

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ÖRNEK OLAY YÖNTEMİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE  
VE TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Fatma İBRAHİMAĞAOĞLU BALCI**

**TRABZON  
Ocak, 2019**

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ÖRNEK OLAY YÖNTEMİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE  
VE TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ**

**Fatma İBRAHİMAĞAOĞLU BALCI**

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce Yüksek  
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**


**Tezin Danışmanı**  
**Doç. Dr. Erhan DURUKAN**

**TRABZON**  
**Ocak, 2019**

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'ne**

**Bu çalışma jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 31 /01 / 2019**

**Tez Danışmanı : Doç. Dr. Erhan DURUKAN**

  
.....

**Üye : Doç. Dr. Keziban TEKŞAN**

  
.....

**Üye : Dr. Öğr. Üyesi Bircan EYÜP**

  
.....

**Onay**

**Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.**

**Prof. Dr. Emin AŞIKKUTLU**

**Enstitü Müdürü**

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Fatma İBRAHİMAĞAOĞLU BALCI

31 / 01 / 2019

## ÖN SÖZ

Toplumların çağın gereklerini yerine getirebilen, teknolojik ve sosyolojik değişimlere uyum sağlayabilen duyarlı ve çağdaş bireyler yetiştirmelerinde dilin etkili kullanılması çok önemlidir. Bu durum, dilin anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerileri bakımından doğru bir şekilde geliştirilmesini gerektirir. Bu amaçla düzenlenen Türkçe dersi öğretim programlarında söz konusu hedefleri gerçekleştirmek için kazanımlara ve etkinliklere yer verilmiştir.

Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan becerilerden biri olan okuma, diğer öğrenmelere kaynak teşkil etmesi bakımından öne çıkmaktadır. Programda diğer becerilerden daha fazla ağırlığa sahip olan okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin son yıllarda yapılan merkezî sınavlarda eskiye nazaran daha fazla önemsendiği görülmektedir. Bu bağlamda okuyan ve okuduğunu anlayabilen dolayısıyla kendini etkili ve güzel ifade edebilen nesiller yetiştirebilmek büyük önem taşımaktadır.

Çağdaş eğitim anlayışında bireylerin öğrenme ortamlarında aktif olarak, yaparak yaşayarak sürece katılımları önemlidir. Bu anlamda yeni öğretim yöntemlerinin devreye sokulması gerekmektedir. Nitekim çağın gereklerine uygun olarak hazırlanan eğitim programları, yine çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir. Ancak bu sayede hedeflere ulaşılabilir. Bu gereklilik dikkate alındığında öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan, öğrenme sürecine aktif katılımını gerektiren ve iletişim becerilerini geliştiren örnek olayların okuduğunu anlama becerisini geliştirmede ve öğrencilerin derse karşı tutumları üzerinde ne derece etkili olduğu incelenmek istenmiştir. Bu amaçla yürütülen çalışmamızın alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Yüksek lisans çalışmalarım süresince tez danışmanlığımı üstlenen, tezin planlanmasında ve yürütülmesinde desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen ve akademik dünyada kendime model aldığım saygıdeğer hocam Doç. Dr. Erhan Durukan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tüm hayatım boyunca maddi ve manevi her zaman yanımda olan sevgili aileme, yüksek lisans boyunca her daim manevi gücünü yanımda hissettiğim Dilek Bilgin, Emine Yiğit ve kızı Merve Yiğit'e ve her koşulda beni destekleyen kıymetli eşim Evren Balcı'ya minnetle...

Ocak, 2019

Fatma İBRAHİMAĞAOĞLU BALCI

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET .....	VIII
ABSTRACT .....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	X
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XI
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	1
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	2
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	3
1. 4. Araştırmanın Varsayımları .....	3
1. 5. Tanımlar .....	3
<b>2. LİTERATÜR TARAMASI.....</b>	<b>5</b>
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi .....	5
2. 1. 1. Türkçe Öğretimi .....	5
2. 1. 2. Okuma .....	6
2. 1. 2. 1. Okumanın Fizyolojisi .....	7
2. 1. 2. 2. Okumanın Psikolojik Boyutu .....	9
2. 1. 2. 3. Okumanın Sosyolojik Boyutu .....	10
2. 1. 3. Okuduğunu Anlama .....	11
2. 1. 4. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	13
2. 1. 4. 1. Anlatım Yöntemi .....	13
2. 1. 4. 2. Soru Cevap Yöntemi .....	14
2. 1. 4. 3. Tartışma Yöntemi .....	15
2. 1. 4. 4. Gösteri (Demonstrasyon) Tekniği .....	15
2. 1. 4. 5. Drama Yöntemi .....	16
2. 1. 4. 6. Problem Çözme Yöntemi.....	17
2. 1. 4. 7. Beyin Fırtınası Tekniği.....	18
2. 1. 4. 8. Kavram Haritaları Tekniği .....	19
2. 1. 5. Örnek Olay Yöntemi.....	20

2. 1. 5. 1. Tanım, İçerik ve Amaç.....	21
2. 1. 5. 2. Örnek Olayın Kısa Tarihi .....	22
2. 1. 5. 3. Örnek Olay Yönteminin Çeşitleri.....	23
2. 1. 5. 3. 1. Genel Biçim Olarak Örnek Olay .....	23
2. 1. 5. 3. 2. Sunuş Biçimi Olarak Örnek Olay .....	24
2. 1. 5. 4. Örnek Olay Yönteminin Özellikleri .....	24
2. 1. 5. 5. Örnek Olay Yönteminin Üstün Yönleri .....	25
2. 1. 5. 6. Örnek Olay Yönteminin Sınırlılıkları .....	27
2. 1. 5. 7. Örnek Olay Yönteminin Seçiminde Dikkat Edilecek Noktalar .....	29
2. 1. 5. 8. Örnek Olay Yönteminin Planlanması .....	30
2. 1. 5. 9. Örnek Olay Yönteminin Uygulanması .....	31
2. 1. 5. 9. 1. Öğretmenin Örnek Olayı Hazırlayıp Sunması.....	31
2. 1. 5. 9. 2. Öğrencilerin Örnek Olayı Hazırlayıp Sunması .....	32
2. 1. 5. 10. Örnek Olay Yönteminin Etkili Kullanımı İçin Rehber İlkeler .....	32
2. 1. 5. 11. Örnek Olay Yönteminde Kullanılan Teknikler.....	34
2. 1. 6. Tutum .....	36
2. 1. 7. İlgili Araştırmalar .....	37
2. 1. 7. 1. Yurt İçi Araştırmalar .....	37
2. 1. 7. 2. Yurt Dışı Araştırmalar .....	43
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu .....	45
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>46</b>
3. 1. Araştırmanın Modeli .....	46
3. 1. 1. Deney Grubuna Yönelik İşlemler.....	47
3. 1. 2. Kontrol Grubuna Yönelik İşlemler.....	48
3. 2. Araştırma Grubu.....	49
3. 3. Verilerin Toplanması.....	49
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları .....	49
3. 3. 1. 1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT) .....	49
3. 3. 1. 2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ) .....	52
3. 3. 1. 3. Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF).....	52
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci .....	53
3. 4. Verilerin Analizi.....	54
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>56</b>
4. 1. Örnek Olay Yönteminin Başarıya Etkisiyle İlgili Bulgular.....	56

4. 2. Örnek Olay Yönteminin Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi ile İlgili Bulgular .....	58
4. 3. Görüşme Formuyla İlgili Bulgular .....	61
<b>5. TARTIŞMA .....</b>	<b>68</b>
<b>6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>70</b>
6. 1. Sonuçlar .....	70
6. 2. Öneriler .....	70
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler .....	70
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	71
<b>7. KAYNAKLAR .....</b>	<b>73</b>
<b>8. EKLER .....</b>	<b>82</b>
<b>9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ .....</b>	<b>113</b>



## ÖZET

### Örnek Olay Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi

Bu araştırmanın amacı örnek olay yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini değerlendirmektir. Uygulama için araştırmacı tarafından okuduğunu anlama ve çözümlene süreci kazanımlarına yönelik örnek olaylar hazırlanmıştır.

Altı bölümden oluşan araştırmanın birinci bölümde çalışmanın amacı, önemi, problem durumu vb. üzerinde durularak genel bir giriş yapılmıştır. İkinci bölümde Türkçe öğretimi, okuma, okuduğunu anlama, Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemler, örnek olay yöntemi ve Türkçe dersine yönelik tutum hakkında kavramsal çerçeve ele alınmış olup üçüncü bölümde yöntem ve veri toplama sürecine değinilmiştir. Dördüncü bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve bulguların analizi, beşinci bölümde bulgulardan hareketle tartışma bölümü ve son olarak altıncı bölümde araştırma sonuçları ve bunlara dayalı olarak sunulan öneriler bulunmaktadır.

Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışma, Trabzon ilinin Araklı ilçesine bağlı Hamit Özdağ İmam Hatip Ortaokulunun üç farklı altıncı sınıf şubesinde (N: 57) yürütülmüştür. Şubelerden biri kontrol grubu (n: 19), diğer ikisi ise deney grubu (n: 38) olarak rastgele belirlenmiştir. Sadece geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu ve örnek olay yönteminin uygulandığı deney grupları ile yürütülen çalışma, toplam yedi hafta sürmüştür. Araştırmada nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Nicel verilerin toplanmasında Okuduğunu Anlama Testi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmış olup nitel verilerin toplanmasında Öğrenci Görüşme Formu'ndan yararlanılmıştır. Uygulama sonrası toplanan nicel verilerin analizinde bilgisayar destekli istatistiksel analiz programı (SPSS) kullanılmıştır. Araştırmada belirtilen hipotezleri test etmek için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ve Tek Yönlü ANOVA analizi, nitel veriler için ise içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, örnek olay yönteminin okuduğunu anlama-çözümlene sürecine ve derse karşı tutumu üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Öğretimi, Okuduğunu Anlama ve Çözümlene, Örnek Olay Yöntemi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum.

## ABSTRACT

### **The Effect of the Case Method on Reading Comprehension and Attitudes Towards the Turkish Lesson**

The purpose of the study is to evaluate the effect of the case method on students' reading comprehension and attitudes towards the Turkish course. For the purpose of the study, the researcher designed a number of cases aiming at the learning outcomes of reading comprehension and analysis.

The study consists of six chapters. The first chapter presents a general overview, introducing the purpose, significance, and problem of the study. The second chapter discusses the theoretical background for Turkish teaching, reading, reading comprehension, methods used in teaching Turkish, the case method, and attitudes towards the Turkish course. The third chapter concentrates on the methods used and data collection. The fourth chapter involves the analysis and assessment of the results. The fifth chapter includes a discussion of the study. The final sixth chapter offers suggestions based on the analysis results.

The study used a pre-test post-test control group design and was conducted in three sixth-grade sections (N: 57) of Hamit Özdağ İmam Hatip (Religious) Secondary School located in the Araklı Province, Trabzon. One section (n: 19) was randomly selected as the control group and the other two (n: 38) as the experimental group. The study took seven weeks. The control group was taught using only traditional teaching methods, while the experimental group taught using the case study method. Both qualitative and quantitative data were collected. The quantitative data were collected using a Reading Comprehension Test and the Turkish Lesson Attitude Scale. The qualitative data were collected using a Student Interview Form. The data were analyzed using SPSS statistics software. The study hypotheses were tested using the Wilcoxon signed-rank test and one-way analysis of variance (ANOVA); the qualitative data were analyzed using content analysis.

The analysis results showed that the case method did not lead to a significant difference in reading comprehension and analysis and attitudes towards the Turkish lesson.

**Keywords:** Turkish Teaching, Reading Comprehension and Analysis, Case Method, Turkish Lesson Attitudes.

## TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Araştırmanın Deneysel Deseni.....	47
2.	OABT Sorularının Madde Güçlük (p) ve Ayırt Edicilik (r) Değerleri.....	50
3.	OABT'nin İlgili Olduğu Konu ve Kazanımlar .....	51
4.	Uygulama Takvimi.....	53
5.	Kontrol Grubunun OABT Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları.....	56
6.	Deney Grubu 1'in OABT Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları.....	57
7.	Deney Grubu 2'nin OABT Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları.....	57
8.	Kontrol ve Deney Gruplarının OABT Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları.....	58
9.	Kontrol Grubunun TDYTÖ Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları.....	59
10.	Deney Grubu 1'in TDYTÖ Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları.....	59
11.	Deney Grubu 2'nin TDYTÖ Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları.....	60
12.	Kontrol ve Deney Gruplarının TDYTÖ Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları.....	60
13.	ÖGF'den Elde Edilen Kategoriler ve Kodları.....	65

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>C.A</b>	: Cümlede Anlam
<b>EBA</b>	: Eğitim Bilişim Ağı
<b>K.A.</b>	: Kelimede Anlam
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>OABT</b>	: Okuduğunu Anlama Başarı Testi
<b>ÖGF</b>	: Öğrenci Görüşme Formu
<b>ÖOY</b>	: Örnek Olay Yöntemi
<b>P.A.</b>	: Paragrafta Anlam
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu
<b>TDÖP</b>	: Türkçe Dersi Öğretim Programı
<b>TDYTÖ</b>	: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

## 1. GİRİŞ

Bilginin büyük bir hızla yayıldığı bilgi toplumunda bilgiye ulaşmak kadar bilgiyi kullanmanın da önem taşıdığı bilinen bir gerçektir. Güneş'e (2009) göre insanların hızla gelişen dünyada yaşamak, gelişmeleri izlemek ve geleceğe yön vermek için bazı becerileri geliştirmesi gerekmektedir. Bunların başında dilsel ve zihinsel beceriler gelmektedir. Dilsel ve zihinsel becerileri etkili kullanabilen bireylerin bilgiye daha kolay ulaşip bilgiyi günlük yaşantılarına dâhil etmesi kolaylaşmaktadır.

Bilgiye ulaşmada ve bilgiyi kullanmada ana dil en önemli araçtır. Ana diline bağlı becerilerinin bir kısmı doğuştan getirilse de geliştirilmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan bakıldığında ana dili eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır (Durukan, 2012).

Etkili bir ana dili öğretimiyle öğrendiklerini daha iyi kullanan, karşılaştığı sorunlara alternatif çözümler üreten bireyler yetiştirilmesine çalışılmaktadır. Bu alanda bireylerin daha iyi yetişmeleri için Türkçe eğitiminin çağın gereklerine cevap verecek nitelikte yani çağdaş eğitim anlayışına sahip olması gerekmektedir. Bu anlayış, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol alarak öğretmenin rehberliğinde doğruya ulaşmasını hedeflemektedir (Maden, 2013).

Çağdaş eğitim anlayışının bir çıktısı olan "Yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımı, Türkçe öğretiminde önemli gelişmelere neden olmuş, yeni öğrenme alanları, beceriler, modeller, yöntemler, teknikler, değerlendirmeler vb. gündeme gelmiştir" (Güneş, 2009, s. 3). Bunlardan biri de örnek olay yöntemidir.

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın amacı ve kuramsal temelleri, yanıt aranan problem ve problemin önemi, çalışmanın sınırlılık ve varsayımları üzerinde durularak araştırma için önemli olan tanımlara yer verilmiştir.

### 1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde örnek olay yönteminin kullanımının etkisini araştırmak ve bu yöntemin kullanılmasıyla öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında değişiklik olup olmadığını değerlendirmektir. Araştırmanın bir diğer amacını ise geleneksel yöntem ile anlatılan derslerle örnek olay yöntemi kullanılarak yapılan dersler arasında öğrenme ve tutum farkının olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan örnek olay metinleri öğretmene dersi daha verimli hâle getirebilmesi için bir kaynak, öğrenciye konuyu farklı bir yöntemle daha zevkle

öğrenebileceği bir ders materyali olma özelliğine sahiptir. Böylece eğitim öğretim sürecinin tekdüzelikten kurtulup daha verimli hâle gelmesinin sağlanabileceği düşünülmektedir.

## 1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Hızlı bir şekilde gelişen ve değişen toplum yapısı, insanların karşılaştıkları herhangi bir olayı eleştirebilmelerini, tartışabilmelerini ve kendi bilgileriyle yorumlayabilmelerini gerekli kılmaktadır.

Değişen eğitim anlayışı ülkemizde de çağdaş yaklaşımları ön plana çıkarmıştır. “2004 Türkçe Dersi Öğretim Programında (TDÖP) yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri ve etkinlik yaklaşımı gibi yaklaşım ve modellerden yararlanılmıştır” (Güneş, 2013, s. 175).

Çağdaş eğitim anlayışı benimsenerek oluşturulan öğretim programının amaçları incelendiğinde temel dil becerilerinin yanında düşünme becerilerinin de geliştirilmesi gereken beceriler arasında olduğu belirtilmiştir:

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olmalarını ve bu becerileri günlük hayatlarında kullanma alışkanlığı kazanmalarını... beklemektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarından biri de okuduklarını anlayarak eleştiri süzgecinden geçirebilen, sentezleyebilen, okumadan ve öğrenmeden zevk alan bireyler yetiştirmektir (MEB, 2015). Temelde okuma olarak belirlenen öğrenme alanı okuduğunu anlama ve çözümlmeyi, üst düzey bilişsel becerileri kazanmayı hedeflemektedir.

Okumanın tanımını yapan araştırmacılar, okumanın yanında okuduğunu anlamının da önemli olduğunu dile getirmişlerdir (Akyol, 2006; Çakıcı, 2005; Demirel, 2003; Kayalan, 1992; Yang, 2006). Ayrıca Demirel'e (1995) göre ayrı becerilermiş gibi görünen okuma ve anlama sebep sonuç ilişkisiyle aslında birbiriyle ilişkilidir. İnsanlar hayatı anlama için okur, okuduklarını da anlama ihtiyacı duyar.

Öğrencilerin okuma ile okuduğunu anlayabilme, çözümlayebilme yetisini daha iyi kazanabilmeleri için birçok farklı yöntem vardır. Bu yöntemler temelde aynı sonuca odaklansa da uygulama sürecinde farklı özellikler gösterir. Koç'a (2007) göre bazen tek bazen de diğer tekniklerle kullanılabilen öğretim tekniklerinde önemli olan öğrenme içeriğine uygun öğrenme tekniğinin işe koşulmasıdır. Bu durumda önemli olan amaca en iyi hizmet edecek yöntem ve tekniği seçebilmektir.

Çağdaş eğitim anlayışıyla birlikte öğretime yeni yöntem ve teknikler kazandırılmıştır. Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin problem çözme becerisi kazanarak gerçek hayat

şartlarına benzer durumları önceden yaşamalarına olanak tanıyan; dolayısıyla hayata uyum sağlayabilmelerini kolaylaştıran yöntemlerden biri de “olaya dayalı öğrenme” yöntemidir (Durukan, 2012). Öğretimde bu yöntem kullanılarak öğrencilerin okuduklarını anlama ve çözümlleme konusunda tam öğrenme gerçekleştirecekleri düşünülmektedir.

Yapılan literatür taraması sonucunda Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve çözümlleme sürecine yönelik olarak yapılan çalışmalarda örnek olaya dayalı öğretimin etkisini ölçmeye yönelik bir çalışma yapılmadığı tespit edilmiş olup çalışmamızın alanyazındaki bu boşluğu gidereceği düşünülmektedir.

### 1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde ifade edilebilir:

1. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Hamit Özdağ İmam Hatip Ortaokulu 6. sınıfta öğrenim gören 57 kız öğrenci ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma verileri, öğrencilerden elde edilen başarı testi sonuçları, tutum ölçeği puanlarıyla ve öğrenci görüşme formuyla sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma, okuduğunu anlama ve çözümllemeye yönelik kazanımlarla sınırlandırılmıştır.
4. Araştırma, uygulamanın sürdüğü 7 hafta ile sınırlandırılmıştır.

### 1. 4. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmanın varsayımları aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

1. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde ve derse karşı tutumlarında örnek olay yönteminin olumlu etki göstereceği düşünülmektedir.
2. Kullanılacak veri toplama araçlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve derse karşı tutumlarına ilişkin verileri yeterince toplayabileceği düşünülmektedir.

### 1. 5. Tanımlar

*Okuduğunu Anlama:* Yazar ve okuyucu arasında aktif iletişimi gerektiren, dinamik bir anlam kurma süreci olan okuma; zihinsel bir süreç olmakla birlikte doğrudan ölçülebilmesi mümkün değildir. Okumada önemli olan okunanı yapılandırmadır (Akyol, 2006).

*Okuma:* “İnsanın dil aracılığıyla kullandığı anlama ve bilgi edinme araçlarından biridir. Okuma ile alınan bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte ve zihnimizde uzun süreli depolanmaktadır” (Güneş, 2014, s. 118).

*Örnek Olay Yöntemi:* Örnek olay yöntemi, gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin sınıf ortamında çözülmesi yoluyla öğrenmenin sağlanmasıdır (Demirel, 1999; Açıkgöz,

2003). Bu yöntemin farklı isimleri (olaya dayalı öğretim, örnek olay inceleme, örnek problem çözme, örnek olay, senaryo tabanlı öğrenme, öğretimde problem kullanma) bulunmasına rağmen çalışmamızda örnek olay yöntemi ismi kullanılacaktır.

*Tutum:* “Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivasyon) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir” (İnceoğlu, 2000, s. 5).

*Türkçe Öğretimi:* “Türkçe öğretimi, anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel dil becerileri ile dil bilgisinden oluşur” (MEB, 2006, s. 2).





## **2. LİTERATÜR TARAMASI**

### **2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi**

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi olan Türkçe öğretimi, okuma, okuduğunu anlama, Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemler, örnek olay yöntemi ve tutum ile ilgili bilgilere ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

#### **2. 1. 1. Türkçe Öğretimi**

Ana dilimiz olan Türkçeyi etkili ve doğru bir şekilde kullanabilmek için sistemli bir eğitime ihtiyacımız vardır. Sistemli bir eğitim, devlet eliyle belirli bir program rehberliğinde okullarda verilmektedir. Bu eğitimin öncelikli amacı, öğrencilerin kendilerini doğru bir şekilde ifade edebilmelerini, okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu gibi dil becerilerini kazanmalarını sağlamaktır. "Türkçe dersinin başlıca hedefi, öğrencilerin okuduğunu tam ve doğru olarak anlayabilmesi, duygu ve düşüncelerini açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edebilmesidir" (Ünalın, 2001, s. 5). Ana dilini doğru ve etkili kullanabilmeyi amaç edinen Türkçe dersinin başarıya ulaşmasında öğretimin sistemli olması da oldukça önemlidir.

Eğitim faaliyetlerinin planlı olması, tüm öğrencilerin aynı anda aynı beceriyi kazanmalarına imkân tanımaktadır. "Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri sözlü iletişim, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırmıştır. TDÖP, dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir" (MEB, 2015, s. 3).

Okullarda uygulanan TDÖP'nin etkili ve amaçlara hizmet edecek şekilde uygulanabilmesi için çağdaş yaklaşımlarla desteklenmesi gerekmektedir. "Öğrenme ve öğretmeye ilişkin yeni yaklaşımlar, öğrencinin öğrenme sürecine ve bu süreçte geçirdiği zihinsel etkinliklere dikkat çekerek öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olduğunu, bilgiyi kendine özgü yollarla yapılandırdığını vurgulamaktadır" (Koç, 2011, s. 28). Eğitimde yeni yaklaşımların işe koşulmasıyla öğrenci bilginin alıcısı konumundan üreticisi ve uygulayıcısı konumuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencinin edilgen konumda olduğu öğretim yöntemleri yerine öğretim sürecine aktif olarak katıldığı yöntemler ön plana çıkmıştır

(Özby, 2003). Bu anlayışla hazırlanan programlarda yapılandırıcı yaklaşım ön plana çıkmıştır.

“Yapılandırıcı eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenir. Bu tür eğitsel ortamlar sayesinde bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınıama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler” (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007, s. 511). Yapılandırıcı yaklaşım öğrendiklerini kendi yaşamına uyarlayabilen, kendisi için işe yarar olanları ayırt edebilen öğrenci modeli yetiştirmeye katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Yeni yaklaşımlara uygun olarak eğitim öğretim ortamlarının düzenlenmesi, konuya uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanarak öğrencilerin bilgiyi zihinde yapılandırmalarına imkân tanımaktadır.

Ülkemizde tüm eğitim kademelerinde uygulanmakta olan yapılandırıcı eğitim yaklaşımı, öğretim faaliyetlerinin gerçek ortamla bağlantılı olmasına ve içeriğin bir yığın hâliinden çıkıp öğrenci tarafından etkili bir şekilde kullanılmasına katkıda bulunmaktadır. “Bunların yanı sıra öğrenci denetimi, her öğrencinin kendi gerçeğini keşfetmesi, süreç değerlendirmesi ve tasarımın alana bağımlı olması yapılandırıcılığın özellikleri arasında yer almaktadır” (Gürol, 2002, s. 164). Bu yaklaşımla hazırlanan ve uygulamaya konulan eğitim programlarının temel amacı bireyin her yönden gelişmelerine katkıda bulunacak bir yol haritası oluşturmaktır.

MEB bünyesinde hazırlanan TDÖP’de yer alan hedefleri gerçekleştirmek için çeşitli dil becerilerine ve bunlarla ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Bu becerilerden biri de okumadır.

### **2. 1. 2. Okuma**

Dilin anlama boyutu içinde olan okuma, öğrenmenin en önemli araçlarından biridir. Nitekim bilgi ve teknolojiyle iç içe yaşadığımız bu çağda çevremizdeki gelişmeleri yakından takip edebilmek, sorgulayıp işe yarar olanları yaşantımıza uyarlayabilmek bu sayede yaşam kalitemizi artırabilmek için kazanmamız gereken en temel beceri okuma ve bunun neticesinde okuduğunu anlamadır.

Okuma eğitiminin temel amacı, okuduğunu kavrayabilme, sorgulayabilme, kavradığına doğru tepkide bulunabilme becerilerini bilinçli ve etkin bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmektir (Güzel ve Karatay, 2013). Okuma yoluyla edindiği bilgileri doğru bir şekilde hayatına uyarlayabilen bireyler okumanın temel amaçlarından birini gerçekleştirmiş olurlar.

Bir öğrenme alanı olarak okumanın çeşitli araştırmacılar tarafından birçok tanımı yapılmıştır. Türkçe sözlükte “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek” (TDK, 1998, s. 1675) olarak tanımlanan okuma, “İnsanın dil aracılığıyla kullandığı anlama ve bilgi edinme araçlarından biridir. Okuma ile alınan bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte ve zihnimizde uzun süreli depolanmaktadır” (Güneş, 2014, s. 118); Kavcar, Oğuzkan ve Sever’e (2004) göre okuma bir yazının bütün olarak görülebilmesi ve kavranması sürecidir; “okuma, basılı kelimeleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir” (Özdemir, 1983, s. 13); yazılı sembollerden anlam çıkarmaya dayanan ve psikomotor becerilerin içsel davranışlarla eş güdüm içinde hareket etmesiyle oluşan (Demirel, 1999) okuma, “bir yazının harflerini, kelimelerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır” (Göğüş, 1978, s. 60) ; “göz ve ses organları kullanılarak yapılan yazılı işaretlere anlam vermeyi amaç edinen faaliyete okuma denir” (Kantemir, 1995, s. 22).

Yukarıdaki tanımlardan hareketle okumanın tek başına işleyen bir süreç olmadığı anlaşılmaktadır. “Okuma duyuş, etkileşim, algılama, deneyim, düşünme, öğrenme, çağrışım, etkileme ve yapılandırma süreçlerini kapsayan çok yönlü karmaşık bir süreçtir” (Kent, 2002, s. 22). Aynı şekilde Kuzu (2003), okumanın bireyin edilgen rolden sıyrılıp katılımcı olarak rol aldığı etkin bir süreç olması nedeniyle tek bir tanımının yapılamayacak kadar basit bir süreç olmadığını ifade etmiştir.

Okuma ile ilgili süreçleri Demirel (2003, s. 77) fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik olarak üçe ayırmıştır:

### **2. 1. 2. 1. Okumanın Fizyolojisi**

Okumanın gerçekleşebilmesi için her şeyden önce görme eyleminin gerçekleşmesi gerekmektedir. “Okumanın fizyolojisi konusunda en önemli organ gözdür. Göz satırı okurken onun üzerinde seri sıçramalarla hareket eder. Satırın üzerindeki bir alanı görmek için durur. Daha sonraki alanı görmek için sıçrama hareketi yapar ve okumayı böylece sürdürür. Okuma esnasında gözün sıçraması ne kadar çoksa okuma da o kadar hızlı olur” (Temizkan, 2009, s. 11). Bu sebeple hızlı okumanın gerçekleşmesi için öncelikle gözün sıçrama sayısını arttıracak etkinliklere yer vermek gerekmektedir.

“Kelimelerin her birinin zihnimizde kendi şekliyle ilgili görsel bir imgesi olmakla birlikte göz, kelimeyi gördüğü anda bu imge ile tanır ve gözün algıladığı kelime görülen yerin anlamına göre seslendirilir. Okuma esnasında, göz, beyin ve konuşma organları iş birliği içinde çalışır” (Demirel, 2003, s. 77). Bu yönüyle okuma birçok organın eşgüdümle çalışmasını gerektiren oldukça karmaşık bir süreçtir.

Okumanın fizyolojisi ile ilgili bazı temel kavramlar aşağıdadır:

1. *Netlik Açısı*: Gözün net olarak algılayabildiği alanı kapsayan ve göz sinirlerimizin uyarılmasıyla göz kaslarımızın yaptığı 13 ile 19 derecelik açıya denir (Yalçın, 2002).

2. *Netlik Alanı (Aktif Görme Alanı)*: Herhangi bir metni 13 ile 19 derecelik açıyla gören göz, bu açı dâhilinde kalan ve gördüğü bütün şekilleri anlama merkezine gönderebildiği alana aktif görme alanı denir (Yalçın, 2002).

Okuyucu metni gördüğü zaman geniş bir alan görebiliyor, duraklamalarda oldukça az duruyor ve göz sıçramalarını geniş bir alanda yapabiliyorsa iyi bir okuyucudur (Binbaşıoğlu, 1993).

Okullarda bu eyleminin daha iyi bir düzeye getirilmesi için öğrencilerin aktif görme alanlarını artırıcı çalışmalara yer verilmelidir. Bu sayede daha hızlı ve anlamlı okumalar gerçekleştirilerek her öğrencinin iyi bir okur olarak yetiştirilmesi kolaylaşabilir.

3. *Göz-Ses Genişliği*: Görme organının kelimeyi gördüğü an ile onu seslendirmesi arasında geçen süreye denir (Güneş, 1997) göz ses genişliği, “yazıda anlama kümelerinin kavranmasını sağlar. Böylece okuyan kişi, sesini anlama uydurmak, eş sesli kelimeleri anlamına göre vurgulamak için olanak kazanır” (Göğüş, 1978, s. 62). Göz ses genişliğinin fazla olması durumunda okuma ve anlama güçleşir (Temizkan, 2009).

Sınıfta yaptırılan okuma eylemi esnasında göz ses genişliğini azaltıcı etkinliklerle öğrencilerin metni gördüğü anda doğru ve anlamlı bir şekilde seslendirmesine yardımcı olunabilir. Böylelikle hızlı ve anlamlı okumalar gerçekleştirilebilir.

4. *Okuma Mesafesi*: Görme organıyla yazı arasındaki mesafe olan okuma mesafesi, okuma esnasında gözün çok fazla yorulup işlevini yerine getirememesini önlemek ve uygun netlik alanını yakalayabilmek için oda aydınlığında 30-40 santimetre kadar olması gerekmektedir (Özbay, 2006). Görme bozukluğu yaşanmaması ve uygun netlik alanının yakalanabilmesi için okuma eylemi esnasında metinler bu mesafeye dikkat edilerek okunmalıdır.

Öğrencilerde hızlı ve anlamlı okuyabilme davranışının yanında okuma mesafesini iyi ayarlayabilme davranışını da geliştirmek gerekmektedir. Bu mesafeyi ayarlayamayan çocuk, bir zaman sonra gözleri yorulduğu için okuma eylemini sonlandırmak isteyebilir. Bu durum metnin okunması aracılığıyla ulaşılması istenen kazanımların önünde bir engel oluşturur.

“Okuma fizyolojisindeki temel kurallar herkes için aynıdır. Fakat görme ve algılama genişliği, görme açısı, göz sıçramaları ve saptamaları, bir alt satıra inerken belli bir noktada durması kişiden kişiye farklılık gösterir. Okuma bir alışkanlık, aynı zamanda bir tekrar işidir. Okuma yazmayı öğrenen kişi, daha sonra hiç okuma yapmamışsa bu kişi belki de okumayı unutmasa bile okuma becerisini geliştiremeyecek, okuması bozuk ve

kötü okuyucu durumuna gelebilecektir” (Tazebay, 2005, s. 8). Bu durumun önüne geçmek için gerek okulda gerekse ev ortamında okuma faaliyetlerini özendirerek çalışmalar yapılarak bu eyleme süreklilik kazandırılabilir. Okuma eylemi sürekli yapıldığında öğrenciler arasındaki okuma hızından kaynaklanan farklılıkların en aza indirilmesi sağlanabilir.

Öğrencilerde okuma becerisini geliştirebilmek amacıyla onların düzenli olarak okuma faaliyetinde bulunmalarını sağlayabilecek ve okumanın vazgeçilmez bir alışkanlık hâline gelmesini özendirerek etkinliklerde bulunulmalıdır.

## 2. 1. 2. 2. Okumanın Psikolojik Boyutu

Okumada her ne kadar fizyolojik boyut ön plana çıksa da duygusal durumun da etkisi inkâr edilemez. Çünkü birey önceki yaşantılarını okuma esnasında devreye sokarak metinle arasında bağ kurup metni daha kolay anlamlandırabilir. Duygusal hazırbulunuşluğu yeterli olan bireylerin okuma becerisini kazanmalarının yeterli olmayanlara göre daha kolay olacağı düşünülebilir.

İnsan psikolojisinin her eylemde olduğu gibi okuma üzerinde de etkisi olduğu gerçeğinden hareketle öğrencileri iyi bir okuma seviyesine ulaştırmak için onların duygusal olgunluğa ulaştırılması gerektiğini de gözden kaçırmamak gerekir (Demirel, 2003). Duygusal olgunluğa geç ulaşan öğrencilerin okuma düzeylerinin istenilen seviyede olması da daha geç olabilir.

“Okuma araba kullanma gibi karmaşık bir faaliyettir. Ancak beyindeki okuma merkezi bu işi otomatikleştirir. Okuma esnasında okuyucu hiçbir zaman bir kelimeden sonra neler geleceğini bilmediği için bilmece çözme gibi olan okuma, vardama ve açıklama süreçlerini içeren bir süreç olmakla birlikte okumada bazı yargılara da varılır. Başka bir ifadeyle okumanın psikolojisinde dört boyut vardır. Bunlar:

1. Düşünce ve anlamların önemi vardır.
2. Kelime ve cümleler arasında bağlantılar kurulur.
3. Gerçekçi kararlara ulaşılır.
4. Kararlar test edilip son karara varılır” (Hildreth, 1960’tan akt. Sabak, 2007, s. 18).

Okumanın psikolojik boyutunu etkileyen en önemli hususlardan biri de öğrenme ortamının hoşgörüyü açık olup olmamasıdır. Öğrenci hata yaptığında nasıl bir tepkiyle karşılaşacağını bildiği için süreci yönlendiren olarak görev yapan öğretmenin tutumu bu aşamada çok önemlidir. Katı ve baskıcı bir anlayışa sahip olan öğretmen öğrencilerin duygusal yönünü olumsuz etkileyebilir. Bu durumda kendi başına okurken hata yapmayan bir öğrencinin sınıf ortamında hata yapma olasılığı artabilir. “Hata yapma korkusu çocuğun derse katılımını engelleyeceği gibi okuma sırasında korku ve heyecan sebebiyle

vücudunda meydana gelen kontrol edemeyeceği değişmeler ile okuma hızı düşecek ve okuma hataları başlayacaktır” (Ünalın, 2001, s. 100). Okuma esnasında dikkati istemsiz bir şekilde dağılan öğrencinin verimli bir okuma süreci geçiremeyeceği düşünülmektedir.

### **2. 1. 2. 3. Okumanın Sosyolojik Boyutu**

İnsan sosyal bir varlık olduğu için doğduğu andan itibaren çevresiyle etkileşim hâlinde olup yaşadığı toplumdan bağımsız olması düşünülemez. Nitekim yaşadığı çevre onun kültür düzeyini, alışkanlıklarını, hayata bakışını etkilemektedir. “Kişi belli bir kültür düzeyinde eğitildiği için, içinde bulunduğu çevrenin varlığı çok önemlidir. Okuma eğitiminin gelişmesinde aile bireylerinin etkisi çok önemlidir” (Demirel, 2003, s. 77). Sözü edilen çevreyi Özbay (2006, s. 163) aile, arkadaş çevresi, kitap-kütüphane, okul-öğretmen olarak belirlemiştir.

Bireyin doğumundan ölümüne kadar bedensel, zihinsel ve dilsel yönden gelişimini etkileyen en önemli unsurlardan biri olan aile, okuma becerisinin gelişmesinde de etkilidir. Çocukta her şeyde olduğu gibi okumanın ilk adımını da ailesi atar. “Okuma alışkanlığı olan aile ve ortamlarda yetişen bir çocuğun okuma eğilimleri beceri ve alışkanlıkları okumaya yönelik ilgileri az olanlara göre olumlu olacaktır” (Ateş, 2008, s. 26). Okul çağına gelmeden önce her durumda ailesini model alan öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları konusunda da bu kuralın değişmeyeceği düşünülmektedir.

Avcioğlu'nun (2000, s. 10) yaptığı çalışmada, “öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve etkili okumadan oluşan okuma becerileri düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu” sonucuna varmıştır. Okuma becerisinin gelişmesinde temel taşı ailenin koyduğu düşünülürse çocuklara öncelikle bu konuda iyi bir model olmaları daha sonra çocuklara seviyelerine ve ilgilerine göre kitaplar alıp bu becerinin gelişmesine yönelik çalışmalar yapmaları önem taşımaktadır. İçerik bakımından zengin ve çocuğun ilgileri doğrultusunda olan kitapların tercih edilmesi okuma alışkanlığının yerleşmesine katkıda bulunabilir.

Gelişim psikolojisi ile ilgili yapılan araştırmalarda çocukların özellikle ergenlik çağına girdikleri zaman aileden ziyade arkadaş çevrelerinin etkisi altında kaldıkları görülmektedir. Bu dönemde çocuklar etrafındaki arkadaşlarına göre tutum ve davranışlarını değiştirebilirler. “Eğer öğrencinin dâhil olduğu grupta okuma bir alışkanlık hâline gelmişse aralarında kitap alış veriş, okudukları kitapları birbirine anlatma gerçekleşiyorsa bu durum, gruptaki her bir çocuğun okuma becerisini olumlu yönde etkileyecektir” (Temizkan, 2009, s. 29).

Okumaya karşı tutumu etkileyen en önemli faktörlerden biri de doğru kitabı seçmek ve ihtiyaç duyulan zamanda istenilen kitaplara ulaşabilme imkânına sahip olmaktır. Bu

nedenle kitaplıkların veya kütüphanelerin çocukların ihtiyaç duydukları zaman kolayca ulaşabileceği yerlerde bulunması çocuklarda okuma etkinliğinin alışkanlık hâline gelmesinde önemli rol oynayacağı düşünülmektedir.

Çocuğun ailesinden sonra en çok vakit geçirdiği yer olan okul ve yeteneklerinin gelişmesinde kilit rol oynayan öğretmen, okuma becerisinin gelişmesinde de etkilidir. Nitekim çocuk, okumaya planlı olarak okul çağında başlamaktadır. Bu aşamada öğretmenin yeterliliği, sınıf yönetimi anlayışı, okulun ve sınıfın fizikî imkânları okumada önemli faktörlerden birkaçıdır. Bu faktörler gününün büyük bir kısmını okulda geçiren çocuğun okuma alışkanlığı edinmesi açısından hem önemli hem de önceliklidir.

### 2. 1. 3. Okuduğunu Anlama

Kişinin yaşamı boyunca işlevsel olarak gerçekleştirdiği okumanın amacına ulaşması için okunan metnin mutlaka anlaşılması gerekmektedir. Anlamadan bağımsız bir okuma metni seslendirmekten öteye geçmez. “Öğretme-sürecinde kullanılan öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı kaynaklar olması, özellikle anlama becerisini ön plana çıkarmaktadır” (Yıldırım, Yıldız, Ateş, Rasinski, 2010, s. 5).

Araştırmacılar okuma ile anlamamanın birbirinden bağımsız olamayacağını dile getirmektedirler. Ayrıca “programda yer alan okuma öğrenme alanında; metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik çeşitli kazanımlara yer verilmiştir. Okuma öğrenme alanındaki kazanımlar anlama, akıcı okuma ve söz varlığı olmak üzere üç alt grupta yapılandırılmıştır” (MEB, 2015, s. 7).

Bir romanı, bir gazete sayfasını veya herhangi bir ders kitabını okumak denilince akla onu tam ve doğru anlamak gelir. Kimse yazılı materyali seslendirmek için onu okumaz. Okumadaki temel amaç yazılanı anlamaktır. Okumanın tanımları incelendiğinde anlamamanın ön plana çıktığı görülmektedir. “Okuma, yazılı metinlerde verilmek istenen mesajı, duygu ve düşünceleri anlamaktır. Bir metin anlaşılacak için okunur. Okuma neticesinde mutlaka anlama gerçekleşmelidir. Eğer çözümlenme ve anlama gerçekleşmemişse okuma amacına ulaşmamış demektir” (Çiftçi ve Temizyürek, 2008, s. 110). Okuduğunu anlayamayan öğrenci metin içeriğini sadece seslendirmiş olur. Bu durumda okumada asıl önemli olan anlama gerçekleşmeyeceği için daha üst düzey becerilerin gerçekleşmesi beklenemez.

Bir yazıdaki kelime veya kavramları seslendirmekten öte kelime, kavram, cümle, paragraf veya metinler gibi dil bilimsel yapıların algısal birçok işlemde geçirilip işlevselleştirilme işlemi olan anlama, bir bakıma metni yeniden anlamlandırma işidir

(Şengül ve Yalçın, 2004). Okumanın bu yönüyle de tek yönlü bir süreç olmadığı belirtilmiştir.

“Okuduğunu anlama, sadece okunan metindeki bilinmeyen kelimelerin anlamlarını kavramak değildir. Anlamak, metni bir bütün hâlinde kavramak demektir. Kavramanın belirtisi ise metni değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi kendine mal edebilmek ve onu yorumlayabilmektir. Yorum ise metnin ruhunda herhangi bir değişikliğe meydan vermeden metni farklı bakış açılarıyla yeniden ele almak, metnin özüne uygun çıkarımlarda bulunmaktır” (Çiftçi, 2007, s. 2). Okuduğunu anlayabilen, farklı bakış açılarıyla okuduklarını değerlendirebilen ve yorumlayabilen bireylerin okumaya dair birçok hedefe ulaştığı söylenebilir.

Eğitim öğretim sürecinde okuduğunu anlama becerisinin gelişmemiş olması diğer öğrenmelerin gerçekleşmesini büyük oranda engellemektedir. Nitekim Egeliolu'nun (1993, s. 229) araştırmasına göre, “bireyin bilgi düzeyindeki öğrenmelerinin okuduğunu anlama düzeyine bakarak yorumlanabildiği ve öğrenmeye ne kadar zaman ayrılırsa ayrılırsa, bireylerin okuduğunu anlama beceri düzeyi yüksek değilse, bilgi düzeyi üzerindeki öğrenmelerin gerçekleşemeyeceği” belirtilmiştir. Bütün derslerin temelini dayandığı ortak beceri olan okuma ve okuduğunu anlama bireye, temelde bilgi ve daha üst düzey öğrenmelerin gerçekleşmesinde yardımcı olmaktadır. Okumada nihai amacın okuduğunu anlama ve yorumlayabilme becerisini kazandırmak olduğu düşünülürse okuduğunu anlayabilen bireylerin bu beceriyi kazanmış olduğu ve üst düzey öğrenmeleri de gerçekleştirebileceği düşünülmektedir.

Okuma anlama sürecinin doğru bir şekilde yürütülmesi, öğrencinin programda belirtilen hedef ve davranışları, kendisine yararlı olabilecek bilgi ve becerileri kazanmasını sağlar. “Okuduklarından anlam çıkarma, kendi için ya da amacına yönelik değerli ve değerli olmayan bilgiyi ayırt etme, okurun ne kadar anlamlı bir okuma süreci geçirdiğiyle ilgili bir durumdur” (Çöğmen, 2008, s. 19). Okuma eyleminin sonunda birey okuduklarından anlam çıkarabiliyorsa ve kendine yararlı olabilecek bilgiyi ayırt edebiliyorsa bireyin anlamlı bir okuma yapmış olduğu söylenebilir. Böylelikle birey okuduklarını kendine göre işlevsel hâle getirebilir.

Alperen (1999), bir metni anlamının metinde geçen bilinmeyen kelimelerin bilinir duruma gelmesini, metinle ilgili sorulara cevap verilebilmesini, metnin ana ve yardımcı düşüncelerinin bulunmasını ve metinden bir sonuç çıkararak nihayetinde okunan metnin yorumlanmasını kapsayan bir süreç olduğunu belirtmiştir. Bu yönüyle okuduğunu anlama belli aşamalardan geçilerek ulaşılan karmaşık bir süreçtir.

Türkçe derslerinde okuduğunu anlama ve çözümleme çalışmaları yapılırken okunan metinle ilgili sorulara cevap verebilen, metnin bağlamından hareketle bilinmeyen kelimeleri



tahmin edebilen ve metnin konusu ile ana fikrinin ayrımını yapabilen öğrencilerin okuduklarını anlayabildikleri düşünülmektedir.

2005 TDÖP'de (5. sınıf düzeyinde 43 tane), 2015 TDÖP'de (5. sınıf düzeyinde 13 tane) ve 2018 TDÖP'de (5. sınıf düzeyinde 23 tane) okuma öğrenme alanındaki kazanımların çoğunun okuduğunu anlama ile ilgili olması okumanın anlamadan bağımsız olarak düşünülmemeyeceğinin dolayısıyla çok fazla önemsendiğinin işaretidir.

## **2. 1. 4. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler**

Öğrencilerin öğrenme ortamında hedeflenen becerileri kazanması için öğrenme ortamının zenginleştirilmesi gerekmektedir. Derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitlilik göstermesi, her öğrencinin kendi öğrenme stiline uygun yolu bularak hedeflerine ulaşabilmesine olanak sağlar. Bu nedenle öğrenme ortamlarını çeşitlendirilmesi gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Okullarda öğretilen diğer derslerde olduğu gibi Türkçe dersi de kullanılan yöntem/teknikler açısından çeşitliliğe uygundur. Türkçe derslerinde sıkça kullanılan ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde de kullanılabilecek yöntem/teknikler ve bunların kullanım biçimleri şunlardır:

### **2. 1. 4. 1. Anlatım Yöntemi**

Öğretmenden öğrenciye doğru bilgi aktarımının sağlandığı ve bütün derslerde sıklıkla kullanılmaya elverişli olan anlatım yönteminin, çeşitli dil becerilerine dayanan Türkçe öğretiminde de kullanılmasını zorunlu kılmaktadır.

“Bu yöntem, derse giriş yaparken, konuyu özetlerken ya da bir konuyla ilgili bilgiyi aktarırken kullanılır. Daha çok sunuş yoluyla öğrenme stratejisinin kullanımında ve bilgi düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılan bu yöntemin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. 1.Öğretmen merkezlidir,
2. Aynı anda çok sayıda kişiye bilgi aktarılır,
3. Dinleyenler konuyla ilgili organize bir görüş kazanır,
4. Öğrencilere kısa zamanda çok bilgi verilir,
5. Öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırır, not alma becerilerini geliştirir” (Demirel, 2005, s. 73).

“Anlatım yöntemi, diğer bütün öğretim yöntem ve tekniklerinde az veya çok yer verilen bir yöntemdir” (Süğümlü, 2009, s. 33). Nitekim diğer yöntem ve tekniklerin öğrenciye açıklanmasında bile anlatım yöntemi kullanılmaktadır.

Örnek olay yöntemi kullanılarak okuduğunu anlama ve çözümlleme sürecindeki kazanımlara ulaşmada ilgili yöntemin birinci aşamasında yani örnek olayın kısaca açıklanmasında öğretmen tarafından kullanılabilir.

#### 2. 1. 4. 2. Soru Cevap Yöntemi

Türkçe derslerinde sıkça kullanılan yöntemlerden biri de soru cevap yöntemidir. “Son yıllarda eğitim anlayışında meydana gelen değişmelere rağmen hâlen okullarımızda kullandığımız bu yöntem, öğretmenin bir konuyla ilgili soru sorması yoluyla oluşturulan sözel etkileşim biçimidir” (Ocak, 2011, s. 245). Ülkelerin benimsediği eğitim anlayışındaki değişiklikler soru cevap yönteminin kullanılmasının gerekliliği konusundaki düşünceleri değiştirmemiştir.

Soru cevap yöntemi tek başına kullanılabileceği gibi diğer yöntem ve tekniklerle etkili kullanılabilme özelliğine sahiptir. Bu yöntemle öğrencilerin düşündüklerini anlatabilmelerine imkân sağlanmaktadır. Böylece öğrencilerin anlatma becerilerinden biri olan konuşma becerilerinin geliştirilmesine de katkıda bulunulur. “Soru cevap yönteminin kullanım amaçları şöyle sıralanabilir:

1. Öğrencileri eleştirel düşünmeye yöneltmek,
2. Dersin giriş etkinliklerinde dikkati çekme amaçlı,
3. Öğrencileri araştırmaya yöneltmek için rehberlik amaçlı,
4. Toplum içinde konuşma alışkanlığı kazandırmaya yönelik,
5. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve öğrenme öğretme sürecini değerlendirme için,
6. Öğrencilerin de soru sorma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmak,
7. Bloom’un taksonomisine göre bilişsel öğrenmenin alt basamaklarının gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek” (Ocak, 2011, s. 245).

Öğrenme ortamlarında amaç sadece soru sormak değil aynı zamanda çeşitli soru şekilleriyle öğrencilerin konu etrafında düşüncelerini sağlamak ve düşündüklerini ifade edebilmesine zemin hazırlamaktır. “Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde bu yöntemin etkili olması için öğretmenlerin soru seçiminde dikkat etmesi ve yaratıcı cevapların verilebileceği açık uçlu soruları tercih etmesi önemlidir” (Durukan, 2011, s. 70). Düşündüklerini belirli kalıplara bağlı kalmadan daha geniş bir şekilde ifade etme olanağı bulan öğrencinin yaratıcı düşünmesine imkân tanınmış olur. Böylelikle öğrencilerin daha üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunulur.

Örnek olaya dayalı öğretim yönteminin kullanılmasında problemin öğrenciler tarafından analiz edilmesine yardımcı olmak amacıyla ve olayın istenilen yönde tartışılmasını sağlayacak sorular sorarken bu yöntemden yararlanılabilir.

### 2. 1. 4. 3. Tartışma Yöntemi

Öğrenci merkezli bir yöntem olan tartışma yöntemi, herhangi bir konuyla ilgili öğrencilerin düşüncelerini sağlamak, konunun anlaşılmadığı düşünülen kısımlarını açıklamak ve verilen bilgilerin pekiştirilmesini sağlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Demirel, 2005).

Bilişsel ve sosyal becerilerin kazandırılmasında en etkili yöntemlerden biri olan tartışma yöntemi özellikle kavrama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında oldukça etkili olup bir taraftan o ders için planlanan hedeflere ulaşmaya çalışılırken, diğer taraftan da öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmeleri, düşüncelerini savunmaları, birbirlerine saygı duymaları, bilgilerini sınamaları ve kanıtlar karşısında önceki düşüncelerinden vazgeçebilmeleri gibi davranışları kazanmaları sağlanabilir (Vural, 2005). Bu yöntem kullanılarak işlenen derslerde öğrenciler iletişim becerilerini kullanarak kendilerini hem sosyal hem de bilişsel yönden geliştirme imkânı bulurlar.

“Tartışma, öğrenci merkezli bir sınıf ortamının olduğu, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri, düşünme, eleştirme, başkalarının görüşlerine saygı duyma (demokratik tutum), iletişim kurma vb. becerilerini geliştiren bir yöntemdir” (Taşpınar, 2005, s. 27). Bu yöntemle önceden belirlenmiş kurallar dâhilinde, uygun ortam hazırlanarak öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmeleri sağlanarak konuşma ve dinleme becerileri geliştirilebilir. Ayrıca bu yöntem, öğrendiklerini kendi yaşantısında uygulayabilen öğrencilerin günlük hayatlarında da demokratik tutuma sahip olmalarına katkıda bulunabilir.

Tartışma yönteminin farklı şekilleri vardır. “Bunlar: Büyük grup tartışması, münazara, panel, forum ve seminer, vızıltı grupları ve fikir taramasıdır” (İşman ve Eskicumalı, 2003, s. 90).

Tartışma yöntemi birçok derste kullanıldığı gibi Türkçe derslerinde de anlama faaliyetlerine katkıda bulunması amacıyla kullanılabilir. Örnek olay yöntemi kullanılarak yürütülen derste öğrencilere örnek olay hakkında düşünceleri sorularak fikirlerini tartışma fırsatı verilebilir.

### 2. 1. 4. 4. Gösteri (Demonstrasyon) Tekniği

Daha çok psiko-motor davranışların öğretiminde ön plana çıkan bu teknik, herhangi bir konuyla ilgili bilgilerin açıklanmasında ve bu bilgilerin beceri hâline gelmesi için gerekli işlemlerin yapılması durumunda kullanılır (Demirel, 2005). Bazı kaynaklarda ‘gösterip yaptırma yöntemi’ olarak da yer alabilen bu yöntemin birden fazla duyu organına hitap etmesi öğretimin etkililiğini arttırmakta ve öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirmektedir.

“İyi bir gösterim, öğrencilerin bir işi yapılmasını ya da bir sürecin oluşumunu gerçek durumu ile görmelerini ve sözel olarak da duymalarını sağlar. Becerilerin öğretiminde çok etkili bir yöntemdir” (Gözütok, 2006, s. 213). Öğrenme ortamlarında işe koşulan duyu organı ne kadar fazlaysa öğretimin etkililiğinin ve kalıcılığının o kadar fazla olduğu bilgisinden hareketle görme ve işitme duyusunun aynı anda aktif olduğu bu yöntemle becerilerin daha kolay ve daha etkili öğretilbileceği söylenebilir.

Ders işleme sürecinde öğrencilerle aynı ortamı paylaşarak, onların gözü önünde gerçekleştirilmesi öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlamakla birlikte öğrencinin ilgisini canlı tutmaktadır. “Öğretimde gösteri, hem görme hem de işitme duyularını harekete geçirerek sınıf içi etkileşimi artırarak, birtakım teknik ve becerileri öğretmek, olgu ve olaylar arasındaki ilişkilere yönelik ilkeleri açıklamak amacıyla öğrencilerin önünde yapılan etkinliktir” (Ocak, 2011, s. 263). Birden çok duyu organıyla öğrenme sürecine katılan öğrencide öğrenilenlerin de hatırlanma olasılığının daha yüksek olacağı düşünülmektedir.

Gösteri yönteminin uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu konuda iyi yetişmiş olması ve derse hazırlık yapması gerekmektedir. Aksi hâlde öğrencide gelişmesi beklenen istendik davranışların inandırıcılığı azalabilir. “Yapılacak gösteri önceden bir defa tekrarlanarak not edilmelidir. Buna rağmen uygulamada ortaya çıkabilecek aksaklıklar öğrencilere açıklanmalı, sözü çevirme yoluna sapılmamalıdır. Mümkünse gösteri tekrarlanmalıdır” (Ocak, 2011, s. 264). Bu durumun göz ardı edildiği durumlarda davranışların inandırıcılığı azaldığından gösteri yöntemiyle ulaşılmak istenen amaçlara ulaşmak güçleşebilir.

Gösteri tekniğinin kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olması, hazırlık süresinde çok fazla zamana ihtiyaç duyulması ve masraf gerektirmesi kullanımına sınırlılık getirmektedir (Ocak, 2011).

İyi bir hazırlık sürecinden sonra diğer derslerde olduğu gibi Türkçe derslerinde de gösteri tekniğinden etkili bir şekilde yararlanılabilir. Bu sayede öğrenmeler daha kalıcı olmakla birlikte öğrenme ortamının zenginleştirilmesi sağlanabilir.

#### **2. 1. 4. 5. Drama Yöntemi**

En eski öğretme tekniklerinden biri olarak bilinen ve öğrenme sürecinde birden fazla duyu organına hitap ettiği için öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlayan drama yöntemi, dil becerilerinin kullanılmasını gerektiren Türkçe derslerinde de kullanılmaya elverişlidir. “Eğitici drama; önceden belirlenmiş açık ve net eğitim amaçları olan, tüm çocukların kendi öğretmenleriyle birlikte, daha çok büyük motor hareketlerle yaptıkları, ifade etmeye, rol oynamaya, canlandırmaya ve tartışmaya dayalı grup etkinlikleridir” (Önder, 2004, s. 31-32). Öğrenciye kazandırılması istenen birçok beceri bu yöntem aracılığıyla eğlenceli bir şekilde kazandırılabilir.

“Öğrenciler, daha çok bizzat katıldıkları ve hoşlandıkları eylemlerden yaşantı edinirler. Hislerini ve tutumlarını açıklama imkânına sahip olurlar. Dramatizasyon, durumu yalnızca kavrama yerine hissetme imkânını da sağlar” (Calp, 2010, s. 302). Bu yönüyle drama yöntemi, öğrencilerin empati yeteneğinin gelişmesine dolayısıyla da duyuşsal yönden tamamlanmalarına yardımcı olabilmektedir.

Bilişsel, psiko-motor öğrenmelerin yanı sıra duyuşsal öğrenmelere imkân sağlayan drama yönteminin Türkçe öğretiminde kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Maden'in (2010, s. 191) yaptığı çalışma sonuçları, drama yönteminin ve etkinliklerinin dil öğretimi ve dil öğrenme alanlarının bütününde başarıyı artırdığını göstermektedir.

Örnek olay yöntemi kullanılarak okuma anlama çalışmaları yapılırken verilen örnek olayların canlandırılması, metinlerdeki kavramların kişileştirilerek konuşturulması gibi etkinliklerde drama yönteminden yararlanılabilir.

#### **2. 1. 4. 6. Problem Çözme Yöntemi**

John Dewey'in kuramından özünü alan problem çözme yönteminin okuduğunu anlama ve çözümlenme süreçlerinde kullanımının etkili olabileceği düşünülmektedir. “Problem çözme yöntemiyle öğrenme yaklaşımı, bilimsel araştırma yöntemini temel almaktadır. Bu yöntemde zihinsel analiz etme, genelleme ve sentez etme gibi en yüksek bilişsel fonksiyonlar kullanılmaktadır” (Küçükahmet, 2004, s. 60).

İçinde bulunduğumuz çağın gereklerinden biri olarak problem çözebilen ve bunun sonucunda bulduğu çözümleri hayatına uyarlayabilen bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu amaca yönelik olarak eğitimde de bu yöntemden yararlanılması gerekmektedir. “Problem çözmenin insanların hayatındaki önemini göz önünde bulunduran birçok eğitimci, okulda öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin artmasını sağlayacak bir öğretim metoduna yer verilmesi gerektiğini belirtmektedirler” (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s. 75). Gündelik hayatında birçok problemle karşı karşıya kalan öğrenci için bu yöntem, hem ders işleme sürecinde kalıcı öğrenmelerin sağlanmasında hem de günlük hayatın işleyişinde ona yardımcı olabilecek aşamaları içerir. Bu sayede problem çözme becerisini kazanan öğrencilerin yaşadıklarına uyum sağlayabilmelerinin ve sonucunda çözüm üretebilmelerinin daha kolay olacağı söylenebilir.

“Dewey bir problemin çözümünü 5 aşamada formüle etmiştir:

1. Problem tanıma
2. Geçici çözüm yolları (hipotezler) formüle etme
3. Veri toplama, verileri organize etme ve değerlendirme

4. Sonuçlara ulaşma
5. Sonuçları test etme” (İşman ve ESKİCUMALI, 2003, s. 93).

Problem çözme yönteminde öğrenciler süreçte aktif oldukları için kalıcı öğrenme sağlanmış olur. Yapararak ve yaşayarak öğrenen, sonuca kendisi giden öğrencilerin öğrenme ortamlarına daha istekli katılmaları sağlanmış olur. Böylece daha sonraki öğrenmelere de motive olmuş olurlar. Nitekim önceki öğrenmelerin daha sonraki öğrenmeler için oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Okuduğu metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma, metne ilişkin sorulara cevap verme kazanımları analiz etme, ilişki kurma ve değerlendirme gibi zihinsel süreçleri gerektirir. Bahsi geçen süreçler problem çözme yönteminin aşamaları olduğu için okuduğunu anlama ve çözümlenme süreçlerinde dolaylı da olsa bu yöntemden yararlanılmaktadır.

#### **2. 1. 4. 7. Beyin Fırtınası Tekniği**

“Beyin fırtınası sistemli bir yaklaşım ortaya koyması ve yaratıcılık yöntemleri içindeki kullanımı göz önünde alındığında beyin fırtınası, düşünce oluşturmaya yönelik geniş kapsamlı bir yöntemdir” (Rawlinson, 1995, s. 44). Bir grup içerisindeki öğrencilerin aklına ilk gelen fikirleri açığa çıkarma, birbirlerinin fikirlerine saygı gösterme gibi davranışların kazandırılmasında oldukça etkili bir yöntemdir. Öğrencilerin yaratıcı fikirlerinin ortaya çıkarılması açısından önemli olan bu yöntem, öğrencilerde bir konuda farklı fikirlerin olabileceği düşüncesinin oluşmasına da katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin hem bilişsel hem de duygusal yönden gelişmelerine imkân tanıyan bu yöntem bir dersin giriş bölümünde de etkili bir şekilde kullanılarak öğrencilerin derse karşı ilgisini çekmeye yardımcı olabilir. Böylelikle öğrencinin güdülenmesi sağlanarak dersin hedef davranışlarının kazandırılması kolaylaşabilir.

“Beyin fırtınası, bir probleme çözüm aramak için herhangi bir konu hakkında, öğrencilerin düşüncelerini doğru-yanlış ayrımı yapmadan, aklına ilk geldiği gibi söylemesi esasına dayanan ve orijinal fikirler meydana getirmeyi amaçlayan bir öğretim tekniğidir” (Ocak, 2007, s. 255). Bu sayede öğrenme ortamlarında aktif olan öğrencilerin daha kalıcı öğrenmeleri sağlanmış olur. “Sunduğu eğlenceli ortam, eleştirinin kapı dışarı edilmesi, öğrencilerin akıllarından geçenleri rahatlıkla ifade edebilmelerini sağlayan samimi iklimiyle beyin fırtınası, öğrenme ortamını çekici kılmaktadır” (Karaarslan, 2010, s. 32). Fikirlerinin eleştirilmeyeceğinden emin olan öğrencilerin derse karşı motivesinin artacağı böylece dersin amaçlarına etkili bir şekilde ulaşılacağı düşünülmektedir. Bu süreçte öğretmenin tutumu oldukça önem taşımaktadır. Süreci yöneten öğretmen hem sınıftaki öğrencilerin

birbirlerine karşı tutumundan hem de yöntemin etkili bir şekilde uygulanmasından sorumludur.

Çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak kullanılan beyin fırtınası tekniği sistemli olmak zorundadır. Rastgele uygulanması durumunda derslerde istenilen hedeflere ulaşılması mümkün olmayacaktır. Rawlinson'a (1995) göre başarılı bir beyin fırtınası süreci, altı aşamada gerçekleşir:

1. Problemin belirtilmesi ve tartışılmaya başlanması
2. Problemin tekrar tanımının yapılması
3. Tekrar tanımı yapılan problemin, ortaya çıkarılan yeni tanımlarından biri temel alınmak şartıyla kaç farklı biçimde çözüme kavuşturulabileceğinin sorulması
4. Isınma turu
5. Beyin fırtınası
6. Akla gelmesi en zor olan düşünce.

Birçok derste kullanılmaya elverişli olan beyin fırtınası tekniği Türkçe derslerinde de rahatlıkla kullanılabilir. Örnek olay yöntemi kullanılarak işlenen derslerde öğrenci katılımının daha üst seviyeye çıkmasını sağlamak için beyin fırtınası tekniğinden yararlanılabilir. Nitekim "beyin fırtınası tekniği, öğrencilerde araştırma bilincini oluşturmak, gerçekçi problemleri çözme, öğrencilerde girişimcilik ruhunu geliştirme, geleneksel düşünme kalıbını kırma, probleme yönelik düşünce biçimini geliştirme, problem çözümede grupla iş birliği geliştirme ve yaratıcı fikirleri ortaya çıkarmaya katkı sağlar" (Beydoğan, 2001, s. 86).

#### **2. 1. 4. 8. Kavram Haritaları Tekniği**

Yapılandırıcı eğitim anlayışıyla birlikte eğitim sistemimize giren kavram haritaları tekniği, öğrencinin bilgiyi sistematik bir şekilde örgütlemesine imkân tanımaktadır. Bu sayede öğrencilerin öğrenmelerindeki karmaşıklık giderilmiş olup bilgilerin kalıcı olması sağlanmaktadır.

Bu tekniğin etkili bir şekilde kullanıldığı derslerde, öğrenciler kavramlar arasındaki ilişkiyi görsel olarak somutlaştırdıkları için istenilen hedeflere ulaşmada öğretmen ve öğrenciye kolaylık sağlamaktadır. Bu teknik birçok derste olduğu gibi Türkçe dersinde de etkili bir şekilde kullanılırsa öğrencilerin kavramakta zorlandığı soyut bilgileri somutlaştırarak daha kolay ve kalıcı öğrenmeler sağlanabilir.

Örnek olay yöntemi kullanılan eğitim sürecinde konunun amacını ve kapsamını belirleme, konuyu analiz etme aşamalarında kavram haritalarından yararlanılabilir. "Kavram haritaları soru sorma ve tartışma ortamı oluşturma açısından öğretmen tarafından sınıf ortamında etkili bir biçimde kullanılabilir" (Bahar, 2001, s. 34-35).

“Kavram haritaları bir ağacın kökü, gövdesi, dalları gibi konuları ilişkilendirmekte ve öğrenci konunun alt başlıkları ile geneli arasındaki ilişkiyi daha kolay kavrayabilmektedir. Bir nevi öğretilecek konunun haritalandırılması gibi düşünebiliriz” (Süğümlü, 2009, s. 41). Bu yönüyle öğrenci tarafından bilginin birbiriyle ilişkilendirilmesi kolaylaşmış olup öğrenmelerin daha kalıcı olması sağlanabilir.

Bu teknik, öğrencilerin istenilen hedeflere ulaşmasına katkı sağlamakla kalmayıp öğretmene dersi planlamada ve öğretmede fayda sağlayabilir. Dersten önce hazırlanan kavram haritaları ile bilgilerin önemli ve önemsiz olanları birbirinden ayrılmış olup çocuğun dikkati önemli detaylara çekilmektedir (Akyol, 2014). Böylelikle öğrencilerin belirlenen hedeflere doğrudan varması kolaylaşabilir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama ve çözümlenme süreçlerinde metnin ana ve yardımcı düşüncelerini belirleme, metinle ilgili sorulara cevap bulma ve hikâye elementlerinin kavranmasını sağlama açısından kavram haritaları tekniğinden yararlanılabilir. Böylece öğrenmeler daha kalıcı hâle gelerek öğretimin etkili hâle gelmesi sağlanabilir.

Bu yöntem/tekniklerin yanı sıra Türkçe öğretiminde altı şapkalı düşünme tekniği, istasyon tekniği, bilgisayar destekli öğretim vb. de kullanılmaktadır.

Geleneksel eğitim yaklaşımlarının terk edilip çağdaş eğitim anlayışının benimsenmesiyle tercih edilen yöntemlerden birisi de örnek olay yöntemi olmuştur.

### **2. 1. 5. Örnek Olay Yöntemi**

Yaşadığımız çağ, her şeyin hızlı bir değişim içinde olduğu ve bu değişime bireylerin uyum sağlamasının güçleştiği bir dönemdir. Bu anlayışla eğitim programları da yaşanan döneme uygun olarak yenilenmektedir. Günümüz eğitim programlarında bilgiye doğrudan ulaşmak yerine öğrencilere bilgiye ulaşma yollarını keşfedebilme becerisini kazandırmak önemli hâle gelmiştir. Bu bağlamda üst düzey bilişsel becerilerin kullanılması önem kazanmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin ezberden çok kavrayarak öğrendiği, karşılaştığı yeni durumlara uygun çözüm önerileri getirebildiği ve bilimsel yöntem basamaklarını etkili kullanabildiği bir süreç ön plana çıkmıştır. Bu süreçte, etkili bir şekilde kullanıldığında muhatabını hedefe götürecektir yöntemler işe koşulmalıdır. Öğrencinin katılımcı kimliğiyle etkin olduğu yöntemlerden biri de örnek olay yöntemidir.

Aşağıda örnek olay yönteminin tanımı, içerik ve amacı, kısa tarihi, çeşitleri, yöntemin özellikleri, üstün yönleri, sınırlılıkları, yöntemin kullanılmasında dikkat edilecek noktalar, yöntemin planlanması ve uygulanışı, yöntemle birlikte kullanılacak teknikler açıklanmıştır.



### 2. 1. 5. 1. Tanım, İçerik ve Amaç

Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde örnek olay yönteminin farklı isimlerle anıldığı görülmektedir. “Case-work, case study, case-method da denilen bu metot, sık sık simülasyon oyunu, karar veya plan oyunu gibi teknikleri kullandığı için bu tekniklerin ismi ile de anılmaktadır” (Vural, 2005, s. 97). “Bazı kaynaklarda ise örnek olay inceleme, örnek problem çözme, örnek olay gibi isimlerle de anılmaktadır” (Bilen, 2002, s. 179). Öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesini sağlayan bu yöntem “Öğretimde Problem Kullanma” diye de adlandırılır (Kemertaş, 1999).

“Örnek olay inceleme yöntemi”, “Senaryo tabanlı öğrenme” (Demirel, 2005; Süğümlü, 2009; Yaman, 2005) olarak da bilinen bu yöntem, gerçek hayatta karşılaşılabilecek problemlerin sınıf ortamına getirilip öğrencilerin bu problemler üzerinde inceleme yaptıktan sonra probleme çözüm önerileri getirebilmeleri ve bu çözümleri gerçek hayatta karşılarına çıkabilecek problemlere uyarlayabilme becerilerini geliştirmek için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemin çeşitli araştırmacılar tarafından değişik şekillerde tanımı yapılmaktadır (Akgün, 2001; Demirel, 2000; Stensmo, 1999).

Öğrencinin işin içinde olduğu bir yöntem olan örnek olay inceleme yöntemi, “bir olayın ya da sorunun yazılı veya sözlü anlatıldıktan ya da bir film gösterildikten sonra konu hakkında öğrencilerin tartışarak çözüm ve önerilerini ortaya koymaları temeline dayanan” (Aydın, 2008, s. 85) ve “gerçek hayatta karşılaşılabilecek sorunların sınıfta çözülmesiyle öğrenmenin sağlanmasına” (Demirel, 2002, s. 62) katkıda bulunan bir öğretim yoludur. Bu sayede öğrencinin gelecek yaşantılarında da sorun çözme becerisini kullanarak karşısına çıkabilecek sorunları kolaylıkla çözebilme becerisine kavuşabilir.

“Örnek olay inceleme yönteminde sorunun gerçek veya hayalî olması önem arz etmemekle birlikte esas amaç sorunu anlatan kapsamlı bir rapor üzerinde öğrencilerin olayı öğrenmelerini, verileri analiz etmelerini ve sorunu değerlendirmeye çalışmalarını sağlamak ve tartışarak sorunun nedenlerine ya da çözümüne ilişkin tavsiyelerde bulunmalarına imkân tanımaktır” (Küçükahmet, 2004, s. 71). Böylece öğrenciler öğrenme ortamında aktif olarak rol alırlar. Hesapçıoğlu'na (2008, s. 304) göre bu yöntem, “öğrencilerin sorunlu bir olay hakkında gerçek ve geçerli bilgileri bir araya getirmeleri, bizzat kendilerinin bu olayı anlatmaları, olay hakkında verileri toplamaları, bunları öğrenip analiz etmeleri ve değerlendirmeleri yoluyla elde etmelerini sağlayan bir yöntemdir”.

“Örnek olay yöntemi, gerçek yaşam sorunlarıyla öğrencileri yüz yüze getiren bir yöntemdir. Örnek olayın sağladığı en büyük yarar, öğrencilere bildiklerini, kavradıklarını gerçek durumda uygulama fırsatı sağlamasıdır. Bu yöntem, öğrencileri edilgen hâlden kurtarıp etken hâle yani kavramları, ilkeleri uygulama durumuna getirebilir. Öğrenciler gerçek olayla yüz yüze kalmış gibi düşüncelerini ileri sürebilir ve sorunu çözücü öneriler geliştirebilirler” (Sönmez, 2001, s. 219-220).

“Örnek olay yönteminde amaç, kesin doğruları bulmak değildir. Eldeki verileri kullanarak çözüm önerileri geliştirebilmek, bunları değişik düşüncede olanlar karşısında savunabilmek, karşısındakini ikna edebilmek, gerektiğinde başkalarının düşüncelerinden yararlanarak yeni düşünceler demeti oluşturmaya çalışmak olmalıdır” (Şimşek, 2005, s. 18-19). Bu doğrultuda örnek olay yöntemi kavrama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında etkili bir şekilde kullanılabilir (Demirel, 2004).

Örnek olay yöntemi, zihinsel becerilerin geliştirilmesine önemli katkı sağladığı gibi duyuşsal hedeflerin gerçekleştirilmesinde de etkili bir yöntemdir. Nitekim “bu yöntemin amacı, farklı düşünen ve farklı bakış açısına sahip bireylerin ortaklaşa bir sonuca varmalarını sağlamaktır” (Yavuz, 2005, s. 285). Öğrencilerin bu yöntemle kendini başkalarının yerine koyarak farklı bakış açılarına saygı duymayı öğrenmelerine, kendi düşünceleri ile başkalarınıninkileri karşılaştırarak objektif bir bakış açısı kazanmalarına imkân tanınır. “Örnek olay incelemesi, öğrencinin sosyal olaylarda doğru ile yanlış arasındaki farkı anlamasına, doğru ile yanlış arasındaki farklılığın her zaman kesin olarak belirlenemeyeceğini kavramasına, bireyler, gruplar ve topluluklar arasındaki farklılıklar ve benzerlikleri tanımaya, farklı yaşam, inanç, düşünce ve bakış açılarına saygı duymasına, sosyal ve ahlâkî konular ile ilgili bağımsız düşünebilmesine katkıda bulunabilir” (Kabapınar, 2009, s. 51-52). Bu sayede öğrencilerin kendi ahlâkî değerlerini oluşturmasına ve farklılıkları zenginlik olarak görebilmesine katkıda bulunulabilir.

### **2. 1. 5. 2. Örnek Olayın Kısa Tarihi**

Öğrencinin eğitim sürecinde birçok duyu organını işe koşmasını dolayısıyla sürece aktif katılımını gerektiren yöntemlerden biri olan örnek olay yönteminin tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Bu yöntem eğitimde sıklıkla kullanılmaktaydı. “Sümerlerde tarih dersleri örnek olay yöntemi üzerinden işlenirdi. Mısırlılar yaşanmış olayları öğrencilerin bilmesini ve onlardan ders çıkarmasını isterdi, aynı şekilde İbraniler öğrencilere kısa öyküler anlatarak öğrencilerin bu öykülerden ders çıkarmalarını beklerdi, bu duruma “kıssadan hisse” denirdi. Bu yöntem, Farslar, Araplar ve Osmanlılar tarafından da kullanılmıştır. Yine aynı şekilde Eski Yunan’da yiğitlerin kahramanlıkları, masallar, destanlar öyküler sözlü ve yazılı olarak gençlere aktarılır ve bunlarda geçen konular üzerinde tartışmalar yapılırdı” (Alacapınar, 2008, s. 1).

Örnek olay yöntemi bir eğitsel araç olarak ilk kez işletme ve hukuk derslerinde kullanılmış olup daha sonra farklı disiplinler içerisinde kullanılmaya devam edilmiştir (Herreid, 2005). “Hukukçular hâkimlerin yargılamaları sürecinde kararlarını yazdıkları birincil kaynakların üzerinde örnek olay olarak çalışmışlardır ve öğrencilerinin pratik

cesaretleri ile akademik bilgilerini artırmayı ve öğrencilerine meslekleriyle ilgili gerekli becerileri kazandırmayı amaçlamışlardır” (Giordano, 2009’dan akt. Akgün, 2013, s. 49).

Tıp okullarında “büyük turlarda” uzun süre kullanılan örnek olay yaklaşımı Kanada’daki McMaster Üniversitesinde sorun temelli öğrenme olarak ortaya çıkmış ve oradan da tüm dünyaya yayılmıştır (Herreid, 1998).

Örnek olay yöntemi, günümüzde eğitimin her alanında kullanılmaya devam etmektedir.

### **2. 1. 5. 3. Örnek Olay Yönteminin Çeşitleri**

Örnek olayların tek şekli yoktur. Sönmez’e (2001, s. 285-287) göre örnek olayların çeşitleri, genel biçim olarak örnek olay ve sunuş biçimi olarak örnek olay olarak gruplanır:

#### **2. 1. 5. 3. 1. Genel Biçim Olarak Örnek Olay**

Genel olarak örnek olay çeşitleri aşağıda sıralanmıştır:

*Tüm Metin:* Bu tür örnek olay, öğrencinin gereksinim duyacağı tüm bilgileri içerir. Öğrencilerin diğer kaynaklara başvurmasına gerek kalmaz. Öğrencilerden örnek olayı okumaları, analiz etmeleri, bir karara varmaları ve vardıkları kararı arkadaşlarıyla tartışmaları istenebilir. Bu durumda özellikle öğrencilerin örnek olayı analiz edişlerine ve karar verme yeteneklerine bakmalıdır.

*Kısaltılmış Örnek Olay:* Bu tür örnek olaylarda metin bir paragrafla birkaç sayfa arasında değişebilir. Bu durumda kapsam da daralabilir. Metnin daha kısa olması nedeniyle dikkat tek bir nokta üzerine kaydırılabilir; çözüm ya da bir grup sınırlı seçeneği içeren bir senaryo üzerinde çalışılabilir.

*Düzensiz Örnek Olay:* Öğrencilere gereksinim duydukları tüm bilgiler bu tür örnek olaylarla verilebilir. Burada bilgiler belli bir sistematik ya da düzen içinde değildirler. Öğrencilerden örnek olayı anlamlı bir bütün haline getirmeleri sonra da sorunu çözmeleri beklenir.

*Eksik Metin:* Burada öğrencilere çok sınırlı bilgi verilmelidir. Öğrenciler sorunun çözümü için gerekli bilgiyi öğretmenden istemelidirler. Eğer bilgiyi istemezlerse, öğretmen hiçbir açıklama yapmamalıdır. Olay süreç durumunda, öğretmen kısa bir örnek olay sunmalı; öğrencilerden bu durumda karar vermelerini ya da harekete geçmelerini istemelidir. Öğretmen, öğrenciler istediği zaman bilgiyi vermeli; istemedikleri zaman vermemelidir. Eksik metin türü; öğrencilerin analiz yapmalarını, sorunu çözmelerini, doğru soru sormalarını sağlamak üzere düzenlenip kullanılmalıdır.

*Etkileşim Durumu:* Öğrencilere eksik bilgi verilir. Öğrenciler gereksinim duydukları ek bilgileri, gerekli kaynaklara başvurarak toplayabilirler.

*Birbirini İzleyen Örnek Olaylar:* Öğrencilere örnek olayla ilgili bilgi parçacıkları her basamak işlendikten sonra sunulmalıdır. Sunulan her bilgi parçasından sonra, öğrencilerden ek bilgi isteyip istemedikleri sorulmalı; istiyorlarsa, gereği kadar bilgi onlara verilmelidir. Bu sayede öğrencilere anında dönüt verilerek öğrencilerin süreçten kopmalarının önüne geçilmiş olacağı düşünülmektedir.

### **2. 1. 5. 3. 2. Sunuş Biçimi Olarak Örnek Olay**

Yazılı olarak sunulan örnek olaylarının dışında bir de sözlü oyunla, filmle, slaytla, resimlerle sunulan örnek olaylar da vardır. Bunlar dersi daha ilginç duruma getirebilirler. Örneğin; trafikle ilgili karşılaşılan sorunlardan biri renkli slaytlarla, ya da filmle sınıfa sunulduktan sonra, yine en ilginç yerinden kesilip “ Bundan sonra neler olabilir? Niçin?” soruları sorularak tartışma açılabilir. Bu ön tartışmadan sonra filmin devamı izletilerek ikinci bir tartışma ile örnek olayın sunumu tamamlanabilir. Günümüz öğrencilerinin teknolojiyle yakından ilgili olması bu şekilde sunulan örnek olayların öğrencinin ilgisini çekme konusunda daha elverişli duruma gelmesine neden olabilir.

### **2. 1. 5. 4. Örnek Olay Yönteminin Özellikleri**

Örnek olay yöntemi kullanılarak etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için öncelikle örnek olayın günlük hayatta karşılaşılabilecek derecede gerçekçi olması gerekir. Aksi takdirde öğrenci açısından yeterli güdülenme gerçekleşmiş olamaz. Öğrencinin kendi yaşamında, örnek olayda bahsi geçen benzer bir olayla karşılaşacağına inanması gerekir (Hesapçioğlu, 2008). Öğrenci, inanmadığı bir olayı çözmek için uğraşmayacağı için önceden belirlenen amaçlara da ulaşamayacağı düşünülmektedir. Bir noktada öğrenci açısından inandırıcılığını kaybeden örnek olayın beklenen hedeflere ulaşmasının oldukça zor olduğu söylenebilir.

Öğrenciler günlük hayatta birçok yazılı ve görsel şeye maruz kaldığından ve istediğinde hepsine kolayca ulaşabildiğinden öğrenme sürecinde öğrencilerin ilgilerini konuya çekebilme ve bu süreçte aktif olmalarını sağlamak güçleşmektedir. İlköğretim öğrencilerinin hem günlük yaşantılarında birçok ilgi çekici uyarana maruz kalmaları hem de yaşları itibarıyla dikkatlerini bir konuda canlı tutmanın zor olması öğrenme ortamında kullanılacak örnek olayların titizlikle hazırlanmasını gerektirmektedir. “İlköğretim basamağını oluşturan öğrencilerin ilgileri çabuk dağılabildiği için öğrenme ortamlarında kullanılacak örnek olaylar kısa, anlaşılır ve açık bir ifade ile hazırlanmış olmalıdır. Bu

biçimde hazırlanmış örnek olaylar, öğretmen ve öğrencilerin öğretme-öğrenme süreçlerinde daha yararlı olabilir” (Şimşek, 2005, s. 26). Yaşları itibariyle dikkatleri kolayca dağılabilen öğrencilerin süreçten kopmalarının önüne geçmek için örnek olayların seçilmesinde ve hazırlanmasında öğretmene büyük görev düşmektedir. Sınıf ortamına getirilen örnek olayın öğrenci ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmış olduğundan emin olunmalıdır.

Herreid’e (1998) göre iyi bir örnek olayda olması gereken özellikler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Bir hikâye anlatmalıdır.
2. İlgi çekici bir konuya odaklı olmalıdır.
3. En geç 5 yıl öncesini anlatmalıdır.
4. Ana karakterleri ile kişi arasında empati yaratmalıdır.
5. Alıntılar içermelidir.
6. Okuyucu ile ilgili olmalıdır.
7. Pedagojik bir yarar sağlamalıdır.
8. Çatışma yaratmalıdır.
9. Karar vermeye zorlamalıdır.
10. Kısa olmalıdır.

Demirel’e (1998) göre iyi bir örnek olay; öğrenci merkezli olmalı, öğrencilerin bildiklerini ve kavradıklarını gerçek bir duruma uygulayabilmesine, karşılaştığı bir problemi çözebilmesine ve analiz edip sonuca ulaşmasına katkıda bulunabilmelidir.

### **2. 1. 5. 5. Örnek Olay Yönteminin Üstün Yönleri**

“Öğretim yöntemleri arasında gündelik yaşama en yakın yöntem olarak nitelendirilen” (Adalı, 2005, s. 45) örnek olay incelemesi yönteminin öğrenme sürecinde öğrenciyi hedefe götüreceği ve ona problem durumlarında ne yapması gerektiğine dair problem çözme ve karar verme becerisi kazandırmada öğretmenlere ve öğrencilere önemli katkıları vardır:

1. “Sözlü iletişime ek olarak sözsüz iletişim becerileri geliştirilir” (Karaağaçlı, 2002, s. 105).
2. “Öğrencilerin tamamının herhangi bir olay üzerinde tartışarak, ilgili olay hakkında bilgi ve deneyimlerini paylaşarak çözüm önerileri sunmaya çalışmalarını birçok yeteneklerini keşfetme ve geliştirmelerine imkân tanır” (Adalı, 2005, s. 45).

3. “Öğrencilerin bağımsız düşünme, yeni düşünce üretme ve ürettiklerini ortaya koyma ve tartışma yapma becerileri gelişir. Problemi çözmeyi, analiz edip sonuçlandırmayı öğrenirler” (Vural, 2005, s. 99).
4. “Bu yöntemde öğrenciler, farklı problemlerin çözümüne ilişkin başkalarının ya da otorite figürlerinin açıklamaları yerine, kendileri gerçek yaşamın problemleri ile karşı karşıya gelirler” (Uğur, 2007, s. 58). Başka kişiler tarafından önerilen çözümleri incelemek yerine öğrencinin kendi çözümlerini sunması ve problemin çözüm aşamasında aktif olarak yer alması derse karşı motivasyonuna katkıda bulunabilir.
5. “Örnek olay incelemesi yöntemi, olayların detaylı incelenmesini sağlar ve böylece kişilerin olaylara yüzeysel bir bakış açısıyla bakmasını engeller” (Bilen, 2002, s. 181). Öğrenciler, olayların görünen kısmının dışında derinlemesine incelendiğinde farklı olaylarla karşılaşılabileceği düşüncesini benimsemiş olurlar.
6. “Kişisel sorunları, kişisel olmayan bir yaklaşımla çözüme alışkanlığı kazandırır” (Aydın, 2008, s. 87). Toplum içinde gerektiğinde sorunlara tarafsız yaklaşabilme becerisini kazanan öğrenciler sorunların üstesinden daha kolay gelebilirler.
7. “Öğrenciler ders kitabı dışındaki farklı materyallerden de yararlanma imkânına kavuşurlar” (Küçükahmet, 2006, s. 72). Teknoloji çağında yaşayan günümüz öğrencileri için bu durum oldukça önem taşımaktadır.
8. “Öğretmene yaptığı öğretimin etkili olma derecesi ve öğrencilerin başarı dereceleri hakkında bilgi sahibi olma ve değerlendirme fırsatı verir. Böylelikle öğretmen, yaptığı öğretimin etkililiği hakkında geri dönüt sağlamış olur. Bu, hem sınıfın tamamını hem de tek tek bütün öğrencileri anlama olanağı sağlar. Bunun sonucunda öğretmen, öğretimi öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve bilişsel düzeylerine uygun olacak şekilde ayarlar ve eksik yönlerin tamamlanması için gerekli bilgiye sahip olur ve eksiklikleri giderebilir” (Aydın, 2008, s. 88). Böylelikle hem öğrenme süreci içinde hem de bu sürecin sonunda öğrenci ve öğretmene dönüt imkânı sağlanmış olur.
9. “Örnek olay incelemesi yöntemi kalıcı öğrenmeyi sağlar. Yapılan araştırmalar, insanların başkalarından duyduklarından ziyade kendi söylediklerini hatırladıklarını ve zaman geçmesine rağmen daha geç unuttuklarını göstermektedir. Bu yöntemin de amacı, öğrenciye bilgiyi kendisinin bulmasına yardımcı olmaktır. Öğrenci kendi bulduğu bilgileri daha geç unuttur” (Aydın, 2007, s. 234). Yaparak yaşayarak öğrenen bireylerin en kalıcı ve en etkili öğrenmeleri gerçekleştirdiği bilgisinden hareketle bu yöntemle öğrencinin bilgiyi

bulmasına, gerektiğinde uygulayabilmesine yardımcı olunarak öğrendiklerini unutmamasının önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

10. “Bilişsel ve duyuşsal öğrenme alanlarındaki düşünce ve eylem türlerinin eğitimi sağlanır” (Hesapçioğlu, 2008, s. 305). Bu yöntemle tek bir alana değil birden fazla alana yönelik eğitim verilmiş olur.
11. “Gazete, dergi, televizyon, hikâyelerden örnek olaylar elde edilebildiğinden öğrenciler ders kitabı dışındaki araçlardan da faydalanma fırsatını yakalamışlardır. Hikâyelerle karşılaştırıldığında gazetelerdeki haberlerin, hayâli bir mizansenin ötesinde, hayattan kopup gelen bir sahicilik çerçevesinde bir yaşanmışlık hissi oluşturmasından dolayı görece daha kalıcı izler bırakabileceği düşünülmüştür” (Kabapınar ve Baysal, 2004, s. 388). Bu sayede öğrencilerin olayların gerçekliğinden emin olmaları ve sürece güdülenmeleri sağlanmış olur.
12. “Bu yöntem iş birliği, yardımlaşma, paylaşma, demokratik davranışlar kazandırıcıdır” (Yeşil ve Yeşil, 2007, s. 272-273). Öğrencilerin sosyal hayatın gereklerini yerine getirerek yaşadığı toplumla ilişkilerini daha üst seviyeye çıkarmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.
13. “Bu yöntem, kavramları, ilkeleri bilgi düzeyinden uygulama düzeyine getirebilir. Öğrenciler gerçek olayla yüz yüze kalmış gibi, fikirlerini dile getirebilir ve problemi çözücü öneriler geliştirebilir” (Kemertaş, 1999, s. 270). Süreçte edilgen durumdan sıyrılıp etkin duruma gelen öğrenci daha üst düzey becerileri kazanmak için gerekli donanıma sahip olabilir.
14. “Öğrenilmesi somut olan bilgilere göre zor olan soyut ilke ve kavramlar için pratik bir temel sağlar. Hayattan alınan gerçek ya da hayâli olay, öğrenmenin günlük yaşam sorunlarına transferini kolaylaştırır” (Tan vd., 2002, s. 52). Bu sayede öğrencinin gerçek hayat sorunlarına karşı tecrübeli duruma geleceği düşünülmektedir.
15. “Öğrencilerin birbirleriyle iletişimi devam ettirmeleri onların farklı fikirlere saygı gösterme alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olur” (Yılmaz ve Sünbül, 2000, s. 166). Böylelikle sosyal yönden desteklenmiş olan öğrenci her topluma kolayca ayak uydurabilir.

## 2. 1. 5. 6. Örnek Olay Yönteminin Sınırlılıkları

Eğitim ve öğretim sürecine birçok katkı sağlayan örnek olay yönteminin de diğer yöntemler gibi uygulanma süreci öncesinde ve süreç esnasında ortaya çıkan bazı sınırlılıkları vardır. Bunlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

1. “Örnek olay olarak sınıf ortamına getirilmesi istenilen problemle ilgili bir örnek olay yazmak veya bulmak bazen kolay olmayabilir” (Saban, 2004, s. 268). Her soruna uygun örnek olay bulmak zor olabilir.
2. “Öğretmenin önceden çok iyi hazırlanmasını gerektirir” (Küçükahmet, 2004, s. 72). Önceden hazırlıklı olmayan öğretmen uygulama sürecinde dersi iyi yönetemeyeceği için hem zaman hem emek kaybı yaşayabilir.
3. “Tartışmaları yönetmede ve değerlendirmede zorluklarla karşılaşılabilir” (Vural, 2005, s. 100). Bu durumun yaşanmaması için öğretmenin yöntem hakkında donanımlı olması gerekmektedir.
4. “Öğretmenin grup liderliği yapamayacağı durumlarda, olayın ayrıntılarını bilen bir lidere ihtiyaç duyulur. Liderin her zaman bulunabilmesi mümkün olmayabilir” (Küçükahmet, 2006, s. 72). Nitekim her sınıfta her vasfı taşıyabilen öğrenci bulmak oldukça güçtür.
5. “Örnek olaydaki roller abartıya eğilimli olabilir. Bu durum gerçeğin benzerini görme ve algılama yerine ya aşırı eğlenceye ya da üzüntüye neden olabilir” (Karaağaçlı, 2002, s. 106). Bu durumun önüne geçmek için öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşabilecekleri roller sınıf ortamına getirilmelidir.
6. “Eğer çözümler, öğrenciler için varılamayacak türden ise katılanların bu süreçte aşırı derecede zorlanmalarına neden olabilir. Bu durum da öğrencinin dersten kopması söz konusu olabilir” (Hesapçıoğlu, 2008, s. 305) ve hedeflenen davranışlara ulaşmak güçleşebilir.
7. “Örnek olayda bir bütünlük sağlanamazsa öğrenci olay ile kişiler arasında kolay bir bağ kurmayabilir, dolayısıyla öğrencinin derse olan dikkati azalabilir ve katılım düşük olabilir” (Adalı, 2005, s. 46).
8. “Çoğu öğrenci fikir belirtmek istemeyebilir” (Akgün, 2001, s. 144). Süreci yönlendiren öğretmenin sınıf yönetiminin hoşgörüyü açık olması ve öğrencide her fikrin saygıyla karşılanacağı hissi oluşturabilmesi bu durumun önüne geçebilir.
9. “Bazı durumlarda soru cevap kısmı sadece birkaç öğrenci ile devam edebilir. Bu durumu önlemek için öğretmen dikkatli olmalı ve bütün sınıfın derse katılımını sağlamaya çalışmalıdır” (Aydın, 2008, s. 90). Derse katılımı pekiştiren davranışlar sergilenirse sürecin hedeflere uygun bir şekilde yürütülmesi sağlanabilir.
10. “Uygulama sürecinde sorulan sorulara cevap veremeyen öğrencilerin, kendilerine olan güvenleri azalabilir. Hatta öğretmenlerine yönelik olumsuz bir



tutum oluşturmaları bile söz konusu olabilir. Hoşgörülü ve anlayışlı öğretmen davranışlarıyla bu durumun önüne geçilebilir” (Aydın, 2007, s. 237).

11. “Kalabalık sınıflarda uygulanması zor olabilir ve istenilen düzeyde verim alınmaz” (Aydın, 2008, s. 90).

### **2. 1. 5. 7. Örnek Olay Yönteminin Seçiminde Dikkat Edilecek Noktalar**

Belirlenen hedeflere etkili bir şekilde ulaşabilmek için öğrenme içeriğine en uygun olabilecek yöntem ve tekniği seçmek çok önemlidir. Bütün yöntemlerin kullanımında olduğu gibi örnek olay yöntemi kullanılarak işlenecek ders için plan hazırlarken de bazı noktalara dikkat etmek gerekir.

1. *Konu:* Öğrenme içeriğinin özelliği yöntem seçimini etkileyen en önemli hususlardan biridir. Konuya uygun seçilmeyen yöntemle hedeflere ulaşmak güçleşebilir. Dolayısıyla her içerik örnek olay yöntemi kullanılarak işlenemez. “Öğrencinin çevresinde gördüğü, duyduğu veya karşılaşılabileceği olaylar arasında ilişki kurabilmelidir. Önceden bilmediği, duymadığı konuları bu yöntemle öğretmek mümkün değildir. Konu gerçek veya gerçeğe yakın ise bu yöntem kullanılırsa etkili olur” (Adalı, 2005, s. 38).

2. *Öğrencinin Hazır Bulunuşluğu ve Giriş Davranışları:* Öğrenci açısından anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için onların hazır bulunuşluk düzeylerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ayrıca her öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin aynı olmadığı gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır. “Örnek olay yöntemi ile işleyeceğimiz konu ile ilgili öğrenci hazır bulunuşluk düzeyi ve giriş davranışları istenilen düzeyde ise bu yöntemi rahatlıkla uygulayabilir ve arzu edilen sonuca ulaşabiliriz” (Aydın, 2008, s. 92).

3. *Öğrenci Sayısı:* Bütün yöntemlerin kullanımında olduğu gibi örnek olay yönteminin kullanımında da sınıftaki öğrenci sayısını dikkate almak gerekir. “Örnek olay incelemesi yöntemini uygulamada ideal sayı 30 kişidir. Bununla beraber 40 kişilik sınıflarda da uygulanabilir. Öğretmen biraz daha fazla yorulmayı göze alabilirse 50–60 kişilik sınıflarda da uygulanabileceği söylenebilir” (Uğur, 2007, s. 51). Fakat kalabalık sınıflarda uygulanması yöntemin etkililiğini azaltabilir.

4. *Zaman:* Etkili ve verimli bir ders işlemek isteyen öğretmenin her durumda önceden süreci tahmin edebilmesi ve ders planını buna uygun yapması gerekmektedir. “Bu yöntemde tanımlar, ilkeler, genellemeler, hükümler öğrencilere hazır olarak verilmediği için öğrencilerden bulmaları/ulaşmaları istenen bilgilere öğrencilerin ulaşması fazla zaman alıcı olabilir. Bu nedenle, bu yöntem kullanılmaya karar verilmeden önce zaman alıcı olduğu dikkate alınarak dersin planı ona göre yapılmalıdır” (Aydın, 2008, s. 92). Ders işleme sürecinde öğretmen karşılaşılabileceği aksaklıkları öngörüp ona göre plan yapmalıdır.

5. *Sınıfın Düzenlenmesi*: “Bu yöntemin etkili ve doğru bir biçimde uygulanması için sınıfta öğrencilerin “U” biçiminde oturmaları daha uygundur. Çünkü öğrenciler grup arkadaşlarını veya öğretmenlerini rahat görüp konuşulanları daha rahat duyabilirler. Sınıf ortamında öğrencilerin ve öğretmenin birbirlerini rahat bir şekilde görmeleri iletişimin daha güçlü olmasına katkı sağlar” (Adalı, 2005, s. 39). Öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla göz teması kuramayan öğrenciler belli bir süreden sonra süreçten kopabilirler. Bu durumun önüne geçmek için oturma düzeni konuya ve yönetime uygun şekilde oluşturulmalıdır.

6. *Öğretmenin Kişiliği*: Ders işleniş ve yöntemin kullanılma sürecinde en etkili yönlendirici öğretmen olduğu için öğretmenin kişiliği bu noktada önem taşımaktadır. Her durumda öğretmenlerden beklenen hoşgörü ve sabırlı olma davranışları bu yöntemin kullanılma sürecinde de beklenmektedir. “Çünkü bu yöntemin uygulanışında öyle anlar olabilir ki, öğrenci çok basit bir ilişkiyi kuramayıp istenen bilgiye ulaşamayabilir. Böylesi durumlarda öğretmen sabırla, ipuçları vererek konunun ilerlemesini sağlamak durumundadır” (Aydın, 2008, s. 92). Uygulama sürecinde yapılan hataların hoşgörülü bir şekilde düzeltilmesini sağlamalıdır.

### 2. 1. 5. 8. Örnek Olay Yönteminin Planlanması

Eğitim öğretim sürecinde öğrenme içeriğinin daha kolay anlaşılmasını sağlayacak her türlü faaliyet için önceden plan yapıp bu plan doğrultusunda işlenen ders, varılmak istenen sonuca bizleri en kolay yoldan götürecektir. Duruma göre hazırlık yapılmadan gelişigüzel işlenen derste istenen başarıya ulaşmanın zor olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle örnek olay yönteminin uygulanışında da planlama önemli bir yer tutmaktadır. Bu yöntemin planlanmasında dikkat edilmesi gereken noktaları Aydın (2008, s. 93) şu şekilde açıklamıştır:

1. Öğrencinin neleri bilmesi, neleri yapabilir duruma gelmesi istenmektedir?
2. Belirlenen amaçları gerçekleştirmek için konu tespit edilmelidir.
3. Öğretilecek konuya uygun örnek olay olmalıdır.
4. Bu yöntemde derse başlarken öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi veya giriş davranışları belirlenmelidir.
5. İstenen bilgiyi sağlayıcı uyarıcılar, kaynak, araç ve gereç belirlenmelidir.
6. Konunun işleniş basamakları belirlenmelidir.

Süreci iyi yönetebilmek isteyen ve verimli bir ders ortamının oluşmasını isteyen öğretmenin sınıf mevcudunu da dikkate alması gerekmektedir. Nitekim kalabalık sınıflarda bu yöntemi uygulamak farklı hazırlıklar gerektirmektedir. Öğretmen, uygulama öncesinde bu durumu göz önünde bulundurarak gereken önlemleri almalı ve süreç içinde ne yapılması gerektiğini iyi bilmelidir.

### 2. 1. 5. 9. Örnek Olay Yönteminin Uygulanması

Örnek olay yöntemi kullanılarak işlenen bir derste, yöntemin amaca hizmet edebilmesi için yöntemi planlama evresinden sonra yöntemin etkili bir şekilde uygulanabilmesi gerekmektedir. Aksi hâlde öğretim süreci içinde boşa giden çokça zaman olacak ve o dersten verim alabilmek güçleşecektir. Bu gibi istenmeyen durumları yaşamamak için yöntemi uygularken bazı noktalara dikkat etmek gerekmektedir.

Aydın'a (2003, s. 121) göre örnek olay yönteminin uygulanışında iki yol vardır:

#### 2. 1. 5. 9. 1. Öğretmenin Örnek Olayı Hazırlayıp Sunması

- a) *Örnek olayın hazırlanması:* Örnek olay dersin konusuna, öğrencinin ilgi ve seviyesine uygun derse yönelik tutuma katkıda bulunacak özellikte olmalıdır. Öğrencilerde hedeflenen davranış değişikliğini gerçekleştirebilmek ve dersin amacına ulaşabilmesi için konuyu tartışmaya açacak, öğrencilerin analiz etmelerini sağlayacak, örnek olayın hedeflenen yönde ilerlemesine yön verecek kilit soruların önceden hazırlanması gerekir.
- b) *Örnek olayın sunulması:* Derste kullanılmak üzere planlanıp hazırlanan örnek olaylar değişik şekillerde sınıfta sunulabilir. Öğretmen öğrenciye yazılı olarak verebilir. Sınıfa sözlü okuyabilir veya anlatabilir. Örnek olay canlandırılabilir. Öğretmen tepegöz, bilgisayar vb. yansıtıcı ile örnek olayı yansıtarak, öğrencilerin sessizce okumasını veya sınıftan bir öğrencinin sesli okumasını isteyebilir. Bunların yanı sıra bir öğretim tekniği olan kart oyunları tekniği ile de örnek olayı sunabilir. Kart oyunları tekniğinde örnek olayın tamamı veya bir kısmı kartlara yazılır ve sınıfın mevcuduna göre bütün öğrencilere ya da bir kısmına dağıtılır. "Siz olsaydınız ne yapardınız?" sorusuyla çözüm üretmeleri istenir.
- c) *Örnek olayın tartışılması:* Bu aşamada örnek olaydaki esas problem tanımlanarak ve bu problemle ilgili çözüm önerileri üretilip sınıf ortamında tartışılır. Sınıf mevcudu kalabalıksa sınıftaki öğrenciler gruplara bölünerek grupların kendi içlerinde çözüm önerileri getirmelerinin ardından grup başkanı tarafından bu önerilerin açıklanması sağlanır. Böylece her grup kendi görüşünü açıkladıktan sonra ortak bir görüşün ortaya konulmasını sağlamış olur. Ancak öğrencilerin örnek olay konusunda tartışma yapabilmeleri için öğrencilerde ön bilgilerin daha önceden verilmiş olması gerekmektedir. Aksi halde tartışma sonucunda olumlu sonuçlar alınamaz.

- d) *Tartışmanın sonuçlandırılması:* Öğrenci grupların görüş ve önerileri toplanarak özetlenir. Toparlanan öneriler sonuç olarak ortaya konulur. Tartışma sonucunda her grubun önerileri dikkate alınmalı ve ortaya çıkan sonuçlar her grubun ortak sonucu olmalıdır.

### 2. 1. 5. 9. 2. Öğrencilerin Örnek Olayı Hazırlayıp Sunması

a) *Özgür yazım aşaması:* Öğrenciler önce kendi yaşantıları ile ilgili kaleme alacakları bir örnek olay için kendi gruplarını oluştururlar ve düşüncelerini not ederek bir taslak oluştururlar. Öğrencilerin grup arkadaşlarıyla iş birliği yaparak taslağı oluşturmaları daha sonraki aşamalar için oldukça önemlidir.

b) *Örnek olayı kaleme alma aşaması:* Öğrenciler önceki aşamada birlikte belirledikleri bir olay ya da sorunla ilgili bir sayfalık bir yazı yazarlar.

c) *Örnek olayı paylaşma evresi:* Bu aşamaya gelindiğinde öğrenciler kendi yazdıkları örnek olayı sunarlar ve yazılan olaylar hakkında tartışmayı başlatırlar. Öğretmen ve grup üyeleri bu sırada örnek olayla ilgili yönlendirici sorular sorabilir. Bu aşamada yönlendirici soruların sürecin verimli olmasıyla doğrudan ilgisi olduğu için soruların nitelikli olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir.

d) *Grupla çalışma sürecinin değerlendirilmesi ve sonuç aşaması:* Grup içerisinde olaylar değerlendirilerek öneriler geliştirilir. Daha sonra grup üyeleri bu aşamada varılan sonuçlarla ilgili birbirlerine geribildirim sağlarlar.

### 2. 1. 5. 10. Örnek Olay Yönteminin Etkili Kullanımı İçin Rehber İlkeler

Örnek olay yönteminin kullanımında dikkat edilmesi gereken bazı rehber ilkeler vardır. Öğretmenin bu ilkeleri bilmesi yöntemin kullanılmasını daha etkili hâle getirerek dersin belirlenen hedeflerine ulaşılmasını kolaylaştıracaktır.

“Örnek olaylar gerçek olaylara uygun olarak hazırlanmalı, bu alanla ilgili çalışacaklara kılavuzluk yapacak nitelikte, bireylerin duyuşsal özelliklerini de geliştirmelerine imkân tanıyacak yapıda olmasına dikkat edilmelidir” (Bilen, 2002, s. 179). Sınıfta sunulan örnek olay öğrencinin gözünde ne çok hayâli ne de çok basit olmalıdır. Öğrenci, kendine gerçekçi gelmeyen olayları çözmek istemeyeceği gibi ona basit gelen olayları da çözmek istemeyebilir. “Bu anlamda öğrencinin olaydan yaşanmışlık ya da yaşanabilirlik duygusunu alması, olaya nüfuz edebilmesi adına çok önemlidir” (Kabapınar, 2009, s. 46).

“Örnek olay yöntemini kullanmak isteyen öğretmen gerçek bir olayı sınıfta tartışmaya sunacaksa olaydaki yer, zaman ve kişi adlarını değiştirmeyi ihmal etmemelidir” (Özyürek, 1983’ten akt. Özkan, 2010, s. 40).

“Örnek olay konusu görsel-işitsel eğitim materyalleri ile desteklenerek olayın sadece tiyatro konumundan kurtarılarak, temel amacın *öğretim-öğrenme süreçlerinin zenginleştirilerek öğrenmeyi kolaylaştırmak ve etkinleştirmek olduğu* göz ardı edilmemelidir” (Taşpınar, 2005, s. 161). Bu yöntem kullanılırken örnek olayların sadece öğrenme aracı olduğu unutulmamalı; öğrencilerin temel amaçtan uzaklaşmasına, eğlenmenin öğrenmenin önüne geçmesine yol açacak durumlar kontrol altına alınmalıdır.

Doğanay’a (2007, s. 171) göre yöntemin etkili olmasında sınıf oturma düzeni de çok önemlidir. Bu yöntemin süreç boyunca verimli bir şekilde ilerlemesi ve sınıf iletişiminin istenilen seviyede olabilmesi için öğrencilerin “U” biçiminde oturmaları uygundur. Böylesi bir oturma düzeni ile öğrenciler daha nitelikli bir iletişim kurabilecek, göz teması kurarak birbirlerinin sözsüz ifadelerini daha rahat okuyabileceklerdir. Ancak U biçiminde oturma düzeninin her sınıf için uygun olamayabileceği de bilinmektedir. Bu nedenle öğretmen, en uygun oturma düzenini sınıfının özelliğine göre kendi belirlemelidir.

“Olayın incelenmesi sırasında en iyi çözümü üretme yerine olayın olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya çıkaran bir yaklaşımla çeşitli çözüm yolları bulunması, yani seçenekli çözüm yollarının saptanması tercih konusu olmalıdır” (Bilen, 2002, s. 180). Bu sayede öğrenciler birden fazla bakış açısıyla olayları inceleyebilir ve en uygun yolu kendisi bulabilir. Bu durum öğrencinin kendi yaşantısında da problemlerin tek bir çözümünün olduğu yanılgısından uzaklaşmasına yardımcı olabilir.

Diğer yöntemlerin etkili ve amaca hizmet edecek şekilde kullanılmasındaki en önemli etkenlerden biri olan öğretmen davranışlarının örnek olay yönteminin kullanılmasında da önemli olduğu bir gerçektir. “Öğrenciler sınıf ortamında özgür olmalı, “öğretmenim benden ne söylememi bekliyor” kaygısına kapılmadan, bireysel bakış açısını, değer yargısını, kavramlandırmasını korku ve endişeye kapılmadan dile getirebilmelidir. Bir diğer deyişle öğretmenin tutarlı bir anlayış içerisinde demokratik bir kişiliğe sahip olması, karşısındaki öğrencilerin birey olduğunu kavraması önem kazanmaktadır” (Kabapınar, 2009, s. 46-47). Demokratik kişiliğin içinde bulunan sosyal çevreden etkilendiği düşünüldüğünde özgür sınıf ortamında fikirlerini rahatlıkla dile getirebileceğini bilen öğrencilerin bu sayede özgür düşünceleri desteklenmiş olacak ve başkalarının fikirlerine saygı duymanın önemini kavrayabilecekleri düşünülmektedir.

Her yöntemin uygulanışında olduğu gibi “örnek olay yönteminin de uygulanışında hem ilgili olayda etkin rol alanlar hem de izleyen diğer öğrenciler için gergin olmayan rahat bir ortam oluşturulmaya özen gösterilmelidir. Bunun gerçekleştirilmesindeki temel

öğelerden birinin de öğretmen olduğu ve öğretmenin sözlü ve sözsüz iletişim becerilerinin anılan süreçte etkin olduğu göz ardı edilmemelidir” (Taşpınar, 2005, s. 161). Öğretmen gerektiği yerde öğrenme ortamına müdahale edecek konumda olduğu için bu süreçte iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanmasının öğretimin etkililiğini artıracığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin bireysel ya da grupla birlikte inceleme yapma fırsatı bulunduğu bu yöntemde öğrenciler, arkadaşlarıyla iş birliği içinde çalıştıkları zaman örnek olay incelemelerinin daha verimli olabileceği ve öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine imkân tanınmış olabileceği düşünülmektedir (Yavuz, 2005). Bu sayede öğrencilere kendilerini toplum önünde rahatça ifade edebilecekleri ortam sağlanmış olacak ve Türkçe dersinin amaçlarından biri de gerçekleştirilmiş olacaktır.

Diğer yöntem ve tekniklerin kullanılmasında olduğu gibi örnek olay yönteminin kullanılmasında da elde edilen sonuçlardan öğrencilerin haberdar edilmesi gerekir. “Örnek olayla ilgili sürecin sonunda özet yapılarak sonuçlar çıkarılmalıdır” (Taşpınar, 2005, s. 161). Böylelikle öğrenci dersin sonunda varılması istenen sonucu öğrenmiş olur.

### **2. 1. 5. 11. Örnek Olay Yönteminde Kullanılan Teknikler**

Örnek olay yönteminde aşağıdaki teknikler kullanılabilir

*Beyin Fırtınası:* “Beyin fırtınası bağımsız fikirlerin hızla masaya serildiği ve en mantıklı uygulanabilir fikirlerin seçildiği çözüm sunma seanslarıdır. Buna “buluş fırtınası” da denilmektedir” (Vural, 2005, s. 104). “Bu teknikte süreci yöneten öğretmen öğrencileri yöreklendirmeli, hepsinin çözüm sunmalarını istemeli ve onlara imkân tanımalı, kendisi bu süreçte hiçbir görüş belirtmemelidir” (Sönmez, 2001, s. 225). Öğretmenin görüş bildirmesi durumunda öğrenciler bu görüşlerden etkilenebilir ve öğrenciler kendi düşüncelerini rahatça dile getirmeyebilir ve bu tekniğin amaçlarından biri olan bağımsız düşüncelerin ifade edilmesi engellenmiş olabilir.

Bağımsız fikirleri ortaya çıkarmayı amaçlayan “beyin fırtınası tekniğinde eleştiri, yargılama ve değerlendirme dışarıda bırakılmalıdır” (Özden, 1999, s. 166). Fikirlerinin yargılanmadığını gören öğrenci öğrenme ortamında kendini daha özgür hissedeceği için fikirlerini daha rahat bir şekilde dile getirebilir. Bu teknikte fikirlerin niteliğinden çok niceliği önemlidir. Öğrenci hangi fikri dile getirirse getirsin fikirlerinin değerli olduğu kendisine hissettirilmeye çalışılmalıdır.

Vural’a (2005, s. 105) göre beyin fırtınası tekniğinin yararları şunlardır:

1. Tüm öğrenciler katılabilir.
2. Oldukça az zamanda çok fikir, çok çözüm üretilir.
3. Herhangi bir araç- gereç gerektirmez.

4. Öğrenciler açısından, öğrenme de motive edicidir.
5. Öğrencilerin farklı düşüncelere saygılı olmalarını sağlar.
6. Demokratik bir ortamdır. Farklı görüş ve düşünceler kabul görür.
7. Söylenenlerin kalitesinden çok sayısı önemlidir.
8. Karşılıklı etkileşim hızlı ve etkili olduğu için öğrenme de etkili ve hızlıdır.

Beyin fırtınası tekniği ile örnek olay yönteminin öğrenciye katkısı düşünüldüğünde benzerliklerin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda örnek olay yöntemi ile birlikte beyin fırtınası tekniğinin kullanılması hedeflere daha kolay ulaşılmasını sağlayabilir.

**Çalıştay:** Hedef davranışların en az uygulama düzeyinde ve öğrenci sayısının fazla olmadığı durumlarda kullanılabilen bu teknikte öğrenciler, kendi gruplarından bir yönetici seçmeli veya bu görevi öğretmenin kendisi üstlenmelidir. Konunun grup üyelerine sunulmasından önce planlanması gerekmektedir. Daha sonra grubun diğer üyeleri konu işlenirken hangi yöntem ve ilkelerin ön plana alınması konusunda fikir alışverişinde bulunabilirler. Önerilen çözüm özetlendikten sonra her bireye sunulmalıdır. Öğretmen bireye kılavuzluk yapmalı, onların özgürce çalışacakları ortamı oluşturmalıdır (Sönmez, 1994).

**Kubaşarak Öğrenme:** Bu tür öğrenmede bilimsel yaklaşımla birlikte demokratik anlayış ön plandadır. Süreci yönlendiren öğretmen, bu yaklaşımda öğrencileri önce iki ile altı kişilik gruplara ayırmalı; bu ayrımı yaparken de gruplarda her düzeyden öğrenci bulunmasına dikkat etmelidir.

Bu tür öğrenmede aşağıda yer alan aşamalı sıraya uyulmasına özen gösterilmelidir:

1. Konuyu belirleme,
2. Kubaşarak planlama,
3. Çalışmaya başlama,
4. Analiz ve sentezleme,
5. Bilgiyi sınıfa sunma,
6. Değerlendirme (Sönmez, 2001, s. 26).

**Karar Verme:** Toplumsal sorunların çözüme kavuşturulmasında en çok kullanılacak aşamalardan biridir. Sosyal bilimlerin hem hedef davranışlarına hem de içeriğine en uygun aşamalardan biri de karar vermedir. Bu süreçte aşağıdaki işlem basamaklarına uyulabilir:

1. Problemin farkına varma,
2. Problemi tanımlama (Ne olduğunun, ne olmadığı ve sınırlarının belirlenmesi),
3. Seçenekleri belirleme (Hangi çözümlerin nasıl kullanılacağı ve getireceği sonuçların neler olduğunun teker teker saptanması),
4. Seçeneklerin her birini değerlendirme,

5. Bir planı uygulama (Verilen kararlardan birinin uygulanmaya konması),
6. Sonuçları değerlendirme (Sönmez, 2001, s. 226).

Örnek olay yöntemi kullanılırken bahsi geçen örnek olayın ne olduğu ve sonunda ne gibi önerilerde bulunulacağı sorularına cevap bulurken bu süreçten yararlanılabilir.

*Problem Çözme:* “Problem; bireyin içinde bulunduğu durumla olmasını istediği durum arasında engelin olması ve bunun bireyde gerilim yaratması durumudur. Problem çözme ise bireyin ulaşmak istediği amacın önündeki engellerle başa çıkabileceği bir yol bulması sürecidir” (Ülgen, 2001, s. 66-67). Bilimsel araştırma sürecini içeren problem çözme yönteminde bireyin karşılaştığı güçlükler karşısında başkalarının karar vermesini beklemek yerine kendi kararlarını verebilmesini ve bulduğu çözüm yollarıyla bilgilerini kullanma fırsatı yakalamasını sağlar (Erden ve Akman, 2001).

Örnek olay yöntemi kullanarak ders işleyen bir öğretmen öğrencilere problemi sorduktan sonra öğrencilerden çözüm yolları üretmeleri aşamasında bu tekniğe başvurabilir.

### 2. 1. 6. Tutum

Bireylerin herhangi bir durumda veya işte başarılı olabilmesi için öncelikle o davranışı yapmaya hazır olması gerekir. Davranışa hazırlayıcı etkenlerin başında ise o işe karşı geliştirdiği tutum gelmektedir. “Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, güdü ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir” (İnceoğlu, 2000, s. 5).

Morgan (1995), çok geniş bir kavram olan tutumları, doğrudan doğruya gözleyemediğimizi; yalnız bireyin yaptıklarından yola çıkarak anlayabileceğimizi ifade etmektedir.

“Tutum, bireylerin belirli bir kişiyi, bir grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hâli veya eğilimidir” (Özgüven, 1994, s. 336).

Gerek eğitimde gerekse diğer alanlarda tutumların önemi inkâr edilemez. Baysal ve Tekarslan (1996) bu önemi şu şekilde ifade etmiştir:

1. Bir taraftan tutumların işlenerek biçimleri ortaya çıkarılabilecek, davranışların önceden tahmin edilmesi imkânı oluşacaktır.

2. Aynı zamanda tutum değişme aşamaları öğrenilerek kişilerin davranışların, tutumların etkilenmesiyle kontrol altına alınması sağlanabilecektir.

“Tutum, kişide bir şeye karşı ilgi uyanmasını sağlayan, merak ve değerlendirme gibi özellikleri de kapsadığı için sadece öğrenmenin olup olmasını değil aynı zamanda öğrenme tarzını da değiştirir, yani kişinin bilişsel stratejileri kullanmasını etkiler” (Atasoy



2002, s. 68). Olumlu tutuma sahip kişilerin bilişsel stratejileri daha etkili bir şekilde kullanabileceği düşünülmektedir.

Tutumlar, eğitim öğretim sürecinde öğrencinin başarısını veya başarısızlığını etkileyen en önemli faktörlerden biri olup öğrencinin derse karşı olumlu tutumlarının onu başarılı; olumsuz tutumlarının ise başarısız kılabilirdiği gözlemlenmiştir. Nitekim Açıköz'e (1992, s. 93) göre "Eğitimde başarıyı etkileyen değişkenlerden biri de öğrencinin konu, okul, öğretmen vb. ögelere ilişkin tutumudur. Öğrencinin eğitimle ilgili tutumlarının olumlu olması onun başarısını arttıracaktır".

## 2. 1. 7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde örnek olay yöntemi kullanılarak yapılan çalışmalara yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki başlık altında tarihsel olarak eski olandan yeni olana doğru kısaca değinilmiş olup çalışmalar, bu tezle ilgisi bakımından değerlendirilmiştir.

### 2. 1. 7. 1. Yurt içi Araştırmalar

Çamur (2008), *Örnek Olay Yönteminin Mürettebat Koordinasyonu Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi* isimli çalışmada deneysel model türlerinden, "son test kontrol gruplu" araştırma deseni kullanmıştır. Deney grubunu 24, kontrol grubunu ise 23 öğrencinin oluşturduğu çalışmada öğrenciler, Kara Havacılık Okulunda, 2007-2008 Eğitim/Öğretim yılında 43. Dönem Helikopter Pilot Subay Temel Kursunu takip eden öğrenciler arasından belirlenmiştir. Nitel ve nicel veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı çalışmada başarı testi nicel veri toplama aracı olarak, görüşme formları ise nitel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme formlarının değerlendirilmesi neticesinde elde edilen bulguların da desteklediği sonuca göre mürettebat koordinasyonu dersinde örnek olay yöntemi uygulamasının, geleneksel öğretimle karşılaştırıldığında öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür.

Süğümlü (2009), *Dil Bilgisi Öğretiminde Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği: Kelime Türleri Örneği* isimli çalışmada ön test- son test gruplu deneysel deneme modeli kullanmış, çalışmasını 6. sınıf öğrencilerinden biri deney biri kontrol grubu olarak seçilen toplam 46 öğrenci ile yürütmüştür. Çalışmada kelime türleri konusu, deney grubuna senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımı, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem kullanılarak işlenmiştir. Araştırmanın başında ve sonunda her iki gruba da bilgi testi uygulanmış olup deney grubunda işlenen dersler video kamerayla kayıt altına alınmıştır. Deney grubuna verilen senaryolar araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler kullanılmış olup bilgi testi sonuçları nicel

değerlendirme teknikleri; video kamera kayıtları nitel değerlendirme teknikleriyle yorumlanarak sonuçlar elde edilmiştir. Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımı ile geleneksel yöntem karşılaştırıldığında senaryo tabanlı öğrenmenin Türkçe dil bilgisi öğretiminde başarıya katkısı olduğu, Türkçe dil bilgisi öğretimi ile dil bilgisine ait kavramların karmaşıklığını azalttığı, öğrencilerin derse güdülenmeyi sağladığı ve bunun sonucunda derse katılımını artırdığı ve dil bilgisi kavramlarını öğretmede daha başarılı olduğu sonucuna varıldığı görülmüştür.

Özkan (2010), *Örnek Olay Yönteminin Hayat Bilgisi Dersi Öğrenme Ortamlarında Kullanımının Etkililiği* isimli çalışmada doküman incelemesi yapmış ve 11 ayrı ders kitabı, ilgili öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarını incelemiştir. İnceleme sonucunda hayat bilgisi 1. sınıf ders kitaplarında görsel örnek olayların sayısının, 2. ve 3. sınıf ders kitaplarında ise yazılı örnek olayların sayısının fazla olduğu belirlenmiştir. Ders kitaplarında yer alan soru tiplerinden düşünsel soruların, empatik ve ahlâki sorulara göre daha fazla olduğu tespit edilmiş, öğrencilerde yazılı örnek olayların farklı bakış açıları oluşturacağı ifade edilmiştir. Görsel örnek olayların olumlu ve olumsuz, doğru ve yanlış durumları bir arada sunduğu, öğrencilerin bilgiyi kendilerinin yapılandırmasına imkân tanıdığı belirlenmiştir. Uygulamada öğretmenlere, önceden hazırlanan 15 soru sorulmuştur. Çalışmada görüşme yapılan öğretmenlerden gönüllük esasına göre seçilen 15 sınıf öğretmeni araştırmanın gözlem bulgularının elde edileceği çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu öğretmenler üçer ders saati gözlenmiş ve elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda; öğretmenlerin örnek olay yöntemini ders sürecinde uygularken örnek olay öncesi sorular sorduğu, örnek olayı anlattığı ve örnek olayı sonuca bağladığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ders sürecinde örnek olay öncesi, örnek olayı uygularken ve örnek olay sonrası kullandığı soru tiplerinden düşünsel soruların ağırlık kazandığı görülmüştür. Örnek olayın öğrencilere bütün veya kesilerek okunduğu, anlatıldığı ve örnek olayın öğrencilere drama yöntemiyle sunduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenme ortamında öğrenci ders kitapları, ilgili öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki örnek olaylara ek olarak kendi ve öğrencilerin yaşantılarından örnek olaylar sunduğu belirlenmiştir. Örnek olayın sonuca bağlanmasının ve gerçek hayatla ilişkilendirilmesinin çoğunlukla öğretmen tarafından yapıldığı görülmüştür. Ders sürecinde bazı öğretmenin öğrenciyi sonuca yönlendirdiği ve birden fazla sonuç olabileceğini ifade ettiği belirlenmiştir. Hayat Bilgisi öğrenme ortamlarında öğrencilerin çoğunlukla öğretmenin düşüncelerini ön planda tuttuğu tespit edilmiştir

Aydemir (2010), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Örnek Olay Yönteminin Öğrencilerin Çevre Bilincine ve Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi* isimli çalışmada ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinin “Ülkemizin Kaynakları” ünitesinde öğrenci başarısı ve tutumu

üzerinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ve örnek olay yönteminin kullanıldığı öğrenme - öğretme süreci ile ilgili öğrencilerin duygu ve düşüncelerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Deneysel modelin ön test son test kontrol gruplu desen kullanılarak gerçekleştirilen araştırma, 30 kişilik deney grubu ve 30 kişilik kontrol grubu ile sürdürülmüştür. 6 hafta boyunca devam eden çalışmada öğrencilere araştırma sürecinde öncelikle ön başarı testi ve ön tutum ölçeği uygulanmış, uygulamanın sonunda yapılan son başarı testi ve son tutum ölçeği ile sonuçlar karşılaştırılmıştır. Uygulamanın bitiminden 6 hafta sonra da kalıcılık testi yapılarak ulaşılan veriler SPSS programı yardımıyla analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, deney grubu ile kontrol grubunun son test başarı puan ortalamaları, son tutum ve kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubunun daha başarılı olduğu, bahsi geçen yöntemin öğrencilerin derse katılımını ve derse yönelik ilgisini artırdığı, derse karşı olumlu tutum geliştirdiklerini, temel beceri ve değerlerinin gelişimine katkıda bulunduğu sonuçlarına ulaşıldığı görülmüştür.

Sancar (2010), *İlköğretim Birinci Kademedeki Fen ve Teknoloji Öğretiminde Kullanılan Örnek Olay Yönteminin Etkililiği* isimli çalışmasında ilköğretim birinci kademedeki 4. ve 5. sınıflarda okutulan fen ve teknoloji dersinin "Kuvvet ve Hareket Ünitesi"nin öğretiminde kullanılan örnek olay yönteminin akademik başarıya ve derse yönelik tutuma etkisini araştırmayı amaçlamıştır. 4. ve 5. sınıfların her birinden ikişer şube olmak üzere 4 sınıf seçilmiş olup her iki sınıf için de bir şube kontrol diğer şube ise deney grubu olarak belirlenmiştir. 4 hafta süren uygulamada veri toplama araçları olarak 4. sınıf fen ve teknoloji dersi başarı testi, 5. sınıf fen ve teknoloji dersi başarı testi, fen bilgisi tutum ölçeği ve kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Ulaşılan veriler sonucunda deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları karşılaştırıldığında, deney grubunun daha başarılı olduğu görülmüştür. Aynı çalışmanın sonucunda derse karşı tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak bahsi geçen yöntemin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde etkisinin olduğu; fakat derse yönelik tutumlarına etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Kocadağ (2010), *Senaryo Tabanlı Öğrenme Yönteminin Genetik Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Üzerindeki Etkisi* isimli çalışmasını, ilköğretim sekizinci sınıfta öğrenim gören toplam 40 öğrenci ile yürütmüştür. Çalışma verileri, genetik bilgi testi ve mülakat metodu yöntemiyle elde edilmiş olup genetik bilgi testi uygulamanın başında ve sonunda olmak üzere iki kez kullanılmıştır. Uygulama sonunda ulaşılan bulgular, senaryo tabanlı öğretim yönteminin sekizinci sınıf öğrencilerinin kalıtım, DNA ve genetik kod konularındaki bilgi eksikliklerinin ve kavram yanılgılarının giderilmesi üzerindeki etkisinin yorumlanması amacıyla kullanılmış olup son testten elde edilen bulgulara göre bahsi geçen yöntemin, öğrencilerin bilgi eksikliklerinin ve kavram yanılgılarının giderilmesi

üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilere uygulanan mülakat sonucunda ulaşılan veriler, öğrencilerin derse yönelik tutumlarının ve bireysel gelişmelerinin olumlu yönde geliştiğini göstermiştir.

Yılmaz (2011), *Örnek Olay Yönteminin Lise 9. Sınıf Öğrencilerinin Anlatım Bozuklukları Konusundaki Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi* isimli çalışmasında örnek olay yönteminin lise birinci sınıf anlatım bozuklukları konusundaki başarılarına, kavram öğretimlerine ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, lise 1. sınıfta öğrenim gören 72 öğrenci ile gerçekleştirilmiş olup kazanımlar, kontrol grubuna geleneksel yöntemlerden soru cevap ve düz anlatım yoluyla deney grubuna ise belirlenen kazanımlara uygun örnek olaylar yazılarak iki hafta boyunca verilmiştir. Deney ve kontrol grubuna uygulamanın başında ön test uygulanmış ve uygulama sonrasında da son test uygulanarak veriler elde edilmiştir. Araştırma verileri anlatım bozuklukları başarı testi ve Türkçe tutum ölçeği yardımıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Akgün (2013), *Sekizinci Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersinde Örnek Olay Yöntemiyle Öğretimin Öğrenme Düzeyine ve Kalıcılığa Etkisi* isimli çalışmasında yarı deneysel desenin (quasiexperimental design) ön test son test, bir deney ve bir kontrol gruplu deneme modelini kullanmıştır. Deney grubunda demokrasi kültürü temasının her kazanımı için ayrı bir örnek olay tespit edilerek “örnek olay yöntemi ile öğretim”; kontrol grubunda ise “yapılandırmacı öğretim” yaklaşımına uygun hazırlanan mevcut öğretimin uygulandığı çalışmada deneysel işlemin sonrasında her iki gruba da son test uygulanmış, son test uygulamasından 56 gün sonra ise öğrenilenlerin hatırlanma düzeyini belirlemek için kalıcılık testi uygulanmıştır. Nicel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, grup içi tekrarlı ölçümlerin arasındaki farkın anlamlılığının testinde eşleşmiş grup t-testi kullanılmış ve dokuz kazanımın ikisinde deney grubu öğrencilerin son test sonuçları kontrol grubundan daha olumlu, ikisinde de kalıcılık testi sonuçları daha olumlu olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda örnek olay yöntemi ile işlenen derslerin öğrencilerin kazanım düzeylerine yapılandırmacı yaklaşıma göre işlenen derslerden daha fazla olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Ceylan (2016), *Hayat Bilgisi Dersinde Senaryo Tabanlı Öğrenme Yöntemi İle Kavram Öğretiminin Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisi* adlı çalışmasında, çalışma grubunun belirlenmesinde tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırma, yarı deneysel desende gerçekleşmiş olup ilkökul üçüncü sınıfta öğrenim gören deney (21) ve kontrol (22) grubu toplam 43 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma verilerini toplamak amacıyla Kavram Yanılgıları Belirleme Formu, Kavram Başarı Testi, Hayat Bilgisi Tutum Ölçeği ve Kavram Kalıcılık Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, senaryo

tabanlı öğrenme yönteminin meteoroloji, tahmin, grafik ve cumhuriyet kavramları özelinde kavram öğrenme başarısı ve kavram kalıcılığına ve hayat bilgisi dersine yönelik tutuma anlamlı düzeyde etkisi olduğunu göstermiştir.

Ütkür (2016), *Örnek Olay Yönteminin Hayat Bilgisi Dersinde Uygulanmasına Yönelik Bir Eylem Araştırması* isimli doktora tezinde ilkokul 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi derslerinde örnek olay yöntemini sınıf ortamında nasıl kullandıklarını belirlemek ve öğretmenlere verilen örnek olay temelli eğitimin ardından bu yöntemin sınıf içi kullanım niteliğinde ortaya çıkan değişimi tespit etmeyi amaçlamıştır. Nitel bir çalışma olan araştırmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, özel ve devlet okullarında görev yapan yedi tane sınıf öğretmeni ve onların öğrencileri oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında açık uçlu ön algı ve son algı anketi, gözlem formu, öğretmen günlükleri, öğrencilerle birebir yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğretmenlerin oluşturduğu örnek olay metinlerinden yararlanıldığı görülmüş olup veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin verilen eğitimden memnun kaldıkları ve bu eğitimin diğer meslektaşlarına da uygulanmasının iyi olacağını ifade ettikleri görülmüştür.

Taneri (2017), *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Senaryo Tabanlı Örnek Olay Yönteminin Üretim ve Tüketim Bilincinin Kazandırılmasına Etkisi* isimli çalışmada senaryo tabanlı örnek olay yönteminin üretim ve tüketim bilincinin kazandırılmasına etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için öğrencilerin kullanılan yöntemle ilişkin görüşleri alınmış, araştırmada kullanılan yöntemin kullanılması ve geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanılarak nicel verilerin elde edildiği araştırma, karma yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Bu verileri elde edebilmek için Tüketim Bilinci Ölçeği geliştirilmiştir. Aynı çalışmada nicel verilerin açıklanması için ders planları, etkinlikler ve sorular hazırlanmış; böylece araştırmanın nitel verileri toplanmıştır. 50 ilkokul öğrencisinden oluşan örneklemin deney grubunun 28, kontrol grubun ise 22 öğrenciden oluştuğu görülmüştür. Araştırma sonucunda kullanılan öğretim yönteminin tüketim bilinci üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüş olup araştırmanın nitel verilerinden ulaşılan bulgular öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplardan hareketle kullanılan yöntemle ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir.

Sarı (2017), *Tahmin-Gözlem-Açıklama ile Birleştirilmiş Örnek Olay Yönteminin Genel Kimya Laboratuvar Deneplerinde Kullanılmasının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısı ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin İncelenmesi* isimli yüksek lisans tezini 42 fen bilgisi öğretmen adayıyla yürütmüştür. Araştırmasında verileri toplamak amacıyla kimya başarı testi, TGA yöntemiyle birleştirilmiş örnek olay yöntemine

dayalı çalışma yapıkları ve Okey, Wise ve Burns (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Geban, Aşkar ve Özkan (1992) tarafından gerçekleştirilen bilimsel süreç beceri testi kullanmıştır. Yapılan analizler sonucunda TGA yöntemi ile birleştirilmiş örnek olay yöntemine dayalı laboratuvar yaklaşımının öğretmen adaylarının akademik başarısına ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimine anlamlı bir katkıda bulunduğu ifade edilmiştir.

Temur (2018), *Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Dört İşlem Problemleri Çözme ve Kurma Becerilerine Etkisi* isimli yüksek lisans araştırmasını Kocaeli'nde özel bir ilkokulda okuyan 3. sınıf öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubuyla yürütmüştür. Araştırmanın modeli olarak yarı deneysel desenin ön test son test eşleştirilmiş kontrol gruplu modeli olup deney grubu öğrencileriyle yürütülen dersler senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımı ile işlenmiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen ve rutin olmayan problem çözme ve problem kurma testleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, bahsi geçen yaklaşımla işlenen derslerin öğrencilerin dört işlem problemlerini çözme ve kurma becerilerine katkıda bulunduğu ifade edilmiştir.

Karcı (2018), *Stem Etkinliklerine Dayalı Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının (STÖY) Öğrencilerin Akademik Başarıları, Meslek Seçimleri ve Motivasyonları Üzerine Etkisinin İncelenmesi* isimli çalışmasını 50 tane 5. sınıf öğrencisiyle yürütmüştür. Çalışmada deney grubunda STEM etkinlikleri ile desteklenmiş senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımı, kontrol grubunda ise akıllı tahtaların kullanıldığı yapılandırmacı eğitim gerçekleştirilmiştir. Deneysel karşılaştırma deseninin kullanıldığı çalışmada verilerin toplanması araştırmacı tarafından hazırlanan akademik başarı testi, Kier, Blanchard, Osborne ve Albert (2013) tarafından hazırlanmış ve bazı araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanmış fen, teknoloji, matematik ve mühendislik mesleğine yönelik ilgi ölçeği ve motivasyon ölçeği kullanılarak yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde çalışma gruplarının akademik başarı testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık söz konusu iken öğrencilerin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik mesleklerini seçmeye yönelik ilgileri ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerinde anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirtilmiştir.

Karaosmanoğlu (2018), *Örnek Olay Yönteminin 7. Sınıf Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlığına Etkisi* isimli çalışması, farklı iki ortaokuldan toplam 70 öğrenci ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu, çevre başarı testi, çevreye yönelik duyuşsal eğilimler ölçeği, çevreye yönelik sorumlu davranış ölçeği, problem belirleme ve problem çözme becerileri testi kullanılmış olup verilerin değerlendirilmesinde çalışma gruplarının ön ve son test puanları arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t

testi ile her grubun ön ve son test puanları arasında fark olup olmadığı ise eşleştirilmiş gruplar t testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda çalışma grupları arasında çevre başarı testi puanları açısından deney grubunun anlamlı derecede başarılı olduğu belirtilmiştir. Örnek olay yönteminin öğrencilerin çevre okuryazarlık üzerinde çevre bilgisi durumları açısından etkisinin olumlu olduğu fakat çevreye olan davranışları üzerinde etkisinin bulunmadığı ifade edilmiştir.

### 2. 1. 7. 2. Yurt Dışı Araştırmalar

Adam (1992), *The Response of Eleventh Graders to The Use of The Case Method of Instruction in Social Studies* (11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilimler Dersinde Örnek Olay Yönteminin Kullanılmasına Yönelik Tepkileri) isimli yüksek lisans tez çalışmasında 11. sınıfta bulunan toplam 27 öğrenci ile çalışmıştır. Orijinal örnek olaylar sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından konu içeriği öğrenilecek konuyu destekleyecek biçimde programdaki hedeflere uygun olarak yazılmıştır. Araştırmada üç temel kaynaktan veri elde eden araştırmacı bunları, öğrenci anketleri, öğretmen mülâkatları ve öğrenci grup tartışmalarının ses kayıtları olarak sıralamıştır. Araştırmada elde edilen bulgularda öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinde, öğrenmeye ilgi ve merakta, başkalarının görüş, duygu ve inançlarına saygı konusunda değişiklikler olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin sorunlar hakkında daha çok okuma, konuları sınıf dışında ailesiyle ve arkadaşlarıyla tartışma ve başkalarıyla daha etkili iletişim kurma konusundaki eğilimlerinde artış olduğu belirtilmiştir.

Dawson (1994), *An Investigation of Student Participation and Student-Teacher Interaction in The Case Method Classroom (Digitized Theses)* (Örnek Olaya Dayalı Öğretim Sınıflarında Öğrenci Katılımının ve Öğrenci-Öğretmen Etkileşiminin İncelenmesi) isimli çalışmasında lisansüstü öğrencilerinin örnek olaya dayalı öğretime aktif katılımını, öğrenme düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın ilk amacının, öğrenci özelliklerinin sınıf katılımına etkisinin ve iki farklı iş kursunda öğrenmelerin düzeyini araştırmak, ikinci amacının ise akademik yıl boyunca sınıf katılımı sırasında öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimini ve öğretmen soruları seviyesiyle öğrenci tepki düzeyi arasındaki bilişsel kanaati incelemek olduğu belirtilmiştir. Çalışmaya 58 lisansüstü öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen sorularının bilişsel düzeyi ile öğrenci cevaplarının bilişsel düzeyi arasında güçlü bir uyumun olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, örnek olay yönteminin çok iyi bir aktif öğrenme tekniği olabileceği ve sınıf tartışmasında problem çözme ve eleştirel düşünceyi geliştirmek için çeşitli önerilerin sunulduğu ifade edilmiştir.

Li, (1996), *Using Case Method to Improve Reading Comprehension of Elementary Student* (İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamayı Geliştirmede Örnek Olay Yönteminin Kullanılması) adlı araştırmasında 5. sınıf öğrencilerinin örnek olay yöntemi kullanma olgunluğuna erişip erişmedikleri ve örnek olay yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerinde etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın sonunda örnek olay yönteminin hukuk, tıp ve ekonomi alanlarında görev yapacak iş adamlarının eğitiminin hazırlık programlarında sık kullanılmasına rağmen ilköğretim öğrencileriyle nadiren kullanıldığı ifade edilmiştir. Çalışmaya örnek olay yöntem grubu, strateji grubu ve kontrol grubundan oluşan 62 kişiden oluşan 5. sınıf öğrencileri katılmış olup ilk ve son haftaları test uygulaması olmak üzere toplam sekiz hafta sürmüştür. Öğrencilere her hafta üç saat ders verilmiştir. Öğrencileri gözlemleyebilmek amacıyla altı hafta sonunda onlara son test sınavı yapılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre, 5. sınıf öğrencilerinin örnek olay yöntemi kullanmayı öğrenebilecekleri, örnek olay yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde strateji yöntemine oranla etkisinin daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulguların ayrıca okuma stratejilerinin doğrudan ve açık öğretim yöntemlerini kullanarak öğrencilere öğretilbileceği bilgisini desteklediğini ifade etmiştir.

Jones (1997), *Use of a Classroom Jury Trial to Enhance Students' Perception of Science as Part of Their Lives* (Öğrencilerde Bilimin Hayatlarının Bir Parçası Olarak Algılanmasını Arttırmak İçin Sınıf Jürisi Davasının Kullanılması) isimli çalışmasını 200 öğrenciyle yapmıştır. Küçük tartışma gruplarıyla haftada bir, daha geniş ders kesitiyle haftada dört defa buluşmak üzere bir araya gelmiştir. Öğrenciler ilk haftada rastgele olmak üzere jüri, yargıç, avukat, şahit ve raportör gibi bazı roller üstlendiler. Rolü şahitlik veya avukat olanlar konularıyla ilgili çalışma yaptılar. Son hafta jüri kurularak raportörler bir araya gelerek elde edilen bilgilerin tartışmasını yaptılar. En sonunda grup raporlarını yazarak tüm sınıfa sundular. Çalışmanın sonunda öğrencilerin üstlendikleri rolleri ve kullanılan yöntemi zevkli buldukları belirtilmiştir.

Gallucci (2007), *The Case Method of Instruction, Conceptual Change, and Student Attitude* (Örnek Olay Yöntemi, Kavramsal Değişim ve Öğrenci Tutumu) adlı doktora tez çalışmasının amacı öğrencilerin genler, biyolojik çeşitlilik ve evrim konularında kavramsal değişim üzerine olgu öğretim yönteminin ve bu yöntem ile öğrenmenin disiplinle ilgili öğrenci tutumu üzerindeki etkisini araştırmaktır. Çalışma aynı zamanda öğrencilerin öğrenme kazançlarının yöntemle dayalı algılarını araştırmıştır. Çalışma 3 gruba yürütülmüştür (n1=20, n2=16, n3=30). Çalışma sonunda, örnek olay yönteminin öğrencilerin bilim öğrenmede katılımını teşvik edebilecek ve öğrencilerin kavramsal



değişime doğru ilerleme kaydetmelerine yardımcı olabilecek bir yöntem olduğu belirtilmiştir.

Srinivasan, Wilkes, Stevenson, Nguyen ve Slavin (2007), *Comparing Problem-Based Learning with Case-Based Learning: Effects of a Major Curricular Shift at Two Institutions* (Probleme Dayalı Öğrenmeyi Vaka Temelli Öğrenme İle Karşılaştırma: İki Kurumda Büyük Bir Müfredat Değişikliğinin Etkileri) adlı makale çalışmalarında iki kurumdaki müfredat değişiminden sonra, fakülte ve tıp öğrencilerinin geleneksel problem tabanlı öğrenmeyle örnek olay tabanlı öğrenme algıları karşılaştırılmıştır. Çalışma 286 öğrenci ve 31 fakülte ile yapılmış olup öğrencilerin %11'lik kısmı probleme dayalı öğrenmeyi tercih etmiştir. Öğrencilerden 255'i ve fakültelerden 26'sı örnek olay yöntemini tercih etmişlerdir. Araştırma sonucunda yoğun tıbbî müfredatın olması ve öğretim saatinin verimli kullanılması ihtiyacı göz önüne alındığında örnek olay yönteminin geleneksel probleme dayalı küçük grup öğretimine alternatif bir model sunduğu tespit edilmiştir.

## 2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

İlgili alanyazın incelendiğinde örnek olay yönteminin birçok alanda kullanıldığı ve bununla ilgili çalışmaların bulunduğu fakat ülkemizde örnek olay yönteminin okuduğunu anlama ve çözümlene sürecine etkisinin incelendiği herhangi bir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. İlgili alanda yapılan incelemelerin sonucunda çalışmaların;

1. 15 tanesi Türkçe, 6 tanesi yabancı dildedir.
2. Yerli olanlarının 3 tanesi doktora tezi olup 12 tanesi yüksek lisans tezidir.
3. Yabancı dilde olanlarının 2 tanesi yüksek lisans, 2 tanesi makale ve 2'si doktora tezidir.
4. Yerli olanlarının 4'ü fen bilimleri, 3'ü hayat bilgisi, 2'si sosyal bilgiler, 2'si dil bilgisi, 1'i vatandaşlık ve demokrasi eğitimi, 1'i matematik, 1'i eğitim, 1'i de STEM uygulamaları üzerinden gerçekleştirilmiştir.
5. Yabancı dilde olanlarının 5'i eğitim, 1'i de kimya uygulamalarından oluşmaktadır.
6. 4'ü ilkokul, 7'si ortaokul, 3'ü lise, 4'ü lisans, 1'i lisansüstü öğrencileriyle ve 2'si de öğretmenlerle yürütülmüştür.
7. 19 tanesi deneysel desen, 1'i doküman incelemesi ve 1'i de eylem araştırması deseniyle yapılmıştır.

Alanyazının incelenmesi sonucunda Türkçe eğitiminin farklı alanlarında örnek olay yönteminin kullanılmasıyla ilgili çalışmaların oldukça az olduğu görülmüş olup farklı alanlarda yapılan çalışmalar bu araştırma için karşılaştırma ve örnek evreni oluşturmuştur.

### 3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın yapıldığı çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili detaylı bilgiler yer almaktadır.

#### 3. 1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, örnek olay yönteminin okuduğunu anlama- çözümlene sürecine ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisinin geleneksel yöntemle karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma iki farklı yöntemin karşılaştırılması esasına dayandığından deneysel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desenin (quasiexperimental design) *ön test son test kontrol gruplu* deneme modeli kullanılarak yürütülmüştür. “Bilimsel değer bakımından gerçek deneme modellerinden sonra gelen yarı deneme modeli özellikle toplum bilimlerinde sık sık yapılmakta olan alan araştırmalarında uygulama geçerliği yüksektir” (Karasar, 2015, s. 99). Araştırmada elde edilecek verilerin istatistiksel anlamda güçlü olabilmesini sağlayan ön test son test kontrol gruplu deneysel desen, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde etkisini ölçerek verilerin neden sonuç ilişkisi içerisinde yorumlanabilmesine fırsat verir (Büyüköztürk, 2001).

Davranış bilimlerinde sıkça kullanılan deneysel modele ihtiyaç duyulmasının gerekçesi “herhangi bir şeyin (yeni bir öğrenme yöntemi, yeni bir program, yeni bir sınıf düzeni vb.) etkililiğini ölçmek ve ölçüm sonucu olumlu ise bundan yararlanılarak önerilerde bulunmaktır” (Ekiz, 2009, s. 109).

Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 6. sınıflar arasından rastgele (random) belirlenmiş deney ve kontrol grubu kullanılmıştır. Sınıflardan 6/A sınıfı kontrol grubunu oluştururken 6/B ve 6/C sınıfları deney grubunu oluşturmuştur. Sınıfların her birinde 19 öğrenci olup toplamda 57 kız öğrenci ile çalışma yürütülmüştür.

Okuduğunu anlama ve çözümlene süreci, kontrol grubunda geleneksel yöntemle deney grubunda ise örnek olay yöntemiyle işlenmiştir. Çalışmanın öncesinde ve sonrasında her üç gruba da Başarı Testi uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla deneysel işlemin başında ve sonunda Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ) uygulanmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu durumda örnek olay yöntemi ve geleneksel yöntem araştırmanın bağımsız değişkeni, öğrencilerin

okuduğunu anlama düzeyleri ve Türkçe dersine yönelik tutumları ise bağımlı değişkenidir. Uygulama sonunda deney grubuna yöntemle ilgili görüşme formu uygulanmıştır.

Araştırmada veriler nicel ve nitel tekniklerle toplanmıştır. Bu verilerden nicel olanlar, öğrencilere uygulanan Başarı Testi ve Derse Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ) aracılığıyla elde edilmiş olup nitel veriler ise deney grubuna uygulanan öğrenci görüşme formuyla elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yapılan uygulamaların tamamı araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür.

Uygulama, *Öğretmen Kılavuz Kitabında* yer alan ders planına uygun olarak toplam 7 hafta yapılmıştır. Uygulama sürecinde kontrol ve deney gruplarına birtakım işlemler uygulanmıştır. Bu işlemler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
Deney Grubu (1)	Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT) ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)	Örnek Olay Yöntemi (ÖOY) ile İşleniş (Örnek Olay Yazma)	Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT), Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ), Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF)
Deney Grubu (2)	Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT) ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)	Örnek Olay Yöntemi (ÖOY) ile İşleniş (Örnek Olayı Canlandırma)	Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT), Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ), Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF)
Kontrol Grubu	Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT) ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)	Geleneksel Öğretim Yöntemi ile İşleniş	Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT) ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)

### 3. 1. 1. Deney Grubuna Yönelik İşlemler

Uygulama öncesinde öğrencilere, OABT ve TDYTÖ uygulanmıştır. Uygulanan ön testler aracılığıyla öğrencilerin uygulama öncesindeki başarı düzeyleri ve derse karşı tutumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmacı tarafından öğrenciler, uygulama hakkında bilgilendirilerek uygulama boyunca plana uygun olarak okuduğunu anlama ve çözümleme süreci, örnek olay yöntemi kullanılarak işlenmiştir. Bu süreçte, öğrenciler gruplara ayrılarak öğrencilerden kendi aralarından birini sözcü seçmeleri ve gruplarına isim bulmaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından önceden hazırlanan örnek olay metinleri öğrencilere dağıtılmadan önce öğrencilerin dikkatini konuya çekmek için öğrencilerden öncelikle örnek olayı açıklayıcı resmi incelemeleri ve örnek olay hakkındaki düşüncelerini açıklamaları istenmiştir.

Öğretmen bu süreçte soru-cevap ve tartışma yöntemini de etkili bir şekilde kullanmaya özen göstermiştir. Daha sonra örnek olayların okunması sağlanmış ve sorulan sorulara verilen yanıtlar öğretmen tarafından geliştirilmiştir.

Örnek olay yöntemi, deney gruplarının ikisinde farklı şekilde uygulanmıştır. 6/B sınıfındaki öğrencilerden (deney grubu 1) örnek olayın son kısmında yeni bir örnek olay yazmaları istenmiş; 6/C sınıfı öğrencilerinden (deney grubu 2) ise örnek olayı canlandırmaları istenmiştir. Böylelikle örnek olay yönteminin farklı uygulandığının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve derse karşı tutuma katkısının olup olmadığı belirlenmek istenmiştir.

Uygulama tamamlandıktan bir hafta sonra öğrencilere son test ve öğrenci görüşme formu uygulanmıştır. Son testlerde öğrenciler, OABT'yi, TDYTÖ'yü ve ÖGF'yi doldürmüşlardır. Bu testler aracılığıyla deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonunda başarı ve tutum bakımından nasıl değişim izledikleri ve uygulanan yöntemle ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

### 3. 1. 2. Kontrol Grubuna Yönelik İşlemler

Uygulama öncesinde öğrencilere, OABT ve TDYTÖ uygulanmıştır. Ön testler yardımıyla öğrencilerin uygulama öncesindeki başarı düzeyleri ve derse karşı tutumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Uygulama süresince dersler *Öğretmen Kılavuz Kitabında* yer alan ders planına uygun olarak geleneksel yöntemle işlenmiştir. Araştırmacı, ders işlenişi esnasında araç gereç olarak ders kitabını, öğrenci çalışma kitabını kullanmış; kazanımları verirken soru-cevap ve düz anlatım tekniğinden yararlanmıştır. Bunun yanında okuduğunu anlama ile ilgili daha fazla soruya ulaşarak öğrenilenleri pekiştirmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan ve derslerde de kullanılması önerilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'ndan yararlanılmıştır. Bu uygulamadaki amaç, kontrol grubu ile deney grubunu aynı öğrenime tabi tutmaya çalışmaktır.

Araştırmacı ders kitaplarında yer alan metinleri *Öğretmen Kılavuz Kitabı'na* uygun olarak işledikten sonra *Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki* etkinlikleri öğrencilerle beraber yapmış ve öğrenmelerin pekişmesi için öğrencilere EBA'dan soru çözdürmüştür.

Uygulama tamamlandıktan bir hafta sonra öğrencilere son testler dağıtılmış olup bu testlerde öğrenciler, OABT'yi ve TDYTÖ'yü doldürmüşlardır. Uygulanan testler aracılığıyla kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonunda başarı ve tutum bakımından nasıl değişim izledikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

### 3. 2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim- öğretim yılında Trabzon ilinin Araklı ilçesine bağlı Hamit Özdağ İmam Hatip Ortaokulunun 6. sınıfında öğrenim gören 57 kız öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan 57 öğrenciden 19'u kontrol grubunu (6/A şubesi), geriye kalan 38 öğrenciden 19'u 1. deney grubunu ( 6/B), diğer 19'u ise 2. deney grubunu (6/C) oluşturacak şekilde rastgele seçilmiştir.

Araştırmaya ilişkin uygulamanın Hamit Özdağ İmam Hatip Ortaokulunda yapılmasının nedeni, araştırmacının uygulama için gerekli koşulları daha iyi düzenleyerek daha güvenilir sonuçlara ulaşabilmek adına uygulamanın kendi okulunda kendisi tarafından yürütülmek istenmesidir.

### 3. 3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın bu bölümünde amaca uygun veri toplama araçlarına (Ek 1), bu araçların hazırlanma ve uygulama aşamalarına, özelliklerine yer verilmiştir.

#### 3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada deney ve kontrol grubuna okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek amacıyla başarı testi, Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla tutum ölçeği ve uygulama sonunda ise öğrenci görüşme formu uygulanmıştır.

#### 3. 3. 1. 1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT)

Çalışma grubunu oluşturan 6. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama ve çözümleme düzeylerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından 25 soruluk Okuduğunu Anlama Başarı Testi oluşturulmuştur. OABT'nin oluşturulma aşaması şu şekildedir:

1. *Soru seçimi:* OABT'nin oluşturulması için 2005 ve 2015 TDÖP'deki okuduğunu anlamaya yönelik kazanımlar dikkate alınarak önceki yıllarda yapılan Devlet Parasız ve Yatılılık Sınavı (DPY), Seviye Belirleme Sınavı (SBS) gibi merkezî sınavlarda çıkan, çeşitli soru kitaplarından ve araştırmacının kendisinin hazırladığı sorulardan okuduğunu anlamaya yönelik 49 soruluk çoktan seçmeli test oluşturulmuştur. Alanında uzman Türkçe öğretmenleri ve akademisyenlerden 3 kişinin görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak oluşturulan soruların pilot uygulaması yapılmıştır. 6. sınıf öğrencilerinin bilişsel gelişim düzeyi dikkate alınarak soruları bir ders saatinde (40 dk.) cevaplandırabilmeleri mümkün olmadığından hazırlanan test ikiye bölünerek bir hafta arayla uygulanmıştır. Uygulama sonrasında her iki teste katılmayan, cevap anahtarında bazı seçenekleri boş

bırakan veya iki seçeneği de işaretleyen öğrencilerin cevapları değerlendirmeye alınmamıştır. Bu nedenle başlangıçta 83 öğrenciye uygulanan test sonucunda 70 öğrencinin cevapları değerlendirmeye alınmıştır.

2. *Madde analizi (güçlük ve ayırt edicilik) işlemleri:* Soruların pilot uygulaması yapıldıktan sonra madde analizine geçilmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılan soruların madde güçlük (p) ve ayırt edicilik (r) endeksleri hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucunda madde güçlük değeri 0,20 altı ve 0,90 üstü ile madde ayırt edicilik endeksi 0,20'nin altında olan 24 tane madde testten çıkarılarak OABT' ye son hâli verilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda, testin ortalama güçlük endeksi (p) 0,62; ortalama ayırt edicilik endeksi (r) ise 0,37 olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler ışığında OABT'nin uygulama için kullanılabilir olduğu görüşüne varılmıştır.

OABT'nin son hâlinde yer alan 25 sorunun soru numaraları, güçlük ve ayırt edicilik değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. OABT Sorularının Madde Güçlük (p) ve Ayırt Edicilik (r) Değerleri

Soru numarası	Madde Güçlük Endeksi (p)	Madde Ayırt Ediciliği (r)
1	0,78	0,31
2	0,72	0,31
3	0,51	0,31
4	0,74	0,34
5	0,70	0,37
6	0,75	0,41
7	0,58	0,34
8	0,82	0,34
9	0,75	0,37
10	0,54	0,27
11	0,67	0,31
12	0,72	0,41
13	0,47	0,34
14	0,67	0,34
15	0,41	0,41
16	0,54	0,37
17	0,70	0,37
18	0,55	0,37
19	0,50	0,34
20	0,65	0,55
21	0,55	0,44
22	0,58	0,48
23	0,52	0,44
24	0,74	0,44
25	0,51	0,34
Ortalama	0,62	0,37

3. *Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları:* Ölçme aracının amaca hizmet edebilme derecesi anlamına gelen geçerliği etkileyen faktörler; “ölçek maddesinin açık ve anlaşılır olması, hedef kitleye uygunluğu vb. önsel çalışmalarda elde edilen uzman görüşleri arasındaki uyum/uyumsuzluk aynı zamanda kapsam ya da yapı geçerliği için birer kestirim niteliğinde kullanılmaktadır” (Yurdugül, 2005, s. 2). Büyüköztürk’e (2006, s. 167) göre de “kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır”. Bu nedenle ölçülmek istenen kazanımlar doğrultusunda, alanında uzman öğretim elemanları ile çeşitli Türkçe öğretmenlerinden 3 kişinin görüşü alınarak testin kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Uygulanacak başarı testinin maddelerine son şekli verilirken soruların uygulama kapsamındaki okuduğunu anlama-çözümleme kazanımlarına ve ilgili konuların 6. sınıf öğrencilerinin girdiği merkezî sınavlardaki soru sayısı oranına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bu hususlar göz önünde bulundurularak 25 soruluk nihaî test oluşturulmuştur.

OABT’de yer alan okuduğunu anlamaya yönelik kazanımlar ve konu dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. OABT’nin İlgili Olduğu Konu ve Kazanımlar

Soru Numarası	K.A.	C.A.	P.A.	İlgili Kazanım
1	X			Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.
2	X			Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
3		X		Okuduklarındaki yönlendirici ifadelerin anlamda yaptığı değişikliği fark eder.
4	X			Kelime ve kavramların farklı anlamlarını öğrenir ve bunları bağlama uygun şekilde kullanır.
5	X			Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.
6	X			Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.
7	X			Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.
8	X			Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.
9		X		Metindeki amaç - sonuç ilişkilerini fark eder.
10		X		Metindeki sebep - sonuç ifadelerini fark eder.
11		X		Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.
12		X		Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
13		X		Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.
14		X		Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.
15		X		Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.

Tablo 3'ün devamı

Soru Numarası	K.A.	C.A.	P.A.	İlgili Kazanım
16			X	Metne ilişkin sorulara cevap verir.
17			X	Okuduklarının konusunu ve ana fikrini/ana duygusunu belirler.
18			X	Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.
19			X	Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.
20			X	Metindeki sebep - sonuç ifadelerini fark eder.
21			X	Okuduklarının konusunu ve ana fikrini/ana duygusunu belirler.
22			X	Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.
23			X	Öyküleyici metinlerde bölümler ve sahneler ilerledikçe olayların nasıl geliştiğini ve olayların akışı içinde kahramanların davranışlarının/tepkilerinin nasıl değiştiğini belirler.
24			X	Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
25			X	Okuduklarının konusunu ve ana fikrini/ana duygusunu belirler.

### 3. 3. 1. 2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)

Araştırmada, öğrencilerin örnek olay yöntemi kullanılarak desteklenmiş Türkçe dersine karşı tutumlarının değişip değişmediğini belirlemek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının (MEB EARGED) hazırladığı ve TDÖP'de yayımlanan (2006, s. 233) Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ) kullanılmıştır.

TDYTÖ, 20 maddeden oluşmakla birlikte her madde Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekteki maddelerin 12'si olumlu, 8'i olumsuz ifade içermektedir. Olumlu ifadeler 1'den 5'e, olumsuz ifadeler 5'ten 1'e doğru puanlanmıştır. Öğrencilerin TDYTÖ'den alabileceği en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür.

### 3. 3. 1. 3. Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF)

Çalışmada öğrencilerin örnek olay yöntemi ile ilgili görüş ve önerilerini tespit etmek için öğrenci görüşme formu oluşturulmuştur. Formun oluşturulması aşamasında uzman görüşlerinden ve benzer çalışmalardan yararlanılmıştır.

Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olan "görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır" (Patton, 2002, s. 111).



Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılan araştırmada sorular, katılımcıların görüşlerini belirli çerçevede dile getirmelerine olanak tanır. “Bu yaklaşım, bazı insanlardan daha yoğun ve çok, bazı insanlardan ise daha az sistematik ve yüzeysel bilgi edinilmesine yol açabilecek olan görüşmeci yanlılığını veya öznelliğini azaltır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 151).

Öğrenci görüşlerinin alınmasında sözlü mülakat yerine yazılı formun tercih edilmesinin nedeni, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak daha rahat ifade edebileceklerini bildirmeleridir.

6. sınıf öğrencilerine uygulanan görüşme formunda, örnek olay yöntemi kullanılarak yapılan etkinliklerin dersi zevkli ve anlaşılır hâle getirip getirmediği, yöntemin olumlu ve olumsuz yönlerinin olup olmadığı, etkinliklerin daha verimli olması için önerilerinin neler olduğu ve bundan sonra hem Türkçe hem de başka derslerde yöntemin kullanılmasının istenip istenmediği soruları yer almaktadır.

### 3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Uygulama öncesinde TDÖP'deki okuduğunu anlama-çözümleme ile ilgili kazanımlar belirlenmiş ve bu kazanımları ölçebilmek için hazırlanan soruların geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmak için OABT'nin 83 öğrenciyle pilot uygulaması yapılmış, uygulama sonunda 70 öğrencinin testi değerlendirmeye alınmıştır. Pilot uygulama sonrası soruların geçerlik ve güvenilirlik endeksleri hesaplanmış ve uzman görüşüne başvurularak teste son hâli verilmiştir.

Uygulama için gerekli yasal izinleri almak amacıyla Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne uygulama yapılacak okul bildirilerek başvuru yapılmış ve Trabzon ilinin Araklı ilçesinde bulunan Hamit Özdağ İmam Hatip Ortaokulunda uygulama yapılabileceğine dair yasal izinler alınmıştır (Ek 3). Uygulama takvimi Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Uygulama Takvimi

Tarih	Uygulama Haftası	Sınıf	Ders Saati	Tema	Okuma Metni	Kullanılan Materyal/Ölçme Aracı
12.02.2018	1	6/A	1 Ders Saati	-	-	Başarı Testi
12.02.2018	1	6/C-6/B	1 Ders Saati	-	-	Başarı Testi
19.02.2018	2	6/C-6/B	1 Ders Saati	Millî Kültürümüz	Ben Bir Küçük Kilimim	Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Örnek Olay Metni
19.02.2018	2	6/A	1 Ders Saati	Millî Kültürümüz	Ben Bir Küçük Kilimim	Öğrenci Çalışma Kitabı 5. Ve 6. Etkinlik

Tablo 4'ün devamı

Tarih	Uygulama Haftası	Sınıf	Ders Saati	Tema	Okuma Metni	Kullanılan Materyal/Ölçme Aracı
26.02.2018	3	6/C-6/B	1 Ders Saati	Millî Kültürümüz	Isparta ve Güller	Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Örnek Olay Metni
26.02.2018	3	6/A	1 Ders Saati	Millî Kültürümüz	Isparta ve Güller	Öğrenci Çalışma Kitabı 1. Ve 2. Etkinlik /Öğrenci Çalışma Kitabı 3. Ve 4. Etkinlik
05.03.2018	4	6/C-6/B	1 Ders Saati	Millî Kültürümüz	Türküler Dolusu	Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Örnek Olay Metni
05.03.2018	4	6/A	1 Ders Saati	Millî Kültürümüz	Türküler Dolusu	Öğrenci Çalışma Kitabı 5. Ve 6. Etkinlik/ Öğrenci Çalışma Kitabı 3. Ve 4. Etkinlik
12.03.2018	5	6/C-6/B	1 Ders Saati	Millî Kültürümüz	İstiklâl Marşı Nasıl Yazıldı?	Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Örnek Olay Metni
12.03.2018	5	6/A	1 Ders Saati	Millî Kültürümüz	İstiklâl Marşı Nasıl Yazıldı?	Öğrenci Çalışma Kitabı 1. Ve 2. Etkinlik/ Öğrenci Çalışma Kitabı 5. Etkinlik
19.03.2018	6	6/C-6/B	1 Ders Saati	Sanat ve Toplum	Ateş Böceği ile Karınca	Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Örnek Olay Metni
19.03.2018	6	6/A	1 Ders Saati	Sanat ve Toplum	Ateş Böceği ile Karınca	Öğrenci Çalışma Kitabı 2. Etkinlik
26.03.2018	7	6/C-6/B	1 Ders Saati	-	-	Başarı Testi, Öğrenci Görüşme Formu
26.03.2018	7	6/A	1 Ders Saati	-	-	Başarı Testi

Deney grubuna örnek olay kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı çalışmada öğrencilerin okuduklarını anlama beceri düzeyleri ve derse karşı tutumlarını belirlenmek amacıyla uygulamanın öncesinde ve sonrasında gruplara TDÖP'den alınan ve araştırmacının geliştirdiği ölçme araçları uygulanmıştır.

### 3. 4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde nicel ve nitel teknikler bir arada kullanılmıştır. OABT ve TDYTÖ ile toplanan veriler nicel tekniklerle; ÖGF ile toplanan veriler ise nitel tekniklerle analiz edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerine uygulanan Görüşme Formu'nda öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar üzerinde kategorisel analiz uygulanmıştır. "Kategorisel analiz, genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler hâlinde gruplandırılmasıdır" (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 90).

Uygulanan yöntem hakkında öğrenci görüşlerini almak amacıyla öğrencilere uygulanan Öğrenci Görüşme Formu'nda öncelikle öğrencilerin yazdıkları anlamlı bölümler

(kelime, kelime grubu ve cümleler) kodlanmıştır. Kodlama işlemi yapılırken araştırmanın problemi ve öğrenci görüşleri göz önünde bulundurulmuş olup oluşturulan kodlar belirli kategoriler altında toplanmıştır.

Çalışmada; nitel bulguların sunumunda deney grubu öğrencileri (n: 26) Ö1-Ö26 arasında kodlanmıştır. Yapılan alıntılar herhangi bir düzeltme yapılmadan öğrencilerin yazdığı gibi aktarılmıştır.

Öğrencilere uygulama öncesinde ve uygulamadan sonra uygulanan OABT ile elde edilen veriler SPSS 16.0 paket programına aktarılmıştır.

OABT sonuçları değerlendirilirken her doğru cevaba 4 puan verilmiş, test sonuçları 100 tam puan üzerinden hesaplanmıştır. Ön test ve son test verileri, SPSS 16.0 paket programına aktarılırken her doğru cevap 1, yanlış cevap 0 olacak şekilde puanlandırılmış olup denencelerin sınanmasında, anlamlılık düzeyi (p) 0,05 alınmıştır.

Kontrol ve deney gruplarına uygulanan ön ve son testlerden ulaşılan puanlarının analizinde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmış, bu puanların anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını sınamak amacıyla da hangi istatistiklerin kullanılacağını belirlemek için SPSS 16.0 programında değişkenlerin dağılımının normalliği incelenmiştir. Çalışma gruplarındaki öğrenci sayısı (kontrol: 19; deney 1: 19; deney 2: 19) az olduğu için Shapiro-Wilk Testinden yararlanılmıştır. Test sonucunda değişkenlerin normal dağılım göstermediğinin görülmüş olması ve gruplardaki öğrenci sayısının 30'un altında olması parametrik olmayan (non-parametrik) testler kullanmayı gerektirmiştir. "Araştırmacı dağılımın normal olduğuna yönelik yeterli kanıt ya da güçlü işaretlere sahip değilse, yani dağılım çarpıksa, parametrik olmayan istatistikler kullanılmalıdır" (Büyüköztürk, 2006, s. 8).

Kontrol grubunun ön testi ve son testi arasındaki ilişki ile deney gruplarının ön testi ve son testi arasındaki ilişki Wilcoxon testiyle analiz edilmiştir. Grupların ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koyan ilişkisiz örneklem, tek yönlü varyans analizi (ANOVA Testi) ile analiz edilmiştir.

## 4. BULGULAR

Örnek olay yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemi kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ve derse karşı tutumlarının incelenmesini amaçlayan bu araştırmada kontrol ve deney gruplarının uygulama öncesi sonuçlarını görmek için ön testler, uygulamanın sonundaki erişilerini görmek için ise son testler uygulanmıştır. Yöntemin deney gruplarında nasıl karşılandığını belirlemek için de öğrenci görüşme formu kullanılmıştır.

Bu bölümde çalışma grubuna uygulanan ölçme araçlarından elde edilen ön test, son test ve öğrenci görüşme formundan elde edilen verilerin alt problemlere göre analizi ve bu analizin sonucunda elde edilen bulgulara dair tablo ve grafikler yer almaktadır.

### 4. 1. Örnek Olay Yönteminin Başarıya Etkisiyle İlgili Bulgular

Araştırmacı tarafından hazırlanan örnek olay metinleri ve geleneksel öğretim yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisini görebilmek için kontrol grubu ve deney grubunun ön test-son test sonuçlarının karşılaştırması Non-parametrik tekniklerden olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılmıştır.

Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun OABT ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Kontrol Grubunun OABT Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	2	7,75	15,50	-3,088	,002
Pozitif sıra	16	9,72	155,50		
Eşit	1				
Toplam	19				

Kontrol grubu öğrencilerinin OABT ön test son test sonuçları üzerine yapılan Wilcoxon test analizleri Tablo 5'te sunulmuştur. Tablodaki verilere göre kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda son testin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p < ,05$ ). Geleneksel öğretim yöntemiyle yürütülen okuduğunu anlama ve çözümlene çalışmalarının başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Son test verileri incelendiğinde; kontrol grubundaki toplam 19 öğrencinin 16'sında puanın artmış (pozitif sıra), 1'inde ise eşit kalmış (eşit), 2'sinde ise düşmüş

(negatif sıra) olduğu görülmektedir. Bu sonuç, geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin tamamının başarısını artıramadığını göstermektedir.

Örnek olay yönteminin uygulandığı deney gruplarının OABT ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 6 ve 7’de sunulmuştur:

Tablo 6. Deney Grubu 1’in OABT Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	1	2,50	2,50	-3,152	,002
Pozitif sıra	13	7,88	102,50		
Eşit	5				
Toplam	19				

Deney grubu 1 öğrencilerinin OABT ön test son test sonuçları üzerine yapılan Wilcoxon test analizleri Tablo 6’da sunulmuştur. Tabloda yer alan verilere göre deney grubu 1’in ön test-son test sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda son testin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p < ,05$ ). Örnek olay yöntemi kullanılarak yürütülen okuduğunu anlama ve çözümlene çalışmalarının başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Son test verileri incelendiğinde; deney grubu 1’deki toplam 19 öğrencinin 13’ünde puanın artmış (pozitif sıra), 5’inde ise eşit kalmış (eşit), 1’inde ise düşmüş (negatif sıra) olduğu görülmektedir. Bu sonuç, örnek olay yönteminin öğrencilerin tamamının başarısını artıramadığını göstermektedir.

Tablo 7. Deney Grubu 2’nin OABT Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	2	3,00	6,00	-3,375	,001
Pozitif sıra	15	9,80	147,00		
Eşit	2				
Toplam	19				

Deney grubu 2 öğrencilerinin OABT ön test son test sonuçları üzerine yapılan Wilcoxon test analizleri Tablo 7’de sunulmuştur. Tabloda yer alan verilere göre deney grubu 2’nin ön test-son test sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda son testin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p < ,05$ ). Örnek olay yöntemi kullanılarak yürütülen okuduğunu anlama ve çözümlene çalışmalarının başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Son test verileri incelendiğinde deney grubu 2’deki toplam 19 öğrencinin 15’inde puanın artmış (pozitif sıra), 2’sinde ise eşit kalmış (eşit),

2'sinde ise düşmüş (negatif sıra) olduğu görülmektedir. Bu sonuç, örnek olay yönteminin öğrencilerin tamamının başarısını artıramadığını göstermektedir.

Tablo 5, 6 ve 7'deki verilere bakıldığında hem geleneksel öğretim yönteminin hem de örnek olay yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve çözümlleme başarısını artırdığı görülmektedir.

Kontrol ve deney gruplarının OABT ön test ve son test karşılaştırması Tablo 8'de sunulmuştur:

Tablo 8. Kontrol ve Deney Gruplarının OABT Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları

	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
OABT Ön Test	Gruplar Arası	47,158	2	23,579	,053	,949
	Gruplar İçi	24138,105	54	447,002		
OABT Son Test	Gruplar Arası	60,632	2	30,316	,109	,897
	Gruplar İçi	14972,632	54	277,271		

Kontrol ve deney grubunda bulunan öğrencilerin OABT ön test son test sonuçları üzerine yapılan tek faktörlü ANOVA testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir. Tablo 8'de yer alan verilerden hareketle kontrol ve deney grubunun ön test-son test sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ( $p > ,05$ ). Elde edilen sonuca göre deney gruplarında uygulanan örnek olay yönteminin kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yöntemine göre okuduğunu anlama ve çözümlleme başarısı üzerinde üstünlüğünün olmadığı görülmektedir.

Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8'de yer alan bulgulara göre örnek olay yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemi ile gerçekleştirilen okuduğunu anlama ve çözümlleme çalışmalarının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde anlamlı etkisi bulunduğu fakat yöntemlerin akademik başarıya etkisi yönünden birbirine üstünlüklerinin olmadığı görülmüştür.

#### 4. 2. Örnek Olay Yönteminin Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi ile İlgili Bulgular

Geleneksel öğretim yöntemi ve örnek olay yöntemiyle yapılan okuduğunu anlama ve çözümlleme çalışmalarının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumu üzerindeki etkisini incelemek için kontrol grubu TDYTÖ ön test-son test ve deney grupları TDYTÖ ön test - son test verileri Wilcoxon testi ile karşılaştırılmıştır.

Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun TDYTÖ ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur:

Tablo 9. Kontrol Grubunun TDYTÖ Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	8	7,44	59,50	-1,138	,255
Pozitif sıra	10	11,15	111,50		
Eşit	1				
Toplam	19				

Kontrol grubu öğrencilerinin TDYTÖ ön test son test verileri üzerine yapılan Wilcoxon test analizleri Tablo 9'da sunulmuştur. Tabloda yer alan verilere göre kontrol grubunun ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ( $p > ,05$ ). Ortaya çıkan sonuca göre geleneksel öğretimin Türkçe dersine yönelik tutumu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırmadığı görülmektedir. Son test verileri incelendiğinde; kontrol grubundaki toplam 19 öğrencinin 8'inin tutumu azalmış (negatif sıra), 10'unun tutumu artmış (pozitif sıra) ve 1'inin tutumu ise değişmemiş (eşit) olduğu görülmektedir.

Örnek olay yönteminin uygulandığı deney gruplarının TDYTÖ ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 10 ve 11'de sunulmuştur:

Tablo 10. Deney Grubu 1'in TDYTÖ Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları

Son Test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	11	11,59	127,50	-1,310	,190
Pozitif sıra	8	7,81	62,50		
Eşit	0				
Toplam	19				

Deney grubu 1 öğrencilerinin TDYTÖ ön test son test verileri üzerine yapılan Wilcoxon test analizleri Tablo 10'da sunulmuştur. Tabloda yer alan verilere göre deney grubu 1'in ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p > ,05$ ). Ortaya çıkan sonuca göre örnek olay yönteminin Türkçe dersine yönelik tutumu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırmadığı görülmektedir. Son test verileri incelendiğinde; deney grubu 1'deki toplam 19 öğrencinin 11'inin tutumu azalmış (negatif sıra), 8'inin tutumu artmış (pozitif sıra) olduğu ve tutumu değişmeyen öğrencinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 11. Deney Grubu 2'nin TDYTÖ Ön-Test Son Test Karşılaştırma Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	8	11,44	91,50	-,262	,793
Pozitif sıra	10	7,95	79,50		
Eşit	1				
Toplam	19				

Deney grubu 2 öğrencilerinin TDYTÖ ön test son test verileri üzerine yapılan Wilcoxon test analizleri Tablo 11'de sunulmuştur. Tabloda yer alan verilere göre deney grubu 2'nin ön test-son test sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır ( $p > ,05$ ). Ortaya çıkan sonuca göre örnek olay yönteminin Türkçe dersine yönelik tutumu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırmadığı görülmektedir. Son test verileri incelendiğinde; deney grubu 2'deki toplam 19 öğrencinin 8'inin tutumu azalmış (negatif sıra), 10'unun tutumu artmış (pozitif sıra) ve 1'inin tutumu ise değişmemiş (eşit) olduğu görülmektedir.

Tablo 9,10 ve 11'de yer alan bulgulara göre gerek geleneksel öğretim yönteminin gerekse örnek olay yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisinin bulunmadığı görülmüştür.

Kontrol ve deney gruplarının TDYTÖ ön test ve son test karşılaştırması Tablo 12'de gösterilmiştir:

Tablo 12. Kontrol ve Deney Gruplarının TDYTÖ Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları

	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
TDYTÖ Ön Test	Gruplar Arası	201,509	2	100,754	1,092	,343
	Gruplar İçi	4980,632	54	92,234		
TDYTÖ Son Test	Gruplar Arası	578,667	2	289,333	3,130	,052
	Gruplar İçi	4991,579	54	92,437		

Tablo 12'de kontrol ve deney grubunda bulunan öğrencilerin TDYTÖ ön test son test verileri üzerine yapılan tek faktörlü ANOVA testi sonuçları gösterilmiştir. Tablo 12'de yer alan verilere göre kontrol ve deney grubunun ön test-son test sonuçları karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p > ,05$ ). Elde edilen sonuç, örnek olay yöntemiyle yapılan okuduğunu anlama ve çözümlene çalışmalarının Türkçe dersine yönelik tutum artırması bakımından geleneksel öğretim yöntemine göre herhangi bir üstünlüğünün olmadığını göstermektedir.



### 4. 3. Görüşme Formuyla İlgili Bulgular

Deney grubu öğrencilerinden (n: 38) gönüllülük esasına göre 26 tanesine okuduğunu anlama ve çözümlene çalışmaları örnek olay yönteminin kullanılmasına ilişkin görüşlerini almak amacıyla 6 soruluk bir görüşme formu (ÖGF) uygulanmıştır. Öğrencilere formda:

1. ÖÖY'nin dersi zevkli ve anlaşılır hâle getirip getirmediği (2. soru);
2. Yöntemin olumlu ve olumsuz yönleri (1 ve 3. sorular);
3. ÖÖY'de farklı nelerin olması gerektiği (4. soru);
4. Türkçe derslerini bundan sonra örnek olay yöntemiyle işlemenin istenip istenmediği (5. soru);
5. Farklı derslerde de ÖÖY'nin kullanımının istenip istenmediğine (6. soru) ilişkin sorular sorulmuştur.

Öğrencilerin görüşleri önce soru bazında incelenmiş sonra bu veriler bir bütün olarak kodlanıp kategoriler altında toplanmıştır. Görüşler aktarılırken aynı olan ifadelerden yalnız birine yer verilmiştir.

Öğrenci görüşlerini şu maddelerde değerlendirmek mümkündür:

1. Öğrencilerin ÖÖY'nin “dersi zevkli ve anlaşılır duruma getirip getirmemesi”ne (2. soru) ilişkin görüşleri şöyledir:

(Ö4): *“Evet getiriyor. Çünkü ders zevkli geçtiğinden derse katılım ve denemelerin yükselmesine katkı sağlıyor. ... Derslerin daha çok aklımda kalmasını sağlıyor.”*

(Ö6): *“Evet. Türkçe dersini örnek olaylarla işlemek zevkli ve eğlenceli oluyor. Hem burada takım çalışması olduğu için daha da zevkli oluyor.”*

(Ö7): *“Evet; çünkü örnek olayların okuma ve anlama soruları sayesinde Türkçe dersinde paragraf sorularını daha iyi anlayıp soruları daha iyi cevaplayabiliyorum. Hem de bu yöntem sayesinde Türkçe dersine karşı ilgi ve yeteneklerim daha fazla arttı.”*

(Ö9): *“Zevkli duruma getiriyor çünkü örnek olayları canlandırmak ve soruları cevaplandırmak klasik ders işlemekten daha zevkli.”*

(Ö11): *“Evet. Türkçe dersi genellikle sıkıcı bir ders olarak akıllara kazınmış. Türkçe dersinde bu tür etkinlikler dersi daha anlaşılır ve zevkli duruma getiriyor. Bence Türkçe dersinde öğrencilerin sıkıcı bir şekilde ders dinlemesini istemeyen öğretmenler bu tür etkinlikler yapmalılar.”*

(Ö17): *“Evet getiriyor. Çünkü grup çalışmaları bana göre eğlenceli geçiyor.”*

(Ö20): *“Evet, çünkü derste hep konu işlemek vb. değil de farklı şeyler yapmak hoşumuza gidiyor. Ders daha çabuk geçiyor ve geçerken de çok zevkli geçiyor.”*

(Ö24): *“Getiriyor. Çünkü bir şey öğrenmemize katkıda bulunuyor, derse daha yoğun olmamızı sağlıyor, düşünce yöntemi veriyor.”*

Öğrencilerin çoğunluğunun (24 öğrenci) olumlu görüş bildirmesine karşın 2 öğrenci ise olumsuz görüş belirtmiştir:

(Ö23): *“Hayır. Metinler çok kısa ve zaman kısıtlı olduğu için zevkli ama anlaşılır olmamaktadır.”*

(Ö25): *“Hayır. Aynı şeyleri tekrar yapmak sıkıcı oluyor.”*

Öğrencilerin ÖÖY'nin “dersi zevkli ve anlaşılır duruma getirip getirmemesi”ne ilişkin görüşleri incelendiğinde 2 öğrenci dışında diğer öğrencilerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin bu maddeye verdikleri cevaplar neticesinde “zevkli olma, eğlenceli olma, daha iyi anlama, canlandırma yapma, farklı olma, testte başarılı olma” kodlarına ulaşılmıştır.

2. Öğrencilerin ÖÖY'nin “olumlu ve olumsuz yönleri”ne (1 ve 3. sorular) ilişkin görüşleri şöyledir:

(Ö10): *“Beğendiğim yön çok var. Bunlardan en başta gelen ise yaptığımız canlandırmalardır... Okuduğumuz metinler hem okumamıza hem de eğlenmemiz açısından çok yararlı oldu. Olumsuz tarafı grupta bulunan arkadaşlarımdan oyunlarda biraz niteliksiz kaldıklarını düşünüyorum ve aynı zamanda takımlar arasında tartışmalar da yaptığımız çalışmayı bozdu.”*

(Ö12): *“Beğendiğim yönler var. Hikâye anlatma yani resmen sinemadayız gibi örnek olayları canlandırmak benim hoşuma gidiyor. Olumsuz tarafı bütün dersler öyle olsaydı test çözemezdik, hep böyle olsa gittikçe canımız sıkılırdı.”*

(Ö13): *“Yürütülen etkinliklerde beğendiğim yönler vardır. Çünkü etkinlikler sayesinde konular daha basit ve eğlenceli oluyordu, atasözleri konusunu bu yöntemle daha iyi anladım. Olumsuz tarafı bazen gruplar arası tartışma ve test çözme aksaklığı yaşanmıştır.”*

(Ö14): *“Ben sıra düzenini çok beğeniyorum. Arkadaşlarımızla beraber hikaye yazdığımızda çok eğlenceli oluyor. Olumsuz tarafı ben sorulardan çok sıkılıyorum. Bana sıkıcı geliyorlar. Çünkü ben onlarla vakit geçirmek istemiyorum. Herkesin başarısının arttığını düşünmüyorum.”*

(Ö16): *“Okuduğumuzu anlamamız güçleniyor. Yeni atasözleri ve deyimler öğreniyoruz. Hikaye yazmayı, hikaye yazarken düşünmeyi öğreniyoruz. ... Olumsuz tarafı Bir derste ne kadar test çözebiliriz ve ne kadar yeni bilgi öğreniriz. Diyelim 40 soru 40 bilgi. Bir örnek olay yönteminde ne kadar yeni bilgi öğreniriz 5 yeni bilgi.”*

- (Ö19): *“Vardır. Grup oluşturma olabilir. Olumsuz tarafı test çözmemden geri kalırım.”*
- (Ö21): *“Evet var. Sıra düzeni, gruplar, kişiler. Olumsuz tarafı test çözmemizi engelliyor.”*
- (Ö22): *“Gruplar halinde iş birliği yapmamız ve hikaye uydurmamız. Olumsuz tarafı bu yöntemi kullandığımızda Türkçe'nin en güzel etkinliği olan Türkçe testlerini çözemedik. Daha sonra benim için her şeyim olan kitap okumadık.”*
- (Ö24): *“Evet var grup kurduğumuz zaman atasözleriyle hikaye yazma, konuları tartışarak öğrenmemiz. Olumsuz tarafı zaman kaybına neden olur. Test çözmeye neden olur.”*
- (Ö26): *“Grup çalışmasını ve işbirliğini seviyorum. Olumsuz tarafı var o da bazen çok sıkıcı olabiliyor.”*
- (Ö17): *“Beğendiğim yönler grup çalışmaları. Olumsuz tarafı bana göre yok.”*

Öğrencilerin ÖOY'nin “olumlu ve olumsuz yönleri”ne ilişkin görüşleri incelendiğinde, 1 öğrenci dışında tüm öğrenciler olumsuz yönlerine ilişkin de görüş belirtmişlerdir.

Öğrencilerin bu maddeye verdikleri cevaplar neticesinde *“grup çalışması, sıra düzeni, canlandırma yapma, hikâye yazma, test çözememe, gruplar arası rekabete neden olma, kitap okuyamama, sıkıcı olma, yeni bilgi öğrenememe”* kodlarına ulaşılmıştır.

3. Öğrencilerin ÖOY'de “farklı nelerin olması gerektiği”ne (4. soru) ilişkin görüşleri şöyledir:

- (Ö24): *“Oyunla olabilir, bilgisayar kullanabiliriz, tablet kullanılabilir.”*
- (Ö22): *“Mesela atasözleri ve deyimleri bulduğumuzda o cümleleri sessiz sinema gibi gruplardan birkaç kişi gibi çıkıp anlatsak daha iyi olur.”*
- (Ö23): *“Yarışmalar halinde olursa puan alarak veya kaybederek oynadığımızda herkes katılır. Gruptaki bireylerin sürekli değiştirilmesini isterdim, farklı kişilerin olması bizim için daha iyi olur.”*
- (Ö21): *“Bence bunu böyle bilgisayar tablet gibi şeylerle yapabiliriz. Projeksiyondan tahtaya yansıtabiliriz.”*
- (Ö20): *“Bu yöntem bir yarışma biçiminde olursa eğer bize daha çok özgüven verir. Hikayelerin sadece kağıtta verilmeyip projeksiyondan yansıtılırsa bize daha kolaylık olur.”*
- (Ö15): *“Her gruptan en iyi birer kişi seçip onlar arasında bir etkinlik yapılmalı. O ders için daha fazla saat ayrılmalı bence.”*
- (Ö14): *“Bence daha verimli olabilmesi için sadece okuduğunu anlama değil başka konularda da kullanabiliriz. Ayrıca internetten yararlanabiliriz. Projeksiyondan yansıtabiliriz.”*
- (Ö8): *“Metinler daha uzun olmalı ve herkes bireysel çalışmalı.”*

- (Ö7): *“Bence daha açık bir alanda yapılması daha iyi olurdu. Öğretmenimiz oyunlarda bizimle daha fazla haşır neşir olabilirdi.”*
- (Ö1): *“Canlandırdığımız hikayeleri bütün okulla yapılmasını isterim.”*
- (Ö4): *“Etkinliklerin daha verimli olması için pek bir önerim yok ama akıllı tahta ve projeksiyondan yansıtma yapılmasının dersler için daha verimli olacağını düşünüyorum.”*
- (Ö10): *“Herhangi bir farklılık olmasına gerek yok ama dramaların dışarıda olmasını isterdim ve yaptığımız dramaları okul önünde diğer arkadaşlarımıza sunulmasını isterdim...”*
- (Ö12): *“Bence zaten verimliydi çünkü böyle olunca daha verimli oluyor, gülüyoruz eğleniyoruz.”*
- (Ö17): *“Örnek olayların kullanımında daha farklı şeylerin olmasını istemiyorum.”*

Öğrencilerin bu maddeye verdikleri cevaplar neticesinde *“akıllı tahta kullanımı, yarışma şeklinde olmama, bilgisayar kullanamama, projeksiyon kullanamama, grup arkadaşlarının değiştirilmemesi, açık bir alanda yapılmama, yeterli olma”* kodlarına ulaşılmıştır.

4. Öğrencilerin, *“Türkçe derslerini bundan sonra örnek olay yöntemiyle işlemenin istenip istenmediği”*ne (6. soru) ilişkin görüşleri şöyledir:

- (Ö4): *“Evet isterim. Çünkü örnek olaylarla işlenmesinin bize daha fazla katkı sağlayacağını düşünüyorum. Dersler daha kolay ve eğlenceli geçeceğini düşünüyorum.”*
- (Ö10): *“Evet bu yöntem sayesinde eğlenceli dakikalar geçirip okuldaki derslerdeki stresi atıyoruz. Eğlenmek, öğrenmek, dinlenmek hepsi bir arada olunca harika oluyor. ...”*
- (Ö23): *“Süre fazla olursa eğlenceli geçebilir.”*
- (Ö20): *“Hayır istemem. Çünkü örnek olay yöntemi çok zevkli geçse de bir konu işlemekten daha zevkli olamaz.”*
- (Ö19): *“Hayır çok sıkıcı olur.”*
- (Ö16): *“Zevk olarak işlenmesini isterdim. ... Ama bir derste çözeceğimiz testleri çözemiyoruz.”*
- (Ö26): *“İsterdim ama her zaman değil bazı derslerde.”*

Öğrencilerin *“Türkçe derslerini bundan sonra örnek olay yöntemiyle işlemenin istenip istenmediği”*ne ilişkin görüşleri incelendiğinde, tüm öğrenciler olumlu görüş bildirirken 4 öğrenci olumsuz görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin bu maddeye verdikleri cevaplar neticesinde *“isteklilik, eğlenceli olma, daha iyi kavrama, sıkıcı olma, test çözememe, sürekli olmama”* kodlarına ulaşılmıştır.

5. Öğrencilerin “farklı derslerde de ÖOY kullanımının istenip istenmediği”ne (7. soru) ilişkin görüşleri incelendiğinde 1 öğrenci (Ö25) dışında diğer öğrenciler istedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler bu maddede “fen bilgisi, sosyal bilgiler, İngilizce, Arapça” gibi dersleri sıralamışlardır. Bu durum öğrencilerin diğer derslerde de ÖOY kullanımını istediğini göstermektedir.

Öğrencilerin bu maddeye verdikleri cevaplar neticesinde her bir ders (*fen bilgisi, sosyal bilgiler, İngilizce, Arapça*) bir kod kabul edilmiştir.

Öğrencilere uygulanan ÖGF’ye verdikleri cevaplar neticesinde 27 ayrı kod tespit edilmiştir. Elde edilen kodların genellemesiyle ulaşılan kategoriler frekanslarıyla Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. ÖGF’den Elde Edilen Kategoriler ve Kodları

Kategoriler	Kodlar	f	
OLUMLU GÖRÜŞLER	Öğrenmeyi olumlu etkileme	<i>Daha iyi kavrayabilme</i>	8
		<i>Testte başarılı olma</i>	4
		<i>Yeterli olma</i>	3
	Derse karşı tutumu olumlu etkileme	<i>Eğlenceli olma</i>	9
		<i>Yarışma şeklinde olma</i>	3
		<i>Zevkli olma</i>	8
		<i>Farklı olma</i>	5
		<i>Farklı sıra düzeni</i>	2
	Derse katılımı sağlama	<i>İsteklilik</i>	5
		<i>Hikâye yazma</i>	5
	Yöntemin özellikleri	<i>Canlandırma yapma</i>	5
		<i>Grup çalışması</i>	12
Sözel derslerde kullanım	<i>Sosyal Bilgiler</i>	21	
	<i>Arapça</i>	3	
	<i>İngilizce</i>	9	
OLUMSUZ GÖRÜŞLER	Sayısal derslerde kullanım	<i>Fen Bilgisi</i>	21
		<i>Yeni bilgi öğrenememe</i>	4
	ÖOY’nin eksiklikleri	<i>Sıkıcı olma</i>	5
		<i>Test çözememe</i>	15
		<i>Kitap okuyamama</i>	2
		<i>Gruplar arası rekabete neden olma</i>	10
		<i>Grup arkadaşlarının değiştirilmemesi</i>	5
		<i>Yarışma şeklinde olmama</i>	1
	Uygulama ortamının eksiklikleri	<i>Açık bir alanda yapılamama</i>	3
<i>Bilgisayar veya akıllı tahta kullanılamama</i>		8	

Tablo 13'te öğrenci görüşlerinden elde edilen kodlar ve bunların dâhil olduğu kategoriler bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde öğrencilerin ÖÖY'ye ilişkin görüşleri olumlu ve olumsuz olarak iki ana kategoride ele alındığı görülmektedir.

Olumlu görüşler; “öğrenmeyi olumlu etkileme, derse karşı tutumu olumlu etkileme, derse katılımı sağlama, yöntemin özellikleri, sözel ve sayısal derslerinde kullanımı” kategorilerinde toplanmıştır.

Öğrenciler ÖÖY ile daha iyi kavrayabildiklerini, testte başarılı olabildiklerini, başka derslerde de kullanılmasının iyi olabileceğini, yöntemin hikâye yazma, canlandırma yapmaya ve grup çalışmasına elverişli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşler OABT son testte deney grubu öğrencilerinin başarılarının anlamlı düzeyde değişmediği sonucuyla örtüşmemektedir.

Öğrenciler, Türkçe derslerinde ÖÖY'nin kullanılmasının dersi eğlenceli hâle getirdiğini, uygulama esnasında oluşturulan sıra düzeninin farklı olduğu için ilgi çekici olduğunu ve kendilerini derse karşı güdülediğini ifade etmişlerdir. Bu görüşler TDYTÖ son testte deney grubu öğrencilerinin başarılarının anlamlı düzeyde değişmediği sonucuyla örtüşmemektedir.

Türkçe derslerinde bundan sonra ÖÖY'nin kullanılmasını isteyen öğrenciler diğer sözel (*Sosyal Bilgiler, İngilizce, Arapça*), sayısal (*Fen Bilgisi*) derslerde de kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu yöndeki istekleri ÖÖY'ne olumlu yaklaştıklarını göstermektedir.

ÖÖY'ye ile ilgili öğrencilerin olumsuz görüşleri “ÖÖY'nin eksiklikleri ve uygulama alanının yetersizliği” kategorilerinde toplanmıştır.

Öğrencilere uygulanan görüşme formu sonucunda ÖÖY'nin olumsuz ve eksik yönlerine ilişkin 1 öğrenci dışında tüm öğrencilerin görüş bildirdikleri görülmüştür.

Öğrenciler, uygulama sürecinde çok fazla yeni bilgi öğrenemediklerini, yöntemin test başarısına yönelik soru çözümüne olanak tanımayışını, uygulama sürecinde kitap okuyamadıklarını, yöntemin uygulanışı sırasında gruplar arası rekabetin oluştuğunu, grup arkadaşlarının değiştirilmemesinin kendilerini olumsuz etkilediğini, yarışma şeklinde olmasının daha iyi olabileceğini ve belirli bir süreden sonra sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. ÖGF'de yer alan görüşler, OABT son testte deney grubu öğrencilerinin başarısını anlamlı düzeyde arttırmadığını destekler niteliktedir.

Sınıf ortamında yapılan çalışmanın daha pekiştirici olabilmesi için sınıfla sınırlı kalmayıp okul bahçesinde diğer öğrencilerin önünde yapılmasına yönelik olumsuz görüş bildiren öğrencilerin yanında, uygulama esnasında bilgisayar, akıllı tahta veya projeksiyon cihazı kullanılmamasının yöntemin belirli bir süreden sonra sıkıcı olabildiğini dile getiren öğrenciler de bulunmaktadır.

Öğrencilerin ÖÖY'ye ilişkin olumlu ifadelerinin yanında olumsuz ifadelerinin de fazla olması TDYTÖ son testte deney grubu öğrencilerinin tutumlarında anlamlı bir değişikliğe neden olmadığı sonucuyla örtüşmektedir.

Öğrenci görüşlerine genel olarak bakıldığında deney gruplarındaki 26 öğrenciden 25'inin (%96,15) hem olumlu hem de olumsuz görüşe sahip olduğu görülmüştür. ÖGF'den elde edilen bu bulgu, OABT ve TDYTÖ son testlerinden elde edilen "deney gruplarının başarı ve derse karşı olumlu tutumlarında anlamlı bir değişiklik olmadığı" sonucunu desteklemektedir.



## 5. TARTIŞMA

Örnek olay yönteminin okuduğunu anlama-çözümleme ve derse yönelik tutum üzerinde herhangi bir etkisinin olmaması alanyazında bulunan ve bu çalışmanın 2.1.7. *İlgili Araştırmalar* bölümünde incelenen önceki çalışmaların çoğunluğunun varmış olduğu sonuç ile örtüşmediği görülmüştür. Örneğin, Aydemir (2010) araştırmasında örnek olay yönteminin öğrencilerin temel beceri ve değerlerinin gelişimine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Süğümlü (2009) çalışmasında senaryo metinlerinin dil bilgisine ait kavramların karmaşıklığını azalttığı, derse katılım konusunda öğrencileri güdülediği ve dil bilgisine ait kavramları öğrenmede olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kocadağ (2010) senaryo tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin bilgi eksikliklerinin ve kavram yanlışlarının giderilmesi üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Akgün (2013) örnek olay yöntemi ile işlenen derslerin öğrencilerin kazanım düzeylerine yapılandırıcı yaklaşıma göre işlenen derslerden daha fazla katkısının olduğunu tespit etmiştir. Gallucci (2007) örnek olay yönteminin öğrencileri bilim öğrenmeye daha istekli hâle getirebileceğini ve öğrencilerin kavramsal değişim yönünde ilerleme sağlamasına yardımcı olabileceğini tespit etmiştir. Fakat Pehlivan'ın (1997) araştırmasından elde edilen örnek olayın bilgi ve kavrama düzeyi erişimine etkisinin bulunmadığı; Sancar'ın (2010) araştırmasında örnek olay yönteminin derse karşı tutuma herhangi bir etkisinin olmadığı; Çakır'ın (2002) doktora tez çalışmasında örnek olay yönteminin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine, derse yönelik tutumuna önemli bir etkisinin bulunmadığı yine Karci'nin (2018) senaryo tabanlı öğrenmenin öğrencilerin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik mesleklerini seçmeye yönelik ilgileri ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına katkısının bulunmadığı sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Yapılan çalışmanın önceki çalışmaların çoğunda elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermemesinin nedeni, örnek olayların uygulandığı öğrenme ortamının teknolojik imkânlarının yetersiz olması sebebiyle herhangi bir teknolojik araçla desteklenememesi ve öğrencilerin belirli bir süreden sonra sıkılıp derse karşı ilgilerinin azalmış olabilmesinden kaynaklanabileceği gibi okuma anlama ve çözümleme sürecinin uzun bir süreç olması ve uygulamanın 7 hafta ile sınırlı kalması da olabilir. "Senaryo tabanlı öğrenme, öğrenciler arasında tartışma ortamı oluşturmakta ve işbirlikçi öğrenmeyi de gerçekleştirmektedir" (Süğümlü, 2009, s. 79). Yapılan grup çalışmalarında öğrencilerin belirlediği grup liderlerinin süreci iyi yönetememesi ve soru cevap bölümünün aynı öğrencilerin katılımıyla kısır bir döngüye dönüşmesi öğrencilerin derse ilgilerinin azalmasına neden olmuş olabilir. "Bazı durumlarda çoğu öğrenciler görüş bildirmek istemeyebilir" (Akgün, 2001, s. 144). Bu



durumun grup içinde fazlaca tekrarlanması öğrencilerin sıkılmalarına yol açmış olabilir. “Günümüz dünyası *hipermetin* denilen bilgi iletişim tekniklerinin aynı anda kullanıldığı metinler aracılığıyla eğitim–öğretim ve okuma etkinliklerini sürdürmektedir” (Can, Türkyılmaz, Karadeniz, 2010, s. 18). Uygulama sürecinde sadece basılı materyallerin kullanılması öğrencilerin ilgisini uzun süreli çekmemiş olabilir. Örneklemin akademik başarıyı çok fazla önemseyen ve bu başarının test çözmeyele elde edileceğine inanan öğrencilerden oluşması, uygulama sürecinin ilgi çekiciliğini yitirmesine neden olmuş olabilir. Nitekim öğrenciler ders boyunca soru çözmeyi derste yapılacak herhangi bir etkinliğe tercih etmektedirler. Bacanlı ve Sürücü'nün (2006) yaptıkları araştırmada sınav kaygısının kız öğrencilerde erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucu, uygulama yapılan sınıfların sadece kız öğrencilerden oluşması ve öğrencilerin sınavlarda başarılı olabilme kaygısı yaşamalarını ispatlar niteliktedir.

Derse yönelik tutumun değişmemesinin nedeni olarak öğrencilerin yapılan etkinliklerin asıl hedefleri olan sınav başarısına katkıda bulunmayacağına dair düşünceleri gösterilebilir.

## 6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın problemi çerçevesinde elde edilen bulgulardan hareketle araştırma sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

### 6. 1. Sonuçlar

1. Örnek olay yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemi kullanılarak yürütülen okuduğunu anlama ve çözümlleme sürecinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde etkisi bulunmaktadır fakat yöntemlerin akademik başarıya etkisi hususunda birbirine üstünlükleri yönünde anlamlı bir farklılıkları yoktur.
2. Gerek örnek olay yöntemi gerekse geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisinin olmadığı ve her iki yöntemin bu hususta birbirine üstünlükleri yönünde anlamlı bir farklılıklarının olmadığı görülmüştür.
3. Deney gruplarına uygulanan ÖGF’de yer alan ifadelerden hareketle öğrencilerin çoğunluğunun (%96,15) hem olumlu hem de olumsuz görüşe sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum OABT ve TDYTÖ’den elde edilen sonuçların güvenilirliğini ortaya koymaktadır.

### 6. 2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarından hareketle örnek olay yöntemi ve bu yöntemi kullanarak daha farklı bir çalışma yapmak isteyen araştırmacılar için öneriler sıralanmıştır.

#### 6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırmadan elde edilen verilerin yorumlanması sonucunda varılan sonuçlara ilişkin şu önerilere yer verilebilir:

1. Örnek olay yöntemi diğer yöntem ve tekniklerle desteklenerek öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmalıdır.
2. Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduğu göz önünde bulundurularak örnek olay metinleri onların görsel, işitsel ve devinişsel ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlanmalıdır.

3. Örnek olay yönteminin uygulanışı esnasında öğrenciler iş birlikli öğrenme konusunda bilgilendirilmeli ve onların eğlenirken öğrenebilecekleri bir sınıf iklimi oluşturulmaya çalışılmalıdır.
4. Öğrenme-öğretme sürecini yöneten öğretmen etkinliklere katılma konusunda isteksiz olan veya yavaş ilerleyen öğrencileri takip ederek onları da sürece dâhil etmeye çalışmalıdır.
5. Örnek olay metinlerinin okuduğunu anlama sürecinde ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanımına olanak tanınmalıdır.
6. Örnek olay metinleri ile ilgili soruların mümkün olduğunca bilgi basamağından değerlendirme basamağına kadar bütün bilişsel alan basamaklarına yönelik olması sağlanabilir. Özellikle analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerilere yönelik sorulara daha fazla yer verilmelidir.
7. Senaryo tabanlı metinler geliştirilirken daha önce yayımlanmış problem durumu içeren edebî eserlerden de yararlanılabilir.
8. Örnek olay yöntemi ile işlenen dersin teknolojik araçlarla zenginleştirilmesi öğrencilerin ilgilerinin azalmasına engel olabilir.
9. Drama uygulamaları yaptırma ve öykü yazdırma açısından hem öğretmen hem öğrencilerin hazır bulunuşluklarının artırılması yararlı olabilir.
10. Eğitim Fakültelerinin Türkçe eğitimi bölümlerinde öğretmen adaylarına örnek olay yöntemine uygun etkinlikler ve uygulamalar yaptırılabilir.
11. Hâlen görev yapmakta olan öğretmenlerin de hizmet içi eğitimlerle örnek olay yöntemi hakkında bilgilendirilmesi sağlanabilir.

### **6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

Araştırmadan elde edilen verilerin yorumlanması neticesinde daha sonra yapılması düşünülen çalışmalara ilişkin şu önerilerde bulunulabilir:

1. Yapılan araştırmanın örneklemini Trabzon ili Hamit Özdağ İmam Hatip Ortaokulu 6. sınıfta bulunan 57 kız öğrenci ile sınırlı olup daha geniş katılımın olabileceği başka bölgelerde yapılacak çalışmalar ile farklılaştırılabilir.
2. Uygulamanın yapıldığı okul sadece kız öğrencilerle sınırlı olup erkek öğrencilerin de sürece dâhil edilebileceği okullar örneklem olarak seçilebilir.
3. Farklı sınıf düzeyinde yapılacak okuduğunu anlama ve çözümlleme çalışmalarında örnek olay yönteminin etkisi araştırılabilir.
4. Türkçe dersinin diğer öğrenme alanlarında örnek olay yönteminin başarıya ve derse karşı tutuma etkisi ile ilgili araştırmalar yapılarak elde edilen sonuçlarla

okuduğunu anlama ve çözümlmeye yönelik yapılan araştırmalar karşılaştırılabilir.

5. Söz konusu araştırmanın yürütüldüğü öğrencilerin uygulama süreci boyunca yaptıkları etkinliklerin notla değerlendirilmeyeceğini bilmeleri derse karşı güdülenmelerini engellediği söylenebilir. Bu olumsuzluğun önüne geçmek için uygulayıcı dersin bir bölümünü notla değerlendirebilir.
6. Yapılan çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde 7 haftalık bir süre ile sınırlı tutulmuş olup konuyla ilgili daha uzun süreli çalışmalar yapıp sonuçlar karşılaştırılabilir.



## 7. KAYNAKLAR

- Açıkgoz, K.Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Adalı, B. (2005). *İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde "Virüsler-bakteriler-mantarlar ve protistler" konularının öğretiminde örnek olaya dayalı öğrenme yöntemi kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Adam, M. (1992). *The response of eleventh graders to the use of the case method of Instruction in social studies* (Unpublished master's thesis). Simon Fraser University, Canada.
- Akgün, Ş. (2001). *Fen bilgisi öğretimi* (7. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akgün, İ.H. (2013). *Sekizinci sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde örnek olay yöntemiyle öğretimin öğrenme düzeyine ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alacapınar, G.F. (2008). *Örnek olay yöntemi ve eğitimde örnek olaylar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alperen, N. (1999). *Türkçe güzel konuşma, okuma ve yazma öğretim rehberi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Atasoy, B. (2002). *Fen öğrenimi ve öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Avcioğlu, H. (2000). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(115), 10-17.
- Aydemir, G. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde örnek olay yönteminin öğrencilerin çevre bilincine ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M.Z. (2003). *Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aydın, M.Z. (2007). *Din öğretiminde yöntemler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Aydın, M.Z. (2008). *Okulda ahlak eğitimi ve ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(45), 7-35.
- Bahar, M. (2001). Biyoloji eğitiminde kavram haritalarının kullanımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 25-40.
- Baysal, A.C. ve Tekarslan, E. (1996). *Davranış bilimleri* (2. baskı). İstanbul: Avcıol Yayıncılık.
- Beydoğan, H.Ö. (2001). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Erzurum: Eser Ofset.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 18(193), 15-20.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları öğretiminde planlama uygulama* (10. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel desenler, ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calp, Ş. (Ed.). (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi* (4. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Ceylan, T. (2016). *Hayat bilgisi dersinde senaryo tabanlı öğrenme yöntemi ile kavram öğretiminin öğrencilerin başarı, tutum ve öğrenme kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Çakıcı, D. (2005). *Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çakır, Ö.S. (2002). *Fen eğitiminde örnek olaya dayalı bir öğretim yönteminin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çamur, Ö. (2008). *Örnek olay yönteminin mürettebat koordinasyonu dersinde öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamaya ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Dawson, D. L. (1994). *An investigation of student participation and student-teacher interaction in the case method classroom* (Unpublished master thesis). Western University, Canada.
- Demirel, Ö. (1998). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: Kardeş Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2000). *Plânlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı* (7. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Doğanay, A. (Ed.). (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Durukan, E. (2011). *İlköğretim 6. sınıfta bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Durukan, E. (2012). Türkçe eğitiminde olaya dayalı öğrenme yönteminin kullanımına yönelik bir öneri (okuma eğitimi örneği). *Turkish Studies*, 7(2), 401-410.
- Egelioğlu, V. (1993, Eylül). *Okuduğunu anlama düzeyinin ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi*. Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi'nde sunulan bildiri, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Gallucci K. K. (2007). *The case method of instruction, conceptual change, and student attitude* (Unpublished doctoral dissertation). Graduate Faculty of North Carolina State University, Raleigh, North Carolina.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gözütok, D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Gültekin, M., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.
- Güneş, F. (1997). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güneş, F. (2013). Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171-187.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gürol, M. (2002). Eğitim teknolojisinde yeni paradigma: oluşturmacılık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 159-183.
- Güzel, A. ve Karatay, H. (Ed.). (2013). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Herreid, C.F. (1997). What is a case? *Journal of College Science Teaching*, 27(2), 92-94.
- Herreid, C.F. (1997-1998). What makes a good case? *Journal of College Science Teaching*, 27(3), 163-165.
- Herreid, C. F. (1998). Why isn't Cooperative Learning Used to Teach Science? BioScience [e-book]. <http://www.actionbioscience.org/education/herreid.html> adresinden 6 Ağustos 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Herreid, C. F. (2005). Using Case Studies to Teach Science. *Amerikan Institute for Biological Sciences*.
- Hesapçıoğlu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum-algı-iletişim*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- İşman, A. ve ESKİCUMALI A. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (4. baskı). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Jones, M. A. (1997). Use of a classroom jury trial to enhance students' perception of science as part of their lives. *Journal of Chemical Education*, 74(5), 537.



- Kabapınar, Y. ve Baysal, Z. N. (2004). İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimine yaşamın kendisini taşımak: Gazete haberinin kullanıldığı bir öğretimin tasarlanması ve değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(39), 384-419.
- Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (2. baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Kaldan, S.E. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karaağaçlı, M. (2002). *Mesleki eğitim ve teknoloji eğitiminde özel öğretim yöntemleri* (1. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karaarslan, F. (2010). *Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karaosmanoğlu, A.B. (2018). *Örnek olay yönteminin 7. sınıf ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karcı, M. (2018). *STEM etkinliklerine dayalı senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının (STÖY) öğrencilerin akademik başarıları, meslek seçimleri ve motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kayalan, M. (1992). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. İstanbul: Real Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kent, A.M. (2002). *An evaluation of the reading comprehension strategies module of the Alabama reading initiative with five elementary schools in southwest Alabama* (Unpublished doctoral dissertation). The University of South Alabama. <http://www.proquestcompany.com> adresinden 10 Ağustos 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Kocadağ, Y. (2010). *Senaryo tabanlı öğrenme yönteminin genetik konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Koç, C. (2007). *Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Koç, C. (2011). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerindeki etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 28-37.
- Kemertaş, İ. (1999). *Uygulamalı genel öğretim yöntemleri* (3. baskı). İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Kuzu, T.S. (2003). *Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçükahmet, L. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Li, R. (1996). Using case method to improve reading comprehension of elementary student. University of Virginia. <https://elibrary.ru/item.asp?id=5583522> adresinden 19 Kasım 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Maden, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde temel dil becerilerinin kazanımında drama yönteminin etkililiği ("sevgi" teması örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Maden, S. (2013). Temel dil becerileri eğitiminde kullanılabilecek aktif öğrenme öğretimsel iş/taktikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20-35.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (6, 7, 8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Morgan, C.T. (1995). *Psikolojiye giriş*. (H. Arıcı (Eds.)). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Yayınları.
- Ocak, G. (Ed.). (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ocak, G. (Ed.). (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Önder, A. (2004). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama* (5. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef–araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 59-69.
- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eurasian Journal of Education Reserch*, 24, 161-170.

- Özdemir, E. (1983). *Okuma sanatı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve öğretme* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgüven, İ.E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayıncılık.
- Özkan, Ö. (2010). *Örnek olay yönteminin hayat bilgisi dersi öğrenme ortamlarında kullanımının etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Patton, M. Q. (2002). *How to use qualitative methods in evaluation*. USA: Sage Publications.
- Pehlivan, H. (1997). *Örnek olay ve oyun yoluyla öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrenme düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Rawlinson, J.G. (1995). *Yaratıcı düşünce ve beyin fırtınası*. Çev.: Osman Değirmen. İstanbul: Rota Yayınları.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme- öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sancar, N.A. (2010). *İlköğretim birinci kademedeki fen ve teknoloji dersi öğretiminde kullanılan örnek olay yönteminin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarı, S. (2017). *Tahmin-gözlem-açıklama ile birleştirilmiş örnek olay yönteminin genel kimya laboratuvar deneylerinde kullanılmasının fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarısı ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Sönmez, V. (1994). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Srinivasan, M., Wilkes, M., Stevenson, F., Nguyen, T. and Slavin, S. (2007). Comparing problem-based learning with case-based learning: Effects of a major curricular shift at two institutions. *Academic Medicine*, 82(1), 74-82.
- Stensmo, E. (1999, August). Case methodology in teacher education compared to "traditional" academic teaching: A field experiment. *Paper Presented at the 8th European Conference for Research on Learning and Instruction*, Sweden.
- Süğümlü, Ü. (2009). *Dil bilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: kelime türleri örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şengül, M. ve Yalçın, S.K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 164, 1-18.

- Şimşek, S. (2005). *Örnek olaya dayalı öğretimin ilköğretim hayat bilgisi dersinde akademik başarıya ve öğrenmede kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taneri, A. (2017). *Sosyal bilgiler eğitiminde senaryo tabanlı örnek olay yönteminin üretim ve tüketim bilincinin kazandırılmasına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri*. Ankara: Üniversite Kitabevi.
- Tavşancıl E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tazebay, A. (2005). İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Temur, D. (2018). *Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin dört işlem problemleri çözme ve kurma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Türkçe Sözlük (1998). Ankara: TDK Yayınları.
- Uğur, A. (2007). *Oluşturmacı sosyal bilgiler öğretiminde örnek olay incelemesi tekniği kullanımının öğrencilerin empatik düşünme becerilerine etkisi bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme; kuramlar ve uygulamalar* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ütkür, N. (2016). *Örnek olay yönteminin hayat bilgisi dersinde uygulanmasına yönelik bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vural, B. (Ed.). (2005). *Öğretim faaliyetlerinde yöntem–teknik ve etkinlikler*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri. Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, B. (2005). Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına (STÖY) dayalı eğitimde drama yönteminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 465-482.

- Yang, Y. (2006). Reading strategies or comprehension monitoring strategies. *Reading Psychology, 27*, 313-343.
- Yavuz, K. E. (2005). *Yeniden yapılanan sınıflar için aktif öğrenme yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yeşil, R. ve Yeşil, S. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (1. baskı). Kırşehir: Öğrenci Kitabevi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S., Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/ Educational Sciences: Theory& Practice, 10*(3), 1855-1891.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, M. A. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Konya: Mikro Basım Dağıtım.
- Yılmaz, M. (2011). *Örnek olay yönteminin lise 9. sınıf öğrencilerinin anlatım bozuklukları konusundaki başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yurdugül, H. (2005, Eylül). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.



## **8. EKLER**

## Ek 1. Veri Toplama Araçları

### TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ<sup>1</sup>

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, sizin Türkçe dersine yönelik görüşlerinizi almak amacı ile hazırlanmıştır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra **DERECELER** sütunundaki seçeneklerden size **en yakın** olanını (X) ile işaretleyiniz.

		DERECELER					
		Tamamen Katılıyorum.	Katılıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum.	Hiç Katılmıyorum.	
Okul	.....						
Sınıf/Şube	.....						
Cinsiyetiniz:	( )Kız ( )Erkek						
<b>Türkçe Dersi ile İlgili Görüşler</b>							
1	Türkçe benim için eğlenceli bir distir.						
2	Türkçe dersinde genellikle çok sıkılırım.						
3	Türkçe derslerine daha fazla zaman ayırmalıdır.						
4	Türkçe dersi için, ders dışında çalışma zamanı ayırmaya gerek yoktur.						
5	Türkçe dersini dört gözle bekliyorum.						
6	Türkçe ile ilgili ödevleri yapmaktan zevk alıyorum.						
7	Türkçeyi, diğer derslere göre daha çok severek çalışırım.						
8	Türkçe dersinde genellikle huzursuz olurum.						
9	Türkçe dersi ile ilgili konuları tartışmaktan mutlu oluyorum.						
10	Türkçe bana göre gereksiz bir distir.						
11	Türkçe sınavlarımda, diğer derslerin sınavlarına göre daha huzursuz oluyorum.						
12	Türkçe dersinin günlük yaşamda önemli bir yeri var.						
13	Türkçe dersi hiç olmasa daha iyi olurdu.						
14	Türkçe dersi kadar sıkıcı bir ders yoktur.						
15	Türkçe derslerindeki okuma parçaları çok can sıkıcıdır.						
16	Herşeyle, Türkçe ile ilgili bir bölümde okumak isterim.						
17	Televizyon ve radyoda yayımlanan Türkçe konulu programları kaçırmak istemem.						
18	Türkçe derslerinde metin inceleme keyif vericidir.						
19	Boş zamanlarımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.						
20	Türkçe dersi ile ilgili kitap, dergi vb. yayınları takip etmek isterim.						

Ek 1'in devamı

## **ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU**

Sevgili Öğrenciler,

Bu görüşme formu Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve çözümlene etkinliklerinde kullanmış olduğunuz örnek olay yöntemi ile ilgili sizlerin görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Bu görüşme formu, bilimsel bir araştırma için kullanılacak olup ders notunuzu etkilemeyecektir.

Sizden aşağıdaki sorulara içtenlikle cevap vermeniz istenmektedir.

**1. Yürütülen etkinliklerde beğendiğin yönler var mı? Varsa nelerdir?**

**2. Türkçe derslerini örnek olaylarla işlemek dersi zevkli ve anlaşılır duruma getiriyor mu? Neden?**

**3. Türkçe derslerini örnek olay yöntemi kullanarak işlemenin olumsuz tarafları var mı? Neler?**



Ek 1'in devamı

**4. Türkçe derslerinde örnek olayların kullanımında daha farklı neler olmasını istersiniz? Neden?**

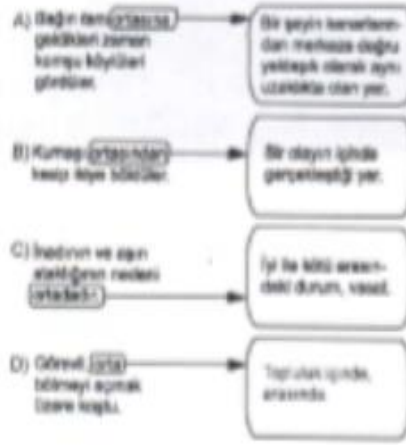
**5. Bundan sonra Türkçe derslerinin örnek olay yöntemiyle işlenmesini ister misiniz? Neden?**

**6. Başka derslerin de örnek olaylarla işlenmesini ister misiniz? Hangilerini?**

Ek 1'in devamı

6. SINIFLAR OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ		Tarih: .../.../2018	
Adı Soyadı:		Ön Test – Son Test	Puan:
Sınıf:	Numarası:		
<p>1. " Işık" sözcüğü aşağıdakilerden hangisinde diğerlerinden farklı anlamda kullanılmıştır?</p> <p>A) Birden kafanda bir ışık belirdi. B) Odamdaki ışık yeterli değildi. C) Saat 12.00'de ışık söndü. D) Elektrik tellerinde bir ışık parıladı.</p>		<p>4. Aşağıdakilerden hangisinde "bakmak" kelimesi "çözmek için uğraşmak" anlamında kullanılmıştır?</p> <p>A) İki yıldan beri bunya ben bakıyorum. B) Yaşlanınca sana ben bakacağım. C) Orada bana bakan bir baykuş var. D) Şu soruya bir de sen bakar mısın?</p>	
<p>2. I-Binde bir      II-Bin pişman olmak III-Bini bir para    IV-Bir kalba girmek</p> <p>Hangi seçenekteki deyim "çok ucuz" anlamındadır?</p> <p>A) I      B) II      C) III      D) IV</p>		<p>5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "doğru" sözcüğü terim anlamdadır?</p> <p>A) Seninle doğru düzgün konuşamadık. B) Doğruları söyleyince sana kızacaklar biliyorsun. C) İki noktadan bir doğru geçer. D) Eve doğru gidince onunla karşılaştım.</p>	
<p>3. "Masa, koltuklardan hiç çekinmediğini söylemişti ama onları görünce eli ayağına dolaftı." "Ama" sözcüğüyle bağlanmış olan bu iki cümle için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?</p> <p>A) Biri diğerinin şartıdır. B) Birbirleriyle anlamca çelişkilidir. C) Aralarında sebep-sonuç ilişkisi vardır. D) Birinci cümle özne, ikinci cümle nesnedir.</p>		<p>6. "Dönmek" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde mecaz anlamıyla kullanılmıştır?</p> <p>A) Evdeyken anahtarın gıcırıyla döndüğünü duydum. B) Kısa sürede burada bir şeyler döndüğünü anladım. C) Babam gazete okurken birdenbire bana döndü. D) Ertesi gün aynı yoldan eve döndük.</p>	
		<p>7. Aşağıdakilerin hangisinde "orta" sözcüğü, cümlede kazandığı anlamla eşleştirilmiştir?</p>	

Ek 1'in devamı



8. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde altı çizili sözcük mecaz anlamıyla kullanılmamıştır?

- A) Yeni yapılan binaya yangın merdiveni konmuştu.
- B) Onun soğuk bakışları bizi çok korkutmuştu.
- C) Bizim böyle çürük düşüncelere ihtiyacımız yok.
- D) Söyleyeceğin tatlı biz söz arasındaki kışkınlığı giderir.

9. Aşağıdakilerden hangisi amaç-sonuç cümlesidir?

A) *Klima soğutan havaı ve soğutun yollarını doğrudan etkiliyor.*

B) *Ders çalışmak için kütüphaneye gideceğim.*

C) *Bazı insanlar gerçekten huzur veriyor.*

D) *Öğretmenimizin doğum gününü kutlayamadık.*

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde neden-sonuç ilişkisi yoktur?

A) *Kitap almaya sevdiği için kitapçıdan çıkmazdı.*

B) *Sinemaya gidemediği için üzgündü.*

C) *Burayı gördüğü için kendisini şanlı hissediyordu.*

D) *Çiftçiler, tohumlarını ekmek için yağmuru bekliyorlardı.*

11. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir uyarı söz konusu değildir?

A) *Oyna ama üstün kirlenmesin.*

B) *Sağlığınıza dikkat etmeliyiz.*

C) *Arkadaşıma küsmeni istemiyorum.*

D) *Akşama kadar gizeceğim.*



12. Aşağıdakilerin hangisinde üznel bir yargı vardır?

## Ek 1'in devamı

- A) Taşındığı çatı katı yirgin, kutu gibi, manzarası çok güzel bir yerdi.
- B) İskelelerin üzerinde beyaz tahtadan yapılmış bir sandık duruyordu.
- C) Sokakın köşesini dönünce bizim kapının önünde bir araba gördüm.
- D) Sabah kahvaltısı için bir saat mola verdikten sonra yola devam ettiler.

13. Aşağıdakilerin hangisinde deyim yanlış anlamda kullanılmıştır?

- A) Sessiz sakin bir ilçeye yerleşip başını dinlemek istiyordu.
- B) Onu birden karşısında görünce nutku tutuldu.
- C) Sınavdan yüksek not alınca etekleri tuttu.
- D) Babası burnunda tutuyordu.

14. Aşağıdakilerin hangisinde karşılaştırma yapılmamıştır?

- A) En sevdiğim yemek biber dolmasıdır.
- B) Düne göre daha iyi sayıldım.
- C) Ahmet'e kıyasla daha çalışkamsın.
- D) Bu kazağı giymeyeceğimi söylemiştim.



## 15. Aşağıda bir paragrafın cümleleri karışık olarak verilmiştir:

1. Bu önerimi uygularsan yanlışlarını fark edeceksin.

2. Bu yolla, hem tüm bilimlerin ve sanatların kaynağı olan deneyim hazineni zenginleştirecek hem de resim sanatında yetkinleşerek doruklara ulaşacaksın.

3. Çalışmalarındaki yanlışlıkları gidermek için resimde ortaya koyduğun nesnelere, gereksiz ayrıntılardan kurtarıp gerçeğine benzeyecek kadar belirginleştirmelisin.

4. Yani hatalarını eleştirerek yön vereceğin yargılama gücün sayesinde, resimlerindeki orantsız ve ölçsüz her ayrıntıyı ayırt ederek düzeltebileceksin.

## Kaç numaralı cümlede "öneri" bulunmaktadır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

16. "Otokritik" denilen konuya eğilmek istiyorum. Ben otokritiği daha çok bir davranış için uygun buluyorum. İnsanın kendi davranışını sonuçları açısından değerlendirmesidir otokritik, diyorum. Kendini eleştirmenin kendinden yakınlama çerçevesinden de çıkması gereklidir diye düşünüyorum.

## Bu parçaya göre aşağıdakilerden hangisi bir "otokritik"tir?

- A) Bu sözleri söyleyerek onun kalbini kırmamalıydım.
- B) Otobüs zamanında gelmediği için törene yetişemedim.
- C) "Yeterli değil!" diyerek projemizi reddetmişler.
- D) Hana yüzmeyi öğretmiş olsaydın seninle gelirdim.

17. Bir yaz tatilinde, baharın bir dostunun yanında çalışma denemesi yapmıştım. Harçlığımı ilk aldığımda beni

## Ek 1'in devamı

görmeliydiniz. İlk küçük kazancım, benim gözümde milyarlardan daha değerliydi. Çünkü yorularak kazandığım bu parayı hemen kaybetmek istemiyordum. Onu nasıl harcayacağıma karar vermem zor oldu. Harcadığımda aldığım tatsabambaşkaydı. Çalışkanlığımın ispatıydı bu. Alın terimin belgesiydi.

**Bu paragrafta asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Çalışkan kişi zamanın nasıl geçtiğini anlamaz.
- B) En tatlı kazanç, insanın kendi çabasıyla elde ettiğidir.
- C) Kazancın bir kısmı ihtiyaç sahiplerine ayrılmalıdır.
- D) Para biriktirmek, para kazanmaktan daha zordur.

18. İnsan kendi memleketinden uzaklaşıp da farklı kültürdeki insanların yaşadığı yerlere gitti mi bilmediği, görmediği yaşılacak olaylarla karşılaşmak, birtakım serüvenler geçirmek ister. Çoğu kez, bunları yapamadığı içindir ki seyahatinden abartıcı, hatta yalancı olarak döner ve yaşadıklarını anlatırken...

**Bu metnin sonuna aşağıdaki deyimlerden hangisi getirilirse anlam bütünlüğü sağlanmış olur?**

- A) bire bin katar
- B) kılı kırk yarar
- C) etekleri zil çalar
- D) gözüne hiçbir şey görünmez

19. Londra'dan Paris'e döndükten sonra yine günlüklerini yazmaya devam eder. Yalnızlık anlarında, günlükleri onun

sığınağıdır. Rahatça konuşabildiği tek yer bu defterin sayfalarıdır.

**Bu parçaya göre "rahatça konuşabilmek" aşağıdakilerden hangisini ifade eder?**

- A) Akıcı bir biçimde yazabilmek
- B) İçinden geçenleri açıkça anlatabilmek
- C) Fikirlerini başkalarıyla paylaşabilmek
- D) İnsanlarla çekinmeden sohbet edebilmek

20. (1) Bir ırmığın ya da bardaktan bardağa boşalttığımız suyun sesini dinlediniz mi hiç? (2) Dinlediyse su sesinin dinlendirici bir etkisi olduğunu fark etmişsinizdir. (3) Bu hoş sesi, hareket eden suyun içindeki hava kabarcıkları çıkarır. (4) Tıpkı bir zilin sallanan tokmağı gibidir bu kabarcıklar.

**Bu metinde numaralandırılmış cümlelerin hangisinde su sesinin oluşma nedeni belirtilmiştir?**

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4



21. Edebiyatın bir hayat, bir öğrenme, bir görme biçimi olduğu sanıldığı gibi insanı hayattan uzaklaştırmaz. Aksine insanın

## Ek 1'in devamı

hem dışındaki hayata hem de kendi içsel hayatına derinlemesine bakmasını sağlar. Bu da hayata katılmanın çok özel bir yoludur.

**Aşağıdakilerden hangisi bu parça ile aynı doğrultudadır?**

- A) Edebiyat sanatların en önemlisidir.
- B) Edebiyat dünyayı olduğu gibi anlatır.
- C) Edebiyat hayatı ve kendimizi hissedip anlama çabasıdır.
- D) Edebiyat hayalleri gerçekleştirmektir.

22. Hayatımı deneme kitabı yazarak kazanıyorum. Son kitabıma da yeni başladım. Hem ilerisi için de "Ne yazacağım?" diye bir endişem yok doğrusu. Çünkü dövülecek niç demitlerim var. Ocakta, içim çok rahat.

**Bu parçanın tamamı dikkate alındığında yazar, altı çizili cümleyle aşağıdakilerden hangisini anlatmak istemiştir?**

- A) Yazılarında öne sürdüğü düşünceleri kanıtlayabildiğini
- B) Kütüphanesinde okunacak kitapların yer aldığını
- C) Kafasında, işlenecek fikirlerin bulunduğunu
- D) Yazılmaya değer haberlerle ilgilendiğini



23. Ayhan sofraya her zamanki gibi geç geldi, biz kaşıklarımızı elimize almıştık

bile. İçeriye girdi ve bir bakıpta durumu kavradı, sofraya otardı. Herkesi selamlamasını ve geç kaldığı için özür dilemesini hatta komşularımıza şöyle bir gülümsemesini bekloduk. Oysa dudakların anlamadı bile, yüzünde ise hiçbir ifade belirmede.

**Bu parçanın olay ügesi ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi kesinlikle söylenebilir?**

- A) Ayhan her zamanki gibi dalgındır.
- B) Olay, Ayhan ile konak arasında geçmektedir.
- C) Akşam yemeği mutfaktaki masada yenmektedir.
- D) Ayhan, sofradakilerden özür dilemeyi ihmal etmiştir.

24. Bundan iki yıl önce bir eylül sabahıydı. İstanbul'un surları arasında tek başıma dolayıyordum. Böyle gezintileri daima Yahya Kemal ile yapardım. Tanrıyanlar bilir ki Yahya Kemal ile beraber olmak, onu dinlemek, bir lezzettir. Fakat onunla İstanbul içinde dolaşmak... İşte bu, vazgeçilmeyecek büyüklü bir şey olur. Çünkü büyük şair, bu şehrin sesini, soluşunu duyanlardandır.

**Bu metnin anahtar sözcükleri aşağıdakilerin hangisinde verilmiştir?**

- A) Eylül, böyle, İstanbul
- B) Yahya Kemal, ile, önce
- C) Daima, içinde, tanrıyanlar
- D) Yahya Kemal, İstanbul, gezinti

25. Eleştirmenlik zor bir iş. Han dergilerde öyle kitap eleştirileri

Ek 1'in devamı

okuyorum ki kitabı okumadığım hâlde yazara haksızlık edildiğini anlıyorum. Yazar yirmi yıl emek vermiş, bir arkadaş çıkıyor, onu yerin dibine batırıyor, olur mu? Adamın dedikodusunu yapar gibi kitap eleştiriyor. Yazarın kitabı ile kişiliğini hâlâ karıştırıyoruz.

**Bu parçaya göre eleştirmenlerden ne beklenmektedir?**

- A) Kitapların sayfa sayılarına göre değerlendirilmesi
- B) Kitapların ayrıntılı okunması gerektiği
- C) Kitabın içeriğinin yazarından bağımsız düşünülmesi gerektiği
- D) Yazarlara yeterince değer verilmediği

	A	B	C	D
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



**Cevaplarımızı yan tarafa işaretlemeyi unutmayalım.**



## Ek 2. Örnek Olay Metinleri

### 1. Örnek Olay

.....

O gün yazılıdan yüzü asık bir şekilde çıkmıştı. Daha önce yaşamadığı, bilmediği duygular içindeydi. Kendisine hayret ediyordu. İlkokuldaki hâlini hatırlayınca şimdiki durumu için kendine daha çok kızılıyordu. Sınıftan çıktığında kimseyle konuşmak gelmiyordu içinden. Yalnız kalmaya ihtiyacı vardı. En yakın arkadaşı Ayşe'yi bile şu an görmek istemiyordu. Okuldan çıkış saatinin gelmesini ipe çekiyordu.

Aslı'nın beklediği zil çalmıştı sonunda. Hızlıca çantasını sırasından alıp kimseyle konuşmadan evin yolunu tutmuştu. Kapıyı açan annesi Zeynep Hanım, kızının yüzündeki ifadeyi görünce okulda bir şeylerin ters gittiğini anlamıştı. Kızına:

- Hoş geldin kızım. Günün nasıl geçti bakalım? diye sormuş ama kızından cevap alamamıştı. Aslı eve gelir gelmez odasına gitmişti. Oysa okuldan eve geldiğinde mutfaktan gelen yemek kokularına kayıtsız kalamazdı. Hele bir de patates kızartması kokusu geliyorsa çantasını yere koyar koymaz mutfağa yönelir, annesi yanına gelene kadar üç- beş tanesini ağzına atmış olurdu.

Odasına gidip yatağına uzanan Aslı, bulunduğu durumdan nasıl çıkacağını düşünürken aklına birden bir şeyleri yanlış yaptığı geldi. Bu sene birçok şeyi yapmayı ihmal ettiğinin farkına vardı. Aklını kullanmalı ve bu gidişe bir "Dur!" demeliydi. Bunları düşünürken uykuya yenik düştü.





### Ek 2'nin devamı

- “Kızım, bu saatte de ne uykusu bu?” diyen babasının sesiyle uyandı. Babası yanında oturarak soru soran gözlerle ona bakıyordu. Aslı yarı uykulu bir şekilde babasına baktı ve ona ne diyeceğini düşündü. Babası o sırada:

- “Kızım dün gece çok geç yattığın için mi bu saatte uyudun? Annen hiçbir şey yemeyip hemen odana geçtiğini söyledi. Aslı içinden “Bu evde de hiçbir şey gizli kalmıyor.” diye geçirdi. Aslı:

- “Dün gece çok geç yatmadım ki baba.” deyince babası:  
- “Ben yatarken ışığın halâ açıktı. Ders çalıştığımı düşündüğüm için odana gelip seni rahatsız etmek istemedim. Ama annen gece kalkıp sana baktığında elinde tabletle uyuyakaldığını görüp ışığını kapatmış.”

Babasının söylediklerini duyunca Aslı'nın başından aşağı kaynar sular dökülmüştü adeta. Demek ki annesi ve babası geç saatlere kadar tabletle oyun oynadığının farkındaydılar. Babası bir de bugün yazılı olduklarını bilse yerin dibine geçerdi.

Aslı 6. sınıfa geçince arkadaşlarıyla eskisi gibi vakit geçirmekten zevk almadığını fark etmiş, tabletle oyun oynamaya çok fazla vakit harcar duruma gelmişti. O gece de tabletle oynama süresini fazla kaçırmış ve yazılıda olan olmuş, boyunun ölçüsünü almıştı.

.....  
.....  
.....  
.....

### SORULAR

1. Aslı'nın üzülmesine neden olan olay nedir?
2. Olayın sonunda Aslı neler yaşamış olabilir?
3. Metinde geçen deyimler hangileridir?
4. Metinde aynı anlama gelen deyimler hangileridir?
5. Metinde yer alan “kayıtsız kalmak” ve “iple çekmek” söz gruplarının anlamları nelerdir?
6. Bu hikâyeye nasıl bir başlık koyardınız?

Ek 2'nin devamı

## 2. Örnek Olay

### MERT'İN HAYAL KIRIKLIĞI

Güneşli güzel bir günün sabahında Mert ve ailesi kahvaltılarını yapıyorlardı. Mert, o sabah çok neşeliydi, âdeta **içi içine sığmıyordu**. Okulunda çok başarılı bir öğrenci olduğu için ailesi ona bir sürpriz yapmak istiyordu. Mert'in çok istediği ve beğeneceği bir hediye için ailesi ona bir sürpriz yapmak istiyordu. Mert'in çok istediği ve beğeneceği bir hediye için ailesi ona bir sürpriz yapmak istiyordu. Mert'in çok istediği ve beğeneceği bir hediye için ailesi ona bir sürpriz yapmak istiyordu. Ama bunun ne olacağını ona söylemiyor, **ser verip sır vermiyorlardı**.

İşte o gün, bugüdü. Akşam sürpriz hediyesine kavuşacaktı. Mert'in bu neşeli hâlini gören ablası:

- Bugün yüzünde güller açıyor, belli ki çok heyecanlısın. **Ayakların yere değmiyor**.

Bakalım bizimkiler sana ne alacak? deyince Mert, daha da meraklanmıştı.

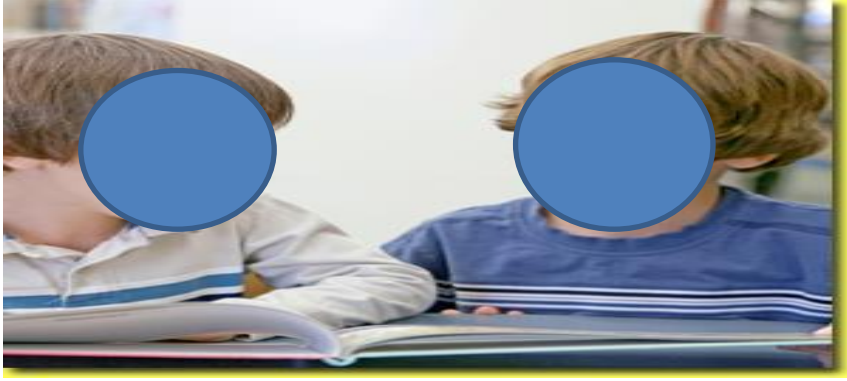
Mert ablasını çok seviyordu. Ablası ona her zaman iyi davranır, derslerine yardım ederdi.

- Bilmiyorum abla, hemen akşam olsun istiyorum, diyerek güldü.

Neşeli geçen bir kahvaltıdan sonra Mert, okulun yolunu tutmuştu. Yolda düşünmeye başladı. Acaba anne ve babası ona ne alacaktı? Yeni bir bisiklet mi yoksa geçen gün beğendiği mavi spor ayakkabıyı mı? Ailesinin onun için her zaman en iyisini düşüneceğini bildiği için hediye ne olursa olsun beğeneceğine emindi.

Okuluna giden Mert, o gün dersleri her zamanki gibi dikkatle dinlemiş, öğretmenin verdiği tüm görevleri yerine getirmişti. Sıra arkadaşı Ali de Mert'in bu neşeli hâline ortak oluyor, "Umarım çok beğeneceğin bir hediye olur, çünkü bunu hak ediyorsun Mert." diyordu. Genelde **suratı sirke satan** arkadaşından bunları duymak onu çok mutlu etmişti. Mert, her ne kadar **ağzında bakla ıslanmayan** Ali'nin bazı davranışlarını beğenmese de onu seviyordu. Bazen Her insanda olduğu gibi Ali'nin de bazı hataları vardı; ama bunlar Mert için çok önemli değildi. Biliyordu ki **ayıpsız dost arayan dostsuz kalır**.

## Ek 2'nin devamı



Mert kitap okumayı çok seven bir öğrenciydi. **Armut dibine düşer** misali bu özelliğini babasından almıştı. Ne de olsa armut dibine düşerdi. Odasında kendisine ait küçük bir kütüphanesi bile vardı. Acaba ona bir kitap seti mi alacaklardı. Bu, onu gerçekten çok mutlu ederdi.

Son ders zili çaldığında Mert'in heyecanı artmıştı. Bir an önce eve gitmek için **can atıyordu**. Okuldan eve gelen Mert, anne ve babasını salonda beklerken buldu. Ablası ortada yoktu. İkisi de gülerek Mert'e bakıyorlardı. Mert meraklı gözlerle ne olduğunu anlamaya çalışıyordu ki çok geçmeden elinde iki tane hediye kutusuyla birlikte ablası odaya girdi.



Annesi:

- Hadi oğlum, aç bakalım beğenecek misin hediyelerini? dedi. Mert, ailesinin neşeli bakışları arasında hediyelerini açtı. İlk kutudan Mert'in çok sevdiği bir masal kitabı seti çıkmıştı. Diğer kutuyu açınca da **yüzünde güller açmıştı**. Kutudan gördüğü günden beri sürekli giymeyi hayâl ettiği mavi spor ayakkabılar çıkmıştı. O sevinçle ailesine sarılan Mert, onlara teşekkür edip hediyelerini daha detaylı incelemek için heyecanla odasına koştu.

Ek 2'nin devamı

## **SORULAR**

1. Metinde geçen kahramanların kişilik özellikleri nelerdir? Kahramanların özelliklerini karşılaştırarak yazınız.
2. Metinde anlamca birbiriyle çelişen deyimler hangileridir?
3. Metinde aynı kavram alanına giren deyimler hangileridir?
4. Metinde kullanılan atasözleri hangileridir?
5. Metindeki yardımcı fikirleri bulunuz.
6. Metnin başlığı ile içeriği arasında uyum var mıdır? Başlığı siz koysaydınız ne koyardınız?

## **3. Örnek Olay**

### **KIRMIZI BİSİKLET**

Herkesin uykuda olduğu bir sabah vakti ekmek parası kazanmak için yola koyulmuştu Halil. Evden çıkmadan önce kahvaltısını yapmış, çocukları uyurken onları öperek kapıyı kapatmıştı. Eşini kaybedeli dört sene olmasına rağmen o tarifsiz acıyı ilk günkü gibi yüreğinde hissediyordu. Yüreğini en çok sızlatan şey ise çocuklarına baktığında onların gözlerinde gördüğü hüzüdü. Çocuklarıyla arasında gizli bir anlaşma varmışçasına bu konuyu hiç konuşmuyorlardı.

Bu düşüncelerle fabrikaya gidip tezgâhının başına geçen Halil'in aklında tek bir şey vardı: Bu ayki maaşının da bir kısmını daha önceden biriktirdiği paraya ekleyip çocuklarına hayâlini kurdukları kırmızı bisikleti almak. Kim bilir çocukları karşılarında bisikleti görünce ne kadar sevineceklerdi?

Ek 2'nin devamı



Halil, zaman zaman maddi anlamda sıkıntıya düşse de dedesinden duyduğu “**Azıcık aşım, kaygısız başım.**” sözünü aklından çıkarmaz bu sayede kendine bir teselli bulurdu.

İkinci vaktine kadar vardiyasını tamamlayan Halil, arkadaşı Ömer’e:

- “Ben hemen çıkıyorum kardeşim, çarşıya gitmem gerek.” deyince Ömer, önemli bir durumun olup olmadığını sordu. Halil de maaşını çekip çocuklarına bisiklet alacağını söyledi gülen gözlerle. Kardeşi gibi sevdiği Ömer de:

- “Ya Halil bilirsin seni kardeşimden ayrı tutmam. Yanlış anlamazsan sana bir şey vermek istiyorum.” deyince Halil de vereceği şeyin ne olduğunu soran meraklı gözlerle arkadaşına baktı.

- “Geçen gün bizim teyze oğlu adağı yerine gelince bir çocuk sevindirmek istediğini söyledi. Bana da etrafımda böyle birinin olup olmadığını sordu. Benim de aklıma senin çocukların bisikleti çok istediğini anlattığın gün geldi ve teyze oğluna bunu söyledim. O da sağ olsun bana bisiklet alacak miktarı verdi. Ben de onlara bisiklet aldım.” diyen Ömer’in sözleri karşısında ne yapacağını şaşırılmış daha da doğrusu kendini mahcup hissetmişti. Bunun üzerine Halil:

- Ömer, beni sevdiğinden zerre kadar şüphem yok; **ama** ben zaten çocuklara alacağım bisikletin parasını ayırmıştım. Düşündüğün için çok teşekkür ederim; **fakat** bunu kabul etmem mümkün değil, dedi.

- “Halil, senin iki tane çocuğun yok mu? Birine benim hediyem olmuş olur işte, ne de olsa **fazla mal göz çıkarmaz** demişler.” Bu sözlerden sonra daha bir ciddileşen Halil:

Ek 2'nin devamı

- Olsun, şimdi eğri oturup doğru konuşalım. Benimkilere bir tane bisiklet yeter kardeşim. **Her şeyin azı karar, çoğu zarar** değil mi? Diğerini daha çok ihtiyacı olan birine verirsin böylelikle daha fazla çocuk sevindirmiş oluruz.” deyip Ömer’le vedalaştıktan sonra çarşıya gitti.

Bisikleti alacağı mağazaya gelen Halil, etraftaki bisikletleri inceledi ve bütçesine en uygun olan bisikleti almak için satıyla sıkı bir pazarlığa girdi. Sonunda umduğundan daha uygun bir fiyatta anlaştılar.



Satıcı, bisikletin aslında daha pahalı olduğunu **ama** arka tarafındaki boya kazındığı için daha ucuza verdiğini söyledi. Halil de satıcıya, eğer söylemeseydi bu durumu fark edemeyeceğini, dünyada halâ dürüst insanların bulunduğunu görmenin güzel olduğunu söyledi. Satıcı Halil’in sözlerine hak vererek doğru söyleyenin dokuz köyden kovulduğu bir zamanda yaşadığımız için buna şaşırmanın çok doğal olduğunu dile getirdi.

Elinde bisikletle oradan ayrılan Halil, çocuklarının bisikleti görünce nasıl tepki vereceklerini merak ederek heyecanlı bir şekilde eve gelmiş, okuldan dönüş saatlerini beklemeye başlamıştı.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Ek 2'nin devamı

### SORULAR

1. Metnin devamında neler yaşanmış olabilir?
2. Metinde aynı anlama gelen atasözlerini bulunuz.
3. Metinde anlamca çelişen atasözlerini bulunuz.
4. Metinde düşünceyi değiştiren/ yönlendiren ifadeler hangileridir?
5. Metnin hikâye haritasını çıkarınız.

### 4. Örnek Olay

.....

İşte yine aynı şeyi yapıyordu ablası. Televizyon kumandası onun hâkimiyeti altındaydı. Oysa bu akşam en sevdiği ve takip ettiği tek diziyi izleyecekti Zehra. Ne yazık ki hayâli **suya düşmüştü** yine. İçten içe ablasına kızsada bir şeyi değiştiremeyeceğini biliyordu. **Huylu huyundan vazgeçmezdi** ne de olsa.

Hayâl kırıklığı ve kızgınlığı **yüzünden okunan** Zehra, ablası Elif'in karşısındaki kanepeye oturdu. Mecbur kalarak ablasının seçtiği programı izlemeye başladı. İçinden "Bu ne zamana kadar böyle olacaktı, yaşı benden büyük diye hep mi onun dediği olacaktı?" diye düşünürken erkek kardeşi Selim içeri giriverdi.

Selim'in yeri başkaydı Zehra'nın gözünde. **Ele avuca sığmayan** bir çocuk olan kardeşi onun bir dediğini iki etmez, ona asla karşı gelmezdi. Bu yüzden Selim'le arası çok iyiydi.

Bir yandan sevdiği programı izleyen Elif, diğer yandan da karşısında mutlu bir şekilde birbiriyle şakalaşan iki kardeşini izliyordu. Onlara bakınca aslında ne kadar yalnız olduğunu düşündü bir an. Zehra ile Selim birbirlerine çok yakındı hatta **aralarından su sızmazdı**. Ama Elif öyle mi? Niyeyse iki kardeşi de aralarında anlaşma yapmışçasına ona karşı **cephes almış** gibiydiler. O ne derse hemen ikisi birden itiraz ediyorlardı. Bu durum, her ne kadar belli etmemeye çalışsa da canını bir hayli sıkıyordu Elif'in. Selim ona göre küçük ama çok yaramaz; Zehra ise çok inatçıydı. Bir şeyi yapmak istemesin, **Nuh der peygamber demezdi**. Ne yaparsa yapsın Zehra'yı inadından vazgeçiremezdi. Annesine bu durumu şikâyet ettiğinde ise: "Kızım sen onların büyüğün, onları idare etmelisin. Biliyorsun onun huyunu değiştirmek imkânsız, **beşikte giren huy teneşirde çıkar**." diyordu.

## Ek 2'nin devamı

Üç kardeşin televizyon seyrettiği esnada anneleri salona girip Elif'e: "Kızım benim programım başladı, değiştir çabuk bunu." deyince istemeye istemeye değiştirmek zorunda kaldı Elif. Yine o sıkıcı programın başlama saati gelmişti. Kardeşleriyle uzlaştıkları tek konu, annesinin izlediği programın çok sıkıcı olduğuydu galiba. Hep birlikte annelerinin bu isteğine boyun eğmişler ve programı izlemeye başlamışlardı.



Bugünkü programda stüdyoda çok fazla kişi yoktu nedense. Sadece bir kadın ve bir erkek vardı sunucu kadının yanında. Yine kim bilir neyi aydınlığa kavuşturmaya çalışıyorlardı birlikte? Kumandayı annelerine verip üç kardeş birlikte oyun oynamaya başlamış, bir süre sonra televizyondan gelen ağlama sesiyle dikkatlerini o sese yoğunlaştırmışlardı. Pür dikkat televizyona bakıp can kulağıyla stüdydakileri dinlemeye başlayan kardeşler, programda ne olup bittiğini anlamaya çalışıyorlardı.





Ek 2'nin devamı

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Televizyondaki kadının söyledikleri Elif ile Zehra'yı o kadar etkilemişti ki o güne kadar birbirleriyle kavga ettikleri için içten içe kendilerine kızıyorlardı. Yarının ne getireceği bilinmez, sevdiklerimizle geçirdiğimiz son günümüzmüş gibi her günün kıymetini bilelim.

### SORULAR

1. Metinde geçen mecaz anlamlı kelimeleri bulunuz.
2. Metinde açıklamasıyla birlikte verilen deyim ve atasözleri hangileridir?
3. Metinde boş bırakılan yerleri düşüncenin akışına göre tamamlayınız.
4. Metindeki kahramanları kişilik özellikleri yönünden karşılaştırınız.
5. Metinde aynı anlama gelen atasözleri hangileridir? Anlamları nedir?
6. Metinde yakınma bildiren cümle hangisidir?
7. Metinden birer tane öznel ve nesnel yargı içeren cümle bulunuz.
8. Metne uygun bir başlık bulunuz.

Ek 2'nin devamı

## 5. Örnek Olay

.....

**1.** Tekin dersin bitiş zili ile toparlandı. Günlerden cumaydı ve öğrencilerin içini tatil sevinci kaplamıştı. Kalabalık içinde yürümek, okuldan çıkmak bazen çok zor oluyordu. Etrafta koşan çocuklar, okulun önünde bekleyen servisler, hafta sonunun habercisi gibiydi.

**2.** Pilotluk çok farklı bir meslekti. Belki de sınıfta başka kimse bu mesleği tanıtamayacaktı. Üstelik Tekin de büyüyünce babası gibi pilot olmak, göklerde süzülmek istiyordu. Ne zaman bir uçak görse hayranlıkla izler, kendisini o uçakta hayal ederdi. Tam da babası eve gelemeyecek zamanı bulmuştu. Şimdi ne yapacaktı?

**3.** Ahmet:

- Arkadaşlar ben röportajı dayımla yapacağım. Kendisi doktor ve üst katımızda oturuyor. Sorular şimdiden aklıma geliyor bile.

Zeynep:

- Ben de anneme soracağım o da öğretmen. Öğretmenlik mesleğini sınıfa ben tanıtacağım.

Tekin bir şey söyleyemedi çünkü kafası biraz karıştı. O da babasıyla röportaj yapmak istiyordu; fakat babası bu hafta sonu evde olmayacaktı. Pilot olan babası bazen günlerce eve gelmiyordu. Tekin babasının çok yoğun çalıştığını biliyordu.

Eve giren Tekin'in ilk işi annesine babasının bu hafta sonu eve gelip gelmeyeceğini sormak oldu.

Annesi:

- Oğlum bu hafta gelemeyecek baban ne oldu, niye böyle endişelisin? deyince Tekin, her şeyi anlattı. Tekin sınıfa farklı bir çalışma sunmak istiyor, farklı bir meslek grubunu tanıtip öğretmenini ve sınıfı etkilemek istiyordu.

Ek 2'nin devamı

**4.** Tekin'in evi okula yakındı. Yürüyerek rahatlıkla gidilebiliyordu. Eve doğru yola koyulan Tekin'in yanında sınıf arkadaşları Ahmet ve Zeynep de vardı. Bu üç kafadar 6. sınıfa gidiyorlardı. Üçü de çok başarılı öğrencilerdi. Aralarında da tatlı bir rekabet vardı. Tekin o gün düşünceliydi. Türkçe öğretmenleri sınıfa bir görev vermişti: Herhangi bir meslek sahibine o meslekle ilgili sorular sorulacak, röportaj yapılacaktı. Çalışmalar sınıfta sunulacaktı. Herkes bunu düşünüyordu.



**5.** Anne ve babası Tekin'i çok sever onun üzülmeye asla dayanamazlardı.

Annesi Tekin'i üzgün görünce:

- Oğlum başka bir çaresi bulunur elbet, diyerek Tekin'i rahatlatmaya çalışıyordu.

**6.** Tekin yemekten sonra odasına gitti ve verilen görev üzerine düşünmeye başladı. Acaba başka hangi mesleği tanıtabilirdi? Komşuları Mehmet amca polisti acaba onunla mı konuşsaydı ya da annesinin öğretmen arkadaşı Sevgi teyzeye mi? Bütün bunlar onu mutlu etmiyordu. Keşke babası evde olsaydı.

**7.** Ertesi gün annesi Tekin'i kahvaltı için uyandırdı. Annesi bugün çok neşeliydi ve Tekin'in en sevdiği şeyleri hazırlamıştı. Kahvaltısını bitiren Tekin annesine:

- Anne, Zeynep teyzelere gidebilir miyiz? Ama önce öğretmenlik mesleği ile ilgili sorular hazırlamalıyım. Sen de yardım eder misin?

**8.** Tekin bunları söylerken çok üzgündü. Keşke babası evde olsaydı. Oysa pilotluk ile ilgili onlarca soru vardı aklında. Oğlunun bu halini gören annesi:

- Tekin, üzülme oğlum eminim senin çalışman çok iyi olacak. Öğretmenin de arkadaşların da çalışmanı çok beğenecek, diyerek oğlunu öptü.

O akşam Tekin odasında kitap okuyordu. Kapı çaldı...

Ek 2'nin devamı

### **SORULAR**

1. Metnin hikâye haritasını çıkarınız.
2. Düşüncenin akışına göre metnin devamını getiriniz.
3. Metnin anlamlı bir bütün hâline gelebilmesi için kaç numaralı paragraflar birbiriyle yer değiştirmelidir?
4. Metne en uygun başlık ne olabilir?
5. Metinde düşüncenin yönünü değiştiren ifadeler hangileridir?
6. Metinde kararsızlık bildiren cümle hangisidir?
7. Metinde yer alan neden- sonuç cümlelerinden birini yazınız.

## Ek 3. İzin Yazıları



T.C.  
TRABZON VALİLİĞİ  
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636-604.02-E.21750274  
Konu : Bilimsel Çalışma İzni  
(Fatma İBRAHİMAĞAOĞLU)

18.12.2017

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi / Türkçe Eğitimi lisansüstü öğrencisi Fatma İBRAHİMAĞAOĞLU'nun "Örnek Olay Yönteminin Okudugunu Anlama - Çözümleme Süreci ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi" isimli çalışması ve ekleri Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup müberrifi örneği ve Valilik oluru yazıları ekte gönderilmekte.

Bahsi geçen oluru yazısı ve diğerlerinin tasarrufunuzdan araştırmacısına verilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Hüseyin AKTAŞ  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Valilik Oluru
- 2-Müberrifi Örneği

Dağıtım:  
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

Güvenli Elektronik  
İmza Akl ile Ayarlıdır  
18.12.2017  
Hüseyin UMUZER  
Müdür



Trabzon Millî Eğitim Müdürlüğü  
Sosyal Bilimler Şubesi (A/Gö Hizmeti)  
E-posta : egi@trabzon.meb.gov.tr  
Faks : 0462 230 43 34  
İnternet : Trabzon.meb.gov.tr

Bilgi İçin  
Mehmet AKTAŞ (Şube Müdürü)  
Yasaklı (Öğrencisi)  
Telefon : 0462 223 55 82-42

Resmî yazışmalar için kullanılacak diğer yazışma adresleri için bilgi için: egi@trabzon.meb.gov.tr adresindeki D-454-Bizim-37/da-9a/4-79/EC. İnternet adresi: egi.gov.tr

Ek 3'ün devamı



T.C.  
TRABZON VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636-604.02-E.21116247  
Konu : Bilimsel Çalışma İzni  
(Fatma İBRAHİMAĞAOĞLU)

08/12/2017

## VALİLİK MAKAMINA

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi/Türkçe Eğitimi Lisansüstü öğrencisi Fatma İBRAHİMAĞAOĞLU'nun "**Örnek Olay Yönteminin Okudugunu Anlama-Çözümleme Süreci ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi**" isimli çalışması kapsamında İlimiz Araklı İlçesi Hamit Özdağ İmam Hatip Ortaokulunda araştırma yapma isteği Müdürlüğümüz Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Habisi geçen çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde; 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Araklı İlçesi Hamit Özdağ İmam Hatip Ortaokulunda yapılması gerekmektedir.

Araştırmacının 2017/25 sayılı genelge çerçevesinde hareket etmesi, **izinsiz herhangi bir ses ve görüntü kaydı yapılmasına kesinlikle izin verilmemesi**, elde edilen verilerin çalışma kapsamı dışında kullanılmaması ve sonuçların bir örneğinin Ar-Ge birimine teslim edilmesi kaydıyla, çalışmanın okul müdürlerinin de uygun göreceği zamanlarda ve kontrolünde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Huse AKTAŞ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
08/12/2017  
Nurettin ŞAHİN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



Telex: E Millî Eğitim Bakanlığı  
Yazışma Adresi: Sıhhiye Caddesi Çarşı Kapısı  
E-posta: megit@milliegitim.gov.tr  
Telefon: (0462) 230 43 74  
Fax: (0462) 230 43 74

Bilgi İçin  
Mehmet KAYA (Sıhhiye Müdürü)  
Mehmet KÜÇÜK (İdari İşler Müdürü)  
Telefon: (0462) 225 55 52-42

Ek 3'ün devamı



T.C.  
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : 25919855/044/

21/11/2017

Konu : Fatma İBRAHİMAĞAOĞLU'na Bilimsel Çalışma İzni Verilmesi Hk.

## TRABZON İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Aşağıda bilgileri yazılı Enstitümüz İbansüstü öğrencisine, ekte yer alan bilimsel çalışmayı kurumunuzda uygulaması için izin verilmesi hususunda gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Nevzat YİĞİT  
MÜDÜR V.

## Öğrenci ve Danışman Bilgileri

Adı ve Soyadı : Fatma İBRAHİMAĞAOĞLU  
Anabilim Dalı/Bilim Dalı : Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi/Türkçe Eğitimi  
Program : Yüksek Lisans  
Danışman Öğretim Üyesi : Doç. Dr. Erhan DÜRLÜKAN

## Bilimsel Çalışma Bilgileri

Bilimsel Çalışmanın Adı : Örnök Olay Yönteminin Okuduğunuz Anlama- Çözümleme Süreci ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi  
Uygulanacağı Birimler : Hamit Özdağ İsmail Hatip Ortaokulu  
Uygulanacağı Gruplar : 6-A, 6-B ve 6-C Sınıf Öğrencileri  
Veri Toplama Araçları : Uygulama

Bu belge elektronik olarak yapılmıştır  
Engin TURAN  
Memur

TARANDI

61080 - Trabzon / TÜRKİYE

Tel: +90 (362) 377 73 45

Faks: +90 (362) 248 24 02

E-posta: www.ktu.edu.tr

Ayrıntı Bilgi İçin İletişim

Engin TURAN


E-posta: eturan@ktu.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalıdır.  
Evrak teyitleri için: http://belge.ktu.edu.tr adresinde bulunan Num.:25919855-044-E.187 ve BİTİK kod Num.:3523619 bilgileriyle teyit edilebilir.



Ek 3'ün devamı

Karadeniz Teknik Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Araştırma ve Geliştirme  
Kurumu  
Etilim 2017 - 2018  
Etilim 2017 - 2018  
Etilim 2017 - 2018



**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**BİLİMSEL ÇALIŞMA YAPMAK İÇİN EZİN BELGESİ ALMA BAŞVURU**  
**FORMU**

**Öğrenci Tarafından Doldurulacaktır**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA**

Ekte yer alan bilimsel çalışmayı yapabilmek için ilgili kurumlara/kurumlardan izin alınması gerekmektedir. Başvurunun amacı bu form üzerinde belirtilenlerdir. Geçerliliği arz ederim. Saygılarımla. (17/11/2017)

*[Signature]*

**Öğrencinin No, Adı ve Soyadı:** 110090, FATMA İBRAHİMAĞAOĞLU  
**Programı:** İY/İktisat Bilimleri / 1. Sınıf  
**Fiziksel Bilim Dalı Adı:** Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı  
**Telefon no ve E-Posta:** 0507 820 20 96, fatma.ibrhimgao@ktu.edu.tr  
**Adresi:** Samsun Akad. Blok No, Samsun Akad. B. Blok, Kat: 2. Daire: 7 Yürük

**Bilimsel Çalışmanın:**

**Adı:** Örnek Olarak Yabancı Dil Öğretimi Anlatımı- Çıkarılacak Sorular ve  
Türkçe Dersine Yabancı Dilin Rolü

**Uygulanacağı Kurum Adları:** Hacı Özalp İsmail İnönü Ortaokulu

(Kurum adları formu doldururken ek yapıp formun altına eklenmelidir ve öğrenci "Ek formda belirtilenler" kısmını.)

**Uygulanacağı Grup/Gruplar:** 6-A, 6-B ve 6-C sınıfları

**Tarih (Araştırma Bilimsel Çalışma İçin):** uygulanmaz

**Açıklama (Varsa):** Samsun'da bulunan araştırma merkezleri ile ilgili örnek olarak yapılacak çalışmaları. Diğer araştırmacıların normal şartlarda yapabileceği derslerdir.

**Etilim:** Formu doldurmuş belgeleri aşağıdaki yerlere göndereceğim:

- İlgili Yürükte belirtilenler için gerekli izin formunu
- İlgili Bilimsel Çalışma (Araştırma, inceleme, veri toplama amaçları, diğer vs.)
- ÖZÇ Çözüm Talebi
- İZİTİB (İzmir Bilimsel Çalışma) Talebi

**Danışman Onayı**

Bu formda bilgileri yanlış öğrencinin bilimsel çalışmasını ilgili kurumlara yapmasını ilgili kurumlara izin vermemektedir. (17/11/2017)

*[Signature]*  
Doç. Dr. ERGİN ÖZÇÖZÜM  
Danışman Öğretim Üyesi

**Anabilim Dalı Başkanlığı Tarafından Doldurulacaktır**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Bu formda bilgileri yanlış öğrencinin bilimsel çalışmasını tutanmak üzere izin vermemek üzere izin vermemektedir. İlgili kurumlara/kurumlardan izin alınması hususunda geçerliliği arz ederim. Saygılarımla.

*[Signature]*  
Prof. Dr. Sami UNGAN  
Anabilim Dalı Başkanı

Bu belge İZİTİB sayılı elektronik izin formuna göre doldurulmuş ve bu belgeyle birlikte sunulmaktadır.

Etilim sayfasına <http://izitib.ktu.edu.tr> adresinden Bilgi No: 1828642-105.00-E-1940 ve Barkod No: 0508994 bilgileriyle erişilebilir.Mehmet KAY  
Etilim 2017 - 2018



Ek 3'ün devamı

## BİLİMSEL ÇALIŞMA TAKVİMİ

TARİH	UYGULAMA HAFTASI	SINIF	DERS SAATI	TEMA	OKUMA METNİ	KULLANILAN MATERİYAL/ÖLÇME ARACI
12.02.2018	1	6/A	1 Ders Saati	-	-	Başarı Testi
12.02.2018	1	6/B 6/C	1 Ders Saati	-	-	Başarı Testi
19.02.2018	2	6/B 6/C	1 Ders Saati	MİLLİ KÜLTÜRÜMÜZ	BEN BİR KÜÇÜK KLİMİM	Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Örnek Olay Metni
19.02.2018	2	6/A	1 Ders Saati	MİLLİ KÜLTÜRÜMÜZ	BEN BİR KÜÇÜK KLİMİM	Öğrenci Çalışma Kitabı 5. Ve 6. Etkinlik
26.02.2018	3	6/B 6/C	1 Ders Saati	MİLLİ KÜLTÜRÜMÜZ	SPARTA VE GÜLLER/ TÜRKÜLER DOLUSU	Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Örnek Olay Metni
26.02.2018	3	6/A	1 Ders Saati	MİLLİ KÜLTÜRÜMÜZ	SPARTA VE GÜLLER/ TÜRKÜLER DOLUSU	Öğrenci Çalışma Kitabı 1. Ve 2. Etkinlik /Öğrenci Çalışma Kitabı 3. Ve 4. Etkinlik
05.03.2018	4	6/B 6/C	1 Ders Saati	MİLLİ KÜLTÜRÜMÜZ/ SANAT ve TOPLUM	İSTİKLAL MARSİ NASIL YAZILDI?/ KÜÇÜK PRENS	Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Örnek Olay Metni
05.03.2018	4	6/A	1 Ders Saati	MİLLİ KÜLTÜRÜMÜZ/ SANAT ve TOPLUM	İSTİKLAL MARSİ NASIL YAZILDI?/ KÜÇÜK PRENS	Öğrenci Çalışma Kitabı 5. Ve 6. Etkinlik/ Öğrenci Çalışma Kitabı 3. Ve 4. Etkinlik
12.03.2018	5	6/B 6/C	1 Ders Saati	SANAT ve TOPLUM	ATEŞ BÖCEĞİ İLE KARINCA/ÜÇ KUŞAĞIN YAZARI	Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Örnek Olay Metni
12.03.2018	5	6/A	1 Ders Saati	SANAT ve TOPLUM	ATEŞ BÖCEĞİ İLE KARINCA/ÜÇ KUŞAĞIN YAZARI	Öğrenci Çalışma Kitabı 1. Ve 2. Etkinlik/ Öğrenci Çalışma Kitabı 5. Etkinlik
19.03.2018	6	6/B 6/C	1 Ders Saati	SANAT ve TOPLUM	ÇOCUK SENFONİ ORKESTRASI VENEZUELLA'DAN GELEN MISAFİRLERİNİ AĞIRLADI	Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Örnek Olay Metni
19.03.2018	6	6/A	1 Ders Saati	SANAT ve TOPLUM	ÇOCUK SENFONİ	Öğrenci Çalışma Kitabı 5. Etkinlik

Bu belge İTİB sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Etkinlik teyidi için <http://iz.belge.ita.edu.tr> adresindeki Belge No: 15084421-126-26.3.2018 ve Barındır No: 1508094 bilgileriyle ulaşılabilmektedir.

Ek 3'ün devamı

			Saat	TOPLUM	ORKESTRASI VENEZUELLA'DAN GELEN MISAFİRLERİNİ AĞIRLADI	Kitap: 2. Etkenlik
26.03.2018	7	6/B 6/C	1 Ders Saat	-	-	Başarı Testi
26.03.2018	7	6/A	1 Ders Saat	-	-	Başarı Testi

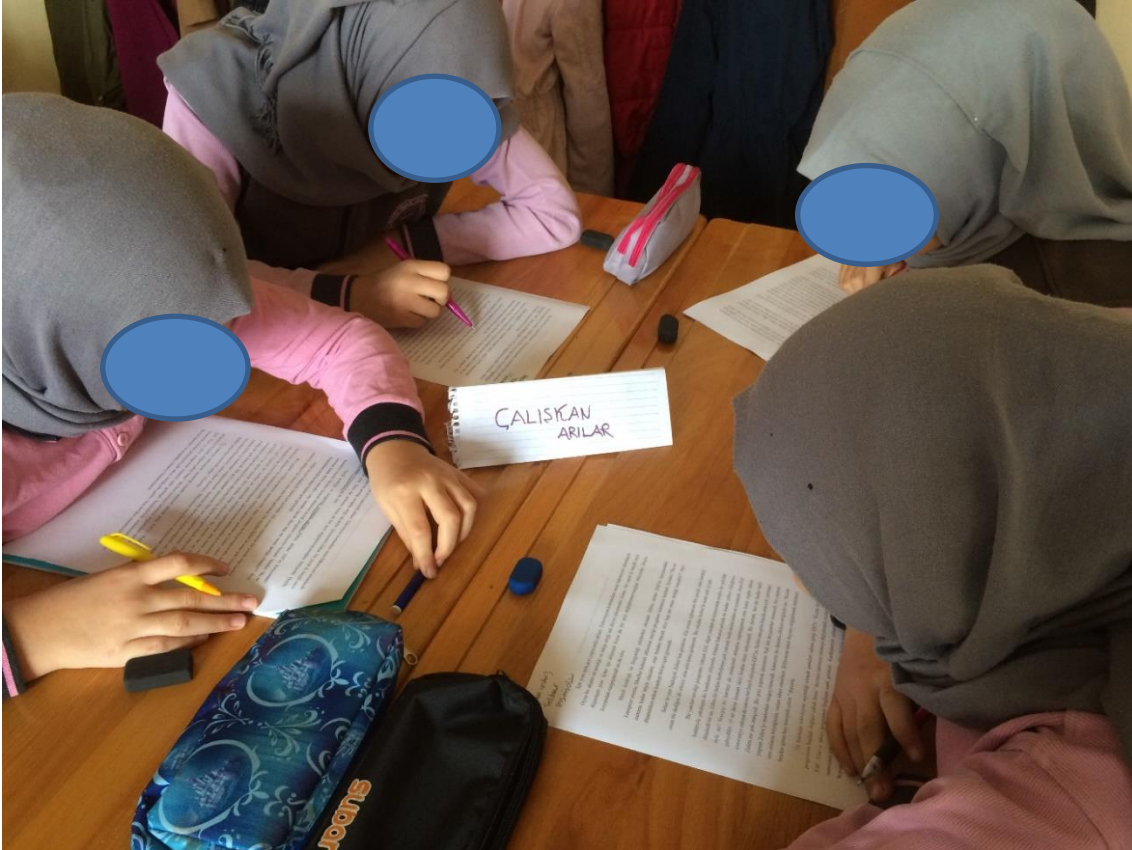


Bu belge NİV'nin dijital elektronik belge hizmetine göre güvenli elektronik belge ile oluşturulmuştur.

Etiket için lütfen <http://tr.belge.kis.pte.tr> adresinden Belge Num. (1030442)100.000.0100 ve Barındır Num. 0300104 bilgileriyle ulaşılabilmektedir.



#### Ek 4. Uygulama Fotoğrafları





## Ek 4'ün devamı



## 9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

07.12.1986 Kırıkhan doğumludur. İlköğrenimini Cemal Gürsel İlköğretim Okulunda, ortaöğrenimini Naim Atakaş Anadolu Lisesinde 2005 yılında tamamladı. Lisans eğitimini Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde 2009 yılında tamamlayan araştırmacı, 2010 yılında MEB’de Türkçe öğretmeni olarak çalışmaya başladı. 2014 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi ABD’de yüksek lisans eğitimine başlamıştır.

### İLETİŞİM BİLGİLERİ

**E-Posta :** fatma.agaoglu@hotmail.com

**Tel :** (0507) 820 26 86