

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIFTA OTANTİK ÖĞRENME YAKLAŞIMI
İLE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Yüksek Lisans

HÜSEYİN BOLAT

AMASYA

Mart – 2023

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIFTA OTANTİK ÖĞRENME YAKLAŞIMI
İLE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Hazırlayan
Hüseyin BOLAT

Tez Danışmanı
Dr. Öğretim Üyesi Hale YETİM

AMASYA – 2023

Biricik oğlum Muhammed Buğra'ya

TEZ ONAY SAYFASI

Hüseyin BOLAT tarafından hazırlanan “İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIFTA OTANTİK ÖĞRENME YAKLAŞIMI İLE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI” başlıklı çalışma aşağıdaki jüri tarafından 20/01/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman : Dr. Öğretim Üyesi Hale YETİM

.....

Üye : Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR

.....

Üye : Dr. Öğretim Üyesi Kayhan BOZGÜN

.....

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

.....

Doç. Dr. Hasan YERKAZAN

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN SAYFASI

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

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

Hüseyin BOLAT

İmza

ÖZET

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIFTA OTANTİK ÖĞRENME YAKLAŞIMI İLE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Hüseyin BOLAT

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Ocak/2023

Danışman: Dr. Öğretim. Üyesi Hale YETİM

21. yüzyılda teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte, bilgiye ulaşmak oldukça kolaylaşmıştır. Günümüzde bireylerden, bilgiyi ezberleyen olmaktan ziyade, araştırma, sorgulama, üst düzey düşünme becerilerine sahip olma, karşılaştığı problemlere yaratıcı çözümler üretme, işbirliği içinde çalışabilme, sosyal becerileri yüksek, sorumluluk alabilme, edindiği bilgileri yapılandırma gibi özelliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bütün bu beceri ve değerleri edinmek ancak gerçek dünya problem durumlarının öğrencilere sunulup gerçek bağlamından kopmamış etkinlikler yoluyla kazandırılmasıyla sağlanabilir. Bunun için okullarda öğrencinin merkezde olduğu yenilikçi yaklaşımlardan faydalanmak gerekmektedir. Yenilikçi yaklaşımlardan olan otantik öğrenme yaklaşımı, son yıllarda oldukça dikkat çekmektedir. Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında kullanılan otantik öğrenme yaklaşımı sürecinin nasıl gerçekleştiğinin ve süreçte ortaya çıkan sorunların nasıl giderileceğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulaması, 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Kahramanmaraş ilinin, Pazarcık ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunda gerçekleştirilmiştir. 10 kız ve 10 erkek öğrenciden oluşan çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın hedeflerine uygun olarak amaçlı örneklem yöntemlerinden ‘tipik durum örnekleme’ kullanılarak evrenin genel özelliklerini yansıtmaları sağlanmış ve çalışma grubu sınırları belirlenmiştir. Araştırmacı aynı zamanda uygulamanın yapıldığı sınıfın öğretmenidir. Uygulama 11 hafta sürmüştür. Araştırmanın veri toplama araçları, tanımlayıcı gözlem formları, bireysel öz değerlendirme formları, gruba yönelik değerlendirme formları, araştırmacı yansıtıcı günlüğü, öğrenci yansıtıcı günlüğü, gözlem, uzman görüşmesi değerlendirme formları, rubrik, yarı yapılandırılmış görüşme formlarından oluşmaktadır. Bu

araştırmada nitel veri araçlarındandır elde edilen veriler, içerik analizi ile özömlenmiştir. Araştırma sonucunda, otantik öğrenme etkinliklerine katılan öğrencilerin süreci ilgi çekici ve öğretici buldukları, otantik görevleri yaparken işbirliği içerisinde çalıştıkları, sosyal becerilerinin ve iletişim becerilerinin geliştiği, yüksek motivasyon ve istekle çalıştıkları, sürecin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine olumlu katkıda bulunduğu, günlük yaşamlarına katkı yaptığı, öğrencilerin yardımlaşma, sabırlı olma, duygudaşlık yapma, saygı duyma gibi temel beceri ve değerlerinin artmasına olumlu katkı yaptığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak öğrenciler, sosyal bilgiler dersinin otantik öğrenme yaklaşımına göre işlenmesine yönelik olumlu görüşlerde bulunmuşlardır. Ayrıca, otantik öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinin diğer öğrenme alanlarıyla çalışılması, otantik öğrenmenin diğer yöntemlerle desenlenerek çalışılması, otantik öğrenmenin dokuz bileşenin de derinlemesine incelendiği çalışmaların yapılması ve öğrencilerin üst düzey becerilerine katkısı odaklı alışılmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: otantik öğrenme, otantik etkinlik, sosyal bilgiler, eylem araştırması

ABSTRACT

TEACHING SOCIAL STUDIES WITH AUTHENTIC LEARNING APPROACH IN FOURTH GRADE PRIMARY SCHOOL: AN ACTION RESEARCH

Hüseyin BOLAT

Amasya University, Institute of Social Science

Department of Elementary Education, M.A., January/2023

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Hale YETİM

With the rapid development of technology in the 21st century, it has become quite easy to access information. Today, individuals are expected to have characteristics such as researching, questioning, having high-level thinking skills, producing creative solutions to the problems they encounter, working in cooperation, having high social skills, taking responsibility, and structuring the information they have acquired, rather than memorizing information. Acquiring all these skills and values can only be achieved by presenting real-world problem situations to students and providing them with activities that are not detached from their real context. For this, it is necessary to benefit from innovative approaches in which the student is at the center in schools. The authentic learning approach, which is one of the innovative approaches, has attracted a lot of attention in recent years. In this research, it was aimed to determine how the authentic learning approach process used in the learning areas of "People, Places and Environments" and "Science, Technology and Society" in the fourth-grade social studies course of primary school is realized and how to solve the problems that arise in the process. The research was carried out with the action research method, which is one of the qualitative research methods. The implementation of the research was carried out in a public primary school in Pazarcık district of Kahramanmaraş province in the 2021-2022 academic year. The study group consisting of 10 female and 10 male students was formed by using the purposeful sampling method, which is one of the non-random sampling methods. In accordance with the objectives of the research, "typical case sampling", one of the purposeful sampling methods, was used to ensure that it reflects the general characteristics of the universe and the limits of the study group were determined. The researcher is also the teacher of the class where the application is made. The application lasted 11 weeks. The data collection tools of the research consisted of descriptive observation forms, individual self-evaluation forms, group-oriented evaluation forms, researcher reflective diary, student reflective diary, observation, expert interview evaluation forms,

rubric, and semi-structured interview forms. In this study, the data obtained from qualitative data tools were analyzed by content analysis. As a result of the research, the students who participated in the authentic learning activities found the process interesting and instructive, they worked collaboratively while doing authentic tasks, their social skills and communication skills improved, they worked with high motivation and enthusiasm, the process contributed positively to the students' high-level thinking skills, and contributed to their daily lives, It has been revealed that it contributes positively to the increase of students' basic skills and values such as helping, patience, empathy, and respect. As a result, the students made positive opinions about the social studies course being taught according to the authentic learning approach. In addition, it is recommended to study the authentic learning approach with other learning areas of the social studies course, to study authentic learning by patterning it with other methods, to conduct studies in which all nine components of authentic learning are examined in depth, and to focus on the contribution of students to their high-level skills.

Keywords: authentic learning, authentic activity, social studies, action research

ÖNSÖZ

Yüksek lisans süreci oldukça zorlu ve emek gerektiren bir süreçtir. Hem maddi hem manevi olarak yıpratıcı olan bu süreçte bana destek olan herkese teşekkürüm var.

Yüksek lisans sürecimin ilk gününden itibaren birikimi ve donanımı ile ufkumu genişleten, tez çalışmamın her aşamasında bana yol gösteren, fikir ve önerileri ile destek veren ve zorlandığım her konuda bana yardımcı olan, değerli danışman hocam sayın Dr. Öğr. Üyesi Hale YETİM'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmasının ilk anından itibaren değerli fikir ve önerileri ile beni yönlendiren ve çalışmamın niteliğinin artmasına çok büyük katkısı olan değerli arkadaşım Dr. Erol ERDEM'e teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman desteğini yanımda hissettiğim değerli eşim Hatun BOLAT'a, varlığını her daim duyumsadığım rahmetli babam Osman BOLAT'a ve kıymetli dostum Kemal ÇELİK'e teşekkürü borç bilirim.

Uygulama sürecinde her türlü desteği veren, yardımlarını esirgemeyen, uygulamanın yapıldığı okulun müdürü Sayın Rasim ÖZDEMİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Profesyonellik kazandıkları alanlar ile etkinliklerimize destek sunan uzmanlara emeklerinden ve anlayışlarından dolayı saygı ve şükranlarımı sunarım. Uygulama sürecinin her türlü zorluğuna benimle birlikte katlanan biricik öğrencilerime sonsuz sevgilerimi sunarım.

Hüseyin BOLAT

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

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN SAYFASI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
RESİMLER DİZİNİ.....	xi

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	2
1.3. Araştırmanın Amacı	2
1.4. Araştırmanın Önemi	2
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Araştırmanın Varsayımları	4
1.7. Tanımlar	4

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Kuramsal Çerçeve	6
2.1.1. Otantiklik Kelimesinin Etimolojik İncelemesi	6
2.1.2. Otantik Öğrenmenin Teorik Dayanağı.....	7
2.1.3. Otantik Öğrenme.....	12
2.1.4. Otantik Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi.....	12
2.1.5. Vygotsky'nin ve Piaget'in Otantik Öğrenmeye Katkıları	14
2.1.6. Otantik Öğrenmenin Yanlış Bilinen Noktaları	16

2.1.7.	Otantik Öğrenme Temel Bileşenlerinin İlişkisel Gösterimi	16
2.1.8.	Otantik Öğrenmenin Temel Bileşenleri	17
2.1.8.1.	Otantik Bağlam.....	17
2.1.8.2.	Otantik Etkinlik	18
2.1.8.3.	Uzman Performansı	19
2.1.8.4.	Çoklu Bakış Açısı.....	19
2.1.8.5.	İşbirliği.....	20
2.1.8.6.	Yansıtma	20
2.1.8.7.	Açık Bir Şekilde Dile Getirme	20
2.1.8.8.	Koçluk	21
2.1.8.9.	Otantik Değerlendirme	21
2.1.9.	Otantik Öğrenme Modelleri	22
2.1.9.1.	Stein, Isaacs ve Andrew Modeli	22
2.1.9.2.	Lombardi Modeli.....	23
2.1.9.3.	Webb Modeli	24
2.1.9.4.	Herrington, Reeves ve Oliver Modeli.....	24
2.1.9.5.	Revington Modeli	25
2.1.9.6.	Parker, Maor ve Herrington Modeli	26
2.1.10.	Otantik Öğrenmenin Paydaşları.....	27
2.1.10.1.	Otantik Öğrenme Yaklaşımında Öğrenci Rolü	27
2.1.10.2.	Otantik Öğrenme Yaklaşımında Öğretmen Rolü	28
2.1.10.3.	Otantik Öğrenme Yaklaşımında Ortamın Özellikleri	29
2.1.11.	Benzer Yaklaşımlar.....	30
2.1.11.1.	Proje Temelli Öğrenme	31
2.1.11.2.	Probleme Dayalı Öğrenme	32
2.1.11.3.	Bağlam Temelli Öğrenme (Yaşam Temelli Öğrenme).....	32
2.1.11.4.	Örnek Olay	33

2.1.11.5. Deneyimsel Öğrenme	33
2.1.11.6. İşbirlikli Öğrenme	34
2.1.11.7. Dönüşümlü Öğrenme	35
2.1.11.8. Bilişsel Çıraklık.....	35
2.1.12. Otantik Öğrenme Uygulamalarında Kullanılan Modeller	36
2.1.13. Otantik Öğrenmenin Felsefi Temelleri	36
2.1.13.1. Heidegger'in Felsefesinde Otantiklik.....	37
2.1.13.2. Charles Taylor'ın Felsefesinde Otantiklik	37
2.1.14. Otantikliğin Eleştirisi	38
2.1.15. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın (SBÖP) Otantik Öğrenme Açısından İrdelenmesi	39
2.2. İlgili Araştırmalar	42
2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	42
2.2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	52
2.2.3. Otantik Öğrenmeyle İlgili Araştırmaların Genel Değerlendirilmesi ...	57

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	58
3.1. Araştırmanın Yöntemi	58
3.1.1. Eylem Araştırması	58
3.1.1.1. Eylem Araştırmasının Tanımı	58
3.1.1.2. Eylem Araştırması Süreci	59
3.2. Araştırmanın Yürütüldüğü Öğrenme Alanları.....	60
3.3. Araştırma Konusunun, Amacının ve Probleminin Belirlenmesi	61
3.4. Çalışma Grubu.....	62
3.4.1. Öğrenci Profilleri	63
3.5. Araştırma Bağlamının Özellikleri	69
3.5.1. Okul.....	69

3.5.2.	Sınıf.....	71
3.5.3.	Araştırmacının Rolü.....	72
3.6.	Veri Toplama Araçları.....	74
3.6.1.	Görüşme.....	75
3.6.2.	Gözlem.....	75
3.6.3.	Yansıtıcı Günlükler.....	75
3.6.4.	Öz Değerlendirme Formları.....	76
3.6.5.	Rubrik	76
3.6.6.	Uzman Görüşmesi Değerlendirme Formları.....	76
3.6.7.	Süreç Öncesi Mevcut Durum Gözlemi	77
3.6.8.	Video Kayıtları.....	77
3.7.	Veri toplama Süreci.....	78
3.7.1.	Otantik Öğrenme Uygulamaları Sürecinde Kullanılacak Etkinlik Kağıtlarına İlişkin Bilgiler.....	78
3.8.	Otantik Öğrenme Yaklaşımını Kullanılarak Yürütülen Öğretim Süreci	85
3.9.	Verilerin Analizi.....	92
3.10.	Eylem Araştırmasında Geçerlik ve Güvenirlik	93
3.11.	Uygulamadaki Etik Kurallar	95
3.12.	Sürecin Genel İzlenesi.....	96

IV. BÖLÜM

4.	BULGULAR	98
4.1.	Öğrencilerin Otantik Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşleri.....	98
4.1.1.	Otantik Öğrenme Yaklaşımına Göre Sürdürülmüş Öğretim Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri	99
4.1.2.	Otantik Öğrenme Yaklaşımının Başka Hangi Derslerde Kullanılmasının İstendiği ve Bu İsteğin Sebeplerine Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	103
4.1.3.	Otantik Öğrenme Yaklaşımıyla Sürdürülen Öğretim Sürecine	

Yönelik Öz Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular	108
4.1.4. Uygulama Sürecinde Etkinliklere Katılan Uzmanlara Ait Bulgular....	112
4.1.4.1. Uzman Görüşmesi Değerlendirme Formlarına Ait Bulgular	113
4.1.4.2. Uzman Görüşmeleriyle İlgili Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular	115
4.1.4.3. Süreç Boyunca Öğretmenin Rolüne İlişkin Öğrenci Görüşleri	117
4.1.5. Otantik Ürünlerin Değerlendirilmesi	120
4.1.5.1. Otantik Ürünlerin Kazanımlara Göre Rubrik Puanları	120
4.1.5.2. Otantik Ürünlere ilişkin Öğrenci Görüşleri	122
4.1.6. Otantik Öğrenme Sürecine Ait Bulgularla İlgili Genel Değerlendirme	123
V. BÖLÜM	
5. TARTIŞMA	125
5.1. Otantik Öğrenme Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri ile İlgili Tartışma	125
5.2. Otantik Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersi Dışında Hangi Derslerde Kullanılması Gerektiğine ve Bu Gerekliliğinin Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri İle İlgili Tartışma.....	130
5.3. Otantik Öğrenme Sürecine Katılan Uzmanlar İle Süreçte Koçluk Yapan Öğretmenin Rolüne İlişkin Tartışma.....	130
5.4. Otantik Ürünlere İlişkin Tartışma	132
VI. BÖLÜM	
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	134
6.1. Sonuçlar	134
6.2. Öneriler.....	135
6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	135
6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	136
KAYNAKÇA.....	138
EKLER.....	154
Ek 1. İzinler.....	155

Ek 2. Veli Uygulama İzin Formu.....	157
Ek 3. Öğrenci Görüşme Formu.....	158
Ek 4. Öğrenci Yansıtıcı Günlük Kriterleri.....	160
Ek 5. Araştırmacının Tutacağı Yansıtıcı Günlük Kriterleri.....	161
Ek 6. Her Kazanımdan Sonra Yapılacak Bireysel Özdeğerlendirme Soruları	162
Ek 7. Gruba Yönelik Öz Değerlendirme Soruları.....	163
Ek 8. Rubrik.....	164
Ek 9. Uzman Görüşmesi Değerlendirme Soruları	165
Ek 10. Öğrenci Profilleri Gözlem Kriterleri	166
Ek 11. Otantik Bağlamı Sağlama Eylem Çetelesi	167
Ek 12. Otantik Etkinliği Sağlanma Eylem Çetelesi	168
Ek 13. Otantik Bağlam Ve Otantik Etkinlik Çetelesi Örneği	169
Ek 14. Otantik Etkinlik Planı Örneği	171
Ek 15. Günlük Plan Örnekleri.....	175
Ölçme-Değerlendirme:	176
Otantik değerlendirme	176
Ölçme-Değerlendirme:	178
Otantik değerlendirme	178
Ölçme-Değerlendirme:	180
Otantik değerlendirme	180
Ek 16. Araştırmacının Tuttuğu Yansıtıcı Günlük Örneği.....	181
Ek 17. Öğrenci Yansıtıcı Günlük Örnekleri	183
Ek 18. Uygulama Sürecine İlişkin Fotoğraflar	186
Ek 19: Uzman Görüşleri Dokümanları	205
ÖZ GEÇMİŞ	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. SBÖP’nda Yer Alan Ve Bu Araştırmada Kullanılan Otantik Öğrenme Yaklaşımının Temel İlke Ve Nitelikleriyle Örtüşen Temel Beceriler	40
Tablo 2. SBÖP’nda Yer Alan Ve Bu Araştırmada Kullanılan Otantik Öğrenme Yaklaşımının Temel İlke Ve Nitelikleriyle Örtüşen Değerler	41
Tablo 3. Araştırmanın Amaç Edindiği Öğrenme Alanları	60
Tablo 4. Video Kayıt Sürelerinin Kazanımlara Göre Dağılımı	76
Tablo 5. Verilerin Toplanma Süreci	77
Tablo 6. Etkinlik Kâğıtları Hazırlanırken Dikkate Alınan Temel Kriterler.....	77
Tablo 7. Otantik Öğrenme Uygulamaları Sürecinde Kullanılacak Etkinlik Kâğıtlarına Dair Bilgiler	79
Tablo 8. Araştırma Sürecinin Genel İzleği	94
Tablo 9. Otantik Öğrenme Yaklaşımına Göre Sürdürülmüş Öğretim Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	99
Tablo 10. Otantik Öğrenme Yaklaşımıyla Sürdürülen Öğretim Sürecine Yönelik Araştırmacı Yansıtıcı Günlüklerinden Ve Gözlem Notlarından Elde Edilen Bulgular.....	103
Tablo 11. Otantik Öğrenme Yaklaşımıyla Sürdürülen Öğretim Sürecine Yönelik Öz Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular	108
Tablo 12. Uzman Görüşmesi Değerlendirme Formlarına Ait Bulgular	113
Tablo 13. Uzman Görüşmelerine Ait Öğrenci Görüşleri.....	116
Tablo 14. Süreç Boyunca Öğretmenin Rolüne İlişkin Öğrenci Görüşleri	118
Tablo 15. Öğrenci Gruplarının Oluşturdukları Otantik Ürünlere İlişkin Rubrik Puanları	120
Tablo 16. Bütün Öğrencilerin Ortak Çalışarak Sürecin Tamamıyla İlgili Oluşturdukları Otantik Ürünlerin Rubrik Puanları.....	121
Tablo 17. Otantik Öğrenme Sürecinde Ortaya Çıkan Otantik Ürünler Hakkındaki Öğrenci Görüşleri.....	122

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Durumlu Bilişin Temel Bileşenleri	9
Şekil 2. Durumlu Öğrenmenin Temel Bileşenleri	9
Şekil 3. Otantik Öğrenme İle Durumlu Bilişin Kavramsal İlişkisi	10
Şekil 4. Otantik Öğrenme İle Durumlu Öğrenmenin Kavramsal İlişkisi	11
Şekil 5. Otantik Öğrenmenin Kavramsal Gelişimine Katkıda Bulunan Teorisyenler	13
Şekil 6. Otantik Öğrenmenin Temel Bileşenleri	17
Şekil 7. Stein, Isaacs Ve Andrew Modeli	23
Şekil 8. Lombardi'nin Otantik Öğrenme Modeli	23
Şekil 9. Webb Modeli	24
Şekil 10. Herrington, Reeves Ve Oliver Modeli	25
Şekil 11. Revington Modeli	26
Şekil 12. Parker, Maor Ve Herrington Modeli	27
Şekil 13. Otantik Öğrenme Yaklaşımında Öğrenci Rollerı	27
Şekil 14. Otantik Öğrenme Yaklaşımında Öğretmen Rollerı	28
Şekil 15. Otantik Öğrenme Etkinliklerinde Ortamın Özellikleri	29
Şekil 16. Otantik Öğrenme Yaklaşımına Benzeyen Öğretim Yöntemleri	30
Şekil 17. Otantik Öğrenme Uygulamalarında Kullanılan Modeller	36
Şekil 18. Eylem Araştırması Süreci	59
Şekil 19. Veri Toplama Araçları	73
Şekil 20. Otantik Ürün Oluşturma Süreci	83
Şekil 21. Otantik Öğrenme Sürecine Yönelik Bulgulara Ait Genel İzlençe	96
Şekil 22. Otantik Öğrenme Süreciyle İlgili Tartışma Bölümünün Sunumu	123

RESİMLER DİZİNİ

Resim 1. Uygulamanın Yürütüldüğü Okul Binası.....	69
Resim 2. Okul Binasının Kuşbakışı Görüntüsü	69
Resim 3. Okul Binasının Bulunduğu Alana Göre Konumlanış Şekli.....	70
Resim 4. Araştırmanın Yürütüldüğü Sınıf.....	70
Resim 5. Sınıf Oturma Planı	71
Resim 6.Otantik Bağlam Örneği.....	84
Resim 7. Otantik Etkinlik Örneği	85
Resim 8. İşbirliği Örneği.....	85
Resim 9. Koçluk Desteği Örneği	86
Resim 10. Uzman Performansı Örneği	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Resim 11. Bir Otantik Ürünün Çoklu Bakış Açısıyla Oluşturulması Örneği	87
Resim 12. Yansıtma Örneği	88
Resim 13. Otantik Ürün Değerlendirme Örneği	89
Resim 14.Öğrenciler Tarafından Oluşturulan Otantik Ürün Örneği (Teraryum)	90

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın; problem durumuna, problem cümlesine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve araştırmayla ilgili temel kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Teknolojinin hızla geliştiği çağımızda, internet, akıllı telefonlar ve benzeri teknolojik ürünler sayesinde bilgilere ulaşmak oldukça kolaylaşmıştır. Yaşadığımız yüzyılda bireylerden, öğrendiklerini yapılandırmaları ve bu yapılandırmalar ışığında, gerçek dünya bağlamlarından elde edilen problem durumlarına çözümler üretmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla sadece ham bilgiyi ezberleyen bireyler, çağın becerilerinden yoksundurlar. Nitekim son yıllarda eğitim alanında da yaşanan gelişmelere bakıldığında da çağdaş anlayışların geleneksel anlayışların yerini aldığı görülmektedir.

Eğitim alanında kullanılabilecek çağdaş yaklaşımlardan olan otantik öğrenme yaklaşımının etkinliklerine katılan öğrenciler, bu ortamlarda gerçek hayat durumlarından oluşan problemleri çözmeyi amaç edinmektedirler. Öğrenci süreçte bilgi ezberleyici değil, bilgiyi yapılandırıcı konumundadır (Glatthorn, 1999). Otantik öğrenme öğrencilerin, karşılaştıkları problemlere çözüm üretmelerini, çözüm arayışındayken eleştirel düşünme becerilerini, yaratıcı düşünme becerilerini ve sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Gulikers, Bastiaens ve Martens, 2005).

Üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek için, onları araştırmaya, sorgulamaya, düşünmeye sevk edecek ortamlar içerisine sokmamız gerekmektedir. Öğrencilerin çağı doğru okuyabilmeleri, şimdiyi ve geleceği daha iyi anlamlandırabilmeleri adına otantik öğrenme yaklaşımından yararlanmak yerinde olacaktır. Nitekim, MEB (2018) tarafından yayınlanan ve çağdaş anlayışları temel alarak hazırlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer verilen temel becerilerin ve değerlerin, geleneksel yaklaşımlarla verilmeye çalışılmasının programın amacına uygun olmadığı aşikârdır. Bu nedenle de bu beceri ve değerlerin çağdaş yaklaşımlarla kazandırılmaya çalışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada yenilikçi yaklaşımlardan olan otantik öğrenmeye yer verilmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir; “Dördüncü sınıf Sosyal bilgiler dersinde “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında kullanılan otantik öğrenme yaklaşımı süreci nasıl gerçekleşmiştir ve süreçte ortaya çıkan sorunlar nasıl giderilmiştir?” Bu problem cümlesinden hareketle araştırmanın amacı belirlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, dördüncü sınıf Sosyal bilgiler dersinde “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında kullanılan otantik öğrenme yaklaşımı sürecinin nasıl gerçekleştiğinin ve süreçte ortaya çıkan sorunların nasıl giderileceğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu ana amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Otantik öğrenme etkinliklerine katılan öğrencilerin sürece yönelik görüşleri nelerdir?
2. Otantik öğrenme etkinlikleriyle desteklenmiş öğretim sürecinin, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersine katılan öğrencilerin kazanımları (değer, beceri, tutum ve benzeri) nelerdir?
3. Otantik öğrenme yaklaşımının Sosyal bilgiler dersi dışında hangi derslerde kullanılması gerektiğine ve bu gerekliliğinin nedenlerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerin otantik öğrenme sürecinde aktif rol alan uzmanlar ve süreçte koçluk yapan öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğrencilerin ve araştırmacının, öğrenciler tarafından otantik öğrenme yaklaşımıyla işlenen Sosyal bilgiler dersinde oluşturulan otantik ürünlere yönelik görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim kurumları, çocukları iyi birer vatandaş olarak yetiştirmeyi, çocukların, toplumun tarihini, kültürünü, ülkenin fiziksel yapısını, kurumlarını tanımasını sağlamayı, onların topluma uyumunu, toplum tarafından sağlanan imkânları ve bu imkânlardan yararlanma yöntemlerini kazandırmayı amaçlamaktadır (Er, 2010). Öğrencilere kazandırılmak istenen bütün bu bilgi ve becerilerin çoğunluğu sosyal bilgiler dersi aracılığıyla olmaktadır (Memişoğlu, 2008).

Bir dersin öğretim programında yer alan dört temel öğeden (amaç, içerik, öğrenme-

öğretme süreci ve değerlendirme) meydana gelen, öğretmenler tarafından kılavuz olarak kullanılan öğretim programı (Yazıcı ve Koca, 2008), öğrenciye okul içinde ve okul dışında planlanan etkinlikler aracılığıyla elde edilen öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2017). Bulunduğu zamanın niteliklerini yansıtarak “ürün” oluşturan öğretim programı, ayrıca bir toplumda içinde yaşanan zamanın gerektirdiği özelliklere sahip insan tipini yetiştirmeyi de amaç edinmektedir (Doğanay, 2005). Kavramların, temel becerilerin ve değerlerin kazandırılması ilkesine dayanan sosyal bilgiler programı (Yazıcı, 2006), en genel anlamıyla bir öğretmenin koçluğunda öğrencilere temel beceri ve değerleri edinmelerini sağlamaya ilişkin program olarak adlandırılabilir.

Otantik öğrenmenin temel bileşenleri, nitelikleri ve özellikleri ışığında bakıldığında, sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilere kazandırılması düşünülen temel beceri ve değerlerin, öğrencilere aktarımında otantik öğrenme yaklaşımının etkili olabileceği düşünülmektedir. Otantik öğrenme, öğrencileri; birlikte çalışmaya, öğrendiklerini günlük hayatlarına aktarmaya, öğrenme sürecinde aktif rol almaya, gerçek hayattan problemlere çözüm üretmeye, üst düzey düşünmeye, sorgulamaya ve araştırmaya yönlendirmektedir. Bu bakımdan sosyal bilgiler dersinin amacına ulaşmasına otantik öğrenmenin katkı yapacağı düşünülmektedir.

Otantik öğrenmeyle ilgili araştırmalar incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretimine yönelik yurt dışında birkaç araştırma yapıldığı görülmektedir (Bartle, 2012; Borthwick vd., 2007; Lock & Duggleby, 2017; Purnamasari, 2017). Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde ise sosyal bilgiler öğretimine yönelik otantik öğrenmenin geo-medya uygulamasıyla ilgili, otantik öğrenmenin sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci başarılarına etkisini belirlemeyle ilgili ve beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinin “Birey ve Toplum” ile “Kültür ve Miras” öğrenme alanlarında otantik öğrenme etkinliklerinin uygulanması dışında (İneç, 2017; Gürgil, 2018; Önger, 2019) nitel araştırma yapılmadığı görülmektedir.

Ayrıca alanyazında, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarıyla ilgili otantik öğrenme yaklaşımıyla çalışılmış bir araştırma bulunmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde, ülkemizde otantik öğrenme yaklaşımı kullanılarak yapılan araştırmaların birçoğunun karma ya da nicel yöntemlerle desenlendiği ve bu alanda eylem araştırmalarının (Önger, 2019) sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Bütün bunlardan hareketle, otantik öğrenme yaklaşımı kullanılarak sosyal bilgiler dersinin işlenmesi ile ilgili bir eylem araştırmasının yapılmasının alana katkı sağlayacağı ve alan yazındaki boşluğu dolduracağı, gelecekte yapılacak çalışmalara referans olacağı, alanla

ilgili öğretmenlere yol göstereceği düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada;

1. Bu araştırmanın uygulama süreci, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarıyla sınırlıdır.
3. Araştırmanın uygulama yeri, Kahramanmaraş ilinin Pazarcık ilçesinde bulunan bir devlet okulunda eğitim gören dördüncü sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
4. Araştırmanın verileri, çeteleler, rubrik, öz değerlendirme formları, uzman görüşmesi değerlendirme formu, araştırmacı yansıtıcı günlüğü, öğrenci yansıtıcı günlükleri, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

Aşağıda araştırmaya ait varsayımlara yer verilmiştir.

1. Öğrenciler, veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarda samimi ve objektif davranmışlardır.
2. Öğrencilerin etkinlikler sırasında, sınıfın doğal ortamına uygun davranışlar sergilediği varsayılmıştır.
3. Araştırmacı, uygulama süreci boyunca objektif davranmıştır.
4. Gözlem, görüşme ve video kayıtlar sırasında öğrenciler objektif davranmışlardır.
5. Uygulamada kullanılan veri toplama araçları ve uygulama süreci ile ilgili alınan uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.
6. Araştırmanın uygulandığı çalışma grubunun, genellenebilecek büyüklükte olduğu varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Otantik: Kelime anlamı olarak otantik ‘özgün, orijinal, yapay olmayan, doğayı olduğu gibi yansıtan, aslına uygun nitelikte olan, gerçeğe veya aslına dayanan’ demektir (TDK, 2022).

Otantik Öğrenme: Öğrencilerin, öğrendiklerini gerçek yaşamlarına aktarabilmesi ve öğrenilenlerin gerçek bağlamında gerçekleşmesi (Maxwell vd., 2004) ve öğrencilerin süreç boyunca aktif olduğu, işbirliği yapmaya ve üst düzey düşünmeye yönlendirildiği, otantik

etkinliklerin gerçekleştirildiği suretir (Lombardi, 2007).

Otantik renme ortamı: Gerçek hayatta karşılığı bulunan olguların, durumların, olayların ve kavramların otantik etkinlikler aracılığıyla sunulduğu öğrenme ortamlarıdır (Lombardi, 2007).

Sosyal Bilgiler: Bireylerle ilgili bilimsel içerik ve bilimsel yöntemler aracılığıyla, bireylerin sosyal ve fiziksel çevresi ile iletişimini zaman kavramı içinde, çeşitli disiplinleri içinde barındıran bir yaklaşımla irdeleyen ve evrenselleşen bir dünyada hayatla ilgili temel beceri ve değerlerle donatılmış, fikir üreten, sorgulayan ve becerikli, demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi hedefleyen bir çalışma alanıdır (Yiğit, 2007).



II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Kuramsal Çerçeve

Araştırma problemi kapsamında yer alan kavramlar ve araştırmayla ilgili kuramsal açıklamalar bu kısımda yer almaktadır. Başka bir deyişle ifade edecek olursak otantiklik kelimesinin etimolojik incelemesine, otantik öğrenmenin teorik dayanağına, bu kavramın kuramsal açıklamasına, otantik öğrenmenin tarihsel gelişimine, otantik öğrenme modellerine, otantik öğrenme yaklaşımına benzeyen yöntem ve tekniklerine, bu yöntem ve tekniklerin otantik öğrenmeden farklarının ne olduğuna ve otantik öğrenmenin felsefî temellerine değinilmiştir. Bu araştırma Sosyal bilgiler dersi kapsamında yürütüldüğü için, Dördüncü sınıf Sosyal bilgiler dersinin öğretim programında yer alan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarının otantik öğrenme açısından irdelenmesine yer verilmiştir. Ayrıca otantik öğrenme yaklaşımıyla ilgili alan yazındaki, yurt dışı ve yurt içinde gerçekleştirilen araştırmalara değinilmiştir.

2.1.1. Otantiklik Kelimesinin Etimolojik İncelemesi

Bir kelimenin etimolojik olarak incelenmesi, kelimenin nasıl ortaya çıktığını, kelimenin nasıl dönüşüm geçirdiğini anlamak ve son haliyle hangi anlamda kullanıldığını anlamak açısından önem teşkil etmektedir. Bazı kelimeler anlam bakımından zaman içerisinde büyük değişimler geçirse de kelimenin anlam kazanma sürecini irdelemek, kelimeyle ilgili farklı bakış açıları kazanmak adına önemlidir (Özkaya, 2019). Tüm bunlardan hareketle otantiklik kelimesinin kökeninin etimolojik incelemesinden elde edilen bulgulara bu kısımda yer verilmiştir.

Otantiklik kelimesi 1800'lerden önce kelime anlamı olarak farklı diller içerisinde çeşitli anlamlarda kullanılırken, 1800'lerden itibaren şimdiki anlamıyla kullanılmaya başlanılmıştır. Yunanca “autos” kelimesi dilimizde “benlik” anlamına gelmektedir. “Hentes” kelimesi ise dilimizde, “yapan” anlamını taşımaktadır. Bu iki kelime birleşerek “authentēs” kelimesini oluşturmuş ve bireyin kendi benliğiyle hareket etmesi anlamı ortaya çıkmıştır (Şafak, 2021). Daha sonra bu kelime yine Yunanca olan, “authentikos” kelimesine dönüştürülmüştür. Bu kelime dilimizde “orijinal, asıl, hakiki” anlamına karşılık gelmektedir. Ortaçağ Latincesine “authenticus” olarak geçen bu kelime, eski Fransızca da ise

“authentique” olarak karşımıza çıkmaktadır. 14. yüzyılın ortalarından itibaren ise İngilizcede “authentic” olarak son halini almıştır (Özkaya, 2019).

2.1.2. Otantik Öğrenmenin Teorik Dayanağı

Otantik öğrenme eğitim alanında yeni kullanılan bir kavram değildir. Geçmişte, usta-çırak ilişkisi olarak karşımıza çıkan otantik öğrenme, 19. yüzyıldan itibaren öğrenci sayılarındaki büyük artıştan dolayı çıraklık eğitime geçilmesinden sonra terk edilmiştir. Çırak yetiştirme konusunda terk edilmek zorunda kalınan otantik öğrenme, eğitimciler tarafından fark edilerek eğitimde tekrar kullanılmaya başlanmıştır (Bektaş ve Horzum, 2010). Otantik öğrenmenin temelinde, öğrencilerin dört duvar arasında ezberlemekten ziyade, gerçek dünya problemlerini, kendi bağlamında çözerek öğrenme vardır (Lombardi, 2007). Alan yazında oluşturmacılık, kurmacılık, bütünleştiricilik, yapısalcı öğrenme gibi kavramlarla da adlandırılan yapılandırmacılığın (Demirel, 2017) temelinde ise, öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması vardır (Perkins, 1999). Yapılandırmacılığı temel alan teorilerle, otantik öğrenmenin temel özellikleri benzerlik göstermesinden dolayı birbirleriyle karıştırılmaktadır. En fazla karıştırılan teorilerin başında ise durumlu öğrenme gelmektedir (Sasse, 1997). Alanyazında birçok araştırmacı bu konuda farklı görüşler sunmaktadırlar. Kan ve Küçük (2019) otantik öğrenmenin, durumlu öğrenmeyi kapsadığını ve durumlu öğrenmenin, otantik öğrenmenin içerisinde kullanılabilen bir alt boyut olduğunu belirtirken, Kearney ve Shuck (2006), otantik öğrenmenin durumlu öğrenmenin alt boyutlarından biri olduğunu ileri sürmektedirler. Mattar (2018) ise otantik öğrenmeyi yapılandırmacılığın alt boyutu olduğunu, durumlu öğrenme ve otantik öğrenmenin birbirlerinin alt ya da üst boyutu olmadığını belirtmektedir. Chang, Lee, Wang ve Chen, (2010) ise durumlu öğrenmenin, otantik öğrenme yaklaşımına ilham verdiğini ileri sürmektedirler. Herrington ve Oliver (2000), son yıllarda ortaya çıkan bütün teorilerin yapılandırmacılık anlayışından etkilendiğini öne sürmektedirler. Yahaya, Rasul ve Yasin (2017), hem otantik öğrenmenin hem de durumlu öğrenmenin temelinde, durumlu biliş teorisinin yer aldığını belirtmektedirler. Yine Herrington ve Herrington (2007), durumlu bilişin, otantik öğrenmenin temel dayanağı olduğunu savunmuşlardır.

Tochon (2000) ise otantik öğrenmeyi disiplin, deneyim ve durum kavramlarının oluşturduğunu savunmaktadır. Rule (2006), otantik öğrenmenin ilkeleri ile yapılandırılmacılığın temel ilkelerinin uyuştuğunu belirtmektedir. Lasry (2006), toplumsal yapılandırmacı anlayışı savunan Vygotsky’nin kavramların öğretimiyle ilgili düşüncelerinin, otantik öğrenmenin temel dayanaklarından birini oluşturduğunu savunmaktadır. Lasry’nin bir

diğer görüşü ise otantik öğrenme teorisinin, Marksist düşüncenin devrimci kökenlerinden etkilendiğidir. Jarvis (2007)'e göre ise durumlu biliş ve bilişsel çıraklık kavramları, otantik öğrenme teorisinin genel çerçevesini oluşturmaktadır. Mims (2003) ve Mania (2004) ise otantik öğrenme teorisini yansıtan bütün etkinlikleri, öğrencilerin oluşturduğunu ve bu etkinliklerin gerçek bağlamdan hareket ettiğini savunmaktadırlar. Herrington, (2005) ve Herrington, Reeves ve Oliver (2014), otantik öğrenme teorisinin, probleme dayalı öğrenmeden daha kapsamlı olduğunu, otantik öğrenme içerisinde yer alan otantik bağlamların sağlanması ve otantik etkinliklerin oluşturulması için çok daha derin ve kapsamlı çalışmaya ihtiyaç olduğunu belirtmektedirler. Caseley (2004) ise otantik öğrenme teorisi içerisinde, problem temelli öğrenmenin bütün özelliklerinin barındığını savunmaktadır.

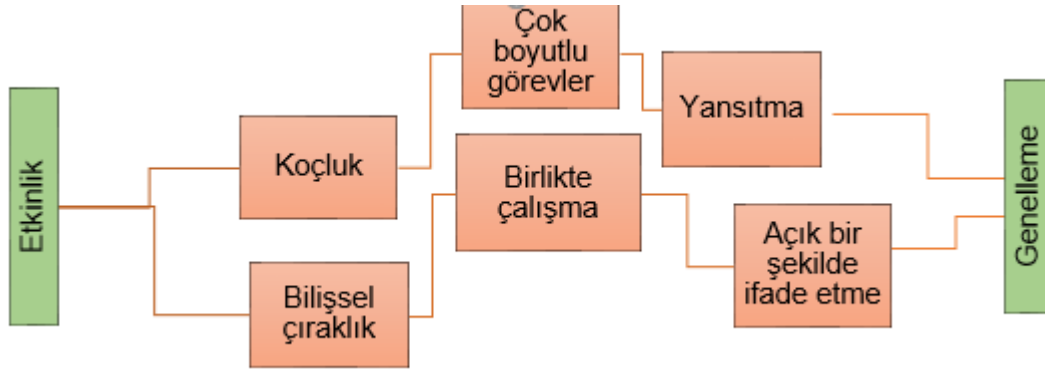
Revington (2012) ise, STEM ve Proje temelli öğrenmenin, otantik öğrenme ile benzerlik göstermediğini, bu anlayışların sınıf duvarlarından ve kalıplaşmış programdan uzaklaşmadığını, otantik öğrenmenin daha esnek bir yapıya sahip olduğunu ve kalıplardan sıyrılmış olduğunu savunmaktadır. Ayrıca Revington, otantik öğrenmeyi birçok araştırmacının yanlış temellere oturttuğunu ve yanlış açıkladığını belirtmektedir. Cholewinski, (2009) yaptığı çalışmada sosyal ve bilişsel yapılandırmacılığın, otantik öğrenmenin temelini oluşturduğunu savunmaktadır. Bektaş ve Horzum, (2014) otantik öğrenmenin temellerinin Dewey'in düşüncelerine dayandığını, otantik öğrenmenin, bireylerin gerçek yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmeyi amaç edinen etkinliklerden oluştuğunu belirtmişlerdir. Ataizi (2001) ise durumlu öğrenmenin ve otantik öğrenmenin birbirine çok benzediğini belirtmiştir. Gündoğan (2017) ise otantik öğrenmenin teorik çerçevesinin ve otantik öğrenme ile diğer teoriler arasındaki ilişkinin net olarak belirlenmesinin zor olduğunu savunmaktadır.

Otantik öğrenme teorisine benzeyen birçok anlayış olduğu, bu anlayışların otantik öğrenmeyle ortak noktalarının ve farklılıklarının olduğunu savunan görüşlerin çoğunluğu otantik öğrenme teorisinin temellerini durumlu biliş dayandırmaktadır. Durumlu öğrenme ve durumlu biliş gerçek yaşam bağlamlarını amaç edinmede psikolojik bir çerçevede kalırken, Revington (2016)'a göre, otantik öğrenme gerçek yaşamla ilgili bağlamların nasıl kurulması gerektiğine ve sürecin işleyişine ilişkin somut öneriler sunmaktadır.

Otantik öğrenme, durumlu öğrenme ve durumlu biliş arasındaki benzerlik ve farkların daha iyi anlaşılabilmesi için durumlu biliş ve durumlu öğrenme kavramlarının tanımlarının yapılması ve bu üç farklı anlayışla ilgili şemaların verilmesinin kavram karmaşasını engelleyeceği düşünülmektedir.

Ataizi ve Şimşek (2000)'e göre, öğrencilerin, koçluk desteği sunan bir öğretmen veya

öğrencilerin içselleştirmelerinin istendiği kazanımla ilgili deneyimi olan bir öğrenci aracılığıyla gerçekleştirilen bilişsel çıraklık etkinliklerini gerçekleştirmeyi hedef alan anlayış, durumlu biliş olarak tanımlanmaktadır. Durumlu bilişle ilgili şema Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Durumlu Bilişin Temel Bileşenleri (Ataizi, 2001)

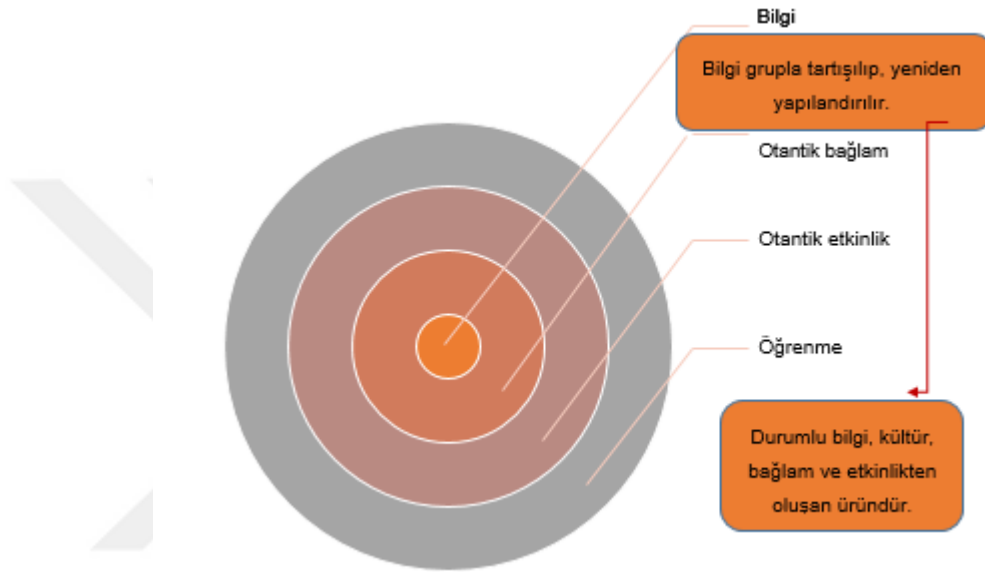
Durumlu öğrenmede, öğrenciler gerçek yaşama ait durumlarla yüz yüze gelmekte, bu durumları kendi yaşantılarına nasıl aktaracaklarını düşünmektedirler (Winn, 1993). Durumlu öğrenmenin temel bileşenlerini içeren şema Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2. Durumlu Öğrenmenin Temel Bileşenleri (McLellan, 1996)



durumu, değerleri, inançları ve ortamı içeren bağlam; öğrencilerin durumları birlikte tartışabildiği kişiler ve gerçek dünya problemlerini çözüme kavuşturmak adına birlikte hareket ettikleri uzmanlarında yer aldığı katılım basamağı yer almaktadır (Brown, Collins ve Duguid, 1989). Durumlu öğrenme ile otantik öğrenme yaklaşımının kavramsal ilişkisi Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4. Otantik Öğrenme ile Durumlu Öğrenmenin Kavramsal İlişkisi (Evans ve Heidegger, 1999)



Şekil 4 incelendiğinde durumlu öğrenmede, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bilginin otantik bağlamlardan yararlanılarak oluşturulan otantik etkinlikler aracılığıyla sosyal bir ortamda tartışılıp yeniden yapılandırılması gerektiği görülmektedir. Dolayısıyla durumlu öğrenme sosyokültürel bir olgudur (Kılıç, 2004). Bektaş ve Horzum (2014), durumlu öğrenmenin bir yöntem, otantik öğrenmenin ise bir strateji olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Otantik öğrenme ve durumlu öğrenme kavramları arasındaki ilişki “Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi” ile “Anlatım Yöntemi” arasındaki ilişkiyle benzerlik göstermektedir. Otantik öğrenme stratejisinde gerçek yaşamdan problemlerin öğrenme amacıyla kullanılması ve öğrenmenin gerçek dünya bağlamları aracılığıyla elde edilmesi gerekmektedir. Durumlu öğrenme basamakları kullanılarak otantik öğrenme gerçekleştirilebilir. Otantik öğrenme ile durumlu öğrenme benzerlik göstermekle birlikte, özellikle değerlendirme basamağında farklılıklar olduğu görülmektedir. Öte yandan otantik öğrenme teorisinin temelini neye dayandırılacağı konusunda görüş birliği olmamakla birlikte öğrencilerin aktif rol aldığı, gerçek dünya bağlamlarından oluşan ortamlarda bilgiyi öğrencilerin işledikleri ve öğretmenin bilgiyi sunan rolünde olmadığı, rehberlik yaptığı bütün

stratejilerin ve yöntemlerin katkıda bulunduğu görülmektedir (Bektaş ve Horzum, 2014).

2.1.3. Otantik Öğrenme

Öğrenmenin gerçekleştirildiği ortamlardaki deneyimlerle, gerçek yaşamdaki durumlar arasındaki farkın ortadan kaldırılmasının nasıl olacağı tarih boyunca eğitim sisteminin en büyük problemlerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim, otantik öğrenme bu problemlerin çözümü için ortaya çıkan yaklaşımlardan birisidir (Hui ve Koplin, 2011). Otantik öğrenmenin amacı, öğrencilerin yaşamlarında işlerine yarayacak ürünler elde etmesi, öğrenmelerinin anlamlı ve kalıcı olmasıdır (Çetinkaya, 2018). Revington (2012)'a göre ise otantik öğrenmenin amacı, öğrencinin sadece bilgiyi elde etmesi değil, aynı zamanda elde ettiği bilgiyi gerçek yaşamına da aktarabilmesidir. Otantik öğrenmenin merkezinde yer alan öğrenciler pasif konumda değil, aktif rol alarak eleştiren ve sorgulayan konumdadırlar. Yaşam boyu öğrenmeyi amaç edinen otantik öğrenme, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesini hedeflemektedir (Knobloch, 2003). Ayrıca otantik öğrenme etkinliklerine katılan öğrenciler otantik öğrenmenin doğası gereği disiplinlerarası çalışmaktadırlar.

Otantik öğrenmenin temelinde öğrenciler, kendilerine verilen gerçek dünya problemlerini çözme çabasıdır. Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri ve etkinlikler bu süreci etkileyen unsurlardır. Otantik öğrenme ortamları, öğrencilerin eleştirebilen ve bağımsız hareket edebilen kişiler olmasını desteklemektedir (Dolapçioğlu, 2015).

Otantik öğrenmeyle ilgili yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde, otantik öğrenme kavramının özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Rule, 2006):

- Bireylere gerçek yaşamdan problem durumları sunulmaktadır.
- Öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yöneliktir.
- İletişim becerilerini geliştirmeye, etkileşimde bulunmaya ve sosyalleşmeye katkıda bulunmaktadır.
- Sunulan zengin içerikler sayesinde öğrencilerin motivasyonları artmaktadır.

2.1.4. Otantik Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Eğitimciler tarafından tarih boyunca, eğitimin temelini gerçek dünya durumlarından oluşması gerektiği düşünülerek teoriler ortaya atılmış, çözümler yapılarak öneriler

sunulmuş ve eğitim modelleri geliştirilmiştir. Otantik öğrenmenin kavramsal gelişimine katkıda bulunan teorisyenlerle ilgili kronolojik sıralama Şekil 5’te yer almaktadır.

Şekil 5. Otantik Öğrenmenin Kavramsal Gelişimine Katkıda Bulunan Teorisyenler (Duman ve Karakaş-Özür, 2020)



Eğitim anlayışında devrim niteliğindeki değişimler on altıncı yüzyılla birlikte başlamıştır. Bu yüzyılda yaşayan Erasmus, eğitimin sosyallığına, çevre ve birey ilişkisine, bireylerin eğitim alırken gerçek hayatla ilişkisinin kopmamasına değinerek, merkezinde insanın olduğu bir eğitim anlayışını benimsemiş ve kendisinden sonra yaşayan birçok fikir adamını etkilemeyi başarmıştır (Duman ve Karakaş-Özür, 2020).

Erasmus’tan etkilenen düşünürlerden olan Comenius, yaşadığımız yer küre üzerindeki her şeyin birbiriyle kuvvetli bağlantısı olduğunu savunmuştur. Dolayısıyla eğitimin çevreden soyutlanmasının doğru olmadığını belirtmiştir. Öğrenme eyleminin doğumdan ölüme kadar sürdüğünü ve evrenle iç içe devam ettiğini savunarak yaşadığı yüzyılda eğitime farklı bir bakış açısı getirmiştir (Ata ve Bağcı, 2007).

Comenus’un fikirlerine benzer fikirler sunan bir diğer düşünür olan Rousseau (Duman ve Karakaş-Özür, 2020), natüralist eğitimi savunmuştur (Cevizci, 2018). Eğitimin otantikliğine katkıda bulunan Rousseau; eğitimde, tabiatla iç içe olmanın, tabiata uygun hareket etmenin, doğayı eğitimde kullanmanın önemine değinerek, coğrafyanın eğitimin en değerli parçası olduğunu vurgulamıştır (Rousseau, 2009).

Öğrenciyi merkeze alan, öğrenciye uygun eğitim planı yaparak, öğrencinin genel gelişiminin sağlanabileceğini vurgulayan Pestalozzi ise okul ve öğretmenin; öğrencide hali hazırda bulunan yeteneklerin keşfedilmesi, öğrencinin bağımsız gelişimi ve öğrencinin gerçek hayat durumlarını kavrayabileceği yöntemleri seçmekle yükümlü olduğunu ifade etmiştir (Güçlü, 2018).

Pestalozzi ile benzer fikirde olan Froebel, öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuğun

gelişimini sürekli takip etmeleri, hazırbulunuşluk zamanını belirlemeleri ve eğitim planlamasının buna göre yapılması gerektiğini savunmuştur. Ayrıca, çocukların gerçek dünya durumlarına hazırlanmalarında oyunların rolünün büyük olduğunu belirtmiştir (Güçlü, 2018).

Birçok alanda iz bırakan görüşleri olan Dewey, eğitimde de fark yaratan görüşlerde bulunmuştur. Amerikan eğitim sistemine farklı bir soluk getirmekle kalmayarak, dönemin etkili ülkelerinden olan Sovyetler Birliği, Japonya ve Çin'in de eğitim sisteminde değişiklik yapmasına yol açmıştır. Ayrıca ülkemizin eğitim politikasının şekillenmesine de büyük katkı sağlamıştır (Güçlü, 2018). Dewey, eğitimin hayata hazırlanmak değil, hayatın kendisi olduğunu savunarak, otantik öğrenme için eğitim sisteminde yer açılmasına büyük katkı sağlamıştır (Cevizci, 2018).

Rule'a (2006) göre eğitim sisteminde otantik öğrenme, 1980'lerde dikkat çekmeye başlamıştır. Bu yıllara kadar teoriden ibaret olan otantik öğrenmenin uygulamaya geçişiyle ilgili birçok farklı model geliştirilmiştir. Bu modeller aşağıda ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Yenilikçi olmayan yaklaşımlarda öğrenciler pasif roledir ama uygulama yapmayı destekleyen bütün yaklaşımlar otantik öğrenmeye katkı sunmuştur. Ancak hala teoriden uygulamaya geçişte eksiklikler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla otantik öğrenmenin eğitimde aktif olarak kullanılmasının artırılması gerekmektedir (Betty, 2012). Nitekim 2000 yılından itibaren otantik öğrenme, birçok farklı alanda kullanılmaya başlanmış olup, çok olumlu sonuçlar elde edilmiştir (Horzum ve Bektaş, 2012).

Geleneksel çırak usta ilişkisi otantik görevlerin gerçek bağlamlarda gerçekleştirilmesine olanak sağlamıştır. Ancak nüfusun artmasıyla birlikte, öğrenci sayısı da hızla artmıştır. Sanayi devrimi ile de makinelerin kullanımı ön plana çıkmıştır. Bu durumlar geleneksel usta çırak ilişkisinin temel eğitim modeli olarak kullanılmasını imkânsızlaştırmıştır (Bektaş ve Horzum, 2014).

Yaşadığımız yüzyılda değişim ve gelişim çok hızlı olmaktadır. Nitekim 21. yüzyıl becerilerini dikkate alan otantik öğrenme, teoriden uygulamaya geçme adına kendine yer bulmaya başlamaktadır (Bektaş ve Horzum, 2014). Otantik öğrenme, temel ilke ve esaslarının belirlenmesi (Herrington, 2006) ile birlikte sistemleştirilmiştir. Oluşturulan temel ilke ve nitelikler, sonraki araştırmacılara yol gösterici olmuş ve planlanan etkinlikler bu ilke ve esaslara göre oluşturulmuştur (Lombardi, 2007).

Otantik öğrenmenin temel basamaklarından birisi de Vygotsky'nin kavram öğretimine dayanmaktadır (Bergen, 1993; Herrington ve Herrington, 2007; Kirana, 2014; Lasry, 2006).

2.1.5. Vygotsky'nin ve Piaget'in Otantik Öğrenmeye Katkıları

Vygotsky “Düşünce ve Dil” kitabında kavramları, ‘bilimsel’ ve ‘gündelik’ olmak üzere ikiye ayırmıştır (Vygotsky, 1998). Vygotsky’nin bilimsel kavramdan kastı, bugünkü anlamından çok farklıdır. Vygotsky’e göre bilimsel kavramlar somut değildir ve geleneksel değerlerden oluşmaktadır. Bilimsel kavramların soyutluluğuna, “savaş, barış, adalet ve benzeri” kavramları örnek teşkil etmektedir. Somut durumlarla karşı karşıya kalınıp, öğrenme gerçekleşiyorsa bu gündelik kavramın kapsamındadır. Gündelik kavramlara ise “anne, kardeş ve benzeri” kavramlar örnek teşkil etmektedir. Vygotsky, somut öğrenmelerin kavram oluşumunu ve kavram gelişimini etkilediğini belirtmiştir (Erdener, 2009; Lasry, 2006).

Bilimsel kavramlar tümdengelimlerle elde edilirken, gündelik kavramlar tümevarımla elde edilmektedir. Bilimsel kavramlar, soyut olduğu için eksik görülmektedir. Bir öğrenci okulda, savaş ve kölelik hakkında sorulan sorulara her ne kadar doğru cevap verebiliyor olsa da deneyim sahibi olmadıkları için yetersiz bir öğrenme gerçekleşmiştir (Nurkholida, 2018; Vygotsky, 1998).

Vygotsky, gündelik kavramların plansız ve bilinçsiz geliştiğini savunmaktadır. Örneğin; önceleri herkes kardeştir. Zamanla gerçekten kardeş olanlar ayırt edilir ve kardeş olmayanlar dışarıda tutularak, kardeş kavramı elde edilmiş olur (Ergün ve Özsüer, 2006). Piaget’e göre de gündelik kavramlar, sistemsiz, örtük ve kendiliğinden öğrenmeler sonucunda elde edilmektedir.

Vygotsky (1998)’e göre, okulda öğretilen soyut kavramlar, belli bir süre sonunda eğer deneyim halini alırsa, somutlaşmakta ve öğrenme gerçekleşmektedir. Gündelik kavramlar zaman almaktadır. Okulda öğretilen bilimsel kavramlar kısa sürede çocuğun belleğine yerleşirken, gündelik kavramlar ise zaman almaktadır. Her ne kadar çocuk gündelik kavramları biliyor olsa da bu kavramları kullanmayı öğrenmesi zaman içinde gerçekleşmektedir. Kavramlar çocuğun zihnine yerleştirilen ve hiç değişmeyen, herkes tarafından aynı olarak kabul edilen oluşumlar değildir (Vygotsky, 1998).

Vygotsky, çocuğun alacağı eğitim boyunca, kendilerini tanımaları, farkındalık oluşturmaları, öz bilinç sahip olmaya çalışması gibi konuların çok önemli olduğunu belirtmiştir. Bütün bunların gerçekleşmesi için ise başkalarının değil, bireyin kendisinin deneyim yaşaması gerektiğini ifade etmiştir (Ergün ve Özsüer, 2006). Bütün bunlardan yola çıkarak Vygotsky’nin görüşlerinin otantik öğrenmenin düşünsel zeminine büyük katkı yaptığı görülmektedir.

Piaget, öğrenmenin tam olarak gerçekleşebilmesi için bireyin doğal yaşantısının korunması ve kolaylaştırılması gerektiğini belirtmiştir. Bunun için Kohlberg ve Mayer

(1972), bazı önerilerde bulunulmuşlardır. Bu öneriler;

- Öğrencinin düşünme tarzı dikkate alınmalıdır.
- Çocuğun dönemsel gelişimine dikkat edilmeli ve uyaranlar çocuğun seviyesine uygun tasarlanmalıdır.
- Geleneksel öğretim tercih edilmemeli, öğrenciyi sosyalleştirecek ve işbirliğine yönlendirecek etkinlikler tercih edilmelidir.
- Öğrenciyi düşünmeye itecek karmaşık problem durumları verilmelidir.
- Öğrenciye verilen uyaranlar gerçek bağlamında verilmeli ve öğrenci süreçte aktif rol almalıdır.

Bunlardan hareketle otantik öğrenmenin ilke ve niteliklerinin Piaget'in görüşleriyle örtüştüğü görülmektedir (Özyürek ve Tuncer, 2003).

2.1.6. Otantik Öğrenmenin Yanlış Bilinen Noktaları

Otantik öğrenme yaklaşımında yanlış bilinen bazı noktalar bulunmaktadır. Bu noktaların ne olduğunu, Cronin (1993) "*Four misconceptions about authentic learning*" adlı çalışmasında şu şekilde sıralamıştır;

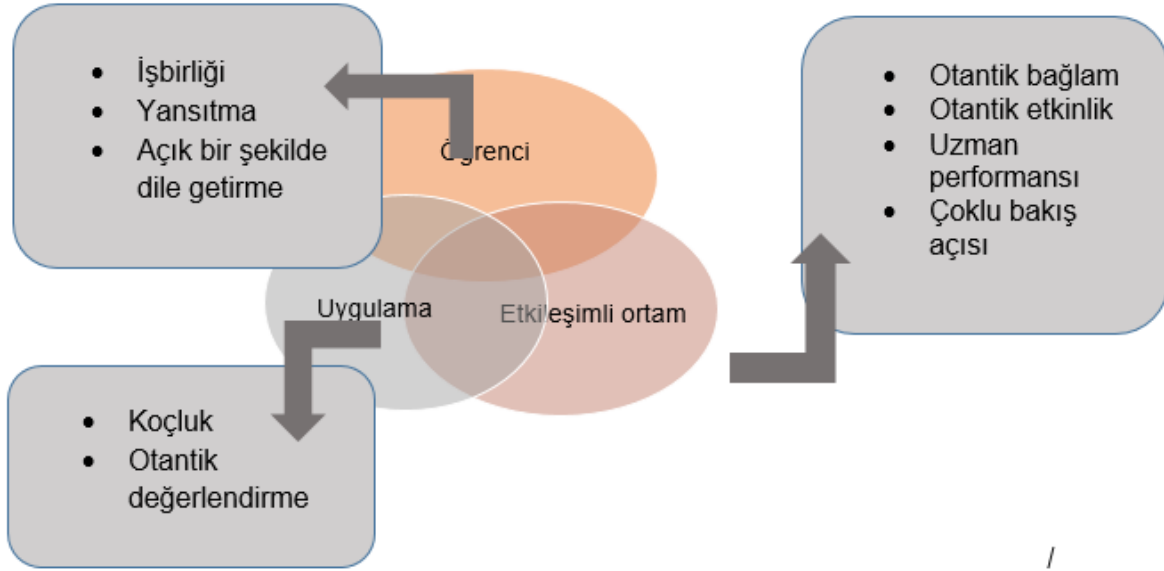
- Öğrenciye öğretilecek olanların, bütünüyle tek bir bağlam içerisinde verilmesi gerektiği algısı. Makalesinde bu duruma örnek olarak, "*İspanyolca öğrenmek için, İspanya'ya gitmek gerekmez*" cümlesini kullanmıştır.
- Otantik öğrenmenin gerçekleştirildiği ortamların her zaman eğlenceli olduğu, öğrenme ortamında bulunan öğrencilerin hep keyifli zaman geçirdiği algısı.
- Otantik öğrenme sürecini yürütmek ve değerlendirme yapmak için uzman olmak, lisans sahibi veya sertifikalı olma algısı.

Otantik görevlerin ustalık isteyecek kadar karmaşık görevlerden oluşmak zorunda olduğu algısı.

2.1.7. Otantik Öğrenme Temel Bileşenlerinin İlişkisel Gösterimi

Otantik öğrenme kavramının temelini; öğrenci, uygulama ve etkileşimli ortam kavramları oluşturmaktadır. Bu üç kavramdan yola çıkarak oluşturulan otantik öğrenmenin temel bileşenlerinin şematik gösterimi Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6. Otantik Öğrenmenin Temel Bileşenleri (Herrington ve Oliver, 2000; Herrington ve Kervin, 2007 ve Lombardi, 2007).



Şekil 6’da otantik öğrenmenin temel bileşenlerinin kavramsal ilişkisi görülmektedir. Otantik öğrenmenin oluşması için, öğrenci, uygulama ve etkileşimli ortamla, otantik öğrenmenin dokuz temel bileşenin ilişkili olması gerektiği ve otantik öğrenme de öğrencilerin aktif rol alıp, etkileşimli ortamda bulunması gerektiği görülmektedir.

2.1.8. Otantik Öğrenmenin Temel Bileşenleri

Otantik öğrenmenin dokuz temel bileşeni bulunmaktadır. Bu bileşenler, otantik bağlam, otantik etkinlik, uzman performansı, çoklu bakış açısı, işbirliği, yansıtma, açık bir şekilde dile getirme, koçluk ve otantik değerlendirmedir (Bektaş ve Horzum, 2014).

2.1.8.1. Otantik Bağlam

Metin Otantik öğrenmenin boyutları içerisinde uygulama çok önemli bir yere sahiptir. Uygulamalar yapılırken, gerçek dünya bağlamlarından yararlanmak esastır. Yapılandırmacı yaklaşımların tümünde olduğu gibi, otantik öğrenmenin amacı da öğrenciyi hayata hazırlamak için ortamlar oluşturulmalıdır. Nitekim öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için, deneyimlere ihtiyaç vardır. Deneyimler ise gerçek dünya bağlamları sayesinde elde edilmektedir (Wiggins, 1993).

Otantik bağlam, gerçek ortamın kendisi olabileceği gibi, ortamı temsil eden bir

simülasyonu da olabilir. Otantik bağlamda bulunması gereken temel özellikler, Horzum ve Bektaş (2014) tarafından şu şekilde sıralanmıştır;

- Otantik bağlamlar ya gerçek olmalı ya da gerçeğin bir temsili olmalıdır.
- Farklı bakış açılarını içerecek özellikte olmalıdır.
- Kendine özgü özelliklere sahip olması gerekmektedir.
- Birden çok disipline yönelik işlevinin olması gerekmektedir.

Otantik öğrenme ortamlarının otantik bağlamı içerdiğini gösteren temel nitelikleri Renzulli (1997) şu şekilde sıralamıştır;

- Katılımcıların dikkatini çekmelidir.
- Öğrencileri birden fazla çözümü olan problemlere yönlendirmelidir.
- Öğrencilerin sahip olduğu, tutumlar, becerileri, değerler ve inançlar üzerinde olumlu yönde değişim sağlayabilecek özellikte olmalıdır.
- Kazanımın doğasına uygun, alanın uzmanlarını, profesyonelleri sürece dahil etmelidir.

2.1.8.2. Otantik Etkinlik

Otantik etkinlikte; öğrencilerin süreçte aktif oldukları ve bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamak amacıyla gerçek hayatla bağlantılı problemler kullanılmaktadır (Horzum ve Bektaş, 2012). Gerçek dünyada karşılığı olan problem durumuna sahip olan otantik etkinlikler niteliklidir. Problem durumları, iyi tanımlanmamış olmalıdır. Açık şekilde verilen problem durumu öğrencinin düşünme becerilerine yeterli etkiyi göstermemektedir. Ayrıca problemler kendi içerisinde alt problemlere ayrılabilir özellikte olmalıdır. Problem durumlarında bulunması gereken bir diğer özellikte, problemin çözülebilir nitelikte olması gerektiğidir (Horzum ve Bektaş, 2014). Otantik etkinlikleri üretkenlik olarak nitelendiren Vanderbilt (1990), otantik etkinlik kapsamındaki problem durumlarının, bir ders saati sürecinde çözülebilecek kadar dar kapsamlı olmaması gerektiğini belirtmiştir. Eğer otantik etkinlikler gerçeğin kendisi değil de gerçeğin bir temsili olarak öğrencilere sunulmuşsa, bu durum öğrenciler tarafından biliniyor olmalıdır. Ayrıca öğrenciler tarafından otantik etkinliklerin yapılması sürecinde gerçekleştirilen araştırma, öğrencileri işbirliği yapmaya teşvik edici niteliklere sahip olmalıdır. Otantik etkinliklerde bulunması gereken temel nitelikler şu şekilde sıralanmaktadır (Herrington ve Oliver, 2002);

- Otantik görevler gerçek dünya bağlamlarından kopuk olmamalıdır.
- Otantik görevler sunulurken öğrencilere verilen problem durumları iyi

tanımlanmamış, karmaşık yapıda olmalıdır.

- Etkinlikler süresince öğrenciler karmaşık problemlerle yüz yüze getirilmelidir.
- Farklı bakış açılarını destekleyen kaynakların otantik görevlere yardımcı olmaları sağlanmalıdır.
- İşbirliğini destekleyen otantik etkinlikler tercih edilmelidir.
- Otantik görevler, farklı disiplinlerde çalışmaya açık olmalıdır.
- Otantik etkinliklerin yapısı, öğrencilerin kendilerini açıkça ifade etmesine olanak sağlamalıdır.
- Etkinliklerde süreç ve değerlendirme tümleşik olmalıdır.
- Ortaya çıkacak olan ürünün anlamlı olması amaçlanmalıdır.
- Ürün çeşitliliğine ve birçok çözüme ulaşma yoluna sahip özelliklerde olmalıdır.

2.1.8.3. Uzman Performansı

Otantik etkinlikler yapılırken uzman konumunda çoğunlukla öğretmenler yer almaktadır. Ancak etkinliğin amacına göre öğretmenler dışında, farklı uzmanlardan da yararlanılabilmektedir. Çünkü otantik öğrenmenin temel amaçları içerisinde yer alan gerçek dünya bağlamlarıyla öğrencilerin buluşturulması esnasında, gerçek dünya bağlamında etkin rol alan uzmanlarla etkileşimde bulunmak oldukça önemlidir (Bektaş ve Horzum, 2014). Otantik etkinliğin hedeflerinden birisi de uzmanlardan yararlanılarak bilişsel çıraklık yapılması, onların deneyimlerinden ve önerilerinden yararlanılması ve uzmanmışçasına süreçte yer alınmasıdır. Otantik öğrenme sürecinde uzmanlarla iletişime geçilerek onlardan yararlanılması gerekmektedir (Aynas, 2018). Uzmanlarla iletişim kurma kanallarından olan e-öğrenme ortamlarının önemine değinen Herrington, Reeves ve Oliver (2014) öğrencilerin uzman performansını modelleyerek sürece katılması gerektiğini belirtmişlerdir.

2.1.8.4. Çoklu Bakış Açısı

Herrington ve Kervin (2007) otantik öğrenme ortamlarının öğrencilere tek boyutlu ve sığ bakış açısı yerine, çok boyutlu ve derin bir bakış açısı sunması gerektiğini vurgulamışlardır. Böylece birçok kaynağa erişim sağlama kaygısı güdecek olan öğrenciler, araştırma yaparken daha derin ve ayrıntılı incelemelerde bulunabilme imkânı elde etmekte ve üzerinde çalıştıkları problem durumuyla ilgili farkındalık kazanma olanağına sahip olabilmektedirler (Bektaş ve Horzum, 2014). Köksal (2019)'a göre, öğrencilerin bu sayede kazanacağı nitelikler aracılığıyla üst düzey düşünme becerilerinin olumlu yönde etkilendiği

görülmektedir. Çoklu bakış açısı bileşeninin tam anlamıyla sağlanabilmesi için görevler yapılırken işbirliği içinde olunması gerekmektedir. Öğrencilerin kendi görüşlerini açık bir şekilde ifade etmeleri, zengin ve farklı bakış açılarına ulaşma imkânı sağlayacaktır (Bektaş ve Horzum, 2014).

2.1.8.5. İşbirliği

Pullu (2019); Gündoğan, (2017); Lombardi (2007) otantik öğrenme etkinliklerinin uygulanma sürecinde işbirliği içinde çalışılmasının elde edilen bilgi ve anlamın ortaya çıkmasında esas alındığını belirtmişlerdir. İşbirliği ve uygulamaların sosyal yapıdaki ortamlarda yapılması otantik öğrenmenin temelinde yer almaktadır. Gerçek dünya bağlamlarında tek başına çalışmak, gerçek bilgiye erişmekte yetersiz kalmakta ve erişim çok zor olmaktadır (Lombardi, 2007). Bektaş ve Horzum (2014) sürecin başından itibaren son aşamasına kadar işbirliği esas alınarak çalışmanın gerekliliğini vurgulamışlardır.

2.1.8.6. Yansıtma

Yansıtma bileşeninde, öğrenciler anlamlandırarak yapılandırdıkları bilgileri, kişisel bakış açıları ile ifade etmektedirler (Nas, 2020). Öğrencilerin otantik etkinlikler aracılığıyla anlamlandırıp yapılandırdıkları bilgiyi ne kadar elde ettikleri, kazanımı ne kadar içselleştirdikleri yansıtma bileşeni sayesinde ortaya çıkmaktadır. Bu bileşen sayesinde öğrencinin elde ettiği bilginin niteliği hakkında fikir edinilebilmektedir (Bektaş ve Horzum, 2014). Lombardi (2007) otantik öğrenme de yansıtma basamağının tam olarak gerçekleşebilmesi için öğrencilere tartışma ortamının sunulması gerektiğini belirtmiştir.

2.1.8.7. Açık Bir Şekilde Dile Getirme

Otantik öğrenme sürecine katılan bireyler öğrendiklerini ve öğrendikleri hakkındaki kişisel fikirlerini bir toplulukta açıklamaktadırlar (Bektaş ve Horzum, 2014). Amaç öğrencilerin otantik öğrenme süreci boyunca yapılandırdığı bilgiler hakkında kendini açıkça ifade etmesini sağlamaktır. Öğrencilerin kendini açıkça ifade etme bileşeninin de yüz yüze olma şartı yoktur. Öğrenciler kendilerini ifade ederken, telefon, yazılı materyaller, görüntülü konuşma, sergiler, çevrimiçi etkinlikler ve benzeri iletişim kanallarını da kullanabilmektedirler (Herrington ve Kervin, 2007). Herrington ve Oliver'a (2000) göre, açıkça ifade etme bileşeni, öğrencilerin, otantik görevlerden kazanılan deneyimleri gerçek bağlamında ya da bu bağlamın temsili olan bir ortamda açık bir şekilde dile getirmesidir.

2.1.8.8. Koçluk

Koçluk bileşeninde öğretmen rehber konumundadır. Öğretmen öğrencilerine koçluk yaparak, yapılandırılmış destekte bulunmaktadır (Bektaş ve Horzum, 2014). Gelenekçi yaklaşımlarda öğrenciler süreçte aktif rol almamakta, öğretmen ise bilgi aktarma görevini üstlenmektedir. Yenilikçi yaklaşımların tümünde olduğu gibi otantik öğrenme yaklaşımında da öğrenci aktif rolde ve bilgiye kendisi ulaşmaya çalışan, ulaştığı bilgilerden yeni bilgiler inşa eden konumundadır. Öğretmen bilgi aktarıcı değildir. Dolayısıyla otantik öğrenme de koçluk görevini üstlenen öğretmenin rehberliği ve yapılandırılmış desteği oldukça önemlidir (Bektaş ve Horzum, 2014). Öğretmen koçluk yaparken, ihtiyaç halinde öğrencilere nasıl ilerlemeleri gerektiğini anlatmalıdır (McLellan, 1996; Herrington, 2006). Öğrencilere verilen yapılandırılmış destek, sürecin ilk zamanlarında çok fazlayken, süreç ilerledikçe yavaş yavaş azaltılmalıdır. Çünkü otantik tecrübeler edinen öğrenciler, süreç ilerledikçe yardıma ihtiyaç duymadan görevleri yerine getirerek bilgiye ulaşabilmelidir (Pullu, 2019). Otantik öğrenme sürecinde yapılandırılmış desteği verme görevi her ne kadar öğretmen de olsa, süreçte aktif rol alan öğrencilerde, arkadaşlarına rehberlik ederek, koçluk yapabilmektedirler (Bektaş ve Horzum, 2014).

2.1.8.9. Otantik Değerlendirme

Otantik değerlendirme, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin (çoktan seçmeli, yazılı sınav ve benzeri) aksine öğrencileri, gerçek dünya bağlamlarında veya gerçek dünya bağlamlarının temsiliinde bulunan problem durumlarını fark ederek çözmeye çalışmalarını amaç edinmektedir (Moon, Brighton, Callahan ve Robinson. Akt: McIntosh, 2014). Newman, Wehlage ve Secada (1995), otantik öğrenmenin kendine has özellikleri ve çok boyutlu olmasından dolayı, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Otantik öğrenme de yalnızca sonuç değil, sürecin her aşaması önemlidir. Oysa geleneksel değerlendirme yöntemleri sadece sonuca yönelik değerlendirme yapmaktadır. Dolayısıyla otantik değerlendirme bütün süreci değerlendirmeyi amaçlayan çok boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır (Bektaş ve Horzum, 2014). Otantik değerlendirme, öğretmenlerin yanı sıra, sürece katılan uzmanlar ve öğrenciler tarafından da yapılmalıdır. Başarılı bir otantik değerlendirmenin gerçekleşebilmesi için, öğrencilerin öğrendiklerini yapılandırmaları, bilgiyi sorgulamaları gerekmekte ve gerçek dünya bağlamlarında edindikleri değerlere ihtiyaç

duyulmaktadır (Lombardi, 2007). Otantik değerlendirme yapılırken kullanılabilir on temel özellik vardır (Reeves, Herrington ve Oliver, 2002). Bunlar;

- Gerçek dünya bağlamları ile bağlantılı değerlendirme
- Tanımı ayrıntılı yapılmamış problem durumunu temele alma
- Sürekli araştırma
- Zengin kaynaklar ve çoklu bakış açısı
- İşbirliği
- Yansıtma
- Disiplinler arası çalışma
- Çok boyutlu değerlendirme
- Orijinal ürünler
- Özgün sonuç ve çeşitli yorumlar.

2.1.9. Otantik Öğrenme Modelleri

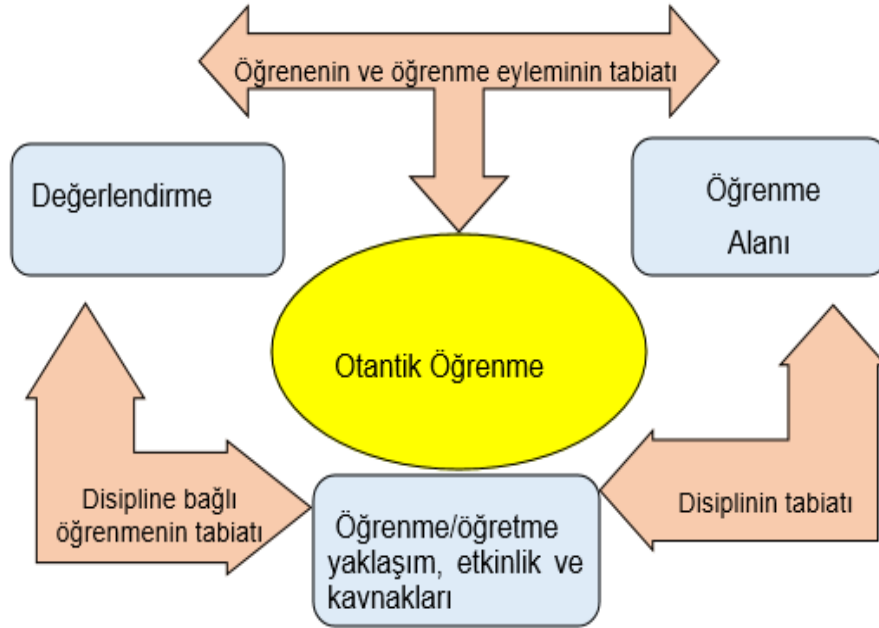
Otantik öğrenmenin uygulanmasında farklı önerilere sahip altı tür otantik öğrenme modeli bulunmaktadır (Yahaya, Rasul ve Yasin, 2017). Bu modeller şu şekilde sıralanmaktadır;

- Stein, Isaacs ve Andrew modeli (2004)
- Lombardi modeli (2007)
- Webb modeli (2009)
- Herrington, Reeves ve Oliver modeli (2009)
- Revington modeli (2012)
- Parker, Maor ve Herrington modeli (2013)

2.1.9.1. Stein, Isaacs ve Andrew Modeli

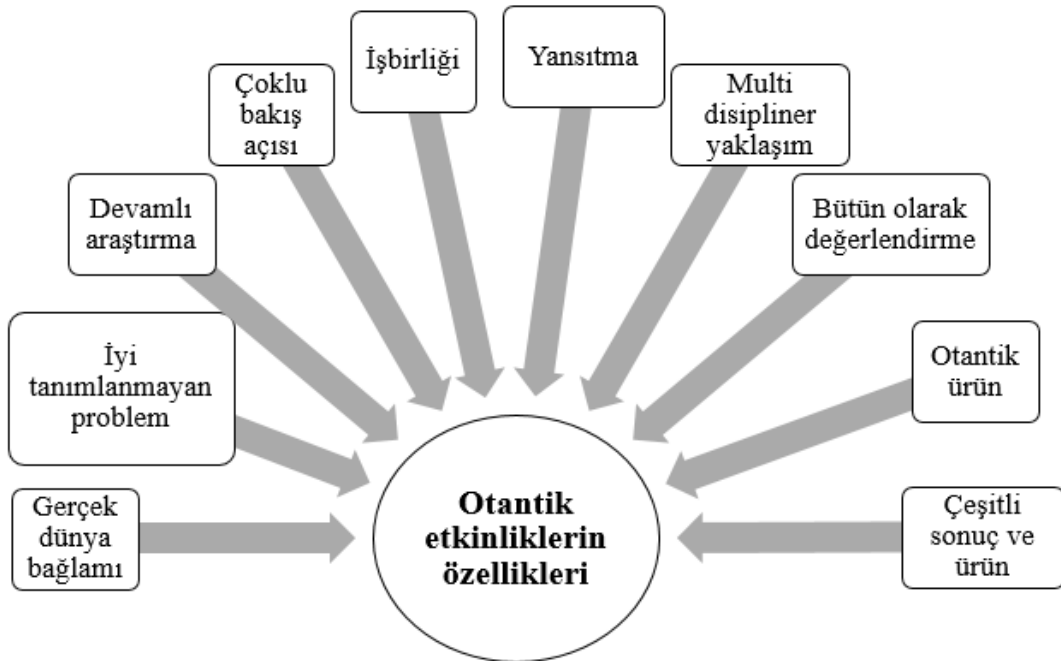
Gerçek bir otantik etkinliğin oluşturulabilmesi için üç temel unsur ortaya koyan Stein, Isaacs ve Andrew, (2004) bu unsurları destekleyen üç boyut olduğunu belirtmişlerdir. Söz konusu unsurlar ile boyutlar arasındaki kavramsal ilişki Şekil 7’de sunulmuştur.

Şekil 7. Stein, Isaacs ve Andrew Modeli (Stein, Isaacs ve Andrew, 2004).



2.1.9.2. Lombardi Modeli

Şekil 8. Lombardi'nin Ötantik Öğrenme Modeli (Lombardi, 2007)



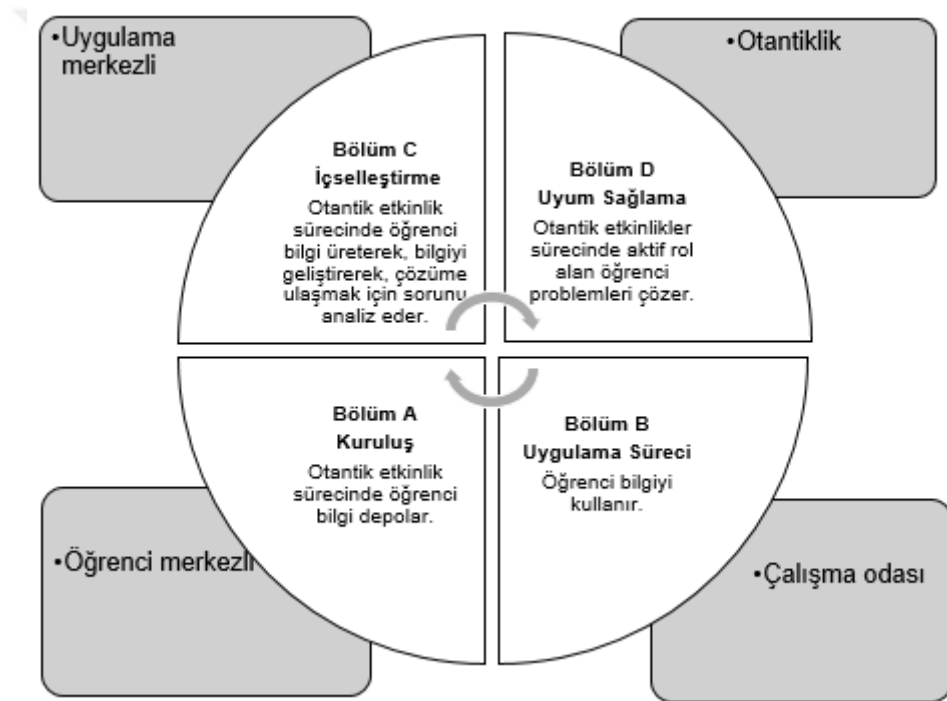
Herrington ve Oliver (2000)'in geliştirdiği temel ilkelerden yola çıkarak, oluşturulan

bu otantik öğrenme uygulamasında otantik öğrenmenin gerçekleşmesi için on ilke olduğu vurgulanmıştır (Lombardi, 2007).

2.1.9.3. Webb Modeli

Bir matris şeklinde tasarlanan Webb modeli, dört temel bölümden oluşmaktadır. Piaget'in yapılandırmacılık ile ilgili fikirlerini temele alan bu modelde, A bölümünden D bölümüne kadar bilgiyi inşa etme süreciyle oldukça benzerdir. Kuruluş, uygulama süreci, içselleştirme ve uyum sağlama olmak üzer dört temel boyuttan oluşan otantik öğrenme modeli Şekil 9'da sunulmuştur.

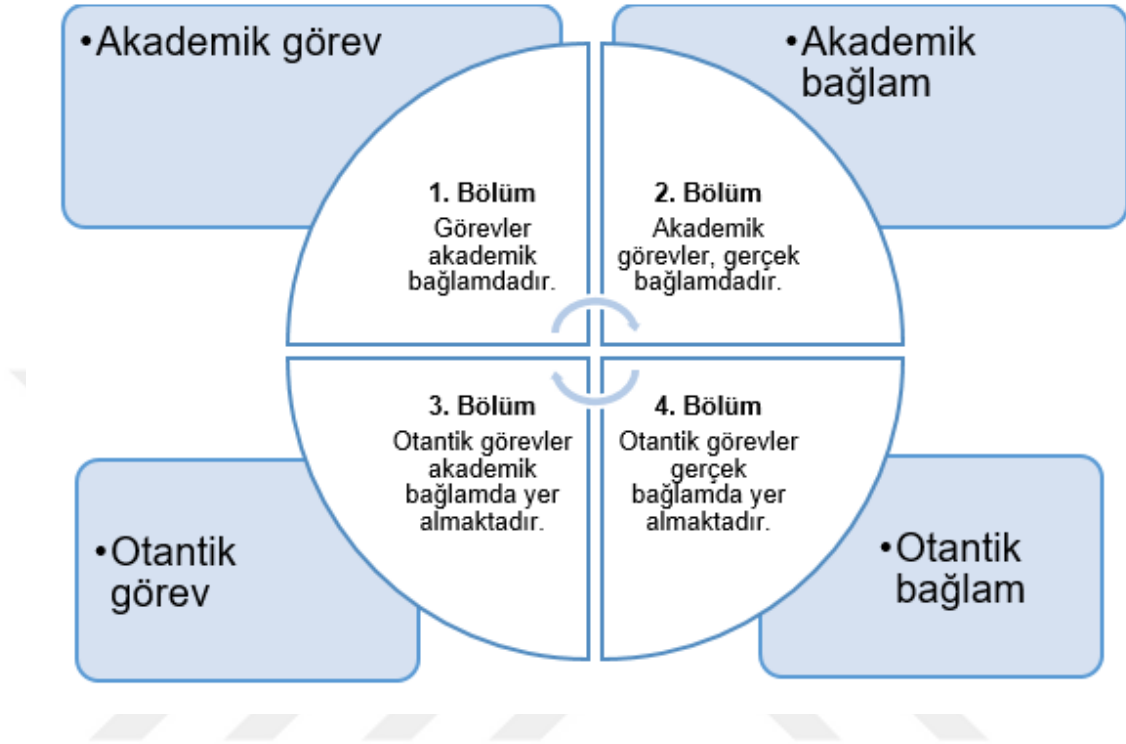
Şekil 9. Webb Modeli (Yahaya, Rasul ve Yasin, 2017)



2.1.9.4. Herrington, Reeves ve Oliver Modeli

Otantik öğrenmenin temel niteliklerinden hareketle oluşturulan bu modele ait dört temel bölümden oluşmaktadır. Akademik görevlerden otantik sonuçlara ulaşmayı amaç edinen bu model aynı araştırmacılar tarafından önceki çalışmalardan yola çıkılarak oluşturulmuştur. Bu modelin şematik gösterimi Şekil 10'da verilmiştir.

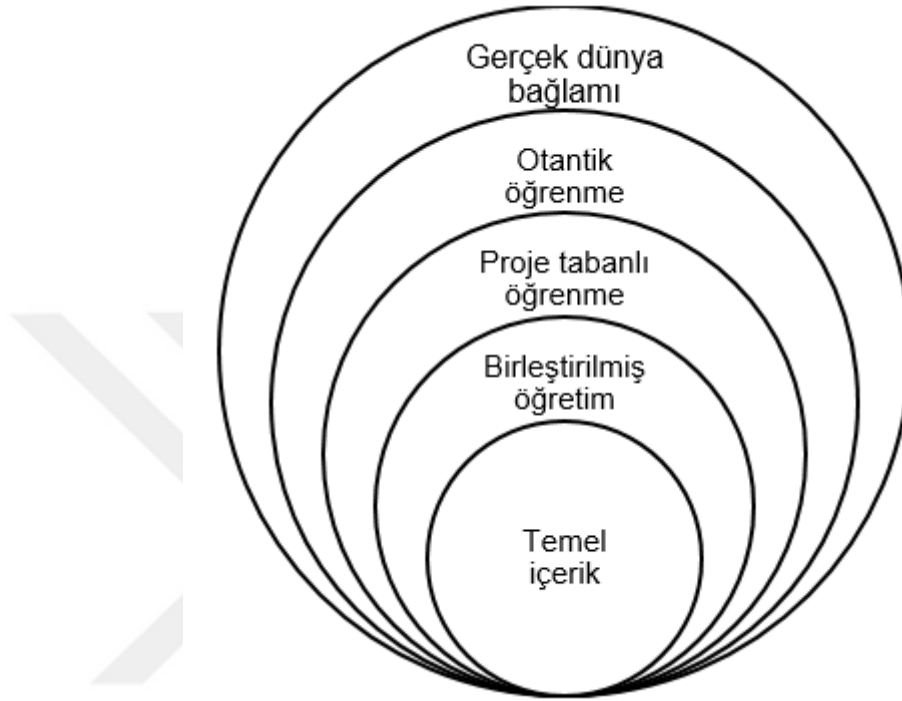
Şekil 10. Herrington, Reeves ve Oliver Modeli (Herrington, Reeves ve Oliver, 2009)



2.1.9.5. Revington Modeli

Gerçek dünya bağlamlarını içeren etkinlikleri otantik öğrenmenin temeline alan Revington, (2012) öğretmenin sürecin başlarında daha aktif olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler süreç ilerledikçe alışmakta ve öğretmen süreç ilerledikçe arka plana kaymaktadır. Bu modelde diğer otantik öğrenme modellerinden farklı olarak, öğrencilerin sosyalleşmesine ve işbirliği gerektiren çalışmalara daha fazla önem verilmektedir. Revington modelinin temel hareket noktası proje temelli öğrenmedir (Revington, 2012). Modele ait şematik gösterim şekil 11’de sunulmuştur.

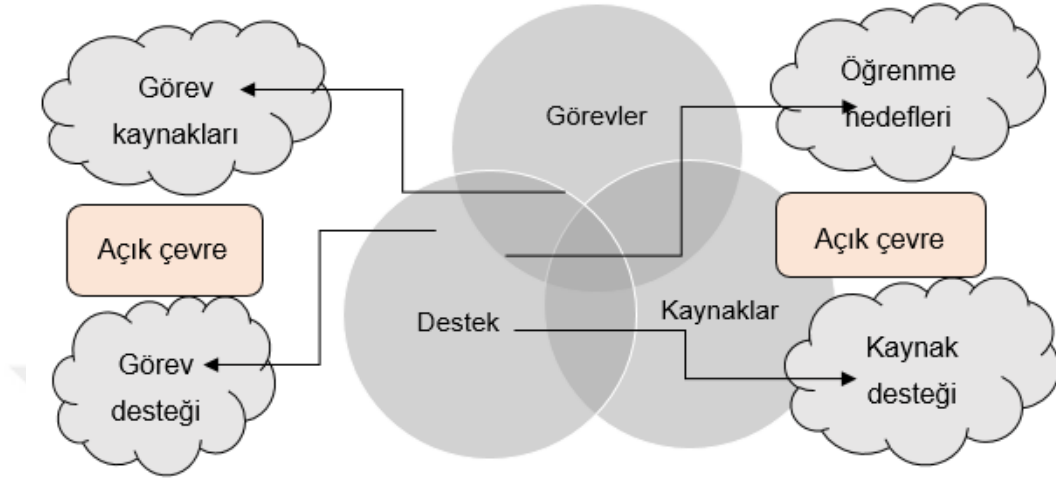
Şekil 11. Revington Modeli (Revington, 2012)



2.1.9.6. Parker, Maor ve Herrington Modeli

Bu otantik öğrenme modelinin temelini kaynak, destek ve otantik görevlerin dinamik ilişkisi oluşturmaktadır. Öğrenciden, amaçlar doğrultusunda ilerleyerek otantik öğrenmeye ulaşması istenmektedir. Parker, Maor ve Herrington (2013) tarafından oluşturulan bu modelde, öğrenenin bulunduğu sosyal çevre, gerekli kaynaklar ve öğrencilere verilen görevlerin özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu modelin şekilsel gösterimi Şekil 12’de sunulmuştur.

Şekil 12. Parker, Maor ve Herrington Modeli (Parker, Maor ve Herrington, 2013)



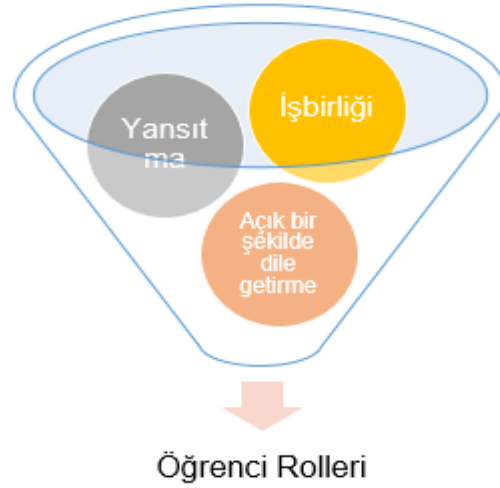
Otantik öğrenme yaklaşımıyla ilgili oluşturulan modeller yukarıda sunulmuştur. Bu modellerin kullanıldığı otantik öğrenmenin en önemli paydaşları öğrenci, öğretmen ve ortamdır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin rollerinin ne olduğuna, otantik öğrenme ortamlarının nasıl olması gerektiğine ise aşağıdaki kısımda yer verilmiştir.

2.1.10. Otantik Öğrenmenin Paydaşları

2.1.10.1. Otantik Öğrenme Yaklaşımında Öğrenci Rolü

Herrington ve Oliver, (2000) otantik öğrenme etkinliklerine katılan öğrencilerin işbirliği yapma, yansıtma ve yapılandırdıklarını açık bir şekilde ifade etme olmak üzere üç temel rolü olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci rollerinin şekilsel gösterimi Şekil 13'te verilmiştir.

Şekil 13. Otantik Öğrenme Yaklaşımında Öğrenci Roller (Herrington ve Oliver, 2000)



Otantik öğrenme etkinliklerine katılan öğrencilerin rolleri kısaca şu şekilde ifade edilmektedir;

İşbirliği: otantik öğrenme etkinliklerinin kendine özgü özelliklerinden birisi de grup halinde çalışmayı esas almasıdır. Otantik etkinliklerde işbirliği içinde çalışılması, öğrencilerde dayanışma, sorumluluk alma, görev bilinci kazanma gibi değerleri desteklemektedir (Bektaş ve Horzum, 2014).

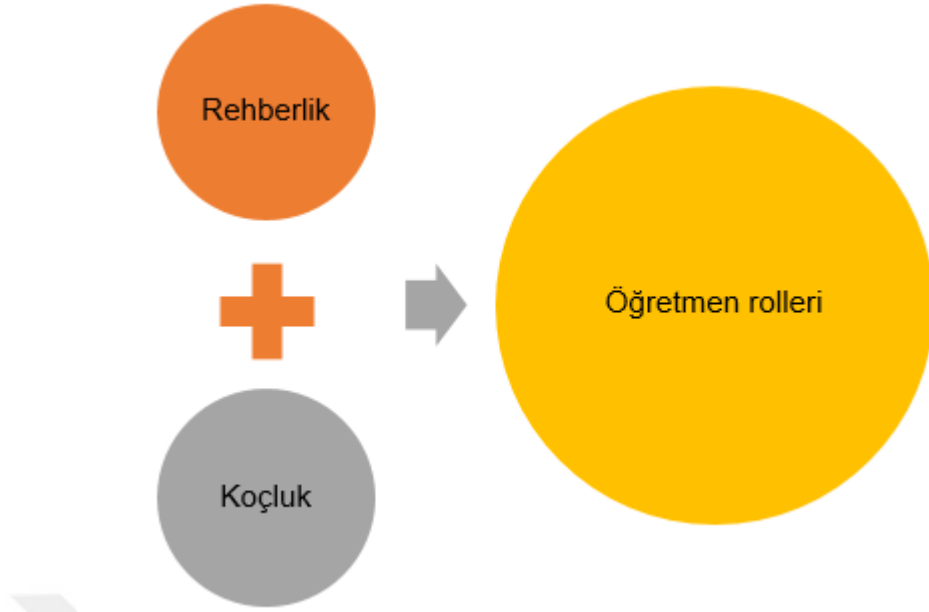
Yansıtma: Lombardi (2007)'ye göre otantik öğrenme etkinliklerinden elde edilen bilgi, deneyim ve becerilerin, gerçek yaşamda kullanılabilecek nitelikte olmalıdır. Öğrenciler tarafından otantik öğrenme ortamlarında özümsevenek yapılandırılan bilgiler, yine öğrenciler tarafından gerçek yaşamla ilişkilendirilmelidir.

Açık Bir Şekilde Dile Getirme: Otantik etkinliklere katılan öğrenciler, yapılandırarak içselleştirdikleri bilgilere ve oluşturdukları ürünlere yönelik bakış açılarını açık bir şekilde ifade etmelidirler (Bektaş ve Horzum, 2014).

2.1.10.2.Otantik Öğrenme Yaklaşımında Öğretmen Rolü

Öğretmen, otantik öğrenme etkinliklerine katılan öğrencilere, tanımı iyi yapılmayan, gerçek yaşamın içerisinde ya da gerçek yaşamda karşılığı olan problem durumlarını sunmaktadır (Wallace, 2014). Otantik öğrenme sürecinde öğretmen, koçluk ve rehberlik iki ana role sahip olmalıdır (Herrington, Reeves, Oliver, 2014). Öğretmen rollerine ilişkin şema Şekil 14'te verilmiştir.

Şekil 14. Otantik Öğrenme Yaklaşımında Öğretmen Roller (Herrington, Reeves, Oliver, 2014)



Öğretmen rolleriyle ilgili açıklamalar kısaca şu şekildedir;

Koçluk: Geleneksel eğitim anlayışının aksine otantik öğrenme yaklaşımında öğretmen öğrencilere bilgiyi sunan konumunda değil, koçluk yapan ve yapılandırılmış destek veren kişi konumundadır (Bektaş ve Horzum, 2014). Herrington ve Kervin'e (2007) göre öğrencilere koçluk sunan öğretmen, sürecin başında daha aktif roldeyken, süreç ilerledikçe daha pasif konuma geçmektedir. Bunun nedeni ise öğrencilerin zaman geçtikçe sürece alışmaları ve daha az desteğe ihtiyaç duymaları gerektiğidir.

Rehberlik: Öğretmen koçluk rolünün yanında, rehberlik rolünde üstlenmektedir (Herrington, 2006). Koçluk, sürecin sonlarına doğru azalırken, rehberlik ihtiyaç olması durumunda sürecin her anında devam etmektedir. Otantik öğrenme sürecinde rehberlik sadece öğretmenlere has bir rol değildir. Süreçte aktif rol oynayan deneyimli öğrenciler ve uzmanlarda rehberlik yapabilmektedirler (Bektaş ve Horzum, 2014).

2.1.10.3. Otantik Öğrenme Yaklaşımında Ortamın Özellikleri

Otantik öğrenme etkinliklerinin gerçekleştiği ortamın özellikleri de en az otantik öğrenmenin paydaşları olan öğretmen ve öğrenci kadar önemlidir (Lombardi, 2007). Otantik öğrenme ortamlarında bulunması gereken genel özellikler Şekil 15'te verilmiştir.

Şekil 15. Otantik Öğrenme Etkinliklerinde Ortamın Özellikleri (Bektaş ve Horzum, 2014)



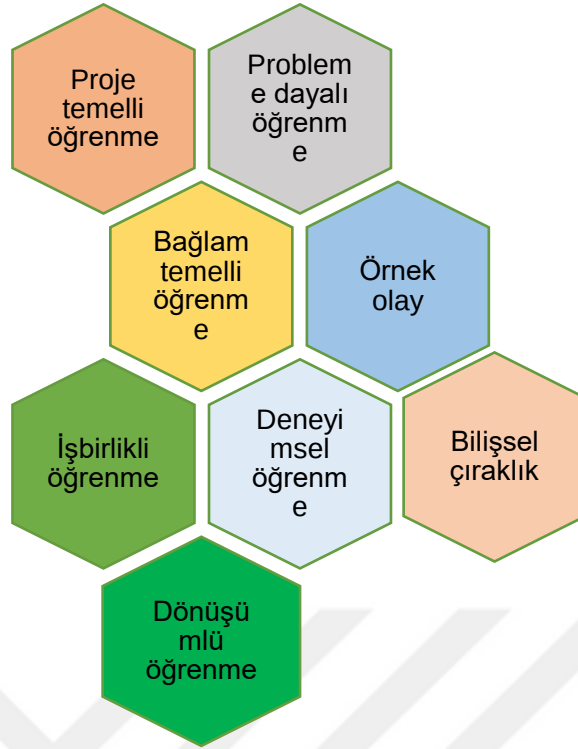
Öğrencinin merkeze alındığı bu ortamlar, öğrencileri hayata hazırlamaktadır (Wiggins, 1993). Revington (2012), otantik öğrenme etkinliklerinin ufkunun, okul duvarlarına sığmayacak kadar geniş olduğunu belirtmiştir. Gerçek dünya bağlamlarına ulaşmayı hedefleyen otantik öğrenme ortamları, bu bağlamlarla iç içe olabileceği gibi (doğa, çiftlik, park, atölye ve benzeri), gerçek dünya ortamlarının bir temsili de olabilmektedir (Bektaş ve Horzum, 2014).

Renzulli (1997) otantik etkinlik ortamlarının, öğrencilerin beceri, tutum ve davranışlarında olumlu değişikliğe katkı sağlayacak ve öğrencinin ilgisini canlı tutacak şekilde düzenlenmesi veya seçilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

2.1.11. Benzer Yaklaşımlar

Otantik öğrenme yaklaşımında olduğu gibi, temellerini yapılandırılmacılığa dayandıran birçok öğretim yöntemi bulunmaktadır. Bu yöntemler, çözülmeyi bekleyen bir problemten, bir durumdan veya bir bağlamdan yola çıkarak oluşturulmuştur (Duffy ve Jonassen, 1992). Ortak temellere dayanan bu yaklaşımlarla ilgili ayrıntılı açıklamalar ve otantik öğrenme yaklaşımından farklarının ne olduğu aşağıda sunulmuştur. Otantik öğrenmeye benzeyen bu yaklaşımlar Şekil 16'da gösterilmektedir.

Şekil 16. Otantik Öğrenme Yaklaşımına Benzeyen Öğretim Yöntemleri



2.1.11.1. Proje Temelli Öğrenme

Temellerini, Dewey'in yirminci yüzyılın başlarında oluşturduğu eğitim kuramlarından alan Proje Temelli Öğrenme (PTÖ), öğrencilerin gerçek dünyaya benzer ürünler ortaya çıkarmasını amaçlamaktadır (Demirel, 2005). PTÖ'de, öğrenciler projeler yoluyla özgün tasarımlar yaparak, anlamlı bilgiye ulaşmayı hedeflemektedir (Cengizhan, 2007). Otantik öğrenme yaklaşımı içerisinde de kullanılabilen PTÖ, Şahin ve Öztürk (2009)'e göre öğrencileri karmaşık problemleri birlikte çalışarak çözmeye teşvik etmektedir. Öğretmenler rehberlik yapmakla görevini üstlenirken, öğrenciler ise araştırmacı ve problem çözücü olarak aktif role sahiptirler (Angın, 2013).

Krauss ve Boss'e, (2012) göre PTÖ'nin üç temel özelliği;

- Öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirmeleri çoğunlukla öğrencilerin kontrolündedir.
- Çözülmesi gereken problem ve anlaşılması gereken durumlar öğrenciden bağımsız düşünülemez.
- Problem durumları karmaşıktır. Öğrencilere basit bir cevapla çözüme kavuşturulabilecek problemler sunulmamalıdır şeklinde sıralanmaktadır.

PTÖ'nin otantik öğrenmeyle kesişen yönlerine bakıldığında, PTÖ'nin otantik öğrenme etkinliklerini desteklediği, ancak otantik öğrenmeden farklı olduğu görülmektedir. Kan ve

Küçük, (2019); İneç, (2017); Bektaş ve Horzum (2014), PTÖ'yü otantik öğrenme yaklaşımı içerisinde kullanılan özel bir uygulama olarak nitelendirmektedirler.

2.1.11.2.Probleme Dayalı Öğrenme

Temelleri, Dewey'in görüşlerine dayanan probleme dayalı öğrenme (PDÖ), öğrencilerin gerçek yaşamda karşı karşıya kalabilecekleri problemlere çözüm üretmeye çabalayan bir yaklaşımdır. Öğrencilerin sorgulama, araştırma, iletişim kurma gibi becerilerini geliştirme amacı vardır (Taşkesenligil, Şenocak ve Sözbilir, 2008).

PDÖ'de problemlerin gerçek yaşamda karşılığı olmalıdır. Öğrencilerin çözüm bulması için seçilen bu problem senaryoları öğrencilerin seviyesine uygun olmalıdır. Öğretmen rehberlik yaparak öğrencilerin aktif katılımını sağlamak ve öğrencileri sorumluluk almaya teşvik etme çabasıdır (Selçuk ve Şahin, 2008). Chung ve Chow, (2004) PDÖ'de öğrencilerin rolünün, araştırmak, elde ettikleri bilgiyi paylaşmak ve çözüm önerisi geliştirmek oluğunu ve PDÖ sürecinin, rehberlik yapan öğretmen ve süreçte aktif rol alan akranlar tarafından verilen dönütler aracılığıyla devamlı gözden geçirildiğini belirtmişlerdir.

PDÖ'nün otantik öğrenme yaklaşımıyla birçok benzer yönünün olduğu görülmektedir. Birçok noktada otantik öğrenmeyle kesişen PDÖ tam olarak otantik değildir. Otantik öğrenmenin bir alt boyutu olarak ele alınmaktadır (Kan ve Küçük, 2019). Otantik öğrenme sadece probleme dayalı olamayacak kadar geniş kapsama sahiptir. Ayrıca, otantik öğrenme de etkinliklerinde ortaya çıkacak olan ürün ve özellikleri önceden kestirilemezken, PDÖ'de planlama önceden yapılabilmektedir (Roach, Tilley ve Mitchell, 2008).

2.1.11.3.Bağlam Temelli Öğrenme (Yaşam Temelli Öğrenme)

Anlaşılması ve öğrenilmesi zor olan kavramların, gerçek yaşamla ilişki kurularak kalıcı öğrenmelerin hedeflendiği, süreçteki sorumluluğun öğrencide olduğu bir yaklaşımdır (Demircioğlu ve Özdemir, 2019). Hırça (2012) ise bağlam temelli öğrenmeyi (BTÖ), günlük yaşamdan seçilerek alınan örneklerle bilimsel kavramların öğrencilere aktarılması olarak tanımlamaktadır. Bilimsel bilgilerin günlük yaşamla bağlantı kurularak öğrencilere sunulması, öğrencilerin kavramları içselleştirmesi ve gerçek yaşama aktarabilmeleri açısından kolaylaştırıcı olmaktadır (Ayvacı, Sibel ve Dilber, 2016). Acar ve Yaman (2011) teorik bilginin deneyimlerle gerçek yaşama aktarılmasının BTÖ yaklaşımıyla gerçekleştirilebileceğini vurgulamışlardır.

BTÖ'nin en önemli hedefi seçilen bağlamların uygunluğudur. Öğrenciye yabancı olan

bağlamlar tercih edilmemelidir. Öğrenci, bağlamlar sayesinde dikkatini kavram üzerinde toplayabilmeli ve bağlam öğrenci tarafından anlaşılabilir olmalıdır (Bülbül ve Matthews, 2012).

Hırça'ya (2012) göre BTÖ, otantik öğrenmeye benzer birçok yanı olmasına rağmen, sadece bilimsel kavramların öğrenilmesini amaç edinmektedir. Otantik öğrenme etkinliklerinde, BTÖ'den yararlanılabilir.

2.1.11.4.Örnek Olay

Örnek olay, genellikle çatışmaları, ikilemleri ya da çözümü karmaşık olan problemleri barındıran, bağlamsal durumların temsili olan öykü ve senaryolar olarak tanımlanmaktadır (Davis, 1993). Kolay anlaşılabilir durumlardan karmaşık senaryolara kadar çeşitli şekillere bürünebilen örnek olay çalışmaları, tekli ya da çoklu örnek olay olarak sunulabileceği gibi gerçek sorunlara veya kişisel tecrübelerle dayalı simülasyonlar şeklinde de sunulabilmektedir (Miguel, 2005). McLellan (2004) örnek olaylarda yer alan açık uçlu hikayelerin yapısının açık uçlu ve birden çok bakış açısını barındırması gerektiğini vurgulamıştır. Örnek olaylar aracılığıyla öğrencilere, yaşamlarına ait bir kesit sunularak, sınıf ortamında aktif öğrenme gerçekleştirilmektedir (Doğan-Kahtalı, Toptal, Anaç ve Kılınç, 2020). Uluyol ve Güyer (2014) örnek olay yöntemini, sistematik biçimde kurgulanan örnek olayların içerisindeki karmaşık problemleri çözmeye çalışan öğrencilerin merkezde olduğu bir öğretim yöntemi olarak tanımlamıştır.

Örnek olay yönteminin niteliklerine, hedeflerine, bu hedeflere ulaşmak için izlenen yola bakıldığında otantik öğrenme yaklaşımıyla benzerlikleri olduğu görülmektedir. İki anlayış arasındaki en önemli benzerlik, gerçek yaşam durumlarını ve bu durumlardan oluşturulan problemleri hedef almaları ve gerçek yaşamla ilişkili problemleri çözmeyi amaç edinmeleridir. Bütün bunlara rağmen, örnek olay yönteminin, otantik öğrenmeyle aynı olduğu söylenemez. Örnek olay yöntemi, otantik öğrenmenin bileşenlerinden çoğunu içermemektedir. Örnek olay yöntemi, otantik öğrenme etkinliklerinde kullanılabilecek bir yöntemdir (Bektaş ve Horzum, 2014).

2.1.11.5.Deneyimsel Öğrenme

Her bireyin farklı öğrenme özelliklerinin olduğunu savunan Kolb'un öğrenme teorisinden hareketle oluşturulan deneyimsel öğrenme, gerçek hayat deneyimlerinden faydalanılarak, öğrencilerin bilgileri anlamlı bir şekilde yapılandırarak öğrenmeyi

gerçekleştirmeleridir (Özdemir, 2015). Kolb, öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinmesi ve buna göre hareket edilerek deneyimlerin planlanması ile eğitimin daha kaliteli olacağını savunmaktadır. Deneyimsel öğrenmenin ortaya çıkmasıyla, öğrenme süreci, ‘oku, öğren, ezberle, kullan’ çerçevesinden çıkarak, ‘fark et, gör, deneyimle, aktar’ çerçevesine bürünmüştür (Uğurlu, 2012).

Deneyimsel öğrenmede de otantik öğrenmede olduğu gibi gerçek dünya bağlamları ele alınmaktadır ve bu açıdan iki öğrenme yaklaşımının da benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak otantik öğrenme yaklaşımında etkinlikler öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzenlenmemektedir. İşbirliği ve grup çalışmaları otantik öğrenme etkinliklerinde oldukça önemli yere sahiptir. Deneyimsel öğrenmede etkinlikler planlanırken gerçek bağlamların yanı sıra soyut etkinliklere de yer verilebilmektedir. Fakat otantik öğrenme de bu durum söz konusu değildir. Bütün bunlardan hareketle deneyimsel öğrenmenin, otantik öğrenme ile farklılık gösterdiği görülmektedir (Baştürk, 2019).

2.1.11.6. İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme yöntemi; öğrencilerin bilgilerini, kavramalarını, uygulama becerilerini ve genel başarılarını artırmak amacıyla, öğrencilerin süreçte aktif rol oynadığı, öğrencilerin birbirlerini düşünmeye teşvik ederek yönlendirdiği ve öğrencinin merkezde olduğu yöntemlerdendir (Slavkin, 2004). Yıldız (1999) işbirlikli öğrenmeyi, birbirlerinden farklı yetenekleri olan, beceri düzeyi, etnik köken ve cinsiyet gibi kutuplaştırıcı etkenleri göz ardı ederek, dersin amacına uygun olarak hazırlanmış ortak bir etkinlikte küçük gruplara ayrılan öğrencilerin birbirlerinden yararlanarak çalışmaları olarak tanımlamaktadır. Son yıllarda eğitimciler tarafından çok sık kullanılmaya başlanan işbirlikli öğrenmeyi tercih etmelerinin nedenlerinin başında, nitelikli öğretim yapmak, öğrencileri öğrenim sürecine aktif olarak katma isteği ve öğrencileri sosyalleşmeye teşvik etme isteği gelmektedir (Genç ve Şahin, 2015). Bilen ve Açıkgöz (2019), işbirlikli öğrenme yöntemi üzerine yapılan çalışmaları incelediklerinde, işbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme ve sosyal becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tüm bunlardan hareketle işbirlikli öğrenmenin otantik öğrenmeyle öğrencinin süreçte

aktif olması, işbirliği halinde çalışılması gibi birçok ortak noktası olduğu görülmekle birlikte işbirlikli öğrenme tam manasıyla otantik öğrenme değildir. Çünkü otantik öğrenmede gerçek dünya bağlamlarını hedef almak zorunluyken, işbirlikli öğrenmede böyle bir zorunluluk yoktur. İşbirlikli öğrenme otantik öğrenme sürecinde yararlanılabilecek bir yöntemdir (Kan ve Küçük, 2019).

2.1.11.7.Dönüşümlü Öğrenme

Alan yazında, dönüşümsel veya dönüşerek öğrenme isimleriyle de karşımıza çıkan dönüşümlü öğrenme 1978 yılında Mezirow tarafından oluşturulmuştur. Çocuk eğitiminden ziyade yetişkin eğitimini hedef alan bu yöntemde kişinin ve grubun sergilemiş olduğu dönüşümün seyrine odaklanmıştır (Çimen ve Yılmaz, 2014). Bu kuramın odak noktasında kişilerin ait olduğu topluluğun, sosyal çevre normlarından etkilenmesinin nasıl gerçekleştiği yer almaktadır. Bu problemin merkeze alınmasının altında yatan sebep, kişinin sosyal çevresinden, içinde yaşadığı topluluğun kültüründen ve normlardan ayrı olarak ele alınamayacak kadar karmaşık bir varlık olmasıdır. Mezirow, sosyal çevrenin kişilere sunduğu peşin yargıları sorgulayarak kendi entelektüel gelişimlerine katkı yapan bireylerin dönüşümlü öğrenmeyi gerçekleştirmiş olduklarını vurgulamıştır (Keskin, 2021).

Bireylerin sorgulama yaparak kendi dönüşümlerini gerçekleştirebilmesi ile otantik benliğini oluşturabilmesi arasında benzerlikler olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle otantik öğrenmeyle benzerlik gösteren dönüşümlü öğrenme, birçok açıdan farklılık içermektedir. Bu farklılıklardan en önemlisi, dönüşümlü öğrenmenin yetişkin eğitime odaklanmasıdır. Otantik öğrenme ise bütün yaş gruplarında yararlanılabilecek bir yaklaşımdır. Bir diğer farklılık ise dönüşümlü öğrenmenin gerçek dünyayı yansıtmak zorunluluğu gibi bir kaygısı bulunmamaktadır (Keskin, 2021).

2.1.11.8.Bilişsel Çıraklık

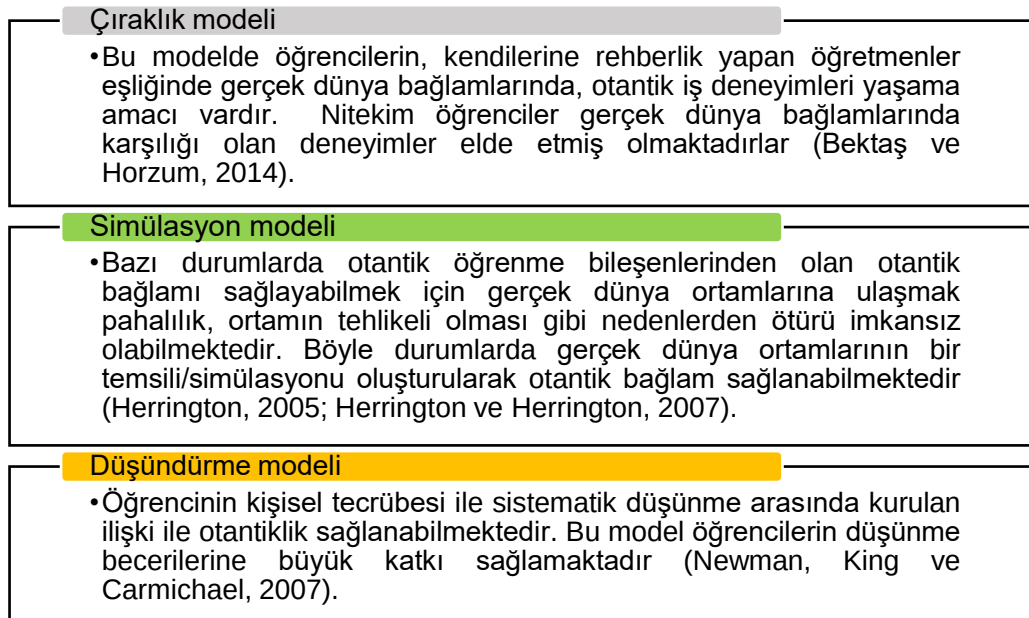
Çerçi ve Semerci (2004), bilişsel çıraklığı; öğrencilerin ilk önce bir uzmanı öğrenme ortamında gözlemlediği, ardından uzmanın desteğiyle etkinliğe başladığı, sonrasında uzmanın öğrenciye desteğini giderek azalttığı ve süreç sonunda öğrencilerin uygulamayı kendi destek almadan gerçekleştirebilir hale geldiği teknik olarak tanımlamaktadırlar.

Bilişsel çıraklık otantik öğrenmeyle benzerlikler göstermektedir. Ancak otantik öğrenmenin bütün bileşenlerini kapsamadığı için sadece otantik öğrenme içerisinde kullanılabilecek bir tekniktir (Bektaş ve Horzum, 2014).

2.1.12. Otantik Öğrenme Uygulamalarında Kullanılan Modeller

Yapılandırmacı yaklaşımların ortak özelliklerinden olan öğrencinin aktif rolde olması, gerçek bağlamlarda karşılığı olan problem durumlarını esas alması, öğrencilerin problem çözme becerileri, öğrencilerin deneyimleyerek öğrenmesi gibi özellikler otantik öğrenme etkinliklerinde de önemli yere sahiptir. Otantik öğrenme etkinliklerinde kullanılan üç model dikkat çekmektedir (Knobloch, 2003; Bektaş ve Horzum, 2014). Şekil 17’de bu modellere yer verilmiştir.

Şekil 1. Otantik Öğrenme Uygulamalarında Kullanılan Modeller



2.1.13. Otantik Öğrenmenin Felsefi Temelleri

Otantik öğrenmenin sağlıklı bir temele oturtulması adına otantik öğrenmenin felsefi

temellerinin bilinmesi oldukça önemlidir. Dolayısıyla bu kısımda otantik öğrenmenin felsefi temellerine değinilmektedir.

2.1.13.1.Heidegger’in Felsefesinde Otantiklik

Varoluşçu olan Heidegger, insan sorunlarından ziyade varlık sorunlarına odaklanarak, varlığa bizi ulaştıracak olanın ne olduğunu bulmak için doğru soruları sormak gerektiğine değinmiştir (Öztürk, 2019). Heidegger’e göre varlığın tanımını yapmak çok zordur ve varlıkla ilgili doğru soruları sadece Dasein sorabilmektedir (Tülüce, 2016).

Otantik oluş kavramına oldukça büyük katkılar yapan Heidegger’in en çok ilgilendiği konu, gerçek anlamıyla anlaşılamayan bu zamanın anlamını çözümlemeye çalışmaktır. Heidegger’e göre gerçek zaman, Dasien’in gündelik hayattaki düşüncüsüyle çok farklıdır (Salur, 2020). Dasien kavramı, “orada olan” veya “oradaki varlık” anlamında kullanılmaktadır. Heidegger, düşüncesine güçlü bir temel oluşturmak için ruh ve aklı aynı anda temsil eden kavram olan Dasein kavramını kullanmaktadır (Atasoy, 2018).

Heidegger’in felsefesinin temelinde, eleştirilerin, modern zaman anlayışına yönelik yapıldığı görülmektedir. Çünkü bilgiyi düşünmeye odaklanan kişi, orijinal olan zamanı tamamen unutmuş ve otantik varoluş içinde olmaktan çok uzaktır (Salur, 2020).

Heidegger Dasein’in ‘otantik olma’ ya da ‘otantik olmama’ seçeneklerinin olduğunu vurgulayarak, otantik olmamaktan otantik olmaya doğru evrildiğini belirtmiştir. Dasein otantik benliğini oluşturduktan sonra ebediyen otantik kalamamaktadır. Gerçek otantiklik sadece ölümle sağlanmaktadır. Dolayısıyla Dasein’in yok oluşu, saf otantikliğe ulaşmasının tek yoludur. O yüzden tam bir otantiklik sağlamak imkânsızdır (Akçetin, 2010, Tülüce, 2016).

2.1.13.2.Charles Taylor’ın Felsefesinde Otantiklik

Taylor bir şeyin otantik olması için kendi özünü yansıtmaması gerektiğini savunmaktadır. (Taylor ve Canbilen, 2011). Taylor’a göre otantik olan her şeyde kendilik vardır. Augustinus ve J.J. Rousseau, “İtirafılar” adlı eserlerinde bireyin hayatını otantik olarak devam ettirebilmesi için, kendi içine dönmesine, kendi özüne odaklanmasına ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir (Oralgül, 2018).

Taylor, içinde yaşadığımız çağın düşünce sisteminde, iç ve dış olmak üzere insanın ikiye ayrılarak irdelendiğini ve kendi düşünce yapısını da buna uygun olarak oluşturmanın yararlı olacağını salık vermiştir (Salur, 2020). Taylor’a göre, kişinin kendini gelişimsel olarak

ileriye taşınması fikrinin temelinde otantiklik yatmaktadır. Otantikliğin, modern dünyayla birlikte oluşmaya başlayan yeni bir kendilik anlayışı olduğunu vurgulayan Taylor, daha önce yaşayan nesillerin kendi kararlarını kendilerinin belirlemediğini, günümüzde ise bunun değiştiğini savunmaktadır (Küçük, 2016).

Kişi kendine dürüst davranmadığı sürece, otantik kişiliği gelişmemektedir. Birey otantik varoluşunu kendisi tamamlamalıdır. Bireyin otantikliğinin çevresindekiler tarafından desteklenmesi, bireyin kendi otantikliğinin farkına varması ve benliğini daha iyi tanıması açısından çok önemlidir (Salur, 2020). Taylor'un otantiklikle ilgili görüşleri şu şekilde açıklanmaktadır (Özkaya, 2019);

- Kişi özünü keşfetmekle kalmamakta ve kendi benliğini de oluşturmaktadır.
- Kişi kendine has bir şekilde kendini tanımaktadır.
- Kişi kendinin tanıyıp, benliğini yeniden oluştururken, çevresiyle ters düştüğü noktalar olabilmektedir.
- Otantiklikte ortak anlamlar bütünü oluşturulmalıdır.
- Kişilerin karşılıklı iletişim kurarak kendilerini tanımalarına fırsat verilmelidir.

2.1.14. Otantikliğin Eleştirisi

Otantiklik düşüncesinin, 'narsistik kişilik bozukluğu' ile yakın ilişki içerisinde olduğunu savunan Christopher Lasch, otantikliğin bir dogma olarak modern çağda ortaya atıldığını belirtmiştir (Özkaya, 2019). Lasch, hem narsistliğin hem de otantikliğin yapısında empati becerisinin eksikliği olduğunu ve kendine hayranlık yattığını vurgulamıştır. Buna bağlı olarak otantiklik fikri kültürü etkilediği için, ailelerin çocuk yetiştirme tarzlarının büyük ölçüde yozlaştığını ve toplumda yaşanan sıkıntıların, suç işleme oranının artmasının, intihar etme oranlarının artmasının ana nedeninin otantiklik kültüründen kaynaklandığını savunmaktadır (Özkaya, 2019).

Adorno'nun "The Jargon of Authenticity" adlı makalesinde Alman ontolojik düşüncesine yönelik eleştiriler önemli yer kaplamaktadır. Yeterli öz bilince sahip olmayan bireylerin, otantikliğe yönlendirilmesinin yanlış olduğunu vurgulayarak, otantik benliğe sahip olmak isteyen bireylerin içsel bir doygunluğa ve birikime sahip olması gerektiğini savunmaktadır (Adorno, 2013).

Otantikliğin, kamu huzurunu olumsuz etkilediğini belirten Allan Bloom, otantikliğin diğergamlık kavramına ters düştüğünü, gençlerin toplum yararını gözetmeyerek dar ve sığ zihinli bireylere dönüştüğünü vurgulamıştır. Bloom'a göre, otantiklikle birlikte bireyler yalnızlaşmakta, toplumsal huzur bozulmaktadır. Ayrıca, bireylerin üretkenliğini yok etmekte, yaratıcılığını ve sosyal yönünü olumsuz etkilemektedir (Bloom, 2008).

2.1.15. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın (SBÖP) Otantik Öğrenme Açısından İrdelenmesi

Modern ve yapılandırmacı eğitimin temel özelliklerinden biri de eğitim ve öğretimin sınıf duvarlarının dışına da aktarılabilmesidir. Hızlanan değişim ve dönüşümle birlikte, bilgiye erişmek ve bilginin kullanımı da kolaylaşmaktadır. Dolayısıyla günümüzde bireylerden, bilgiyi ezberlemekten ziyade, bilgiyi gerçek dünya bağlamlarına aktarmaları beklenmektedir (Gündoğan, 2017).

Gerçek yaşam problem durumlarıyla karşılaşan ve bu problemlere çözümler üretme çabasında olan bireyler, gelecekteki yaşamlarını daha kolay hale getirecek davranış, beceri ve değerleri kazanabilmektedirler. Nitekim sosyal bilgiler dersine bakıldığında; öğrencilerin gerekli yaşam becerilerini kazanmalarını, gerçek dünya bağlamlarıyla yüz yüze gelmelerini ve edindikleri kazanımları kullanabilmelerini sağlayacak çok fonksiyonlu bir ders olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrenme ortamları ve etkinlikler hazırlanırken sınıf ve okulun dışını da hedefleyen planlamalar yapılmaktadır (Tay, 2011).

Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler, teknolojinin gelişmesiyle hızlı değişime ayak uydurmak ve daha iyi ve kaliteli hayat sürmek için gerekli becerileri ve yetkinlikleri edinirken, öğrendiklerini gerçek dünya bağlamlarında uygulayabilmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Nitekim öğrenciler sosyal bilgiler dersi çerçevesinde, küresel sınıf yaklaşımını hedef alan otantik öğrenme etkinliklerine katıldıklarında kendilerini dış dünya da nasıl gördüklerine de etki edeceklerdir (Lock ve Duggleby, 2017).

Dolayısıyla Sosyal bilgiler dersinde öğrenciler gerçek dünya problemlerine gerçekçi çözümler üreterek, işbirliği içerisinde sorun ve çözümleri tartışarak, üst düzey iletişim ve düşünme becerilerini kullanmaları istenmektedir. Kısaca, edinilecek kazanımlar, gerçek bağlamında öğrenilmelidir (Slavkin, 2004). Bu bakımdan Sosyal bilgiler dersinin otantik öğrenmenin ilke ve nitelikleriyle örtüştüğü görülmektedir (Bektaş ve Horzum, 2014).

Sosyal bilgiler dersi bütüncül bir bakış açısıyla incelendiğinde, bu ders kapsamında bulunan kazanımların birey, toplum, doğa, bilim ve teknoloji alanları üzerine temellerinin

oturtulduğu görülmektedir. Bu açıdan sosyal bilgiler dersindeki kazanımlar için, otantik öğrenme uygulamalarından yararlanılması, kazanımın amacına ulaşmasına büyük katkı sağlayacaktır (Önger, 2019).

Günümüz eğitim anlayışında, öğrenmenin tam olarak gerçekleşebilmesi için öğrenmenin gerçekleştiği ortamın zengin etkinliklerden oluşması gerekmektedir. Bunun sağlanması için gereken özellikler şu şekilde sıralanmaktadır (Grabinger ve Dunlap, 1995);

- Otantik bağlamların öğrencilere sunumu,
- Öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkilerinin aktif şekilde gerçekleşmesi,
- Çoklu disiplinleri içeren anlayışla öğrencilerde üst düzey beceri gelişiminin amaçlanması,
- Öğrencilerde kesintisiz gelişiminin sağlanabilmesi adına, deneyim kazanmaları sağlanması.

Dolayısıyla, çağdaş eğitim anlayışıyla oluşturulmuş öğrenme ortamlarında, otantik öğrenme uygulamalarından yararlanılabilir (Gündoğan, 2017). Çağdaş eğitim anlayışının temel özelliklerinin otantik öğrenme uygulamalarının temel özellikleriyle örtüştüğü görülmektedir (Herrington, 2006 s.5). SBÖP’de yer alan temel beceriler ile SBÖP’nda yer alan bu becerilerden otantik öğrenme yaklaşımının temel ilke ve nitelikleriyle örtüşen temel becerilerin hangileri olduğuna Tablo 1’de yer verilmiştir (MEB, 2018 s.9).

Tablo 1. SBÖP’nda Yer Alan ve Bu Araştırmada Kullanılan Otantik Öğrenme Yaklaşımının Temel İlke ve Nitelikleriyle Örtüşen Temel Beceriler

SBÖP’nda yer alan temel beceriler	Otantik öğrenmenin ilke ve nitelikleriyle (Revington, 2012) örtüşen temel beceriler
1. “Araştırma”	1. “Araştırma”
2. “Çevre okuryazarlığı”	2. “Çevre okuryazarlığı”
3. “Değişim ve sürekliliği algılama”	3. “Değişim ve sürekliliği algılama”
4. “Dijital okuryazarlık”	4. “Dijital okuryazarlık”
5. “Eleştirel düşünme”	5. “Eleştirel düşünme”
6. “Empati”	6. “Empati”
7. “Finansal okuryazarlık”	7. “Girişimcilik”
8. “Girişimcilik”	8. “Gözlem”
9. “Gözlem”	9. “Harita okuryazarlığı”
10. “Harita okuryazarlığı”	10. “İletişim”
11. “Hukuk okuryazarlığı”	11. “İş birliği”
12. “İletişim”	12. “Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme”
13. “İş birliği”	13. “Kanıt kullanma”
14. “Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme”	14. “Karar verme”
15. “Kanıt kullanma”	
16. “Karar verme”	

17. “Konum analizi”	15. “Konum analizi”
18. “Medya okuryazarlığı”	16. “Medya okuryazarlığı”
19. “Mekânı algılama”	17. “Mekânı algılama”
20. “Öz denetim”	18. “Öz denetim”
21. “Politik okuryazarlık”	19. “Problem çözme”
22. “Problem çözme”	20. “Sosyal katılım”
23. “Sosyal katılım”	21. “Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama”
24. “Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama”	22. “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma”
25. “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma”	23. “Yenilikçi düşünme”
26. “Yenilikçi düşünme”	24. “Zaman ve kronolojiyi algılama”
27. “Zaman ve kronolojiyi algılama”	

Tablo 1’e bakıldığında bu araştırma kapsamında, ‘finansal okuryazarlık’, ‘hukuk okuryazarlığı’ ve ‘politik okuryazarlık’ dışındaki temel becerilerin otantik öğrenmenin temel ilke ve nitelikleriyle bire bir örtüştüğü görülmektedir.

SBÖP’nda yer alan değerler ile SBÖP’nda yer alan bu değerlerden otantik öğrenme yaklaşımının temel ilke ve nitelikleriyle örtüşen değerlerin hangileri olduğuna Tablo 2’de yer verilmiştir (MEB, 2018 s.9).

Tablo 2. SBÖP’nda Yer Alan ve Bu Araştırmada Kullanılan Otantik Öğrenme Yaklaşımının Temel İlke ve Nitelikleriyle Örtüşen Değerler

SBÖP’nda yer alan değerler	Otantik öğrenmenin ilke ve nitelikleriyle örtüşen değerler (Revington, 2012)
1. “Adalet”	1. “Adalet”
2. “Aile birliğine önem verme”	2. “Aile birliğine önem verme”
3. “Bağımsızlık”	3. “Bağımsızlık”
4. “Barış”	4. “Barış”
5. “Bilimsellik”	5. “Bilimsellik”
6. “Çalışkanlık”	6. “Çalışkanlık”
7. “Dayanışma”	7. “Dayanışma”
8. “Duyarlılık”	8. “Duyarlılık”
9. “Dürüstlük”	9. “Dürüstlük”
10. “Estetik”	10. “Estetik”
11. “Eşitlik”	11. “Eşitlik”
12. “Özgürlük”	12. “Özgürlük”
13. “Saygı”	13. “Saygı”
14. “Sevgi”	14. “Sevgi”
	15. “Sorumluluk”

15. “Sorumluluk”	16. “Tasarruf”
16. “Tasarruf”	17. “Vatanseverlik”
17. “Vatanseverlik”	18. “Yardımseverlik”
18. “Yardımseverlik”	

Tablo 2 incelendiğinde bu araştırma kapsamında, SBÖP’de bulunan bütün değerlerin otantik öğrenmenin temel ilke ve becerileriyle bire bir örtüştüğü görülmektedir.

SBÖP’nin “Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar” başlığı altında bulunan (MEB, 2018 s.10), “Okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrenciler sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünceleri sağlanmalıdır.” ile “Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilmelidir.” maddelerinin otantik öğrenme etkinliklerini desteklediği görülmektedir.

“Çalışmalar okulun yakın çevresinden (okul bahçesi gibi) pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.) yönelik olabilir.” ile “Program’da değer ve beceriler kazanımlarla bire bir ilişkilendirilmiştir. Ancak değer ve beceri öğretiminin hayat boyu öğrenme çerçevesinde ele alınması için söz konusu değer veya beceriler uygun görülen farklı kazanım ve öğrenme alanlarıyla da ilişkilendirilmelidir.” maddelerinin otantik öğrenmenin temel ilke ve nitelikleriyle örtüştüğü anlaşılmaktadır.

2.2.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt dışında ve yurt içinde, otantik öğrenme yaklaşımıyla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Otantik öğrenme yaklaşımında yanlış bilinenlerin ne olduğuna değinmek için Cronin (1993) yaptığı çalışmada yaygın olan dört yanlış şu şekilde sıralamaktadır;

- Öğretilecek olanların tümüyle bir bağlam içerisinde verilmesi yanılığı. Cronin bu durumu “İspanyolca öğrenmek için İspanya’ya gitmeye gerek yoktur.” örneğiyle açıklamaktadır.
- Otantik öğrenme uygulamasını ve değerlendirmesini yapmak için uzman veya yetkinlik belgesine sahip olma gerekliliği yanılığı,
- Otantik öğrenme ortamının ve etkinliklerinin her zaman eğlenceli olması gerektiği yanılığı,

- Otantik öğrenme etkinliklerinin, kesinlikle karmaşık ve deneyim isteyen görevlerden oluşması gerektiği yanılığı.

Newmann ve Wehlege (1993) çalışmalarında, otantik öğrenme uygulama sürecinin etkililiğini ve verimini artıracak standartları belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışma kapsamında, tüm yenilikçi gayretlere rağmen, geleneksel eğitimin devam etmesinin iki ana nedeninin olduğunu savunmuşlardır. Bu nedenleri; öğrencilere verilen çağdaş eğitimlerin, öğrencileri düşünmeye sevk etmemesi ve çalışmaların öğrencilerde okulda akademik olarak başarılı olmaları dışında içsel olarak anlam ifade etmemeleri şeklinde sıralamışlardır.

Newmann ve Wehlege tarafından oluşturulan beş temel standart;

- Etkinliklerin öğrencileri üst düzey düşünmeye yönlendirmesi,
- Bilgilerin derinlemesine incelenip yapılandırılmasına olanak verilmesi,
- Gerçek dünya bağamlarını içeren etkinliklerden oluşması,
- Öğrencilerin başarılarının artırılması için sosyal destek verilmesi,
- Otantik uygulamalarla ilgili öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsatlar yaratılması şeklinde sıralamışlardır.

Bunlara ek olarak, Newmann ve Wehlege'in (1993) çalışmalarında değindikleri önemli noktalardan birisi de eğitimin sınıf duvarları içerisine hapsedilmesinin zorunlu olmadığıdır. Bu noktadan hareketle, teknolojik gelişmelerin artmasıyla beraber, eğitimde otantik uygulamalara daha fazla yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Herrington ve Oliver (2000), otantik öğrenme ortamlarında olması gereken dokuz temel ilkeyi şu şekilde sıralamışlardır;

- Otantik bağamların gerçek dünya durumlarını yansıtması,
- Gerçek veya gerçeğin benzeri olan ortamlarda oluşturulmuş otantik görevler,
- Öğrencilerin, otantik bağlamda uzman performansı sergileyebildiği süreçler,
- Oluşturulan otantik görevlerin çok boyutlu olması,
- İşbirliği içerisinde yürütülen otantik görevlerden oluşması,
- Gerçek bağlamı yansıtan otantik ürünlerin elde edilmesi,
- Öğrencilerin kendini açık bir şekilde dile getirmelerine imkân verilmesi,
- Öğretmenin yapılandırılmış destek vermesi,
- Uygulama sonunda süreçle ilgili otantik değerlendirmenin yapılabilmesi.

Herrington ve Oliver (2000), araştırmalarında bu dokuz temel ilke kapsamında bir multimedya paketi olarak tasarlanan ve matematik öğretimi için kullanılan bir öğrenme planı oluşturmuşlardır. Ortaokulda görev yapan sekiz matematik öğretmenin gözetiminde öğrencilere verilen bu plan doğrultusunda küçük gruplara ayrılan öğrenciler bir dönem

boyunca etkinliklere katılmışlardır. Yapısı gereği nitel araştırma olarak yürütülen bu çalışmanın sonunda öğrencilerle görüşülmüştür. Görüşme kapsamında sekiz sorudan oluşan bir formdan yararlanılmıştır. Sürece ve süreç sonunda ortaya çıkan ürünlere yönelik yapılan otantik değerlendirme sonucunda, bu paketin bir otantik öğrenme ortamı oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Watters ve Ginns'in (2000), ilköğretimde görev yapan aday öğretmenlerin bilim öğretimi ve bilime ilişkin motive olmaları ve öz yeterliliklerini yükseltmek için oluşturulan otantik öğrenme atölyesinin yararını incelemişlerdir. Daha önce yapılan araştırmalardan ve kişisel tecrübelerden yola çıkarak öğretmen adaylarının bilim öğretimi ve bilime yönelik kendilerini yetersiz gördükleri ve bu konuda motivasyonlarının düşük olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmen adaylarının, eyleme geçseler bile sonuca etki edemeyeceklerini düşündükleri sonucuna varmışlardır. Ayrıca, araştırmalarında motivasyonlarının düşük olma sebeplerinin dış denetimden kaynaklandığını belirten öğretmen adaylarının da bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hafta da iki saat olacak şekilde planlaması yapılan bu atölyede öğretmenler işbirliğinde bulunarak çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada fen bilimlerinin planlanması, toplumsal önemi, öğrencinin merkezde olduğu eğitimin yönleri ve motive olmayı, öz yeterliliği olumlu etkileyecek etkinliklere yer verilmiştir. Araştırmaya 1997 yılında katılan 161 öğretmen adayı, dört yıllık eğitim süresi olan bir fakültenin üçüncü sınıfında eğitim görmektedir. Bu öğretmen adaylarının seçilme sebebi ise 'Fen Temelleri' adlı dersi almalarıdır. Yapılan çalışmada öğretmen adayları gruplara ayrılarak görev dağılımı yapılmıştır. Her öğretmen adayından eski tecrübeleriyle ilgili eleştirel düşünceleri ve görevlere nasıl başlamaları gerektiği konusunda önerilerde bulunmaları istenmiştir. On altı hafta boyunca devam eden bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarından çalışma kapsamında yansıtıcı günlük tutmaları istenmiştir. Araştırmada karma yöntem tercih edilmiş, anket formları yardımıyla nicel veriler, yansıtıcı günlük, odak grup görüşmesi, atölye defteri ve gözlem formları ile nitel veriler toplanmıştır. Veri toplama araçlarıyla elde edilen bulgular değerlendirmeye alınmış ve katılımcıların motivasyonlarına, öz yeterliklerine ve alanlarındaki bilgi birikimlerine önemli ölçüde katkıda bulunulduğu sonucuna varılmıştır. Nicel verilerle nitel verilerin birbirleriyle uyumlu olduğu görülmüştür. Aradan iki ay geçtikten sonra yirmi iki öğretmenle tekrar görüşme yapılmış ve araştırma sonuçlarını destekleyen verilere ulaşılmıştır.

'Sidney Üniversitesinin Kırsal Yönetim Fakültesi'nde' uygulanan eğitim programının otantik öğrenmenin ilkeleri kapsamında değerlendirilmesi açısından yapılan makalede McKenzie, Morgan, Cochrane, Watson ve Roberts (2002), fakülte içerisinde ekolojik tarım,

bağcılık, at besiciliği ve çiftlik yönetimi bölümleri olduğunu ve bu bölümlerin gerçek dünya bağlamlarını bünyesinde barındırdığını belirtmişlerdir. Bu yüzden söz konusu makalede “Otantik öğrenmenin verimliliği mezun öğrencilerin yüz yüze geldiği sorunları çözüp çözmemeleriyle doğru orantılıdır.” anlayışı esas alınmıştır. Araştırmacılara göre otantik öğrenmeyi sağlamanın ilk yolunun kavram, beceri ve düşünme biçimi gibi kavramlardan geçtiğini savunmuşlardır. Bu düşünceye dayanarak fakültede üç yılı kapsayan ‘otantik yeterlik geliştirme programı’ hazırlayarak Avusturalya Teknik Üniversitesinin önceden hazırladığı ve uygulamaya koyduğu otantik eğitim programıyla uyum göstermesine dikkat etmişlerdir. 1999, 2000 ve 2001 yıllarında kesintisiz uygulanan bu programın sonunda dış değerlendirme birimi tarafından belirlenen beş ölçüte bakılarak programın başarıya ulaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu beş ölçüt; öğretimin sosyal açıdan gerçek dünyayla bağlantılı olması, otantik görevler sonucunda elde edilen çeşitli çıktılar, öğrencilerin görev ve içerikleri otantik bağlam içerisinde derinlemesine inceleyebilmeleri, öğrencilerin işbirliği, yansıtma ve açık bir şekilde dile getirme basamaklarını kullanabilecekleri fırsatlar topluluğu ve sürecin otantik değerlendirilmesi şeklinde sıralanmaktadır.

Reeves, Herrington ve Oliver (2002), otantik öğrenme etkinliklerinin çevrimi içi ortamlarda kullanılmasının öğrenmeye olumlu katkı yaptığı sonucuna varmışlardır. Araştırmada otantik öğrenme uygulamalarında dikkat edilmesi gereken on temel özellik önermişlerdir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan çalışma sürecinde, çevrimiçi öğretim teknolojilerinde bulunan üstün özelliklerin otantik etkinlikler aracılığıyla daha verimli hale getirilebileceğine dair tartışma kısmında bir takım sonuçlara yer vermişlerdir.

Mims (2003), dev pandalarının soyunu devam ettirmelerinin sağlanması amacı güdülerek oluşturulan otantik projeyi rapor haline getirmiştir. Bir teknoloji sınıfında eğitim gören ortaokul öğrencilerinin katıldığı bu proje de öğrencilerde planlama, etkileme ve tasarım gibi becerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda otantik senaryolar üretilmiştir. Öğrenciler bu senaryolara ilgi göstermiş ve heyecanlanmışlardır. Bu noktada, sorgulama ve derinlemesine araştırma süreci aktif hale getirilmiştir. Ardından büyük bir reklam kampanyası planlanarak farkındalık yaratılmıştır. Bunun için bir web sitesi oluşturulmuştur. El ilanları hazırlanmış ve reklam panoları oluşturulmuştur. Kampanyanın etkisini artırmak adına otuz saniye süren bir TV reklamı oluşturulmuştur. Daha sonra projeye alakalı broşürler hazırlanmış ve dağıtımı yapılmıştır. Projeyi, öğrenciler gerçek dünya bağlamlarında yürütmüşlerdir. Çalışma sonucunda Mims, otantik öğrenmeyle ilgili bazı önerilerde bulunmuştur;

- Sürece yapılandırılmış destek veren kişinin bakış açısıyla bakabilmek gerekir.

- Uygulama sürecinde gürültü ve düzensizliğin normal olduğunu kabul etmek gerekir.
- Uygulama sürecinin kavranabilmesinin zaman alabileceğini bilmek ve sabretmek gerekir.
- Süreçte sadece öğretmen değil, aynı zamanda öğrenen rolünde de olduğunu bilmek gerekir.

Mania (2004), çalışmasında otantik öğrenme etkinliklerini içeren ortamlara katılan öğrencilerin daha istekli olduğunu vurgulamıştır. Etkinlikler sonucunda otantik değerlendirme yapılırken öğrencilerin eğlenceli zaman geçirdiklerini belirtmiştir. Mania, otantik öğrenme uygulamaları sonucu yapılandırılan bilgileri öğrencilerin daha iyi özümseyişine dair sonuçlara ulaşmıştır. Süreç boyunca öğretmenin rolüne ilişkin açıklamalarda bulunulmuş ve geleneksel anlayışa sahip öğretmen rolünden ne farkı olduğuna kapsamlı bir şekilde yer verilmiştir.

Mania (2004), araştırmasının ikinci kısmında otantik öğrenme uygulamalarının gerekliliğine dair tartışmalara yer vermiştir. Bu kısımda yer verilen tartışmalardan hareketle otantik öğrenme uygulamalarının, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine olumlu yönde katkı yaptığını ve öğrencileri geleneksel eğitim anlayışının aksine gerçek problem durumlarıyla yüz yüze getirdiğini ifade etmiştir. Otantik öğrenme ortamlarının oluşturulmasının ve işler hale getirilmesinin zor olduğu zamanların olduğuna değinmiştir. Bu ortamlar oluşturulurken yaşanabilecek olası sorunlara karşı Mania, üç temel nitelik olduğunu belirtmiştir. Bunlar; öğrenme biçimi, bilginin yayılma biçimi, öğrenme malzemelerinin nitelikleri ile ilgili üç temel nitelik olduğunu belirtmiştir. Çalışmaya ait son bölümde ise yapılandırmacı eğitim anlayışına sahip araştırmacıların otantik öğrenmeyle ilgili yaptıkları araştırmaların sonuçlarına yer verilmiş ve özet yapılarak çalışma bitirilmiştir.

Gulikers, Bastiaens ve Martens (2005), otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin performanslarına, becerilerine ve öğrenmelerine katkı yaptığı artı değeri incelemişlerdir. Bu amaç doğrultusunda bir gruba bir üniversite tarafından geliştirilen otantik elektronik öğrenme ortamı, diğer gruba ise otantiklik içermeyen elektronik öğrenme ortamı sunmuşlardır. Araştırmanın çalışma grubu, rastgele örneklem yöntemi kullanılarak seçilen 34 yükseköğretim öğrencisinden oluşturulmuştur. Yaş ortalamaları 20 olan bu çalışma grubuna, 25 sorudan oluşan anket, çoktan seçmeli test uygulanmış olup ayrıca öğrenci raporlarından yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulan senaryoya göre; bir otobüs firmasında danışmanlık yapan görevli rolünde olan öğrencilerden, otobüs tarifelerinde yaşanan problemlerin çözümüne ilişkin rapor hazırlamaları ve anında çözüm uygulamaları istenmiştir.

Otantiklik içermeyen ortamda ise bir web sitesinde otobüs firmasının yaşadığı sorunlar yazılı olarak öğrencilere verilerek, çözüm üretmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına ilişkin, otantik öğrenme ortamlarına katılan öğrencilerin becerileri, performansları, motive olmaları ve öğrenme seviyelerinin artı yönde değer kazanması beklenirken, aksi yönde sonuçlar elde edilmiştir. Otantik öğrenme ortamlarına katılmayan öğrencilerde daha fazla artı yönde katkı görülmüştür.

Kearney ve Shuck (2006), dijital video oluşturma aracılığıyla otantik görevler elde etmeyi amaçlamıştır. Durum çalışması olarak yürütülen araştırma kapsamında, yaşları 5 ve 17 arasında değişiklik gösteren ve beş ilkokul ve ortaokulda öğrenimini sürdüren, beş öğrenci ile çalışılmıştır. Etkinliğe katılan öğrencilerin işbirliği içinde çalıştıkları görülmüştür. Araştırmanın başında, benzer çalışmalar için daha önce kullanılan 60 video materyalinden yararlanılmıştır. Araştırma verileri, gözlem, görüşme ve öğrencilerin oluşturduğu dijital video ürünleri aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizi yapılmış ve analiz sonucunda dijital video hazırlama sürecinin öğrencilerde otantik öğrenmeyi sağladığı ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin olumlu yönde etkilendiği görülmüştür.

Morgan ve Cox (2006), Avustralya'nın yükseköğretim seviyesinde önemli yer kaplayan tarımsal eğitim kapsamında olan çiftliklere düzenli turlar düzenleyerek, öğrencilerin aktif katılımını sağlamayı hedeflemişlerdir. Bu hedef doğrultusunda hazırladıkları eğitim tasarımı, öğrencilerin otantik bağlamı edinmesi, çeşitli otantik görevler üstlenmeleri, tur esnasında akademisyenler ve çiftlik yetkilileriyle aktif iletişim içerisinde bulunmaları, süreç boyunca fark ettikleri problemlere çözüm üretmeleri otantik uygulamaların amacına varmalarına katkı sağlamıştır. Süreç sonunda öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin otantik öğrenmeye karşı olumlu algılar edindiği ve süreçten hoşnut kaldıkları belirlenmiştir.

Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı 45 makaleyi inceleyen Rule (2006), otantik öğrenme ile ilgili ortak noktaların ne olduğunu belirlemeyi amaç edinmiştir. Neredeyse bütün makalelerde ortak olan dört temel nitelik olduğunu belirlemiştir. Bu nitelikler;

- Öğrencilerin gerçek dünya bağlamları oluşturabilmeleri,
- Öğrencilerin, üst düzey becerilerini kazanmaları,
- Öğrencilerin etkili iletişim becerilerini edinebilmeleri,
- Öğrencilerin sosyal destekten yararlanabilmeleri şeklinde sıralanmaktadır.

Rule, bilimsel eğitimde problemlerin bilim insanlarının yüz yüze gelebileceği özellikte olması gerektiğini, okuldaki eğitimlerde gerçek sorunlara yönelerek bilimsel eğitimin temelini oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır. Otantik öğrenme uygulamalarının

kaliteli ve verimli olabilmesinin ön koşulunun üst düzey düşünme becerilerini sağlayıp sağlamaması olduğunu belirtmiştir.

Herrington (2006), çevrimiçi ve dijital öğrenme içeren ortamların, otantik öğrenmenin temel ilke ve nitelikleri ile nasıl harmanlanabileceğine ilişkin önerilerde bulunmuştur. Oliver ve Herrington tarafından geliştirilen dokuz temel ilkenin önemine değinilmiş ve bunların otantik etkinlikleri planlarken nasıl kullanılması gerektiğini açıklamışlardır. Daha sonra ise Herrington, otantik görevlerde bulunan karakteristik özellikleri açıklamıştır. Dokuz temel ilke kapsamında oluşturulan bu karakteristik özellikler şu şekilde sıralanmaktadır;

- Otantik görevler gerçek dünya bağlamlarını içermelidir.
- Otantik görevlerin iyi tanımlanmaması gereklidir.
- Otantik görevler devamlı araştırma yapmayı gerektirir.
- Otantik görevler problemlere farklı açılardan da bakabilme fırsatı verir.
- Otantik görevler yapılırken işbirliği içerisinde hareket edilmelidir.
- Otantik görevlerin içerisinde yansıtıcı etkinlikler bulunmaktadır.
- Otantik görevler birden fazla disiplini içerir.
- Otantik görevlerin değerlendirilmesi de otantik yapılmalıdır.
- Otantik görevler sonucunda zengin ve kaliteli ürünler oluşturulur.
- Otantik görevler zengin çözüm ve farklı karşılaştırmalara müsaade eder.

Bu özellikler aracılığıyla e-öğrenme ortamlarının otantik öğrenme ile harmanlanabileceğini savunan Herrington, her zaman gerçek ortamın olması gerekmediğini, gerçek ortamın bir simülasyonu ya da temsilinin de kullanılmasının yeterli olacağını belirtmiştir.

Herrington ve Kervin (2007), teknoloji aracılığıyla oluşturulan öğrenme ortamlarında bulunan öğrencilerin karmaşık dünya bağlamlarıyla yüz yüze getirilmesi için öneriler geliştirmişlerdir. Çalışmalarının ilk bölümünde, otantik öğrenmenin yapısı ve özelliklerine değinen araştırmacılar, daha sonra teknolojinin ve otantik öğrenmenin etkili kullanımı için on maddelik öneride bulunmuşlardır. Bu çalışma kapsamında öğrenciler iş birliği içinde hareket etmişler, çevrimiçi etkileşimde bulunmuşlar, zamanlarını verimli ve esnek kullanmışlardır. Bütün bunlar sonraki çalışmalara referans noktası oluşturmuş, araştırmacılara ilham kaynağı olmuş ve çağdaş eğitim anlayışının otantik öğrenme ile bütünleşmesine çok büyük katkı sağlamıştır.

Lombardi (2007), gerçek dünya bağlamlarının öğrencilerin daha çok ilgisini çektiğini savunmuştur. Öğrencilerin dinlemekten ziyade yapmak istediklerini, öğretmenlerinin öğrenme ortamlarını bu doğrultuda planlamalarını beklediklerini belirtmiştir. Teknolojinin

akıl almaz bir hızla gelişmesiyle birlikte, eğitimde kullanılan otantik öğrenme ortamlarının teknolojiden yararlanılarak oluşturulması gerektiğini savunan Lombardi, etkinliklere katılan öğrencilerin öğrendiklerinin, gerçek yaşama transfer edebilmesine yardımcı olan beceriler kazandığını vurgulamıştır. Otantik öğrenme ortamlarının özelliklerine çok geniş yer verilen bu çalışmada, öğrenme ortamlarının nasıl desteklenmesi gerektiğine ilişkin önerilerde de bulunulmuştur.

Herrington, Reeves ve Oliver (2009), hızla gelişen teknolojiyle birlikte, gerçeğe oldukça yakın otantik öğrenme ortamlarının oluşturulması konusunu ele almışlardır. Araştırmacılar, son yıllarda, doktorların ve askerlerin eğitiminde oldukça gerçeğe yakın simülasyonlar kullanılmaya başlandığını ve bu durumun eğitimde de yer almasının mümkün olup olmadığını bulmayı hedeflemişlerdir. Söz konusu araştırmacılar, bu durumun eğitimde de yer almasının mümkün olup olmadığını bulmayı hedeflemişlerdir. Bu hedef doğrultusunda yapılan araştırmada, öğrenciler gerçek bağlamda fiziksel olarak bulunmanın, zihinsel olarak bulunmaktan daha etkisiz olduğunu belirtmişlerdir. Bunun nedenini ise araştırmacılar, katılımcıların simülasyon ortamlarının gerçek olduğuna inanması veya inanmaya çaba göstermesinin odaklanmakta daha etkili olduğunu açıklamıştır. Ayrıca araştırmacılar eğitimde kullanılan sanal gerçeklikte bulunması gereken temel özelliklerini ortamın gerçek olduğuna ikna etme, güçlü veri tabanı, iyi bir senaryo, karakter, kurulum ve yönlendirme şeklinde sıralamışlardır.

Araştırmanın son bölümünde araştırmacılar, gerçek bir bağlamın mı yoksa bir temsilinin mi etkili olduğuna dair tartışmalarda bulunmuşlardır. Sonuç olarak, öğrencilerin etkinliklerin gerçekliğine inanmaları, uygulamanın amacına ulaşması adına yeterli olduğu sonucuna varmışlardır.

Colletti (2011), çalışmasında otantik görevlere odaklanmıştır. Otantik görevlerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmaya, solunum bakım programında yer alan 51 öğrenci katılmıştır. Otantik görevlere katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde olumlu yönde değişim olduğu sonucuna varılmıştır.

Yeen-Ju (2012), yenilikçi yaklaşımlardan olan otantik öğrenmenin e-öğrenme ortamında uygulanmasını araştırmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin algıları ve öğrenme basamaklarındaki durumu irdelemiştir. Karma yöntem şeklinde desenlenen bu çalışmada anket, test, öğrenci bloğu, açık uçlu sorulardan oluşan yazılı sınav ve görüşme aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Cyberjaya Multimedya üniversitesinde öğrenimini sürdüren öğrencilerden oluşan çalışma grubu aynı fakülte bünyesinde dirler ve ortak dersleri

almaktadırlar. Söz konusu ortak dersler multimedya uygulamalarını içeren, çevrimiçi derslerdir. Çalışmanın sonucunda öğrenciler otantik öğrenme etkinliklerinden yararlanarak öğrendiklerinin anlamlı olduğunu ve ilgilerini çektiğini ifade etmişlerdir.

Masood (2013), otantik materyallerin İngilizce yazma becerisine etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma grubunu, Pakistan’da yaşamakta olan, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen bir ortaokulda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Masood (2013) çalışmada öğrencilerin, İngilizceyi iyi bir düzeyde konuşmaları, dil becerilerinin gelişmesi, günlük yaşamın sınıf ortamına taşınması, öğrencilerin İngilizceye karşı ilgilerini artırmayı, merak duygularını uyandırmayı hedeflemiştir. Çalışma karma yöntem deseniyle çalışılmıştır. Veri toplama araçları gözlem ve anket formlarıdır. Sonuç olarak, otantik materyallerin öğrencilerin derse olan ilgi ve isteklerini, okuma seviyelerini artırdığı, dil becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir.

Herrington, Parker ve Jelinek (2014), öğrencilerin otantik öğrenme sayesinde problem durumlarını ve kazanım için gerekli kaynakları gerçek dünya bağlamlarında görebilmektedirler. Bunun yanında öğrencilerin gerçek problemlerle yüz yüze gelip çözüm üretmeye çalışması sebebiyle zamanla profesyonel gibi düşünmeye başlamakta ve konuyu içselleştirmekte olduklarını vurgulamışlardır. Bu çalışmada, otantik öğrenme ve amaçlı öğrenmenin sosyal medya aracılığıyla desteklenmesinin bir üniversite birinci sınıf öğrencilerinin katılımıyla yürütüldüğü bir araştırma açıklanmaktadır. Çalışma planlanırken otantik öğrenmenin ilkeleri göz önünde bulundurulmuş ve gerçekçi, karmaşık problemlerin çözümüne odaklı öğrenme etkinlikleri planlanmıştır. Çalışma iki yıl boyunca devam etti. Çalışmanın bulguları incelendiğinde, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için otantik etkinliklerden yararlanılması gerektiği, otantik görevlerin öğrencilere deneyim kazandırdığı sonucuna varılmıştır.

Zohoorian (2015), otantik görevlerin öğrenci motivasyonunu nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma İran’da bulunan bir üniversitede “Akademik Amaçlı İngilizce” programında verilen derse katılan mühendislik öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma sekiz hafta sürmüştür. Yarı deneysel karma yöntemle desenlenen bu çalışmanın verileri, anket, odak grup görüşmesi ve katılımcı günlükleri aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak, otantik bağlamla öğrenim gören öğrencilerin, geleneksel öğrenme yöntemlerini kullanan öğrencilere kıyasla daha yüksek motivasyon düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Estes (2016), otantik öğrenme etkinliklerinin derslerde nasıl kullanıldığını belirlemeyi amaçlamıştır. On yıldan fazla deneyime sahip üç ortaokul öğretmenin çalışması grubunu

oluşturduğu bu araştırmada çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri doküman, görüşme ve gözlem aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle, öğretmenlerin otantik öğrenmeyi ilham verici olarak, tecrübe kazandıran ve öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkartabilen bir yaklaşım şeklinde ifade ettikleri sonucuna varılmıştır.

Chen (2017), etkin öğrenme sınıfında öğrenimini sürdüren öğrencilerin yaptığı uygulamaların otantiklik durumunu sorgulayarak, öğrencilerin sınıf ortamında öğrendiklerinin mesleki uygulamalarla ilişkisini öğrenmeyi amaçlamışlardır. Çalışma tekli durum yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu, Kanada’da bir üniversitede etik dersi alan öğrencilerin oluşturduğu bu çalışmanın veri toplama araçları, görüşme, gözlem ve öğrenci çalışma kâğıtlarıdır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin mesleki amaçları, geçmişleri ve öğrenme stillerinin ne olursa olsun, otantik öğrenmeler oluşturdukları görülmüştür.

Roach, Tilley ve Mitchell (2018) Londra’da bir kolejde öğrenim gören mühendislik öğrencilerinin, probleme dayalı öğrenme yöntemiyle işlenen derste öğrencilerin otantiklik algılarının ve deneyimlerinin bir analizini sunmayı amaçlamışlardır. Karma araştırma yöntemiyle desenlenen bu çalışmanın verileri görüşme ve anket aracılığıyla toplanmıştır. 305 öğrenciye anket uygulanmıştır. Bulgulardan hareketle, önemli olanın fiziksel gerçekçilikten ziyade bilişsel gerçeklik olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, otantik öğrenmenin otantik bağlam ve uzman performansı bileşeniyle örtüşen probleme dayalı öğrenmenin pratik ve profesyonel beceriler olmak üzere iki farklı faaliyet türü olduğu algısının olduğu sonucuna varılmıştır.

Kola (2021), akran eğitimini diyalojik tartışmacı öğretimle harmanlayarak, öğrencilerin otantik öğrenme deneyimlerinin diyalojik tartışma öğretimine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ön-test son-test kontrol gruplu karma yöntemle desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları ise Nijerya’daki bir eğitim kolejinin fizik öğrencilerinden oluşmaktadır. Veriler toplanırken yarı yapılandırılmış görüşmeler ve Elektromanyetizma Fizik Testi olmak üzere iki farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde ANOVA ve tematik kodlama kullanılmıştır. Bulgulardan hareketle, öğrencilerin otantik öğrenmeyi kullanmaları “akran eğitimi diyalojik tartışma öğretimi” sürecine katkı sağladığı, öğrencilerin bilişsel performansları üzerinde cinsiyet farkının anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Pais-Marden ve Herrington (2022), yansıtıcı portfolyolar aracılığıyla, yabancı dil öğrencilerinin kendi yansıtıcı düşünmelerine katkısını bulmayı amaçlamışlardır. Nitel araştırma deseni kullanılan bu araştırma Avusturalya’da bir üniversitede İtalyanca dersi alan

öğrencilerle ve İtalyanca'yı ana dili gibi konuşan danışmanlar birbirine göre oluşturulmuş iki otantik görevi işbirliği içerisinde gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler işbirliği ile ilişkin gözlemlerini içeren yansıtıcı portfolyo yazmışlardır. Ayrıca kişisel görüşmelere ve odak grup görüşmesine katılan öğrencilerden elde edilen bulgulardan hareketle, otantik öğrenmenin öğrencileri düşünmeye, işbirliği içeren etkinliklere katılmaya teşvik ettiği sonuçları elde edilmiştir.

2.2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kazancı (2010), Tokat- Artova yöresine ait yerel coğrafi bilgilerin neler olduğunu otantik açıdan incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçtan hareketle yöre insanının, iklime dair bildikleri, doğal afetlere karşı bakış açıları, yön bilme yöntemleri, halk takvimi, hava durumunu tahmin etme yöntemleri, yerleşim adlarına yönelik tutumları, bitki yapısıyla ilgili düşünceleri ve coğrafi öğelerin bir takım kültürel unsurları nasıl etkilediği ve benzeri yerel coğrafyayla ilgili konuları incelemiştir. Araştırma sonucunda, yörede iklim elemanlarının yörenin tarım özelliklerine uygunluk bağlamında değerlendirildiği ve yörenin halkına özel meteoroloji tahminlerinin kullanıldığı bulgularına ulaşılmıştır.

Koçyiğit (2011), otantik etkinliklere odaklanan çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak hazırlanmış öğretim programının, okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine, akademik başarılarına ve derse karşı ilgi ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Karma yöntemle desenlenen bu çalışmanın örneklem grubunu Marmara Üniversitesinin eğitim fakültesinde 2010 ve 2011 yıllarında Okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 3. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. 100 kişiden oluşan öğretmen adayı grubunun katıldığı araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, otantik öğrenme etkinliklerine katılan öğrencilerin akademik başarılarında, problem çözme becerilerinde ve artış gözlemlendiği görülmüştür.

Horzum ve Bektaş (2012), sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören yetmiş öğretmen adayının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik tutumlarını incelemiştir. Kontrol gruplu ön-test ve son-test deneysel yöntemi kullanan araştırmacılar, kontrol grubuna geleneksel yöntem kullanarak, deney grubuna ise otantik öğrenme yönteminden yararlanarak ders işlenmişlerdir. Veri toplama aracı olarak tutum ölçeği kullanılmış ve uygulama on iki hafta boyunca devam etmiştir. Nitekim araştırmada, otantik öğrenme etkinliklerine katılan öğrencilerin derse karşı tutumlarında, geleneksel yöntemle işlenen derse katılan öğrencilerin tutumlarına göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koçyiğit ve Zembat (2013), otantik etkinlik temelli programın, okul öncesinde görev yapacak öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisini incelemişlerdir. Kontrol gruplu ön-test ve son-test deneysel yöntemi kullanan araştırmacılar verilerin toplanmasında elli maddelik “çoktan seçmeli başarı testi” ve “yazılı sınav” ve “performans değerlendirme formu” kullanmışlardır. 2010 ve 2011 eğitim-öğretim yıllarında Marmara üniversitesindeki eğitim fakültesinin 3. sınıfında öğrenimini sürdüren 100 öğretmen adayıyla gerçekleştirilen çalışma sonucunda, çalışma öncesine nazaran, tüm grupların başarıları akademik açıdan artış göstermiştir. Otantik etkinliklere katılan grubun ise diğer gruplara göre başarısının daha fazla arttığı görülmüştür.

Horzum ve Bektaş (2014), otantik öğrenmeyle ilgili alan yazını taramışlardır. Kitaplarında otantik öğrenme ile ilgili bilgilere ve örnek teşkil edecek uygulamalara yer vermişlerdir. Bu kitap, otantik öğrenme üzerine Türkçe olarak hazırlanan ilk ve tek kitap olma özelliğine sahiptir. Bu açıdan başvuru niteliğinde bir kitaptır.

Dolapçioğlu (2015), matematik dersinde otantik öğrenmenin temel ilke ve nitelikleriyle örtüşen etkinlikler hazırlayarak beşinci sınıfta öğrenim gören otuz dört öğrenciye uygulama yapmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve süreçte karşılaşılabilecek sorunların nasıl giderileceğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu eylem araştırmasının sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin otantik öğrenme etkinliklerinden olumlu yönde etkilendiği sonucu elde edilmiştir.

Türkçe dersi kapsamında hazırlanan otantik öğrenmede kullanılacak materyallerin, okuduğunu anlama, yazmaya karşı istek, yazma becerisi gibi çeşitli becerilere etkisini inceleyen Güner (2016), araştırmasında karma yöntem kullanmıştır. Çalışma grubu 43 öğrenciden oluşmaktadır. İlkokul dördüncü sınıfta öğrenimini sürdüren öğrencilerin katıldığı bu çalışmada veri toplama araçları, “kişisel bilgi formu”, “ölçekler”, “okuduğunu anlama testi” kullanılmıştır. Ayrıca, süreçle ilgili öğrencilerin görüşleri, görüşme formları aracılığıyla alınmıştır. Otantik etkinliklerin, öğrencilerin yazmaya yönelik isteklerinin, okuduklarını anlama ve yazma becerilerinin olumlu yönde gelişimine katkı sunduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan görüşmeler sonunda öğrencilerin otantik öğrenme sürecine ve etkinliklerine karşı olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür.

Hamurcu (2016), Türkçe dersi için hazırlanan otantik etkinliklerin, öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntemle desenlenen bu araştırmanın nicel boyutunda 48 öğrenci yer almıştır. Bu öğrencilerin 28’i deney grubunda, 20’si kontrol grubunda yer almıştır. Nitel boyutunda ise deney grubundaki öğrencilerden rastgele seçilmiş 13 öğrenci yer

almıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Problem Çözme Becerisi Testi” ve “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” veri toplama araçları olarak kullanılırken, nitel boyutu için ise “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçları kullanılarak elde edilen bulgulara bakıldığında, otantik öğrenme etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerin problem çözme, okuduğunu anlama becerilerinin ve derse yönelik tutum puanlarının artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme formlarından elde edilen verilere bakıldığında ise otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencileri araştırmaya yönlendirdiği, etkinliklerin öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğu gibi olumlu sonuçlara ulaşılmıştır.

“Matematik dersinde otantik görev odaklı öğrenme süreçlerinin incelenmesi: Bir eylem araştırması” adlı araştırmasında Aydın Aşk (2016), otantik etkinliklerin matematik dersindeki etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, otantik etkinliklerin öğrencilerin problem çözme becerilerine ve üst düzey düşünme becerilerine olumlu yönde katkı yaptığı görülmüştür.

Gündoğan ve Gültekin (2017), hayat bilgisi dersinde otantik öğrenme ortamlarının nasıl oluşturulması gerektiğine dair örnek uygulamalar geliştirmişlerdir. Araştırmanın başında 2015 yılına ait üçüncü sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının öğrenme alanlarını ve kazanımlarını incelemişlerdir. “Sağlıklı Hayat” öğrenme alanında bulunan beş kazanım araştırmanın kapsamına alınarak, bu kazanımları kapsayan yönerge oluşturmuşlardır. Yönerge içerisinde amaç açıklanarak süreçte ve süreç sonunda nelerin yapılması gerektiği öğrencilere anlatılmıştır. Araştırmada sunulan örnek etkinliklerin, hayat bilgisi dersinin otantik öğrenme etkinlikleriyle zenginleştirilebilmesi açısından önem teşkil ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

İneç ve Akpınar (2017), otantik öğrenme etkinliklerinin Sosyal bilgiler dersi içerisinde kullanılması sürecinde kullanılabilecek yöntem ve tekniklerin ne olduğunu belirlemeyi amaç edinmişlerdir. Belirledikleri amaca ek olarak otantik öğrenme kapsamında daha önce hiç kullanılmayan çağdaş yaklaşımların deneysel çalışmalara nasıl aktarılabileceğini göstermeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda birinci yazarın önceden yürüttüğü tez çalışmasındaki verilerden yararlanılmıştır. Otantik öğrenme yaklaşımı, çağdaş bilgi teknolojileri aracıyla öğrencilere uygulanarak, ilgili alan yazında bulunan öğretim yöntem ve teknikleri tanımlanmıştır. Mevcut alan yazında bulunmayan yeni yaklaşımlarda otantik öğrenme sürecine dahil edilerek denenmiştir. Bu noktadan hareketle tarihi olaylar öğrenciler tarafından yeniden canlandırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çoklu disipline sahip ortamlarda araştırma temelli öğrenmeyi başarılı bir şekilde

gerçekleştirildiği görülmüştür. Ayrıca kanıt temelli öğrenme yöntemini kullanan öğrenciler, sanal dünyada saklanan gizlenmiş kalıntıları günümüze ait mevcut konumlarına göre belirlemişlerdir. Böylece hedefteki kazanımlar kanıt temelli öğrenme aracılığıyla gerçekleşmiştir. Ayrıca öğrenciler, Türk tarihinin zaman içerisinde uğradığı değişimleri ve gelişimini görme imkânına sahip olmuşlardır.

Önger (2019), sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan, “Birey ve Toplum” ile “Kültür ve Miras” öğrenme alanlarının otantik öğrenme yaklaşımıyla işlenmesi sonucunda ne gibi değişiklikler olduğunu, sürecin öğrencilere neler kattığını belirlemeyi amaçlamıştır. Eskişehir’de bulunan bir ortaokulda öğrenim gören otuz bir beşinci sınıf öğrencinin katılımıyla 2017-2018 eğitim-öğretim yılında eylem araştırması yöntemiyle araştırmacı, bu araştırmayı gerçekleştirmiştir. On bir haftalık süreçte öğrenciler, söz konusu öğrenme alanlarında bulunan kazanımları otantik öğrenme etkinlikleri yardımıyla edinmeye çalışmışlardır. Veriler toplanırken, odak grup görüşmesi, video kayıtları, yansıtıcı günlükler ve öğrenciler tarafından oluşturulan ürünlerden yararlanılmıştır. İçerik analiziyle analiz edilen verilerden yola çıkarak, otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, süreçten öğrencilerin keyif aldığı ve etkinliklere daha fazla katılmak istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Pullu (2019), programlama eğitimi alan öğrencilerin, otantik öğrenme etkinliklerine katılımlarını sağlamıştır. Otantik öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin başarılarına, derse yönelik tutumlarına, problem çözme becerilerine, yaratıcı düşünme becerilerine yapmış olduğu katkıyı incelemiştir. Ayrıca söz konusu beceri ve tutumların kalıcılığı teste tabi tutulmuştur. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda gerçek deneysel desen kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise eylem araştırması yönteminden yararlanılmıştır. “Web Tasarımının Temelleri” dersine giren, lisans düzeyinde, ikinci sınıfta eğitim gören öğrencilerden oluşan çalışma grubunu oluşturan şubelerden birisindeki öğrenciler deney grubunu, diğer şubedeki öğrenciler ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrencilere otantik etkinliklerden oluşan öğretim programı, kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel eğitim uygulanmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda veriler içerik analiziyle çözümlenmiş, nicel boyutundaki veriler ise SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlara bakıldığında, otantik etkinliklere katılan öğrencilerin derse karşı tutumları, problem becerileri, yaratıcı düşünme becerileri ve akademik başarılarının, kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha fazla gelişim gösterdiği görülmüştür.

Aydın (2019), otantik öğrenme etkinliklerini içeren ortamların, öğrencilerin ders

başarısını ve akademik başarılarını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın kapsamında, uzunluk, tartma, zaman ve sıvıların ölçülmesi konuları yer almıştır. Uygulamanın çalışma grubunu, 2019 yılında Isparta’da bir devlet okulunda 4.sınıfta öğrenim gören yirmi üç öğrenci oluşturmuştur. On hafta boyunca devam eden bu çalışmada yakınsayan paralel karma desen kullanılmıştır. Nitel boyutu eylem araştırması yöntemiyle sürdürülen bu çalışmanın nicel boyutunda ise tek gruplu ön-test son-test modeli tercih edilmiştir. Araştırmadan hareketle elde edilen sonuçlara bakıldığında, otantik öğrenmenin öğrencilerin ders başarısını, başarıya yönelik özgüveni artırdığı, dersin öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğu, öğrencilerin derse karşı ilgilerinin olumlu etkilendiği görülmüştür.

Yüksek lisans tezinde Baştürk (2019), öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarının otantik öğrenme uygulamalarından ne düzeyde etkilendiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda yürütülen bu çalışmanın yönteminde ön-test, son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışma grubu dördüncü sınıfta eğitim gören kırk dört kişiden oluşturulmuştur. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerde derse karşı tutumlarına ve eleştirel düşünme becerilerine olumlu katkı yaptığı görülmüştür.

Erten (2020), çalışmasında otantik öğrenme kavramına yönelik açıklamalara yer vermiştir. Çalışmasında belge tarama yöntemini kullanmıştır. Araştırmacı tarafından alan yazın incelenerek önemli referans kaynaklarından elde edilen bilgilerden hareketle, otantik öğrenme ortamının niteliklerinin, otantik öğrenmenin genel özelliklerinin ne olduğuna ve otantik öğrenme ortamlarında teknolojiye nasıl faydalanılabileceğine yönelik tavsiyelere yer verilmiştir. Ardından otantik öğrenme yaklaşımına yönelik yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalarının irdelenmesine yer verilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesi gerektiğine değinmiş, bunu sağlamak için otantik öğrenme yaklaşımından daha fazla faydalanılması gerektiğini vurgulamıştır.

Tez çalışmasında Balcı (2021), otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve akademik risk alma düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda bir devlet okulunda öğrenim gören 39 beşinci sınıf öğrencisinin oluşturduğu çalışma grubu, 18’deney ve 21’i kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel veriler toplanırken öğrencilere başarı testi ve akademik risk alma ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler dersinde akademik başarının artırılmasında ve öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, otantik öğrenme uygulamalarının olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir.

Geçer (2022) tez çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin otantik öğrenmeye yönelik görüşlerini ve uygulamalarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışma deseniyle yürütülmüştür. Çalışma, Şanlıurfa ilinde bulunan yedisi devlet, ikisi özel olmak üzere dokuz ilkokulda görev yapan 25 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış gözlem formları aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin otantik öğrenmeye yönelik yaptıkları açıklamaların ve uyguladıkları etkinliklerin otantik öğrenmenin ilke ve nitelikleriyle örtüştüğü görülmüştür.

2.2.3. Otantik Öğrenmeyle İlgili Araştırmaların Genel Değerlendirilmesi

Yukarıda yer verilen yurt dışında ve yurt içinde yapılmış çalışmalar ve araştırmalar incelendiğinde, otantik öğrenme çalışmalarının, hem karma, hem nicel hem de nitel yöntemlerle yürütülebildiği görülmektedir. Otantik öğrenmenin tek alanda değil, birden fazla alanda kullanılabildiği ve otantik öğrenmenin kendine has özelliklerinden ötürü değer ve beceri gelişimi bakımından oldukça verimli bir yaklaşım olduğu açıkça görülmektedir.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan nitel araştırma yöntemi, nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırma bağlamı, araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Nitel araştırma yöntemi, insanların veya toplumun bir sorunu nasıl anlamlandırdığını ortaya çıkarmaya ve sorunu içselleştirmeye yönelik bir yaklaşımdır (Creswell, 2016a). Işıkoğlu'na (2005) göre ise nitel araştırma, olay veya olguların kendi tabiatı içerisinde uzun süreli ve çok boyutlu biçimde derinlemesine incelenmesidir.

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından, 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Sosyal Bilgiler Öğretim programı içinde yer alan yedi öğrenme alanından ikisinde yer alan kazanımlar çerçevesinde otantik öğrenme yaklaşımı kullanılmıştır. Bunlar; “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, öğrenme alanlarıdır. Bu öğrenme alanlarına ait kazanımlar öğrencilere aktarılırken otantik öğrenme yaklaşımının süreçte nasıl uygulanacağını ve uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunların nasıl çözüleceğinin ayrıntılı bir şekilde belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu amaç çerçevesinde nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması temelinde tez çalışması yürütülmüştür.

3.1.1. Eylem Araştırması

Son yıllarda ulusal ve uluslararası bilimsel çalışmalarda eylem araştırması yöntemi sıklıkla tercih edilmektedir. Odak noktasında günlük yaşamda karşımıza çıkan problemleri çözme çabası olması, üye sayısı az olan gruplarda uygulanabilmesi ve çözülmesi gereken problemle araştırmacının iç içe olabilmesi gibi nedenler araştırmacıları eylem araştırması yapmaya yönlendirmektedir. Ayrıca öğretmenler ve eğitim çalışanlarının sıklıkla kullanabileceği özel bir araştırma yöntemidir (Beyhan, 2013).

3.1.1.1. Eylem Araştırmasının Tanımı

Eylem araştırması, bir veya daha fazla kişinin etkilendiği koşullar kümesinin hareketlerini sistemli bir biçimde araştırma ve bu toplumsal bağlamı geliştirmek için yapılması gerekenleri sorgulama ve eleştirip yansıtma aracılığıyla müdahalede bulunma ve değerlendirme çabası süreci olarak tanımlanmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2003; Costello, 2007; Greenwood ve Lewin, 2007; Kemmis, 1993; Somekh, 2006;).

O'Brien'e (2001) göre ise; alan yazında eylem araştırması şu şekilde kategorize edilmektedir:

- Çalışma grubundaki birey veya bireylerin katılımcı rolünü ön plana çıkaran eylem araştırması.
- Katılımcıların süreç boyunca birlikte hareket ettiği eylem araştırması.
- Katılımcıların süreç içerisinde bütünüyle bağımsız hareket edebildikleri eylem araştırması.
- Elde edilen değer ve niteliklerin davranışa dönüşmesini amaç edinen eylem araştırması.
- Bağlamından kopmamış, gerçek dünya durumlarıyla ilişkili eylem araştırması.

Yukarıda belirtilen maddelere bakıldığında eylem araştırmasının temel ölçütleri ile otantik öğrenmenin amaç ve kabullerinin kesiştiği görülmektedir. Bu noktadan hareketle bu tez çalışmasında planlanan etkinlikler hem eylem araştırmasının hem de otantik öğrenmenin ortak zemininden beslenmiştir.

3.1.1.2. Eylem Araştırması Süreci

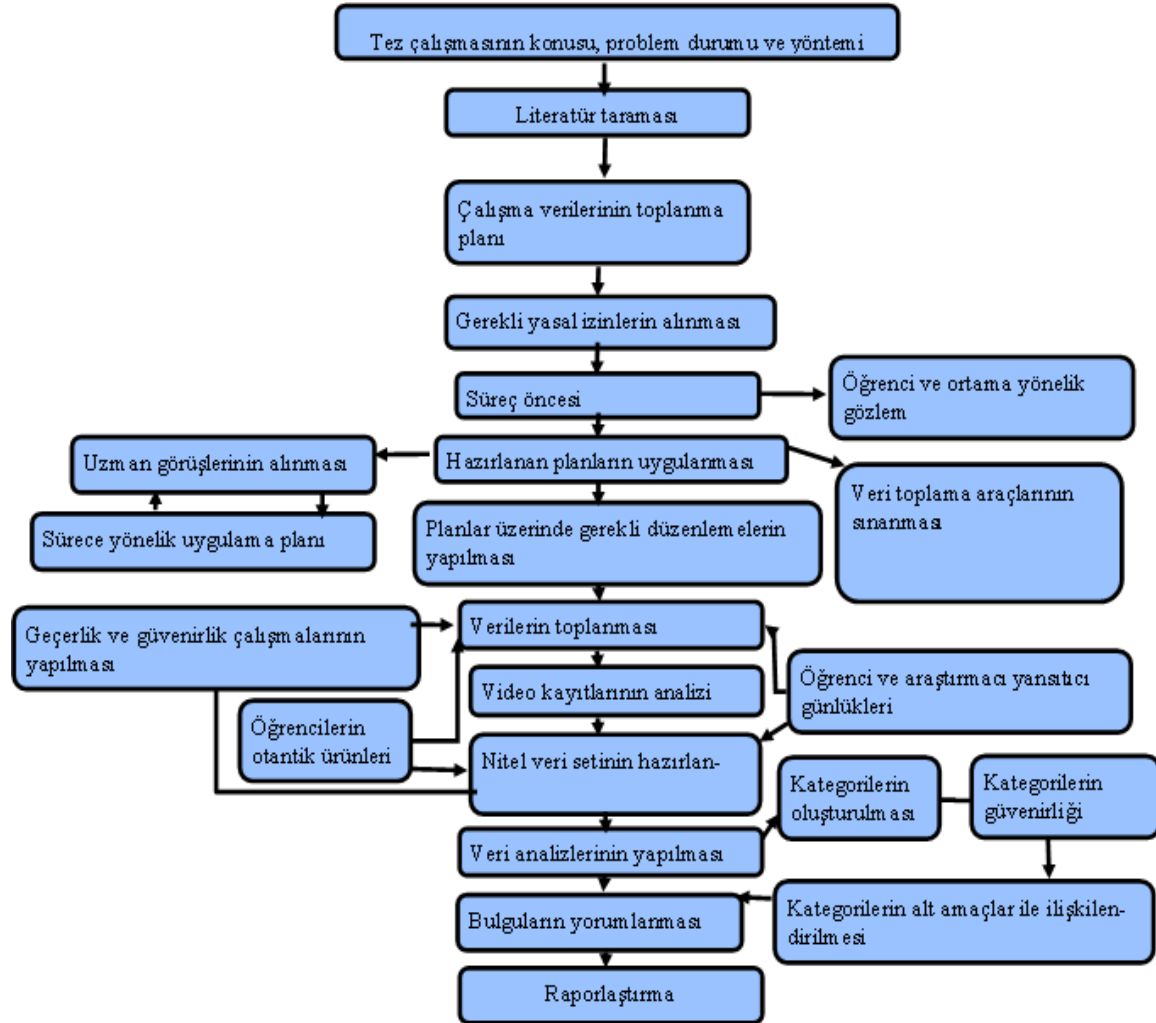
Alan yazın incelemesi sonucunda eylem araştırması süreci adımları ile ilgili birçok farklı yaklaşım olduğu görülmektedir. Süreç genel anlamda aynı basamaklar takip edilerek ilerletilse de bazı basamaklar çıkartılabilir, değiştirilebilir ya da yeni basamak eklenebilir. Literatürde yer alan araştırmalara bakıldığında “döngü” kelimesi ile anılan eylem araştırması süreci 7 basamaktan oluşan bir süreci mutlaka içinde barındırmalıdır (Johnson, 2015). Sagor'a (2000) göre bu süreçler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Odak belirlemek,
- Teorileri net olarak belirtmek,
- Araştırma sorularını netleştirmek,
- Verileri toplamak,
- Verileri analiz etmek,
- Sonuçları rapor haline getirmek,

- Eylem hakkında bilgilendirme yapmak.

Jhonson (2015), eylem araştırması sürecini şu şekilde ifade etmektedir;

Şekil 18. Eylem Araştırması Süreci (Johnson, 2015).



3.2.Araştırmanın Yürütüldüğü Öğrenme Alanları

Araştırma, 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (MEB, 2018) yer alan "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" ve "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanlarında eylem araştırması yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Bu öğrenme alanlarına ait genel özellikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Amaç Edindiği Öğrenme Alanları

İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanları Kazanımları	Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanları Kazanımları
“SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.”	“SB.4.4.1. Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır.”
“SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.”	“SB.4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır.”
“SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.”	“SB.4.4.3. Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.”
“SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.”	“SB.4.4.4. Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.”
“SB.4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.”	“SB.4.4.5. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.”
“SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.”	

Tablo 3 incelendiğinde araştırmanın “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında bulunan 6 kazanım ve “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında bulunan 5 kazanım otantik öğrenme bağlamında çalışma grubunda yer alan öğrencilere kazandırmayı amaç edindiği görülmektedir. Kazanımların tamamıyla ilgili otantik bağlam sağlanmış olup araştırmacı tarafından hazırlanan otantik etkinliklerde, otantik öğrenmenin genel özellikleri ve ilkeleri göz önüne alınmıştır ve ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan çetelelerde de aynı özelliklere ve ilkelere dikkat edilerek süreçte bu çetelelerden yararlanılmıştır.

3.3.Araştırma Konusunun, Amacının ve Probleminin Belirlenmesi

Eylem araştırması deseni kullanılarak yürütülen bu araştırmanın konusu, ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinin otantik öğrenme yaklaşımı kullanılarak işlenmesi ve veri toplama araçlarıyla elde edilecek bulguların değerlendirilmesidir.

Araştırmanın ana amacı ve bu amaç kapsamında oluşturulan alt problemler şu şekilde tasarlanmıştır.

Araştırmada, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “İnsanlar, Yerler ve Çevreler ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında kullanılan otantik öğrenme yaklaşımı sürecinin nasıl gerçekleştiğinin ve süreçte ortaya çıkan sorunların nasıl giderileceğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu ana amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranması amaçlanmıştır;

- Otantik öğrenme etkinliklerine katılan öğrencilerin sürece yönelik görüşleri nelerdir?
- Otantik öğrenme etkinlikleriyle desteklenmiş öğretim sürecinin, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersine katılan öğrencilerin kazanımları (değer, beceri, tutum ve benzeri) nelerdir?
- Otantik öğrenme yaklaşımının Sosyal bilgiler dersi dışında hangi derslerde kullanılması gerektiğine ve bu gerekliliğinin nedenlerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin otantik öğrenme sürecinde aktif rol alan uzmanlar ve süreçte koçluk yapan öğretmenin rolüne yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin ve araştırmacının, otantik öğrenme yaklaşımıyla işlenen Sosyal bilgiler dersinde oluşturdukları otantik ürünlere yönelik görüşleri nelerdir?

3.4.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın hedeflerine uygun olarak amaçlı örneklem yöntemlerinden ‘tipik durum örnekleme’ kullanılarak evrenin genel özelliklerini yansıtmaya sağlanmış ve çalışma grubu sınırları belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemleri kapsamında olan amaçlı örnekleme yöntemi; sınırlı kaynakların etkili bir şekilde kullanılması ve içerik açısından zengin olayların bulunup belirlenmesi amacıyla kullanılmaktadır. Bu örnekleme yönteminde araştırma konusunda yeterli donanım ve tecrübeye sahip kişiler veya gruplar tanımlanmaktadır ve seçilmektedir (Palinkas, Horwitz ve diğerleri, 2015). Buna bağlı olarak araştırmacının araştırmasını yürüteceği evren hakkında yeterli bilgilere ulaşmış olması gerekmektedir. Örneğin, üstün zekâlı öğrencilerle ilgili araştırma yapan bir araştırmacı, üstün zekâlı öğrencilerin tipik özelliklerini taşıyan öğrencilerden oluşan bir örneklem grubunu tercih etmelidir (Baltacı, 2018). Araştırmanın amaçladığı evrenin içerisinde, birbirine benzeyen elemanlardan, araştırılan olay, durum veya olguyu tanımlama kuvvetine sahip durumlara tipik durumlar denmektedir (Patton, 2014). Miles ve Huberman’a (2015) göre tipik durum örnekleme yöntemi, araştırmanın amacı doğrultusunda evrenin içerisinden normal olanları ortaya çıkarmaktır. Marshall ve Rosmann (2014) ise tipik durumları araştırma evrenini çok iyi temsil eden ve temel özellikleri bakımından araştırma evreninin dışına çıkmayan durumlar olarak tanımlamıştır. Tipik durum örneklemesinde araştırma hakkında yeterli bilgi ve donanımı olmayan kişilere, irdelenen durumları açıklayabilmesi önem arz etmektedir. Araştırma örnekleme seçilirken uç ve aşırı

örnekler yerine tipik durumların incelenmesine uygun kaynaklar tercih edilmektedir (Guba ve Lincoln, 1982). Bu açıdan programın, öğretim metodunun, uygun olup olmadığının ve etkililik durumunun araştırıldığı çalışmalar için tipik durum örneklemeleri tercih edilmelidir (Neuman, 2014).

Bu nedenle sosyal bilgiler dersinin otantik öğrenme yaklaşımına göre işlenmesi sürecinde, araştırmanın çalışma grubunu, Kahramanmaraş ili, Pazarcık ilçesinde yer alan bir devlet okulunda, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ilkokul 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan 4. sınıf şubesinde 20 öğrenci bulunmaktadır ve araştırmacı bu şubenin sınıf öğretmenidir. Çalışma grubu 10 kız ve 10 erkek öğrenciden oluşmaktadır.

3.4.1. Öğrenci Profilleri

Uygulamaya başlamadan önce, eylem araştırması olarak planlanan bu çalışma için araştırmacı tarafından gözlem ölçütleri oluşturulmuştur. Bu ölçütlere göre araştırmacı –aynı zamanda sınıf öğretmeni- tarafından öğrenciler gözlemlenerek profilleri çıkarılmıştır. Bu profiller araştırmacı tarafından öğrenciler kodlanarak aşağıda sunulmuştur. Profiller oluşturulurken dikkate alınan kriterlerle ilgili uzman görüşü alınmış olup bu kriterler Ek 10’da yer almaktadır.

K1 (kız): 2 çocuklu bir ailenin büyük kızıdır. Babası İngiltere’de berberlik yapmaktadır. Ev hanımı olan annesi ve anasınıfına giden kız kardeşiyle birlikte yaşamaktadır. Sınıfın en çalışkan kız öğrencisidir. Cumartesi günleri bilim ve sanat derslerine katılmaktadır. Beden dilini verimli ve etkili kullanabilmektedir. Ders başarısının yanı sıra davranışlarıyla da arkadaşlarına örnek olmaktadır. İletişim kurarken kendini kabul ettirebilmektedir. Sorumluluk almaktan hoşlanmakta ve asla sorumluluktan kaçmamaktadır. Dersi etkili bir şekilde dinlemekte ve derse katılmak için oldukça istekli davranmaktadır. Okuma seviyesi yüksek ve okuduğunu anlamakta zorlanmamaktadır. Kendisini yazılı ve sözlü olarak çok güzel ifade edebilmektedir. Okula gidiş geliş zamanına dikkat etmekte, zaman yönetimini çok iyi yapmaktadır. Arkadaşlarıyla uyum içerisinde. Ders içi ve ders dışı etkinliklere katılmakta oldukça isteklidir. İhtiyacı olan arkadaşlarına yardım etmekten asla çekinmemektedir. İşbirliği gerektiren etkinliklerde üst düzey beceriler sergilemektedir.

K2 (erkek): 3 çocuklu bir ailenin en küçük üyesidir. Babası inşaat sektöründe işçi olarak çalışmakta, annesi bir anasınıfında anasınıfı öğretmenine yardımcılık yapmaktadır. Sınıfın en başarılı öğrencisidir. Bilim ve tarihe özel ilgi duymaktadır. Derse katılımı üst

düzeydedir. Hitap gücü çok yüksek bir öğrencidir. Ders içi ve ders dışı etkinliklere katılmaya çok istekli olup, sorumluluk almaktan asla kaçınmamaktadır. Okuma ve yazma konusunda problem yaşamamaktadır. Öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı saygıda kusur etmemekte ve uyum konusunda sorun yaşamamaktadır. Sınıf kültürü oldukça yüksek bir öğrencidir. Arkadaşlarına yardım etmekte oldukça isteklidir.

K3 (kız): Çiftçilikle uğraşan bir ailenin 3 çocuğundan en büyük üyesidir. Bir erkek bir de kız kardeşi vardır. Erkek kardeşi 1. sınıfta, kız kardeşi anasınıfına gitmektedir. Anne ve babası öğrencinin eğitimiyle çok ilgilenmektedir. Biraz içine kapanık ve sessiz bir öğrencidir. Akademik açıdan oldukça başarılıdır. Matematik dersinde akademik olarak problem yaşamakla birlikte ortalamanın üstünde başarı sergilemektedir. Verilen görevleri yerine getirmek için çaba göstermekte, ders içi ve ders dışı etkinliklere düzenli olarak katılmakta ve sorumluluk almaktan çekinmemektedir. Arkadaşlarına yardım etmekten kaçınmamaktadır. İşbirliği konusunda bilinçli davranmakta ve uyumlu tavırlar sergilemektedir. Yazılı olarak daha iyi iletişim kurmaktadır. Beden dilini kullanmakta problemler yaşamaktadır.

K4 (erkek): İki çocuklu bir ailenin küçük çocuğudur. Çok hareketli bir çocuktur. Sportif faaliyetlere özel ilgi duymaktadır. Ders içi ve ders dışı etkinliklere katılmaya istekli bir öğrencidir. Konuşmayı çok seven bir yapısı vardır. Duygusal bir kişiliğe sahiptir. Verilen görevleri zamanında yapmaktadır ama unuttuğu zamanlarda hemen ağlamaya başlamaktadır. Sabırsız bir yapısı vardır. İlginin kendisi üzerinde olmasını ister. Ezber yeteneği yoktur. Yorumlama gücü yüksek bir öğrencidir. Duygularını uçlarda ve aşırıya kaçarak yaşamaktadır. Başarılı olduğunda abartılı derecede sevinç duymaktadır. Başarısız olduğunda ise gereğinden fazla üzülmemektedir. Arkadaşlarına yardım etmeye ve sorumluluk almaya isteklidir. İşbirliği içerisinde davranmakta uyum sorunu yaşamamaktadır.

K5 (kız): Sınıfımıza başka okuldan dönem başında gelmiştir. 5 çocuklu bir ailenin 4. çocuğudur. Ailesi hiç ilgilenmemektedir. Sınıf kurallarına uymakta ve okul kültürüne uyum sağlamakta sorunlar yaşamaktadır. Arkadaşlarıyla iletişim sorunları yaşamakta ve onlara şiddet uygulama eğilimindedir. Ders içi ve ders dışı etkinliklere katılmakta isteksiz davranışlar sergilemektedir. Verilen görevleri yerine getirmekten kaçınmaktadır. Zaman yönetimi konusunda da sorunlar yaşamaktadır. Okula devam etmekte isteksizdir. Ders esnasında çok çabuk dikkati dağılmaktadır. Okuma ve yazmada istenilen düzeyde değildir. Heceleyerek okumakta ve yazarken imla kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmemektedir. İşbirliği yapmaktan kaçınmakta ve işbirliği gerektiren etkinliklerde sessizce oturmakta ve görev dağılımı yapıldığında yerine getirme konusunda direnç göstermektedir. Özdenetimi oldukça zayıf bir öğrencidir.

K6 (erkek): 3 çocuklu bir ailenin en büyük üyesidir. Aile hayatlarını sürdürmek ve geçimlerini sağlamak için hurdacılık yapmaktadır. Ailesi, ilgisiz bir öğrencidir. Çoğu zaman okula devamsızlık yapmakta ve verilen görevleri yerine getirmemektedir. Sorumluluk almaktan kaçınmaktadır. Arkadaşlarıyla uyum problemi yaşamamakla birlikte okula ve derslere karşı ilgisi istenilen seviyede değildir. Okula geç başladığı ve sınıf tekrarı yaptığı için akranlarından daha büyük göstermektedir. Okumayı ve yazmayı sevmemektedir. Akademik başarısı düşük bir öğrencidir. Kendisini yazılı ve sözlü ifade ederken çok kısa cümleler kullanmaktadır. Beden dilini etkili kullanamamaktadır. Yeni durumlar veya olaylarla karşılaştığında uyum sorunu yaşamaktadır. Sportif faaliyetlerden hoşlanmaktadır. Yardımına ihtiyaç duyulduğunda yardım etmekten kaçınmamaktadır. Paylaşmaktan kaçınmamaktadır.

K7 (kız): Sınıfa bu dönem başlamıştır. 2 çocuğu olan bir ailenin büyük çocuğudur. Babası fabrikada işçilik yapmaktadır. Ders içi ve ders dışı etkinliklere katılmaya istekli değildir. Akademik başarısı düşüktür. Sorumluluk almaktan kaçınmaktadır. İçine kapanık ve sessiz bir öğrencidir. Okuma düzeyi ortalamanın altındadır. Okuduğunu anlamada sorun yaşamaktadır. Kendisini yazılı olarak daha iyi ifade edebilmektedir. Arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle uyum sorunu yaşamamaktadır. Yardım istendiğinde yardım etmekten kaçınmamaktadır. Ancak sınıf ortamında sadece kız arkadaşlarıyla iletişim kurmaya isteklidir. Öz denetimi zayıf bir öğrencidir. Liderlik vasfı düşük bir öğrencidir. Etkili zaman yönetimine sahip değildir. Planlama yapmakta eksikleri bulunmaktadır. Beden dilini çok iyi kullanamamaktadır. Yeni durumlarla karşılaştığında kaygı seviyesi artmaktadır.

K8 (erkek): Ailenin tek çocuğudur. Öz babasından boşanan annesiyle ve üvey babasıyla birlikte yaşamaktadır. Akademik başarısı düşük bir öğrencidir. Sınıfa sene başında gelmiştir. Daha önce il dışında başka bir okulda öğrenim görmüştür. Okuma ve yazma düzeyi çok düşüktür. Kendisini yazılı ve sözlü ifade ederken çok zorlanmaktadır. Çok hareketli bir yapıya sahiptir. Dikkat eksikliği vardır. Arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle uyum sorunu yaşamaktadır. Ödevlerini yapmaktan imtina etmektedir. Sorumluluk almaktan kaçınmaktadır. İletişim kurarken beden dilini iyi kullanmaktadır. İşbirliği yapmaya isteklidir. Ders dışı faaliyetlere katılmaya isteklidir. Ders içi etkinliklere katılmaktan hoşlanmamaktadır. Etkili zaman yönetimine sahip değildir. Verimli ders çalışamamaktadır. Yeni durumlarla karşılaştığında ve sunum yaparken çok kaygılanmakta ve heyecanlanmaktadır. Yardımsever bir kişiliğe sahiptir. Özdenetimi düşük bir öğrencidir. Paylaşmayı seven bir yapıya sahiptir.

K9 (kız): Sınıfımıza dönem ortasında nakil olan bir öğrencidir. Beş çocuklu bir ailenin en küçük çocuğudur. Babası düğünlerde davul çalarak geçimlerini sağlamaktadır. Her

yıl sene başında ve sene sonunda şehir dışında çalıştıkları için bir ay okula gelmemektedir. Buna bağlı olarak akademik olarak istenilen düzeye ulaşamamaktadır. Okuma düzeyi oldukça düşüktür. Kendisini yazılı olarak daha iyi ifade edebilmektedir. Beden dilini iyi kullanamamaktadır. İçine kapanık ve sesiz bir öğrencidir. Arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim problemi yaşamamaktadır. Verilen sorumlulukları yerine getirme konusunda sorun yaşamamaktadır. Gerektiğinde özür dilemekten kaçınmamaktadır. Yardıma ihtiyaç duyduğunda yardım istemekten çekinse de kendisinden yardım istendiğinde istekli davranışlar sergilemektedir. Karşılaştığı yeni durumlarla ilgili çekingen davranmaktadır. Arkadaşlarına karşı paylaşımcı ve cömert davranmaktadır.

K10 (erkek): İki çocuklu bir ailenin küçük çocuğudur. Ailesi, ilgili bir öğrencidir. Çok hareketli bir öğrencidir. Akademik başarısı orta düzeydedir. Ders içi ve ders dışı faaliyetlere katılmaya isteklidir. Sorumluluk almaktan ve arkadaşlarına yardım etmekten kaçınmamaktadır. Beden dilini çok iyi kullanmaktadır. Kendisini sözlü olarak daha iyi ifade edebilmekle beraber yazılı olarak ifade etmekte problemler yaşamaktadır. Öğretmenleri ve arkadaşlarına karşı saygılı davranmaktadır. İşbirliği gerektiren etkinliklerden kaçınmamaktadır. Özdenetimi yüksek, paylaşımcı ve cömert bir öğrencidir. Ders çıkış saatlerine azami özen göstermekte ve zaman yönetimi konusunda sorun yaşamamaktadır. Güler yüzlüdür ve pozitif bir kişiliğe sahiptir.

K11 (kız): Üç çocuklu bir ailenin büyük çocuğudur. Akademik başarısı yüksek, esprili, girişken ve sosyal becerileri yüksek bir öğrencidir. Sınıfımızın başkanıdır ve liderlik vasıfları olan bir öğrencidir. Öğretmenleri ve arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurmaktadır. Sorumluluk bilinci gelişmiştir. İşbirliği gerektiren faaliyetlerde önderlik etmekte ve arkadaşlarını iyi organize edebilmektedir. Etkili planlama ve zaman yönetimi becerilerine sahiptir. Sunum becerileri üst düzeydedir. Okuma ve yazma seviyesi yüksektir. Kendisini yazılı ve sözlü olarak güzel ifade edebilmekte ve beden dilini oldukça iyi kullanabilmektedir. Yardıma ihtiyaç duyduğunda bunu belirtmekten kaçınmamakta ve yardımına ihtiyaç duyulduğunda yardım etmeye istekli davranışlar sergilemektedir. Ders içi ve ders dışı etkinliklere katılmaya isteklidir. Paylaşımcı ve cömerttir.

K12 (erkek): 3 çocuklu bir ailenin en küçük bireyidir. Sınıfa dönem ortasında gelmiştir. Sınıfın akademik olarak başarısı en düşük öğrencisidir. Okuma ve yazma seviyesi çok düşüktür. Okuduğunu anlamada büyük sorunlar yaşamaktadır. Ders içi ve ders dışı etkinliklere katılmakta isteksizdir. Verilen sorumlulukları yerine getirmekten kaçınmaktadır. Soru sorulduğunda çok nadir olarak cevap verdiği görülmektedir. Cevap verdiğinde ise “evet” veya “hayır” gibi tek kelimelik dönütler vermektedir. Arkadaşları ve öğretmeniyle

iletişimi çok azdır. İçine kapanık ve sessiz bir öğrencidir. Beden dilini verimli kullanamamaktadır. İşbirliği gerektiren etkinliklerde sessizce oturan ve etkinliklere katılım sağlamaktan kaçınan davranışlar sergilemektedir. Ödev yapma konusunda sürekli problemler yaşamaktadır. Zaman yönetimi iyi değildir. Teneffüs dönüşlerinde sınıfa girmede gecikmeler yaşamaktadır. Verimli ders çalışma yeterliliği ve isteği yoktur. Öz denetimi zayıftır. Yardıma ihtiyaç duyduğunda kimseden yardım istemeyen ancak yardımına ihtiyaç duyulduğunda ise yardım etmekten kaçınmayan bir yapıya sahiptir.

K13 (kız): 2 çocuklu bir ailenin en büyük çocuğudur. Sınıfın en esprili öğrencisidir. Akademik başarı düzeyi düşüktür. Ders içi ve ders dışı etkinliklere katılmaya isteklidir. Beden dilini çok iyi kullanabilmektedir. Okuma ve yazma seviyesi yüksektir. Kendisini hem sözlü hem de yazılı olarak iyi ifade edebilmektedir. Zaman yönetimini etkili ve verimli yapabilmektedir. Sorumluluk almaktan kaçınmamaktadır. Arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim sorunu yaşamamaktadır. İşbirliği gerektiren faaliyetlerde liderlik yapmaya heveslidir. Verilen görevleri zamanında ve istenilen şekilde yapmaya özen göstermektedir. Yardıma ihtiyacı olan arkadaşlarına yardım etmekten, kendisinin yardıma ihtiyacı olduğunda ise yardım istemekten kaçınmamaktadır. Paylaşımçı ve cömert bir kişiliği vardır. Hata yaptığında özür dileyerek erdeme sahiptir. Yeni durumlara ve olaylara karşı çabuk uyum sağlamak ve onları kabullenmekte zorluk yaşamamaktadır.

K14 (erkek): Üç çocuklu bir ailenin en küçük çocuğudur. Çok hareketli bir yapısı vardır. Akademik başarısı düşük bir öğrencidir. Okuma seviyesi iyi, yazma seviyesi çok düşüktür. Ödevlerini zamanında yapmamaktadır. Babası ilgisiz annesi ilgili bir öğrencidir. Sportif faaliyetlere özel ilgisi vardır. Ders içi faaliyetlere katılmaya pek istekli olmamakla birlikte ders dışı faaliyetlere ilgisi yüksektir. Sınıf kurallarına uyma konusunda sorun yaşamaktadır. Arkadaşlarıyla uyum sorunu yaşamaktadır. Sorumluluk almaya istekli değildir. Erkek öğrencilerle daha iyi iletişim kurabilmektedir. Yazılı iletişimi iyi değildir. Beden dilini iyi kullanabilmektedir. Sözlü olarak kendisini iyi ifade edebilmektedir. Zaman yönetimi konusunda sorunlar yaşayabilmektedir. Gerektiğinde özür dileyebilmektedir. Paylaşımçı ve cömerttir. Yardımına ihtiyaç duyulduğunda yardım etmektedir.

K15 (kız): 4 çocuklu bir ailenin ikinci çocuğudur. Akademik olarak başarılıdır. Matematik dersinde biraz zorlanmaktadır. Paylaşımçı ve cömerttir. Arkadaşlarıyla iletişimi çok iyidir. Sorumluluk almaktan kaçınmamaktadır. Verilen bütün görevleri yerine getirmek için azami gayret göstermektedir. Arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişimi üst düzeydedir. Okuma ve yazma seviyesi yüksektir. Ders içi ve ders dışı faaliyetlere katılmaya isteklidir. Kendisinden yardım istendiğinde yardım etmekten kaçınmaz. Planlama ve zaman yönetimi

konusunda başarılıdır. Verimli ders çalışmaktadır. Beden dilini çok iyi kullanabilmektedir. Kendisini yazılı ve sözlü olarak güzel ifade edebilmektedir. Dayanışma ve işbirliğine önem vermektedir.

K16 (erkek): Ailenin tek çocuğudur. Ailesi tarafından şımartılmıştır. Kendi başına karar almakta zorlanmaktadır. Akademik başarısı orta seviyededir. İşbirliği yapmaktan kaçınmaktadır. Arkadaşlarıyla uyum sorunu yaşamaktadır. İletişim becerileri gelişmemiştir. Paylaşımıcı ve cömert değildir. Yardım istendiğinde yardım etmekten kaçınmaktadır. Kendisini yazılı olarak daha iyi ifade edebilmektedir. Okuma ve yazma seviyesi yüksektir. Okuduğunu anlamakta sorunlar yaşamaktadır. Ders içi ve ders dışı faaliyetlere katılmaya istekli değildir. Egosu yüksek bir öğrencidir. Verilen görevleri yerine getirmekten kaçınmakta ve ödevlerini yapmamaktadır. Zaman yönetimi konusunda problemler yaşamaktadır.

K17 (kız): 2 çocuklu bir ailenin en küçük çocuğudur. Sınıfın en sessiz öğrencisidir. Sağlık sorunları sebebiyle çok fazla devamsızlık yapmaktadır. Bundan dolayı akademik başarısı düşüktür. Ders içi ve ders dışı etkinliklere katılmaya isteksizdir. Ders esnasında sessizce oturmakta, derse katılmak istememektedir. İşbirliği ve dayanışma konusunda isteksizdir. Kendisinden yardım istendiğinde yardım etmektedir. Yardıma ihtiyacı olduğunda ise yardım istemekten çekinmektedir. Paylaşımıcı ve cömerttir. Öğretmenleri ve arkadaşlarıyla iletişim kurmaktan kaçınmaktadır. Okula uyum sorunu yaşamamaktadır. Okuma ve yazmada problemler yaşamaktadır. Beden dilini iyi kullanamamaktadır. Kendisini yazılı ve sözlü olarak ifade etmekte zorlanmaktadır.

K18 (erkek): Ailenin tek çocuğudur. Annesi cilt kanseridir. Sağlık sorunlarından dolayı anne çocukla ilgilenememiştir. Manevi olarak ilgilenilmediği için bu açık maddi olarak giderilmeye çalışılmış, bu durum çocuğun aşırı derecede şımarık olmasına sebep olmuştur. Akademik başarısı çok düşüktür. Dikkat eksikliği ve öğrenme güçlüğü yaşamaktadır. Ayrıca hafta sonları özel eğitim almaktadır. Ders içi ve ders dışı etkinliklere katılmakta isteksizdir. Okuma seviyesi düşüktür. Yazma konusunda problemler yaşamakta, noktalama ve imla kurallarına hiç dikkat etmemektedir. Paylaşımıcı ve cömert değildir. İşbirliği ve dayanışma konusunda sorunlar yaşamaktadır. Öğretmenleri ve arkadaşlarıyla iletişim problemleri yaşamaktadır. Sınıf kurallarına uymakta sorun yaşamaktadır. Sürekli devamsızlık yapmaktadır.

K19 (kız): 5 çocuklu bir ailenin ortanca çocuğudur. Akademik başarısı düşüktür. Okuma ve yazma düzeyi istenilen seviyededir. Ders içi ve ders dışı etkinliklere katılmaya isteklidir. Beden dilini iyi kullanabilmektedir. Kendisini sözlü ve yazılı olarak iyi ifade edebilmektedir. Verimli ders çalışmaktadır. İşbirliği ve dayanışma gerektiren faaliyetlerde

oldukça heveslidir. Arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim problemi yaşamamaktadır. Okul kültürüne uyumlu bir öğrencidir. Yardıma ihtiyacı olduğunda yardım istemekten, yardım istendiğinde yardım etmekten çekinmemektedir.

K20 (erkek): Ailenin tek çocuğudur. Akademik başarısı orta düzeydedir. Sessiz bir öğrencidir. Okuma ve yazma düzeyi istenilen seviyededir. Kendisini yazılı olarak daha iyi ifade edebilmektedir. Beden dilini iyi kullanamamaktadır. Ders içi etkinliklere katılmaya pek istekli değildir. Ders dışı faaliyetlere katılmaya heveslidir. Verilen görevleri zamanında yapmaya özen göstermektedir. İşbirliği ve dayanışma konusunda hevesli değildir. Yardıma ihtiyacı olduğunda yardım istemekten çekinmektedir. Devamsızlık yapmamaktadır ve zaman yönetimi konusunda oldukça başarılıdır. Kendisinden yardım istendiğinde yardım etmektedir. Uyum sorunu yaşamamaktadır. İletişim becerileri orta seviyededir.

3.5.Araştırma Bağlamının Özellikleri

Bu kısımda araştırmanın yürütüleceği bağlama ilişkin genel açıklamalara yer verilmiştir. İlk önce uygulamanın yapıldığı okul ve binaya ait tamamlayıcı bilgiler ile çalışma grubunun eğitim öğretim gördüğü sınıfa ait bilgiler, sınıfın öğrenci oturma planı, fiziki şartları ve donanımına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Daha sonraki bölümde ise araştırmacıyla ilgili tanımlayıcı bilgiler sunulmuştur.

3.5.1. Okul

Bu araştırma, Kahramanmaraş'ın Pazarcık ilçesi Narlı beldesinde bulunan MEB'e bağlı bir ilkokulda gerçekleşmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü okul; Gaziantep-Kahramanmaraş sınırında bulunmaktadır. Okul binası, üç kattan oluşmakta ve içerisinde 13 derslik bulunmaktadır. Okul kadrosu;

- 1 müdür,
- 1 müdür yardımcısı
- 12 sınıf öğretmeni
- 3 anasınıfı öğretmeni
- 1 ingilizce öğretmeni
- 1 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni,
- 3 yardımcı iş-kur personelinden oluşmaktadır.

Okulun giriş katında kantin bulunmaktadır. Kantinde 2 kişi çalışmaktadır. Okulda, sabahçı ve öğlenci şeklinde ikili eğitim uygulaması yapılmaktadır. Öğleden önce ortaokul

öğrencileri, öğleden sonra ise ilkokul öğrencileri öğrenim görmektedir. Bina doğalgazlı olduğu için kış mevsiminde ısınma problemi yaşanmamaktadır. Okulun bahçesinde bir futbol sahası, bir voleybol sahası, bir basketbol sahası ve çocuk oyun alanı bulunmaktadır. Okul 2.5 metre yüksekliğinde olan istinat duvarıyla çevrelenmiştir. Okul ilçeye 19, il merkezine ise 25 km uzaklıkta olup ulaşım sorunu yaşanmamaktadır.

Resim 1. Uygulamanın Yürütüldüğü Okul Binası



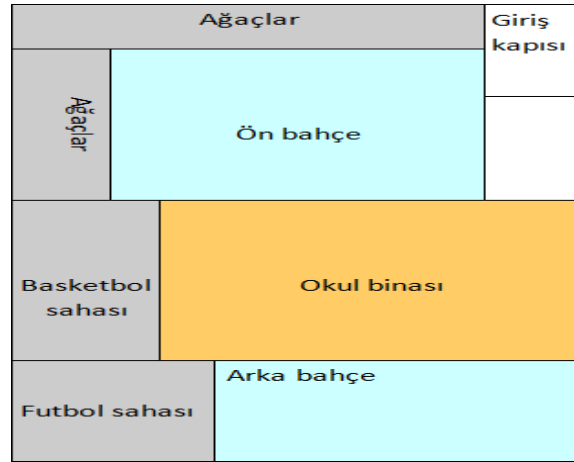
Resim 2’de okul binasının bulunduğu alanın kuş bakışı olarak dron yardımıyla çekilmiş fotoğrafı bulunmaktadır.

Resim 2. Okul Binasının Kuşbakışı Görüntüsü



Resim 3'te ise okulun kuşbakışı olarak çizilmiş görseline yer verilmiştir. Bu görselde ön bahçe, arka bahçe, basketbol ve futbol sahaları, okul binası ve ağaçlıkların, birbirlerine göre nasıl konumlandıklarını sunulmuştur.

Resim 3. Okul Binasının Bulunduğu Alana Göre Konumlanış Şekli



3.5.2. Sınıf

Uygulama sınıfı okulun 2.katında bulunmaktadır. Sınıfın sağ bitişiğinde ve sol bitişiğinde birer sınıf bulunmaktadır. Sınıfın karşısında da 3 tane sınıf yer almaktadır. Müdür odası ve arşiv odası da sınıfın bulunduğu kattadır. Araştırmanın yürütüldüğü sınıfta üç pencere olduğu için aydınlatma problemi bulunmamaktadır. Duvarlar beyaz renk boyalı,

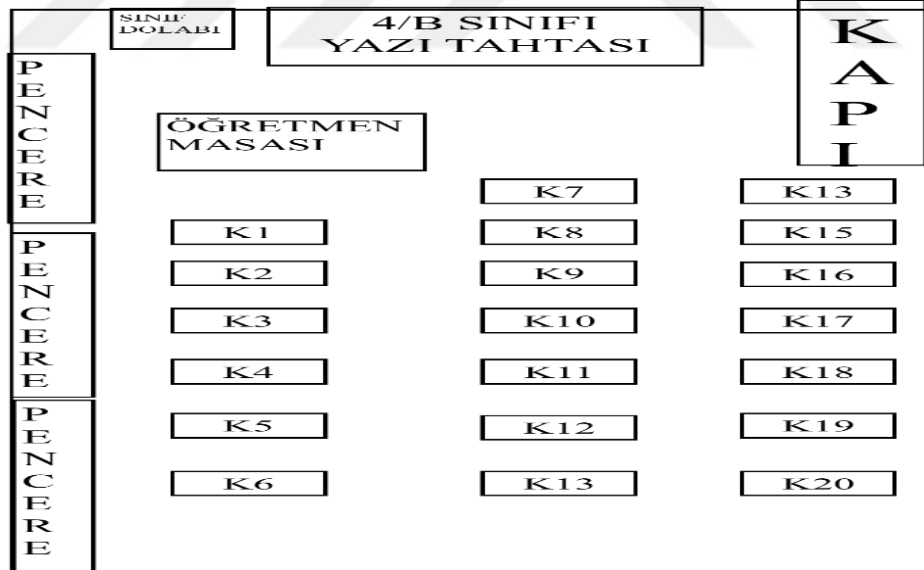
tabanlar fayans döşelidir. Akıllı tahta ve yazı tahtası bulunmaktadır. Yazı tahtası kapıdan girişe göre sağ kısımda yer almaktadır.

Resim 4. Uygulamanın Yürütüldüğü Sınıf



Araştırmanın yürütüldüğü sınıfa ait öğrenci oturma planı Resim 5’te verilmiştir.

Resim 5.Sınıf Oturma Planı



3.5.3. Araştırmacının Rolü

Nitel çalışmalarda dış güvenirlik önem arz etmektedir. Araştırmacı, bu kapsamda pozisyonunu ve bulunduğu konumu net ve şeffaf bir şekilde belirttiği takdirde dış güvenirlik yükselmektedir. Nitel araştırma yapan araştırmacı, konumunu açık bir şekilde göstermelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmacı; Kahramanmaraş'ın Pazarcık ilçesinde sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. On iki yıllık görevi süresince Ağrı'nın Eleşkirt ilçesinde dört yıl birleştirilmiş sınıflı okullarda, Şanlıurfa'nın Suruç ilçesinde üç yıl müstakil okulda, Kahramanmaraş'ın Pazarcık ilçesinde beş yıl müstakil okulda çalışmıştır. Altı ay müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmıştır. Halen Pazarcık'ta öğretmen olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı, süreç boyunca otantik etkinliklerin planlanması ve uygulanmasında gözlemci, uygulayıcı ve rehber olarak ve süreci kendi sınıfında yürütmüştür. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrenciler ile görüşmeler yapmıştır. Süreç içerisinde ortaya çıkan muhtemel zorluklara karşı çözümler üretmiştir. Uygulama sırasında otantik bağlamın tam sağlanıp sağlanamadığı, otantik etkinliklerin tam olarak uygulanıp uygulanmadığına dair uygulamacı tarafından her kazanım için ayrı ayrı çetele tutulmuştur. Otantik görevler ve dağıtılan etkinlik kâğıtlarının doldurulması araştırmacının gözetiminde yapılmıştır. Ayrıca her kazanım için öğretmen ve öğrenciler tarafından günlük tutulmuştur. Öte yandan araştırmacı, aynı zamanda çalışma grubunun sınıf öğretmeni olduğu için, uygulama süresince hem yapılandırılmış destek vermiş hem de koçluk yapmıştır.

Eylem araştırması olarak planlanan bu kısımda yürütülen tez araştırmasında, araştırmacının otantik öğrenme etkinlikleri ile desteklenen uygulama sürecindeki görevi ayrıntılı bir şekilde tanıtılmıştır. Uygulama sürecine başlanmadan önce araştırmacı tarafından öğrencilerin yabancılik yaşamaması için veri toplama aracı olarak kullanılacak video çekimlerine hazırlık etkinlikleri yapılmıştır. Araştırmacı sınıf içinde ve sınıf dışında uygulanan etkinlikleri kaydederek öğrencilerin duruma alışmasına yardımcı olmuştur.

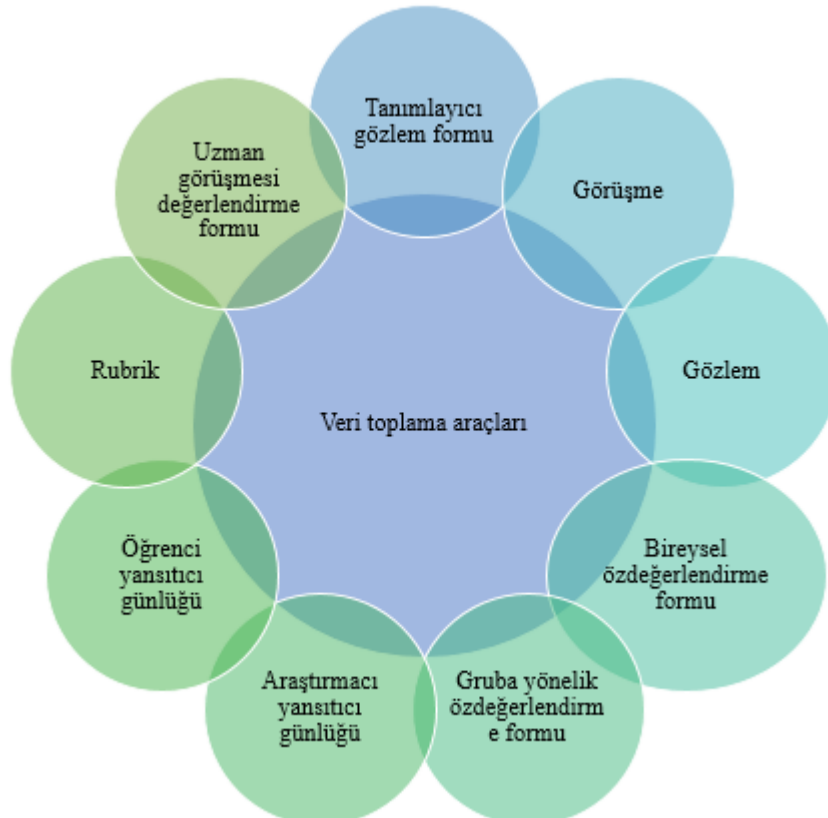
Uygulama sürecinden önce otantik uygulamalara alışmaları için yaklaşık bir ay öncesinden başlayarak asıl uygulamada yapılacak çalışmalara göre planlanan benzer çalışmalar hazırlanarak, bunların uygulamaları yapılmıştır. Bu çalışmalar günlük plana dâhil edilmiştir. Bu hazırlık çalışmaları daha çok sosyal bilgiler dersi kapsamında otantik öğrenme etkinliklerine yönelik yapılmıştır. Bundan dolayı, öğrenciler uygulama öncesinde daha az uyum sorunu yaşamışlardır. Ayrıca, öğrencilerin süreç öncesindeki mevcut durumları araştırmacı tarafından gözlemlenerek ve araştırılarak öğrenci profilleri çıkarılmıştır. Etkinlikler yapıldıktan sonra öğrencilerin oluşturduğu otantik ürünler, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan rubrik aracılığıyla değerlendirilmiştir.

Eylem araştırması olarak planlanan ve yürütülen bu tez araştırmasında elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi, anlamlandırılması ve yorumlanmasında birinci derece sorumlu kişi araştırmacıdır.

3.6. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan eylem araştırmalarında araştırma problemine uygun olacak şekilde nicel ya da nitel veri toplama araçları kullanılabilir (Ekiz, 2003; Fraeklen & Wallen, 2008; Gay & Arisian, 2000; Mertler, 2011; Mills, 2007). Çoktan seçmeli testler, ölçek, anket ve benzeri nicel veri toplama araçları; günlükler, gözlem, açık uçlu sorular, bireysel veya odak grup görüşmeleri ve benzeri nitel veri toplama araçları olarak kullanılabilir (Gay & Arisian, 2000; Mertler, 2011; Mills, 2007). Nitel araştırmaların kapsamında birçok veri türü ve veri toplama aracı bulunmaktadır. Verileri toplamak için çok farklı yöntemlerden faydalanılmaktadır (Johnson, 2015). Buna bağlı olarak araştırmada zenginliği sağlamak için birçok farklı nitel veri toplama yönteminden faydalanılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce tanımlayıcı gözlem, uygulama sürecinde gözlem, yarı yapılandırılmış gözlem, grup değerlendirme, öz değerlendirme ve yansıtıcı günlüklerden yararlanılmıştır. Uygulama sonunda ise rubrikler ve yarı yapılandırılmış gözlemden faydalanılmıştır. Araştırmada kullanılan nitel veri toplama araçlarına Şekil 22’de yer verilmiştir.

Şekil 19. Veri Toplama Araçları



3.6.1. Görüşme

Görüşme tekniğinde veriler toplanırken sözlü iletişim ya da sembollerden oluşan iletişim kullanılmaktadır. Bu tekniğin amacı; görüşmeye katılanların duygu, düşünce, tecrübe ve tutumlarıyla alakalı ayrıntılı bilgi elde etmektir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Yarı yapılandırılmış görüşme; yapılandırılmış görüşmeye kıyasla daha esnek bir yapıya sahiptir (Smith, 2003). Bu görüşme türünde, araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olacak şekilde değişik türde alt veya yan sorular ile görüşmenin akışını etkileyebilmektedir. Aynı zamanda, bireylerin sorulara verdikleri cevapları açmalarını ve detaylandırmalarını sağlayabilmektedir (Yalçiner, 2006).

Bu araştırma da öğrencilerle yapılan görüşmelerde, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Uygulama sürecinde yanlış anlaşılan ya da hiç anlaşılmayan olgu, olay ve durumların tespitinde veya istenilen amaca ulaşılmadığında bu durumların araştırmacı tarafından fark edilmesi yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmanın avantajlarından (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme soruları görüşmeden önce soru formu yardımıyla hazırlanmış olsa bile görüşmecinin katılımcıya yönlendirmede bulunmaması ve serbest alan oluşturması, görüşmecinin duyarlı ve esnek olması gerekmektedir (Liamputtong, 2019).

Araştırma kapsamında katılımcılara sorulan soruları içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek 3'te sunulmuştur.

3.6.2. Gözlem

Bir ortamda veya kurumda meydana gelen davranışları detaylı bir şekilde ifade etmek amacıyla gözlem tekniği kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu teknikte gözlenen varlıkların, kişilerin, durumların doğallık ve gerçekliklerinden uzaklaştırılmadan izlenmeleri gerekmektedir (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Çakmak 2015).

Bir araştırmacı öğretimi kendisi yapıyor ve aynı zamanda yapmış olduğu öğretimle ilgili gerekli verileri kendisi topluyorsa aktif gözlemci konumundadır (Mills, 2011). Bu araştırma süresince araştırmacı kendi öğrencilerini ders içi ve ders dışı faaliyetlerde gözlemlemiştir. Dolayısıyla araştırmacı aktif gözlemci durumundadır.

3.6.3. Yansıtıcı Günlükler

Yansıtıcı günlükler, yapılan araştırmanın bütün bölümleri için ayrı ayrı kayıt tutup, bu parçaları tarihsel olarak bütünleştirip bir araya getirmeye çabalayan önemli bir kaynaktır

(Johnson, 2015). Günlüğün sahibinin tecrübelerini yazıya dökmek, tecrübelerden bir ürün oluşturmak, meydana gelmiş bir olayı bir süre sonra değerlendirmek için yansıtıcı günlüklerden yararlanılmaktadır (Wong, Kember, Chung, Yan, 1995).

Araştırmacı ve öğrencilerin tutacağı günlükler için araştırmanın hedefi doğrultusunda ölçütler belirlendikten sonra taslak yansıtıcı günlükler elde edilmiştir. Bu kriterler için uzman görüşü alındıktan sonra gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu günlükler araştırma süresince kullanılmıştır. Yansıtıcı günlüklerle ilgili yazma esnasında dikkat edilecekler ve genel kriterler Ek 4 ve Ek 5’te verilmiştir.

3.6.4. Öz Değerlendirme Formları

Bireyin kendisini daha iyi tanınması, güçlü ve zayıf yönlerini farketmesi, kendisiyle ilgili farkındalık oluşturması için öz değerlendirme formlarından faydalanılmaktadır. Öz değerlendirme formu bir konu hakkında bireyin kendisini belirli kıstaslara göre değerlendirmesidir (Kösterelioğlu ve Çelen, 2016).

Araştırmada kullanılan öz değerlendirme formları hem bireyin kendisine yönelik hem de bireyin gruba yönelik değerlendirmesi amacıyla hazırlanan form soruları uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü alındıktan sonra gerekli düzeltmeler ve iyileştirmeler yapılmıştır. Bu formlar her kazanım için bireyler ve gruba yönelik değerlendirme amacıyla kullanılmıştır. Araştırma sürecince kullanılan öz değerlendirme formları Ek 6 ve Ek 7’de verilmiştir.

3.6.5. Rubrik

Rubrik, süreç içerisinde öğrencilerin performansını değerlendirebilmeye olanak sağlayan belirli ölçütlere sahip değerlendirme aracıdır (Aktaş ve Alıcı, 2018). Sezer’e (2005) göre ise bir öğretim uygulamasının sonunda öğrencilerden beklenen performansların farklı boyutlarının ve düzeylerinin bölümlere ayrılarak değerlendirilmesine rubrik denir.

Araştırmacı rubriklerden yararlanarak, eylem araştırması yöntemiyle yürütülen bu araştırmada öğrencilerin oluşturduğu otantik ürünleri ve otantik çalışmaları değerlendirebilmeyi amaçlamıştır. Ek 8’de sunulan rubrikler uzman görüşü alınarak düzeltilmiştir.

3.6.6. Uzman Görüşmesi Değerlendirme Formları

Otantik öğrenmenin en önemli basamaklarından birisi de otantik bağlamdır. Uzmanlardan yararlanmak gerçek hayat bağlamının sağlanmasında oldukça etkilidir. Bu

sebeple araştırmanın odaklandığı öğrenme alanlarında bulunan kazanımlara uygun uzman görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmelerle ilgili soruları içeren bir form araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formla ilgili uzman görüşleri alınmıştır. Süreç boyunca görüşülen uzmanlarla ilgili her kazanımdan sonra bu form öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Ek 9’da bu çalışmada kullanılan uzman görüşmesi değerlendirme formu yer almaktadır.

3.6.7. Süreç Öncesi Mevcut Durum Gözlemi

Uygulama öncesinde araştırmanın amacına uygun olarak, uygulamaya katılacak öğrencilerin mevcut durumları ve öğrenci profillerini ortaya çıkarmak amacıyla bir gözlem formu hazırlanmıştır. Bu form için uzman görüşleri alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından her bir öğrencinin profili gözlem yapılarak uygulama öncesinde tek tek çıkarılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce kullanılan bu form Ek-10’da verilmiştir.

3.6.8. Video Kayıtları

Uygulama sürecinde elde edilen video kayıtlarının ilgili kazanımlara ait sayısal verileri aşağıda Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 2. Video Kayıt Sürelerinin Kazanımlara Göre Dağılımı

Kazanımlar	Video süresi
“SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.”	36 dk
“SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.”	28 dk
“SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.”	48 dk
“SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.”	24 dk
“SB.4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.”	41 dk
“SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.”	52 dk
“SB.4.4.1. Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır.”	44 dk
“SB.4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır.”	28 dk
“SB.4.4.3. Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.”	43 dk
“SB.4.4.4. Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.”	25 dk
“SB.4.4.5. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.”	30 dk

Toplam

399 dk

Uygulama sürecinde çekilen videolar araştırmacı tarafından tekrar izlenerek çözümlenmiştir. Tabloya göre, en az video kaydı 24 dakika ile “SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.” kazanımı, en fazla kayıt ise 48 dakika ile “SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.” kazanımı işlenirken alınmıştır. Süreç boyunca toplam 399 dakika video kaydı yapılmıştır.

3.7. Veri toplama Süreci

Bu bölümde süreç öncesinde, süreçte ve süreç bittikten sonra verilerin nasıl toplandığına ait bilgiler yer almaktadır. Yukarıda ayrıntılı şekilde belirtilen veri toplama araçlarının hangi sırayla ve hangi süreçte kullanıldığı Tablo 5’te detaylı bir şekilde belirtilmiştir.

Tablo 3. Verilerin Toplanma Süreci

Araştırma Soruları	Veri Toplama aracı	Uygulama
	Çalışmaya katılan öğrenciler üzerinde tanımlayıcı gözlem	Süreç öncesinde
	Gözlem, video kayıtları ve çeteleler	Otantik öğrenme sürecinde
Sosyal bilgiler dersinde otantik öğrenme yaklaşımı ile işlenen öğretim süreci nasıl gerçekleşmiştir?	Öz değerlendirme formları, etkinlik planları ve öğrenci materyalleri	Otantik öğrenme sürecinde
	Yansıtıcı günlükler, uzman görüşmesi değerlendirmesi	Otantik öğrenme sürecinde
	Öğrencilerle görüşmeler, rubrik	Otantik öğrenme sürecinde ve sonrasında

Tablo 5 incelendiğinde, uygulama sürecinden önce öğrencileri tanımlayıcı gözlem yapıldığı görülmektedir. Uygulama sürecinde ise araştırmacı tarafından süreçle ilgili yansıtıcı günlükler tutulduğu, video kayıtlar alındığı, çeteleler aracılığıyla süreci gözlemlediği, öğrencilerin süreç boyunca gözlemlendiği, araştırma grubunun kendilerini ve grubu formlar aracılığıyla değerlendirdiği, etkinlik planlarının uygulandığı ve öğrencilerin çeşitli materyallerden faydalandığı görülmektedir. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra ise süreci değerlendirmeyi amaç edinen yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapıldığı görülmektedir.

3.7.1. Otantik Öğrenme Uygulamaları Sürecinde Kullanılacak Etkinlik Kağıtlarına İlişkin Bilgiler

Uygulama sürecinde kullanılacak etkinlik kâğıtları belirli nitelik ve kriterler göz

önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Bu nitelikler ve kriterler bu alanda çalışmış uzmanlar tarafından oluşturulmuş ve zamanla iyileştirilerek şimdiki haline getirilmiş temel nitelik ve belirli kriterlerdir. Etkinlik kâğıtları bütün kazanımlar için özel olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlik kâğıtları kriterleri Herrington (2000) tarafından oluşturulmuştur. Bu araştırmada kullanılan etkinlik kâğıtlarının temel kriterleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 4. Etkinlik Kâğıtları Hazırlanırken Dikkate Alınan Temel Kriterler

Otantikliğin türleri	Açıklamalar ve tanımlar	Temel nitelikler
Bağlamın özgünlüğü	- Gerçek dünya durumlarından uzmanları hedefler. - Günlük hayat tecrübeleri sağlar. - Sosyal hayatın karmaşasını ve sosyal etkileşim bağlantılarını yansıtır. - Öğrenciler bir profesyonel gibi çalışır. - Okul ile çevre uyumunu sağlar. - Öğrencilerin ilgi ve deneyimlerini harekete geçirir ve eyleme yöneliktir.	- Etkili bir planlama ve çoklu kaynaklardan girdi sağlayan paydaşlar - Otantik bağlamın sunduğu gerçekliğin öğrenci tarafından kabul edilmesinin sağlanması - Karmaşık ve iyi tanımlanmamış problem durumu - Öğrencilerin değer, tutum ve inançlarında olumlu değişimler yaratmayı amaçlar.
Görevin orijinallliği	- Öğrenciler konulara uzman gibi yaklaşır. - Konuyu/kazanımı kendi problemiymiş gibi içselleştirir. - Kaliteli deneyimler sunar. - Sosyal iletişimi aktif halde tutar.	- Birden fazla çözüme ve disiplinler arası çalışmaya uygun görevler - Çoklu bakış açısı gerektirir. - Yardımlaşmayı esas alır. - Süreç ve sonuç değerlendirmesine odaklanır. - Gerçekçi çözümler ve ürünler amaçlar.
Otantik öğrenmenin etkisi	- Kültürel bağlamı olan etkinlikler - Sosyal olgu ve olayları içeren etkinlikler - Etkin vatandaşlık bilinci geliştirecek etkinlikler - Topluma entegre edilmiş öğrenciler - Öz benlik duyguları gelişmiş olan öğrenciler - Temel becerilere sahip öğrenciler	- Problem durumunun sunduğu gerçekliğe karşı, profesyonel standartlarda çalışma planı - Oluşan otantik ürünlerin gerçekçi çözümler üretmesi ve sınıf dışını da hedef alan, ufku geniş ürünler olması ve gerçek yaşam durumlarından uzmanların tecrübelerinden destek alınması ve gerçek bir problem durumu bağlamında profesyonelce çalışılması
Kişisel	Öğrenciler yeterliliklerini kanıtlamaktan	Konu ile problem durumu

otantiklik/ değer ediniminin sağladığı otantiklik	- öte değerler edinir. - Kültürel, mesleki ve kişisel değerleri arasında uyumlu bir bağlantı kurabilmiş öğrenciler - Günlük yaşamın gerçekleri ile değerlerini örtüştürebilmiş öğrenciler - Güven duygusu ve bir kimliğe sahip olma duygusuna sahip olma.	arasındaki çözümlerde, ölçüt olarak değerlerini kullanabilmesi -Ortaya çıkacak muhtemel çözümleri evrensel nitelikler ile tartabilmesi - Öğrenme ortamlarındaki taze bilgilerin kişisel olarak yapılandırılması
---	--	--

Kaynak olarak Girgin (2018) 'den yararlanılmıştır.

Yukarıdaki tabloda etkinlik kâğıtlarının hangi açıklama, tanım ve niteliklere göre hazırlandığı sunulmuştur. Bu kâğıtların uygulanma sürecine dair bilgiler ise Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Otantik Öğrenme Uygulamaları Sürecinde Kullanılacak Etkinlik Kâğıtlarına Dair Bilgiler

Kazanım ve Tarih	Uygulama süreci
1. kazanım (10 sayfa) 21.03.2022 (1. döngü)	“Yöner” şarkısı ve bahçede oynanan “Rengini Bul” oyunu ile otantik bağlamın sağlanması - Çeteleler aracılığıyla otantik bağlam ve otantik etkinliklerin kontrol edilmesi - Problem durumunun öğrenciler tarafından kavranması - Etkinlik kâğıtlarındaki otantik sorunlara çözümler bulunması - Etkinlik kâğıtlarında bulunan otantik görevlerin paylaşılması - Otantik ürünlerin oluşturulması sürecinde rehberlik - Otantik ürünlerin sunumu ve rubrik ile değerlendirilmesi <i>NOT: 1. döngüde öğrenci grupları otantik ürünleri oluştururken zaman yönetimi konusunda problemler yaşadılar. 2. döngüye geçmeden önce öğrencilerle konuşuldu. Otantik ürünler oluşturulurken fazladan bir gün süre tanındı. Bazı öğrencilerin günlüklerini yazmadıkları ya da eksik yazdıkları gözlemlendi. Bu durumun tekrarlanmaması adına uyarılarda bulunuldu. Türkçe dersinde, günlüğün nasıl yazılacağı ve günlük yazma kuralları anlatıldı. Günlük örnekleri gösterildi. Ayrıca 1. döngüde disiplin problemi yaşanmasına neden olan öğrencilerin grupları değiştirildi.</i>

NOT: 2.2. kazanım (11 sayfa) 28.03.2022 (2. döngü)	• Fotoğraf sanatçısının derse katılımı ve dron uçurma etkinliği ile otantik bağlamın sağlanması • Çeteleler aracılığıyla otantik bağlam ve otantik etkinliklerin kontrol edilmesi • Problem durumunun öğrenciler tarafından kavranması • Etkinlik kâğıtlarındaki otantik sorunlara çözümler bulunması • Etkinlik kâğıtlarında bulunan otantik görevlerin paylaşılması • Otantik ürünlerin oluşturulması sürecinde yapılandırılmış destek • Süreç boyunca uzman desteği • Otantik ürünlerin sunumu ve rubrik ile değerlendirilmesi
NOT: 3.3. kazanım (10 sayfa) 04.04.2022 (3. döngü)	• Orman mühendisi eşliğinde yapılan mahalle gezisi ile otantik bağlamın sağlanması • Çeteleler aracılığıyla otantik bağlam ve otantik etkinliklerin kontrol edilmesi • Problem durumunun öğrenciler tarafından kavranması • Etkinlik kâğıtlarındaki otantik sorunlara çözümler bulunması • Etkinlik kâğıtlarında bulunan otantik görevlerin paylaşılması • Otantik ürünlerin oluşturulması sürecinde koçluk • Süreç boyunca uzman desteği • Otantik ürünlerin sunumu ve rubrik ile değerlendirilmesi

NOT: 6.döngüde bazı çocukların etkinlikleri için gerekli olan materyallere ulaşmakta zorluk çektikleri gözlemlendi. Kaynak erişimiyle ilgili koçluk yapıldı.	4. kazanım (10 sayfa) 18.04.2022 (4. döngü) • Yaratıcı drama alanında eğitim almış uzman öğretmen eşliğinde oynanan eğitsel oyunlar aracılığıyla otantik bağlamın sağlanması • Çeteleler aracılığıyla otantik bağlam ve otantik etkinliklerin kontrol edilmesi • Problem durumunun öğrenciler tarafından kavranması • Etkinlik kâğıtlarındaki otantik sorunlara çözümler bulunması • Etkinlik kâğıtlarında bulunan otantik görevlerin paylaşılması • Otantik ürünlerin oluşturulması sürecinde koçluk • Süreç boyunca uzman desteği • Otantik ürünlerin sunumu ve rubrik ile değerlendirilmesi
5. kazanım (10 sayfa) 25.04.2022 (5. döngü)	• Coğrafya öğretmenin sınıfına gelmesi ve etkinliğe katılımı ile otantik bağlamın sağlanması • Çeteleler ile otantik bağlamın ve otantik etkinliğin sağlanması • Öğrencilerin problem durumunu kavraması, etkinlik kâğıtlarında yer alan otantik problemlere çözüm üretmeleri • Etkinlik kâğıtlarında yer alan otantik görevlerin dağıtılması • Otantik ürünlerin oluşma sürecinde yapılandırılmış destek • Otantik ürünlerin sunumu ve rubrik ile değerlendirilmesi
6. kazanım (10 sayfa) 02.05.2022 (6. döngü)	• Afet eğitimi alanında uzman ve aynı zamanda AFAD gönüllüsü olan uzmanın derse katılımı ile otantik bağlamın sağlanması • Çeteleler aracılığıyla otantik bağlam ve otantik etkinliklerin kontrol edilmesi • Problem durumunun öğrenciler tarafından kavranması • Etkinlik kâğıtlarındaki otantik sorunlara çözümler bulunması • Etkinlik kâğıtlarında bulunan otantik görevlerin paylaşılması • Otantik ürünlerin oluşturulması sürecinde koçluk • Süreç boyunca uzman desteği • Otantik ürünlerin sunumu ve rubrik ile değerlendirilmesi

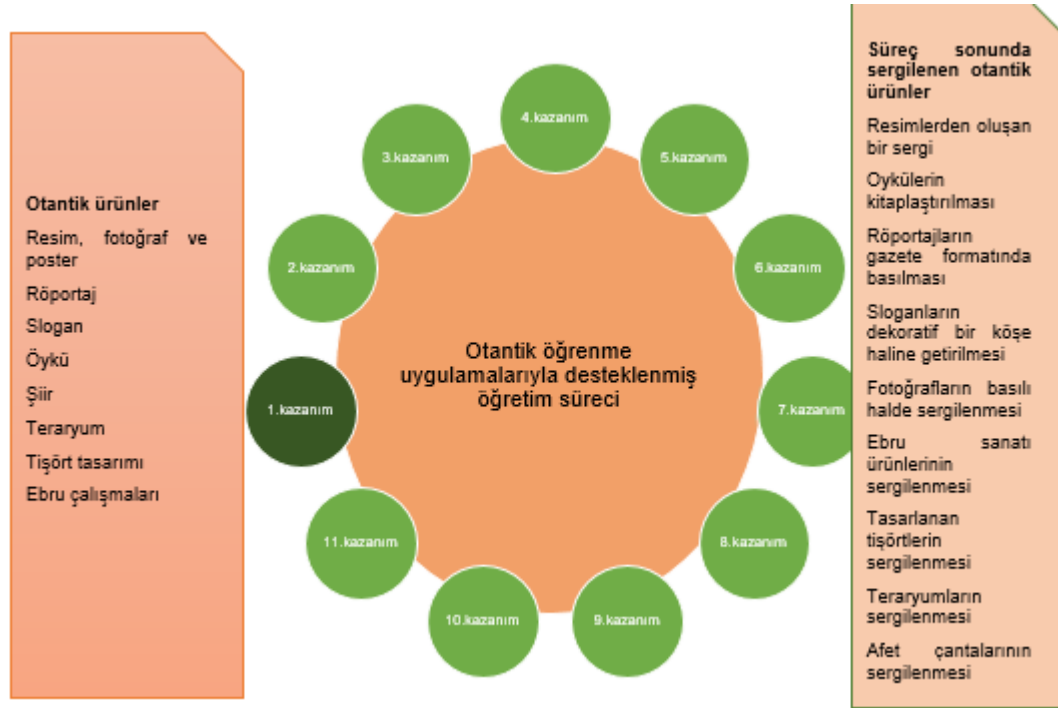
7. kazanım (10 sayfa) 09.05.2022 (7. döngü)	• Teknoloji ve tasarım öğretmenin katılımıyla otantik bağlamın sağlanması • Çeteleler ile otantik bağlamın ve otantik etkinliğin oluşturulması • Öğrencilerin problem durumunu kavraması, etkinlik kâğıtlarında yer alan otantik problemlere çözüm üretmeleri • Etkinlik kâğıtlarında yer alan otantik görevlerin dağıtılması • Otantik ürünlerin oluşma sürecinde yapılandırılmış destek ve süreç boyunca etkinliğe katılan uzman ile etkili iletişim kurulmasının sağlanması • Otantik ürünlerin sunumu ve rubrik ile değerlendirilmesi • Ortaya çıkan ürünün, etkinliğe katılan uzman ile paylaşılması
8. kazanım (11 sayfa) 16.05.2022 (8. döngü)	• Teknoloji ve tasarım öğretmenin katılımıyla ve yaratıcı drama etkinlikleri ile otantik bağlamın sağlanması • Çeteleler ile otantik bağlamın ve otantik etkinliğin oluşturulması • Öğrencilerin problem durumunu kavraması, etkinlik kâğıtlarında yer alan otantik problemlere çözüm üretmeleri • Etkinlik kâğıtlarında yer alan otantik görevlerin dağıtılması • Otantik ürünlerin oluşma sürecinde yapılandırılmış destek ve süreç boyunca etkinliğe katılan uzman ile etkili iletişim kurulmasının sağlanması • Otantik ürünlerin sunumu ve rubrik ile değerlendirilmesi • Ortaya çıkan ürünün, etkinliğe katılan uzman ile paylaşılması
9. kazanım (10 sayfa) 23.05.2022 (9. döngü)	• Web tasarımı ve kodlama uzmanının katılımıyla ve yaratıcı drama etkinlikleriyle otantik bağlamın sağlanması • Çeteleler ile otantik bağlamın ve otantik etkinliğin oluşturulması • Öğrencilerin problem durumunu kavraması, etkinlik kâğıtlarında yer alan otantik problemlere çözüm üretmeleri • Etkinlik kâğıtlarında yer alan otantik görevlerin dağıtılması • Otantik ürünlerin oluşma sürecinde yapılandırılmış destek ve süreç boyunca etkinliğe katılan uzman ile etkili iletişim kurulmasının sağlanması • Otantik ürünlerin sunumu ve rubrik ile değerlendirilmesi • Ortaya çıkan ürünün, etkinliğe katılan uzman ile paylaşılması

10. kazanım (10 sayfa) 30.06.2022 (10. döngü)	• Teknoloji ve tasarım öğretmeninin katılımıyla ve yaratıcı drama etkinlikleri ile otantik bağlamın sağlanması • Çeteleler ile otantik bağlamın ve otantik etkinliğin oluşturulması • Öğrencilerin problem durumunu kavraması, etkinlik kâğıtlarında yer alan otantik problemlere çözüm üretmeleri • Etkinlik kâğıtlarında yer alan otantik görevlerin dağıtılması • Otantik ürünlerin oluşma sürecinde yapılandırılmış destek ve süreç boyunca etkinliğe katılan uzman ile etkili iletişim kurulmasının sağlanması • Otantik ürünlerin sunumu ve rubrik ile değerlendirilmesi • Ortaya çıkan ürünün, etkinliğe katılan uzman ile paylaşılması
11 kazanım (11 sayfa) 06.06.2022 (11. döngü)	• Doğaçlama yoluyla öğrenciler tarafından oluşturulan tiyatro gösterileriyle otantikliğin sağlanması • Çeteleler ile otantik bağlamın ve otantik etkinliğin oluşturulması • Öğrencilerin problem durumunu kavraması, etkinlik kâğıtlarında yer alan otantik problemlere çözüm üretmeleri • Etkinlik kâğıtlarında yer alan otantik görevlerin dağıtılması • Otantik ürünlerin oluşma sürecinde yapılandırılmış destek ve süreç boyunca etkinliğe katılan uzman ile etkili iletişim kurulmasının sağlanması • Otantik ürünlerin sunumu ve rubrik ile değerlendirilmesi

Yukarıdaki tabloda süreç boyunca kullanılan etkinlik kâğıtlarına dair bilgiler sunulmuştur.

Otantik ürünlerin oluşturulmasıyla ilgili süreç ise aşağıda Şekil 20’de gösterilmiştir.

Şekil 20. Otantik Ürün Oluşturma Süreci



Yukarıda Şekil 20’de yer verilen süreç, ilgili kazanımlar için hazırlanan otantik öğrenme etkinlikleriyle başlamaktadır. Daha sonra öğrenciler gruplara ayrılmaktadır. Ardından gruplar söz konusu kazanımla ilgili otantik bir görev seçerek hazırlama aşamasına geçmektedir. Bütün kazanımlar için ayrı olarak hazırlanan otantik ürünlerle ilgili otantik değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın hedeflediği iki öğrenme alanından on bir kazanıma yönelik oluşturulan otantik öğrenme uygulamalarından sonra elde edilen otantik ürünlerden bütüncül bir bakış açısı meydana getirecek olan genel bir ürün ortaya konulması amaçlanmıştır.

3.8.Otantik Öğrenme Yaklaşımı Kullanılarak Yürütülen Öğretim Süreci

Bu araştırma, otantik öğrenme yaklaşımından yararlanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın amaç edindiği 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde bulunan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında bulunan on bir kazanıma yönelik her bir kazanımın özelinde hazırlanan otantik öğrenme etkinliklerinin yürütülme süreci şu şekildedir:

Otantik öğrenme yaklaşımında ilk sırada bulunan otantik bağlamanın elde edilebilmesi için, öğrencilere verilecek kazanımın içeriğine hakim olan uzmanlarla iletişime geçilip görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca otantik bağlama ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için Herrington ve Oliver (2000) ile Revington (2012)’nin sistemleştirdiği özelliklerin bulunduğu bir çeteleden faydalanılmıştır. Resim 6’da “SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı

mekânların krokisini çizer.” kazanımına yönelik otantik bağlam örneğine yer verilmiştir.

Resim 6.Otantik Bağlam Örneği



Otantik bağlam sağlandıktan sonra, bu bağlamdan oluşan iyi tanımlanmamış problem durumları aracılığıyla otantik etkinlikler planlanarak öğrencilerin bireysel ve grup olarak görev ve sorumluluk almaları sağlanmıştır. Oluşturulan etkinliklerin otantik öğrenme yaklaşımının temel ilkelerine uygunluğunu belirlemek için Herrington (2000) ve Revington (2012)’nin sistemleştirdiği otantik etkinlik çetelesinden yararlanılmıştır. Resim 7’de, “SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.” kazanımıyla ilgili otantik etkinlik örneği sunulmuştur.

Resim 7.Otantik Etkinlik Örneği



İşbirliği, otantik öğrenmenin en önemli temel bileşenlerindendir. Uygulama sürecinde bütün kazanımlarla ilgili etkinliklerde çocuklar gruplara ayrılarak, işbirliği içerisinde çalışmaları sağlanmıştır. Resim 8’de, “SB.4.3.3 Yaşadığı çevredeki doğal ve beşeri unsurları ayırt eder.” kazanımıyla ilgili işbirliği örneği sunulmuştur.

Resim 8.İşbirliği Örneği



Otantik etkinliklerin uygulanma sürecinde öğrencilere, karşılaştıkları problemleri çözmeleri konusunda otantik bağlamın gerçekliğine sahip olan bir uzman tarafından koçluk yapılması ve yapılandırılmış destek sunulması gerekmektedir. Resim 9’da, “SB.4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.” kazanımıyla ilgili koçluk desteği örneğine yer verilmiştir.

Resim 9. Koçluk Desteği Örneği



Herrington (2010), uzman performansını açıklarken, öğrencilerin uzmanları model olarak performanslarını sergilemeleri gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin, otantik öğrenmede otantik bağlamın sağladığı gerçek hayat problemlerini gerçek bir uzmanmışçasına çalışarak çözmeleri esastır. Öğrenciler uygulama sürecinde, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Bilim, Toplum ve Teknoloji” öğrenme alanlarında bulunan bütün kazanımlarla ilgili bireysel ve grupla birlikte hareket ederek uzman performansı göstermişlerdir. “SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.” kazanımıyla ilgili uzman performansı örneğine Resim 10’da yer verilmiştir.

Resim 10. Uzman Performansı Örneği



Otantik öğrenme, öğrencilerin karşısına iyi tanımlanmamış problem durumları çıkararak, onları düşünmeye, sorgulamaya, araştırmaya ve çoklu bakış açısıyla çözüm bulmaya yönlendirmektedir. Nitekim bir problem durumlarıyla karşı karşıya kalan öğrenciler araştırıp sorguladıktan sonra grup olarak çözüme yönelik gerçekçi bir ürün oluşturmaktadırlar. Aşağıda bir otantik ürünün çoklu bakış açısıyla oluşturulması örneğine yer verilmiştir. Bu örnekte, ürün oluşturulmadan önce öğrencilerden, dördüncü sınıf Sosyal bilgiler dersinin, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Bilim, Toplum ve Teknoloji” öğrenme alanlarında bulunan bütün kazanımların tamamını içeren bir ürün oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra, istasyon tekniği kullanılarak ürün oluşturulmuştur.

Resim 11. Bir Otantik Ürünün Çoklu Bakış Açısıyla Oluşturulması Örneği



Otantik öğrenme sürecinde etkinliklere katılan öğrencilerin öğrenme gerçekleştikten

sonra tercih ettikleri bir yolla öğrendiklerini gerçek hayat durumlarını yansıtmaları gerekmektedir. “SB.4.4.5. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.” kazanımıyla ilgili öğrenilenlerin yansıtıldığı, öğrencilerin hazırlamış oldukları yaratıcı drama gösterisinden bir örnek aşağıda verilmiştir.

Resim 12. Yansıtma Örneği



Otantik öğrenme etkinliklerinin son basamağını ise değerlendirme ve otantik ürünlerin sunumu oluşturmaktadır. Bütün kazanımlardan sonra oluşturulan otantik ürünler otantik değerlendirme kapsamında hem bireysel hem de grup olarak değerlendirilmiştir. Otantik bağlam basamağında görüşülen uzmanlarla da ilgili kazanımlara ait ürünler paylaşılmıştır. Elde edilen bütün ürünler öğrenciler tarafından hem sınıfta sınıf arkadaşlarına sunulmuş hem de süreç sonunda okulun konferans salonunda bütün ürünlerin sergilendiği sergide halka açık bir şekilde bütün katılımcılara sunulmuştur. Ürünler sergilenirken kazanımların sıralaması göz önünde bulundurulmuştur. Böylece, öğrencilerin süreçteki gelişimi gözlenmiş ve bütüncül bir değerlendirme fırsatı elde edilmiştir. Sergi sonunda öğrencilerle birlikte süreç ve sergi tekrar değerlendirilmiştir. Öğrenciler de değerlendirmeye katkıda bulunmuştur. Otantik ürünler, otantik ürün rubriği ile değerlendirilmiştir. Rubrik kriterleri Ek 8’de yer almaktadır. Otantik ürün değerlendirmesine ilişkin karşılaştırmalı bir örnek Resim 13’te sunulmuştur.

Resim 13. Otantik Ürün Değerlendirme Örneği



1. Otantik Ürün



2. Otantik Ürün

OTANTİK ÜRÜN RUBRİĞİ												
Kazanım	Otantik Ürünler	Çevreyle ilgili beğenilen ile ilgili	Problem durumu sunduğu katkı	Farklı kaynaklardan yararlanmayı, farklı bakış açıları ve çok boyutlu çalışmayı geliştirme	İşbirliği esas alan bir yapı barındırma	Değerlendirme olma	Öğrencilerin kendilerini açıklama fırsatı veren bir yapıda olma	Öğrencilerin değer, inanç ve tutumlarında olumlu değişimler yaratacak şekilde olma	Çok boyutlu değerlendirmeye olanak verme	Öğrencilerin süreç boyunca uzman performansını göstermesine olanak verme	TOPLAM	NOTU (3)
SB.4.3.4	1. Otantik Ürün (Resim)	3	2	1	2	2	3	3	2	2	20	2
TUMU	2. Otantik Ürün (Tasarım)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27	3
Değerlendirme: 1. Otantik değil 2. İyi 3. Çok İyi												
												SONUÇ
												İyi
												Çok İyi

İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı içerisinde yer alan “SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.” ve Bilim, Toplum ve Teknoloji öğrenme alanı içerisinde yer alan “SB.4.4.5. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.” Kazanımı kapsamında öğrenciler tarafından oluşturulan teraryumlar Resim 14’te verilmiştir.

Resim 14. Öğrenciler Tarafından Oluşturulan Otantik Ürün Örneği (Teraryum)



3.9. Verilerin Analizi

Bu bölümde gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme, yansıtıcı günlükler, öz değerlendirme formları ve rubriklerden elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği, anlamlandırıldığı ve çözümlendiği açıklanmaktadır.

Elimizdeki verilerin anlamlandırılarak dışarıya çıkarılmasına veri analizi denir. Verilerin dışarıya çıkarılması araştırmacının gördüklerini ve okuduklarını düzenli bir şekilde yorumlaması anlamına gelmektedir (Merriam, 2013). Nitel veri analiz süreci, bireylerin kişisel olarak bina ettikleri durumların, bilinen bir sistem çerçevesinde kavramsallaştırılıp çözümlenmesi sürecidir (Ekiz, 2015). Nitel araştırmalarda veri analizi yapılırken ilk önce veriler hazırlanmakta ve düzenlenmektedir. Daha sonra bu veriler kodlanmakta ve bir araya getirilip temalar oluşturulmaktadır. Son olarak ise tartışma veya şekiller ve tablolar yardımıyla veriler sunulmaktadır (Creswell, 2016b).

Bu araştırmada nitel veri araçlarından elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç elde edilen verileri açıklamayı kolaylaştıracak kavramlar ve bağlantılar elde etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Lune ve Berg (2017)'e göre ise içerik analizi biçim ve durumları, temaları, kanıları ve incelenen bulgunun anlamını belirlemek amacıyla bir malzemenin özenle, ayrıntılı ve sistemli bir biçimde irdelenip yorumlanmasıdır. Betimsel analiz, ayrıntılı ve derinlemesine çözümlenmeye ihtiyaç duyulmayan verilerin analizinde tercih edilirken, içerik analizi ise derinlemesine çözümlenmeye gerektiren verilerin analizi için tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaç doğrultusunda

elde edilen veriler kavramsallaştırıldıktan sonra ortaya çıkan kavramlar düzenlenmekte ve buna bağlı olarak veriyi ifade eden temalar saptanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Saldana'ya (2019) göre kodlama; özet, simgesel ve etkileyici, kısa ve öz ifade kalıplarından oluşmalıdır. Bu çalışma kapsamında ulaştığımız nitel veriler yorumlanırken, literatürdeki benzer çalışmalar incelenmiştir. Elde ettiğimiz verilerden doğrudan alıntılar yapılarak kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlar araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Kodları ve yorumları öznellikten ve yanlılıktan arındırmak ya da en aza indirmek için sürekli uzman görüşlerinden yararlanılmıştır.

Bu araştırma kapsamında elde edilen video ve ses kayıtları bilgisayar ortamına aktararak araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Araştırmacı tarafından yazıya dökülen kayıtlar kullanılarak kodlamalar yapılmış, bunun sonucunda da kategoriler elde edilmiştir.

Katılımcıların isimlerinin çalışmada paylaşılması etik açıdan doğru olmayacağı için katılımcılara K1 ve K20 arasında değişen kodlar verilerek isimlendirilmiştir. Bütün öğrencilerin yansıtıcı günlükleri araştırmacı tarafından okunduktan sonra kodlamalar yapıp, kategoriler oluşturulmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizinde ilk önce görüşme tarihi, ortamı, katılımcı bilgileri dikkate alınarak yazıya dökülmüştür. Daha sonra araştırmacı tarafından kodlar oluşturulmuştur.

Tüm veri analizi sürecinde oluşturulan kodlar literatürdeki bilgi birikimiyle karşılaştırılmış, uzman görüşleri dikkate alınarak defalarca düzenlendikten sonra son şekli verilmiştir. Verilerin analizi tamamlandıktan sonra bütün veriler yorumlanıp, bütüncül bir göz ile yeniden değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

3.10. Eylem Araştırmasında Geçerlik ve Güvenirlik

Eylem araştırması olarak yürütülen bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlayabilmek için Yıldırım ve Şimşek, (2011) tarafından ifade edilen inandırıcılık, doğrulanabilirlik, aktarılabilirlik ve tutarlılık bileşenlerinden yararlanılmıştır. Veri toplama araçlarını belirlerken, veriler elde edilirken, işlenirken ve son düzeltmeler yapılırken hem literatürden faydalanılmış hem de uzman görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmada yararlanılan bütün veri toplama araçlarıyla ve süreçle ilgili, Steve Revington (bu çalışmada kullanılan Revington modelinin yaratıcısı) ve otantik öğrenme yaklaşımıyla ilgili durum çalışması yapan doktora öğrencisi, bilim uzmanı Erol ERDEM'in görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleriyle ilgili dökümanlar Ek 19'da yer almaktadır. Merriam'e (2015) göre inandırıcılık elde edilen bulguların gerçek yaşamla uyuşup uyuşmadığını, irdelenen olguları aktarıp

aktarmadığını, araştırmayı yapanın hedeflediği durumları, olayları ve kavramları açığa çıkarıp çıkarmadığını yanıtlamaya uğraşmaktadır. Araştırmanın iç geçerliğini artırmak için inandırıcılık bileşeninden faydalanılmaktadır.

Nitel araştırmaların tabiatında genellemelere ulaşma amacı yoktur. Bundan dolayı literatüre bakılarak onaylanamayan sonuçlar elde edilmişse, inandırıcılıkla alakalı kuşkuları gidermek amacıyla araştırmanın sonuçları olabildiğince nesnel bir şekilde oluşturulduğuna yönelik ispatların gösterilmesi gerekmektedir. İnanırlığı artırmanın en iyi yollarından olan veri çeşitliliği ile elde edilen sonuçlar arasındaki uyumlu bağlantı ve tutarlık şeffaf bir biçimde sunulmalıdır (Silverman, 2015). Otantik öğrenme yaklaşımına göre bir eylem araştırması olarak yürütülen bu çalışmanın uygulama sürecinde veri çeşitliliğini sağlamak için gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme, öğrenci ve öğretmen günlükleri, rubrikler, çeteleler, öz değerlendirme formları hazırlanırken ortak ölçütler elde edilmeye çalışılmıştır. Bu durum ulaştığımız bulguların hem birbirleriyle uyumlu hem de tutarlı biçimde çözümlenmesine çok büyük katkı sağlayarak, çalışmanın inanırlığını yükseltmiştir.

Nitel araştırmalarda önemli bileşenlerden birisi de aktarılabilirliktir. Aktarılabilirlik nitel araştırmaların sonuçlarının eş değer ortamlara doğrudan genelleme yapılamayacağı ancak bu ortamlara yönelik kalıcı olmayan yargılara ulaşılabileceği anlamına gelmektedir (Merriam, 2015).

Bu araştırmanın aktarılabilirliği; gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme, rubrik, öz değerlendirme formları, araştırmacı ve öğrencilere ait yansıtıcı günlüklerin, literatürdeki bilgilerden faydalanılarak ayrıntılı bir şekilde incelenmesi, irdelenmesi ve anlamlandırılması ile elde edilmeye çalışılmıştır.

Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirliğini sağlamadaki bir diğer bileşen ise doğrulanabilirlik (teyit edilebilirlik) adıdır. Birbirinden bağımsız ama birbirine benzer araştırmaların, farklı zamanlarda ve yerlerde, farklı araştırmacılar tarafından yapılmasıyla elde edilen sonuçlarının birbiriyle uyumlu, örtüşen taraflarının olması doğrulanabilirlik bileşeniyle ifade edilmektedir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre ise araştırma bulgularının, araştırmaya ait işlenmemiş verilerle karşılaştırılmasında uzman görüşleri ile doğrulanması sürecine doğrulanabilirlik denmektedir.

Geçerlik ve güvenirlikle ilgili başka bir bileşen ise tutarlıktır. Araştırmacının araştırmanın başından sürecin sonuna kadar dışarıdan bir bakış açısıyla süreci gözlemleyip incelemesi ve tutarlı olup olmadığını belirlemesine tutarlık analizi denmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Eylem araştırması yöntemiyle yürütülen bu çalışmada tutarlık, bulguların ve sürecin defalarca incelenmesi, kontrolü ve uzman görüşlerine sık sık başvurulması ile oluşturulmuştur. Uygulama sürecinde uzman görüşlerine araştırmada kullanılan yöntemin seçiminde, bulgulara ulaşılması sürecinde, sonuç, tartışma ve öneriler bölümünde, ayrıca verilerin analizi esnasında elde edilen kod ve temaların birbiriyle uyumlu olup olmadığını tespit ederken başvurulmuştur. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği tüm bu süreçler ile sağlanmıştır.

3.11. Uygulamadaki Etik Kurallar

Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirliğini sağlayabilmek için araştırmanın etik ilkelere uygun olarak yürütülmesi çok önemlidir (Merriam, 2013). Bu çalışma 4. sınıf sosyal bilgiler dersinin otantik öğrenme yaklaşımıyla işlenmesi sürecini ele almaktadır. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında Kahramanmaraş'ın Pazarcık ilçesinde bulunan bir devlet okulu bünyesindeki 20 kişilik bir 3. sınıf şubesinde yapılmıştır. Süreç boyunca araştırmacının aldığı ve uyguladığı etik kurallar şunlardır;

- Araştırmadan önce etik kurul onayı ve gerekli izinler alınmıştır.
- Araştırmanın yapılacağı sınıfın öğrencilerine araştırmacı (aynı zamanda sınıfın öğretmeni) tarafından süreçle ilgili gerekli bilgilendirme, uygulamaya başlamadan önce yapılmıştır.
- Uygulama öncesinde uygulamanın amacı, süreciyle ilgili bir veli toplantısı yapılarak tüm veliler bilgilendirilmiş ve onayları alınmıştır.
- Veli toplantısında öğrencilerle ilgili ses kayıtları, video ve fotoğrafların ne amaçla kullanılacağı ve çocukların özel bilgilerinin paylaşılmayacağı, ayrıca öğrencilerin yüzlerinin kullanılmayacağı konusunda bilgi verilmiştir.
- Süreç boyunca velilerle iletişim halinde olunmuş ve araştırmanın ilerleyişiyle ilgili bilgiler verilerek araştırmanın açık bir şekilde yürütülmesi sağlanmıştır.
- Süreç öncesinde, uygulama sürecinde neler yapılacağı ve sürecin nasıl ilerletileceğiyle ilgili okul idaresi bilgilendirilmiştir.
- Sınıfa çağırılacak uzmanlarla ilgili olarak yapılacak gezi ve ziyaretlerden önce okul idaresine bilgi verilerek onay alınmıştır.
- Gezi yapılacak ve ziyaret edilecek kurumlara gerekli bilgilendirme yapılarak izinler alınmıştır.

- Çalışma yaprakları, etkinlik kâğıtları ve öğrenci çalışmaları araştırmacı tarafından çoğaltılmıştır. Böylelikle öğrenciler maddi olarak etkilenmemiştir.
- Öğrencilerin yüzleri tez çalışmasına eklenirken küçük resimlerle kapatılmıştır.
- Davet edilen uzmanların isimleri ve fotoğrafları izin alınarak kullanılmıştır. Tez çalışmasındaki hiçbir isim, fotoğraf veya kimlik bilgisi izinsiz kullanılmamıştır.

3.12. Sürecin Genel İzlenesi

Çalışmanın alt problemleri kapsamında hazırlanmış olan veri toplama araçları, uygulanma sebebi, uygulanma tarihi, bu araçlarla verilerin nasıl toplandığı, verilerin analizi ve sunumunun nasıl yapıldığıyla ilgili bilgiler Tablo 8’de özet olarak sunulmuştur.

Tablo 6. Araştırma Sürecinin Genel İzlenesi

Alt problemler	Veri toplama araçları	Gerekçe	Uygulama tarihi	Veri toplama şekli	Verilerin analizi	Bulguların sunumu
Uygulama başlamadan önce öğrencilerin genel durumu nasıldı?	Gözlem formu	Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin genel durumları çalışmanın amaçları doğrultusunda gözlemlenerek ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.	14.02.2022 28.02.2022	Uygulama başlamadan önce her öğrenci için ayrı ayrı gözlem yapılarak notlar alınmıştır.	İçerik analizi (kategori, kod, frekans)	Doğrudan alıntı, Özet tablolar
Çalışmanın odak noktasını oluşturan durumlar öğrenci öz değerlendirme formlarına nasıl yansımıştır?	Bireysel öz değerlendirme formları Gruba yönelik öz değerlendirme formları	Uygulama boyunca öğrencilerin hem kendilerinin hem de gruplarını bütün kazanımlar için değerlendirmesi ve veri bolluğunun sağlanması amaçlanmıştır.	21.03.2022 28.03.2022 04.04.2022 18.04.2022 25.04.2022 02.05.2022 09.05.2022 16.05.2022 23.05.2022 30.05.2022 06.06.2022	Öğrenciler ilgili kazanımdan hemen sonra bütün kazanımlar için ayrı ayrı doldurmuştur.	İçerik analizi	Doğrudan alıntı, Özet tablolar
Çalışmanın odaklandığı durumlar ve araştırma amacı öğrenci ve araştırmacının yansıtıcı günlüklerine nasıl yansımıştır?	Öğrenci yansıtıcı günlüğü Araştırmacı yansıtıcı günlüğü	Araştırmacının ve öğrencinin süreci kendi gözünden değerlendirmesi ve araştırmanın amaçlarına uygun olarak veri zenginliğinin artırılması amaçlanmıştır.	21.03.2022 28.03.2022 04.04.2022 18.04.2022 25.04.2022 02.05.2022	Öğrenciler ilgili kazanımdan hemen sonra bütün kazanımlar için ayrı ayrı doldurmuştur.	İçerik analizi	Doğrudan alıntı

			09.05.2022			
			16.05.2022			
			23.05.2022			
			30.05.2022			
			06.06.2022			
Çalışmanın hedeflediği durum ve olguların araştırmacı gözlemlerine yansımaları nasıl olmuştur?	Gözlem formu	Sürecin başından sürecin bitimine kadar bütün kazanımlarla ilgili gerçekleştirilen otantik öğrenmenin objektif olarak gözlemlenmesi amaçlanmıştır.	21.03.2022	Gözlem notları	İçerik analizi	Doğrudan alıntı
			28.03.2022			
			04.04.2022	Video kayıtları		
			18.04.2022			
			25.04.2022			
			02.05.2022			
			09.05.2022			
			16.05.2022			
			23.05.2022			
			30.05.2022			
			06.06.2022			
Çalışmanın hedefleri çerçevesinde oluşturulan otantik ürünlerin niteliği nasıldır?	Rubrik	Otantik ürünlerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.	21.03.2022	Her kazanımdan sonra elde edilen otantik ürünler rubrikler aracılığıyla değerlendirilmiştir.	Dereceli puanlama anahtarı	Tablo
			28.03.2022			
			04.04.2022			
			18.04.2022			
			25.04.2022			
			02.05.2022			
			09.05.2022			
			16.05.2022			
			23.05.2022			
			30.05.2022			
			06.06.2022			
Çalışmanın hedefleri, süreç sonunda öğrenciler ile yapılan görüşmeye nasıl yansımıştır?	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Sürecin bütüncül değerlendirilmesi amaçlanmıştır.	13.06.2022	Öğrencilerle görüşülüp ses kaydı alınmış ve alınan ses kayıtları yazıya dökülmüştür.	İçerik analizi	Özet tablo Doğrudan alıntı

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

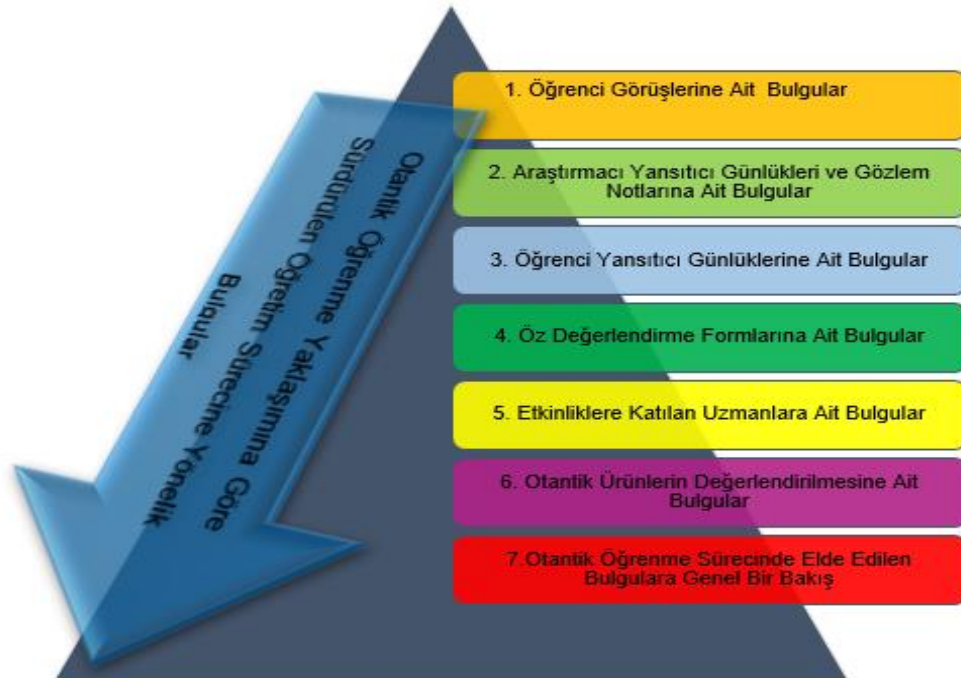
Eylem araştırması yöntemiyle yürütülen bu çalışmada, dördüncü sınıf Sosyal bilgiler dersinde “İnsanlar, Yerler ve Çevreler ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında kullanılan otantik öğrenme yaklaşımı sürecinin nasıl gerçekleştiğinin ve süreçte ortaya çıkan sorunların nasıl giderileceğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın hedefleri çerçevesinde bu bölümde, yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem, yansıtıcı günlükler, öz değerlendirme formları, otantik ürün rubriği ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırma sürecinde veri toplama araçlarıyla toplanan veriler, araştırmanın alt problemlerine uygun şekilde düzenlenerek sunulmuştur.

4.1.Öğrencilerin Otantik Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşleri

Otantik öğrenme yaklaşımına göre işlenen sosyal bilgiler dersine ait on bir haftalık sürece ilişkin süreç sonunda öğrencilere ait yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilen bulgular, belirli ölçütlere göre kategoriler ve kodlara ayrılarak gruplandırılmış, tablolar aracılığıyla aşağıda sunulmuştur. Otantik öğrenme sürecine ait bulguları sunarken takip edilen genel izlençe aşağıda verilmiştir.

Şekil 21. Otantik öğrenme sürecine yönelik bulgulara ait genel izlençe



4.1.1. Otantik Öğrenme Yaklaşımına Göre Sürdürülmüş Öğretim Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla otantik öğrenme sürecinin olumlu ve yararlı yönlerine ilişkin öğrenci görüşleri belirli kategoriler ve kodlar yardımıyla sistemli hale getirilerek aşağıda yer alan Tablo 9'da yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan yola çıkarak önce kodlar oluşturulmuş sonra da belirlenen kodlar, uygun kategoriler altında toplanmıştır.

Tablo 7. Otantik Öğrenme Yaklaşımına Göre Sürdürülmüş Öğretim Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	(f)
İlgi çekici ve öğretici olma	Eğlenceli olması	20
	Etkinliklerden hoşlanma	18
	Farklı projelere katılma isteği	12
	Akılda kalıcılık	11
	Derse odaklanma	9
	Problem durumuna karşı duyulan merak	7
	Çabuk kavrama	4
Toplam		81
İşbirliği	Sosyalleşme	19
	Paylaşma	19
	Yardımlaşma	17
	Görev bilincinin artması	11
	Birlikte ürün oluşturma	9
Toplam		75
Günlük yaşama katkı yapma	Gerçek yaşamla iç içe olma	18
	Uzmanların etkinliklere katılımı	15
	Profesyonel gibi çalışma	14
	Gerçek problemleri çözme	9
Toplam		56
Bireysel gelişime katkı yapma	Saygı duyma	13
	Sabırlı olma	11
	Duygudaşlık yapma	11

	Öz eleştiri yapma	8
	Potansiyelinin farkına varma	8
	Etik davranışlar sergileme	5
Toplam		56
Süreçe yönelik olumsuz görüşler	Yeterli zamanın olmaması	6
	Grup içi iletişim problemleri	6
	Görevlerin zorluğu	4
	Elde edilen ürünün beğenilmeme kaygısı	2
	Gruplar arası iletişim problemleri	1
	Çok fazla emek harcama	1
Toplam		20

Süreç sonunda öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara ait bilgiler yukarıdaki tabloda verilmiştir. Tabloya göre yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler dört kategoriye ayrılmıştır. Tabloda belirlenen kategoriler, kolay anlaşılabilirlik ve belirli bir düzen açısından, frekans değeri yüksek olandan, frekans değeri az olana doğru sıralanmaktadır. Kategoriler sırasıyla; İlgi çekici ve öğretici olma (f:81), birlikte çalışma (f:75), günlük yaşama katkı yapma (f:56) ve bireysel gelişime katkı yapma (f:56) ve sürece yönelik olumsuz görüşler (f:20) şeklinde sıralanmaktadır.

Tabloya göre en fazla frekans değeri (f:81) ile ‘ilgi çekici ve öğretici olma’ kategorisine aittir. Bu kategorinin içerisinde yedi farklı kod olduğu görülmektedir. ‘İlgi çekici ve öğretici olma’ kategorisine ait kodlar ve frekans değerleri şu şekilde sıralanmaktadır; eğlenceli olması (f:20), etkinliklerden hoşlanma (f:18), farklı projelere katılma (f:12), akılda kalıcılık (f:11), derse odaklanma (f:9), problem durumuna karşı duyulan merak (f:7) ve çabuk kavrama (f:4). Bu kategoriye ait bulgular genel bir bakış açısıyla incelendiğinde; öğrencilerin süreçte en çok otantik öğrenmenin, süreci zenginleştirdiğini, eğlenceli ve dersi daha ilgi çekici hale getirdiğini vurguladıkları görülmektedir. İlgi çekici ve öğretici olma kategorisiyle ilgili yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Sosyal bilgiler dersini sıkıcı buluyordum ama otantik öğrenme sayesinde sosyal bilgiler dersinde çok eğleniyorum.” (K5)

“Doğal ve beşeri unsurlarla ilgili yaptığımız gezilerimize, yapmış olduğumuz teraryum ve ebru sanatına bayıldım.” (K1)

“Otantik öğrenme sayesinde sosyal bilgiler dersinde bir sürü projeye katıldık. Keşke diğer derslerde de böyle projeler olsa. Normal dersle otantik öğrenme arasında çok fark var.” (K18)

“Yaptığımız etkinlikler sayesinde ders hem eğlenceli, hem öğretici oluyor bence. Hem de derste ki bilgiler aklımda daha çok kaldı.” (K12)

Tabloya göre ikinci sıradaki kategorinin (f:75) frekans değeri ile ‘işbirliği’ kategorisi olduğu görülmektedir. ‘İşbirliği’ kategorisine ait beş tane kod bulunmaktadır. Bunlar frekans değerlerine göre şu şekilde sıralanmaktadır; sosyalleşme (f:19), paylaşma (f:19), yardımlaşma (f:17), görev bilincinin artması (f:11) ve birlikte ürün oluşturma (f:9). Bu kategori bütüncül bir bakış açısıyla incelendiğinde öğrencilerin süreçle ilgili yardımlaşma, sosyalleşme, paylaşma vb. iletişim gerektiren değerlere vurgu yaptıkları görülmektedir. ‘İşbirliği’ kategorisine ait bazı öğrenci görüşleri şunlardır;

“Otantik öğrenmenin birçok faydası oldu. Önceden grubumdaki arkadaşlarımla irtibat halinde değildim. Şimdi bir sürü arkadaşım oldu.” (K2)

“...bütün arkadaşlarımızla eşyalarımızı paylaştık. Grubumuzun dışında olanlara bile yardım ettik ve eşyalarımızı verdik.” (K14)

“...grubumuzdaki görev dağıtımını kendimiz yaptık. Birimiz boyama yaparken, birimiz çizdi, bende sloganı buldum. Hepimiz görevimizi tam yaptık.” (K17)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde üçüncü sıradaki kategorinin (f:56) frekans değeri ile ‘günlük yaşama katkı yapma’ kategorisi olduğu görülmektedir. Bu kategorinin içerisinde dört farklı kod bulunmaktadır. Bunlar frekans değerine göre sırasıyla şu şekilde sıralanmaktadır; gerçek yaşamla iç içe olma (f:18), uzmanların etkinliklere katılımı (f:15), profesyonel gibi çalışma (f:14), gerçek problemleri çözme (f:9). Bu kategoriye genel olarak bakıldığında otantik öğrenme sürecinde öğrencilerin otantik bağlamı kendilerinin sağlayabildiği görülmektedir. ‘Günlük yaşama katkı yapma’ kategorisiyle ilgili bazı öğrenci ifadeleri aşağıdadır;

“...ayrıca doğal ve beşeri unsurları mahallede gezerek gördüm. Her gün gördüğüm unsurları defterime not ettim.” (K11)

“...3.ders çim sahaya gidip orada dron uçurduk. Dronu fotoğraf sanatçısı olan uzman abi uçurdu. Bizde ona sorular sorduk. O da seve seve cevap verdi.” (K5)

“Uzmanları ve öğretmenimizi çok iyi takip ederek biz de uzman gibi çalışmalar yaptık. Mesela ben teknolojinin zararlarıyla ilgili tiyatro yazdım kendi kafamdan. Arkadaşlarımla konferans salonunda gösteri yaptık.” (K16)

Tabloya göre dördüncü sırada (f:56) frekans değeri ile ‘kişisel gelişime katkı yapma’ kategorisi yer almaktadır. Bu kategoride altı farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlar şu şekilde sıralanmaktadır; saygı duyma (f:13), sabırlı olma (f:11), duygudaşlık yapma (f:11), öz eleştiri (f:8), potansiyelinin farkına varma (f:8), etik davranışlar sergileme (f:5). ‘Kişisel gelişime katkı yapma’ kategorisiyle ilgili bulguları incelediğimizde öğrencilerin kişisel gelişimlerine ve değer yargılarına vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu kategoriyle ilgili öğrenci görüşlerinden bazı örnek ifadeler şunlardır;

“İlk etkinliklerde görevlerde tartışmalarımız oldu ama sonra birbirimize saygı duyduk. Ben sloganı bulduğum zaman arkadaşlarım hayır başka bulalım dediler. Ama sonra daha güzel slogan bulamayınca saygı gösterip kabul ettiler.” (K13)

“...bazı etkinliklerde çok dikkatli ve sabırlı olmamız gerekiyor. Örnek: ebru sanatı, teraryum.” (K18)

“...görevini zamanında bitiremeyen arkadaşlarımız oldu. Ben çok üzüldüm. Grup olarak onlara yardım ettik. Biz bitiremeseydik onlarda bize yardım ederdi.” (K1)

“Arkadaşımın boyaması kötüydü. Olmamış dedim ve çok üzüldü. Sonra ben pişman oldum. Keşke kalbini kırmasaydım. Çok üzüldüm ama artık kalbini kırmayacağım.” (K8)

Tabloya göre son sırada (f:20) frekans değeriyle ‘sürece yönelik olumsuz görüşler’ kategorisinin yer aldığı görülmektedir. Bu kategori altında dağılım gösteren bu olumsuzluklar frekanslarına göre şu şekilde sıralanmaktadır; yeterli zamanın olmaması (f:6), grup içi iletişim problemleri (f:6), görevlerin zorluğu (f:4), elde edilen ürünün beğenilmeme kaygısı (f:2), gruplar arası iletişim problemleri (f:1), çok fazla emek harcama (f:1). ‘Sürece yönelik olumsuzluklar’ kategorisine bakıldığında öğrencilerin en çok yeterli zamanın olmaması ve grup içinde iletişim problemleri yaşadığı görülmektedir. Süreç içinde zaman problemini gidermek adına ek süre verilmiştir. Ayrıca iletişim problemlerini en aza indirmek adına grup üyeleri sık sık değiştirilmiştir.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen sürece yönelik olumsuzluklarla ilgili bulgulara ait bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir;

“Grup olarak yetiştirmemiz gereken görevlerimiz vardı. Benim en büyük sıkıntım yetiştirememekti. Arkadaşlarıma ve öğretmenime mahcup olmak istemem.” (K19)

“Açıkçası bazı küçük tartışmalarımız olmuştu. Grubumuzda görev dağılımını yapmak hiç de kolay değilmiş. Benim boyamam iyi olmadığı için yapmak istemedim. Resim çizmek istedim sadece. Arkadaşımın biri küstü. Sonra da tartıştık.” (K3)

“Resim çizmek bence en kolay görevdi. Röportaj yapmak çok zordu. Bir de hikâye yazmak.” (K9)

“Hava durumu spikeri olduğumda elim ayağıma dolaşmıştı. Arkadaşlarım ve öğretmenim beğenmeyecek diye çok korktum. Midem ağrımaya başlamıştı ama güzel bir sunum yaptım. Herkes çok beğendi.” (K7)

Yukarıda otantik öğrenme sürecine yönelik öğrenci görüşlere ait bulgulara yer verilmiştir. Aşağıda ise otantik öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinin dışında hangi derslerde kullanılabileceğine yönelik öğrenci görüşlerine değinilmiştir.

4.1.2. Otantik Öğrenme Yaklaşımının Başka Hangi Derslerde Kullanılmasının İstendiği ve Bu İsteğin Sebeplerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Aşağıda otantik öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinden başka hangi derslerde kullanılmasını istediklerine dair öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

On bir hafta boyunca sosyal bilgiler dersinde “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ve “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında otantik öğrenme yaklaşımıyla yürütülen süreçle ilgili araştırmacı yansıtıcı günlüklerinden ve gözlem notlarından elde edilen bulgulara ait kategoriler ve kodlar Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 0. Otantik Öğrenme Yaklaşımıyla Sürdürülen Öğretim Sürecine Yönelik Araştırmacı Yansıtıcı Günlüklerinden ve Gözlem Notlarından Elde Edilen Bulgular

Kategoriler	Kodlar	(f)
	İşbirliği	18
	Sosyalleşme	17

Birlikte çalışmaya teşvik etme	Sorumluluk alma	15
	Yardımlaşma	15
	Görev bilincinin artması	10
	Birlikte ürün oluşturma	10
Toplam		85
İlgi çekici ve öğretici olma	Etkinliklerden keyif alma	16
	Üst düzey odaklanma	14
	Etkinlik öncesinde heyecan uyandırma	14
	Farklı projelere katılma isteği	11
	Hızlı kavrama	10
	Derse odaklanma	9
	Problem durumuna karşı duyulan merak	9
Toplam		83
Günlük yaşama katkı yapma	Gerçek yaşamla iç içe olma	18
	Gerçek problemleri çözme	15
	Profesyonel gibi çalışma	12
	Uzmanların etkinliklere katılımı	8
Toplam		53
Bireysel gelişime katkı yapma	Saygı duyma	12
	Paylaşma	10
	Empati kurma	8
	Sabırlı olma	7
	Öz eleştiride bulunma	7
	Etik davranışlar sergileme	5
	Potansiyelinin farkına varma	3
Toplam		52
Olumsuz durumlar	Zaman problemi	11
	Disiplin problemi	9
	Kaynaklara erişimde zorlanma	4
	İletişim problemi	3
	Planlama problemi	2

Tablo 10 incelendiğinde öğretim süreciyle ilgili araştırmacı yansıtıcı günlükleri ve gözlem notlarından beş farklı kategori ve 29 kod elde edildiği görülmektedir. Bu kategoriler frekanslarına göre sırasıyla şu şekildedir; birlikte çalışmaya teşvik etme (f:85), ilgi çekici ve öğretici olma (f:83), günlük yaşama katkı yapma (f:53), bireysel gelişime katkı yapma (f:52), olumsuz durumlar (f:29). Frekansı en yüksek olan kategori (f:85) ‘birlikte çalışmaya teşvik etme’ kategorisidir. Bu kategoriye ait altı farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlar sırasıyla; işbirliği (f:18), sosyalleşme (f:17), sorumluluk alma (f:15), yardımlaşma (f:15), görev bilincinin artması (f:10) ve birlikte ürün oluşturma (f:10). Bu kategori incelendiğinde otantik öğrenmenin öğrencileri işbirliğine yönlendirdiği, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı görülmektedir.

Kategoriye ilgili araştırmacı yansıtıcı günlüklerinden ve gözlem notlarından alınan örnek ifadeler şunlardır;

“... Hazırlayacakları teraryum saksılarını dağıttıktan sonra malzemeleri ortaya koyduk. Bir öğrenci malzemeleri seçip verirken, bir diğeri saksıya toprağı koydu. Bir başka öğrenci ise çakıl taşlarını yerleştirdi. Etkinliğin sonuna kadar bütün öğrenciler işbirliği içinde çalıştılar.” (gözlem notları)

“Süreç öncesinde derslerde aktif olmayan, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle neredeyse hiç konuşmayan birkaç öğrenci vardı. Sürecin henüz ikinci haftasında olmamıza karşın bütün çekingen öğrencilerim birbirleriyle ve diğer insanlarla daha rahat konuşmaya başladılar.” (araştırmacı yansıtıcı günlüğü)

“Otantik görevlerin dağıtımında gruplar içerisinde bazı öğrencilerin sorumluluk alma konusunda daha istekli olduğu görülmektedir. Grup içinde çeşitli nedenlerle görevini yerine getiremeyen veya eksik yapanlar olursa, grubun diğer üyeleri hemen o eksik görevi tamamlamak için istek ve çaba göstermektedirler.” (araştırmacı yansıtıcı günlüğü)

Tablo 10'deki en fazla frekans değerine sahip ikinci kategori ise f:83 frekansı ile ‘ilgi çekici ve öğretici olma’ kategorisidir. Bu kategorinin içerisinde yedi farklı kod bulunmaktadır. Bunlar frekans değerlerine göre şu şekilde sıralanmaktadır; etkinliklerden keyif alma (f:16), üst düzey odaklanma (f:14), etkinlik öncesinde heyecan uyandırma (f:14), farklı projelere katılma isteğı (f:11), hızlı kavrama (f:10), derse odaklanma (f:9), problem durumuna karşı duyulan merak (f:9). Bulgulara baktığımızda öğrencilerin süreçten keyif

aldıkları, derse odaklanmalarının üst düzeye çıktığı, yeni etkinlikleri heyecanla bekledikleri görülmektedir.

‘İlgi çekici ve öğretici olma’ kategorisiyle ilgili araştırmacı yansıtıcı günlüklerinden ve gözlem notlarından elde edilen bazı ifadeler şu şekildedir;

“...öğrenciler bu etkinliği de severek tamamladılar. Çok keyif aldıklarını, bir diğer etkinliğin ne olacağını, ne zaman olacağını sorup durdular. Tasarladıkları tişörtleri giyerek okula gelmek istediklerini belirttiler. Yarın öğrencilerim ve ben bugün hazırladığımız tişörtleri giyerek okula gelmeye karar verdik.” (araştırmacı yansıtıcı günlüğü)

“Bugünkü kazanımımıza yönelik olarak yaptığımız ebru çalışmasını anlatırken ve örnek bir çalışma gösterirken öğrenciler pürdikkat dinlediler. Sırayla bütün öğrenciler ebru çalışmasına katıldılar ve kısa sürede bir sürü farklı ürün elde ettiler. Doğal ve yapay unsurları kavratmak adına çok güzel ve verimli bir etkinlik oldu.” (araştırmacı yansıtıcı günlüğü)

Tabloya baktığımızda üçüncü sırada (f:53) frekans değeri ile ‘günlük yaşama katkı yapma’ kategorisi yer almaktadır. Bu kategoriye ait dört farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlar frekans değerine göre şu şekilde sıralanmaktadır; gerçek yaşamla iç içe olma (f:18), gerçek problemleri çözme (f:15), profesyonel gibi çalışma (f:12), uzmanların etkinliklere katılımı (f:8). Bulgular incelendiğinde otantik öğrenme sürecinin yaşamla iç içe olduğu, öğrencilerin gerçek problemleri çözmeye çalıştığı ve problemleri çözerken ya da otantik ürün oluştururken uzmanmış gibi çalıştıkları ayrıca sürece uzmanlarında katıldığı görülmektedir.

‘Günlük yaşama katkı yapma’ kategorisiyle ilgili araştırmacı yansıtıcı günlüklerinden ve gözlem notlarından elde edilen örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir;

“...öğrenciler dört gruba ayrıldıktan sonra “RENGİNİ BUL” oyunu için her gruba önceden hazırlanmış ve öğrencilerden habersiz okul bahçesinin kuzey, güney, doğu ve batı tarafına denk gelecek şekilde saklanan “KIRMIZI (kuzey), YEŞİL (güney), MAVİ (doğu) ve BEYAZ (batı)” renkli kartlardan birer tane seçtirildi. İlk önce kırmızı rengi seçen grup okulun bahçesinin tam ortasına çağırıldı ve ellerine birer pusula verildi. Bu pusulalar yardımıyla okulun kuzey tarafına gidilerek kendilerine ait olan kırmızı kartı bulmaları istendi. Öğrenciler pusula yardımıyla birkaç dakika içerisinde verilen görevi yerine

getirdi.”(araştırmacı yansıtıcı günlüğü)

“Bugün dersimize yaratıcı drama alanında uzman olan Erol öğretmen rehberliğinde başladık. Otantik bağlamı sağlamak adına konferans salonunda öğrencilerin dersten önce kendilerinin büyük kartonlardan hazırladıkları hava durumu simgelerini gruplandırdılar. Ardından Erol Öğretmen öğrencileri gruplara ayırıp oyun oynattı.” (Araştırmacı yansıtıcı günlüğü)

Otantik öğrenme yaklaşımıyla sürdürülen öğretim sürecine yönelik araştırmacı yansıtıcı günlüklerinden ve gözlem notlarından elde edilen bulgulara yönelik tabloya baktığımızda dördüncü sırada ‘bireysel gelişime katkı yapma (f:52) kategorisi yer almaktadır. Bu kategoride yedi farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlar sırasıyla; saygı duyma (f:12), paylaşma (f:10), empati kurma (f:8), sabırlı olma (f:7), öz eleştiride bulunma (f:7), etik davranışlar sergileme (f:5), potansiyelinin farkına varma (f:3). Bu kategoriyle ilgili bulgular incelendiğinde, otantik öğrenmenin öğrencilerin kişisel değer yargılarının olumlu yönde artmasına katkı yaptığı söylenebilir.

‘Bireysel gelişime katkı yapma’ kategorisiyle ilgili araştırmacı yansıtıcı günlüklerinden ve gözlem notlarından elde edilen bazı örnek ifadeler şunlardır;

“Bugün kazanımla ilgili otantik etkinliklerin sunumu yapıldı. Öğrenciler ortaya çıkan ürünler hakkındaki olumlu ve olumsuz düşüncelerini söylediler. Eleştiri yapılırken ve eleştiriye cevap verilirken herkes birbirine saygılı davrandı.” (Araştırmacı gözlem notu)

“...otantik ürünleri sunarken öğrenciler özeleştiride bulundular. Nerede eksiklerinin olduğunu, neyi daha özenli yapmaları gerektiğini söylediler. Böylece bir dahaki otantik ürünü oluştururken nelere dikkat etmeleri gerektiğini belirlemiş oldular.” (Araştırmacı yansıtıcı günlüğü)

Tablo 10’e ait son kategorinin ise f:22 frekans değeri ile ‘olumsuz durumlar’ kategorisi olduğu görülmektedir. ‘Olumsuz durumlar’ kategorisinde beş farklı kod bulunmaktadır. Bunlar frekans değeri sırasına göre; zaman problemi (f:11), disiplin problemi (f:9), kaynaklara erişimde zorlanma (f:4), iletişim problemi (f:3) ve planlama problemi (f:2). ‘Olumsuz durumlar’ kategorisi incelendiğinde öğrencilerin zaman, disiplin, bazı kaynaklara erişim, iletişim ve planlama konusunda problem yaşadıkları görülmektedir. Bu problemlerin giderilmesi adına sürecin her anında koçluk yapılmış ayrıca kazanımlar verilirken her döngüde açıklamalarda bulunulmuştur. Nitekim, bu açıklamalar neticesinde problemlerin

büyük ölçüde çözüldüğü görülmüştür.

Bu kategoriye ait araştırmacı yansıtıcı günlüklerinden ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bazı örnek ifadeler şunlardır;

“Bugün hikâye yazan grup zaman konusunda problem yaşadı. Diğer gruplardan yardım alarak süre bitmeden tamamlamayı başardılar.”
(Araştırmacı yansıtıcı günlüğü)

“...tişört tasarlama etkinliğinden önce bazı öğrenciler tişört ve tişört kalemi bulamadıklarını söyledi. Nerede satıldığını ve alamayacak olanlara yardımcı olacağımı söyledim. Böylece bütün öğrenciler etkinlik gününde hazır hale geldiler.” (Araştırmacı gözlem notu)

“Dron uçurmak için çim sahada toplandığımızda bazı öğrencilerin disiplinsiz hareketlerde bulunduğunu gördüm. Etkinlik için gelen uzmanın ve benim defalarca uyarmamıza rağmen disiplin problemi yaşadık. Bazı öğrenciler ısrarla dronu eline almak istedi. Etkinliğin sonunda buna izin vereceğimizi söyledikten sonra disiplin sorununuz kalmadı.” (Araştırmacı gözlem notu)

Aşağıda öğrencilerin doldurdukları öz değerlendirme formlarından elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1.3. Otantik Öğrenme Yaklaşımıyla Sürdürülen Öğretim Sürecine Yönelik Öz Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular

Otantik öğrenme yaklaşımıyla sürdürülen öğretim süreci boyunca her kazanımdan sonra öğrencilerin doldurdukları bireysel öz değerlendirme ve gruba yönelik öz değerlendirme formlarından elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 1. Otantik Öğrenme Yaklaşımıyla Sürdürülen Öğretim Sürecine Yönelik Öz Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular

Kategoriler	Kodlar	(f)
İşbirliği	Yardımlaşma	56
	Sorumluluk alma	48
	Birlikte çalışma	45
	Sosyalleşme	39
	Görev bilincinin artması	32

	Birlikte ürün oluşturma	28
Toplam		248
	Etkinliklerden keyif alma	49
	Etkinlik öncesinde heyecan uyandırma	43
İlgi çekici ve öğretici olma	Derse odaklanma	35
	Çabuk öğrenme	30
	Farklı projelere katılma isteği	27
	Problem durumuna karşı duyulan merak	23
Toplam		207
	Öğrenilenlerin gerçek hayata aktarımı	58
Günlük yaşama katkı yapma	Gerçek problemlerin üstesinden gelme	40
	Profesyonel gibi çalışma	34
	Uzmanların etkinliklere katılımı	21
Toplam		153
	Saygı duyma	35
	Paylaşma	32
Bireysel gelişime katkı yapma	Empati yapma	30
	Sabırlı olma	23
	Öz eleştiride bulunma	15
	Etik davranışlar sergileme	15
Toplam		150
	Zaman problemi	9
Olumsuz durumlar	Disiplin problemi	5
	Materyallere ulaşmada zorluk	1
	İletişim problemi	1
Toplam		16

Tablo 11 incelendiğinde öğretim sürecine yönelik öz değerlendirme formlarından elde edilen bulguların beş farklı kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Kategoriler frekans değeri en yüksekten başlayarak sıralanmıştır. Bunlar; işbirliği (f:248), ilgi çekici ve öğretici olma (f:207), günlük yaşama katkı yapma (f:153), bireysel gelişime katkı yapma (f:150), olumsuz durumlar (f:16) şeklindedir.

En fazla frekans değerine sahip ‘işbirliği’ kategorisinin frekansının (f:248) olduğu görülmektedir. Bu kategorinin içerisinde altı farklı kod yer almaktadır. Bunlar; yardımlaşma (f:56), sorumluluk alma (f:48), birlikte çalışma (f:45), sosyalleşme (f:39), görev bilincinin artması (f:32), birlikte ürün oluşturma (f:28) kodlarıdır. ‘İşbirliği’ kategorisi incelendiğinde öğrencilerin otantik öğrenme sürecinde yardımlaştıklarını, sorumluluk aldıklarını, birlikte çalıştıklarını, sosyalleştiklerini, görev bilinçlerinin arttığını ve birlikte ürün oluşturdıklarını fark ettikleri görülmektedir.

Bu kodlara örnek bazı öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

“...hikâye grubu zamanında yetiştiremediği için grup arkadaşlarımızla onlara yardım ettik.” (K19)

“Tiyatro gösterilerini oluştururken grupları birleştirebileceğimizi söylemişti öğretmenimiz. Bizde birleştirdik ve birlikte teknolojinin geçmişiyle ilgili çok güzel bir gösteri hazırladık.” (K1)

“Bir arkadaşımız çok çekiniyordu. Bizimle hiç konuşmak istemiyordu. Öğretmenimiz ona çok kolay bir görev verin dedi. Bizde ona boyama yapma görevi verdik. O da görevini çok güzel yerine getirdi ve etkinliğe katıldı.” (K3)

En fazla frekans değerine sahip ikinci kategori ise ‘İlgi çekici ve öğretici olma’ kategorisidir. Bu kategorinin frekans değeri (f:207)’dir. ‘İlgi çekici ve öğretici olma’ kategorisine ait altı farklı kod bulunmaktadır. Bu kodlar sırasıyla; etkinliklerden keyif alma (f:49), etkinlik öncesinde heyecan uyandırma (f:43), derse odaklanma (f:35), çabuk öğrenme (f:30) farklı projelere katılma isteği (f:27), problem durumuna karşı duyulan merak (f:23). Öğrencilerin etkinlikleri keyifli bulduklarını, etkinlik öncesinde heyecanlandıklarını, derse daha iyi odaklandıklarını, daha çabuk öğrendiklerini fark ettikleri görülmektedir. Ayrıca farklı projelere katılmaya istek duyduklarını ve problem durumuna karşı meraklandıklarını fark ettikleri görülmüştür.

Bu kodlara ait öğrenci öz değerlendirme formlarından elde edilen bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir;

“Yönlerle ilgili etkinlik yaptık. Çok keyifliydi. Hem de yönleri bu sayede tam öğrendim.” (K4)

“Yarın tişört tasarımı yapacağımız için çok mutluyum. Arkadaşlarımda çok heyecanlı gözüküyordu doğrusu. Ben sınıfa girdiğimde öğretmenimiz arkadaşlarıma anlatmıştı. Sonradan öğrendim bende çok heyecanlandım.

Çünkü daha önce hiç tişört tasarlamadık.” (K12)

“...dersleri daha dikkatli dinlememi sağlıyor. Eskiden dersler sıkıcı olabiliyordu. Şimdi böyle etkinlikler yaparak hem hiç sıkılmıyorum hem de iyice öğreniyorum.” (K8)

Tablo 11’deki ‘günlük yaşama katkı yapma’ kategorisinin (f:153) frekans değeri ile üçüncü sırada olduğu görülmektedir. Bu kategori içerisinde dört farklı kod barındırmaktadır. Bunlar; öğrenilenlerin gerçek hayata aktarımı (f:58), gerçek problemlerin üstesinden gelme (f:40), profesyonel gibi çalışma (f:34), uzmanların etkinliklere katılımı (f:21) şeklinde sıralanmaktadır. Bu kategori incelendiğinde öğrenciler süreçte öğrendiklerini gerçek hayata aktarabildiklerini, sorunları çözebildiklerini, profesyonel gibi çalışabildiklerini ve etkinliklere uzmanların katıldığını fark ettiklerini ifade etmişlerdir.

‘Günlük yaşama katkı yapma’ kategorisine ait öz değerlendirme formlarından elde edilen bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“Bugün teknolojinin doğaya zararlarını daha iyi anlamak için dışarı çıktık. Ağaçları ve bitkileri inceledim. Egzoz dumanından siyah olmuştu bütün yaprakları. Hem de bütün arkadaşarımla çöpleri topladık. Ne mi topladık? Pil, poşet, cam, plastik ve daha bir sürü çöp.” (K14)

“...dronu uçuran abi fotoğraf sanatçısıymış. Ona kameranin nerede olduğunu sordum. O da gösterdi. Sonra da dronu uçurdu ve mahallemizi kuşbakışı olarak görmemizi sağladı.” (K10)

‘Bireysel gelişime katkı yapma’ (f:150) kategorisi Tablo 14’te dördüncü sırada yer almaktadır. Bu kategorinin içinde altı farklı kod yer almaktadır. Bunlar frekans değerlerine göre yüksekten başlayarak şu şekilde sıralanmaktadır; saygı duyma (f:35), paylaşma (f:32), empati yapma (f:30), sabırlı olma (f:23), öz eleştiride bulunma (f:15), etik davranışlar sergileme (f:15). Bu kategori incelendiğinde otantik öğrenme sürecinin öğrencilerin saygı duyma, paylaşma, empati yapma ve sabırlı olma gibi değerlerine katkıda bulunduğunu fark ettikleri görülmektedir.

‘Bireysel gelişime katkı yapma’ kategorisiyle ilgili öz değerlendirme formlarından elde edilen bazı örnek ifadeler şunlardır:

“...genellikle panoyu süslemeyle ilgili konuştuk. Birisinden fikir çıktı, beğenilirse onu yaptık. Birbirimize saygılı davrandık. Çünkü başta bu fikir

söylendiğinde onayladık.” (K16)

“Grup arkadaşlarım süslemeyi sen yap güzel süslüyorsun dediler. Ben de onları kırmadım. Ben boyama kalemlerimi getirmemiştim. Yine de benimle paylaştı arkadaşlarım. Süsleme de çok beğenildi.” (K11)

“...arkadaşımız grubunu değiştirmek istediğini söyledi. Ben onun yerinde olsam bende öyle yapardım. Çünkü gereksiz şakalar yapıyordu ve bir grup gibi davranmıyorlardı.” (K17)

Tablo 11’e ait son kategori ise f:16 frekans değeri ile ‘olumsuz durumlar’ kategorisidir. Bu kategori içerisinde dört farklı kod barındırmaktadır. Bunlar frekans değerlerine göre şu şekilde sıralanmaktadır; zaman problemi (f:9), disiplin problemi (f:5), materyallere ulaşmada zorluk (f:1), iletişim problemi (f:1). Bu kategoriye bakıldığında öğrencilerin süreçle ilgili zaman, disiplin, materyallere ulaşmada zorluk ve iletişim konularında sorun yaşadıklarını fark ettikleri görülmektedir. Bu olumsuzluklar zamanında ve doğru müdahalelerle giderilmiştir.

‘Olumsuz durumlar’ kategorisiyle ilgili öğrenci öz değerlendirme formlarından elde edilen bazı örnek ifadeler şunlardır:

“Grup olarak pano hazırlama görevini zamanında yerine getiremedik. Teneffüslerde de çalışmaya devam ettik ve yine de bitirmiş olduk.” (K5)

“Bazı arkadaşlarımın biz etkinlik yaparken gereksiz şakalar yapması, görevini yerine getirmek yerine bizimle uğraşması ve arkadaşımızın dil çıkarması hiç hoşuma gitmedi.” (K20)

“Etkinlik boyunca grup arkadaşlarımla iletişimim çok iyiydi. Küstüğüm olmadı ama kalbimin kırıldığı bir olay oldu. Hikâye grubuyla küçük bir tartışmam oldu. O gruptan bir arkadaşımızın kalemi benim sıramın altında çıktı. Hemen beni suçladılar. Bu durum kalbimi kırdı.” (K6)

Aşağıda ‘uzman görüşmesi değerlendirme formu’ yardımıyla elde edilen, süreçte katılan uzmanlara ait bulgular yer almaktadır.

4.1.4. Uygulama Sürecinde Etkinliklere Katılan Uzmanlara Ait Bulgular

Hem süreçte hem de uzmanların etkinliklere katılımından sonra öğrenciler tarafından doldurulan ‘uzman görüşmesi değerlendirme formu’ kullanılarak elde edilen bulgular ve

süreç bittikten sonra öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir.

4.1.4.1. Uzman Görüşmesi Değerlendirme Formlarına Ait Bulgular

Herrington ve Oliver (2000)'e göre otantik öğrenme etkinlikleri, etkinliklerin amaç edildiği bağlamın içerisinde yer alan uzmanlarla görüşme yapmaya, onları etkinlik ortamına davet etmeye veya onları ziyaret etmeye elverişli bir yapıya sahiptir. Nitekim uzmanlar sayesinde, öğrenciler tarafından problem durumlarının gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi kolaylaşmaktadır (Bektaş ve Horzum, 2014). Ayrıca otantik öğrenmenin temel niteliklerinden olan ‘uzman performansı gösterme’ basamağında, öğrencilerin günlük yaşam içerisinde karşılaşılabilecekleri problem senaryolarını uzman kimliğine bürünerek çözmeye çalışmaları gerekmektedir. Bu yüzden etkinliklere katılım yapan uzmanların bu niteliğin gün yüzüne çıkmasında çok büyük payı bulunmaktadır (Lombardi, 2007).

Araştırma kapsamında olan on bir kazanımdan on tanesinde uzmanlar etkinliklere katılmışlardır. Uzman davetine lüzum görülmeyen kazanım ise sınıf öğretmenin rehberliğinde verilmiştir. Uzman katılımına ihtiyaç duyulmayan kazanım; “*SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.*” kazanımıdır. Uzmanların katıldığı etkinliklere ait kazanımlarla ilgili süreç bittikten sonra öğrencilerden, araştırmacı tarafından oluşturulan ‘Uzman Görüşmesi Değerlendirme Formu’ aracılığıyla görüşleri alınmıştır.

Tablo 12’de otantik öğrenme sürecine katılan uzmanlarla ilgili, öğrenciler tarafından doldurulan uzman görüşmesi değerlendirme formlarından elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. Uzman Görüşmesi Değerlendirme Formlarına Ait Bulgular

Kategoriler	Kodlar	(f)
Uzmanlarla	Sınıf	143
İletişim	Gezi ve ziyaretler	100
kanalları	Etkinlik bitiminde süreç boyunca telefonla	68
Toplam		311
Uzmanlarla	Konuyla ilgili merak edilenleri sorma	105
iletişim	Uygulamayla ilgili soru sorma	98
kurma	Otantik ürünü sunma	79
nedenleri		
Toplam		282
Uzmanların	Eğlenceli zaman geçirme	98
katılımcılara	Öğrenme isteğinin artması	74
kattıkları	Farklı fikirler sunma	59

	Otantik ürün oluşturma sürecine katkı sunma	37
Toplam		268

Yukarıdaki tablo incelendiğinde elde edilen kategorilerin frekans değeri yüksek olandan düşük olana doğru sıralandığı görülmektedir. Tablo 12'ye ait üç farklı kategori bulunmaktadır. Bunlar frekans değerlerine göre şu şekilde sıralanmaktadır; uzmanlarla iletişim kanalları (f:311), uzmanlarla iletişim kurma nedenleri (f: 282), uzmanların katılımcılara kattıkları (f:268).

Frekans değeri en yüksek olan 'uzmanlarla iletişim kanalları' (f:311) kategorisi bünyesinde üç farklı kod barındırmaktadır. Bu kodlar sırasıyla; sınıf (f:143), gezi ve ziyaretler (f:100), etkinlik bitiminde süreç boyunca telefonla (f:68). Bu kategori incelendiğinde öğrencilerin süreçte uzmanların sınıfa davet edildiği, uzmanlarla birlikte gezi düzenlendiği ve uzmanların çalışma alanlarında ziyaret edildiği, süreç boyunca uzmanlarla telefonla iletişim kurulabildiğini fark ettikleri görülmektedir.

'Uzmanlarla iletişim kanalları' kategorisine ait bazı örnek ifadeler şu şekildedir:

"Yaratıcı drama öğretmeni Erol öğretmeni ve coğrafya öğretmeni Ali öğretmeni sınıfımıza davet ettik." (K5)

"Doğal ve yapay unsurları öğrenmek için Orman mühendisi Dilber Hanımla doğayı ve mahallemizi gezdik. Hem de mahallemizin fırınına ziyaret ettik. Benim amcam orada çalışıyor. Ekmeğin nereden geldiğini ve nasıl pişirildiğini anlattı bize." (K11)

"Teknoloji konusunda yaptığımız tasarımlarımızı telefonda görüntülü arayarak Kemal Öğretmen'e gösterdik. Bütün ürünlerimizi çok beğendi." (K2)

'Uzmanlarla iletişim kurma nedenleri' (f:282) kategorisine ait üç farklı kod bulunmaktadır. Bunlar; konuyla ilgili merak edilenleri sorma (f:105), uygulamayla ilgili soru sorma (f:98), otantik ürünü sunma (f:79). Bu kategori ve kodlar incelendiğinde öğrencilerin konuyla ilgili merak ettiklerini, uygulamayla ilgili ve otantik ürünü sunmayla ilgili uzmanlara soru sordukları görülmektedir.

Bu kategoriyle ilgili bazı örnek alıntılar şu şekildedir:

"Merak ettiklerimi uzmanlara sordum. Mesela afet çantası hazırlarken çantanın içine neden para koyulması gerektiğini merak etmişim. Uzmana sordum ve merakım kalmadı." (K16)

"Dron uçuşma etkinliğinde uzmana projemizle ilgili sorular sorduk. Kroki ile

ilgili yazdığımız hikâye, çizdiğimiz resimleri, sloganları ve röportajları görmek istediğini söyledi. Öğretmenimiz uzmanları sergimize davet ettiğinde uzmanlar ürünlerimizin hepsini çok beğendi.” (K18)

Uzman görüşmesi değerlendirme formlarından elde edilen bulgulara ait son sıradaki kategori ise ‘uzmanların katılımcılara kattıkları’ (f:268) kategorisidir. Bu kategorinin içerisinde dört farklı kod yer almaktadır. ‘Uzmanların katılımcılara kattıkları’ kategorisinin altında sırasıyla; Eğlenceli zaman geçirme (f:98), Öğrenme isteğinin artması (f:74), Farklı fikirler sunma (f:59), Otantik ürün oluşturma sürecine katkı sunma (f:37) kodları bulunmaktadır. ‘Uzmanların katılımcılara kattıkları’ kategorisine ait bulgular incelendiğinde öğrencilerin uzmanlarla geçirdikleri zaman boyunca eğlendikleri, öğrenme isteklerinin arttığı, farklı fikirlere maruz kaldıkları ve otantik ürün oluşturma sürecinde uzmandan yararlandıkları görülmektedir.

Bu kodlarla ilgili bazı örnek ifadeler şunlardır:

“Bütün etkinlikler çok keyifliydi ama ben en çok yaratıcı drama etkinliğinde uzmanla oynadığımız oyunda eğlendim. Hava olaylarını oyunla öğrenmek çok hoşuma gitti.” (K5)

“Sınıfımıza gelen uzman gösterimizi izledi. Uzmanların dersimize katılması beni mutlu ediyor. Keşke bütün derslerde böyle uzmanlar gelseydi öğrenmemiz çok daha kolay olurdu. İsteyerek ve eğlenerek ders işlerdik.” (K17)

Yukarıda öğrenciler tarafından doldurulan uzman görüşmesi değerlendirme formlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Aşağıda ise yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen uzman görüşmeleriyle ilgili öğrenci görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

4.1.4.2. Uzman Görüşmeleriyle İlgili Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Kazanımların otantik öğrenme yaklaşımıyla öğrencilere kazandırılması sürecinde toplam on bir kazanımdan on tanesinde uzmanlardan yararlanılmıştır. Sınıfa davet edilen, birlikte gezi yapılan veya ziyaret edilen uzmanlarla ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3. Uzman Görüşmelerine Ait Öğrenci Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	(f)
En çok etkilenilen uzman	Fotoğraf sanatçısı	15
	Orman mühendisi	12
	Yaratıcı drama uzmanı	10
	Web tasarımı ve kodlama uzmanı	9
	Teknoloji ve tasarım öğretmeni	9
	Afet eğitimi uzmanı	8
	Bütün uzmanlardan etkilenme	7
	Coğrafya öğretmeni	5
Toplam	Fırıncı	4
		79
Etkilenme nedeni	Etkinliklerin eğlenceli olması	15
	Güzel fikirler sunması	11
	Uzmanla birlikte çalışma	10
	Uzman gibi olmak isteme	7
Toplam		43

Tablo 13 incelendiğinde uzman görüşmelerine ait öğrenci görüşlerinin iki farklı kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler; ‘en çok etkilenilen uzman’ (f:79) ve ‘etkilenme nedeni’ (f:43) şeklinde sıralanmaktadır.

‘En çok etkilenilen uzman’ kategorisinde dokuz farklı kod bulunmaktadır. Bunlar frekans değeri yüksekten başlayarak şu şekilde sıralanmaktadır; fotoğraf sanatçısı (f:15), orman mühendisi (f:12), yaratıcı drama uzmanı (f:10), web tasarımı ve kodlama uzmanı (f:9), teknoloji ve tasarım öğretmeni (f:9), afet eğitimi uzmanı (f:8), bütün uzmanlardan etkilenme (f:7), coğrafya öğretmeni (f:5) ve fırıncı (f:4). Bu kategori incelendiğinde öğrencilerin en çok fotoğraf sanatçısı, orman mühendisi ve yaratıcı drama uzmanından etkilendiği görülmektedir.

‘En çok etkilenilen uzman’ kategorisine ait bazı öğrenci ifadeleri şunlardır:

“Ben en çok fotoğraf sanatçısından etkilendim. Dronu çok güzel uçurdu ve çektiği videolarda, fotoğraflarda çok güzeldi. Okulumuzu ve mahallemizi kuş bakışı gösterdi.” (K13)

“Dron çekimi yapan abiden bir de bizi gezdiren mühendis ablayı çok sevdim. Bence en çok onlar etkileyiciydi.” (K3)

“Hava durumunu öğrendiğimiz gün etkinliğimize katılarak bizimle oyun oynayan yaratıcı drama öğretmenimizi yani Erol öğretmenimizi çok beğendim. Bir de afet çantası hazırlatan uzmanı.” (K2)

“Derslerimize katılan bütün uzmanlar çok etkileyiciydi. Hepsinde yeni şeyler öğrendik ve eğlendik.” (K7)

Tablo 13'teki diğer kategori ise 'etkilenme nedeni' (f:43) kategorisidir. Bu kategori bünyesinde dört farklı kod barındırmaktadır. Bunlar sırasıyla; etkinliklerin eğlenceli olması (f:15), güzel fikirler sunması (f:11), uzmanla birlikte çalışma (f:10), uzman gibi olmak isteme (f:7). Bu kategori incelendiğinde öğrenciler en çok, eğlenceli olduğunu düşündükleri etkinliklere katılan, güzel fikirler sunan, kendileriyle birlikte çalışan uzmanlardan etkilendikleri ve örnek aldıkları görülmektedir.

'Etkilenme nedeni' kategorisiyle ilgili bazı örnek öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“Yaratıcı drama etkinliklerinde çok eğlendim. Ayrıca yarışmayı kazanınca yaratıcı drama uzmanı bana resim defteri ve boya kalemleri hediye etti.” (K4)

“Teknoloji tasarım öğretmenin yapacağımız tasarımlarla ilgili fikirleri çok güzeldi.” (K17)

“Orman mühendisiyle birlikte mahallemizi gezdik. Hep birlikte fırına gittik. Doğal ve yapay unsurları öğrendik. Ayrıca teraryum hazırladık.” (K20)

“Benim de hayalim büyüyünce fotoğraf sanatçısı olmak.” (K1)

Otantik öğrenme yaklaşımına göre işlenen sosyal bilgiler dersinde on bir haftalık süreçte kazanımların öğrencilere kazandırılmasında aktif rol alan uzmanlarla ilgili, yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla öğrencilerden elde edilen bulgular yukarıda verilmiştir. Aşağıda ise süreç boyunca aktif olarak rehberlik yapan öğretmenin rolüne ilişkin öğrenci görüşleri yer almaktadır.

4.1.4.3. Süreç Boyunca Öğretmenin Rolüne İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bu başlık altında yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen, süreç boyunca öğretmen rolüne ilişkin öğrenci görüşleri aracılığıyla ulaştığımız bulgular sunulmuştur. Bulgular ortak özelliklerine göre kategoriler ve kodlara ayrılmıştır. Bu kategoriler ve kodlar özet tablo şeklinde verilmiştir.

Tablo 4. Süreç Boyunca Öğretmenin Rolüne İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	(f)
Yardımcı olan	Kaynaklara ulaşmada yardımcı olan	16
	Zorlanılan görevlerde yardımcı olan	15
	Arkadaşlarımızla, uzmanlarla vs. iletişim kurmada yardımcı olan	7
Toplam		38
Teşvik eden	Grup olarak çalışmaya teşvik eden	10
	Kendine güvenmeye teşvik eden	9
	Farklı düşünmeye teşvik eden	9
	Saygı göstermeye, sabretmeye, duygudaşlık kurmaya teşvik eden	5
Toplam		33
Planlama yapan	Otantik görevleri dağıtan	11
	Uzmanları davet eden	8
	Gezileri düzenleyen	7
	Zaman planlaması yapan	5
Toplam		31

Otantik öğrenme yaklaşımına göre işlenerek öğrencilere kazandırılan on bir kazanımla ilgili süreçte aktif rol alan, koçluk eden öğretmenin rolüne ilişkin, öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular üç farklı kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler frekans değerlerine göre; yardımcı olan (f:38), teşvik eden (f:33) ve planlama yapan (f:31) şeklinde sıralanmaktadır.

Birinci sıradaki ‘yardımcı olan’ (f:38) kategorisi bünyesinde üç farklı kod bulunmaktadır. Bunlar frekans değerleri yüksek olandan başlayarak şu şekilde sıralanmaktadır; kaynaklara ulaşmada yardımcı olan (f:16), zorlanılan görevlerde yardımcı olan (f:15), arkadaşlarımızla, uzmanlarla vs. iletişim kurmada yardımcı olan (f:7). Bu kategori incelendiğinde öğrenciler otantik öğrenme sürecinde öğretmenlerinin, kaynaklara ulaşmada, zor görevlerde ve arkadaşları ve uzmanlarla iletişim kurmada yardım ettiğini fark ettikleri görülmektedir.

‘Yardımcı olan’ kategorisine ait yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen bazı örnek öğrenci ifadeleri aşağıdaki şekildedir;

“Tişört tasarımı yaptığımızda tişörtleri ve silinmez kıyafet kalemlerini nerden

alacağımızı bilmiyorduk. Öğretmenimiz araştırmış, sağ olsun bize de söyledi.”

(K11)

“Ebru çalışması yaparken kâğıdı suyun içine koymak ve kaldırmakta çok zorlandık. Öğretmenimiz yardımcı oldu.” (K14)

“Bazı arkadaşlarımla sorun yaşamıştım. Öğretmenim grubumu değiştirdi. Yeni grubumla çok iyi anlaştık.” (K12)

‘Teşvik eden’ (f:33) kategorisinde ise dört farklı kod yer almaktadır. Bu kodlar frekans değeri sırasına göre şu şekildedir; grup olarak çalışmaya teşvik eden (f:10), kendine güvenmeye teşvik eden (f:9), farklı düşünmeye teşvik eden (f:9), saygı göstermeye, sabretmeye, duygudaşlık kurmaya teşvik eden (f:5). ‘Teşvik eden’ kategorisine bakıldığında öğrenciler öğretmenlerinin, kendilerini, grup olarak çalışmaya, kendine güvenmeye, farklı düşünmeye, saygı göstermeye, sabretmeye ve duygudaşlık kurmaya teşvik ettiğini fark etmişlerdir. Nitekim süreç boyunca koçluk yapan sınıf öğretmeni otantik öğrenme sürecinde öğrencilere yeni değerler kazandırmaya ve hali hazırda öğrencilerde bulunan değerlere katkı yapmaya özen göstermiştir.

Bu kategoriye ait bazı örnek ifadeler şunlardır:

“Öğretmenimiz slogan oluştururken tüm grup üyelerinin katkısı olmasını istedi. Herkes fikrini söyledi. Benim fikrim çok beğenildi. Sonra grup arkadaşlarımla birlikte sloganı yazarak süsledik.” (K3)

“Tiyatro oynarken Leyla: “Öğretmenim ben yapamam ki!” dedi. Gösteriye katılmak istemedi. Öğretmenimiz çekinmemesi gerektiğini, herkesin gösteri yapabileceğini, rahat davranması gerektiğini söyledi. Arkadaşımız da çok güzel gösteri yaptı.” (K8)

Öğretmenin rolüne ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara ait sonuncu kategori ise ‘planlama yapan’ (f:31) kategorisidir. Bu kategoriyle ilgili dört farklı kod bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla; otantik görevleri dağıtan (f:11), uzmanları davet eden (f:8), gezileri düzenleyen (f:7), zaman planlaması yapan (f:5) kodlarıdır. Bu kategori incelendiğinde öğrenciler, öğretmenlerinin otantik görevleri dağıtma, uzmanları davet etme, gezileri düzenleme ve zamanı planlama konularında plan yaptığını fark etmişlerdir.

‘Planlama yapan’ kategorisiyle ilgili öğrenci görüşlerinden elde edilen bazı örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Öğretmenimiz hepimizi gruplara ayırdı ve her gruba görev verdi. Ben en çok resim grubunda olmayı seviyorum. Çünkü resim çizmek çok hoşuma gidiyor.”
(K11)

“Her hafta sınıfımıza uzmanlar geldi. Öğretmenimizin çağırdığı uzmanlar çok iyi kalpli insanlardı.” (K18)

“İlk başta zamanı yetiştiremiyorduk. Öğretmenimiz bize fazladan süre verince rahatladık ve hepsini yetiştirdik.” (K12)

Yukarıda otantik öğrenme yaklaşımı sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen öğretmenin süreçteki rolüyle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Aşağıda ise öğrencilerin oluşturduğu otantik ürünlerin nasıl değerlendirilmesiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

4.1.5. Otantik Ürünlerin Değerlendirilmesi

Sosyal bilgiler dersinin ‘İnsanlar, Yerler ve Çevreler’ ile ‘Bilim, Teknoloji ve Toplum’ öğrenme alanlarına ait on bir kazanımın işlenmesi sürecinde uygulanan etkinlikler kapsamında elde edilen otantik ürünler iki farklı şekilde değerlendirilmiştir.

İlk olarak, otantik ürünlerin değerlendirilmesi amacıyla önceden hazırlanan rubrik aracılığıyla öğrencilerin oluşturdukları ürünler değerlendirilmiştir. Ayrıca süreç sonunda öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan ilgili sorularla değerlendirme yapılmıştır. Bu kısımda her iki değerlendirmeye ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1.5.1. Otantik Ürünlerin Kazanımlara Göre Rubrik Puanları

Öğrenciler tarafından her kazanım için oluşturulan otantik ürünlerle ilgili rubrik aracılığıyla yapılan puanlamalara aşağıda yer verilmiştir. Kullanılan rubrik iki farklı uzman tarafından değerlendirilmiş ve büyük oranda uyumlu olduğu anlaşılmıştır. Rubrik puanları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrenci Gruplarının Oluşturdukları Otantik Ürünlere İlişkin Rubrik Puanları

Kazanımlar	Otantik ürünler				
	Resim	Hikâye	Röportaj	Slogan	Toplam
SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.”	25	23	20	24	92
“SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı	27	24	22	21	94

mekânların krokisini çizer.”					
“SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.”	27	23	21	23	94
“SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.”	20	23	25	26	96
“SB.4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.”	25	23	25	23	96
“SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.”	27	27	25	26	105
“SB.4.4.1. Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır.”	26	24	25	27	102
“SB.4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır.”	26	26	25	25	103
“SB.4.4.3. Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.”	27	25	25	25	102
“SB.4.4.4. Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.”	26	27	26	26	105
“SB.4.4.5. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.”	27	27	25	25	104
Toplam	285	268	267	271	1091

Tablo 15’e bakıldığında otantik ürünlerle ilgili rubrik puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci gruplarının oluşturmuş olduğu otantik ürünlerin toplam puanları sırasıyla şu şekildedir; resim (289), hikâye (268), röportaj (267) ve slogan (267).

Tablo 15’te öğrenci gruplarının oluşturduğu otantik ürünlere yönelik rubrik puanlarıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir. Aşağıda ise bütün öğrencilerin ortak çalışarak sürecin tamamıyla ilgili oluşturdukları otantik ürünlerin rubrik puanları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 6. Bütün Öğrencilerin Ortak Çalışarak Sürecin Tamamıyla İlgili Oluşturdukları Otantik Ürünlerin Rubrik Puanları

Otantik ürünler	Rubrik puanları
Teraryum	27

Ebru çalışması	27
Tiştir tasarımı	27
Teknolojik tasarımlar	27
Toplam	108

Tablo 16 incelendiğinde bütün öğrenciler tarafından oluşturulan dört farklı otantik ürün görülmektedir. Bütün sınıfın katılımıyla oluşturulan otantik ürünlerin toplam rubrik puanı 108'dir. Bu ürünler teraryum (27), ebru çalışması (27), tiştir tasarımı (27) ve teknolojik tasarımlar (27) şeklindedir. Tablo 17'deki otantik ürünlerle ilgili öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“Teraryum oluştururken bütün sınıf arkadaşlarımla birlikte çalıştık. Çok eğlenceli bir etkinlikti.” (K1)

“Daha önce ebru sanatını duymuştum ama nasıl yapıldığını bilmiyordum. Bugün bütün arkadaşlarımızla ebru çalışması yaptık. Öğretmenimiz sergide bu ürünleri sergileyeceğimizi söyledi.” (K14)

“Sevgili günlük, yarın sınıfta tiştir tasarlayacağız. Çok heyecanlıyım...” (K9)

“Öğretmenimiz teknolojiyle ilgili tasarımlar yapacağımızı söyledi. Yarın sınıfa öğretmenimin istediği malzemeleri götüreceğim. En ilginç olanı da alüminyum folyoydu.” (K3)

Yukarıda öğrencilerin hep birlikte elde ettikleri otantik ürünlere yönelik rubrik puanlarına dair bulgular sunulmuştur. Aşağıda ise öğrencilerin gruplar halinde çalışarak elde ettikleri ve sınıfın tamamıyla oluşturdukları otantik ürünlere yönelik öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

4.1.5.2. Otantik Ürünlere ilişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrenci gruplarının ve sınıfın ortak oluşturduğu otantik ürünler ile ilgili öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. Otantik Öğrenme Sürecinde Ortaya Çıkan Otantik Ürünler Hakkındaki Öğrenci Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	(f)
	Teraryum	20

	Ebru çalışması	19
	Teknolojik tasarımlar	19
	Tiştir tasarımları	19
	Resimler	15
En sevilen otantik ürünler	Sloganlar	15
	Şiirler	15
	Hikâyeler	14
	Röportajlar	8
Toplam		144

Tablo 17’ye baktığımızda öğrenci görüşlerinden elde edilen sadece ‘En sevilen otantik ürünler’(f:144) kategorisinin olduğu görülmektedir. Bu kategori altında dokuz farklı kod yer almaktadır. Bunlar frekans değerlerine göre şu şekilde sıralanmaktadır; teraryum (f:20), ebru çalışması (f:19), teknolojik tasarımlar (f:19), tiştir tasarımları (f:19), resimler (f:15), sloganlar (f:15), şiirler (f:15), hikâyeler (f:14), röportajlar (f:8). Bu kategori incelendiğinde öğrencilerin en çok teraryum, ebru çalışması, teknolojik tasarımlar ve tiştir tasarımlarını beğendiği görülmektedir.

Bu kategoriye ait bazı örnek öğrenci ifadeleri şu şekildedir;

“...teraryum etkinliği tabi ki. Bu etkinliği sevmemin nedeni çok eğlenceli olması.” (K13)

“Benim en sevdiğim etkinlikler ebru çalışması, teknolojik tasarımlar ve teraryum etkinliği. Arkadaşlarımla işbirliği içinde bu etkinliklerle ilgili çok güzel ürünler çıkardık.” (K5)

“İlk hafta resim grubunda değildim. Ama sonra birçok kez resim grubundaydım. Resim çizmeyi çok seviyorum.” (K12)

“Tiştir tasarlayacağımızı öğrendiğim gün uyuyamamıştım. Çok eğlenceli bir etkinlik oldu. Tiştirlerimizi giyerek fotoğraf çektirdik.” (K4)

Rubrik kullanılarak ve öğrenci görüşlerinden elde edilen otantik ürün değerlendirmesiyle ilgili bulgulara yukarıdaki tabloda yer verilmiştir. Aşağıda ise süreçle ilgili bulgulara yönelik genel değerlendirmeye yer verilmiştir.

4.1.6. Otantik Öğrenme Sürecine Ait Bulgularla İlgili Genel Değerlendirme

Bulguları elde etmek ve değerlendirme yapabilmek adına süreç öncesinde, süreç boyunca ve süreç sonunda veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarından (gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme, günlükler, rubrik, öz değerlendirme formları) yararlanılarak araştırmacı tarafından elde edilen bulgularla ilgili genel değerlendirme aşağıda maddeler halinde verilmiştir;

- Otantik öğrenme süreci boyunca öğrencilerin çok keyif aldığı,
- Öğrencilerin süreçte koçluk yapan öğretmenlerini iyi bir yol gösterici ve rol model olarak gördükleri,
- Otantik ürünlerin kalitesinin sürecin başına nazaran sonlara doğru arttığı,
- Öğrencilerin başkalarına karşı saygılı olma, empati kurma, yardımlaşma vb. değerleri içselleştirdikleri,
- Süreçte aktif rol alan uzmanlardan hoşlandıkları,
- Süreçteki geziler, ziyaretler ve okul dışında yürütülen etkinlikler sayesinde daha etkili öğrendikleri ve keyif aldıkları,
- Öğrencilerin süreç boyunca yapılan etkinlikler sayesinde motivasyon ve dikkatlerinin üst düzeyde olduğu,
- Öğrencilerin sosyal yönlerinin geliştiği,
- Etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve isteklerini artırdığı,
- Süreç boyunca öğrencilerin kendilerini daha değerli ve önemli hissettikleri,
- Yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin arttığı,
- Öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerinin geliştiği,
- Zaman yönetimi ve planlamayı süreç öncesine göre daha iyi yapabildikleri söylenebilir.

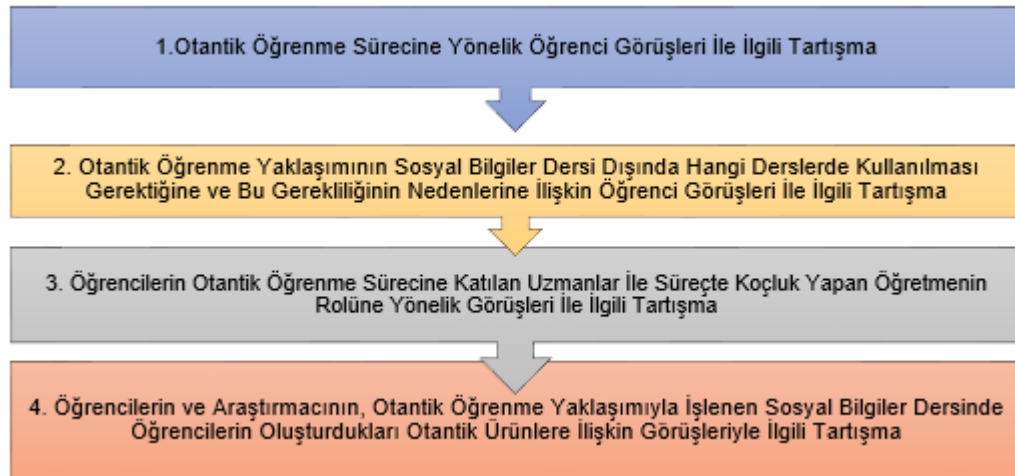
V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Eylem araştırması yöntemi kullanılarak yürütülen bu araştırmada, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Bilim, Toplum ve Teknoloji” öğrenme alanlarında yer alan on bir kazanım, otantik öğrenme yaklaşımıyla işlenmiştir. Uygulama süreci öncesinde, uygulama sürecinde ve süreç sonunda veri toplama araçları (görüşme, gözlem, çetele, rubrik, öz değerlendirme formları, uzman görüşmesi değerlendirme formu, yansıtıcı günlükler) kullanılarak elde edilen veriler çözümlenerek bulgulara ulaşılmıştır.

Bu bölümde, dördüncü sınıf Sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan ilgili öğrenme alanlarının otantik öğrenme yaklaşımına göre işlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ait alt problemler alan yazında yapılan araştırmalar ile desteklenerek tartışılmıştır. Tartışma yapılırken Şekil 22’de verilen genel izlenice takip edilmiştir.

Şekil 22. Otantik Öğrenme Süreciyle İlgili Tartışma Bölümünün Sunumu



5.1. Otantik Öğrenme Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri ile İlgili Tartışma

Otantik öğrenme yaklaşımından yararlanılarak sürdürülen bu araştırmanın birinci alt problemi olan, ‘Otantik öğrenme etkinliklerine katılan öğrencilerin sürece yönelik görüşleri nelerdir?’ problemine dayanarak, öğrenci görüşleriyle ilgili tartışmalara bu kısımda yer verilmiştir.

Otantik öğrenmenin olumlu yönlerine değinen bulgulara bakıldığında birden fazla kategori olduğu görülmektedir. Bu kategoriler şunlardır; ‘ilgi çekici ve öğretici olma’, ‘işbirliği’, ‘günlük yaşama katkı yapma’ ve ‘bireysel gelişime katkı yapma’. Bu kategorilerden otantik öğrenmenin en çok, ilgi çekici ve öğretici olma yönünün vurgulandığı ve bu yönün en yüksek frekansa sahip olduğu (f:81) görülmektedir.

Alanyazında otantik öğrenmenin ilgi çekici ve öğretici yönünü destekler nitelikte olan çalışmalar bulunmaktadır. Saye ve SSIRC (2013) araştırmaları sonucunda, orta derecede otantik öğrenmeye sahip sınıflarda bulunan öğrencilere uygulanan testlerde başarı bakımından, okul ortalamalarından daha yüksek sonuçlar elde ettiklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca Hamurcu (2016) çalışmasında, otantik öğrenme etkinliklerinin, öğrencileri araştırmaya yönlendirdiği, bunun sebebinin de etkinlikleri öğrencilerin ilgi çekici buldukları, süreç boyunca eğlendikleri sonucuna varması otantik öğrenmenin ilgi çekici ve öğretici yönünü destekler niteliktedir. Aydın (2019) ise tez çalışmasında, otantik öğrenme yaklaşımına göre işlenen matematik dersini öğrencilerin motive bir şekilde dinledikleri ve dersi çok eğlenceli buldukları sonucuna varmıştır. Benzer şekilde, Moffet (2012), Gürdoğan (2014), Dolapçioğlu (2015) ve Önger (2019) tarafından hazırlanan tezlerde otantik öğrenme etkinliklerine katılan öğrencilerin süreci çok eğlenceli ve ilgi çekici buldukları sonucuna varmışlardır. Bunlara ek olarak Aynas (2018) ve Pullu (2019), doktora tezlerinde, otantik öğrenme etkinliklerine katılan bireylerin süreci eğlenceli buldukları, süreçten keyif aldıkları yönünde sonuca ulaşmışlardır. Motlhaka (2014) ise ana dilin yanında ikinci bir dil olarak İngilizce öğretimi derslerinde kullanılan otantik öğrenme yaklaşımının kapsamında verilen görevleri öğrencilerin ilginç ve eğlenceli buldukları sonucuna varmıştır. Ayrıca Chang ve diğerleri (2010) otantik öğrenme etkinliklerinin öğrenmeyi hızlandırdığı ve kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Nicaise, Gibney ve Crane (2000) ise sekiz ay boyunca, önceden hazırlanmış uzay benzeri ortam içerisinde otantik öğrenme yaklaşımıyla etkinlikler yapmıştır. Süreç boyunca öğrencilerin çok eğlendikleri ve öğrenmenin daha kolay gerçekleştiğini destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Öğrencilerin süreçten keyif aldıklarını ve eğlenerek öğrendiklerini destekler nitelikteki bir diğer çalışma ise Bosman ve Fernhaber (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Benzer olarak Sellüm (2020) yüksek lisans tezinde ilkokulda dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde otantik öğrenme etkinliklerine yer vermiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, otantik öğrenmenin, öğrencilerin ilgi ve isteklerini arttırdığı görülmüştür. Stein, Isaacs ve Andrews (2004), Loyens, Rikers ve Schmidt (2009), Yeen-Ju (2012), Aydın Aşk (2016), Nas (2020) tarafından yapılan çalışmalarda otantik öğrenmenin ilgi çekici ve öğretici olma yönünü destekleyen sonuçlar elde edilmiştir.

Otantik öğrenme yaklaşımı kapsamında öğrenciler gerçek dünya bağlamlarıyla buluşturulmakta, ayrıca otantik etkinlikler öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde seçilmekte, süreç boyunca çeşitli ve zengin içerikler, uzmanlar, geziler ve ziyaretler aracılığıyla öğrencilere sunulmaktadır. Ayrıca öğrenciler otantik ürünleri kendileri oluşturmaktadır. Bütün bunların sürecin ilgi çekici ve öğretici olmasını sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında otantik öğrenme sürecinin, bireylerin işbirliği becerisi kazanmalarına katkı yaptığı ve frekans değerinin (f:75) yüksek olduğu görülmektedir. Otantik öğrenmenin bu yönünü, Keinänen, Ursin ve Nissinen (2018) yapmış oldukları çalışmalarında otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencileri işbirliği yapmaya yönlendirdiği, öğrenci gruplarının kendilerine verilen görevleri tamamlarken işbirliği içinde hareket ettikleri ve sosyal işbirliği becerilerini edindikleri sonucuna ulaşarak desteklemişlerdir. Benzer şekilde Önger (2019) otantik öğrenme sürecinde, öğrencilerin grup çalışmasına katılarak yardımlaştıkları, görevleri paylaşırken iş bölümü yaptıkları, işbirliği içerisinde araştırma yaptıkları ve sosyalleştikleri sonucuna varmıştır. Ayrıca Beach (2017) ve Gündoğan (2017) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Luo, Murray ve Crompton (2017) otantik öğrenme ortamlarının işbirliğine yönlendirdiği ve işbirliğinin etkili öğrenmeyi sağladığı sonucuna varmışlardır. Gürdoğan ve Aslan (2016) işbirliği yapma becerilerinin otantik öğrenme ortamlarında geliştiğini destekler nitelikte sonuçlara ulaşmışlardır. Ayrıca, Kukral ve Spector (2012) ve Bruffy (2012) yapmış oldukları çalışmalarında işbirliği içerisinde bulunan ortamların öğrencilerin sosyal becerilerine olumlu yönde katkı yaptığı sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Bay ve Karakaya (2009) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan çalışma sonucunda otantik öğrenmenin işbirliğine teşvik edici yönü olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca, İneç (2017) doktora tezinde otantik öğrenme ortamlarının işbirliğini desteklediği yönünde sonuçlar elde etmiştir.

Otantik öğrenmenin genel bileşenleri oluşturulurken yapılan planlamalarda ‘işbirliği’ temel öğeler içerisinde önemli bir yer kaplamaktadır (Herrington ve Oliver, 2000). Bu durumun hem bu çalışmada hem de alan yazındaki diğer çalışmalarda, otantik öğrenmenin işbirliği yapmaya yönlendirici bir etkisinin olduğunu destekleyen sonuçlara ulaşmada etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında otantik öğrenme sürecinin, bireyin günlük yaşamına (f:64) ve bireyin gelişimine (f:56) katkı yaptığı görülmektedir. Bu iki kategori içerisinde gerçek yaşamla iç-içe olma, gerçek problemleri çözme, özeleştirme yapma, etik davranışlar sergileme ve benzeri birtakım kodlar yer almaktadır. Alan yazın incelendiğinde, benzer sonuçlara ulaşan birçok çalışma olduğu görülmektedir. Nitekim Sellüm (2020)

dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde otantik öğrenme etkinliklerine yer verdiği çalışmasında, öğrencilerin kazanımlarını yeni karşılaştıkları durumlara transfer etme, iletişim kurma, bağımsız çalışma ve süreçle ve sürecin paydaşlarıyla ilgili değerlendirmelerde bulunabilme aşamalarını başarıyla tamamladıkları sonucuna varmıştır. Önger (2019) tez çalışmasında otantik öğrenmenin bireyin, eleştirel düşünme, empati yapma, iletişim kurma, birlikte çalışma, problem çözme gibi becerilerini geliştirdiği ve saygı, yardımlaşma, sorumluluk alma, dayanışma gibi değerlerine de katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Watters ve Ginns'in (2000) bir fakültede üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının katılımcı olduğu, on altı hafta süren ve otantik etkinlikler içeren bir uygulama sonucunda katılımcıların öz yeterlik inançlarının geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Güner (2015) otantik öğrenme materyallerini Türkçe dersinde kullanmıştır. Bu materyallerin öğrencilerde okuduğunu anlama, yazma becerisi ve yazmaya karşı duyulan istekte artış sağladığı gibi sonuçlara ulaşmıştır. Yine Koçyiğit ve Zembat (2013) yaptıkları çalışmada otantik öğrenmenin katılımcıların problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna varmıştır. Otantik öğrenme etkinliklerinin bireyin kişisel gelişimine katkı yaptığı sonucuna ulaşan başka bir çalışma ise Purnamasari (2017) tarafından yapılmıştır. Dolapçioğlu (2015) ise otantik öğrenmenin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Otantik öğrenme sürecinde, öğrencilerin gerçek yaşamla iç içe etkinlikler yaparak ve profesyonelce çalışarak problem çözme becerilerini geliştirdikleri görülmektedir. Horzum ve Bektaş (2012)'ye göre, otantik öğrenmenin dokuz bileşeni içerisinde önemli yere sahip yansıtma ve açık şekilde dile getirme öğeleri de yer almaktadır. Otantik görevler sayesinde yaptıkları otantik etkinlikleri oluştururken ve sunarken otantik öğrenmenin yansıtma ile açık şekilde dile getirme basamaklarını aktif kullandıkları ve bu yüzden eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerilerinin geliştiği söylenebilir. Buna bağlı olarak, öğrencilerin potansiyellerinin farkına vardıkları, sosyalleştikleri ve etik davranışlar sergiledikleri, özdenetim, duygudaşlık gibi becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Araştırma süreci boyunca veri toplama araçları aracılığıyla elde edilen bulgular incelendiğinde sürecin olumsuz yönlerinin, olumlu yönlerine nazaran çok az olduğu görülmektedir. Bu olumsuzluklara anında müdahalelerde bulunularak en aza indirgenmiştir. Yapılan müdahaleler sayesinde uygulama sürecinin ilk haftalarında görülen bu olumsuzlukların, süreç içerisinde giderek azaldığı ve sürecin çok fazla etkilenmesinin önüne geçildiği görülmektedir. Ayrıca otantik öğrenme sürecinde yaşanan olumsuzluklar, olumlu yönlerin aksine sadece bir kategori altında yer almaktadır.

Otantik öğrenme yaklaşımı kullanılarak oluşturulan araştırmalara bakıldığında büyük oranda otantik öğrenme yaklaşımının olumlu yönlerine değinildiği görülmektedir. Bütün yaklaşımlarda olumlu yönlerin yanında olumsuz yönler, sınırlılıklar ve zayıflıklar da bulunmaktadır (Rule, 2006).

Süreçte otantik öğrenmenin olumsuz yönlerine değinen kategoriye ait kodlar, ‘yeterli zamanın olmaması’, ‘grup içi iletişim problemleri’, ‘görevlerin zorluğu’, ‘elde edilen ürünün beğenilmeme kaygısı’, ‘gruplar arası iletişim problemleri’ ve ‘çok fazla emek harcama’ şeklinde sıralanmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, otantik öğrenme yaklaşımından faydalanılarak yürütülen süreçlerde ortaya çıkan olumsuz durumlara ilişkin bu araştırmadaki verilere benzer birçok çalışma bulunmaktadır. Otantik öğrenme yaklaşımı kullanılarak yürütülen süreçte en çok karşılaşılan olumsuzlukların başında zaman problemi gelmektedir. Bu araştırmada ortaya çıkan bu olumsuz durum, araştırmayı yürüten ve aynı zamanda sınıfın öğretmeni olan araştırmacı tarafından zamanında müdahale edilerek giderilmiştir. Bu duruma benzer olarak, Önger (2019) yüksek lisans tezi olarak yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin sürecin başlarında otantik görevleri zamanında yetiştiremedikleri ancak öğretmenin müdahalesiyle ve sürece alıştıktan sonra bu problemin ortadan kalktığı, iletişim problemleri yaşandığı, beğenilmeme kaygısı yaşandığı sonucuna varmıştır. Benzer şekilde, Dennis ve O’Hair’e (2010) yaptıkları çalışmada zaman probleminin yaşandığını, bazı görevlerin öğrenciler tarafından zor olarak ifade edildiğini tespit ettikleri görülmektedir. Dolapçioğlu (2015) yürüttüğü araştırmasında ise sürecin başlarında öğrencilerin sürece uyum sağlamakta zorlandıkları ve buna bağlı olarak disiplin ve iletişim sorunları yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca zaman içerisinde bu problemin öğretmen tutumu ve öğrencilerin sürece alışmalarıyla giderildiği sonucuna varmıştır. Benzer olarak, Aynas (2018) araştırmasında grup olarak sürdürülen çalışmalarda ve karar verme süreçlerinde iletişim problemleri, görevlerin yorucu ve emek isteyen yapıda olduğunun düşünülmesi gibi olumsuz durumlar yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Preus (2012) de çalışmasında katılımcı ve sınıf öğretmenin sürecle ilgili kaygı yaşadığı ama bu kaygıların zamanla giderildiği sonucuna varmıştır. Ek olarak Yıldırım (2020)’in araştırmasında, bu çalışmada yaşanan olumsuz durumlara benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir.

Öğrencilerin sürecin başlarında, yeni bir yaklaşım ve etkinliklerle karşılaşması, ayrıca geleneksel yaklaşımların aksine, çağdaş yaklaşımlardan olan otantik öğrenme yaklaşımının doğası gereği öğrenciyi aktif olmaya zorlaması gibi alışılmadık durumlarla karşılaşmalarından dolayı olumsuzlukların yaşandığı düşünülmektedir.

5.2. Otantik Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersi Dışında Hangi Derslerde Kullanılması Gerektiğine ve Bu Gerekliliğinin Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri İle İlgili Tartışma

Bu kısımda, araştırmanın ikinci alt problemi olan, ‘Otantik öğrenme yaklaşımının Sosyal bilgiler dersi dışında hangi derslerde kullanılması gerektiğine ve bu gerekliliğinin nedenlerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?’ problemine ilişkin tartışmaya yer verilmiştir.

Bu araştırma dördüncü sınıf Sosyal bilgiler dersi kapsamında yürütülmüştür. Alan yazına bakıldığında başka derslerde ve başka sınıf düzeylerinde de otantik öğrenme yaklaşımının kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilere, otantik öğrenme yaklaşımının başka hangi derslerde kullanılmasını istedikleri sorulduğunda, sırasıyla en yüksek frekans değerine (19,17,15) sahip olan, Fen bilimleri, Matematik ve İngilizce derslerinde kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bu dersleri seçme sebepleri sorulduğunda ise derslerin sıkıcı olması, konuların anlaşılmasının zor olması, öğrenilenlerin kalıcı olmaması, sürekli yazı yazılması, öğretmenin ilgisiz ve sert davranması cevaplarını vermişlerdir. Nitekim Önger (2019) yüksek lisans tezi olarak yürüttüğü çalışmada öğrencilerin hangi derslerde otantik öğrenme yaklaşımının kullanılmasını istersiniz sorusuna verdiği cevaplar, bu çalışmadaki öğrencilerin cevaplarıyla uyduğu görülmektedir. Nas (2020) ise yürüttüğü çalışmada öğrencilerin en çok matematik ve İngilizce derslerinde otantik öğrenme etkinliklerinin olmasını istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilere, matematik ve İngilizce dersini tercih etmelerinin sebebi sorulduğunda ise bu ders konularının zor olması yanıtını vermişlerdir. Benzer olarak Pullu (2019) tez çalışmasında öğrencilerin en çok matematik dersinde otantik öğrenme uygulamalarının yer almasını istediklerini belirttikleri sonucuna varmıştır. Otantik öğrenmenin ilk basamağı otantik bağlamdır. Otantik bağlam, öğrencilerin kazanımları elde ederken gerçek yaşamla bağlantı kurmalarını sağlar (Horzum ve Bektaş, 2012). Öğrenciler gerçek yaşamla bağlantı kurulmadan işlenen dersleri sıkıcı bulmaktadır. Nitekim öğrencilerin, diğer derslerde de otantik öğrenme yaklaşımının kullanılmasını istemelerinin beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

5.3. Otantik Öğrenme Sürecine Katılan Uzmanlar İle Süreçte Koçluk Yapan Öğretmenin Rolüne İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan, ‘Öğrencilerin otantik öğrenme sürecinde aktif rol alan uzmanlar ve koçluk yapan öğretmenlerine yönelik görüşleri nelerdir?’ problemine ilişkin tartışmalara bu bölümde yer verilmiştir.

Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında bu araştırmaya konu alınan öğrenme alanlarına ait on bir kazanım öğrencilere aktarılırken otantik öğrenme yaklaşımından yararlanılmıştır. Söz konusu on bir kazanımın on tanesinde, özellikle otantik bağlamın sağlanmasında ve süreçte uzmanlardan faydalanılmıştır. Sınıf öğretmeni ise (aynı zamanda araştırmacı) süreç boyunca rehberlikte bulunarak koçluk görevi yapmıştır. Sürece dahil edilen uzmanlarla ilgili olarak öğrenciler tarafından ‘uzman görüşmesi değerlendirme formları’ doldurulmuştur. Ayrıca öğrenciler uzmanlarla ilgili görüşlerini yarı yapılandırılmış görüşme formlarında da belirtmişlerdir. Bu formlar aracılığıyla sürece dahil edilen uzmanlarla ilgili elde edilen verilerden bu konu hakkındaki bulgulara ulaşılmıştır.

Uzman görüşmesi değerlendirme formlarından elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin uzmanlarla iletişim kurma nedenleri sorulduğunda (f:282), konuyla ilgili merak edilenleri sorma, uygulamayla ilgili soru sorma ve otantik ürünü sorma cevabını verdikleri görülmektedir. Yine söz konusu formlardan elde edilen verilere göre uzmanlardan daha çok, uzmanın uzmanlık alanı içerisindeki kazanımla ilgili bilgiler edinirken, uygulama süreciyle ve otantik ürünlerin sunumu konularında yardım almış oldukları görülmektedir. Ayrıca uzmanların otantik öğrenme sürecinde, öğrencilere birçok katkıda bulundukları görülmektedir. uzman görüşmesi değerlendirme formlarından elde edilen veriler incelendiğinde uzmanların katılımcılara kattıklarıyla ilgili (f:268), öğrencilerin eğlenceli zaman geçirmesine, öğrenme isteklerinin artmasına, farklı fikirlerle buluşmasına ve otantik ürün oluşturma sürecine katkı yaptıkları görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde sürece katılan uzmanlarla ilgili öğrencilerden görüşler alınmadığı görülmektedir. Nitekim alan yazındaki bu boşluğun doldurulması adına araştırmacı tarafından uzman görüşmesi değerlendirme formu oluşturulmuştur.

Bu araştırmada öğrenciler kendilerine süreçte koçluk yapan öğretmenin rolünü; yardımcı olan (f:38), teşvik eden (f:33), ve planlama yapan (f:31) olarak belirtmişlerdir. Alan yazını incelendiğinde Koçyiğit ve Zembat (2013) yaptıkları araştırmalarında, öğretmenlerin en önemli görevlerinden birisinin de koçluk yapmak olduğunu vurgulamıştır. Benzer olarak, Şekerci (2021) çalışmasında, öğretmenin yardım kampanyası yapmak isteyen öğrencilerine, sürecin nasıl başlayacağı ve yardımın kapsam alanı konusunda fikir vererek yardımcı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Beach (2017) sınıf öğretmenin sürecinde öğrenciye

rehberlik eden; Horzum vd. (2019) koçluk yapan rolüne sahip olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Öğretmenin rolüne ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmenin süreçte, öğrencilerine koçluk yaptığı, otantik öğrenmenin temel basamaklarına uygun hareket ettiği, yapılandırıcı destek verdiği, geleneksel öğretmen modeli sergilemediği ve öğrenci merkezli etkinlikler yaptığı söylenebilir.

5.4. Otantik Ürünlere İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan, ‘Öğrencilerin ve araştırmacının, otantik öğrenme yaklaşımıyla işlenen Sosyal bilgiler dersinde oluşturdukları otantik ürünlere yönelik görüşleri nelerdir?’ problemine ilişkin tartışmalara bu bölümde yer verilmiştir.

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinin “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında bulunan altı kazanım ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında bulunan beş kazanımla ilgili olarak öğrencilere her kazanım özelinde otantik görevler verilmiştir. Her kazanımdan önce öğrenciler dört gruba ayrılmışlardır. Gruplar; hikâye yazma, slogan oluşturma, röportaj yapma ve resim çizme ile ilgili otantik ürünler oluşturmuşlardır. Ayrıca bütün sınıf süreç boyunca; tişört tasarlama, teraryum, ebru çalışmaları, teknolojik tasarımlar ile ilgili otantik ürünler hazırlamışlardır. Otantik ürünlerin değerlendirilmesi rubrik aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca değerlendirme yapılırken yarı yapılandırılmış görüşme formlarından, öz değerlendirme formlarından, öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden ve gözlem notlarından ve süreç sonunda yapılan sergiden faydalanılmıştır.

Otantik ürünlerle ilgili rubrik puanları incelendiğinde, bütün puanların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Nitekim süreç ilerledikçe puanların daha da arttığı fark edilmektedir. Bunun sebebinin, öğrencilerin süreç ilerledikçe deneyim kazandıkları ve uzmanlaştıkları, otantik öğrenme yaklaşımının amacını anladıkları olduğu söylenebilir. Süreç sonunda yapılan sergide öğrencilerin ürünlerini tanıtırken, sergi ziyaretçilerinin sorduğu sorulara tereddütsüz cevaplar verdikleri, keyifli zaman geçirdikleri ve ürünleri kendilerinin oluşturmalarından haz duydukları gözlem notlarından, yansıtıcı günlüklerden ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır. Bütün bunlara bakılarak otantik değerlendirmenin gerçekleştirildiği söylenebilir.

Alan yazında bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte çalışmalara rastlanılmaktadır. Sellüm (2020) araştırmasında otantik öğrenme sürecinde etkinliklerin öğrenciler tarafından eğlenceli ve keyifli bulunduğu sonucuna varmıştır. Aynı şekilde

Hamurcu (2016) öğrencilerin otantik ürünleri oluştururken keyifli zaman geçirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Kearney ve Shuck (2006) yapmış oldukları çalışmada öğrenciler dijital videolar hazırlarken haz aldıkları, farkındalık kazandıkları ve çok eğlendikleri sonucuna varmıştır. Benzer olarak Wornyo, Kluve Motlhaka (2018) çalışmalarında öğrencilerin otantik görevler verilmesinden ve otantik ürünlerin hazırlanmasından memnuniyet duyduklarını dile getirdikleri sonucuna varmıştır. Liljeström, Enkenberg ve Pöllänen (2013) ise çalışmalarında öğrencilere buz devriyle ilgili tasarımlar yaptırmıştır. Tasarım sürecinde öğrencilerin eğlendikleri, keyifli vakit geçirdikleri ve ortaya çıkan ürünlerden hoşnut oldukları sonucuna varmışlardır.



VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından hareketle elde edilen sonuçlara, çalışmanın alt problemleri göz önüne alınarak yer verilmiştir. Daha sonra araştırmanın sonuçlarına dayalı önerilere ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Otantik öğrenme yaklaşımıyla yürütülen süreçte ve süreç sonrasında veri toplama araçlarıyla elde edilen bulguların irdelenmesinden sonra ortaya çıkan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Otantik öğrenme uygulamalarına katılan öğrencilerin süreci ilgi çekici ve öğretici buldukları görülmüştür. Bu sonucun elde edilmesinin nedenleri arasında ise öğrencilerin süreci eğlenceli bulmaları, etkinliklerden hoşlanmaları, farklı projelere katılma isteği, akılda kalıcı olma, derse odaklanma, problem durumuna yönelik merak duyma ve çabuk kavramanın etkili olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin sosyalleşme, yardımlaşma, paylaşma, görev bilincinin artması, birlikte ürün oluşturma gibi işbirliği sürecinin kapsamında olan değerleri olumlu yönde etkilenmiştir. Gerek grup içinde gerekse diğer grupta yer alan öğrencilerin birbirlerine yardım etmelerinin zamanla arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışmaktan haz duydukları anlaşılmıştır. Otantik öğrenme sürecinin günlük yaşama katkı yapma kategorisi içerisinde yer alan gerçek yaşamla iç içe olma, uzmanların etkinliklere katılımı, profesyonel gibi çalışma ve gerçek problemleri çözme becerilerinde ve benzer şekilde, bireysel gelişime katkı yapma kategorisi altında yer alan duygudaşlık yapma, öz eleştiri yapma, potansiyelinin farkına varma ve etik davranışlar sergileme becerilerinde de artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Otantik öğrenme sürecine ilişkin olumsuz görüşleri ile ilgili olarak yeterli zamanın olmaması, grup içi iletişim problemlerinin ortaya çıkması, görevin zorluğu, elde edilen ürünün beğenilmeme kaygısı, gruplar arası iletişim problemleri ve çok fazla emek harcamayı gerektirmesi sonucuna ulaşılmıştır.

Aynı zamanda, otantik öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Fen Bilgisi, Matematik, İngilizce, tüm dersler, Beden Eğitimi ve Oyun, Türkçe derslerinde de bu yaklaşımın kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmış ve öğrencilerin bu yaklaşımın başka

derslerde kullanılmasını isteme nedenlerinin arasında derslerin sıkıcı olduğu, konuların anlaşılmasının zor olduğu, öğrenilenlerin kalıcı olmadığı, sürekli yazı yazıldığı ve öğretmenin ilgisiz ve sert davranmasının olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin uzmanlar ilgili görüşleri incelendiğinde, uzmanlarla iletişim kurma kanallarının daha çok sınıf, gezi ve ziyaretler ve etkinlik sonunda telefonla görüşme olduğu sonucuna varılmıştır. Uzmanlarla iletişim kurma nedenlerine bakıldığında ise konuyla ilgili merak edilenleri sorma, uygulamayla ilgili soru sorma, otantik ürünü sunma sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uzmanların öğrencilere, eğlenceli zaman geçirme, öğrenme isteğinin artması, farklı fikirler sunma, otantik ürün oluşturma sürecine katkı sunma gibi katkılarının olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin süreçte kendilerine koçluk yapan öğretmenle ilgili görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin koçluk yapan öğretmeni; yardımcı olan, teşvik eden ve planlama yapan olarak nitelendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.2.Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle, araştırma sonuçlarına dayalı öneriler ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- Bu araştırma sonuçlarında otantik öğrenme etkinliklerinin öğrenciler tarafından ilgi çekici ve öğretici olarak nitelendirildiği, öğrencilerin etkinlikleri işbirliğini destekleyici nitelikte bulunduğu görülmektedir. Otantik öğrenme uygulamalarına katılan öğrencilerin değer ve becerilerinin geliştiği görülmektedir. Öğrencilerin ilgisini çekmek ve daha iyi öğrenmelerini sağlamak için, öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışmaları, değer ve becerilerinin gelişmesi için derslerde, kazanımların niteliğine uygun otantik öğrenme etkinlikleri planlanabilir.

- Araştırma sürecinde öğrencilerin yapmış oldukları gezi ve ziyaretlerden, sınıfa davet edilen uzmanlardan ve uzmanlarla birlikte çalışmaktan çok keyif aldıkları, eğlenceli zaman geçirdikleri sonucuna varılmıştır. Nitekim farklı derslerde de kazanımların yapısına uygun olarak, gezi ve ziyaretler yapılabilir veya uzmanlar sınıfa davet edilerek destek alınabilir.

- Otantik öğrenme etkinliklerine katılan öğrencilerin zamanla güçlü ve zayıf yönlerini fark ettikleri ve öz bilinç geliştirdikleri sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini daha erken fark etmeleri ve öz bilinç geliştirmeleri adına özellikle okul

öncesinde ve diğer öğretim kademelerinde otantik öğrenme etkinliklerine yer verilebilir.

- Kazanımlardan sonra öğrencilerin oluşturduğu otantik ürünlerin kalitesinin süreç ilerledikçe arttığı sonucuna varılmıştır. Otantik değerlendirme kapsamında, otantik ürünlere yapılan olumlu ve olumsuz eleştiriler, ürünlerin süreç içerisinde niteliğinin artmasını sağlamaktadır (Liljeström, Enkenberg ve Pöllänen, 2013). Dolayısıyla diğer değerlendirme tekniklerine alternatif olarak otantik değerlendirmeden de faydalanılabilir.

- Araştırmayı yürüten öğretmen otantik öğrenme yaklaşımının doğası gereği, süreç öncesinde ve süreçte planlama yapmış, disiplin problemlerini gidermiş, zamanı yönetmiş ve koçluk yapmıştır. Bu nedenle de her öğretmenin otantik öğrenme yaklaşımındaki bu konularda bilgi ve beceri sahibi olmasına yönelik eğitimler düzenlenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin derslerinde otantik öğrenme etkinliklerini kullanmalarının, mesleki gelişimlerine katkı yapacağı düşünülmektedir.

- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, özellikle sosyal bilgiler ve hayat bilgisi derslerinin müfredat ve programlarında otantik öğrenmeye yer vermesi önerilebilir.

- Otantik öğrenme etkinlikleri uygulanırken, etkinliklerin ve kazanımın doğasına göre gereken süre değişmekte ve bazen zaman problemi yaşanmaktadır. Zaman problemi yaşamamak için planlamanın süresinin, etkinliklerin ve kazanımın doğası dikkate alınarak planlanması önerilmektedir.

6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmanın kapsamında, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi programında yer alan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanları bulunmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin diğer öğrenme alanlarıyla ilgili de otantik öğrenme yaklaşımından faydalanılarak çalışmalar yapılabilir.

- Bu çalışmada, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi otantik öğrenme yaklaşımına göre işlenmiştir. Başka derslerde, başka sınıf kademelerinde ve ortaokul kademesinde bulunan Sosyal bilgiler dersinde de otantik öğrenme yaklaşımından faydalanılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Bu araştırma yürütülürken, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Alan yazında otantik öğrenmeyle ilgili çalışmalara bakıldığında hem nicel hem de nitel çalışmaların olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, otantik öğrenmenin çeşitli desenlerle çalışılmasının alana zenginlik katacağı düşünülmektedir.

- Alan yazında otantik öğrenmenin dokuz temel bileşeninden (otantik bağlam, otantik etkinlik, işbirliği, çoklu bakış açısı, açık şekilde dile getirme, yansıtma, uzman performansı, koçluk, otantik değerlendirme) sadece otantik değerlendirme basamağının derinlemesine incelendiği görülmektedir. Diğer bileşenlerinde derinlemesine incelenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Alan yazında otantik öğrenmenin öğrenci becerilerine katkısı odağında çalışmalar yapılmadığı görülmektedir. Yardımseverlik, sorumluluk, saygı, paylaşma gibi değerleri ve eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi gibi becerileri otantik öğrenme sürecinin nasıl etkilediğine odaklanarak çalışmalar yapılması önerilmektedir.

- Araştırmada dokuz farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu durum analiz sürecini oldukça zorlaştırmıştır. Araştırmalarında çok fazla veri toplama aracı kullanacak olanların analiz sürecinde zorlanacaklarını göz önünde bulundurmaları ve buna dikkat etmeleri önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, B. ve Yaman, M. (2011). Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 1-10.
- Adorno, T. (2013). *The jargon of authenticity*. <https://www.routledge.com/The-Jargon-of-Authenticity/Adorno/p/book/9780415289917>
- Akçetin, N. Ç. (2010). Heidegger'in düşüncesinde "Ölüm". *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 1-7.
- Aktaş, M., ve Alıcı, D. (2018). Yazılan incelemeyi değerlendirmeye yönelik analitik rubrik geliştirme: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 597-610.
- Angın, D. E. (2013). *Proje temelli eğitim programının 60-71 aylık çocukların kavram gelişimine etkisi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ata, B.ve Bağcı, İ. (2007). *Eğitim klasikleri incelemeleri [Education classics reviews]*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ataizi, M. (2016). *Bilgisayar destekli durumlu öğrenmede bilişsel biçim ve içeriğin gerçeklik düzeyinin sorun çözme becerilerinin gelişimine etkisi*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ataizi, M. (2001). *Sınıfta demokrasi*. Eğitimsen Yayınları. Ankara.
- Ataizi, M., ve Şimşek, A. (2000). Temel eğitimde durumlu öğrenme ortamlarının düzenlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 21-28.
- Atasoy, Y. C. (2018). *Heidegger'in varlık ve insan anlayışı*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Aydın, O. (2019). *Otantik öğrenme ortamlarının 4. sınıf matematik ders başarısı ve akademik özgüvenlerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Aydın-Aşk, Z. (2016). *Matematik dersinde otantik görev odaklı öğrenme süreçlerinin incelenmesi: bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aynas, N. (2018). *Fen bilimleri dersinde otantik öğrenme uygulamalarının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Van.
- Ayvacı, H. Ş., Sibel, E. R. ve Dilber, Y. (2016). Bağlam temelli rehber materyallerin öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerine etkisi: "iletken ve yalıtkan maddeler" örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 51-78.

- Balcı, Ş. H. (2021). *Sosyal bilgiler eğitiminde otantik öğrenmenin akademik başarı ve sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeyine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi: Rize.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Derg.*, 7(1), 231-274.
- Bartle, C. (2012). *Authentic inquiry pedagogy implemented in middle school social studies: Student and teacher perspectives*. Ph.D, University of Washington, College of Education, USA.
- Baştürk, G. (2019). *Otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bay, E. ve Karakaya, Ş. (2009). Öğretmen adaylarının otantik görevlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(369), 7-16.
- Beach, K. (2017). *Facilitation of authentic teaching and learning in a problem-based learning (PBL) environment*. Doctoral dissertation, University of Southern California, USA.
- Bektaş, M., ve Horzum, M. B. (2014). *Otantik öğrenme*. Pegem Akademi: Ankara.
- Bergen, D. (1993). Teaching strategies: authentic performance assessments. *Childhood Education*, 70(2), 99-102.
- Betty, P. (2012). Authentic instruction for 21st century learning: higher order thinking in an inclusive school. *American Secondary Education*, 40(3), 120-135.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırma Dergisi*, 1 (2), 65-89.
- Bilen, S., ve Açıkgöz, K. Ü. (2019). İşbirlikli öğrenmenin şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 803-817.
- Bloom, A. (2008). *Closing of the American mind*. Simonand Schuster.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Borthwick, F., Bennett, S., Lefoe, G. E. & Huber, E. (2007). Applying authentic learning to social science: A learning design for an inter-disciplinary sociology subject. *Journal of Learning Design, Designing for Effective Learning*, 2(1), 14-24.
- Bosman, L. & Fernhaber, S. (2019). Applying authentic learning through cultivation of the entrepreneurial mindset in the engineering classroom. *Education Sciences*, 9(1), 7.

- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruffy, W. R. (2012). *Authentic tasks: a participatory action research study on a teaching method for the inclusive classroom*. Doctoral dissertation, Northeastern University, USA.
- Bülbül, M. Ş., & Matthews, K. (2012). Bağlam temelli eğitimin olası geleceği . X. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* (p. 548). Niğde. Retrieved from http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2487-30_05_2012-22_56_57.pdf
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caseley, P. M. (2004). *Toward an authentic pedagogy: An investigation of authentic learning instruction in a middle school*. Pacific Lutheran University.
- Cengizhan, S. (2007). Proje temelli ve bilgisayar destekli öğretim tasarımlarının; bağımlı, bağımsız ve iş birlikli öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 377-403.
- Cevizci, A. (2018). *Eğitim felsefesi [Educational philosophy]*. İstanbul: Say Yayınları.
- Chang, C. W., Lee, J. H., Wang, C. Y. & Chen, G. D. (2010). Improving the authentic learning experience by integrating robots into the mixed-reality environment. *Computers & Education*, 55(4), 1572-1578.
- Chen, V. (2017). *Are active learning classrooms authentic learning environments? an examination of students' and an instructor's lived experiences in an active learning classroom*. Doctoral dissertation, Queen's University, Canada.
- Cholewinski, M. (2009). An introduction to constructivism and authentic activity. *Journal of the school of contemporary international studies. Nagoya University of Foreign Studies*, 5, 283-316.
- Chung, J. C., & Chow, S. M. (2004). Promoting student learning through a student-centred problem-based learning subject curriculum. *Innovations in Education and teaching International*, 41(2), 157-168.
- Colletti, N. E. (2011). *The impact of completing authentic tasks on the development of critical thinking skills*. Doctoral dissertation, Capella University, USA.
- Costello, Patrick J.M. (2007). *Action research*. London: Continuum Books.

- Creswell, J. W. (2016a). *Araştırma deseni*. (Çev Ed: Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2016b). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün, S.B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal.
- Cronin, J. F. (1993). Four misconceptions about authentic learning. *Educational Leadership*, 50(7), 78-80.
- Çerçi, A., ve Semerci, Ç. (2004). Yapılandırmacı bilişsel çıraklık modelinin yapı tekniği ve uygulaması-ı dersinde psiko-motor öğrenmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 207-220.
- Çetinkaya, M. (2018). A study of developing an attitude scale towards authentic learning environments and evaluation. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 189-198.
- Çimen, O., ve Yılmaz, M. (2014). Dönüşümsel öğrenme kuramına dayalı çevre eğitiminin biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik algılarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 339-359.
- Davis, B. G. (1993). *Tools for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass
- Demircioğlu, H., ve Özdemir, R. (2019). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının nanoteknoloji konusunu anlamaları üzerindeki etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 314-336.
- Demirel, Ö (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dennis, J., ve O'Hair, M.J. (2010). Overcoming obstacles in using authentic instruction; A comparative case study of high school math and science teachers. *American Secondary Education*, 38(2), 4-22.
- Dilmaç, S., ve Dilmaç, O. (2012). Otantik değerlendirme yaklaşımlarının ortaöğretim öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(38), 1-35.
- Doğan Kahtalı, B., Toptal, G., Anaç, F. ve Kılınç, R. (2020). Söz varlığı geliştirme çalışmalarına bir katkı: örnek olaylarla deyim öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 60-73.
- Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi. (C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Dolapçioğlu, S. (2015). Matematik dersinde otantik öğrenme yoluyla eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Duman, N., ve Karakaş Özü, N. (2020). Philosophical roots of authentic learning and geography education. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (90).
- Duffy, T., & Jonassen, D. (1992). Constructivism and the technology of instruction: A conversation, chapter Constructivism: New implications for instructional technology.
- Ekiz, D. (2003). *Bilimsel araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Er, H. (2010). *Sosyal bilgiler eğitimi kapsamında ilköğretim öğrencilerinin biyografi kullanımına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Ergün, M.,ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292.
- Erten, P. (2020). Otantik öğrenme. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(1), 17-30.
- Estes, T. S. (2016). From the use of performance tasks to the user of performance tasks: Authentic learning and assessment experiences in middle schools. Doctoral dissertation, Aurora University, USA.
- Evans, K. & Heidegger, G. (1999). Situated learning and 'Re-integration Initiatives' for young people: Policies and practices. *In Roundtable discussion at the European Conference on Educational Research, Lahti, Finland*. Understanding Scientific Thinking.
- Fraeklen, J. & Wallen, N. (2008). *How to designand evaluate research in education*. (7th Edt). New York: McGraw-Hill.
- Gay, L. R. & Arisian, P. (2000). Educational Research: Competenceies for analaysis and Application. (6thed.). Upper Saddle River, NJ: Merill/Prentince Hall.
- Geçer, M. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin otantik öğrenmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Genç. M,ve Şahin, F. (2015). İşbirlikli öğrenmenin başarıya ve tutuma etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 375-396.
- Girgin, Ş. (2018). Ethnographic case study of early STEM education: Investigating students' authentic learning experiences. Doktora tezi.

- Glatthorn, A. A. (1999). *Performance standards & authentic learning*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Göçmen, G. B. (2004). Otantik Değerlendirme Nedir ve Nasıl Yapılır, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6(9), 210-221.
- Grabinger, RS & Dunlap, JC (1995). Aktif öğrenme için zengin ortamlar: Bir tanım. *ALT-J*, 3 (2), 5-34.
- Greenwood J.D. & Levin, M. (2007). *Introduction to action research: social research for social change*. (2. edition). USA: Sage Publications.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Technology Research and Development*, 30(4), 233-252.
- Gulikers, J. T., Bastiaens, T. J., & Martens, R. L. (2005). The surplus value of an authentic learning environment. *Computers in Human Behavior*, 21(3), 509-521.
- Güçlü, M. (2018). *Eğitim felsefesi*. Pegem Atıf İndeksi, 001-250.
- Gündoğan, A. (2017). *Hayat bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansımaları*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gündoğan, A. ve Gültekin, M. (2017). İlkokul hayat bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamları oluşturulmasına yönelik örnek uygulamalar. *Pegem Atıf İndeksi*, 779-792.
- Güner, M. (2016). *Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyal kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma becerileri ve yazma motivasyonları üzerindeki etkisi*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gürdoğan, M. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının otantik öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliği ile ilgili görüşleri: Fen ve teknoloji laboratuvar uygulaması örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Gürdoğan, M. ve Aslan, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının otantik öğrenme yaklaşımı hakkındaki görüşleri. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 4(2), 114-140.
- Gürgil, F. (2018). The effect of authentic learning approach in social studies teaching on the academic success. *Universal Journal of Educational Research* 6(10), 2061-2068.
- Hamurcu, G. C. (2016). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmenin öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse ilişkin tutumlarına*

- etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Herrington, A. & Herrington, J. (2007). *Authentic mobile learning in higher education*.
- Herrington, J. (2006). Authentic e-learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks. *In E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 3164-3173).
- Herrington, J. (2010). Revisiting the link between teaching and learning research and practice: *Authentic learning and design-based research*.
- Herrington, J. A. (2005). *Authentic tasks in e-learning designs*.
- Herrington, J., & Kervin, L. (2007). Authentic learning supported by technology: Ten suggestions and cases of integration in classrooms. *Educational Media International*, 44(3), 219-236.
- Herrington, J., & Oliver, R. (1995). *Critical characteristics of situated learning: Implications for the instructional design of multimedia*.
- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational technology research and development*, 48(3), 23-48.
- Herrington, J., & Oliver, R. (2002). *Designing for reflection in online courses*.
- Herrington, J., Parker, J., & Boase-Jelinek, D. (2014). Connected authentic learning: Reflection and intentional learning. *Australian Journal of Education*, 58(1), 23-35.
- Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2009). *A practical guide to authentic e-learning*. Routledge.
- Herrington, J., Reeves, T. C. and Oliver, R. (2014). Authentic learning environments. *In Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 401-412). Springer, New York, NY.
- Hırça, N. (2012). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına uygun etkinliklerin öğrencilerin fizik konularını anlamasına ve fizik dersine karşı tutumuna etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17).
- Hod, Y., & Ben-Zvi, D. (2018). Co-development patterns of knowledge, experience, and self in humanistic knowledge building communities. *Instructional Science*, 46(4), 593-619.
- Horzum, M. B., ve Bektaş, M. (2012). Otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine etkisi. *Kastamonu eğitim dergisi*, 20(1), 341-360.

- Horzum, M. B., Bektaş, M., Can, A. A., Üngören, Y., ve Sellüm, F. S. (2019). Öğretmenler için otantik öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 94-106.
- Hui, F., & Koplin, M. (2011). The implementation of authentic activities for learning: A case study in finance education. *E-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 5(1), 59-72.
- İneç, Z. F. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrenmeye etkisi*. Doktora tezi, Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- İneç, Z. F., ve Akpınar, E. (2017). Sosyal bilgilerin otantik öğretiminde yeni yaklaşımlar. *International Journal of Social Science Research*, 6(2), 46-65.
- İşikoğlu, N. (2005). Eğitimde nitel araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20, 158- 165.
- Jarvis, P. (2007). Globalization, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives. Routledge.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çeviri Ed. Uzuner Y, Anay M). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kan, Ç. ve Küçük, E. (2019). Otantik öğretimin eğitiminde kullanılan yöntemler ve sosyal bilgilerde öğrenmeye etkisi. *Academic Studies on Social and Education Sciences*, 63.
- Karakuş, F. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kazancı, H. (2010). *Otantik öğrenme açısından yerel coğrafi bilgi (Artova örneği)*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Kearney, M. & Shuck S. (2006) Spotlight on authentic learning: student developed digital video projects. *Australas J Educ*.
- Keinänen, M., Ursinb, J., & Nissinen, K. (2018). How to measure students' innovation competences in higher education: Evaluation of an assessment tool in authentic learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 30–36. doi:10.1016/j.stueduc.2018.05.007.
- Kemmis, S. (1993). *Action research and social movement*. Education Policy Analysis Archives, 1, 1-1.
- Keskin, M. (2021). *Yetişkinlerde dönüşümsel öğrenme*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Kılıç, E. (2004). Durumlu öğrenme kuramının eğitimdeki yeri ve önemi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 24-35.
- Kinay, İ. ve Bağçeci, B. (2017). Otantik değerlendirme yaklaşımının öğretmen adaylarının öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarına etkisinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(52), 16-32.
- Kirana, D. P. (2014). Lev Vygotsky's sociocultural approach and authentic materials in efl classrooms. *Jurnal Bahasa Lingua Scientia*, 6(2), 125-132.
- Knobloch, N. A. (2003). Is experiential learning authentic?. *Journal of Agricultural Education*, 44(4), 22-34.
- Koçyiğit, S. (2011). *Otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen adaylarının başarılarına, derse karşı tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Koçyiğit, S. ve Zembat, R. (2013). Otantik görevlerin öğretmen adaylarının başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 291-303.
- Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42, 449, 496.
- Kola, A. J. (2021). Peer instruction dialogical argumentation model (PIDAM) for authentic learning of science. *JIPF (Jurnal Ilmu Pendidikan Fisika)*, 6(1), 10-22.
- Köksal, H. (2019). An exerciseregardingvalueseducationwith an authentic learning approach, *International Online Journal of EducationalSciences*, 11(4),1-25.
- Kösterelioğlu, İ., ve Çelen, Ü. (2016). Öz değerlendirme yönteminin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Ilkogretim Online*, 15(2), 671-681.
- Krauss, J. & Boss, S. (2012). Thinking through project-based learning: *Guiding deeper inquiry*. Corwin.
- Kukral, N. & Spector, S. (2012). Authentic to the core. *Leadership*, 41(5), 8-10.
- Küçük, M. (2016). Seküler çağ, charles taylor çev. D. Körpe (türkiye is bankası kültür yayınları, istanbul 2014, 1048). *Akademik İncelemeler Dergisi*, 11(1), 157.
- Lasry, N. (2006). *Understanding authentic learning*. Doctoral dissertation, McGill University, Canada.
- Liamputtong, P. (2019). *Handbook of research methods in health social sciences*. Singapore: Springer.
- Liljeström, A., Enkenberg, J& Pöllänen, S. (2013). Making learning whole: an instructional approach for mediating the practices of authentic science inquiries. *Cult Stud of Sci Educ* 8, 51-86.

- Lock, J. & Duggleby, S. (2017). Authentic learning in the social studies classroom: connecting globally. *One World in Dialogue*, 4(1), 20-27.
- Lombardi, M. M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause learning initiative*, 1(2007), 1-12.
- Loyens, S.M.M., Rikers, R.M.J.P. v& Schmidt, H.G. (2009). Students' conception of constructivist learning in different programme years and different learning environments, *British Journal of Educational Psychology*, 79, 501-514.
- Lune, H., & Berg, B. L. (2017). Qualitative research methods for the social sciences. Pearson.
- Luo, T., Murray, A., & Crompton, H. (2017). Designing authentic learning activities to train pre-service teachers about teaching online. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 18(7), 141-157.
- Mania, F. (2004) Authentic Learning: Perspectives from Contemporary Educators. *Journal of Authentic Learning*, 1,1, pp. 2-9.
- Marshall, C. and Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. New York: Sage.
- Masood, A. (2013). Exploiting authentic materials for developing writing skills at secondary level—an experimental study. *Journal for the study of English linguistics*, 1(1), 21-71.
- Mattar, J. (2018). Constructivism and connectivism in education technology: Active, situated, authentic, experiential, and anchored learning. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*.
- Maxwell, N. L., Mergendoller, J. R., & Bellisimo, Y. (2004). Developing a problem-based learning simulation: An economics unit on trade. *Simulation & Gaming*, 35(4), 488-498.
- McKenzie, A. D., Morgan, C. K., Cochrane, K. W., Watson, G. K., & Roberts, D. W. (2002, July). Authentic learning: What is it, and what are the ideal curriculum conditions to cultivate it in. In *Quality Conversations: Proceedings of the 25th HERDSA Annual Conference*, Perth, Western Australia (pp. 426-433).
- McLellan, H. (1996). Situated learning: multiple perspectives. In McLellan H. (Ed.), *Situated Learning Perspectives*. (pp. 5-17). *Educational Technology Publication*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- McLellan, H. (2004). The case for case-based teaching in online classes. *Educational Technology*, 44(4), 14-18.
- McIntosh, N. (2014). *Authentic instruction and achievement of fifth grade charter school students*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd/>

- Memişoğlu, H. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mertler, C. A. (2011). *Action research: improving schools and empowering educators*. (3rded). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miguel, P. A. C. (2005). Evidence of QFD best practices for product development: A multiple case study. *International Journal of Quality and Reliability Management* 22(1), 72– 82.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba-Altun, & A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Mills, G. E. (2007). *Action resarch: a guide for the teacher researcher*. (3rded). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Mills G. E. (2011). *Action research a guide for the teacher researcher* (4nd. ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Mims, C. (2003). Authentic learning: A practical introduction & guide for implementation. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 6(1), 1-3.
- Moffett, P. (2012) Learning About Outdoor Education Through Authentic Activity. *Mathematics Teaching*, 227, 12-14.
- Morgan, C. K. & Cox, R. (2006). An authentic learning design for farm tours. *Journal of Learning Design*, 1(2), 66-72.
- Motlhaka, H. A. (2014). Authentic learning: Bridging the gap of knowledge and action in south african higher education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23). 891-896.
- Nas, C. (2020). *Otantik öğrenme yaklaşımına dayalı araştırma ve sorgulama temelli etkinliklerin 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve yaratıcı problem çözme özelliklerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches* (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.

- Newmann, F. M., King, M.B. & Carmichael, D.L. (2007). Authentic Instruction Assessment: Common strategies for rigor and relevance in teaching academic subjects. *Prepared for the Iowa Department of Education*. Retrieved from <https://www.centerforaiw.com/wp-content/uploads/2016/05/authentic-instruction-assessment-bluebook.pdf>,
- Newman, F. M., & Wehlage, G. G. (1993). Five standards for authentic learning. *Educ Lead*, 50(879), 15-19.
- Newman, F. M., Wehlage, G. G., Secada, W. G., Marks, H. M., & Gamorman, A. (1995). Authentic pedagogy standards that boost student performance. *Issues in restructuring schools* (No. 8, pp. 41-43). Issues report.
- Nicaise, M., Gibney, T.& Crane, M. (2000). Toward an understanding of authentic learning: student perceptions of an authentic classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 9(1), 24-28.
- Nurkholida, E. (2018). Developing authentic material of listening on higher education based on constructive learning of Jean Piaget and Vygotsky theory. *OKARA: Jurnal Bahasa dan Sastra*, 12(1), 59-74.
- O'Brien, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research. R. Richardson (Editör). *Theory and Practice of Action Research*. Erişim Tarihi: 20 Nisan 2010, <http://www.web.net/~robrien/papers/arfinal.html>.
- Oralgül, E. D. (2018).Charles Taylor'da Kimlik ve Siyaset İlişkisi. Kaygı. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 31, 1-21.
- Önger, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde otantik öğrenme yaklaşımı: bir eylem araştırması*.Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, N. (2015). Kolb'ün öğrenme döngüsü'nün coğrafya derslerinde uygulanmasıyla ilgili deneysel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 30(2): 81-98
- Özen, Y. (2014). Çokkültürlü eğitime uygun bir model: durumlu öğrenme. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi* , 43 , 0-0
- Özkaya, F. (2019). *Charles Taylor'ın felsefesinde otantiklik kavramı* (Doctoral dissertation).
- Öztürk, B., B. (2019). *Martin Heidegger'de insan ve eğitim sorunu*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özyürek, M. ve Tuncer, A. T. (2003). Gelişimciliğin eğitim uygulamaları üzerindeki etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 14-21.

- Pais Marden, M., & Herrington, J. (2022). Encouraging reflective practice through learning portfolios in an authentic online foreign language learning environment. *Reflective Practice*, 23(2), 177-189.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and policy in mental health and mental health services research*, 42(5), 533-544.
- Parker, J., Maor, D. & Herrington, J. (2013). Authentic online learning: Aligning learner needs, pedagogy and technology. *Issues in Educational Research*, 23(2), 227-241.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Dü) Ankara: Pegem Akademi.
- Perkins D. N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*. 57(2), 354–371.
- Preus, B. (2012). Authentic instruction for 21st century learning: Higher order thinking in an inclusive school. *American Secondary Education*, 59-79.
- Pullu, E. K. (2019). *Programlama öğretiminde otantik görev odaklı uygulamaların öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Purnamasari, D. (2017). Implementation of authentic learning model in social learning for development of student's social skills. *International Journal Pedagogy of Social Studies*, 1(2), 178-185.
- Reeves, T. C., Herrington, J. & Oliver, R. (2002). *Authentic activities and online learning*.
- Renzulli, J. S. (1997). *How To Develop an Authentic Enrichment Cluster*.
- Revington, S. (2012). Comparing the authentic learning model to other models of education. Retrieved, May, 05 from <http://authenticlearning.weebly.com/>
- Revington, S. (2016). Authentic learning. Defining authentic learning by Steve Revington. <http://authenticlearning.weebly.com/the-elements.html> sayfasından erişilmiştir.
- Revington, S. (2018). Defining authentic learning. Authentic Learning. Accessed August.
- Roach, K., Tilley, E. & Mitchell, J. (2018). How authentic does authentic learning have to be?. *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 495-509.
- Rousseau, J.J. (2009). *Emile* (Cev. Y. Avunc). Ankara: IS Bankasi Kultur Yayinlari.
- Rule, A. C. (2006). *The components of authentic learning*.
- Sagor, R. (2000). Guiding school improvement with action research. USA: *Association for Supervision and Curriculum Development*.

- Saldaña, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. (A. Tüfekci Akcan, & S. N. Şad, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Salur, B. (2020). *Otantiklik problemi ve heidegger’de otantikliğin zamansallıkla olan ilişkisi*. Doktora tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Anabilim Dalı. İzmir.
- Sasse, C. M. (1997). *Authentic learning: What makes a classroom and its tasks authentic?* Unpublished Doctoral Dissertation, University of Missouri, Columbia.
- Saye, J. & SSIRC (2013). Authentic pedagogy: Its presence in social studies classrooms and relationship to student performance on state-mandated tests. *Theory & Research in Social Education*, 41(1), 89-132.
- Selçuk, G.S ve Şahin, M. (2008). Probleme amaçlı öğrenme ve öğretmen eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- Sellüm, F. S. (2020). *Fen Bilimleri dersinde Otantik Öğrenme uygulamalarının öğrencilerin karar verme becerilerine ve bu derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 61-69.
- Silverman, D. (2015). *Interpreting qualitative data* (5th Ed.). London: Sage.
- Slavin, R. E. (2013). *Educational psychology theory and practice* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Slavkin, ML (2004). *Otantik öğrenme: Beyin hakkında öğrenmenin öğrencilerin gelişimini nasıl şekillendirebileceği*. Ar-Ge Eğitimi.
- Smith, J. A. (Ed.). (2003). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. Sage Publications, Inc.
- Somekh, B. (2006). Constructing intercultural knowledge and understanding through collaborative action research. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(1), 87-106.
- Stein, S. J., Isaacs, G., & Andrews, T. (2004). Incorporating authentic learning experiences within a university course. *Studies in Higher Education*, 29(2), 239-258.
- Şafak, Z. (2021). Otantiklik ve otantik birey bağlamında kasap çırağı romanı. *Hars Akademi Uluslararası Hakemli Kültür Sanat Mimarlık Dergisi*, 4(7), 51-84.
- Civelekoğlu, M. Ş. ve Öztürk, Ş. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme (PTÖ) yönteminin uygulanması ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1189-1200.

- Taşkesenligil, Y., Şenocak, E. ve Sözbilir, M. (2008). Probleme dayalı öğrenme teorik temelleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 50-64.
- Tay, B. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü bugünü ve yarını. R. Turan & K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri içinde* (s. 2-18). Ankara: Pegem.
- Taylor, C., & Canbilen, U. (2011). *Modernliğin sıkıntıları*. Ayrıntı Yayınları.
- TDK, (2022). Türk Dil Kurumu. Sözlükler, Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü. Erişim tarihi: 11.07.2022. Erişim adresi: <https://www.tdk.gov.tr> adresinden elde edilmiştir.
- Tochon, F. V. (2000). When authentic experiences are “enminded” into disciplinary genres: Crossing biographic and situated knowledge. *Learning and Instruction*, 10(4), 331-359.
- Tülüce, H. Â. (2016). Martin Heidegger’de Dasein Kavramı. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 16(1), 245-259.
- Uğurlu, A. (2012). *Deneyimsel öğrenmeye dayalı takım çalışmasını geliştirici rekreasyonel aktivitelerin takım iklimi üzerine etkisi*. DDoktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Uluyol, Ç. ve Güyer, T. (2014). Web destekli örnek olay yönteminde yüz yüze etkileşimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama/Journal of Theory and Practice in Education*, 10(4), 12-35.
- Vanderbilt, D. (1990). Soft self-consistent pseudopotentials in a generalized eigenvalue formalism. *Physical review B*, 41(11), 7892.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil* (S. Koray, çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm.
- Wallace, H. D. (2014). *Authentic Learning in the Kitchen and Garden: Synthesising planning, practice and pedagogy*. Doctoral dissertation, Victoria University, Kanada.
- Watters, J. J. & Ginns, I. S. (2000). Developing motivation to teach elementary science: Effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education. *Journal of Science Teacher Education*, 11(4), 301-321.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Winn, W. (1993). Instructional design and situated learning: Paradox or partnership? *Educational Technology*, 33(3), 16-21.
- Wong, F. K., Kember, D., Chung, L. Y. & Yan, C. L. (1995). Assessing the level of student reflection from reflective journals. *Journal of advanced nursing*, 22(1), 48-57.
- Yahaya, N., Rasul, M. S. & Yasin, R. M. (2017). The Attractiveness of National Dual Training System (NDTS) Graduates. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(6), 655-673.
- Yalçın, M. (2006). *Eğitimde gözlem ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Yazıcı, H. ve Koca, K. (2008). *Sosyal bilgiler öğretim programı. Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. B. Tay ve A. Öcal (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yazıcı, K. (2006). *Sosyal bilgiler derslerinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde b-b-ö (bildiklerim-bilmek istediklerim-öğrendiklerim) stratejisinin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı olan tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yeen-Ju, H. T. (2012). *Authentic learning principles in a web-based student-centred learning environment*. Doctoral dissertation, Multimedia Universit, Malaysia.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. b.)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Basım)*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 38-50.
- Yiğit, Ö. (2007). Öyküleştirme yönteminin sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci tutumuna etkisi. *Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve Çukurova Üniversitesi, III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, 18-20 Haziran, Adana.
- Zohoorian, Z. (2015). Motivation level: A study on the effect of an authentic context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 15-25.



EKLER

Ek 1. İzinler

	T.C. AMASYA ÜNİVERSİTESİ Bilim Etik Kurulu Sosyal Bilimler Etik Kurulu
Sayı : E-30640013-108.01-11496 Konu : Etik Kurul İzin Belgesi	
REKTÖRLÜK MAKAMINA Sayın Dr. Öğr. Üyesi Hale YETİM Öğretim Üyesi	
İlgi : 15.03.2021 tarihli ve 163 sayılı yazı.	
İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Otantik Öğrenme Yaklaşımına Göre İşlenmesi: Bir Eylem Araştırması adlı tez çalışmamız Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından bilimsel araştırma etiği yönünden incelendi ve değerlendirildi. Konu ile ilgili kurul görüşü ektedir.	
Bilgilerinizi rica ederim.	
Doç.Dr. Songül KEÇECİ KURT Etik Kurul Başkanı	
Ek: 1- Dr. Hale Yetim Başvuru Değerlendirme (1 sayfa) 2- etik kurul onayı (9 sayfa)	



AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Ek-1

Araştırmanın Başlığı : İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Otantik Öğrenme Yaklaşımına Göre İşlenmesi: Bir Eylem Araştırması	
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	15.03.2021
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	29.03.2021
Karar tarihi	29.03.2021

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama: I
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad,soyad ve imzaları.

(Başkan)
Doç. Dr. Songül KEÇECİ
KURT

(Üye-Bşk Yardımcısı)
Dr. Öğr. Üyesi Fatih CAN

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Melike BAŞ

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Kürşat EFE

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Davut AĞBAL

Ek 2. Veli Uygulama İzin Formu

Ek-1

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Otantik Öğrenme Yaklaşımına Göre İşlenmesi: Bir Eylem Araştırması" adıyla, 29.11.2021-27.02.2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin Otantik Öğrenme yaklaşımı kullanılarak işlenmesi ve bu doğrultuda yapılacak bir eylem araştırmasıdır. Otantik öğrenme yaklaşımının ilkökul düzeyinde daha önce çalışılmamış olması nedeniyle yapılacak bu çalışma ile alandaki bilgi birikimine katkıda bulunmak ve daha sonra yapılacak araştırmalar için bir referans noktası koymak amaçlanmaktadır.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Hüseyin BOLAT

İletişim bilgileri : NARLI 26 OCAK İLKOKULU PAZARCIK/KAHRAMANMARAŞ /

Velisi bulunduğum 4/B sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

13/10/2021

İsim-Soyisim İmza:-

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası : 0541

Ek 3. Öğrenci Görüşme Formu

Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında yaptığımız ders ve etkinliklerle ilgili görüşlerinizi almak için hazırladığımız sorular yer almaktadır. Vermiş olduğunuz cevaplar gizli tutulacak ve adlarınız asla açıklanmayacaktır. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkürlerimi sunarım.

TARİH:/...../.....

Hüseyin BOLAT

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enst.

SORULAR

Yapılan bu uygulamalarda dikkatini en çok çeken neydi/ nelerdi?

Otantik öğrenmeye dayalı etkinliklerin konunun değişik yönlerini görebilmene nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsun?

Dersin otantik öğrenme etkinlikleriyle işlenmesi faydalı mı? Faydalı ise ne tür faydaları vardır?

Dersi bu yöntemle işlemek sana/size neler kazandırdı?

Bu yöntemin diğer derslerde de kullanılmasını ister misin? Neden? Hangi derslerde kullanılmasını istersin?

Bu dersin otantik öğrenme yaklaşımına göre işlenmesi derse katılma isteğin üzerinde ne gibi etkileri oldu?

Otantik öğrenme etkinlikleri süresince yapılan etkinlikleri nasıl değerlendiriyorsun?

Uygulama sürecinde ortak çalıştığın grup arkadaşlarınla yapmış olduğun grup çalışmaları sana fayda sağladı mı? Eğer ise nasıl faydalar sağladı?

Uygulanan otantik etkinlikleri nasıl buldun?

En çok hangi etkinliği sevdin? Niçin? b) Sevmediğin etkinlik var mı? Varsa hangisi?

Uygulanan otantik öğrenme etkinliklerinin sınıf seviyene uygunluğu hakkında ne düşünüyorsun?

Uygulanan etkinlikler arkadaşlarınla ilişkilerini nasıl etkiledi?

Sosyal bilgiler dersinde yaptığımız etkinliklerden hangilerini hatırlıyorsun? Bu etkinlikleri açıklar mısın?

Otantik öğrenme yaklaşımına göre uyguladığımız etkinliklerin diğer derslerde uygulanan etkinliklerden farkı ne? Karşılaştırma yaptığında neler söyleyebilirsin?

Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerin gerçek hayatta işine yarıyor mu? Bu derste öğrendiklerini gerçek hayatta kullanabiliyor musun?

Bu uygulamalarla dersin işlenmesi Sosyal Bilgiler dersine karşı hissettiğin duygularını değiştirdi mi? Değiştirdiyse nasıl?

Ekleme istediğin başka bir şey var mı?

Ek 4. Öğrenci Yansıtıcı Günlük Kriterleri

Öğrenci Yansıtıcı Günlük Kriterleri

Her kazanımla ilgili yapılan etkinlikleri, öğrenciler yansıtıcı günlüklerine yazarken şu kriterleri göz önünde bulunduracaklardır.

Öğrenci Yansıtıcı Günlük Kriterleri	
Hangi etkinlik yapıldı? Hangi grupta yer alındı? Gruptaki görev neydi?	
Gruptaki üyeler, diğer grup üyeleri ve sınıf dışı kişiler ile nasıl iletişim kuruldu? Neler konuşuldu? Kararlar alınırken nelere dikkat edildi? Görev dağılımı nasıl yapıldı?	
Etkinliğin hangi basamağında daha çok eğlendin? Etkinlik boyunca canını sıkıyan veya kızdığın bir basamak oldu mu? Görev ve sorumluluklarını yerine getirmek istemediğin şeyler yaşadın mı? Kendini kontrol etmekte zorluk çektiğin bir durum oldu mu? Kimlerle yardımlaşıldı?	
Hangi ürün elde edildi? Ürünler nasıl meydana getirildi? Kimler ile görüşme yapıldı?	
Elde edilen ürün nasıl tanıtıldı? Ürünlerin tanıtıldığı kişiler ürünler hakkında nasıl dönütler verdiler?	

Ek 5. Araştırmacının Tutacağı Yansıtıcı Günlük Kriterleri

Araştırmacının Tutacağı Yansıtıcı Günlük Kriterleri

Sosyal bilgiler dersinde, belirli kök değerler ve iletişim becerisi ile bağlantılı olarak, otantik öğrenme etkinlikleri ile desteklenmiş öğretim uygulaması için, araştırmacının yansıtıcı günlük yazarken dikkate alması gereken kriterler şunlardır;

1. Gerçekleştirilen otantik öğrenme etkinlikleri, başarılı bir şekilde uygulanarak amaca ulaştı mı? Kazanım için hazırlanan plana eklemeler veya plandan çıkarmalar yapmak zorunda kalındı mı? Neden böyle bir duruma ihtiyaç duyuldu?
2. Grup olarak yapılan etkinlikler, öğrencilerin iletişim becerilerini (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) nasıl harekete geçirdi? Ortaya çıkan/çıkacak otantik ürün kazanıma uygun mu?
3. Kazanım boyunca yaşanan süreç öğrencilerin sorumluluk bilincini geliştirmeye katkı sağlayacak nitelikte miydi? Öğrencilerin kendi grubu ile, diğer gruplar ile ve sınıf dışı ile yardımlaşmaları nasıldı? Bu kazanım ile ilgili geçirilen süreç, öğrencilerin özdenetim gelişimi açısından nasıl değerlendirilebilir?
4. Otantik etkinlikler boyunca öğrencilerin grup içi iletişimi nasıldı? Diğer gruplar ile iletişimleri nasıldı? Kazanımın hedef aldığı gerçek bağlamda bulunan kişilerle/uzmanlarla iletişimleri nasıldı?
5. Ortaya çıkan otantik ürünler, hangi iletişim yolları ile ifade edildi?
6. Bu kazanım ile ilgili yapılan otantik öğrenme etkinliklerini, iletişim becerisi gelişimi bağlamında nasıl değerlendirilebilir?

Ek 6. Her Kazanımdan Sonra Yapılacak Bireysel Özdeğerlendirme Soruları

Her Kazanımdan Sonra Yapılacak Bireysel Öz Değerlendirme Soruları

Her kazanımdan sonra öğrenciler tarafından cevaplanacak olan öğrenci öz değerlendirmesi, şu sorular çerçevesinde yapılacaktır.

1. Bu etkinlik neler öğrenmemi sağladı ve bana neler kattı?
2. Etkinlik süresince hangi görevleri ve sorumlulukları üstlendim? Bu görevleri seçme sebebim neydi? Görevi yaparken hangi noktalarda zorluk çektim?
3. Etkinlik süresince neleri iyi yaptım? Niçin?
4. Etkinlik süresince neleri iyi yapamadım? Niçin?
5. Etkinlik süresince bireysel ve grup olarak hangi konularda arkadaşlarımıza kendimizi açık bir şekilde dile getirdik? Bunu hangi yolları kullanarak yaptık?
6. Sınıf dışında kimlerle iletişim kurduk? Görüştüğümüz şahıslardan nasıl yararlandık? Onlardan öğrendiklerimiz nelerdir?
 - a. Genel olarak sınıfta ve sınıf dışında kimlere yardımcı olduk? Elde ettiğimiz ürün kimlere yarar sağladı?
7. Etkinlik boyunca grup arkadaşlarımla iletişimim nasıldı?
 - a. En çok hangi konular üzerinde sözlü olarak iletişim kurduk?
 - b. Hangi konularda iyi anlaştık?
 - c. Hangi noktalarda anlaşmazlığa düştük?

Ek 7. Gruba Yönelik Öz Değerlendirme Soruları

Gruba Yönelik Öz Değerlendirme Soruları

Her kazanımdan sonra, öğrencilere tarafından cevaplanacak olan, grup çalışmasına yönelik öz değerlendirme de şu sorular dikkate alınacaktır.

1. Bu hafta, Sosyal bilgiler dersinde neler yaptık?
2. Etkinlikte hangi arkadaşlarım ile işbirliği içerisinde çalıştık? Grup halinde yapacağımız etkinliğe nasıl karar verdik?
 - 2.1. Hangi sıklıkta buluştuk?
 - 2.2. Toplandığımız zamanlarda konuştuklarımız nelerdir? Karar alma aşaması nasıl gerçekleşti? Aldığımız kararları istekli bir şekilde yerine getirdik mi?
 - 2.3. Birbirimizin düşünceleriyle uyuşmayan düşünceler oldu mu? Bu farklı düşüncelerin üzerinde nasıl görüş birliğine vardık?
3. Grubumuzda görev dağılımını nasıl sağladık?
 - 3.1. Vazife ve sorumluluklarımızı yerine getirme süreci nasıl gerçekleşti?
 - 3.2. Görev ve sorumluluklarımızı yaparken hangi noktalarda zorlandık?
 - 3.3. Grup arkadaşlarımızla hangi konularda yardımlaştık?
 - 3.4. Diğer gruplarla hangi konularda yardımlaştık?
4. Yaptığımız/Yapacağımız etkinliklerde, sınıf arkadaşlarımız dışında kimler yardımcı oldu?
5. Yapılandırarak elde ettiğimiz ürünü sınıfa ve yardım aldığımız sınıf dışındaki kişilere nasıl sunduk?
 - 5.1. Ürünümüzü tanıtırken görev dağılımımız nasıl gerçekleşti?
 - 5.2. Herkes görevini isteyerek yaptı mı?
6. Başka gruplarla iletişimimiz nasıldı? Gelecek etkinliklerde bu grupla birlikte çalışmak ister miyim? Niçin?

Ek 8. Rubrik

Nitelikler	Geliştirilmeli (1)	İyi (2)	Mükemmel (3)
Gerçek dünya bağamları ile bağlantı	Oluşturulan otantik ürün gerçek dünya bağlamından kopuk. Problem durumunun yarattığı gerçekliği yansıtmıyor. Gerçek bağamlar ile bağlantı kurulmalı.	Oluşturulan otantik ürün gerçek dünya bağlamını yansıtıyor. Problem durumunun yarattığı gerçeklik ile uyuyor.	Oluşturulan otantik ürün gerçek dünya bağlamında karşılığını bulmuş. Problem durumunun yarattığı gerçekliği çok iyi yansıtıyor.
Problem durumuna sunduğu katkı	Problem durumunun yarattığı gerçekliğe çözüm üretmiyor. Problem durumu ile uyumlu hale getirilmeli.	Problem durumunun yarattığı gerçekliğe katkı sunacak nitelikte.	Problem durumunun yarattığı gerçekliğe çok iyi çözüm üretecek nitelikte.
Farklı kaynaklardan yararlanmayı, farklı bakış açılarını ve çok boyutlu çalışmayı gerektiriyor mu?	Birden fazla kaynaktan yararlanarak oluşturulmuş bir niteliğe sahip değil. Hem bireysel hem de grup olarak farklı bakış açılarına dayanarak oluşturulmuş bir yapıda değil. Daha fazla kaynaktan yararlanılarak, farklı bakış açılarıyla revize edilmeli.	Birden fazla kaynaktan yararlanarak oluşturulmuş bir niteliğe sahip. Hem bireysel hem de grup olarak farklı bakış açılarına dayanarak oluşturulmuş bir yapıda.	Birden fazla kaynaktan yararlanarak oluşturulmuş, çok boyutlu bir niteliğe sahip. Hem bireysel hem de grup olarak farklı bakış açılarına, fikirlerine, değerlendirmeye dayanarak oluşturulmuş bir yapıda.
İşbirliğini esas alan bir yapı barındırma	İşbirliği ile oluşturulmuş bir yapıda değil. Grup üyelerinin etkin işbirliğini ve iş bölümünü barındırmalı.	Grup üyelerinin işbirliği ve dayanışması ile oluşturulmuş. Grup üyeleri otantik ürünü ve oluşturulma sürecini benimsemiş durumda.	Grup üyelerinin işbirliği ile oluşturulmuş. Etkin dayanışma ve aktif işbölümü yapılmış. Grup üyeleri otantik ürünü ve oluşturulma sürecini çok iyi benimsemiş.
Disiplinlerarası olma	Disiplinlerarası özellik barındırma bakımından yetersiz. Başka disiplinler ile bağlantılar kurulmalı.	Disiplinlerarası bağlantılar, otantik ürünün özü dikkate alınarak kurulmuş.	Disiplinlerarasılık, otantik ürünün özü, problem durumu ve önerilen çözüm dikkate alınarak kurulmuş.
Öğrencilere kendilerini açıklama fırsatı veren bir yapıda olma	Öğrencilerin iletişim becerilerini ön plana çıkarma konusunda geliştirilmesi gerekiyor. Sözlü, yazılı veya görsel yollarla öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etme fırsatı yaratmalı.	Öğrencilerin iletişim becerilerini ön plana çıkarma konusunda iyi. Sözlü, yazılı veya görsel yollarla öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat sağlıyor.	Öğrencilerin iletişim becerilerini ön plana çıkarma konusunda çok iyi durumda. Sözlü, yazılı veya görsel yollarla öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmesine fırsat veriyor.
Öğrencinin değer, inanç ve tutumlarında olumlu değişimler yaratacak nitelikte olma	Oluşturulan otantik ürünler, öğrencilerin problem durumu ile ilgili inanç, tutum ve değerlerinde olumlu değişimler yaratacak nitelikte değil. Geliştirilmeli.	Oluşturulan otantik ürünler, öğrencilerin problem durumu ile ilgili inanç, tutum ve değerlerinde olumlu değişimler yaratacak nitelikte.	Oluşturulan otantik ürünler, gerek oluşturma sürecinde, gerekse sonrasında öğrencilerin problem durumu ile ilgili inanç, tutum ve değerlerinde, gözle görülür değişimler yaratan nitelikte.
Çok boyutlu değerlendirmeye olanak verme	Otantik ürün, otantik değerlendirmeye uygun nitelikte değil.	Otantik ürün, barındırdığı nitelikler bakımından otantik değerlendirmeye uygun nitelikte.	Otantik ürün, otantik değerlendirmeye uygun nitelikte. Çok boyutlu olmasından dolayı çok boyutlu değerlendirmeye uygun.
Öğrencinin süreç boyunca uzman performansını göstermesine olanak verme	Otantik öğrenmenin doğasında bulunan uzman performansını ortaya koyma konusunda yetersiz bir ürün.	Öğrenciler uzman performansını ortaya koyma konusunda yeterli bir düzeye sahip. Öğrenciler grup olarak, ürün oluşturulurken, profesyoneller gibi çalıştılar.	Otantik öğrenmenin doğasında bulunan uzman performansını ortaya koyma konusunda çok iyi. Öğrenciler grup olarak, ürün oluşturulurken, profesyoneller gibi çalıştılar. Gerçek bir uzman performansı gösterildi.

Ek 9. Uzman Görüşmesi Değerlendirme Soruları

Uzman Görüşmesi Değerlendirme Soruları

Ziyarete bulunulacak veya sınıfa davet edilecek uzmanlar ile yapılacak olan görüşmelerden sonra öğrenciler tarafından şu sorulara cevap aranacaktır.

1. Hangi uzman ile görüşme yaptık?
.....
.....
.....
.....
2. Görüştiğimiz uzman hangi kurumda çalışmaktadır?
.....
.....
3. Görüşme yaptığımız uzmana nasıl karar verdik?
.....
.....
.....
4. Uzmanı etkinliğimize hangi yollar ile davet ettik? Süreç boyunca uzman ile hangi konularda ve hangi yollar ile iletişim kurduk?
.....
.....
.....
5. Uzman ile yaptığımız görüşme, otantik etkinliğimize, nasıl katkıda bulundu?
.....
.....
.....
6. Uzman görüşmesi olmasaydı etkinlikte neler eksik kalırdı?
.....
.....
7. En çok hangi uzmandan hoşlandık? Neden?
.....
.....

Ek 10. Öğrenci Profilleri Gözlem Kriterleri

Öğrenci profilleri araştırılırken aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

Özdenetim
Zaman yönetimi nasıl?
Eylemlerini bağımsızca planlayabiliyor mu?
Çevresindekilerle uyumu nasıldır?
Yeni durumlara karşı uyum sağlayabiliyor mu?
Duygularını kontrol edebiliyor mu?
Elindekilerle yetinebiliyor mu?
Özeleştiriyor mu?
Sorumluluk
Dış etkenlerden çabuk etkileniyor mu?
Yaptığı işin sonuçlarını kabul ediyor mu?
Etkili plan yapıyor mu?
Verilen görevleri yerine getiriyor mu?
Yardımseverlik
Çevresine yardım etmeye istekli mi?
Sevdiği insanlara yardım etmeye istekli mi?
Yardıma ihtiyacı olanlara yardım etmeye istekli mi?
İletişim Becerisi
Konuşma becerisi nasıldır?
Yazma becerisi nasıldır?
Okuma becerisi nasıldır?
Yazma becerisi nasıldır?

Ek 11. Otantik Bağlamı Sağlama Eylem Çetelesi

Otantik Bağlamı Sağlama Eylem Çetelesi

Otantik bağlam ve otantik etkinliğin, alan yazında tanımlı kriterlerinden hareketle oluşturulan bu çeteleler, araştırmacı (aynı zamanda sınıfın öğretmeni) tarafından tutulacaktır.

Temel Kriterler	Kriterler Nasıl Sağlandı
Kazanım ile gerçek hayat durumları arasındaki bağlantı nasıl kuruldu mu? Nasıl?	
Gerçek katılımcılar sürece dahil edildi mi? Nasıl?	
Öğrencilerin ilgisi harekete geçirildi mi? Nasıl?	
Problem durumunun çok boyutluluğu sağlandı mı? Nasıl?	
Otantik bağlamın eyleme yönelik yönü sağlandı mı? Nasıl?	
Öğrencilerin değer, inanç ve tutumlarında olumlu değişimler yaratabilecek unsurlar dahil edildi mi? Nasıl?	

Ek 12. Otantik Etkinliği Sağlanma Eylem Çetelesi

Temel Kriterler	Kriterler Nasıl Sağlandı
Etkinlik ile gerçek dünya durumları arasındaki bağlantı sağlandı mı? Nasıl?	
Problem durumu iyi tanımlanmamış nitelikte mi? Öğrencileri tek boyutlu olmaktan uzak karmaşık durumlar ile yüz yüze getiriyor mu?	
Farklı bakış açılarının hitap eden niteliği sağlandı mı? Nasıl?	
İşbirliğini esas alan nitelikte mi?	
Disiplinlerarası bağlantılar kuruldu mu? Nasıl?	
Süreç ve değerlendirme bütünlüğü sağlandı mı? Nasıl?	
Otantik bir ürün ortaya çıkarmayı amaçlıyor mu?	
Ortaya çıkacak otantik ürün farklılığa ve birden fazla çözüme imkan sunuyor mu?	

Ek 13. Otantik Bağlam Ve Otantik Etkinlik Çetelesi Örneği

Otantik Bağlam Çetelesi

Temel Kriterler	Kriterler Nasıl Sağlandı
Kazanım ile gerçek hayat durumları arasındaki bağlantı nasıl kuruldu?	Kazanımın doğasına uygun bir etkinlik ve eğitsel oyun planlanarak otantik bağlam sağlandı. Eğitsel oyun, kazanım ile ilgili iyi tanımlanmamış problem durumlarını barındırdığı için otantik bağlamın sağlanması kolaylaştı.
Gerçek katılımcılar sürece dahil edildi mi?	Kazanım kendi niteliklerinden dolayı, gerçek bir bağlamı hedeflemekteydi. Bundan dolayı gerçek katılımcılar olarak öğrenciler, araştırmacı ve sosyal bilgiler alanında çalışmaları olan bir uzman katıldı.
Öğrencilerin ilgisi nasıl harekete geçirildi?	Önce haberdar edilme etkinliği yapıldı. Ardından kazanım ile ilgili bir şarkı öğrenildi ve öğrencileri derse motive edecek eğitsel bir oyun planlandı.
Problem durumunun çok boyutluluğu nasıl sağlandı?	Türkçe dersinde şiir yazma etkinliği yapıldı. Müzik dersinde kazanımla ilgili şarkı öğrenildi. Görsel sanatlar dersinde kazanım ile ilgili resim çizme çalışması yapıldı. Matematik dersinde kazanıma uygun problem cümleleri kurulup çözüldü.
Otantik bağlamın eyleme yönelik yönü sağlandı mı?	Öncelikle eğitsel oyun, öğrenci gruplarıyla oynandı. Ardından otantik görevler hem bireylere hem de gruplara dağıtıldı. Dağıtılan görevler bizzat eyleme geçmeyi hedeflediği için bu niteliğin sağlanması kolaylaştı.
Bireylerin değer ve tutumlarında olumlu değişimler yaratabilecek öğeler dahil edildi mi?	Öğrencilerin kazanıma yönelik çekince ve kaygılarını üzerlerinden atacak eğlenceli öğrenme ortamları ve durumları oluşturuldu. Yapılan gözlem ve tutulan video kayıtlarından da anlaşıldığı üzere, öğrencilerin sürecin başındaki kaygı, çekince ve olumsuz tutumlarından kısa sürede kurtuldukları görüldü.

Otantik Etkinlik Çetelesi	
Temel Kriterler	Kriterler Nasıl Sağlandı
Etkinlik ile gerçek dünya durumları arasındaki bağlantı sağlandı mı?	Sağlandı. Kazanımın hedef aldığı öğrenme çıktılarına yönelik gerçek dünya bağlamlarında yapılacak otantik görevler dağıtıldı.
Problem durumu iyi tanımlanmamış nitelikte mi? Öğrencileri tek boyutlu olmaktan uzak karmaşık durumlar ile yüz yüze getiriyor mu?	Kazanımın sunduğu gerçeklik, öğrencileri yönlendirici, manipüle edici niteliklerden arındırılarak, iyi tanımlanmamış problem durumları, birden fazla çözüm barındıran niteliktedir.
Farklı bakış açılarına hitap eden niteliği nasıl sağlandı?	Bu niteliğin sağlandığının en büyük kanıtı, grup çalışmalarında yapılan tartışmalar ve oluşturulacak otantik ürüne yönelik ortaya atılan farklı fikirlerin zenginliğidir.
İşbirliğini esas alan nitelikte mi?	Bütün etkinlikler grup çalışması ve etkin işbirliğini esas alan niteliktedir.
Disiplinlerarası bağlantılar nasıl kuruldu?	Görsel sanatlar, matematik, Türkçe ve Sosyal bilgiler derslerinde kazanımı hedef alan ve otantik öğrenmenin temel niteliklerine uygun çalışmalar yapıldı.
Süreç ve değerlendirme bütünlüğü nasıl sağlandı?	Hem süreç hem de değerlendirme için, alanyazında yer alan temel nitelik ve kriterlerden hareketle oluşturulmuş çetele ve rubrikler ile değerlendirme bütünlüğü sağlanmıştır.
Otantik bir ürün ortaya çıkarmayı amaçlıyor mu?	Süreç birden fazla otantik ürün ortaya çıkarmayı amaçlayacak nitelikte.
Ortaya çıkacak otantik ürün farklılığa ve birden fazla çözüme imkan sunuyor mu?	Oluşturulacak otantik ürünlerin, birden fazla çözüm barındıracağı öngörülmektedir.

Ek 14. Otantik Etkinlik Planı Örneği

Örnek Otantik Etkinlik Planı

Etkinlikler, otantik öğrenmenin temel bileşenleri ile harmanlanarak üretilmiştir.

Kazanım: SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.

Düzyey: 7-12

İşlem

Etkinliğe bu açıklama ile giriş yapılır;

Krokiler herhangi bir yeri basit ve anlaşılır şekilde tarif etmeye yarayan kuşbakışı çizimlerdir. Bu tür çizimleri inceleyerek okulumuzun çevresini, mahallemizi, yaşadığımız şehri veya köyümüzü daha yakından tanıyabiliriz. Aradığımız bir adresi bulabilmek için de krokiden yararlanılır. Aynı şekilde okulumuzda sınıfımızın, evimizde ise odamızın veya mutfağımızın konumunu çizeceğimiz bir kroki ile gösterebiliriz Havadaki kuşun gördüğü alanla, yolda yürüyen bir kişinin gördüğü alanı karşılaştıralım, kuşun gördüğü alan çok daha fazladır. Çünkü yürüyen kişinin etrafında binalar, ağaçlar veya bir toprak yığını vb. çıkıntılı nesne ve yapılar vardır. Bu yüzden görüş alanı bir kuşa kıyasla oldukça dardır.

Daha sonra öğrencilerle ve sınıfa davet edilen..... tarafından mahallenin ortasındaki çim alana gidilir. Birazdan uzman eşliğinde dron uçurulacağı ve mahallemizin kuşbakışı nasıl görüldüğünü canlı olarak izleyecekleri söylenir. Etkinlikten sonra uzmana sorular sormaları istenir.

Otantik bağlam, hem okula getirilen uzman..... aracılığıyla hem de grup sorgulamaları ile sağlanır ve öğrenciler otantik bağlamın içerisine girmiş olurlar.

Sorgulama ve Uğraşma

Krokinin günlük yaşantımıza etkileri.

Uzman rehberliğiyle beyin fırtınası yaptırılarak bu aşama verimli ve etkili bir şekilde sürdürülür.

Krokinin günlük yaşantımıza etkileri;

Çıkarım: Krokiler sayesinde kolay bir biçimde adres tarifinin yapılabileceği veya aradığımız bir yerin kolaylıkla bulunabileceği çıkarımına ulaşmaları sağlanır, beyin fırtınası hakkında bütüncül bir değerlendirme yapılır.

Açık şekilde dile getirme (Bireysel Öğrenme Etkinliği)

Kroki nedir? Ne amaçla çizilir?

.....

.....

.....

İşbirliği (Grupla Öğrenme Etkinliği)

Kroki çizerken dikkat edilmesi gereken hususların belirlenmesi. Hususlar sınıfta sözlü olarak anlatılır.

.....

.....

Özetleme ve çıkarım: Krokilerde gerçek uzunlukların ne kadar küçültüldüğü belli değildir. Krokisi çizilecek yerdeki cisimlerin boyutu, ölçüm yapılmadan göz kararı ile çizilir. Bu nedenle krokiye ölçek konulmaz. Krokilerde genellikle dikdörtgen, kare, daire ve üçgen gibi çizimi kolay şekiller kullanılır. Diğer yandan çizimi yapılacak yerde görülen her şeyin çizilmesine ve bunların boyanmasına gerek yoktur. Önemli noktaların çizilerek isimlerinin yazılması yeterlidir. İstenirse krokinin bir köşesine kuzey-güney yönlerini gösteren bir ok eklenebilir. Bu muhtemel çıkarıma ulaşmak için, uzman yardımı ve yapılandırılmış destek sunulur fakat öğrencilerin yönlendirilmesinden kaçınılır.

Uzman performansı.

Mahallemizin krokisini çiziyoruz.

(Ev ödevi olarak, günlük akış içerisinde gittiğiniz yerleri gözlemlerle, yaşadığınız yerdeki sığınak, acil toplanma yeri, acil çıkış ve diğer güvenli alanları tespit et. Tespitlerini yazılı olarak veya resimle gözlemlerini ifade et)

Bireysel, yansıtma, açık bir şekilde dile getirme, otantik etkinlik ve otantik ürün

Grup halinde oluşturulacak otantik görevler 1

Gazeteci ol

Kroki ile ilgili bir aile büyüğü ile röportaj yapın.

1. Mahallemizin bir krokisini çizseydin, çiziminde nerelere kesinlikle yer verirdin?

.....

.....

.....

.....

2. Kroki çizerken hangi şekilleri kullanırdın?

.....

.....

.....

.....

3. Bir yerin krokisini bilmenin senin hayatına ne gibi etkileri olur?

.....

.....

.....

.....

4. “Kroki ”kelimesinin yerine yeni kelime tavsiye etmen istense bu kelime ne olurdu?

.....

Ressam ol

Konu ile ilgili düşüncelerini yansıtan bir resim çiz.

Grup halinde oluşturulacak otantik görevler 2

Tasarımcı ol

Bu konuda öğrenmiş olduğun bilgilerle ilgili bir pano tasarla ve bir slogan bul

Pano tasarla

Slogan bul

Grup halinde oluşturulacak otantik görevler 3

Öğrendiklerimizle alakalı, arkadaşlarınla fikir alışverişinde bulunarak bir öykü yazın.

Günlüğün ile paylaş.

Sevgili Günlük:

.....

Grupla Genel Çıkarım ve Otantik Ürünlerin Değerlendirilmesi:

.....

Ek 15. Günlük Plan Örnekleri

SOSYAL BİLGİLER DERSİ DERS PLANI

BÖLÜM I

Dersin Adı	SOSYAL BİLGİLER
Süre	3 ders saati
Sınıf	4
Ünitenin Adı	3.İnsanlar, Yerler ve Çevreler
Konu	Yönlerimiz

BÖLÜM II

Kazanımlar	SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve teknikleri	Otantik öğrenme, soru-cevap, gözlem, rol yapma, uygulama, tartışma, beyin fırtınası, arkadaşları ile etkileşim, vb.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç-Gereçler	Ders kitabı, kartlar, pusula, bilgisayar, projeksiyon, konu ile ilgili görseller
Kazandırılacak Değerler	
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
Etkinlik Örneği	“Rengini Bul” Etkinliği
Yeni bir üniteye girildiği, ünitenin adının “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” olduğu belirtilir. Ünite süresince öğrenebileceklerimizin neler olabileceği hakkında konuşulur. Bundan sonra dikkat çekme aşamasına geçilir. “Yönler” şarkısı birlikte söylenir. Yönler bilmemizin bize ne gibi faydaları olacağını belirtmeleri istenir. Ardından sınıf dört gruba ayrılır. “Rengini Bul” adlı oyunu oynamak için okul bahçesine inilir. Gruplardan “kırmızı, beyaz, yeşil, mavi” renklerinden birini seçmeleri istenir Dört farklı renkte hazırlanıp önceden bahçenin dört ana yönüne saklanmış olan kartlardan her grubun kendilerine ait olan kartı bulmaları istenir. Daha sonra her gruba bir pusula verilir. Hangi rengin hangi yöne ait olduğu(ör: kırmızı-kuzey, beyaz-batı, yeşil-güney, mavi-doğu) söylendikten sonra daha önceden bahçenin doğu, batı, kuzey ve güney yönlerine denk gelecek şekilde saklanmış olan bu renkteki nesnelerin konumunun pusula yardımıyla bulunması istenir.	

	Uzman performansı aşamasından sonra, ders kitabımızın 63. sayfasındaki görsel incelenir ve yorumlanır. Ders kitabımızın 64, 65 ve 66. sayfaları incelenip yorumlanır. Konu ile ilgili etkinlikler yapılır.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (otantik ürün- ev ödevi)	Yönleri kullanarak başlangıç noktası sınıf olacak şekilde müdür odası, öğretmenler odası, tuvaletler ve okul bahçesine nasıl gidebileceğimizi tarif ediniz.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (konuşma becerisi ağırlıklı etkinlik)	Yaşadığımız bölgede toplu olarak kullanılan (Pazar yeri, ibadethane, tren garı, sağlık ocağı vb.) bir yeri yönleri kullanarak tarif ediniz.
Özet	Bir yerin bulunduğumuz yere göre konumunu ifade etmek için genellikle doğu, batı, kuzey ve güney yönlerini kullanırız. Bunlara ana yönler denir. Bazen de belirtmek istediğimiz yer ana yönlerin gösterdiği doğrultuda olmayabilir. Böyle durumlarda hedef noktanın yönünü tam olarak anlatabilmek için ara yönlerden yararlanırız. Ara yön iki ana yön arasındaki açının tam ortasından geçer ve bu yönlerin adları birleştirilerek ifade edilir. Bunlar kuzeydoğu, kuzeybatı, güneydoğu ve güneybatıdır.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Otantik değerlendirme Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	1-Hayatımızda yönler olmasaydı ne olurdu? 2- Yönlerin hayatımıza katkıları nelerdir? 3- Kaybolduğumuzda yönümüzü bulmak için nelerden faydalanabiliriz? 4- Otantik ürünlerin oluşma sürecini ve ürünü değerlendirme
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
---	--

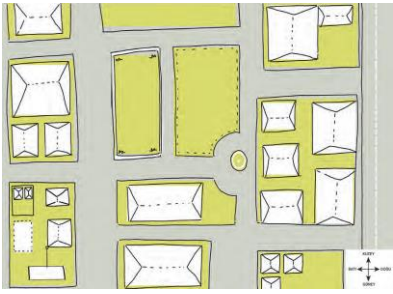
SOSYAL BİLGİLER DERSİ DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	SOSYAL BİLGİLER
Süre	3 ders saati
Sınıf	4
Ünitenin Adı	3.İnsanlar, Yerler ve Çevreler
Konu	Yer Tarifi Yapalım

BÖLÜM II

Kazanımlar	SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve teknikleri	Otantik öğrenme, Anlatım, okuma, soru-cevap, gözlem, arkadaşları ile etkileşim, vb.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç-Gereçler	Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon, dron, telefon, konu ile ilgili görseller
Kazandırılacak Değerler	
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
Etkinlik Örneği	“Dron ile Kuşbakışı” Etkinliği Krokiler herhangi bir yeri basit ve anlaşılır şekilde tarif etmeye yarayan kuşbakışı çizimlerdir. Bu tür çizimleri inceleyerek okulumuzun çevresini, mahallemizi, yaşadığımız şehri veya köyümüzü daha yakından tanıyabiliriz. Aradığımız bir adresi bulabilmek için de krokiden yararlanırız. Aynı şekilde okulumuzda sınıfımızın, evimizde ise odamızın veya mutfağımızın konumunu çizeceğimiz bir kroki ile gösterebiliriz Havadaki kuşun gördüğü alanla, yolda yürüyen bir kişinin gördüğü alanı karşılaştıralım, kuşun gördüğü alan çok daha fazladır. Çünkü yürüyen kişinin etrafında binalar, ağaçlar veya bir toprak yığını vb. çıkıntılı nesne ve yapılar vardır. Bu yüzden görüş alanı bir kuşa kıyasla oldukça dardır. Daha sonra öğrencilerle ve sınıfa davet edilen..... tarafından mahallenin ortasındaki çim alana gidilir. Birazdan uzman eşliğinde dron uçurulacağı ve mahallemizin kuşbakışı nasıl görüldüğünü canlı olarak izleyecekleri söylenir. Etkinlikten sonra uzmana sorular sormaları istenir.

	Kitabımızın 68. Sayfasındaki görsel incelenir ve yorumlanır. 69. Sayfasındaki etkinlik yapılır.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Otantik ürün- ev ödevi)	Kroki nedir? Ne amaçla çizilir?
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Kroki çizerken dikkat edilmesi gereken hususların belirlenmesi. Hususlar sınıfta sözlü olarak anlatılır.
Özet	Krokilerde gerçek uzunlukların ne kadar küçültüldüğü belli değildir. Krokisi çizilecek yerdeki cisimlerin boyutu, ölçüm yapılmadan göz kararı ile çizilir. Bu nedenle krokiye ölçek konulmaz. Krokilerde genellikle dikdörtgen, kare, daire ve üçgen gibi çizimi kolay şekiller kullanılır. Diğer yandan çizimi yapılacak yerde görülen her şeyin çizilmesine ve bunların boyanmasına gerek yoktur. Önemli noktaların çizilerek isimlerinin yazılması yeterlidir. İstenirse krokinin bir köşesine kuzey-güney yönlerini gösteren bir ok eklenebilir.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Otantik değerlendirme Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	1- Kroki nedir? Nasıl çizilir? 2- Kroki çizerken nelere dikkat etmeliyiz? 3- Okulunuzun krokisini çiziniz. 4- Bu kazanım ile ilgili ortaya konulmuş olan otantik ürünler değerlendirilir.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	

BÖLÜM IV

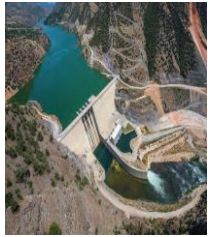
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
---	--

SOSYAL BİLGİLER DERSİ DERS PLANI

BÖLÜM 1

Dersin Adı	SOSYAL BİLGİLER
Süre	3 ders saati
Sınıf	4
Ünitenin Adı	3.İnsanlar, Yerler ve Çevreler
Konu	Çevremizde Neler Var.

BÖLÜM II

Kazanımlar	SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve teknikleri	Otantik öğrenme, Anlatım, okuma, soru-cevap, gözlem, arkadaşları ile etkileşim, vb.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç-Gereçler	Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon, konu ile ilgili görseller
Kazandırılacak Değerler	
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
Etkinliğe şu açıklama ile giriş yapılır; Bir önceki dersimizde yaşadığımız yeri kuşbakışı görmüştük, bu dersimizde ise mahallemizi gezerek görelim denir. Öğrencilerden, gezerken çevreyi inceleyip, gördükleri (doğal veya beşerî) bütün unsurları not almaları istenir. Sınıfa uzman olarak davet edilen mahallenin sakinlerinden ve orman mühendisi olan D. S. rehberliğinde mahallenin önceden belirlenmiş güzergâhı gezilir. Öğrenciler gezi sırasında merak ettikleri soruları uzmana sorarlar.	
Etkinlik Örneği	“Çevremi Tanıyorum” Etkinliği
 	Daha sonra, ders kitabımızın 70. sayfasındaki hazırlık etkinliği yapılır. Çevremize baktığımızda çeşitli beşerî unsurlarla karşılaşırız. Evler, fabrikalar, yollar, oyun parkları, köprüler ve otomobiller yaşadığımız yerde görebileceğimiz başlıca beşerî unsurlardır. Beşerî unsurların ortak özelliği, insan aklının ve emeğinin ürünleri olmasıdır. Çevremizde beşerî unsurların yanı sıra doğal unsurlar da vardır. Doğal unsurlar, doğada kendiliğinden bulunur. Bunların oluşumunda insanların herhangi bir etkisi yoktur. Denizler, göller, akarsular, hava, toprak, bitkiler ve hayvanlar çevremizdeki başlıca doğal unsurlardır. Dağ, ova, plato, vadi, ada, yarımada, körfez ve burun gibi Yeryüzü şekilleri de doğal unsurlar arasında sayılabilir. Öğrencilerin mahalleyi gezerken aldıkları notları beşerî ve doğal olarak gruplandırılmaları
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Evden okula gelip giderken gördüğünüz doğal ve beşerî

(Otantik etkinlik- Uzman performansı)	unsurlar nelerdir?
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (İşbirliği-otantik ürün- otantik değerlendirme)	Mahallemizdeki doğal ve beşeri unsurları korumak için neler yapılabilir?
Özet	Çevremize baktığımızda çeşitli beşerî unsurlarla karşılaşırız. Evler, fabrikalar, yollar, oyun parkları, köprüler ve otomobiller yaşadığımız yerde görebileceğimiz başlıca beşerî unsurlardır. Beşerî unsurların ortak özelliği, insan aklının ve emeğinin ürünleri olmasıdır. Çevremizde beşerî unsurların yanı sıra doğal unsurlar da vardır. Doğal unsurlar, doğada kendiliğinden bulunur. Bunların oluşumunda insanların herhangi bir etkisi yoktur. Denizler, göller, akarsular, hava, toprak, bitkiler ve hayvanlar çevremizdeki başlıca doğal unsurlardır. Dağ, ova, plato, vadi, ada, yarımada, körfez ve burun gibi yeryüzü şekilleri de doğal unsurlar arasında sayılabilir.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Otantik değerlendirme Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik	1-Beşeri unsurlara örnekler veriniz. 2- Doğal unsurlara örnekler veriniz. 3- Doğal unsurları korumak için neler yapmalıyız? 4- İnşaat yapımının aşamaları ve zorlukları nelerdir? 4- Oluşturulan ve oluşturulmaya başlanmış olan otantik ürünler değerlendirilir.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
--	--

Ek 16. Araştırmacının Tuttuğu Yansıtıcı Günlük Örneği

Araştırmacının Tutacağı Yansıtıcı Günlüğü

(21.03.2022)

1. Gerçekleştirilen otantik öğrenme etkinlikleri, başarılı bir şekilde uygulanarak amaca ulaştı mı?

Araştırmanın birinci kazanımı ile ilgili olarak öğrencilerle sınıfta “YÖNLER” şarkısı birlikte söylendi. Yönleri bilmemizin ne gibi faydaları olabileceği üzerine konuşulduktan sonra okul bahçesine inildi. Öğrenciler dört gruba ayrıldıktan sonra “RENGİNİ BUL” oyunu için her gruba önceden hazırlanmış ve öğrencilerden habersiz okul bahçesinin kuzey, güney, doğu ve batı tarafına denk gelecek şekilde saklanan “KIRMIZI(kuzey), YEŞİL(güney), MAVİ(doğu) ve BEYAZ(batı)” renkli kartlardan birer tane seçtirildi. İlk önce kırmızı rengi seçen grup okulun bahçesinin tam ortasına çağırıldı ve ellerine birer pusula verildi. Bu pusulalar yardımıyla okulun kuzey tarafına gidilerek kendilerine ait olan kırmızı kartı bulmaları istendi. Öğrenciler pusula yardımıyla birkaç dakika içerisinde verilen görevi yerine getirdi. Yaklaşık 25 dakika süren bu süreç boyunca öğrencilerin dikkati üst seviyeydi. Daha sonra özetleme niteliğinde öğrencilere birkaç soru sorulduktan sonra süreç tamamlandı. Otantik bağlamın sağlanması ve otantik etkinlikleri geçiş aşamasının başlangıcı olan bu çalışma amaçlandığı gibi tamamlandı.

Daha sonra sınıfa geçildi. Grup başkanlarının otantik görevleri kura ile çekmeleri sağlandı ve her grubun yapacağı otantik görevler ile ilgili kısaca bilgilendirme yapıldı. Her grubun kendi arasında görev dağılımı yapabilmesi için yeterli zaman verildi. Otantik göreve yönelik yapılacakları tartışan gruplar görev dağılımlarını yaptılar ve otantik görevlere başlamaya karar verdiler.

2. Kazanım için hazırlanan plandan çıkarmalar veya plana eklemeler yapmaya ihtiyaç duyuldu mu? Neden böyle bir duruma ihtiyaç duyuldu?

Planla ilgili herhangi bir çıkarma veya eklemeye gerek duyulmadı.

3. Grup olarak yapılan etkinlikler, öğrencilerin iletişim becerilerini (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) nasıl harekete geçirdi?

Gruplar görev dağılımlarını yaparken hoşgörülü ve önyargısız davrandılar. Grup olarak yapılacak olan etkinlikler bugün dağıtıldı ve henüz gruplar kendi görev dağılımlarını yeni yaptılar. Oluşturulacak olan muhtemel otantik ürünlerin hazırlık ve sunumu sırasında öğrencilerin iletişim becerilerinin harekete geçeceği öngörülmektedir.

4. Ortaya çıkan/çıkacak otantik ürün kazanıma uygun mu?

Ortaya çıkacak olan muhtemel otantik ürünlerin hepsi kazanımla uyumlu ve kazanımı destekleyecek nitelikte.

5. Süreç boyunca öğrencilerin sorumluluk bilincini geliştirmeye katkı sağlayacak nitelikte miydi? Öğrencilerin kendi grubu ile diğer gruplar ile ve sınıf dışı ile yardımlaşmaları nasıldı?

Bugün henüz öğrencilere otantik görevler dağıtıldı ve her guruptaki her öğrencinin bir görev ve sorumluluğu oluştu. Genel anlamda öğrencilerin istek ve heveslerinden hareketle, üstün bir sorumluluk bilinciyle görevlerini yerine getirmeleri muhtemeldir. Otantik bağlam sağlandıktan sonra, bütün öğrencilerin grup çalışmalarında istekle görev almak istedikleri gözlemlendi. Hikâye hazırlama grubunda olan öğrencilerden (özellikle erkek öğrenciler) bazıları birden fazla görev ve sorumluluk alma konusunda gönüllü ve istekli davranışlar gösterdi.

6. Bu kazanım ile ilgili geçirilen süreç, öğrencilerin özdenetim gelişimi açısından nasıl değerlendirilebilir?

Sürecin henüz ilk günü olduğu için özdenetim değeri açısından değerlendirme yapmak güç görünüyor, ilerleyen günlerde yapılacak etkinliklerden, ortaya çıkacak ürünlerden, öğrencilerin tutum ve davranışlarından hareketle, onları özdenetim açısından değerlendirmek daha kolay olacaktır.

7. Otantik etkinlikler boyunca öğrencilerin grup içi iletişimi nasıldı?

Otantik etkilere bugün itibari ile henüz tam anlamı ile başlanmadı.

8. Diğer gruplar ile iletişimleri nasıldı?

Grupların diğer gruplar ile olan iletişimi üst düzeydeydi. Her grup diğer grubun otantik görevini merak etmekteydi ve bu durum öğrencilerde sürekli bir iletişim kurma ihtiyacı doğurdu. Aynı şekilde bu etkili iletişimin süreç boyunca da süreceğini düşünmekteyim çünkü her öğrenci diğer grupların görevlerini ve her gruptaki görev dağılımını çok merak etmekteydi.

9. Öğrenciler kazanımın hedef aldığı gerçek bağlamda bulunan kişilerle/uzmanlarla iletişimleri nasıldı?

Bu kazanımda sınıfa uzman çağırılmadı. Sınıf öğretmeninin yapılandırıcı desteğinden yararlandılar. Öğretmenleriyle herhangi bir iletişim sorunu yaşamadılar.

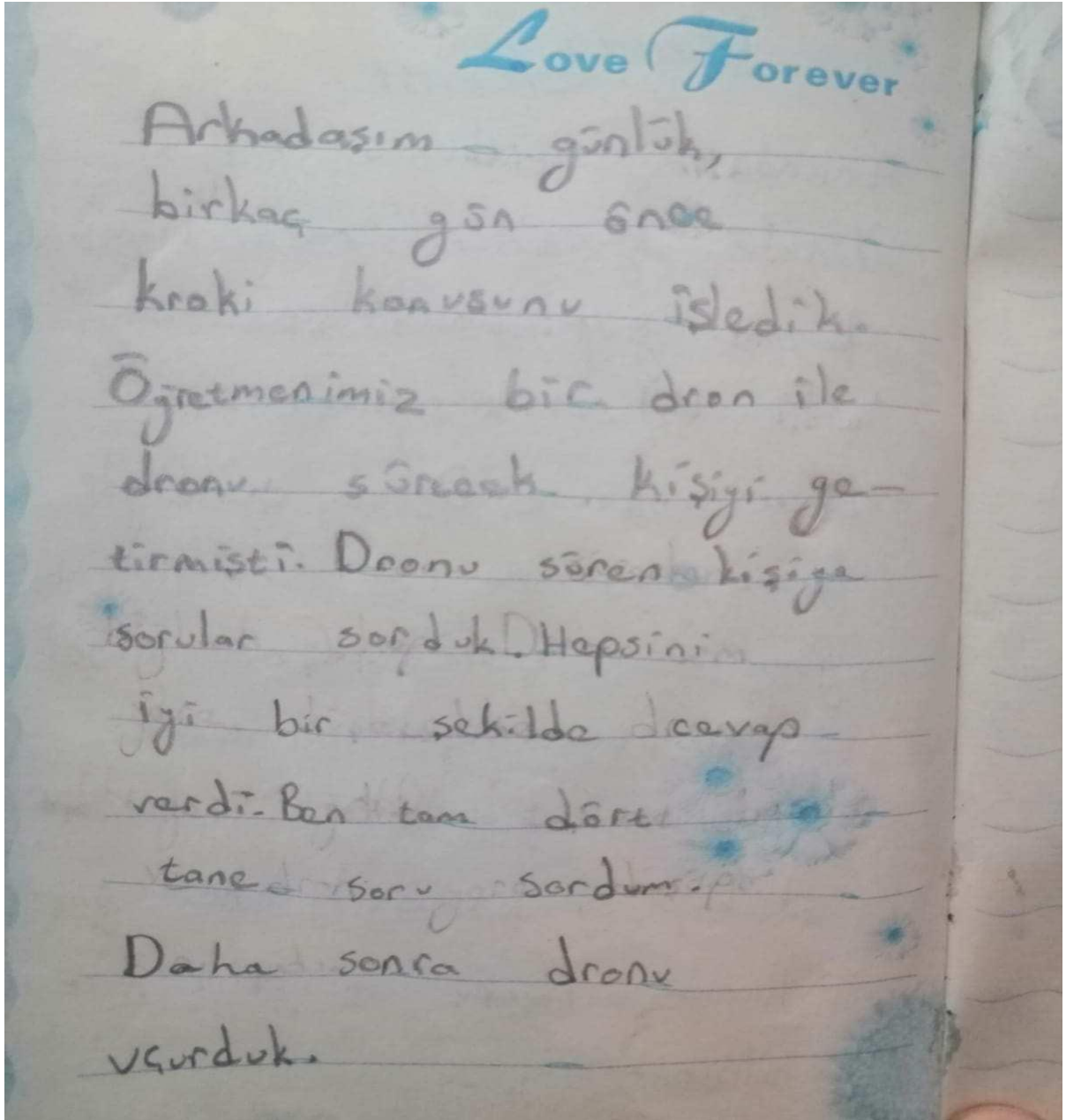
10. Öğrenciler ortaya çıkan otantik ürünler, hangi iletişim yolları ile ifade edildi?

Otantik ürünler henüz oluşmadı.

11. Bu kazanım ile ilgili yapılan otantik öğrenme etkinliklerini, iletişim becerisi gelişimi bağlamında nasıl değerlendirilebilir?

Henüz etkinliklerimiz tamamlanmamasına rağmen, öğrencilerin birbirleri ile ve diğer gruplarla olan iletişimleri iyi ve etkili. Az da olsa disiplin problemleri yaşandı. Öğrencilerin bazıları gruplarını beğenmedi. Her hafta grup değişikliği olacağını öğrendiklerinde problem kalmadı.

Ek 17. Öğrenci Yansıtıcı Günlük Örnekleri



Young Heart

Bir anda droneun sinyali
kesildi. Normal bir drone
olsaydı yere düşüp
hızla bilirdi. Ama bu droneun

geri gelme tuşuna basıp
droneu geri getirdik.

Bir gün daha geride
bıraktık. Eğlenceli ve
heyacanlı bir gündü.

Bide bizim grup bu
hafta öykü ve şiir yarışması

almıştı. Eğlenceli geçti okulun
2. kademesini bile sızdık.

Sevgili Günlük

Değerleri Göseltir
Becerileri Asaltalım

Hani sana demiştim ya haftaya slogan yapacağız. İşte sloganı yaptık sloganımız

bu "Değerleri Göseltir Becerileri Asaltalım"

bu sloganı ben buldum ilk başta Leyla

sordum almıyomu diye Leyla hayır baskay

bir şey bulalım dedi ben de tamam dedim.

Aklımıza bir şey gelmeyince benim dediğim

yaptık ve çokkk güzel oldu. Ve şuan

sloganımız panoda asılı. İyi geceler

Sevgili Günlük.

Ek 18. Uygulama Sürecine İlişkin Fotoğraflar

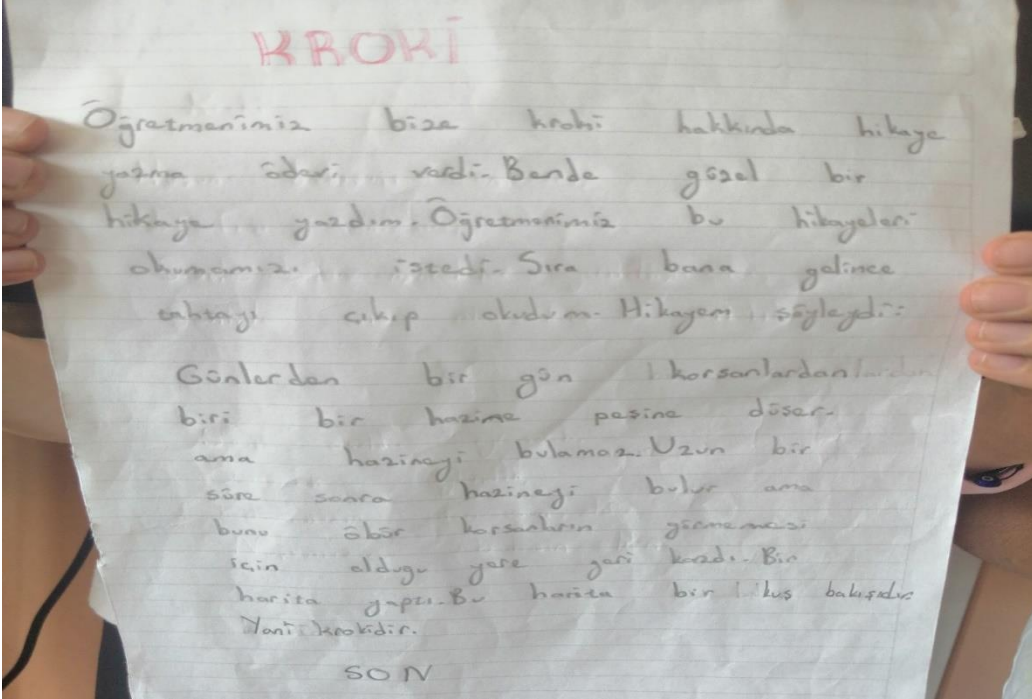
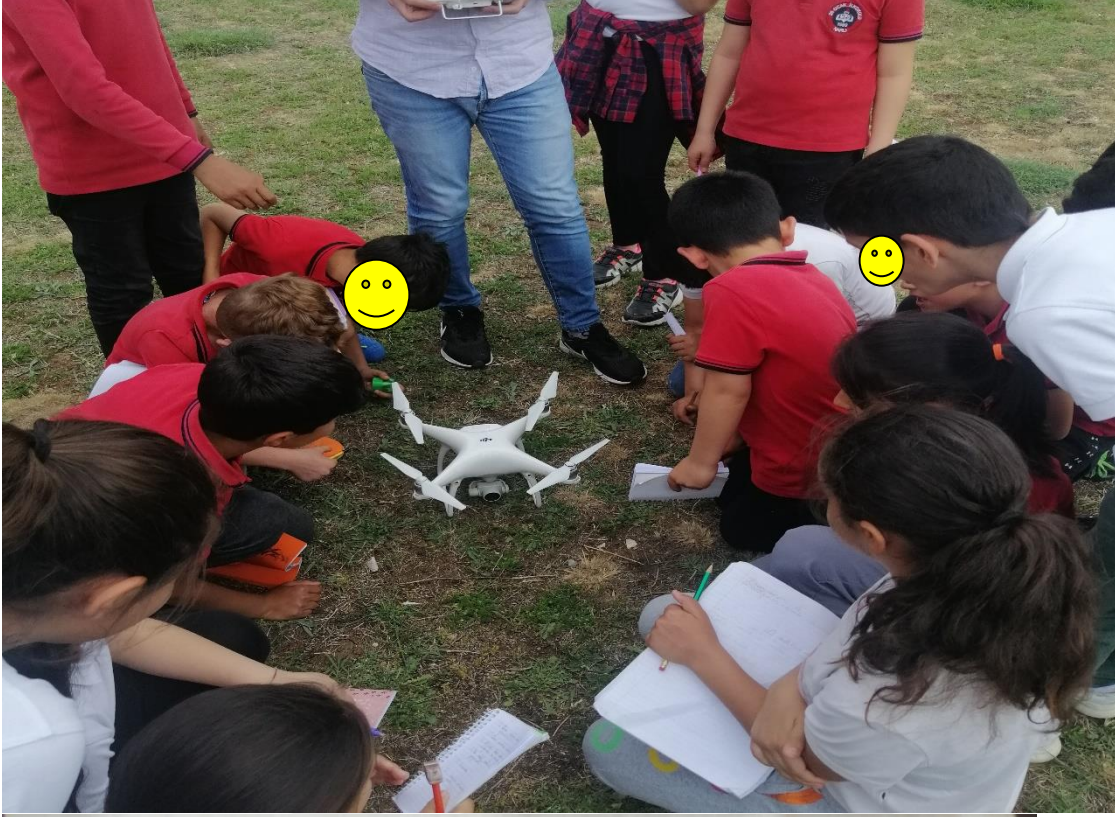
İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanları Kazanımları ile ilgili örnek uygulama fotoğrafları

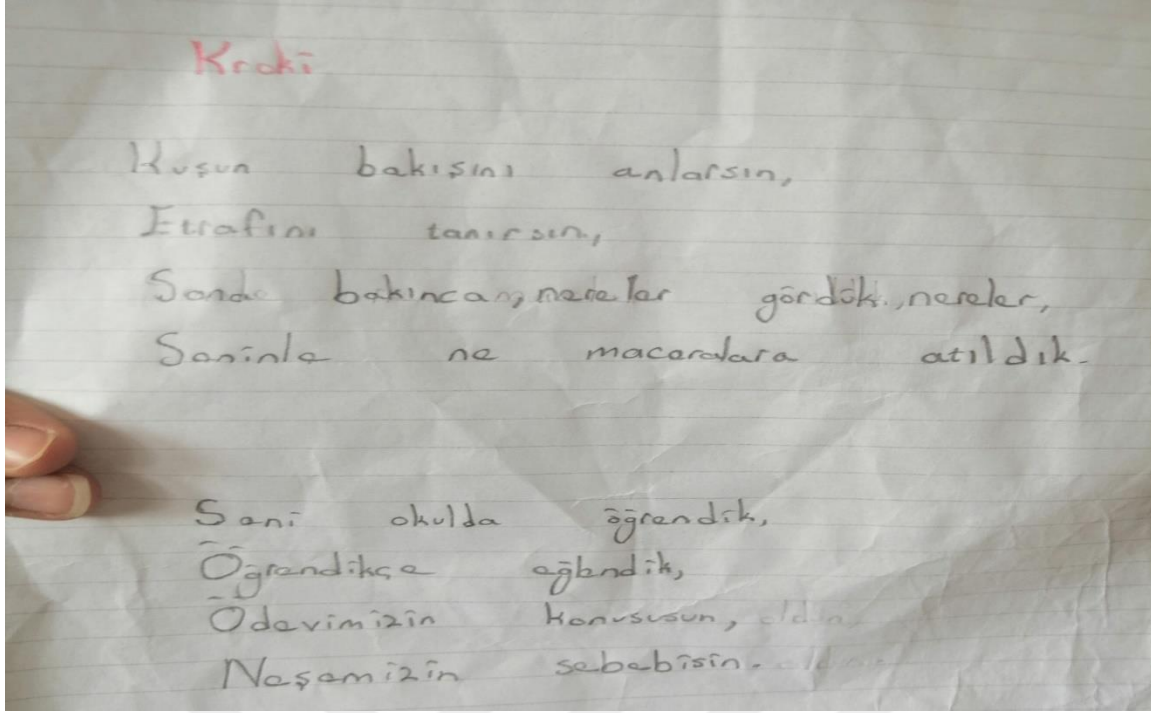
“SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.”



“SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.”







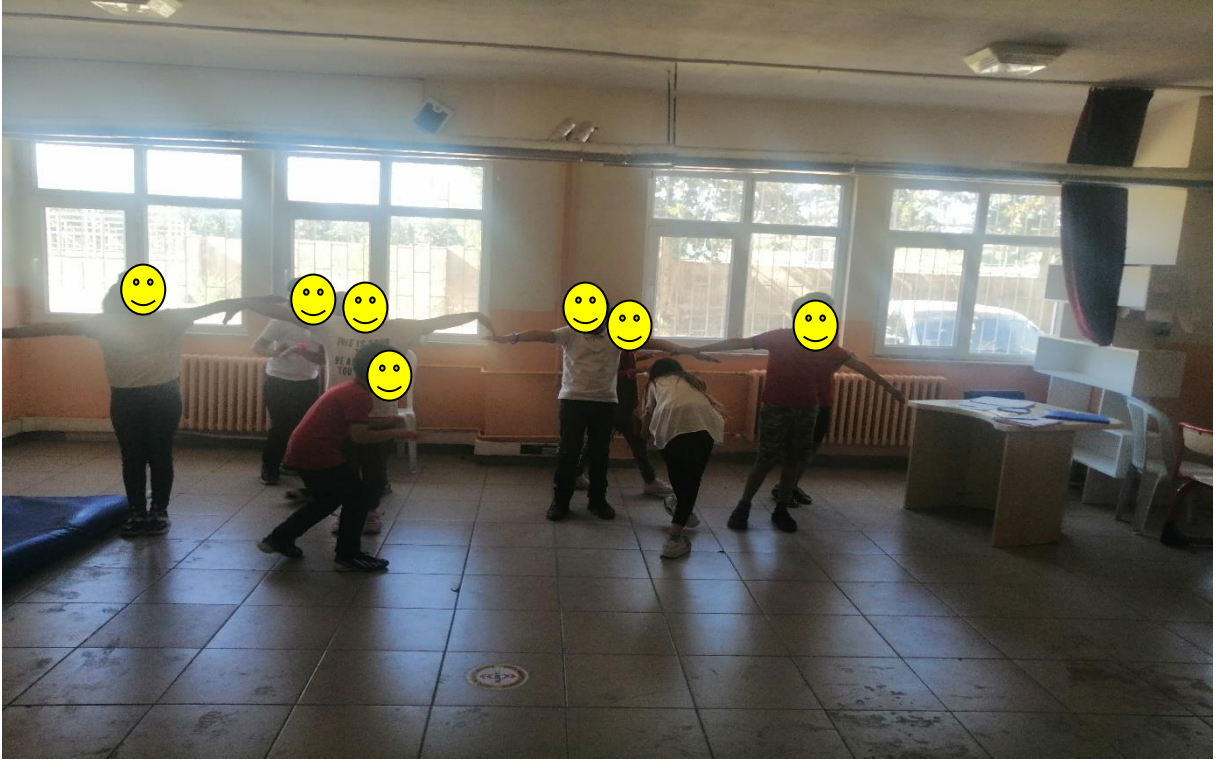
“SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.”







“SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.”





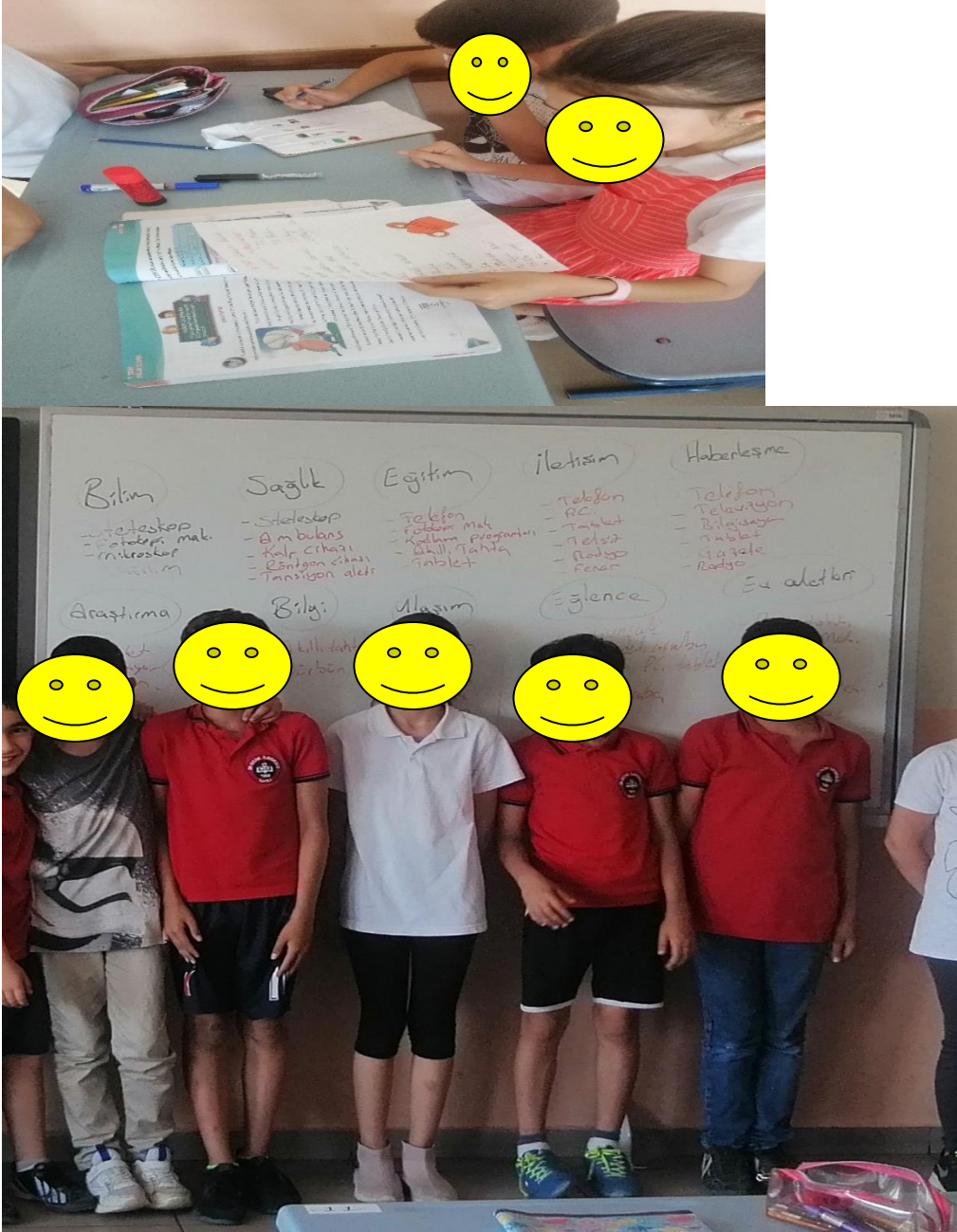


“SB.4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.”

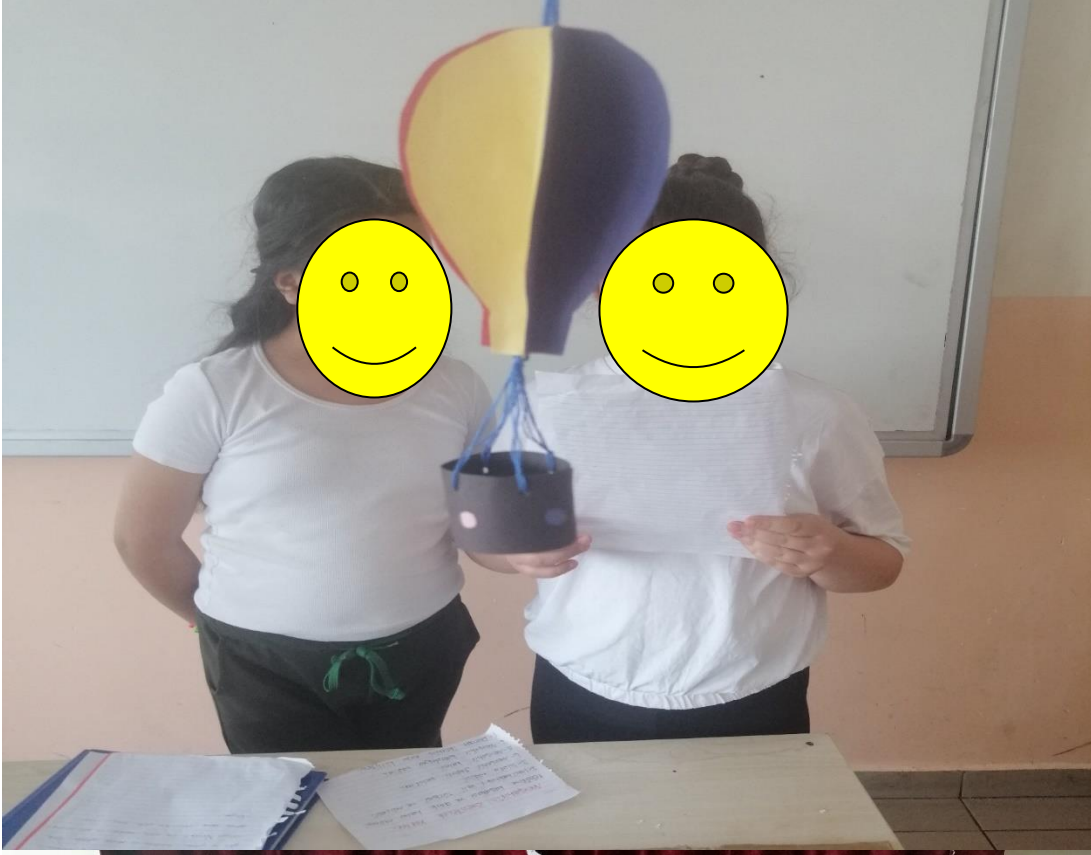




“SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.”

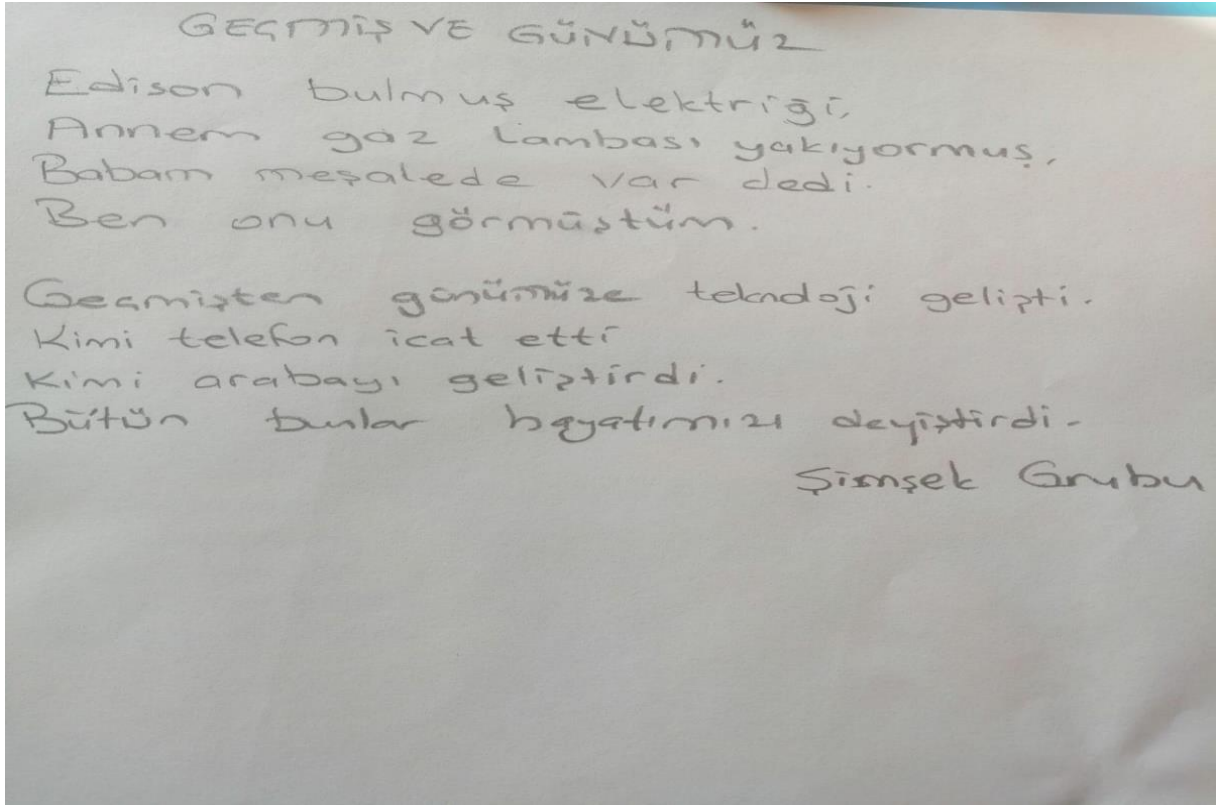


“SB.4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır.”



“SB.4.4.3. Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.”





“SB.4.4.4. Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.”





“SB.4.4.5. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.”









SÜREÇ SONUNDA YAPILAN SERGİDEN ÖRNEK FOTOĞRAFLAR









Ek 19: Uzman Görüşleri Dokümanları