

AN EXPERIMENTAL STUDY: GEOGRAPHY TEACHING WITH SAMPLE EVENTS

Deneysel Bir Çalışma: Örnek Olaylar İle Coğrafya Öğretimi¹

Mete ALIM²

Müslüm ALTUNDAŞ³

Öz

Bu araştırmanın amacı, örnek olay öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenmede kalıcılık üzerindeki etkisini incelemek ve örnek olay öğretim yöntemine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Bayburt ilinde bir lisenin üç farklı şubesinde öğrenim gören toplam 101 (DG=34, KG1=35, KG2=32) 10. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenmede kalıcılığı belirlemek için Doğal Afetler Başarı Testi (DABT), örnek olay öğretim yöntemi ile ilgili öğrenci görüşlerini tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. DABT'dan elde edilen verilerin analizinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve çoklu karşılaştırma Tukey testi; yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, örnek olay öğretim yönteminin, öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenmede kalıcılık üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ve öğrencilerin örnek olay öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, Örnek Olay, Örnek Olay Öğretim Yöntemi, Akademik Başarı

Abstract

The aim of this study is to investigate the effect of case study method on academic achievement and retention of the students in learning and to determine their point of views on the case study method. The embedded design method, one of the mixed research methods in which qualitative and quantitative research methods are used together, was used in the study. The study group consisted of 101 (DG = 34, KG1 = 35, KG2 = 32) 10th-grade students receiving education in three different classes of a high school in Bayburt. Natural Disasters Achievement Test (NDAT) was used to determine the academic achievement and retention of students in learning, semi-structured interview forms, and student diaries were used to determine views of the students about the case study teaching method. One-way "ANOVA" and "Tukey multiple comparison" tests were used to analyze the data obtained from NDAT and content analysis method was used in the analysis of the data obtained from the semi-structured interview forms and student diaries. As a result of the study, it was found that the case study method had a positive effect on academic achievement and retention of the students and their opinions about the case study method were found to be positive.

Keywords: Geography, Case Study, Case Study Teaching Method, Academic Achievement

¹ This study produced from the master thesis titled "The Effects of Case Study Teaching Method on Academic Success and Permanence in Environment and Community Unit of 10th Grade Geography Class" that accomplished at the Institute of Graduate School of Educational Sciences, Atatürk University.

² **Correspondence to:** Prof., Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Department of Geography Education, 25200, Yakutiye, Erzurum, TURKEY., <https://orcid.org/0000-0001-7805-3215>, metealim@atauni.edu.tr

³ <https://orcid.org/0000-0001-8267-4479>, muslum.altundas69@gmail.com

GİRİŞ

İnsanoğlu, çağlar boyunca daha iyi koşullarda yaşamak, yaşadığı çağın getirdiği yeniliklere ayak uydurmak ve içinde bulunduğu topluma fayda sağlamak için doğal ve beşerî koşullarda sürekli bir değişiklik yapma arayışı içerisinde olmuştur. İnsanoğlunun bu koşulları değiştirmesinde ve değişen bu koşullara uyum sağlamasında en etkili yollardan biri belki de en önemlisi, öğrenme ve öğretmedir. Bu nedenle toplumların yaşamsal standartlarını daha yukarılara taşıyabilmeleri, hiç şüphesiz mevcut eğitim sistemlerinde uygulayacakları değişim ve yeniliklere bağlıdır. Bu da mevcut eğitim sistemlerinde köklü değişikliklere gidilmesini ve çağın gereklerini karşılayabilecek yeniliklerin yapılmasını sağlamaktadır.

Bilgi ve teknolojinin büyük bir hızla geliştiği ve değiştiği çağımızda, öğretim yöntemlerinin yaşanan büyük değişime sessiz kalması düşünülemez. Öğretim yöntemleri daha çok “Nasıl öğretilmeli?” sorusuyla ilgili olup, öğrencinin kararlar almasına, kendini ifade edebilmesine, zihinsel yeteneklerini kullanmasına ve aktif katılımın üst düzeyde olmasına yardımcı olmaktadır (Açıkgöz, 2014; Saban, 2014). Öğrencilere bu fırsatları tanıyan öğretim yöntemlerinden biri de Örnek Olay öğretim yöntemidir (Adalı, 2005; Herreid, 1997; Küçükahmet, 2017; Sönmez, 2015).

Örnek olay öğretim yöntemi, öğrencilere karışık ve gerçek yaşam durumlarıyla ilgili problemler sunularak öğrencilerin süreç içerisinde kararlar alıp fikirler geliştirmesini ve verilen problemlere çözüm yolları üretmesini amaçlayan bir öğretim yöntemidir (Çifçi, 2015). Birçok yönüyle öğretim ilkeleriyle uyum göstermekte; öğrenciye görelilik ve yakından uzağa ilkelerinin derste uygulanabilmesi açısından ideal bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Örnek olay yöntemiyle öğrenciler gerçek yaşam problemlerini sınıf içerisinde çok yönlü bir şekilde analiz etme ve bu problemlere çözümler sunma fırsatı elde etmektedir. Bu yönleriyle öğrencilerin elde bulunan materyallerle ilgilendiği, olgu ve olayları gözlemleyip bunlar arasında ilişkiler kurduğu ve öğretilmesi amaçlanan kavram ya da ilkeyi kendisinin keşfettiği buluş yoluyla öğretme yaklaşımı içerisinde değerlendirilmektedir (Yıldız, 2012). Böylece öğrenciler, ders kitaplarına bağlı ve ezbere dayanan geleneksel anlayıştan kurtularak araştıran, sorgulayan, tartışan ve sonuçlara ulaşarak bunları ifade edebilen yapıya kavuşmuş olurlar.

Örnek olay öğretim yöntemi öğrencilerin sınıf içerisinde gruplar şeklinde tartışma ortamı oluşturmalarına olanak tanır. Bu şekilde öğrencinin derse olan katılımı ve öğrenilenlerin kalıcılığı daha uzun olabilmektedir. Küçükahmet (2017) ve Sünbül (2014)'e göre öğrenciler tartışma fırsatı bularak öğrenmeler elde ettikleri için bu yöntemi oldukça beğenmektedirler. Çünkü öğrenci öğrenmenin sorumluluğunu üstlenerek özgüven kazanmaktadır. Kendisini öğretme sürecinin bir parçası olarak gören öğrenciler, derse yüksek motivasyonla bağlanmaktadır. Aydın (2011)'a göre örnek olaylarla öğrencinin farklı durumlara karşı farklı fikir ve tutumlar geliştirmesini sağlamak temel amaçtır. Örnek olay öğretim yönteminin amaçları şu şekilde sıralanabilir (Hesapçoğlu, 2011);

- Yaşanmış bir olayın yardımıyla ileride yaşanabilecek gerçek bir problemin çözümünde kolaylık sağlamak.
- Gerçek hayattaki bir problemi ortaklaşa tartışmak ve ortak çözümler ortaya koymak.
- Soyut kalmış fikirleri somut olaylarda kullanmak.
- Bir problemin farklı çözüm yollarını aramak ve değerlendirmek.

Coğrafya dersinin yapısı itibarıyla yaşamın aynası olması, modern öğretim yöntemlerinin öğrenciye aktif roller vererek öğrenciyi sürece dahil etmesi ve gerçek yaşam durumlarının sınıfta incelenebilmesine olanak tanınması, coğrafya eğitiminde modern öğretim yöntemlerinin kullanılabilmesine ortam hazırlamıştır. Bundan dolayı modern öğretim yöntemleri içerisinde coğrafya konularına oldukça uygun olduğu düşünülen örnek olay öğretim yöntemi, coğrafya dersinde işlenen konuların ve bu konular içerisinde bulunan kavramların öğretiminde öğrenmenin daha kolay, kalıcı ve eğlenceli olmasına katkı sağlayabilir. Çifçi (2015)'ye göre örnek olay öğretim yöntemi, öğrencilerin edilgen durumdan kurtularak etken duruma geçmesi, öğrenilenlerin teoride kalmayıp günlük hayatta uygulanması, eleştirel ve sorgulayıcı bir şekilde problemlerin çözümünde önemli yer tutması gibi avantajlarından dolayı coğrafya derslerinde kullanılacak önemli bir yöntemdir. Çünkü hayatın kendisi olan coğrafya, örnek olayda kullanılmak üzere içerisinde sayısız örnek bulundurmaktadır.

Örnek olay öğretim yöntemi, Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018), aktif öğrenme yaklaşımlarıyla birlikte coğrafya derslerinde daha fazla yer almaya başlamıştır. Gerçek hayat ile coğrafya dersi arasındaki bağlantıyı sağlayan örnek olay yöntemi, öğrencilere bilgiler elde etme ve uygulama yapma fırsatı vermektedir. Böylelikle coğrafya dersleri sınıf ortamındaki teorik bilgilerden kendini kurtararak pratik bir hale de geçmiş olmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, örnek olay öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenmede kalıcılık üzerindeki etkisini incelemek ve örnek olay öğretim yöntemine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir. Bu amaç kapsamında araştırmada aşağıdaki soruların cevapları bulunmaya çalışılmıştır:

- Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Çevre ve Toplum ünitesi ile ilgili başarı testinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Çevre ve Toplum ünitesi ile ilgili başarı testinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Çevre ve Toplum ünitesi ile ilgili kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Öğrencilerin örnek olay öğretim yöntemine yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin uygulama süreci boyunca tuttıkları günlüklere göre örnek olay öğretim yöntemine ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu araştırma, geleneksel öğretim yöntemlerinin dışına çıkarak alternatif öğretim yöntemlerinden biri olan örnek olay öğretim yönteminin coğrafya öğretiminde, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenmede kalıcılığı artıracağını ortaya koymasından dolayı önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012), karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018)'e göre olayların basit ve tek boyutunun olmayıp, bunları anlamak için çoklu yöntemlere baş vurulması gerekmektedir. Karma araştırma yöntemi, soruna ilişkin nitel ya da nicel yönden ulaşılabileceğinden daha fazla veri ve bakış açısına ulaşma olanağı verir (Creswell, 2017). Karma araştırma yöntemlerinin birden fazla çeşidi bulunmaktadır. Bu araştırmada Creswell ve Plano-Clark (2018), tarafından zenginleştirilmiş (triangulation), açıklayıcı (explanatory), keşfedici (exploratory) ve gömülü (embedded) şeklinde yapılan sınıflandırma dikkate alınmıştır. Bu araştırmanın da ağırlık merkezini nicel veriler oluşturduğu için araştırma gömülü desene göre planlanmış ve nicel verileri desteklemek amacıyla da nitel veriler kullanılmıştır.

Karma araştırma yöntemlerinden biri olan gömülü desene göre planlanmış bu araştırmanın nicel boyutunu, ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen oluşturmaktadır. Bu desende tarafsız bir atama yapılmaz ve hazır olan gruplar belirli değişkenlerden yola çıkarak eşleştirilmeye çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bu araştırmada, deney ve kontrol grupları hazır bulunan gruplardan rastgele seçilerek oluşturulmuş ve grupların ön test puanlarının eşit olmasına dikkat edilmiştir. Bundan dolayı araştırmanın nicel boyutu, ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desenden oluşmaktadır. Araştırmanın desenine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmanın Deseni				
Gruplar	Ön test	Süreç	Son test	Kalıcılık testi
Deney Grubu	DABT	Örnek Olay Öğretim Yöntemiyle Desteklenmiş Ders Programı	DABT	DABT
Kontrol Grubu-1	DABT	Mevcut Ders Programı (Araştırmacı)	DABT	DABT
Kontrol Grubu-2	DABT	Mevcut Ders Programı (Öğretmen)	DABT	DABT

DABT: Doğal Afetler Başarı Testi

Araştırmanın nitel boyutu ise, nicel verileri nitel verilerle desteklemek amacıyla deney grubunda bulunan öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden oluşmaktadır. Ayrıca nitel boyutta veri çeşitliliğini artırmak için her hafta yapılan ders ve uygulamalar ile ilgili deney grubu öğrencilerinin tuttuğu günlüklere de yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde Bayburt ilinde bulunan bir lisenin üç farklı şubesinde öğrenim gören toplam 101 10. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Sınıflardan biri örnek olay öğretim yönteminin uygulandığı DG (n= 34), diğer iki sınıf ise örnek olay öğretim yönteminin uygulanmadığı KG1 (n=35) ve KG2 (n=32) olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Çalışma Grubu			
Grup	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	1	33	34
Kontrol Grubu-1	6	29	35
Kontrol Grubu-2	0	32	32
Toplam	7	94	101

Araştırmanın nitel boyutu için de deney grubundan seçilen 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmenin yapılacağı öğrencilerin belirlenmesi için amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yapılması planlanan öğrencilerin seçilmesinde, öğrencilerin ön testten aldıkları puanlara göre başarı durumları (düşük, orta, yüksek) ve bir önceki yıla ait coğrafya dersindeki notları göz önünde bulundurularak maksimum çeşitlilik sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutu için örnek olay öğretim yönteminin 10. sınıf öğrencilerinin coğrafya dersi çevre ve toplum ünitesindeki akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla *Doğal Afetler Başarı Testi (DABT)* kullanılmıştır. Ayrıca uygulama bitiminden 4 hafta sonra aynı başarı testi, örnek olay öğretim yönteminin öğrenmede kalıcılık üzerindeki etkisini belirlemek için *Kalıcılık Testi (DABT)* olarak uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, örnek olay öğretim yönteminin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu* kullanılmıştır. Son olarak verileri desteklemek ve çeşitlilik sağlamak amacıyla uygulama sürecine ilişkin *öğrenci günlüklerine* yer verilmiştir. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

Başarı Testi (DABT)

Araştırmada, örnek olay öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi (DABT) kullanılmıştır. Akademik başarı testi hazırlanırken öncelik olarak 10. sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programına bakılarak "Çevre ve Toplum" ünitesindeki kazanımlar belirlenmiştir. Daha sonra bu ünitenin bütün konuları ve kazanımlarını ortaya koyan belirtke tablosu hazırlanmış ve Bloom taksonomisinde bulunan bilişsel alanın öğrenme basamakları göz önünde bulundurulmuştur.

Akademik başarı testindeki soruları hazırlarken 10. sınıf coğrafya ders kitaplarından, yayınevleri tarafından hazırlanmış soru bankalarından ve çevrimiçi olan eğitim sitelerinin hazırladıkları sorulardan faydalanılmıştır. Akademik başarı testini hazırlama sürecinde ilk olarak 46 sorudan oluşan soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra hazırlanan bu sorular, ikisi Coğrafya eğitimi ve biri ölçme değerlendirme alanında uzman üç öğretim üyesine ve farklı liselerde görev yapan üç coğrafya öğretmenine verilerek uzman görüşü alınmıştır. Alınan uzman görüşlerine göre test maddelerinde yapılması gereken düzeltmeler yapılmış ve test 28 maddeye kadar düşürülerek akademik başarı testinin taslağı oluşturulmuştur. Pilot uygulama için hazır hale getirilen akademik başarı testi, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir önceki yıl bu ünitenin anlatıldığı üç farklı okulda öğrenim gören toplam 78 öğrenciden oluşan 11. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Pilot uygulamanın ardından elde edilen veriler TestAn Test ve Madde Analizi Programı'nda analiz edilmek için bilgisayar ortamına aktarılmış ve maddelerin analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda her maddenin güçlük ve ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır.

Madde güçlük indeksi maddelerin doğru yanıtlanma miktarlarını ortaya koyar ve bulunan değer 0'a yaklaştıkça maddenin zor olduğu, 1'e yaklaştıkça da maddenin kolay olduğu ifade edilebilir. Genellikle maddelerin ortalama güçlüğü .50 dolaylarında olması beklenir. Çünkü .50 güçlüğüne sahip maddeler orta güçlükte olduğu kabul edilir ve orta güçlükteki maddelerin de güvenilirlik düzeyleri daha yüksek olmaktadır (Bayrakçeken, 2015). Madde ayırt edicilik indeksi ise maddenin ölçmesini beklediğimiz özelliğe sahip olup olmama durumudur. Yani ayırt edici bir testte, ölçülmek istenen özelliğe sahip kişilerin testteki maddeleri doğru cevaplarken, sahip olamayan kişilerin ise yanlış cevaplaması beklenir. Madde ayırt edicilik indeksi -1 ile +1 arasında değer almaktadır. Bu değer +1'e yaklaşması maddenin ölçülmek istenen özelliği ölçtüğünü; 0'a yaklaşması maddenin ölçülmek istenen özelliği ölçmediğini; -1'e yaklaşması ise maddenin ölçülmek istenen özelliğin dışında farklı bir özelliği ölçtüğünü göstermektedir (Atılğan, 2017).

Yapılan madde analizi sonucunda, akademik başarı testinde .30 ve üzeri madde ayırt edicilik indeksine sahip olan maddeler ile .40 ve .69 arası madde güçlük indeksine sahip olan maddeler akademik başarı testine dahil edilmiştir. .19 ve altında madde ayırt edicilik değeri alan maddeler ile .40'ın altında madde güçlük indeksi değeri alan maddeler, akademik başarı testinden çıkarılmıştır. Bu maddeler akademik başarı testinden çıkarıldıktan sonra 25 soruluk akademik başarı testinin ortalama güçlüğü .55 olarak hesaplanmıştır.

Testin madde analizleri ve ortalama güçlük değeri hesaplandıktan sonra, testteki maddelerin birbirleriyle ne derece tutarlı oldukları ve ölçme sonuçlarının ne kadar güvenilir olduğunu ortaya koymak amacıyla Kuder–Richardson–20 (KR-20) güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bir testin güvenilir sayılabilmesi için KR-20 değerinin en düşük .70 değerini sağlaması gerekmektedir (Bayram, 2017). Bu bağlamda hazırlanan 25 soruluk akademik başarı testinin KR-20 değeri .75 olarak hesaplanmış ve başarı testinin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme, kişilerin neleri ve niçin düşündüklerini, tutum ve duygularının neler olduğunu ve davranışlarını şekillendiren etmenleri ortaya koymaya yardım eden (Ekiz, 2015), nitel araştırmalarda en fazla yer verilen veri toplama aracıdır. Bu araştırmada, nicel verilerin desteklenmesi ve uygulanan örnek olay öğretim yönteminin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilebilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlk önce literatürden faydalanarak araştırma amacına göre sorular hazırlanmış ve görüşme formunun taslağı oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan alınan geri dönütler paralelinde düzeltilerek, toplam 7 sorudan oluşan görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Yapılan görüşmeler, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanarak deney grubundan seçilen 10 öğrenci ile yapılmıştır. Öğrencilere kimlik bilgilerinin gizleneceği ve isimlerinin kodlanarak kullanılacağı konusunda bilgi verilmiştir. Yapılan görüşmeler öğrencilerin izni dahilinde ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

Öğrenci Günlükleri

Günlükler, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca karşılaştıkları sorunları, düşüncelerini ve edindiği bilgileri kendi cümleleriyle ifade ettikleri materyallerdir (Aksar, 2018). Öğrenciler bu şekilde öğretmenlerine ders süreci hakkında dönüt vererek sürece katılmış olurlar. Bu araştırmada da nitel veri çeşitliliğini sağlamak, örnek olay öğretim yöntemine ilişkin öğrencilerin duygu, düşünce ve görüşlerini öğrenmek amacıyla her hafta deney grubunda yapılan uygulama sonrasında öğrencilerden günlük tutmaları istenmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere günlük tutabilecekleri not defterleri verilmiş ve öğrenciler ders süreciyle ilgili duygu, düşünce ve önerilerini uygulama boyunca günlük defterlerine not etmişlerdir. Uygulama bitiminde öğrencilerden toplanan günlükler incelenerek gerekli analizler yapılmıştır.

Örnek Olay Metinlerinin Hazırlanması ve Uygulama Süreci

Uygulamanın yapılacağı çalışma grubu ve ünite (Çevre ve Toplum ünitesi) belirlendikten sonra araştırmanın temelini oluşturan örnek olay metinlerinin hazırlanmasına geçilmiştir. Örnek olay metinleri, ünite kazanımları ve öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından hazırlanmış ve biri pilot uygulamada kullanılan olmak üzere toplam 7 örnek olaydan oluşmaktadır. Süreçte örnek olayların sade ve anlaşılır olmasına, dersin konusuyla bütünlük oluşturmaya, birden fazla çözüm yolu sunmasına ve güncel olaylar içermesine dikkat edilmiştir. Hazırlanan örnek olay metinleri alan uzmanları tarafından incelenmiş ve alınan dönütlere göre düzenlenmiştir. Örnek olay öğretim yönteminin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için dersin konu ve kazanımları doğrultusunda örnek olay metinlerinden yola çıkarak öğrencileri düşünmeye sevk edecek, özgün fikirlerini sunabilecekleri ve etkili tartışmalar yapabilecekleri kilit sorular oluşturulmuştur. Daha sonra hazırlanan örnek olay metinleri ve sorular, çalışma yaprağı şeklinde düzenlenerek son şekli verilmiştir. Hazırlanan örnek olay temelli çalışma yaprağının bir örneği Şekil 1’de verilmiştir.

“KUMSAL MELEĞİ”

•Aşağıda verilen örnek olayı inceleyerek soruları cevaplandırınız.



Bir gün coğrafya öğretmeni Can Bey dersinde coğrafyanın öneminden bahsetmektedir. Özellikle doğal afetler konusu üzerinde durarak bu konuda öğrenecekleri bilgilerin karşısına çıkabileceğinden hatta insanların hayatlarını dahi kurtarabileceklerinden söz etmiştir. Can öğretmen, öğrencilerinin öğrendikleriyle hayat kurtarabileceklerine pek anlam veremediğini fark eder. Bunu öğrencilerine göstermek için iki gazete haberi kullanır.

-İlk habere göre 2004 yılında Endonezya'nın Sumatra Adası açıklarında meydana gelen bir depremin neden olduğu tsunami de 2 milyona yakın kişi evsiz kalmış ve yaklaşık 230.000 kişi yaşamını yitirmiştir.

-İkinci haberde ise Tayland'da bulunan bir kasabada meydana gelen tsunami de ölen olmamıştır. Bunun mimarı ise 16 yaşındaki “Kumsal Meleği” lakaplı Tilly adında bir İngiliz'dir. Okulda öğrendiği coğrafya bilgisi sayesinde okyanusta meydana gelen birtakım değişimlerin tsunamiye neden olacağını fark edip annesine haber vermesiyle orada bulunan 100 kişinin hayatını kurtarmayı başarmıştır.

Bu iki örneğin ardından şaşkınlıklarını gizleyemeyen Can öğretmenin öğrencileri, tüm dikkatlerini öğretmenlerine vererek coğrafya dersini dinlemişlerdir.

Sorular:

- 1- Tilly hangi bilgilere sahip olduğu için insanların hayatını kurtarabilmiştir?
- 2- Kumsal Meleğinde anlatılanlara göre hangi afetlerin dağılışının paralellik gösterdiği söylenebilir?
- 3- Tsunami ile dağılış alanları benzerlik gösteren afetlerin olduğu bölgelerde nüfusun fazla olmasının nedenleri neler olabilir?
- 4- Kumsal Meleği' inden yola çıkarak tsunamiye karşı hangi önlemler alınabilir?
- 5- Can öğretmenin yerinde siz olsaydınız coğrafya bilgisinin yaşam kurtardığına hangi örneği verirdiniz?

Şekil 1: Araştırmada Kullanılan Örnek Olaya Dayalı Bir Çalışma Yaprağı Örneği

Veri toplama araçları ve örnek olay metinleri hazırlandıktan sonra uygulama süreci şu şekilde devam etmiştir:

- Araştırmanın uygulanmasına geçmeden önce araştırmacı tarafından İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden hem pilot hem de asıl uygulama için gerekli olan izinler alınmıştır. İzinler alındıktan sonra, uygulamanın yapılacağı okul idaresi ve coğrafya öğretmeniyle gerekli görüşmeler yapılarak araştırmanın içeriğiyle ilgili bilgiler sunulmuştur. Öğrenciler süreç hakkında bilgilendirilerek uygulama için öğrenciler ve velilerinden gerekli izinler sağlanmıştır.
- Araştırmanın yürütüleceği deney grubu öğrencilerine örnek olay öğretim yöntemini tanıtmak, araştırmanın amaçlarından bahsetmek ve yöntem yabancı kalmamalarını sağlamak için 1 haftalık pilot uygulama yapılmıştır.
- Daha sonra deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilere *Doğal Afetler Başarı Testi (DABT)* ön test olarak uygulanmıştır.
- Ön testlerin uygulaması tamamlandıktan sonra hazırlanan ders planlarına bağlı kalınarak deney grubunda Çevre ve Toplum ünitesinin öğretimine geçilmiştir.

- Dersin girişinde ilgili ünitenin anlatılacak olan konuyla ilgili akıllı tahta üzerinden görseller gösterilerek öğrencilerin dikkatleri derse çekilmiş ve görseller paralelinde öğrencilerin ön bilgilerini sorgulayıcı sorular yöneltilmiştir.
- Daha sonra çalışma yaprağı şeklinde düzenlenmiş olan örnek olay metinleri öğrencilere dağıtılmıştır. Belli süre içerisinde okumaları ve gönüllü bir öğrenciden örnek olayı özetlemesi istenmiştir. Eğer anlaşılmayan kısımlar varsa araştırmacı tarafından açıklanmıştır.
- Örnek olay tam olarak anlaşıldıktan sonra örnek olay paralelinde ilgili konu ve kazanımlara göre hazırlanmış olan soruların cevaplanmasına geçilerek sırayla öğrencilerden soruları cevaplamaları istenmiştir.
- Öğrencilerden gelen cevaplar doğru-yanlış gibi ayırım yapmadan tahtaya yazılmış ve sorular cevaplandırılırken öğrenciler cesaretlendirilmiş ve herkesin söz hakkı almasına dikkat edilmiştir.
- Gelen cevaplara göre öğrencileri düşünmeye ve tartışmaya yönlendirecek sorularla süreç sürdürülmüştür.
- Çalışma yaprağındaki soruların tamamı cevaplandırıldıktan sonra, çalışma yaprağındaki her soru için genel özetlemeler yapılmış ve öğrencilerin derste öğrendiklerini değerlendirmek üzere değerlendirme soruları sorulmuştur.
- Gelen cevaplara göre son defa ders gözden geçirilmiş ve öğrencilerin süreç hakkındaki düşüncelerini almak için günlüklerini yazmaları söylenmiştir. Öğrencilerin günlüklerinde hiçbir şekilde kimliklerinin belirtilmeyeceği ifade edilerek daha rahat olmaları sağlanmıştır.
- Kontrol gruplarında ise Çevre ve Toplum ünitesinin öğretim süreci Kontrol Grubu 1’de araştırmacı, Kontrol Grubu 2’de ise dersin öğretmeni tarafından mevcut programa göre yürütülmüştür.
- Konunun tamamı anlatıldıktan sonra öğrencilere anlamadıkları bir yerin olup olmadığı sorularak gerekli açıklamalar yapılmış, konu ile ilgili değerlendirme soruları öğrencilerle çözülmüş ve ders kitaplarındaki etkinlikler yapılmıştır.
- Deney ve kontrol gruplarındaki öğretim sürecinin sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine akademik başarı testi son test olarak uygulanmıştır.
- Daha sonra öğrencilerin örnek olay öğretim yöntemine yönelik görüşlerini alabilmek için deney grubunda yer alan öğrencilerden süreç boyunca tuttıkları günlükler toplanmış ve deney grubundan on öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler hem ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş hem de not edilmiştir.
- Son olarak örnek olay öğretim yönteminin kalıcılık üzerindeki etkisini test edebilmek için uygulamanın bitiminden 4 hafta sonra kalıcılık testi deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nicel ve nitel veri analiz yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 23.0 paket programı kullanılarak veriler betimsel ve kestirimsel istatistiklerle analiz edilirken, nitel verilerin analizinde içerik analizine başvurulmuştur.

Veriler bilgisayar ortamına aktarılıp düzenlendikten sonra araştırma sorularına göre parametrik veya nonparametrik testlerden hangisinin kullanılacağına karar vermek için normallik testi yapılmıştır. Araştırma gruplarının büyüklüğü 30’un üzerinde ($n > 30$) olduğu için normallik testi olarak Kolmogorov Smirnov testi kullanılmıştır (Can, 2017). Normallik testi sonucunda Doğal Afetler Başarı Testi verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bunun sonucunda parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Nicel verilerin analizi için ilk önce deney ve kontrol grubu öğrencilerinin DABT’den aldığı puanlar hesaplanmıştır. Toplam 25 sorunun yer aldığı DABT’de her sorunun doğru cevabı 4 puan olarak puanlandırılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek için Kolmogorov Smirnov testi kullanılmıştır. Ayrıca testin homojenliği Levene testiyle incelenmiştir. Gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek için veriler normal dağılıma sahip olduğundan parametrik testlerden tek yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farkın çıkması durumunda varyansların eşitliği varsayımı sağlandığından post hoc çoklu karşılaştırma testlerinden biri olan Tukey testi kullanılmıştır (Kalaycı, 2014). Örnek olay öğretim yönteminin ne derece etkili olduğunu belirlemek için ise tek yönlü ANOVA testi sonucunda etki büyüklüğü (eta kare) değeri hesaplanmıştır.

Nitel verilerin analizi için ise deney grubunda yer alan 10 öğrenci ile yapılan görüşmeler ve deney grubu öğrencileri tarafından tutulan günlükler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinin ana hedefi, elde edilen verileri açıklamak için kavramlara ve bağlantılara ulaşmaktır. Bu analizi yaparken “verilerin kodlanması”, “temaların bulunması”, “kodların ve temaların düzenlenmesi” ve “bulguların tanımlanması ve yorumlanması” şeklinde süreç takip edilmiştir. Bu şekilde toplanan

veriler tanımlanmaya ve verilerin içinde gizli kalmış bilgiler bulunmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizinde birbirleriyle benzerlik gösteren veriler belli tema ve kavramlar altında toplanmış ve kodlar oluşturulmuştur. Bir uzmandan verileri kodlaması ve kategoriler oluşturması istenmiştir. Daha sonra araştırmacı ile uzman arasında görüş birliği içinde Miles ve Huberman (2016)'ın formülü kullanılarak güvenilirliği hesaplanmıştır. İçerik analiziyle elde edilen bulgular tablolar şeklinde verilmiştir. Öğrencilerin kullandığı ifadeler Ö1, Ö2, Ö3,.....,Ö10 şeklinde kodlarla gösterilmiş ve öğrencilerin ifadeleri olduğu gibi aktarılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, bulgulara yer verilmiş ve bulgular farklı başlıklar altında detaylı olarak sunulmuştur.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusuna yönelik DABT'dan elden edilen verilerin analizinde kullanılacak testin belirlenmesi için Kolmogorov Smirnov normallik testi, grupların varyanslarının homojenliğini belirlemek için ise Levene's testi yapılmış ve ön test verilerinin tanımlayıcı (betimsel) istatistiklerine yer verilmiştir. Daha sonra deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için ANOVA analizi yapılmıştır.

Gruplar	İstatistik	sd	p
Deney Grubu	.128	34	.17
Kontrol Grubu-1	.118	35	.20
Kontrol Grubu-2	.101	32	.20

Tablo 3 incelendiğinde, DABT'ın ön test verilerinden ulaşılan puanların Kolmogorov Smirnov normallik testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının verilerinin [DG (p=.17; p>.05), KG1 (p=.20; p>.05), KG2 (p=.20; p>.05)] normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür.

DABT	Levene's	sd1	sd2	p
Ön Test	1.179	2	98	.31

Tablo 4 incelendiğinde, Levene's testi sonucunda deney ve kontrol gruplarının varyanslarının homojen olduğu sonucuna varılmıştır (p= .31, p>.05).

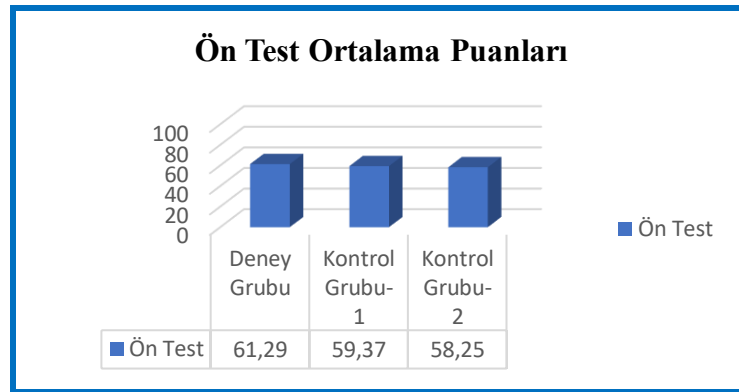
DAPT'ın ön test verilerinin normal dağılım göstermesi nedeniyle verileri analiz etmek ve deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek için parametrik testlerden biri olan tek yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce DAPT'dan elde edilen ön test verilerinin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Gruplar	n	\bar{x}	Ss
Deney Grubu	34	61.29	10.68
Kontrol Grubu-1	35	59.37	13.89
Kontrol Grubu-2	32	58.25	12.96
Toplam	101	59.66	12.53

Tablo 5'teki DABT'ın ön test verilerinin tanımlayıcı istatistiklerine bakıldığında, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin puan ortalamalarının (DG= 61.29; KG1= 59.37; KG2= 58.25) birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için ANOVA analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	157.324	2	78.662	.496	.61
Grup içi	15547.230	98	158.645		
Toplam	15704.554	100			

Tablo 6 incelendiğinde, uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı karşımıza çıkmaktadır ($F(2,98)=.496$; $p=.61$, ($p>.05$). Deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamalarına ilişkin grafik, Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Ortalama Puanları

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında karşılaştırma yapıldığında, DG, KG1 ve KG2’nin puan ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Deney grubunu sırasıyla kontrol grubu-1 ve kontrol grubu-2 izlemesine rağmen aradaki puan farkının yapılan ANOVA analizi sonucunda anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik DABT’den elde edilen verilerin analizinde kullanılacak testin belirlenmesi için Kolmogorov Smirnov normallik testi, grupların varyanslarının homojenliğini belirlemek için ise Levene’s testi yapılmış ve son test verilerinin tanımlayıcı (betimsel) istatistiklerine yer verilmiştir. Daha sonra deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için ANOVA analizi yapılmıştır.

Gruplar	İstatistik	sd	p
Deney Grubu	.126	34	.19
Kontrol Grubu-1	.110	35	.20
Kontrol Grubu-2	.103	32	.20

Son test puanlarının Kolmogorov Smirnov normallik testi sonuçlarına bakıldığında (Tablo 7), deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının, normal dağılım gösterdiği görülmektedir [DG ($p=.19$; $p>.05$), KG1 ($p=.20$; $p>.05$), KG2 ($p=.20$; $p>.05$)]. DAPT’den elde edilen son test verilerinin Levene’s testi sonuçları ise Tablo 8’de incelenmiştir.

DABT	Levene’s	sd1	sd2	p
Son Test	2.035	2	98	.13

Tablo 8’deki Levene’s testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p=.13$, $p>.05$).

DABT’in son test verileri normal dağılıma sahip olduğundan, verileri analiz etmek ve deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek için parametrik testlerden biri olan tek yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanmış olan DABT’den elde edilen puanların tanımlayıcı (betimsel) istatistikleri ise Tablo 9’da verilmiştir.

Gruplar	n	\bar{x}	Ss
Deney Grubu	34	80.70	13.11
Kontrol Grubu-1	35	64.34	13.35
Kontrol Grubu-2	32	63.68	17.52
Toplam	101	69.69	16.59

Tablo 9’da verilen DABT’in son test puanlarının tanımlayıcı istatistiklerine bakıldığında ortalaması en yüksek olan grubun DG ($\bar{X}=80.70$) olduğu ve deney grubunu sırasıyla KG1 ($\bar{X}=64.34$) ve KG2 ($\bar{X}=63.68$)’nin takip ettiği görülmektedir. Deney ve kontrol grupları arasındaki puan ortalamalarında görülen bu puan farklılığının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için ANOVA analizi yapılmış ve analiz sonuçları **Tablo 10**’da verilmiştir.

Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	6279.349	2	3139.674	14.473	.00
Grup içi	21259.820	98	216.937		
Toplam	27539.168	100			

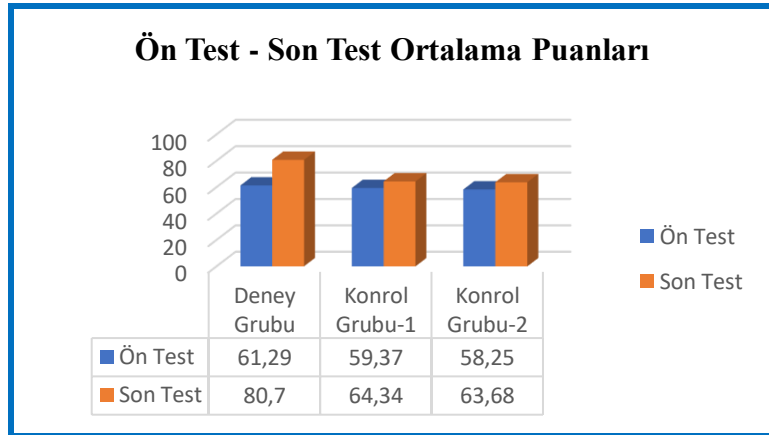
Tablo 10 incelendiğinde, uygulama sonrasında deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($F(2,98)=14.473$; $p=.00$, $p < 0.05$). Etki büyüklüğü değeri ise (Eta squared) $n^2=0.23$ gibi yüksek bir etkiye sahip olan bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır.

Deney ve kontrol grupları arasındaki bu farkın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için, varyansların homojen olması ve gruplarda yer alan öğrenci sayılarının birbirine yakın olmasından dolayı post hoc testlerinden biri olan Tukey testi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalara imkân veren Tukey testi sonuçları **Tablo 11**’de verilmiştir.

Gruplar	Karşılaştırılan gruplar	Ortalamalar arası fark	Standart hata	p
DG	KG1	16,363*	3,546	.00*
	KG2	17,018*	3,627	.00*
KG1	DG	-16,363*	3,546	.00*
	KG2	,655	3,602	.98
KG2	DG	-17,018*	3,627	.00*
	KG1	-,655	3,602	.98

* $p<0.05$ düzeyde anlamlı farkın lehine olduğu grubu gösterir.

Deney ve kontrol grupları çoklu karşılaştırma Tukey testi sonuçlarına bakıldığında (**Tablo 11**), DABT’in son test puanlarındaki anlamlı farklılığın DG ile KG1 ve KG2 arasında DG lehine olduğu görülmektedir [DG ($\bar{X} = 80.70$); $p= .00$]. Kontrol grupları arasında ise bir fark ortaya çıkmamıştır [KG1 ($\bar{X} = 64.34$); KG2 ($\bar{X} = 63.68$); $p= .98$]. Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin grafik, **Şekil 3**’te gösterilmiştir.



Şekil 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test-Son Test Ortalama Puanları

Şekil 3 incelendiğinde DG, KG1 ve KG2’nin puan ortalamalarının yükseldiği görülmüştür. Fakat puan ortalamalarındaki en fazla yükselişin DG içerisinde yer alan öğrencilerin puan ortalamalarında olduğu gözle çarpılmaktadır.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik olarak çalışma gruplarının kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek için deney grubu ve kontrol gruplarında uygulama süreci tamamlandıktan 4 hafta sonra Doğal Afetler Başarı Testi (DABT) öğrencilere kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. DABT’den elde edilen verilerin analizinde kullanılacak testin belirlenebilmesi için Kolmogorov Smirnov normallik testi ve deney ve kontrol gruplarının varyanslarının homojenliğini hesaplamak için ise Levene’s testi yapılmıştır.

Tablo 12: DABT'dan Elde Edilen Kalıcılık Test Puanlarının Kolmogorov Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Gruplar	İstatistik	sd	p
Deney Grubu	.131	34	.15
Kontrol Grubu-1	.107	35	.20
Kontrol Grubu-2	.147	32	.07

Tablo 12'de verilen DABT'in kalıcılık test puanlarının Kolmogorov Smirnov normallik testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının kalıcılık test puanlarının normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır [DG ($p=.15$; $p>.05$), KG1 ($p=.20$; $p>.05$), KG2 ($p=.07$; $p>.05$)].

Tablo 13: DABT'in Kalıcılık Test Verilerinin Levene's Testi Sonuçları

DABT	Levene's	sd1	sd2	p
Kalıcılık Test	2,113	2	98	.12

Tablo 13'teki Levene's testine göre deney ve kontrol gruplarının varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p=.12$, $p>.05$). Deney ve kontrol gruplarına kalıcılık testi olarak uygulanmış olan DABT'dan elde edilen puanların tanımlayıcı (betimsel) istatistikleri ise Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: DABT'dan Elde Edilen Kalıcılık Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

Gruplar	n	\bar{x}	Ss
Deney Grubu	34	75.17	20.97
Kontrol Grubu-1	35	53.14	24.82
Kontrol Grubu-2	32	52.37	20.15
Toplam	101	60.31	24.36

Tablo 14'te verilen DABT'in kalıcılık test puanlarının tanımlayıcı istatistiklerine göre ortalaması en yüksek olan grubun DG ($\bar{X}=75.17$) olduğu ve deney grubunu sırasıyla KG1 ($\bar{X}=53.14$) ve KG2'nin ($\bar{X}=52.37$) takip ettiği görülmektedir. Deney ve kontrol grupları arasındaki puan ortalamalarında görülen bu puan farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için de ANOVA analizi yapılmış ve analizin sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: DABT'dan Elde Edilen Kalıcılık Test Puanlarının Anova Sonuçları

Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	11327.134	2	5663.567	11.550	.00
Grup içi	48054.727	98	490.354		
Toplam	59381.861	100			

Elde edilen veriler ışığında (Tablo 15) kalıcılık test puanları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F(2,98)=11.550$; $p=.00$, $p < 0.05$).

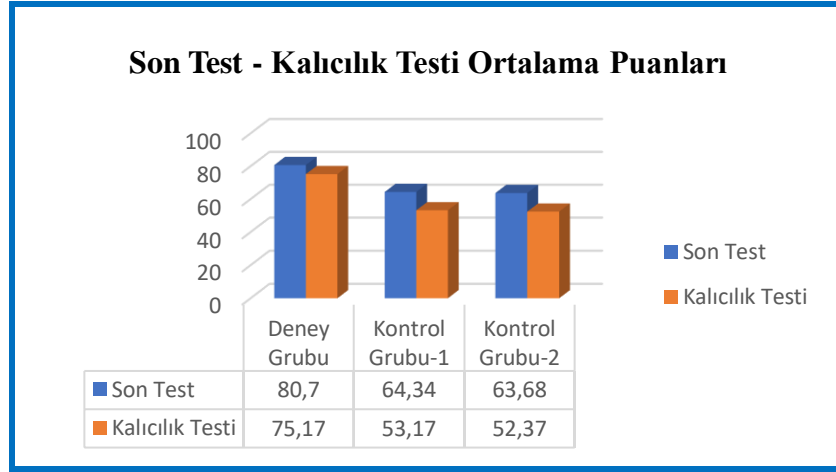
Deney ve kontrol grupları arasındaki bu farkın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek post hoc testlerinden biri olan Tukey testi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalara imkân veren Tukey testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Çoklu Karşılaştırma Tukey Testi Sonuçları

Gruplar	Karşılaştırılan gruplar	Ortalamalar arası fark	Standart hata	p
DG	KG1	22,033*	5,332	.00*
	KG2	22,801*	5,453	.00*
KG1	DG	-22,033*	5,332	.00*
	KG2	,767	5,416	.98
KG2	DG	-22,801*	5,453	.00*
	KG1	-,767	5,416	.98

* $p<0.05$ düzeyde anlamlı farkın lehine olduğu grubu gösterir.

Tablo 16'da verilen deney ve kontrol gruplarına ait çoklu karşılaştırma Tukey testi sonuçlarına bakıldığında, DABT'in kalıcılık test puanlarındaki anlamlı farklılığın DG ile KG1 ve KG2 arasında DG lehine olduğu görülmektedir [DG ($\bar{X} = 75.17$); $p= .00$]]. Kontrol grupları arasında ise bir fark ortaya çıkmamıştır [KG1 ($\bar{X} = 53.14$); KG2 ($\bar{X} = 52.37$); $p= .98$]]. Deney ve kontrol gruplarının son test-kalıcılık test puan ortalamalarına ilişkin grafik, Şekil 4'te gösterilmiştir. Buna göre DG, KG1 ve KG2'nin puan ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Fakat puan ortalamalarındaki en az düşüşün DG içerisinde yer alan öğrencilerin kalıcılık test puan ortalamalarında olduğu görülmektedir.



Şekil 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test-Kalıcılık Test Ortalama Puanları

Öğrencilerin Örnek Olay Öğretim Yöntemine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Deney grubunda bulunan öğrencilerin örnek olay öğretimine ilişkin görüşlerine ulaşmak amacıyla öğrencilere yedi soru sorulmuştur. Öğrencilerden alınan cevaplar tek tek değerlendirilmiştir. İçerik analizi yapılarak kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar uygun kategoriler altında toplanmıştır. Ulaşılan bulgular aşağıda detaylı bir şekilde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Öğrencilere ilk olarak “Örnek olay öğretim yöntemi ile yürütülen ders sürecini olumlu açıdan değerlendirdiğinde neler söylersin?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin yöneltilen bu soruya ilişkin görüşleri [Tablo 17](#)'de incelenmiştir.

Tablo 17: Öğrencilerin Örnek Olay Öğretim Yöntemi ile Yürütülen Ders Sürecinin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri			
Kategori	Öğrenci	f	
Olayları canlandırabilme	Ö9	1	
Derste daha aktif olma	Ö8, Ö10	2	
Gerçek olaylarla bağlantı kurma	Ö5	1	
Etkili ve verimli ders işleme	Ö1, Ö3, Ö6	3	
Dersi sıkıcılıktan uzaklaştırma	Ö7	1	
Coğrafyayı daha çok sevme	Ö2, Ö4	2	

[Tablo 17](#) incelendiğinde, öğrencilerin örnek olay öğretim yönteminin olumlu yönlerine ilişkin, olayları canlandırabilme, derste daha aktif olma, gerçek olaylarla bağlantı kurma, etkili ve verimli ders işleme, dersi sıkıcılıktan uzaklaştırma ve coğrafyayı daha çok sevme gibi görüşler belirttikleri görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin bu konudaki görüşleriyle ilgili bazı doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

Öğrencilerden Ö9, yöntemin olayları canlandırabilmesini sağladığını;

“Hocam ben normalde coğrafyayı seven biri değilim fakat bu kullandığınız yöntemle olayları zihnimde canlandırabildiğim için başarılı olduğumu düşündüm. Yani beni iyi anlamda etkiledi (Ö9)”,

Öğrencilerden Ö8, yöntemin derste daha aktif olmasını sağladığını;

“Örnek olay yöntemiyle öğrencilerin derse daha fazla katılmasını sağlamıştır. Olaylar örnekler verilerek anlatılanların daha etkili olmasına ve derste daha fazla söz hakkı alıp derse katılarak ders işlememize yardımcı oldu (Ö8)”,

Öğrencilerden Ö5, yöntemin gerçek olaylarla bağlantı kurmasını sağladığını;

“Örnek olaylar benim açımdan iyi oldu. Çünkü önceden işlediğimiz dersler hep ezbere dayalı oluyordu. Bu yöntemle örnek olaylar üzerinden gitmemiz olayları anlamama ve gerçek olaylarla ilişki kurmama yardımcı oldu (Ö5)”,

Öğrencilerden Ö1, yöntemin etkili ve verimli ders işlenmesini sağladığını;

“Olumlu açıdan değerlendirdiğimde ders çok etkili ve verimliydi. Ders bu şekilde yapıldığında çok tatlı işleniyor. Kâğıt kullanımı verimliydi. Özellikle sınavlarımızda bize oldukça faydalı olacağını düşünüyorum (Ö1)”,

Öğrencilerden Ö7, yöntemin dersi sıkıcılıktan uzaklaştırmayı sağladığını;

“Yazı yazmadan dersi sıkıcı hale getirmeden dersi daha iyi işledik. Ders bu yöntemle herkesin özelliklerine hitap etti ve kimse sıkılmadı dersten. Bence bu açıdan bu yöntem iyiydi (Ö7)”,

Öğrencilerden Ö2, yöntemin coğrafyayı daha çok sevmesini sağladığını;

“Hocam dersi kâğıt dağıtıp örnek olaylar üzerinden işliyoruz. Bence güzel. Her soruyu teker teker çözüyoruz. Yöntemle birlikte anlatma tarzınızda çok güzeldi. Bu şekilde olunca coğrafyaya olan ilgimiz arttı ve coğrafya derslerini daha çok sevmeye başladık (Ö2)”, şeklinde ifade ederek, olumlu değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Öğrencilere “Örnek olay öğretim yöntemi ile yürütülen ders sürecini olumsuz açıdan değerlendirdiğinde neler söylersin?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin yöneltilen bu soruya ilişkin görüşleri **Tablo 18**'de verilmiştir.

Kategori	Öğrenci	f
Sınıfta gürültü olması	Ö8, Ö10	2
Zamanın yetersiz kalması	Ö5, Ö9	2
Dersin not edilememesi	Ö4	1

Tablo 18 incelendiğinde, öğrencilerin örnek olay öğretim yönteminin uygulanması ile ilgili olarak genel bir olumsuzluk belirtmedikleri söylenebilir. Öğrencilerden 5'i herhangi bir sorun yaşamadığını belirtirken, bazı öğrenciler sınıfta gürültü olması, zamanın yetersiz kalması ve not tutamama gibi sorunlardan söz etmişlerdir. Aşağıda bazı doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

Öğrencilerden Ö8, sınıfta gürültü olmasından dolayı sorun yaşadığını;

“Öğrencileri derse katmaya çalışırken sınıfta biraz gürültü olmaya başladı ve kopmaların yaşandı. Bu da bazen dersten uzaklaşmamıza sebep oldu (Ö8)”,

Öğrencilerden Ö5, zamanın yetersiz kalmasından dolayı sorun yaşadığını;

“Hocam ders çok hızlı işlendi. Soruları çözerken hızlı bir şekilde çözüp geçtik. Zamanın yetersiz kalması bu yönden benim için soru oluşturdu. Sorunların üzerinde daha fazla durarak çözümler üretmek için daha fazla zaman verilmesi gerekirdi (Ö5)”,

Öğrencilerden Ö4, dersin not edilmesinde sorun yaşadığını;

“Örnek olaylar işlenirken dağıtılan çalışma yapıları üzerine soruların cevaplarının yazılması uzun süreçte dersin konusunu defterimize not etmede sorun oluşturdu. Fakat bunun dışında herhangi bir sorunla karşılaşmadım (Ö4)”, şeklinde belirtmişlerdir.

Öğrencilere “Örnek olay öğretim yönteminin diğer derslerinizde de kullanılmasını ister misin? Neden?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin yöneltilen bu soruya ilişkin görüşleri **Tablo 19**'da incelenmiştir.

Kategori	Öğrenci	f
Sayısal Dersler		
Yazmaya daha az zaman ayrılması	Ö10	1
Direkt bir sorunla karşılaştırması	Ö1, Ö9	2
Sözel Dersler		
Dersin daha iyi anlaşılması	Ö8	1
Ezberin dışına çıkılması	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7	4
Daha kalıcı olması	Ö2, Ö4	2

Tablo 19 incelendiğinde, öğrenciler örnek olay öğretim yönteminin en çok sözel olan derslerde kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Örnek olay öğretim yönteminin sayısal olan derslerde kullanılmasını isteyen öğrenciler, bu yöntemin direkt bir sorunla karşılaştırmasını gerekçe olarak ifade etmişlerdir. Sözel olan derslerde kullanılmasını isteyen öğrenciler ise sırasıyla dersin daha iyi anlaşılması, ezberin dışına çıkılması ve daha kalıcı olması gibi sebepleri sunmuşlardır. Aşağıda öğrencilerin bu konudaki görüşleriyle ilgili bazı doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

Öğrenciler, örnek olay öğretim yönteminin sayısal derslerde kullanılmasını istemelerini;

“İsterim. Matematik gibi sayısal derslerimizde kullanılsın. Yazmaya daha az zaman ayırıyoruz ve sorunu birlikte çözmeye çalışıyoruz. Fakat sayısal derslerde biz yazı yazarken orada anlatıyorlar ondan dolayı dersi fazla dinleyemiyoruz (Ö10)”,

“Evet isterim. Özellikle sayısal olan derslerde bu yöntem kullanılsın isterim. Çünkü bizi direkt bir sorunla karşılaştırması ve görselliğin olması zihnimizde daha kalıcı olmasına ve unuttuğumuz şeyleri hemen hatırlamamıza yardımcı oluyor (Ö9)”,

Öğrenciler, örnek olay öğretim yönteminin sözel olan derslerde kullanılmasını istemelerini;

“İsterim. Özellikle edebiyat gibi sözel olan derslerde oldukça etkili olacağını düşünüyorum. Çünkü bu yöntemle ders daha iyi anlaşılıyor ve bilmediğimiz pek bir şey kalmıyor (Ö8)”,

“Sözel ağırlıktaki derslerde kullanılmasını istedim. Dersi ezber mantığından kurtarmış olurdu ve gerçekliği biraz daha fazla olacağından daha fazla inandırıcı olacağını düşünüyorum (Ö6)”,

"İsterim hocam. Çünkü bu sayede aklımda daha çok şey kalıyor ve daha kalıcı oluyor onun için öncelikle sözel derslerimizde kullanılmasını isterdim (Ö2)", şeklinde ifade ederek örnek olay öğretim yönteminin diğer derslerde kullanılmasını istediklerini ve bunun nedenlerini belirtmişlerdir.

Öğrencilere "Örnek olay öğretim yöntemi ile yürütülen derslerde en çok sevilen örnek olay hangisi oldu? Neden?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin yöneltilen bu soruya ilişkin görüşleri **Tablo 20**'de verilmiştir.

Tablo 20: Öğrencilerin Örnek Olay Öğretim Yöntemiyle Yürütülen Derslerde En Çok Sevilen Örnek Olay ve Bunun Nedenlerine İlişkin Görüşleri		
Kategori	Öğrenci	f
Karapınar'a ne oldu? Dikkat çekici	Ö1, Ö8	2
Kumsal meleği Coğrafya bilgisinin yaşama etkisi	Ö2, Ö5, Ö9	3
Tsunamiye olan ilgim	Ö4, Ö7	2
İnsanları bilinçlendirmesi	Ö3, Ö6	2
Depremle yaşamak mümkün mü? Öğrenilen bilgiler faydalı oldu	Ö10	1

Tablo 20 incelendiğinde, öğrenciler dikkat çekici buldukları için Karapınar'a ne oldu?, coğrafya bilgisinin yaşama etkisi, tsunamiye olan ilgi ve insanları bilinçlendirmesinden dolayı Kumsal meleği, öğrenilen bilgilerin faydalı olmasından dolayı ise Depremle yaşamak mümkün mü? isimli örnek olay metinlerini sevdiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda öğrencilerin bu konudaki görüşleriyle ilgili bazı doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

Öğrencilerden Ö8, Karapınar'a ne oldu? isimli örnek olayını tercih etme nedenini;

"Karapınar ile ilgili olan Karapınar'a ne oldu? örnek olayı daha çok sevdim. Çünkü Türkiye'de çölümsü bir arazinin olması benim açımdan çok dikkat çekiciydi (Ö8),

Öğrenciler Kumsal meleği isimli örnek olayını tercih etme nedenlerini;

"En sevdiğim örnek olay Kumsal meleğiydi. Çünkü oradaki kız çocuğu coğrafya bilgisi sayesinde birçok kişinin yaşamını kurtardı. Coğrafyanın yaşama olan etkisinden dolayı Kumsal meleğini çok sevdim (Ö2)",

"Kumsal meleğini sevdim ben hocam. Çünkü bu örnek olayda tsunami anlatılıyordu ve böyle tsunami gibi büyük doğal afetlere ilgim olduğundan dolayı bu olayı sevdim (Ö4)",

"Ben mesela tsunaminin nasıl olduğunu ve etkilerinin neler olduğunu bilmiyordum. Kumsal meleği örnek olayını bu yönden insanları bilinçlendirdiği için çok sevdim (Ö3),

Öğrencilerden Ö10, Depremle yaşamak mümkün mü? isimli örnek olayını tercih etme nedenini;

"Depremle yaşamak mümkün mü? isimli örnek olayını beğendim. Çünkü orada Türkiye'deki küçük depremde binalar yıkılıyor ama Japonya'da daha sağlam yapılıyor binalar ve pek bir şey olmuyordu. Bu yönden öğrendiğim bilgiler faydalı olduğu için bunu çok sevdim (Ö10)", şeklinde belirtmişlerdir.

Öğrencilere "Örnek olay öğretim yöntemi ile yürütülen derslerde zorluk yaşadınız mı? Hangi konularda ve neden?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin yöneltilen bu soruya ilişkin görüşleri **Tablo 21**'de verilmiştir.

Tablo 21: Öğrencilerin Örnek Olay Öğretim Yöntemiyle Yürütülen Derslerde Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri		
Kategori	Öğrenci	f
Başlangıç aşamasında zorlandım	Ö1, Ö9	2
Herhangi bir zorluk yaşamadım	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10	8

Tablo 21 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun örnek olay öğretim yöntemiyle yürütülen derslerde herhangi bir sorun yaşamadığı görülmüştür. Fakat bir kısım öğrenci, uygulamanın başlangıç aşamasında zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Aşağıda öğrencilerin bu konudaki görüşleriyle ilgili bazı doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

Öğrenciler başlangıç aşamasında zorluk yaşama nedenlerini;

"İlk başta bizlere dağıttığınız kağıtlarda ne yapacağımı pek bilemedim. Nasıl derse katılacağım konusunda çekimser davrandım. Fakat daha sonra başlangıç aşamasında yaşadığım zorluğu atlatıp derse katıldım (Ö9)",

"En ilk başta alışma evresinde biraz sorun yaşadım. Ancak daha sonra her şey muhteşem gitti ve hiçbir sıkıntı yaşamadım (Ö1)", şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrencilere "Örnek olay öğretim yöntemiyle yürütülen ders sürecinin sizin coğrafya ders başarısına etkisi hakkında neler düşünüyorsunuz?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin yöneltilen bu soruya ilişkin görüşleri **Tablo 22**'de verilmiştir.

Tablo 22: Öğrencilerin Örnek Olay Öğretim Yöntemiyle Yürütülen Ders Sürecinin Başarılarına Etkisine İlişkin Görüşleri

Kategori	Öğrenci	f
Bilgi seviyesini artırma	Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9	5
Kalıcı öğrenme	Ö1, Ö2, Ö10	3
Keyifli öğrenme	Ö3, Ö6	2

Tablo 22 incelendiğinde, öğrencilerin özellikle bilgi seviyelerini artırma, kalıcı öğrenme ve keyifli öğrenmelere ortam sağladığı için örnek olay öğretim yönteminin başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğuna dair ifadelerde bulunmuşlardır. Aşağıda öğrencilerin bu konudaki görüşleriyle ilgili bazı doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

Öğrencilerden Ö4, örnek olay öğretim yönteminin bilgi seviyesinin artmasını sağladığını;

“Bu yöntemle dersleri işlememiz benim coğrafya bilgimin artmasını sağladığını ve coğrafya bilgimi geliştirdiğini söyleyebilirim (Ö4)”,

Öğrencilerden Ö2, örnek olay öğretim yönteminin kalıcı öğrenmeyi sağladığını;

“Hocam dersi örnek olayla anlatmanız ders başarıyı artırdı ve öğrendiklerim çok kalıcı oldu. Bu yöntemle dersi anlatmanız çok güzeldi ve her şey çok fazla aklımda kaldı (Ö2)”,

Öğrencilerden Ö6, örnek olay öğretim yönteminin keyifli öğrenmeyi sağladığını;

“İyi bir etkisi oldu. Önceki gibi ders işleseydik yine canımız çok sıkılacaktı. Ama örnek olay öğretim yöntemiyle ders işleyince dersten keyif alarak her şeyi öğrendik (Ö6)”, şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrencilere *“Örnek olay öğretim yöntemiyle yürütülen ders süreci sizin coğrafya dersine yönelik ilginizde bir değişikliğe neden oldu mu? Neden?”* şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya ilişkin görüşleri **Tablo 23**'te verilmiştir.

Tablo 23: Öğrencilerin Örnek Olay Öğretim Yöntemiyle Yürütülen Ders Sürecinin Coğrafya Dersine Yönelik İlgilerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Öğrenci	f
Coğrafya dersini sevme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6	5
Örnek olaylardan etkilenme	Ö5, Ö7, Ö8, Ö10	4
Özgüven kazanma	Ö9	1

Tablo 23 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama sonrası coğrafya dersine yönelik ilgilerinde olumlu değişimler olduğu göze çarpmaktadır. Öğrenciler bu değişiklikleri, *coğrafya dersini sevme, örnek olaylardan etkilenme ve özgüven kazanma* şeklinde ifade etmişlerdir. Aşağıda öğrencilerin bu konudaki görüşleriyle ilgili bazı doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

Öğrencilerden Ö6, coğrafya dersini sevmesini;

“Önceden derse karşı ilgim pek yoktu. Fakat bu yöntemle birlikte fazla yazı yazmadan çevremizdeki gerçek sorunlar üzerinde durduk. Bu da bende merak uyandırdı ve coğrafya dersini çok sevmeme ortam hazırladı. Ayrıca dersler çok akıcı ve hızlı geçti (Ö6)”,

Öğrencilerden Ö8, örnek olaylardan etkilenmesini;

“Örnek olayların kullanılması ile dersin işlenmesi çok etkileyiciydi. Bence bir musibet bin nasihatten iyidir atasözü bu yöntem için gayet geçerli bir sözdür. Çünkü gerçekte yaşanmış olayları görünce hem olaylardan etkileniyoruz hem de sorun ve çözümü hakkında her şeyi öğrenmiş oluyoruz (Ö8)”,

Öğrencilerden Ö9, özgüven kazanmasını;

“Hocam siz gelene kadar coğrafyayı hiç başaramayacağımı düşünüyordum. Ancak sizin gelişiniz ve kullandığınız yöntemle birlikte coğrafyayı başarmak için özgüvenim geldi. Sınavlardan yüksek not alabileceğimi düşünmeye bile başladım. Ayrıca sevmediğim bir ders olan coğrafyaya ilgim arttı ve eğlenceli dersler geçirdim (Ö9)”, şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin Uygulama Süreci Boyunca Tuttukları Günlüklere İlişkin Bulgular

Deney grubunda bulunan öğrencilerin örnek olay öğretim yöntemiyle yürütülen ders sürecine ilişkin görüşlerine ulaşmak amacıyla öğrencilere günlükler dağıtılarak uygulama süreci boyunca günlük tutmaları istenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrenciler her hafta örnek olay öğretim yöntemiyle işlenen dersten sonra günlüklerini yazmışlar ve bu uygulama bitimine kadar devam etmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerden bu günlükler toplanarak ayrı ayrı değerlendirilmiştir. İçerik analizi yapılarak kategoriler içerisinde toplanmıştır. Ulaşılan bulgular **Tablo 24**'te detaylı bir şekilde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 24: Örnek Olay Öğretim Yöntemine Yönelik Öğrenci Görüşlerini İçeren Günlüklerin Kategori ve Frekans Değerleri		
Haftalar	Kategori	f
1. Hafta	Etkili ve verimliydi	15
	Kalıcı oldu	3
	Eğlenceli geçti	8
	Coğrafya dersini daha çok sevdim	6
	Aktif katılım oldu	1
2. Hafta	Etkili ve verimliydi	18
	Anlaşılır dersti	5
	Motive ediciydi	1
	Kalıcı oldu	2
	Eğlenceli geçti	6
	İlgi artırıcıydı	1
3. Hafta	Etkili ve verimliydi	15
	Öğretici oldu	8
	Eğlenceli geçti	7
	Kalıcı oldu	2
	Coğrafya dersini daha çok sevdim	2
4. Hafta	Etkili ve verimliydi	12
	Coğrafya dersini daha çok sevdim	7
	Eğlenceli geçti	6
	Akıcı geçti	4
	Kalıcı oldu	3
	Aktif katılım oldu	2

Tablo 24 incelendiğinde, öğrenci günlüklerine göre öğrencilerin örnek olay öğretim yöntemine karşı oldukça olumlu tutum içinde oldukları söylenebilir. Öğrencilerin 4 hafta boyunca tuttıkları günlüklerde öne çıkan ifadeler; derslerin etkili ve verimli geçtiği, öğrenilenlerin kalıcı olduğu, dersin eğlenceli şekilde işlendiği ve derste katılımın yüksek olduğu şeklindedir. Bu görüşlerin dışında öğrenciler, örnek olay öğretim yönteminin derse karşı motive edici, ilgi artırıcı, derslerin öğretici ve anlaşılır olduğu gibi görüşlerde belirtmişlerdir. Öğrenciler günlüklerinde örnek olay öğretim yöntemi sayesinde coğrafya dersini daha fazla sevmeye başladıklarını da ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin yöntemle alışmasıyla birlikte son hafta tutulan günlüklerde öğrenciler, dersin akıcı geçtiği şeklinde görüş belirtmişlerdir. Aşağıda öğrencilerin günlüklerinde uygulama sürecine ilişkin görüşlerinden bazı doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

1.hafta:

Öğrencilerden Ö2, dersin kalıcı olduğunu;

"Dersimizi bugün ilk defa gördüğümüz bir şekilde işledik ama ders çok iyi geçti. Bu şekilde örnek olaylar aracılığıyla konu ve olaylar üzerinde fazlaca durabiliyoruz bu da öğrendiklerimizin bizde kalıcı olmasına yardım ediyor. Genel olarak ders iyiydi, güzel anlatıyorsunuz (Ö2)",

Öğrencilerden Ö27, dersin eğlenceli geçtiğini;

"Bugün dersimiz inanılmaz eğlenceli geçti ve hayatımda ilk defa coğrafya dersi işlerken eğlendim ve keyif aldım. Ben sayısal dersleri daha çok severim hocam ama bu şekilde ders işlenince coğrafya gibi sözel olan bir derste bile eğlenmeyi başardım (Ö27)",

2.hafta:

Öğrencilerden Ö7, dersin etkili ve verimli geçtiğini;

"Hocam bu yöntemle yine ders çok etkili verimli geçti. Sizi çok sevdim. Ders hareketli geçiyor ve bu yüzden derste hiç sıkılmıyorum. Genel olarak dersimizin bu şekilde işlenmesinden memnun ve mutluyum (Ö7)",

Öğrencilerden Ö5, dersin anlaşılır olduğunu;

"Hocam ders işleyişiniz biraz daha hızlı olsa iyi olabilir ama diğer öğretmenimizin ders işleme şekline göre bu yöntem çok iyi ve her şeyi çok rahat bir şekilde anlayabiliyoruz (Ö5)",

Öğrencilerden Ö10, dersin motive edici olduğunu;

"Ders yine çok güzel geçti. Beden eğitimi dersinden çıkmış olmamıza rağmen hocamızın bu yöntemle ders işlemesi bizi derse motive etti ve güzelce dersimizi işledik (Ö10)",

Öğrencilerden Ö27, dersin ilgi artırıcı olduğunu;

"Yine güzel bir ders işledik. Hocam nedense böyle ders işledikten sonra coğrafya dersine karşı ilgim artmaya başladı. İnşallah böyle devam eder. Doğal afetlere karşı bilinçlendik ve olası bir afet durumunda artık ne yapacağımı biliyorum. Her şey için çok teşekkür ederim (Ö27)", şeklinde ifade etmişlerdir.

3.hafta

Öğrencilerden Ö18, dersin öğretici olduğunu;

"Bugün kasırgaları işledik ve yine bu şekilde ders işlemek çok güzeldi. Dersin bu şekilde işlenmesi öğretici oluyor. Çünkü sıkılmadan ders işledik ve dünyadaki kasırga yerlerini ve Antalya'daki felaket hakkında bilgi sahibi olduk (Ö18)",

Öğrenciler, coğrafya dersini daha çok sevmeye başladığını;

"Coğrafya dersine karşı olan ön yargılarım tamamen yok oldu. İyi ki bizlere bu şekilde ders yapma şansı verdiniz. Bu yöntemle ders işleminin geçici olması beni çok üzüyor (Ö33)", şeklinde belirtmişlerdir.

4.hafta

Öğrencilerden Ö18, dersin akıcı geçtiğini;

"Bugün dersin akışı çok iyiydi. Çok sevdim böyle ders işlemeyi. Örnek olaylarla yeni şeyler öğrenmek çok güzel ve ders akıcı oluyor, hiç sıkılmıyorum. Ayrıca derste çok eğlenceliydi. Sohbet havasında hızlı bir şekilde dersimizi işledik ve bitirdik (Ö18)",

Öğrencilerden Ö25, derse aktif katılım olduğunu;

"Bugün dersimizi yine örnek olay yöntemiyle işledik. Normal ders gibiydi. Fakat daha çok sohbet ve tartışma havasında geçti. Derse katılanların çok olduğu ve yorum yaptığı güzel bir ders daha işledik (Ö25)", şeklinde ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümü; araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bilgiler, bu bilgilerin daha önce yapılmış benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılması ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda verilen önerileri içermektedir.

Tartışma

Örnek Olay Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının birbirlerine benzer olup olmadığını tespit etmek, öğrencilerin ön bilgilerini öğrenmek ve araştırmanın birinci sorusu doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacı ile uygulanan doğal afetler başarı testinden (DABT) elde edilen bulgular incelendiğinde, DG, KG1 ve KG2'de bulunan öğrencilerin ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüş (DG, $\bar{X}=61,29$; KG, $\bar{X}=59,37$; KG2, $\bar{X}=58,25$) ve gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Bu bakımdan deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin, akademik başarıları açısından birbirine benzer olarak oluşturulduğu ifade edilebilir. Bu duruma deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin aynı müfredat programına göre derslerini yürütüyor olması, liseye giriş puanlarının birbirine yakın olması ve sınıfların karma düzende oluşturulmasının ortam hazırladığı düşünülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının ön bilgi açısından birbirine denk olması, uygulanan yöntemlerin karşılaştırılabilmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca grupların uygulamaya başlamadan önce benzer ön test puanlarının olması ve grupların akademik başarı açısından farklılık göstermemesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulamaya eşit koşullarda başlamaları açısından önemlidir.

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarında uygulamalar (örnek olay öğretim yöntemine dayalı öğretim ve mevcut program) tamamlandıktan sonra araştırmanın ikinci sorusu doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bakılmıştır. Sonuçta deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamalarının (DG, $\bar{X}=80,70$) kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son test puan ortalamalarından (KG1, $\bar{X}=64,34$) ve (KG2, $\bar{X}=63,68$) çok daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda örnek olay öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile örnek olay öğretim yönteminin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı yönünden deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ulaşılan bu sonuç, ilgili literatürde örnek olay öğretim yönteminin derslerin verimli geçmesini sağladığı ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili sonuçlar ortaya koyduğunu belirten bazı araştırma sonuçlarıyla da (Adalı, 2005; Akgün, 2013; Bars, 2009; Boztaş, 2013; Coşkun ve Aydın, 2010; Çakır, 2002; Çam, 2009; Çamur, 2008; Çolak, 2017; Gallucci, 2007; Güccük, 2013; İbrahimoğlu, 2010; Li, 1996; Lincoln, 2006; Nuhoglu, 2010; Ünal-Sümen, 2013; Şimşek, 2005; Tillman, 1992; Ünal, 2016; Yılmaz, 2011) desteklenmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, örnek olay öğretim yönteminin, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki bu etkisinin sebebi olarak, yöntemin öğrencilere sağladığı birtakım avantajlar olduğu düşünülmektedir. Coşkun ve Aydın (2010), olay temelli öğrenmenin öğrenci merkezli bir yaklaşım olması nedeniyle başarı elde edilebileceğini ve coğrafyanın olaylarla ilgilenmesi yönüyle olay temelli öğrenmenin, etkili bir yaklaşım olarak coğrafya eğitimine hizmet edeceğini ifade

etmektedir. [Lincoln \(2006\)](#) örnek olay öğretim yönteminin öğrenciler tarafından çok sevildiği ve uygulama süreci boyunca çalışmaya katılımın üst düzeylerde gerçekleştiğini ve bu durumda öğrencilerin akademik başarılarının artması yönünde oldukça etkili olduğunu belirtmiştir. [İbrahimoglu da \(2010\)](#) örnek olay öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki pozitif etkisinin sebebini, yöntemin öğrenciyi eleştirel düşünme konusunda teşvik etmesi ve yöntemin öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemesi olarak açıklamaktadır. [Çolak \(2017\)](#) ise yöntemin akademik başarı üzerindeki istenen yöndeki etkisini, öğrencilerin örnek olay öğretim yöntemine karşı olumlu tutum beslemeleri ve öğrenirken eğlenmeleri şeklinde ifade etmektedir.

Örnek olay öğretim yönteminin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olmasının nedeni, bu öğretim yönteminin dersi daha verimli hale getirerek öğrencileri sürece dahil etmesi, sınıfta pozitif tartışma ortamı oluşturarak öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmesi, dersi sıkıcı olmaktan kurtararak eğlenceli hale dönüştürmesi ve derste öğrenilenlerin akılda daha kolay tutulması olarak ifade edilebilir. Deney grubunda yer alan öğrencilerle yapılan görüşmeler ve tutulan günlüklerden elde edilen verilerin de ifade edilen bu sonucu desteklediği görülmüştür. Yapılan görüşmeler ve tutulan günlüklerde, öğrenciler örnek olay öğretim yöntemiyle dersin daha etkili ve verimli işlendiğini, coğrafya dersini daha çok sevmeye başladıklarını ve derse karşı ilgilerinin arttığını, öğrenirken eğlendiklerini, derse aktif şekilde katılabildiklerini, öğrendikleri bilgilerin kalıcı olmasını sağladığını ve buna bağlı olarak da ders başarılarının arttığını söylemişlerdir. Ayrıca [Ünlü \(2014\)](#), güncel ve yaşanmış olayları ifade eden ve hayatın kendisi olan coğrafya dersi için konusunu çalışma ortamı veya toplumdan alan olayların, örnek olay öğretim yöntemi için uygun olduğunu belirtmektedir. [Aydın ve Güngördü \(2015\)](#) ise bu yöntemin, günlük yaşantımız içerisinde sürekli olarak beklenmedik şekillerde karşılaşılabileceğimiz doğa olaylarının, özellikle fiziki coğrafya konularının açıklanmasında çok büyük fırsatlar vereceğini ifade etmektedir.

Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalamalarının (DG, $\bar{X}=75,17$) kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalamalarından (KG1, $\bar{X}=53,14$) ve (KG2, $\bar{X}=52,37$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Son test puan ortalamalarına göre hem deney grubunun hem de kontrol gruplarının kalıcılık testi puanlarında belirli bir düşüş görülmüştür. Ancak bu düşüşün deney grubunda kontrol gruplarına göre daha az olduğu tespit edilmiştir. İstatistiksel olarak kalıcılık testi sonuçlarına bakıldığında, örnek olay öğretim yöntemi ile öğrenim gören deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuç, ilgili literatürde örnek olay öğretim yönteminin derslerin daha etkili ve verimli geçmesini sağladığı ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili sonuçlar ortaya koyduğunu belirten bazı araştırma sonuçlarıyla ([Akgün, 2013](#); [Demircioğlu, 2014](#); [Dori ve Sasson, 2008](#); [Flynn ve Klein, 2001](#); [Güccük, 2013](#); [Kabapınar ve Özkan, 2012](#); [Pehlivanlar, 2005](#); [Şimşek, 2005](#)) benzerlik göstermektedir. [Flynn ve Klein \(2001\)](#) bu konuyla ilgili yaptığı çalışmalarında, öğrencilerin örnek olaylar üzerinden çalışmasının değerlendirme yapma ve öneriler geliştirme konusunda öğrenciye aktif roller verdiğini söylemektedir. Bu şekilde gerçekleşen öğrenmelerin belli bir zamanla kısıtlanmadığını, ilerleyen zaman içerisinde öğrenilenlerin zihinde işlendiğini ve bu durumun da öğrenilenlerin kalıcı olmasına ortam hazırladığını ifade etmektedir. [Pehlivanlar \(2005\)](#) çalışmasında, örnek olaylarda bulunan sorunun çözümünde öğrencinin kendini olayın bir parçası olarak gördüğünü ve çözüm için araştırma içine girdiğini belirtmektedir. Böylece öğrencilerin ezber yapmaktan uzaklaştığını, bilgileri kendi çaba ve arayışlarıyla öğrendiklerini ve bunun da öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağladığını ifade etmektedir. [Kabapınar ve Özkan \(2012\)](#), tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin örnek olay öğretim yöntemini; kalıcılığı sağlamak, öğrencileri derse katmak, derse karşı motive etmek, öğrencileri problemle karşılaştırıp problemi çözmesini sağlamak, öğrencinin kendini olayın içerisinde hissetmesini sağlamak için öğrenme ortamında kullanıldığını belirtmişlerdir. [Güccük \(2013\)](#) ise ilköğretim genetik mühendisliği konularının anlamlı ve kalıcı öğrenilmesinde örnek olay yönteminin etkisini incelediği çalışmasında, deney grubu öğrencilerinin kalıcılık puanlarının yüksek olduğunu ve örnek olay öğretim yönteminin kalıcı öğrenmeye olumlu katkılar sağladığını belirlemiştir.

Örnek olay öğretim yönteminin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin kalıcılık testi puanlarının yüksek olması ve son test puanlarına göre düşüşün az olmasının nedeni, örnek olay öğretim yönteminin derslerin etkili ve verimli işlenmesine olanak tanınması, öğrencilerin aktif katılımı sağlanarak derslerin işlenmesi, yöntemin eğlenceli bir öğretim ortamı oluşturması ve yöntem sayesinde derse karşı olumlu tutum beslenmesi şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerle yapılan görüşmeler ve tutulan günlüklerden elde edilen verilerin bu sonucu desteklediği görülmüştür. Öğrenciler, yapılan görüşmeler ve tutulan günlüklerde; örnek olay öğretim yöntemiyle derslerin daha etkili ve verimli işlendiğini, örnek olaylarla coğrafya dersini daha çok sevmeye başladıklarını, derse karşı ilgi ve motivasyonlarının arttığını, öğrenirken sıkılmadıklarını ve eğlenme fırsatı bulduklarını, yöntem sayesinde öğrenilen bilgileri zihinlerinde canlandırabildiklerini, derse aktif şekilde katılıp görüşlerini belirttiklerini ve bunun sonucunda da öğrendikleri bilgilerin kalıcı olduğunu söylemişlerdir.

Öğrencilerin Örnek Olay Öğretim Yöntemine Yönelik Görüşleri

Araştırma tamamlandıktan sonra, deney grubunda yer alan öğrencilerin, örnek olay öğretim yöntemine ilişkin görüşlerine başvurulmuş ve birkaç öğrencinin sınıfta bazen gürültü olması, dersin not edilememesi ve zamanın yetersizliği gibi olumsuz görüşlerinin dışında, genel olarak öğrencilerin olumlu düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrenciler örnek olay öğretim yöntemiyle yürütülen ders sürecine ilişkin, etkili ve verimli ders işlediklerini, öğrenilenlerin kalıcı olduğunu, olayları zihinlerinde canlandırabildiklerini, derse aktif şekilde katılabildiklerini, coğrafyayı daha çok sevmeye başladıklarını ve derste sıkılmadan eğlenerek öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç örnek olay öğretim yöntemine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlendiği bazı araştırmaların (Aydemir, 2010; Çolak, 2017; İbrahimagaoglu-Balcı, 2019; Ütkür, 2016) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Aydemir (2010), örnek olay öğretim yöntemiyle yürütülen ders sürecinde öğrencilerin çoğunluğunun dersin eğlenceli geçtiği ve dersten zevk aldıklarını, ders içeriklerinin yaşantı zenginliği sağladığını, öğrendikleri bilgilerin kalıcı olduğunu, akademik başarılarının arttığını ve bununla beraber herhangi bir sorun yaşamadıklarını; Ütkür (2016), öğrencilerin genel olarak olumsuz görüşe sahip olmadıklarını, örnek olayların okunarak derse başlanması ve soruların yöneltilmesini beğendiklerini, farklı etkinliklerle dersin daha iyi anlaşıldığını; Çolak (2017) öğrencileriyle yaptığı görüşmelerde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun olumlu tutum içerisinde olduklarını ve yöntemin etkili olduğunu, birkaç öğrencinin ise örnek olay öğretiminin etkili olmadığını; İbrahimagaoglu-Balcı (2019), öğrencilerin büyük çoğunluğunun olumlu görüş belirterek derste öğrenirken eğlendiklerini, derse karşı güdülendiklerini, derse katılımın arttığını ve bunun dışında olumsuz görüş olarak mekânın yetersiz kaldığını ve örnek olay öğretiminin eksikliklerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan görüşmeler sırasında öğrencilere örnek olay öğretiminin onların derse karşı ilgi ve tutumlarında bir değişiklik yapıp yapmadığı sorulmuş ve öğrenciler örnek olay öğretimiyle derste daha fazla söz alıp derse katıldıklarını, eğlenerek yeni şeyler öğrendiklerini, verimli derslerin yanında kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiklerini, bunun sonucunda da dersi daha çok sevmeye ve derse karşı olumlu tutum beslemeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Ulaşılan bu sonuç, örnek olay öğretiminin öğrenci görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bazı araştırma sonuçlarıyla (Adalı, 2005; Ayyıldız ve Tarhan, 2012; Bars, 2009; Fırat-Durdukoca, 2016; İbrahimagaoglu ve Öztürk, 2013; Uğur, 2007) da desteklenmektedir. Öğrenciler örnek olay öğretimiyle ezberin dışına çıkarak gerçek olayları sınıf ortamında tartışıp çözüm yolları ürettiklerini, verimli ve hatırdaki kalıcı ders süreci geçirdiklerini söylemişlerdir. Bars (2009) araştırmasında, deney grubu öğrencilerinin örnek olay öğretimiyle derse karşı olumlu tutum beslemelerini; bu yöntemle öğrencilerin dersten zevk almaya başlamalarına, pasif dinleyici konumundan aktif konuma geçmelerine, grupla çalışırken arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesine ve örnek olay metinleriyle ilgili sorunları çözerken zevk almalarına bağlamaktadır. İbrahimagaoglu ve Öztürk'ün (2013) çalışmalarında, örnek olay öğretiminin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre derse yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Örnek olay öğretiminin derse karşı olumlu tutum geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu ortaya koyan araştırmaların dışında, bunun aksini ortaya koyan araştırmalarda bulunmaktadır. İbrahimagaoglu-Balcı (2019) çalışmasında, örnek olay yönteminin okuduğunu anlama-çözümleme sürecine ve derse karşı tutum üzerine anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varmıştır.

Örnek olay öğretimiyle yürütülen ders sürecinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Ulaşılan bu sonuç, deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı açısından anlamlı farklılığın tespit edildiği nicel bulgularla da desteklenmektedir. Örnek olay öğretimi sayesinde akademik başarılarında artış olduğunu söyleyen öğrenciler, bu durumu, yöntemin etkili ve verimli ders ortamı oluşturması, dersin sıkılmadan keyif alarak işlenmesi, aktif şekilde sürece katılıp kendilerini ifade edebilmeleri ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması şeklinde açıklamışlardır. Bu sonuç, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde örnek olay öğretiminin olumlu yönde etkisi olduğunu ortaya koyan araştırmaların (Adalı, 2005; Bars, 2009; Çakır, 2002; Çolak, 2017; İbrahimagaoglu, 2010; Lincoln, 2006; Pehlivanlar, 2005; Uğur, 2007; Ünal, 2016) sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde, genel olarak sonuçların görüşmelerden elde edilen sonuçları desteklediği görülmektedir. Öğrenciler, tuttıkları günlüklerde yöntemle karşı olumlu tutum sergilemişler ve örnek olay öğretimiyle yürütülen ders sürecini; etkili ve verimli ders işledikleri, derslerin eğlenceli geçtiği, öğrenilenlerin kalıcı olduğu, coğrafya dersini daha fazla sevmeye başladıkları, aktif katılımın yüksek olduğu, derslerin anlaşılır, motive edici ve ilgi artırıcı olduğu şeklinde ifade etmişlerdir. Ulaşılan bu sonuç, örnek olay öğretiminin öğrenci görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmaların (Adalı, 2005; Ayyıldız ve Tarhan, 2012; Bars, 2009; Fırat-Durdukoca, 2016; Uğur, 2007; Yılmaz, 2011) sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Uğur (2007) çalışmasında, sosyal bilgiler derslerinde örnek olay öğretimini kullanmış ve öğrencilerin derse olan ilgilerinin arttığı, derslere aktif katılma konusunda istekli oldukları ve bu yöntem sayesinde bir şeyleri başarabilme hazzı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2011) da yaptığı çalışmada, örnek olay öğretiminin 9. sınıf öğrencilerinin derse karşı olumlu tutum besleme ve katılımları

konusunda etkili olduğunu ortaya koymuştur. Örnek olay öğretim yönteminin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumlarını inceleyen [Ayyıldız ve Tarhan \(2012\)](#) ise çalışmalarında, başlangıç aşamasında derse karşı ilgisiz olan öğrencilerin, örnek olay öğretim yöntemiyle yürütülen ders süreci boyunca ilgilerinin giderek arttığı ve tartışmalara aktif şekilde katılarak daha anlamlı sorular sorduklarını tespit etmişlerdir.

Sonuç olarak öğrencilerin örnek olay öğretim yöntemine ilişkin olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin örnek olay yönteminin akademik başarılarını artırdığı, derse sıkılmadan katılım gösterdikleri, coğrafya dersine karşı ilgi ve tutumlarının olumlu yönde olduğu ve bu yöntemin farklı derslerde de uygulanmasını istedikleri belirlenmiştir. Öğrenciler, örnek olay öğretim yöntemine ilişkin, etkili ve verimli ders işlediklerini, öğrenilenlerin kalıcı olduğunu, ezberden uzaklaştıklarını, aktif şekilde derse katıldıklarını ve eğlenerek öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum “öğrencilerin tek tip öğretim şekline sıkılmaları, ders sürecinde sürekli pasif roller üstlenmeleri, kendilerini ifade etmekten çekinmeleri, coğrafya dersinin doğasına uygun olmayan şekillerde öğrenim görmeleri ve bu yöntemle ilk defa ders işledikleri için yöntemin öğrencilere farklı ve dikkat çekici gelmiş olabileceği” şeklinde açıklanabilir.

Sonuç

Bu araştırmada, ulaşılan bazı sonuçlar aşağıda verilmiştir;

- Örnek olay öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kontrol gruplarında yer alan öğrencilere göre akademik başarılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, yaşamın kendisi olan coğrafyanın, doğasına uygun yürütüldüğü zaman anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmede ve başarıyı artırmada örnek olay öğretim yönteminin oldukça etkili olabileceğini ortaya koymaktadır.
- Örnek olay öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kontrol gruplarında yer alan öğrencilere göre kalıcılık puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğrencileri yaşamın içinden problemlerle karşılaştıran ve çözümler üretmelerini sağlayan örnek olay öğretim yönteminin, öğrenilenlerin hatırlanmasında yani coğrafya eğitiminde kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesinde etkili bir öğretim yöntemi olabileceğini göstermektedir.
- Örnek olay öğretim yöntemine ilişkin öğrenci görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu; bu yöntem sayesinde coğrafya dersini daha fazla sevmeye başladıkları, eğlenceli bir şekilde yeni şeyler öğrendikleri, akademik başarılarını artırdığı ve örnek olay öğretim yönteminin farklı derslerde de kullanılmasını istedikleri belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına ilişkin öneriler;

- Örnek olay öğretim yönteminin akademik başarı ve kalıcılık üzerindeki etkisinin dışında; aktif katılım, derse karşı ilgi ve motivasyon sağlama konusunda da etkili olabileceğinden, öğrenme ortamlarında bu yöntem yer verilebilir.
- Fen bilimleri alanında daha yaygın olarak kullanılan örnek olay öğretim yönteminin, aynı şekilde sosyal bilimlerde de kullanımını artırmak için yöntemin tanıtımına yönelik seminer gibi hizmet içi eğitim çalışmaları yapılabilir.
- Öğrencilerin konulara farklı yönlerden bakabilmelerini gerektiren kazanımlarda örnek olay öğretim yöntemi etkili şekilde kullanılabilir.
- Öğrencilerin derslerde öğrendiği bilgileri, günlük yaşama uyarlaması için örnek olay öğretim yöntemi oldukça verimli olabilir.
- Öğrencilerin aktif şekilde derse katılmalarını sağlamak ve öğrenci merkezli öğretim ortamı oluşturmak için örnek olay öğretim yönteminden etkili biçimde yararlanılabilir.
- Öğretmen, öğrencilerin düzeylerine uygun olacak şekilde neyi nasıl araştıracakları konusunda rehber olmalı ve öğrencilerin örnek olaydaki sorunu nasıl çözülmesi için bilgiye nasıl ulaşacaklarını onlara öğretmelidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

- Örnek olay öğretim yöntemini amacına uygun şekilde uygulayabilmek için, bu yöntemi kullanmak isteyen araştırmacı veya öğretmenlerin öğrenme ortamında düzeni iyi bir şekilde sağlaması ve uygulama öncesinde pilot çalışma yaparak uygulama esnasında ortaya çıkması muhtemel problemlerin önüne geçilmesi açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.
- Örnek olay öğretim yöntemiyle 10. sınıf Çevre ve Toplum ünitesi üzerinden yapılan bu çalışma; 9, 10, 11 ve 12. sınıflara uygun olan ünite veya konularda da yapılabilir.

- Aydın (2011)'a göre örnek olay öğretim yönteminde en uygun sınıf düzeni "U" düzenidir. Fakat bu çalışmada sınıfın fiziki şartlarından dolayı (öğrenci sayısı, sınıfın büyüklüğü) geleneksel sınıf düzeni kullanılmıştır. Öğrenciler arasındaki iletişim ve tartışma ortamını daha rahat sağlayabilmek için "U" düzeni gibi öğrencilerin iletişim kurabilme ve tartışabilmelerine olanak tanıyan sınıf düzenleri oluşturulabilir.
- Örnek olay metinleri eğer araştırmacı tarafından hazırlanıyorsa metin içerisinde bulunan problemin gerçek hayattan olmasına dikkat edilmeli ve problemin kendi içerisinde birden fazla çözüm yolu barındırmasına özen gösterilmelidir.
- Örnek olay öğretim yöntemiyle ders işlenirken eğer örnek olay yazılı şekilde öğrencilere verilmişse öğretmen, öğrencilerin örnek olay üzerinde yeterince düşünebilmeleri için aceleci davranmamalı ve öğrencilere yeterli süre vermelidir. Daha sonra öğrencilere hazırlanan kilit sorular üzerinden düşüncelerini sorarak süreci yönetmelidir. Fakat bunları yaparken öğrencilerin düşüncelerine saygı göstermeli ve onları sonuna kadar dinlemelidir.
- Öğrencilerin örnek olay öğretim yöntemine ilişkin görüşlerini daha detaylı şekilde değerlendirmek amacıyla araştırma öncesi, sırası ve sonrasında süreç esaslı görüşmeler yapılması tavsiye edilebilir.
- Coğrafya ders ortamlarında örnek olay öğretim yöntemiyle birlikte uygun yöntemler kullanmanın etkililiğini ortaya koyabilecek araştırmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi ile değer öğretiminde örnek olay öğretim yönteminin etkililiğine yönelik araştırmalar tasarlanabilir.
- Örnek olay öğretim yönteminin orta öğretimdeki diğer derslerde etkililiğini ölçmek için gerekli çalışmalar yapılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

AN EXPERIMENTAL STUDY: GEOGRAPHY TEACHING WITH SAMPLE EVENTS

INTRODUCTION

In today's world, where information and technology is rapidly developing and changing, it cannot be thought that teaching methods remain silent to these changes. Teaching methods are more like "How to teach?" and help the student to make decisions, express himself, use his mental abilities and participate in class actively (Açıkgöz, 2014; Saban, 2014). One of the teaching methods that gives students these opportunities is the case study teaching method (Adalı, 2005; Herreid, 1997; Küçükahmet, 2017; Sönmez, 2015).

Case study is a teaching method aiming to provide students with problems related to mixed and real life situations, to make decisions in the process, to develop ideas and to produce solutions to the given problems (Çifçi, 2015). In many respects it is compatible with teaching principles; it is an ideal method in terms of applying the principles of appropriateness for Students and *near-to-far*. With the case study teaching method, students have the opportunity to analyze real life problems in a multi-faceted way and to offer solutions to these problems. Thus, by getting rid of the traditional understanding based on textbooks and memorizing; students can research, question, discuss and reach the results and express their ideas. According to Küçükahmet (2017) and Sünbül (2014), students like this method because they learn by having the opportunity to discuss. Also, with this method, students gain self-confidence by taking responsibility for learning. Moreover, students who see themselves as part of the teaching process are highly motivated.

The fact that geography lesson is the mirror of life, modern teaching methods involve the student by giving active roles to the process, and the possibility of examining real life situations in the classroom have created an environment for the use of modern teaching methods in geography education. For this reason, the case study teaching method, which is considered to be quite suitable for geography subjects in modern teaching methods, can contribute to making the teaching and learning of the topics covered in geography lesson and the concepts included in these topics easier, permanent and enjoyable. According to Çifçi (2015), the case study is an important teaching method that can be used in geography lessons because of its advantages such as making students active, making learning not only in theory but also applied in daily life and having a critical place in the solution of problems in a critical and questioning way. Because geography, which is life itself, contains countless examples to be used in the case study.

Aim and Importance of the Research

The aim of this study is to examine the effect of the case study teaching method on the academic achievement of students and the permanence of learning and to determine the views of students about the case study teaching method. For this purpose, answers to the following questions were sought:

- Is there a significant difference between the pre-test scores of the students in the experimental and control groups from the achievement test related to the Environment and Society unit?
- Is there a significant difference between the posttest scores of the students in the experimental and control groups from the achievement test related to the Environment and Society unit?
- Is there a significant difference between the scores of the students in the experimental and control groups from the permanence test related to the Environment and Society unit?
- What are the views of students regarding the case study teaching method?

- What are the opinions of the students regarding the case study teaching method according to the diaries they kept during the application process?

This research is important in terms of aiming to reveal that the case teaching study method, which is one of the alternative teaching methods by going beyond the traditional teaching methods, can increase the academic success of students in geography teaching and permanence in learning.

METHOD

Model of the Research

In this research, a mixed research method in which quantitative and qualitative research approaches are used together is used. (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012). According to Yıldırım and Şimşek (2018), events are not simple and one-size, and multiple methods must be applied to understand them. The mixed research method allows to reach more data and perspectives about the problem than it can be reached solely qualitatively or quantitatively (Creswell, 2017). This research is planned according to the embedded pattern, which is one of the mixed research methods and the quantitative dimension of the research consists of a semi-experimental pattern with pre-test-post-test matched control group. In this pattern, a neutral assignment is not made and the groups that are ready are tried to be matched based on certain variables (Büyükoztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2017). The qualitative dimension of the research consists of semi-structured interviews with the students in the experimental group and the diaries held by them in order to support the quantitative data with qualitative data.

Working Group

This research was carried out with a total of 101 10th grade students studying in three different branches of a high school in the province of Bayburt in the 2018-2019 academic year. One of the classes was determined as DG (n = 34) where the case study teaching method was applied, and the other two classes were determined as KG1 (n = 35) and KG2 (n = 32) where the case study teaching method was not applied.

Data Collection Tools

In this study, the Natural Disasters Achievement Test (DABT) was used to determine the effect of the case study teaching method on students' academic achievement and permanence. In addition semi-structured interview form and student diaries were used to evaluate the case study teaching method according to the students' opinions. While preparing the academic achievement test, the 10th grade Geography Lesson Curriculum was first examined and the achievements in the "Environment and Society" unit were determined. Afterwards, a "blue print" that shows all the topics and achievements of this unit was prepared and the learning steps of the cognitive domain in the Bloom taxonomy were taken into consideration. First, a pool of questions consisting of 46 questions was prepared. The test was reduced to 28 items with the opinions of experts and the draft of the academic achievement test was created. Data obtained after the pilot application were analyzed in TestAn Test and Item Analysis Program. As a result of the item analysis, after some of the items were removed from the academic achievement test, the average difficulty of the academic achievement test with 25 item was calculated as .55. In order to reveal the reliability of the test, the Kuder – Richardson–20 (KR-20) reliability coefficient was calculated and the KR-20 value was found to be .75. In order to evaluate the case study teaching method according to student opinions, a semi-structured interview form consisting of 7 questions was developed to be applied to 10 students in the experimental group. In addition, student diaries kept by the experimental group students during the application process were used.

Data Analysis

Quantitative and qualitative data analysis methods were used together in the analysis of the data. In the analysis of quantitative data, the data were analyzed with descriptive and predictive statistics using SPSS 23.0 package program. In the analysis of qualitative data, content analysis was used.

Preparation of Case Studies

Case study texts were prepared by the researcher considering unit achievements and students' levels. They consisted of 7 case studies, one of which was used in pilot application. In order for the case study method to be applied efficiently, case study texts were prepared in line with the subject and objectives of the course. Key questions were put in the case

study texts to encourage students to think, present their original ideas and have effective discussions. Then, the case study texts and questions prepared were arranged as worksheets and put into final form.

FINDINGS

One-Way Variance Analysis (ANOVA) was conducted to reveal whether there is a significant difference between the pre-test scores of students in the experimental and control groups. According to the results after the analysis, it was seen that there was no statistically significant difference between the students in the experimental and control groups before the application ($F(2,98) = .496$; $p = .61$, ($p > .05$ (Table 6)). In order to test whether there is a significant difference between the posttest scores of the experimental and control groups after the application regarding the second question of the research, ANOVA analysis was made and it was found that there was a statistically significant difference between the experimental and control groups in terms of academic success ($F(2,98) = 14.473$; $p = .00$, $p < 0.05$), (Table 10). According to the results of the Tukey test conducted to determine which group is in favor of this difference between the experimental and control groups, it was seen that the significant difference in posttest scores was in favor of DG between DG and KG1 and KG2 [DG ($\bar{X} = 80.70$); $p = .00$], but there was no difference between the control groups [KG1 ($\bar{X} = 64.34$); KG2 ($\bar{X} = 63.68$); $p = .98$], (Table 11). Regarding the third question of the study, ANOVA analysis was conducted again to find out whether there is a significant difference between the permanence test scores of the study groups. In the light of the data obtained, it was seen that there was a statistically significant difference between experiment and control groups in terms of permanence test scores ($F(2,98) = 11.550$; $p = .00$, $p < 0.05$), (Table 15). In order to determine which group is in favor of this difference, Tukey test was conducted and it was seen that the significant difference in permanence test scores was in favor of DG between DG and KG1 and KG2 [DG ($\bar{X} = 75.17$); $p = .00$], nevertheless there was no difference between the control groups [KG1 ($\bar{X} = 53.14$); KG2 ($\bar{X} = 52.37$); $p = .98$], (Table 16). Within the scope of the fourth and fifth questions of the research, the opinions and thoughts of the students about the case study teaching method were examined through semi-structured interview form and diaries and it was seen that the students started to like and show interest in the lesson with the case study teaching method. Also it was seen that they learned by having fun, what they learned was permanent, students actively participated in the lesson, the lessons passed fluently and the case study method was motivating the students against the lesson.

DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

Discussion

As a result of the research, it was determined that there was a significant difference in terms of academic success in favor of the experimental group between the experimental group students where the case teaching method was applied and the control groups' students where the case study method was not applied. This conclusion is supported by some study results in the relevant literature (Adalı, 2005; Akgün, 2013; Bars, 2009; Boztaş, 2013; Coşkun ve Aydın, 2010; Çakır, 2002; Çam, 2009; Çamur, 2008; Çolak, 2017; Gallucci, 2007; Güccük, 2013; İbrahimioğlu, 2010; Li, 1996; Lincoln, 2006; Nuhoglu, 2010; Ünal-Sümen, 2013; Şimşek, 2005; Tillman, 1992; Ünal, 2016; Yılmaz, 2011) which demonstrate that the case study method enables the lessons to be more productive and shows more effective results on students' academic achievement than traditional methods. The reasons of the high academic success of the students in the experimental group where the case study teaching method was applied can be seen that this teaching method makes the lesson more efficient and involves the students in the process, creates a positive discussion environment in the classroom, enables the students to express themselves comfortably, saves the lesson from being boring and turns it into fun, allows the students to remember the things they learned in the lesson easily. In addition, Ünlü (2014) states that the events expressing the current and experienced events and that take the subject from the working environment or society for the geography lesson, which is life itself, are suitable for the case educational method. Aydın and Güngördü (2015) states that this method will provide great opportunities to explain especially physical geography and natural events, that we may encounter in unexpected ways in our daily lives.

In general, it was seen that students had positive thoughts about the case study teaching method. With the case study teaching method, it was determined that students increased their academic success, participated in the lesson without getting bored, had a positive interest and attitude towards geography lesson and they wanted this method to be applied in different subjects. In addition, students stated that they conducted effective and productive lessons with the case study teaching method and what they learned was permanent, Moreover they stated that with case study teaching method they got away from memorization, they actively participated in the lesson and they learned with fun. This result is supported by the results of the some researchs which student views are tried to be determined. (Adalı, 2005; Aydemir, 2010; Ayyıldız ve Tarhan, 2012; Bars, 2009; Firat-Durdukoca, 2016; Lincoln, 2006; Uğur, 2007; Ünal,

2016; Ütkür, 2016; Yılmaz, 2011). This situation can be explained as “the method may be different and remarkable to the students because they get bored with uniform teaching style, take passive roles in the courses, hesitate to express themselves and they teach for the first time with this method”.

Result

- It was determined that Experimental group students which case study teaching method is applied have higher academic success than the students in the control groups. This result reveals that when the geography, which is life itself, is carried out in accordance with its nature, the case study teaching method can be quite effective in achieving meaningful learning and increasing success.
- It was determined that the experimental group students which case teaching method was applied had higher permanence scores than the students in the control groups. This result shows that the case study method, which compares students with problems and let them provide solutions, can be an effective teaching method in remembering what is learned, that is, in the realization of permanent learning in geography education.
- In the study it was seen that the opinions of the students about the case teaching method were generally positive. And also thanks to this method, it was determined that they started to love geography lessons more, learned new things in a fun way, increased their academic success and wanted the case study teaching method to be used in different lessons.

Suggestions

Suggestions regarding the results of the research;

- Apart from its impact on academic achievement and permanence, the case study teaching method can also be effective in providing active participation, interest and motivation towards the lesson. Therefore, this method can be included in learning environments.
- Case study learning method can be used effectively in achievements that require students to view the subjects from different perspectives
- The case study method can be very efficient for students to adapt the knowledge they learn in the lessons to daily life.

Suggestions for researchers;

- This study was carried out through the 10th grade Environment and Society unit with the case study method; It can also be carried out through the units or subjects suitable for 9th, 10th, 11th and 12th grades.
- If the case study texts are prepared by the researcher, the problems in the texts should be chosen from real life and problems should contain more than one solution.
- While the lesson is taught with the case study method, if the case is given to the students in writing, the teachers should not be in a hurry and should give the students enough time to be able to think enough about the case. Also they should then manage the process by asking their students about the key questions prepared. But while doing these, they should respect the thoughts of the students and listen to them until the end.

Kaynakça / References

- Açıkgöz, K. Ü. (2014). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınevi.
- Adalı, B. (2005). *İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde virüsler-bakteriler-mantarlar ve protistler konularının öğreniminde örnek olaya dayalı öğrenme yöntemi kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, adresinden edinilmiştir.
- Akgün, İ. H. (2013). *Sekizinci sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde örnek olay yöntemiyle öğretimin öğrenme düzeyine ve kalıcılığa etkisi*. (Doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, adresinden edinilmiştir.
- Aksar, M. (2018). *İlköğretim fen bilimleri dersinde kullanılan yansıtıcı düşünmeyi geliştirici öğrenme günlükleriyle sürecin değerlendirilmesi ve günlükler hakkında öğrenci görüşleri*. (Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, adresinden edinilmiştir.

- Altundaş, M. (2019). *Örnek olay öğretim yönteminin 10. sınıf coğrafya dersi çevre ve toplum ünitesindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi*. (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, adresinden edinilmiştir.
- Atılğan, H. (2017). Madde ve test istatistikleri. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 259-280). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydemir, G. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde örnek olay yönteminin öğrencilerin çevre bilincine ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, adresinden edinilmiştir.
- Aydın, F. & Güngördü, E. (2015). *Coğrafya eğitiminde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. Z. (2011). *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ayyıldız, Y. & Tarhan, L. (2012). Effect of case studies on primary school teaching student attitudes toward chemistry lesson. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 62-70.
- Bars, A. (2009). *9.sınıf biyoloji dersinde difüzyon osmoz- osmotik kuvvetler konularının öğretiminde örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve biyoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, adresinden edinilmiştir.
- Bayrakçeken, S. (2015). Test geliştirme. E. Karip. (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 293-324). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayram, N. (2017). *Sosyal Bilimlerde SPSS Veri Analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Boztaş, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde hak ve özgürlüklere saygı değeri kazanımında örnek olay incelemesi yönteminin etkisi*. (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, adresinden edinilmiştir.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, M. & Aydın, F. (2010). Olay temelli öğrenmede çözümleme analiz tekniği ve coğrafya öğretiminde kullanılmasına bir örnek: Fırtınalar. *E-journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 2006-2017.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2018). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. (Çev: Y. Dede & S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (Çev: M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, Ö. S. (2002). *Fen eğitiminde örnek olaya dayalı bir öğretim yönteminin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, adresinden edinilmiştir.
- Çam, A. (2009). *Örnek olay temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin çözünürlük dengesi ile ilgili kavramları anlamalarına etkisi*. (Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, adresinden edinilmiştir.
- Çamur, Ö. (2008). *Örnek olay yönteminin mürettebat koordinasyonu dersinde öğrenci başarısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, adresinden edinilmiştir.
- Çifçi, T. (2015). Örnek olay yönteminin coğrafya ders kitaplarında kullanımı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 186-200.
- Çolak, E. D. (2017). *Örnek olay inceleme yönteminin 8. sınıf Türkçe dersi okuma ve yazma başarısı ile problem çözme becerisine etkisi (toplum hayatı teması örneği)*. (Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, adresinden edinilmiştir.
- Demircioğlu, S. (2014). *Örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin lise öğrencilerinin fizik dersinde kavramsal anlamaları ve özyeterlik inançları üzerindeki etkileri*. (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, adresinden edinilmiştir.
- Dori, Y. J. & Sasson I. (2008). Chemical understanding and graphing skills in an honors case-based computerized chemistry laboratory environment: The value of bidirectional visual and textual representations. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(2), 219-250.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fırat-Durdukoca, Ş. (2017). Özel eğitim dersinde örnek olay inceleme yönteminin öğrenenlerin üstbilişsel farkındalıklarına, derse yönelik tutumlarına ve görüşlerine etkisi: bir karma yöntem araştırması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1267-1284.
- Flynn, A. E. & Klein, J. D. (2001). The influence of discussion groups in a case-based learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 49(3), 71-86.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gallucci, K. K. (2007). *The case method of instruction, conceptual change, and student attitude*. (Doctoral dissertation, North Carolina State University). Retrieved from <https://repository.lib.ncsu.edu/handle/1840.16/4724>.

- Güccük, A. (2013). *İlköğretim genetik mühendisliği konularının anlamlı ve kalıcı öğrenilmesinde örnek olay yönteminin etkisi*. (Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, adresinden edinilmiştir.
- Herreid, C. F. (1997). What is a case? *Journal of College Science Teaching*, 27(2), 92-94.
- Hesapçioğlu, M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- İbrahimağaoğlu-Balcı, F. (2019). *Örnek olay yönteminin okuduğunu anlama becerisine ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi*. (Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, adresinden edinilmiştir.
- İbrahimoğlu, Z. & Öztürk, C. (2013). Sosyal bilgiler dersinde örnek olay yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarıya karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 523-548.
- İbrahimoğlu, Z. (2010). *6.sosyal bilgiler dersinde örnek olay kullanımının öğrencilerin akademik başarıya karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkileri*. (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, adresinden edinilmiştir.
- Kabapınar, Y. & Özkan, Ö. (2012). Hayatın bilgisine ilişkin deneyimler sunma boyutunda hayat bilgisi ders kitaplarındaki örnek olaylar ve işlevleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 137-156.
- Kalaycı, Ş. (2014). *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Li, R. (1996). *Using case method to improve reading comprehension of elementary student*. (Doctoral dissertation, University of Virginia). Retrieved from <https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/304308555/25618F73BB584F44PQ/1?accountid=86196>.
- Lincoln, D. J. (2006). Student authored cases: combining benefits of traditional and live case methods of instruction. *Marketing Education Review*, 16(1), 1-7.
- MEB, (2018). 20 Nisan 2020 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120203724482-Cografya%20dop%20pdf.pdf>, adresinden edinilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel Veri Analizi*. (Çev: S. Akbaba & A. A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Nuhoğlu, S. (2010). *Coğrafya öğretiminde örnek olay incelemesi yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, adresinden edinilmiştir.
- Pehlivanlar, E. (2005). *İlköğretim 6.sınıf canlıların iç yapısına yolculuk ünitesinde örnek olay yönteminin başarıya, hatırlamaya ve bilişüstü becerilerin gelişimine etkisi*. (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, adresinden edinilmiştir.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2015). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şimşek, S. (2005). *Örnek olaya dayalı öğretimin ilköğretim hayat bilgisi dersinde akademik başarıya ve öğrenmede kalıcılığa etkisi*. (Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, adresinden edinilmiştir.
- Tillman, B. A. (1992). *A study of case methods in preservice teacher education*. (Doctoral dissertation, The Ohio State University). Retrieved from https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1487780865411365&disposition=inline.
- Uğur, A. (2007). *Oluşturmacı sosyal bilgiler öğretiminde örnek olay incelemesi tekniği kullanımının öğrencilerin empatik düşünme becerilerine etkisi bir eylem araştırması*. (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, adresinden edinilmiştir.
- Ünal, Ş. (2016). *Biyoloji dersi çevre konularının öğretiminde yaşam temelli yaklaşıma dair örnek olay inceleme ve araştırma sorgulama temelli bilim öğrenme öğretim yöntemlerinin etkisi*. (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, adresinden edinilmiştir.
- Ünal-Sümen, A. (2013). *Kimyasal reaksiyonlarda hız konusunun, örnek olaya dayalı öğretiminin öğrencilerin kavramsal algılamalarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, adresinden edinilmiştir.
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ütkür, N. (2016). *Örnek olay yönteminin Hayat bilgisi dersinde uygulanmasına yönelik bir eylem araştırması*. (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, adresinden edinilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Z. (2012). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde örnek olay inceleme yöntemi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1), 191-208.
- Yılmaz, M. (2011). *Örnek olay yönteminin lise 9. sınıf öğrencilerinin anlatım bozuklukları konusundaki başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, adresinden edinilmiştir.