



**3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME  
YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN BAŞARILARINA ETKİSİ**

**Betül KARAOĞLAN**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Temel Eğitim Anabilim Dalı**

**Dr. Öğr. Üyesi Murat ÇALIŞOĞLU**

**2019**

**(Her Hakkı Saklıdır)**

**T.C**  
**AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**Betül KARAOĞLAN**

**3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME**  
**YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN BAŞARILARINA ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ YÖNETİCİSİ**  
**Dr. Öğr. Üyesi Murat ÇALIŞOĞLU**

**AĞRI-2019**



T.C.  
**AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



**TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Dr. Öğr. Üyesi Murat ÇALIŞOĞLU danışmanlığında, Betül KARAOĞLAN tarafından hazırlanan bu çalışma ...../...../..... tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Başkan :** .....

**İmza:** .....

**Jüri Üyesi :** .....

**İmza:** .....

**Jüri Üyesi :** .....

**İmza:** .....

**Jüri Üyesi :** .....

**İmza:** .....

**Jüri Üyesi :** .....

**İmza:** .....

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine ait olup;

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../2019 tarih ve .... / . .... nolu kararı ile onaylanmıştır.

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

Doç. Dr. Alperen KAYSERİLİ  
Enstitü Müdürü

**TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI**  
**SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN BAŞARILARINA ETKİSİ” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

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

Δ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Betül KARAOĞLAN

## İÇİNDEKİLER

|                                    | Sayfa No |
|------------------------------------|----------|
| TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....    | II       |
| TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI ..... | III      |
| ÖZET.....                          | VII      |
| ABSTRACT .....                     | VIII     |
| ÖNSÖZ.....                         | IX       |
| TABLolar DİZİNİ .....              | X        |
| KISALTMALAR DİZİNİ .....           | XI       |
| GİRİŞ .....                        | 1        |

## BİRİNCİ BÖLÜM

|                                                                                                              |   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| 3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME<br>YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN BAŞARILARINA ETKİSİ ..... | 3 |
| 1.1. Problem .....                                                                                           | 3 |
| 1.2. Amaç .....                                                                                              | 3 |
| 1.3. Önem .....                                                                                              | 3 |
| 1.4. Varsayımlar .....                                                                                       | 4 |
| 1.5. Sınırlılıklar.....                                                                                      | 4 |
| 1.6. Tanımlar .....                                                                                          | 4 |

## İKİNCİ BÖLÜM

|                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------|----|
| 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....                          | 5  |
| 2.1. Hayat Bilgisi Dersinin Tarihçesi .....                                | 5  |
| 2.2. Hayat Bilgisi Öğretiminde Kullanılabilecek Öğretim Stratejileri ..... | 6  |
| 2.2.1. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi.....                               | 6  |
| 2.2.2. Buluş yoluyla öğretim stratejisi .....                              | 8  |
| 2.2.3. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi.....                  | 9  |
| 2.3. Hayat Bilgisi Öğretiminde Kullanılabilecek Öğretim Yöntemleri.....    | 10 |
| 2.3.1. Anlatım yöntemi .....                                               | 10 |
| 2.3.2.Soru-cevap yöntemi .....                                             | 11 |

|                                                                                        |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.3.3. Gezi-gözlem yöntemi.....                                                        | 11 |
| 2.3.4. Gösteri (demonstrasyon) yöntemi.....                                            | 12 |
| 2.3.5. Örnek olay yöntemi .....                                                        | 12 |
| 2.3.6. Tartışma yöntemi .....                                                          | 12 |
| 2.3.7. Problem çözme yöntemi .....                                                     | 12 |
| 2.4. Hayat Bilgisi Öğretiminde Kullanılabilecek Öğretim Teknikleri .....               | 13 |
| 2.4.1. Beyin fırtınası .....                                                           | 13 |
| 2.4.2. İstasyon tekniği .....                                                          | 13 |
| 2.4.3. Altı şapka düşünme tekniği.....                                                 | 13 |
| 2.4.4. Eğitsel oyun tekniği .....                                                      | 14 |
| 2.4.5. Rol oynama tekniği.....                                                         | 14 |
| 2.5. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı .....                                           | 14 |
| 2.5.1. Senaryo türleri.....                                                            | 17 |
| 2.5.1.1. Kurgu temelli senaryolar.....                                                 | 17 |
| 2.5.1.2. Problem temelli senaryolar .....                                              | 17 |
| 2.5.1.3. Konu temelli senaryolar .....                                                 | 17 |
| 2.5.1.4. Beceri temelli senaryolar.....                                                | 17 |
| 2.5.2. Senaryo yazımı .....                                                            | 17 |
| 2.5.2.1. Senaryonun gerçeğe uygunluğu .....                                            | 18 |
| 2.5.2.2. Senaryonun amacı .....                                                        | 18 |
| 2.5.2.3. Senaryonun biçimi ve biçemi.....                                              | 18 |
| 2.5.2.4. Senaryonun içeriği .....                                                      | 18 |
| 2.5.2.5. Senaryonun öğrenci düzeyine uygunluğu .....                                   | 19 |
| 2.5.3. Senaryonun geliştirilmesi .....                                                 | 19 |
| 2.5.4. Senaryo temelli öğrenmenin düzenlenmesi .....                                   | 21 |
| 2.5.5. Senaryonun kullanımı .....                                                      | 21 |
| 2.5.6. Senaryo temelli öğrenme yaklaşımının geleneksel yaklaşımlardan<br>farkları..... | 22 |
| 2.5.7. Senaryo temelli öğrenmenin avantajları ve özellikleri .....                     | 23 |
| 2.6. Senaryo Temelli Öğrenme İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....                     | 23 |
| 2.6.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar .....                                          | 23 |
| 2.6.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....                                          | 28 |

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

|                                                            |           |
|------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>3. YÖNTEM.....</b>                                      | <b>30</b> |
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....                             | 30        |
| 3.2. Çalışma Grubu.....                                    | 32        |
| 3.3. Verilerin Toplanması.....                             | 33        |
| 3.4. Verilerin Analizi.....                                | 34        |
| 3.5. Araştırmada Kullanılan Senaryoların Hazırlanması..... | 35        |

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

|                                                                                           |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>                                                          | <b>37</b> |
| 4.1. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasındaki farka ilişkin bulgular..... | 37        |
| 4.2. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farka ilişkin bulgular.....   | 37        |
| 4.3. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farka ilişkin bulgular..... | 38        |
| 4.4. Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasındaki farka ilişkin bulgular.....   | 39        |
| 4.5. Deney grubunun erişim puanlarındaki cinsiyete ilişkin farka yönelik bulgular.....    | 40        |
| 4.6. Kontrol grubunun erişim puanlarındaki cinsiyete ilişkin farka yönelik bulgular.....  | 40        |

### BEŞİNCİ BÖLÜM

|                                          |           |
|------------------------------------------|-----------|
| <b>5. SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER.....</b> | <b>42</b> |
| 5. 1. Sonuç, Tartışma.....               | 42        |
| 5. 2. Öneriler.....                      | 45        |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>                    | <b>46</b> |
| <b>EKLER.....</b>                        | <b>52</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>                     | <b>77</b> |

## **ÖZET**

### **YÜKSEK LİSANS TEZİ**

### **3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN BAŞARILARINA ETKİSİ**

**Betül KARAOĞLAN**

**Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Murat ÇALIŞOĞLU**

**2019, XI+ 77 Sayfa**

**Jüri: Doç. Dr. Ahmet Selim DOĞAN**

**Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SÖYLEMEZ**

**Dr. Öğr. Üyesi Murat ÇALIŞOĞLU**

Araştırmanın amacı, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinde Senaryo Temelli Öğrenme yönteminin Hayat Bilgisi dersi "Sağlıklı Hayat" ünitesindeki akademik başarısına etkisini incelemektir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden deney-kontrol gruplu, ön test- son testli deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Ağrı ili Küpkıran İlkokulu 3. sınıfta öğrenim gören 43 deney ve 44 kontrol grubu olmak üzere toplam 84 öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı düzeyleri bakımından denkleğinin belirlenmesi amacıyla gruplara ön test uygulanmış ve grupların birbirlerine denk olduğu belirlenmiştir. Deney grubunda dersler kontrol grubundan farklı olarak senaryo temelli öğrenme yaklaşımı ile işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) 0.83 olarak belirlenen başarı testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre başarı son test puanları arasındaki fark deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur. Araştırma sonucunda, deney grubunda derslerin senaryo temelli öğrenme yaklaşımıyla işlenmesi öğrencilerin akademik başarısına etkisinde kontrol grubuna göre anlamlı fark olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Senaryo temelli öğrenme, Hayat Bilgisi

## **ABSTRACT**

### **MASTER'S THESIS**

#### **THE EFFECT OF THE SCENORİO BASED LEARNING METHOD ON STUDENTS ACHİEVEMENT İN 3RD GRADE SOCIAL STUDİES COURSE**

**Betül KARAOĞLAN**

**Thesis Advisor: Dr. Teac. Mem. Murat ÇALIŞOĞLU**

**2019, XI+ 77 Page**

**Jury: Assoc. Prof. Dr. Ahmet Selim DOĞAN**

**Dr. Teac. Mem. Yusuf SÖYLEMEZ**

**Dr. Teac. Mem. Murat ÇALIŞOĞLU**

The purpose of the study is to examine the effect of the scenario-based learning method on academic achievement in “healthy life” unit of social studies course in 3rd grade primary school students. In this research,pre-test post-test experimental research method with experimental control group was used as one of the quantitative research method. Participants of the study comprised 84 of 3rd grade students at Ağrı Küpkıran Primary School. The experimental group consists of 43 students and the control group consists of 44 students. In order to determine the equivalence of experimental and control groups in terms of academic achievement levels, pretest was applied to the groups and the groups were determined to be homogeneous. In the experimental group, the lessons were taught with scenario-based learning approach unlike the control group. As a data collection tool,the achievement test which was developed by the researcher and whose alpha reliability coefficient was determined as 0.83. The difference between the final test scores of success has been in favour of the experiment group. As a result of the study ,it can be said that there is a significant difference between the results of the experimental group and the effects of the scenario based learning approach on the academic achievement of the students when compared to the control group

**Keywords:** Scenario-based learning, Social studies

## ÖNSÖZ

Bu çalışma ilkokul 3. sınıf öğrencilerinde Senaryo Temelli Öğrenme yönteminin hayat bilgisi dersi "Sağlıklı Hayat" ünitesindeki akademik başarısına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Öğretimin etkililiğini belirleyen birçok unsur bulunmaktadır. Bunlardan biri de kullanılan yöntemdir. Kullanılan yöntem öğretimi yapılacak alan ile ne kadar uyumlu ise öğretim de bir o kadar etkili ve verimli olabilmektedir.

Bu tezin hazırlanması sürecinde birçok kişinin desteği ve katkısı olmuştur. Öncelikle; yüksek lisans eğitimim ve tez yazma sürecinde sonsuz desteğini hissettiğim, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, her konuda bana rehberlik eden saygıdeğer hocam Dr. Öğr. Üyesi Murat ÇALIŞOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans yapmam konusunda beni yönlendiren ve örnek olan, yardımcı olan, ilgi, sevgi ve desteği ile kendisini her zaman yanımda hissettiğim hayatımın her alanında bana rehberlik eden canım babam Dr. Öğr. Üyesi İbrahim ÖZGÜL'e şükranlarımı sunarım.

Süreçte desteği ve güvenini her daim hissettiğim değerli eşim Sedat KARAOĞLAN'a sevgilerimle teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde yardımcı olan Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SÖYLEMEZ ve Arş. Gör. Büşra KOÇAK MACUN hocalarıma yardımlarından dolayı teşekkürlerimi sunarım. Aynı zamanda araştırmamın uygulama sürecinde sağladıkları imkanlardan dolayı Küpkıran İlkokulu Müdürü Mehmet YAŞIK ve Zekiye ERGEN öğretmenlerime teşekkür ederim.

Yine hayatımda bulunduğum noktaya gelmemde çok emeği olan, sevgi, ilgi ve desteği ile sabırla yanımda olan ve bu süreçte bana çok destek olan biricik annem Süheyla ÖZGÜL'e ve kardeşlerime sonsuz sevgilerimle teşekkür ederim.

Betül KARAOĞLAN

## TABLÖLAR DİZİNİ

|                                                                                                                                                    |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 3. 1. Araştırmanın Modeli.....                                                                                                               | 30 |
| <b>Tablo 3. 2.</b> Deney Grubunun Demografik Özellikleri.....                                                                                      | 32 |
| <b>Tablo 3. 3.</b> Kontrol Grubunun Demografik Özellikleri.....                                                                                    | 33 |
| <b>Tablo 3. 4.</b> Test Maddelerinin Güçlük ve Ayırtedicilik Sonuçları .....                                                                       | 34 |
| <b>Tablo 3. 5.</b> Verilerin Normallik Varsayımını Karşılama Durumu .....                                                                          | 35 |
| <b>Tablo 3. 6.</b> Uzmanların Senaryolar İçin Verdiği Toplam Puanlar .....                                                                         | 36 |
| <b>Tablo 4. 1.</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Başarı Puanları<br>Arasındaki Farka Ait Bağımsız Örneklem t-Test Sonuçları.....   | 37 |
| <b>Tablo 4. 2.</b> Deney Grubu Öğrencilerinin Ön test ve Son test Başarı Puanları<br>Arasındaki Farka Ait Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları.....     | 38 |
| <b>Tablo 4. 3.</b> Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test ve Son test Başarı Puanları<br>Arasındaki Farka Ait Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları.....   | 38 |
| <b>Tablo 4. 4.</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son test Başarı Puanları<br>Arasındaki Farka Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları..... | 39 |
| <b>Tablo 4. 5.</b> Deney Grubu Öğrencilerinin Erişi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine<br>Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları .....             | 40 |
| <b>Tablo 4. 6.</b> Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son test Başarı Puanlarının Cinsiyet<br>Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları ..... | 40 |

## KISALTMALAR DİZİNİ

**STÖ** : Senaryo Temelli Öğrenme

**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı

**GY** : Geleneksel Yaklaşım



## GİRİŞ

İnsanın gelişiminde aile, çevre, eğitim gibi birçok etken mevcuttur. Bunların en önemlisi eğitimidir. Eğitimin tanımı konusunda farklı görüşler mevcuttur. Bunlardan Bilen (2002), “Bir ülkenin istenilmeyen durumdan, istenilen duruma getirilmesi...” şeklinde tanımlarken, Küçükahmet (2001), “Bireyi topluma yararlı hale getirme...” şeklinde tanımlamıştır. Başar, farklı bir açıdan bakarak eğitimi, öğrenilen bir davranışı bireyin sergiliyor olması olarak tanımlamaktadır (aktaran Taşpınar 2009). Ertürk (2016) ise kapsamlı bir tanım yaparak eğitimi, bireyin hayat tecrübesi aracılığıyla ve bilinçli olarak istendik değişme oluşma süreci olarak tanımlamıştır. Taşpınar(2009), genişletilmiş şekliyle eğitimi "Bireyin yaşam için sahip olması gereken davranışları kazandığı ve bu davranışların oluşumunda kendine özgü nitelikleriyle aktif rol aldığı, yaşam boyu devam eden bir süreç" şeklinde tanımlamıştır. Yapılan tanımlara bakılarak eğitim, davranış değiştirme süreci olarak tanımlanabilir.

Eğitim bireyin doğduğu an itibari ile başlayıp aile, okul ve çevrenin karşılıklı etkileşimiyle hayatı boyunca devam eder(Sönmez, 2014). Eğitimin ilk olarak ailede başladığı söylenebilir. Günümüzde dünyanın birçok ülkesinde eğitim sisteminde zorunlu eğitimin başlangıcı olarak yer alan ilkokul, ileriki hayatımızda üstleneceğimiz görevlere bizi hazırlamak adına temel oluşturan bir kurumdur(URL-2). Dünyadaki birçok ülkede olduğu gibi Türkiye de tarihi boyunca eğitime büyük önem vermiştir. Bu önem cumhuriyetin ilanından sonra da devam etmiştir. Cumhuriyet döneminde siyasal, ekonomik, hukuki, kültürel alanlarda birçok değişme yaşanmıştır. Bu değişimler yaşandığında toplumun %90'ının okur yazar olmaması bu değişmelerin topluma empoze edilmesi için eğitimin rolü her zamankinden daha çok fark edilmiş. Bundan dolayı eğitim üzerinde her zamankinden daha fazla durulmuştur. Özellikle de eğitimin temeli olan ilkokul eğitimine önem verilmiştir. İlkokul aynı zamanda akademik temellerin atıldığı dönemdir. Bu nedenledir ki ilkokul eğitimi büyük bir öneme sahiptir. İlkokul eğitimi, bireyi hayata hazırladığından dolayı bireye temel yaşam becerilerini de kazandırabileceği dönemdir. İlkokul eğitimi, erken çocukluktan sonraki eğitim olduğu için bireyin sanatsal, kültürel ve eğitsel becerilerinin de ortaya çıkacağı dönemlerdir. Bireyin

aileden bağımsız kendini gösterebileceği ilk yer olması itibariyle de büyük önem taşır. Birey olmanın ilkökul eğitimi ile başlayacağı ifade edilebilir (Akyüz, 2008).

İlkokul eğitiminde birinci sınıfta öğretimine başlanan hayat bilgisi dersi ise, sadece akademik eğitimin başlangıcı olarak kalmayıp aynı zamanda hayat pratiğinin uygulamasıdır. Bu bireyin kendi ihtiyaçlarını karşılamasında temel bir destek olur. Bireyin yalnız, bağımsız ve doğru bir şekilde hareket edebilmesinin kaynağı da kendi ihtiyaçlarını tek başına karşılayabilmesiyle orantılıdır. Bu nedenle ilkökul eğitiminde hayat bilgisi dersi dersin adından da anlaşılacağı üzere hayata dair bilgiler sunar.

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan baş döndürücü hızdaki değişimler, kişilerin ve toplumun ihtiyaçlarındaki değişimler, öğrenme öğretme sürecinde yaşanan yenilik ve gelişmeler, kişilere karşı olan beklentileri de direkt olarak etkilemiştir. Yaşanan bu durum, ürettiği bilgiyi, yaşamına aktif olarak yansıtabilen, iletişim becerisi güçlü, kararlı, karşılaştığı problemleri çözebilen, girişimci, empati yapabilen ve benzeri özelliklerdeki bireyi tasvir etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu durum toplumsal yaşamın birçok alanında da değişmeyi gerektirmektedir. Günümüzdeki işverenler işleri için çalışan belirlerken, “öğrenen örgütler“ olma ihtiyacını hissetmekte ve “kendini geliştiren“, “yaşam boyu öğrenen“ çalışanlarla yola devam etmeyi tercih etmektedir. İş yaşamında, bir alana özgü bilgi ve becerilerle donatılmış olmak, ekip çalışmasına yatkınlık, iletişim becerileri, atılganlık, hırslılık gibi özelliklere sahip olmakla birlikte aranan en önemli özellik çalışanların kendini yenileme ve yaşam boyu öğrenmeye gereksinim duymasıdır. Bu durumda eğitimin en önemli görevlerinden biri, nitelikli ve kendini geliştirebilen bireyler yetiştirebilmektir (Açıkgöz, 2014)

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Genel Amaçlar ve Temel İlkeler paralelinde Hayat Bilgisi dersi Öğretim Programı'nın ulaşmayı hedeflediği özel amaçlarda “Temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven“ bireylerden söz edilmektedir (MEB, 2018).

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN BAŞARILARINA ETKİSİ

#### 1.1. Problem

İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinde senaryo temelli öğrenme(STÖ) yönteminin öğrenci başarısına etkisi var mıdır? Sorusu bu çalışmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu temel problem çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Deney grubunun erişki puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?
6. Kontrol grubunun erişki puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?

#### 1.2. Amaç

Bu çalışmanın temel amacı; hayat bilgisi dersinde senaryo temelli öğrenme yönteminin başarıya etkisinin incelenmesidir. Araştırmamızda problem durumu ve bu problem etrafında alt problemler oluşturularak cevap aranmaya çalışılmıştır.

#### 1.3. Önem

STÖ yaklaşımına yönelik literatür incelendiğinde birçok çalışmanın var olduğu söylenebilir. Fakat çalışmaların çoğunun fen öğretime dayalı olduğu gözlemlenmiştir. Hayat Bilgisi dersinde yapılan çalışma kavram öğretime yöneliktir. Hayat Bilgisi dersinde STÖ'nün ünite bazında etkisinin belirlenmesine

yönelik bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle sınırlı olan bu kaynakça doğrultusunda çalışmamızın hayat bilgisi dersinde senaryo temelli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi alan yazına katkı sağlaması ve gelecek çalışmalara fikir oluşturmaya açısından önemli olduğuna inanılmaktadır.

#### **1.4. Varsayımlar**

Araştırmanın hipotezi, "Senaryo temelli öğrenme yaklaşımına uygun öğretim yapılan öğrenciler ile MEB'in mevcut programına uygun öğretim yapılan öğrencilerin, başarı testi son test puanları arasında anlamlı fark olması." şeklindedir.

Araştırmanın varsayımları aşağıda verilmiştir:

1. Araştırmada kullanılan başarı testleri, öğrencilerin hayat bilgisi dersi "Sağlıklı Hayat" ünitesine ilişkin başarı düzeylerini belirlemek için yeterlidir.
2. STÖ'ye uygun bir şekilde geliştirilen materyaller belirtilen ünitenin öğretimi için yeterlidir.
3. Çalışma kapsamındaki öğrencilerin çalışma süresince uygulanan testlere içtenlikle katıldıkları ve soruları açıklıkla cevaplandырдыıkları varsayılmaktadır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırma, 3. sınıf hayat bilgisi dersi "Sağlıklı Hayat" ünitesi ile sınırlı olacaktır. Aynı zamanda araştırma ile ilgili az sayıda çalışma bulunmaktadır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Strateji:** "İzlem. Bir ulusun veya uluslar topluluğunun, barış ve savaşta benimsenen politikalara destek vermek amacıyla politik, ekonomik, psikolojik ve askerî güçleri bir arada kullanma bilimi ve sanatı, sevkülceyş" (URL-1).

**Yöntem:** "Bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem, prosedür. Bilimde belli bir sonuca erişmek için bir plana göre izlenen yol, metot" (URL-1)

**Teknik:** "Bir sanat, bir bilim, bir meslek dalında kullanılan yöntemlerin hepsi. Yol, beceri, yöntem" (URL-1).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Hayat Bilgisi Dersinin Tarihçesi

Hayat bilgisi dersinin tam olarak ne zaman okutulmaya başlandığına dair kesin bir tarih vermek mümkün olmamakla birlikte dersin temelleri düşünce yapısı bakımından batı felsefesinin önemli ve ilk filozofu olan Platon'a dayanmaktadır. Platon öğrencinin eşya ile temas etmesini istemiştir. Öğrencisi olan Aristo da genel bilgiye ancak gerçek hayattan başlanarak ulaşılabileceğini vurgulamıştır. İlerleyen dönemlerde ise Ludwig Vives (1492-1540), François Rabelais (1494-1553), Montaigne (1553-1592), Bacon Van Verilam (1561-1626), Wolfgang Ratichius (1571-1635), Johan Amos Comenius (1592-1670) ve J. J. Rousseau (1712-1778) fikirleri veya eserleriyle destek vermişlerdir (Baysal 1995).

Almanya'da ilkokullarda okutulan hayat bilgisi dersi öğretim programı Türkiye için örnek teşkil etmektedir. Türkiye'de okutulan "Hayat Bilgisi" dersi ile Almanya'da okutulan "Sachunterricht" isimli ders birbirleriyle benzerlik göstermektedir. Almanya'da gelişim psikolojisinin verileri, öğrencilerin kişilik gelişimi, kız ve erkek öğrencilerin farklılık gösteren ilgi alanları bu dersin şekillenmesinde etkili olmuştur. Öğrencilerin günlük hayatında karşılaştığı ya da karşılaşması muhtemel olayların temele alındığı bu derslerin işlenişinde öğrencinin dünyası ön plandadır. Öğrencinin sürece aktif katıldığı bu dersler sayesinde öğrenci çevresindeki problemleri tanıyabilir ve bu problemlere karşı aktif bir çözüm geliştirerek kendini ifade edebilir (Baysal 2006).

Türkiye'de Hayat Bilgisi dersinin biçimlenmesinde Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Atatürk'ün daveti ile 1924'te ziyarete gelen Amerikalı filozof ve eğitimci John Dewey büyük ölçüde etkili olmuştur. Türkiye'de yaklaşık iki ay kalan ve incelemelerde bulunan Dewey, Ankara'da yapılan Türkiye Muallimler Birliği kongresine katılmış, görüşlerini raporlaştırarak Atatürk'e sunmuştur. Dewey'in hazırladığı raporun etkisi 1924 İlkokul Programında görülmekle birlikte asıl etkisi 1926 İlkokul Programında görülmüştür. 1926 programı ile toplu öğretim uygulamasına geçilmiştir. Toplu öğretim yöntemine göre ilkokul bir, iki ve üçüncü

sınıflarda okutulan dersler Hayat Bilgisi dersindeki üniteler çerçevesinde toplanmıştır. Böylelikle Türkiye'de 1926 İlkokul Programı ile Hayat Bilgisi dersi ilk kez bu isimle programda yer bulmuştur. İlerleyen zamanlarda Hayat Bilgisi dersi bazı eklemeler ve değişikliklerle hazırlanan 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009 ve 2015 programlarında her zaman bulunmuştur(Gözütok, Taş, Rüzgar, Akçatepe ve Yetkiner, 2015; İlhan Beyaztaş-Kaptı ve Senemoğlu, 2013).

Hayat Bilgisi öğretiminde kullanılabilecek stratejiler sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi olmak üzere üç ana grupta toplanmaktadır. Hayat Bilgisi dersinde kullanılabilecek başlıca öğretim yöntemleri; anlatım, soru-cevap, gösteri, örnek olay, tartışma, problem çözme yöntemi şeklinde sıralanabilir. Hayat Bilgisi dersinde kullanılabilecek öğretim teknikleri ise beyin fırtınası, istasyon tekniği, altı şapka düşünme tekniği, eğitsel oyunlar, rol oynama, gezi tekniği olarak sıralanabilir (Gültekin, 2015).

## **2.2. Hayat Bilgisi Öğretiminde Kullanılabilecek Öğretim Stratejileri**

Öğretim stratejisi; öğretmenin öğretim sürecinde öğrenmeyi etkili bir şekilde gerçekleştirmek maksadıyla kullandığı yolların geneline verilen isimdir (Bilen, 1999; Akt: İçen, 2012). Öğretimde kullanılan stratejileri, bir dersin veya konunun içeriği ile uyumlu olarak tercih edilmesini tavsiye ettiği öğretim yöntemlerini ve etkinlik türlerini belirler (Akdeniz, 2013). Bu sayede öğretim sürecine yön verilmiş olur. Öğretmen süreç için uygun stratejiyi belirleyerek süreçte kullanacağı etkinliklerin nasıl uygulanacağını planlar. Öğretmen aynı zamanda öğrenenin süreç içinde kullanılan etkinliklerdeki sorumluluklarını belirler. (Tan, 2012).

Hayat bilgisi dersi işlenirken kullanılacak stratejiler temelde üç ana grupta toplanmaktadır. Bunlar; sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi olarak sıralanabilir (Gültekin, 2015).

### **2.2.1. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi**

Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, bilginin transferi, kavram, ilke ve genellemelerin açıklanmasında öğretmenler tarafından okullarda yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Demirel, 2004). Sunuş yoluyla öğretim derse ait kavram ve genellemelerin öğretmen tarafından yorumlanarak aktarıldığı bir öğretme metodudur. Başka bir anlatımla "Sunuş yoluyla öğretim, bilgilerin çok dikkatli bir şekilde

düzenlenmiş olarak ve öğrenci tarafından alınmaya hazır bir durumda verilmesi sürecidir" (Fidan, 1986; Bilen,2006). Bu yaklaşım bilinen yaklaşımlar arasında eskiye dayanan ve en çok tercih edilen yaklaşımdır. Bu stratejide derste bilginin kaynağı olan, konunun sınırlarını belirleyen, konuya açıklık getiren örnekleri seçen ve öğrencinin kullanımına sunan asıl aktör öğretmendir. Yani sunuş yoluyla öğretimde öğretmen, öğretim sürecinin merkezinde bulunmaktadır (Uşun, 2007; Büyükkaragöz ve Çivi, 1994).

20. yüzyılda bu yaklaşımı en fazla savunan ve bilimsel olarak değerlendiren David Ausubel'dir (Dirik, 2014). Eğitim araştırmacısı David Ausubel'in görüşleri üzerine temellenen bu stratejide bilgiler öğrencilere bir uzman tarafından sunulmalıdır. Bunun için alanında uzman ve deneyimli öğretmenler bilgiyi düzenleyerek öğrencilere sunmalı ve öğrenciler de sunulan bu bilgiyi anlamlı bir şekilde almalıdır (Horzum, 2013). Bilginin aktarılmasında kullanılabilecek en basit öğretim yolu olarak değerlendirilen sunuş yoluyla öğretimin, bir dersin yapılandırılmasında ve sunulmasında, buluş ve araştırma-inceleme stratejisine göre daha kolay olduğu düşünülmektedir. (Doğanay ve Karip vd., 2006). Ayrıca olay, olgu ve soyut kavramları öğretmede daha etkili olması bu öğretim stratejisini daha popüler bir hale getirmektedir. Öğretmen bir tanımı öğretirken, öğrencilerin doğru öğrendiklerinden emin olmaktadır (Tok, 2007). Sunuş yolu ile öğretim, öğretme etkinliklerinin başlangıcında, dersin giriş bölümünde, yanlış öğrenmeleri alt seviyelere indirgemede, öğrenmeyi sağlam ve kalıcı temeller üzerine kurmada, zaman ve emek bakımından ekonomik olma arandığında başvurulan öğretim yaklaşımı olarak bilinmektedir (Tan ve Erdoğan, 2004).

Bu öğretim stratejisinin kolaylıklarının yanında birtakım sınırlılıkları da mevcuttur. Öğretmenler tarafından anlatım yöntemi olarak görüldüğünden dolayı yanlış kullanılmakta ve dersler karşılıklı monologlar şeklinde işlenmektedir (Tok, 2007). Sunuş yoluyla öğretim stratejisinde bilgi öğretmen tarafından aktarıldığından, buluş ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejilerine kıyasla öğrenci daha pasif bir durumda bulunmaktadır. Bu stratejide öğretim süreci iyi bir şekilde planlanmaz ve hazırlanan plan gerekli ilkeler çerçevesinde uygulanmazsa öğrenciyi süreçte etkisiz bir duruma düşürebilmektedir. Bu eğitim stratejisi ile öğrencilere; bilişsel, duyuşsal ve motor alanların alt seviyelerinde bulunan hedeflere kolaylıkla ulaşması

sağlanabilir, ancak üst düzey hedeflere ulaşılmasında yetersiz kalmaktadır. Sunuş yoluyla eğitim stratejisi, daha çok direkt olarak bilginin aktarılması maksadıyla kullanıldığından işbirliği, iletişim, eleştirme, sorgulama ve yaratıcılık gibi üst düzey becerilerin kazanılmasında çok fazla etkili değildir (Tan, vd. 2012; Ocak, 2007; Savaş, 2007).

### **2.2.2. Buluş yoluyla öğretim stratejisi**

Buluş yoluyla öğretim stratejisi, belirli bir problem veya konu alanını kapsayan verilerin toplanması, analiz edilmesi ve bütüne ulaşmayı sağlayan ve aynı zamanda öğrenci etkinliklerine dayalı, öğrencileri öğrenmeye karşı istekli hale getiren bir öğretim stratejisi olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2007). Jerome Bruner tarafından geliştirilen buluş yoluyla öğretim stratejisinde öğrenci etkin öğretmen ise rehber konumundadır. Burada öğretmenin temel görevi öğrenciye doğru yönlendirmelerle sorunun cevabını buldurmaktır. Bu stratejide öğretim, öğrencinin merakını yandıracak bir problemle başlayıp öğretmenin sunacağı örneklerle devam eder. Süreçte öğrencilere sorulacak sorular kolaydan zora göre sıralanmalı ve aynı zamanda öğrenci düzeyine göre sorulmalıdır. Sürecin sonucunda genellemeleri ve tanımları öğrenci yapmalıdır (Demirel, 2004). Bu öğretim stratejisinde öğrencileri düşündürme ve keşfetmeye yönlendiren soruların sorulması veya örnek durumların sergilenmesi; öğrencilerin sergilenen örnekler merkeze alınarak temel ilkelere ve genellemelere kendi çabaları ile ulaşması öngörülür (Tan, 2005; Demirel, 2007).

Öğrencilere karşılaşılan problemi çözme konusunda gerekli bilgi ve becerileri kazandırmayı hedefleyen, bu problemleri gerekli yöntemleri kullanarak çözmeleri konusunda, anlayış ve alışkanlık geliştirmelerine yardımcı olan bir yaklaşım olarak da bilinmektedir. Buluş yaklaşımında öğrenciler, eğitim sürecine öğretmenin rehberliğinde aktif bir şekilde katılabilmektedirler. Öğretim sürecinde kanıtlama(akıl yürütme) yolu olarak takip edilen genellikle tümevarım yöntemidir. Bu yöntem sayesinde öğrenci verilen örneklerden yola çıkarak genel bir sonuca ulaşır. Bunun dışında diyalektik, benzeşim gibi düşünce ve değerlendirme yöntemleri de kullanılabilir (Dirik, 2014). Buluş yoluyla öğretim stratejisinin farklı yöntem ve

tekniklerle desteklenmesi bu öğretim stratejisini daha etkili ve kalıcı kılmaya yardım edecektir (Bolat, 2008).

Buluş yolu ile öğretim stratejisinin uygulanmasında bazı sınırlılıklar da mevcuttur. Bu yolla öğrenmenin fazla zaman alması bu sınırlılıkların başında gelmektedir. Ayrıca buluş yoluyla öğretim stratejisinin bu alanda uzman kişiler tarafından yönetilmesinin gerekmesi, öğretim sürecinde çok sayıda araç-gerece ihtiyaç duyulmasına bağlı olarak maliyetinin yüksek olması ve her konunun buluş yoluyla öğretime uyarlanamaması da bir diğer sınırlılıklar arasında yer almaktadır (Erden ve Akman 2012).

### **2.2.3. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi**

Bu öğretim stratejisi John Dewey'in bilimsel yönteminin sınıfta uygulanan öğretime uygulanma şekli olarak bilinmektedir (Atilla, 2010). Araştırma yoluyla öğretme stratejisi, bir problem durumu için gerekli araştırmayı yapabilmeyi ve sonuca ulaşmalarını sağlar. Bu yolla öğrenciler aynı zamanda gelecekte karşılaşacağı problemleri de nasıl bir yolla çözebileceğini de öğrenir (Senemoğlu, 2018). Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi, öğrencilerin bilgileri araştırıp incelemelerine dayanan bir öğretim türüdür. Buluş yoluyla öğrenme stratejisi ile benzer olarak bu stratejide de öğretmen yol rehber, öğrenci ise araştırmacı konumundadır. Öğretmen öğrencilere süreçte faydalanabilecekleri kaynak eser ya da kişiler önermekte ve bu kaynaklardan nasıl faydalanabileceklerini göstermekte, öğrenciler ise rehber olan öğretmenin yönlendirmeleriyle istenen bilgiye kendileri ulaşmaktadırlar (Arıcı, 2006). Araştırmanın ilk bölümlerinde öğretmenin rolü, problemin durumunu seçmek ve problemin çözüm sürecinde danışmanlık yapmaktır. Problem çözümünün ilerleyen süreçlerinde problemin durumunu ve öğrencilerin tepkilerini çok iyi izlemesi ve gereken durumlarda müdahalelerde bulunması gerekmektedir (Yılmaz ve Sünbül, 2000). Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi bir sorunun çözümünde gerekli genelleme ve sentez yapmada kullanılmaktadır. Genel olarak zihin temelli öğrenmelerin oluşturmuş olduğu bilişsel alanlara yönelik davranışların kazandırılmasında ve bilişsel alanların analiz ve sentez özelliklerinin geliştirilmesinde yararlanılmaktadır (Demirel, 2007). Araştırma-inceleme stratejisinde sorunlar; tümevarım yöntemi, tüm dengelim yöntemi,

çözümleme yöntemi, bireşim yöntemi ile çözümlenebilmektedir. Bu öğretim stratejisinin; işbirlikli öğrenmeye odaklanması, bilimsel çalışmalara ve öğrenci araştırmalarına deneysel düzenekler oluşturması, öğrencilerle beraber tüm uygulama ve keşif gezilerine aktif biçimde katılabilmeleri açısından öğretmenlere yarar sağlamaktadır (Gültekin, 2008).

Öğrenciler ve öğretmenler tarafından zevkle uygulanan ve sürecin sonucunda fayda sağlayan araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Her konunun aktarılmasında kullanımı uygun olmayan bu strateji fazla zaman almakta ve uygulanması zordur. Ayrıca öğrencilerin süreçte karşılaşılan sorunu çözmek için ihtiyaç duyduğu materyal ve kaynaklara sahip olmaması durumunda ve öğrencilerin önemli sosyal sorunları kavrayacak düzeye sahip olmaması bu öğretim stratejisinin diğer sınırlılıkları arasındadır (Gültekin 2008).

### **2.3. Hayat Bilgisi Öğretiminde Kullanılabilecek Öğretim Yöntemleri**

"Yöntem, hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yoldur." (Demirel, 2004). Belirlenen eğitim hedeflerine ancak seçilen uygun bir yöntem ile ulaşılabilir. Bazen seçilen tek yöntemle hedefe ulaşılamayabiliriz. Bundan dolayı her ders için yalnızca bir yöntem seçiminden söz edilemez. Bu durumda da aynı ders için çok farklı yöntemlerin kullanılır. Uygun yöntemin seçimi öğretme-öğrenme sürecindeki başarıyı olumlu bir şekilde etkiler (Demirel, 2004).

Hayat bilgisi dersinde kullanılabilecek belli başlı öğretim yöntemleri:

#### **2.3.1. Anlatım yöntemi**

Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ile uyumlu olan öğretmenin aktif olduğu bir öğretim yöntemidir. Sınıf mevcudunun yoğun olduğu sınıflarda bilgi aktarmak, öğrenenleri inandırmak ve konulara açıklık getirmek maksadıyla kullanılmaktadır. Bu yöntem tek başına kullanılacağı gibi başka yöntem ve tekniklerin uygulama aşamalarında da kullanılabilir. Derse dikkat çekme, konunun önemli noktalarını belirtme veya ders bitiminde konuyu özetleme aşamaları bunlara örnek verilebilir (Yılmaz ve Sünbül, 2003).

Ancak yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde öğrencinin aktif olması beklenirken öğretmen merkezli anlatım yönteminde öğrencinin pasif olması bu

yöntemin olumsuz yönleri arasındadır. Dolayısıyla bu yöntemi kullanacak öğretmenin dikkat etmesi gereken bazı unsurlar vardır. Bunlar; dersi etkili iletişim kurallarını dikkate alarak anlatması, öğrencinin istek ve ihtiyaçlarına göz önünde bulundurması, anlatılacak konuyu öğrencilerin öğrenme süreleri içinde öğrenciyi sıkmadan , öğrenci seviyesine uygun ve hayatın içinden birçok örneklerle anlatmasıdır (Çalışoğlu, 2015).

### **2.3.2.Soru-cevap yöntemi**

Buluş yoluyla öğretim stratejisi ile uyumlu olarak sorulan sorularla konuyla ilişkili öğrenciden öğrenmesi beklenen bilgilerin öğrencilere buldurularak dersin işlenmesidir (Mentiş Taş, 2015).

Öğretme-öğretme sürecinde öğrencinin aktif olması ve anında dönüt alınabilmesi soru-cevap yönteminin olumlu yanları olarak ifade edilebilir. Ancak kalabalık sınıflarda her öğrenciye söz hakkı verilemeyecek olması, öncesinde hazırlanacak soruların kapalı uçlu olması ve hazırlanan soruların sınıfta her öğrenciye hitap edebilecek bir şekilde basitten zora olması bu yöntemin sınırlı yanları olduğu söylenebilir (Çalışoğlu, 2015; Arslan 2007).

### **2.3.3. Gezi-gözlem yöntemi**

İlkokulda sıklıkla başvuru alan gezi-gözlem yönteminde amaç öğrencilerin, içinde bulunduğu çevrede yaşananlara karşı farkındalık oluşturarak okulda öğrenilenlerin gerçek hayattaki olaylarla perçinleştirerek benimsenmesini sağlamaktır ( Çalışoğlu, 2015; Gülerüz, 2008).

Gezi yönteminin uygulanması sonucunda öğrencilerden gözlemleri yazılı bir rapor, sınıfta işlenen ders esnasında soru-cevap yöntemi kullanılarak veya anlatım yöntemi kullanarak sözel bir şekilde sunmaları istenebilir. Bu yöntem kullanılarak yapılacak bir etkinlik için öğretmenin iyi bir planlama ile gerekli izinleri almalıdır. Diğer bir önemli kısım ise öğrencilerin güvenliklerinin sağlanmasıdır( Çalışoğlu, 2015).

#### **2.3.4. Gösteri (demonstrasyon) yöntemi**

Gösteri yöntemi görsel ve işitsel iletişimi aynı anda kullanarak öğretmenin, öğrencilerin görebileceği şekilde bir şeyin yapılış aşamalarını göstermek veya bir ilkeyi açıklamak amacıyla yaptığı işlemlerin bütünüdür (Küçükahmet, 2001).

#### **2.3.5. Örnek olay yöntemi**

Örnek olay yöntemi, gerçek hayatta yaşanmış ya da yaşanması mümkün olan bir problem durumundaki olaylara, öğrencilerle birlikte çözüm aranmasıdır. Bu yöntem ile öğrencilerin ilgili alanda öğrendiklerini uygulama aşamasında kullanabilme yeterliliği sağlanır. Örnek olayın kullanıldığı bir etkinlik sonucu öğrencide eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerinin gelişmesi beklenir. Örnek olay öğretmen tarafından sunulacağı gibi öğrencinin yaşadığı veya tanık olduğu bir olay da düzenlenerek sınıfta sunulabilir (Gözütok, 2017).

#### **2.3.6. Tartışma yöntemi**

Buluş yoluyla öğretim stratejisine uyumlu olan tartışma yöntemi, öğrencileri bir konu alanında düşünmeye yönlendirme, tam olarak kavranmayan noktaları açıklamak ve öğrenilen bilgileri pekiştirmek maksadıyla kullanılır. Bu yöntem genellikle kavrama düzeyindeki davranışların öğrenciye benimsetilmesinde kullanılır (Demirel, 2004).

Hayat bilgisi öğretiminde tartışma yöntemi, ünite sonunda öğrencinin kazandıklarını belirlemek ve öğrenilenlerin pekiştirilmesi maksadıyla kullanılabilir. Aynı zamanda yeni bir konunun başlangıcında önceki öğrenilenlerin tekrar edilmesi ve yeni öğrenilecek bilgilerin önceki öğrenmelerin üzerine inşası için tartışma yöntemine başvurulabilir (Alkan, 2014).

#### **2.3.7. Problem çözme yöntemi**

Problem çözme yöntemi, önceki bilgi ve tecrübelerine dayanarak ya da yapılan araştırma sonucu kazanılan yeni bilgilerle karşılaşılan bir sorunun çözülmesinde kullanılır. Bu yöntemin etkili olması için süreçte rehber konumundaki öğretmen öğrencilere problemin sonucunu hiçbir şekilde açıklamamalıdır. Problem çözme yönteminin kullanıldığı bir etkinlikte öğretmen, problemi mümkün

olabildiğince somutlaştırmalı ve güncelleştirmelidir. Aynı zamanda her türlü çözüme önyargısız yaklaşarak çözümün nasıl olacağı sabırla dinlenmelidir (Tan, 2005).

#### **2.4. Hayat Bilgisi Öğretiminde Kullanılabilecek Öğretim Teknikleri**

Hayat bilgisi dersinin temel özellikleri ve öğrencilerin gelişim düzeyleri göz önüne alındığında, hayat bilgisi dersinde kullanılabilecek öğretim teknikleri öğretme-öğrenme sürecini daha etkili kılar (Mentiş Taş, 2015). Hayat bilgisi öğretiminde beyin fırtınası, istasyon tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, eğitsel oyunlar, rol oynama tekniği gibi birçok teknik kullanılabilir. Aşağıda bu teknikler açıklanmıştır.

##### **2.4.1. Beyin fırtınası**

Beyin fırtınası tekniği, bir problem durumunu çözmek getirmek maksadıyla çok sayıda düşüncenin bir grup insandan mümkün olduğunca az zamanda toplanmasıdır (Gözütok, 2017). Üst düzey düşünme tekniği olarak kullanılan beyin fırtınası tekniğinin amacı öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebildiği ortamda düşünce üretmesini sağlamaktır (Tok, 2007).

##### **2.4.2. İstasyon tekniği**

Öğrenci merkezli bir teknik olan istasyon tekniğinde amaç sınıftaki bütün öğrencilere, oluşturulan istasyonların tamamına katkı sağlayarak bir grubun yaptıklarını ilerletmeyi öğretmektir. Bu teknik sayesinde öğrenciler her aşamada bir şeyler yapabildiklerini fark ederek kendilerine olan güvenleri artar. Aynı zamanda çekingen öğrenciler de süreçte aktif olarak katılır. Fakat bu olumlu taraflarının dışında sınıfta gürültü ihtimali bu tekniğin sınırlılıkları arasında yer alır (Gözütok, 2017).

##### **2.4.3. Altı şapka düşünme tekniği**

Altı şapka düşünme tekniğinin kullanıldığı bir etkinlikte amaç düşünce ve önerilerin bütün yönleriyle düzenli bir şekilde sunulmasıdır. Şapkalar, karmaşık olan düşüncelerin sadeleştirilmesi için kullanılan birer semboldür. Altı şapka için altı farklı renk belirlenmiştir ve her renk bir düşünceyi barındırmaktadır (Demirel, 2004). Renklerin temsil ettiği düşünceler ise şu şekildedir: beyaz şapka tarafsızlığı, kırmızı şapka duygusallığı, siyah şapka kötümserliği, sarı şapka iyimserliği, yeşil şapka

yaratıcılığı, mavi şapka ise sonucu temsil etmekte ve mavi şapka ile bir karara varılır (Taşdemir, 2009).

#### **2.4.4. Eğitsel oyun tekniği**

Bir amaç için sınıf ortamında uygulanabilir ve öğrenmeye yönelik olması gereken eğitsel oyunlar, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ve eğlenceli bir ortamda tekrar edilmesi için kullanılan bir öğretim tekniğidir (Demirel, 2004). Aynı zamanda bu teknik öğrenenlerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkan vererek öğrenenler arasındaki işbirliğine katkı sağlar ve onların sosyalleşmesini de destekler (Wang, 2010).

#### **2.4.5. Rol oynama tekniği**

Öğrenciyi merkeze alan bir etkinlik olan rol oynama, bir durumu veya düşüncenin öğrenciler tarafından oyun şeklinde canlandırılmasıdır. Süreç öğretmen tarafından yönetilir (Tok, 2007). Bir kavramı öğretmek veya empati, iletişim gibi bir yetinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu teknik sayesinde grup önünde konuşmaktan çekinen öğrenci başka birinin rolüne girerek kendini daha rahat bir şekilde ifade edebilir (Gözütok, 2017).

Bu yöntem ve tekniklere 2005 yılından itibaren bir yenisi eklenmiştir. Bu Senaryo Temelli Öğrenme Yöntemidir.

### **2.5. Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı**

Türkiye 2005 yılından itibaren öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Hayat bilgisi dersi öğretim programına uygun olarak düzenlenmiş ders kitaplarında bulunan ve son zamanlarda merak konusu olan ve araştırılarak incelenen öğrenme yaklaşımlarından biri de Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımı'dır.

“Senaryolar, insanlar ve onların aktiviteleri hakkındaki hikayelerdir“ (Caroll, 1999). Senaryo Temelli Öğrenme (STÖ), süreçte öğrenciyi aktif kılarak kalıcı öğrenim sağlayan bir etkili yaklaşımdır. STÖ'nün, günlük yaşamda karşılaşılan olayların sınıfta tartışılarak çözümlenmesine dayanan olay odaklı öğretim ile benzer yanları bulunmaktadır. STÖ'de farklı olarak problemlerin belli bir sıra ile sunulduğu ve öğrencilerin çıkarımları sonucu seçim yapabileceği gerçekçi içerikler kullanılır.

STÖ, bir öğrencinin hayatında kullanabileceği bilgi ve yeteneğe sahip olup devam edebilmesi için, günlük yaşamdaki gibi, kararlarının sonuca etki ettiği bir senaryoya konumlandırılması anlayışı üzerine kuruludur. Hayatımızda iyi, kötü veya konumuzla ilgisi olmayan birçok seçimle karşı karşıya kalırız. Yaptığımız seçimler bulunduğumuz durumu olumlu veya olumsuz olarak etkiler ya da bu seçimlerin durumumuza hiçbir etkisi olmaz. Bundan dolayıdır ki, STÖ deneyimsel bir öğrenme biçimidir. STÖ'de senaryo, öğrencilerin olası seçenekler üzerinden bir sonuca varmalarına olanak sağlayan birtakım olayların sunulduğu gerçekçi durumlardır. Ortaya çıkan senaryoda veya uygulanma aşamalarında hatalar bulunabilir. Bir kullanıcı veya öğrenci yanlış yolu takip etse dahi öğrenim gerçekleşir. (Mariappan ve diğerleri, 2004).

Yeni eğitim yaklaşımında merkeze alınan "yaparak, yaşayarak öğrenme", STÖ'nün (Senaryo Temelli Öğrenme) temelini oluşturmaktadır (Yaman, 2005). Eğitim sistemindeki gelişmelerle birlikte ihtiyacı hissedilen yeni öğretim yöntemlerinden olan senaryo ile öğrenme; öğrenmeyi kurgulanan senaryolar aracılığıyla öğrenciler tarafından desteklediği ve süreçte öğrenciyi aktif kıldığı için öğrenciye, öğrenmeye katkı sağladıkları hissini vermektedir (Yaman ve Sügümlü 2009).

Öğrencinin başarısı açısını etkileyen bir diğer etmen ise sınıf ortamıdır. Sınıf, yaşamımızda kullanılabilecek bilgileri öğrenmek için düzenlenmiş ortamlardır. Sınıfı çevreye taşımak örgün eğitimde pek de mümkün görünmemektedir. Bu noktada da öğrencinin belirlenen hedefe ulaşması olanaklı görülmemektedir. Ancak STÖ ilkeleri kullanılarak öğrencinin ilgisi derse çekilebilir (Veznedaroğlu, 2005).

Senaryo aracılığı ile öğrencinin gerçek dünyası sınıfa taşınır. Öğrencilere sunulan problemler üzerinde düşünmelerine, öğrendiklerini benzer durumlarda kullanabilmelerine, hangi noktada bilgi eksikliklerinin olduğunu fark etmelerine ve bu eksikliklerini gidermek için araştırma yapmalarına fırsat tanır. Senaryo ile öğrenen öğrencilerin becerileri gelişmektedir. Watson'un (1975) araştırmalarıyla uygulamada senaryo kullanılan sınıflardaki öğrencilerin anlama ve kavramları uygulamada senaryo kullanılmayan sınıflardan daha başarılı olduğu kanıtlanmıştır. Bu araştırmalar STÖ'nün olumlu etkilerini göstermektedir. (Açıkgöz, 2014).

Günlük hayatta izlediğimiz bir filmde çoğu kez kendimizi olayın akışına kaptırır ve oyuncuların birinin tarafını seçerek kendimizi onun yerinde düşünerek onun başarılı olmasını isteriz. Öğretim senaryolaştırılırken de öğrencinin kendini oyuncunun yerine koyması sağlanmalıdır. Filmlerde nasıl ki olaylar ana tema etrafında cereyan ediyorsa, STÖ'de öğrencinin karşılaşacağı olaylar öğretim hedefi çevresinde cereyan etmelidir (Veznedaroğlu, 2005:13).

STÖ öğrencilere doğrusal olmayan yani farklı koşullarda gelişmesi muhtemel etkinlikler sunar. Öğretmen, öğrencinin başlangıç noktasından sonra süreçte ne yapacağını ve sonuçta hangi noktaya varacağını kestiremez (Veznedaroğlu, 2005:13). Kindley (2000) bu duruma basketbol oyununu ve antrenmanları örneğini vermiştir. Takım koçu oyunculara maç esnasında nasıl savunma yapacağını tahtaya çizdiği çizimler aracılığıyla sözel olarak anlatır. Fakat oyuncular gerçek durumlarla antrenmanlarda ya da maçlarda karşılaşılır. Bu durumda takım koçu oyuncunun maç esnasında nasıl bir yol izleyeceğini veya karşı takım oyuncusunun istemli ya da istemsiz bir hareketine nasıl karşılık vereceğini öngöremeyebilir. Önemli olan maçı kazanmaktır ve oyuncular bunu farklı yollarla başarabilirler. Fakat bunu nasıl başardıklarını maç bitiminde anlarlar. Çünkü yapılan her maç ve rakip takım farklı taktikler gerektirir ve oyuncular yaşanacak durumlara verilecek tepkileri oyunun başında hesaplayamazlar.(Kindley 2000, Akt. Veznedaroğlu).

Açıkgöz'e (2014) göre, senaryo gerçek olaylardan faydalanılarak ya da gerçeğe benzetilerek oluşturulan küçük öykücükler veya birkaç kişi arasında geçen konuşmalar şeklinde yazılabilen anlatımlardır. Örneğin, coğrafya dersinde ülkemizin bir şehirden başka bir şehrine en kısa yoldan ulaşmak isteyen biri, tıpta; hastalık belirtileri, teşhis ve tedavi süreçleri, eğitimde; sınıfta yaşananlar, hukukta; suçlular, yabancı dil derslerinde; iki kişi arasında geçen konuşmalar, biyolojide; canlıların üreme türleri ile ilgili senaryolar yazılabilir.

Senaryolar, önce senaryonun verilirken sonrasında öğrenciye yönlendirici soruların verildiği yapılandırılmış ve sadece senaryonun verilirken sürecin geri kalanı tamamıyla öğrenci tarafından sürdürüldüğü yapılandırılmamış senaryo olmak üzere ikiye ayrılır (URL-4).

### **2.5.1. Senaryo türleri**

Öğretilecek ders ve bu dersin kazanımları kullanılacak senaryonun türünü belirlemek için önemlidir. Öğretilmek istenen dersin kazanımlarına göre kurgu temelli, beceri temelli, problem temelli ve konu temelli olmak üzere dört farklı senaryo türü vardır (Errington, 2003).

#### **2.5.1.1. Kurgu temelli senaryolar**

Kurgu temelli senaryolar, diğer senaryo türlerine göre gerçek hayattan daha uzaktır. Dolayısıyla senaryo için verilen önbilgiler daha detaylı olmalıdır. Bu senaryo türüne örnek olarak bugünkü verilerden hareketle 2400 yılında yaşanması muhtemel teknolojik gelişmelerin insan yaşamına etkisi üzerine bir araştırma verilebilir (Errington, 2003).

#### **2.5.1.2. Problem temelli senaryolar**

Bir problem durumu veya ikilemin merkeze yerleştirilerek senaryoların da bu merkez etrafında örülmesiyle oluşturulan senaryo tipidir. Probleme dayalı öğrenme modellerinin öğrenciye rol biçmesi yanıyla problem temelli senaryo çalışması olduğu söylenebilir (Stewart, 2003).

#### **2.5.1.3. Konu temelli senaryolar**

Öğrencinin bir kavram veya disiplin alanıyla ilgili ayrıntılı konuları araştırarak ayrıntılara kendisinin ulaşması beklenen çalışmalarda konu temelli senaryolar kullanılabilir (Errington, 2003).

#### **2.5.1.4. Beceri temelli senaryolar**

Beceri temelli senaryolar mesleki eğitim için kullanılması uygun olan senaryo tipidir. İşletme, psikoloji, öğretmenlik eğitiminde bu senaryolar kullanılabilir (Errington, 2003).

### **2.5.2. Senaryo yazımı**

Senaryonun öğrencilere, çözümleme, sentezleme, değerlendirme ve karar verme gibi birçok üst düzey düşünme becerilerini kazandırmak için öncelikle uygun şekilde yazılmış olması, sonrasında uygun öğretim yöntemleriyle işlenmesi gerekmektedir. Bir başka ifadeyle, senaryonun varlığından daha önemli olan , iyi

yazılması ve uygun şekilde uygulanmasıdır. Aksi halde geleneksel öğretimden daha kötü sonuçlarla karşılaşılabilir. Geleneksel öğretimde bilgiler ezbere dayalıdır ve anlatım yöntemiyle aktarılır. Aynı zamanda öğrenilen bilgiler kısa süre içinde unutulabilir. Bu nedenle senaryonun yazımı ve kullanımı ile ilgili bazı önemli noktalar vardır (Açıkgöz, 20014).

STÖ'nün odak noktasında bulunan senaryolar yazılırken birçok özelliği kendisinde bulundurmalıdır. Bu özellikler; senaryonun, gerçeğe uygunluğu, amacı, biçimi, içeriği, biçemi, öğrenci düzeyine uygunluğu olarak sıralanabilir. Bu özellikler aşağıda başlıklar altında açıklanacaktır.

#### **2.5.2.1. Senaryonun gerçeğe uygunluğu**

Senaryo günlük yaşantıdaki olaylara dayalı ya da onlar kadar gerçek olmalıdır. Eğer olaylar gerçek ise etik ilkeler gereği kaynağı açıklanmamalıdır. Bazı durumlarda amaca uygun değişiklikler yapılarak kurgu ile gerçek birleştirilebilir. Tümüyle kurgu bir senaryo öğrencinin ilgisini çekmemesi, öğrenilenlerin öğrencinin yaşantısında kullanılmasını da engelleyebilmesi gibi dezavantajları barındırır (Açıkgöz, 20014).

#### **2.5.2.2. Senaryonun amacı**

Senaryo belli öğretimsel amaçlara hizmet etmelidir. Bu amaçlar, konuyla ilgili olmalı, aynı zamanda öğrencilerin tartışmaya katılması, düşünce üretmesi, derse güdülenmesi gibi genel öğrenme atmosferiyle uyumlu olmalıdır (Açıkgöz, 20014).

#### **2.5.2.3. Senaryonun biçimi ve biçemi**

Senaryoda (a) başlık, (b) amaçlar, (c) anlatım, (d) kaynaklar bölümleri olmalıdır. Senaryonun uzunluğu konuya, süreye ve öğrenci düzeyine göre belirlendiği için 1 sayfa olabileceği gibi 15-20 sayfa da olabilir. Senaryoda herhangi bir çözüm veya teknik lehine görüşlere yer verilmemelidir. Olay nesnel bir gözle anlatılmalıdır (Açıkgöz, 2014).

#### **2.5.2.4. Senaryonun içeriği**

İlgili konunun kavramları ve ilkeleri senaryonun içinde sentezlenir. Senaryoyu daha ilginç hale getirmek için çözümü net olmayan problemlere yer verilebileceği gibi ikilemli durumlar yaratılabilir veya sürpriz öğeler kullanılabilir.

Öğrencilerden keşfetmelerini beklediğimiz detaylar senaryoda yer almayabileceği gibi öğretmen tarafından bu detaylardan süreç içerisinde üstü kapalı söz edilebilir (Açıkgöz, 2014).

#### **2.5.2.5. Senaryonun öğrenci düzeyine uygunluğu**

İnsanlar temel kavram ve bilgisine sahip olmadıkları konularda tartışamazlar. Bu durum öğrenciler için de geçerlidir. İşletme bölümüne yeni başlayan bir öğrenci, batmak üzere olan bir şirket için çözüm üretemez. Böyle durumlarda senaryo kullanılabilir. Fakat senaryo basit olmalıdır. İleri düzeydeki öğrenciler için ise daha karmaşık senaryolar kullanılabilir. Hazırlanan senaryolar çok basit veya karmaşık olmamalıdır. Aksi durumda süreçte öğrencinin ilgisinin kaybedilmesine neden olabilir. Senaryo, öğrencinin uğraşarak, önceki öğrenmelerini biraz geliştirerek üstesinden gelebileceği güçlükte olmalıdır (Açıkgöz, 2014).

#### **2.5.3. Senaryonun geliştirilmesi**

Hafler (1997) senaryonun; (a) planlama, (b) yazma, (c) uygulama, (d) düzeltme olmak üzere dört aşamada geliştirildiğini belirtir. Planlama aşamasında, senaryonun ana temasına ve kavramlarına karar verilir. Yazma aşamasında; nasıl başlanacağı, nasıl bitirileceği, ana olay içindeki hangi detaylara değinileceği, bilgilerin senaryo içerisine nasıl yerleştirileceği ve anlatım biçimi önem arz eder. Uygulama aşamasında, yazılan senaryo öğrenci düzeye uygun bir şekilde uygulanır. Geliştirme aşamasında, uygulama sonrası senaryoda tespit edilen eksiklikler düzeltilir.

Hafler yukarıda belirtildiği gibi senaryoları beş basamakta geliştirirken Brock'un (2003) senaryo geliştirme aşamaları sekiz basamaktan oluşmaktadır. Bu aşamalar şunlardır:

1. Amaç: Öğrencilerin ulaşması istenen kazanımlar belirlenerek senaryonun hangi amaçla yazıldığı ifade edilmektedir.
2. Bütünleştirme: Öğrencilerin ulaşabileceği bilgiler ve bu bilgilere nasıl ulaşabileceği genel bir çerçevede belirtilir.
3. Alana özgüllük: Senaryonun kullanılacağı alana ait niteliklerin ve basitleştirici bilgilerin senaryo içinde nasıl sunulacağının belirlendiği aşamadır.

4. Gerçeklik: Senaryolar yaşanmış veya yaşanması muhtemel olayları içermektedir. Bu durumda senaryo gerçek hayatla ilişkilendirilmelidir.
5. Kaynaklara erişim: Senaryonun uygulanma sürecinde ihtiyaç duyulan bilgilere hangi yollarla ulaşılabileceğinin belirlenmesidir.
6. Etkililik ve ilgi uyandırıcılık: Senaryo konusu içeriği ile öğrencide dikkat uyandırmalıdır. Böylelikle öğrencilerin motivasyonları artabilmektedir.
7. Aşamalandırma: Bu aşamada senaryonun yapısı öğrenci düzeyine uygunluğu gibi detaylar belirlenmektedir. Hazırlanan senaryonun uzunluğu ulaşmak istenen hedeflere göre farklılık gösterebilmektedir.
8. Uyarıcıların belirlenmesi: Daha çok öğrenciye ulaşmak için farklı özelliklere sahip görsel ve işitsel uyarıcılar seçilmelidir.

Senaryolar geliştirilirken şu ölçütler göz önüne alınmalıdır:

1. Senaryolar kazandırılmak istenen öğretimsel amaçlara hizmet ediyorsa kullanılmalıdır. Bu amaçlar öğrencileri güdülemeli ve öğrenciyi sürece katmalıdır. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenilen bilgileri unutmaması ve uygulamasını desteklemelidir.
2. Senaryolar gerçek yaşamla uyumlu olmalıdır. Bir başka deyişle olaylar ya gerçek olmalı ya da gerçeğe dayalı olmalıdır. Bazen gerçek ile kurgu birleştirilebilir.
3. Senaryo öğrenci düzeyine uygun olmalıdır. Senaryo öğrencinin içinden çıkamayacağı kadar karmaşık olmamalıdır. Aynı zamanda öğrencinin ilgisini çekemeyecek kadar basit de olmamalıdır. Öğrencinin önceki öğrenmelerini kullanarak üzerine yeni öğrenmeler ekleyerek üstesinden gelebileceği güçlükte olmalıdır.
4. Senaryo, tüm öğrencileri sürece katmalıdır. Öğrenciler süreçte aktif olmalıdır.
5. Senaryo, süreçte öğrenciyi etkin, öğretmeni rehber konumunda tutmalıdır.
6. Senaryo, öğrenciyi düşündürmelidir.
7. Senaryo, öğrenciye hayatında kullanabileceği bilgiler kazandırmalıdır.
8. Senaryonun uzunluğunu etkileyen etmenler mevcuttur. Bunlar; konu, süre ve öğrenci düzeyidir.

9. Senaryoyu ilginç hale getirmek için sürpriz öğeler kullanılmalı, çözümü net olmayan problem durumlarına yer verilmeli, ikilemli durumlar oluşturulmalıdır.

10. Senaryoda yer alan olaylar yansız olmakla birlikte nesnel bir şekilde anlatılmalıdır (Veznedaroğlu, 2005).

#### **2.5.4. Senaryo temelli öğrenmenin düzenlenmesi**

Senaryo temelli öğrenmede takip edilen yol şu şekilde düzenlenebilir.

1. Öğrenme Hedefleri: Öğrencilerin grup halinde çalışma yetenekleri ortaya çıkarılır.
2. Hedef Becerilerin Geliştirilmesi: Öğrencilerin canlandıracakları roller ve yapacağı çalışmalar belirlenir.
3. İçerik Odağının Düzenlenmesi: Senaryolar aracılığı ile oluşturulan içerik öğrencilere sunulur.
4. Örtük Hedeflerin Belirlenmesi: Öğrenci grupları yerine getireceği görevleri raporlaştırarak lidere sunarlar ve lider de yaşanabilecek aksaklıkları önlemek adına birtakım düzenlemeler yapabilir.
5. Doğrudan İçerik: Ulaşılmaması beklenen hedeflere ulaşma doğrudan içerik ile belirlenir.
6. Etkinliklerin ve Öğrenme-Öğretme Ortamının Düzenlenmesi: Etkinlikler düzenlenerek gerçekleştirilir.
7. Değerlendirme: Öğretmen ve öğrenci öğrenme sürecini birlikte değerlendirir (Schank'ten aktaran Yaman, 2005)

#### **2.5.5. Senaryonun kullanımı**

Bir senaryo ne kadar iyi yazılmış olursa olsun, uygulama aşamasında uygun yöntem ve tekniklerle ele alınmazsa kendinden beklenen yararı sağlamaz, hatta olumsuz sonuçlar bile doğurabilir. Örneğin, Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımına uygun işlenen bir derste, anlatım yöntemi kullanılıyor ve açıklamaları öğretmen yapıyorsa öğrenenler pasif alıcı durumunda olduğundan geleneksel öğretime devam ediliyor demektir. Oysa, "Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?" ve "Probleme Dayalı Öğrenme" gibi yöntemlerin yapısı senaryoya dayalıdır. "Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?" yönteminde öğrenenler kendilerini senaryodaki kişi ve kişilerin yerine

koyar. "Probleme Dayalı Öğrenme"de ise senaryo özel öğretici eşliğinde küçük gruplarla gerçekleştirilen problem çözme oturumlarında kullanılır. Ayrıca işbirlikli öğrenme yöntemlerinde problemin çözümü küçük gruplar halinde arandığı için senaryo üzerinde çalışmaya oldukça uygundur (Açıkgöz, 2014).

#### **2.5.6. Senaryo temelli öğrenme yaklaşımının geleneksel yaklaşımlardan farkları**

STÖ yaklaşımı birçok özelliği bakımından Geleneksel Yaklaşımlardan (GY) farklılıklar göstermektedir. Bunlar:

1. GY kapsam bakımından tümdengelimli, yani öğrenmenin kapsamı belli iken, STÖ'de kapsam tümevarımlı, yani konunun amaçlarına dair deneyimler paylaşılır.
2. STÖ'de merkezde öğrencilerin davranışları yer alırken GY'nin merkezinde hedef ya da konu bulunmaktadır.
3. STÖ'de öğrenme materyallerinin kullanımı ve etkileşimi temel alınır. Süreç ve sonuçların gözlemlenmesine bağlı olarak; senaryo uygulamalarının akışı çerçevesinde dinamiklidir. GY' de ise öğrenme materyalleri bilgi ve beceri gereksinimine dayalıdır. Süreç durağandır. Bu durum da dersin yapılandırmasını engeller niteliktedir.
4. STÖ'de öğrenmenin doğasına ve yapısına yönelik deneyimler; sistematik, doğrusal olmayan birçok geri bildirim ile değerlendirilir. Bu değerlendirmeler; öğrenci kontrollü, gerçekçi kaynaklı, yüksek veri uyumluluğuna sahip, tavsiye ve yol gösterir nitelikli, problematik çözümlü, performans geri bildirimlidir. GY'de öğrenmenin doğasına ve yapısına yönelik deneyimler; hiyerarşik, doğrusal ve kural temelli değerlendirilir. Bu değerlendirmeler; eğitmen kontrollü, örneklendirme kaynaklı, az sayıda yöntemli, verilere uygunluğu düşük, sınıflandırılmalı, doğru ve yanlış cevaplı değerlendirmelerdir.
5. STÖ'de öğrenme stilleri çoğunlukla üst düzeyde görsellik içeren ve büyük ölçüde devinimsel-duyuşsaldır. GY'de ise öğrenme stilleri çoklu olabilir ancak daha az devinimsel-duyuşsal özelliktedir.
6. STÖ'nün karmaşık konular ile üst düzeyde etkileşimli veya pratik ihtiyaçları kapsayan performans odaklı konularda kullanımı uygun iken GY, göreceli olarak

basit, bilinen ve biçimsel konular ile çoğu kez yüksek bilgi gereksinimine sahip, bilgi odaklı konularda kullanımı daha uygundur (URL-3).

#### **2.5.7. Senaryo temelli öğrenmenin avantajları ve özellikleri**

Genellikle yaşanması muhtemel bir hikaye veya günlük yaşantımızda karşılaşılabilecek problemlerin anlatımı, özgün bir olay örgüsünü, belirlenen içeriği ve belli karakterleri bünyesinde barındırır. Belirtilen özellikler STÖ'de kullanılmak için hazırlanan senaryolarda da bulunmalıdır. Senaryo;

1. Sergilenebilir.
2. Sunumu, öğrencinin bakış açısından canlandırılır.
3. Öğrencinin süreç içerisinde rol değiştireceği "tetikleyici bir olaya" sahiptir.
4. Asıl olan verilen cevapların doğruluğu değil, performansın yükseltilmesidir.
5. Kuramsal bilgileri barındırmaz.
6. Öğrencinin yaşaması muhtemel durumların sergilenmesidir.
7. Grup şeklinde çalışılması durumunda öğrencilerin karşılıklı etkileşimine olumlu katkıda bulunur.

STÖ öğrencilerin;

1. Öğrenmedeki farklar konusunda farkındalık oluşturmalarını,
2. Öğrenme esnasında karşılaşılan güçlüklerle başa çıkabilmelerini,
3. Bazı durumlarda, farklı tutum ve yöntem geliştirmelerinin sağlar (Temur, 2014).

#### **2.6. Senaryo Temelli Öğrenme İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Son yıllarda STÖ ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında birçok çalışma yapılmıştır. Aşağıda bu çalışmalarla ilgili bilgiler verilmiştir.

##### **2.6.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar**

Kemiksiz (2016) tarafından yapılan çalışmada, 6. sınıf Fen Bilimleri dersi Maddenin Tanecikli Yapısı ünitesinde STÖ yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, kalıcılığına ve öğrencilerin tutumuna etkisi araştırılmıştır. Ön test-son test, kontrol grublu deneysel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu 2014-

2015 eğitim öğretim yılı İzmir'in Bornova ilçesinde MEB'e bağlı bir ortaokulda okuyan 99 kişi oluşturmaktadır. Okuduğunu anlama, akademik başarı ve tutum bakımından birbiriyle denk dört sınıfta işlenecek üniteye STÖ'ye dayalı öğrenme etkinliklerinin temele alındığı deney(50) ve geleneksel öğretim yönteminin temele alındığı kontrol(49) grupları random olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda STÖ'nün Fen Bilimleri dersine yönelik akademik başarıya ve tutuma olumlu bir etkisi olduğu yönündedir.

Köroğlu ve Yeşildere (2002) tarafından yapılan çalışmada, oyunlar ve senaryoların ilköğretim yedinci sınıftaki matematik konularının öğretimine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen senaryolar derslerde uygulanmıştır. Öğrencilerden alınan dönütler doğrultusunda derslerin bu şekilde işlenmesi öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ve akademik başarılarına olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir (Köroğlu ve Yeşildere'den aktaran Ceylan, 2016).

Bayrak (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji derslerinde uyguladıkları STÖ etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırma, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören gönüllü altı öğretmen ile 2008-2009 öğretim yılı güz ve bahar dönemlerindeki çalışmaları kapsamaktadır. Öğretmen adaylarına güz döneminde STÖ ile ilgili seminerler verilmiştir. Sonrasında 6. 7. ve 8. sınıf müfredatları bahar yarıyılı üniteleri göz önünde bulundurularak hazırlanan senaryolar öğretmen adayları tarafından seçilen uygulama okullarında uygulanmıştır. Süreç eylem araştırması şeklinden planlanmış olup yarı yapılandırılmış görüşme formları ile öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğrencilerden olumlu dönütler aldığı ve uygulamadaki tecrübelerine dayanarak STÖ uygulamalarının etkili oldukları tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının uygulama öncesindeki beklentileri de karşılanmıştır.

Süğümlü (2009) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretimin ikinci kademesinde Türkçe dil bilgisi derslerinde STÖ yaklaşımının öğrenci başarısına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde İstanbul ilinde bir ilköğretim okulu 6. sınıfta okuyan 46 kişi araştırmanın örneklemi olarak seçilmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Dersler

deney grubunda STÖ yaklaşımı kullanılarak, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemler ile işlenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencileri Türkçe dil bilgisi kavramlarını öğrenmede kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur.

Kocadağ (2010) tarafından yapılan araştırmada, STÖ'nün kalıtım, DNA ve genetik kod konularındaki kavram yanlışlığı ve bilgi eksikliklerinin giderilmesi üzerindeki etkisinin araştırılması amacıyla Şebinkarahisar İstiklal İlköğretim Okulu 8. Sınıfta öğrenim gören 40 öğrenci çalışmanın örnekleme olarak seçilmiştir. Özel durum yöntemi kullanılarak yürütülen çalışmanın verileri ön test ve son test olarak kullanılan Genetik Bilgi testi ve mülakat metodu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda STÖ'nün ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin DNA, kalıtım ve genetik kod konularındaki kavram yanlışlıkları ve bilgi eksikliklerinin giderilmesinde etkili olduğu görülmüştür. Mülakat bulguları da öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine karşı tutumlarının ve bireysel gelişimlerinin olumlu geliştiğini göstermektedir.

Yıldız (2010) tarafından yapılan araştırmada, Fen eğitiminde probleme dayalı senaryoların çözümünde deney uygulamalarının öğrencilerin başarısına, tutumuna, bilimsel süreç becerilerine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada ön test-son test deneysel model kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan çalışma sekiz hafta boyunca devam etmiştir. Uygulamada deney grubu için probleme dayalı öğrenme senaryolarının çözümünde uygulanacak deney uygulamaları için hazırlanmış etkinlikler, kontrol grubuna ise yapılandırmacı anlayışa uygun hazırlanmış mevcut ders programı uygulanmıştır. Çalışmada, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin belirlenmesi için "bilimsel süreç beceri testi"; tutumu ölçmek için "tutum ölçeği"; başarılarını belirlemek amacıyla ise kaynak kitaplar ve uzman görüşü doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmış "akademik başarı testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda probleme dayalı öğrenme senaryolarının çözümünde deney uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına deney grubu lehine olumlu etkisi olduğu belirlenirken probleme dayalı öğrenme senaryolarının tutum ve bilimsel süreç becerilerine etkisi olması yönünde anlamlı bir istatistiksel sonuca ulaşılmamıştır.

Veznedaroğlu (2005) tarafından yapılan çalışmada, STÖ'nün öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlilik algısına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde Ankara Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinden 20 deney grubu ve 17 kontrol grubu oluşturmaktadır. araştırma sonucunda STÖ modelinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısında deney grubu lehine olumlu yönde etkisi olduğu belirlenirken her iki grup için öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Yaman (2005) tarafından STÖ yaklaşımına dayalı eğitimde drama yönteminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisinin araştırılması amacıyla deneysel bir çalışma yapılmıştır. Araştırma Adana ili Seyhan ilçesinde seçilen üç devlet okulundaki 196 tane 5. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Dersler üç deney grubunda dersler STÖ yaklaşımına dayalı eğitimde drama yöntemine uygun işlenirken diğer üç kontrol grubunda ise tüm sınıf öğretimine dayalı öğretmen merkezli yöntemle göre işlenmiştir. Araştırma sonucunda, "okuduğunu anlama" başarı testinden elde edilen sonuçlara dayanarak deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Bakaç (2014) tarafından yapılan araştırma, STÖ yönteminin matematik dersindeki öğrenci başarısına etkisinin tespit etmek amacıyla 2012-2013 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde İstanbul ilinde bir ilköğretimde eğitimine devam 42 tane 3. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek grup ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda , STÖ yönteminin matematik dersindeki öğrenci başarısını arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Temur (2018) tarafından yapılan çalışmada, STÖ yaklaşımının ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin rutin olmayan dört işlem problemleri çözme ve kurma becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada model olarak ön-test, son-test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kocaeli'nde özel bir ilköğretim okulunda 3. sınıfta

eğitimine devam eden 38 ğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre deney grubunun lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Deney grubunda ST yaklaşımıyla işlenen derslerin, öğrencilerde dört işlem problemlerini çözme ve kurma becerilerini, kontrol grubuna göre daha fazla arttırdığı sonucuna varılabilir.

Ceylan (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilkokul 3.sınıf ğrencilerinde ST yönteminin Hayat Bilgisi dersi kavram öğrenme başarisına, öğrenilenlerin kalıcılığına ve öğrencilerin derse kaşı tutumlarına etkisini belirlemektir. Yarı-deneyssel desende gerçekleştirilmiş olan araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-ğretim yılı Trabzon ili Yıldızlı Toki ilkokulu 3. sınıfta öğrenim gören 21'i deney, 22'si kontrol grubu olmak üzere 43 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracından elde edilen bulgulara göre ST'nn kavram öğrenmeye ve ğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumuna olumlu şekilde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özsevgeç ve Kocadağ (2013) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 8. sınıf ğrencilerinin kalıtım konusundaki bilgi eksikliklerini ve ilgili kavram yanılgılarını gidermekte ST'nn etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu Giresun ilindeki bir ilköğretimde 8. sınıfta öğrenim gören 40 öğrencinin oluşturduğu araştırmada Nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler yorumlanırken kalıtım konusundaki öğrenme problemlerinin ST yaklaşımı ile başarılı bir şekilde üstesinden gelindiği sonucuna ulaşılmıştır.

Uçak (2018) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi ğretmenliği 3. sınıfta okuyan ğretmen adaylarının evre bilimi dersinde ST'nn öğrencinin akademik başarisına ve derse yönelik tutumuna etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın grubunu 2012-2013 eğitim-ğretim yılı bahar döneminde ğrenim Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ğretmenliği 3. sınıfta öğrenim gören 31'i deney grubu 25'i kontrol grubu olmak üzere 56 ğrenci oluşturmaktadır. n test-son test kontrol gruplu desenin kullanıldığı çalışmada deney grubunda kontrol grubundan farklı olarak ders ST yaklaşımına göre işlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre

STÖ'nün öğrencilerin akademik başarısına etkisinin olmadığı fakat öğrencilerin derse yönelik tutumlarına olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir.

### **2.6.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar**

Calburn (2002) tarafından yapılan çalışmada birinci grubun geleneksel yöntemle harmanlanmış bir STÖ modeli ile, ikinci grubun elektronik materyallerle harmanlanmış bir STÖ modeli ile, üçüncü grupta ise ilk iki grupta kullanılan yöntem aynı anda kullanılarak STÖ'ye uygun üç farklı öğrenme ortamının mukayesesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda elektronik materyallerle harmanlanmış STÖ modelinin kullanıldığı gruptaki ilerlemenin diğer gruplardaki ilerlemelere oranla daha az olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmacı bu durumu gruptaki dersin sadece elektronik ortamda işlenmiş olmasına bağlı olabileceği şeklinde yorumlamıştır (aktaran Ceylan, 2016).

Herreid (2005) tarafından yapılan araştırmada üniversitede eğitim görenlerin STÖ ile ilgili fikirlerinin belirlemek amaçlanmıştır. Anket aracılığı ile toplanan verilerin ışığında; öğrencilerin bu yönteme pozitif baktıkları ve yöntemi severek uygulayabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır (aktaran Ceylan, 2016).

Hursen ve Faslı (2017) yaptıkları çalışmada öğretmen eğitiminde STÖ ve reflektif öğrenim yaklaşımının etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada ek olarak öğretmen adaylarına STÖ ve reflektif öğretimin pratikte akademik başarılarına ve profesyonel yeterlik seviyelerinin farkındalığına etkileri sorulmuştur. Çalışma niteliksel ve niceliksel özelliklere sahip olup, STÖ öğrenim grubu ve reflektif öğrenim grubu olmak üzere iki ayrı gruba çalışılmıştır. Çalışma STÖ grubunda 32, reflektif öğrenim grubunda 30 olmak üzere toplamda öğretim pratiği eğitimi alan 62 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. 12 hafta süren uygulamanın verileri ışığında iki grupta da profesyonel öz yeterlik algılarında dikkate alınabilecek derecede bir fark gözlemlenmediği, akademik başarıları açısından STÖ'nün reflektiften daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kennedy Clark (2011) tarafından yapılan araştırmada STÖ'nün öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce fen eğitimine ilişkin fikirlerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Meslek öncesi öğretmenlerin tutumları ve STÖ ile desteklenmiş sanal ortamların kullanılması ile ilgili bilgi veren araştırma görüşme

formlarının uygulandığı 28 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda STÖ'nün öğretmen adaylarında mesleğe karşı istek oluşturduğu belirlenmiştir.

Razzouk (2011) STÖ'nün öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına yönelik etkisini belirlemek amacıyla araştırması için deney ve kontrol grubu oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrenciler kümeler şeklinde verilen senaryolar aracılığıyla çalışırken kontrol grubundaki öğrencilerde böyle bir çalışma yapılmamıştır. Araştırma sonucunda senaryolarla ve grup halinde çalışmak öğrencilerin öğrenmeleri ve tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinde STÖ yönteminin Hayat Bilgisi dersi Sağlıklı Hayat ünitesi öğrenme başarısına etkisinin incelendiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test – son test kontrol gruplu deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Deneysel araştırmalar, araştırmacının belirlediği farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla yapılan çalışmalardır. Deneysel araştırmada araştırmacı mukayese edebileceği işlemler uygular ve sonrasında o işlemlerin etkilerini inceler. Sonuçların araştırmacıyı kesin yorumlara ulaştırması beklenir. Bu yüzden bilimsel yöntemler arasında en kesin sonuçların ulaşıldığı çalışmadır (Büyükoztürk, 2013).

Araştırmanın modeli aşağıdaki tablo 3.1.1.'de verilmiştir.

Tablo 3. 1. Araştırmanın Modeli

|                            | Süreç                                                |                                                                                                                            |                                                                                                                              |
|----------------------------|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Etkinliklerin hazırlanması | Senaryo Temelli Öğrenme konusunda doküman incelemesi | Elde edilen verilerin içerik analizi ve eğitim materyali olarak hazırlanan senaryolarda aranacak özelliklerin belirlenmesi | Belirlenen özelliklere uygun etkinliklerin oluşturulması ve Hayat Bilgisi Öğretim Programı'ndaki kazanımlarla eşleştirilmesi |
| Uzman görüşü               | Hazırlanan etkinliklerin uzman görüşüne sunulması    | Etkinliklerin eğitim materyali olarak hazırlanan senaryolarda                                                              | Etkinliklerin uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilip                                                                       |

|          |                                                                              |                                                                                            |                                                          |
|----------|------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
|          |                                                                              | aranacak özellikler açısından uzmanlarca değerlendirilmesi                                 | yeniden düzenlenmesi                                     |
| Uygulama | Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi ve her iki gruba ön test yapılması | Deney grubuna etkinliklerin uygulanması ve deney – kontrol gruplarına son testin yapılması | Elde edilen verilerin istatistik analizlerinin yapılması |

Araştırmada kullanılacak etkinlikler hazırlanırken STÖ ile ilgili dokümanlar incelenmiştir. Elde edilen verilerin içerik analizi yapılarak hazırlanan senaryolarda aranacak özellikler belirlenmiştir. Belirlenen özelliklere uygun etkinlikler hazırlanarak Hayat Bilgisi Öğretimi Programı'ndaki kazanımlarla eşleştirilmiştir. Hazırlanan senaryolar, senaryolarda aranacak özellikler açısından uzmanlarca değerlendirilmiştir. Senaryolar uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Daha sonrasında uygulamaya geçilmiştir. Deney ve kontrol grupları belirlenerek her iki gruba da ön test yapılmıştır. Deney grubuna hazırlanan etkinlikler uygulanmış ve sonrasında deney-kontrol gruplarına son test yapılmıştır. Yapılan ön test-son testlerden elde edilen verilerin istatistik analizleri yapılmıştır.

Deney ve kontrol grupları denkleştirilirken aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurulmuştur:

1. Gruplardaki öğrencilerin 2017-2018 yılsonu not ortalamaları.
2. Öğrencilerin ön test sonuçlarından almış oldukları puanlar.

Bu ölçütlere dayanarak örnekleme türlerinden basit tesadüfi örnekleme kullanılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme türünde evreni oluşturan elemanların örnekleme girmek için şansları eşittir (Arıkan, 2004).

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarını oluştururken yansızlığı sağlamak amacıyla yukarıda belirtilen kıstaslara göre veriler toplanıp değerlendirilmiştir. Ön test sorularından elde edilen puanlar gruplar oluşturulurken grupların denkliliğini test etmek için kullanılmıştır. Ön test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı düzeyi açısından istatistiksel farklılığı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t-testi sonucunda grupların benzer olduğu tespit edilmiştir [ $t_{\text{öntest}}(85) = -1.737, p > .05$ ]. Elde edilen sonuçlar deney ve kontrol gruplarının benzer akademik başarı düzeylerine sahip olduklarını ortaya koymuş ve deneysel işleme başlanmıştır.

Deney grubunda dersler Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımına uygun hazırlanan ders planları ve etkinlikler kullanılarak işlenmiştir. Kontrol grubunda ise dersler MEB kitaplarına bağlı kalınarak mevcut programa uygun ders planları kullanılarak işlenmiştir. Yani deney grubunda dersler, olağan sürecin takip edildiği kontrol grubundan farklı olarak STÖ yaklaşımına uygun işlenmiştir.

2018-2019 Eğitim-Öğretim dönemi, 3. sınıflar hayat bilgisi dersi yıllık plandaki "Sağlıklı Hayat" ünitesinin kazanımlarına ayrılan süre dikkate alınarak deney gruplarına STÖ yaklaşımına uygun hazırlanan ders planlarının uygulanmasını içeren deneysel işlem haftada 3 ders saati olmak üzere 4 hafta toplamda 12 ders saati sürmüştür.

### 3.2. Çalışma Grubu

"Bir araştırma için evren, soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin (ölçümlerin) elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur." (Büyüköztürk, 2013). Araştırmanın evreni Ağrı ilindeki ilkokullardır.

Örnekleme, çalışılan evrenin sınırlı bir parçasıdır (Çıngı 1994). Araştırmanın örneklemini Ağrı Küpkıran ilkokulu 3. sınıfta öğrenim gören 43'ü deney 44'ü kontrol olmak üzere toplam 87 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun demografik özellikleri aşağıda verilen tablodaki gibidir.

**Tablo 3. 2.** Deney Grubunun Demografik Özellikleri

| Cinsiyet | f | % |
|----------|---|---|
|          |   |   |

|       |    |      |
|-------|----|------|
| Kız   | 18 | 41,9 |
| Erkek | 25 | 58,1 |

Deney grubunda toplamda 43 öğrenci bulunmaktadır. Bunların % 41,9'una tekabül eden(18) kısmı kız, % 58,1'ine tekabül eden kısmı(25) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. MEB'in 2018 verilerine göre ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin %51,36'sını erkek, %48,64'ünü ise kız öğrenciler oluşturmaktadır. Bu verilere göre deney grubunun demografik yapısı normal dağılıma yakındır.

**Tablo 3. 3. Kontrol Grubunun Demografik Özellikleri**

| Cinsiyet | f  | %    |
|----------|----|------|
| Kız      | 20 | 45,5 |
| Erkek    | 24 | 54,5 |

Kontrol grubunda toplamda 44 öğrenci bulunmaktadır. Bunların % 45,5'ine tekabül eden(20) kısmı kız, % 54,5'ine tekabül eden kısmı(24) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. MEB'in 2018 verilerine göre ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin %51,36'sını erkek, %48,64'ünü ise kız öğrenciler oluşturmaktadır. Bu verilere göre kontrol grubunun demografik yapısı normal dağılıma yakındır.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak deney ve kontrol gruplarının akademik başarısını ölçmeye yönelik "Sağlıklı Hayat" ünitesi başarı testi kullanılmıştır. Akademik başarı testi, ilgili alan uzmanlarının görüşlerine başvurularak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan başarı testi deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilere uygulanırken 1 ders saati süre verilmiştir.

Başarı testinin yapı ve kapsam geçerliliği için hayat bilgisi alan uzmanları ve 3. sınıf öğretmenlerinden görüş alınmıştır. Uzman görüşlerinin alınması testin yapı geçerliliğinin belirlemek için kullanılabilir. Böylelikle teste ait maddeler, testin ölçmeyi hedeflediği yapıyı ölçüp ölçmediğine ilişkin uzmanlarca incelenir (Baykul,

2000; aktaran Kan, 2007). Ayrıca uzman görüşüne başvurmak kapsam geçerliliğini belirlemek için kullanılan bir yoldur (Büyüköztürk 2013). Hazırlanan bir test, dersi okutan başka öğretmenler, konu ile ilgili alanındaki uzmanlar ve ölçme ve değerlendirme alanındaki uzmanlar tarafından incelenebilir (Tekin 1977: aktaran Temur 2018).

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak deney ve kontrol gruplarının akademik başarısını ölçmeye yönelik "Sağlıklı Hayat" ünitesi başarı testi kullanılmıştır. Çalışma grubuna ön test ve son test olarak uygulanan akademik başarı testinde toplam 13 test maddesi bulunmaktadır. Akademik başarı testi, konu ve kazanımlara göre ayrıca kapsam geçerliliğinin artırılması için uzman görüşlerine başvurularak oluşturulmuştur. Başarı testi, çalışmanın uygulanacağı gruplardan önce geçerlik ve güvenirlik analizi yapılması açısından 134 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler analize tabi tutulmuş ve güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) 0.81 bulunmuştur. Ayrıca testteki her bir maddenin güçlük dereceleri ve madde ayırt edicilik indeksi hesaplanmış, madde ayırt edicilik gücü düşük görülen 1. ve 2. maddeler testten çıkartılmıştır. 13 maddelik ölçeğin son halinin güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) ise 0.83 olarak tespit edilmiştir. Testteki her bir maddenin güçlük dereceleri ve madde ayırt edicilik indeksi Tablo 3.4.1'deki gibidir.

**Tablo 3. 4.** Test Maddelerinin Güçlük ve Ayırtedicilik Sonuçları

| Madde | Madde Güçlüğü | Madde Ayırtediciliği |
|-------|---------------|----------------------|
| 1.    | .958          | .083                 |
| 2.    | .833          | .166                 |
| 3.    | .777          | .388                 |
| 4.    | .736          | .416                 |
| 5.    | .444          | .388                 |
| 6.    | .833          | .333                 |
| 7.    | .805          | .388                 |
| 8.    | .736          | .472                 |
| 9.    | .722          | .500                 |

|     |      |      |
|-----|------|------|
| 10. | .819 | .361 |
| 11. | .861 | .277 |
| 12. | .458 | .250 |
| 13. | .791 | .416 |
| 14. | .680 | .305 |
| 15. | .652 | .472 |

Verilerin analizinde normallik varsayımını karşılama durumu incelenmiştir.

**Tablo 3. 5. Verilerin Normallik Varsayımını Karşılama Durumu**

| Test     | N  | $\bar{X}$ | S.S.  | Çarpıklık | Basıklık |
|----------|----|-----------|-------|-----------|----------|
| Ön test  | 87 | 4,83      | 1,572 | ,200      | ,853     |
| Son test | 87 | 9,28      | 3,113 | -,422     | -1,075   |

Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri Huck'e (2008) göre Skewness (çarpıklık) değerlerinin +1 ile -1 arasında ve Kurtosis (basıklık) değerlerinin de +2 ile -1 arasında olması gerektiğini belirtmektedir. Bu bilgi doğrultusunda yukarıdaki Tablo incelendiğinde Skewness ve Kurtosis değerleri normal dağılım gösteren değer aralığındadır. Veriler normallik varsayımını karşıladığı için parametrik testlerden bağımsız örneklerde t testi ve bağımlı örneklerde t testi kullanılmıştır. Verilerin anlamlılığı .05 düzeyinde sınanmıştır.

### 3.5. Araştırmada Kullanılan Senaryoların Hazırlanması

Araştırma sürecinde kullanılan senaryolar araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan senaryoların geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla dört eğitim akademisyeni ve bir dil uzmanı olmak üzere beş akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar senaryoları aşağıdaki ölçütlere göre değerlendirmiştir.

1. Senaryo, kazandırılmak istenen kazanımı barındırıyor.
2. Senaryo, gerçek yaşamla uyumludur.
3. Senaryo, öğrenci düzeyine uygundur.

4. Senaryo, öğrencileri süreçte aktif kılıyor.
5. Senaryo, süreçte öğrenciyi etkin, öğretmeni rehber konumunda tutmaktadır.
6. Senaryo, öğrenciyi düşündürüyor.
7. Senaryo, öğrenciye hayatında kullanabileceği bilgiler kazandırıyor.
8. Senaryo, dersin konusuna uygundur.
9. Senaryoyu ilginç hale getirmek için sürpriz öğeler kullanılmıştır.
10. Senaryoda yer alan olaylar nesnel bir şekilde anlatılmaktadır.

Yukarıdaki ölçütlere göre uzmanların değerlendirmeleri puanlanmıştır. Tablo 3.5.1.'de uzmanların senaryolara verdikleri puanlar bulunmaktadır.

**Tablo 3. 6.** Uzmanların Senaryolar İçin Verdiği Toplam Puanlar

|          | 1. Senaryo | 2. Senaryo | 3. Senaryo | 4. Senaryo |
|----------|------------|------------|------------|------------|
| 1. Uzman | 40         | 40         | 40         | 40         |
| 2. Uzman | 40         | 40         | 39         | 39         |
| 3. Uzman | 34         | 36         | 37         | 34         |
| 4. Uzman | 37         | 38         | 37         | 37         |
| 5. Uzman | 40         | 37         | 39         | 39         |

Uzmanların senaryolar için verdiği toplam puanlardan %70'ine tekabül eden 28 puan üzeri olan senaryolar başarılı kabul edilmiştir. Hazırlanan 4 senaryo gözden geçirilmiş ve pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen dönütler doğrultusunda senaryolar yeniden düzenlenerek hazır hale getirilmiştir. Böylelikle senaryolar öğretim materyali olarak çalışmada kullanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacına dönük verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasındaki farka ilişkin bulgular

Araştırmada öncelikle deney ve kontrol gruplarını oluştururken yansızlığı sağlamak amacıyla ön test sorularından elde edilen puanlar grupların denkliliğini test etmek için kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin t testi sonuçları tablo 4.1.2’de verilmiştir.

**Tablo 4. 1.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Bağımsız Örneklem t-Test Sonuçları

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | SS    | Sd | t      | p    |
|---------|----|-----------|-------|----|--------|------|
| Deney   | 43 | 4,53      | 1,564 | 85 | -1.737 | .086 |
| Kontrol | 44 | 5,11      | 1,543 |    |        |      |

Ön test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı düzeyi açısından istatistiksel farklılığı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t-testi sonucunda farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir:  $[t(85) = -1.737, p > .05]$ . Bu sonuçlar deneysel çalışmaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının benzer akademik başarı düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

#### 4.2. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farka ilişkin bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için eşleştirilmiş örneklem t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.2.1’de verilmiştir.

**Tablo 4. 2.** Deney Grubu Öğrencilerinin Ön test ve Son test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları

| Test    | N  | $\bar{X}$ | Ss    | Sd | t       | p    |
|---------|----|-----------|-------|----|---------|------|
| Öntest  | 43 | 4,53      | 1,564 | 42 | -21,983 | .000 |
| Sontest | 43 | 11,60     | 1,498 |    |         |      |

Tablo 4.2.1 incelendiğinde deney grubunda uygulanan ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir [ $t(42) = -21,983$ ,  $p < .05$ ]. Elde edilen bulgulara göre deney grubundaki öğrenciler uygulanan testte akademik başarılarını yaklaşık 7 puan arttırmışlar ve bu durum istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular senaryo temelli öğrenme yöntemin uygulanması sonucunda deney grubunun akademik başarı düzeyinin belirgin şekilde artmış olduğunu ortaya koymaktadır.

#### **4.3. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farka ilişkin bulgular**

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için eşleştirilmiş örneklem t testi uygulanmış ve sonuçlar tablo ..da verilmiştir.

**Tablo 4. 3.** Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test ve Son test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları

| Test    | N  | $\bar{X}$ | Ss    | Sd | t      | p    |
|---------|----|-----------|-------|----|--------|------|
| Öntest  | 44 | 5,11      | 1,543 | 43 | -3,901 | ,000 |
| Sontest | 44 | 7,00      | 2,543 |    |        |      |

Tablo 4.3.1 incelendiğinde kontrol grubunda uygulanan ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir [ $t(43) = -3.901$ ,  $p < .05$ ]. Elde edilen bulgulara göre kontrol grubundaki öğrenciler akademik başarılarını yaklaşık 2 puan arttırmışlar ve bu durum istatistiksel açıdan anlamlı olarak belirlenmiştir. Bu bulgu mevcut programın da öğrencilerin akademik başarı puanlarının artmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

#### 4.4. Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasındaki farka ilişkin bulgular

Çalışma sonucunda deney ve kontrol grubuna uygulanan son testten elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.4.1'de verilmiştir.

**Tablo 4. 4.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son test Başarı Puanları Arasındaki Farka Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | Ss    | Sd | t      | p    |
|---------|----|-----------|-------|----|--------|------|
| Deney   | 43 | 11,60     | 1,498 | 85 | 10,261 | ,000 |
| Kontrol | 44 | 7,00      | 2,543 |    |        |      |

Son test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı düzeyi açısından anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir: [ $t(85) = 10,261$ ,  $p < .05$ ]. elde edilen bulgulara göre STÖ yöntemi uygulanan deney grubunun son test puanları, etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunun son test puanlarına göre yaklaşık 5 puan daha yüksek olup bu durumun istatistiksel olarak da anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre akademik başarıyı arttırmada STÖ yönteminin etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşıma göre daha başarılı olduğunu söylemek mümkündür.

Hem deney grubunda hem de kontrol yapılan analizlere göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Son test puanları arasında yapılan analizde STÖ yönteminin daha başarılı sonuçlar vermiş olmasıyla birlikte ön test – son test karşılaştırmalarında hem STÖ yönteminin hem de etkinlik temelli yapılandırmacı yaklaşımın akademik başarıyı arttırmada etkili olduğu saptanmıştır. Uygulanan yöntemlerin akademik başarıyı arttırmada erkeklerde ve kadınlarda benzer etkiye sahip olmadıklarını belirlemek için deney ve kontrol grubunun erişim puanlarında (son test – ön test farkı) cinsiyete ilişkin analizler gerçekleştirilmiştir.

#### 4.5. Deney grubunun erişim puanlarındaki cinsiyete ilişkin farka yönelik bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin erişim puanlarında cinsiyete ilişkin anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve sonuçlar tablo ..da verilmiştir.

**Tablo 4. 5.** Deney Grubu Öğrencilerinin Erişim Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

| Cinsiyet | N  | $\bar{X}$ | Ss   | Sd | t     | p    |
|----------|----|-----------|------|----|-------|------|
| Kız      | 18 | 6,89      | 1,81 | 37 | -,473 | ,639 |
| Erkek    | 25 | 7,20      | 2,33 |    |       |      |

Tablo 4.5.1. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin erişim puanlarında cinsiyete ilişkin farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [ $t(37) = -,473$ ,  $p > ,05$ ]. Elde edilen bulgulara göre STÖ yöntemi uygulanan deney grubunda kızlar akademik başarı seviyelerini 6,89 puan artırırken, erkekler 7,20 puan arttırmışlardır. Erkeklerin akademik başarı düzeyleri, kızlara göre daha fazla artmış olmakla birlikte yapılan analiz sonucunda farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre STÖ yöntemi erkeklerde ve kızlarda benzer etkiye sahip olduğu söylenebilir.

#### 4.6. Kontrol grubunun erişim puanlarındaki cinsiyete ilişkin farka yönelik bulgular

Kontrol grubundaki öğrencilerin erişim puanlarında cinsiyete ilişkin anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve sonuçlar tablo ..da verilmiştir.

**Tablo 4. 6.** Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son test Başarı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

| Cinsiyet | N  | $\bar{X}$ | Ss   | Sd | t    | p    |
|----------|----|-----------|------|----|------|------|
| Kız      | 20 | 2,35      | 3,59 | 42 | ,873 | ,388 |
| Erkek    | 24 | 1,50      | 2,87 |    |      |      |

Tablo 4.6.1. incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin erişki puanlarında cinsiyete ilişkin farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [ $t(42) = ,873$ ,  $p > ,05$ ]. Elde edilen bulgulara göre etkinlik temelli yapılandırıcı yaklaşım uygulanan kontrol grubunda kızlar akademik başarı seviyelerini 2,35 puan arttırırken, erkekler 1,5 puan arttırmışlardır. Kızların akademik başarı düzeyleri, erkeklere göre daha fazla artmış olmakla birlikte yapılan analiz sonucunda farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre etkinlik temelli yapılandırıcı yaklaşımın erkeklerde ve kızlarda benzer etkiye sahip olduğu söylenebilir.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara, sonuçların ilgili araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmasına ve bu sonuçlardan yola çıkarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 5. 1. Sonuç, Tartışma

Senaryo Temelli Öğrenme yaklaşımının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi "Sağlıklı Hayat" ünitesindeki akademik başarılarına etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ön-test son-test eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Ağrı ilindeki Küpkıran İlkokulunda eğitimine devam eden 87 üçüncü sınıf öğrencisi oluşmaktadır. Deney grubunda dersler kontrol grubundan farklı olarak STÖ yaklaşımı ile işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen deney ve kontrol gruplarının akademik başarılarını ölçmeye yönelik başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarının kendi içinde ön test ve son testleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşıldığından hem STÖ'nün uygulandığı deney gruplarında hem de mevcut öğretimin uygulandığı kontrol gruplarında işlenen dersin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin başarısının artması olağan karşılaşılabılır çünkü her iki grupta da planlı bir öğretim sürdürülmüştür. Ancak araştırma bulgularına göre, senaryo temelli öğretim yapılan öğrenciler ile senaryo temelli öğretim yapılmayan öğrencilerin hayat bilgisi "sağlıklı hayat" ünitesi başarı ön test puanları arasında anlamlı fark yok iken son test puanları arasındaki fark deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur. Bu durum STÖ'nün ilkökul 3. sınıf hayat bilgisi "Sağlıklı Hayat" ünitesinin öğretiminde etkili bir öğretim yöntemi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumun nedeni STÖ yaklaşımının öğrencinin hayatında karşılaştığı veya karşılaşması mümkün olaylara dayanması, senaryonun bir bütünlük içinde sunulması ve süreçte öğrencinin mevcut programa oranla daha çok aktif olması sıralanabilir.

STÖ yaklaşımına yönelik literatür incelendiğinde birçok çalışmanın var olduğu söylenebilir. Fakat çalışmaların çoğunun fen öğretimine dayalı olduğu gözlemlenmiştir. Hayat bilgisi dersinde STÖ'nün ünite bazında etkisinin belirlenmesine yönelik bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma bu yönüyle özgün bir çalışmadır.

Literatür incelendiğinde çalışmanın sonuçlarıyla paralellik gösteren araştırmalar mevcuttur.

Kemiksiz (2016) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları, Senaryo Temelli Öğrenme'nin Fen Bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna yönelik olumlu etkisinin olduğu yönündedir. Bayrak (2013) tarafından yapılan öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji derslerinde uyguladıkları STÖ etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin alınmasının amaçlandığı çalışmada Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören gönüllü altı öğretmen ile süreç eylem araştırması şeklinde planlanmış olup yarı yapılandırılmış görüşme formları ile öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğrencilerden olumlu dönütler aldığı ve uygulamadaki tecrübelerine dayanarak STÖ uygulamalarının etkili oldukları tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının uygulama öncesindeki beklentileri de karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Sügümlü (2009), ilköğretimin ikinci kademesinde Türkçe dil bilgisi derslerinde STÖ yaklaşımının öğrenci başarısına etkisinin belirlenmesini amaçladığı çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin Türkçe dil bilgisi kavramlarını öğrenmede kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kocadağ (2010) tarafından STÖ' nün kalıtım, DNA ve genetik kod konularındaki kavram yanlışlığı ve bilgi eksikliklerinin giderilmesi üzerindeki etkisinin araştırılması amacıyla yapılan çalışma sonucunda STÖ' nün ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin DNA, kalıtım ve genetik kod konularındaki kavram yanlışlıkları ve bilgi eksikliklerinin giderilmesinde etkili olduğu görülmüştür. Yıldız (2010) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda probleme dayalı öğrenme senaryolarının çözümünde deney uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına olumlu etkisi olduğu belirlenirken probleme dayalı öğrenme senaryolarının tutum ve bilimsel süreç

becerilerine etkisi olması yönünde anlamlı bir istatistiksel sonuca ulaşılmamıştır. Bakaç (2014) tarafından yapılan tek grup ön test-son test deneysel desenin kullanıldığı çalışma sonucunda, STÖ yönteminin matematik dersindeki öğrenci başarısını arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaman (2005) tarafından STÖ yaklaşımına dayalı eğitimde drama yönteminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisinin araştırılması amacıyla yapılan deneysel çalışma sonucunda, "okuduğunu anlama" başarı testinden elde edilen sonuçlara dayanarak deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşmuştur. Özsevgeç ve Kocadağ (2013) tarafından yapılan çalışma sürecinde elde edilen veriler yorumlanırken kalıtım konusundaki öğrenme problemlerinin STÖ yaklaşımı ile başarılı bir şekilde üstesinden gelindiği sonucuna ulaşılmıştır. Temur (2018) tarafından yapılan çalışmada STÖ yaklaşımıyla işlenen derslerin, öğrencilerde dört işlem problemlerini çözme ve kurma becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ceylan (2016) tarafından ilkokul 3.sınıf öğrencilerinde STÖ yönteminin hayat bilgisi dersi kavram öğrenme başarısına, öğrenilenlerin kalıcılığına ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmadaki bulgular sonucunda STÖ'nün kavram öğrenmeye ve öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumuna olumlu şekilde etki ettiği söylenebilir. Herreid (2005) tarafından üniversitede eğitim görenlerin STÖ ile ilgili fikirlerinin belirlemek amacıyla yapılan çalışmada toplanan verilerin ışığında; öğrencilerin bu yönteme pozitif baktıkları ve yöntemi severek uygulayabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Hursen ve Faslı (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının akademik başarıları açısından STÖ'nün reflektif öğrenmeden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kennedy Clark (2011) tarafından yapılan çalışma sonucunda STÖ'nün öğretmen adaylarında mesleğe karşı istek oluşturduğu belirlenmiştir. Razzouk (2011) STÖ'nün öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına yönelik etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada senaryolarla ve grup halinde çalışmak öğrencilerin öğrenmeleri ve tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Literatürde bu çalışmaların aksine STÖ'nün başarı ve tutum üzerinde etkisinin olmadığını belirten çalışmalar da mevcuttur. Veznedaroğlu (2005) STÖ'nün öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlilik algısına

etkisinin belirlenmesi amacıyla yaptığı deneysel çalışmanın sonucunda STÖ modelinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısında olumlu yönde etkisi olduğu belirlenirken öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Arabacıoğlu (2012) tarafından yapılan “Farklı İletişim Ortamlarıyla Yürütülen Senaryo Temelli Öğretim Programının Temel Bilgi Teknolojileri Dersi Erişilerine Etkisi” isimli çalışmasında, STÖ'nün akademik başarıya etkisinin olmadığı belirtilmiştir. Uçak (2018) tarafından yapılan fen bilgisi öğretmenliği 3. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının çevre bilimi dersinde STÖ'nün öğrencilerin akademik başarısına ve derse yönelik tutumuna etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın bulgularına göre STÖ'nün öğrencilerin akademik başarısına etkisinin olmadığı fakat öğrencilerin derse yönelik tutumlarına olumlu yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## **5. 2. Öneriler**

1. STÖ'nün ilkököl 3. sınıf öğrencilerinde belirlenen ünite doğrultusunda akademik başarıyı arttırdığı gözlenmiştir. Bundan dolayı alanda görev yapan öğretmenler tarafından derslerde kullanılabilir.
2. Hayat bilgisi dersinin farklı ünitelerinde veya başka derslerde STÖ'ye uygun benzer çalışmalar yapılabilir.
3. Çalışma daha büyük öğrenci grupları üzerinde denenebilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2014). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö.1000-MS 2009*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alkan, V. (2014). Hayat bilgisi öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri. S. Şimşek (Ed.), *Sınıf Öğretmenleri ve Adayları İçin Hayat Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arabacıoğlu, T. (2012). *Farklı iletişim ortamlarıyla yürütülen senaryo temelli öğretim programının temel bilgi teknolojileri dersi erişilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.
- Arıcı, A. F., (2006). “Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler.” *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1):299-308.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil Yayın.
- Arslan, M. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atılla, R., (2010). *Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılabilecek Strateji, Yöntem Ve Teknikler* N. Baysal(Ed.), *Hayat Bilgisi Öğretimi*. İstanbul:Lisans Yayıncılık.
- Baysal, Z. N. (2006). *Hayat bilgisi: toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış*. C. Öztürk (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baysal, Z. N. (1995). *İlkokullarda hayat bilgisi dersinin etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Bakaç, E. (2014). Senaryo Tabanlı Öğretim Yönteminin Matematik Dersindeki Öğrenci Başarısına Etkisi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*. 5(9), 3-17.
- Beyaztaş, D.İ., Kaptı S.B., ve Senemoğlu N. Cumhuriyetten Günümüze İlkokul/İlköğretim Programlarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(2).
- Bilen, M., (2006). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. 7.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bolat, H., (2008). *İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde obenchain ve morris tarafından önerilen öğretim stratejilerinin öğrencilerin akademik*

- başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Brock, S. (2003). Creating Scenarios Using An Reflective Cycle and “Pia Prism”. E. Errington (Ed.), *Developing Scenario-Based Learning: Practical Insights for Tertiary Educators*, 19-30. New Zealand: Dunmore Press.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C., (1994). *Genel Öğretim Metotları*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caroll, J. M., (1999). Five Reasons for Scenario-Based Design. Proceedings of the 32nd Hawaii International Conference on System Sciences. Virginia Tech Blacksburg, 1-12.
- Ceylan, T. (2016). *Hayat bilgisi dersinde senaryo tabanlı öğrenme yöntemi ile kavram öğretiminin öğrencilerin başarı, tutum ve öğrenme kalıcılığına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Çalışoğlu, M. (2015). *Hayat bilgisi dersinde kullanılan yöntem ve teknikler* G.Saygılı (Ed.), *İlkokulda Kullanılan Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çıngı, H (1994). *Örnekleme Kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö., (2007). *Öğretme Sanatı*. 11. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dirik, M. Z., (2014). *Eğitim Programları ve Öğretim-Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. ve Akman, Y., (2012). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Errington, E. (Ed.). (2003). *Developing Scenario-Based Learning*. Palmerston North, New Zealand: Dunmore Press.
- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Fidan, N., (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Gözütok, F. D., Taş, İ. D., Rüzgar, M. E., Akçatepe, A. G. ve Yetkiner, A. (2015). İlkokul Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Kitaplarının Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*. 14(3).
- Güleryüz, H. (2008). *Hayat Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gültekin, M. (2015). *Hayat Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gültekin, M., (2008). “Okul öncesi eğitimde kullanılan öğrenme yaklaşımları”; *Özel Öğretim Yöntemleri* (Editör, M. Sağlam). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Horzum, B. (2013). Hayat bilgisi dersinde kullanılan öğrenme-öğretme stratejisi, yöntem ve teknikleri S. Öğülmüş (Ed.), *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi
- Huck, S. W. (2008). Reading statisticsandresearch. *Turkish Online Journal of DistanceEducation-TOJDE*, 9(4), 193-195.
- Hursen, Ç., Faslı, F. G. (2017). Investigating the Efficiency of Scenario Based Lernning and Reflective Learning Approaches in Teacher Education. *Eoropean Journal of Contemporary Education*, 2017, 6(2), 264-279.
- Kemiksiz, C. (2016). *Fen bilimleri dersinde senaryo temelli öğrenme yönteminin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kennedy-Clark, S. (2011). *Pre-Service Teachers’ Perspectives on Using Scenario-Based Virtual Worlds in Science Education*. *Computers and Education*. 57(4), 2224-2235.
- Kocadağ, Y. (2010). *Senaryo temelli öğrenme yönteminin genetik konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesi üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Mariappan, J., Angela Shih, Peter G Schrader, Robert Elmore (2004). “Scenario-Based Learning Approach in Teaching Statics.” *Proceedings of the 2004 American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition. California State Polytevhnic University, Ponomo, 1-7.*

- MEB (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı İlkokul(1, 2 ve 3. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mentiş Taş, A. (2015). Hayat bilgisi öğretiminde strateji, yöntem ve teknikler M. Gültekin( Ed.), *Hayat Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ocak, G., (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özsevgeç Cerrah, Lale ve Kocadağ, Yasemin (2013). Senaryo Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Kalıtım Konusundaki Yanılgılarının Giderilmesi Üzerindeki Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*. 28(3), 83-96.
- Razzouk, R. (2011). *The effects of case studies on individual learning outcomes, attitudes toward instruction, and team shared mental models in a team-based learning environment in an undergraduate educational psychology course* (Doktora Tezi). Florida State University.
- Savaş, B., (2007) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (Ed: Mehmet Arslan) Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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, 161–181.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara:Anı Yayınları.
- Sönmez, Veysel (2014) *Öğretim İlke Ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Stewart, T. M. (2003). Essential Slices of Reality: Constructing Problem-Based Scenarios That Work. E. Errington (Ed.), *Developing Scenario-Based Learning: Practical Insights for Tertiary Educators*. 83-91. Palmerston North, NZ: Dunmore Press.
- Süğümlü, Ü. (2009). *Dil bilgisi öğretimde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: kelime türleri örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Tan. Ş., ve Erdoğan, A., (2004). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tan, Ş., (2005). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. 8. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Tan, Ş. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşpınar, M. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemler*. Ankara: Data Yayıncılık.
- Temur, D. (2018). *Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımının İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Dört İşlem Problemleri Çözme ve Kurma Becerilerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Tok, Ş. (2007). Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tok, T.N., (2007). “*Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler*”, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Editör: Doğanay, A), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Uçak, E. (2018). Senaryo Temelli Öğrenmenin Çevre Bilimi Dersinde Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi. *Turkish Studies Educational Sciences Volume 13/19, Summer 2018, p. 1867-1881*. Ankara
- Uşun, S., (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemler*. (Ed: Salih Uşun) İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Veznedaroğlu, H. M. (2005). *Senaryo temelli öğrenmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlik algısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wang, Y. H. (2010). Using Communicative Language Games in Teaching and Learning English in Taiwanese Primary Schools. *Journal of Engineering Technology and Education*, 7(1).
- Watson, C. E. (1975). The case-study method and learning effectiveness. *Collage Student Journal* 9, 109-116.
- Yaman, B. (2005). Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına (STOY) Dayalı Eğitimde Drama Yönteminin, İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 14, Sayı: 2, S.: 465-482*.

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

Yıldız, N. (2010). *Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme senaryolarının çözümünde deney uygulamalarının öğrencilerin başarısına, tutumuna ve bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Konya: Mikro Yayınları.

#### **İnternet Kaynakları:**

URL-1: <http://tdk.gov.tr/> 01. 05. 2019 14:50

URL-2: <https://www.cocukludunya.com/uzman-yazilari/ilkokulun-cocugun-yasamindaki-yeri-ve-onemi.html> 10.03.2019 00:12

URL-3: <https://docplayer.biz.tr/10101720-Senaryo-temelli-yaklasim-ozellikler-geleneksel-yaklasimlar-senaryo-temelli-yaklasim.html> 09.06.2019 02:25

URL-4: <https://slideplayer.biz.tr/slide/3183617/-> 24.06.2019 11:05

URL-5:

[http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_09/06123056\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2017\\_2018.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf)

## EKLER

### EK 1: Milli Eğitim İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 23/11/2018-E.26674



T.C.  
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 28814003-302.08.01  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı İzin  
İşlemleri (Betül KARAOĞLAN)

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı Valiliğinin 20.11.2018 tarihli ve 22200405 sayılı "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı İzin İşlemleri Betül KARAOĞLAN" ile ilgili yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Faruk KAYA  
Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı (2 Sayfa)

Mevcut Elektronik İmzalar

FARUK KAYA (Rektörlük - Rektör Yardımcısı) 23/11/2018 13:46

Adres:Erzurum yolu üzeri 4. km Rektörlük Kampüsü Merkez/AĞRI  
Telefon:04722159863 Faks:04722151182  
e-Posta:genssek@agri.edu.tr Elektronik Ağ:genssekterlik.agri.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Zeynep ÖNER  
Unvan: Gelen Evrak Sorumlusu  
Dahili No: 6174

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

Evrak Tarih ve Sayısı: 21/11/2018-E.7543



T.C.  
AĞRI VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68513552-100-E.22200405  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı  
Çalışma İzni (Betül KARAOĞLAN)

20.11.2018

İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

AĞRI

İlgi : a) İbrahim Çeçen Üniversitesi, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 15.11.2018 tarihli ve 28814003-302.08.01 sayılı yazısı.  
b) Valilik Makamından alınan 19.11.2018 tarih ve 22127656 sayılı onay.

İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Betül KARAOĞLAN'ın detayları ekte bulunan "**Senaryo Temelli Öğrenme Uygulama Yöntemi**" konulu tez çalışmasını eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ve yapmış olduğu çalışmalarının sonunda hazırlamış olduğu bilgi ve belgeleri yazılı veya dijital ortamda hazırlayıp bir suretini Müdürlüğümüze vermesi koşulu ile İl ve ilçelerimiz ilkokullarında uygulamasının uygun görüldüğü ile ilgili Valilik Makamından alınan ilgi (b) izin onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Mehmet Faruk TEKİN  
Millî Eğitim Müdürü

Eki : 1 Adet Onay.

GÜVENLİ ELEKTRONİK  
İMZA ASLI İLE AYNI  
21.11.2018

Adres: Kağızman Cad.04100 Merkez/AĞRI  
Elektronik Ağ: temelegitim04@mcb.gov.tr  
e-posta: agri@mcb.gov.tr

Bilgi için: Sibel YAMEN  
Tel: 0 (472) 280 94 37  
Faks: 0 (472) 280 94 50

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.mcb.gov.tr> adresinden 162a-bca1-3b44-bb46-2486 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
AĞRI VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68513552-100-E.22127656  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı  
Çalışma İzni (Betül KARAOĞLAN)

19/11/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 14.11.2018 tarihli ve 28814003-302.08.01 sayılı yazısı.

İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Betül KARAOĞLAN'ın detayları ekte bulunan **"Senaryo Temelli Öğrenme Uygulama Yöntemi"** konulu tez çalışmasını, İl ve ilçelerimiz ilkokullarında yapmak istediğini ilgi yazı ile bildirilmiştir.

İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Betül KARAOĞLAN'ın detayları ekte bulunan **"Senaryo Temelli Öğrenme Uygulama Yöntemi"** konulu tez çalışmasını eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ve yapmış olduğu çalışmalarının sonunda hazırlamış olduğu bilgi ve belgeleri yazılı veya dijital ortamda hazırlayıp bir suretini müdürlüğümüze vermesi koşulu ile İl ve ilçelerimizde bulunan ilkokullarda yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Neriman KARAKOÇ  
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR  
19/11/2018

Onur KÖKÇÜ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Eki : İlgi Yazı

Adres: Kağızman Cad.04100 Merkez/AĞRI  
Elektronik Ağ: temelegitim04@meh.gov.tr  
e-posta: agri@meh.gov.tr

Bilgi için: Sibel YAMEN  
Tel: 0 (472) 280 94 37  
Faks: 0 (472) 280 94 50

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden ba06-7f18-382c-9fae-e56e kodu ile teyit edilebilir.

## Ek 2: Başarı Testi

### Hayat Bilgisi "Sağlıklı Hayat" Ünitesi Başarı Testi

1. Melis arkadaşına "Elimi yıkadıktan sonra muslukları kapatırım. Ama lambaları kapatmayı unuturum." demiştir.

Melis'in ifadelerine göre Melis hangi kaynağı israf edip hangi kaynakta tasarruf etmiştir?

| İsraf       | Tasarruf |
|-------------|----------|
| A) Doğalgaz | Elektrik |
| B) Elektrik | Su       |
| C) Su       | Doğalgaz |

2. Aşağıdakiler öğrencilerden hangisi kişisel bakım yaparken kaynakları verimli kullanmıştır?

A) Ali: Banyo keyfi o kadar güzeldi ki uzun süre suyun altında kaldım.

B) Zeynep: Vücudumu iyice temizlemek için bir kalıp sabun kullandım.

C) Tusem: Dişlerimi fırçalarken nohut büyüklüğünde macun koydum.

3. Dayanıklı tüketim malı almak isteyen bilinçli bir tüketici **öncelikle** hangisine bakmalıdır?

A) Garanti belgesine

B) Fiyatına

C) Kullanışlılığına

4. Aşağıdaki davranışlardan hangisi **yanlıştır**?

A) Alacağım ürünlerin içeriğine dikkat ederim.

B) Alacağım ürünlerin son kullanma tarihlerine bakarım.

C) Alacağım ürünlerin reklamının iyi yapılmış olması benim için çok önemlidir.

5. .... , bir ürünün standartlara uygun bir şekilde üretildiğini gösterir.

Yukarıda verilen bilgide boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi yazılmalıdır?

A) TSE damgası

B) Garanti belgesi

C) Kullanım Kılavuzu

6. Aşağıdakilerden hangisi mevsiminde yetişen meyve ve sebzelerle ilgili **yanlış** bir bilgidir?

A) Mevsiminde yetişen meyve ve sebzelerin besin değerleri yüksektir.

B) Mevsiminde yetişen meyve ve sebzeler daha lezzetlidir.

C) Mevsiminde yetişen meyve ve sebzeler daha pahalıdır.

7. \* portakal \* kivi \* karpuz \* çilek

Yukarıdaki meyvelerin yetiştikleri mevsimler aşağıdaki hangi şıkta doğru verilmiştir?

**Yazın**

**Kışın**

A) portakal, çilek

kivi,karpuz

B) portakal, kivi

karpuz, çilek

C) karpuz, çilek

portakal, kivi

8. Her türlü besinden yeteri kadar almaya ne ad verilir?

A) İyi beslenme

B) Dengeli beslenme

C) Yetersiz beslenme

9. Dengeli ve düzenli beslenme için hangi öğrencinin yaptığı doğrudur?

A) Pınar: Her yemekten yeteri kadar ve günde üç öğün yerim. Spor yapar, zamanında uyurum.

B) Koray: Evde kahvaltı yapmam. sebze ve meyve ağırlıklı beslenirim. Zamanında uyurum.

C) Aslı: Spor yaparım. Sebze ve meyve sevmem. Çok televizyon izlerim.

**10.** 1. Ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uymak.

2. Mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenmek.

3. Kaynakları verimli kullanmak.

Yukarıdakilerden hangisi sağlığını korumak için yapmamız gerekenlerdendir?

A) Yalnız 1    B) 1 ve 2    C) 1, 2 ve 3

**11.** Aşağıdaki davranışlardan hangisi **yanlıştır**?

A) Çevremize çöp atmamalıyız.

B) Okul tuvaletlerini temiz tutmalıyız.

C) Yerlere tükürmeliyiz.

**12.** Erhan arkadaşıyla konuşurken arkadaşının yüzüne karşı hapşırması. Erhan'ın yanlış olan davranışı nedir?

A) Toplum içinde hapşırması

B) Hapşırırken ağzını kapatmaması.

C) Hasta olması.

**13.** Okulda ortak kullanılan eşyalara dikkat eden ve temiz kullanan bir öğrenci için hangisini söyleyebiliriz?

A) Çalışkan

B) Akıllı

C) Duyarlı

**Ek-3: Yapılandırılmış Form.**

Senaryoyu aşağıdaki ölçütlere göre değerlendiriniz.

|                                                                           | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Senaryo, kazandırılmak istenen kazanımı barındırıyor.                     |   |   |   |   |   |
| Senaryo, gerçek yaşamla uyumludur.                                        |   |   |   |   |   |
| Senaryo, öğrenci düzeyine uygundur.                                       |   |   |   |   |   |
| Senaryo, öğrencileri süreçte aktif kılıyor.                               |   |   |   |   |   |
| Senaryo, süreçte öğrenciyi etkin, öğretmeni rehber konumunda tutmaktadır. |   |   |   |   |   |
| Senaryo, öğrenciyi düşündürüyor.                                          |   |   |   |   |   |
| Senaryo, öğrenciye hayatında kullanabileceği bilgiler kazandırıyor.       |   |   |   |   |   |
| Senaryo, dersin konusuna uygundur                                         |   |   |   |   |   |
| Senaryoyu ilginç hale getirmek için sürpriz öğeler kullanılmıştır.        |   |   |   |   |   |
| Senaryoda yer alan olaylar nesnel bir şekilde anlatılmaktadır.            |   |   |   |   |   |

## **Ek 4: Uygulanan Ders Planları**

### **Ek 4.1: Ders Planı**

**Ders Adı:** Hayat Bilgisi

**Sınıf:** 3

**Ünite Adı:** Sağlıklı Hayat

**Yöntem:** Senaryo Temelli Öğrenme

**Süre:** 3 saat

**Kazanım:** Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanır.

**Senaryo:**

#### **Aylin'in Tasarruflu Dünyası**

Aylin okulunu, öğretmenlerini ve arkadaşlarını çok seven bir öğrencidir. Aylin ilkokul üçüncü sınıfa gitmektedir.

Bu sabah her zamanki heyecanla uyanıp okula gitmek için hazırlandı. Dişlerini fırçaladı, okul kıyafetlerini giyindi, kahvaltısını yapıp okula gitmek için evden çıktı. Okul bahçesinde öğretmeni ile karşılaştı ve birlikte sınıfa doğru ilerlediler. Sınıfa giderlerken lavabonun önünde öğretmeni aniden durdu ve lavabodaki açık kalmış musluğu kapattı.

Aylin: " Öğretmenim musluğu siz açmadınız ki niye siz kapatıyorsunuz?" diye sordu.

Öğretmeni : "Kaynakları verimli kullanmalıyız Aylin'ciğim." dedi.

Aylin anlamadığını belirten bir ifadeyle öğretmene baktı. Öğretmeni bu konuyu sınıfta anlatacağını söyleyerek sınıfa gittiler.

Hayat bilgisi dersinde öğretmen dişlerimizi fırçalarken, banyo yaparken, kıyafetlerimizi yıkarken suyu boş yere akıtmamamız, elektrikleri gerekmedikçe yakmamamız, sabun ve deterjan gibi temizlik ürünlerini ihtiyacımızdan fazlasını kullanmamamız gerektiğini anlattı.

Aylin: "Öğretmenim fazla kullanırsak ne olur?" diye sordu.

Öğretmen: "Aylin bu kaynaklar tükenebilir. İşte o zaman yıkanamayız, karanlıkta kalabiliriz, ısınamayız." dedi.

Aylin öğretmenin lavabodaki musluğu neden kapattığını anlayan gözlerle öğretmene baktı birbirlerine gülümsediler.

Aylin bu kaynaklar olmadan nasıl da kötü bir hayatımız olacağı düşüncesiyle eve geldi. Akşam hava soğuk olduğundan kaloriferler yanıyordu ve ev sıcaktı. Akşam yemeği için bütün aile mutfığa giderken Aylin abisinin odasının lambasını, babasının da televizyonu açık bıraktığını fark etti. Aylin açık olan lambayı ve televizyonu kapatarak mutfığa geldi. Daha sonrasında annesi evin çok sıcak olduğunu söyleyerek camı açtı ve soğuk havada evin ısısı dışarı gitti. Aylin ailesine öğretmenin bugün öğrencilerine kaynakları tasarruflu kullanmaları gerektiğini anlattığını söyledi. Ailesi evet Aylin öğretmenin çok haklı diyordu. Fakat evde kimse buna dikkat etmiyordu. Annesi Aylin ve abisine uyumadan önce dişlerini fırçalamaları gerektiğini hatırlattı. dişlerini fırçalamaya gittiklerinde abisi diş macununu fırçaya gereğinden fazla sıktı ve fırçalama esnasında musluk açık kaldı. Her yanlış davranışlarında uyaran annesi bu konuda abisine bir şey demedi.

Aylin yatağına uzandığında ailesinin kaynakları israf ettiğini düşünüyordu. Ailesine yanlış yaptıklarını anlatmalıydı ama nasıl? İşte tam bu anda aklına güzel bir fikir geldi. Yarın okuldan sonra bu fikri uygulayacağını düşünerek uyudu.

Ertesi gün ailesinin durumunu apartman görevlisine anlatıp bu konuda yardım istedi. Apartman görevlisi dairelerinin elektrik, su ve doğalgaz bağlantılarını kesti. Akşam babası görevliyi arayınca görevli birtakım arızalar olduğunu söyleyerek sorunun üç güne kadar çözülebileceğini söyledi. İlk gün ailesi çok zorlanmasa da ikinci ve üçüncü gün zorlandılar. Çünkü su olamayınca banyo yapamadılar, bulaşık ve çamaşırlar kirli kaldı. Elektrik olmayınca Aylin ve abisi ödevlerini yapamadı, anne ve babası telefonlarını şarj edemedi ve televizyon izleyemediler. Aynı zamanda akşamları yaptıkları hep birlikte kitap okuma etkinliğini de yapamadılar. Isınamadılar...

Üçüncü gün Aylin ailesine kaynaklarımız tükenirse nasıl zor ve sağlıksız bir hayatımız olacağını göstererek anlattı. Bu durumu kendisi yaptığını söyledi. Daha sonra bina görevlisine rica ederek dairelerinin su, elektrik ve doğalgaz bağlantılarını açtırdı. Ailesi bundan sonra kaynakları gereğinden fazla kullanmayacağına dair birbirlerine söz verdiler. o günden sonra tasarruflu bir aile oldular.

Yaşadığı olayı öğretmenine anlatan Aylin öğrendiklerini hayatına uyguladığı için öğretmeninden övgü dolu sözler duydu.

### **Derse Hazırlık Çalışmaları**

Kaynakların verimli kullanılması ile ilgili olayları içeren aynı zamanda yaşanması muhtemel bir olayı içeren "Aylin'in Tasarruflu Dünyası" senaryosu öğrenme kazanımları doğrultusunda öğretmen tarafından geliştirilir. Senaryonun uygulanabilmesi için öğretmen tarafından gerekli olabilecek tüm destekler sağlanır. Sınıf öğrencilerinin araştırma yaparken faydalanacakları dergi, gazete, kitap, ansiklopedi ve internet kaynakları gibi çeşitli materyaller hazırlanır. öğrencilerin birbirlerini yüz yüze görebilecekleri küme oturma düzeni oluşturulur. öğrenciler bilişsel, cinsiyet ve kişisel özelliklerine göre heterojen gruplara ayrılır.

#### **1. Aşama: Senaryonun Okunması ve Canlandırılması**

Aylin'in Tasarruflu Dünyası senaryo metni öğrencilere dağıtılır. Her öğrenci senaryoyu öncelikle kendisi okur daha sonra gruptan birisi sesli olarak okur. Senaryoda bulunan duruma yönelik öğrencilerden fikirler alınır, her grup kendi canlandırma çalışmasını yapar.

#### **2. Aşama: Problemin Oluşturulması**

Yapılandırılmış senaryoda yer alan farklı problemlerden her grup kendi isteği doğrultusunda problem seçer ve grubuyla birlikte analiz eder. Bu problemler;

1. Aylin'in ailesi kaynakları nasıl kullanmaktadır?
2. Aylin ailesine kaynakları verimli kullanmayı hangi yolla anlatmıştır?
3. Öğretmeni Aylin'e lavabodaki musluğu neden kapattığını nasıl anlatmıştır?

4. Aylin kaynakları verimli kullanan biri midir?

### 3. Aşama: Problemin Çözümü

Her grup araştırma yaparken, sınıfta yer alan kitaplardan, dergilerden, gazete, ansiklopedi ve bilgisayardan faydalanır. Öğretmen ise süreçte rehber rolü üstlenir.

### 4. Aşama: Akran iknası

Dersin bu aşamasında her grup kendi içerisinde zıt görüşleri tartışır, rapor eder. geliştirdikleri fikirleri poster, slogan, resim, şiir gibi ürünlere dönüştürerek katılımcı iknasını gerçekleştirmeleri istenir.

### 5. Aşama: Değerlendirme

Süreç öğretmen ve öğrenci ile birlikte değerlendirilir. Dersin sonlarına doğru öğretmen bilişsel öğrenmeleri ölçebilmek adına öğrencilere çalışma kağıdı dağıtır.

#### Çalışma Kağıdı

**Etkinlik 1 :** Siz Aylin gibi bir durumla karşılaşınca nasıl bir yol izlersiniz? Yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Etkinlik 2:** Siz kişisel bakımınızı yaparken kaynakları verimli kullanmak adına neler yapıyorsunuz? Yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

**Etkinlik 3:** Aşağıdaki cümlelerin başına doğru olanlara D yanlış olanlara Y yazınız.

- ( ) Diş fırçası, tarak, tırnak makası kişisel bakım ürünlerimizdendir.
- ( ) Dişlerimi haftada bir kez fırçalarım.
- ( ) Vücut temizliğim için düzenli olarak banyo yaparım.
- ( ) Dişlerimi fırçalarken fırçaya nohut büyüklüğünde macun koyarım.
- ( ) Banyo yaparken çok fazla su tüketirim.
- ( ) Kıyafetlerimi yıkarken gereğinden fazla deterjan kullanırım.
- ( ) Gece uyurken odamın lambasını açık bırakırım.
- ( ) Ellerimi yıkadıktan sonra musluğu hemen kapatırım.
- ( ) Banyo yaparken yeteri kadar sabun kullanırım.
- ( ) Okulda lavaboya gittiğimde musluğu açık unuturum.

## **Ek 4.2.: Ders Planı**

**Ders Adı:** Hayat Bilgisi

**Sınıf:** 3

**Ünite Adı:** Sağlıklı Hayat

**Yöntem:** Senaryo Temelli Öğrenme

**Süre:** 3 saat

**Kazanım:** Yiyecek ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.

**Senaryo:**

### **Zeynep'in Karın Ağrısı**

Zeynep okula giderken babasının verdiği harçlıkla sokakta açık bir şekilde satılan elmalı şekerden alır ve yiyerek okula gider. Ders esnasında Zeynep'in karın ağrımaya başlar. Birazdan geçer diye düşünür ama ağrı gittikçe artınca Zeynep dayanamaz ve öğretmenine söyler. Öğretmeni ailesine haber verir ailesiyle hastaneye giderler. Doktor muayene ettikten sonra bugün farklı bir şey yiyip yemediğini sorar. Zeynep ise sokaktan aldığı elmalı şekeri yediğini söyler. Doktor ağrının sebebinin yediği elmalı şeker olduğunu söyler ve Zeynep'e ilaç verir. Zeynep iyi olunca da taburcu olup evine gider. Evde babası Zeynep'e açıkta satılan yiyeceklerin alınmaması gerektiğini anlatır.

Zeynep: " Peki babacığım neyin alınıp neyin alınmayacağını nasıl bilebilirim?" diye sorar.

Babası ise; "Zeynep'ciğim bilinçli bir tüketici olarak ambalajlı ürünleri almalısın. Aynı zamanda alacağın yiyecek ve içeceklerin mutlaka son kullanma tarihine, içeriğine, taze olmasına, rengine, kokusuna, şekline dikkat etmelisin. Ayrıca alacağın ürünlerde TSE damgası bulunmasına dikkat etmelisin." der.

Zeynep ilk kez duyduğu TSE damgasının ne olduğunu babasına sorar. Babası TSE damgasının üzerinde bulunduğu ürünün, Türkiye standartlarına uygun olduğunu

söyler ve konuşmasına şöyle devam eder: "Eğer bunlara dikkat etmezsen bugün olduğu gibi yediğin şeyler sağlığına zarar verebilir." Bu konuşmadan ve yaşadığı olaydan sonra Zeynep babasına bundan sonra bilinçli bir tüketici olacağına dair söz verir.

### **Derse Hazırlık Çalışmaları**

Alışverişin dikkatli yapılması ile ilgili olayları içeren aynı zamanda yaşanması muhtemel bir olayı içeren "Zeynep'in Karın Ağrısı" senaryosu öğrenme kazanımları doğrultusunda öğretmen tarafından geliştirilir. Senaryonun uygulanabilmesi için öğretmen tarafından gerekli olabilecek tüm destekler sağlanır. Sınıf öğrencilerinin araştırma yaparken faydalanacakları dergi, gazete, kitap, ansiklopedi ve internet kaynakları gibi çeşitli materyaller hazırlanır. Öğrencilerin birbirlerini yüz yüze görebilecekleri küme oturma düzeni oluşturulur. Öğrenciler bilişsel, cinsiyet ve kişisel özelliklerine göre heterojen gruplara ayrılır.

#### **1. Aşama: Senaryonun Okunması ve Canlandırılması**

Zeynep'in Karın Ağrısı senaryo metni öğrencilere dağıtılır. Her öğrenci senaryoyu öncelikle kendisi okur daha sonra gruptan birisi sesli olarak okur. Senaryoda bulunan duruma yönelik öğrencilerden fikirler alınır, her grup kendi canlandırma çalışmasını yapar.

#### **2. Aşama: Problemin Oluşturulması**

Yapılandırılmış senaryoda yer alan farklı problemlerden her grup kendi isteği doğrultusunda problem seçer ve grubuyla birlikte analiz eder. Bu problemler;

1. Zeynep'in yanlış davranışı nedir?
2. Alışveriş yaparken nelere dikkat etmeliyiz?
3. Zeynep yaşadığı olaydan nasıl bir ders çıkarmıştır?
4. TSE damgası ne demektir?
5. Zeynep bilinçli bir tüketici midir?

### 3. Aşama: Problemin Çözümü

Her grup araştırma yaparken, sınıfta yer alan kitaplardan, dergilerden, gazete, ansiklopedi ve bilgisayardan faydalanır. Öğretmen ise süreçte rehber rolü üstlenir.

### 4. Aşama: Akran iknası

Dersin bu aşamasında her grup kendi içerisinde zıt görüşleri tartışır, rapor eder. geliştirdikleri fikirleri poster, slogan, resim, şiir gibi ürünlere dönüştürerek katılımcı iknasını gerçekleştirmeleri istenir.

### 5. Aşama: Değerlendirme

Süreç öğretmen ve öğrenci ile birlikte değerlendirilir. Dersin sonlarına doğru öğretmen bilişsel öğrenmeleri ölçebilmek adına öğrencilere çalışma kağıdı dağıtır.

#### Çalışma Kağıdı

**Etkinlik 1 :** Zeynep'in yaptığı davranış hakkında düşüncelerinizi yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Etkinlik 2:** Siz bilinçli bir tüketici misiniz, alışveriş yaparken nelere dikkat edersiniz? Yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

**Etkinlik 3:** Bilinçli tüketicinin yapacağı davranışların kutucuğunu boyayınız.

- Yiyecek ve içecek alırken son kullanma tarihine bakar.
- Çok aç olduğunda rengi değişen ürünleri tüketir.
- Ürünleri satın alırken reklamların etkisinde kalmaz.
- Aldığı ürünün içeriğine bakar.
- Aldığı ürün bozuk çıkarsa çöpe atar.
- Satın aldığı ürünün kaliteli ve ekonomik olmasına önem verir.
- Aldığı ürünün kalitesinden çok ucuz olmasına dikkat eder.
- Açıkta satılan yiyecekleri satın almaz.
- Katkı maddesi taşıyan ürünleri satın almaz.
- Aldığı ürünü değişim yapabilmesi için faturasını almayı unutmaz.
- Doğal ürünleri tüketmeye özen gösterir.

### **Ek 4.3.: Ders Planı**

**Ders Adı:** Hayat Bilgisi

**Sınıf:** 3

**Ünite Adı:** Sağlıklı Hayat

**Yöntem:** Senaryo Temelli Öğrenme

**Süre:** 3 saat

**Kazanım:** 1. Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir.

2. Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.

**Senaryo:**

#### **Besinler Konuşuyor**

Kerem annesi ile birlikte markette gezinirken gözüne abur cuburlara takılır ve tam alacakken abisinin "Büyümek istiyorsan sağlıklı beslenmelisin kardeşim" sözü aklına gelir. Kerem etrafta sağlıklı bir şeyler ararken manav reyonundaki portakal Kerem'e gülümseyerek şöyle seslenir: Ben c vitamini deposuyum eğer beni yersen seni hastalıklara karşı korurum. Mandalina ben de diye seslenir. Ispanak ise ben de demir deposuyum der. Kerem meyvelerin kendisiyle konuşmasına çok sevinir. Diğer taraftan pırasa, brokoli, karnabahar, bal kabağı derken Kerem meyve ve sebzelerle uzun uzun sohbet eder. Meyve ve sebzeler Kerem'e kendilerinden yeteri kadar ve mevsiminde tüketmesi gerektiğini anlatır. Kerem nedenini sorar. Nar ve elma bir ağızdan şöyle der: Biz meyve ve sebzelerin besin değeri mevsiminde daha yüksek olur, aynı zamanda mevsiminde daha da ucuz olur. Kerem annesiyle birlikte gerekli meyve ve sebzeleri aldıktan sonra Kerem meyve ve sebzelerle vedalaşarak oradan ayrılırlar.

Şarküteri reyonuna doğru giderlerken Kerem bide ne görsün etler, sütler, peynirler, yoğurtlar da Kerem'le konuşur ve hep bir ağızdan "Hoş geldin" derler. Et Kerem'e protein kaynağıym der. Peynir, süt, yoğurt ise "Biz kalsiyum kaynağıyız." derler. Kerem büyümek için vitaminler kadar kalsiyum ve proteine de ihtiyacı

olduğunu bildiğinden annesine bunlardan da alalım der. sonrasında bakliyat reyonundan da lif ve vitamin kaynağı bakliyalardan ihtiyaçları kadar alarak market alışverişini bitirirler. Artık Kerem aldığı bu sağlıklı ürünleri düzenli ve dengeli bir şekilde tüketmek için sabırsızlanıyordu.

### **Derse Hazırlık Çalışmaları**

Besinleri dengeli ve düzenli tüketmeyle ilgili olayları içeren aynı zamanda yaşanması muhtemel bir olayı içeren "Besinle Konuşuyor" senaryosu öğrenme kazanımları doğrultusunda öğretmen tarafından geliştirilir. Senaryonun uygulanabilmesi için öğretmen tarafından gerekli olabilecek tüm destekler sağlanır. Sınıf öğrencilerinin araştırma yaparken faydalanacakları dergi, gazete, kitap, ansiklopedi ve internet kaynakları gibi çeşitli materyaller hazırlanır. öğrencilerin birbirlerini yüz yüze görebilecekleri küme oturma düzeni oluşturulur. öğrenciler bilişsel, cinsiyet ve kişisel özelliklerine göre heterojen gruplara ayrılır.

#### **1. Aşama: Senaryonun Okunması ve Canlandırılması**

Besinle Konuşuyor senaryo metni öğrencilere dağıtılır. Her öğrenci senaryoyu öncelikle kendisi okur daha sonra gruptan birisi sesli olarak okur. Senaryoda bulunan duruma yönelik öğrencilerden fikirler alınır, her grup kendi canlandırma çalışmasını yapar.

#### **2. Aşama: Problemin Oluşturulması**

Yapılandırılmış senaryoda yer alan farklı problemlerden her grup kendi isteği doğrultusunda problem seçer ve grubuyla birlikte analiz eder. Bu problemler;

1. Kerem nasıl beslenir ?
2. Kerem büyümek için ne yapmalıdır?
3. Metindeki meyve ve sebzeler kendilerinde hangi vitaminleri bulundururlar ?
4. Meyve ve sebzeleri neden mevsiminde tüketmeliyiz.?
5. Kalsiyum kaynağı besinler hangileridir. ?

### 3. Aşama: Problemin Çözümü

Her grup araştırma yaparken, sınıfta yer alan kitaplardan, dergilerden, gazete, ansiklopedi ve bilgisayardan faydalanır. Öğretmen ise süreçte rehber rolü üstlenir.

### 4. Aşama: Akran iknası

Dersin bu aşamasında her grup kendi içerisinde zıt görüşleri tartışır, rapor eder. geliştirdikleri fikirleri poster, slogan, resim, şiir gibi ürünlere dönüştürerek katılımcı iknasını gerçekleştirmeleri istenir.

### 5. Aşama: Değerlendirme

Süreç öğretmen ve öğrenci ile birlikte değerlendirilir. Dersin sonlarına doğru öğretmen bilişsel öğrenmeleri ölçebilmek adına öğrencilere çalışma kağıdı dağıtır.

#### Çalışma Kağıdı

**Etkinlik 1 :** Kerem sağlıklı beslenmek için neler yapıyor? Yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Etkinlik 2:** Siz dengeli ve düzenli beslenmek için neler yapıyorsunuz? Yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Etkinlik 3:** Aşağıdaki meyve ve sebzeleri tüketilmesi gereken mevsimlere göre uygun mevsimin altına yazınız.

|            |            |          |           |                |         |
|------------|------------|----------|-----------|----------------|---------|
| *karpuz    | * portakal | *dut     | *incir    | *karnabahar    | *lahana |
| *mandalina | * erik     | *şeftali | * ıspanak | *kavun         | *turp   |
| *üzüm      | *patlıcan  | *pırasa  | *havuç    | * taze fasulye | *kabak  |

**YAZ**

**KIŞ**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Etkinlik 4:** Aşağıdaki besin gruplarını özellikleri ile ok yardımıyla eşleştiriniz.

ET ÜRÜNLERİ

Büyümemize ve gelişmemize yardımcı olurlar.

SÜT ÜRÜNLERİ

Enerji vererek güçlü olmamızı sağlar.

MEYVE VE SEBZELER

Kemiklerimizin, dişlerimizin gelişmesini ve sağlıklı olmasını sağlar.

TAHILLAR

Vücudumuzu hastalıklardan korurlar.

#### **Ek 4.4.: Ders Planı**

**Ders Adı:** Hayat Bilgisi

**Sınıf:** 3

**Ünite Adı:** Sağlıklı Hayat

**Yöntem:** Senaryo Temelli Öğrenme

**Süre:** 3 saat

**Kazanım:** Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.

**Senaryo:**

#### **ALİ'NİN ÖRNEK DAVRANIŞI**

Ali ilkokul üçüncü sınıfta okuyor. Okulunu ve arkadaşlarını çok seviyor. bu yüzden okulda zaman Ali için çok hızlı geçiyor. Bir gün Ali yine okuldayken ilk ders bitti ve teneffüste lavaboya giderek ihtiyaçlarını karşıladı ve birazda arkadaşlarıyla vakit geçirdikten sonra ders zili çalınca derse girdi. İkinci teneffüste tekrar lavaboya gidince lavabonun çok kirli olduğunu fark etti ve gitmekten vazgeçti. Kantine gidip bir şeyler aldı. Kantinden sınıfa doğru giderken koridordaki çöpleri fark etti. Etrafta ne kadar da çöp vardı. Bir sonraki teneffüste tekrardan ihtiyacı olduğundan lavaboya ama çok kirli olduğundan midesi bulandı. Yine de gitmek zorunda olduğu için gitti. Lavabodan sonra ellerini yıkamak için musluğa yöneldiğinde bir de ne görsün musluğun önündeki lavabo çöplerden dolayı tıkanmış. bu yüzden de ellerini yıkarken üstü o kirli su ile ıslandı. Ali bir an "okulumuz neden bu kadar kirli" diye düşündü. Derse gidince öğretmenine teneffüste karşılaştığı manzarayı anlattı. Öğretmeni ise "Bugün okulumuzun temizliğinden sorumlu olan Hasan amca rahatsızlanmış. Bu yüzden de temizlik işleri aksayınca böyle oldu." demiş. Ali okulu ne kadar da kirli kullandıklarını düşündü.

Dersler bitince eve giden Ali'nin karnı ağrımaya başladı. Annesi Ali'yi hastaneye götürdü. Doktor Ali'yi muayene etti ve enfeksiyon kapıldığını söyledi. Ona

gerekli ilaçları verdikten sonra taburcu etti. Eve gelince annesi Ali'ye nereden enfeksiyon kapmış olabileceğini sorunca Ali bugün okulda yaşadıklarını anlattı. Annesi "Oğlum toplu kullanım yerlerini temiz kullanmazsak ve temizlenmezse her yer mikrop yuvası olur ve hastalık kaparız." dedi. Ali hasta olduğunda annesi öğretmenini arayarak Ali'nin ertesi gün okula gelemeyeceğini söyledi. Öğretmeni ise sınıfta bazı öğrencilerin de Ali gibi rahatsız olduğunu söyledi ve Ali'ye geçmiş olsun dileklerini ileterek telefon görüşmesini bitirdiler. Ali arkadaşlarının da okuldaki kirli ve mikroplu ortamdan dolayı hasta olduklarını düşündü. Annesiyle bu düşüncesini paylaşarak "Annecim bunu arkadaşlarıma nasıl anlatabilirim?" diye sordu. Annesiyle birlikte düşünerek toplu kullanılan yerleri sağlıklı bir hayat için temiz kullanmak ile ilgili bir afiş hazırladılar. Bu afişle birlikte arkadaşlarına sunum yapmak için kısa bir de konuşma metni hazırladılar. İyileşince okula gittiğinde bu fikrini öğretmenine anlatınca öğretmeni çok sevindi. Öğretmeninden izin alarak bu afişle birlikte önce kendi sınıfına daha sonra da diğer sınıflara okulumuzu temiz tutmamız için; çöpleri yerlere atmamamız, lavaboları temiz kullanmamız, yerlere tükürmememiz gerektiğini anlattı. Ali'nin bu sunumuyla arkadaşları daha da bilinçlenerek çevrelerini temiz tutmak adına birbirlerine söz verdiler. O günden sonra da okul daima temiz kaldı. Aynı zamanda Ali bu davranışı ile okulda ayın örnek öğrencisi seçildi.

### **Derse Hazırlık Çalışmaları**

Ortak kullanım alanlarını temiz kullanmak ile ilgili olayları içeren aynı zamanda yaşanması muhtemel bir olayı içeren "Ali'nin Örnek Davranışı" senaryosu öğrenme kazanımları doğrultusunda öğretmen tarafından geliştirilir. Senaryonun uygulanabilmesi için öğretmen tarafından gerekli olabilecek tüm destekler sağlanır. Sınıf öğrencilerinin araştırma yaparken faydalanacakları dergi, gazete, kitap, ansiklopedi ve internet kaynakları gibi çeşitli materyaller hazırlanır. öğrencilerin birbirlerini yüz yüze görebilecekleri küme oturma düzeni oluşturulur. öğrenciler bilişsel, cinsiyet ve kişisel özelliklerine göre heterojen gruplara ayrılır.

#### **1. Aşama: Senaryonun Okunması ve Canlandırılması**

Ali'nin Örnek Davranışı senaryo metni öğrencilere dağıtılır. Her öğrenci senaryoyu öncelikle kendisi okur daha sonra gruptan birisi sesli olarak okur. Senaryoda bulunan

duruma yönelik öğrencilerden fikirler alınır, her grup kendi canlandırma çalışmasını yapar.

## **2. Aşama: Problemin Oluşturulması**

Yapılandırılmış senaryoda yer alan farklı problemlerden her grup kendi isteği doğrultusunda problem seçer ve grubuyla birlikte analiz eder. Bu problemler;

1. Ali neden rahatsızlanmıştır ?
2. Ali'nin okulunda temizlik açısından nasıl bir ortam vardır ?
3. Ali çevremizi temiz tutmamız gerektiğini arkadaşlarına nasıl anlatmıştır?
4. Sağlıklı bir hayat için ne yapmalıyız?

## **3. Aşama: Problemin Çözümü**

Her grup araştırma yaparken, sınıfta yer alan kitaplardan, dergilerden, gazete, ansiklopedi ve bilgisayardan faydalanır. Öğretmen ise süreçte rehber rolü üstlenir.

## **4. Aşama: Akran iknası**

Dersin bu aşamasında her grup kendi içerisinde zıt görüşleri tartışır, rapor eder. geliştirdikleri fikirleri poster, slogan, resim, şiir gibi ürünlere dönüştürerek katılımcı iknasını gerçekleştirmeleri istenir.

## **5. Aşama: Değerlendirme**

Süreç öğretmen ve öğrenci ile birlikte değerlendirilir. Dersin sonlarına doğru öğretmen bilişsel öğrenmeleri ölçebilmek adına öğrencilere çalışma kağıdı dağıtır.

## Çalışma Kağıdı

**Etkinlik 1 :**Ali arkadaşlarına sağlıklı bir çevre için yapmamız gerekenleri nasıl anlatmıştır? Yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

**Etkinlik 2:** Siz ortak kullanım alanlarını nasıl kullanırsınız? Yazınız.

.....

.....

.....

.....

**Etkinlik 3:** Temizlik ve hijyen kurallarıyla ilgili cümleleri anlam bütünlüğü olacak şekilde oklar yardımıyla eşleştiriniz.

- |                                       |                                                |
|---------------------------------------|------------------------------------------------|
| 1. Oyun oynadığımız parkları          | - mutlaka sifonu çekmeliyiz.                   |
| 2. Tuvaleti kullanmadan önce ve sonra | -temiz bırakmazsak hastalıklara<br>neden olur. |
| 3. Yemekhanede yemek yerken           | - sabunlu su ile yıkamalıyız.                  |
| 4. Tuvaletten sonra ellerimizi        | - etrafa yemek dökmemeliyiz.                   |
| 5. Çöplerimizi yere değil             | - çöp kutusuna atmalıyız.                      |

**Etkinlik 4:** Doğru davranışların yazılı olduğu kutuları boyayınız.

- Sıralarımızın üzerine ayaklarımızla basabiliriz
- Hapşırırken elimizle ağızımızı kapatmalıyız.
- Tuvalet kağıdını çöpe atmalıyız.
- Okuldaki tuvaletleri kirli bırakmalıyız.
- Kirli suları sokağa dökmeliyiz.
- Sınıfımızı temiz tutmalıyız.



## ÖZGEÇMİŞ

|                         |                                                     |
|-------------------------|-----------------------------------------------------|
| <b>Kişisel Bilgiler</b> |                                                     |
| Adı Soyadı              | Betül KARAOĞLAN                                     |
| Doğum Yeri ve Tarihi    | Ağrı / 06.03.1988                                   |
| <b>Eğitim Durumu</b>    |                                                     |
| Lisans Öğrenimi         | Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi- Sınıf Öğretmenliği |
| Yüksek Lisans Öğrenimi  | Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi                     |
| Bildiği Yabancı Diller  | İngilizce                                           |
| Bilimsel Faaliyetler    |                                                     |
| <b>İş Deneyimi</b>      |                                                     |
| Stajlar                 |                                                     |
| Projeler                |                                                     |
| Çalıştığı Kurumlar      | MEB- Sınıf Öğretmeni                                |
| <b>İletişim</b>         |                                                     |
| E-posta Adresi          | Betul_ozgul@outlook.com                             |
| <b>Mezuniyet Tarihi</b> |                                                     |
|                         |                                                     |