



## Use of Case Study Method in Primary School: A Teacher Training Process

Nur ÜTKÜR<sup>\*a</sup>, Yücel KABAPINAR<sup>b</sup>, Alev ÖNDER<sup>c</sup>

### Article Info

DOI: 10.14686/buefad.451799

#### Article History:

Received 07.08.2018

Accepted 01.02.2019

Published 30.06.2019

#### Keywords:

Case study method

Life sciences course

Action research

#### Article Type:

Research article

### Abstract

This study aims to determine how case study method is used in primary school Life Sciences courses in the classroom setting and the change occurred in the quality of in-class use of this method following the case study-based training provided for teachers. This is a qualitative study using the action research design. The study group was composed of 7 second- and third-grade classroom teachers selected from private and state schools under the body of Turkey Ministry of National Education and their 21 students (opinions of 3 students selected from each of 7 classes). The data collection instruments used in the study are the observation form and the semi-structured interviews performed with the students. The data obtained were analyzed with the content analysis technique. According to the findings obtained, it was seen that there was a positive change in the quality of how the teachers used the case study method in Life Sciences courses after the case study-based training. It was also concluded that the students liked the courses after the training and thought that they became more active.

## İlkokulda Örnek Olay Yönteminin Kullanımı: Bir Öğretmen Eğitimi Süreci

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.451799

#### Makale Geçmişi:

Geliş 07.08.2018

Kabul 01.02.2019

Yayın 30.06.2019

#### Anahtar Kelimeler:

Örnek olay yöntemi

Hayat bilgisi dersi

Eylem araştırması

#### Makale Türü:

Araştırma makalesi

### Öz

Bu araştırmanın amacı ilkokul Hayat Bilgisi derslerinde örnek olay yönteminin sınıf ortamında nasıl kullanıldığını belirlemek ve öğretmenlere verilen örnek olay temelli eğitimin ardından bu yöntemin sınıf içi kullanım niteliğinde ortaya çıkan değişimi tespit etmektir. Araştırma nitel bir çalışma olup, eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel okul ve devlet okullarından seçilen toplam yedi kişiden oluşan 2. ve 3. sınıf öğretmeni ile onların öğrencileri (21 kişi) oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları, gözlem formu ve öğrencilerle birebir yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, verilen örnek olay temelli eğitim sonrasında öğretmenlerin örnek olay yöntemini Hayat Bilgisi derslerinde kullanma niteliklerinde olumlu bir değişimin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin de eğitim sonrasında işlenen dersleri oldukça beğendikleri ve bu şekilde daha aktif olduklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

\*Corresponding Author: nur.utkur@istanbul.edu.tr

<sup>a</sup> Dr., İstanbul University-Cerrahpaşa, İstanbul/Turkey, <http://orcid.org/0000-0003-2062-5430>

<sup>b</sup> Prof. Dr., Marmara University, İstanbul/Turkey, <http://orcid.org/0000-0001-6039-0096>

<sup>c</sup> Prof. Dr., Bahcesehir University, İstanbul/Turkey, <http://orcid.org/0000-0002-2736-4600>

## Introduction

Humans make several decisions throughout their lives including choice of school, choice of career, choice of spouse, buying a house, buying a car, investing in things, etc. They come to the crossroads of decisions for making those choices, and therefore, these decisions have an impact on their quality of lives. While schools are home for people to improve their skills, people who are able to make better and more qualified decisions can be raised with these improved skills. As education gets modernized and advances, one of the most important problems of both educators and individuals who are educated has become how and in what ways education can be made more qualified. Individuals are forced to improve themselves from several aspects to adapt to the qualities of the developing and changing the world. Hence, quality of the courses instructed at schools should be improved in question. The objective should be to raise individuals whose decision-making skills are at top level and who consider the reason-results relations of their decisions and pay attention to their effects on themselves, their families and others around them.

The ability of younger generations to adapt to the multi-dimensional social structure of the 21st century which has seen an intense change and transformation is an important quality of humanity on the path to modernization. In this context, involving the life itself in the content of courses has been one of the most important attributes of modern curricula of Life Sciences and Social Studies (Kabapınar, 2012). While Life Sciences courses are instructed in the first three years in primary schools, Social Studies course starts to be instructed in the fourth year as a continuation of Life Sciences course in Turkey. Both courses have similarities. As courses which intensively cover the elements of individuals' lives, Life Sciences and Social Studies give students the chance to make contact with real life. These courses which are instructed association with individuals' immediate surroundings, contributes to the psychological, cognitive and social development (Aydn and Gürler, 2012).

The Life Sciences course has a distinct importance among primary school courses and is significantly prioritized compared to other courses. Considering that it either covers different real-life stories or addresses different disciplines and that individuals can find elements about their own experiences in it, it is apparent that the course possesses a significant content (Ministry of National Education, 2009). Association made by students between their prior experiences and new knowledge is of importance. The 2018 Life Sciences Curriculum addresses this point as follows: "Rapid change in science and technology, changing needs of individuals and societies, novelties and developments in learning-teaching theories and approaches have had a direct impact on roles expected from individuals. Such change defines an individual who produces information, can use it functionally in life, can solve problems, think critically, is an entrepreneur and determined, have communication skills, can empathize, and contribute to society and culture, and etc." (Ministry of National Education, 2018, p.3).

It is possible to call Life Sciences a course that concentrates on the experiences on how children have made sense of the world for 6-7 years since their birth and that tries to bring knowledge, skills and values to their future life and contribute to their social and physical understanding of their surroundings (Kabapınar, 2012).

In this course which helps individuals make progress in their first years of school, abilities like perception, attention, memory and reasonings can be developed through a good instruction (Binbaşıoğlu, 2003). A good instruction is directly related to instructional methods to be applied in the learning environment so that children can tangibly interpret what has been instructed. One of those methods is the case study that should be significantly used in Life Sciences courses. A case study is one of the methods that has been the most active within the framework of the constructivism-based Life Sciences Curriculum applied in a pilot scheme by the Turkey Ministry of National Education in 2004 (Kabapınar, 2012). With the 2004 curriculum, the behaviorist approach was replaced by the constructivist approach, which paved the way for students to be closer to several instructional methods in the classroom setting.

In the 2004 Life Sciences curriculum, there were no processes that involved the direct transfer of information from resource to learners; on the contrary, learners used to resort to make sense of and associate the new information in accordance with their current knowledge (Kabapınar, 2012). Accordingly, the association made by students between their prior experiences and new knowledge comes across as a crucial process. Latest changes in Life Sciences curriculum in Turkey have been implemented in the 2018 curriculum. The constructivist approach has not been replaced in this curriculum. These changes primarily include a decreased number of attainments, shorter class hours, and three main themes replaced by six main units (Ministry of National Education, 2018).

With the 2018 Life Sciences curriculum, the importance of how students become more active in the classroom setting has come to the front. Hence, it is crucial to use cases in classrooms to make students more active. Case study-based education helps students to be closer to daily-life elements of them as it addresses a given case in a detailed way. Accordingly, students have the chance to play a role as different characters in consequent activities and they get to experience the real life (Farahani and Heidari, 2013). One of the benefits when using the case study method in education is the opportunity to develop different perspectives of solutions to individuals' problems. Another benefit is to help them create connection points between theory and practice. Case study method can also improve individuals' problem-solving and critical thinking skills during learning and instruction (Badger, 2010).

Education provided using the case study method focuses on the problem situation at first and allows for experiencing the real life. Hence, there is an effort to improve the intellectual and behavioral skills of students. Case study-based teaching is sometimes described as being similar to the Socrates method as this method is based on the problem-based learning like the Socrates method and tries to find viable solutions to the present problem case (Garvin; as cited in Badger, 2010).

Since Life Sciences is an effective course to find solutions to the problems faced by students in real life and to express themselves comfortably, it is of importance that the case study method is utilized in these courses. A case study is a method based on providing a solution and recommendation through discussions performed by students on a given case or problem after it has been mentioned in written or oral (Aydın, 2011, p.85). Furthermore, according to Kabapınar and Baysal (2004), a case study is a matter to be dwelled on for students to become active and make individual interpretations in courses and for the retentive learning. To this end, it is crucial to use the case study method in Life Sciences courses as it paves the way for providing different points of view and discussing different opinions.

The practice of case study method requires paying attention to the attributes of cases brought before the students after having created an appropriate learning environment. No matter how qualified a case brought to the learning environment is, it is also important that the teacher is qualified to apply it in the classroom. Therefore, the teacher who chose case study method in his/her class needs to pay attention to planning, choosing a subject discussible in the classroom and the steps followed by students to solve a problem (Gözütok, 2006). It is observed that only a small portion of cases and situations that can be experienced in life can be brought into the classroom in the courses associated with social studies. It has been found that case study method cannot be used effectively for several reasons in the classroom setting and associations made by students with their real lives cannot be assessed sufficiently (Kabapınar, 2012; Özkan, 2010). Crowded classrooms and failure to achieve integrity in time-taking cases cause students not to make a connection between cases and relations easily. On the other hand, Kabapınar (2009) stated that the cases in Life Sciences course books should be of challenging and conflict-based quality for the students whereas Özkan (2010) articulated that the cases were chosen by the teacher need to be associated with students' lives and comply with their levels.

It is an undeniable truth that teachers have great duty and responsibility in this regard. It is important that teachers are informed of the matter so that the case study method can be utilized in the classroom setting in a qualified manner. However, there is only limited research on the teacher education by use of case studies in primary school courses with social content. However, it is very important that case study education is integrated into the courses that contain social phenomena, such as life sciences and social studies. Therefore, it is thought that this study will have a significant contribution to the literature because of the teacher education for the case study in Life Sciences Courses.

In accordance with what is mentioned above, this research mainly aims to determine to what extent teachers use the case study method in Life Sciences courses and identify the change that occurred in the usage of the method in the classroom upon the training provided for the teachers and the opinions of the students on this change. To this end, answers were sought to the following questions:

1) How did the courses instructed by teachers using the case study method differ from the ones before they were provided with the case study-based training?

2) How did the student opinions on the courses differ after the training?

## Method

### Research Design

This study was designed as an action research which is a qualitative research design. The action research model is based on the positivist paradigm that distinguishes between the research and what is researched in a straightforward way and has the cycle of exploration, intervention, and evaluation (Byrant; as cited in Glesne, 2012). Good research which is required for a social practice needs to be at the service of social ventures and social techniques. This is handled with an action research in the best way because several forms, conditions, and impacts of a social action are addressed comparatively and transformed into the social action in action research (Lewin; as cited in Mayring, 2011, p.55).

In this study, it is examined how the education given to the classroom teachers contributes to the level of effective use of sample case method in Life Science courses. Also, action researches have different data collection tools in data collection processes is also included in this study. For these reasons, action research was chosen from qualitative research designs considered to be the most appropriate to the nature of the study.

### Study Group

The study group of the research was composed of 8 classroom teachers serving at a private school and a state school in İstanbul. Two each teacher were selected from the second and third grades of both private and state school on a volunteer basis. The reason why these teachers are identified as 2 people is to reach more data specific to each class. Following the preliminary observations, the number of teachers was 7 as one of the second-grade teachers in the state school had to quit the school. Therefore, the training for teachers and the final observations proceeded with 7 teachers. All the teachers are female. Names of the teachers were not disclosed in the study; the private school teachers and state school teachers were encoded as PST1, PST2... and SST1, SST2... respectively. The criterion sampling method, which is a purposive sampling method, was used when choosing the teachers. In criterion sampling, the sample is chosen in accordance with certain prespecified criteria. It is important that the selected criteria are rich in terms of providing information (Patton, 2014, p. 238). When choosing the teachers, the principals of the private and state schools were interviewed with. The second- and third-grade teachers who were agreed to participate in the study throughout the whole academic year were identified. Moreover, 3 students from each class (9 students from the second grades and 12 students from the third grades) were asked for the opinion on the procedure after the training provided for the teachers. 12 of these students are girls and 9 are boys. The maximum variation (heterogeneity) sampling method, which is a purposive sampling method, was utilized for selecting the students. Distinct characteristics or criteria are specified in this sampling method. The purpose is to get the maximum information (Patton, 2014, p. 235). In this study, levels of participation in the course were set as a criterion while sampling the students. It was tried to create a heterogeneous group by selecting one person from the students at the highest, the moderate and the lowest participation level. Thus, it was assumed that these student groups reflected the characteristics of the entire classroom. These students were also chosen on a voluntary basis.

### Data Collection Instruments

*Observation.* The main purpose with the observation in this study was to see whether there was a difference between teachers' skills of using the case study method in the Life Sciences course before and after the case study training provided for them. To this end, each teacher's 6 class hours (durations for instructing the case study) were observed before and after the training and observations were made for 42 class hours each (84 class hours in total) before and after the training. The types of question used by the teachers, the activities in which they used, the activity durations, how they started and ended instructing the course were observed and reported in the observation form in detail.

*Semi-structured interview.* In this study, the student interview form was applied to the students after the case study training had been provided for the teachers and the teachers had instructed the subjects suitable for the case study in Life Sciences Courses, and the semi-structured interviews were done with the students. The point with the form was to receive student opinions on how the teachers instructed the Life Sciences courses before and after the training. This form was prepared in a semi-structured way and opinions of 3 students each selected from 7 classes (21 students in total) were received. With the student interview form, it is aimed to determine whether the

students noticed the differences between the courses instructed before and after the teacher training, what parts of the courses they liked the most and what they thought of the empathic questions asked by the teachers.

### **Data Collection Process**

The data collection process started with the observation in this research. The researcher observed how the teachers instructed 6 subjects chosen from the second- and third-grade Life Sciences Teacher's Guide in which they were supposed to use the case study method. 7 teachers instructed the subjects of 6 specified attainments for 42 class hours in total. The teachers were informed beforehand of which subjects to be instructed except the aspects to be observed and evaluated.

Before the pilot scheme of the teacher training, expert opinion was received on the content of the case study training. The experts were six academics (three professors and three associate professors) and three classroom teachers. According to the Lawshe test applied upon the expert opinions, the content validity indexes of the activities in the training were found to be 0.92. According to the Lawshe test, one of the methods for ensuring a research's validity is the calculation of content validity indexes of the activities in the training for which expert opinions are received. Lawshe argues that content validity index of 0.75 at a minimum when opinions of 9 experts are received indicate that the items are valid (as cited in Yurdugül, 2005). The fact that the content validity index is 0.92 in this study shows that the training is valid in accordance with the purpose.

The required adjustments were made following the pilot scheme, and the case study training was provided for the teachers (Ütkür, Kabapınar, Önder, 2016, p. 46). Yet, this training was provided for the private and state school teachers separately due to the lack of space and time. The teachers in both groups reported at the end of the process that they had enjoyed the training and they would like their colleagues to receive the same training.

This teacher training consists of three main stages. These main stages are raising awareness, implementation, and evaluation of implementation. In the stage of raising awareness, activities were performed to ensure that teachers recognize the case in the exact sense and gain awareness of the characteristics of the qualified case. The implementation stage involved activities about what kind of questions can be asked in the analysis of a case, type and quality of the questions to be asked, kind of questions can be asked about before, during and after the case, types of the case and activities that can be used to support the case. In the evaluation stage, the courses instructed by teachers outside the study group with case study method were examined and it was discussed to what extent these courses were qualified in regard to the level of using the case study method effectively. At the end of this stage, teacher opinions on what to consider in the classroom setting when using the case study method were received and summarized.

Following the case study training, case study texts suitable for the 4 specified attainments were prepared by the researcher. Expert opinion was received regarding these texts. Based on the recommendation of the experts that the conflict-based parts in the case study text should be expressed more clearly, the texts were adjusted and then distributed to the teachers before the courses they would instruct. The teachers were asked to prepare the ethical and intellectual analysis and empathic thinking questions and the activities they would be using beforehand. According to Rowe and Newton, there are three question types used when analyzing a case. These are "ethical analysis, intellectual analysis and empathic thinking" (as cited in Kabapınar, 2012). The teachers tried to prepare these question types and activities in accordance with what they had learned in the case study-based training. Where the teachers had problems, the researcher studied with them and provided feedback.

It took 42 class hours in total for the researcher to observe 6 courses each instructed by the teachers in the final observations. The case study texts of the first 4 subjects in the courses instructed by the teachers in the final observations were prepared by the researcher, and expert opinions were received on them. Yet, it was left to the teachers which types of questions to use and what activities to do. After these courses had been instructed by the teachers and observed by the researcher, the teachers were provided with feedback on certain subjects. The feedback was provided just after the instruction, offering recommendations about the parts the teachers had missed from certain aspects, and then face-to-face studies were performed with them to achieve a more qualified instructional plan and instruction in the next step. Following the end of course and provided feedback, the teachers were asked to prepare the cases they would be using in the next two courses. The researcher provided feedback on the text and ensured that the teachers made the required corrections. Next, the researcher observed teachers' instructions using the materials which they had prepared.



Furthermore, following all these processes, semi-structured interviews were performed with 3 students selected from each class (21 students in total) to find out about their pre- and post-training perceptions of the courses. When taking their opinions on the Life Sciences courses instructed with the case study method, it was ensured that they provided an opinion on pre- and post-training courses. Hence, the researcher got an idea of students' behaviors and skills of performing activities throughout the course.

### Data Analysis

The observations on teachers' pre- and post-training courses and the data obtained from the student interviews were analyzed with the content analysis method. Moreover, it was ensured when performing the analyses that a second researcher encoded the data to achieve the inter-rater reliability. According to Miles and Huberman (1994), it is essential to achieve the reliability of the coding in qualitative research. An analysis is accepted as reliable when the reliability value is calculated to be over 80%.

When analyzing the observation form, how the types of questions and activities used by the teachers differed between pre- and post-training was examined. The questions used by the teachers were digitized and classified as being "intellectual, ethical, and empathic". Pre- and post-training in-class activities used by the teachers were also identified and digitized in the analysis of the observation form. An instructor who was doing a doctoral degree in the Department of Classroom Teaching was determined to be the second coder. The agreement coefficients between the coding of two researchers were found to be 0.98 for the number of question types and 0.97 for the number of activities in the observation form.

The data obtained in the interviews performed with the students were generalized from codes to sub and main categories and from categories to themes for an analysis. Next, the data were digitized and tabulated. The coding provided by the second researcher was examined and the agreement coefficients between the coding of both researchers were calculated, and the reliability value of the student interview form was found to be 0.89.

## Findings

### Courses Instructed with Case Study Method Processes

General characteristics of the pre- and post-training instructions by the state and private school teachers were addressed in a detailed way in the 84-hour observation (42 hours before the training, 42 hours after the training). Therefore, it is tried to determine how the pre- and post-training instructional processes differed was identified. These differences were presented in a general framework at first, and then individually. Table 1 shows the general characteristics of the instructions provided by the state school teachers in accordance with the data obtained in the observations which had been made in 42 class hours before the training. The three basic stages used in the case study were determined as the criterion of this general scheme. These are "starting the course, activities and ending the course.

**Table 1.** General Schema of the Pre-training Instructions by the State School Teachers

Subthemes	Subthemes
Starting the Course	Reading or having students read the related subject in the book
	Asking questions about the subject
	Having students do/read the activities in the workbook
Activities	Providing or having students provide similar examples from their own lives, having students do the subject in the course book as a drama.
Ending the Course	Concluding the case / failing to do so

Table 1 addressed how the state school teachers started the courses, what activities they used and how they finalized the course before the training in a general schema. The teachers generally started the course by reading the subject in the book and asking questions about the images and having students do activities in the workbook. activities that supported the case were providing similar examples from their lives, having students give examples of a similar subject and having them do the subject in the course book as a drama. At the end of the 42-hour of observation, it was seen that the teachers ended the pre-training courses before being able to conclude them and the subjects were left half-finished in general. Most of the cases were not concluded and the concepts to be attained

were not emphasized. General characteristics of the post-training instructions by the state school teachers achieved in the 42-hour of observation are presented in table 2.

**Table 2.** General Schema of the Post-training Instructions by the State School Teachers

<b>Subthemes</b>	<b>Subthemes</b>
Starting the Course	Reading or having students read the case Asking intellectual, ethical, and empathic questions
Activities	Providing or having students provide similar examples from their own lives, having students do the subject in the course book as a drama, having them find creative titles and completing the case, having them write slogans and make posters
Ending the Course	Summarizing the subject and concluding the case

At the end of the 42-hour observations, it was found out that the state school teachers took the case study as a basis in the post-training courses as it can be seen from table 2. Starting the course by reading the case themselves or having the students read it, the teachers asked intellectual, ethical, and empathic questions that scrutinized the case. They often performed several activities that support the case such as providing similar examples from their lives, having the students do drama, find creative titles and completing the case, having them write slogans and make posters. The state school teachers summarized the subjects they taught with the case study method and came to a conclusion after the training provided. Therefore, the concepts to be brought to the students were presented clearly. Table 3 shows the general characteristics of the pre-training instructions by the private school teachers based on 42-hour of observation.

**Table 3.** General Schema of the Pre-training Instructions by the Private School Teachers

<b>Subthemes</b>	<b>Subthemes</b>
Starting the Course	Reading or having students read the related subject in the book Asking questions about the subject Having students do/read the activities in the workbook/worksheet
Activities	Providing or having students provide similar examples from their own lives, having students do the subject in the course book as a drama, having them list the achieved results, having them draw caricatures and pictures, having them brainstorm and make posters, write songs, letters, and slogans
Ending the Course	Failing to conclude the case

The data in table 3 were obtained in accordance with the findings achieved in the observations of the pre-training instructions by the private school teachers. It was found out that the teachers started the course by reading and having the students read the subjects in the course book and asked questions about them. They continued by having the students do the activities in the workbook/worksheet. Throughout the courses, they used activities on the subjects such as having students do the subject in the course book as a drama, having them list the achieved results, having them draw caricatures and pictures, having them brainstorm and make posters, write songs, letters, and slogans, and providing or having students provide similar examples from their own lives. The teachers could not conclude the subject at the end of the courses, the school bell rang before the activities were finished and they had to end the courses. Table 4 shows the general characteristics of the post-training instructions by the private school teachers based on 42-hour of observation.

**Table 4.** General Schema of the Post-training Instructions by the Private School Teachers

<b>Subthemes</b>	<b>Subthemes</b>
Starting the Course	Conceptual mapping, reading or having students read the case Asking intellectual, ethical, and empathic questions
Activities	Providing or having students provide similar examples from their own lives, drama and brainstorming, having them list the concepts and achieved results, having them draw caricatures and write poems and slogans.
Ending the Course	Having students exhibit and discuss the final products.

## Summarizing the subject and concluding the case

As for the general characteristics of the post-training instructions by the private school teachers, some of the teachers used concept maps and transitioned to the case study when starting the course. In general, they started the courses by reading or having the students read the cases. Asking intellectual, ethical and empathic questions that scrutinized the case, the teachers also used activities such as providing or having students provide similar examples from their own lives, drama, and brainstorming, having them list the concepts and achieved results, having them write poems and slogans and draw caricatures which supported the case. The teachers had the students exhibit the products which came out of these activities and discuss these products. Having had a tough time concluding the courses before the training, teachers managed to conclude the courses they instructed with the case study method and ended the course.

After the general characteristics of the pre- and post-training instructions by the state and private school teachers had been addressed, how the teachers instructed the course was handled one by one. Table 5 presents the data on how SST1 instructed the courses and which activities the teacher used based on 6-hour of observation before and 6-hour of observation after the training.

**Table 5.** General Schema of the Pre- and Post-training Instructions by SST1

Main Themes	Subthemes	Subthemes	Number of Courses
Pre-Training	Starting the Course	Starting the course by having the students read the subject in the course book	6
		Asking questions about the images in the course book	5
	Activities	Having students do the activities in the workbook	5
		Having students do the subject as a drama	4
		Having students make comparisons	2
		Providing similar examples from his/her own life	2
		Brainstorming	1
		Listing the achieved results	1
	Ending the Course	Ending the course without concluding the case	5
	Post-Training	Starting the Course	Starting the course by asking questions about the images or concepts in the book
Reading the case			6
Asking questions		Asking intellectual, ethical, and empathic questions	6
		Having students do the case as a drama	5
Activities		Having students completing the case	4
		Having students provide examples from their own lives	3
		Having students find creative titles	1
		Having students write aphorism and proverbs	1
		Asking riddles	1
		Having students write slogans	1
	Having students make comparisons	1	
Brainstorming	1		
Ending the Course	Summarizing the subject and concluding the case	6	

6 class hours during which SST1 could instruct the course with the case study method were observed before the training. SST1 used 155 intellectual, 10 ethical and 14 empathic questions in all the courses. As seen in table 5, the teacher usually started the courses by having the students find and read the subject in the course book. The teacher asked questions about the images in the book in 5 of the courses, had the students do the subject as a drama in 4 of them, had them make comparisons in 2 of them and gave similar examples from his/her own life and asked questions in 2 of them. For instance, when instructing the subject "Objects Are Speaking" and providing examples about using the objects carefully, the teacher uttered the sentence "You all mistook the scratch on the board for a comma the other day and misunderstood it. However, if our board had not been scratched and worn out, we would



not have had such a problem and you would not have misunderstood the subject.” Then, the teacher asked, “Is it nice to use the objects in our classroom in such a bad way?” The teacher had the students list the achieved results in one of the courses and brainstorm in another one. Ending 5 of the courses by having the students do the activities in the course book, the time was up before concluding 5 of the courses and the school bell rang. On the other hand, the teacher had the students exhibit the products they had prepared before in one of the courses and she managed to conclude the course with one sentence in another course.

It was seen that SST1 used 63 intellectual, 27 ethical and 44 empathic questions in all 6 courses after the training. While the number of intellectual questions used by the teacher decreased, the number of empathic and ethical questions increased, and a relative balance among the question types was achieved. In all courses, the teacher asked the students to find the related subject in the course book, had them examine the images and concepts regarding the subject and asked them about the concepts. Next, the teacher read the case given to her in all courses, and in 3 of the courses, she had the students provide examples from their lives and asked them intellectual, ethical and empathic questions. The teacher had the students do the case as a drama in 5 of the courses and asked them to continue the case in 4 of the courses. In one course, she also had the students write aphorism, proverbs and slogans, brainstorm to find solution to a given problem, find creative titles, make comparisons and asked riddles. For example, the teacher asked, “If you were the author of this text, what kind of a title would you come up with?” and wanted them to find a creative title for the subject after the analysis of the case with questions in the course instructing the subject “How Can We Protect Our Environment?” Some of the answers given by the students are “Environment and Kids, Poor Environment, Importance of Sanitation, etc.” In all courses, the teacher reached the main idea on her own by uttering a few sentences which concluded the case.

Table 6 presents the data on how SST2 instructed the courses and which activities the teacher used based on 6-hour of observation before and 6-hour of observation after the training.

**Table 6.** General Schema of the Pre- and Post-training Instructions by SST2

Main Themes	Subthemes	Subthemes	Number of Courses	
Pre-Training	Starting the Course	Starting the course by having the students examine the images in the course book	5	
	Asking questions	Instruction using Q&A	6	
		Activities	Having students do the activities in the workbook	5
	Ending the Course	Activities	Brainstorming	5
			Having students make comparisons	1
			Having students list the concepts	1
			Ending the course without concluding the case	4
Ending the Course	Activities	Ending the course by concluding the case	2	
		Starting the Course	Starting the course by reading the case	6
Post-Training	Asking questions	Asking intellectual, ethical, and empathic questions	6	
		Providing similar examples from his/her own life	5	
	Activities	Having students write slogans	4	
		Having students make posters	3	
		Having students completing the case	2	
		Having students write aphorism and proverbs	2	
		Having students list the concepts	2	
		Brainstorming	2	
		Having students do the case as a drama	1	
	Ending the Course	Activities	Ending the course by concluding the case	6
Having students exhibit and discuss the products			5	

SST2 used 110 intellectual questions, 1 ethical and 1 empathic question in all 6 courses before the training. As seen in table 6, the teacher had the students review the images in the course book and asked them questions in general. Using the Q&A method in all courses and creating an environment of discussion in general, the teacher instructed the course by having the students brainstorm in 5 of the courses. For example, the teacher asked, “Your friend may offer you such things that can be very wrong. You should reject them. What do you think they can be?” about the subject called “Being Reliable” and an environment of discussion was created in the classroom. Having the students do the activities in the workbook in 5 of the courses, the teacher had them list the concepts and make comparisons, in one course. The teacher uttered a sentence concluding the case in 2 of the courses. In the remaining 4 courses, the school bell rang while the students were doing and reading the activities and the course ended, therefore the case could not be concluded.

SST2 used 57 intellectual, 21 ethical and 37 empathic questions in all 6 courses after the training. While the number of intellectual questions used by the teacher decreased and the number of empathic and ethical questions increased, a relative balance was observed among the question types. In all courses, the teacher started the course by reading the cases and provided and had the students provide similar examples from their lives in 5 of the courses. Trying to ask intellectual, ethical and empathic questions evenly, the teacher had the students brainstorm in 2 of the courses. The teacher asked the students to continue the cases in 2 courses and had them do the case as a drama in one course. At the end of 4 courses, the teacher had them write slogans about the case, make posters in 2 of the courses, list the achieved concepts in 2 of the courses and write and read aphorism and proverbs in 2 of the courses. The teacher, for instance, asked the students to write aphorism and proverbs about the subject and had them read what they had written at the end of the course about the subject “What Does He/She Do?”. Some of the aphorism written by the students were “One becomes successful at what they love”, “If there is no job, no bread is brought to home; if there is no job, there is no life at all”, etc. The teacher had the students discuss the final products and concluded the case in all courses. Therefore, the attainments were clearly put forth and the students were enabled to discuss them.

Table 7 presents the data on how SST3 instructed the courses and which activities the teacher used based on 6-hour of observation before and 6-hour of observation after the training.

**Table 7.** General Schema of the Pre- and Post-training Instructions by SST3

Main Themes	Subthemes	Subthemes	Number of Courses
Pre-Training	Starting the Course	Starting the course by asking questions about the subject	5
		Using the images in the book	2
	Activities	Having students provide examples from their own lives	3
		Having students do the subject in the book as a drama	3
		Brainstorming	1
Ending the Course	Ending the course without concluding the case	4	
	Ending the course by concluding the case	2	
Post-Training	Starting the Course	Starting the course by reading the case	4
		Starting the course by having students read the case	2
	Asking questions	Asking intellectual, ethical, and empathic questions	6
	Activities	Having students do the case as a drama	5
		Having students provide examples from their own lives	3
		Having students completing the case	3
Having students list the concepts		2	
Ending the Course	Ending the course by concluding the case	6	

SST3 used 138 intellectual, 1 ethical and 4 empathic questions in all 6 courses before the training. As seen in table 7, the teacher started 5 courses by asking questions and one course using the images in the book. She utilized the images in the book in the middle of 2 courses. For instance, the teacher asked the students several questions about the subject “Anomaly Creates Problems.” Being mainly intellectual, some of the questions included “What

kind of rules can there be in our school or classroom?”, “What should be paid attention to while going down and up the stairs?”, “What are the rules to follow in restrooms, for example?”, etc. Given the attributes of these questions, they were about dictating students what they should or should not do. On the other hand, the teacher had the students do the case as a drama in 3 of the courses, give examples from their own lives in 3 of the courses and asked them to brainstorm in one of the courses. The teacher uttered a sentence concluding 2 of the courses, and 4 of the courses ended before the question asked in the course could be answered. The courses that were half-finished prevented the concepts from being attained and the results from being achieved.

SST3 asked 48 intellectual, 18 ethical and 26 empathic questions in all 6 courses before the training. Whereas the number of intellectual questions was decreased compared to the pre-training, the number of ethical and empathic questions increased, and a relative balance was achieved among the question types. The teacher started 4 of the courses by reading the case and 2 of the courses by having the students read the case. Next, she asked intellectual, ethical and empathic questions about the case in all courses. The teacher asked the following ethical question about the subject “Traffic Rules” and wanted the students to tell what they thought about what is right and wrong: “Is it right that the kid wants to jump onto the street while crossing over? Why?” The teacher asked an empathic question like “What would you feel if your friends make such fun of you?” about the subject “What to Choose as Occupation” and tried to find out what the students would feel in the face of such an incident. The teacher had the students do the case as a drama in 5 of the courses, give similar examples from their own lives in 3 of the courses, asked them to completing the case in 3 of the courses and ensured that the students comprehended the concepts better by having them listed the concepts in 2 of the courses. For instance, the teacher asked the students to completing the case by asking them “What do you think that might happened later in the case?” The teacher concluded the cases by summarizing them in all courses, therefore trying to reflect the main idea to be achieved on the students completely.

Table 8 presents the data on how PST1 instructed the courses and which activities the teacher used based on 6-hour of observation before and 6-hour of observation after the training.

**Table 8.** General Schema of the Pre- and Post-training Instructions by PST1

Main Themes	Subthemes	Subthemes	Number of Courses	
Pre-Training	Starting the Course	Starting by asking questions	3	
		Starting by having students read the subject in the book	2	
		Starting by describing the case	1	
	Activities	Having students do/read the activities in the workbook	3	
		Asking students to provide similar examples from their own lives	5	
		Listing the right and wrong actions	3	
		“Who did or did not you appreciate in the case?”	1	
		Brainstorming	1	
	Ending the Course	Having students make posters	1	
		Ending the course without concluding the case	5	
Post-Training	Starting the Course	Ending the course by concluding the case	1	
		Starting the course by reading the case	3	
	Activities	Starting by concept mapping	3	
		Asking questions	Asking intellectual, ethical, and empathic questions	6
		Providing similar examples from his/her own life	3	
		Putting oneself in the shoes of a characters in the case	2	
		Having students compare the concepts	2	
		Brainstorming	2	
		Having students make posters	2	
		Having students write slogans	2	
Listing the achieved results	1			
Ending the Course	Having students write proverbs and aphorism	1		
	Ending the course by concluding the case	6		
	Having students exhibit and discuss the products	2		

PST1 used 62 intellectual, 1 ethical and 8 empathic questions in all 6 courses before the training. According to the data in table 8, the teacher asked questions in 3 of the courses, had the students read the subject in the book in 2 of the courses and described the subject in one course to start the courses. The questions asked by the teacher when instructing the subject “Those Emotions of Ours” included “We can feel our emotions, can’t we?”, “Don’t these emotions reflect on our friends when we look from outside?”, “People react to different emotions, don’t they?” These questions were close-ended questions that could be answered “yes or no.” The teacher had the students do activities in the workbook in 3 of the courses and instructed the course by giving similar examples from her own life in 5 of the courses, listed the right or wrong actions in 3 of the courses, had the students brainstorm in one course, discuss whom they did or did not appreciate in the case in one course and had them make posters in one course. When instructing the subject “Matters to Me”, the teacher uttered sentences suitable for the behaviorist approach in the middle of the course and told dictating sentences about what the students should or should not do such as “A person with ethics should not act like this. If you do it accidentally, it does not matter but you cannot do it all the time.” While 5 of the courses could not be ended by concluding the case, the teacher concluded the subject by summarizing it only in one course. Failure to conclude the cases caused that the main idea to be attained could not be relayed to the students.

PST1 asked 60 intellectual, 11 ethical and 27 empathic questions in all 6 courses after the training. Whereas the number of intellectual questions was decreased compared to the pre-training, the number of ethical and empathic questions increased, and a relative balance was achieved among the question types. The teacher started 3 of the courses by reading the case and 3 of the courses with concept mapping. Moreover, she used the intellectual, ethical and empathic questions in a balanced way in all courses. For example, the teacher asked the following questions when instructing the subject “Leadership Qualities”: “Assume that all of you are leaders in a game. What kind of a leader would you be? Would you rather be in Berk’s or Tunahan’s place?” In the subject “What Does He/She Do?”, the teacher asked, “If you were in this classroom, what kind of a solution would you find so nobody would be sorry in this game?” With these questions, the teacher enabled the students to put themselves in the characters’ place in the case. The activities used in the courses included giving similar examples from her own life in 3 of the courses, using brainstorm to solve the problem in 2 of the courses, having the students make posters in 2 of the courses, having them write slogans and asking them to list the achieved results and positive or negative behaviors about the subject in 2 of the courses, and having them write proverbs and aphorism that support the case in one of the courses. The teacher had the students write slogans at the end of the subject “Keep Our Environment Clean”. The slogans written by the students included “Keep our environment clean! Do not pollute the nature! Do not kill but keep the nature alive! No one has the right to pollute the nature!” In 2 of the courses, the teacher had the students exhibit the final products, enabling them to see and discuss all products. The teacher ended the course by concluding the case together with the students in all courses.

Table 9 presents the data on how PST2 instructed the courses and which activities the teacher used based on 6-hour of observation before and 6-hour of observation after the training.

**Table 9.** General Schema of the Pre- and Post-training Instructions by PST2

Main Themes	Subthemes	Subthemes	Number of Courses
Pre-Training	Starting the Course	Starting by having students do a drama	3
		Starting by having students play a game	2
		Starting by asking questions	1
	Activities	Having students do the activities in the workbook	4
		Listing the achieved results	3
		Having students write slogans	2
		Having students do the activities in the worksheet	2
		Providing similar examples from his/her own life	2
		Brainstorming	1
	Ending the Course	Ending the course without concluding the case	4
Ending the course by concluding the case		2	
Post-Training	Starting the Course	Starting the course by reading the case	6
	Asking questions	Asking intellectual, ethical, and empathic questions	6
	Activities	Providing similar examples from his/her own life	2
		Having students list the concepts	2
		Having students make posters	1
		Having students make brochures and emblems	1
		Having students make gift cards	1
		Having students complete sentences and write proverbs	1
	Brainstorming	1	
	Ending the Course	Having students exhibit and discuss the products	6
Ending the course by concluding the case		6	

PST2 used 84 intellectual, 1 ethical and 5 empathic questions in all 6 courses before the training. According to the data in table 9, the teacher had students do a drama in 3 of the courses, had them play a game in 2 of the courses and asked questions in one course to start the courses. The questions asked by the teacher in the subject “Matters to Me” included “Was Doruk honest in his role?”, “Do we trust someone biased or unbiased?”, “Would you trust me if I told someone that they are wrong because I love the other one very much?” These questions are close-ended and do not aim to make the students think and speak. Having the students perform activities by distributing worksheets in 4 of the courses, the teacher had them do the activities in the course book in 2 of the courses. The activities used by the teacher were asking the students to list the achieved results in 3 of the courses, having them write slogans in 2 of the courses, giving a similar example from his/her own life in 2 of the courses and having the students brainstorm in one of the courses. Whereas the teacher concluded the case by summarizing it only in 2 of the courses, 4 of the courses ended before the conclusion of the subject.

PST2 used 37 intellectual, 25 ethical and 34 empathic questions in all 6 courses after the training. The teacher asked the students the intellectual, ethical and empathic questions after starting the course by reading the case in all courses. When instructing the subject “I Can Say No”, the teacher asked the students an empathic question such as “If you were Yağmur, how would you treat Serhat?” Such questions enabled the students to put themselves in the characters’ place in the case and answer the question. It was also ensured with the question “What does it mean ‘being excluded’?” that the students identified the concepts regarding the case. The teacher provided similar examples from her life in 2 of the courses while asking the students to list the concepts in 2 of the courses. In one each course, the teacher also had the students brainstorm; make posters, emblems, and gift cards; complete sentences and write proverbs. Providing directives such as “If you had made a poster and hung it in the entrance of the picnic area, what would have Defne done when she saw it? Could she have acted more properly? Then, prepare your poster and support it with pictures and sentences”, the teacher had the students perform a poster activity in the subject “Keep Our Environment Clean”. The teacher had the students exhibit all the products in the courses and discuss them to conclude the cases. The fact that the students saw what they did about the subject and

the conclusion of the case as a result of the exhibition of the products are especially important for the communication of the main idea to the students.

Table 10 presents the data on how PST3 instructed the courses and which activities the teacher used based on 6-hour of observation before and 6-hour of observation after the training.

**Table 10.** General Schema of the Pre- and Post-training Instructions by PST3

Main Themes	Subthemes	Subthemes	Number of Courses
Pre-Training	Starting the Course	Starting by asking questions about the subject in the course book	6
		Having the students do a drama and list the achieved results	3
	Activities	Having students do the activities in the workbook	2
		Having students draw caricatures and pictures	1
		Brainstorming	1
		Asking students to provide examples from their own lives	1
Ending the Course	Having students write letters and slogans	1	
	Ending the course without concluding the case	6	
Post-Training	Starting the Course	Starting by reading or having students read the case	6
	Asking questions	Asking intellectual, ethical, and empathic questions	6
		Having students brainstorm and do a drama	2
	Activities	Listing the achieved results	1
		Having students make posters	1
		Having students write slogans and songs	1
		Having students draw caricatures	1
		Having students write diary	1
Ending the Course	Ending the course by concluding the case	6	
	Having students exhibit and discuss the products	4	

In all 6 pre-training courses, PST3 asked 104 intellectual questions but did not ask any of the ethical and empathic questions. It is understood from the data in table 10 that the teacher started all courses by having the students find the subject in the course book and asking them questions about the images. Answering the questions “Should we move the student in such circumstances? We should not, right? What do we call incidents with injury and mild scratches? Accident, right?” which she asked when instructing the “Emergency” subject, the teacher did not allow the students to answer and think about the questions. Having the students do a drama and list the achieved results in 3 of the courses, the teacher performed activities such as caricature and picture drawing, letter and slogan writing, providing similar examples from one’s life, and brainstorming in one of the courses. Moreover, the teacher using the activities in the student workbook in 2 of the courses. The school bell rang before the teacher could conclude the case, and the activities of the students were left half-finished in all 6 courses.

PST3 used 70 intellectual, 16 ethical and 27 empathic questions in all 6 courses after the training. Whereas the number of intellectual questions decreased compared to the pre-training, the number of ethical and empathic questions increased, and a relative balance was achieved among the question types. The teacher had one student read the case, then read it herself and sometimes stopped to ask intellectual, ethical and empathic questions in all courses. For instance, when instructing the subject “Keep Our Environment Clean”, the teacher asked the students ethical and empathic questions such as “Do you find it right that her cousins did not warn Defne? Why? What would you tell Defne in such a situation?” Having the students brainstorm and do a drama in 2 of the courses, the teacher wanted the students to put themselves in the characters’ place in the cases in those dramas. The teacher



also had them make posters, write slogans, songs, and diaries, draw caricatures and list the achieved results in one of the courses. For example, the teacher asked the students to write a song about traffic rules in the subject “Traffic Rules”. Then, the students came before the whiteboard and sang the written songs. The teacher ensured that the students shared their products with everyone and concluded the course by having them discuss these products in 4 of the courses. In the other 2 courses, she concluded the case but did not have the students exhibit their products.

Table 11 presents the data on how PST4 instructed the courses and which activities the teacher used based on 6-hour of observation before and 6-hour of observation after the training.

**Table 11.** General Schema of the Pre- and Post-training Instructions by PST4

Main Themes	Subthemes	Subthemes	Number of Courses
Pre-Training	Starting the Course	Having students read the subject in the course book	5
		Reading the subject in the course book	1
	Asking questions	Asking mainly intellectual questions about the subject	6
		Having students do the activities in the workbook	4
	Activities	Asking students to provide examples from their own lives	4
		Having students list the achieved results	3
		Brainstorming	1
		Having students write songs	1
	Ending the Course	Ending the course without concluding the case	5
		Ending the course by concluding the case	1
Post-Training	Introduction to Course	Starting by reading or having students read the case	6
		Asking questions	Asking intellectual, ethical, and empathic questions
	Activities	Having students do a drama	6
		Asking students to provide examples from their own lives	2
		Brainstorming	2
		Having students ask their friends empathic and ethical questions	2
		Having students make posters and story maps	1
		Having students completing the case and write poems	1
	Ending the Course	Ending the course by concluding the case	4
		Ending the course without concluding the case	2

PST4 asked 65 intellectual, 1 ethical and 3 empathic questions in all 6 courses before the training. According to the data in table 11, the teacher had the students read the subject in the book and asked them questions in 5 of the courses and read the subject by herself and asked mainly intellectual questions in one of the courses. Having the students do the activities in the workbooks in 4 of the courses, PST4 asked them to give similar examples from their lives in 4 of the courses and list the achieved results in 3 of the courses. In one course, the teacher had the students brainstorm and write songs. The teacher used didactic sentences compliant with the behaviorist approach such as “Signs provide us with the information. They are very important for us to obey the rules. Therefore, we should obey the rules.” when instructing the subject “Traffic Rules.” In the subject “Being Reliable”, she uttered sentences that might affect the students deeply such as “Do not talk to people you do not know. They may sell your organs; they beat up, cut children and force them to be beggars.” In 5 of the courses, the case could not be concluded, and the courses ended during the activities. The teacher asked what the students had learned and concluded the case only in one course.

PST4 asked 24 intellectual, 26 ethical and 41 empathic questions in all 6 courses after the training. Whereas the number of intellectual questions was decreased compared to the pre-training, the number of ethical and empathic questions increased, and a relative balance was achieved among the question types. The teacher had the

students read the subject first, then read it by herself and then tried to ask the intellectual, ethical and empathic questions evenly in all courses. By asking ethical and empathic questions “Is it right or wrong to say that the most important occupation in society is a practice of doctor? Why? If you were Seda, would you be sorry in such a situation?” in the subject “What to Choose as Occupation”, the teacher aimed to reveal students’ feelings and thoughts. Using diverse activities in the courses, the teacher had the students do a drama, asked them to provide similar examples from their lives, had them brainstorm and wanted them to ask their peers empathic and ethical questions in 2 of the courses. The teacher had the students make posters and story maps, completing the case and write poems, each in one course. She summarized the subject and asked the students what they had learned in 4 of the courses but the school bell rang before the students could finish the activities in 2 of the courses.

As a result of the observations, it was concluded that the private school teachers were better at adapting to the case based education process than the teachers in the state school. The private school teachers used more diversified and more activities than the state school teachers. They were also more active when having the students exhibit their products in the classroom compared to the state school teachers.

### Student Opinions on Courses Using the Case Study Method

The interviews held with the students were examined to identify how the students reacted to the pre- and post-training courses and see which parts of the courses they liked more. A total of 21 students from the public school and private school in the study group were interviewed. Since 3 classroom teachers from the state school and 4 classroom teachers from the private school were included in the study group, 9 state school students and 12 private school students were interviewed with. Student opinions on the pre- and post-training courses are presented in table 12.

**Table 12.** Student Opinions on the Instruction of the Post-training Course

Type of School	Themes	Number (f)
State School	Reading the cases	5
	Being fun	5
	Asking questions about the case	4
	Learning new information	4
	Boring course book	2
	Total	20
Private School	Reading the cases	7
	Enjoying the difficulty of courses	6
	Asking questions about the case	5
	Doing different activities	2
	Better understanding of the subjects	1
	Seeing different cases	1
	Total	22
Grand Total		42

According to data in table 12, the number of state school student opinions on the post-training courses was 20 while the number of private school student opinions was 22. As for the state school student opinions, 5 of the students reported that “the cases were read” and those courses were “fun”, 4 of them told that the teacher “asked questions about the case” and they “learned new information” in the courses, and 2 of them stated that “the course book was boring.”

It was observed that the private school students provided opinions similar to the ones provided by the state school students. Similar opinions provided are as follows: “the cases were read in the courses” (by 7 of the students), “they enjoyed the difficulty of such courses” (by 6 of them), and “the teacher asked questions about the cases” (by 5 of them). Given the different opinions, 2 of the students mentioned “doing different activities”, one of the students stated that “the subjects were understood better” and “they saw different cases”.

SSS1, one of the state school students stated that the teacher instructed the course by reading the cases after the training by saying “The teacher reads something in recent courses; she used to instruct it right away.” PSS2

provided his/her opinions on the theme as follows: “We used to do easier things. We would not read the case, for instance. But we are reading it now and doing harder things. This is so much fun and gives us information.” It is seen that one of the differences between how the courses were instructed before and after the training was reading the cases.

Thinking that the post-training courses were more “fun” than the pre-training ones, SSS8 said, “It is much fun to attend the course because I get bored of course books. I think the cases can be put in the books, too.” While stating that using the cases made him/her happy, the student also made a suggestion about how there could be more cases in course books. Also, PSS9 said, “I think the recent courses were more fun. I liked them better because we did dramas or stuff. But I liked drawing pictures the most.” The student stated that he/she liked the courses instructed with the case study method more than the previous ones, explaining the reason with the activities.

Stating that another difference of the post-training courses was “asking questions about the cases”, SSS2 said, “The teacher has been reading stories and then asking questions recently. I like it because she chooses those who behave to answer the questions.” while PSS12 provided opinion by saying, “The teacher has been reading stories and asking questions about them.” Given the citations from the student opinions, they stated that the teachers asked questions after the cases in post-training courses, and SSS2 was happy to answer those questions. It was also found that the students were aware that the teacher instructed the courses differently from before and they gained consciousness about instruction with the case study.

When considering the opinions provided by the state school students differently from the private school students, SSS6 gave opinions about “learning new information” as follows: “Courses are nicer when there are cases because we learn things with them. The teacher asks questions. We get bored when we learn from the book.” The student reported that he/she liked being asked questions and learned new information in the courses instructed with case study method and was not happy with learning from the course book. As one of the state school students providing the opinion about “boring course book”, SSS4 said, “I like the courses instructed with case study method more because things in the book are nonsense and boring. For example, the case today was nice, I liked it very much.” The student stated that the course book is boring and enjoyed the course with the case more.

Given the opinions provided by the private school students differently from the state school students, PSS8 provided the following statements about “doing different activities”: “I like doing activities. For example, I like the drama so much because I understand better, then. Sometimes we draw caricatures. I like them too.” It is understood from the statement of the student that he/she understood and enjoyed the course better when diverse activities were performed.

Providing opinions about the “Better comprehension of subjects” theme, PSS11 said, “The teacher reads stories in these courses now. These are better because she asks us questions and we understand the subject.” It is seen that the courses were understood better with the questions asked at the end of the courses which the teacher instructed with the case study method.

PSS3 stated the following opinions about the theme “seeing different events”: “The teacher has been reading cases recently. This is nice because we see different events. When it starts, I become curious about what comes next. And I can find out about it at the end.” It is understood from this statement that the courses instructed with the case study method were liked because instruction of different events in the classroom setting aroused the feeling of curiosity.

The data on which parts of the post-training courses instructed with the case study method were liked more are shown in table 13.

**Table 13.** Student Opinions on which Parts of the Post-training Courses were Liked More

Main Themes	Subthemes	Subthemes	Number (f)
State School	Parts of Course	Doing different activities	6
		Reading the cases	5
		Asking questions about the case	1
	Reasons for Liking	Being fun	3
		Learning new information	3
		Being active	1
		Total	19
Private School	Parts of Course	Doing different activities	21
		Reading the cases	1
		Asking questions about the case	1
	Reasons for Liking	Being fun	5
		Learning new information	1
		Being active	1
		Total	42
Grand Total			61

It can be seen in table 13 that opinions of the state and private school students on the courses instructed with the case study method were addressed in 2 subthemes of “parts of courses” and “reasons for liking”. While it was found that the number of opinions provided by the state school students was 19, the number of the opinions was 42 for the private school students.

As for the opinions regarding the “parts of courses”, the state and private school student opinions were grouped in the same themes. The state school students provided 6 opinions regarding “doing different activities” whereas the private school students provided 21 opinions in the same theme. In this theme, SSS1 stated, “The part I liked the most in the course was drama because I learned that every occupation is unique I mean, it was specific and important.” The student reported that doing drama as an activity supporting the case affected his/her learning positively. Likewise, PSS10 stated that he/she liked such activities by saying “I liked the poster making the most in the courses because you get to draw pictures and write during them.” It is seen that the student attributed his/her liking to the 2 different activities that were done in the courses.

The students from both schools also stated that they liked the part “reading the case” as a subtheme of the “parts of courses” theme. 5 state school students provided opinions in this subtheme while the number was 1 for the private school. SSS7 stated, “I liked the case the most because I learned that children should not isolate their friends.” PSS11 provided the following opinions on the subject: “What I liked the most was reading the stories because the teacher gave us a case from around. She taught us something that we should not do, which is a nice thing.” It is understood that the students liked the part in which the cases were read the most. It was found that they attributed the reason for this to the importance of what they had learned from the case and they associated them with the daily life.

One state and private school student stated that they liked the part where “questions were asked about the cases” which is a subtheme of the “part of courses” theme. SSS1 said, “I like the teacher asking questions after reading something. “We learn better and think about some topics better, then.” and PSS7 stated, “I liked it when the teacher asked questions after the story because I could answer most of them etc. .” It is understood that the students liked the questions asked about the case because they understood the subject better and could answer the questions.

Student opinions on why they liked the parts of courses instructed the case study method were examined in the theme of “reasons for liking”. 3 state school students and 5 private school students provided opinions regarding “being fun”. SSS3 stated, “After the teacher reads the story, I like doing the drama. We make impersonations. We are having fun all the time.” whereas PSS7 said, “I loved the courses instructed in that way because it is so enjoyable. We are reading stories and doing dramas. I think it is fun.” It is understood that both students enjoyed doing dramas as activities that supported the case.

Another theme regarded as a reason for liking the courses is “learning new information”. 3 state school students and only one private school student provided opinions in this subtheme. SSS7 stated, “I like learning with the case study because we learn something with it, there is a case there.” whereas PSS3 provided the opinion by saying, “We made a poster at the end of this course, for example. Those who see it can understand that protecting the nature is a good thing. That is why these courses are very nice in my opinion.” The students stated that they learned new information in courses instructed with the case study method, and the state school student gave the case as its reason while the private school student regarded the poster they made as the reason.

The last reason for liking the courses instructed with the case study method is “being active” in the courses. One state and private school student provided an opinion on the subject. SSS3 said, “We make impersonations in these courses. We do not sit all the time. I think it is much better this way.” It is understood from this statement that the student like being active and do not enjoy sitting in the courses. PSS12 provided the following opinions on the subject: “I like doing things on my own in the courses. For instance, when the teacher reads it, I want to read, too. We made a poster in this course. I liked it because we did it.” The student reported that he/she enjoyed the parts of the course in which he/she was active rather than the teacher, and therefore he/she enjoyed the activities using the case study.

Given the student opinions on the post-training courses instructed with the case study method, the students provided opinions especially regarding the empathic questions asked. The data on these opinions are shown in table 14.

**Table 14.** Student Opinions on the Empathic Questions Used in the Post-training Courses

Main Theme	Subthemes	Subthemes	Number (f)
State School	Reasons for Liking	Putting oneself in protagonist’s place	3
		Expressing oneself	3
		Emotions being important	1
		Meaningful questions	1
	Reasons for not Liking	Putting oneself in antagonist’s place	3
		Total	11
Private School	Reasons for Liking	Putting oneself in character’s place	7
		Feeling that one’s thoughts are given importance	4
		Expressing oneself	2
		Better understanding of the subject	2
		Answering the questions more easily	1
		Total	16
		Grand Total	27

According to the data in table 14, the state school students provided 8 opinions in regard to liking the empathic questions and 3 opinions in regard to disliking them whereas the private school students gave 16 opinions about liking the questions.

As for the state school student opinions on liking the empathic questions, 3 of the students stated that “they put themselves in characters’ place”, 3 of them stated that they think such questions let them “express themselves”, 1 of them reported that “emotions are important” and 1 of them told that “the questions were meaningful”.

Stating about the empathic questions that “he/she put himself in character’s place” and he/she liked such questions, SSS9 provided the following opinions: “I think on behalf of Eda when I am asked to put myself in her place. It is as if I was doing the stuff. I think it is very nice.” It is understood from this statement that the student enjoyed putting himself/herself in character’s place and thinking on behalf of her when answering the empathic questions.

Being one of the state school students who provided opinions about “expressing oneself”, SSS4 said, “I explain myself to my teacher and I feel differently. I like it.” It is understood that expressing himself/herself when answering the question made the student happy.

SSS2 stated that he/she liked the empathic questions and the reason was that “feelings are important”. The following is the opinions provided by the student: “For example, I liked the question ‘What may Aleyna have felt about it?’ Because what we feel is important to us. Everyone may feel different things.” It is seen that SSS2 liked being asked what the character in the case may have felt and his/her emotions being given importance. The student stated that emotions are important to people and this was why he/she liked the empathic questions.

SSS1 reported that he/she liked the empathic questions because they were “meaningful” and provided the following opinions: “I love the questions asking us to answer by putting ourselves in the place of the kids who polluted the environment because I think it is more meaningful than the questions like ‘What did Aleyna do here?’”. The student reported that he/she was happy with the empathic questions that asked them to put themselves in characters’ place in the case. It is also seen that the student found the empathic questions more meaningful than the intellectual ones.

3 of the state school students stated that they did not enjoyed the empathic questions that asked them to “put themselves in antagonist’s place.” SSS6 accordingly said, “If the kid acted badly and did something bad, I would not enjoy putting myself in his/her place. But I would like it if he/she behaved.” The statement of SSS6 shows that he/she did not enjoy answering the questions by putting himself/herself in character’s place when the character had bad behaviours in the case.

It was observed that the private school students liked this type of questions. The reasons given by them were “putting oneself in character’s place” (7 of the students), “feeling that one’s thoughts are given importance” (4 of them), “expressing oneself” (2 of them), “better comprehension of the subject” (2 of them), and “answering the questions more easily” (1 of them).

Explaining that “putting oneself in character’s place” was the reason why he/she liked the empathic questions, PSS8 provided the following opinion: “If I put myself in Cansu’s place, I would do more logical things. I would say more logical and right things because it would be as if I was in her place.” The student stated that he/she liked such questions because he/she could have the chance to do the right thing unlike the character in the case when he/she would put himself/herself in character’s place.

PSS3 explained the reason why he/she liked the empathic questions was “feeling that his/her thoughts are given importance”. The following is the opinions provided by the student: “For example, I liked it so much when the teacher asked me what I would feel if I were the tree because the teacher gets our opinions, too. She minds our thoughts.” It is seen that the student liked how the teacher got their opinions and these opinions were given importance by the teacher. According to the student, it is a pleasing thing when he/she puts himself/herself in a living or non-living thing and is able to answer teacher’s questions.

Providing an opinion on “expressing oneself” as another reason for liking the empathic questions, PSS11 stated, “With those questions, we can express our thoughts, whether we liked it, what we would do.” According to the student, in terms of expressing himself/herself, it was important that he/she explained his/her thoughts on the topic, what he/she felt about the situation in the case and what he/she could do when putting himself/herself in character’s place.

Saying “I like the teacher asking us to answer questions by putting ourselves in someone else’s place. I find answers to those questions, but I do not to others,” PSS9 provided opinion on “better comprehension of the subject”. It is understood that the student found answering the empathic questions easier than other questions. The students referred this to being asked to answer questions by putting himself/herself in someone else’s place.

All these findings indicate that the state and private school students liked several parts of the courses instructed by their teachers with the case study and provided opinions on these parts.

### **Conclusion, Discussion, and Recommendations**

It was determined that the teachers used more intellectual analysing questions than the empathic thinking and ethical analysis questions in the courses they instructed with the case study method before the training and the rate of using these questions were relatively similar after the training. Moreover, it was found that the number and quality of the activities that supported the cases used by the teachers increased compared to the pre-training.



According to the observation of the pre- and post-training courses instructed by the state and private school teachers, it was found out that they instructed the pre-training courses in the stages of “reading the subject in the book, having students do the activities in the workbook, providing similar examples from his/her own live, having students do the subject in the course book as a drama, ending the course before concluding the case.” These stages were replaced by the following ones in the post-training courses: “starting the course by reading or having students read the case, asking intellectual, ethical, and empathic questions, providing or having students provide similar examples from their own lives, having students do the subject in the course book as a drama, having them find creative titles and completing the case, having them write slogans and make posters, and summarizing the subject and concluding the case.”

The private school teachers followed the following stages in their pre-training courses: “starting the course by reading or asking questions about the subject, having students do the activities in the workbook, providing similar examples from his/her own life, having students do the subject in the course book as a drama, having them list the achieved results, having them draw caricatures and pictures, having them brainstorm and make posters and write slogans, and ending the course before concluding the case.” It was seen that the private school teachers instructed the post-training courses in the following stages: “starting the courses by reading, having students read the case and with conceptual mapping, asking intellectual, ethical, and empathic questions, providing or having students provide similar examples from their own lives, drama, and brainstorming, having them list the concepts and achieved results, having them draw caricatures and write poems and slogans, having students exhibit and discuss the final products, and summarizing the subject and concluding the case.”

It was found that both schools’ teachers started the pre-training courses by reading the case and continued by having the students do the activities in the workbook. It was also seen that the private school teachers performed more activities supporting the case performed than the state school teachers in post-training courses. Moreover, teachers of both schools had trouble in concluding the courses.

In the post-training period, the private and state school teachers started the courses by reading or having the students read the case. Teachers of both schools paid attention to asking the intellectual, ethical and empathic questions that analyzed the case in a balanced way. Performing more activities that supported the case in the post-training courses, the state school teachers succeeded in summarizing the case and concluding the course. The private school teachers reinforced the cases with several activities in the post-training courses, too, and concluded the courses after having the students exhibit the products they had prepared.

Given the effects of case study method on teachers and students, the teachers stated that they could use the case more effectively and started to enjoy Life Sciences courses after the training and the students had more interest in the courses and higher motivation and enjoyed the courses further. According to the similar studies in the literature that are in parallel with the findings in the study, it is important to provide case texts for solving problems with real-life situations in the teacher-training courses (Gall; Kauffman, Mostert, Trent and Hallahan; as cited in Lengyel and Vernon-Dotson, 2010).

It was found that the private and state school students provided opinions similar both in numbers and content on the courses instructed by the teachers after the case study-based training. The opinions of the state school students that are common with the private school students included “starting the course by reading the cases, asking questions about the case, and these courses being fun.” Different from the private school students, the state school students found “the course book boring” while the private school students provided opinions of “doing different activities, seeing different events, and the better understanding of subjects” different from the state school students.

The private school students also gave opinions two times more than the state school students on liking the parts of the post-training courses “reading the cases, asking questions about the case, and doing different activities” for the reasons “being fun, learning new information, and being active”. This difference was found to be stemming from the part “doing different activities.” The reason can be explained by the fact that the private school teachers performed more and diverse activities than the state school teachers did.

Another result of the research was the private and state school student opinions on the empathic questions. Almost all students of both schools liked the questions, enjoyed answering the questions and became happy with putting themselves in a character’s shoes in the cases. Yet, a few state school students reported that they did not like the empathic questions because they did not want to put themselves in “antagonist’s place” in the case.

Darling-Hammond states that the case study method presents a bridge between theory and practice and improves abilities of teacher candidates to reflect on and analyze during the process (as cited in Lengyel and Vernon-Dotson, 2010). As articulated by Gibson, teacher candidates have higher self-confidence as they assume different roles and acquire the skills of teamwork and problem-solving thanks to the case study-based teaching (as cited in Lengyel and Vernon-Dotson, 2010).

Using the case study method in teacher's education is considered necessary by researchers (Levin; Merseth; Schulman; Tillman; as cited in Lengyel and Vernon-Dotson, 2010). Case texts provide safe environments of discussion in which diverse real-life problems are addressed. While trying to solve these problems, teacher candidates put forth several ideas and solutions in the company of professionals and administrators (Lengyel and Vernon-Dotson, 2010).

The research also examined how the case study-based training provided for the teachers affected the students. It was seen that both private and state school students noticed the difference between the pre- and post-training courses and reported that the teachers "had read the cases" although the students did not have any clue that the courses would have been instructed with the case study method. The students also stated that they were happy because the cases had been read, analyzing questions had been asked and activities that supported the case. They liked the instruction with the case study method as the courses were fun, new information was learned and they became active in the courses.

As for the foreign literature in parallel with the results of this study, it is possible to say that those studies are of both quantitative and qualitative characteristics. It is seen in previous studies that the students were content with the activities of the case study (Hourigan, 2008; Ruey et al., 2012), the activities increased the academic achievement (Grant, 1997; Ruey et al., 2012), achieved belonging to the classroom setting (Hourigan, 2008), improved the critical thinking skills (Scott, 2007; Weil et al., 2001), enhanced the problem-solving skill (Roberts and Ryrie, 2011), brought the ability to evaluate the instructional process (Grant, 1997), brought the ability to communicate and enabled the students to teamwork (Grant, 1997); the students made positive progress with their case study attitudes and perceptions (Timken and Mars, 2009; Weil et al., 2001) and the activities contributed to information teaching and understanding of strategy (Scott, 2007). However different from the positive attributes mentioned before, it was found in the research by Culpin and Scott (2011) that instruction with the case study method did not contribute to the development of students' self-confidence.

As for the studies conducted with students in Turkey, it was observed that research studies using the case study method were conducted in the experimental design. It was seen in these studies (Aydemir, 2010; Coştu, Ünal and Ayas, 2007; Çamur, 2008; İbrahim and Öztürk, 2013; Pehlivanlar, 2005; Sancar, 2010; Şahin and Hacıoğlu, 2010; Şimşek and Yaşar, 2006; Uluyol, 2011; Yılmaz, 2011) that courses were instructed to the control groups with current methods while others were instructed to the experimental groups with the case study method. The studies examined how this method affected academic achievements and course attitudes of the students in the control and experimental groups. It is also observed in all studies that the experimental group students to whom the case study method was applied had significantly higher academic achievements and course attitudes than the control group. It can be said that instruction with case study method had a positive impact on academic achievement and course attitudes. Also in parallel with the data in this study, Şahin, Atasoy, and Somyürek (2010) reviewed the studies in which the case study method was used in teacher's education and found that teacher's education studies had been conducted in different domains and accepted to be useful in the meta-analysis study.

The findings and the results of this study show that the quality of using the case study method in Life Sciences courses increased dramatically after the teachers had received the case study-based training and the students noticed the difference of such courses and were content with such instruction of the courses.

The research was conducted by the 2nd and 3rd-grade students and teachers in primary school Life Science courses. The case study method can be applied in different courses and at different levels of primary and secondary education and how they are influenced. The families of the students are excluded from the process. However, it has been found out that, in particular, the information given by private school teachers, the parents have noticed the differences in the way they analyze the questions and events the children ask at home. For this reason, it is possible to analyze the situation of the students at home by including the parents in the process. In the international literature, it has been determined that the studies related to the case study method are usually carried out by

university students. Especially in Turkey, the effectiveness of these studies can be examined with teacher candidates because pilot application of this research was conducted with teacher candidates and it was seen how much the candidates were willing to be in this issue.

## İlkokulda Örnek Olay Yönteminin Kullanımı: Bir Öğretmen Eğitimi Süreci

### Giriş

İnsanoğlu yaşamı boyunca pek çok karar verir; okul seçimi, iş seçimi, eş seçimi, ev almak, araba almak, yatırım yapmak gibi. Bu süreçte bir seçim yapma noktasında karar kavşaklarına gelir ve dolayısıyla verilen kararlar da insanın yaşam kalitesini etkiler. İnsanların yaşamlarında okullar beceri geliştirme yuvaları haline gelirken, gelişen beceriler sayesinde daha iyi, daha nitelikli karar verebilen insan yetiştirilebilir. Eğitimin çağdaşlaşması ve ilerlemesiyle birlikte hem eğiten hem de eğitilen bireyin en önemli sorunlarından biri, eğitimin nasıl ve hangi yollarla daha nitelikli hale getirilebileceği olmuştur. Bireyler, gelişen ve değişen dünyanın niteliklerine uyum sağlayabilmek için her açıdan kendilerini geliştirmek zorunda kalmıştır. Bu nedenle okullarda işlenen derslerin niteliklerinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Gelişim ve değişim sayesinde karar verme becerileri üst boyutlarda olabilen, kararlarının neden-sonuç ilişkilerini önceden düşünerek, kendisine, ailesine ve etrafındaki insanlara etkilerine dikkat eden bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir.

Değişim ve dönüşümün oldukça yoğun yaşandığı 21. yüzyılın çok boyutlu toplum yapısına genç kuşakların uyum sağlayabilmesi, çağdaşlaşma yolundaki insanın önemli bir niteliğidir. Bu bağlamda derslerin içeriğine yaşamın kendisini taşımak, çağdaş Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programlarının en önemli özelliklerinden biri olmuştur (Kabapınar, 2012). Türkiye’de ilkokullarda ilk 3 senede Hayat Bilgisi dersleri okutulurken, 4. senede Hayat Bilgisi dersinin devamı niteliğinde Sosyal Bilgiler dersleri okutulmaktadır. Her iki ders de benzer nitelikleri taşımaktadır. İnsanların hayatlarındaki unsurların yoğun olarak yer aldığı derslerden olan Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde, öğrenciler gerçek hayatla bağlantı kurabilme fırsatıyla karşılaşmaktadırlar. Aynı zamanda bireylerin yakın çevresiyle ilişkilendirilerek işlenen bu dersler, psikolojik, bilişsel ve sosyal gelişimlerine de katkıda bulunmaktadır (Aydın ve Gürler, 2012).

Hayat Bilgisi dersi, ilkokul dersleri içerisinde ayrı bir öneme sahiptir ve diğer derslere göre önemli bir ayrıcalık göstermektedir. Gerek değişik gerçek yaşam öykülerinin işlenmesi, gerekse de farklı disiplinleri ele alan bir yapıya sahip olması ve bireylerin kendi yaşantılarından unsurlar bulabilmeleri göz önüne alındığında, önemli bir yapısının olduğu görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Öğrencinin önceki deneyim ve yaşantıları ile yeni öğrendikleri arasından ilişki kurması bu konuda önem taşıyan bir durum olmaktadır. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim programında bu noktaya şu şekilde değinilmiştir: “Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018, s.3).

Hayat Bilgisi dersi, çocuğun doğumundan itibaren geçen 6-7 yıldan bu yana dünyayı nasıl anlamlandırıldığına ilişkin deneyimleri merkeze alarak, bundan sonraki yaşamına ilişkin bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaya, çevresini sosyal ve fiziki boyutta anlamasına katkıda bulunmaya çalışan bir derstir (Kabapınar, 2012). Bireylerin okula başladıkları ilk yıllarında, onun tamamen gelişim göstermesi konusunda yardımcı olan bu derste; algı, dikkat, bellek ve akıl yürütme gibi yetileri, iyi bir öğretimle birlikte gelişme olanağı bulunmaktadır (Binbaşıoğlu, 2003). İyi bir öğretim ise, çocuğun öğretilenleri somut olarak anlamlandırabilmesi açısından, öğrenme ortamında uygulanacak öğretim yöntemleriyle doğrudan ilişkili olmaktadır. Bu öğretim yöntemlerinden Hayat Bilgisi derslerinde kullanılması önem taşıyan yöntemlerden biri de “örnek olaydır”. Nitekim yapılandırmacı yaklaşım temelli 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından pilot uygulanan Hayat Bilgisi Öğretim Programı çerçevesinde en aktif hale gelen öğretim yöntemlerinden biri de örnek olay olmuştur (Kabapınar, 2012). 2004 yılı programıyla birlikte davranışçı yaklaşım geride bırakılarak yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiş, böylece öğrencilerin sınıf ortamında çeşitli öğretim yöntemleriyle iç içe olmasının sağlanmasına zemin hazırlanmıştır. 2004 Hayat Bilgisi öğretim programında bilginin kaynaktan öğrenene aynen geçişini içeren bir süreç yer almamakta, aksine öğrenenin mevcut bilgisi doğrultusunda yeni bilgileri anlamlandırma ve ilişkilendirme yoluna gittiği görülmektedir (Kabapınar, 2012). Türkiye’de Hayat Bilgisi öğretim programıyla ilgili son değişimler 2018 öğretim programıyla birlikte yapılmıştır. Bu programda yapılandırmacı yaklaşım yerini korumayı sürdürmektedir. Kazanımların sayıları ile ders saatlerinin azaltılması ve üç temel temanın kaldırılıp yerine altı temel ünitenin getirilmesi bu değişimlerin başlıcaları arasındadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

2018 yılı Hayat Bilgisi öğretim programıyla birlikte öğrencilerin sınıf ortamında daha aktif olmalarının önemi yeniden gündeme gelmiştir. Bu nedenle sınıf ortamında örnek olaylar kullanılarak öğrencilerin aktif hale getirilmeleri önem taşımaktadır. Örnek olay temelli eğitim, özellikle bir olayın ayrıntılı olarak ele alınması

sayesinde, öğrencilerin günlük yaşamdan unsurlarla iç içe olmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda devamında gelen etkinliklerle öğrenciler birbirinden farklı karakterler içinde rol oynama fırsatlarıyla karşı karşıya gelmekte ve bu sayede gerçek hayatı deneyimleme şansı kazanmaktadırlar (Farahani ve Heidari, 2013). Örnek olay yönteminin eğitimde kullanıldığında sağladığı yararlarından bir diğeri de, bireylerin problemlerin çözümüne karşı farklı bakış açılarını geliştirme fırsatıdır. Aynı zamanda teori ve pratik arasında bağlantı noktaları oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca örnek olay yöntemi, öğrenme ve öğretme esnasında bireylerin problem çözüme ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirebilmektedir (Badger, 2010).

Örnek olay yöntemi kullanılarak verilen eğitim, başlangıçta problem durumu odaklıdır ve gerçek hayatı deneyimlemeye olanak sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin entelektüel ve davranışsal becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Aynı zamanda örnek olay temelli öğretim Sokrates metodunun bir benzeri olarak da belirtilebilmektedir. Çünkü bu yöntem de tıpkı Sokrates metodu gibi problem temelli öğrenmeye dayanmakta ve var olan bir problem durumuna olası çözüm yolları bulunmaya çalışılmaktadır (Garvin; akt. Badger, 2010).

Hayat Bilgisi dersleri de çocuğun gerçek yaşamında karşılaştığı problemlere çözümler bulabilmesi ve kendisini rahatça ifade edebilmesi açısından etkili bir ders olduğundan, bu derslerde örnek olay yönteminin kullanılması önem taşımaktadır. Örnek olay, “bir olayın ya da sorunun yazılı veya sözlü şekilde anlatıldıktan sonra konu hakkında öğrencilerin tartışılmasıyla çözüm ve önerinin ortaya konulmasına dayanan bir yöntemdir” (Aydın, 2005, s. 85). Ayrıca Kabapınar ve Baysal’a (2004) göre, öğrencilerin derslerde aktif olabilmeleri ve bireysel anlamlar çıkarabilmeleri, öğrenmenin kalıcılığı açısından örnek olay, üzerinde durulması gereken bir konu olmaktadır. Bu amaçla farklı bakış açılarının ortaya konulması ve değişik fikirlerin tartışılmasına zemin hazırlanması açısından örnek olay yönteminin Hayat Bilgisi derslerinde kullanılması önemlidir.

Örnek olay yönteminin uygulanmasında uygun öğrenme ortamı hazırlandıktan sonra, öğrencilerin karşısına getirilen örnek olayların özelliklerine dikkat etmek gerekmektedir. Öğrenme ortamına getirilen bir örnek olay ne kadar nitelikli olursa olsun, onu sınıfta uygulayacak öğretmenin niteliği de önem taşımaktadır. Bu nedenle dersinde örnek olay yöntemini seçen öğretmen, planlamaya, sınıfta tartışılabilir bir konu seçmeye, sorunu çözüme yönünde öğrencilerin izledikleri yollara dikkat etmelidir (Gözütok, 2006). Sosyal bilimlerle ilintili derslerde yaşam içerisinde karşılaşılabilecek olay ve durumların ancak çok küçük bir bölümünün sınıf içine taşınabildiği görülmektedir. Sınıf ortamındaki çeşitli gerekçelerden ötürü örnek olay yönteminin yeterince etkili biçimde kullanılmadığı ve bu bağlamda öğrencilerin gerçek yaşamıyla ilişkilendirmelerin yeterli ölçüde yapılamadığı tespit edilmiştir (Kabapınar, 2012; Özkan, 2010). Sınıfların kalabalık olması ve uzun zaman alan örnek olaylarda bütünlük sağlanamaması, öğrencinin olay ve ilişkiler arasında kolay bir bağ kuramamasına neden olmaktadır. Öte yandan Kabapınar (2009) Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki örnek olayların öğrencileri zorlayan ve çatışma içerikli nitelikte olması gerektiğini belirtirken; Özkan (2010) çalışmasında öğretmenin seçtiği örnek olayların öğrencilerin yaşamlarıyla bağlantılı ve seviyelerine uygun olmasına dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Bu konuda öğretmenlere büyük görev ve sorumluluğun düştüğü yadsınamaz bir gerçektir. Örnek olay yönteminin sınıf ortamında nitelikli kullanılabilmesi için öğretmenlerin bu konuda bilinçlendirilmesi önem taşımaktadır. Ancak literatürde ilkokullarda örnek olayların sosyal içerikli derslerde kullanılarak öğretmen eğitimlerinin yapıldığı çalışmalarla pek karşılaşılmamıştır. Oysaki bu çalışmalar, öğretmenlerin örnek olay yöntemini hayat bilgisi ve sosyal bilgiler gibi sosyal içerikli derslere entegre etmeleri açısından oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, hayat bilgisi derslerinde örnek olay yöntemine yönelik öğretmen eğitiminin yer alması nedeniyle literatüre önemli bir katkısı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin Hayat Bilgisi derslerinde örnek olay incelemesi yöntemini ne derece etkin kullandıklarını saptamak, öğretmenlere verilen eğitimin ardından yöntemin sınıf içinde kullanımında ortaya çıkan değişimi ve öğrencilerin bu değişime yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1) Öğretmenlere verilen örnek olay temelli eğitim öncesi ve sonrasında, öğretmenlerin örnek olay yöntemini sınıfta kullanarak işledikleri ders süreçleri nasıl farklılaşmıştır?
- 2) Verilen eğitim sonrasında işlenen derslere yönelik öğrenci görüşleri nasıl farklılaşmıştır?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması modeli, araştırmacı ile araştırılanı net bir şekilde ayıran, keşfetme, müdahale ve değerlendirme döngüsüne sahip pozitivist paradigmaya dayalıdır (Byrant; akt. Glesne, 2012). Sosyal uygulama için aranan iyi araştırmalar, öncelikle sosyal girişimlerin ve sosyal tekniklerin hizmetinde olmalıdır. Bu durum ise en iyi eylem araştırması ile ele alınabilmektedir. Çünkü eylem araştırmalarında sosyal eylemin çeşitli biçimleri, koşulları ve etkileri karşılaştırmalı olarak ele alınarak sosyal eyleme dönüştürülmektedir (Lewin; akt. Mayring, 2011, s. 55).

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerine verilen eğitimin, öğretmenlerin Hayat Bilgisi derslerinde örnek olay yöntemini etkili kullanabilme düzeylerine ne derece katkısı olduğu incelenmiştir. Aynı zamanda eylem araştırmalarının veri toplama süreçlerinde yer alan birbirinden farklı veri toplama araçlarının olması özelliği de bu çalışmada yer almaktadır. Bu nedenlerden ötürü, çalışmanın doğasına en uygun olduğu düşünülen nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması seçilmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilindeki bir özel okul ve bir devlet okulunda görev yapmakta olan 8 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Özel okul ve devlet okulunun her ikisinde 2. ve 3. sınıftan 2'şer öğretmen gönüllülük esasına uygun olarak seçilmiştir. Bu öğretmenlerin 2'şer kişi olarak belirlenmesinin nedeni, her sınıfa özgü daha fazla veriye ulaşabilmektir. Ön gözlemler yapıldıktan sonra, devlet okulunda görev yapmakta olan 2. sınıf öğretmenlerinden biri okuldan ayrılmak zorunda kaldığı için öğretmen sayısı 7 olmuştur. Böylece öğretmenlere verilen eğitime ve son gözlemlere toplam 7 öğretmenle devam edilmiştir. Öğretmenlerin hepsinin cinsiyeti kadındır. Çalışmada öğretmenlerin isimlerine yer verilmeyerek, özel okul öğretmenleri ÖÖ1, ÖÖ2 şeklinde ve devlet okulu öğretmenleri DÖ1, DÖ2 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada öğretmenler belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, daha önceden belirlenmiş bazı ölçütlere göre örnekleme seçilmektedir. Seçilen durumların ise bilgi verme açısından zengin olması önem taşımaktadır (Patton, 2014, s. 238). Öğretmenleri seçerken özel okul ve devlet okullarının müdürleriyle görüşülmüştür. Güz ve bahar dönemi olarak bir eğitim-öğretim yılının tamamında çalışmalara katılmayı kabul eden 2. ve 3. sınıf öğretmenleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlere verilen eğitim sonrasında, her öğretmenin sınıfında bulunan öğrencilerden 3'er tanesinin (2. sınıflardan 9 ve 3. sınıflardan 12 olmak üzere toplam 21 öğrencinin) tüm sürece yönelik görüşleri alınmıştır. Öğrencilerden 12'si kız, 9'u erkektir. Öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik (heterojenite) örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, farklı karakteristik özellikler veya ölçütler belirlenir. Böylece maksimum bilgiye ulaşmak amaçlanır (Patton, 2014, s. 235). Bu çalışmada ise, öğrenci örnekleme belirlenirken derslere katılım düzeyleri ölçüt olarak belirlenmiştir. En yüksek, orta ve en düşük katılım seviyesindeki öğrencilerden 1 kişi seçerek heterojen bir grup oluşturmaya çalışılmıştır. Böylece bu öğrenci gruplarının tüm sınıfın özelliklerini yansıttığı varsayılmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin seçiminde gönüllülük esas alınmıştır.

### Veri Toplama Araçları

*Gözlem.* Bu çalışmada yapılan gözlemin temel amacı, öğretmenlere verilen örnek olay temelli eğitimden önce ve sonra öğretmenlerin Hayat Bilgisi derslerinde örnek olay yöntemini kullanma becerileri arasında fark olup olmadığını saptamaktır. Bu amaçla her öğretmenin eğitimden önce ve sonra olmak üzere 6 ders saatleri (örnek olayı işleme süreleri) gözlemlenmiş, eğitimden önce toplam 42, eğitimden sonra toplam 42 ders saati olmak üzere toplam 84 saat gözlem yapılmıştır. Bu gözlemlerde, öğretmenlerin kullandıkları soru tiplerinin neler olduğu, hangi etkinlikleri kullandıkları, etkinlik süreleri, dersleri işlemeye nasıl başlayıp nasıl bitirdikleri gibi boyutlar gözlenmiş ve gözlem formuna ayrıntılı olarak rapor edilmiştir.

*Yarı Yapılandırılmış Görüşme.* Bu çalışmada, öğrenci görüşme formu öğretmenlere örnek olay temelli eğitiminin verilmesinin ve öğretmenlerin Hayat Bilgisi derslerinde örnek olay ile işlenebilecek konuları, bu doğrultuda işlemelerinin ardından öğrencilere uygulanmıştır ve onlarla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Formun amacı öğretmenlerin örnek olay eğitimini almalarından önce ve sonra Hayat Bilgisi derslerini çocuklarla nasıl işlediklerine yönelik olarak öğrencilerin görüşlerini almaktır. Bu form yarı yapılandırılmış bir şekilde hazırlanmış ve 7 sınıftan seçilen 3'er kişi, toplam 21 öğrencinin görüşü kayıt altına alınmıştır. Öğrenci görüşme



formuyla, öğretmenlere verilen eğitim öncesi ve sonrasında işlenen derslerdeki farklılıkları öğrencilerin fark edip etmediklerini saptamak, işlenen derslerin bölümlerinden en çok hangi kısımları beğendiklerini tespit etmek ve öğretmenlerin sordukları empatik sorularla ilgili neler düşündüklerini belirleyebilmek amaçlanmaktadır.

### Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veri toplama sürecine gözlemlerle başlanmıştır. Öğretmenlerin 2. ve 3. sınıf Hayat Bilgisi Öğretmen Kılavuzu'nda örnek olay incelemesi yöntemini kullanmaları öngörülen konulardan seçilen 6'şar konuyu işlemeleri araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. 7 öğretmenin belirlenen 6 kazanıma ait konuyu işleme süreleri toplam 42 ders saati sürmüştür. Öğretmenler derslerin işlenmesinden önce hangi konuların işleneceğine yönelik bilgilendirilmiş ancak neyin gözlemleneceği, nelerin inceleneceği hakkında öğretmenlere herhangi bir bilgi verilmemiştir.

Öğretmen eğitiminin pilot uygulaması yapılmadan önce örnek olay incelemesi eğitiminin içeriğine ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Bu uzmanlar 3'ü profesör, 3'ü doçent olarak 6 akademisyen ve 3 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Uzmanların görüşleri alındıktan sonra uygulanan Lawshe (1974) testine göre eğitimde yer alan etkinliklerin KGİ'leri 0,92 olarak tespit edilmiştir. Lawshe testine göre uzman görüşlerinin alındığı eğitimde yer alan etkinliklerin kapsam geçerlik indekslerinin hesaplanması, araştırmanın geçerliğini sağlama yollarından biridir. Lawshe'ye göre, 9 uzman görüşü alındığında kapsam geçerlik indeksinin minimum 0,75 olması, maddelerin geçerli olduğunu göstermektedir (akt. Yurdugül, 2005). Bu çalışmada da kapsam geçerlik indeksinin 0,92 olması, verilen eğitimin amaca uygun geçerlikte olduğunu göstermektedir.

Pilot uygulamanın ardından gerekli düzenlemeler yapılmış olan örnek olay incelemesi eğitim öğretmenlere verilmiştir (Ütkür, Kabapınar, Önder, 2016, s. 46). Ancak yer ve zaman sıkıntısından ötürü bu eğitim özel okul ve devlet okulu öğretmenlerine ayrı ayrı verilmiştir. Her iki gruptaki öğretmenler, sürecin sonunda oldukça keyif aldıklarını belirtmiş ve diğer öğretmen arkadaşlarının da bu eğitimi almalarını istediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere verilen 12 saatlik bu eğitim, üç temel aşamadan oluşmaktadır. Bu temel bölümler farkındalık kazandırma, uygulama ve uygulamanın değerlendirilmesi şeklindedir. Farkındalık kazandırma bölümünde, öğretmenlerin örnek olayı tam anlamıyla tanıyıp, nitelikli örnek olayın özelliklerinin neler olduğuna yönelik farkındalık kazanmalarını sağlayıcı çalışmalar yapılmıştır. Uygulama bölümünde, bir örnek olayın analizi sürecinde ne tarz soruların sorulabileceğine, sorulacak soruların çeşit ve niteliğine, örnek olayın öncesine, olay sırası ve sonrasına yönelik ne tarz sorular sorulabileceğine, örnek olay türlerine ve olayı destekleyici ne tarz etkinliklerin kullanılabilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Değerlendirme bölümünde ise, çalışma grubundan farklı öğretmenlerin önceden örnek olay incelemesi yöntemi kullanarak işledikleri dersler incelenmiş, örnek olayı etkili kullanabilme düzeyi göz önüne alındığında bu derslerin ne derece nitelikli olduğu tartışılmıştır. Ayrıca bu bölümde son olarak, örnek olay incelemesi yöntemi kullanılırken öğretmenlerin sınıf ortamında nelere dikkat etmeleri gerektiği öğretmenlerin de fikirleri alınarak özetlenmiştir.

Verilen örnek olay incelemesi temelli eğitimin ardından, araştırmacı tarafından belirlenen 4 kazanıma uygun olarak örnek olay metinleri hazırlanmıştır. Ardından bu metinlerle ilgili olarak uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların örnek olay metinlerinde yer alan çatışma içerikli kısımların daha net ifade edilmesi önerisi göz önüne alınarak, metinler bir kez daha düzenlendikten sonra öğretmenlere işleyecekleri derslerden önce dağıtılmıştır. Öğretmenlerin bu örnek olay metinlerine yönelik soracakları "ahlaki çözümleme, düşünsel inceleme, empatik düşünme" sorularını ve kullanacakları etkinlikleri hazırlamaları istenmiştir. Rowe ve Newton'a göre, bir örnek olayı analiz ederken kullanılan soru tipleri üç farklı şekilde incelenmektedir. Bunlar, "ahlaki çözümleme, düşünsel inceleme, empatik düşünme"dir (akt. Kabapınar, 2012). Öğretmenler örnek olay incelemesi temelli eğitimde öğrendikleri doğrultusunda bu soru tiplerini ve etkinlikleri hazırlamaya çalışmışlardır. Sorun yaşadıkları noktada öğretmenlerle birebir çalışarak dönüt verilmiştir.

Öğretmenlerin son gözlemlerde işledikleri 6'şar dersin araştırmacı tarafından gözlemlenmesi toplamda 42 ders saati sürmüştür. Öğretmenlerin son gözlemlerde işledikleri derslerde ilk 4 konunun örnek olay metinleri araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Ancak hangi soru tiplerinin kullanılacağı ve etkinliklerin yapılacağı planlanması öğretmenlere bırakılmıştır. Bu dersler öğretmenler tarafından işlendikten ve araştırmacı tarafından gözlemlendikten sonra, öğretmenlere belirli konularda dönüt verilmiştir. Bu dönütler her dersin işlenmesinin hemen ardından verilmiş olup, öğretmenlerin çeşitli açılardan eksik oldukları kısımlar hakkında önerilerde bulunulmuş, bir sonraki ders planının ve işlenmesinin daha nitelikli olması için öğretmenlerle birebir

çalışmalar yapılmıştır. Bu derslerin bitiminden ve verilen dönütlerden sonra, son iki derste kullanılacak örnek olayların öğretmenlerin kendileri tarafından hazırlanması istenmiştir. Metinlerin hazırlanmasının ardından, araştırmacı tarafından dönüt verilmiş ve gerekli düzeltmeleri yapmaları sağlanmıştır. Ardından öğretmenlerin hazırladıkları materyaller kullanarak dersleri işlemeleri araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

Ayrıca tüm bu işlemlerden sonra öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası işlenen derslere yönelik algılarını öğrenebilmek amacıyla her sınıftan üç öğrenci olmak üzere, toplam 21 öğrenci seçilerek onlarla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin örnek olay yöntemi ile işlenen Hayat Bilgisi derslerine yönelik görüşleri alınırken, eğitim öncesi ve sonrası derslere yönelik fikirlerini belirtmeleri sağlanmıştır. Böylece öğrencilerin dersler sürecindeki davranışları, etkinlikleri yapabilmeye becerileri ile ilgili fikir sahibi olunmuştur.

### Verilerin Analizi

Öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrası derslerine yönelik gözlemler ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerin analizinde; içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca analizler yapılırken kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak için ikinci bir araştırmacının da verileri kodlaması sağlanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre, nitel araştırmalarda kodlamanın güvenilirliğini sağlamak oldukça önem taşımaktadır. Güvenirlik değerinin hesaplanmasında %80'in üzerinde değer çıktığında, analiz güvenilir kabul edilmektedir.

Gözlem formu analiz edilirken, öğretmenlerin kullandıkları "soru tipleri" ve "etkinliklerin eğitim öncesi ve sonrasında nasıl farklılaştığı" incelenmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları sorular "düşünsel, ahlaki ve empatik" olarak sayısallaştırılarak sınıflandırılmıştır. Yine gözlem formunun incelenmesiyle öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrasında kullandıkları sınıf içi etkinlikler saptanmış ve sayısallaştırılmıştır. Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda doktora yapmakta olan bir öğretim elemanı ikinci kodlayıcı olarak belirlenmiştir. İki araştırmacının kodlamaları arasındaki tutarlılık katsayısı gözlem formunda soru tipleri sayılarında 0,98 bulunmuşken, etkinlik sayılarındaki katsayı 0,97 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler elde edilen veriler de, kodlardan alt ve ana kategorilere, kategorilerden de temalara ulaşılarak analiz edilmiştir. Daha sonra veriler sayısallaştırılarak tablo haline getirilmiştir. İkinci araştırmacı tarafından da yapılan kodlamalar incelenmiş ve her iki araştırmacının kodlamaları arasındaki tutarlılık hesaplanarak öğrenci görüşme formunun güvenilirlik değeri 0,89 olarak bulunmuştur.

### Bulgular

#### Örnek Olay Yöntemi Kullanılarak İşlenen Ders Süreçleri

Bu sorunun cevabına ulaşmak için; yapılan 84 saatlik (eğitim öncesi 42 saat, eğitim sonrası 42 saat) gözlem sonucunda devlet okulu ve özel okuldaki öğretmenlerin verilen eğitim öncesi ve sonrası ders işlemelerinin genel özellikleri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu sayede öğretmenlerin ders işleme süreçlerinin eğitim öncesi ve sonrasında nasıl farklılaştığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu farklılıklar önce genel çerçeve halinde, ardından bireysel şekilde ele alınarak sunulmuştur. Verilen eğitim öncesinde yapılan 42 ders saatindeki gözlemlerden elde edilen veriler doğrultusunda devlet okulu öğretmenlerinin ders işlemelerinin genel karakteristik özelliğine Tablo 1'de yer verilmiştir. Bu genel şemanın oluşturulmasında, örnek olay derste işlenirken kullanılan üç temel aşama kriter olarak belirlenmiştir. Bunlar, "derse başlama, etkinlikler ve derse bitirme" şeklindedir.

**Tablo 1.** Devlet Okulu Öğretmenlerinin Eğitim Öncesi Ders İşlemelerinin Genel Şeması

Alt Temalar	Alt Temalar
Derse Başlama	Kitaptaki ilgili konuyu okuma ya da öğrenciye okutma Konuyla ilgili sorular sorma Çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırma/okutma
Etkinlikler	Kendi yaşantısından benzer örnek verme ve öğrencilere verdirme, ders kitabındaki konuyu birebir drama yaptırma
Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlama/ bağlayamama

Tablo 1'de devlet okulu öğretmenlerinin verilen eğitim öncesinde işledikleri derslerde genel olarak derse nasıl başladıkları, kullandıkları etkinliklerin neler olduğu ve derse nasıl sonuçlandırdıklarının genel şeması ele alınmıştır. Öğretmenler eğitim öncesinde genel olarak derslere, kitaptan konuyu okuyup görsellerle ilgili sorular

sorarak başlayıp, öğrencilere çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırarak devam etmişlerdir. Örnek olayı destekleyici etkinlikler ise, kendi yaşantılarından benzer örnekler verme, öğrencilere benzer konuda örnek verdirme ve ders kitabındaki konuyu birebir drama yaptırma şeklindedir. Yapılan 42 saatlik gözlemler sonucunda öğretmenlerin eğitim öncesinde işledikleri dersleri sonuca bağlayamadan bitirdikleri, konuların genelde yarım kaldığı tespit edilmiştir. Örnek olayların çoğu sonuca bağlanamamış, kazandırılmak istenen kavramlara vurgu yapılamamıştır. Devlet okulundaki öğretmenlerin verilen eğitim sonrasındaki dersleri işleyişlerinin 42 saatlik gözlemlenmesi sonucunda ulaşılan genel karakteristik özellikleri ise Tablo 2’de yansıtılmıştır.

**Tablo 2.** Devlet Okulu Öğretmenlerinin Eğitim Sonrası Ders İşlemelerinin Genel Şeması

Alt Temalar	Alt Temalar
Derse Başlama	Örnek olayı okuma ya da öğrencilere okutma Düşünsel, ahlaki ve empatik sorular sorma
Etkinlikler	Kendi yaşantısından benzer örnek verme ve öğrencilere verdirme, örnek olayla ilgili drama yaptırma, yaratıcı başlık buldurma ve örnek olayı tamamlama, slogan yazdırma ve afiş çalışması yaptırma
Dersi Bitirme	Konuyu özetleme ve örnek olayı sonuca bağlama

Tablo 2’ye bakıldığında, yapılan 42 saatlik gözlemler sonucunda devlet okulu öğretmenlerinin verilen eğitim sonrasında işledikleri derslerde örnek olayı temel aldıkları tespit edilmiştir. Örnek olayı kendileri okuyarak ya da öğrencilere okutarak derse başlayan öğretmenler, ardından örnek olayı irdeleyici düşünsel, ahlaki, empatik sorular sormuşlardır. Örnek olayı destekleyici etkinliklere sıklıkla yer vererek; kendi yaşantılarından benzer örnekler verme, canlandırma yaptırma, yaratıcı başlık buldurma ve örnek olayı tamamlama, slogan yazdırma ve afiş çalışması yaptırma gibi çeşitli etkinlikler yapmışlardır. Devlet okulu öğretmenleri verilen eğitim sonrasında, örnek olayla işledikleri konuları özetlemiş ve sonuca ulaşmışlardır. Böylece kazandırılmak istenen kavramlar net biçimde öğrencilere sunulmuştur. Verilen eğitim öncesinde yapılan 42 saatlik gözlemler sonucunda özel okul öğretmenlerinin ders işlemelerinin genel karakteristik özellikleri Tablo 3’te ele alınmıştır.

**Tablo 3.** Özel Okul Öğretmenlerinin Eğitim Öncesi Ders İşlemelerinin Genel Şeması

Alt Temalar	Alt Temalar
Derse Başlama	Kitaptaki ilgili konuyu okuma ya da öğrenciye okutma Konuyla ilgili sorular sorma Çalışma kitabındaki veya kağıdındaki etkinlikleri yaptırma/okutma
Etkinlikler	Kendi yaşantısından benzer örnek verme ve öğrencilere verdirme, ders kitabındaki konuyu birebir drama yaptırma, ulaşılan sonuçları listeletme, karikatür, resim çizdirme, beyin fırtınası ve afiş çalışması yaptırma, şarkı sözü, mektup, slogan yazdırma
Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlayamama

Tablo 3’te yer alan verilere özel okul öğretmenlerinin verilen eğitim öncesindeki ders işlemele yapılan gözlemler sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ders kitabından konuları okuyarak, öğrencilere okutarak derse başladıkları, ardından konuyla ilgili sorular sordukları belirlenmiştir. Öğretmenler derse çalışma kitabındaki ya da kağıdındaki etkinlikleri yaptırarak devam etmişlerdir. Derslerin genelinde ise konuyla ilgili yapılan etkinlikler “konuyu birebir drama yaptırma, ulaşılan sonuçları listeletme, karikatür, resim çizdirme, beyin fırtınası ve afiş çalışması yaptırma, şarkı sözü, mektup, slogan yazdırma, kendi yaşantısından benzer örnek verme ve öğrencilere benzer örnek verdirme” şeklindedir. Öğretmenler derslerin sonunda konuyu sonuca bağlayamamışlar, henüz etkinlikler yarımken zil çalmış ve dersi bitirmek zorunda kalmışlardır. Verilen eğitim sonrasında yapılan 42 saatlik gözlemler sonucunda ulaşılan verilerden öğretmenlerin ders işleyişlerinin genel karakteristik özellikleri ise Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Özel Okulu Öğretmenlerinin Eğitim Sonrası Ders İşlemelerinin Genel Şeması

Alt Temalar	Alt Temalar
Derse Başlama	Kavram haritası yapma, örnek olayı okuma ya da öğrencilere okutma Düşünsel, ahlaki ve empatik sorular sorma
Etkinlikler	Kendi yaşantısından benzer örnek verme ve öğrencilere verdirme, drama, beyin fırtınası yaptırma, kavramları ve ulaşılan sonuçları listeletme, slogan, şiir yazdırma, karikatür çizdirme
Dersi Bitirme	Ortaya çıkan ürünleri sergiletme ve tartıştırma Konuyu özetleme ve örnek olayı sonuca bağlama

Özel okul öğretmenlerinin verilen eğitim sonrasındaki ders işlemelerinin genel özellikleri incelendiğinde, öğretmenlerden bazıları derse başlarken kavram haritası kullandıktan sonra örnek olaya geçiş yapmışlardır. Genel olarak örnek olayları ya kendileri okuyarak ya da öğrencilere okutarak derse başladıkları belirlenmiştir. Örnek olayı irdeleyici düşünsel, ahlaki ve empatik sorular soran öğretmenler; örnek olayı destekleyici “kendi yaşantılarından benzer örnekler verme ve öğrencilere verdirme, drama ve beyin fırtınası yaptırma, kavramları ve ulaşılan sonuçları listeletme, slogan ve şiir yazdırma ve karikatür çizdirme” şeklinde çeşitli etkinliklere yer vermişlerdir. Öğretmenler bu etkinlikler sonucunda ortaya çıkan ürünleri sergiletmış ve öğrencileri bunlarla ilgili olarak tartıştırmışlardır. Eğitim öncesinde dersleri sonuçlandırmakta zorlanan öğretmenler, eğitim sonrasında ise örnek olay yöntemi ile işledikleri dersleri bir sonuca bağlamış ve dersi bitirmişlerdir.

Devlet okulu ve özel okul öğretmenlerinin eğitim öncesi ve sonrası ders işleyişlerinin genel karakteristik özellikleri ele alındıktan sonra, öğretmenlerin bireysel olarak ders işleme şekilleri ele alınmıştır. Devlet okulu öğretmenlerinden DÖ1’in verilen eğitim öncesinde 6 ders saati ve eğitim sonrasında yine 6 ders saati gözlemlenmesi sonucunda dersleri nasıl işlediği ve hangi etkinlikleri kullandığına yönelik elde edilen verilere Tablo 5’te yer verilmiştir.

**Tablo 5.** DÖ1’in Eğitim Öncesi ve Sonrası Genel Ders İşleme Şeması

Ana Temalar	Alt Temalar	Alt Temalar	Ders Sayısı
Eğitim Öncesi	Derse Başlama	Ders kitabındaki konuyu okutarak derse başlama	6
		Ders kitabındaki görsellerle ilgili soru sorma	5
	Etkinlikler	Çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırma	5
		Konuyu birebir drama yaptırma	4
		Karşılaştırma yaptırma	2
		Kendi yaşantısından benzer örnek verme	2
		Beyin fırtınası yaptırma	1
		Ulaşılan sonuçları listeletme	1
		Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlamadan dersi bitirme
	Eğitim Sonrası	Derse Başlama	Kitaptaki görsellerle ya da kavramlarla ilgili soru sorarak derse başlama
Örnek olayı okuma			6
Soru Sorma		Düşünsel, ahlaki, empatik soru sorma	6
		Örnek olayla ilgili drama yaptırma	5
		Örnek olayı tamamlatma	4
		Öğrencilere kendi yaşantısından örnek verdirme	3
		Yaratıcı başlık buldurma	1
		Özlü söz ve atasözü yazdırma	1
		Bilmece sorma	1
		Slogan yazdırma	1
Etkinlikler	Karşılaştırma yaptırma	1	
	Beyin fırtınası yaptırma	1	
Dersi Bitirme	Konuyu özetleme ve örnek olayı sonuca bağlama	6	

Verilen eğitim öncesinde devlet okulu öğretmenlerinden DÖ1'in örnek olay yöntemi kullanarak işleyebileceği 6 ders saati gözlemlenmiştir. DÖ1 tüm bu dersler boyunca toplam 155 düşünel, 10 ahlaki ve 14 adet empatik soru kullanmıştır. Tablo 5'te de görüldüğü gibi öğretmen genel olarak derslere ders kitabındaki ilgili konuyu açtırıp, öğrencilere okutmayla başlamıştır. Derslerin 5'inde kitaptaki görsellerle ilgili sorular sormuş, derslerin 4'ünde öğrencilere konuyu birebir drama yaptırmış, 2'sinde karşılaştırmalar yaptırmış ve yine 2'sinde kendi yaşantısından benzer örnekler verip sorular sormuştur. Örneğin öğretmen, "Eşyalar Konuşuyor" konusunu işlerken eşyaların özenli kullanılmasıyla ilgili olarak örnekler verilirken, "Geçen gün tahtadaki çizilmiş yeri virgül olarak gördünüz ve hepiniz yanlış yazdınız. Oysa ki tahtamız çizilmemiş ve yıpranmamış olsaydı böyle bir sorun yaşamaz, dersi yanlış anlamazdınız." şeklinde bir cümle söylemiştir. Ardından "Sınıfımızdaki eşyaları bu şekilde kötü kullanmak güzel mi?" şeklinde bir soru yönelmiştir. Öğretmen derslerin 1'inde ulaşılan sonuçları listelemiş ve yine derslerin 1'inde beyin fırtınası yaptırmıştır. Derslerin 5'inde çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırmakla dersi sonlandıran öğretmen, derslerin 5'inde sonuca bağlamadan süre bitmiş ve zil çalmıştır. Öte yandan öğretmen derslerden 1'inde öğrencilere önceden hazırlattığı ürünleri sergilemiş ve 1 derste ise konuyu bir cümleyle sonuca bağlayabilmıştır.

Verilen eğitim sonrasında ise DÖ1'in işlediği 6 ders boyunca toplam 63 düşünel, 27 ahlaki ve 44 adet empatik soru kullandığı tespit edilmiştir. Öğretmenin kullandığı düşünel sorular azalırken, empatik ve ahlaki sorular artmış, soru tipleri arasında görece bir denge sağlanmıştır. Öğretmen tüm derslerde önce öğrencilerden ders kitabından, ilgili konuyu açmalarını isteyerek konuda yer alan görselleri ve kavramları incelemiş ve bunlarla ilgili sorular sormuştur. Ardından tüm derslerde kendisine verilen örnek olayı okumuş ve derslerin 3'ünde öğrencilere kendi yaşantısından da örnekler vererek düşünel, ahlaki, empatik sorular sormuştur. Derslerin 5'inde öğrencilere örnek olayla ilgili drama yaptırmış, 4 derste ise örnek olayın devamını getirmelerini istemiştir. Ayrıca 1'er derste özlü söz, atasözü ve slogan yazdırmış, verilen soruna çözüm bulmak için beyin fırtınası yaptırmış, yaratıcı başlık buldurmuş, karşılaştırma yaptırmış ve bilmece sormuştur. Örneğin öğretmen, "Çevremizi Nasıl Koruruz?" konulu derste örnek olayın sorularla analiz edilmesinden sonra, "Siz bu parçanın yazarı olsaydınız, nasıl bir başlık bulurdunuz?" şeklinde bir soru yönelterek öğrencilerden konuya yaratıcı başlık bulmalarını istemiştir. Öğrencilerden gelen cevaplardan örnekler ise, "Çevre ve Çocuk, Zavalı Çevre, Temizliğin Önemi..." şeklindedir. Derslerin tümünde öğretmen örnek olayı sonuca bağlayıcı birkaç cümle söyleyerek ana fikre kendisi ulaşarak dersi bitirmiştir.

Devlet okulu öğretmenlerinden DÖ2'nin verilen eğitim öncesinde 6 ders saati ve eğitim sonrasında yine 6 ders saati gözlemlenmesi sonucunda dersleri nasıl işlediği ve hangi etkinlikleri kullandığına yönelik elde edilen verilere Tablo 6'da yer verilmiştir.

**Tablo 6.** DÖ2'nin Eğitim Öncesi ve Sonrası Genel Ders İşleme Şeması

Ana Temalar	Alt Temalar	Alt Temalar	Ders Sayısı	
Eğitim Öncesi	Derse Başlama	Ders kitabındaki görselleri inceleyerek derse başlama	5	
	Soru Sorma	Soru-cevap kullanarak ders işleme	6	
	Etkinlikler	Çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırma	Çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırma	5
			Beyin fırtınası yaptırma	5
			Karşılaştırma yaptırma	1
			Kavramları listeletme	1
	Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlamadan dersi bitirme	Örnek olayı sonuca bağlamadan dersi bitirme	4
			Örnek olayı sonuca bağlayarak dersi bitirme	2
	Eğitim Sonrası	Derse Başlama	Örnek olayı okuyarak derse başlama	6
		Soru Sorma	Düşünel, ahlaki ve empatik soru sorma	Yaşantıdan benzer örnekler sunma
Slogan yazdırma				4
Afiş çalışması yaptırma				3
Örnek olayı tamamlatma				2
Özlü söz ve atasözü yazdırma				2
Kavramları listeleme				2
Beyin fırtınası yaptırma				2
Örnek olayla ilgili drama yaptırma				1
Dersi Bitirme		Örnek olayı sonuca bağlayarak dersi bitirme	Örnek olayı sonuca bağlayarak dersi bitirme	6
	Ürünleri sergileme ve üzerinde konuşurma		5	

DÖ2, eğitim öncesindeki 6 ders boyunca toplam 110 düşümsel, 1 ahlaki ve 1 adet empatik soru kullanmıştır. Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmen genel olarak ders kitabındaki konuyla alakalı resimleri incelettirip, ardından sorular sormuştur. Soru-cevap yöntemini tüm derslerde sıklıkla kullanarak ve genellikle tartışma ortamı yaratarak, derslerin 5’inde ise beyin fırtınası yaptırarak dersleri işlemiştir. Örneğin öğretmen, “Güvenilir Olmak” adlı konuda “Size arkadaşınız öyle tekliflerde bulunuyor ki, bunlar çok yanlış olabiliyor. Onları reddetmek gerekiyor. Mesela bunlar ne olabilir?” şeklinde soru yöneltip öğrencilerin cevap vermelerini istemiş, böylece sınıfta bir tartışma ortamı oluşturmuştur. Derslerin 5’inde çalışma kitabından etkinlikleri yaptıran öğretmen, 1’er derste ise kavramları listelemiş ve karşılaştırma yaptırmıştır. Öğretmen derslerin 2’sinde örnek olayı sonuca bağlayıcı cümle söylemiştir. Geriye kalan 4 derste ise, öğrenciler etkinlikleri yapıp okuma aşamasındalarken ders zili çalmış ve ders bitmiş, örnek olay sonuca ulaştırılamamıştır.

Verilen eğitim sonrasında DÖ2, işlenen 6 ders boyunca toplam 57 düşümsel, 21 ahlaki ve 37 adet empatik soru kullanmıştır. Öğretmenin kullandığı düşümsel sorular azalıp, empatik ve ahlaki sorular artarken sorular arasında kendi içinde görece bir denge oluştuğu görülmüştür. Öğretmen derslerin tümünde örnek olayları okuyarak derse başlamış, derslerin 5’inde ise yaşantısından benzer örnekler vermiş ve öğrencilere de vermiştir. Düşümsel, ahlaki ve empatik soruları dengeli biçimde sormaya çalışan öğretmen, derslerin 2’sinde beyin fırtınası yaptırmıştır. Öğretmen 2 derste örnek olayların devamının getirmelerini öğrencilerden istemiş ve 1 derste ise öğrencilere örnek olay ile ilgili drama yaptırmıştır. 4 dersin sonunda örnek olayla ilgili slogan yazdırmış, derslerin 3’ünde afiş çalışması yaptırmış, 2’sinde ise ulaşılan kavramların listelenmesini sağlamış ve 2’sinde özlü söz ve atasözü yazdırarak bunları okutmuştur. Örneğin öğretmen, “Ne İş Yapar?” konusunu işlerken dersin sonunda öğrencilerin konuyla ilgili özlü sözü ve atasözü yazmalarını istemiş, ardından öğrencilere yazdıklarını okutturmuştur. Öğrencilerin yazdığı özlü sözlerden örnekler, “İnsan sevdiği işte başarılı olur, meslek olmazsa evde ekmek olmaz, meslek olmazsa hayat olmaz...” şeklindedir. Öğretmen derslerin tümünde öğrencileri ortaya konulan ürünler hakkında konuşurarak örnek olayı sonuca bağlanmıştır. Böylece kazandırılmak istenenler net biçimde ortaya konulmuş ve öğrencilerle tartışılmıştır.

Devlet okulu öğretmenlerinden DÖ3’ün verilen eğitim öncesinde 6 ders saati ve eğitim sonrasında yine 6 ders saati gözlemlenmesi sonucunda dersleri nasıl işlediği ve hangi etkinlikleri kullandığına yönelik elde edilen verilere Tablo 7’de yer verilmiştir.

**Tablo 7.** DÖ3’ün Eğitim Öncesi ve Sonrası Genel Ders İşleme Şeması

Ana Temalar	Alt Temalar	Alt Temalar	Ders Sayısı
Eğitim Öncesi	Derse Başlama	Konuyla ilgili sorular sorarak derse başlama	5
		Kitaptaki görsellerden yararlanma	2
	Etkinlikler	Öğrencilere kendi yaşantısından örnekler verme	3
		Kitaptaki konuyu birebir drama yaptırma	3
		Beyin fırtınası yaptırma	1
	Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlamadan bitirme	4
Örnek olayı sonuca bağlayarak derse bitirme		2	
Eğitim Sonrası	Derse Başlama	Örnek olayı okuyarak derse başlama	4
		Örnek olayı öğrencilere okutarak derse başlama	2
	Soru Sorma	Düşümsel, ahlaki, empatik sorular sorma	6
		Örnek olayla ilgili drama yaptırma	5
		Öğrencilere kendi yaşantısından örnekler verme	3
	Etkinlikler	Örnek olayı tamamlatma	3
		Kavramları listeleme	2
Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlayarak derse bitirme	6	

Eğitim öncesinde 6 ders boyunca DÖ3’ün, toplam 138 düşümsel, 1 ahlaki ve 4 adet empatik soru sormuştur. Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmen derslerin 5’inde sorular sorarak derse başlamışken; 1’inde kitaptaki görsellerden yola çıkmıştır. 2 derste ise, dersin ortalarında kitaptaki görsellerden yararlanılmıştır. Örneğin öğretmen “Kuralsızlık Sorun Üretir” konusunda, öğrencilere birtakım sorular yöneltmiştir. Bu sorular düşümsel



ağırlıklı olup soru örnekleri ise, “Okulumuzda veya sınıf içinde ne tarz kurallar olabilir?, Merdivenlerden inip çıkarken neye dikkat etmemiz gerekir?, Mesela lavabolarda uymamız gereken kurallar nelerdir?” şeklindedir. Bu soruların özelliklerine dikkat edildiğinde, öğrencilere ne yapmaları ya da yapmamaları gerektiğini dikte etmeye yönelik olduğu görülmektedir. Öte yandan öğretmen derslerin 3’ünde öğrencilere örnek olayı birebir olarak drama yaptırmış, 3’ünde öğrencilerin kendi hayatlarından örnekler vermelerini sağlamış ve 1’inde ise beyin fırtınası yaptırmıştır. Derslerin 2’sinin sonunda konuyu sonuca bağlayıcı cümle söylemiş, 4 dersin sonunda ise sorulan soru cevaplanmamışken ders bitmiştir. Bu şekilde derslerin yarım kalması kazandırılmak istenen kavramın ve ulaşılmak istenen sonucun ortaya konulmasını engellemiştir.

Verilen eğitim sonrasındaki 6 ders boyunca ise DÖ3, toplam 48 düşünsel, 18 ahlaki ve 26 adet empatik soru sormuştur. Öğretmenin sorduğu düşünsel sorular eğitim öncesine göre azalırken, ahlaki ve empatik sorular artarak soru tipleri arasında görece denge sağlanmıştır. Öğretmen derslerin 4’ünde örnek olayı kendisi okuyarak derse başlarken, 2’sinde öğrencilere okutarak derse başlamıştır. Ardından derslerin tümünde örnek olayla ilgili düşünsel, ahlaki ve empatik sorular sormuştur. Öğretmen “Trafik Kuralları” konusunda “Çocuğun bu şekilde karşıdan karşıya geçerken yola atlamak istemesi doğru mudur? Neden?” şeklinde ahlaki bir soru yönelterek öğrencilerin bu konunun doğru ya da yanlış olduğuna yönelik neler düşündüklerini söylemelerini istemiştir. “Hangi Mesleği Seçsem?” konusunda “Arkadaşlarınız sizinle bu şekilde dalga geçse ne hissedersiniz?” şeklinde empatik bir soru sormuş ve öğrencilerin böyle bir olay karşısında neler hissedebileceklerini öğrenmeye çalışmıştır. Derslerin 5’inde örnek olayla ilgili drama yaptırmış, 3’ünde öğrencilerin yaşantılarından benzer örnekler vermelerini isteyen öğretmen, yine derslerin 3’ünde örnek olayı tamamlamalarını istemiş ve derslerin 2’sinde kavramları listeleyerek öğrencilerin kavramları daha iyi anlamalarını sağlamıştır. Örneğin öğretmen, “Sizce bundan sonra örnek olayın devamında neler olmuş olabilir?” şeklinde bir soru yönelterek örnek olayı tamamlamalarını öğrencilerden istemiştir. Öğretmen derslerin tümünde özetleme yaparak örnek olayları sonuca bağlamıştır. Böylece ulaşılmak istenen ana düşünce tam olarak öğrencilere yansıtılmaya çalışılmıştır.

Özel okul öğretmenlerinden ÖÖ1’in verilen eğitim öncesinde 6 ders saati ve eğitim sonrasında yine 6 ders saati gözlemlenmesi sonucunda dersleri nasıl işlediği ve hangi etkinlikleri kullandığına yönelik elde edilen verilere Tablo 8’de yer verilmiştir.

**Tablo 8.** ÖÖ1’in Eğitim Öncesi ve Sonrası Genel Ders İşleme Şeması

Ana Temalar	Alt Temalar	Alt Temalar	Ders Sayısı	
Eğitim Öncesi	Derse Başlama	Soru sorarak başlama	3	
		Kitaptan konuyu öğrencilere okutarak başlama	2	
		Olay anlatarak başlama	1	
	Etkinlikler	Çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırma ve okutma	3	
		Öğrencilerin yaşantılarından benzer örnek vermelerini isteme	5	
		Doğru ve yanlış eylemleri listeleme	3	
		Olaydaki kimi takdir ettin veya etmedin	1	
		Beyin fırtınası yaptırma	1	
		Afiş çalışması yaptırma	1	
		Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlamadan dersi bitirme	5
Örnek olayı sonuca bağlayarak dersi bitirme	1			
Eğitim Sonrası	Derse Başlama	Örnek olayı okuyarak derse başlama	3	
		Kavram haritası oluşturarak derse başlama	3	
	Etkinlikler	Soru Sorma	Düşünsel, ahlaki ve empatik soru sorma	6
		Kendi yaşantısından benzer örnekler verme	3	
		Olaydaki kahramanların yerine kendini koyma	2	
		Kavramların karşılaştırmasını yaptırma	2	
		Beyin fırtınası yaptırma	2	
		Afiş çalışması yaptırma	2	
		Slogan yazdırma	2	
		Ulaşılan sonuçları listeleme	1	
Atasözü ve özlü söz yazdırma	1			
Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlayarak dersi bitirme	6		
	Ürünleri sergileme ve üzerinde konuşurma	2		

Eğitim öncesindeki 6 ders boyunca ÖÖ1, toplam 62 düşünsel, 1 ahlaki ve 8 adet empatik soru sormuştur. Tablo 8’de yer alan verilere göre öğretmen derslerin 3’ünde soru sorarak, 2’sinde kitaptan konuyu öğrencilere okutarak, 1 derste ise olay anlatarak derse başlamıştır. Öğretmenin “Ah Şu Duygularımız” konusunu işlerken sorduğu sorular “Duygularımızı hissedebiliyoruz değil mi?, Dıştan baktığımızda bu duygular arkadaşlarımızın yüzüne yansıyor değil mi?, Herkesin farklı farklı duygulara tepkileri var değil mi?” şeklindedir. Öğretmenin sorduğu sorular “evet ya da hayır” şeklinde cevap verilebilecek kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Öğretmen derslerin 3’ünde öğrenci çalışma kitabından etkinlikleri yaptırmıştır ve derslerin 5’inde yaşantısından benzer örnekler vererek ders işlerken, 3 derste doğru ve yanlış eylemleri listelemiş, 1 derste beyin fırtınası yaptırmış, 1 derste olaydaki kimi takdir edip etmedikleri konusunda konuşurmuş ve yine 1 derste ise öğrencilere afiş çalışması yaptırmıştır. Öğretmen “Benim İçin Önemli” konusunun ortalarında davranışçı yaklaşıma uygun cümleler söylemiştir. “Ahlaklı olan bir insan böyle davranmamalıdır. Yanlışlıkla yaparsanız önemli değil ama sürekli yapmamalıdır.” şeklinde neleri yapmaları ya da yapmamaları konusunda dikte edici biçimde cümleler söylemiştir. Derslerin 5’inde örnek olay sonuca bağlanmadan bitmişken, yalnızca 1 derste özetleme yaparak konuyu sonuca bağlamıştır. Örnek olayların sonuca bağlanmaması, ulaşılmak istenen ana düşüncenin öğrencilere tam anlamıyla yansıtılmamasına neden olmuştur.

Verilen eğitim sonrasındaki 6 ders boyunca ÖÖ1, toplam 60 düşünsel, 11 ahlaki ve 27 adet empatik soru sormuştur. Öğretmenin sorduğu düşünsel sorular eğitim öncesine göre azalırken, ahlaki ve empatik sorular artarak soru tipleri arasında görece denge sağlanmıştır. Öğretmen derslerin 3’ünde örnek olayı okuyarak derse başlarken, diğer 3’ünde kavram haritası oluşturarak derse başlamıştır. Ayrıca derslerin tümünde düşünsel, ahlaki ve empatik soruları dengeli biçimde kullanmıştır. Öğretmenin “Liderlik Özellikleri” konusunu işlerken sorduğu sorular “Bir oyunda hepinizin lider olduğunuzu düşünün. Nasıl bir lider olurdunuz? Siz Berk’in mi yoksa Tunahan’ın yerinde mi olmak isterdiniz?” şeklindedir. “Ne İş Yapar?” adlı konuda ise öğretmen, “Siz bu sınıfta olsaydınız bu oyunda hiç kimsenin üzülmemesi için nasıl bir çözüm bulurdunuz?” şeklinde bir soru sormuştur. Bu sorularla öğretmen, öğrencilerin kendilerini örnek olaydaki kahramanların yerine koymalarını sağlamıştır. Kullanılan etkinliklere bakıldığında ise; derslerin 3’ünde yaşantısından benzer örnekler kullandığı, derslerin 2’sinde sorunu çözmek için beyin fırtınası kullandığı, derslerin 2’sinde afiş çalışması yaptırdığı, derslerin 2’sinde slogan yazdırdığı, 2’sinde ulaşılan sonuçları ve konuyla ilgili olumlu ve olumsuz davranışları listelemelerini istediği ve 1’inde örnek olayı destekleyici atasözü ve özlü söz yazdırdığı tespit edilmiştir. Öğretmen “Çevremizi Temiz Tutalım” konusunun sonunda, slogan yazdırmıştır. Yazılan sloganlar, “Çevremizi koruyalım!, Doğayı kirletmeyelim!, Doğayı öldürme yaşat!, Kimsenin doğayı kirletme hakkı yoktur!” şeklindedir. Öğretmen derslerin 2’sinde ortaya çıkan ürünleri sergileterek tüm öğrencilerin görmesini ve ürünler üzerinde tartışılmasını sağlamıştır. Derslerin tümünde ise örnek olayı öğrencilerle birlikte sonuca bağlayarak dersi bitirmiştir.

Özel okul öğretmenlerinden ÖÖ2’nin verilen eğitim öncesinde 6 ders saati ve eğitim sonrasında yine 6 ders saati gözlemlenmesi sonucunda dersleri nasıl işlediği ve hangi etkinlikleri kullandığına yönelik elde edilen verilere Tablo 9’da yer verilmiştir.

**Tablo 9.** ÖÖ2'nin Eğitim Öncesi ve Sonrası Genel Ders İşleme Şeması

Ana Temalar	Alt Temalar	Alt Temalar	Ders Sayısı
Eğitim Öncesi	Derse Başlama	Drama yaptırarak derse başlama	3
		Oyun oynatarak derse başlama	2
		Soru sorarak derse başlama	1
	Etkinlikler	Çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırma	4
		Ulaşılan sonuçları listeleme	3
		Slogan yazdırma	2
		Çalışma kağıdındaki etkinlikleri yaptırma	2
		Kendi yaşantısından benzer örnekler verme	2
		Beyin fırtınası yaptırma	1
		Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlamadan dersi bitirme
Örnek olayı sonuca bağlayarak dersi bitirme	2		
Eğitim Sonrası	Derse Başlama	Örnek olayı okuyarak derse başlama	6
	Soru Sorma	Düşünsel, ahlaki ve empatik sorular sorma	6
		Kendi yaşantısından benzer örnekler verme	2
	Etkinlikler	Kavramları listeleme	2
		Afiş çalışması yaptırma	1
		Broşür ve amblem çalışması yaptırma	1
		Hediye kartları yaptırma	1
		Cümle tamamlatma ve atasözü yazdırma	1
		Beyin fırtınası yaptırma	1
	Dersi Bitirme	Ürünleri sergileme ve üzerinde konuşurma	6
Örnek olayı sonuca bağlayarak dersi bitirme		6	

ÖÖ2 verilen eğitim öncesindeki 6 ders boyunca, toplam 84 düşünsel, 1 ahlaki ve 5 adet empatik soru sormuştur. Tablo 9'da yer alan verilere göre öğretmen derslerin 3'ünde drama yaptırarak, 2'sinde oyun oynatarak, 1'indeyse soru sorarak derse başlamıştır. Öğretmenin "Benim İçin Önemli" konusunda sorduğu sorulara bakıldığında, "Doruk girdiği rolde dürüst müydü?, Taraf tutan birine mi güvenirsiniz, tutmayana mı?, Birini çok sevip öbürüne bu yüzden haksızsın dersem bana güvenir misiniz?" şeklinde olduğu görülmüştür. Bu sorular kapalı uçlu olup öğrencileri düşündürmeye ve konuşturmaya yönelik değildir. Derslerin 4'ünde çalışma kâğıtları dağıtarak etkinlik yaptıran öğretmen, 2'sinde öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırmıştır. Öğretmenin kullandığı etkinliklere bakıldığında, derslerin 3'ünde öğrencilerden ulaşılan sonuçların listelemelerini istediği, 2'sinde slogan yazdırdığı, 2'sinde kendi yaşantısından benzer örnekler verdiği, 1'inde beyin fırtınası yaptırdığı tespit edilmiştir. Öğretmen derslerin yalnızca 2'sini özetleyerek örnek olayı bir sonuca bağlarken, derslerin 4'ünde konuyu sonuca bağlamadan dersler bitmiştir.

ÖÖ2 verilen eğitim sonrasındaki 6 ders boyunca, toplam 37 düşünsel, 25 ahlaki ve 34 adet empatik soru sormuştur. Öğretmen derslerin tümünde örnek olayı okuyarak derse başladıktan sonra, düşünsel, ahlaki ve empatik soruları dengeli olarak öğrencilere sormuştur. Öğretmen, "Hayır Diyebiliyorum" konusunu işlerken "Siz Yağmur'un yerinde olsaydınız, Serhat'a nasıl davranırdınız?" şeklinde empatik bir soru yöneltmiştir. Bu tarz sorular sayesinde öğrencilerin kendilerini örnek olaydaki kahramanların yerine koyarak sorulara cevap vermelerini sağlamıştır. Ayrıca "Dışlanmak ne demektir?" sorusuyla da öğrencilerin örnek olayla ilgili kavramları tespit etmelerini sağlamıştır. Öğretmen, derslerin 2'sinde kendi yaşantısından benzer örnekler verirken, yine 2'sinde öğrencilerden kavramları listelemelerini istemiştir. Ayrıca öğretmen derslerde 1'er kere beyin fırtınası, afiş çalışması, broşür, amblem çalışması, hediye kartları, cümle tamamlatma ve atasözleri yazdırma çalışması yaptırmıştır. Öğretmen "Çevremizi Temiz Tutmalıyız" konusunda, "Şimdi siz bir afiş hazırlasınız ve bunu piknik alanının girişine assanız, sizce Defne onu gördüğünde ne yapardı? Acaba daha doğru davranabilir miydi? Haydi afişinizi hazırlayın, resim ve cümlelerle destekleyin." şeklinde bir yönerge vererek öğrencilere afiş çalışması yaptırmıştır. Öğretmen derslerin tümünde oluşturulan ürünleri sergileterek, öğrencileri ürünler üzerinde tartıştırmış bu şekilde örnek olayı sonuca bağlamıştır. Öğrencilerin yaptıkları ürünlerin sergilenmesi sonucunda, birbirlerinin konuyla ilgili yaptıklarını görmeleri ve örnek olayın sonuca bağlanması ana düşüncenin tam olarak öğrencilere aktarılması bakımından özellikle önem taşımaktadır.

Özel okul öğretmenlerinden ÖÖ3'ün verilen eğitim öncesinde 6 ders saati ve eğitim sonrasında yine 6 ders saati gözlemlenmesi sonucunda dersleri nasıl işlediği ve hangi etkinlikleri kullandığına yönelik elde edilen verilere Tablo 10'da yer verilmiştir.

**Tablo 10.** ÖÖ3'ün Eğitim Öncesi ve Sonrası Genel Ders İşleme Şeması

Ana Temalar	Alt Temalar	Alt Temalar	Ders Sayısı
Eğitim Öncesi	Derse Başlama	Ders kitabındaki konu hakkında sorular sorarak derse başlama	6
		Drama yaptırma ve ulaşılan sonuçları listeleme	3
	Etkinlikler	Çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırma	2
		Karikatür ve resim çizdirme	1
		Beyin fırtınası yaptırma	1
		Öğrencilerin yaşantılarından örnek vermelerini isteme	1
		Mektup ve slogan yazdırma	1
Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlamadan bitirme	6	
Eğitim Sonrası	Derse Başlama	Örnek olayı okuyarak ya da öğrenciye okutarak derse başlama	6
		Soru Sorma	Düşünsel, ahlaki ve empatik sorular sorma
	Etkinlikler	Beyin fırtınası ve drama yaptırma	2
		Ulaşılan sonuçları listeleme	1
		Afiş çalışması yaptırma	1
		Slogan ve şarkı sözü yazdırma	1
		Karikatür çizdirme	1
		Günlük yazdırma	1
		Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlayarak dersi bitirme
		Ürünleri sergileme ve üzerinde konuşurma	4

Verilen eğitim öncesindeki 6 ders boyunca ÖÖ3, toplam 104 düşünsel soru sormuş, ahlaki ve empatik sorulardan hiç sormamıştır. Tablo 10'da yer alan veriler doğrultusunda öğretmenin derslerin tümünde ders kitabından konuyu açtırıp, konu ve görseller hakkında sorular sorarak derse başladığı tespit edilmiştir. Öğretmen "Acil Durum" konusunu işlerken, "Öğrenciyi böyle bir durumda hareket ettirmeli miyiz? Ettirmemeliyiz değil mi?, Yaralanma ve hafif sıyrıklarla karşılaşılacak olaylara ne diyoruz? Kaza değil mi?" şeklinde sorduğu soruların cevaplarını kendisi vererek, öğrencilerin cevap vermesine ve düşünmesine fırsat vermemiştir. Derslerin 3'ünde drama yaptıran ve ulaşılan sonuçların öğrenciler tarafından listelenmesini isteyen öğretmen, derslerin 1'inde karikatür ve resim çizdirme, mektup ve slogan yazdırma, yaşantılarından benzer örnekler sunmalarını isteme ve beyin fırtınası gibi etkinlikler yaptırmıştır. Ayrıca derslerin 2'sinde öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerden de yararlanmıştır. Öğretmen 6 dersin tümünde örnek olayı sonuca bağlamadan zil bitmiş ve öğrencilerin yaptıkları etkinlikler yarım kalmıştır.

Eğitim sonrasındaki 6 ders boyunca ÖÖ3, toplam 70 düşünsel, 16 ahlaki ve 27 adet empatik soru sormuştur. Öğretmenin sorduğu düşünsel sorular eğitim öncesine göre azalırken, ahlaki ve empatik sorular artarak soru tipleri arasında görece denge sağlanmıştır. Öğretmen derslerin tümünde örnek olayı bir öğrenciye okutmuş, sonra kendi okumuş ve aralarda keserek düşünsel, ahlaki ve empatik sorular sormuştur. Örneğin, "Çevremizi Temiz Tutalım" konusunu işlerken öğretmen öğrencilere, "Kuzenlerinin Defne'yi uyarmamasını doğru buluyor musunuz? Neden?, Siz olsaydınız böyle bir durumda Defne'ye neler söylediniz?" şeklinde ahlaki ve empatik sorular sormuştur. Derslerin 2'sinde beyin fırtınası ve drama yaptıran öğretmen, bu dramalarda öğrencilerin kendilerini olaydaki kahramanların yerlerine koymalarını istemiştir. Ayrıca öğretmen derslerin 1'inde afiş çalışması yaptırmış, slogan, şarkı sözü, günlüğe yazı yazdırmış, karikatür çizdirmiş ve ulaşılan sonuçları listelemelerini istemiştir. Örneğin, "Trafik Kuralları" konusunda öğretmen, trafik kurallarıyla ilgili şarkı yazmalarını söylemiştir. Ardından öğrencileri tahtaya çıkararak yazılan şarkıları söyletmiştir. Öğretmen derslerin 4'ünde öğrencilerin ürünlerini herkesle paylaşmalarını sağlayarak ve bu ürünler üzerinde öğrencileri konuşurarak dersleri sonuçlandırmıştır. Diğer 2 derste ise örnek olayı sonuca bağlamıştır ancak öğrencilere ürünleri sergilememiştir.

Özel okul öğretmenlerinden ÖÖ4'ün verilen eğitim öncesinde 6 ders saati ve eğitim sonrasında yine 6 ders saati gözlemlenmesi sonucunda dersleri nasıl işlediği ve hangi etkinlikleri kullandığına yönelik elde edilen verilere Tablo 11'de yer verilmiştir.

**Tablo 11.** ÖÖ4'ün Eğitim Öncesi ve Sonrası Genel Ders İşleme Şeması

Ana Temalar	Alt Temalar	Alt Temalar	Ders Sayısı
Eğitim Öncesi	Derse Başlama	Ders kitabındaki konuyu öğrencilere okutma	5
		Ders kitabındaki konuyu okuma	1
	Soru Sorma	Konuyla ilgili düşünsel ağırlıklı sorular sorma	6
		Çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırma	4
	Etkinlikler	Öğrencilerin yaşantılarından örnek vermelerini isteme	4
		Ulaşılan sonuçları listeletme	3
		Beyin fırtınası yaptırma	1
		Şarkı sözü yazdırma	1
		Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlamadan dersi bitirme
		Örnek olayı sonuca bağlayarak dersi bitirme	1
Eğitim Sonrası	Derse Giriş	Örnek olayı okuyarak ya da öğrenciye okutarak derse başlama	6
		Soru Sorma	Düşünsel, ahlaki ve empatik sorular sorma
	Etkinlikler	Drama yaptırma	6
		Öğrencilerin yaşantılarından örnek vermelerini isteme	2
		Beyin fırtınası yaptırma	2
		Arkadaşlarına empatik ve ahlaki soru sordurma	2
		Afiş çalışması ve hikaye haritası yaptırma	1
		Örnek olayı tamamlatma ve şiir yazdırma	1
	Dersi Bitirme	Örnek olayı sonuca bağlayarak dersi bitirme	4
		Örnek olayı sonuca bağlamadan dersi bitirme	2

Verilen eğitim öncesindeki 6 ders boyunca ÖÖ4, toplam 65 düşünsel, 1 ahlaki ve 3 adet empatik soru sormuştur. Tablo 11'de yer alan verilere göre, öğretmen derslerin 5'inde ders kitabındaki konuyu öğrencilere okutmuş ve sorular sormuşken; 1'inde konuyu kendisi okuyarak düşünsel ağırlıklı sorular sormuştur. Öğrencilerin çalışma kitaplarında etkinlikleri derslerin 4'ünde yaptıran ÖÖ4, yine derslerin 4'ünde öğrencilerin yaşantılarından benzer örnekler vermelerini istemiş, derslerin 3'ünde ulaşılan sonuçlarını listelemelerini söylemiştir. Derslerin 1'inde ise beyin fırtınası yaptırıp, şarkı sözü yazdırmıştır. Öğretmen "Trafik Kuralları" konusunu işlerken, "Levhalar bize bilgileri veren işaretlerdir. Kurallara uymamız çok önemlidir. Bu nedenle kurallara uymamız gerekiyor." şeklinde davranışçı yaklaşıma uygun, didaktik bir üslup içeren cümleler kullanmıştır. "Güvenilir Olmak" konusunda ise "Tanımadığımız insanlarla konuşmayın. Onlar sizi organlarımızı satabilir, çocukları dövüyorlar, kesiyorlar, dilencilik yaptırıyorlar." şeklinde öğrencileri derinden etkileyebilecek cümleler kullanmıştır. Derslerin 5'inde henüz örnek olay sonuca ulaştırılmamışken ve öğrenciler etkinlik yapmaktayken ders sona ermiştir. Öğretmen yalnızca 1 derste öğrencilerin neler öğrendiklerini sorup, örnek olayı sonuca bağlamıştır.

Verilen eğitim sonrasındaki 6 ders boyunca ÖÖ4, toplam 24 düşünsel, 26 ahlaki ve 41 adet empatik soru sormuştur. Öğretmenin sorduğu düşünsel sorular eğitim öncesine göre azalırken, ahlaki ve empatik sorular artarak soru tipleri arasında görece denge sağlanmıştır. Öğretmen derslerin tümünde örnek olayı önce öğrencilere okutup, sonra kendi okumuş ve ardından düşünsel, ahlaki ve empatik soruları dengeli biçimde sormaya çalışmıştır. Örneğin öğretmen, "Hangi Mesleği Seçsem?" konusunu işlerken, "Toplumda en önemli meslek doktorluktur, demek doğru mudur yanlış mıdır? Neden?, Siz Seda'nın yerinde olsaydınız böyle bir durumda üzülür müydünüz?" şeklinde ahlaki ve empatik sorular yönelterek öğrencilerin duyu ve düşüncelerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Derslerinde çeşitli etkinlikler kullanan öğretmen, öncelikle tüm derslerde drama yaptırmış olup, derslerin 2'sinde yaşantılarından benzer örnekler sunmalarını istemiş, beyin fırtınası yaptırmış, arkadaşlarına empatik ve ahlaki soru sormalarını söylemiştir. Öğretmen 1'er derste ise afiş çalışması, hikâye haritası yaptırmış, örnek olayı tamamlamış

ve şiir yazdırmıştır. Dersi sonuca bağlama noktasında ise, derslerin 4'ünde konuyu özetlemiş ve öğrencilerin neler öğrendiklerini sormuşken, derslerin 2'sinde öğrenciler etkinlikleri tamamlamadan ders zili çalmıştır.

Yapılan gözlemler sonucunda özel okul öğretmenlerinin devlet okulundaki öğretmenlere göre, örnek olay temelli eğitim sürecine daha iyi adapte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Özel okul öğretmenleri devlet okulundaki öğretmenlere oranla daha fazla ve farklı etkinlikler yaptırmıştır. Ayrıca yine özel okul öğretmenleri, öğrencilerin oluşturdukları ürünleri sınıfta sergileme aşamasında devlet okulundakilere göre daha aktif olmuşlardır.

### Örnek Olay Yöntemi Kullanılarak İşlenen Derslere Yönelik Öğrenci Görüşleri

Öğretmenlere verilen eğitim öncesi ve sonrasında işlenen derslere yönelik öğrencilerin nasıl tepkilere sahip olduğunu tespit edebilmek, derslerin hangi kısımlarını daha çok sevdiklerini belirleyebilmek amacıyla yapılan görüşmeler incelenmiştir. Çalışma grubundaki devlet okulu ve özel okuldan toplam 21 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Devlet okulundan 3, özel okuldan 4 sınıf öğretmeni çalışma grubuna dâhil edildiğinden; toplamda devlet okulundan 9, özel okuldan 12 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Öğretmenlere verilen eğitim öncesi ve sonrasında işlenen derslere yönelik devlet okulu ve özel okul öğrencilerinin görüşleri Tablo 12'de yer almaktadır.

**Tablo 12.** Verilen Eğitim Sonrasında Derslerin İşlenişine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Okul Türü	Temalar	Sayı (f)
Devlet Okulu	Örnek olayların okunması	5
	Eğlenceli olması	5
	Olayla ilgili sorular sorulması	4
	Yeni bilgilerin öğrenilmesi	4
	Ders kitabının sıkıcı olması	2
	<b>Toplam</b>	<b>20</b>
Özel Okul	Örnek olayların okunması	7
	Derslerin zor olmasından zevk alınması	6
	Olayla ilgili sorular sorulması	5
	Farklı etkinliklerin yapılması	2
	Konuların daha iyi anlaşılması	1
	Farklı olaylarla karşılaştırılması	1
<b>Toplam</b>	<b>22</b>	
<b>Genel Toplam</b>		<b>42</b>

Tablo 12'de yer alan veriler incelendiğinde, öğretmenlere verilen eğitim sonrasında işlenen derslere yönelik olarak, devlet okulunda okumakta olan öğrencilerin belirttikleri görüş sayısının toplam 20, özel okulda okumakta olan öğrencilerin görüş sayısının ise toplam 22 olduğu tespit edilmiştir. Devlet okulundaki öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin 5'inin derslerde “örnek olayların okunduğunu” ve bu derslerin “eğlenceli olduğunu” belirttikleri, öğrencilerden 4'ünün öğretmenin derslerde “örnek olayla ilgili sorular sorduğunu” ve derslerde “yeni bilgiler öğrendiklerini” söyledikleri ve öğrencilerden 2'sinin ise, “ders kitabının sıkıcı olduğunu” ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Özel okuldaki öğrenci görüşleri incelendiğindeyse, devlet okulundaki öğrenci görüşleriyle aralarında benzerlikler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin 7'sinin “derslerde örnek olayların okunduğunu”, 6'sının bu şekilde işlenen derslerin “zor olmasından zevk alınması” ve 5'inin öğretmenin “örnek olaylarla ilgili sorular sorduğunu” ifade ettikleri tespit edilmiştir. Farklı olan görüşler incelendiğinde ise, öğrencilerin 2'sinin “farklı etkinlikler yapılmasından” bahsettikleri ve öğrencilerden 1'inin “konuların daha iyi anlaşıldığını” ve “farklı olaylarla karşılaştığını” ifade ettiği belirlenmiştir.

Devlet okulu ve özel okuldaki öğrencilerin görüşlerinde ortak olan temalardan biri olan “örnek olayların okunmasına” yönelik görüş belirten öğrencilerden DÖ1, “Öğretmen son zamanlardaki derslerde bir şeyler okuyor, önceden sadece işliyorduk.” diyerek verilen eğitim sonrasında öğretmenin örnek olayları okuyarak dersi işlediğini fark ettiğini belirtmiştir. Özel okul öğrencilerinden ÖÖ2 ise bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Eskiden daha kolay şeyler yapıyorduk, örnek olay okumuyorduk mesela. Ama artık örnek olay okuyoruz, daha zor şeyler yapıyoruz. Bu çok eğlenceli ve bize bilgi veriyor.” Öğrencinin verilen eğitim öncesi ve sonrasındaki



derslerin işlenişine yönelik farklılıklar arasında örnek olayların okunmasının da bulunduğunu fark ettiği belirlenmiştir.

Verilen eğitim sonrasında işlenen derslerin öncakilere göre daha “eğlenceli olduğunu” düşünen devlet okulu öğrencilerinden DÖ8, “Örnek olaylarla ders işlemek çok eğlenceli; çünkü ders kitaplarından sıkılıyorum. Bence kitaplara da örnek olay koyulabilir.” diyerek bu konudaki görüşlerini ifade etmiştir. Öğrenci, derslerde örnek olayların kullanılmasının kendisini mutlu ettiğini belirtirken; ders kitaplarında daha çok örnek olay olabileceği yönünde bir öneride de bulunmuştur. Öte yandan özel okul öğrencilerinden ÖÖ9 ise “Son zamanlarda işlenen dersler bence daha eğlenceli, bunları daha çok sevdim. Çünkü drama falan yapıyoruz. Ama ben en çok resim çizmeyi sevdim.” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Öğrenci, örnek olay yöntemi kullanılarak işlenen derslerden, öncakilere göre daha çok keyif aldığını ifade ederken; bunun nedenini yapılan etkinliklere bağlamıştır.

Verilen eğitim sonrasında işlenen derslerin farklarından bir diğerinin “örnek olaylarla ilgili sorular sorulması” olduğunu ifade eden devlet okulu öğrencilerinden DÖ2, “Öğretmen birkaç zamandır önce hikâyeler okuyor, sonra sorular soruyor. Benim çok hoşuma gidiyor, çünkü öğretmen uslu duranları seçiyor cevap vermeleri için.” şeklinde görüşlerini ifade ederken; özel okul öğrencilerinden ÖÖ12 ise “Öğretmen bize son zamanlarda hikâyeler okuyup, onlarla ilgili sorular soruyor.” diyerek düşüncelerini belirtmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden alıntılara bakıldığında, verilen eğitim sonrasında öğretmenlerin örnek olayların ardından sorular sorduklarını belirttikleri ve devlet okulu öğrencisi DÖ2’nin bu soruları cevaplamaktan mutlu olduğunu ifade ettiği belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin cevaplarından öğretmenin eskisinden farklı bir şekilde ders işlediğinin farkında oldukları, örnek olayla ders işlenmesi konusunda farkındalık kazandıkları tespit edilmiştir.

Devlet okulu öğrencilerinin özel okul öğrencilerinden farklı olarak belirttikleri görüşler incelendiğinde DÖ6’nın, “yeni bilgilerin öğrenilmesi” ile ilgili olarak düşüncelerini şu şekilde ifade ettiği belirlenmiştir: “Örnek olay olduğunda dersler daha güzel. Çünkü oradan bir şeyler öğreniyoruz. Sorular soruyor öğretmen. Kitaptan işleyince sıkılıyoruz.” Öğrenci örnek olay ile işlenen derslerde sorular sorulmasını beğendiğini ve yeni bilgiler öğrendiğini ifade ederken, kitaptan ders işlemekten mutlu olmadığını belirtmiştir. “Ders kitabının sıkıcı olması” ile ilgili görüş belirten devlet okulu öğrencilerinden DÖ4 ise, “Örnek olay ile işlenen dersleri daha çok beğeniyorum. Çünkü bazen kitaptakiler saçma ve sıkıcı oluyor. Mesela bugünkü örnek olay çok güzeldi, çok beğendim.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Öğrenci, bu ifadesinde ders kitabının sıkıcı olduğunu ve örnek olay ile ders işlemekten daha çok zevk aldığını belirtmiştir.

Özel okul öğrencilerinin devlet okulu öğrencilerinden farklı olarak belirttikleri görüşler incelendiğindeyse ÖÖ8’in, “farklı etkinliklerin yapılması” teması ile ilgili olarak şunları söylediği belirlenmiştir: “Ben etkinlikler yapılmasını seviyorum. Mesela dramayı çok seviyorum. Çünkü o zaman daha iyi anlıyorum. Karikatür falan da çiziyoruz, onları da seviyorum.” Öğrencinin ifadesinden derslerde farklı etkinlikler yapıldığında, daha iyi anladığı ve bu şekilde işlenen derslerden keyif aldığı anlaşılmaktadır.

“Konuların daha iyi anlaşılması” temasıyla ilgili görüş belirten özel okul öğrencilerinden ÖÖ11, “Öğretmen bu derslerde hikâyeler okuyor artık. Bunlar daha iyi, çünkü hem bize soru soruyor hem de konuyu anlamış oluyoruz.” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Öğrencinin, örnek olay ile işlenen dersler sonrasında sorulan sorular ile derslerin daha iyi anlaşıldığına yönelik olarak görüş belirttiği tespit edilmiştir.

Özel okul öğrencilerinden ÖÖ3, “farklı olaylarla karşılaşılması” temasıyla ilgili olarak düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “Son zamanlarda öğretmen bize örnek olay okuyor. Bu güzel bir şey, çünkü farklı olaylarla karşılaşıyoruz. İlk başladığında ne olacağını merak ediyordum. Sonunda da merak edilen şeyi öğrenebiliyorum.” Öğrencinin bu söylemlerinden, farklı olayların sınıf ortamında işlenmesinin onda merak duygusu uyandırması nedeniyle örnek olay ile işlenen dersleri beğendiği anlaşılmaktadır.

Öğrenci görüşmeleri sonucu, öğretmenlere verilen eğitim sonrasında örnek olay yöntemiyle işlenen derslerin hangi bölümlerinin daha çok beğenildiğinin incelenmesine yönelik verilere Tablo 13’te yer verilmiştir.

**Tablo 13.** Eğitim Sonrasında İşlenen Derslerin Hangi Bölümlerinin Beğenildiğine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Ana Temalar	Alt Temalar	Alt Temalar	Sayı (f)
Devlet Okulu	Dersin Bölümleri	Farklı etkinliklerin yapılması	6
		Örnek olayların okunması	5
		Olayla ilgili sorular sorulması	1
	Beğenilme Nedenleri	Eğlenceli olması	3
		Yeni bilgilerin öğrenilmesi	3
		Aktif olunması	1
Toplam		19	
Özel Okul	Dersin Bölümleri	Farklı etkinliklerin yapılması	21
		Örnek olayların okunması	1
		Olayla ilgili sorular sorulması	1
	Beğenilme Nedenleri	Eğlenceli olması	5
		Yeni bilgilerin öğrenilmesi	1
		Aktif olunması	1
Toplam		42	
Genel Toplam		61	

Devlet okulu ve özel okul öğrencilerinin örnek olay yöntemiyle işlenen derslere yönelik görüşlerinin “dersin bölümleri” ve “beğenilme nedenleri” olarak 2 alt tema altında ele alındığı Tablo 13’ten anlaşılmaktadır. Devlet okulunda öğrencilerin belirttikleri görüşlerin toplam 19 olduğu tespit edilirken; özel okuldaki görüşlerin toplamının 42 olduğu görülmüştür.

“Dersin bölümleri” ile ilgili görüşler incelendiğinde devlet okulu ve özel okul öğrencilerinin görüşlerinin aynı temalar altında toplandığı belirlenmiştir. Devlet okulu öğrencilerinin “farklı etkinliklerin yapılmasına” yönelik 6 görüş belirttikleri görülürken; özel okul öğrencilerinin bu konuda toplam 21 görüşte buldukları tespit edilmiştir. Bu konuda görüş belirten devlet okulu öğrencilerinden DÖ1, “Derste en çok sevdiğim kısım canlandırmayıydı. Çünkü canlandırma yapınca her mesleğin özgün olduğunu öğrendim. Yani kendine özgü ve önemliydi.” şeklinde bir ifade bulunmuştur. Öğrencinin derslerde örnek olayı destekleyici etkinliklerden canlandırmanın yapılmasının kendisinin öğrenmesine olumlu yönde etkide bulunduğunu ifade ettiği görülmektedir. Aynı şekilde özel okul öğrencilerinden ÖÖ10, “Derslerde yapılanlardan en çok afiş çalışmasını beğendim. Çünkü orada hem resim yapılıyor, hem de yazı yazabiliyorsun.” diyerek derslerde yapılan örnek olayı destekleyici etkinliklerden hoşlandığını ifade etmiştir. Bu beğenisini ise, resim ve yazı gibi farklı 2 aktivite yapmasına bağladığı tespit edilmiştir.

Devlet okulu ve özel okul öğrencileri “dersin bölümleri” temasının alt temalarından olan “örnek olayın okunması” kısmını beğendiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğrenci sayısı devlet okulunda 5 iken; özel okulda 1’dir. Devlet okulu öğrencilerinden DÖ7, “En çok örnek olayı beğendim. Çünkü orada çocukların arkadaşlarını dışlamamaları gerektiğini öğrendim.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. ÖÖ11 ise bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: “En çok öğretmenimin hikaye okumasını beğendim. Çünkü orada bize çevreden bir olay verdi. Normalde yapmamamız gereken bir şeyi öğretti, bu güzel bir şey.” Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, derslerde yapılanlardan en çok örnek olayın okunması kısmını beğendikleri görülmüştür. Bunun nedenini ise, olaydan öğrendiklerinin önemine bağladıkları ve bunları günlük yaşamla ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir.

“Dersin bölümleri” temasının alt temalarından “olayla ilgili sorular sorulması” kısmını beğendiklerini ifade eden devlet okulu ve özel okul öğrencileri 1’er kişidir. Bunların görüşlerine bakıldığında, devlet okulu öğrencilerinden DÖ1’in, “Bir şeyler okuduktan sonra, sorular sormasını beğeniyorum. Aklımıza daha iyi konular giriyor ve bazı konularda daha iyi düşünüyoruz.” şeklinde ve özel okul öğrencilerinden ÖÖ7’nin, “Öğretmenin hikâyeden sonra sorular sormasını sevdim, soruların çoğuna cevap verebildiğim için...” şeklinde düşüncelerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu ifadelerden olayla ilgili sorular sorulmasının, konuların daha iyi anlaşılması ve öğrencilerin sorulara cevap verebilme özelliklerinden dolayı beğenildiği anlaşılmıştır.

Örnek olay yöntemiyle işlenen derslerle ilgili olarak öğrencilerin derslerde belirttikleri bölümleri neden sevdiklerine yönelik görüşleri “beğenilme nedenleri” teması altında incelenmiştir. “Eğlenceli olması” yönünde görüş belirten devlet okulu öğrencileri 3 kişiyken; özel okul öğrencileri 5 kişidir. Bu konuda görüş belirten devlet

okulu öğrencilerinden DÖ3, “Öğretmen hikâye okuduktan sonra, drama yapmak hoşuma gidiyor. Canlandırmalar yapıyoruz. Eğleniyoruz hep.” şeklinde ve özel okul ÖÖ7, “Bu şekilde işlenen dersleri çok beğendim. Çünkü çok zevkli hep hikâye okuyup, dramalar yapıyoruz. Eğlenceli oluyor bence.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Her iki öğrencinin de örnek olayı destekleyici etkinlik olarak, drama yapılmasından keyif aldıkları söylediklerinden anlaşılmaktadır.

Derslerin beğenilme nedeni olarak gösterilen bir diğer tema ise “yeni bilgilerin öğrenilmesidir.” Bu konuda görüş belirten devlet okulundaki öğrenci sayısı 3 iken; özel okuldan 1 kişidir. Devlet okulu öğrencilerinden DÖ7, “Örnek olay ile ders işlemeyi seviyorum. Çünkü oradan bir şeyler öğreniyoruz, orada bir olay var.” şeklinde görüşünü ifade ederken; özel okul öğrencilerinden ÖÖ3, “Mesela biz bu dersin sonunda afiş yaptık. Bunu görenler doğayı korumanın güzel bir şey olduğunu buradan öğrenebilirler. O yüzden bence bu dersler çok güzel.” diyerek bu konudaki düşüncelerini belirtmiştir. Öğrenciler örnek olay ile ders işlenmesi sonucunda yeni bilgiler öğrendiklerini ifade ederken; devlet okulu öğrencisi bunu okudukları olaydan, özel okul öğrencisi ise yaptıkları afişten çıkardığını belirtmiştir.

Örnek olay yöntemi ile işlenen derslerin öğrenciler tarafından beğenilme nedenlerinden sonuncusu ise derslerde “aktif olunmasıdır”. Buna yönelik devlet okulu ve özel okuldan 1’er kişi görüş bildirmiştir. Devlet okulu öğrencilerinden DÖ3, “Biz bu derslerde canlandırma yapıyoruz. Sürekli oturmuyoruz yani. Bence bu şekilde çok daha iyi.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğrencinin derslerde aktif olmayı sevdiği ve oturarak ders işlenmesinden hoşlanmadığı söylediklerinden anlaşılmaktadır. Yine özel okul öğrencilerinden ÖÖ12 ise, “Ben derslerde bir şeyleri kendim yapmak isterim. Mesela öğretmen okuyunca, ben de okumak isterim. Biz bu derste afiş çalışması yaptık. Kendimiz yaptığımız için ben beğendim.” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Öğrenci, derslerde öğretmenden ziyade özellikle kendisinin aktif olduğu kısımlardan keyif aldığını, bu nedenle örnek olay ile işlenen derslerde yapılan etkinlikler kısmından hoşlandığını belirtmiştir.

Öğretmenlere verilen eğitim sonrasında örnek olay ile işlenen derslere yönelik öğrenci görüşleri alındığında, özellikle sorulan empatik sorularla ilgili olarak öğrencilerin düşüncelerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu düşüncelerle ilgili verilere Tablo 14’ten ulaşılabilmektedir.

**Tablo 14.** Verilen Eğitim Sonrasında İşlenen Derslerde Kullanılan Empatik Sorulara Yönelik Öğrenci Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	Alt Temalar	Sayı (f)
Devlet Okulu	Beğenme Nedeni	Kendini iyi kahramanın yerine koyması	3
		Kendini ifade edebilmesi	3
		Hislerin önemli olması	1
		Soruların anlamlı olması	1
	Beğenmeme Nedeni	Kendini kötü kahramanın yerine koyması	3
Toplam			11
Özel Okul	Beğenme Nedeni	Kendini kahramanın yerine koyması	7
		Kendi düşüncelerine önem verildiğini hissetmesi	4
		Kendini ifade edebilmesi	2
		Konunun daha iyi anlaşılması	2
		Sorulara daha kolay cevap verilmesi	1
	Toplam	16	
Genel Toplam			27

Tablo 14’teki veriler incelendiğinde, devlet okulundaki öğrencilerin sorulan empatik soruların beğenilmesiyle ilgili olarak 8 görüş, beğenilmemesiyle ilgili olarak ise 3 görüş belirttikleri tespit edilirken; özel okuldaki öğrencilerin beğendikleri yönünde 16 görüş belirttikleri görülmüştür.

Devlet okulundaki öğrencilerin empatik soruları beğendiklerine yönelik görüşlerine bakıldığında; öğrencilerden 3’ünün “kendini kahramanın yerine koyduklarını” belirttikleri, 3’ünün bu tarz soruların “kendilerini ifade edebilmesine” olanak sağladığını düşündükleri, 1’inin “hislerin önemli olduğunu” ve 1’inin bu tarz “soruların anlamlı olduğunu” ifade ettiği tespit edilmiştir.

Empatik sorular sorulduğunda “kendini kahramanın yerine koyduğunu” ve bu şekilde sorulan soruları beğendiğini ifade eden devlet okulu öğrencilerinden DÖ9 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: “Sen kendini Eda’nın yerine koy dediğinde ben o zaman düşünüyorum kendimden. Ben yapıyor muyum gibi oluyor olayları falan. Bence çok güzel bu.” Öğrencinin görüşleri incelendiğinde, empatik sorulara verdiği cevaplar sırasında kendini kahramanın yerine koymaktan ve onun yerine düşünmekten keyif aldığı tespit edilmiştir.

Bir diğer tema olan empatik sorular sorulduğunda, “kendisini ifade edebilmesi” ile ilgili düşüncelerini belirten devlet okulu öğrencilerinden biri olan DÖ4, “Kendimi öğretmenime anlatıyorum ve bir tuhaf oluyor içim. Hoşuma gidiyor.” şeklinde belirtmiştir. Öğrencinin sorulan soruları cevaplarırken kendisini ifade edebilmesi sonucunda oldukça mutlu olduğu söylediklerinden anlaşılmaktadır.

Devlet okulu öğrencilerinden DÖ2’nin sorulan empatik soruları beğendiğini ve bunun nedenini ise “hislerin önemli olduğu” şeklinde ifade ettiği görülmüştür. Öğrencinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir: “Mesela Aleyna bu konuyla alakalı neler hissetmiş olabilir sorusunu çok beğendim. Çünkü hissettiklerimiz bizim için önemlidir. Herkes farklı şeyler hissedebilir.” DÖ2’nin görüşlerine bakıldığında, örnek olayda geçen kahramanın neler hissetmiş olabileceğinin kendisine sorulması ve kendi hislerinin önemsenmesinin hoşuna gittiği görülmektedir. Öğrenci, hislerin insanlar için önem taşıdığını belirtmekte, bu nedenle sorulan empatik soruları beğendiğini ifade etmektedir.

Bir diğer devlet okulu öğrencisi olan DÖ1 ise empatik soruları “anamlı oldukları” için beğendiğini ifade etmiş ve bu konuda şunları söylemiştir: “Çevreyi kirleten çocuğun yerine kendinizi koyarak cevap verin denildiğindeki soruları seviyorum. Çünkü ‘Aleyna burada ne yapmıştır?’ şeklinde sorulan sorulara göre daha anlamlı mesela.” Öğrencinin görüşleri incelendiğinde, örnek olayda geçen kahramanların yerine kendilerini koymaları istenerek sorulan empatik sorularda mutlu olduğu ve bu şekilde ifadelerde bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencinin empatik soruları düşünsel sorulara göre daha anlamlı bulunduğu belirlenmiştir.

Devlet okulu öğrencilerinden 3’ü ise, sorulan empatik sorularda “kendini kötü kahramanın yerine koymaları” durumlarında bu tarz sorulardan çok hoşlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş belirten öğrencilerden DÖ6, “Eğer oradaki çocuk kötü davranmışsa, kötü bir şey yapmışsa o çocuğun yerine kendimi koymak hoşuma gitmiyor. Ama iyi davranırsa o zaman hoşuma gider.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. DÖ6’nın söyledikleri incelendiğinde, örnek olayda yer alan kahramanların olumsuz davranışları olduğunda, kendisini onun yerine koyarak sorulara cevap vermekten hoşlanmadığı belirlenmiştir.

Özel okul öğrencilerine sorulan empatik sorulara yönelik belirtilen görüşlerde ise, öğrencilerin bu tip soruları beğendikleri tespit edilmiştir. Bunun nedenleri olarak, öğrencilerden 7’sinin “kendilerini kahramanın yerine koymaları”, 4’ünün “kendi düşüncelerine önem verildiğini hissetmeleri”, 2’sinin “kendini ifade edebilmeleri”, 2’sinin “konunun daha iyi anlaşıldığını düşünmeleri” ve 1’inin “sorulara daha kolay cevap verilebildiğini düşünmesi” şeklinde ifadelerde buldukları belirlenmiştir.

Empatik soruların özel okul öğrencileri tarafından beğenilmesinin “kendilerini kahramanın yerine koymaları” olduğunu ifade eden öğrencilerden ÖÖ8, “Kendimi Cansu’nun yerine koysam ve onun yerinde olsam daha mantıklı şeyler yapardım. Daha mantıklı ve doğru şeyler söyledim. Sanki oymuş gibi kendimi onun yerine koyardım çünkü.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğrenci, kendisini örnek olaydaki kahramanın yerine koyduğunda onun yanlış yaptığı davranışları kendine göre daha doğru olan şekilde değiştirme şansı olabileceğinden, bu şekilde sorulan soruları sevdiğini belirtmiştir.

Empatik sorular sorulmasını beğendiğini ifade eden özel okul öğrencilerinden ÖÖ3, bunun nedenini ise “kendi düşüncelerine önem verildiğini hissetmesi” olarak ifade etmiştir. Öğrencinin bu konudaki düşünceleri şu şekildedir: “Öğretmen mesela ağacın yerinde olsan ne hissederdin diye sorunca çok hoşuma gitti. Çünkü bizim de fikrimizi alıyor. Düşüncelerimizi önemmiyor.” Öğrencinin düşünceleri incelendiğinde, öğretmen tarafından fikirlerinin alınmasının ve bunların önemsenmesinin hoşuna gittiğini belirttiği görülmüştür. Öğrenciye göre canlı ya da cansız herhangi bir varlığın yerine kendini koyması ve öğretmenin sorularına cevap verebilmesi mutluluk verici bir unsur olmaktadır.

Özel okul öğrencilerinin empatik soruları beğenmelerinin bir diğer nedeni bu sorular sayesinde “kendini ifade edebilmeleri” olarak belirlenmiştir. Bu konuda görüş belirten öğrencilerden ÖÖ11, “Mesela o sorularda biz kendi düşüncelerimizi, sevdik mi sevmedik mi, biz olsak ne yapardık gibi şeyleri ifade edebiliyoruz.” diyerek

düşüncelerini ifade etmiştir. Öğrenciye göre, konuyla ilgili olarak düşüncelerini, olayda geçen duruma yönelik olarak neler hissettiğini, kendini kahramanın yerine koyduğunda belirtilen durumda neler yapabileceğini belirtmesi, kendini ifade edebilmesi bakımından önem taşımaktadır.

Empatik sorular sorulmasıyla “konunun daha iyi anlaşıldığını” düşünen özel okul öğrencilerinden ÖÖ9, “Beni birinin yerine koyarak sorular sormasını çok seviyorum öğretmenim. Çünkü o zaman sorulara bir cevabım oluyor, diğerlerinde olmuyor.” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Öğrencinin ifadelerinden sorulan empatik sorulara cevap vermesinin, diğer sorulara oranla daha kolay olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır. Öğrenci bu durumu, kendinin başkasının yerine konularak sorular sorulması olduğuna bağlamaktadır.

Sunulan tüm bulgular göstermektedir ki, devlet okulu ve özel okul öğrencileri öğretmenlerin örnek olay yöntemi kullanarak işledikleri derslerin çeşitli kısımlarını beğenmişler ve buna yönelik görüş bildirmişlerdir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Verilen eğitim öncesinde öğretmenlerin örnek olay yöntemini kullanarak işledikleri derslerde empatik düşünme ve ahlaki çözümlenme sorularına oranla düşünsel inceleme sorularını daha fazla kullandıkları, eğitim sonrasında ise bu soruları kullanma oranlarının görece birbirine yaklaştığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kullandıkları örnek olayı destekleyici etkinlik sayılarının ve niteliklerinin de verilen eğitim sonrasında öncesine göre arttığı tespit edilmiştir.

Özel okul ve devlet okulu öğretmenlerinin işledikleri ders süreçleri eğitim öncesi ve sonrasında gözlemlendiğinde devlet okulu öğretmenlerinin “eğitim öncesinde, ders kitabından konuyu okuma, çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırma, kendi yaşantısından benzer örnekler verme, konuyla ilgili canlandırma yaptırma, dersi sonuca bağlayamadan bitirme” şeklindeki aşamalarla ders işledikleri gözlemlenmiştir. Bu durum eğitim sonrasında, “örnek olayı okuyarak ya da öğrencilere okutarak derse başlama, düşünsel, ahlaki ve empatik sorular sorma, kendi yaşantısından benzer örnek verme ve öğrencilere benzer örnek verdirme, konuyla ilgili canlandırma yaptırma, yaratıcı başlık buldurma ve örnek olayı tamamlatma, slogan yazdırma ve afiş çalışması yaptırma, konuyu özetleme ve dersi sonuca bağlama” şeklindeki aşamalara dönüşmüştür.

Özel okul öğretmenlerinin eğitim öncesindeki derslerine bakıldığında, “ders kitabından konuyu okuyarak ya da soru sorarak derse başlama, çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırma, yaşantısından benzer örnekler verme, canlandırma yaptırma, ulaşılan sonuçları listeletme, karikatür çizdirme, beyin fırtınası, afiş çalışması yaptırma, slogan yazdırma, dersi sonuca bağlayamadan bitirme” şeklinde aşamaların olduğu tespit edilmiştir. Eğitim sonrasında özel okul öğretmenlerinin ders işleme aşamalarında, “örnek olayı okuyarak, öğrencilere okutarak, kavram haritası ile derse başlama, düşünsel, ahlaki, empatik sorular sorma, kendi yaşantısından benzer örnekler verme, drama, afiş çalışması, beyin fırtınası yaptırma, slogan, şiir yazdırma, karikatür çizdirme, ulaşılan sonuçları listeletme, ortaya çıkan ürünleri sergiletme ve tartıştırma, konuyu özetleme ve dersi sonuca bağlamanın” yer aldığı görülmektedir.

Her iki okul türündeki öğretmenlerin de eğitim öncesinde ders kitabından konuyu okuyarak derse başladıkları, çalışma kitabından etkinlikleri yaptırarak derse devam ettikleri tespit edilmiştir. Özel okuldaki öğretmenlerin eğitim öncesinde yaptıkları örnek olayı destekleyici etkinliklerin devlet okulu öğretmenlerinkinden fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca her iki okulun öğretmenleri de işledikleri dersleri sonuca bağlama konusunda sıkıntı çekmişlerdir.

Eğitim sonrasında özel okul ve devlet okulu öğretmenleri derslere örnek olayı okuyarak ya da öğrencilere okutarak derse başlamışlardır. Ardından yine her iki okul türündeki öğretmenler örnek olayı analiz edici düşünsel, ahlaki ve empatik soruları dengeli biçimde sormaya dikkat etmişlerdir. Örnek olayı destekleyici etkinlikleri eğitim sonrasında oldukça artıran devlet okulu öğretmenleri, konuyu özetleyip dersleri sonuca bağlama konusunda başarılı olmuşlardır. Özel okul öğretmenleri ise eğitim sonrasında da öncesindeki gibi çeşitli etkinliklerle örnek olayları desteklemişler ve elde edilen ürünleri sergilettikten sonra dersleri sonuca bağlamışlardır. Yapılan gözlemler sonucunda özel okul öğretmenlerinin devlet okulundaki öğretmenlere göre, örnek olay temelli eğitim sürecine daha iyi adapte oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Örnek olay temelli eğitimin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkilerine bakıldığında, öğretmenler verilen eğitim sonrasında örnek olayı daha etkili biçimde kullanabildiklerini ve Hayat Bilgisi derslerinden zevk almaya başladıklarını ifade ederken, öğrencilerin de derse karşı olan ilgi ve motivasyonlarının arttığını, derslerden daha



çok keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmadaki bulguları destekler nitelikte olan literatürdeki benzer çalışmalar incelendiğinde, öğretmen eğitimi verilen derslerde, geleceğin öğretmeni olacak kişilere gerçek hayat durumları ile problem çözmeye yönelik örnek olay metinlerinin verilmesinin önem taşıdığı ifade edildiği tespit edilmiştir (Gall; Kauffman, Mostert, Trent ve Hallahan; akt. Lengyel ve Vernon-Dotson, 2010).

Öğretmenlere verilen örnek olay temelli eğitim sonrasında işlenen derslerin özelliklerine yönelik özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde genel olarak birbirlerine yakın sayıda ve benzer içerikte cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Devlet okulu öğrencilerinin özel okul öğrencilerinininkiyle örtüşen yanıtları incelendiğinde, “örnek olayların okunarak derse başlanması, olayla ilgili sorular sorulması ve bu derslerin eğlenceli olması” şeklinde olduğu görülmektedir.

Devlet okulu öğrencileri özel okul öğrencilerine göre “ders kitabının sıkıcı olması” şeklinde bir yanıtta bulunmuşken; özel okul öğrencileri devlet okulu öğrencilerinden farklı olarak ise “farklı etkinliklerin yapılması, farklı olaylarla karşılaşılması, konuların daha iyi anlaşılması” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere verilen örnek olay temelli eğitimin ardından işlenen derslerin “örnek olayların okunması, olayla ilgili sorular sorulması ve farklı etkinliklerin yapılması” bölümlerinin “eğlenceli olması, yeni bilgilerin öğrenilmesi ve aktif olunması” nedenleriyle beğenilmesine yönelik özel okul öğrencileri devlet okulu öğrencilerinin 2 katından fazla görüş belirtmiştir. Bu farkın derslerde “farklı etkinlikler yapılması” kısmına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeninin ise özel okul öğretmenlerinin devlet okulu öğretmenlerine göre daha fazla sayıda ve farklı çeşitlerde etkinlik yapmalarından kaynaklandığı söylenebilmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise, özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin kendilerine sorulan empatik sorulara yönelik belirttikleri görüşlerdir. Hemen hemen her iki okuldaki öğrencilerin bu şekilde sorulan soruları beğendikleri, bu soruları cevaplamaktan keyif aldıkları ve kendilerini kahramanların yerine koymaktan mutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak devlet okulundan birkaç öğrencinin sorulan empatik soruları, “kendilerini kötü kahramanın” yerine koymak istemedikleri için beğenmediklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Darling-Hammond, örnek olay yönteminin teori ve pratik arasında bir köprü niteliğinde olduğunu ifade etmekte ve bu yöntemin süreç içerisinde öğretmen adaylarının yansıtma ve analiz etme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir (akt. Lengyel ve Vernon-Dotson, 2010). Gibson’ın belirttiğine göre ise, örnek olay temelli öğretim sayesinde öğretmen adayları çeşitli rollere girdikleri için kendilerine güvenleri artmakta, takım çalışması yapabilme ve problem çözme gibi becerileri kazanmaktadır (akt. Lengyel ve Vernon-Dotson, 2010).

Öğretmen eğitiminde örnek olay yönteminin kullanımı, araştırmacılar tarafından gerekli görülmektedir (Levin; Merseth; Schulman; Tillman; akt. Lengyel ve Vernon-Dotson, 2010). Örnek olay metinleri, birbirinden farklı çeşitli gerçek hayat probleminin ele alındığı güvenli tartışma ortamları sağlamaktadır. Bu problemler çözülmeye çalışılırken, öğretmen adayları profesyonel kişiler ve yöneticiler eşliğinde farklı fikirler ve çözüm yolları ortaya koymaktadırlar (Lengyel ve Vernon-Dotson, 2010).

Araştırmada öğretmenlere verilen örnek olay temelli eğitimin öğrenciler üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Bu noktada öğrencilerin işlenen derslerin örnek olay yöntemi ile işleneceğine yönelik herhangi bir fikirleri bulunmamasına rağmen, hem özel okul hem de devlet okulu öğrencilerinin öğretmenlere verilen eğitim öncesi ve sonrasında işlenen derslerin arasındaki farklılığı anladıkları ve öğretmenlerin “örnek olayları okuduklarını” ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenciler örnek olayların okunması, akabinde olayları analiz edici sorular sorulması ve örnek olayı destekleyici etkinlikler yapılmasından mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Bu şekilde işlenen derslerin eğlenceli olması, yeni bilgilerin öğrenilmesi ve derslerde aktif olmaları nedeniyle örnek olay yöntemiyle ders işlenmesini beğendiklerini ifade etmişlerdir.

Bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikteki yurtdışındaki literatür incelendiğinde ise, yapılan çalışmaların hem nicel hem de nitel olduğunu söylemek mümkündür. Çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin örnek olay ile yapılan uygulamalardan memnun kaldıkları (Hourigan, 2008; Ruey vd., 2012), uygulamaların akademik başarıyı arttırdığı (Grant, 1997; Ruey vd., 2012), sınıf ortamına aidiyet sağladığı (Hourigan, 2008), eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği (Scott, 2007; Weil vd., 2001), problem çözme becerisini geliştirdiği (Roberts ve Ryrice, 2011), öğretim sürecini değerlendirme becerisi kazandırdığı (Grant, 1997), iletişim kurma becerisini kazandırdığı ve takım çalışması yapabilmeyi sağladığı (Grant, 1997); öğrencilerin örnek olaya yönelik tutum ve algılarıyla ilgili olumlu gelişim sağladığı (Timken ve Mars, 2009; Weil vd., 2001), bilgi öğretimi ve strateji anlayışına destek



sağladığı (Scott, 2007) gibi sonuçlarla karşılaşılmıştır. Ancak belirtilen olumlu özelliklerden farklı olarak, Culpin ve Scott'un (2011) araştırmasında örnek olay yöntemiyle ders işlenmesinin öğrencilerin özgüven gelişimlerine bir katkısının olmadığı da tespit edilmiştir.

Türkiye'de öğrencilerle yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, genellikle örnek olay yönteminin kullanıldığı araştırmaların deneysel desene sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda (Aydemir, 2010; Coştu, Ünal ve Ayas, 2007; Çamur, 2008; İbrahim ve Öztürk, 2013; Pehlivanlar, 2005; Sancar, 2010; Şahin ve Hacıoğlu, 2010; Şimşek ve Yaşar, 2006; Uluyol, 2011; Yılmaz, 2011) kontrol grubunda ders kitabında yer alan mevcut yöntemlerle ve deney grubunda örnek olay yöntemiyle ders işlenmiş olup, bu yöntemin kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin akademik başarısına ve derse yönelik tutumlarına olan etkisinin incelendiği görülmüştür. Çalışmaların tümünde örnek olay yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ve derslere karşı olan tutumlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde fazla çıktığı görülmüştür. Örnek olay yöntemiyle ders işlenmesinin akademik başarıya ve derse karşı olan tutumlara olumlu etkisinin olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca bu çalışmadaki verileri destekler nitelikte Şahin, Atasoy ve Somyürek'in (2010) meta analiz çalışmasında, örnek olay yönteminin öğretmen eğitiminde kullanıldığı çalışmalar taranmış olup, birbirinden farklı alanlarda öğretmen eğitimi çalışmalarının yapıldığı ve bunların yararlı bulunduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarına göre, öğretmenlere verilen örnek olay temelli eğitim sonrası öğretmenlerin örnek olayı Hayat Bilgisi derslerinde kullanmalarının niteliğinin belirgin oranda arttığı ve öğrencilerin bu şekilde işlenen derslerdeki farklılığı hissettikleri ve derslerin bu şekilde işlenmesinden memnun olduklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Araştırma ilköğretim Hayat Bilgisi dersinde 2. ve 3. sınıf öğrenci ve öğretmenleriyle yapılmıştır. Örnek olay yöntemi farklı derslerde ve ilköğretim ve ortaöğretim farklı sınıfları düzeyinde uygulanıp, nasıl etkileri olduğuna bakılabilir. Öğrencilerin aileleri sürecin dışında tutulmuştur. Ancak özellikle özel okul öğretmenlerinin verdiği bilgiler dahilinde, velilerin evde çocuklarının sorduğu sorular ve olayları analiz etme şekillerindeki farklılaşmaları fark ettikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle ileriki çalışmalarda veliler de sürece dahil edilerek, öğrencilerin evdeki durumları da analiz edilebilir. Yurtdışında örnek olay yöntemiyle ilgili çalışmaların genellikle üniversite öğrencileriyle yapıldığı tespit edilmiştir. Özellikle Türkiye'de bu çalışmaların etkililiği öğretmen adayları ile incelenebilir. Çünkü bu araştırmanın pilot uygulaması öğretmen adaylarıyla yapılmıştır ve adayların bu konuda ne kadar istekli oldukları görülmüştür.

### **Bilgilendirme**

Bu çalışma Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda, Nur ÜTKÜR tarafından Yücel KABAPINAR ve Alev ÖNDER danışmanlığında hazırlanan "Örnek olay yönteminin hayat bilgisi dersinde uygulanmasına yönelik bir eylem araştırması" başlıklı doktora tezinin bir bölümüdür.

## References

- Aydemir, G. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde örnek olay yönteminin öğrencilerin çevre bilincine ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi [The impact of the case method in social studies teaching on the environmental consciousness and attitudes of the student]*. Unpublished master's thesis, Marmara University, Istanbul, Turkey.
- Aydın, M. Z. (2011). *Ethical education and ethics teaching in school [Okulda ahlak eğitimi ve ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi]*. Ankara: Nobel Publishing.
- Aydın, M. Z., & Gürler, Ş. A. (2012). *Values education in school: methods, activities, resources [Okulda değerler eğitimi: yöntemler, etkinlikler, kaynaklar]*. Ankara: Nobel Publishing.
- Badger, J. (2010). Classification and framing in the case method: discussion leaders' questions. *Journal of Further and Higher Education*, 34(4), 503-518.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Life sciences course [Hayat bilgisi öğretimi]*. Ankara: Nobel Publishing.
- Coştu, B., Ünal, S., & Ayas, A. (2007). Günlük yaşamdaki olayların fen bilimleri öğretiminde kullanılması [The use of daily-life events in science teaching]. *Ahi Evran University Kırşehir Education Faculty Journal*, 8(1), 197-207.
- Culpin, V., & Scott, H. (2011). The effectiveness of a live case study approach: Increasing knowledge and understanding of 'hard' versus 'soft' skills in executive education. *Management Learning*, 43(5), 565-577.
- Çamur, Ö. (2008). *Örnek olay yönteminin mürettebat koordinasyonu dersinde öğrenci başarısına etkisi [The effect of case study method on student success in crew coordination course]*. Unpublished master's thesis, Hacettepe University, Ankara, Turkey.
- Farahani, L. A., & Heidari, T. (2013). Effects of the case-based instruction method on the experience of learning. *Journal of Biological Education*, 48(1), 40-45.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş [Becoming qualitative researchers: an introduction]*. (A. Ersoy, & P. Yalçinoğlu, Trans. Eds.) Ankara: Anı Publishing.
- Gözütok, F. D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri [Teaching principles and methods]*. Ankara: Ekinoks Publishing.
- Grant, R. (1997). A claim for the case method in the teaching of geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(2), 171-185.
- Hourigan, R. (2008). The use of student-written cases in music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 17(2), 19-32.
- İbrahimoğlu, Z., & Öztürk, C. (2013). Sosyal bilgiler dersinden örnek olay yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarıya karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkileri [The effects of using case study technique at the 6th grade social studies course on students' academic achievement attitudes towards the course, and critical thinking skills]. *Uludağ University Education Faculty Journal*, 26(2), 523-547.
- Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi [Life and social studies teaching in primary education]*. Ankara: Maya Akademi.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi [Life and social studies teaching from theory to practice]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kabapınar, Y., & Baysal, Z. N. (2004). İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimine yaşamın kendisini taşımak: gazete haberinin kullanıldığı bir öğretimin tasarlanması ve değerlendirilmesi [Reflecting life itself to social studies teaching in primary schools: design and evaluation of a teaching-learning sequence based on newspapers]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(39), 384-419.

- Lengyel L., & Vernon-Dotson, L. (2010). Preparing special education teacher candidates: extending case method to practice. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 248-256.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş-nitel düşünce için bir rehber [Introduction to qualitative social research-a guide to qualitative thought]*. (A. Gümüş, & M. S. Duygun, Trans. Eds.), Ankara: Bilgesu Publishing
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education], (2009). *Hayat bilgisi öğretim programı: 1, 2 ve 3. sınıflar [Life studies course curriculum: 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grades]*. Ankara: Ministry of National Education Publishing.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education], (2018). *Hayat bilgisi öğretim programı: 1, 2 ve 3. sınıflar [Life studies course curriculum: 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grades]*. Ankara, Ministry of National Education Publishing.
- Özkan, Ö. (2010). *Örnek olay yönteminin hayat bilgisi dersi öğrenme ortamlarında kullanımının etkililiği [The effectiveness of case study method's usage in the course of life studies learning environments]*. Unpublished master's thesis, Marmara University, Istanbul, Turkey.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative research & evaluation methods]*. M. Bütün, & S. B. Demir (Trans. Eds.), Ankara: Pegem Publishing.
- Pehlivanlar, E. (2005). *İlköğretim 6.sınıf canlının iç yapısına yolculuk ünitesinde örnek olay yönteminin başarıya, hatırlamaya ve bilişüstü becerilerin gelişimine etkisi [The effect of case study method on academic achievement, remembering and progression of metacognitive skills with regard to a voyage to inner structure of the living things unit in science of 6th class]*. Unpublished master's thesis, Marmara University, Istanbul, Turkey.
- Roberts, S. J., & Ryrie, A. (2011). Socratic case-method teaching in sports coach education: reflections of student and course tutors. *Sport, Education and Society*, 1-17.
- Ruey, S., Shieh, Lyu, J. J., & Cheng, Y. Y. (2012). Implementation of the Harvard case method through a plan-do-check-act framework in a university course. *Innovations in Education an Teaching International*, 49(2), 149-160.
- Sancar, N. A. (2010). *İlköğretim birinci kademedeki fen ve teknoloji dersi öğretiminde kullanılan örnek olay yönteminin etkililiği [The efficiency of the case-based method used in science and technology lessons in primary schools 4th-5th grades]*. Unpublished master's thesis, Beykent University, Ankara, Turkey.
- Scott, N. (2007). An evaluation of the effects of using case method on student learning outcomes in a tourism strategic planning course. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 7(2), 21-34.
- Şahin, S., Atasoy, B., & Somyürek, S. (2010). Öğretmen eğitiminde örnek olay yöntemi [Cases method in teacher education]. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 253-277.
- Şahin, F., & Hacıoğlu, Y. (2010). Bilimsel tartışma destekli örnek olayların 8. sınıf öğrencilerinin kalıtım konusunda kavram öğrenmelerine ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi [The effect of scientific discussion-supported case studies on 8th grade students' inheritance on concept learning and reading comprehension skills], *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, (s.269-275). Antalya: Türkiye.
- Şimşek, S., & Yaşar, Ş. (2006). Örnek olaya dayalı öğretimin ilköğretim hayat bilgisi dersinde akademik başarıya ve öğrenmede kalıcılığa etkisi [The effect of the instruction based on case studies on academic success and retention levels in life studies course in primary school]. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 171-179.
- Timken, G. L., & van der Mars, H. (2009). The effect of case methods on preservice physical education teachers' value orientations. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 169-187.

- Uluyol, Ç. (2011). *Web destekli örnek olay yönteminde çoklu bakış açısı ve yüz yüze etkileşimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi [The effect of multiple perspectives and face to face interaction on critical thinking skills in web supported case-based learning]*. Unpublished doctoral thesis, Gazi University, Ankara, Turkey.
- Ütkür, N., Kabapınar, Y., & Önder, A. (2016). Örnek olay yönteminin hayat bilgisi derslerinde kullanımına yönelik bir eylem araştırması [An action research towards using case study method in life studies courses]. *Hasan Ali Yucel Education Faculty Journal*, 13-2(25), 41-58.
- Weil, S., Oyelere, P., Yeoh, J., & Firer, C. (2001) A study of students' perceptions of the usefulness of case studies for the development of finance and accounting-related skills and knowledge. *Accounting Education*, 10(2), 123-146.
- Yılmaz, M. (2011). *Örnek olay yönteminin lise 9. sınıf öğrencilerinin anlatım bozuklukları konusundaki başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi [High school 9. level case study method expression mistakes on the course for grade students' achievement and attitudes towards]*. Unpublished master's thesis, Marmara University, Istanbul, Turkey.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması [Use of scope validity indexes for scope validity in scale development studies], *XIV. National Educational Sciences Congress*, (p.1-6). Denizli: Pamukkale University, Turkey.