının sebebinin öğrencilerin ilk kez tanıştıkları bir öğretmenle ilk kez farklı bir uygulama yapacaklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Böylece süreç içerisinde uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkisi de açıkça görülmektedir. Diğer taraftan kontrol grubunun kaygı düzeyinin yükselişi süreç içerisinde oldukça göze çarpmaktadır. Bu sonuca yönelik, 7. Sınıf öğretim programının Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni’nde belirlenen ve ulaşılmayı hedeflenen öğretim düzeyine ilk adım olarak görülmesi dayanak gösterilebilir. Çünkü 5 ve 6. Sınıflarda ele alınan basit düzeydeki becerilerin aksine 7. sınıfta konuşma ve dinleme becerileri ön planda tutulurken ikinci adımdaki okuma ve yazma becerilerine ağırlık verilmiştir. Diğer bir deyişle 7. Sınıf düzeyinin basit seviyeden sıyrılıp orta seviyeye ulaşma çabasına ilk adım olarak kabul edilebilir. Bu öğretim programına Geleneksel Öğretim Yöntemi ile giriş yapan ve süreci geçmişe yönelik tamamlamaya çalışan kontrol grubunun aynı performansını gösteremediği bu nedenle kaygı düzeyinde artış gözlemlendiği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra liselere giriş için sınav sisteminin değişmesi ve yoruma dayalı İngilizce sorularının deneme sınavlarında yer almasının, üst düzey düşünme becerileri üzerinde yoğunlaşmayan bir öğrenci grubu için kaygı açısından olumsuz bir yükselişe sebep olduğu ifade edilebilir. Bu yönüyle bakıldığında kaygı boyutunda gruplar arasında farklılık olması kaçınılmaz görünmektedir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı çerçevesindeki ikinci alt problemi “Öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarına ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu kapsamda “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği” ile elde edilen verilerin analiz sonuçları, ölçeğin alt boyutlarına göre aşağıdaki gibi detaylandırılmıştır.

Değerlendirme Kriterleri Nedeniyle Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı İngilizce öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ve geleneksel öğrenme yaklaşımının kullanımına devam edildiği kontrol grubu arasında, öğrencilerin değerlendirme kriterleri nedeniyle oluşan yabancı dil öğrenme kaygısı açısından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. İstatistiki açıdan bir farklılık olmamasına rağmen, grup ortalamaları ve puan durumları ele alındığında deney grubunun kaygı durumu düşüş gösterirken, kontrol grubunun kaygı durumu ise aksine artış göstermiştir. Bunun yanı sıra, analiz sonuçları grup içinde de istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermemektedir. Sonuç olarak Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin İngilizce dersine ait değerlendirilme hususundaki kaygı durumlarına yüksek bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı genellikle öğrenci odaklı ve öğrencinin kendini ifade edebilmesine olanak sağlayan, sürecin önemini her zaman bünyesinde tutan bir yaklaşım biçimi olmuştur. Dolayısıyla öğrencinin değerlendirme boyutuna geldiğinde, geleneksel yöntemde hissettiği kaygıyı yine benzer şekilde hissettiği söylenebilir. Çünkü öğrenci kendini rahat hissettiği bir ortamda dahi değerlendirileceğini anladığı an kendini alıştığı duygu durumlarında bulabilir. Bu sonuç Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının değerlendirme alt boyutu açısından yabancı dil öğrenimini kolaylaştırıcı ya da etkili hale getiren bir özellikte olmadığını düşündürebilir.

Aydın ve Zengin'e (2008) göre yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalar da dahil olmak üzere yabancı dil öğrenme kaygısının akademik başarıyı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil öğrenme kaygısının en önemli türlerinden biri de sınav kaygısı yani bir diğer adıyla değerlendirilme problemleri nedeniyle ortaya çıkan kaygı durumudur (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Değerlendirme sonucu ortaya çıkan akademik başarıya yönelik bulgular öğrenci tarafından olumsuz değerlendirileceği korkusunu yaratmaktadır. Olumsuz değerlendirilme aile, öğretmen ya da arkadaş çevresi tarafından ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla bu korku öğrencinin sınava psikolojik bir baskı ya da geleceğe yönelik kaygı içerisinde girmesine sebep olmaktadır. Bu nedenle öğrencinin sınav korkusunu yenebilmesinin akademik başarı düzeyi ya da bilgi seviyesi ile ilişkisinin yanı sıra kişisel sebeplerle bağlantılı bir utangaçlık türü olabileceğini göstermektedir (Batumlu ve Erden, 2007). Bu nedenle

öğrenci uygulama sürecinde ne kadar rahat olursa olsun, sınav esnasında gelecek kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu nedeniyle aynı utangaçlık durumuna bürünebilmektedir. Bu durum Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrencinin süreç içerisinde derse yönelik özelliklerinde etkili olduğunu, geleceğe yönelik kişisel özellikler üzerinde istatistiki açıdan etki sahibi olmadığını göstermektedir.

Deney grubuna oranla kontrol grubundaki kaygı düzeyindeki artışa, öğrencilerin yeni sınav sistemine, 7. Sınıf düzeyindeki konu çeşit ve şekillerine karşı geliştirdikleri korkunun sebep olduğu düşünülmektedir. Aksi durumdaki deney grubunun kaygı düzeyindeki azalma ise öğrencilerin senaryolar esnasındaki rahat ve yanlış yapmaktan korkmayan davranışlarını değerlendirme düzeyine aktarabildiklerini göstermektedir.

İletişim Problemleri Nedeniyle Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı

Gerçekleştirilen analizlerde grup içerisinde elde edilen sonuçlar yabancı dil öğrenme kaygısındaki iletişim problemlerine ilişkin anlamlı bir fark sunmamıştır. Ancak Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı İngilizce öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ve geleneksel öğrenme yaklaşımının kullanımına devam edildiği kontrol grubu arasında, öğrencilerin iletişim problemleri nedeniyle oluşan yabancı dil öğrenme kaygısı açısından anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Kısmi etakare değerinin yüksek olması da gruplar arasındaki farkın dikkate alınacak bir değer olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca grup ortalamaları ve puan durumları ele alındığında deney grubunun kaygı durumu düşüş gösterirken, kontrol grubunun kaygı durumu ise aksine artış göstermiştir. Bu sonuç gruplar arasındaki anlamlı ilişkiyi destekleyici bir sonuç olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla bulgular, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin iletişim problemleri nedeniyle sahip oldukları yabancı dil öğrenme kaygısı üzerinde, Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin anlamlı ve olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir.

Sadighi ve Dastpak'ın (2017) yabancı dil öğrenme kaygısının alt boyutlarından olan iletişim diğer bir deyişle konuşma kaygısı üzerine yaptığı çalışma sonucunda kaygıya ilişkin ana sebeplerin “yanlış değerlendirilme korkusu”, “kelime bilgisi eksikliği” ve “yanlış yapma korkusu” olduğu gözlenmiştir. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı İngilizce derslerinde kelime bilgisi eksikliğini gidermek adına temin edilen kelime listeleri, yanlış yapma korkusunu azaltmak adına öğretmen ve

arkadaşlar tarafından verilen destek, yanlış değerlendirilme/etiketlenme korkusunu ortadan kaldırmak adına senaryolarda önemli mesaj veren konuları tercih etmeye özen gösterilmiştir. Araştırmada kullanılan Yabancı Dil Kaygısı Ölçeğinin bu boyutunda elde edilen olumlu sonuçlar Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının deney grubunda dikkat edilen konuların yararlı sonuçlara ulaştığını ortaya çıkarmaktadır.

Öğrencilerle yapılan bireysel görüşmeler sonucu “... eskiden korkuyordum İngilizce konuşmaktan, ama şimdi daha rahat konuşabildiğimi düşünüyorum.” “...senaryo içerisinde İngilizce konuşmak beni hiç korkutmadı aksine kendimi daha rahat hissettim” gibi ifadeler de elde edilen bulguları desteklemektedir.

Kontrol grubunun kaygı düzeyindeki yükselişe ise Avrupa Dilleri için Ortak başvuru Metni kapsamında 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programında öncelik verilen konuşma ve dinleme becerilerinin ağırlıklı işlenmesi olduğu düşünülmektedir. Bu şekilde bir temele sahip olmayan kontrol grubunun aksi yönde tepki vererek konuşma ve iletişime geçme konusunda korkuya sahip oldukları ifade edilebilir.

Kişilik Özellikleri Nedeniyle Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı İngilizce öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ve geleneksel öğrenme yaklaşımının kullanımına devam edildiği kontrol grubu arasında, öğrencilerin kişilik özellikleri nedeniyle oluşan yabancı dil öğrenme kaygısı açısından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bunun yanı sıra analiz sonuçları grup içinde de istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu durum, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin kişilik özellikleri nedeniyle sahip oldukları yabancı dil öğrenme kaygısı üzerinde, Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin olumlu ve yüksek bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının kişilik özelliklerini değiştirmede, yumuşatmada ya da derse uygun hale getirmede yüksek bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Deney grubunun kaygı düzeyinde istatistiki açıdan anlamlı olmasa da az miktarda yükselme görülmektedir. Ölçeğin boyutla ilişkili maddeleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrencinin ailesine yönelik baskılarını, sınıf dışındaki ortamlarda İngilizce konuşma konusundaki rahatsızlığını azaltamadığı ve bu nedenle kaygı düzeyinin yükseldiği düşünülmektedir. Başka bir deyişle öğrencinin Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı işlenen İngilizce derslerinde hissettiği rahatlığı ve

özgüveni okul dışındaki hayatına genellemediği söylenebilir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde “*Bazen İngilizce konuşmaktan korkabiliyorum. Ama senaryo içinde konuşmak beni korkutmadı...*” ifadeleri de İngilizce konuşmaktan “senaryo içerisinde” korkmadığını belirtmektedir.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı çerçevesindeki üçüncü alt problemi “Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüşlerine ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu kapsamda “İngilizce Dersine Yönelik Görüş Ölçeği” ile elde edilen verilerin analiz sonuçları, ölçeğin alt boyutlarına göre aşağıdaki gibi şekillendirilmiştir.

İngilizce Öğretimi Sürecinde Öğrencinin Çevresinden Kaynaklanan Sorunlar

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı İngilizce öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ve geleneksel öğrenme yaklaşımının kullanımına devam edildiği kontrol grubu arasında, İngilizce öğretimi sürecinde öğrencinin çevresinden kaynaklanan sorunlara ilişkin anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Diğer taraftan gruplar içerisinde de çevreden kaynaklı sorunları temel alan olumlu bir ilişki gözlenmiştir. Bu durum, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretimi sürecinde öğrencinin çevresinden kaynaklanan sorunlar üzerinde, Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin etkili olduğunu göstermektedir. İngilizce öğretim sürecinde uygulanan Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının çevre ile olan ilişkisinin ve öğrencinin yaparak, yaşayarak öğrenmesini sağlamanın da çevreye yönelik sorunların artışını engellediği söylenebilir.

Oğuz (2014)'ün sınıf öğretmeni adaylarının problem senaryolarına yönelik algılarını incelediği çalışması sonucunda senaryoların ilgi çekici, gerçek yaşamla bağlantılı bulduklarını tespit etmiştir. Nitel bir çalışma gerçekleştiren Oğuz'un elde ettiği bulgular araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada öğrencinin çevre ile olan ilişkisinde yaşayacağı muhtemel sorunları Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı sayesinde engelleyebildiği söylenebilir. Ölçek maddeleri göz önüne alındığında çevre boyutunda “yabancı dilde yeterli kaynağa sahip olmama”, “bazı öğrencilerin İngilizceyi daha iyi öğrendiğinin düşünülmesi” ya da “İngilizceyi internet ortamında kullanmama” gibi ifadeler yer almaktadır. Uygulanan yaklaşım

sürecinde eklenen “Bilgi İstasyonu” ve akıllı tahtadan internet kullanımını sayesinde öğrenciler kolayca kaynaklara ulaşabildiği, senaryoların her öğrenciye hitap etmesi ve adaletli rol dağıtımını sayesinde ise öğrencilerin kendini eşit hissettiği düşünülmektedir. Böylece Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı çevre ile ilgili sorunlar boyutundaki seviyenin yükselmesini engellemiştir. Genel olarak ailevi ve maddi sorunları da içeren boyut üzerinde uygulanan yaklaşımın bir etkisi olmadığı söylenebilir. Bu nedenle deney grubunun puan ortalamasında bir düşüş gözlenmemiştir. Öğrencilerin bireysel görüşmelerdeki “...bilgi istasyonu bizi güvende hissettirdi.” “...herkes rol almak istiyordu ve öğretmenin adaletli şekilde dağıtması gerekiyordu” gibi ifadeleri de ölçek sonuçlarını desteklemektedir.

Kontrol grubunun aksi yöndeki yükselişe ait; kaynak eksikliği ya da konuşma becerisine verilen ağırlık sebebiyle öğrencinin kaygı düzeyinin artması, dolayısıyla derse katılımdan çekinmesi gibi sebepler olduğu düşünülmektedir.

İngilizce Öğretimi Sürecinde Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar

Gerçekleştirilen analizlerde grup içerisinde elde edilen sonuçlar öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlara ilişkin anlamlı bir fark sunmamıştır. Ancak Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı İngilizce öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ve geleneksel öğrenme yaklaşımının kullanımına devam edildiği kontrol grubu arasında, öğrencilerin İngilizce öğretimi sürecinde öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlar açısından anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Ayrıca grup ortalamaları ve puan durumları ele alındığında deney grubunun sorunlara ilişkin puan durumu düşüş gösterirken, kontrol grubunun puan durumu ise aksine artış göstermiştir. Diğer taraftan, etki büyüklüğünün gruplar içinde yüksek düzeyde olması elde edilen farkın dikkate alınacak bir değer olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretimi sürecinde öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlar üzerinde, Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin anlamlı ve olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir. Çünkü Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı, sorunları en aza indirgemeyi, öğrencinin birey olarak yeterli seviyeye gelmesini amaçlamaktadır.

Öğrencilerin bireysel görüşmeler sonucunda “...birkaç kağıda bakarak ezberlemektense böyle kelimeleri daha eğlenceli bir şekilde aklımıza aldığımız için aklımızda daha kalıcı oluyor.” Şeklindeki ifadeleri yaklaşımı kendileri ile ilgili

sorunları gözardı edici ya da azaltıcı bulduklarını göstermekte, dolayısıyla ölçek sonuçlarını desteklemektedir.

Taşlıbeyaz (2018) Senaryo Temelli Etkileşimli Videolar kullanarak işlenen İngilizce derslerinde 47 7. Sınıf öğrencinin görüşlerini incelemiştir. Taşlıbeyaz çalışmada elde ettiği bulgularla öğrencilerin senaryolara yönelik hazırlanmış olduğu videoları açık ve anlaşılır buldukları, daha kolay öğrendikleri ve kendilerine destek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başka bir deyişle öğrencilerin Senaryo Temelli Etkileşimli Videolara yönelik öğrenci görüşleri olumlu yönde ele alınmıştır. Taşlıbeyaz'ın çalışmasına paralel olarak bu çalışmada da öğrenciler kullanılan yaklaşımın İngilizce dersini daha eğlenceli ve kolay hale getirdiğini, anlatılan konuları senaryonun içerisinde deneyimleyerek daha rahat anladığını belirtmişlerdir. Ayrıca ölçek maddeleri ve sonuçları da göz önünde bulundurulduğunda senaryo esnasında yanlış yapmaktan korkmayan, İngilizce kelimeleri ezberlemeden öğrenen ve adaletli öğrenmeyi sağlayan öğrencilere ulaşıldığı görülmektedir. Bu durum Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin kendinden kaynaklanan sorunlar boyutunda deney grubunun ortalamalarındaki düşüşü doğrulamaktadır.

Kontrol grubunun kendisinden kaynaklı sorunlara yönelik ortalamalarının yükselmesine sebep olarak, öğrencilerin özgüven sağlayacağı ve becerilerini sergileyebileceği örnek bir ortam bulamaması gösterilebilir. Çünkü öğrenciler öğretim programı gereği kendilerini İngilizce konuşamayan, akademik yönden geri planda hissetmektedir. Bunun değiştirilmeye çalışıldığı her durumda öğrenciden olumsuz dönüt alınmıştır. Eğlenceli bir aktivitenin yapılması, İngilizceye yönelik oyunlar oynatılması, öğrencinin sürekli bu ortamda kalmak istemesine yol açmış, ders işlemek zahmetli bir iş halini almıştır. Bu nedenle öğrenciler dersi eğlenceli bulmaktan ziyade yabancı dilde kendilerini ifade edemedikleri için geri plana çekilmişlerdir. Genel anlamda bu durum öğrencinin ergenlik çağına girdiği 13-14 yaşlarının getirisi olarak da düşünülebilir. Demirezen (2003) yabancı dilin dört temel becerisi olan dinleme, konuşma, anlama beceri odaklarının 13. Yaşta oluşumunu tamamladığını belirtmektedir. Bu nedenle 13 yaş öncesi, bu oluşum tamamlanmadan öğrenilen yabancı dil olgusunun öğrencide daha kalıcı olacağı ve zorluk yaşamadan öğrenimini gerçekleştirebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca buluş çağı öğrencinin özgürleşmek ve kendini rahatça ifade etmek istediği bir yaştır. Öğretim programının gereklilikleri ve istenilen sıklıkta gerçekleşmeyen oyun aktiviteleri öğrencileri olumsuz

etkileyebilmektedir. Ayrıca öğrencilerin sınav sonuçları, deneme sınavlarında değişen soru tipleri de öğrencinin kendini yetersiz hissetmesine ve özgüvenini kaybetmesine yol açtığı düşünülebilir. Bu nedenle kendilerine ilişkin sorunlara yönelik puan ortalamalarının bu denli arttığı ifade edilebilir.

İngilizce Öğretimi Sürecinde Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar

Gerçekleştirilen analizlerde gruplar arasında elde edilen sonuçlar öğretmenden kaynaklanan sorunlara ilişkin anlamlı bir fark sunmamıştır. Ancak Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı İngilizce öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ve geleneksel öğrenme yaklaşımının kullanımına devam edildiği kontrol grubu içerisinde, öğrencilerin İngilizce öğretimi sürecinde öğretmenden kaynaklanan sorunlar açısından anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Ayrıca grup ortalamaları ve puan durumları ele alındığında deney grubunun sorunlara ilişkin puan durumunun gösterdiği düşüş kontrol grubunun puan durumuna oranla daha yüksektir. Bu durum, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretimi sürecinde öğretmenden kaynaklanan sorunlar üzerinde, Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin gruplar içerisinde anlamlı ve olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir. Çünkü Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı, Geleneksel Öğrenme Yöntemi ile kıyaslandığında öğrenci merkezlidir ve öğretmeni rehber konumunda bulundurur. Bu nedenle öğretmen bir korku objesi ya da otorite olmak yerine öğrencilerin arkasındaki bir destek gibidir. Bu nedenle Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin öğretmen kaynaklı sorunlarını en aza indirmek konusunda elverişli bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Öğretmene yönelik öğrenci görüşlerine yer verilen bu boyutta gruplar içerisindeki düşüş göze çarpmaktadır. Deney grubunun yaşadığı düşüşün en önemli sebebi olarak öğretmenin rehber konumunda olması gösterilebilir. Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik işlenen yabancı dil derslerinde “Bana söylersen unuturum, gösterirsen hatırlarım ama yaptırırsan anlarım.” Atasözü temel alınmaktadır (Gömlüksiz ve Elaldı, 2011). Bu nedenle öğrenciye anlatmaktan ziyade kendinin keşfetmesini sağlayan “Böyle düşünmene ne yol açtı?” “Bu sonuca nasıl vardın?” gibi sorular yöneltilmektedir (Alkove ve McCarty, 1992). Böylece öğrenci öğretimin merkezine alınmış ve keşfettiği sonuçlara kendi ulaştığı için ayrıca özgüven kazanmıştır. Bu noktada öğretmenin desteği oldukça önemlidir. Öğretmen onu

güçlendiren, ona inandığını gösteren ve sonucunda olumlu dönütler veren bir konumda olduğu sürece öğrenci her işin altından kalkabileceğine inanacaktır. Bu nedenle araştırmada öğretmen-öğrenci ilişkisine önem verilmiştir. Böylece öğrencinin kendinde hissettiği özgüven yanında öğretmene karşı da ayrıca güven hissetmeye başladığı düşünülmektedir. Samimi ve doğal bir ilişkinin getirisi olarak grup içerisindeki ortalamanın düşüş yapılandırmacı yaklaşımı destekler biçimde algılanabilmektedir.

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı yapılandırmacı yaklaşımı temel aldığından öğretmen her zaman doğruyu bulmaya yardımcı ve öğrencinin arkasında bir destek niteliğinde gözükmektedir. Kontrol grubunda da geleneksel yöntem uygulanmasının yanı sıra İngilizce Öğretim Programının bir getirisi olarak yapılandırmacı yaklaşım ile bağdaştırılmıştır. Bu nedenle öğretmen aynı Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımında olduğu gibi öğrenciyi destekleyen ve bilgileri direkt aktarmaktan kaçınan yöntemler de kullanmıştır. Bu durumun sonucunda kontrol grubunun da ortalama puanlarındaki düşüşü açıkladığı düşünülmektedir.

İngilizce Öğretimi Sürecinde Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı İngilizce öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ve geleneksel öğrenme yaklaşımının kullanımına devam edildiği kontrol grubu arasında, İngilizce öğretimi sürecinde eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlara ilişkin anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretimi sürecinde deney grubunun eğitim sisteminden kaynaklanan sorunları üzerinde, Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin olumlu yönde bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlara yönelik grup ortalamalarındaki yükselişin sebepleri okulun fiziki koşulları, derse yardımcı araç gereçler, kütüphanenin yetersizliği gibi sorunlar olduğu söylenebilir. Özellikle deney grubundaki bu artışa, senaryolar uygulandıkça öğrencinin İngilizceye ve İngilizceye ilişkin materyallere daha çok ihtiyaç duymasının yol açtığı düşünülebilir. Öğrencilerin eğitim gördüğü ortaokul konumu ve yapısı itibariyle tarihi eser adı altında bulunmaktadır. Bu nedenle okulun hiçbir bölümünde değişiklik yapılamamaktadır. Bunun sonucunda ekstra bir İngilizce Laboratuvarı ya da drama sınıfına yer verilememektedir. Öğrencilerin eğitim

şartları konusundaki bir diğer şikayeti de okul ya da şehir kütüphanesinde yeterince İngilizce kaynak bulunmaması yönündedir. Bireysel görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular da bu durumu desteklemektedir. Öğrenciler bir İngilizce Laboratuvarının olmasını istediklerini, oraya girince kendilerini bir İngilizce Dünyasına girmiş gibi hissedeceklerini belirtmişlerdir. Bu şikayetler aynı şekilde kontrol grubunu da kapsamaktadır. Ancak Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı sonucunda öğrencinin ufkunu genişleten üst düzey düşünme becerileri sayesinde bu konuda daha ısrarcı ve istekli olmaları sebebiyle ortalamalarının kontrol grubuna göre daha yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı çerçevesindeki dördüncü alt problemi “Senaryo Temelli Öğrenme-öğretme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri Bireysel Görüşmeler sonucunda İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını, görüşlerini ve kaygılarını nasıl değerlendirmektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı tarafından hazırlanmış “Bireysel Görüşme Formu” ile elde edilen verilerin analiz sonuçları, oluşturulan şemalara göre aşağıdaki gibi şekillendirilmiştir.

5.1.4.1. Tutum

Tutum ile ilişkili bireysel görüşmeler sonucunda öğrenciler, Senaryo Temelli Öğrenme ve Öğretme sürecinde İngilizceye yönelik istek ve beklentilerini, sevmeye ya da hoşlanmama durumlarını, ilgi ve meraklarını, genel kaygı durumlarını ifade etmeye çalışmışlardır. Öğrenciler Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretimi sonucunda nicel boyuttaki verileri destekleyen ifadelerde bulunmuşlardır.

Sevme boyutuna ilişkin; öğrenciler dersi eğlenceli bulduklarını, süreçte kendilerini mutlu ve rahat hissettiklerini dolayısıyla dersten sıkılmadıklarını öne sürmüşlerdir.

İlgi ve merak boyutuna ilişkin; öğrenciler kendilerini meraklı hissettiklerini, ezberlemeden öğrendikleri için derse ilgi duyduklarını ve yaratıcı fikirleri oluşturabildiklerini öne sürmüşlerdir.

Genel kaygı boyutuna ilişkin; öğrenciler ders esnasında parmak kaldırmaktan çekinmediklerini ve kendilerini öğretim sürecinde genellikle rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir.

İstek ve beklenti boyutuna ilişkin; öğrenciler tarafından gerçekleştirilen olumsuz yorumlar sonuçları destekler niteliktedir. Provalar esnasında bekleme, ilk kez gerçekleştirilen yaklaşım türü nedeniyle korku ve bilinmezlik, rol dağılımının eşit olmaması ve senaryoların bu eşitliği sağlayabilecek derecede uzun olmaması öğrencilerin bazı beklentilerinin karşılamadığının göstergesidir.

Bu sonuçlar, Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizceyi sevmesi, İngilizceye ilgi ve merak duyması, İngilizce öğretimi sürecindeki genel kaygı düzeyini azaltması açısından anlamlı ve olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir.

5.4.1.2. Kaygı

Kaygı ile ilişkili bireysel görüşme sorularında öğrenciler, Senaryo Temelli Öğrenme ve Öğretme sürecinde yabancı dil öğrenme ile ilgili iletişime, kişiliğe ve değerlendirmeye dayalı kaygı durumlarını inceleyebilmiş ve ifade edebilmişlerdir. Öğrenciler Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretimi sonucunda nicel boyuttaki verileri destekleyen ifadelerde bulunmuşlardır.

Değerlendirme boyutuna ilişkin; öğrenciler sınav korkusunu eskisine göre az da olsa yine de yaşadıklarını, sınavları hiçbir zaman eğlenceli bulmayacaklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin değerlendirme konusunda geleneksel yöntemden kopamadıklarının göstergesidir. Çünkü her ne kadar İngilizce dersinde daha rahat ve kaygısız bir ortama sahip olsalar da diğer derslerinde, okul ortamında ve değerlendirme boyutunda her zaman geleneksel yönteme devam edilmektedir. Bu durum da Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının sadece öğretim sürecinde yararlı olabildiğini, değerlendirme boyutunda öğrencilerin kaygılarını azaltmaya yardımcı olmadığını göstermektedir.

İletişim boyutuna ilişkin; öğrenciler parmak kaldırmaktan çekinmediklerini, yanlış da olsa fikirlerini özgürce belirttiklerini, İngilizce konuşmaktan korkmadıklarını, daha çok derse katılabildiğini, kullanılan materyaller sayesinde

kendilerini gerçekçi bir ortamda ve bilgi açısından desteklenmiş hissettiklerini, senaryo içerisinde normal hayatla bağlantı kurabildiklerini böylece doğaçlama yaparak yaratıcılıklarını geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca eğlenerek öğrenmenin rahatlığı sayesinde konuşmaya alıştıklarını, öğretmenden korkmadan iletişim kurduklarını, yanlışlarını görerek doğruları öğrendiklerini belirtmişlerdir. Sınıfta öğrenciler ile birlikte kurulan Bilgi İstasyonu, öğrencilerin bilgi kaynağı haline gelmiş, teneffüslerde, boş zamanlarında bu istasyonu kullanarak İngilizceye aşina olmaya başlamışlardır. İngilizce öğretimi sarmal bir düzen içerdiğinden yedinci sınıf konuları 5. Ve 6. Sınıf konularını da içermekte, geçmişe dönük bilgileri bünyesinde bulundurmaktadır. Bu bilgilere her an ulaşabilecekleri, unuttukları yerde destek alabilecekleri bir istasyonun olması öğrencileri her durumda mutlu etmiştir. Ayrıca bilgi istasyonunda bulunan Kelime Kutusu (Vocabulary Box) iletişim sürecinde en önemli kaynak görevini görmüştür. Çünkü öğrencinin cümleleri oluşturabilmesi için kelime bilgisinin güçlü olması gerekmektedir. Bu kutu sayesinde öğrenci oyun haline getirerek kelimeleri tekrar etme şansını yakalamıştır. Bu nesnelerin öğrenciler tarafından yapılmasının da işlem sürecinde etkililik sağladığı düşünülmektedir.

Kişilik boyutuna ilişkin, öğrencilerin duygusallık, özgüven, çekingenlik gibi bazı kişisel özelliklerini İngilizce dersi dahil, pek çok derste de değiştiremediklerinden bahsetmişlerdir. Bu özelliklere ailevi ve çevresel sorunların da etki ettiğini, ayrıca okulun getirisi olarak erkek ve kız öğrencilerin ayrı sınıflarda okuması nedeniyle kızsız ortamda daha çok arkadaş baskısı altında kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum da Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının sadece öğretim sürecinde yararlı olabildiğini, öğrencilerin kişilik özelliklerine bağlı kaygı düzeylerini azaltmaya yardımcı olamadığını göstermektedir.

Bu sonuçlar, Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretimi sürecindeki iletişim boyutuna yönelik kaygı düzeyini azaltması açısından anlamlı ve olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir.

5.4.1.3. Görüş

Görüş ile ilişkili bireysel görüşme sorularında öğrenciler, Senaryo Temelli Öğrenme ve Öğretme sürecinde İngilizce ile ilgili çevreden kaynaklanan sorunlar, öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlar, öğretmenden kaynaklanan sorunlar ve

eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar olarak pek çok problemin çözüm yollarını görme şansı yakalamışlardır. Öğrenciler Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretimi sonucunda nicel boyuttaki verileri destekleyen ifadelerde bulunmuşlardır.

Öğrencinin çevresinden kaynaklanan sorunlar boyutuna ilişkin; öğrencilerin ailevi veya kişisel sorunları, ödevlendirmelerin bu sorunlarla ilişkilendirilmesi konusunda öğrencilerin zorluk çekmediği, gerçek hayat problemlerine bağlı senaryoların çözüm yollarının hayatları ile bağdaştırılabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca senaryo ve bireyin kendi çalışma sürecinde internet, bilgi istasyonu, yabancı yayınların takibi konusunda her daim rehberliğin sağlandığı, dolayısıyla bireylerin akılda kalıcı bir öğrenme gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlar boyutuna ilişkin; öğrenciler hata yapmaktan korkmadıklarını, ezber olmadan kelimeleri öğrenebildiklerini, arkadaşlarının dalga geçmesinden çekinmediklerini çünkü öyle bir ortam olmadığını, kendilerini özgür bir biçimde ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenin rehberliğinde kendilerine doğru bir yol haritası çizildiği, dolayısıyla hangi konuda hangi adımı atacakları konusunda bilgi sahibi olduklarını, bu durumun da kendilerini her koşulda rahat hissettirdiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenden kaynaklanan sorunlar boyutuna ilişkin; öğrenciler Geleneksel Öğrenme Yöntemine kıyasla, otoriter öğretmen korkusunu yaşamadıklarını vurgulamışlardır. Öğrenciyi merkeze alan ve öğretmenin rehber konumunda olduğu Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayandırılan İngilizce öğretim sürecinde gerek Türkçe gerekse İngilizce anlatım sağlayarak öğrenciyi her yönden doyurmaya çalışmıştır. Senaryo içerisinde yapılan ödevlendirmeler, zorunlu bir görev gibi değil de performansa hazırlık gibi görüldüğu, dolayısıyla öğrenciye bir kaygı durumu yaşatmadığı düşünölmektedir. Ayrıca öğretmenin öğrenciyi hiçbir şekilde zorlamadığı, rol almak istemeyen öğrencilerin farklı şekilde senaryonun içinde yer aldığı, aynı zamanda adaletli bir dağılım çabası ile beş senaryonun her birinde öğrencilere yer verildiği ifadeler arasında yer almaktadır.

Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar boyutuna ilişkin; öğrenciler ders saatlerinin sınırlı olduğunu, İngilizce laboratuvarı ya da İngilizce sınıfı adı altında görsel materyallerle hazırlanmış bir ortamın yer almadığını ve buna ihtiyaç

duydıklarını vurgulamışlardır. Ancak bunun dışında senaryo sürecinde görselliği her zaman sınıfı düzenleme konusunda kullandıklarını, bu durumun da dersi eğlenceli hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca okul kütüphanesinin kaynak eksikliğini bilgi istasyonu ile doldurmaya çalıştıklarını, ders kitaplarının anlaşılmadığı yerlerde bilgi istasyonu desteğini sağladıklarını belirtmişlerdir.

Bu sonuçlar, Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretimi sürecinde öğrencinin kendisinden, çevresinden, öğretmenden ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunların azalması açısından anlamlı ve olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar yoluyla geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Öneriler araştırmanın sonuçlarına ve gelecekteki araştırmalara ilişkin olmak üzere iki başlık altında incelenmiş ve detaylandırılmıştır.

5.2.1. Araştırmadan Elde Edilen Sonuçlara Yönelik Öneriler

1. Konuşma, dinleme, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceriyi içeren İngilizce öğretimi karmaşık olduğu kadar öğrenciye basit bir şekilde sunulması gerekmektedir. Bu nedenle öğrencinin ana dilindeki dersler gibi ezbere dayalı ya da öğretmen otoritesinde bir yaklaşım değil, öğrencilere eğlenceyi sunan, bireyi merkeze alan ve gerçek yaşamla bağlantılı olan Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımını tercih etmesi öğrenciler ve öğretmenler açısından sürecin kaliteli katkısını sağlayacaktır.
2. Öğretmen rehber konumunda olduğu süreçte öğrencinin sadece derse yönelik sorunlarına değil, dersi etkileyen kişisel sorunlarına da eğilmelidir. Bu durum sadece problemlerle sınırlı kalmamalı, günlük yaşantısından sevinçlerine ve hayallerine de değinilmelidir. Böylece öğretmen, öğrencileri ile birlikte bağlantı kurabileceği ve yaratıcı çözümler üretebileceği senaryolar üretme şansını yakalayabilir. Bu minvalde her öğrencinin farklı bir teline farklı dokunuşlar sağlayabilir.
3. Öğretmen ilk ya da ilk iki senaryoyu tanıtım amaçlı öğrencilere sunabilir, ancak gelecekteki senaryolar öğrencilerin yaratıcılığını ve yaparak yaşayarak

öğrenme becerisini geliştirmek amacıyla birlikte hazırlanmalıdır. Dolayısıyla öğrencinin ortamda kendine yer edinebilmesi ve değer görebilmesi için karar verme süreçlerinde öğrenciye hak tanınmalıdır.

4. Öğrencilerin değerlendirme sürecindeki çalışma grupları, istekler göz önünde bulundurularak adaletli bir şekilde oluşturulmalıdır. Çalışma gruplarına zaman ve yöntem açısından rehberlik sağlanmalıdır.
5. Ders esnasında ve öğrencilerin boş zamanlarında, bilgisayar, internet, kütüphane gibi sosyal ortamlardan İngilizce öğrenimi açısından yararlanmasına olanak sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmen, arkadaş ya da okul yöneticilerinin de her zaman bir danışma mercii olduğu öğrencilere benimsetilmeli, farklı yaş gruplarından farklı yorumların öğrencilerin çalışmaları için yararlı olacağı ifade edilmelidir.
6. Okul yönetiminin de katkısıyla öğrencilerin senaryolarını gerçekleştirebileceği bir İngilizce Laboratuvarı oluşturulmalıdır. Böylece senaryolar daha yaşama yakın ve gerçekçi sergilenebilir.
7. Her senaryonun sonunda gerçekleştirilen grup değerlendirmesi, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi öğrencilerin üst düzey becerilerinin gelişimini desteklemekte ve ikna kabiliyetlerini artırmaktadır. Bu nedenle her senaryo geliştirme sürecinde değerlendirme boyutu göz önünde bulundurularak düzenlemeler yapılmalı ve öğrencinin gelişimine önem verilmelidir.

5.2.2. Gelecekteki Araştırmalara Dayalı Öneriler

1. Araştırmanın genellenebilirliğini genişletmek ve daha fazla bilgi edinebilmek adına daha fazla sayıdaki öğrenci gruplarıyla ve daha uzun bir zaman diliminde uygulanması gerekmektedir.
2. Ortaokul yedinci sınıf düzeyinde İmam Hatip Ortaokulunda gerçekleştirilen bu çalışmanın daha farklı okul türlerinde ve farklı yaş gruplarında uygulanarak sonuçların değerlendirilmesi gerekmektedir.
3. Son olarak, Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı, İngilizce öğretiminin 4 temel becerisi; okuma, dinleme, konuşma ve yazma boyutunda detaylandırılarak ayrı ayrı incelenebilir.

KAYNAKÇA

Acat, B ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.

Ahmed, S. (2015). Attitudes towards english language learning among EFL learners at UMSKAL. *Journal of Education and Practice*, 6 (18), 6-16.

Aliakbari, M. ve Gheitasi, M. (2016). Investigating students’ test anxiety and attitude toward foreign language learning in secondary school in ilam. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 20 (2), 51-69.

Allen, D. E., Guy, R. F. and Edgley, C. K. (1980). *Social Psychology as Social Process*. California: Wadsworth Publishing Company.

Alsairi, M., A. (2018). Earlier is better: Learning english in saudi arabia. *English Language Teaching*, 11 (1), 141-149.

Arabacıoğlu, T. (2012). *Farklı iletişim ortamlarıyla yürütülen senaryo temelli öğretim programının temel bilgi teknolojileri dersi erişilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Aslanargun, E. ve Süngü, H. (2006). Yabancı dil öğretimi ve etik. *Milli Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 35 (170), 94-112.

Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (1), 81-94.

Bakaç, E. (2014). Senaryo tabanlı öğretim yönteminin matematik dersindeki öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 5 (9), 3-17.

Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 1-21.

Balcı, Ö. (2016). Eğitimde Öğrenmeyi Etkileyen Duyuşsal Özellikler ve Yabancı Dil Eğitimindeki Yansımaları. E. Yılmaz, M. Çalışkan ve S. A. Sulak,

(Ed.) *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, (s. 115-127), Konya: izgi Kitabevi, E-Kitap.

Batumlu, D. Z. ve Erden, M. (2007). Yıldız teknik üniversitesi yabancı diller yüksek okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile ingilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.

Bayrak, E. B. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının senaryo temelli öğrenmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

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

Breckler, S. J. (1984) Empirical validation of affect, behavior and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (6), 1191-1205.

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

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim bilimleri*, 4(2), 207-239.

Canakay, E. U. (2006). *Müzik teorisi dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirme*. Pamukkale Üniversitesi, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Nisan 2006.

Carrol, J. M. (2000). *Five reasons for scenario-based design*. *Interacting with Computers*, 13, 43-60.

Cautreels, Paul (2003), *A personal reflection on scenario writing as a powerful tool to become a more professional teacher educator*. *European Journal of Teacher Education*, 26 (1).

Cenoz, J. & Gorter, D. (2012). Language policy in education: Additional languages. In B. Spolsky (Eds.), *Cambridge handbook of language policy* (pp. 301–20). Cambridge: Cambridge University Press.

Ceylan, T. (2016). *Hayat bilgisi dersinde senaryo tabanlı öğrenme yöntemi ile kavram öğretiminin öğrencilerin başarı, tutum ve öğrenme kalıcılığına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Cihangir Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31.

Conant, J. B. (1947). *On Understanding Science*. New Haven, C. T.: Yale University Press.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston, MA: Pearson.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadil eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.

Çelebi, S. (2009). *Teachers and students’ views on anxiety in english classrooms and attitudes towards english*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova.

Çetintaş, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitim ve öğretiminin sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6 (1), 65-74.

Çubukçu, Z. (2014). Senaryo Tabanlı Öğrenme. B. Oral (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları (3. Baskı)*. (s. 551-557). Ankara: Pegem Akademi.

Davras, G. M. ve Bulgan, G. (2012). Meslek yüksekokulu (MYO) öğrencilerinin İngilizce hazırlık eğitimine yönelik tutumları: Isparta MYO turizm ve otel işletmeciliği örneği. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13 (2), 227-238.

Demirel, Ö. (2014). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *TÖMER Dil Dergisi*, 3, ss. 5.

Demirhan, G. ve Altay, F. (2001). Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitim ve spora ilişkin tutum ölçeği II. *Spor Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 9-20.

Dicle, O. (2002). Probleme Dayalı Öğrenim DEÜ Tıp Fakültesi Eğitimcilerin Eğitimi Komitesi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

Dinçel, M. (2005). *Öyküleme ve deney tekniğinin fen bilgisi derslerinde öğrencilerin kavramsal anlama ve başarılarına etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*, Oxford University Press.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). China: Oxford University Press.

Engin, A., Engin, İ., Koçak, Z. F. ve Özsoy, N. (2007). *Özel üçgenler*. IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Ergin, Ö., Şahin-Pekmez, E. ve Öngel-Erdal, S., (2005). *Kuramdan Uygulamaya Deney Yoluyla Fen Öğretimi* (1. Baskı). İzmir: Dinazor Kitabevi, Birinci Baskı, Kanyılmaz Matbaası.

Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. ve Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25 (11), 27-33.

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

Ertürk, S. (2013). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.

Eurostat (2016). *Key data on education in Europe (182/2016 – 23 September 2016)*. European Commission. 7 Şubat 2018 tarihinde : http://ec.europa.eu/eurostat/search?p_auth=Kfokieoo&p_p_id=estatsearchportlet_WAR_estatsearchportlet&p_p_lifecycle=1&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&estatsearchportlet_WAR_estatsearchportlet_text=Pupils+learning+English&estatsearchportlet_WAR_estatsearchportlet_sort=lastUpdateDate&estatsearchportlet_WAR_estatsearchportlet_action=search&estatsearchportlet_WAR_estatsearchportlet_pageNumber=1 adresinden alındı.

Fırat, M., Yurdakul, I. K. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD*, 2 (1), 66-86.

Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 1(1), 48-61.

Gardner, R. C., Moorcroft, R. ve MacIntyre, P.D. (1987). The role of anxiety in second language performance of language dropouts (Research Bulletin No. 657) London: University of Western Ontario.

Gawi, E., M., K. (2012). The effects of age factor on learning english: A case study of learning english in saudi schools. *English Language Teaching*, 5 (1), 127-139.

Golden, P. (2017). Contextualized writing: Promoting audience-centered writing through scenario-based learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 12 (1), 1-9.

Güngörmez Gülmez, H., Akgün, A. ve Duruk, Ü. (2016). Senaryo tabanlı öğrenme yoluyla öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *International Journal of Social Science, Summer II*, 48, 459-476.

Haznedar, B. (2010). *Türkiye 'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications. Antalya, 11-13 Kasım 2010.

Horwitz, K., E. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43 (2), 154-167.

Horwitz, E. K. ve Young, D.J. (1991). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal* 70/2, 125 – 132.

Hursen, C. ve Fasli, F. G. (2017). Investigation the efficiency of scenario based learning and reflective learning approaches in teacher education. *European Journal of Contemporary education*, 6 (2), 264-279.

İlter, B. ve Er, S. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 21-30.

İpek, H. (2016). A qualitative study on foreign language teaching anxiety. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 4 (3), 92-105. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s5m

İşisağ, K. U. Ve Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa ortak başvuru metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Education and Science*, 23 (156), 190-214.

Johnson, R. ve Christensen, L. (2004). *Educational Research: Quantitative, qualitative and mixed approaches* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: İstanbul Matbaası.

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). Çoklu zeka kuramı tabanlı fen öğretiminin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi. *Hacettepe Üniversitesi IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*, 169-174.

Karataş, F. Ö. ve Yılmaz, P. (2015). Probleme dayalı senaryoların 9. Sınıf öğrencilerinin kimya dersine olan tutumlarına, laboratuvar kaygılarına ve problem çözüme algılarına etkisi. *Journal of Turkish Chemical Society- JOTCSC*, 1(2), 39-66.

Karcı, M. (2018). *STEM etkinliklerine dayalı senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının (STÖY) öğrencilerin akademik başarıları, meslek seçimleri ve motivasyonları üzerine etkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Çukurova.

Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38 (170), 294-307.

Kemiksiz, C. (2016). *6. sınıf fen bilimleri dersinde senaryo temelli öğrenme yönteminin akademik başarı tutum ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Keşaplı, G. ve Çifci, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54, 463-484.

Kılınç, A. (2007). Probleme dayalı öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 561-578.

Kilmen, S. (2015). *Eğitim Araştırmacıları için SPSS Uygulamalı İstatistik*. Ankara: Edge Akademi.

Kocadağ, Y. (2010). *Senaryo tabanlı öğrenme yönteminin genetik konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesi üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Kothandapani, V. (1971). Validation of feeling, belief, and intention to act as three components of attitude and their contribution to prediction of contraceptive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19, 321-333.

Lai, Y. ve Aksornjarung, P. (2018). Thai EFL learners' attitudes and motivation towards learning English through content-based instruction. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 6 (1), 43-65.

Milli Eğitim Bakanlığı (2012). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Madde 64.

MEB-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü, 1-7.

MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018). *İlköğretim İngilizce Dersi (2-3-4-5-6-7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı: English Language Curriculum for Primary Education*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

McNaught, C., Lau, W. M., Lam, P., Hui, M. Y. Y. ve Au, P. C. T. (2005). *The dilemma of case based teaching and learning in science in hong kong: students need it, want it, but may not value it*. International Journal Of Science Education, (27) 9, 1017- 1036.

Mostert, M. P. (2007). Challenges of case-based teaching. *The Behavior Analyst Today*, 8 (4), 434-442.

O'Brien, R.G. ve Kaiser, M.K. (1985). MANOVA method for analyzing repeated measures designs: an extensive primer. *Psychological Bulletin*, 97(2), 316-333.

Oğuz, A. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının problem senaryolarına ilişkin algıları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 74-93.

Onursal-Ayırır, İ., Arıoğul, S. ve Ünal, D. Ç. (2012). Cinsiyetin ve öğrenim alanlarının hazırlık öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejisi kullanımına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 60-71.

Özsevgeç Cerrah, L. ve Kocadağ, Y. (2014). Senaryo temelli öğrenme-öğretme yaklaşımı. G. Ekici (Ed.) *Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme-öğretme yaklaşımları-I*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Özsoy, N., Koçak, Z. F., Engin, İ. ve Engin, A. (2007). *Özel üçgenler*. IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Phillips, S. L. (2003). *Contributing factors to music attitude in sixth, seventh and eight grade students*. Non-published Dissertation, Iowa

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.7

Sadighi, F. ve Dastpak M. (2017). The sources of foreign language speaking anxiety of iranian english language learners. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5(4), 111-115.

Schank, R.C., Berman, T.R. ve Macpherson, K.A. (1999). Learning by Doing. C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional Design Theories and Models. A New Paradigm of Instructional Theory Vol. II* içinde (s. 161-181). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Schwab, J. J. (1964). *The Teaching of Science As Enquiry*. Cambridge, MA: Harward University Press

Seidlhofer, B., Breitender, A. ve Pitzl, M. L. (2006). English as a lingua franca in europe: Challenges for applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 3-34.

Shahini, G. ve Shahamirian, F. (2017). Improving english speaking fluency: The role of six factors. *Advances in Language and Literary Studies*, 8 (6), 100-104.

Shulman, L. S. (1996). Just in case: Reflection on Learning From Experience. In J.A. Colbert, K. Trumble & P. Desberg (Eds.). *The case for education: Contemporary approaches for using case methods*. Boston: M. A: allyn and Bacon.

Shumin, K. (1997). *Factors to consider: developing adult efl students' speaking abilities*. *Forum*, 35 (3), 6 Şubat 2019 tarihinde: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol35/no3/p8.htm> adresinden alındı.

Solak, E. (2013). Finlandiya ve türkiyede ilkokul düzeyinde yabancı dil öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (28), 296-301.

Sönmez, V. ve Alacapınar, G. (2016). *Sosyal Bilimlerde Ölçme Aracı Hazırlama*. Ankara: Anı Yayıncılık

Süğümlü, Ü. (2009). *Dil bilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: Kelime türleri örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Şener, S. (2015). Foreign language learning anxiety and achievement: A case study of the students studying at Çanakkale Onsekiz Mart University. *Electronic Turkish Studies*, 10 (3), 875-890.

Taneri, A. (2018). Scenario-based case study method and the functionality of the section called ‘from production to consumption’ from perspective of primary school students. *Asian Journal of Education and Training*, 4 (1), 56-61.

Taşlıbeyaz, E. (2018). İngilizce eğitiminde kullanılan senaryo temelli etkileşimli videolara yönelik öğrenci görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (1), 2-8.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın.

Temur, D. (2018). *Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının ilkökul 3. Sınıf öğrencilerinin dört işlem problemleri çözme ve kurma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Titiz, T. (1999). *Ezbersiz Eğitim “Yol Haritası”*. Ankara: Beyaz Yayınları.

Tok, H. & Arıbaş, S. (2008). Avrupa birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 205-227.

Tunalı, S. B., Gözü, Ö. ve Özen, G. (2016). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması “Karma araştırma yöntemi”. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 24 (2), 106-112.

Tuncer, M. ve Akmençe, A. E. (2018). The research of foreign language course anxiety within different sample and in terms of evolutionary. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6 (1), 358-370.

Tuncer, M. ve Temur, M. (2017). Yabancı dil hazırlık eğitimi alan öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygı ve başarıları arasındaki ilişkiler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 905-912.

Tupe, N. (2015). Multimedia scenario based learning programme for enhancing the english language efficiency among primary school students. *International Journal of Instruction*, 8 (2), 125-138.

Uyangör, N. ve Karasu, A. (2018). Öğrencilerin ingilizce dersindeki ingilizce konuşma kaygısına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi (UNESAK), Balıkesir, 26-28 Ekim 2018.

Ün Açıkgoz, K. (2007). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.

Veznedaroğlu, M. (2005). *Senaryo temelli öğrenmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlik algısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Waterman, M. A. (1998). Investigate case study approach for biology learning. *Bioscience*, 4 (24), 1.

Weiner, I.B, & Craighead, W.E. (2010). *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Yamaç, A. ve Öztürk, E. (2018). Türkiye’deki ilköğretim öğretmenlerinin yazma öğretimi uygulamaları ve algılarının değerlendirilmesi: bir karma yöntem araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (4), 846-867.

Yaman, B. (2005). Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı eğitimde drama yönteminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2), 465-482.

Yaman, H. ve Süğümlü, Ü. (2009). Dilbilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: kelime türleri örneği. *Dil Dergisi*, 144, 56-73.

Yan, S. (2006). Improvement of efl learners'speaking and writing throuexploringgh reflective scenario-based learning. *Sino-US English Teaching*, 3(5).

Yassin, A. A. ve Razak, N. A. (2018). Investigating foreign language learning anxiety among yemeni university EFL learners: A theoretical framework development. *English Language Teaching*, 11 (10), 38-51.

Yetik, S. S., Akyüz, H. İ. ve Keser, H. (2012). Preservice teachers' perceptions about their problem solving skills in the scenario based blended learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13 (2), 158-168.

Zulfeky, F. ve Razali, A. B. (2019). Malaysian rural secondary school students' attitudes towards learning english as a second language. *International Journal of Instruction*, 12 (1), 1141-1156.

EKLER

EK-1. Milli Eğitim İzni

Evrak Tarihi ve Sayısı: 01/10/2018-26602



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.17110769
Konu : Anket İzni (Aysun KARASU)

21.09.2018

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Aysun KARASU'nun Müdürlüğümüze bağlı kurumlarda uygulamak istediği tez çalışmasının uygun görüldüğüne ilişkin Valilik Makamının 20/09/2018 tarihli ve 99191664-605.01-E.16974589 sayılı onayı ve eki anket formları ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi arz ederim.

Gövenli Elektronik İmza
Aşlı ile Aysındır.

Zekariya YALIN
Memur

Yakup YILDIZ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1-Onay (1 Adet)
2- Anket Formu (10 sayfa)

EK-2. Tutum Ölçeği İzin Belgesi

Tutum Ölçeği Hk. ▶ Inbox x



Aysun Karasu <aysun.haydanli@gmail.com>
to ahmet.kara ▾

Sun, May 27, 2018, 10:08 PM ☆ ↩ ⋮

Merhabalar Sayın Hocam

Balıkesir Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümünde Yüksek Lisans öğrencisiyim.

"SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME-ÖĞRETME YAKLAŞIMI'NIN (STÖY) 5. SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE MOTİVASYON, TUTUM VE AKADEMİK ÖZYETERLİĞE ETKİLERİ" konusuna yönelik tez çalışması yapmaktayım.

"Duyuşsal Boyut Ağırlıklı Bir Programın Öğrencilerin Duyuşsal Gelişimine ve Akademik Başarısına Etkisi (Adıyaman İli Örneği)" isimli doktora tezinizde geliştirmiş olduğunuz "İngilizce Dersi ile İlgili Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği"ni kullanmak için izninizi rica ediyorum.

Şimdiden teşekkürler.

İyi çalışmalar dilerim.

Ahmet Kara <ahmet.kara@inonu.edu.tr>
to me ▾

Mon, May 28, 2018, 12:01 PM ☆ ↩ ⋮

MERHABA
TABİ KI KULLANABİLİRSİNİZ
KOLAY GELSİN

Prof. Dr. Ahmet KARA
Inonu University Faculty of Education
44000 Malatya TURKEY

EK-3. Kaygı Ölçeği İzin Belgesi

Ölçek Hk.  



Aysun Karasu <aysun.haydanli@gmail.com>

Sun, May 27, 2018, 11:20 PM



to gokhanbas

Merhabalar Sayın Hocam

Balıkesir Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümünde Yüksek Lisans öğrencisiyim.

"SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME-ÖĞRETME YAKLAŞIMININ (STÖY) 3. SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE KAYGI, TUTUM VE AKADEMİK ÖZYETERLİĞE ETKİLERİ" konusuna yönelik tez çalışması yapmaktayım.

"*Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması.*" isimli maklenizde geliştirmiş olduğunuz "Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği" ni kullanmak için izninizi rica ediyorum.

Şimdiden teşekkürler.

İyi çalışmalar dilerim.

...

Gokhan Bas <gokhanbas51@gmail.com>

Mon, May 28, 2018, 11:57 AM



to me

Merhaba,

İlgili ölçeği yapacağınız çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Gökhan Baş

27 Mayıs 2018 Pazar tarihinde, Aysun Karasu <aysun.haydanli@gmail.com> yazdı:

...

EK-4. Görüş Ölçeği İzin Belgesi

Aysun Karasu <aysun.haydanli@gmail.com>
to mayavuz ▾

Fri, Jul 6, 2018, 11:02 AM ☆ ↶ ⋮

Merhabalar Sayın Hocam;

Balikesir Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümünde Yüksek Lisans öğrencisiyim.

"SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME-ÖĞRETME YAKLAŞIMININ (STÖY) 5. SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN KAYGI, TUTUM VE GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ konusuna yönelik tez çalışması yapmaktayım.

Danışmanlığımı yapmış olduğunuz sayın **Işın ERGÜDER**'in "**Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar**" adlı doktora tezinde bulunan "**İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği**"ni kullanmak için izin talebinde bulunacağım. Ancak kendisinin iletişim bilgilerine ulaşamıyorum. Işın Hanım'a ulaşmak için yardımınızı rica ediyorum.

Şimdiden teşekkürler.

İyi çalışmalar dilerim.

Mehmet Ali Yavuz <mayavuz@ciu.edu.tr>
to me ▾

Tue, Aug 7, 2018, 1:15 PM ☆ ↶ ⋮

Images are not displayed. Display images below - Always display images from mayavuz@ciu.edu.tr

Sn. Aysun KARASU,

Yıllık izinde olduğum için iletinizi şimdi yanıtlayabiliyorum.

Doktora tez danışmanlığımı yaptığım **Işın ERGÜDER**, subay (Albay) olarak görev yapmaktaydı. Ölçeği kullanmanızda bir sakınca yok. Kendisine ulaşmaya çalışacağım.

Prof. Dr. M. Ali YYAVUZ

EK-5. İngilizce Dersiyle İlgili Duyuşsal Boyut Tutum Ölçüğü

İNGİLİZCE DERSİYLE İLGİLİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda İngilizce dersiyle ilgili çeşitli ifadeler verilmiştir. Söz konusu ifadeye hangi oranda katılıyorsanız, lütfen onun altındaki sütunu “X” ile işaretleyiniz. Verdiğiniz bilgiler İngilizce dersiyle ilgili istek, beklenti, sevgi, ilgi, merak ve kaygılarınızı belirlemede kullanılmakla birlikte bilimsel amaç taşımaktadır. İlginize teşekkürler.

Aysun KARASU

	Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. İngilizce çalışmaktan hoşlanırım.					
2. Arkadaşlarımla İngilizce çalışmayı severim.					
3. Boş zamanlarımda İngilizce çalışırım.					
4. İngilizce dersini severim.					
5. Arkadaşlarımla İngilizce konuşmayı severim.					
6. İngilizce öğrenmek gereklidir.					
7. İngilizce dersi sevilecek bir ders değildir.					
8. Mümkün olsa her gün İngilizce çalışırım.					
9. İngilizce öğrenmek çok zevklidir.					
10. İngilizce öğretmenimi çok seviyorum.					
11. İngilizce öğrenmek heyecan dolu bir maceradır.					
12. İngilizce dersine ilgi duyuyorum.					
13. İngilizce öğrenmek gereksiz ve anlamsızdır.					
14. Zayıf not alsam bile İngilizce dersine devam etmek isterim.					
15. İngilizce dersi önemli ve gerekli bir derstir.					
16. İngilizce dersi zamanımı harcamaktan başka bir işe yaramıyor.					
17. İngilizce konuşulan bir ülkede bir süre yaşamak isterim.					
18. İngilizce dersi zamanımı harcamaktadır.					
19. İngilizce dersine girmekten hoşlanırım.					
20. İngiliz yaşam biçimini merak ediyorum.					
21. İngilizce dersi zaman kaybından başka işe yaramıyor.					
22. Turistlerle İngilizce konuşmayı çok istiyorum.					
23. İngilizce dersine çalışmak hoşuma gidiyor.					
24. Hiçbir şey beni İngilizce öğrenmekten vazgeçiremez.					
25. Ne kadar zor olursa olsun İngilizce öğretilmelidir.					
26. İngilizce dersinde çaba göstermek gerekir.					
27. Boş zamanlarımda İngilizce çalışmaktan hoşlanırım.					

28. İş hayatımda İngilizce'nin faydası büyük olacaktır.					
29. İngilizce'yi öğrenmek hayatımı kazanmada bana katkıda bulunacaktır.					
30. İlerideki çalışmalarımda İngilizce'ye ihtiyaç duyacağım.					
31. İngilizce öğrenmeyi çok istiyorum.					
32. İngilizce dersi bir arada yaşamayı öğretir.					
33. İngilizce öğrenerek İngiliz arkadaşlar edinmek istiyorum.					
34. Gün geçtikçe İngilizce'nin önemi artmaktadır.					
35. Geleceğim için İngilizce önemlidir.					
36. Yetişkin olduğumda İngilizce'yi bir çok yerde kullanacağım.					
37. Ödevlerimi yaparken İngilizce dersi bende bunalıma sebep oluyor.					
38. Ne zaman İngilizce çalışsam içimde bir rahatsızlık hissediyorum.					
39. Öğretmenimiz İngilizce'yi öğretmiyor.					
40. Ezberim zayıf olduğundan İngilizce öğrenemiyorum.					
41. İngilizce dersinde dikkatimi toplayamıyorum.					
42. İngilizce'yi bir türlü öğrenemiyorum.					
43. İngilizce dersinde okuma zorluğu çekiyorum.					
44. İngilizce dersinde başarısızım.					
45. İngilizce yazarken zevk almıyorum.					
46. İngilizce dersinde başarılı olamıyorum.					
47. İngilizce dersleri çok zordur.					
48. Okuma esnasında yaptığım hatalar beni olumsuz yönde etkiler.					
49. İngilizce konuşmaktan kaçınıyorum.					
50. Dil öğrenmeye yetenekli değilim.					
51. İngilizce ödevlerimi tek başıma yapamıyorum.					
52. İngilizce dersleri çok sıkıcı geçiyor.					
53. İngilizce dersinde başarılı olmak imkansızdır.					
54. İngilizce dersi beynimi yoruyor.					
55. İngilizce dersi bana beceriksiz olduğumu gösterdi.					
56. İngilizce dersine başladığımda başım ağrır.					
57. İngilizce sorulara cevap vermekten korkuyorum.					
58. İngilizce dersinin olduğu günler okula gitmek istemiyorum.					

EK-6. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği

İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK GÖRÜŞ ÖLÇEĞİ

Aşağıda İngilizce dersiyle ilgili çeşitli ifadeler verilmiştir. Söz konusu ifadeye hangi oranda katılıyorsanız, lütfen onun altındaki sütunu “X” ile işaretleyiniz. Verdiğiniz bilgiler İngilizce öğrenmeye yönelik görüşlerinizi belirlemede kullanılmakla birlikte bilimsel amaç taşımaktadır. İlginize teşekkürler.

Aysun KARASU

	Tamamen Katılıyorum	Genellikle Katılıyorum	Bazen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Ders esnasında anlaşılmayan konuları sorabileceğim birisine ihtiyacım oluyor.					
2. Ailevi sorunlarım nedeniyle kendimi derse veremiyorum.					
3. Kişisel sorunlarım nedeniyle kendimi derse veremiyorum.					
4. Okula gidiş gelişlerimde güçlük çekiyorum.					
5. İngilizcemi geliştirebilmek için bilgisayardan yararlanıyorum.					
6. İngilizceyi internet ortamında kullanıyorum.					
7. Ders dışında yabancı yayınları takip ediyorum.					
8. Evde sakin bir çalışma ortamı bulamıyorum.					
9. Yabancı dilde yeterince kaynağa sahip değilim.					
10. Evde rahat bir çalışma ortamı bulamıyorum.					
11. Sınıfımızda bazı öğrenciler İngilizceyi daha kolay öğreniyor.					
12. İngilizce dersinde duyduklarımı tam olarak anlayamadığım için güçlük çekiyorum.					
13. İngilizce dersinde dili rahatça konuşamadığım için güçlük çekiyorum.					
14. İngilizce dersinde okuduğumu tam olarak anlayamadığım için güçlük çekiyorum.					
15. İngilizce dersinde aklımdan geçenleri tam olarak ifade edemediğim için güçlük çekiyorum.					
16. Ders esnasında hata yaparsam diğer öğrencilerin bunu alay konusu yapacakları korkusu yüzünden derse aktif olarak katılamıyorum.					
17. İngilizceyi sadece not alıp sınıf geçecek bir ders gibi görüyorum.					
18. İngilizce kelimeleri ezberlemekte zorlanıyorum.					
19. İngilizcedeki gramer kuralları ve kelimelerin anlamlarını bilmeme rağmen düzgün cümleler kuramıyorum.					
20. Sınıfımızdaki yakın arkadaşlarım İngilizce dersindeki başarımla olumsuz etkiliyor.					

21. Kitap okumayı sevmiyorum.					
22. İngiliz kültürüne yabancıyım. Bu nedenle İngilizceyi öğrenmekte zorlanıyorum.					
23. İngilizceye yeterince zaman ayıramıyorum.					
24. İngilizceye nasıl çalışmam gerektiğini tam olarak bilmiyorum.					
25. Ders esnasında arkadaşlarıma mahcup olmamak için derse katılmak istemiyorum.					
26. Türkçe ile İngilizce dilbilgisi kurallarının birbirine benzememesi İngilizceyi öğrenmeme engel oluyor.					
27. Öğretmenimiz derse yeterince hazırlıklı gelmiyor.					
28. Öğretmenimizin genelde bize yaklaşımı olumlu olmuyor.					
29. Öğretmenimiz ders esnasında hata yapmamıza kızıyor.					
30. İngilizce derslerimiz gramer ağırlıklı işleniyor.					
31. Öğretmenimizin verdiği İngilizce ödevler bana fazla geliyor.					
32. Öğretmenimiz dersi çoğu zaman Türkçe anlatıyor.					
33. Öğretmenimiz dersi daha çok anlayanlarla işliyor.					
34. Öğretmenimiz dersi anlamayanlarla pek ilgilenmiyor.					
35. Öğretmenimiz anlaşılması güç olan cümle yapılarını açıklarken ana dilimizi (Türkçe) gerektiğince kullanmıyor.					
36. Öğretmenimiz yazı tahtasını vb. çok az kullanıyor ve önemli yerleri not ettirmiyor.					
37. Öğretmenimizin verdiği ödevleri yetiştirememem bana sıkıntı veriyor.					
38. Öğretmenimiz dersi çekici hale getiremiyor.					
39. Öğretmenimiz dersi işlerken istekli görünmüyor.					
40. İngilizce ders kitaplarımız yeterince anlaşılır değil.					
41. İngilizce sınavlarımızın seviyemizin üzerinde olduğunu düşünüyorum.					
42. İngilizce derslerimize farklı branşlardaki öğretmenlerimiz giriyor.					
43. Sınıfımızın fiziki koşulları yeterli değil.					
44. Okulumuzun kütüphanesinde yabancı dille ilgili yeterli sayıda kaynak bulunmuyor.					
45. İngilizce derslerimize yabancı öğretmenler hiç girmiyor.					
46. Derste sık sık dikkatimi dağıtacak bir şeyler oluyor.					
47. Derste, gerekli şeylerin öğretilmesi bana İngilizceyi sevdiremiyor.					
48. Okulumuzdaki yardımcı ders, araç-gereçlerimiz (laboratuvar, kasetçalar, video, TV gibi) yeterli değil.					

EK-7. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği

YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGISI ÖLÇEĞİ

Aşağıda İngilizce dersiyle ilgili çeşitli ifadeler verilmiştir. Söz konusu ifadeye hangi oranda katılıyorsanız, lütfen onun altındaki sütunu “X” ile işaretleyiniz. Verdiğiniz bilgiler İngilizce öğrenmeye yönelik görüşlerinizi belirlemede kullanılmakla birlikte bilimsel amaç taşımaktadır. İlginize teşekkürler.

Aysun KARASU

	Tamamen Katılıyorum	Genellikle Katılıyorum	Bazen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Yabancı dil dersinde konuşurken kendime fazla güvenirim.					
2. Yabancı dil öğrenme konusunda üzerimde herhangi bir baskı hissetmem.					
3. Yabancı dil dersinde oldukça heyecanlanırım.					
4. Yabancı dil dersinde konuşurken heyecanlanır ve tedirgin olurum.					
5. Yabancı dil dersinde başarısız olmam durumunda karşılaşabileceğim sorunlar beni endişelendirir.					
6. Yabancı dil dersinde hata yapmaktan oldukça korkarım.					
7. Okulda yabancı dil derslerinin daha fazla olmasını isterdim.					
8. Yabancı dil dersinde genellikle rahatımdır.					
9. Öğretmenim, sınıfta bana yabancı dilde soru cevap vermekte zorlanırım.					
10. Yabancı dil sınavlarında oldukça heyecanlıyım ki, sınavlarda bildiklerimi de unuturum.					
11. Kendimi yabancı dil konuşan insanlar arasında bulsam asla tedirginlik duymam.					
12. Yabancı dil dersinde konuşurken kendime oldukça güvenirim.					
13. Yabancı dil dersinde gönüllü olarak sorulara cevap vermekte istekliyimdir.					
14. Yabancı dil dersinde konuşurken heyecanlanır ve tedirgin olurum.					
15. Yabancı dil dersinde geçen her kelimeyi veya cümleyi anlayamazsam tedirgin olurum.					
16. Diğer öğrencilerin yanında yabancı dilde konuşurken rahatsız olmam.					
17. Yabancı dil sınavlarına hazırlanmak beni oldukça heyecandırır.					
18. Yabancı dil dersinin sınavlarına iyi hazırlansam bile, yine de kaygı duyarım.					
19. Yabancı dil sınavlarında hazırlıklı olmadığım konulardan soru sorulduğunda kendimi rahatsız hissedirim.					
20. Yabancı dil dersinde herhangi bir konu hakkında konuşmam gerektiğinde kendimden emin olamam.					

21. Yabancı dil dersinde sınıfta kalmak beni endişelendirir.					
22. Yabancı dil dersindeki sınavlarda kendimden emin ve rahatımdır.					
23. Yabancı dil dersinde, hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda çok endişe duyarım.					
24. Yabancı dil sınavlarına girmekten oldukça mutlu olurum.					
25. Okulda, daha fazla yabancı dil dersinin olması beni rahatsız ederdi.					
26. Yabancı dile karşı yeteneğim olmadığını düşünürüm.					
27. Sınıfta arkadaşlarımla yabancı dilde benden daha iyi iletişim kurduklarını düşünürüm.					

EK-8. Bireysel Görüşme Formu

İNGİLİZCE DERSİNDE SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME-ÖĞRETME YAKLAŞIMIN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMU İLE İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK GÖRÜŞ VE KAYGILARINA ETKİSİ

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu

“İngilizce dersinde Senaryo Temelli Öğrenme-Öğretme yaklaşımının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumu ile İngilizce öğrenmeye yönelik görüş ve kaygılarına etkisi nedir?”

Okul : _____
Tarih : _____
Saat (Başlangıç-Bitiş) : _____
Görüşmeci : _____

İlgili Alt Problem

"İngilizce öğretiminde senaryo temelli öğrenme-öğretme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri Bireysel Görüşmeler sonucunda İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını, görüşlerini ve kaygılarını nasıl değerlendirmektedir?"

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Aysun Karasu. Senaryo Temelli Öğrenme-Öğretme yaklaşımı ile İngilizce öğretiminin verimliliği üzerine bir araştırma yapıyorum. İngilizce dersimizi farklı bir yöntem kullanarak Senaryolar yoluyla işliyoruz ve ben bu yöntemin, sizin İngilizce dersi hakkındaki düşüncelerinize ve öğreniminize katkısı hakkında konuşmak istiyorum. Bu görüşmede amacım Senaryolar yoluyla İngilizce Öğretimi hakkında ne düşündüğünüzü ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, bundan sonra gerçekleştireceğimiz derslerde ve diğer İngilizce öğretmenlerinin bu yöntemi kullanımı konusunda katkı sağlayacağını düşünüyorum. Sonuç olarak, senaryolar ile İngilizce öğretiminin uygulama süreci hakkındaki düşüncelerinizi öğrenmek istiyorum.

* Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm kişilerin isimlerini kesinlikle rapora yazmayacağım.

* Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

* Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizin için bir sakıncası var mı?

* Bu görüşmenin yaklaşım 20 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

TUTUM

1. STÖ Yaklaşımının uygulama sürecinde, sınıf içinde kendinizi nasıl hissettiniz? (Heyecanlı, gergin, rahat, meraklı, etkin vb.) Size göre bu durumun nedenleri nelerdir?
2. STÖ Yaklaşımı uygulamasında en çok hoşlandığınız/beğendiğiniz özellikler nelerdi? Senaryo Temelli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının en çok hangi yönü ile ilgilendiniz? Neden?
3. STÖ Yaklaşımı uygulamasının hoşlanmadığınız/beğenmediğiniz özellikleri nelerdi? Neden?

GÖRÜŞ

4. STÖ Yaklaşımı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
 - a. STÖ Yaklaşımı İngilizce öğrenmenize ne gibi katkılar sağladı?
 - b. STÖ Yaklaşımı'nın size olumsuz yönde etkisi oldu mu? Olduysa örnek verebilir misiniz?
5. Geleneksel Öğrenme Yöntemi ile kıyasladığında STÖ'nün olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
6. STÖ yaklaşımının bundan sonraki İngilizce derslerinde de kullanılması ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

KAYGI

7. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı, İngilizce dersi ile ilgili kaygı durumunuzu nasıl etkiledi?

Cevabı şekillendirmek için alternatif sondalar:

- a. STÖ yaklaşımının kullanıldığı İngilizce derslerindeki etkinliklerde parmak kaldırmaktan ya da hata yapmaktan çekindiniz mi? Neden?
- b. İngilizce konuşmaktan korkar mısınız? Neden? Senaryo içerisinde İngilizce konuşmak sizi korkuttu mu? Neden?
- c. STÖ Yaklaşımının İngilizce konuşmaya/öğrenmeye yönelik korkunuzu azalttığını düşünüyor musunuz? Neden?
- d. Geleneksel yöntemle işlenen İngilizce derslerinde kendinizi daha rahat mı hissederdiniz? Yoksa daha mı çekingendiniz? Neden?

EK-9. Senaryo 1. Etkinlik Planı

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı İngilizce Dersi 1. Senaryo Etkinlik Planı

Ders Adı : İngilizce

Sınıf : 7

Ünite Adı : Appearance and Personality – Görünüş ve Kişilik

Süre : 16 saat

Kazanım : Öğrenciler insanların kişilik ve görünüşleri üzerine yapılan konuşmaları anlayabilecek, insanların kişilik ve görünüşleri hakkında konuşabilecek, bunlar hakkında basit metinleri anlayabilecek ve karşılaştırma yapabilecek, basit karşılaştırma cümlelerinden oluşan parçalar yazabilecektir.

Derse Hazırlık Süreci

İnsanların boy, kilo, saç şekli, göz rengi gibi dış görünüşüne ait özelliklerini ve cimri, dürüst, sinirli, anlayışlı gibi kişisel özelliklerini içeren “Görünüş ve Kişilik” Ünitesi, insanların bu özelliklerine göre karşılaştırılması boyutunda dilbilgisi (gramer) kurallarını kapsamaktadır. Konusu itibarıyla gerçek yaşam ile kolayca bağlantı kurulabilecek olan ünitenin ilk amacı öğrencilerin içeriği kendilerine aktarabilmesini sağlamaktır. Okula başlangıcı ve adaptasyonu sağlamak amacıyla “Back to School Surprise – Okula Geri Dönüş Sürprizi” ismiyle ünitenin kazanımlarına göre öğretmen tarafından geliştirilir. Senaryo içerisinde yer alacak dilbilgisi konuları renklendirilerek ya da italik yazımla ayırt edilebilecek hale getirilir. Senaryo sürecinde ihtiyaç duyulabilecek materyallerin ya da araç-gerecin muhafaza edilebilmesi amacıyla öğrencilerin her an ulaşabilecekleri bir “Information Station – Bilgi İstasyonu” düzenlenir. Öğrencilerin senaryoya hazırlıklı başlamalarını sağlamak amacıyla bilinmeyen kelimeler listesi oluşturulur ve senaryo dağıtımdan bir ders önce öğrencilere verilir. Öğretmen ve öğrencilerin kolayca iletişim kurabileceği ve senaryo sürecini daha etkin işleyebilecekleri U düzeni şekli hazırlanır. Öğrencilerin kişisel ve akademik özellikleri, ayrıca istek ve beklentileri göz önünde bulundurularak oturma düzeni oluşturulur.

1. Aşama: Senaryonun Okunması ve Canlandırılması

“Back to School Surprise” senaryosu, öğretmen tarafından merak uyandırıcı ifadeler kullanılarak öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler senaryoyu inceler ve ardından her biri kendi içerisinde sessizce okur. Okuma sürecinde öğretmen tarafından daha önce dağıtılmış olan kelime kağıdından da yardım alabilir. Daha sonra öğretmen telaffuza kulak aşinalığı sağlamak amacıyla senaryoyu bir kez vurgulara dikkat ederek okur. Aralarda öğrencilerin de cümlelere devam etmelerini ister. Ayrıca öğretmen, senaryonun içerisinde renklendirilmiş ve italik şekilde ayırt edilmiş dilbilgisi konularına değinir. Ardından canlandırma çalışmalarına başlanır.

2. Aşama: Problemin Oluşturulması

Öğrenciler ile birlikte senaryo içerisindeki problemler sıralanır. Öğrenciler problem sayısına göre isteğe bağlı ve özelliklere dikkat edilerek gruplara ayrılır. Problem seçimi öğrencilerin isteğine bırakılır.

- Harmonie İngilizce öğretmenini neden seviyor?
- Sınıfa giren öğretmen kimdir? Ve Kutunun içinde ne vardır?
- Öğrenciler neden bağırıp alkışlıyorlar?
- İngilizce Öğretmeni sınıfa girdiğinde neden şaşırıyor?
- İngilizce Öğretmeni sınıfa giren öğretmenin kim olduğunu nasıl bulmaya çalışıyor?
- Sally, Matematik öğretmenin kişiliği ile ilgili soruları neden soruyor?
- Öğretmen öğrencilerden kendilerini kişilik ve görünüş yönünden tanıtmalarını neden istiyor?
- Harmonie problemi ile ilgili ne yapabilir?

3. Aşama: Problem Çözümleri

Gruplar seçtikleri problemin çözümü için gerekli olan materyalleri Bilgi İstasyonu'ndan temin eder. Öğrenciler grup içerisinde tartışarak çözümlerini kaydeder. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının gerektirdiği gibi öğretmen bu süreçte de rehber konumunda öğrencilerin her biri ile iletişim halinde olmaya özen gösterir.

4. Aşama: Akran İknası

Gruplar kendi içlerindeki görüş farklılıkları sonucu birbirlerini ikna eder ve son çözümde hemfikir olarak değerlendirmeyi tamamlar. Ardından her grup kendi içinden seçtiği bir temsilci ile kendi problemini ve çözümünü sınıfa sunar. Farklı grupların çözüm hakkındaki farklı görüşleri alınır ve tartışma ortamı yaratılır.

5. Aşama: Değerlendirme

Öğrenme ve öğretme süreci hep birlikte değerlendirilir. Öğretmen sorularla ve düşüncelerle sınıfı yönlendirir ve tartışmayı yürütür. Bilişsel öğrenmelerin değerlendirilmesi amacıyla senaryo sonundaki yazma bölümleri öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte irdelenir. Ayrıca dilbilgisi konularının pekişmesi amacıyla destekleyici alıştırmaya kağıtları dağıtılır ve ders kitabından da destek sağlanır.

EK-10. Senaryo 1. “Okula Hoşgeldiniz!”

UNIT 1 – APPEARANCE AND PERSONALITY

Language Skills and Learning Outcomes

- **Listening**
 1. Students will be able to understand clear, standard speech on appearances and personalities.
(Öğrenciler kişilik ve görünüm üzerine yapılan net ve standart konuşmaları anlayabilecektir.)
- **Speaking**
 - i. **Spoken Interaction**
 1. Students will be able to talk about other people’s appearances and personalities.
(Öğrenciler diğer insanların görünümü ve kişiliği hakkında konuşabileceklerdir.)
 - ii. **Spoken Production**
 1. Students will be able to report on appearances and personalities of other people.
(Öğrenciler diğer insanların görünümü ve kişiliği üzerine rapor hazırlayabileceklerdir.)
- **Reading**
 1. Students will be able to understand a simple text about appearances and personalities, and make simple comparisons.
(Öğrenciler görünüş ve kişilikler hakkında basit bir metni anlayabilecek ve basit karşılaştırmalar yapabilecektir.)
- **Writing**
 1. Students will be able to write simple pieces to compare people.
(Öğrenciler insanları karşılaştıran basit parçalar yazabilecektir.)

Welcome Back to School



Harmonie is 13 years old student in Gazi İmam Hatip Secondary School. She wakes up early in the morning because today is the first day of school. She misses her friends and teachers so much. She wears her uniform and has breakfast and goes to school.

She goes into the classroom and hug her best friends. All students starts to talk about summer holiday and their memories. Lesson is English and they are waiting their teacher, Sally. *She is tall, beautiful and intelligent teacher. Harmonie loves her very much. Because she thinks Sally is honest and thoughtful.*

Suddenly, the door opens! An another teacher comes in with a big box and starts to talk loudly!



“Hi girls! Are you ready for the new year? There are a gift for youuuuuu! Back to school surprise! Have a good lesson! Clap your hands! Good bye!”

Everybody starts to shout and applaud! All the students are very happy and laugh.

Then English teacher comes in and she sees the box.

“Hey girls, what is it? “

“This is our back to school surprise.”

“Who gives it to you?”

Everybody looks each other. They don’t know the teacher.

“We don’t know!”

“What does she look like?.”

“Teacher is a beautiful woman.”

“She has got straight and short hair.”

“Is she History Teacher?”

“No. She is younger than her.”

“Has she got blue eyes?”

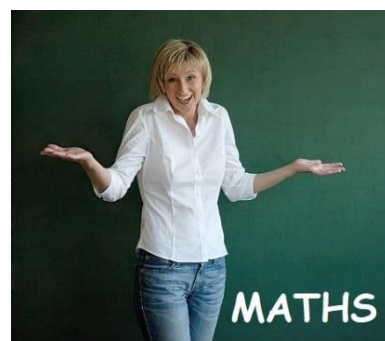
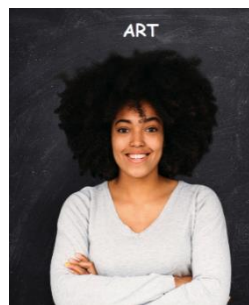
“No, she hasn’t. She has got brown eyes.”

“I think, she is medium weight woman.”

“Has she got glasses?”

“No, she hasn’t.”

“Has she got fair hair?”



“Yes. She is blonde.”

“Okey! She is Maths Teacher! Well, what is she like? Is she shy?”

“No, she isn’t. She is very outgoing.”

“She is friendly.”

“She is cheerful.”

*“She is **more energetic than** History Teacher.” 😊*



They find who is the new teacher. But there is another question. What is it in the box? Harmonie is so excited about it. Teacher opens it and there are a lot of cookies! Everbody claps their hands and they start to eat these delicious cookies.

While they are eating cookies, teacher wants them to write about their appearance and personality. And she asks; **What do you look like?** and **What are you like?** Harmonie is worried about it. Because she is not good at English. She is very sad and shy about that. The bell rings. What can Harmonie do about this situation?

What do you look like?
APPEARANCE

What are you like?
PERSONALITY



Harmonie _____

PROBLEMS

- 1.** Why does Harmonie love her English Teacher?
- 2.** Who is the new teacher? What is there in the box?
- 3.** Why do the students shout and applaud?
- 4.** Why does the English Teacher surprise when she come in the class?
- 5.** How does the English Teacher find who is the new teacher?
- 6.** Why does Sally ask questions about Math Teacher's personality?
- 7.** Why does the English Teacher want students to introduce themselves with appearance and personality?
- 8.** What can Harmonie do about her problem?

EK-11: Senaryo 2. Etkinlik Planı

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı İngilizce Dersi 2. Senaryo Etkinlik Planı

Ders Adı : İngilizce

Sınıf : 7

Ünite Adı : Sports – Sporlar

Süre : 16 saat

Kazanımlar : Öğrenciler basit metinlerdeki sıklık zarflarını tanıyabilecek, olayların sıklıkları ile ilgili soru sorabilecek, sıklık zarflarını kullanarak günlük aktiviteler ve rutinler hakkında konuşabileceklerdir. Öğrenciler sporlar üzerine basit ve kısa metinleri anlayabilecek, sıklık zarflarını kullanarak günlük aktiviteler ve rutinler hakkında küçük parçalar yazabilecek, günlük aktiviteler ve rutinler hakkında küçük parçalar yazabileceklerdir.

Derse Hazırlık Çalışmaları

Sıklık zarflarının spor dallarına değinilerek aktiviteler ve rutinler hakkında cümleler içeren aynı zamanda güncel yaşamda karşımıza çıkabilecek bir olay örgüsü halinde sunulan “ARR+B(OW) – Ok ve Yay” senaryosu öğrenme kazanımları doğrultusunda öğretmen tarafından geliştirilir. Senaryo içerisinde yer alacak dilbilgisi konuları renklendirilerek ya da italik yazımla ayırt edilebilecek hale getirilir. Senaryo sürecinde ihtiyaç duyulabilecek materyaller Bilgi İstasyonu’na yerleştirilir. Öğrencilerin senaryoya hazırlıklı başlamalarını sağlamak amacıyla bilinmeyen kelimeler listesi oluşturulur ve senaryo dağıtımından bir ders önce öğrencilere verilir. Öğretmen ve öğrencilerin kolayca iletişim kurabileceği ve senaryo sürecini daha etkin işleyebilecekleri U düzeni şekli hazırlanır. Öğrencilerin kişisel ve akademik özellikleri, ayrıca istek ve beklentileri göz önünde bulundurularak oturma düzeni oluşturulur.

1. Aşama: Senaryonun Okunması ve Canlandırılması

“ARR+B(OW) – Ok ve Yay” senaryosu, öğretmen tarafından merak uyandırıcı ifadeler kullanılarak öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler senaryoyu inceler ve ardından

her biri kendi içerisinde sessizce okur. Okuma sürecinde öğretmen tarafından daha önce dağıtılmış olan kelime kağıdından da yardım alabilir. Daha sonra öğretmen telaffuza kulak aşinalığı sağlamak amacıyla senaryoyu bir kez vurgulara dikkat ederek okur. Aralarda öğrencilerin de cümlelere devam etmelerini ister. Ayrıca öğretmen, senaryonun içerisinde renklendirilmiş ve italik şekilde ayırt edilmiş dilbilgisi konularına değinir. Ardından canlandırma çalışmalarına başlanır.

2. Aşama: Problemin Oluşturulması

Öğrenciler ile birlikte senaryo içerisindeki problemler sıralanır. Öğrenciler problem sayısına göre isteğe bağlı ve özelliklere dikkat edilerek gruplara ayrılır. Problem seçimi öğrencilerin isteğine bırakılır.

- Daisy arkadaşlarından farklı olarak neden okçuluğu tercih ediyor?
- Daisy Mete Gazoz'un röportajından ne çıkarımlar yapabilir?
- Daisy neden turnuvaya katılmak için seçilemedi?
- Öğretmeni neden Daisy ile konuşma gereği duydu?
- Öğretmeni Daisy'nin problemine nasıl yaklaştı?
- Annesi Daisy'nin problemine nasıl yaklaştı?
- Daisy'nin programını hazırlaması için annesi ne gibi sorular sordu? Neden?
- Hazırladıkları tabloda nelere yer verdiler?
- Hazırlanan tablodan Daisy'nin bir gününü tahmin edebilir misiniz?

3. Aşama: Problemin Çözümleri

Gruplar seçtikleri problemin çözümü için gerekli olan materyalleri Bilgi İstasyonu'ndan temin eder. Öğrenciler grup içerisinde tartışarak çözümlerini kaydeder. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının gerektirdiği gibi öğretmen bu süreçte de rehber konumunda öğrencilerin her biri ile iletişim halinde olmaya özen gösterir.

4. Aşama: Akran İknası

Gruplar kendi içlerindeki görüş farklılıkları sonucu birbirlerini ikna eder ve son çözümde hemfikir olarak değerlendirmeyi tamamlar. Ardından her grup kendi içinden seçtiği bir temsilci ile kendi problemini ve çözümünü sınıfa sunar. Farklı grupların çözüm hakkındaki farklı görüşleri alınır ve tartışma ortamı yaratılır.

5. Aşama: Değerlendirme

Öğrenme ve öğretme süreci hep birlikte değerlendirilir. Öğretmen sorularla ve düşüncelerle sınıfı yönlendirir ve tartışmayı yürütür. Bilişsel öğrenmelerin değerlendirilmesi amacıyla senaryo sonundaki yazma bölümleri öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte irdelenir. Ayrıca dilbilgisi konularının pekişmesi amacıyla destekleyici alıştıırma kağıtları dağıtılır ve ders kitabından da destek sağlanır.

EK-12. Senaryo 2. “Ok ve Yay”

UNIT 2 – SPORTS

Language Skills and Learning Outcomes

- **Listening**
 1. Students will be able to recognize frequency adverbs in simple oral texts.
(Öğrenciler basit metinlerde sıklık zarflarını tanıyabileceklerdir.)
- **Speaking**
 - i. **Spoken Interaction**
 1. Students will be able to ask questions related to the frequency of events.
(Öğrenciler olayların sıklıkları ile ilgili soru sorabileceklerdir.)
 - ii. **Spoken Production**
 1. Students will be able to talk about routines/daily activities by using frequency adverbs.
(Öğrenciler sıklık zarflarını kullanarak günlük aktiviteler ve rutinler hakkında konuşabileceklerdir.)
- **Reading**
 2. Students will be able to understand short and simple texts on sports.
(Öğrenciler sporlar üzerine basit ve kısa metinleri anlayabileceklerdir.)
- **Writing**
 2. Students will be able to write pieces about routines/daily activities by using frequency adverbs.
(Öğrenciler sıklık zarflarını kullanarak günlük aktiviteler ve rutinler hakkında küçük parçalar yazabileceklerdir.)

ARR + B (OW) =



Daisy is 14 years old girl at West Orange Secondary School. She is American. All her friends like **tennis, basketball, cycling, volleyball, swimming, camping,** etc. But



Daisy's favorite sport is archery. Because she thinks it is very interesting and exciting. You focus and achieve it with a bow and arrow. So she follows all archery competition on real or TV. Her dream is being a good archer.

There is a competition in İstanbul. Daisy's favorite archer is Mete Gazoz. He is giving an interview. Daisy is listening him very carefully.



*"I am an ambitious player. I **usually** train day and night. I **often** do yoga. I have competition **once a week**. Being a national player isn't easy. The most important thing is concentration."*



After Daisy returns to home, she decides to join to city's archery team. She buys a bow and an arrow, after she starts to go trainings **twice a week**. Concentration is important, so she does yoga **three times a week**.

One day teacher says there is a tournament in Balıkesir. Their team also joins to this tournament. He starts to select players for the competition. But teacher doesn't say Daisy's name. She is disappointed and she is so sad. Teacher sees her crying and comes to speak to her. He says; *"Don't worry Daisy. This is not the end. You should train regularly and organize all your day. You should preapare a Daily Routine*

What time do you get up in the mornings?

What do you do at the weekends?

When do you do yoga?

How often do you train?


How do you feel when you practice archery?

Program with your activities and your routines.

Please organize your program and bring me a chart. I am waiting for you."



Daisy doesn't give up and goes to home and tells to her mother. And they starts to prepare Daisy's Daily Routine chart. Her mother asks questions about her hobbies, routines and activities.

 DAISY'S ROUTINE AND ACTIVITY CHART		
ROUTINES	WEEKDAYS	WEEKENDS
Get up	Usually early	Sometimes late
Have breakfast	Always	
Swim	Twice a week	
Do yoga	Three times a week, after breakfast	
Have lunch	Always	
Go to school	Always	Never
Do archery	Once a day	Twice a day
Do homework	In the evenings	
Go to cinema	Hardly ever	Often
Go jogging	Three times a week	

After Daisy's mother asks questions, they prepares Daisy's Routine and Activity Chart. Teacher can see frequency of trainings or activities. Can you write one day of Daisy completely with this chart?

DAISY'S ONE DAY: _____



PROBLEMS

- 1. Why does Daisy prefer archery?**
- 2. What lessons can Daisy take from Mete Gazoz's interview?**
- 3. Why doesn't Daisy attend to tournament? Why didn't her teacher choose her?**
- 4. Why does Daisy's teacher want to talk to her?**
- 5. How is Daisy's teacher's approach to her problem?**
- 6. How is Daisy's mother's approach to her problem?**
- 7. Which questions does Daisy's mother ask for her programme? Why?**
- 8. What are there on the chart?**
- 9. Can you guess Daisy's one day routines on the chart? Please write.**

EK-13. Senaryo 3. Etkinlik Planı

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı İngilizce Dersi 3. Senaryo Etkinlik Planı

Ders Adı : İngilizce

Sınıf : 7

Ünite Adı : Biographies - Biyografiler

Süre : 16 saat

Kazanımlar : Öğrenciler basit metinlerdeki sıklık zarflarını tanıyabilecek, olayların sıklıkları ile ilgili soru sorabilecek, sıklık zarflarını kullanarak günlük aktiviteler ve rutinler hakkında konuşabilecektir. Öğrenciler sporlar üzerine basit ve kısa metinleri anlayabilecek, sıklık zarflarını kullanarak günlük aktiviteler ve rutinler hakkında küçük parçalar yazabilecek, günlük aktiviteler ve rutinler hakkında küçük parçalar yazabilecektir.

Derse Hazırlık Çalışmaları

Sıklık zarflarının spor dallarına değinilerek aktiviteler ve rutinler hakkında cümleler içeren aynı zamanda güncel yaşamda karşımıza çıkabilecek bir olay örgüsü halinde sunulan “WHO WAS I? – Ben Kimdim?” senaryosu öğrenme kazanımları doğrultusunda öğrenciler ve öğretmen tarafından birlikte geliştirilir. Öncelikle ünite ile bağlantılı olarak gerçek yaşamla ilişkilendirilebilecek bir problem seçilir ve senaryo bu problem üzerinde örülmeye başlanır. Senaryo içerisinde yer alacak dilbilgisi konuları renklendirilerek ya da italik yazımla ayırt edilebilecek hale getirilir. Senaryo sürecinde ihtiyaç duyulabilecek materyaller Bilgi İstasyonu’na yerleştirilir. Öğrencilerin senaryoya hazırlıklı başlamalarını sağlamak amacıyla bilinmeyen kelimeler listesi oluşturulur ve senaryo dağıtımından bir ders önce öğrencilere verilir. Öğretmen ve öğrencilerin kolayca iletişim kurabileceği ve senaryo sürecini daha etkin işleyebilecekleri U düzeni şekli hazırlanır. Öğrencilerin kişisel ve akademik özellikleri, ayrıca istek ve beklentileri göz önünde bulundurularak oturma düzeni oluşturulur.

1. Aşama: Senaryonun Okunması ve Canlandırılması

“WHO WAS I? – Ben Kimdim?” senaryosu, öğretmen tarafından merak uyandırıcı ifadeler kullanılarak öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler senaryoyu inceler ve ardından her biri kendi içerisinden sessizce okur. Okuma sürecinde öğretmen tarafından daha önce dağıtılmış olan kelime kağıdından da yardım alabilir. Daha sonra öğretmen telaffuza kulak aşinalığı sağlamak amacıyla senaryoyu bir kez vurgulara dikkat ederek okur. Aralarda öğrencilerin de cümlelere devam etmelerini ister. Ayrıca öğretmen, senaryonun içerisinde renklendirilmiş ve italik şekilde ayırt edilmiş dilbilgisi konularına değinir. Ardından canlandırma çalışmalarına başlanır.

2. Aşama: Problemin Oluşturulması

Öğrenciler ile birlikte senaryo içerisindeki problemler sıralanır. Öğrenciler problem sayısına göre isteğe bağlı ve özelliklere dikkat edilerek gruplara ayrılır. Problem seçimi öğrencilerin isteğine bırakılır.

- Celine 5 yıl önce neden yeni bir hayata başladı?
- Celine’in üzülmesinin sebebi nedir?
- Celine neden şanslı olduğunu düşünüyor?
- Okuldaki bazı arkadaşları Celine hakkında ne düşünüyor? Öğretmenleri Celine hakkında ne düşünüyor? Aralarındaki fark nedir?
- Okulda düzenlenen yarışma Celine için neden önemli?
- Geçmişte yaşayan insanları önemli kılan neydi?
- Sabiha Gökçen ve Celine arasındaki bağlantı nedir?
- Celine’in geleceği hakkında ne düşünüyorsunuz?

3. Aşama: Problemin Çözümleri

Gruplar seçtikleri problemin çözümü için gerekli olan materyalleri Bilgi İstasyonu’ndan temin eder. Öğrenciler grup içerisinde tartışarak çözümlerini kaydeder. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının gerektirdiği gibi öğretmen bu süreçte de rehber konumunda öğrencilerin her biri ile iletişim halinde olmaya özen gösterir.

4. Aşama: Akran İknası

Gruplar kendi içlerindeki görüş farklılıkları sonucu birbirlerini ikna eder ve son çözümde hemfikir olarak değerlendirmeyi tamamlar. Ardından her grup kendi içinden

seçtiği bir temsilci ile kendi problemini ve çözümlünü sınıfa sunar. Farklı grupların çözümlerindeki farklı görüşleri alınır ve tartışma ortamı yaratılır.

5. Aşama: Değerlendirme

Öğrenme ve öğretme süreci hep birlikte değerlendirilir. Öğretmen sorularla ve düşüncelerle sınıfı yönlendirir ve tartışmayı yürütür. Bilişsel öğrenmelerin değerlendirilmesi amacıyla senaryo sonundaki yazma bölümleri öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte irdelenir. Ayrıca dilbilgisi konularının pekişmesi amacıyla destekleyici alıştıırma kağıtları dağıtılır ve ders kitabından da destek sağlanır.

EK-14. Senaryo 3. “Ben Kimdim?”

UNIT 3 – BIOGRAPHIES

Language Skills and Learning Outcomes

- **Listening**

Students will be able to recognize specific information in oral texts dealing with past events and dates.

(Öğrenciler geçmiş olaylar ve tarihler ile ilgili dinleme metinlerindeki belirli bilgileri ayırt edebileceklerdir.)

- **Speaking**

- i. Spoken Interaction**

1. Students will be able to talk about past events with definite time.

(Öğrenciler kesin tarihli geçmiş olaylar hakkında konuşabileceklerdir.)

- ii. Spoken Production**

1. Students will be able to describe past events and experiences.

(Öğrenciler geçmiş olayları ve deneyimlerini anlatabileceklerdir.)

- **Reading**

1. Students will be able to spot specific information about names and dates in past events in written texts

(Öğrenciler yazılı metinlerdeki geçmiş olaylar içerisinde yer alan tarihler ve isimler hakkındaki belirli bilgileri ayırt edebileceklerdir.)

- **Writing**

1. Students will be able to write a short and simple report about past events.

(Öğrenciler geçmiş olaylar hakkında kısa ve basit bir rapor yazabileceklerdir.)

WHO WAS I?

5 years ago, I was 10, I woke up for an exciting and happy morning. Because it was MY DAY! I washed my face, I prepared my luggage and I was ready to go to my new house and my new family! I wasn't alone anymore. I had a mother and a father. Maybe, I also had a pet. I said goodbye to orphanage forever!



I arrived my new home on 11 August 2015. My new mum gave me a big room, a big wardrobe, a big bed! I thought, it was a dream. Because, 6 girls stayed in a bedroom in orphanage. I hoped, I had a good future, good friendships, a good life. So, my life started as Celine Ground **on eleventh of August in 2015.**



Today, I am 15. I am a middle school student at Jamicca Secondary School. I have very good friends but sometimes I feel bad. Because some students say to each other:

Father 1: Ground Family adopted Celine.

Friend 2: She had bad habits in the orphanage.

Friend 3: I am afraid of her!

I close my ears. But, I sometimes think at nights, I didn't choose this life! I should learn living with problems.

There are my best friends, Luna, Sindy, Kate and Joie. I feel myself better and problem-free with them. My family loves me very much. I am lucky about them. Also, my teachers help me about my problems. Besides, they think, I am a very hardworking and creative student.

There is a competition at school. It is about creative projects. Luna, Sindy, Kate, Joie and I designed a game for English lesson. It's name is "Who was I?" There is a poster for our game.

The poster is titled "WHO WAS I?" and features a large tree with many question marks in its branches. Some of the question marks are replaced by small portraits of famous people, including Abraham Lincoln and Albert Einstein. At the base of the tree, there is a girl holding a trophy labeled "BIG PRIZE", a colorful starburst labeled "WINNER", and a gift box. To the right of the tree, there are three lines of text: "There were 25 famous people!", "There were 25 clues!", and "There was a big prize!". Below these lines is the title "WHO WAS I?" in red, and at the bottom, "Come to the past and find me!"

There were 25 famous people!

There were 25 clues!

There was a big prize!

WHO WAS I?

Come to the past and find me!

Yesterday, we played our game with students in the garden. There was a table for our Project in the garden and my friends gave clues for students.

Luna: I loved science. I found gravity with an apple! Who was I?

Student 4: You were Einstein.

Kate: I was a lawyer. I was the 16th president of United States.

Student 5: You were Abraham Lincoln.

Joie: I found X-Rays. I was born **in eighteen sixty seven.**

Student 6: You were Marie Curie.

Sindy: I invented telephone. I was born **in eighteen forty seven.**

Student 7: You were Alexander Graham Bell.

Celine: Atatürk adopted me. I was the female fighter pilot in Turkey. Who was I?

Student 8: You were Sabiha Gökçen.

Celine: And you won the prizes!!!

I gave students' prizes, so everybody was very happy.

After that I thought about Sabiha Gökçen. She was a famous and important woman. Atatürk adopted her. Was she sad or happy? Did her friends like her? I wished to meet with her.

Today, I believe, I can be an important woman for World like Sabiha Gökçen. What do you think? Also I wonder about your past. Write me please!



What do you think about Celine?

What about your past?

PROBLEMS

- 1. Why did Celine start a new life 5 years before?**
- 2. Why was Celine sad?**
- 3. Why does Celine think she is lucky?**
- 4. What do some friends and teachers think about Celine? What is the difference between two thoughts?**
- 5. Why is the competition important for Celine?**
- 6. Why was the people in the past important?**
- 7. What is the connection/similarity between Celine and Sabiha Gökçen?**
- 8. What do you think about Celine's future?**

EK-15. Senaryo 4. Etkinlik Planı

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı İngilizce Dersi 4. Senaryo Etkinlik Planı

Ders Adı : İngilizce

Sınıf : 7

Ünite Adı : Wild Animals – Vahşi Hayvanlar

Süre : 16 saat

Kazanımlar : Öğrenciler dinleme metinlerindeki geniş ve geçmiş zaman olaylarını anlayabilecek, bunlar hakkında bilgi verebilecek, dinleme metinlerindeki vahşi hayvan isimlerini ayırt edebilecek, vahşi hayvanların karakteristik özellikleri hakkında sorular sorabilecek, basit önerilerde bulunabilecektir. Öğrenciler basit metinlerdeki geniş ve geçmiş zaman olaylarını okuyarak anlayabilecek, yazılı metinlerdeki vahşi hayvan isimlerini ayırt edebilecek ve vahşi yaşamı tanımlayan parçalar yazabileceklerdir.

Derse Hazırlık Çalışmaları

Sıklık zarflarının spor dallarına değinilerek aktiviteler ve rutinler hakkında cümleler içeren aynı zamanda güncel yaşamda karşımıza çıkabilecek bir olay örgüsü halinde sunulan “I HAVE A RIDDLE! – Bir Bilmecem Var!” senaryosu öğrenme kazanımları doğrultusunda öğrenciler ve öğretmen tarafından birlikte geliştirilir. Öncelikle ünite ile bağlantılı olarak gerçek yaşamla ilişkilendirilebilecek bir problem seçilir ve senaryo bu problem üzerinde örülmeye başlanır. Senaryo içerisinde yer alacak dilbilgisi konuları renklendirilerek ya da italik yazımla ayırt edilebilecek hale getirilir. Senaryo sürecinde ihtiyaç duyulabilecek materyaller Bilgi İstasyonu’na yerleştirilir. Öğrencilerin senaryoya hazırlıklı başlamalarını sağlamak amacıyla bilinmeyen kelimeler listesi oluşturulur ve senaryo dağıtımından bir ders önce öğrencilere verilir. Öğretmen ve öğrencilerin kolayca iletişim kurabileceği ve senaryo sürecini daha etkin işleyebilecekleri U düzeni şekli hazırlanır. Öğrencilerin kişisel ve akademik özellikleri, ayrıca istek ve beklentileri göz önünde bulundurularak oturma düzeni oluşturulur.

1. Aşama: Senaryonun Okunması ve Canlandırılması

“I HAVE A RIDDLE! – Bir Bilmecem Var!” senaryosu, öğretmen tarafından merak uyandırıcı ifadeler kullanılarak öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler senaryoyu inceler ve ardından her biri kendi içerisinde sessizce okur. Okuma sürecinde öğretmen tarafından daha önce dağıtılmış olan kelime kağıdından da yardım alabilir. Daha sonra öğretmen telaffuza kulak aşinalığı sağlamak amacıyla senaryoyu bir kez vurgulara dikkat ederek okur. Aralarda öğrencilerin de cümlelere devam etmelerini ister. Ayrıca öğretmen, senaryonun içerisinde renklendirilmiş ve italik şekilde ayırt edilmiş dilbilgisi konularına değinir. Ardından canlandırma çalışmalarına başlanır.

2. Aşama: Problemin Oluşturulması

Öğrenciler ile birlikte senaryo içerisindeki problemler sıralanır. Öğrenciler problem sayısına göre isteğe bağlı ve özelliklere dikkat edilerek gruplara ayrılır. Problem seçimi öğrencilerin isteğine bırakılır.

- Maria neden üzgün? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?
- Öğretmen Maria'nın problemine nasıl bir yaklaşım sergiledi?
- Öğretmen Maria'nın probleminden sonra neden hemen bir oyun oynatmak istedi?
- Oynadıkları oyun eğlenceli ya da eğitici miydi? Neden?
- Oynanan oyunun Maria'nın problemi ile bağlantısı nedir?
- Maria'nın üzüntüsüne destek olmak amacıyla öğretmeni ve arkadaşları neler yaptı?
- Öğretmenin Maria'ya sürprizi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Maria yaşadığı üzüntüden ve sahip olduğu sürprizden sonra nasıl bir ders çıkarmış olabilir?

3. Aşama: Problemin Çözümleri

Gruplar seçtikleri problemin çözümü için gerekli olan materyalleri Bilgi İstasyonu'ndan temin eder. Öğrenciler grup içerisinde tartışarak çözümlerini kaydeder. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının gerektirdiği gibi öğretmen bu süreçte de rehber konumunda öğrencilerin her biri ile iletişim halinde olmaya özen gösterir.

4. Aşama: Akran İknası

Gruplar kendi içlerindeki görüş farklılıkları sonucu birbirlerini ikna eder ve son çözümde hemfikir olarak değerlendirmeyi tamamlar. Ardından her grup kendi içinden seçtiği bir temsilci ile kendi problemini ve çözümünü sınıfa sunar. Farklı grupların çözüm hakkındaki farklı görüşleri alınır ve tartışma ortamı yaratılır.

5. Aşama: Değerlendirme

Öğrenme ve öğretme süreci hep birlikte değerlendirilir. Öğretmen sorularla ve düşüncelerle sınıfı yönlendirir ve tartışmayı yürütür. Bilişsel öğrenmelerin değerlendirilmesi amacıyla senaryo sonundaki yazma bölümleri öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte irdelenir. Ayrıca dilbilgisi konularının pekişmesi amacıyla destekleyici alıştıırma kağıtları dağıtılır ve ders kitabından da destek sağlanır.

EK-16. Senaryo 4. “Bir Bilmecem Var!”

UNIT 4 – WILD ANIMALS

Language Skills and Learning Outcomes

• **Listening**

1. Students will be able to understand past and present events in oral texts.

(Öğrenciler dinleme metinlerindeki geniş ve geçmiş zaman olaylarını anlayabileceklerdir.)

2. Students will be able to identify the names of wild animals in simple oral texts.

(Öğrenciler dinleme metinlerindeki vahşi hayvan isimlerini ayırt edebileceklerdir.)

• **Speaking**

i. **Spoken Interaction**

1. Students will be able to ask people questions about characteristics of wild animals.

(Öğrenciler vahşi hayvanların karakteristik özellikleri hakkında sorular sorabileceklerdir.)

ii. **Spoken Production**

1. Students will be able to make simple suggestions.

(Öğrenciler basit önerilerde bulunabileceklerdir.)

2. Students will be able to report on past and present events.

(Öğrenciler geniş ve geçmiş zaman olaylar üzerine bilgi verebilecektir.)

• **Reading**

1. Students will be able to understand past and present events in simple texts

(Öğrenciler basit metinlerdeki geniş ve geçmiş zaman olaylarını anlayabileceklerdir.)

2. Students will be able to spot the names of wild animals in simple texts.

(Öğrenciler yazılı metinlerdeki vahşi hayvan isimlerini ayırt edebileceklerdir.)

• **Writing**

1. Students will be able to write pieces describing wildlife.

(Öğrenciler vahşi yaşamı tanımlayan parçalar yazabileceklerdir.)

I HAVE A RIDDLE!

Maria is 13 years old and studies at American Secondary School. She loves animals very much. Fish is her favorite animal. She has got 2 fish in her house. But one of her fish died last week. The other fish died yesterday. Maria is so sad. But, she had to go to school. Today the first lesson is English. English teacher heard about her fish. So she called her because she saw her upset.



Teacher: Maria, how are you today?

Maria: I feel very sorry because my fish died yesterday. 😞

Teacher: Maria I'm sorry about this. I hope you get another fish. Children, please support your friend! Let's play a game to make happy your friend.

Maria: Thanks my teacher.

Then her teachers began to tell the game. The students were very curious about the game.

Teacher: Everybody, listen to me carefully. There are riddles about wild animals. Firstly, everybody go out and I hide the riddles somewhere in the classroom. Then you come to classroom. I choose one of you. This student try to find the riddle. After she finds the animal, she imitates this animal. **Let's start the game now!**

Then all students went out of class. Teacher hid the riddle in the classroom. Then he called all the students. The first Jack game started. Jack started looking for the riddle in the classroom. He found the riddle in the bookshelf. Jack read the riddle on the paper.



Jack: Everybody knows me. My name is the king of forests. All animals are afraid of me. Which animal I am?

All students tried to answer the riddle. They answered questions about the animal.

Katie: How are you like?

Jack: I am strong and brave.

Sally wanted to answer the question. Then Sally stood up.

Sally: My teacher, I know the answer. This animal is a **lion**.

Teacher: Yes, the answer is correct. Thank you Sally. Would you do a lion imitation now?

And she started to roar. The class laughed at her. Then Daina started looking for the riddle in the classroom. And found her by the window. Daina read the riddle on the paper.

Daina: I fly freely in the sky. My feathers are black or grey. So which animal I am?

Darek: **What about your characteristics?**

Diana: I am brave, frightening and clear-eyed.



All students tried to answer the riddle. Fiona wanted to answer the question. Then Fiona stood up.

Fiona : My teacher, I know the answer. This animal is a **eagle**.

Teacher: Yes, the answer is correct. Thank you Fiona. Would you do an eagle imitation now?

Then she opened her arms like a bird and she started to fly. The class laughed at her.

Then Helen started looking for the riddle in the classroom. Helen found the riddle in her bag. And then she studied the riddle.

Helen: I live in the sea. I love swimming. So which animal am I?

Clara: How are you like?



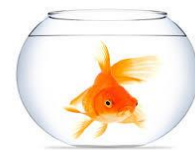
Helen: I am lovely, happy and sportive. Also, I send you one of my small friends.

All students tried to answer the riddle. Maria wanted to answer the question. Then Maria stood up.

Maria: My teacher, I know the answer. This animal is a **dolphin**. Is there a fish here now?

Teacher: Yes, the answer is correct. Thank you Maria. Yes, There are 2 fish at the aquarium in the table.

Maria: My Teacher, I'm so happy. I will take good care of them.



Students loved this game. After that they asked teacher; **“Why don't we play it every week?”**

What is your favorite wild animal? Choose from below and describe it please?

PROBLEMS

- 1. Why is Maria sad? What do you think about this situation?**
- 2. How was the teacher's approach about Maria's problem?**
- 3. Why did teacher want to play a game after she listened to Maria's problem?**
- 4. How was the game? Educational or entertaining? Why?**
- 5. What is the connection between game and Maria's problem?**
- 6. What did teacher and Marie's friends do in support of her problem?**
- 7. What do you think about teacher's surprise to Maria?**
- 8. How did Mary take a lesson from her sadness and teacher's surprise?**

EK-17. Senaryo 5. Etkinlik Planı

Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı İngilizce Dersi 5. Senaryo Etkinlik Planı

Ders Adı : İngilizce

Sınıf : 7

Ünite Adı : Television – Televizyon

Süre : 16 saat

Kazanımlar : Öğrenciler günlük rutinler ve tercihler hakkındaki basit dinleme metinlerini anlayabilecek, diğer insanların tercihleri hakkında sorular sorabilecek, kişisel deneyimler ve olaylar hakkında konuşabileceklerdir. Öğrenciler kendi tercihlerini ve geçmiş olayları basit bir şekilde ifade edebilecek, geçmiş olaylar, tercihler ve günlük rutinler hakkındaki basit metinleri anlayabilecek ve bunlar hakkında parçalar yazabileceklerdir.

Derse Hazırlık Çalışmaları

Sıklık zarflarının spor dallarına değinilerek aktiviteler ve rutinler hakkında cümleler içeren aynı zamanda güncel yaşamda karşımıza çıkabilecek bir olay örgüsü halinde sunulan “PUT ME IN THE TELEVISION! – Beni Televizyonun İçine Koy!” senaryosu öğrenme kazanımları doğrultusunda öğrenciler ve öğretmen tarafından birlikte geliştirilir. Öncelikle ünite ile bağlantılı olarak gerçek yaşamla ilişkilendirilebilecek bir problem seçilir ve senaryo bu problem üzerinde örülmeye başlanır. Senaryo içerisinde yer alacak dilbilgisi konuları renklendirilerek ya da italik yazımla ayırt edilebilecek hale getirilir. Senaryo sürecinde ihtiyaç duyulabilecek materyaller Bilgi İstasyonu’na yerleştirilir. Öğrencilerin senaryoya hazırlıklı başlamalarını sağlamak amacıyla bilinmeyen kelimeler listesi oluşturulur ve senaryo dağıtımından bir ders önce öğrencilere verilir. Öğretmen ve öğrencilerin kolayca iletişim kurabileceği ve senaryo sürecini daha etkin işleyebilecekleri U düzeni şekli hazırlanır. Öğrencilerin kişisel ve akademik özellikleri, ayrıca istek ve beklentileri göz önünde bulundurularak oturma düzeni oluşturulur.

1. Aşama: Senaryonun Okunması ve Canlandırılması

“PUT ME IN THE TELEVISION! – Beni Televizyonun İçine Koy!” senaryosu, öğretmen tarafından merak uyandırıcı ifadeler kullanılarak öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler senaryoyu inceler ve ardından her biri kendi içerisinde sessizce okur. Okuma sürecinde öğretmen tarafından daha önce dağıtılmış olan kelime kağıdından da yardım alabilir. Daha sonra öğretmen telaffuzla kulak aşinalığı sağlamak amacıyla senaryoyu bir kez vurgulara dikkat ederek okur. Aralarda öğrencilerin de cümlelere devam etmelerini ister. Ayrıca öğretmen, senaryonun içerisinde renklendirilmiş ve italik şekilde ayırt edilmiş dilbilgisi konularına değinir. Ardından canlandırma çalışmalarına başlanır.

2. Aşama: Problemin Oluşturulması

Öğrenciler ile birlikte senaryo içerisindeki problemler sıralanır. Öğrenciler problem sayısına göre isteğe bağlı ve özelliklere dikkat edilerek gruplara ayrılır. Problem seçimi öğrencilerin isteğine bırakılır.

- Deniz rutin bir günündeki aktiviteler nelerdir?
- Deniz’in problemi nedir? O her zaman neyi tercih ediyor?
- Şükran Teyze neden sinirliydi?
- Toprak ve Su kim ve Deniz’e ne getirdiler? Neden?
- Toprak ve Su’nun hediyesini aldığı anda Deniz’in tepkisi nasıldı? Neden?
- Deniz’in film tercihi nedir?
- Deniz TV bağımlısı olmaktan memnun mu? Niçin?
- Babası Deniz’in bağımlılığı hakkında ne düşünüyor?
- Annesi Deniz’in bağımlılığı hakkında ne düşünüyor?
- Şükran teyze Deniz’e ne öneriyor?

3. Aşama: Problemin Çözümleri

Gruplar seçtikleri problemin çözümü için gerekli olan materyalleri Bilgi İstasyonu’ndan temin eder. Öğrenciler grup içerisinde tartışarak çözümlerini kaydeder. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının gerektirdiği gibi öğretmen bu süreçte de rehber konumunda öğrencilerin her biri ile iletişim halinde olmaya özen gösterir.

4. Aşama: Akran İknası

Gruplar kendi içlerindeki görüş farklılıkları sonucu birbirlerini ikna eder ve son çözümde hemfikir olarak değerlendirmeyi tamamlar. Ardından her grup kendi içinden seçtiği bir temsilci ile kendi problemini ve çözümünü sınıfa sunar. Farklı grupların çözüm hakkındaki farklı görüşleri alınır ve tartışma ortamı yaratılır.

5. Aşama: Değerlendirme

Öğrenme ve öğretme süreci hep birlikte değerlendirilir. Öğretmen sorularla ve düşüncelerle sınıfı yönlendirir ve tartışmayı yürütür. Bilişsel öğrenmelerin değerlendirilmesi amacıyla senaryo sonundaki yazma bölümleri öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte irdelenir. Ayrıca dilbilgisi konularının pekişmesi amacıyla destekleyici alıştırmaya kağıtları dağıtılır ve ders kitabından da destek sağlanır.

EK-18. Senaryo 5. “Beni Televizyonun İçine Koy!”

UNIT 5 – TELEVISION

Language Skills and Learning Outcomes

- **Listening**
 - i. Students will be able to understand simple oral texts about daily routines and preferences..
(Öğrenciler günlük rutinler ve tercihler hakkındaki basit dinleme metinlerini anlayabileceklerdir.)
- **Speaking**
 - i. **Spoken Interaction**
 - 1.Students will be able to ask people questions about preferences of other people.
(Öğrenciler diğer insanların tercihleri hakkında sorular sorabileceklerdir.)
 - 2.Students will be able to talk about past events and personal experiences.
(Öğrenciler kişisel deneyimler ve olaylar hakkında konuşabileceklerdir.)
 - ii. **Spoken Production**
 1. Students will be able to state their preferences.
(Öğrenciler kendi tercihlerini ifade edebileceklerdir.)
 - 2.Students will be able to describe past events in a simple way.
(Öğrenciler geçmiş olayları basit bir şekilde ifade edebileceklerdir.)
- **Reading**
 1. Students will be able to understand simple texts about daily routines and preferences.
(Öğrenciler tercihler ve günlük rutinler hakkındaki basit metinleri anlayabileceklerdir.)
 2. Students will be able to understand simple texts about past events.
(Öğrenciler geçmiş olaylar hakkındaki basit metinleri anlayabileceklerdir.)
- **Writing**
 1. Students will be able to write pieces about daily routines and preferences.
(Öğrenciler günlük rutinler ve tercihler hakkında parçalar yazabileceklerdir.)

PUT ME IN THE TELEVISION!



My name is Deniz. I am 11 years old. I have a problem. I am a TV addict and I don't know how to handle it. I wake up in the morning, I have breakfast, then I go to school. This is my Daily routine. But After I came to school and do my homework, I need to watch TV until I sleep. For example, I watch TV on the phone on the bus, at school break. So this is a big problem for me!

I **came** to home form school on that Monday. I **sat** in front of the television. I **watched** my favorite documentary show today. I prefer the documentary program to the news. I think the news are very boring. According to my mother I don't eat food regularly, I don't work at all. I am not chatting with her. But I don't prefer studying and chatting with my mother to watching television. My mother **saw** me in front of the TV and **shouted**:

Mother-) "It is enough! Go to your room and study. I don't want you to be busy with empty things. When you grow up, I want you to be a doctor.

Deniz-) Mom, I'm sorry, but I...

Mother-) Shut up ! Go and study your lesson in your room!

Deniz-) Okey mom!

I **went** to my room but I **continued** to watch it on the tablet. That evening, our upper neighbour, Layla arrived to my home. She **didn't** want to study or play games. We both **thought** about what to do and we **decided** to watch Jackie Chan.

Deniz-) What do you prefer Layla?

Layla-) I prefer watching Jackie Chan to studying or playing games.



Deniz-) Good! I prefer Jackie Chan, because it is better than other films.

At 11 o'clock, we **found** ourselves in the film. Our neighbour aunt Şükran **hit** our wall with a stick. She shouted;

Aunt Şükran-) Be quiet kids! I am very angry! I can't sleep!

We **were** terrified. We **stopped**. She **stopped**. Then, Layla **went** to her home and I **slept**.

In the morning, the door **was** knocked. I **was** very surprised because my cousins **were** on the door.



Toprak-) Good morning Deniz!

Su-) Good morning Deniz!

Deniz-) Good morning babies! I missed you so much!

I **didn't** actually sleep. I **was** in the bed and **looked** at the tablet. I **woke** up quickly, because there **was** a box on their hands. I asked:

Deniz-) What is that cousins?

Toprak-) Guess! What do you prefer?

Deniz-) I prefer something to watch because I need TV 😊

Su-) I know 😊 So we **bought** yoooouuuu! Ta ta ta taaaaa!

Deniz-) A FILM!!! Is it a horror movie?

Toprak-) No, it isnt. Do you prefer a soup opera?

Deniz-) No, I don't. I prefer poliçe drama to soup opera!

Su-) Okey, do you prefer documentary?

Deniz-) Maybe. But I prefer poliçe drama to documentary.

Toprak-) Okey, okey. This is Sherlock Holmes! And of course, some surprises to eat 😊

Deniz-) I love you very much!



I **was** very happy because I **wanted** it for a long time! After sharing my happiness with them we **wanted** to watch it together. But the computer **was** broken and the internet **was** over. We **couldn't** watch it. So I **was** very sorry and I **went** to the living room.

Mother-) Deniz, what happened? Why are your faces unhappy?

Deniz-) Mom, my computer **was** broken, so I can't watch Sherlock Holmes.

Mother-) Don't worry honey. This is not the end. TV isn't your World. This is wrong. Look, your cousins are here for you.

Su-) Let's not watch.

Toprak-) You can watch it when you come to us.

After, Su, Toprak and Deniz **hugged** each other and **clapped** their hands together.

Deniz-) I am aware of that. I am a TV addict. I want to give up but I can't. I don't go out with my friends, I don't eat very much, I don't read book. So I am not happy. Please help me! What can I do?

Father-) This is your first step, Deniz. You know that TV is a wrong thing. We can start a new life with this step. We are with you!



Mother-) Yes honey! We prefer being with you to watching TV!

Aunt Şükran-) Let's make a Daily routine chart to reduce watching TV!

Please make a chart for Deniz. What can she do?

DENİZ'S DAILY ROUTINE CHART	
ROUTINES	

DENİZ'S PREFERENCES CHART
Deniz prefers _____ to _____
Deniz doesn't prefer _____ to _____

YOUR PREFERENCES CHART
I prefer _____ to _____
I don't prefer _____ to _____

PROBLEMS

- 1. What does she do in a day?**
- 2. What is her problem? What does she prefer?**
-
- 4. Why was Aunt Şükran angry?**
-
- 5. Who is Toprak and Su? What did Toprak and Su bring to Deniz?**
-
- 6. How did Deniz feel when she took the present? Why?**
-
- 7. What is Deniz's film preference?**
-
- 8. Was Deniz happy for being a TV addict? Why?**
-
- 9. What did her father think about her addiction?**
-
- 10. What did her mother think about her addiction?**
-
- 11. What did aunt Şükran suggest?**

