

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**OTANTİK BİR UZAKTAN ÖĞRENME
SİSTEMİNİN ÖĞRENMEYE ETKİSİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Yeşim BOZKURT

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya Fatih İNEÇ

Erzincan/2021

TEZ BİLDİRİMİ

“Otantik Bir Uzaktan Öğrenme Sisteminin Öğrenmeye Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezim tarafımda intihal programı ile incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim.

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim. 31/08/2021

Yeşim BOZKURT

OTANTİK BİR UZAKTAN ÖĞRENME SİSTEMİNİN ÖĞRENMEYE ETKİSİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yeşim BOZKURT

**Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim
Dalı**

Yüksek Lisans Tezi, Ağustos 2021

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya Fatih İNEÇ

ÖZET

Bu araştırma sekizinci sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi kapsamında yer alan “Milli Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm!” ünitesinin otantik öğrenme stratejisiyle oluşturulmuş otantik bir uzaktan öğrenme sistemiyle aktarımının öğrencilerin akademik başarılarına, derse karşı tutumlarına ve tarihsel empati yapabilme becerilerine etkisi ile bu sürece yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Otantik bir uzaktan öğrenme ortamının oluşturulabilmesi için İneç (2012) tarafından ADDIE (Analyze, Design, Development, Implementation, Evaluation) öğretim tasarımı modeliyle geliştirilen Seyyah isimli bir uygulama kullanılmıştır. Seyyah, bu çalışma için geliştirilerek otantik öğrenme stratejisine uygun bir hale getirilmiştir. Bu çerçevede sunulacak Millî Mücadele dönemi ise senaryo tabanlı ve kanıt temelli öğrenmeye göre tasarlanmıştır. Oluşturulan senaryolar, kanıtların kullanıldığı kurgular üzerinden çoklu ortam öğelerine dönüştürülmüş ve Seyyah’ın dinamik haritasındaki ikonlara konumlandırılmıştır. Seyyah, böylece bir coğrafi medya (geo-medya) uygulamasına dönüştürülmüştür.

Çalışma, otantik öğrenme stratejisine sahip bir uzaktan öğrenme sisteminin ilk kez uygulanması ve pandemi sürecinden etkilenmeyen deneysel bir sürece sahip

olması nedenleriyle önemli görülmektedir. Ayrıca sekizinci sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde otantik öğrenme stratejisinin kullanıldığı başka bir çalışma bulunmamaktadır.

Araştırmada nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanılarak karma yöntemle tasarlandığı iç içe karma desen tercih edilmiştir. Nicel veri elde edebilmek için yarı deneysel model kullanılmıştır. Bu doğrultuda basit tesadüfi örnekleme ile Erzincan il merkezinde bulunan bir devlet okulu belirlenmiş ve çalışma grupları rastgele atanmıştır. Kontrol grubunda 24, deney grubunda ise 30 öğrenci yer almıştır. COVID-19 pandemi döneminde gerçekleştirilen deneysel süreçte Seyyah'a erişim internet üzerinden sağlanmıştır. Deney grubu öğrencileri Seyyah'a tanımlanmış ve kendilerine verilen benzersiz kullanıcı adı ve şifreler ile sisteme erişmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarını tespit etmek için Altıkulaç (2014) tarafından geliştirilen T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Akademik Başarı Testi, derse karşı tutumlarını belirleyebilmek için Yeşiltaş & Yılmaz (2015) tarafından geliştirilen T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, tarihsel empati yapabilme becerilerini ölçmek için ise Çalışkan & Demir (2019) tarafından geliştirilen Tarihsel Empati Ölçeği çevrimiçi formatlara dönüştürülerek ön test ve son test olarak gruplara uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS v.25 veri analiz programı kullanılarak bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir.

Temel bir nitel araştırma olarak tasarlanan çalışmada deney grubu öğrencilerine altı adet yarı yapılandırılmış soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri içerik analizi, tutum ve empati yapabilme becerilerine ilişkin görüşleri ise betimsel analiz ile değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları, derse karşı tutumları ve tarihsel empati yapabilme becerileri kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir fark göstermiştir. Nitel verilerden elde edilen sonuçlar ise deney grubu öğrencilerinin EBA gibi geleneksel uzaktan öğretim araçlarının zayıf yönleri nedeniyle Seyyah'ı tercih ettiklerini; bu uygulamayı beğenerek faydalı, eğlenceli, pratik ve hızlı bulduklarını ortaya

koymaktadır. Ayrıca uygulamanın başka derslerde ve ünitelerde de uygulanmasını istedikleri anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafi bilgi sistemleri, Coğrafi medya, Otantik öğrenme, Uzaktan eğitim, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük.



AN INVESTIGATION OF THE EFFECT OF AN AUTHENTIC DISTANCE LEARNING SYSTEM ON LEARNING IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Yeşim BOZKURT

**Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Social Sciences Department of
Turkish and Social Studies Education, Social Studies Education Department**

Master Thesis, August 2021

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ

ABSTRACT

This research aims to determine the effects of students' academic achievement, attitudes towards the course and their skills to make historical empathy and their views with an authentic distance learning system created with the authentic learning strategy of the 8th grade Unit "A National Epic: Either Independence or Death!" is included in the T.R. History of Revolution and Kemalism course.

It has been used an application by the name of Seyyah developed by İneç (2012) with ADDIE (Analyze, Design, Development, Implementation, Evaluation) instructional design model in order that it has been created an authentic distance learning environment. Seyyah has been improved for this study and predisposed to the authentic learning strategy. Within this scope, the national struggle period to be presented has been designed considering scenario-based and evidence-based learning. The scenarios built has been transformed into multimedia elements through fictions using evidence and placed on the icons on the dynamic map of Seyyah. In this way, Seyyah has been turned into a geo-media application.

The study is considered important because it is the first time that a distance learning system with an authentic learning strategy is implemented and has an experimental process that is not affected by the pandemic process. Along with these, there is no study in which the authentic learning strategy is used in the 8th grade T.R. History of Revolution and Kemalism course.

In this research, embedded mixed design which was designed with mixed-method by using qualitative and quantitative data collection methods together was

employed. A quasi-experimental model was used to adopt quantitative data. Accordingly, a public school located in the city center of Erzincan was determined by simple random sampling and the study groups were randomly assigned. There were 24 students in the control group and 30 students in the experimental group. In the experimental process that was carried out during the pandemic period, accessing to the Seyyah application was enabled through the internet. Experimental group students were registered to the Seyyah and logged into the system with the unique username and password given to them. To determine the academic success of the students in the experimental and control groups, The T.R. History of Revolution and Kemalism Course Academic Achievement Test developed by Altıkulaç (2014), to determine their attitudes towards the course, the Attitude Scale towards the T.R. History of Revolution and Kemalism Course developed by Yeşiltaş & Yılmaz (2015), and to measure their ability to empathize with history, The Historical Empathy Scale developed by Çalışkan & Demir (2019) was converted into an online format and applied. The data obtained from the scales were analyzed with the independent groups t-test using the SPSS v.25 program.

In the study, which had been designed as a basic qualitative research, six semi-structured questions were asked to the experimental group students. When the students' views on the process were evaluated with content analysis, their skills of the attitudes and empathy were evaluated with descriptive analysis.

The academic achievement, attitudes towards the lesson and the ability to make historical empathy of the experimental group students showed a significant difference compared to the control group students according to the results obtained from the quantitative dimension of this study. The results obtained from the qualitative data reveal that the experimental group students would rather the application of “Seyyah” than the traditional distance education tools such as EBA, and they liked this application and found it useful, fun, practical and fast. In addition to this, it is understood that they want the application to be applied in other courses and units.

Keywords: Geographical information systems, Geographical media, Authentic learning, Distance learning, T.R. History of Revolution and Kemalism course.

ÖN SÖZ

İçinde bulunduğumuz çağın bilgi ve teknolojiye odaklanması her alanda olduğu gibi eğitim sürecinde teknoloji kullanımını hızlandırmaktadır. COVID-19 pandemisi de teknoloji kullanımını artırarak eğitim faaliyetlerinin tabiatını değiştirmektedir. Ayrıca öğrenme süreçlerinde öğrenci merkezli stratejilerin uzmanlar tarafından tercih edilmesi, teknoloji temelli öğrenme süreçlerinin bu yönde geliştirilmesini sağlamaktadır. Tespit edilen bu faktörler, araştırma probleminin temelini oluştururken, bu doğrultuda otantik bir uzaktan öğrenme sisteminin geliştirilmesini ve öğrenenlere pandemi döneminde sunulmasını sağlamıştır. Böylece öğrenenlerin akademik başarıları, derse karşı tutumları ve tarihsel empati yapabilme becerileri karma yöntemlerle araştırılmıştır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında birçok kişinin katkısı bulunmaktadır. Öncelikle tezimin her aşamasında desteğini ve bilgisini esirgemeyen çok kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya Fatih İNEÇ'e şükranlarımı sunarım. Çoklu ortam öğelerinin tasarımıyla her zaman yanımda olan İsmail Hakkı BOZKURT'a, çoklu ortam öğelerinin alt yapı müziğinin gerçekleştirilmesinde desteklerini esirgemeyen Burhan ve Burak KILINÇ'a müteşekkirim. Ayrıca çoklu ortam öğelerinin tasarımıyla rol olarak sürece destek olan ismini sayamayacağım gizli kahramanlarıma ve dostlarıma gönülden teşekkürü borç bilirim.

Son olarak maddi ve manevi her zaman yanımda olan ve beni her koşulda destekleyen sevgili aileme minnettar olduğumu ifade etmek isterim.

Yeşim BOZKURT

Erzincan – 2021

İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ	I
ÖZET	II
ABSTRACT.....	V
ÖN SÖZ	VII
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLolar LİSTESİ	XII
GRAFİK LİSTESİ.....	XIV
KISALTMALAR	XV
1. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Problem Cümlesi.....	4
1.7. Alt Problemler.....	5
1.8. Tanımlar	5
2. BÖLÜM	6
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. Otantik Öğrenme	6
2.2. Otantik Öğrenmenin Temel Özellikleri	9
2.3. Otantik Görevler ve Özellikleri.....	11
2.4. Otantik Öğrenmeyi Gerçekleştirmek İçin Kullanılan Yöntem ve Teknikler ..	12
2.4.1. Probleme Dayalı Öğrenme	13
2.4.2. Proje Temelli Öğrenme	13
2.4.3. İş Birliğine Dayalı Öğrenme	14
2.4.4. Olaya Dayalı Öğrenme	15
2.4.5. Durumlu Öğrenme.....	15
2.4.6. Bilişsel Çıraklık.....	16

2.4.7. Senaryo Temelli Öğrenme.....	16
2.4.8. Kanıt Temelli Öğrenme.....	17
2.4.9. Araştırmaya Dayalı Öğrenme.....	17
2.5. Otantik Öğrenmenin Bileşenleri	18
2.5.1. Otantik Bağlam.....	18
2.5.2. Otantik Etkinlik	18
2.5.3. Uzman Performansı	19
2.5.4. Çoklu Bakış Açısı ve Roller	20
2.5.5. İş Birliği.....	21
2.5.6. Yansıtma.....	21
2.5.7. Açıkça Dile Getirme.....	22
2.5.8. Birebir Yetiştirme ve Yapılandırılmış Destek.....	23
2.5.9. Otantik Değerlendirme	24
2.6. İlgili Yayın ve Çalışmalar	25
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	25
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	40
3. BÖLÜM	45
YÖNTEM	45
3.1. Araştırma Deseni.....	45
3.2. Çalışma Grubu	46
3.3. Veri Toplama Araçları	46
3.3.1. Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Akademik Başarı Testi.....	47
3.3.2. Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	47
3.3.3. Tarihsel Empati Ölçeği.....	48
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu	48
3.3.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	49
4. Materyal	49
4.1. Materyalin Tasarımı	49
Aşama 1: Analiz	50
Aşama 2: Tasarım.....	50
Aşama 3: Geliştirme	50

Aşama 4: Uygulama	50
Aşama 5: Değerlendirme	51
4.2. Materyalin (Seyyah'ın) Hazırlanma Sürecinde Araştırmacının Rolü	51
4.3. Öğretim Materyalinin (Seyyah'ın) Kullanımı	53
5. Verilerin Toplanması	55
5.1. Deney Grubu	56
5.2. Kontrol Grubu	58
5.3. Öğrencilere İlişkin Bilgiler	58
6. Verilerin Analizi.....	59
6.1. Nicel Verilerin Analizi	59
6.2. Nitel Verilerin Analizi.....	59
4. BÖLÜM	61
BULGULAR.....	61
4.1. Nicel Verilere Ait Bulgular	61
4.1.1. Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminin (Seyyah'ın) öğrencilerin akademik başarılarına etkisi nedir? Alt problemine ait bulgular:	61
4.1.2. Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminin (Seyyah'ın) öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisi nedir? Alt problemine ait bulgular:	62
a) Sevgi Alt Boyutu.....	63
b) İlgi Alt Boyutu.....	64
c) Önem Alt Boyutu	64
4.1.3. Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminin (Seyyah'ın) öğrencilerin tarihsel empati becerilerine etkisi nedir? Alt problemine ait bulgular:	65
4.2. Nitel Verilere Ait Bulgular.....	68
4.2.1. “Otantik bir uzaktan öğrenme sistemi ile öğrenmeye ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?” Alt problemine ilişkin bulgular.....	68
a) Öğrencilerin Seyyah ile otantik öğrenmeye ilişkin görüşleri	68
b) Öğrencilerin Seyyah ile derse karşı tutumlarına ilişkin görüşleri	71
c) Öğrencilerin Seyyah ile tarihsel empati yapabilme becerilerine ilişkin görüşleri	74
d) Öğrencilerin Otantik Bir Uzaktan Öğrenme Sistemi olan Seyyah Uygulamasına İlişkin Görüşleri	76
e) Öğrencilerin Seyyah ile Geleneksel Uzaktan Eğitim Sistemlerinin (EBA) Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşleri	79

5. BÖLÜM	85
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	85
5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar.....	85
5.1.1. Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminin (Seyyah) öğrencilerin akademik başarılarına etki düzeyi nedir? Alt problemine ait sonuçlar ve tartışmalar	85
5.1.2. Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminin (Seyyah) öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisi nedir? Alt problemine ait sonuçlar ve tartışmalar	86
5.1.3. Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminin (Seyyah) öğrencilerin tarihsel empati becerilerine etkisi nedir? Alt problemine ait sonuçlar ve tartışmalar.....	88
5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	89
5.2.1. “Otantik bir uzaktan öğrenme sistemi (Seyyah) ile otantik öğrenmeye ilişkin görüşleriniz nelerdir?” Alt problemine ait sonuçlar ve tartışmalar	89
5.2.2. “Otantik bir uzaktan öğrenme sistemi (Seyyah) ile yürütülen derse karşın tutumunuza ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ait sonuçlar ve tartışmalar	90
5.2.3. “Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminde (Seyyah) yürütülen ders ile tarihsel empati yapabilme becerinize ilişkin görüşleriniz nelerdir?” alt problemine ait sonuçlar ve tartışmalar.....	90
5.2.4. “Otantik bir uzaktan öğrenme sistemine (Seyyah’a) ilişkin görüşleriniz nelerdir?” alt problemine ait sonuçlar ve tartışmalar	91
5.2.5. “Otantik bir uzaktan öğrenme sistemi (Seyyah) ile geleneksel eğitim sistemlerinin (EBA) ilişkin görüşleriniz nelerdir?” alt problemine ait sonuçlar ve tartışmalar	91
5.2.6. “Sürece ilişkin diğer görüşleriniz nelerdir?” alt problemine ait sonuçlar ve tartışmalar	92
5.3. Öneriler	92
KAYNAKÇA.....	94
EKLER	107

TABLOLAR LİSTESİ

		Sayfa No
Tablo 1	Öğrencilere ilişkin bilgiler	58
Tablo 2	Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin TCİTADABT ön-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonucu	61
Tablo 3	Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin TCİTADABT son-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonucu	62
Tablo 4	Deney ve kontrol gruplarının TCİTADYTÖ, sevgi alt boyutundan elde edilen ön-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonucu	63
Tablo 5	Deney ve kontrol gruplarının TCİTADYTÖ, sevgi alt boyutundan elde edilen son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonucu	63
Tablo 6	Deney ve kontrol gruplarının TCİTADYTÖ, ilgi alt boyutundan elde edilen ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonucu	64
Tablo 7	Deney ve kontrol gruplarının TCİTADYTÖ, ilgi alt boyutundan elde edilen son-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonucu	64
Tablo 8	Deney ve kontrol gruplarının TCİTADYTÖ, önem alt boyutundan elde edilen ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonucu	64
Tablo 9	Deney ve kontrol gruplarının TCİTADYTÖ, önem alt boyutundan elde edilen son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonucu	65
Tablo 10	Deney ve kontrol gruplarının TEÖ, bilişsel empati alt boyutundan elde edilen ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonucu	66
Tablo 11	Deney ve kontrol gruplarının TEÖ bilişsel empati alt boyutundan elde edilen son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonucu	66
Tablo 12	Deney ve kontrol gruplarının TEÖ duyuşsal empati alt boyutundan elde edilen ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonucu	67

Tablo 13	Deney ve kontrol gruplarının TEÖ duyuşsal empati alt boyutundan elde edilen son-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonucu	67
Tablo 14	Seyyah ile otantik öğrenmeye ilişkin öğrenci görüşleri	68
Tablo 15	Seyyah ile derse karşı tutumlarına ilişkin öğrenci görüşleri	72
Tablo 16	Seyyah ile tarihsel empati yapabilme becerilerine ilişkin öğrenci görüşleri	74
Tablo 17	Seyyah uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri	76
Tablo 18	Seyyah ile geleneksel uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasına ilişkin öğrenci görüşleri	79
Tablo 19	Sürece ilişkin öğrencilerin diğer görüşleri	82

GRAFİK LİSTESİ

		Sayfa No
Grafik 1	Seyyah	53
Grafik 2	Seyyah (Navigasyon Penceresi Açık)	54



KISALTMALAR

TCİTADABT	: T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Akademik Başarı Testi
TCİTADYTÖ	: T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
TEÖ	: Tarihsel Empati Ölçeği

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada yer alan tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

21. yüzyılda bilgidaki artış, var olan her şeyin hızlı bir şekilde değişimini ve gelişimini sağlarken buna toplumlar da sosyolojik açıdan uyum sağlamaktadır. Bu süreçte toplumların yapı taşı bireyler eğitim süreçleriyle entegre olmaktadır. Nitekim bu değişim ve gelişimden etkilenen en öncelikli alanlardan biri de eğitim öğretim sektörüdür. Bu doğrultuda bilgiyi anlamsız bir şekilde zihninde depolayan öğrenci modeli yerini sorgulayan, araştıran, problem çözen, akıl yürüten, iletişim kurabilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen çok yönlü bir öğrenci modeline bırakmıştır.¹

Öğrenenlerin çok yönlü gelişim göstermelerinde ise öğrenme sürecinin çeşitli stratejilerle yapılandırılması ön plana çıkmaktadır. Böylece öğrenme süreci öğrenme stratejileri ile planlanmakta ve geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşarak öğrenenlerin kendi öğrenme deneyimlerini oluşturduğu bir ortama dönüşmektedir. Kısacası öğrenme stratejileri öğrencilerin bu süreçte neyi nasıl öğrenebildiklerini belirlemelerine, verimli, kalıcı ve istenen düzeyde öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlamaktadır.² Bu desteği sağlayan stratejilerden biri de otantik öğrenme stratejisidir. Otantik öğrenme öğrenenlere çeşitli problemler, etkinlikler ve görevler sunarak onları gerçek dünyaya hazırlayan bir öğrenme stratejisidir.³ Bu strateji doğal ortamlarda yaparak yaşayarak öğrenmeyi, keşfetmeyi, sorgulayarak araştırma yapmayı ve bu

¹ Meltem Duran, *Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesi Kavramsal Anlama Düzeyi ve Bazı Öğrenme Çıktıları Üzerine Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2014, s. 1.

² Elif Esra Kulakaç, *Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Motivasyonları ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Sakarya İli Örneği*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2020, s. 23.

³ Mustafa Bektaş & Mehmet Barış Horzum, *Otantik Öğrenme*, B. Ata, M. Bektaş & M. B. Horzum (Ed.), Eğitim ve Otantik Öğrenme, (1–48), Ankara, 2019.

doğrultuda gerçek hayattan somut yaşantılar elde etmeyi gerektiren bir süreç olduğundan; etkili ve verimli bir öğrenme için oldukça büyük önem taşımaktadır.⁴

Bu araştırma ise sekizinci sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yer alan “Milli Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm!” ünitesinin otantik öğrenme stratejisiyle uzaktan eğitimle kavratılmasını hedeflemiştir. Bu strateji ve yöntemin tercih edilmesinde T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde soyut kavramların bulunması, öğrenenlerin zihninde sürecin canlandırılmasının zorlaşması yer almaktadır.⁵ Ayrıca otantik öğrenme stratejisiyle öğrenenlere gerçek hayat ile bağlam kurulabilen bir öğrenme ortamı (otantik bağlam) sunulduğundan, öğrenenler öğrendiklerini günlük hayata aktarabilmekte, uygulamalar yapabilmekte, soyut olan şeyleri somutlaştırabilmektedir.⁶ Bu durumdan hareketle seçilen ünitenin, senaryolarla ve türkülerle desteklenerek, otantik bir uzaktan öğrenme sistemi olan Seyyah aracılığıyla öğrenenlere aktarılması amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma sekizinci sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi kapsamında yer alan “Milli Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm!” ünitesinin otantik öğrenme stratejisiyle oluşturulmuş otantik bir uzaktan öğrenme sistemiyle aktarımının, öğrencilerin akademik başarılarına, derse karşı tutumlarına ve tarihsel empati yapabilme becerilerine etkisi ile sisteme yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında temel beceriler yer almamasına rağmen, deneysel süreçte öğrencilerin tarihsel empati yapabilme becerilerinin otantik öğrenme stratejisiyle incelenmesi de hedeflenmiştir.

⁴ H. Gamze Hastürk & Alev Çetin, *Öğretmen Adaylarının Otantik Öğrenme Yaklaşımı ile İlgili Görüşleri: Çevre Eğitimi*, İ. Dökme, S. Benzer (Ed.), Fen Eğitimi Araştırmalarında Güncel Bakış, (129–144), Ankara, 2020, s. 131-132.

⁵ Sinan Alkan, *İlköğretim 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2009, s. 36.

⁶ Ramazan Yıldırım, *Otantik Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanması: Bir Karma Yöntem Araştırması*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2020, s. 188.

Bunun yanında geliştirilen bu sisteme ilişkin öğrenci görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bütün dünyayı etkisi altına alan COVID-19 pandemisinde, insanların yaşantısını derinden etkilemiştir. Salgının artması ve okulların kapanması ile dünyanın genelinde uzaktan eğitime geçilmiştir. MEB bu süreci yürütebilmek için EBA (Eğitim Bilişim Ağı)'nı tercih etmiş ve dijital bir eğitim platformu olarak uzaktan eğitim sürecinde kullanmıştır.⁷

EBA, öğretmenlerin doğrudan ders aktarımı yapmasını sağlayan ve içeriğinde çeşitli materyaller bulunduran bir sistem olarak kullanılmaktadır. EBA'da öğrenme etkinlikleri Zoom gibi yabancı ders aktarım sistemleri⁸ üzerinden yapılandırılmacı anlayışa uygun bir öğrenme stratejisiyle gerçekleştirilmemektedir. Bu durum öğrencilerin merkezde yer almadığı, bilginin bilişsel süreçlerde yapılandırılmadığı; kısacası anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmediği bir sürece karşılık gelmektedir. Söz konusu bu durumun aşılmasında ise gerçek hayat bağlamında öğrencilerin merkezde ve aktif olduğu öğrenme stratejilerine başvurulmalıdır. Bu doğrultuda geliştirilen ve otantik bir uzaktan öğrenme sistemi olan Seyyah (v.2 Otantik) uygulaması ise web tabanlı bir coğrafi bilgi sistemleri uygulaması olarak tanımlanmaktadır.⁹ Seyyah, pandemi döneminde öğrencilerin akademik başarılarını, derse karşı tutumlarını ve tarihsel empati yapabilme becerilerini geliştirmek için tasarlanmıştır. Bu nedenle araştırma, otantik bir öğrenme stratejisine sahip olan uzaktan bir öğrenme sisteminin ilk kez uygulanması ve pandemi sürecinden etkilenmeyen deneysel bir sürece sahip olması bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca sekizinci sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi kapsamında otantik öğrenme stratejisine başvuru her hangi bir çalışmaya da rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma, sekizinci sınıf T.C. İnkılap

⁷ Mahmut Özer, "Educational Policy Actions by the Ministry of National Education in the Times of COVID-19", *Kastamonu Education Journal*, 28 (3), 2020, s. 1124-1129.

⁸ Zekeriya Fatih İneç, *Sosyal Bilimlerde Uzaktan Eğitim Çalışmalarının Ders Aktarım Sistemleri Açısından Analizi*, Yeşiltaş, E. (Ed.), Sosyal Bilimlere Uzaktan Eğitimde Bakış (93-124), Ankara, 2020, s. 120-122.

⁹ Zekeriya Fatih İneç, *Sosyal Bilgiler Eğitiminde İnternet Tabanlı CBS Uygulaması*, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2012.

Tarihi ve Atatürkçülük dersi kapsamında otantik öğrenme ile gerçekleştirilen ilk çalışmadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Sistemin çevrimiçi olması dolayısıyla araştırmanın pandemi sürecinden etkilenmeyeceği,
2. Araştırmanın uygulanmasında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kontrol altına alınamayan dış faktörlerden eşit düzeyde etkilendikleri,
3. Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına objektif ve samimi cevaplar verdikleri,
4. Araştırmada yer alan öğrencilerin bilgisayar kullanma becerilerinin yeterli düzeyde olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2020–2021 eğitim öğretim yılı,
2. Sekizinci sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi “Milli Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm!” ünitesi,
3. Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı sekizinci sınıf öğrenci grubundan elde edilen veriler,
4. Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yedi hafta boyunca uygulanması ile sınırlıdır.

1.6. Problem Cümlesi

Araştırmanın temel problem cümlesi şu şekildedir:

Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminin (Seyyah) öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına, tarihsel empati becerilerine etkisi nasıldır? Ayrıca öğrencilerin otantik bir uzaktan öğrenme sistemi ile öğrenmeye ilişkin görüşleri nelerdir?

1.7. Alt Problemler

1. Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminin (Seyyah'ın), öğrencilerin akademik başarılarına etkisi nedir?
2. Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminin (Seyyah'ın), öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisi nedir?
3. Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminin (Seyyah'ın), öğrencilerin tarihsel empati becerilerine etkisi nedir?
4. Otantik bir uzaktan öğrenme sistemi (Seyyah'ın) ile öğrenmeye ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

1.8. Tanımlar

Otantik: Aslına uygun ve eskiden beri sahip olduğu özellikleri sürdüren.¹⁰

Otantik Öğrenme: Karmaşık, sıra dışı, öğrenci merkezli ve öğrencilerin sosyal katılımını sağlayan, ilgi çekici ve gerçek hayatla ilişkili olan otantik görevlerden oluşan öğrenmedir.¹¹

Uzaktan Eğitim: Öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimidir.¹²

Öğretim Tasarımı: Eğitim sürecinde tutarlı ve güvenilir programlar geliştirilebilmesi için gerekli olan sistemlerdir.¹³

¹⁰ Bektaş & Horzum, 2019, s. 11.

¹¹ Marcy Perkins Driscoll, *Psychology of Learning for Instruction*. Boston, MA: Allynand Bacon, 1994.

¹² Türk Dil Kurumu [TDK], *Uzaktan Eğitim*, Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü, 2020. <https://sozluk.tdk.gov.tr> (05.01.2021)

¹³ Kent L. Gustafson & Robert Maribe Branch, *What is instructional design?* İçinde: R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Edt.), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (4. Baskı.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall, 2007, s.1.

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yapılan literatür taraması doğrultusunda araştırmanın kuramsal çerçevesi belirtilmiştir.

2.1. Otantik Öğrenme

Yaşadığımız dönem bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır. Bilgi toplumu olabilmek için ise bilgiyi anlamlı halde kullanabilen ve üretebilen bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda bilgi kümelerini sentezleyerek yeni bilgiler elde eden ve gerçek hayatta kullanabilen, yeni olaylara ve durumlara adapte olabilen, karşılaşılan problemlere çözüm üretebilen bireylere olan ihtiyacın arttığı görülmektedir.¹⁴ Çağa ayak uydurabilen bireylerin yetiştirilmesinde ise öğrenme sürecinin stratejilerle planlanması gerekmektedir.

Öğrenme stratejileri öğrenenin öğrenme süresince etkin rol üstlenerek kendi tecrübeleri yoluyla, öğrenme sürecini daha etkin, eğlenceli ve kolay kılmaktadır.¹⁵ Öğrenenler bu sayede bilgiyi seçme, anlamlı hale getirme ve davranışa dönüştürme yöntemlerini belirlemektedir.¹⁶

Günümüzde sınıf ortamının dışına taşan eğitim süreci öğrencilerin aktif olabilecekleri, yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri ve sınıf dışı ortamlarında uygulamalara dahil edildiği bir öğrenme ortamı oluşturulacağını düşündürmektedir. Bu durum ise ancak otantik öğrenme ile mümkündür. Çağın gereksinimlerine uygun şekilde öğrencilere kavratılması öngörülen becerilerin geliştirilmesine zemin

¹⁴ Meryem Nur Aydede, *İlköğretim Altıncı Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Aktif Öğrenme Yaklaşımını Kullanmanın Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılık Üzerine Etkisi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2006, s. 1.

¹⁵ Emel Uyar Uslan, *Öğrenme Stratejileri Kullanımının İngilizce Dilbilgisi Başarısı Üzerindeki Etkiliği*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2006, s. 14.

¹⁶ Tuba Şahin Yanpar, “İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Benlik Kavramı, Ders İçi Öğrenme ve Ders Dışı Çalışma Yolları ile Başarı İlişkisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 10, 1994, s. 43-48.

hazırlamak ve onlara yardımcı olabilmek için eğitimcilerin otantik öğrenme stratejisine gerekli hassasiyeti göstermeleri gerekmektedir.¹⁷

Otantik öğrenme kavramının tabiatını anlayabilmek için ilk olarak *otantik* kelimesini incelemek gerekmektedir. Türk Dil Kurumu güncel sözlüğe göre otantik kavramı “*eskiden beri mevcut olan özelliklerini taşıyan, orijinal*” olarak tanımlanmaktadır.¹⁸ Bektaş & Horzum ise otantik kavramını “*aslına uygun ve eskiden beri sahip olduğu özellikleri sürdüren*” olarak ifade etmiştir.¹⁹ Bir sıfat olarak kullanılan ve dilimize Fransızcadan geçen *authentique* kelimesi²⁰ günlük hayatta kültür, hayat tarzı, giysi, aksesuar, folklor, müzik, sanat, ortam, kafe, mağaza, ürün, yiyecek gibi birçok alanda kullanılmaktadır.²¹

Öğrenme sürecinde ise otantik kelimesi ile bağlantı kurulurken otantik öğrenme tabiri kullanılır.²² Otantik öğrenme kavramı öğretim sürecinde yeni kullanılan bir strateji kavramı olmamakla birlikte özünde usta-çırak ilişkisini barındırmaktadır.²³ Bu sebeple literatürde otantik öğrenmenin farklı tanımları bulunmaktadır. Yapılan tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Driscoll, otantik öğrenmeyi karmaşık, sıra dışı, öğrenci merkezli ve öğrencilerin sosyal katılımını sağlayan, ilgi çekici ve gerçek hayatla ilişkili olan otantik görevlerden oluşan öğrenme olarak tanımlamaktadır.²⁴

Lombardi otantik öğrenme için “*genellikle sanal uygulama topluluklarını, örnek olay çalışmalarını ve rol oynama tekniklerini kullanarak gerçek dünya, karışık problemler ve bunların çözümlerine odaklanmıştır ve öğrenme ortamları doğası gereği çok disiplinlidir*”²⁵ ifadelerini kullanırken bunun yanında Downes ise “*otantik*

¹⁷ Young Hoan Cho, Imelda Santos Caleon & Manu Kapur (Edt.), *Authentic Problem Solving and Learning in the 21st Century: Perspectives from Singapore and Beyond*, Singapore, 2015.

¹⁸ Türk Dil Kurumu [TDK], *Otantik*, 2020. <https://sozluk.tdk.gov.tr> (20.08.2020)

¹⁹ Bektaş & Horzum, 2019, s. 11.

²⁰ Türk Dil Kurumu [TDK], *Otantik*, 2020.

²¹ Bektaş & Horzum, 2019, s. 11.

²² Zekeriya Fatih İneç, *Otantik Öğrenme*, Kozikoğlu, İ. (Ed.), Eğitimde Güncel Yaklaşımlar, (17-36), Ankara Pegem Akademi, 2020, s. 17.

²³ Marilyn M. Lombardi, *Authentic Learning for the 21st Century An Overview*. *Educause*, 2007, s. 6.

²⁴ Driscoll, 1994.

²⁵ Lombardi, 2007, s. 2.

öğrenme gerçek dünya uygulamalarına ve disiplinlerine benzemelidir: yönetilen bir şehir, inşa edilen bir ev, uçan bir uçak gibi... ” ifadelerini kullanmıştır.²⁶

Donovan, Bransford ve Pellegrino’ya göre otantik öğrenme öğrenenlerin içinde bulunduğu gerçek dünyanın sorun ve problemlerini içeren etkinlikler ile öğrenenlerin kavramları özümsemesine, bilgi alışverişi yaparak bunları ilişkilendirerek öğrenmelerini sağlayan bir öğretim yaklaşımıdır.²⁷

Önger ise otantik öğrenmeyi “*gerçek yaşamla bağlantı kuran, bazı düşünme becerilerini içeren, yaparak yaşayarak öğrenmeyi mümkün kılan, araştırmalar ve projeler yapmasını sağlayan, öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına yardımcı olan ve tüm öğrenme yaklaşımlarını tek bir çatı altında toplayan bir öğrenme yaklaşımı*” olarak tanımlamaktadır.²⁸

Renzulli’ye göre otantik öğrenme öğrenenlerin içinde bulunduğu dünyanın gerçek sorun ve problemlerine çözüm bulabilmek için gerek duyulan temel bilgilerin, düşünme becerilerinin ve sosyal becerilerin uygulanması sürecini içerir.²⁹

Gömlüksiz & Kan otantik öğrenmeyi “*öğrencilerin gerçek yaşam problemleriyle karşılaştıkları ve çözümler ürettikleri ortam*” olarak tanımlamaktadır.³⁰

Cholewinski ise otantik öğrenme teriminin iki farklı anlamda kullanıldığını; bunlardan ilkinde öğrenene gerçek hayatı kavrayabilmek için hayatla ilgili mevcut olan gerçek objelerin kullanımını, ikincisinde ise yapılandırmacı öğretim stratejisini esas alan daha karmaşık bir anlam ve kullanım sağladığını ifade etmektedir.³¹ Bu tanımda

²⁶ Stephen Downes, *Emerging Technologies for Learning*, Coventry, U.K.: Becta, Nisan 24, 2007.

²⁷ M. Suzanne Donovan, John D. Bransford & James W. Pellegrino, *How People Learn: Bridging Research and Practice*, Washington, DC: National Academy Press, 1999, s. 31.

²⁸ Seda Önger, *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Otantik Öğrenme Yaklaşımı: Bir Eylem Araştırması*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2019, s. 30.

²⁹ Joseph S. Renzulli, *How to Develop an Authentic Enrichment Cluster*, National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs, CT, 1997. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED420954.pdf> (15.02.2021)

³⁰ Mehmet Nuri Gömlüksiz & Ayşe Ülkü Kan, “Mentor Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Kullanmadaki Yeterlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri” *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32, 2, 2013, s. 135–173.

³¹ Michael Cholewinski, “An Introduction to Constructivism and Authentic Activity”, *Journal of the School of Contemporary International Studies Nagoya University of Foreign Studies*, 5, 2009, s. 283–316.

bireyin karşılaştığı durumun ve problemin karmaşıklığının sınıf ortamına taşınmasıyla, kazanımların öğrenciye kavratılması açıklanmaktadır.

Herrington, Reeves ve Oliver otantik öğrenmeyi öğrenenlerin iş birliği yaparak kompleks, özgün ve gerçek hayat aktiviteleriyle gerçekleştirilen öğrenme deneyimleri olarak ifade etmişlerdir.³²

Genel itibarıyla literatür incelendiğinde otantik öğrenmeyi, ders sürecinde öğrenenlerin gerçek dünya ile bağlantı kurabilmelerine ve doğal olarak gerçek hayatın kendisine hazır hale gelmelerine fırsat sunan bir strateji olduğunu ifade etmek mümkündür.³³ Bununla birlikte otantik öğrenmenin merkezinde öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Öğretmen bir usta olarak öğrencileri bilişsel çıraklık yöntemiyle eğitmektedir. Öğretmen bir rol model olarak öğrencilerine iş birlikli çalışmayı ve elde edilen bilginin paylaşılmasını öğretmektedir. Böylece yaparak yaşayarak öğrenmenin yanı sıra öğrenmeyi öğrenme hedefine ulaşmak için çaba sarf etmelerine destek olmaktadır.

Otantik öğrenme sürecinin istenilen şekilde işleyip devam ettirilebilmesi için süreçte birtakım etkinlikler ve görevler bulunmalı ve bunlar otantik ölçümler aracılığıyla değerlendirilmelidir.

2.2. Otantik Öğrenmenin Temel Özellikleri

Otantik öğrenme, öğrencinin gerçek dünya problemlerine çözüm önerebilecek ve üretebilecek; bilgi, beceri ve donanımına sahip olmasını amaçlamaktadır.³⁴ Otantik öğrenme süreci, otantik görevlerle başlayarak, otantik etkinlikler ve değerlendirmelerle devam etmektedir. Otantik öğrenme sürecinde öğretmen öğrenciler için bir kılavuz iken, öğrenciler ise aktif birer katılımcı olarak rol almaktadır.

Callison ve Lamb, otantik öğrenme ortamının niteliklerini öğrenen odaklı olma, öğrenme ortamı dışında birçok referansa ulaşma, öğrenenin bilişsel çırak olması,

³² Jan Herrington, Thomas C. Reeves & Ron Oliver, “Guide to Authentic e-Learning”, Routledge, New York, 2010, s. 1.

³³ İneç, Otantik Öğrenme, 2020, s. 35.

³⁴ Bektaş & Horzum, 2019, s. 13.

gerçek bilgiler elde etmesi, yaşam boyu öğrenme, otantik değerlendirme ve iş birliği içinde faaliyet gösterme olarak sıralamaktadır.³⁵

Rule ise kırk beş makale üzerinden otantik öğrenmenin özelliklerini şu şekilde belirlemiştir.³⁶ Araştırmacının bu çalışmalardan elde ettiği tespitleri şunlardır:

- Etkinlikler, gerçek yaşam problemlerinin sınıf ortamında disiplinler arası yaklaşımlarla çözümüne odaklanmaktadır.
- Açık uçlu sorular vasıtasıyla öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir.
- Sosyal öğrenme bağlamında öğrenenlerin iş birliği yaparak toplumun ayrılmaz birer üyesi olduklarını hissettirmektedir.
- Öğrencilerin proje çalışmalarına dahil olması sorumluluk duygusunu geliştirmektedir.

Yine otantik öğrenmenin temel özellikleri Mims tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:³⁷

Otantik öğrenme;

- Otantik öğrenme gerçek hayat problemleriyle oluşturulmaktadır.
- Disiplinler arasıdır.
- Öğrenmeler okulun ve sınıfın dışındaki gerçek dünya ile iç içe ve ilişkilidir.
- Öğrenme sürecinde oluşturulan ürünün sınıf dışında izleyicilerle paylaşılmasını gerektirir.
- Öğrencilerin araştırma ve sorgulama yapmasını gerektirir.
- Öğrencilerin karmaşık görevlerde analiz, sentez, tasarlama, kurgulama ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerileri gibi zihinsel aktivitelerle meşgul olmalarına olanak sunmaktadır.

³⁵ Daniel Callison & Annette Lamb, “Key Words in Instruction: Authentic Learning”, *School Library Media Activities Monthly*, 21, 4, 2004, s. 34-39.

³⁶ Audrey C. Rule, “Editorial: The Components of Authentic Learning”, *Journal of Authentic Learning*, 3, 1, 2006, s. 1-10.

³⁷ Cliff Mims, “Authentic Learning: A Practical Introduction and Guide for Implementation”, *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 6, 1, 2003, s. 1-6.

- Diğer öğrencilerin, öğretmenlerin, ailelerin ve uzmanların katıldığı sosyal bir ortamda tasarlanarak uygulanmaktadır.
- Öğrencilerin sosyal konular üzerinde durmalarına, bunları irdelemelerine olanak sağlar.
- Öğrencilerin proje çalışmalarında doğrudan kendi öğrenmelerini gerçekleştirilmesinde sorumluluk almalarını sağlayarak kendilerini güçlü ve sorumlu hissetmelerini sağlar.
- Çoklu kaynaklara erişimin yeterli düzeyde kullanılmasıyla etkili olur.

2.3. Otantik Görevler ve Özellikleri

Otantik görevler, otantik öğrenme sürecinin önemli bileşenlerinden biri olup öğretme–öğrenme süreçlerinin planlanıp uygulanmasına zemin hazırlayan görevlerdir. Otantik görevler gerçek bir dünya probleminden yola çıkarak öğrenenler için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarına ve yine bu problemlere çözüm üretmelerine fırsat sunmaktadır.³⁸

Otantik görev; öğrenci tarafından araştırılabilecek karmaşıklıkta bir problem durumu içermelidir. Öğrenci bu problem durumu özümseyip, mantıksal bir kurgu oluşturmalıdır ve temellendirerek araştırabilmelidir. Otantik görevler gerçek dünyaya ilişkin problemlerinin özelliklerini içermeli ve öğrenciye sunabilmelidir.³⁹

Otantik görevler tasarlanırken taşınması gereken birtakım özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler şöyledir:⁴⁰

Otantik görevler;

- Öğrenenin alt görevlere ayırabileceği karmaşık bir problem niteliği taşınmalıdır.

³⁸ Rule, 2006, s. 1-2.

³⁹ Jan Herrington & Ron Oliver, “Designing for Reflection in Online Courses”, *Quality Conversations Proceedings of the 25th HERDSA Annual Conference*, Perth, Western Australia, 7-10 Temmuz 2002, s. 318.

⁴⁰ Fiona Borthwick, Sue Bennett, Geraldine E. Lefoe & Elaine Huber, “Applying Authentic Learning to Social Science: A Learning Design for an Inter-Disciplinary Sociology Subject”, *Journal of Learning Design*, 2, 1, 2007, s. 18.

- Öğrenenlerin çalışmalarına, deneyimlerine ve gerçek dünya ile bağlantı kurmaları için teşvik edici olmalıdır.
- Birden çok kaynağa başvurulabilir ve desteklenebilir nitelikte olmalıdır.
- Çoklu bakış açısının geliştirilmesine yönelik tasarlanmalıdır.
- Öğrenenlerin iş birliği yapılabileceği nitelikte olmalıdır ve çoklu bakış açısını ortaya çıkarabilmelidir.
- Belirlenen çalışma alanı ile ilgili öğrenenlere üst düzey beceri kazandırabilecek kapsamda olmalıdır.
- Öğrenenlerin mevcut bilgileri ile öğrendikleri yeni bilgiler arasında bağlantı kurabilmelerine olanak sunmalıdır.

Otantik görevleri gerçekleştirebilmek için süreçte proje, olay, probleme dayalı öğrenme, bilişsel çıraklık, durumlu öğrenme, iş birlikli öğrenme ve senaryoya dayalı öğrenme gibi yöntem ve teknikler tercih edilmektedir.⁴¹

2.4. Otantik Öğrenmeyi Gerçekleştirmek İçin Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Otantik öğrenmenin belirlenen özellikler çerçevesinde uygulanabilmesi için süreçte çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Literatür incelendiğinde Bektaş ve Horzum projeye, probleme, olaya dayalı öğrenme, durumlu öğrenme, iş birlikli öğrenme ve bilişsel çıraklık gibi yöntem ve teknikleri tespit etmişlerdir.⁴² Bunun yanında İneç⁴³, İneç ve Akpınar⁴⁴ ise kanıta dayalı öğrenme, araştırmaya dayalı öğrenme ve senaryo temelli öğrenme yöntemlerinin de otantik öğrenme sürecinde kullanılabileceğini belirtmiştir.

⁴¹ Rule, 2006, s. 5-6.

⁴² Mustafa Bektaş & Mehmet Barış Horzum, *Otantik Öğrenmede Kullanılabilecek Yöntem- Teknik ve Uygulama Örnekleri*, B. Ata, M. Bektaş & M. B. Horzum (Ed.), Otantik Öğrenme, (75-100), Ankara Vize Akademik, 2019, s. 76.

⁴³ İneç, 2017, s. 21

⁴⁴ Zekeriya Fatih İneç & Erdal Akpınar, “Sosyal Bilgilerin Otantik Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar”, *International Journal of Social Science Research*, 6, 2, 2017, s. 46–65.

2.4.1. Probleme Dayalı Öğrenme

Probleme dayalı öğrenme, öğrenenlerin problem çözme becerilerini, öğrenme ihtiyaçlarını fark ederek bunları tespit edebilmelerini, öğrenmeyi öğrenebilmelerini, mevcut bilgilerini daha fonksiyonel hale getirebilmelerini, takım çalışmasını yapabilmelerini, sürecin daha detaylı ve bütüncül bir şekilde kavrayabilmelerini sağlayan öğrenme biçimi olarak ifade edilmektedir.⁴⁵ Probleme dayalı öğrenme temellerini 1950’li yıllarda John Dewey’in yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinden almış olup, Amerika Birleşik Devletleri’nde Case W. Üniversitesi Medical School’da ilk uygulaması gerçekleştirilmiştir.⁴⁶

Probleme dayalı öğrenme yönteminde öğrenenlerin süreçte aktif olarak yer almalarına fırsat tanınarak, gerçek dünya problemleri veya olayları ile karşı karşıya gelmeleri ve öğrenenlerin gerçek hayata hazır, karşılaştıkları problemler karşısında yeni öğrenmeleri sayesinde çözüm üreten birer birey olmaları sağlanmaktadır.⁴⁷ Öğrenci elde ettiği yeni ve eski bilgileri birbirine senkronize ederek öğrenmeyi gerçekleştirmektedir.⁴⁸ Bu yöntemde öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu için gerçek hayat akışını öğrenme sürecine dahil ederek sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerilerini kullanarak kendilerini geliştirmektedirler.⁴⁹

2.4.2. Proje Temelli Öğrenme

Proje temelli öğrenme tasarlayıp geliştirmeye, düşünülen ve hayal edileni planlayarak kurgulamaya yönlendiren bir öğrenme yaklaşımıdır.⁵⁰ Bu yöntemde öğrenci sorumluluk alarak seçimlerde bulunmaktadır. Bilimsel süreç becerilerini etkili

⁴⁵ Berna Cantürk Günhan, *İlköğretim II. Kademedeki Matematik Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Uygulanabilirliği Üzerine Bir Araştırma*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2006, s. 27–28.

⁴⁶ Fitnat Kaptan & Hürkan Korkmaz, “Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 20, 2001, s. 185–192.

⁴⁷ Bektaş & Horzum, 2019, s. 77.

⁴⁸ Ufuk Karakuş, “Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Derslerinde Uygulanması”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7, 2, 2006, s. 163–176.

⁴⁹ Cennet Yıldırım & Bilge Can, “Argümantasyon Destekli Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Sorgulayıcı Öğrenme Becerilerine Etkisi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 2018, s. 251–277.

⁵⁰ Mukaddes Erdem, “Proje Tabanlı Öğrenme”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 22, 2002, s. 172–179.

kullanan öğrenci, kendi araştırma sürecini oluşturmaktadır.⁵¹ Öğrenenler süreçte bilgiye ulaşmakta, elde ettikleri bilgilerden faydalı olanları seçerek organize etmekte, öğrenme süreçlerini denetlemekte ve gruplar halinde çalışmaktadırlar.⁵² Ulaşılan sonuçların ders içeriğine adapte edilmesiyle öğrenen olayı analiz etmektedir. Yani öğrenen kendi öğrenme sürecini kurgulayarak yönlendirmekte, yaratıcı düşünme becerisini geliştirmektedir.⁵³ Bunun yanında proje temelli öğrenme sürecinde öğrenen tutum, beceri, davranış, bilgi gibi çeşitli kazanımlar elde etmektedir.⁵⁴ Bu durum ise otantik öğrenmelerin gerçekleşmesine zemin hazırlamaktadır.

2.4.3. İş Birliğine Dayalı Öğrenme

İş birlikli öğrenme küçük gruplar halinde bir araya gelen farklı seviyelerdeki öğrencilerin süreci birlikte planlayıp yeni öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlayan bir yöntem olarak ifade edilmektedir.⁵⁵ Bu yöntemin temel özellikleri Demirel tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:⁵⁶

- Gruplar en az iki, en fazla beş veya altı kişiden oluşturulmalıdır. İstenilen öğrenme süreci küçük gruplar ile gerçekleştirilmelidir.
- Öğrenme sürecinde öğrenenlerin kendi aralarındaki etkileşim oldukça önemlidir.
- Öğrenenlerin bireysel mücadele etmesinden çok gruplar arası mücadele etmeleri gerekmektedir.
- Öğrenenlerin başarılı veya başarısız olmaları bireysel olarak değerlendirilmemelidir. Bu durumda gruplara atfedilmelidir.
- İş birlikli öğrenme süreçte yer alan farklı yetenek ve ilgi alanlarını olan öğrenenlerini bir araya getirerek dostluk duygularını geliştirir.

⁵¹ Nuri Balem, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Eğitimindeki Etkililiği: Meta-Analiz Çalışması, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2016, s. 9.

⁵² Sefer Ada, Nurdan Baysal & Hatice Kadioğlu, “Projeyle Dayalı Öğrenme Yaklaşımı’nın Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumlarına ve Görsel Sunu Uygulamalarına Etkisi”, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 3, 2009, s. 89-96.

⁵³ Erdem, 2002, s. 173.

⁵⁴ Michael Simskin, “Project-Based Learning with Multimedia”, *Thrust for Educational Leadership*, 28, 4, 1999, s. 10–13.

⁵⁵ Robert E. Slavin, *Instruction Based on Cooperative Learning*, 2011. <https://www.researchgate.net/publication/267.247.317>. Erişim tarihi: 12.07.2020.

⁵⁶ Özcan Demirel, *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*, Ankara: PegemA Yayıncılık, s. 139.

- İş birlikli öğrenme ile öğrenenler bilişsel, duyuşsal ve sosyal anlamla anlamlı öğrenmeler gerçekleştirir.

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminde Takım-Oyun Turnuva (TOT), Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (ÖTBB), Birleştirme (Jigsaw) ve Küçük Grup Öğretimi gibi teknikler kullanılarak öğrenme gerçekleştirilir.⁵⁷ Bu tekniklerle sürece devam eden öğrenciler yüklerini paylaşarak dayanışma içerisinde öğrenmelerini gerçekleştirmektedir. Dolayısıyla öğrenme sürecinde grupta bulunan her öğrencinin başarılı veya başarısız olması bütün grubu ilgilendirdiğinden, grup başarı odaklı olmalı ve motive edilip süreçte yönlendirilmelidir.⁵⁸

2.4.4. Olaya Dayalı Öğrenme

Bektaş & Horzum olaya dayalı öğrenmenin *“hayatın içinden gerçek problemlerin, gerçek bir olaydan yola çıkılarak analiz edilmesi, araştırılması, çözüm önerisi getirilmesi ve bunun ders konularıyla ilişkilendirilmesine dayanan bir yöntem”* olduğunu ifade etmiş ve öğrenenlerin bunlardan yola çıkarak bir problem durumu ortaya çıkarabildiği gibi bu problem durumuna çözüm üretmeyi de amaçladıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla seçilen problem durumlarının otantik öğrenmeyi yansıtabilecek değerde olmasına dikkat edilmelidir. Çünkü bu durum ve ortamlar öğrenenin bilgi, beceri ve tutum kazanma sürecinde önemli bir rol oynamaktadır.⁵⁹

2.4.5. Durumlu Öğrenme

Durumlu öğrenme, öğrenme sürecinin bir rehber eşliğinde bilişsel çıraklık olarak da adlandırılan yöntem ile gerçek dünya bağlamında bulunan etkinliklerin tamamlayıcı bir rol üstlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.⁶⁰ Yani öğrenen gerçek yaşamda olmuş veya olması mümkün olan karmaşık bir durumla karşı karşıya getirilmekte, verilen etkinlik veya görevlerde gerekli görüldüğünde uzmandan yardım alarak öğrenme sürecini tamamlanması beklenmektedir.⁶¹

⁵⁷ Robert E. Slavin, “Cooperative Learning”, *Review of Educational Research*, 50, 2, 1980, s. 315–342.

⁵⁸ Bektaş & Horzum, 2019, s. 79.

⁵⁹ Bektaş & Horzum, 2019, s. 78.

⁶⁰ Murat Ataizi, *Durumlu Öğrenme*, Şimşek, A (Ed.), Sınıfta Demokrasi, (146- 170), Ankara Eğitim Yayınları, 2000, s. 146.

⁶¹ İbrahim Gökdaş, “Bilgisayar ve Sınıf Ortamına Dayalı Durumlu Öğrenmenin Öğrenci Başarısı ve Transfer Becerisine Etkisi” *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2, 4, 2003, s. 169-185.

2.4.6. Bilişsel Çıraklık

Bilişsel çıraklık, öğrenenin ilk olarak yanında yer alan uzmanı gözlemlediği, gözlem sürecinden sonra öğrenmeye uzman desteği ile birlikte devam ettiği, son olarak ise herhangi bir destek olmaksızın öğrenmeyi kendi kendine gerçekleştirebileceği süreci ifade etmektedir.⁶²

Bilişsel çıraklıkta amaç uzmanların üstesinden geldiği karmaşık problem ve durumların çözümünde kullandığı bilişsel becerileri ve süreçte gerçekleştirilen durumları aktararak öğretmektir.⁶³ Dolayısıyla bilişsel çıraklık otantik öğrenme sürecinde sunulan gerçek ve karmaşık dünya problemlerinin çözümünde yer alan ve öğrenenlerin karar verme sürecine etki eden bir yöntemdir. Bu yöntem sonucunda öğrenen tam anlamıyla tek başına herhangi bir işi başarabilir hale gelir ve süreç sonlandırılır.

2.4.7. Senaryo Temelli Öğrenme

Senaryo, insanlar ve insanların yaşadığı olaylardan meydana gelen hikâyeler olarak tanımlanmaktadır.⁶⁴ Senaryoların süreçte bir yöntem olarak kullanılmasındaki amaç öğrenenlerin yaparak yaşayarak yani yaşantı yoluyla elde ettiği bilgiler sürekli hale getirilir ve bu süreklilik beraberinde başarılı olmaya zemin hazırlamaktadır.⁶⁵

Senaryo temelli öğrenme ise kazandırılması istenen hedef ve davranışların bir senaryo yardımıyla öğrenene sunulup, öğrenenlerin ise bu süreçte kendilerini senaryoda yer alan oyuncu yerine koyarak karşılaştığı sorun ve problemleri çözebilecek hedef ve davranışları sergileyebildiği bir yöntem olarak tanımlanmaktadır.⁶⁶ Gerçek hayatın bir yansıması olarak kullanılan bu yöntem detaylı

⁶² Mehmet Ali Gökdemir & Evren Daşdağ, “Bilişsel Çıraklık Yönteminin Görsel Sanatlar Dersinde Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Seramik Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik İnançlarına ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 78, 2021, s. 859-878.

⁶³ Allan Collins, *Cognitive Apprenticeship*, R. K. Sawyer (Edt.), The Cambridge Handbook of the Learning Sciences, Cambridge: Cambridge University Press, 2006, s. 47-60.

⁶⁴ John M. Carroll, Five Reasons for Scenario-Based Design, *Hawaii Uluslararası Sistem Bilimleri Konferansı*, Wailea, HI, 1999, s. 1-10.

⁶⁵ Aysun Karasu, *Senaryo Temelli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı'nın 7. Sınıf Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumu ile İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş ve Kaygılarına Etkisi*, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2019, s. 19.

⁶⁶ Hatice Gülmez Güngörmez, Abuzer Akgün & Ümit Duruk, “Senaryo Tabanlı Öğrenme Yoluyla Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi”, *International Journal of Social Science*, 48, 2, 2016, s. 459-475.

ve derinlemesine öğrenmelerin gerçekleşmesine zemin hazırlamaktadır. Aynı zamanda öğrenenin çözümleme, sentezleme, değerlendirme, karar verme gibi üst düzey düşünme sürecini etkileyen bir yöntem olarak yer almaktadır.⁶⁷

2.4.8. Kanıt Temelli Öğrenme

Kanıt temelli öğrenme “birinci ve ikinci elden farklı türlerde kanıtları sorgulama ve tartışmaya dayalı uygulamalarla, öğrencilere tarihçi ve sosyal bilimcilerin bilgiyi üretmedeki becerilerini kazandırmayı amaçlayan zihinsel etkinlikler bütünüdür” şeklinde ifade edilmiştir.⁶⁸

Kanıt temelli öğrenmede öğretmenden ziyade öğrenci aktif rol oynamaktadır.⁶⁹ Süreçte belirlenen probleme yönelik kanıtları kullanan öğrenci zihnini bunlarla meşgul ederek eleştirmekte ve bağlantı kurma yoluna girerek kendi bilgisini oluşturmaya çalışmaktadır.

2.4.9. Araştırmaya Dayalı Öğrenme

Araştırmaya dayalı öğrenme süreç boyunca öğrenenin aktif rol aldığı, bilimsel süreç becerilerini kullandıran ve bu becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayan, tartışma ve çeşitli etkinlikler yardımıyla öğrenenlerin düşünme becerilerinin gelişmesine destek olan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır.⁷⁰ Araştırmaya dayalı öğrenme yönteminin temel felsefi dayanağı pragmatizme dayalı ilerlemeciliktir. Bu eğitim felsefesiyle örtüşen öğrenme yönteminde öğrenen merkeze alınarak kendisine rehber olan öğretmenin desteği ile süreç boyunca aktif tutulur ve karşılaştığı problemlere çözüm üretebilen, öğrenme sürecinde bilgiyi kendi yapılandırabilen bir role dönüştürülür.⁷¹

⁶⁷ Mine Veznedaroğlu, *Senaryo Temelli Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Öz Yeterlik Algısına Etkisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2005, s. 14.

⁶⁸ Hanifi Şekerci, *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Storyline Yaklaşımının Etkililiğinin İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2018, s. 7.

⁶⁹ Tuba Çıdaçı, *Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Birinci Elden Kaynakların Kullanımı (7. Sınıf örneği) (kanıt temelli öğrenme)*, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2015, s. 23.

⁷⁰ Meltem Duran & İlbilge Dökme, “Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Kavramsal Anlama Düzeyi ve Bazı Öğrenme Çıktıları Üzerine Etkisi”, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 3, 2018, s. 545-563.

⁷¹ Nilgün Tatar & Mustafa Kuru, “Fen Eğitiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarıya Etkisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 2006, s. 147-158.

2.5. Otantik Öğrenmenin Bileşenleri

Otantik öğrenme ortamı, öğrenen tarafından elde edilen bilgilerin zihinde yapılandırılmasıyla öğrenene sunulmaktadır. Öğrenen öğrenme ortamı dışındaki gerçek hayatı içine alan diğer disiplinlerle de bağlantı kurmaktadır ve yeni öğrenmelerin önü açılmaktadır.⁷² Otantik öğrenmenin gerçekleşebilmesi için tek başına gerçek hayat problemlerinin yapılandırılıp bir bağlamla ifade edilmesi yeterli bulunmamaktadır. Otantik öğrenmenin tam olarak gerçekleştirilebilmesi için çeşitli bileşenlerin bir araya getirilerek sentezlenmesi gerekmektedir. Bu bileşenler şöyle ifade edilmektedir:⁷³

2.5.1. Otantik Bağlam

Otantik öğrenmenin önemli özelliklerinden biri olan ve literatüre gerçek dünya olarak yansıyan kavram otantik bağlamdır.⁷⁴ Otantik öğrenmenin yansıttığı gerçek hayat ortamı ifade eden bu kavram çok disiplinli olma, gerçek dünya problem ve olaylarını barındırma, karmaşık bir yapı içerisinde olma, farklılıklara ve bakış açılarına saygı gibi özelliklere sahiptir.⁷⁵

Otantik bağlamda yer alan bilgi basite indirgenmeden, parçalara ayrılmadan içinde bulunduğu gerçek hayatın problemlerini ve karmaşıklığını yansıtacak şekilde düzenlenmektedir.⁷⁶ Bu sayede öğrenenler yaparak yaşayarak öğrenmekte, soyut olan problem durumlarına otantik bağlamda somut çözümler üretebilmektedirler.⁷⁷

2.5.2. Otantik Etkinlik

Otantik etkinlik otantik bağlama bağlı olarak öğrenenin süreç boyunca aktif rol aldığı; bilgi, beceri ve kazanımların kavratılması için çeşitli aktivitelerle sürecin

⁷² Borthwick vd., 2007, s. 19.

⁷³ Jan Herrington, "Authentic e-learning in Higher Education: Design Principles for Authentic Learning Environments and Tasks", *World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, Chesapeake, Va, 2006.

⁷⁴ Zekeriya Fatih İneç, *Otantik Öğrenme Modeli*, Polat, S. & Aksoy, B. (Ed.), Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çağdaş Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları, (93-114). Ankara: Pegem Akademi, 2018, s. 99.

⁷⁵ Bektaş & Horzum, 2019, s. 16.

⁷⁶ Jan Herrington & Ron Oliver, "An Instructional Design Framework for Authentic Learning Environments", *Educational Technology Research and Development*, 48, 3, 2000, s. 23-48.

⁷⁷ İneç, Otantik Öğrenme, 2020, s. 25.

desteklenip öğrenmelerin gerçekleştirilmesini sağlayan etkinliklerdir.⁷⁸ Bu etkinliklerin özellikleri Reeves, Herrington ve Oliver⁷⁹ tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

- Otantik etkinlikler gerçek dünya bağlamını içermelidir.
- Otantik etkinlikler tam olarak tanımlanmamıştır, öğrencilerin etkinlikleri tamamlayabilmeleri için görevleri ve alt görevleri tanımlamaları gerekmektedir.
- Otantik etkinlikler öğrenciler tarafından uzun bir süre boyunca araştırılacak karmaşık görevleri içerir.
- Otantik etkinlikler öğrencilerin farklı bakış açılarıyla sürece dahil olmalarını ve dahil oldukları bu süreçte çeşitli kaynaklar kullanarak görevleri yerine getirebilmelerine imkân tanımalıdır.
- Otantik etkinlikler iş birliği yapabilme fırsatını sunmalıdır.
- Otantik etkinlikler öğrencilerin inançlarını ve değerlerini yansıtabilecekleri, kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam oluşturmalıdır.
- Otantik etkinlikler farklı konu alanlarına entegre edilebilir ve uygulanabilir bir yapıda olmalıdır.
- Otantik etkinlikler değerlendirme sürecine entegre edilebilir bir özellikte olmalıdır.
- Otantik etkinlikler bir şey hazırlamaktan çok, süreç sonunda tamamlanmış bir ürün elde edilmesi bakımından değerli kılınmaktadır.
- Otantik etkinlikler rakip çözümlere ve sonuçların çeşitliliğine izin verebilmelidir.

2.5.3. Uzman Performansı

TDK uzman kelimesini belli bir işte, belli bir konuda bilgi, görüş ve becerisi çok olan kimse olarak tanımlamaktadır.⁸⁰ Otantik öğrenmede ise gerçek dünyanın karmaşıklığını yansıtıldığından sürecin planlanması ve uzman performansı oldukça

⁷⁸ Bektaş & Horzum, 2019, s. 20.

⁷⁹ Thomas C. Reeves, Jan Herrington & Ron Oliver, “Authentic Activities and Online Learning”, *HERDSA 2002 Quality Conversations*, (ss. 562-567), 7-10 Temmuz 2002, Perth, Western Australia,

⁸⁰ Türk Dil Kurumu [TDK], *Uzman*, 2020. <https://sozluk.tdk.gov.tr> (12. 09. 2020)

önemlidir.⁸¹ Otantik öğrenme sürecinde öğretmenler birer uzman olarak nitelendirilmektedir.⁸² Süreçte uzmanlar öğrenenlere yapılandırıcı destek sunmaktadır ve bu destek ise usta çırak ilişkisine benzetilmektedir.⁸³ Öğretim sürecinde gerçek hayatı yansıtan bir durumun çözümü için, çırak olarak nitelendirilen öğrenen ustasından nasıl davranması gerektiği görerek deneyimler.⁸⁴ Bu sebeple otantik öğrenme sürecinin tasarlanmasını da üstlenen uzmanlar rol model olarak da betimlenmektedir.⁸⁵

2.5.4. Çoklu Bakış Açısı ve Roller

Otantik bir öğrenme ortamı tek bir bakış açısıyla (öğretmenin bakış açısıyla) öğretmek yerine öğrenciye birden fazla fikir, rol ve bakış açısını araştırma fırsatı sunmaktadır.⁸⁶ Öğrenenlerin araştırmaları sonucunda elde ettikleri bilgi ve beceriler sayesinde karşılaştıkları sorun ve problemlere farklı bakış açılarıyla bakmalarına imkân tanımaktadır.⁸⁷

Öğrenenler otantik öğrenme sürecinde öncelikle kendilerine verilen rolleri tanımakta ardından rollerin üstlendiği işlevleri anlamlandırmaktadır ve süreçte bulunan öğretmen ise öğrenenlere yapılandırıcı destek sunarak kılavuzluk etmektedir.⁸⁸ Kılavuzu sayesinde farklı kaynaklara yönlendirilen öğrenen konunun farklı boyutları hakkında bilgi edinerek bakış açısını geliştirmektedir.⁸⁹ Böylece öğrenen otantik öğrenme sürecinin bir gerekliliği olan birçok ve farklı kaynaklardan öğrenme sürecini de gerçekleştirmektedir.⁹⁰

⁸¹ İneç, 2017, s. 29.

⁸² Bektaş & Horzum, 2019, s. 25.

⁸³ İneç, Otantik Öğrenme, 2020, s. 26.

⁸⁴ İneç, 2021, s.104.

⁸⁵ İneç, 2021, s.105.

⁸⁶ Jan Herrington & Lisa Kervin, “Authentic Learning Supported by Technology: 10 Suggestions and Cases of Integration in Classrooms”, *Educational Media International*, 44, 3, 2007, s. 219-236.

⁸⁷ Bektaş & Horzum, 2019, s. 28.

⁸⁸ İneç, Otantik Öğrenme, 2020, s. 26.

⁸⁹ Bektaş & Horzum, 2019, s. 28.

⁹⁰ Herrington & Oliver, 2000, s. 3.

2.5.5. İş Birliği

Otantik öğrenme, bilginin anlamlı kılınabilmesi için bilişsel sürecin işbirliği kullanılarak düzenlenmesini amaçlamaktadır.⁹¹ Dolayısıyla süreçte otantik bağlam oldukça önemli olup, otantik bağlama yansıtılan etkinlikler sayesinde öğrenenler etrafında bulunan kişiler ile etkileşim kurup iş birliği yapmaktadır.⁹² Öğrenenin etkileşim kurduğu kişi sadece öğretmen değildir; öğrenciler, öğretmenler, uzmanlar ve çevredeki diğer kişiler de bu süreçte yer almaktadır.⁹³ Böylece öğrenenler otantik öğrenmeler gerçekleştirirken süreçte bulunan kişilerle görev ve sorumlulukları paylaşıp iş birlikli öğrenmeler gerçekleştirmektedirler.⁹⁴ İş birlikli öğrenmeler sonucunda ise öğrenenler olaylara farklı perspektiften bakabilme becerisini kazanmaktadır.

2.5.6. Yansıtma

Otantik öğrenme sürecinin önemli basamaklarından biri olan yansıtma⁹⁵, öğrenenin; otantik bağlamdan elde ettiği deneyimleri, becerileri ve kazanımları gerçek dünyanın sorun ve problemlerinin çözümünde kullanması beklenmektedir.⁹⁶

Yansıtmanın anlamlı olabilmesi için süreçte gerçek dünya ortamı ve çeşitli aktiviteler bulunmalıdır.⁹⁷ Bu aktiviteler aracılığıyla yansıtma sürecine işbirliği ile devam edilmekte⁹⁸, öğrenci-öğretmen (uzman), öğrenci-öğrenci arasında etkileşim bulunmaktadır.⁹⁹ Ayrıca yansıtma sürecinde uzman tarafından tartışma ortamı oluşturulmakta, öğrenenlere tartışma konularını düşünebilmeleri için yeterli süre tanınmakta ve böylece öğrenenlerin farklı görüşleri tespit edebilmeleri ve çeşitli kazanımlar gerçekleştirebilmeleri için zemin hazırlanmaktadır.¹⁰⁰

⁹¹ İneç, 2021, s. 101.

⁹² İneç, Otantik Öğrenme, 2020, s. 27.

⁹³ Bektaş & Horzum, 2019, s. 30.

⁹⁴ İneç, Otantik Öğrenme, 2020, s. 27.

⁹⁵ Bektaş & Horzum, 2019, s. 30.

⁹⁶ İneç, Otantik Öğrenme, 2020, s. 106.

⁹⁷ Thomas C. Reeves, Jan Herrington & Ron Oliver, "Authentic Activity as a Model for Web-Based Learning", *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 1-5 Nisan 2002, New Orleans, LA, A.B.D.

⁹⁸ İneç, 2021, s. 106.

⁹⁹ Herrington, 2006, s. 3165.

¹⁰⁰ Bektaş & Horzum, 2019, s. 30.

2.5.7. Açıkça Dile Getirme

Otantik öğrenmenin açıkça dile getirme ögesi öğrenenin süreçte elde ettiği bilgi ve deneyimleri hakkında açık, anlaşılır, net bir şekilde konuşup, süreci paylaşmasını ifade etmektedir.¹⁰¹ İfadelerin sunum şekli; sınıfta yüz yüze, telefon, video, seminer ve konferans gibi ortamların aracılığıyla olabileceği gibi çevrimiçi ortamlarda da sunum gerçekleştirilebilmektedir.¹⁰²

Açıkça dile getirme, süreçte öğrenenlerin üzerinde çalıştıkları problem durumlarını, etkinlikleri ve görevleri bulundukları ortamdaki kişilerle paylaşmalarını, konu üzerinde karşılıklı görüş alışverişi yapmalarını sağlar.¹⁰³ Böylece öğrenenler süreçte çeşitli kazanımlar elde edebilecektir. Açıkça dile getirme sürecinin kazanımları Collins¹⁰⁴ tarafından;

- Örtük bilgilerin açık ve daha anlamlı hale getirilmesi,
- Elde edilen bilginin başka görevler ve aktivitelerde kullanılabilmesi için hazır hale getirilmesi,
- Farklı bağlamlarda kullanılan stratejilerin öğrenenler tarafından karşılaştırılması,
- Öğrenenlerin karşılaştıkları durumları farklı ve alternatif bakış açıları ile anlamlı hale getirebilmelerine olanak sunma olarak belirtilmiştir.

Bunun yanında süreçte öğrenenler otantik öğrenme stratejisinden elde ettiklerini açık bir şekilde ifade edip dile getirirse süreçte bulunan uzmanda görevini daha iyi yerine getirebilmek için çaba sarf edecektir.¹⁰⁵

¹⁰¹ Herrington, 2006, s. 3165.

¹⁰² Bektaş & Horzum, 2019, s. 31.

¹⁰³ Bektaş & Horzum, 2019, s. 31.

¹⁰⁴ Allan Collins, "Cognitive Apprenticeship and Instructional Technology", *Technical Report. BBN Labs, Inc.*, Cambridge, MA, 1988.

¹⁰⁵ Fatih Selim Sellüm, *Fen Bilimleri Dersinde Otantik Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Karar Verme Becerilerine ve Bu Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2020, s. 32-33.

2.5.8. Birebir Yetiştirme ve Yapılandırılmış Destek

Otantik öğrenme stratejisinin odağında öğrenenler ve öğrenenlere süreçte rehberlik edip yapılandırıcı destek sunan öğretmenler yer almaktadır.¹⁰⁶ Bu süreçte öğretmen öğrenenleri güdüleyen, öğrenenlerin başarılı olabilmeleri için çaba harcıyıp gerekli desteği sunan bir rehber veya koç olarak belirtilmektedir.¹⁰⁷

İneç birebir yetiştirme sürecini “*Otantik öğrenmede iki farklı rol bulunmaktadır. Bu roller, öğrenmenin merkezinde yer alan öğrenci (çırak) ve öğrenciye rehberlik eden öğretmenden (usta) ibarettir. Batıya göre “koç”, bize göre “usta” olan öğretmen, öğrenmenin merkezinde yer alan öğrenciye rehberlik yapmalıdır*” şeklinde ifade etmektedir.¹⁰⁸ Dolayısıyla öğretmen geleneksel yöntemleri kullanan bir otorite olmaktan ziyade öğrenenlerin gerekli gördüğü zaman fikirlerine ve tecrübesine başvurabileceği bir kılavuz olmalıdır.¹⁰⁹ Bu açıdan bakıldığında usta-çırak ilişkisinin otantik öğrenme ortamlarında kullanılması faydalı olarak nitelendirilmektedir.¹¹⁰

Birebir yetiştirme sürecinin gerçekleştirilebilmesi için en önemli unsur olarak yapılandırılmış destek görülmektedir.¹¹¹ Öğretmenin rehberliği ise bu süreçte yapılandırıcı destek olarak nitelendirilmektedir.¹¹² Yapılandırılmış destekte öğretmen, öğrenenden beklenen çeşitli kazanım ve becerilerin gerçekleştirebilmesi için öğrenene model olmakta, süreçte öğrenenden desteğini adım adım çekmekte ve öğrenenin bağımsız olarak rol olmasına zemin hazırlamaktadır.¹¹³ McKenzie yapılandırılmış desteğin sekiz özelliği bulunduğu ifade etmekte ve bu özellikleri şöyle sıralamaktadır:¹¹⁴

¹⁰⁶ İneç, Otantik Öğrenme, 2020, s. 27.

¹⁰⁷ Steve Revington, Authentic Learning, 2019, Erişim adresi: <http://authenticlearning.weebly.com/the-essentials.html> (12.10.2020)

¹⁰⁸ İneç, 2017, s. 32.

¹⁰⁹ Bektaş & Horzum, 2019, s. 32.

¹¹⁰ Alaattin Arıkan & Turhan Çetin, *Authentic Learning in Social Studies Education*, Çetin, T., Kılcan, B., İnel, Y. & Çepni, O. (Ed.), New Horizons in Social Studies Education, (193-212), SRA Academic Publishing, 2020, s. 196.

¹¹¹ Bektaş & Horzum, 2019, s. 32.

¹¹² İneç, Otantik Öğrenme, 2020, s. 28.

¹¹³ Cholewinski, 2009, s. 303.

¹¹⁴ Jamie McKenzie, “Scaffolding for Success”, *Beyond Technology, Questioning, Research and the Information Literate School Community*, 1999.

- Açık ve net talimatlar sunmaktadır.
- Amacın belirgin olmasını sağlamaktadır.
- Öğrenenlerin görev alıp, görevlerin sorumluluğunu üstlenmesini sağlamaktadır.
- Öğrenenleri değerli kaynaklara yönlendirmektedir.
- Sürecinin belirsizliğini süreçte karşılaşılabilecek sürprizleri ve hayal kırıklıklarını azaltmaktadır.
- Sürecin verimliliğinin artmasını sağlamaktadır.
- Sürece ivme kazandırmaktadır.

2.5.9. Otantik Değerlendirme

Öğrenenlerin öğrenme sürecindeki kazanımları, becerileri ve değerleri yeteri düzeyde kavrayıp, kavramadıklarını tespit etmek için süreç sonunda değerlendirmeler yapılmaktadır. Temelinde gerçek hayat problemleri ve sorunları yer alan otantik öğrenmede ise; öğrenenin bu sorun ve problemlere birden fazla çözüm yolu üretmesi farklı bir değerlendirme sürecine olan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır.¹¹⁵ Dolayısıyla otantik öğrenme sürecinin son basamağı olan otantik değerlendirme süreci karşımıza çıkmaktadır.

Otantik değerlendirme süreci performans değerlendirme olarak da anılmakta ve gerçek hayatın görevlerini ve etkinliklerini içeren durumlarda öğrenenin gösterdiği performansı ölçmeyi temel almaktadır.¹¹⁶ Öğrenenlerin klasik araçlarla ölçülen ve öğrenmelerinin belirli kısımlarının tespit edilmesinden ziyade sürecin bütünü değerlendirilmektedir.¹¹⁷ Yani otantik değerlendirme gerçek hayat görev ve etkinliklerine benzer durumlarda gösterilen performansın ölçülmesine dayanmaktadır.¹¹⁸

¹¹⁵ Bektaş, & Horzum, 2019, s. 33-36.

¹¹⁶ Renzulli, 1997.

¹¹⁷ İneç, Otantik Öğrenme, 2020, s. 29.

¹¹⁸ Bektaş & Horzum, 2019, s. 34.

2.6. İlgili Yayın ve Çalışmalar

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

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde otantik öğrenme ile ilgili yurt içinde yürütülmüş olan araştırmalara ve literatüre yer verilmiştir.

Akça ve Ata tarafından yürütülen “*Lise Tarih Derslerinde Otantik Etkinliklerin Uygulanması ve Sorunları*” isimli çalışmada tarih öğretmenleri ve öğrencilerinin tarih dersinde otantik etkinliklerin uygulanmasına yönelik görüşlerini belirlemek ve tarih öğretmenlerinin uygulanan etkinlikleri değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunları tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla süreçte nitel bir çalışma gerçekleştirilmiş olup çalışma grubunda dört tarih öğretmeni ve kırk dört tane onuncu sınıf öğrencisi yer almıştır. Süreçte dört tarih öğretmeninden “Kaptan Aranıyor” isimli bir otantik etkinliği öğrencilerine uygulamaları ve bu etkinlik aracılığıyla öğrencileri toplam 100 puan üzerinden değerlendirmeleri istenmiştir. Veriler öğretmenler ile yapılan görüşmelerden ve dokümanların incelenmesi ile elde edilmiştir. Öğrencilerden ise etkinlik ile ilgili fikirleri alınmıştır. Süreç sonunda araştırmaya katılan bu dört tarih öğretmeni otantik etkinlik kullanımının öğrencilerin yaratıcılığına olumlu etki ettiğini gözlemlediklerinden, süreçte otantik etkinlik kullanımı konusunda oldukça istekli oldukları belirtmişlerdir. Ancak öğretmenler etkinlik kağıtlarını incelediklerinde neye puan verecekleri hususunda zorluk yaşadıklarını söylemişlerdir. Öğrenciler ise otantik etkinliklerin geçmiş ile bugün arasında bağlantı kurmalarına olanak sağladığı için oldukça faydalı olduğunu belirtirken diğer taraftan otantik etkinlikleri alışkın oldukları etkinliklerden farklı buldukları için ne yazacaklarını bilemeyip, tekrara düştüklerini ifade etmişlerdir.¹¹⁹

¹¹⁹ Neval Akça, & Bahri Ata, “Lise Tarih Derslerinde Otantik Etkinliklerin Uygulanması ve Sorunları”, *Eğitimde Yeni Yönelimler-5: Öğrenmenin Doğası ve Değerlendirme*, Özel Tefik Fikret Okulları, İzmir, 18 Nisan 2009. Erişim adresi: <http://acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=10&YayinBIK=1068>

Alacahan, “*Otantik Öğrenmede Yerel Coğrafi Bilgi ve Halk Takvimi*” adlı çalışmasında eski bir yerleşim yeri olan Karahayıt’ta yaşayan halkın yerel coğrafi bilgilerinin neler olduğunu tespit etmeyi ve yüzyıllardır devam eden bilgi birikim sürecinde büyüklerin tecrübe ve gözlemlerinden faydalanmayı hedeflemiştir. Çalışma nitel bir araştırmadır. Çalışma grubu çalışmanın gerçekleştirildiği ilçede yaşayan elli yaş üstü elli kişi ve bir ortaokulun farklı sınıflarında öğrenim gören yirmi öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış bireysel görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler neticesinde tecrübe ve birikimlerle oluşturulan coğrafi bilgi aktarım sürecinin yavaşladığı, yeni kuşakların yerel coğrafi bilgi ile ilgili duyularının oldukça az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı otantik öğrenme ile yerel coğrafi bilginin yeni kuşaklara aktarılabilceğini belirtmektedir.¹²⁰

Editörlüğünü Ata, Bektaş ve Horzum’un yaptığı “*Otantik Öğrenme*” isimli eser dört bölümden oluşmaktadır. Kitabın birinci bölümünde otantik öğrenme, otantik öğrenmenin özellikleri ve bileşenleri hakkında detaylı bilgi sunulmuştur. İkinci bölümde otantik öğrenme ve çoklu ortamlar hakkında bilgi aktarılmıştır. Üçüncü bölümde otantik öğrenme sürecinde kullanılabilecek yöntem, teknik ve uygulama örneklerine yer verilmiştir. Dördüncü bölümde ise otantik öğrenme ile ilgili yurt içinde yapılmış olan tezler aktarılmıştır. Belirtilen bu kitap otantik öğrenme ile ilgili derinlemesine içerdiğinden, otantik öğrenme alanında yapılan diğer çalışmalara referans olmaktadır.¹²¹

Aydın Aşk, “*Matematik Dersinde Otantik Görev Odaklı Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması*” adlı çalışmasında otantik görev odaklı öğretim uygulamalarının matematik dersindeki etkililiğini tespit etmeyi ve öğretim sürecindeki durumu ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırma eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Uygulama 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiş olup, 6 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda otantik görev

¹²⁰ Gülser Alacahan, *Otantik Öğrenmede Yerel Coğrafi Bilgi ve Halk Takvim*, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2016.

¹²¹ Ata, B. Bektaş, M. & M.B. Horzum, *Otantik Öğrenme*, Ankara: Vize Akademik, 2019.

odaklı öğrenme uygulamaları ile desteklenen öğrenme ortamlarında öğrenmenin etkililiği artmış ve öğrenenlerin problem çözme becerileri ile üst bilişsel farkındalık düzeylerinin olumlu etkilendiği tespit edilmiştir.¹²²

Aynas, “*Fen Bilimleri Dersinde Otantik Öğrenme Uygulamalarının Etkisinin İncelenmesi*” adlı çalışmasında altıncı sınıf fen bilimleri dersinde otantik öğrenme uygulamalarının etkisinin incelenmesi ve uygulamaların öğretme-öğrenme sürecine katkısının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bundan dolayı akademik başarı, fen bilimlerine yönelik tutum, problem çözme becerisi, otantik öğrenme ortamına yönelik gözlemler ve sürece ilişkin görüşler belirlenmiştir. Araştırmada karma araştırma desenlerinden gömülü desen benimsenmiştir. Çalışmanın nicel boyutunda yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu ise deney grubu 31, kontrol I grubu 31, kontrol II grubu 30 olmak üzere toplam 92 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama dokuz haftayı kapsayacak şekilde otantik etkinlikler ile sürdürülmüştür. Araştırma neticesinde otantik öğrenme uygulamaları öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına, problem çözme becerilerine ve sürece ilişkin görüşlerine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür.¹²³

Başal, “*Bilgi ve İletişim Teknolojileri Becerilerini Ölçen Çoktan Seçmeli, Otantik ve Simülasyon Tabanlı Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri*” isimli çalışmasında altıncı sınıf öğrencilerinin çoktan seçmeli test, otantik ve simülasyon tabanlı değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma neticesinde öğrenciler otantik sınavda kendilerini daha başarılı hissettiklerini belirtirken, çoktan seçmeli testin şans faktörü sebebiyle daha kolay geldiğini ve simülasyon tabanlı değerlendirme sınavının ise güçlü dönüt özelliği bulunduğunu ifade etmişlerdir.¹²⁴

¹²² Zeynep Aydın Aşk, *Matematik Dersinde Otantik Görev Odaklı Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması*, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2016.

¹²³ Naciye Aynas, *Fen Bilimleri Dersinde Otantik Öğrenme Uygulamalarının Etkisinin İncelenmesi*, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2018.

¹²⁴ Fevzi Başal, *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Becerilerini Ölçen Çoktan Seçmeli, Otantik ve Simülasyon Tabanlı Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri*, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2015.

Baştürk “*Otantik Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*” adlı çalışmasında otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde karma yöntemlerden olan gömülü deneysel desen tercih edilmiştir. Dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen bu çalışmada deney grubunda 21, kontrol grubunda 23 olmak üzere toplam 44 öğrenci yer almıştır. Uygulama beş haftalık bir zaman dilimini kapsamaktadır. Araştırma neticesinde otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada otantik öğrenme ortamlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.¹²⁵

Bektaş & Horzum, “*Otantik Öğrenmenin Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Derse Yönelik Tutum ve Memnuniyetine Etkisi*” isimli çalışmalarında topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında otantik öğrenmenin öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarına ve memnuniyetlerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubu Sınıf Öğretmenliği anabilim dalı üçüncü sınıfta okuyan ve topluma hizmet uygulamaları dersini alan toplam 70 öğretmen adayında oluşturulmuştur. Uygulama on iki haftalık bir zaman dilimini kapsamaktadır. Araştırma sonucunda süreci otantik öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştiren öğretmen adaylarının, derse yönelik tutumları ve memnuniyet düzeyleri pozitif yönde etkilenmiştir.¹²⁶

Dilmaç, “*Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Ortaöğretim Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*” adlı çalışmasında ortaöğretim görsel sanatlar dersinde uygulanan otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin derse yönelik tutumları ve bu süreçte öğrenci algıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada 22 deney grubunda ve 22 kontrol grubunda olmak üzere

¹²⁵ Gönül Baştürk, *Otantik Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2019.

¹²⁶ Mehmet Barış Horzum & Mustafa Bektaş, “Otantik Öğrenmenin Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Derse Yönelik Tutum ve Memnuniyetine Etkisi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20, 1, 2012, s. 41–360.

toplam 44 kişi yer almıştır. Deney grubu otantik değerlendirme yaklaşımları ile uygulamaya devam ederken kontrol grubu geleneksel öğretim yöntemleri ile uygulamaya devam etmiştir. Uygulama 5 haftalık bir zaman diliminde geręekleřtirilmiřtir. Araştırma neticesinde deney grubu öğrencileri derse yönelik tutum ölçeğinden kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık elde etmiştir. Ayrıca otantik değerlendirme süreci deney grubu öğrencilerinin algıları üzerinde olumlu bir etki bırakmıştır.¹²⁷

Doğan Dolapçıoğlu, “*Matematik Dersinde Otantik Öğrenme Yoluyla Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması*” isimli çalışmasında beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersinde, otantik öğrenmeye göre tasarlanmış uygulamaların eleştirel düşünme becerisini nasıl geliştirilebileceği ve uygulamada karşılaşabilecek sorunların nasıl giderilebileceğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada eylem araştırması deseni benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 34 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama süreci yirmi dört hafta boyunca devam etmiştir. Elde edilen veriler sonucunda çalışma grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği sonucuna varılmıştır.¹²⁸

Girgin “*Erken STEM Eğitiminin Etnografik Durum Çalışması: Öğrencilerin Otantik Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi*” adlı çalışmasında öğrencilerin erken STEM derslerinde otantik öğrenme deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen bu amaç doğrultusunda araştırmanın deseni etnografik özel durum çalışması deseni olarak belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini erken STEM eğitimi ile ilgili deneyimi bulunan bir sınıf öğretmenini ve 13 tane dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. STEM eğitimi uygulaması her tema için sekiz hafta olmak üzere toplam sekiz ay devam ettirilmiştir. Araştırma sonucunda otantik öğrenme ortamında

¹²⁷ Sehran Dilmaç, *Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Ortaöğretim Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2012.

¹²⁸ Sevdal Doğan Dolapçıoğlu, *Matematik Dersinde Otantik Öğrenme Yoluyla Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2015.

erken STEM eğitiminin etkili olduğu ve öğrencilerin otantik öğrenme tecrübeleri üzerinden erken STEM eğitiminin önemi ortaya koyulmuştur.¹²⁹

Güner, “*Türkçe Dersinde Otantik Görev Temelli Otantik Materyal Kullanımının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Yazma Becerileri ve Yazma Motivasyonları Üzerindeki Etkisi*” adlı çalışmasında dördüncü sınıf Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyal kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma motivasyonu ve yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. İç içe karma desenin benimsendiği bu araştırmanın deney grubunda 22, kontrol grubunda ise 21 öğrenci yer almaktadır. Uygulama on hafta sürmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyal kullanımı ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yazma becerileri ve yazma motivasyonları üzerinde olumlu yönde bir etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.¹³⁰

Gündoğan, “*Hayat Bilgisi Dersinde Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarına ve Öğrenme Süreçlerine Yansıması*” adlı çalışmasında Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisini ve öğrenme süreçlerine yansımalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma model desenlerinden gömülü deneysel desen tercih edilmiştir. Uygulamaya yirmi tane üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse karşı tutumlarına olumlu etki ettiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin süreçte üst düzey düşünme becerilerini kullandıkları, otantik öğrenme ortamlarından elde ettiklerini gerçek yaşam tecrübeleriyle bağdaştırdıkları, paylaştıkları ve uzman tecrübelerinden faydalandıkları ortaya çıkarılmıştır.¹³¹

¹²⁹ Şefika Girgin, *Ethnographic Case Study of Early STEM Education: Investigating Students' Authentic Learning Experiences*, Yıldız Teknik Üniversitesi Doğal ve Uygulamalı Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2018.

¹³⁰ Mediha Güner, *Türkçe Dersinde Otantik Görev Temelli Otantik Materyal Kullanımının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Yazma Becerileri ve Yazma Motivasyonları Üzerindeki Etkisi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2016.

¹³¹ Aslı Gündoğan, *Hayat Bilgisi Dersinde Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarına ve Öğrenme Süreçlerine Yansıması*, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2017.

Gürdoğan, “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Otantik Öğrenme Yaklaşımının Uygulanabilirliği ile İlgili Görüşleri: Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulaması Örneği*” adlı çalışmasında otantik öğrenme stratejisinin Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları Dersi II doğrultusunda uygulanabilirliğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum deseninin benimsendiği bu araştırmaya sınıf öğretmenliği anabilim dalında okuyan 35 öğretmen adayı katılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adayları otantik etkinlikleri günlük hayat ile bağlantılı ve eğlenceli bulurken, otantik öğrenmeye yönelik görüşlerinin olumlu olduklarını ifade etmişlerdir.¹³²

Hamurcu, “*İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Otantik Öğrenmenin Öğrencilerin Problem Çözme ve Okuduğunu Anlama Becerileri ile Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi*” adlı çalışmasında İlköğretim yedinci sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmeye dayalı uygulamaların, öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse karşı tutumlarına etkisinin tespit edilmesi amaçlamıştır. Araştırmada karma desenlerden olan açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Çalışma grubu ise 28 deney grubunda, 20 kontrol grubunda olmak üzere toplam 48 öğrenciden oluşmaktadır. Bulgular doğrultusunda otantik öğrenmeye dayalı uygulamalar deney grubu öğrencilerinin problem çözme ve okuduğunu anlama becerilerine, derse karşı tutumlarına pozitif etki etmiştir.¹³³

İneç, “*Sosyal Bilgiler Dersinde Geo-Medya Destekli Otantik Öğrenme Ortamının Öğrenmeye Etkisi*” adlı çalışmasında altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme yaklaşımının; öğrencilerin akademik başarılarına, derse karşı tutumlarına ve kalıcı öğrenmeye olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Belirlenen bu amaç doğrultusunda ADDIE öğretim tasarımı modeli kullanılarak “Bilge Seyyah” adlı geo-medya programı tasarlanmıştır. Bu program aracılığıyla öğrencilere otantik bir öğrenme ortamı sunulmuştur. Sistem yer alan dinamik harita

¹³² Melike Gürdoğan, *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Otantik Öğrenme Yaklaşımının Uygulanabilirliği ile İlgili Görüşleri: Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulaması Örneği*, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2014.

¹³³ Gülnur Candan Hamurcu, *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Otantik Öğrenmenin Öğrencilerin Problem Çözme ve Okuduğunu Anlama Becerileri ile Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi*, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2016.

yardımı ile gerçek dünya bağlamı olan bir ortam tasarlanmıştır. Bu doğrultuda coğrafi veri ve doküman bilgi paketlerinden yararlanılmıştır. Süreçte öğrenciler sistemden faydalanarak sanal müze ve gezinti gibi işlemleri de gerçekleştirebilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin sistemi aktif hale getirip, erişim sağlayabilmesi için araştırmacı tarafından kullanıcı adı ve şifreler oluşturulmuş ve bu şifreler öğrencilere dağıtılmıştır. Programa giriş yapan öğrencilerin ünite içerisinde hangi bölümde oldukları sistem tarafından belirlenmiştir. Çeşitli senaryolar oluşturularak görevler tasarlanmıştır. Görevlerin gerçekleştirilmesi için süreçte kılavuz olarak Bilge Seyyah isimli bir karakter belirlenmiştir ve Bilge Seyyah ipuçları vererek öğrencilere yol göstermiştir. Kontrol grubuna ise müdahale edilmeden sürece devam edilmiştir. Karma yöntem kullanılarak tasarlanan bu araştırma neticesinde deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla akademik başarıları ve öğrenmelerindeki kalıcılığın anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerden elde edilen nitel veriler ise geo-medya destekli otantik öğrenme ortamını faydalı ve eğlenceli bulmuş olduklarını göstermektedir.¹³⁴

İneç & Akpınar tarafından oluşturulan “*Authentic Social Studies Teaching: The Effect of Semantic Geo-media Material on Learning*” adlı makale, İneç tarafından yazılan doktora tezine ait verilerin bir kısmını kapsamaktadır. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek bir öğretim materyali (Bilge Seyyah) üretmek ve öğrenmeye etkisini belirlemektir. Bilge Seyyah, ADDIE öğretim tasarımı modeli ile oluşturulmuş bir geo-medya uygulamasıdır. Bu uygulama semantik bir zekâ ile birlikte en son yazılım dilleri ve yeni teknolojilerle geliştirilmiş olup, sosyal bilgiler dersinin içeriğini otantik öğrenme yaklaşımıyla öğrencilere sunmaktadır. Araştırmada yarı deneysel bir model kullanılarak altıncı sınıf öğrencileri arasından kontrol (n=43) ve deney (n=41) grupları tesadüfi olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu gruplara akademik başarı testi ve tutum ölçeği ön test, son test olarak uygulanmış ve elde edilen veriler bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının, öğrenmede kalıcılıklarının ve sosyal

¹³⁴ İneç, 2017.

bilgiler dersine yönelik tutumlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.¹³⁵

İneç & Akpınar, “*Sosyal Bilgilerin Otantik Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*” adlı çalışmalarında otantik öğrenme stratejisinin sosyal bilgiler dersinde uygulanabilir olması için kullanılabilecek yöntem ve teknikleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu durumun yanı sıra çalışma, otantik öğrenmede daha önce kullanılmamış olan yeni yaklaşımların deneysel araştırmalara nasıl adapte edilebileceğini göstermeyi hedeflemiştir. Bu amaçlar doğrultusunda İneç’in “Sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrenmeye etkisi” adlı doktora tezinden elde edilen verilerden faydalanılmıştır. Çalışmada otantik öğrenme stratejisi, yeni bilgi teknolojileriyle senkronize edilmiş ve öğrencilerde uygulaması gerçekleştirilmiştir. Mevcut literatürde bulunmayan üç yeni yaklaşım (senaryo, kanıt ve araştırma temelli öğrenme) otantik öğrenme stratejisi kapsamında süreçte denenmiştir. Elde edilen bulgular çerçevesinde, yeni bilgi teknolojileriyle oluşturulan öğretim materyalinde kullanılan bu üç yaklaşımın, otantik öğrenme sürecinin hedeflerini gerçekleştirebileceği ortaya çıkarılmıştır.¹³⁶

Karakoç, “*Otantik Görev Odaklı Uygulamaların Yabancı Dil Eğitimine Etkisinin İncelenmesi*” isimli çalışmada ortaokul beşinci sınıf yabancı dil eğitiminde otantik görev odaklı uygulamaların etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma, 26 deney grubunda, 26 kontrol grubunda olmak üzere toplam 52 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre otantik görev odaklı uygulamalar öğrencilerin başarı düzeylerinin artmasına olumlu etki etmiştir.¹³⁷

Kazancı, “*Otantik Öğrenme Açısından Yerel Coğrafi Bilgi (Artova Örneği)*” adlı çalışmada otantik öğrenme bakımından Tokat-Artova yöresinde yaşayan halkın

¹³⁵ Zekeriya Fatih İneç & Erdal Akpınar, “Authentic Social Studies Teaching: the Effect of Semantic Geo-media Material on Learning”, *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 8, 2, 2018, s. 273-310.

¹³⁶ İneç & Akpınar, 2017.

¹³⁷ Berna Karakoç, *Otantik Görev Odaklı Uygulamaların Yabancı Dil Eğitimine Etkisinin İncelenmesi*, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2016.

yerel coğrafi bilgilerin neler olduğunu keşfetmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Artova yöresindeki otuz sekiz yerleşim yerinden katılan toplam 107 kişi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda yörede yaşayan halkın fiziki ve beşerî coğrafyaya ilişkin geleneksel bilgilerinin neler olduğu belirlenmiştir.¹³⁸

Kinay, “*Otantik Değerlendirme Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile Öğrenmeye ve Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnançlarına Etkisinin İncelenmesi*” adlı çalışmasında Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi kapsamında uygulanan otantik değerlendirme yaklaşımının sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerine, öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarına etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda araştırmada eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel model benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 85 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarından 42’si deney grubunda, 43’ü ise kontrol grubunda yer almaktadır. Deneysel uygulama süreci on üç hafta devam etmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı uygulamalar, geleneksel öğretime ve değerlendirmeye dayalı uygulamalara kıyasla öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin, yapılandırmacı öğrenme inançlarının ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarının geliştirilmesinde daha etkili olmuştur. Bununla birlikte otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının geleneksel öğretime olan inançlarının azalması yönünde etki ettiği ve geleneksel öğretim sürecine ve değerlendirmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançları üzerinde büyük bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.¹³⁹

Koçyiğit “*Otantik Görev Odaklı Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğretmen Adaylarının Başarılarına, Derse Karşı Tutumlarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*” adlı çalışmasında otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşımın özel öğretim

¹³⁸ Hasan Kazancı, *Otantik Öğrenme Açısından Yerel Coğrafi Bilgi (Artova Örneği)*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2010.

¹³⁹ İsmail Kinay, *Otantik Değerlendirme Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile Öğrenmeye ve Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnançlarına Etkisinin İncelenmesi*, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2015.

yöntemleri I dersinde kullanılarak, okul öncesi öğretmen adaylarının başarılarına, problem çözme becerilerine ve derse yönelik tutumlarına etkisinin tespit edilmesini amaçlamıştır. Araştırmada ön-test, son-test gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, deney grubunda 35, kontrol 1 grubunda 35, kontrol 2 grubunda 30 olmak üzere toplam 100 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Uygulama on dört hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşımına uygun olarak tasarlanan dersler, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının başarılarını pozitif yönde etkilemiş, derse karşı tutumlarında ve problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.¹⁴⁰

Nas, “*Otantik Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Araştırma ve Sorgulama Temelli Etkinliklerin 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Yaratıcı Problem Çözme Özelliklerine Etkisinin İncelenmesi*” adlı çalışmasında otantik öğrenme yaklaşımına dayalı araştırma ve sorgulama temelli etkinliklerin beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, yaratıcı problem çözme becerilerine etkisi ile sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesini ve bu çalışmada uygulanan otantik değerlendirme sürecinin incelenmesini amaçlamıştır. 21 tane beşinci sınıf öğrencisinin katıldığı bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden iç içe gömülü desen benimsenmiştir ve tek deney grubu kullanılmıştır. Araştırma Millî Eğitim Bakanlığı’nın eğitim programında önerdiği yirmi iki ders saatini kapsamaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerinin akademik başarılarının arttığı ve yaratıcı problem çözme becerileri geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri incelenmiştir ve otantik öğrenme sürecinin öğrencileri pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir.¹⁴¹

Önger, “*Sosyal Bilgiler Öğretiminde Otantik Öğrenme Yaklaşımı: Bir Eylem Araştırması*” isimli çalışmasında beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde, “Birey ve

¹⁴⁰ Sinan Koçyiğit, *Otantik Görev Odaklı Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğretmen Adaylarının Başarılarına, Derse Karşı Tutumlarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2011.

¹⁴¹ Cansu Nas, *Otantik Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Araştırma ve Sorgulama Temelli Etkinliklerin 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Yaratıcı Problem Çözme Özelliklerine Etkisinin İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2020.

Toplum” ile “*Kültür ve Miras*” öğrenme alanlarında otantik öğrenme yaklaşımının uygulama sürecinin nasıl gerçekleştirilebileceğini, uygulama esnasında yaşanabilecek olan aksaklıkların nasıl giderileceğini tespit etmeyi hedeflemiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması kullanılmıştır. Otantik öğrenme yaklaşımı ile uygulanan sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının arttığı, konuların daha somut, açık, anlaşılır ve eğlenceli olduğu sonucuna ulaşmıştır.¹⁴²

Önger ve Çetin, “*An Investigation into Digital Literacy Views of Social Studies Preservice Teachers in the Context of Authentic Learning*” adlı çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "dijital okuryazarlık" kavramını nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya otuz iki sosyal bilgiler öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma tarama modeliyle yürütülmüştür. Süreçte araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve metafor tamamlama görevi kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa ilişkin metaforlarının ve görüşlerinin faydalılık, sanallık, evrensellik, dijital okuryazarlığın farklı biçimleri, dijital okuryazarlığın yararları, dijital okuryazarlığın sınırlılıkları ve dijital teknoloji kullanımı kategorilerinde yoğunlaştığını göstermektedir.¹⁴³

Pullu, “*Programlama Öğretiminde Otantik Görev Odaklı Uygulamaların Öğrencilerin Akademik Başarısına, Tutumlarına, Problem Çözme ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi*” adlı çalışmada programlama öğretiminde otantik görev odaklı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına, kalıcılık düzeylerine, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Web Tasarımının Temelleri ile Araştırma Yöntem ve Teknikleri derslerini alan Bilgisayar Teknolojileri programı ikinci sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Bu öğrencilerden otuzu deney grubunda, otuz üçü ise kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden olan açıklayıcı sıralı desen

¹⁴² Önger, 2019.

¹⁴³ Seda Önger & Turhan Çetin, “An Investigation into Digital Literacy Views of Social Studies Preservice Teachers in the Context of Authentic Learning”, *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 8, 1, 2018, s. 109- 124.

tercih edilmiştir. Sekiz haftalık bir uygulama sürecinden elde edilen bulgular, süreçte kullanılan otantik görev odaklı etkinliklerin deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarıları, derse karşı tutumları, kalıcı öğrenme düzeyleri, problem çözme becerileri kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin etkiye bakıldığında ise deney grubu öğrencileri orta seviyedeysen kontrol grubu öğrencileri ortalamanın altında kalmıştır. Bunun yanında öğrenciler otantik görevlere yönelik duygu ve düşüncelerini, otantik görevlerde deneyimlenen olumlu durumları, otantik görevlerde karşılaşılan sorunları, otantik görevlerin derse yönelik etkisini ve diğer derslerde kullanılma isteğine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir.¹⁴⁴

Sellüm, “*Fen Bilimleri Dersinde Otantik Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Karar Verme Becerilerine ve Bu Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*” isimli çalışmasında dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin karar verme becerilerine ve bu derse yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Karma yöntem desenlerinden iç içe karma desen ile yürütülen bu çalışmaya toplam 44 tane dördüncü sınıf öğrencisi katılım sağlamıştır. Öğrencilerin 21’i deney grubunda, 23’ü kontrol grubunda yer almaktadır. Çalışmanın deneysel işlem süreci yedi haftadır. Çalışma sonucunda deney grubu ile kontrol grubunun karar verme becerileri ve fen bilimleri dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeğinin fen bilimleri dersine istekli/isteksiz olma alt boyutunda her iki grubun kendi içinde son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bununla birlikte nitel verilerden elde edilen bulgular doğrultusunda deney grubundaki öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirecek ve otantik öğrenmenin bileşenlerini işe koşacak uygulamaların sürdürüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.¹⁴⁵

¹⁴⁴ Emine Kübra Pullu, *Programlama Öğretiminde Otantik Görev Odaklı Uygulamaların Öğrencilerin Akademik Başarısına, Tutumlarına, Problem Çözme ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi*, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2019.

¹⁴⁵ Sellüm, 2020.

Ustaoglu, “*Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim*” Ünitesinde Otantik Öğrenme Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” adlı çalışmasında beşinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi “Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim” ünitesindeki kazanımlara yönelik hazırlanan otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine, fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına olan etkilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma yöntem benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 94 tane beşinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 50’si deney, 44’ü kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri, fen bilimleri dersine yönelik tutumları ve açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar kontrol grubu öğrencilerine göre daha anlamlı bir farklılık göstermiştir.¹⁴⁶

Yalvaç Hastürk, “*Öğretmen Adaylarının Bazı Çevre Konularına İlişkin Zihinsel Yapılarındaki Değişimlerin Otantik Öğrenme Ortamlarında İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*” adlı çalışmasında otantik öğrenme aktivitelerinin öğretmen adaylarının bazı çevre konularına ilişkin zihinsel yapılarına etkisini ve otantik öğrenmenin etkililiğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada karma yöntemlerden olan gömülü bütünleşik desen benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Özel Öğretim Yöntemleri I dersini alan fen bilgisi öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Deney grubunda 30, kontrol grubunda 32 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın sonunda otantik öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin çevreye ilişkin zihinsel yapılarını geliştirdiği, anlamlı öğrenmeler geliştirmelerine pozitif etki ettiği ve otantik öğrenme ve otantik değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgi ve beceriler elde etmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bunun yanında otantik öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin yaratıcılıkları, üst düzey düşünme becerileri, araştırma, inceleme ve sorgulama becerileri, yaparak yaşayarak öğrenme, sorumluluk alma, gerçek yaşam ve günlük

¹⁴⁶ Müge Ustaoglu, “*Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim*” Ünitesinde Otantik Öğrenme Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Ürünlerine Etkisi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2020.

yaşamla ilişkili öğrenmeleri gerçekleştirme gibi birçok önemli becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.¹⁴⁷

Yıldırım, “*Otantik Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanması: Bir Karma Yöntem Araştırması*” isimli çalışmasında otantik öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarına, bilgilerinin kalıcılık düzeylerine, derse karşı tutumlarına ve 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişimine etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada karma yöntemlerden iç içe karma desen benimsenmiştir. Araştırma altıncı sınıf öğrencileri ile yürütülmüş olup deney grubunda 28, kontrol grubunda 22 öğrenci bulunmaktadır. Elde edilen bulgular, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının arttığını ancak iki grubun son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte deney grubunda yer alan öğrencilerin puanlarındaki ortalama artış, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puan artışından daha fazla olmuştur. Kalıcılık testi ve derse yönelik tutum ölçeğinden elde edilen sonuçlarda ise deney grubu lehine bir fark tespit edilmiştir. Nitel verilerin analizinden elde edilen bulgular ise otantik öğrenme sürecinde öğrencilerin sosyal bilgiler programında yer alan çeşitli değerleri ve becerileri kazandığını göstermektedir.¹⁴⁸

Yurt içinde gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde son yıllarda otantik öğrenme ile ilgili araştırma sayısının giderek arttığı görülmektedir. Bu çalışmalar ağırlıklı olarak fen bilimleri, Türkçe, İngilizce, sosyal bilgiler, matematik derslerinde gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında çeşitli üniversitelerde belirli dersler kapsamında da otantik öğrenme çalışmalarının olduğu belirlenmiştir. Araştırmaların büyük kısmı nitel ve nicel veri yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem ile yürütülmüştür. Otantik öğrenmeyi bütün bir strateji olarak ele alan çalışmalar olduğu gibi otantik öğrenmenin bir boyutunun ele alındığı; otantik değerlendirme, otantik görev, otantik aktiviteler gibi çalışmalarda literatürde mevcuttur. Araştırmalarda genellikle otantik

¹⁴⁷ H. Gamze Yalvaç Hastürk, *Öğretmen Adaylarının Bazı Çevre Konularına İlişkin Zihinsel Yapılarındaki Değişim Otantik Öğrenme Ortamlarında İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2013.

¹⁴⁸ Yıldırım, 2020.

öğrenmenin akademik başarıya, motivasyona, derse yönelik tutuma, kalıcı öğrenmeye, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi çeşitli becerilere etkisi incelenmiştir.

İnkılap tarihi dersi kapsamında otantik öğrenme ile ilgili gerçekleştirilmiş herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bakımdan gerçekleştirilen bu çalışmanın literatürdeki ilk çalışmalardan biri olacağı düşünülmektedir.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde otantik öğrenme ile ilgili yurt dışında gerçekleştirilmiş olan araştırmalara ve literatüre yer verilmiştir.

Ballard, “*Authentic Learning in a Middle School Classroom: A Case Study*” adlı çalışmasında Amerika Birleşik Devletleri’nde bulunan bir ortaokul sınıfında otantik öğrenme sürecinin nasıl deneyimlendiğini keşfetmeyi ve araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma, araştırmacının sınıfta gerçekleştirilen otantik öğrenme sürecini gözlemleyebilmesine imkân tanıyan nitel bir vaka çalışmasıdır. Süreçte yer alan öğretmen, otantik öğrenmeyi planlama, uygulama, yansıtma süreçlerinin belirtilmesinin yanı sıra otantik öğrenmeye katılan öğrencilerin ve öğrenci velilerinin otantik öğrenmeye yönelik görüşleri de belirtilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin birçoğu otantik öğrenmeyi diğer öğrenme stratejilerinden daha iyi bulmuşlardır. Öğrenci velileri ise otantik öğrenmenin gerçek dünya bağlamını yansıtmasından dolayı gerçekleşen öğrenmelerin daha anlamlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında süreçte yer alan öğretmen ise öğrenciler ile bireysel bağlantı kurabilmek için otantik öğrenmenin tercih edilmesinin iyi bir yol olduğunu belirtmiştir.¹⁴⁹

Rule, “*The Components of Authentic Learning*” adlı çalışmasında otantik öğrenmeyi, öğretmenleri ve gelecekteki yazarları etkileyecek olan otantik öğrenme ile ilgili dört farklı boyut tespit etmiştir. Bunlar uzmanların çalışmalarında öğrencileri düşündüren gerçek dünya sorunları, sorgulama etkinlikleri, düşünme becerileri ve üst

¹⁴⁹ Andrea Ballard, *Authentic Learning in a Middle School Classroom: A Case Study*, Northern Michigan University, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2019.

biliş geliştirme etkinlikleri ve öğrencilerin seçimleridir. Çalışma otantik öğrenmeyi içeren 45 makalenin incelenip analiz edilmesiyle ortaya çıkarılmıştır.¹⁵⁰

Prater, “*Student Authored Digital Games as Authentic Learning: Using the can You Create a Game Challenge in Elementary Classrooms*” başlıklı çalışmasında bir öğretmen tarafından tasarlanan dijital oyunun, ilkokul sınıflarında bulunan öğrencilerde otantik öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın temel problemini ilköğretim öğretmenlerinin yeniden geliştirilecek olan fen derslerine uyumlu olarak hazırlanmış oyunları nasıl kullandıkları sorusu oluşturmaktadır. Araştırmaya 25 tane dördüncü sınıf öğrencisi, 9 tane beşinci sınıf öğrencisi ve üç tane STEM öğretmeni katılmıştır. Öğretmenler, üç aylık boyunca elli dakikadan oluşan ve dört ders süresince geliştirilen bu dijital oyunu kullanmışlardır. Elde edilen bulgular, süreçte dijital oyun kullanımının öğrenciler için otantik öğrenme ortamlarının oluşturulmasında etkili olduğunu göstermektedir.¹⁵¹

Kearney & Shuck, “*Spotlight on Authentic Learning: Student Developed Digital Video Projects*” adlı çalışmalarında yedi ile on iki yaş arasında değişen öğrencilerin otantik görevleri kullanarak dijital video hazırlama aşamalarını incelemeyi amaçlamışlardır. Süreçte veri elde etmek için gözlem yapılmış, öğrenci ürünleri toplanmış ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrenciler iş birliği içinde dijital videolar hazırlarken otantik öğrenmeler gerçekleştirmiş ve üst düzey düşünme becerileri pozitif yönde etkilenmiştir.¹⁵²

Herrington & Oliver tarafından yürütülen “*An Instructional Design Framework for Authentic Learning Environments*” adlı çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümün amacı ilgili literatür doğrultusunda durumlu öğrenme ortamlarının kritik özelliklerini belirlemektir. İkinci bölümde amaç durumlu öğrenme

¹⁵⁰ Rule, 2006.

¹⁵¹ Mary Leanna Prater, *Student Authored Digital Games as Authentic Learning: Using the can You Create a Game Challenge in Elementary Classrooms*, College of Education at the University of Kentucky, Doktora Tezi, 2016.

¹⁵² Matthew Kearney & Sandy Schuck, “Spotlight on Authentic Learning: Student Developed Digital Video Projects”, *Australasian Journal of Educational Technology*, 22, 2, 2006, s. 189-208.

ortamlarının özelliklerini içeren çoklu bir öğrenme ortamı tasarlanarak bu öğrenme ortamının işlevsel hale getirilebilmesidir. Üçüncü bölümün amacı ise durumlu öğrenme çerçevesinde çoklu ortam unsurları kullanılarak öğrencilerin elde ettiği deneyimlerine ilişkin algılarını araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubu matematik yöntemlerinde okuyan sekiz tane ikinci sınıf ortaokul öğretmeni adayından oluşmaktadır. Araştırma sürecinde belirlenen otantik öğrenmenin çoklu ortamlara entegre edilmesine ilişkin öğrencilerin deneyimleri yer almaktadır.¹⁵³

Herrington, Oliver & Reeves, “*Patterns of Engagement in Authentic Online Learning Environments*” adlı çalışmalarında çevrimiçi öğrenme ortamlarında otantik etkinliklerin kullanılmasının, çevrimiçi ünitelerde ve çevrimiçi kurslarda öğrenenler için sağladığı kazanımlarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda otantik öğrenme etkinlikleri nedir sorusuna ilgili literatür doğrultusunda yanıt aranmıştır. Ayrıca otantik öğrenme etkinliklerinin karakteristik on özelliği çalışmada belirtilmiştir.¹⁵⁴

Lombardi, “*Authentic Learning for the 21st Century: An Overview*” başlıklı çalışmasında otantik öğrenme sürecinin nasıl oluşturulduğunu, teknolojinin otantik öğrenmeyi nasıl etkilediğini ve desteklediğini, otantik öğrenme sürecinin nasıl etkili kılınacağını ve otantik öğrenmenin günümüzde neden önemli olduğunu araştırmıştır. Araştırmaları sonucunda Lombardi otantik öğrenmeyi gerçek dünyanın karmaşık problemlerine ve bu problemlerin çözümlerine odaklanan bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Bunun yanında günümüz otantik öğrenme süreci için çeşitli teknolojik ortamların kullanılmasının süreci destekleyeceğini belirtmiştir.¹⁵⁵

Iucu ve Marin, “*Authentic Learning in Adult Education*” adlı çalışmalarında ilk öğretmen eğitimi sürecinde otantik öğrenmeyi geliştirmeye yönelik kullanılan öğretim uygulamalarının doğasını keşfetmeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada otantik öğrenme, öğrencilerin bakış açısıyla kişisel olarak, ilgili ve uygun sosyal bağlamlardan elde ettiği deneyimler olarak varsayılmış ve üniversite öğretmenlerine otantik öğrenmeyi destekleyebilecekleri beş yol sunulmuştur. Bu beş yol otantik öğrenme

¹⁵³ Herrington & Oliver, 2000.

¹⁵⁴ Herrington, Oliver & Reeves, 2002.

¹⁵⁵ Lombardi, 2007.

sürecinde öğrenilenlerin yansıtılması, öğrencilere önemli zamanlarda koçluk ve yapılandırıcı desteğin sağlanması, öğrencilerin teşvik edilmesi ile bilgi ve düşüncelerini açıkça ifade etmeleri sürecini kapsamaktadır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin otantik bir öğrenme ortamına sahip olmak için, öğrencilerin teknolojiyi kullanmalarını sağlamaları ve iş birliği yapmalarına fırsat sunmaları gerektiği üzerinde durulmuştur.¹⁵⁶

Grace & Lee, “*Designing of Authentic Learning Mediated by Mobile Technology for Primary School Learners*” isimli araştırmalarında öğrencilerine yönelik otantik görev kullanımının etkisini, mobil teknoloji kullanarak tespit etmeyi amaçlamışlardır. Öğrenme materyali özelleştirilmiş bir iPad uygulaması olan “Trail Shuttle” isimli bir uygulamadır ve disiplinler arası olarak tasarlanmıştır. Trail Shuttle problem çözme senaryoları, şarkı ipuçlarını içermesinin yanı sıra harita ve farklı görselleri de bulunduran çoklu ortam uygulamasıdır. Araştırma sürecine 270 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi ile dokuz ilkokul öğretmeni katılmıştır. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin motivasyonlarının arttığı göstermektedir. Elde edilen nitel veriler de ise öğrenciler işbirlikli öğrenmenin faydalarına olan inançlarını dile getirmişlerdir.¹⁵⁷

Platt, “*College Freshman Perceptions of Social Media Use for Authentic Learning in Composition Courses*” adlı doktora tezinde süreçte öğretim materyali olarak sosyal medyayı kullanan öğrencilerin, otantik öğrenme ve bileşenlerine ilişkin algılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Bunun için çalışma elli lisans öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda öğrenciler, sosyal medyanın öğretim aracı olarak kullanılmasının, otantik öğrenme sürecinde iş birliği yapabilmelerine, bilgilerini yansıtabilmelerine ve düşüncelerini açıkça ifade edebilmeleri için bir fırsat olduğunu belirtmişlerdir.¹⁵⁸

¹⁵⁶ Romiță B. Iucu & Elena Marin, “Authentic Learning in Adult Education”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 2014, s. 410–415.

¹⁵⁷ Grace, Tay Pei Lyn & Lee, Tee Kai Thomas, “Designing of Authentic Learning Mediated by Mobile Technology for Primary School Learners”, *JISTE*, 18, 1, 2014, s. 42-52.

¹⁵⁸ Stacy M. Platt, *College Freshman Perceptions of Social Media Use for Authentic Learning in Composition Courses*, Walden University, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2019.

Anderson, “*Analyzing AP Syllabi for Problem Solving, Authentic Learning, and Collaborative Learning Practices*” adlı çalışmasında ileri düzey yerleştirme programının müfredatını, problem çözme, otantik öğrenme ve iş birlikli öğrenme bakımından incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen sonuçlar problem çözme, otantik öğrenme ve iş birlikli öğrenmelerin en fazla İngilizce yerleştirme programında kullanıldığını göstermektedir.¹⁵⁹

Otantik öğrenme ile ilgili yapılan yurt dışı çalışmaları incelendiğinde süreçte otantik öğrenmenin ve otantik öğrenme bileşenlerinin etkin kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanında öğrenci algılarının ve deneyimlerinin ortaya çıkarılması için çeşitli çevrimiçi ortamlar ve uygulamaların geliştirildiği gözlemlenmiştir. Araştırmalarda teknoloji destekli öğrenme ortamlarının oldukça etkili olduğu ve öğrenenlerin ise bu durumu iyi yönde değerlendirdikleri ifade edilebilir.

¹⁵⁹ Heather Anderson, *Analyzing Ap Syllabi for Problem Solving, Authentic Learning and Collaborative Learning Practices*, University of Oregon, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2014.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, materyali, uygulama süreci ve verilerin toplanması ve verilerin analizi ele alınmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, otantik bir uzaktan öğretim sisteminin öğrencilerin akademik başarılarına, derse karşı tutumlarına, tarihsel empati yapabilme becerilerine yönelik etkisini tespit etmeyi ve geliştirilen bu sisteme yönelik öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Dolayısıyla çalışmada nitel ve nicel verilerin birlikte elde edildiği karma yöntem kullanılmıştır.¹⁶⁰ Bu yöntem, nitel ve nicel araştırmaların avantajlarını bünyesinde bulundurduğundan çeşitli veri türlerinin birlikte elde edildiği araştırmalarda kullanımı uygun görülmektedir.¹⁶¹

Araştırma süreci karma yöntem desenlerinden biri olan iç içe karma deseni ile yürütülmüştür. Bu desen bir veya daha fazla veri türünün birlikte yer aldığı geniş bir desenden oluşmaktadır.¹⁶² Dolayısıyla süreçte araştırmacı nicel ve nitel araştırmayı birlikte yürütebilmektedir.

Araştırmada belirlenen problem durumunun nicel verilerini elde etmek için yarı deneysel bir çalışma planlanmıştır. Bu desenin tercih edilmesinin nedeni MEB tarafından belirlenen şubelerde bulunan öğrencilerin kontrol ve deney gruplarına rastgele atanamamış olmasıdır. Dolayısıyla çalışmada denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test–son test deseninden faydalanılmıştır.¹⁶³

Çalışmanın nitel verilerini tespit etmek içinse temel nitel bir araştırma yürütülmüştür. Temel nitel araştırma, bütün nitel araştırmalarda olduğu gibi katılımcıların tecrübelerini aktarmalarını, yaşadıkları olayları nasıl yorumladıklarını,

¹⁶⁰ John W. Creswell, *Araştırma Deseni. Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, 4.Baskı, S. B. Demir (Çev. Ed.). Eğiten Kitap: Ankara, 2016, s. 14.

¹⁶¹ John W. Creswell, Vicki L. Plano Clark, Michael Gutmann & Wiki Hanson, *Advanced Mixed Methods Research Designs*. A. Tashakkori ve C. Teddlie (Edt.), Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research CA: Thousand Oaks, 2003, s. 209-240

¹⁶² Creswell, 2016, s. 228.

¹⁶³ Creswell, 2016, s. 168- 172.

kendi dünyalarını nasıl inşa ettiklerini ve olaylara ne anlam yüklediklerini bulmayı hedeflemektedir.¹⁶⁴ Bu durumdan hareketle araştırma problemi ilgili çerçevede sınırlandırılmış, detaylı ve derinlemesine bilgi toplanmıştır.¹⁶⁵

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Erzincan il merkezinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 30 deney, 24 kontrol grubu olmak üzere toplam 54 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Okulun belirlenmesinde basit tesadüfi örneklemeden yararlanılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi, evrende yer alan bütün birimlerin seçimde eşit şansa sahip olduğu örnekleme yöntemidir.¹⁶⁶

Kontrol ve deney gruplarının belirlenmesinde, araştırma sürecinde yarı deneysel bir desen benimsendiğinden gruplar rastgele olarak atanmış ancak bu gruplarda yer alan öğrenciler gruplara homojen bir şekilde dağıtılamamıştır. Bu çerçevede ulaşılan şubeler kontrol ve deney grubu olarak atanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında verilerin elde edilmesinde, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Akademik Başarı Testi¹⁶⁷, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Yönelik Tutum Ölçeği¹⁶⁸, Tarihsel Empati Ölçeği¹⁶⁹, Kişisel Bilgi Formu ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçlarının derlenmesi için ilgili literatür taranmıştır. Tespit edilen ölçekler üç sosyal bilgiler eğitimi uzmanı tarafından incelenmiş ve bunlardan bazılarının kullanımı uygun

¹⁶⁴ Sharan Merriam, *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009, s. 5.

¹⁶⁵ John W. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 6. Baskı, M. Bütün & S.B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Siyasal Kitabevi, 2015, s. 97.

¹⁶⁶ Selim Kılıç, “Örnekleme Yöntemleri”, *Journal of Mood Disorders*, 3, 1, 2013, s. 44-46.

¹⁶⁷ Ali Altıkulaç, *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Hatıratların Kullanımının Öğrenme Sürecine Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2013.

¹⁶⁸ Erkan Yeşiltaş & Ayşegül Yılmaz, “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Yönelik Tutum Ölçeği; Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7, 3, 2015, s. 233–254.

¹⁶⁹ Hüseyin Çalışkan & Bahadır Demir, “Ergenlerde Tarihsel Empati Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Turkish History Education Journal*, 8, 1, 2019, s. 129-149.

görülmüştür. Kullanılan veri toplama araçları ve bunlara ait geliştirme safhaları şu şekildedir:

3.3.1. Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Akademik Başarı Testi

Literatür incelemesinde farklı araştırmacılar tarafından dört akademik başarı ölçeğinin geliştirildiği tespit edilmiştir. Üç bağımsız sosyal bilgiler uzmanı tarafından incelenen bu ölçeklerin üçünün Bloom Taksonomisi'nin bilgi basamağına, Altıkulaç tarafından geliştirilen ölçeğin ise daha üst düzey bilişsel basamaklar içinde değerlendirilebilecek maddeleri ölçeği bildiği tespit edilmiştir. Otantik öğrenmenin öğrencilerdeki sentez, tasarım, kurgu ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri desteklemesi¹⁷⁰ nedeniyle Altıkulaç tarafından geliştirilen ölçek tercih edilmiştir.¹⁷¹ Ölçek için hazırlanan sorular deney grubu için kullanılan öğretim materyallerinden ve kontrol grubunun kullandığı sekizinci sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı ve çalışma kitabından derlenmiştir. Ölçeğin hazırlanmasında belirlenen ünite ile ilgili kazanımları yansıtmaya ve Bloom Taksonomisi'ne göre üst düzey öğrenmelerin tespitini sağlayabilecek soruların seçilmesine gerekli hassasiyet gösterilmiştir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen üniteye ait toplam 100 soru belirlenerek ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonrası testte yer alan ayırt edicilik ve güçlük endeksi uygun maddelerden belirlenen 30 soruluk bir başarı testi oluşturulmuştur. Oluşturulan başarı testinin güvenilirliği için Cronbach'ın α değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma da ise Cronbach'ın α değeri .90 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ise başarı testinin yüksek güvenirlikte olduğunu göstermektedir.¹⁷²

3.3.2. Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin derse karşı tutumlarını tespit etmek için Yeşiltaş & Yılmaz¹⁷³ tarafından geliştirilen ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .80 olan “T.C. İnkılap

¹⁷⁰ Mims, 2003.

¹⁷¹ Altıkulaç, 2013.

¹⁷² Selim Kılıç, “Cronbach'ın Alfa Güvenirlik Katsayısı”, *Journal of Mood Disorders*, 6, 1, 2016, s. 47–48.

¹⁷³ Yeşiltaş & Yılmaz, 2015.

Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Tutum ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları, birinci boyutu olan sevgi boyutu için .84, ikinci boyutu olan ilgi boyutu için .82, üçüncü boyutu olan önem boyutu için .76 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları birinci boyutu olan sevgi boyutu için .90, ikinci boyutu olan ilgi boyutu için .84, üçüncü ve son boyutu olan önem boyutu için .77 olarak belirlenmiştir. Tespit edilen bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu söylemek mümkündür.¹⁷⁴

Ölçek 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 4 maddesi olumsuz tutum cümlelerini ifade ederken, 19 maddesi olumlu tutum cümlelerini ifade etmektedir. Tutum ölçeği likert tipi ölçektir ve beş derecelidir. Sorular “Tamamen Katılıyorum.” (5), “Katılıyorum.” (4), “Kararsızım.” (3), “Katılmıyorum.” (2), “Tamamen Katılmıyorum.” (1) seçeneklerini içermektedir ve seçenekler olumludan olumsuza doğru puanlanmıştır.

3.3.3. Tarihsel Empati Ölçeği

Öğrencilerin tarihsel empati becerilerini ölçmek için Çalışkan & Demir¹⁷⁵ tarafından geliştirilen “*Tarihsel Empati Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .81 olarak hesaplanırken, alt boyutları olan bilişsel empati boyutu için bu değer .76, duyuşsal empati boyutu için ise .69 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test- tekrar test güvenirlik katsayısı sonucu .89 olarak hesaplanırken, bilişsel empati boyutu için .82 olarak, duyuşsal empati boyutu için ise .93 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler geliştirilen ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.¹⁷⁶

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma sürecinde deneysel çalışmaya katılan öğrencilere ait bilgilerin toplanması amacıyla 4 maddeden oluşan “Kişisel Bilgi Formu”ndan yararlanılmıştır.

¹⁷⁴ Kılıç, 2016, s. 48.

¹⁷⁵ Çalışkan & Demir, 2019.

¹⁷⁶ Kılıç, 2016, s. 48.

Formda öğrencilere ait kişisel bilgilerin yanı sıra öğrencilerin internete ve kişisel bilgisayara erişme durumları araştırılmıştır.

3.3.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma kapsamında nitel veri elde edebilmek için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden önce araştırmacı soruları hazır hale getirmekte ve bu sorular doğrultusunda katılımcılardan veri elde etmektedir. Bu görüşmelerde hem sabit seçenekli cevaplar hem de ilgili alanda gerektiği durumlarda derinlemesine bilgi alınabilmektedir.¹⁷⁷ Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında literatürdeki benzer çalışmalar (İneç¹⁷⁸, Kinay¹⁷⁹, Herrington ve Oliver¹⁸⁰) incelenmiştir. Hazırlanan görüşme formu için üç sosyal bilgiler eğitimi uzmanının görüşleri alınmıştır. Talep edilen düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunda altı soru bulunmaktadır.

4. Materyal

Bu araştırma 2020–2021 eğitim öğretim yılı güz yarıyılı içerisinde gerçekleştirilmiş ve araştırmada otantik öğrenmenin uzaktan öğrenmeyle yürütüleceği platform olarak İneç tarafından geliştirilen Seyyah adlı uygulama seçilmiştir. Seyyah internet tabanlı bir coğrafi bilgi sistemleri uygulaması olup, sosyal bilgiler öğretimine yönelik geliştirilmiş çok yönlü bir programdır. Seyyah, ADDIE öğretim tasarımı modeline göre geliştirilmiştir. Seyyah'ın bu araştırmada kullanılabilmesi için bazı kodları ile veri tabanı geliştirilerek sürümü yükseltilmiş ve otantik öğrenmeye uygun hale getirilmiştir.¹⁸¹

4.1. Materyalin Tasarımı

Deney grubunda kullanılan öğretim materyalinin geliştirilme süreci şu şekildedir:

¹⁷⁷ Şener Büyüköztürk, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz & Funda Demirel (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. Baskı), Pegem Akademi: Ankara, 2013.

¹⁷⁸ İneç, 2017.

¹⁷⁹ Kinay, 2015.

¹⁸⁰ Herrington & Oliver, 2000.

¹⁸¹ İneç, 2012, s. 37.

- **Aşama 1: Analiz**

ADDIE öğretim tasarımı modelinin ilk basamağı olan *analiz* aşaması, öğrenciye hangi konuların öğretileceğinin belirlenmesi sürecidir. Bu basamakta İneç¹⁸² tarafından problem durumu tanımlanarak, çalışmanın hedef kitlesi belirlenmiştir. Ardından bu kitlenin hazır bulunuşluk düzeylerinin ve ihtiyaçlarının analizi yapılmıştır.

- **Aşama 2: Tasarım**

ADDIE öğretim tasarımı modelinin ikinci basamağı olan *tasarım* aşaması, belirlenen hedeflerin nasıl öğrenileceğinin planlanmasını kapsamaktadır. Araştırmacı bu aşamada Seyyah'ın taslak tasarımını gerçekleştirmiş ve öğrenme sürecinin tasarımını planlamıştır. Bu aşamada İneç tarafından araştırmada belirlenen hedeflere ulaşabilmek için kullanılacak olan materyallerin, süreçte yer alan etkinliklerin, öğretim yönteminin ve değerlendirmenin nasıl gerçekleştirileceğinin tasarımı yapılmıştır. Ders içeriğine bağlı olarak öğrenenlerin hedeflere ulaşabilmesi için Seyyah'ın grafik ara yüzü (GUI) tasarımı gerçekleştirilmiştir. Tasarımda yer alan ve sıkça kullanılacak olan harita navigasyonunun ve bilgi panelinin konumları belirlenmiştir. Tasarım sürecinde öğrencilerin görsel algılarına hitap eden küçük simgeler kullanılmıştır.¹⁸³

- **Aşama 3: Geliştirme**

ADDIE öğretim tasarımı modelinin üçüncü basamağı olan *geliştirme* aşamasında, süreçte kullanılması planlanan Seyyah hazır hale getirilmektedir.¹⁸⁴ Tasarımın bu aşamasında İneç tarafından çeşitli program dilleri ile Seyyah uygulamasının fonksiyonları ayarlanmış ve uygulama çalışır hale getirilmiştir.¹⁸⁵

- **Aşama 4: Uygulama**

ADDIE öğretim tasarımı modelinin dördüncü basamağı olan *uygulama* aşamasında, İneç tarafından tasarımı gerçekleştirilen Seyyah uygulaması öğrencilere

¹⁸² İneç, 2012, s. 37-39.

¹⁸³ İneç, 2012, s. 41-46.

¹⁸⁴ Zekeriya Fatih İneç, Erdal Akpınar, "A Web Based Geographical Information System Application: Seyyah", *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 2, 2012, s. 111-130.

¹⁸⁵ İneç, 2012, s. 47.

sunulmuştur. Seyyah uygulamasının tanıtımı araştırmacı tarafından yapılmış ve öğrenciler öğrenmeye Seyyah uygulaması ile devam etmiştir.¹⁸⁶

- **Aşama 5: Değerlendirme**

ADDIE öğretim tasarımı modelinin son basamağı olan *değerlendirme* aşaması, öğretim sürecinin etkililiğinin tespit edildiği ve geri dönütlerin alındığı aşamadır. İneç tarafından bu aşamada bir akademik başarı testi uygulanmıştır. Testten elde edilen veriler ile öğrencilerin süreçte gerçekleştirmiş olduğu etkinlikler incelenerek analiz edilmiştir.¹⁸⁷

4.2. Materyalin (Seyyah'ın) Hazırlanma Sürecinde Araştırmacının Rolü

Otantik bir uzaktan öğretim materyali olan Seyyah'ın tabiatında, araştırmacı tarafından oluşturulan senaryoların videolarla, kanıtların ise türkülerle desteklenip öğrencilere sunulmasıyla oluşturulan otantik öğrenme yer almaktadır. Dolayısıyla süreçte araştırmacı çeşitli işlemler gerçekleştirmiştir. İlk olarak araştırmacı tarafından EBA'da bulunan sekizinci sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarına erişilmiştir. Bu kitaplar incelenerek “Milli Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm” ünitesi konularını içeren çeşitli senaryolar oluşturulmuştur. Senaryolar ana karakter olan Mehmet'in kendisinin ve her biri vatani kurtarmak için mücadele eden silah arkadaşlarının, Millî Mücadele Dönemi'nde yaşadıklarını mektuplarla annesine aktarmasından oluşmaktadır. Senaryo metinlerinin düzeye uygunluğunu ve süreçte kullanılabilir olup olmadığını belirleyebilmek için iki Sosyal Bilgiler eğitimi uzmanından görüş alınmıştır. Alınan bu görüşler doğrultusunda metinler yeniden gözden geçirilmiştir. Gerekli düzeltmeler yapılarak senaryo metinlerine son şekli verilmiş ve senaryolar hazır hale getirilmiştir.

Araştırmacı tarafından oluşturulan senaryoların videolara dönüştürülebilmesi için süreçte yer alacak oyunculara, dönemi yansıtan çeşitli ekipmanlara, teknik desteğe ve çekimlerin gerçekleştirilebileceği bir mekâna ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmacı ilk olarak mekânı belirleyebilmek için Erzincan il sınırları içerisinde çeşitli araştırmalar

¹⁸⁶ İneç, 2012, s. 65.

¹⁸⁷ İneç, 2012, s. 65-66.

yapmıştır. Daha sonra o dönemi mekânsal olarak yansıtılacağı düşünülerek yıkıntı ve harabelerin olduğu bir bölge seçilmiş ve bu bölgede video çekimlerinin yapılabilmesi için çeşitli hazırlıklar gerçekleştirmiştir.

İlk olarak Millî Mücadele dönemini yansıtan askeri kıyafetlerin tedarik edilebilmesi için Erzincan Belediyesi Kültür İşleri Müdürlüğü ile irtibat kurulmuştur. Çeşitli askeri kıyafetlerin içerisinde o döneme uygun askeri kıyafetler seçilmiştir. Askeri kıyafetlerin yanı sıra video çekimlerinde kullanılabilmesi ve dönemin tam olarak betimlenebilmesi için askeri aksesuarlar da alınmıştır. Asker rolü dışında kalan kişilerin kıyafetleri ise araştırmacı tarafından temin edilmiştir. Kıyafetlerin ve aksesuarların belirlenmesinin ardından oyuncular seçilmiştir. Süreçte rol alan oyuncular araştırmacının yakın çevresinde bulunan kişilerden oluşmaktadır. Bunların yanı sıra araştırmacı tarafından daha kaliteli ve gerçekçi görüntü kayıtları yapabilmek için profesyonel bir kamera, tripod ve fotoğraf makinesi temin edilmiştir.

Oyuncuların belirlenmesi, ekipmanların ve teknik desteğin tedarik edilmesinin ardından süreçte öğrencilere kanıt temelli öğrenmenin sunulabilmesi için türkülere yer verilmesi planlanmıştır. Araştırmacı üç müzik öğretmeninden görüş almıştır. Konusu Millî Mücadele, kahramanlık ve askerlik olan çeşitli türküler belirlenmiştir. Akabinde senaryolara entegre edilebilecek türküler seçilmiştir. Daha sonra bir klasik gitar, bir cura bağlama ve bir kısa sap bağlama kullanılarak, seçilen türkülerin araştırmacı tarafından seslendirilebilmesi için çeşitli provalar yapılmıştır. Provalar sonucunda araştırmacı türkülerini seslendirmiş ve süreçte kullanılabilmesi için kayıt almıştır. İlerleyen süreçte araştırmacı bu türkülerini fon olarak senaryo metinlerine entegre etmiştir.

Yukarıda bahsedilen bütün işlemlerin ardından video çekimleri, oluşturulan senaryolara uygun olarak canlandırılmış ve kaydedilmiştir. Parça parça çekilen videolar araştırmacı tarafından bilgisayara aktarılmıştır. Aktarılan bu videolar, video düzenleme programı aracılığıyla birleştirilmiştir. Alt yapısına türküler ve yine araştırmacı tarafından seslendirilen mektuplar yerleştirilmiştir. Son olarak videoların geçmiş zamana ait olduğunun öğrenci tarafından hissedilebilmesi için videolara çeşitli

eskitleme efektleri uygulanmış ve her bir video kaydedilerek uygulama sürecine hazır hale getirilmiştir. Sonraki süreçte araştırmacının danışmanı tarafından Seyyah uygulamasının veri tabanına bu senaryolar, uygulamanın zeminine ise Türkiye'nin uydu görüntüsü¹⁸⁸ yerleştirilmiştir. Harita üzerinde Millî Mücadele döneminde yaşanan olayların ve gelişmelerin yerleri ikonlarla belirtilerek Seyyah'ın veri tabanına tanıtılmıştır. Bu şekilde hazırlanan videolar ikonlarla ilişkilendirilmiş ve Seyyah uygulaması öğrencilerinin kullanımı için hazır hale getirilmiştir.

4.3. Öğretim Materyalinin (Seyyah'ın) Kullanımı

Uygulama otantik öğrenmeyi gerçekleştirmeye uygun olup, internet bağlantısı bulunan bütün cihazlar ile erişim sağlanabilmektedir. Aşağıdaki görselde Seyyah uygulamasının genel görünümü belirtilmiştir. Zemine yerleştirilen Türkiye haritası üzerinde olayların yaşandığı yerler ikonlarla gösterilmiştir (Grafik 1).



Grafik 1: Seyyah

Öğrenciler Seyyah'a erişebilmek için sol tarafta yer alan kullanıcı adı ve şifre bölümünden, kendileri için belirlenen kullanıcı adı ve şifrelerle sisteme erişerek navigasyon pencerelerinde iş birliği içerisinde bilgi yapılandırmaktadır. Ancak bu çalışma için Seyyah'ın navigasyon pencereleri otantik öğrenme stratejisini gerçekleştirmek amacıyla senaryo tabanlı ve kanıt temelli öğrenmeye uygun hale

¹⁸⁸ Url 1: <https://zoom.earth>

getirilmiştir. Bunun içinse konuyla bağlantılı türküler kanıt temelli öğrenme için tespit edilmiş ve stüdyo ortamında seslendirilerek senaryolaştırılan içeriğe entegre edilmiştir. Bu şekilde oluşturulan otantik içerikler navigasyon pencerelerinde görüntülenmektedir. Seyyah'ın navigasyon haritası ise milli mücadelenin gerçekleştirildiği coğrafyayı kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Öğrencilerin bu harita üzerindeki etkileşimi gerçekleştirmeleri içinse navigasyon pencerelerinde iş birliği yaparak sosyal bir ortam oluşturmaları ve böylece kendi ürünlerini yaratmaları amaçlanmıştır (Grafik 2).



Grafik 2: Seyyah (Navigasyon Penceresi Açık)

Seyyah'ın öğrencilere tanıtımı için bir kullanım kılavuzu oluşturulmuştur. Seyyah'a erişim ise araştırma danışmanına ait olan <http://precoder.net> alan adı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler adresi açtıktan sonra giriş ekranına kendilerine verilen kullanıcı adı ve şifrelerle erişim sağlamış, ardından Seyyah'ın ana

sayfasına yönlendirilmiştir. Öğrenciler, ünitenin ilk konusunu birinci, ünite planına göre ilerleyen konuları ise sırasıyla ve öz-düzenlemeye uygun bir şekilde görmüşlerdir. Bu nedenle öğrencilerin Seyyah'ı kullanmak için özel bir beceriye ihtiyaçları bulunmamaktadır.

Seyyah, otantik öğrenme stratejisine uygun olarak tasarlandığından öğrencilerin uzaktan öğrenme faaliyetlerini desteklemesi ve gerçekleştirmesi için deney grubuna belirlenen çalışma takvimine göre uygulanmıştır. Sistem üzerindeki aşamalar, ünite planına göre tasarlanmış ve sistemin veri tabanına yüklenmiştir. Bu bağlamda işleyiş bütünüyle ünite planına uygun olarak yürütülmüştür.

Pandemi sürecinde okulların tamamen uzaktan eğitime geçmesiyle Seyyah üzerindeki tüm öğretim faaliyetleri gerçekleştirilebilmektedir. Yüz yüze eğitimin olduğu durumda ise Seyyah FaTiH projesine entegre çalışabildiğinden öğretmenler tarafından kullanılabilir. Ayrıca Seyyah formal ve informal ortamlarda öğrencilerin erişimine sürekli açık durumdadır.

5. Verilerin Toplanması

Araştırma 2020-2021 güz yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı dersi yürütecek olan öğretmen ile görüşmüştür. Sürecin nasıl gerçekleştirileceği ve geliştirilen uygulama (Seyyah) hakkında detaylı bilgi sunulmuştur.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarına “Millî Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm!” ünitesi için on dört ders saatini kapsayan bir zaman dilimi ayrılmıştır¹⁸⁹. Süreçte deney grubu otantik bir uzaktan öğrenme sistemiyle ders işlemiştir, kontrol grubu ise oluşturulan bu ortamdan etkilenmeden sürece devam etmiştir. Araştırma sürecinin başında deney ve kontrol gruplarına TCİTADABT, TCİTADYTÖ, TEÖ ön test olarak uygulanmış, araştırma sonunda ise yine bu ölçekler son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonunda deney grubunda yer alan öğrencilere kontrol

¹⁸⁹ Millî Eğitim Bakanlığı, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 8. Sınıf), Ankara, 2018.

grubunda yer alan öğrencilerden farklı olarak sürece ilişkin görüşlerini elde edebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

5.1. Deney Grubu

Deney grubu öğrencilerine “Milli Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm!” ünitesi kapsamında;

- Doğu Cephesi
- Güney Cephesi
- Batı Cephesi
 - Düzenli Ordu’nun Kurulması
 - Birinci İnönü Muharebesi
 - Birinci İnönü Muharebesi’nden Sonra Yaşanan Gelişmeler
 - 1921 Anayasası: Teşkilat-ı Esasiye
 - Londra Konferansı
 - Afganistan ile Dostluk Antlaşması
 - İstiklal Marşı’nın Kabulü
 - Moskova Antlaşması
 - İkinci İnönü Muharebesi
 - Kütahya- Eskişehir Muharebeleri
- Savaş Ortamında Maarif Kongresi
- Tekâlif-i Milliye (Milli Yükümlülükler) Emirleri
- Mustafa Kemal Cephe
 - Sakarya Meydan Savaşı
 - Büyük Taarruz ve Başkumandan Meydan Muharebesi
 - Mudanya Ateşkes Antlaşması
- Lozan Barış Antlaşması

konuları toplam on dört ders saati süresince aşamalı olarak Seyyah aracılığıyla sunulmuştur.

Araştırmacı, uzaktan eğitim gerçekleştireceği için ilk olarak sureci yürütecek olan dersin ğretmeni ile iletişime geçmiştir. Derse ve surece ilişkin gerekli bilgi alişverişi sağlandıktan sonra dersin ğretmenine Seyyah uygulaması detaylı olarak tanıtılmıştır.

Öğrenciler, otantik bir uzaktan öğrenme sistemi olan Seyyah'a giriş yapabilmek için kullanıcı adı ve şifrelere ihtiyaç duymaktadır. Bunun için araştırmacı, deney grubunda yer alan kişi sayısını tespit etmiştir. Daha sonra kişi sayısı kadar kullanıcı adı ve şifre araştırmacının danışmanı tarafından belirlenmiş ve araştırmacıya iletilmiştir. Araştırmacı belirlenen bu şifreleri listelemiş, her bir ğrenci için hazır hale getirmiştir. Dersi yürüten ğretmen aracılığıyla öğrenciler için oluşturulan kullanım kılavuzu ve öğrencilerin sisteme nasıl giriş yapabilecekleri paylaşılmıştır. Dersin ğretmeni uygulama sureci başlamadan önce öğrencilerini ders işleyişi bakımından bilgilendirmiştir.

Araştırmacı, uygulamanın başladığı gün, ilk ders saatinde Seyyah uygulamasının nasıl kullanılacağının tanıtımını yapmıştır. Dersin ğretmeni aracılığıyla deney grubu öğrencileriyle evrimii bir konferans gerçekleştirilmiştir. Bu konferansta uygulamanın detaylı tanıtımı yapılmış ve öğrencilerin uygulamaya yönelik soruları yanıtlanmıştır. Tanıtımın ardından deney grubu ğrencilerinin her birine, (birbirlerinin şifrelerini görüp uygulamadaki ilerlemelerine müdahalede bulunmamaları için) dersin ğretmeni aracılığıyla şifreleri ve kullanım kılavuzları iletilmiştir. İkinci ders saatinde araştırmacı, deney grubu öğrencilerine akademik başarı testini, üçüncü ders saatinde ise derse karşı tutum ve tarihsel empati ölçeğini evrimii bir şekilde ön test olarak uygulamıştır. Sonraki ders saatlerinde ise otantik bir uzaktan öğrenme sistemi ile surece devam edilmiştir.

Seyyah'a giriş yapan ğrenci, zemine yerleştirilmiş bir Türkiye haritası ve harita üzerinde ikonlarla gösterilen ve kronolojik olarak sıralanan videolara ulaşmaktadır. Öğrenci ikonlara tıkladığında sistem küçük bir pencere açmakta ve öğrenciye otantik videoları sunmaktadır. Öğrenci videoları görüntüleyebilmekte, çıkış yapıp tekrar girdiğinde videolara kaldığı yerden devam edebilmektedir. İnternet

erişiminin olduğu her yerde sisteme erişim sağlanabilmektedir. Ayrıca sisteminin veri tabanından öğrencilerin uygulama performansları sürekli olarak takip edilmiştir.

Uygulama sonunda deney grubu öğrencilerine akademik başarı testi, derse yönelik tutum ve tarihsel empati ölçeği çevrimiçi ve son test olarak uygulanmıştır. Bunun yanında araştırmacı tarafından, deney grubunda yer alan öğrenciler ile birebir çevrimiçi konferanslar yapılarak görüşme formunda yer alan sorular yöneltilmiş ve verilen cevaplar kayıt altına alınmıştır.

5.2. Kontrol Grubu

Kontrol grubu öğrencileri “Millî Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm!” ünitesini EBA ile on dört ders saati içerisinde, pandemi sebebiyle çevrimiçi olarak işlemiştir. Belirlenen üniteyi işlemeye başlamadan önce kontrol grubuna TCİTADABT, TCİTADYTÖ, TEÖ ön test, ünitenin sonunda ise bu ölçeklerin son test olarak çevrimiçi uygulaması gerçekleştirilmiştir.

5.3. Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Tablo 1: Öğrencilere ilişkin bilgiler

Özellik	Boyut	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	16	53,3	8	33,3
	Erkek	14	46,7	16	66,7
Aylık Ortalama Gelir	1500- 2500 TL	6	20	3	8,82
	2500 TL ve üzeri	24	80	21	91,18
Bilgisayara Sahip Olma	Evet	25	83,3	20	83,3
	Hayır	5	16,7	4	16,7
İnternete Sahip Olma	Evet	28	93,3	21	87,5
	Hayır	2	6,7	3	12,5

Kişisel Bilgi Formu’ndan elde edilen bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir. Grupların bilgisayara sahip olma yönünden eşit, internete sahip olma yönünden ise deney grubu lehine bir farklılık olduğu görülmektedir. Ancak aylık ortalama gelir ise kontrol grubunun lehinedir. Bu bağlamda elde edilecek sonuçlar fırsat eşitliğinin sağlanması açısından önemli olup, genel tablo ise grupların eşit olarak ifade edilmesini sağlayabilir.

6. Verilerin Analizi

6.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi başarı testi*, *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Yönelik Tutum Ölçeği*, *Tarihsel Empati Ölçeği* ön-test, son-test olarak uygulanmış olup, öğrencilerden elde edilen veriler SPSS v.25 veri analiz programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin cevap elde edebilmek amacıyla T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi “Ya İstiklal Ya Ölüm!” adlı başarı testi (TCİTADABT) katılımcılara ön-test, son-test olarak uygulanmış olup elde edilen veriler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için bağımsız gruplar t-testinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine cevap bulabilmek için katılımcılara “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” (TCİTADYTÖ) öğrencilere ön-test, son-test olarak uygulanmış olup, elde edilen veriler arasındaki farklılığın tespiti için bağımsız gruplar t-testinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin cevap elde edebilmek amacıyla katılımcılara “Tarihsel Empati Ölçeği” (TEÖ) ön-test, son-test olarak uygulanmış olup ulaşılan veriler arasında farklılığın yönü ve düzeyinin tespiti için bağımsız gruplar t-testinden yararlanılmıştır.

6.2. Nitel Verilerin Analizi

Deney grubunda yer alan öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış olup, elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizinde; elde edilen verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmekte, betimsel analizde ise önceden belirlenen temalar doğrultusunda veriler özetlenerek, yorumlanmaktadır.¹⁹⁰

¹⁹⁰ Ali Yıldırım & Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 11. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları, 2018, s. 237-265.

Araştırma, temel bir nitel araştırma olarak tasarlandığından zengin verilere ulaşabilmek amacıyla, deney grubu öğrencilerine toplam altı soru yöneltilmiştir. Elde edilen verilerin işlenmesi aşamasında araştırma sorularından yola çıkılıp, alt temalara ve kategorilere ulaşılmıştır. Veri çeşitliliği sağlamak ve detaylı bilgi verebilmek amacıyla araştırma bulguları aktarılırken katılımcıların kimlikleri gizlenip, her katılımcıya bir kod verilmiştir. Görüşme formunda katılımcılardan elde edilen verilerin analiz sürecinde doğrudan alıntılara, tırnak içerisinde ve italik yazı ile yer verilip süreç desteklenerek sunulmuştur.



4. BÖLÜM

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sürecinde belirlenen amaçlar doğrultusunda elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda sırasıyla akademik başarı testinden, derse yönelik tutum ölçeği ve tarihsel empati ölçeğinden elde edilen nicel verilere ilişkin ön test ve son test bulguları tablolara sunulmuştur. Sonrasında ise deney grubu öğrencilerinin sürece ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel verilere ait bulgular ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve analiz edilmiştir.

4.1. Nicel Verilere Ait Bulgular

Bu bölümde belirlenen alt problemler doğrultusunda “Ya İstiklal Ya Ölüm” ünitesine yönelik geliştirilen TCİTADABT’den, TCİTADTYÖ ve TEÖ’den elde edilen ön test son test verilerine ilişkin nicel bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminin (Seyyah’ın) öğrencilerin akademik başarılarına etkisi nedir? Alt problemine ait bulgular:

Araştırmada birinci alt problem olarak “Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminin (Seyyah) öğrencilerin akademik başarılarına etkisi nedir?” sorusu belirlenmiştir. Bu soruya yanıt bulabilmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilere TCİTADABT ön-test, son-test olarak uygulanmıştır. Elde edilen ön-test, son-test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit edebilmek için veriler SPSS veri analiz programı kullanılarak bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 2: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin TCİTADABT ön-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonucu

	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	30	13,8667	6,55	52	-,161	,872
Kontrol Grubu	24	14,1667	7,08			

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunun TCİTADABT ön testinden aldığı toplam puan ortalaması $\bar{x}=13,8667$ olarak belirlenirken, kontrol grubunun

TCİTADABT ön-testinden aldığı toplam puan ortalaması $\bar{x}=14,1667$ olarak belirlenmiştir. Tablo 2'ye göre deney ve kontrol gruplarının ön-test sonuçlarına bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(52)} = -1,161; p > .05$]. Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının uygulama süreci öncesinde birbirlerine denk olduğu ifade edilebilir.

Tablo 3: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin TCİTADABT son-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonucu

	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	30	22,1333	4,89	52	6,306	,000
Kontrol Grubu	24	12,2083	6,66			

Tablo 3 incelendiğinde deney grubunun TCİTADABT son-testinden aldığı toplam puan ortalaması $\bar{x}=22,1333$ olarak tespit edilirken, kontrol grubunun TCİTADABT son-testinden aldığı toplam puan ortalaması $\bar{x}=12,2083$ olarak tespit edilmiştir. Tablo 3'e göre deney ve kontrol gruplarına son-test olarak uygulanan TCİTADABT sonucunda gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(52)} = 6,306; p < .05$]. Bulunan bu fark deney grubu lehine olmuştur.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda, otantik bir uzaktan öğrenme sistemi kullanılan deney grubu öğrencilerinin, bu sisteme dahil edilmeyen kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi “Milli Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm” ünitesi konularının öğretilmesi için geliştirilen otantik bir uzaktan öğrenme sisteminin dersi öğretme sürecinde kullanılmasının öğrencilerinin başarılarını olumlu etkilediği görülebilir.

4.1.2. Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminin (Seyyah'ın) öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisi nedir? Alt problemine ait bulgular:

Araştırmada ikinci alt problem olarak “Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminin (Seyyah'ın) öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisi nedir?” sorusu belirlenmiştir. Bu soruya cevap bulabilmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilere TCİTADYTÖ ön-test, son-test olarak uygulanmıştır. Elde edilen ön-test, son-test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için bağımsız

gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular kullanılan ölçeğin alt boyutlarını kapsayacak şekilde aşağıda tablolaştırılarak gösterilmiştir.

a) Sevgi Alt Boyutu

Tablo 4: Deney ve kontrol gruplarının TCİTADYTÖ, sevgi alt boyutundan elde edilen ön-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonucu

	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	30	59,4667	9,0467	52	,616	,542
Kontrol Grubu	24	57,9167	9,3572			

Tablo 4 incelendiğinde deney grubunun TCİTADYTÖ sevgi alt boyutu ön-testinden aldığı toplam puan ortalaması $\bar{x} = 59,4667$ olarak tespit edilirken, kontrol grubunun TCİTADYTÖ sevgi alt boyutu ön-testinden aldığı toplam puan ortalaması $\bar{x} = 57,9167$ olarak tespit edilmiştir. Tablo 4'e göre deney ve kontrol gruplarına ön-test olarak uygulanan TCİTADYTÖ sevgi alt boyutu sonuçlarında gruplar arası anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(52)} = ,616; p > .05$]. Bu sonuca göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin denk olduğu söylenebilir.

Tablo 5: Deney ve kontrol gruplarının TCİTADYTÖ, sevgi alt boyutundan elde edilen son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonucu

	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	30	65,6000	4,0137	52	4,931	,000
Kontrol Grubu	24	58,0833	7,0520			

Tablo 5 incelendiğinde deney grubunun TCİTADYTÖ sevgi alt boyutu son-testinden elde ettiği toplam puan ortalaması $\bar{x} = 65,6000$ olarak tespit edilirken, kontrol grubunun TCİTADYTÖ sevgi alt boyutu son-testinden elde ettiği toplam puan ortalaması $\bar{x} = 58,0833$ olarak tespit edilmiştir. Tablo 5'e göre deney ve kontrol gruplarına son-test olarak uygulanan TCİTADYTÖ sevgi alt boyutu sonuçlarında gruplar arası anlamlı bir farklılık belirlenmiştir [$t_{(52)} = ,4931; p < .05$]. Belirlenen bu fark deney grubu lehinedir.

b) İlgı Alt Boyutu

Tablo 6: Deney ve kontrol gruplarının TCİTADYTÖ, ilgi alt boyutundan elde edilen ön-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonucu

	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	30	20,9261	3,027	52	,917	,542
Kontrol Grubu	24	20,8273	4,007			

Tablo 6 incelendiğinde deney grubunun TCİTADYTÖ, ilgi alt boyutu ön-testinden aldığı toplam puan ortalaması $\bar{x}=20,9261$ olarak ölçülürken, kontrol grubunun TCİTADYTÖ ilgi alt boyutu ön-testinden aldığı toplam puan ortalaması $\bar{x}=20,8273$ olarak ölçülmüştür. Tablo 6'ya göre deney ve kontrol gruplarına ön-test olarak uygulanan TCİTADYTÖ ilgi alt boyutu sonuçlarında gruplar arası anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t(52) = ,917$; $p>.05$]. Bu sonuca göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde denk olduğu söylenebilir.

Tablo 7: Deney ve kontrol gruplarının TCİTADYTÖ, ilgi alt boyutundan elde edilen son-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonucu

	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	30	23,9000	1,47040	52	4,803	,001
Kontrol Grubu	24	20,6234	3,35977			

Tablo 7 incelendiğinde deney grubunun TCİTADYTÖ ilgi alt boyutu son-testinden elde ettiği toplam puan ortalaması $\bar{x}=23,9000$ olarak belirlenirken, kontrol grubunun TCİTADYTÖ ilgi alt boyutu son-testinden elde ettiği toplam puan ortalaması $\bar{x}=20,6234$ olarak belirlenmiştir. Tablo 7'ye göre deney ve kontrol gruplarına son-test olarak uygulanan TCİTADYTÖ ilgi alt boyutu sonuçlarında gruplar arası anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t(52)=4,803$; $p<.05$]. Tespit edilen bu fark deney grubu lehinedir.

c) Önem Alt Boyutu

Tablo 8: Deney ve kontrol gruplarının TCİTADYTÖ, önem alt boyutundan elde edilen ön-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonucu

	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	30	17,8453	2,4506	52	-,136	,892
Kontrol Grubu	24	17,9167	1,9318			

Tablo 8 incelendiğinde deney grubunun TCİTADYTÖ önem alt boyutu ön-testinden aldığı toplam puan ortalaması $\bar{x}=17,8453$ iken, kontrol grubunun TCİTADYTÖ alt boyutu ön-testinden aldığı toplam puan ortalaması $\bar{x}= 17,9167$ 'dir. Tablo 8'e göre deney ve kontrol gruplarına ön-test olarak uygulanan TCİTADYTÖ önem alt boyutu sonuçlarında gruplar arası anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir [$t(52)=,892;p>.05$]. Dolayısıyla kontrol ve deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde denk olduğu ifade edilebilir.

Tablo 9: Deney ve kontrol gruplarının TCİTADYTÖ, önem alt boyutundan elde edilen son-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonucu

	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	30	20,4680	,89443	52	4,904	,000
Kontrol Grubu	24	17,6250	1,71471			

Tablo 9 incelendiğinde deney grubunun TCİTADYTÖ önem alt boyutu son-testinden elde ettiği toplam puan ortalaması $\bar{x}=20,4680$ olarak ölçülürken, kontrol grubunun TCİTADYTÖ önem alt boyutu son-testinden elde ettiği toplam puan ortalaması $\bar{x}=17,6250$ olarak ölçülmüştür. Tablo 9 doğrultusunda deney ve kontrol gruplarına son-test olarak uygulanan TCİTADYTÖ önem alt boyutu sonuçlarında gruplar arası anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t(52)= , 4,904; p< .05$]. Tespit edilen bu fark deney grubu lehinedir.

Bulgular doğrultusunda T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi “Ya İstiklal Ya Ölüm” ünitesi konuları için geliştirilen otantik bir uzaktan öğrenme sisteminin, öğrencilerin derse yönelik tutumlarına pozitif yönde etki ettiği söylenebilir.

4.1.3. Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminin (Seyyah'ın) öğrencilerin tarihsel empati becerilerine etkisi nedir? Alt problemine ait bulgular:

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak “Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminin (Seyyah'ın) öğrencilerin tarihsel empati becerilerine etkisi nedir?” sorusu belirlenmiştir. Bu soruya cevap bulabilmek için deney ve kontrol grubundaki öğrencilere TEÖ ön-test, son-test olarak uygulanmıştır. Bu ölçekten elde edilen ön-test, son-test verileri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit edebilmek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular ölçeğin, bilişsel

ve duyuşsal empati alt boyutlarını kapsayacak şekilde incelenerek aşığıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 10: Deney ve kontrol gruplarının TEÖ, bilişsel empati alt boyutundan elde edilen ön-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonucu

	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	30	20,9333	5,5828	52	-,1,492	,142
Kontrol Grubu	24	21,3750	6,4391			

Tablo 10 incelendiğinde deney grubunun TEÖ, bilişsel empati boyutu ön-testinden aldığı toplam puan ortalaması $\bar{x}$ =20,9333 olarak tespit edilirken, kontrol grubunun TEÖ bilişsel empati boyutu ön-testinden aldığı toplam puan ortalaması $\bar{x}$ =21,3750 olarak belirlenmiştir. Tablo 10'a göre deney ve kontrol gruplarına ön-test olarak uygulanan TEÖ bilişsel empati alt boyutu sonucunda gruplar arası anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(52)} = -,1,492; p > .05$]. Bu tespit sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

Tablo 11: Deney ve kontrol gruplarının TEÖ bilişsel empati alt boyutundan elde edilen son-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonucu

	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	30	33,3667	2,04237	52	7,316	,000
Kontrol Grubu	24	21,4167	6,01387			

Tablo 11'e göre deney grubunun TEÖ bilişsel empati alt boyutu son-testinden elde ettiği toplam puan ortalaması $\bar{x}$ = 33,3667 olarak tespit edilirken, kontrol grubunun TEÖ bilişsel empati alt boyutu son-testinden elde ettiği toplam puan ortalaması $\bar{x}$ =21,4167 olarak belirlenmiştir. Tablo 11 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanan TEÖ bilişsel empati alt boyutu sonucunda gruplar arası anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t_{(52)} = 7,316; p < .05$]. Tespit edilen bu fark deney grubu lehinedir.

Tablo 12: Deney ve kontrol gruplarının TEÖ duyuşsal empati alt boyutundan elde edilen ön-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonucu

	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	30	18,0333	4,18934	52	-2,438	,18
Kontrol Grubu	24	20,5833	3,29580			

Tablo 12 incelendiğinde deney grubunun TEÖ duyuşsal empati boyutu ön-testinden aldığı toplam puan ortalaması $\bar{x}=18,0333$ olarak tespit edilirken, kontrol grubunun TEÖ duyuşsal empati boyutu ön-testinden aldığı toplam puan ortalaması $\bar{x}=20,5833$ olarak belirlenmiştir. Tablo 12'ye göre deney ve kontrol gruplarına ön-test olarak uygulanan TEÖ duyuşsal empati alt boyutu sonucunda gruplar arası anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(52)}=-2,438;p>.05$]. Bu tespit sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde birbirlerine denk oldukları ifade etmek mümkündür.

Tablo 13: Deney ve kontrol gruplarının TEÖ duyuşsal empati alt boyutundan elde edilen son-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonucu

	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	30	24,5000	4,7682	52	6,382	,000
Kontrol Grubu	24	19,8750	3,8820			

Tablo 13 incelendiğinde deney grubunun TEÖ duyuşsal empati alt boyutu son-testinden elde ettiği toplam puan ortalaması $\bar{x}=24,500$ olarak ölçülürken, kontrol grubunun TEÖ duyuşsal empati boyutu son-testinden elde ettiği toplam puan ortalaması $\bar{x}=19,8750$ olarak ölçülmüştür. Tablo 13'e göre deney ve kontrol gruplarına son-test olarak uygulanan TEÖ duyuşsal empati alt boyutu sonucunda gruplar arası anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t_{(52)}=6,382;p<.05$]. Tespit edilen bu fark deney grubu lehinedir.

Bulgular incelendiğinde T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi Ya İstiklal Ya Ölüm ünitesi konuları için geliştirilen otantik bir uzaktan öğrenme sistemi, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal tarihsel empati yapabilme becerilerine katkı sağladığı ifade edilebilir.

4.2. Nitel Verilere Ait Bulgular

4.2.1. “Otantik bir uzaktan öğrenme sistemi ile öğrenmeye ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?” Alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Otantik bir uzaktan öğrenme sistemi ile öğrenmeye ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla deney grubu öğrencilerinin süreç sonunda uygulamaya ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda deney grubu öğrencilerine altı soru yöneltilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiş ve tablolar halinde gösterilmiştir. Bunun yanında incelenen durumla ilgili öğrenci görüşleri doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.

Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminde öğrencilerin;

- Seyyah ile otantik öğrenmelerine ilişkin görüşleri
- Seyyah ile öğrenmenin derse karşı tutumlarına ilişkin görüşleri
- Seyyah ile tarihsel empati becerilerine ilişkin görüşleri
- Seyyah’a ilişkin görüşleri
- Seyyah ile geleneksel uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasına ilişkin görüşleri ile
- Diğer görüşleri

incelenerek analiz edilmiştir.

a) Öğrencilerin Seyyah ile otantik öğrenmeye ilişkin görüşleri

Bu bölümde öğrencilerin otantik bir uzaktan öğrenme sistemi olan Seyyah ile gerçekleştirdikleri öğrenme süreçlerine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 14: Seyyah ile otantik öğrenmeye ilişkin öğrenci görüşleri

Kazanım	Görüşün Kaynağı	f
Kalıcı Öğrenme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö28	18
Yeni Öğrenmeler Gerçekleştirme	Ö5, Ö7, Ö11, Ö21	4
Gerçek Hayat Bağlamında Öğrenme	Ö18, Ö19, Ö26, Ö27	4
Pekiştirme İmkânı Sunulması	Ö4, Ö12	2

Tablo 14'e göre öğrencilerden elde edilen görüşler doğrultusunda Seyyah ile otantik öğrenmenin öğrencilere birçok kazanım sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda Seyyah ile otantik öğrenme sürecinin öğrencilere kazandırdıkları; kalıcı, yeni ve gerçek hayat bağlamında öğrenmeler elde etmeleri ile bildiklerini pekiştirmelerine imkân sunulması şeklindedir.

Öğrencilerin bu düşüncelerine ilişkin görüşlerinden bir kısmı şunlardır:

Kalıcı öğrenmeye ilişkin öğrenci görüşleri:

Öğrenci 8:

“Bence öğrenmek açısından çok iyi. Çünkü videolarla anlattığı için, hani gayet açıklayıcı da olduğu için bence güzel. Mesela anlamadığım yerler olduğunda yeniden dinleyip anlayabiliyorum. Anlatılanlardan bazı cümleler aklımda kalıcı oluyor. Bazı şeyleri unuttuğumda tekrar izleyebilirim.”

Öğrenci 14:

“Şimdi şu şekilde ifade edeyim. Görsel olarak çok iyi anlatıyordu bize. Ben şu konuda çok beğendim yani mektuplarla anlatması çok iyi oluyor. Çünkü kesitler de veriyordu bize bence bu çok güzel. Kalıcı oldu yani daha kalıcı öğrendim.”

Öğrenci 20:

“Seyyah'ta harita üzerinde belirli noktalarda bulunan bilgiler var. O noktalara tıklayarak daha ayrıntılı öğreniyoruz. Bilgileri algılayabiliyoruz daha kalıcı yani oluyor yani. Ayrıca çok şey hatırlayabiliyorum şu an. Mesela o dönemin Milli Eğitim Bakanı'nın adını filan unutuyordum şu an hemen hatırlıyorum.”

Öğrenci 22:

“Bence güzel videolar var, açıklayıcı. Akılda tutuluyor. Okula ihtiyaç duymadan internetten eğitimimizi görüyoruz. Mesela konu testleri oluyor,

soruları görünce aklıma geliyor öğrendiklerim, onlardaki soruları çözebiliyorum.”

Yeni öğrenmeler gerçekleştirmeye ilişkin öğrenci görüşleri:

Öğrenci 5:

“Yani aslında yeni şeyler öğretti bana. Savaşları gördüm, askerlerimizi gördüm. Mesela savaşırken orda yaptıkları şeyleri gördüm. Bana katkısı oldu yani. Sınavlarda o filmlerin sayesinde doğrularım artıyor.”

Öğrenci 7:

“Seyyah çok güzel olmuştu, emeğinize sağlık. Yeni şeyler öğrenmeme çok katkı sağladı. Anlamadığımı orada gördüm, yeniden öğrendim, daha açıklayıcıydı. Daha iyi ve kolayca anlamış oldum konuları. Çok güzel geçti benim için.”

Öğrenci 21:

“Ben Seyyah’taki videoları izledim. Bilmediğim çok şeyler öğrendim. Mesela Atatürk’ün sözleri falan, savaşlar falan bilmediklerim çok vardı. Şu an hala çalışıyorum. Çok güzel oldu.”

Gerçek hayat bağlamında öğrenmeye ilişkin öğrenci görüşleri:

Öğrenci 18:

“Hocam Seyyah gerçekçiydi aslında. Yani orda geçen olayları bize eskiden almış getirmiş göstermişler. Ben eskileri böylece öğrendim. Hani biz göremeyecektik hiç eskiyi ama bu Seyyah ile öğrendik, gördük.”

Öğrenci 19:

“Aslında Seyyah beni etkiledi. Tarihe vurgu yaptım kendimce. Gerçek olaylar vardı zaten. Canlandırılmış mesela ve yaşanan savaşları göstermiş. Yani bende gerçekleri görerek öğrendim mesela savaşları, antlaşmaları falan.”

Öğrenci 26:

“Yani bence videolarda, insanların olması falan, yaşanan olayları, durumları bize göstermesi çok gerçektir. Sonuçta bizim dedelerimiz savaştı orada. Mesela kitapta sadece okuyoruz ama burada kesin öğreniyorsun. Çünkü görüyorsun, gerçek insanları, savaşı, olayları her şeyi.”

Pekiştirme imkânı sunulmasına ilişkin öğrenci görüşleri:

Öğrenci 4:

“Ben böyle şeyleri çok severim. Tarihle zaten yakından ilgilenirim, çokta araştırma yaparım. İzleyerek, görerek, duyarak öğrenmeyi de severim. Bence gayet de güzel oldu. Zaten çoğu şeyi dediğim gibi araştırdığım için biliyordum. Pekiştirme fırsatım oldu öğrendiklerimi. Öğrenmeyi bence yeterince ve iyi yönde etkileyen bir uygulama, ben iyi öğrendim yani.”

Öğrenci 12:

“Seyyah’ın konu öğretmesi çok iyi her zaman izledim. Yani hocam istediğim zaman giriyordum ya, o yüzden böyle tekrar tekrar izledim. Öğrendiklerimi pekiştirdim yani, o yüzden iyi oldu.”

Öğrenciler, otantik bir uzaktan öğrenme sistemi olan Seyyah ile öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinde kalıcı, yeni ve gerçek hayat bağlamında öğrenmeler gerçekleştirdiklerini belirtirken, bunun yanında daha önceden bildikleri bilgileri ise pekiştirme imkânı bulduklarını ifade etmişlerdir.

b) Öğrencilerin Seyyah ile derse karşı tutumlarına ilişkin görüşleri

Bu bölümde öğrencilerin otantik bir uzaktan öğrenme sistemi olan Seyyah ile derse karşı tutumlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Betimsel analizin kullanıldığı bu soruda, alt boyutlar Yeşiltaş & Yilmazer¹⁹¹ tarafından geliştirilen İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Tutum Ölçeği referans alınarak belirlenmiştir.

¹⁹¹ Yeşiltaş & Yilmazer, 2015.

Tablo 15: Seyyah ile derse karşı tutumlarına ilişkin öğrenci görüşleri

Alt boyutlar	Görüşün Kaynağı	<i>f</i>
Sevgi	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28	13
İlgi	Ö2, Ö3, Ö8, Ö10, Ö11, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö26	12
Önem	Ö1, Ö18, Ö22	3

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin Seyyah ile derse karşı tutumlarına ilişkin görüşleri sevgi, ilgi ve önem alt boyutlarında toplanmıştır. 13 öğrenci sevgi, 12 öğrenci ilgi, 3 öğrenci ise önem alt boyutlarına yönelik görüş belirtmiştir.

Belirtilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Sevgi alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri:

Öğrenci 5:

“Seyyah’tan önce çok çalışmıyordum. Seyyah’tan sonra baya bir çalışmaya başladım. Sevdim yani, doğrularım da çıkıyor, hepsini doğru yapıyorum bazen.”

Öğrenci 9:

“Derse karşı daha bir iyi oldum. Daha isteyerek ve severek giriyorum derse. Mesela boş dersim olsa İnkılap Tarihi’ni seçerim.”

Öğrenci 14:

“İnkılap Tarihi’ni pek sevmem açıkçası. Önceden çok ezber odaklı ilerliyordum. Ama şimdi seviyorum. Çünkü öğrendiklerimin aslında zor olmadığını öğrendim. Seyyah’ta da çok kolay ve akıcı anlatıldığı için daha kolay geliyor artık İnkılap Tarihi.”

İlgi alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri:

Öğrenci 2:

“Tarih yani eski zamanlar, böyle savaşlar video olarak anlatılmış Seyyah ile. Onları izleyince konulara çalışasım geliyordu, daha çok konu yani. Böyle olması ilgimi arttırdı aslında.”

Öğrenci 11:

“Yani orada eskide yaşanan olayları anlatıyor, tarihe gidip geliyorsun. Derse ilgi duyuyorsun daha fazla.”

Öğrenci 27:

“Seyyah bana etki etti. Daha çok içim ısındı. Normalde dersi pek sevmiyordum ama videoları izleyince bu şekilde görünce askerlerimizi, annelerini falan böyle daha çok içim ısındı.”

Önem alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri:

Öğrenci 1:

“Yani Seyyah bana daha fazla önem verdirdi ders için. Bazı şeyleri dinlerken daha çok dikkat ettim.”

Öğrenci 18:

“Seyyah’taki videolar merak ettirdi. Aslında daha bir önem verdim derse.”

Öğrenci 22:

“Ben İnkılap Tarihi’ni pek önemli görmüyordum. Çünkü netlerimde düşüktü. Ama Seyyah bunu değiştirdi yani dersi kafaya takıyorum, araştırıyorum. Önemli çok şey geliyor aklıma, düşünüyorum.”

Öğrenciler otantik bir uzaktan öğrenme sistemi olan Seyyah ile derse karşı tutumlarına ilişkin görüşlerinde, dersi daha çok sevdiklerini, derse daha çok ilgi ve önem verdiklerini ifade etmişlerdir.

c) Öğrencilerin Seyyah ile tarihsel empati yapabilme becerilerine ilişkin görüşleri

Bu bölümde öğrencilerin otantik bir uzaktan öğrenme sistemi olan Seyyah ile tarihsel empati yapabilme becerilerine ilişkin görüşleri bulunmaktadır. Öğrencilerin tarihsel empatiye yönelik görüşleri analiz edilirken betimsel analiz kullanılmıştır. Bu doğrultuda alt boyutların belirlenmesinde Çalışkan ve Demir¹⁹² tarafından geliştirilen Tarihsel Empati Ölçeği referans alınmış olup bu duruma ilişkin görüşlerini: “*Tarihsel empatinin tarih dersinde kullanmasının aşamalarına bakıldığında komplike bir sürecin ürünü olduğu görülmektedir. Bu karmaşık sürecin hem bilişsel boyutu hem de duyuşsal bir boyutu olduğu söylenebilir. Empati kavramı karşısındakinin duyguları hissetme yönüyle başlı başına bir duyuşsal boyutu barındırmaktadır. Empati ve tarihsel empati kavramının açıklanmaya muhtaç olan yönü bilişsel yönüdür.*” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda alt boyutlar bilişsel ve duyuşsal empati olmak üzere iki başlıkta toplanmıştır.

Tablo 16: Seyyah ile tarihsel empati yapabilme becerilerine ilişkin öğrenci görüşleri

Alt Boyutlar	Görüşün Kaynağı	f
Bilişsel Tarihsel Empati	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö17, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26	14
Duyuşsal Tarihsel Empati	Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö23, Ö27, Ö28	14

Tablo 16’ya göre öğrencilerin Seyyah ile tarihsel empati yapabilme becerilerine ilişkin görüşleri bilişsel ve duyuşsal tarihsel empati alt boyutlarında belirtilmiştir. 14 öğrenci bilişsel, 14 öğrenci ise duyuşsal tarihsel empatiye yönelik görüşlerini ifade etmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden bir kısmı şu şekildedir:

¹⁹² Çalışkan & Demir, 2019.

Bilişsel tarihsel empati alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri:

Öğrenci 1:

“Yani bazı yerlerde o dönemdeki insanları daha çok anladım. Mesela zor zamanlarda hepimiz neler yapmalıyız gibi şeyler. Zor durumda kalmış, çaresiz insanları çok iyi anladım.”

Öğrenci 6:

“Kendimi tam olarak onların yerine koyabildim mi, evet koyabildim. Ama o zaman onların yerinde olsam yaptıkları çoğu şey aklıma gelmezdi. Çok zor şeyler yaşamışlar, öyle kolay değil yani.”

Öğrenci 17:

“Aslında önceki konuları hoca anlattığı zaman empati kuramıyordum, yani normal bir konu deyip geçiyor, soruları çözüyordum. Ama bu videolar sayesinde bu sesler falan geldiğinde iyice bir empati kurabildim. Şu an eskilere dair fikrim var, onları anlayabiliyorum yani.”

Öğrenci 21:

“Kendimi onların yerine koyabiliyorum. Bence anlamak için iyi bir etki.”

Duyuşsal tarihsel empati alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri:

Öğrenci 13:

“Mesela o dönemlerde çok zor şartlarda savaşmışız, Kuvayı milliye olsun, ordu olsun. Halk zaten ekonomik olarak zorluk içindeymiş ve ona rağmen orduya yardım etmiş bu beni çok etkiledi. Gerçekten duygulandım, gözlerim doldu yani. Ben de öyle yapardım. Zaten ben de ordaymışım gibiydi.”

Öğrenci 16:

“O zamanki insanlarla aramda bir bağ oluştu. Hatta çok duygulandım, özellikle şehit olan kişiyi görünce. Zaten benim asıl olmak istediğim meslek askerlik. Oradaki askerleri izledikten sonra tutkum daha çok arttı.”

Öğrenci 23:

“Yani savaş anlarında falan ben etkilendim açıkçası. Neler yaptıklarını, nelerle mücadele ettiklerini daha iyi gördüm. Vatani kazanmak kolay olmadı. Mesela Mehmet çocuktı, askere gitti üzgündü aslında. Arkadaşı şehit oldu mesela orda bende çok üzüldüm. Ama düşmanı yenince ben kazandım gibi sevindim, mutlu oldum askerler gibi.”

Öğrenci 28:

“Eskiden yaşayan insanlar çok zorluk çekmişler, mücadele etmişler. Buralara gelene kadar çok zorluk yaşanmış. Şehitler verilmiş, savaşlar olmuş. Annesine mesela çok üzüldüm. Hani Mehmet’i bekliyor falan ya. Bende anne olsam üzüldüm. Oğlu şehit olabilirdi, üzüldü. Bende üzüldüm. Zaten şimdi de çok üzüliyorum Şehitlerimize.”

Öğrenciler otantik bir uzaktan öğrenme sistemi olan Seyyah ile tarihsel empati yapabilme becerilerine ilişkin görüşlerinde empati yapabildiklerini, o dönemde yaşamış insanları ve meydana gelen olayları daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir.

d) Öğrencilerin Otantik Bir Uzaktan Öğrenme Sistemi olan Seyyah Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğrencilerin otantik bir uzaktan öğrenme sistemi olan Seyyah uygulamasına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 17: Otantik bir uzaktan öğrenme sistemine ilişkin öğrenci görüşleri

Görüş	Görüşün Kaynağı	f
Faydalı	Ö5, Ö6, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö23, Ö27	13
Eğlenceli	Ö2, Ö7, Ö8, Ö12, Ö17, Ö24, Ö25	7
Öğretici	Ö9, Ö21, Ö26	3
Pratik	Ö1, Ö22	2

Hızlı	Ö3, Ö28	2
Etkileyici	Ö4	1

Tablo 17 incelediğinde öğrencilerin Seyyah uygulamasına ilişkin görüşleri altı farklı kategoride sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin görüşleri Seyyah'ın faydalı, eğlenceli, öğretici, pratik, hızlı, etkileyici olduğu yönündedir. Bu duruma yönelik öğrenci görüşleri şöyledir:

Seyyah'ın faydalı olduğunu belirten öğrenci görüşleri:

Öğrenci 13:

“Seyyah yararlı, güzel bir uygulama. Herkes izlemeli.”

Öğrenci 20:

“Bu uygulama yerli yerinde oturmuş, faydalı olan bir uygulama. Çünkü öğrencilerde videolu şeyleri falan daha çok seviyorlar. Mesela filmler falan daha çok etkiliyor ve sadece kitabı okuyarak çok sıkılırdık. Ama arkadan anlatılması, ses efektleri falan çok daha anlaşılır ve kalıcı hale getiriyor.”

Seyyah'ın eğlenceli olduğunu belirten öğrenci görüşleri:

Öğrenci 2:

“Güzel bir uygulama eğlenceli, ders açısından da tekrar açısından da. Haritanın üzerinden böyle belirli yerlerden videolara gitmek daha eğlenceli oluyor.”

Öğrenci 17:

“Seyyah bence eğlenceli bir uygulama olmuştu. Artı yönü çok fazla. Sorularda daha çok doğru yapmamı sağladı. Bence çok güzeldi yani.”

Seyyah'ın öğretici olduğunu belirten öğrenci görüşleri:

Öğrenci 9:

“Seyyah bence öğretici. Açık mesela, kitaplardaki gibi değil iyice açıklıyor o durumu, o anı. Çok güzel bir uygulama.”

Öğrenci 21:

“Bence güzel bir uygulama, güzel bir site. Genel olarak öğretici, tam akılda kalıcı bilgiler veren bir site yani.”

Seyyah'ın pratik olduğunu belirten öğrenci görüşleri:

Öğrenci 1:

“Bence Seyyah pratik, güzel. Konuları güzel anlatıyor çok güzel bir şey. Site gayet güzel olmuş bence. Kolay yani iki tıkla hemen açıyorum videoyu, izliyorum öğreniyorum yani.”

Öğrenci 22:

“Seyyah bayağı pratik bir uygulama. Yani böyle kolayca giriş yapılıyor, videolar hemen açılıyor. Seyyah güzeldi ben beğendim.”

Seyyah'ın hızlı olduğunu belirten öğrenci görüşleri:

Öğrenci 3:

“Bilmediğin bir bilgiyi izleyerek daha hızlı öğrenebiliyorsun. Yani Seyyah sayesinde daha iyi ve hızlı kavrayabiliyorsun. Bence hızlı tekrar etmek için, hiç bilmesek bile çok güzel olmuş.”

Öğrenci 28:

“Bence seyyah çok güzel olmuş. Hızlıca ulaşmak istediğimi görüyorum. Zamanı almıyor hemen anlatıyor. İzlediklerimi öğrendim bence.”

Seyyah'ın etkileyici olduğunu belirten öğrenci görüşü:

Öğrenci 4:

“Seyyah’ı etkileyici bulduğumu söyleyebilirim, hoşuma gidiyor içindeki videolar. Güzel bir uygulama. Bence gayet etkili, öğrenmek isteyenlerin kesinlikle kullanması gerektiğini düşünüyorum.”

Öğrenciler otantik bir uzaktan öğrenme sistemi olan Seyyah’ı faydalı, eğlenceli, öğretici, pratik, hızlı ve etkileyici bulduklarını ifade etmişlerdir.

e) Öğrencilerin Seyyah ile Geleneksel Uzaktan Eğitim Sistemlerinin (EBA) Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğrencilerin Seyyah ile geleneksel uzaktan eğitim sistemlerini (EBA) karşılaştırmaları sonucu ortaya çıkan görüşlerine yer verilmektedir.

Tablo 18: Seyyah ile Geleneksel Uzaktan Eğitim Sistemlerinin karşılaştırılmasına ilişkin öğrenci görüşleri

Tercih	Görüşün Kaynağı	f
Seyyah Uygulamasını Tercih Edenler	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö26	19
Geleneksel Uzaktan Eğitimi Tercih Edenler	Ö2, Ö6, Ö12, Ö20, Ö23, Ö24	6
Her İkisini de Tercih Edenler	Ö25, Ö27, Ö28	3

Tablo 18’e göre öğrenciler Seyyah ile geleneksel uzaktan eğitim sistemlerini (EBA’yı) karşılaştırırken bir tercih yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda Seyyah uygulamasını tercih edenler, geleneksel uzaktan eğitimi tercih edenler ve her ikisini tercih edenler olmak üzere öğrencilerin görüşleri üç farklı kategoride toplanmıştır. Bu kategorilere ilişkin bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

Seyyah uygulamasını tercih eden öğrencilere ilişkin görüşler:

Öğrenci 4:

“Şimdi zaten uzaktan eğitimin imkânları bu ama çokta etkili olduğunu düşünmüyorum. Çünkü okul ortamı daima daha disiplinli bir ortam olduğu için daha etkiliydi. Seyyah ise sadece birinin anlatmasıyla veya bir şeyi okumakla değil o olayı tamamen birebir yansıtılan videolarla öğrenmenin daha etkili olduğunu düşünüyorum. Mesela benim bilmediğim şeyler ve eksiklerim vardı Seyyah ile bu eksikler kapandı. Seyyah’tan sonra soru çözerken veya konuları okurken daha iyi anlayabildiğimi fark ettim.”

Öğrenci 11:

“Aslında yüz yüze eğitim yapamadığımız için Seyyah uzaktan eğitimden daha güzel olmuş. Canlandırma çok güzel yani, çok büyük bir nimet Seyyah. Uzaktan eğitimde bazen donuyor, girmiyor siteye. Böyle sıkıntılı oluyordu yani. Ama Seyyah güzeldi hemen açıldı, izledim, öğrendim yani.”

Öğrenci 16:

“Canlı dersler ile karşılaştırırsam ben Seyyah’ı seçerim, İnkılap Tarihi için. Seyyah’ta daha görselli anlatılıyor. Canlı derslerde fazla bir şey anlaşılmıyor, herkes bir yandan konuşuyor. Seyyahta istediğin zaman geri götürüp, bir daha baştan izleyip anlayabiliyorsun, ben öyle düşünüyorum.”

Öğrenci 17:

“Bence Seyyah daha güzel. Çünkü canlı derslerde pek bir şey anlamıyorum. Hatta sadece İnkılap Tarihi için konuşmayayım, diğer derslerden de bir şey anlamıyorum. Kendim çalışıp not alarak, konu tekrarı yaparak anlıyorum. Seyyah’ta daha çok görsel falan olduğu için daha iyi anlıyorum.”

Geleneksel uzaktan eğitimi tercih eden öğrencilere ilişkin görüşler:

Öğrenci 2:

“Canlı dersleri ve oradaki anlatım tabi ki daha güzel oluyor. Seyyah site olarak güzel ama bence geliştirilmeli, yani şimdiki canlı derslerde ekran paylaşımı falan var, öğretmenimiz var, bütün herkesi aynı anda görüyoruz yani. Ben canlı dersleri tercih ederim.”

Öğrenci 6:

“Ben canlı derslerimi tercih ederim açıkçası, çünkü daha iletişim rahat kuruyorum herkesle.”

Öğrenci 20:

“Seyyah güzel ama canlı derslerin yerini tutamaz yani. Bazen kafamıza takılan şeyler oluyor, canlı derste sorup cevap alabiliyorum ama Seyyah’ta bu olmuyor.”

Her iki sistemi tercih eden öğrencilere ilişkin görüşler:

Öğrenci 25:

“Seyyah ve canlı dersler bence eşit. İkisi de uzaktan ve internetten ayırma yapamadım şu an.”

Öğrenci 27:

“Bence ikisi de birebir aynı yani. İkisi de güzel.”

Öğrenci 28:

“Bence canlı derslerim de Seyyah da benim için faydalıydı.”

Öğrenciler Seyyah ile geleneksel uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasına ilişkin görüşlerinde birer tercih yaptıklarını belirtmişlerdir. Seyyah

uygulamasını tercih eden öğrenciler, Seyyah'ın içeriğinin çoklu ortam öğeleriyle tasarlanmış olmasından dolayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. EBA'yı tercih eden öğrenciler, dersi yürüten öğretmenleriyle ve süreçte iletişimin daha kolay olduğunu düşündüklerinden görüşlerini bu yönde belirtmişlerdir. Bunun yanında Seyyah ve EBA'yı kullanabileceklerini ifade eden öğrenciler ise uygulamaların eşit ve aynı olduğunu görüşlerinde ifade etmişlerdir.

f) Öğrencilerin Sürece İlişkin Diğer Görüşleri

Bu bölümde öğrencilerin sürece ilişkin diğer görüşleri yer almaktadır.

Tablo 19: Sürece ilişkin öğrencilerin diğer görüşleri

Görüş	Görüşün Kaynağı	f
Görüş Belirtmeyenler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö22, Ö24, Ö25	16
Başka Ünitelerde Olsun	Ö5, Ö9, Ö17, Ö21	4
Başka Derslerde de Olsun	Ö14, Ö19, Ö26	3
İyi Plan Yapılmış Olması	Ö20, Ö27, Ö28	3
Erişim Kolaylığı	Ö7	1
Uzaktan Eğitim Sisteminin Düzenlenmesi	Ö23	1

Tablo 19 değerlendirildiğinde öğrencilerin sürece ilişkin diğer görüşlerini belirttiği görülmektedir. Bu görüşler; görüş belirtmeyenler, başka ünitelerde ve başka derslerde uygulanmasını isteyenler, iyi planlanmış olduğunu belirtenler, erişim kolaylığını söyleyenler, siteye girişin zorluğu ve sitenin düzenlenmesi isteyenler olmak üzere toplam yedi kategori altında süreç özetlenmiştir. Öğrencilerin sürece ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

Seyyah'ın başka ünitelerde olmasını isteyen öğrencilere ilişkin görüşler:

Öğrenci 5:

“Genel olarak film izlerken eğleniyorum. Aslında bunun dördüncü ve beşinci ünitesi de olsa güzel olurdu.”

Öğrenci 9:

“Bence önceki ünitelerin olduğu videolarda olsa güzel olurdu. Hatta sonraki ünitelerde olsun isterim. Mesela Çağdaşlaşan Türkiye ünitesi de olsa güzel olur.”

Seyyah’ın başka derslerde olmasını isteyen öğrencilere ilişkin görüşler:

Öğrenci 14:

“Bence Seyyah başka dersler içinde kullanılmalı. Diğer derslerde de iyi olacağını düşünüyorum.”

Öğrenci 26:

“Yani Seyyah benim için baya iyiydi. Netlerimi arttırdı. Hem kolay öğretiyor. Bence başka dersler içinde olsa ben kullanırdım.”

Seyyah’ın iyi planlanmış olduğunu düşünen öğrencilere ilişkin görüşler:

Öğrenci 20:

“Her şeyi olumlu düşünüyorum. Olumlu derken yani Seyyah’ın iyi planlandığını düşünüyorum.”

Öğrenci 28:

“Sistem zaten bizim için çok güzel şekilde ayarlanmıştı. Size çok teşekkür ederim. Öğrenmemize de yardımcı olduğunu düşünüyorum, her şey güzel ve çok planlıydı.”

Seyyah’a erişimin kolay olduğunu düşünen öğrenci görüşü:

Öğrenci 7:

“Seyyah’a ev ve dersler dışında internetim olduğu her yerde baktım. Her zaman girebildim şifremle, kolaydı. Çok güzeldi, size teşekkür ederim.”

Uzaktan eğitim sisteminin düzenlemesini isteyen öğrenci görüşü:

Öğrenci 23:

“Bence güzeldi ama şunu belirtmek isterim. Bence sitede olan noktaları harita üzerine yerleştirmektense kenarda liste şeklinde videoların adları falan olsa ve biz hemen tıklasak daha güzel olurdu diye düşünüyorum.”

Öğrenciler, sürece ilişkin diğer görüşlerinde Seyyah’ın başka dersler ve üniteler için kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Sistemin iyi planlandığını ve erişimin kolay olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca uzaktan eğitim sisteminin düzeltilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuç, tartışma ve önerilerine yer verilmiştir.

5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

5.1.1. Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminin (Seyyah) öğrencilerin akademik başarılarına etki düzeyi nedir? Alt problemine ait sonuçlar ve tartışmalar

Deney grubu öğrenme sürecini otantik bir uzaktan öğrenme sistemi olan Seyyah uygulaması ile gerçekleştirmiştir. Kontrol grubuna ise müdahale edilmemiştir. Yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farkın deney grubu lehine olması, otantik bir uzaktan öğrenme sistemi olan Seyyah'ın akademik başarıyı arttırmada etkili olduğunu desteklemektedir.

Otantik öğrenme yaklaşımının incelendiği benzer araştırmalarda akademik başarının araştırıldığı tespit edilmiştir. Bu sebeple mevcut çalışmalar ve bu araştırmadan elde edilen sonuçları karşılaştırmak ve desteklemek mümkündür. Bu araştırmalar şu şekildedir:

Gençoğlan tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada otantik öğrenme farklı yöntemlerle harmanlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir.¹⁹³ Aydın tarafından yapılan çalışmada, otantik öğrenme etkinliklerinin kullanımının ders başarısını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.¹⁹⁴ Johnson tarafından yürütülen çalışmada, otantik değerlendirmenin kullanımının başarıyı artırdığı görülmüştür.¹⁹⁵

¹⁹³ Durdu Mehmet Gençoğlan, *Otantik Örnek Olay Destekli Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının 8. Sınıf Öğrencilerinin Asitler ve Bazlar Konusundaki Başarılarına, Tutum ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2017.

¹⁹⁴ Osman Aydın, *Otantik Öğrenme Ortamlarının 4. Sınıf Matematik Ders Başarısı ve Akademik Öz güvenlerine Etkisi*, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2019.

¹⁹⁵ Yvonne L. Johnson, *The Efficacy of Authentic Assessment Versus Pencil and Paper Testing in Evaluating Student Achievement in A Basic Technology Course*, Walden University: Minneapolis, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2007.

İneç tarafından yapılan çalışmada, geo-medya destekli otantik öğrenme ortamı öğrenenlere sunulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir.¹⁹⁶ Bruff tarafından yapılan çalışmada, otantik görev kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir.¹⁹⁷ Kim tarafından yapılan çalışmada, yapılandırmacı anlayışına uygun olarak düzenlenen sınıflarda, otantik değerlendirme kullanımının öğrenci başarısına pozitif etki ettiği tespit edilmiştir.¹⁹⁸ Koçyiğit & Zembat tarafından yürütülen çalışmada, süreçte otantik görev temelli öğretim programının, öğretmen adaylarının başarılarına olumlu yönde etki ettiği belirtilmiştir.¹⁹⁹

5.1.2. Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminin (Seyyah) öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisi nedir? Alt problemine ait sonuçlar ve tartışmalar

Otantik bir uzaktan öğrenme sistemi olan Seyyah uygulaması ile öğrenme sürecini gerçekleştiren deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumlarının, kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçme aracının sevgi, ilgi ve önem alt boyutları sonucuna bakıldığında, deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre daha pozitif yönde bir değişim göstermiştir. Bu durum ise geliştirilen otantik bir uzaktan öğrenme sisteminin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını geliştirmek ve pozitif yönde değiştirmek için oldukça faydalı olduğunu göstermektedir.

Otantik öğrenme yaklaşımının kullanıldığı benzer araştırmalarda da derse yönelik tutum boyutu araştırılmıştır. Benzer araştırmalardan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

¹⁹⁶ İneç, 2017.

¹⁹⁷ Wendy Raso Bruffy, *Authentic Tasks: A Participatory Action Research Study on a Teaching Method for the Inclusive Classroom*, Northeastern University, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2012.

¹⁹⁸ Soyoung Kim, The Effect of Authentic Assessment Strategy on Students Achievement in A Constructivist Classroom, *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare and Higher Education* (ss.257-260). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2003.

¹⁹⁹ Sinan Koçyiğit & Rengin Zembat, “Otantik Görevlerin Öğretmen Adaylarının Başarılarına Etkisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 28, 3, 2013, s. 291-300.

Azarmi tarafından yapılan çalışmada, derslerde sunulan oyunları kazanmanın, deney grubu öğrencilerini süreçte daha fazla motive ettiği belirlenmiştir.²⁰⁰ Güneş, Arıkan & Çetin tarafından yapılan çalışmada ilk kez otantik CBS uygulamalarına ilişkin tutum ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar deney grubu öğrencilerinin tutumlarının olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir.²⁰¹ Hamurcu tarafından yapılan çalışmada otantik öğrenme sürecinin, Türkçe dersine yönelik öğrenci tutumlarını pozitif yönde etkilediği ifade edilmiştir.²⁰² Gündoğan tarafından yürütülen çalışmada, otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına pozitif yönde etki ettiği belirlenmiştir.²⁰³ Blum tarafından yapılan çalışma, otantik öğrenme deneyimlerinin öğrencilerin matematik dersine yönelik pozitif yönde tutum geliştirmelerine fırsat sunduğunu göstermektedir.²⁰⁴ Koçyiğit tarafından yapılan çalışmada deney grubu öğretmen adaylarının derse karşı tutumlarının uygulama sonrasında anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.²⁰⁵ Nişancı tarafından yapılan çalışmada otantik İngilizce şarkıların öğrencilerin akademik ve duygusal konulardaki algılarına ilişkin pozitif yönde bir etki ettiği tespit edilmiştir.²⁰⁶ Sellüm tarafından yapılan çalışmada ise fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmış ve deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Ancak uygulanan ölçeğin istekli/isteksiz olma alt boyutunda her iki grubun da kendi içinde son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada otantik öğrenme uygulamalarının derse yönelik tutuma nötr etki ettiğini ifade etmek mümkündür.²⁰⁷

²⁰⁰ Shahzad Azarmi, *The Use of Authentic Games in English Language Teaching*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora tezi, 2010.

²⁰¹ Gökmen Güneş, Alaattin Arıkan & Turhan Çetin, "Analysing the Effect of Authentic Learning Activities on Achievement in Social Studies and Attitudes towards Geographic Information System (GIS)", *Participatory Educational Research (PER)*, 7, 3, ss. 247-264, 2020.

²⁰² Hamurcu, 2016.

²⁰³ Gündoğan, 2017.

²⁰⁴ Kathleen Mary Blum, *Enhancement of Student Learning and Attitude Towards Mathematics Through Authentic Learning Experiences*, Curtin University, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2002.

²⁰⁵ Koçyiğit, 2011.

²⁰⁶ İbrahim Nişancı, *Otantik Şarkıların İngilizce Öğretiminde Kullanımı: Öğrenci Algıları Analizi*, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2013.

²⁰⁷ Sellüm, 2020.

5.1.3. Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminin (Seyyah) öğrencilerin tarihsel empati becerilerine etkisi nedir? Alt problemine ait sonuçlar ve tartışmalar

Otantik bir uzaktan öğrenme sistemi olan Seyyah ile süreçte öğrenenlere çeşitli senaryolarla desteklenen videolar sunulmuştur. Bu videoları izleyen öğrencilerin o dönemi algılamaları ve tarihsel empati yapabilme becerilerinin geliştirilmesi beklenmiştir. Tarihsel empati düzeylerinin belirlenebilmesi için iki alt boyutu olan bir ölçek kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen bulgular deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre tarihsel empati becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sağladığını göstermektedir. Dolayısıyla geliştirilen bu sistemin öğrencilerin tarihsel empati yapabilme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde etkili olduğunu ifade etmek mümkündür.

Literatürde otantik öğrenme yaklaşımı ile çeşitli becerileri ve düzeylerini tespit etmek için gerçekleştirilmiş araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalardan bazıları şu şekildedir:

Pullu tarafından yapılan çalışmada otantik görev odaklı uygulama kullanımının, deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla geliştiğini göstermektedir.²⁰⁸ Kinay tarafından yürütülen çalışmada otantik değerlendirme yaklaşımına uygun uygulamalar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bu uygulamaların öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.²⁰⁹ Nas tarafından yapılan çalışmada otantik öğrenme sürecine katılan öğrenenlerin, yaratıcı problem çözme becerilerinin pozitif yönde etkilendiği belirlenmiştir.²¹⁰ Baştürk tarafından yürütülen çalışmada otantik öğrenme uygulamaları kullanılmıştır. Bu uygulamaların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir.²¹¹ Aynas tarafından yapılan çalışmada otantik öğrenme uygulamalarının deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerilerine pozitif yönde etki ettiğini gösterirken, aynı

²⁰⁸ Pullu, 2019.

²⁰⁹ Kinay, 2015.

²¹⁰ Nas, 2020.

²¹¹ Baştürk, 2019.

zamanda kendilerini ifade edebilme becerilerini de olumlu yönde geliştirdiği tespit edilmiştir.²¹² Özenoğlu & Baltacı tarafından yürütülen çalışma otantik görev odaklı uygulamalar ile gerçekleştirilmiştir. Ancak bu uygulamalar öğrencilerin problem çözme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirmemiştir. Dolayısıyla çalışmada otantik görev odaklı uygulamaların, öğrencilerin becerilerini geliştirmelerinde nötr bir etki ettiğini ifade etmek mümkündür.²¹³

Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminin öğrencilerin akademik başarılarını geliştirdiği, derse yönelik tutumlarına olumlu yönde etki ettiği ve tarihsel empati yapabilme becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Genel itibarıyla bakıldığında ise araştırmadan elde edilen nicel sonuçlar ile literatür taramasından elde edilen nicel sonuçlar birbiriyle örtüşmektedir.

5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

Otantik bir uzaktan öğrenme sistemine ilişkin deney grubu öğrencilerinden görüş elde edebilmek amacıyla bir görüşme formu oluşturulmuş ve öğrencilere altı soru yöneltilmiştir. Bu sorulardan analizinden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

5.2.1. “Otantik bir uzaktan öğrenme sistemi (Seyyah) ile otantik öğrenmeye ilişkin görüşleriniz nelerdir?” Alt problemine ait sonuçlar ve tartışmalar

Öğrencilere, “*Otantik bir uzaktan öğrenme sistemi (Seyyah) ile otantik öğrenmeye ilişkin görüşleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdiği yanıtlar kalıcı öğrenmeler gerçekleştirme, öğrenilenleri pekiştirmek için imkân sunulması, yeni öğrenmeler ve gerçek hayat bağlamında öğrenmeler gerçekleştirmeleri şeklinde olmuştur. En fazla görüşün kalıcı öğrenme başlığı altında toplanması LGS gibi sınavlarda araştırma sürecinin öğrencilere avantaj sağlayacağını göstermektedir. Bunun yanında sistemin sürekli açık olması öğrencilerin süreci tekrarlayarak öğrendiklerini pekiştirmelerini sağlamaktadır. Süreçten yeni öğrenmeler gerçekleştirmeleri ve gerçek hayat bağlamında öğrenmeler gerçekleştirmeleri otantik

²¹² Aynas, 2018.

²¹³ Yunus Emre Özenoğlu & Şehnaz Baltacı, “Grupla Robotik Programlamada Otantik Görev Odaklı Uygulamaların Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 2, 2021, s. 568–623.

öğrenmenin sağlandığını göstermektedir. Çünkü otantik öğrenme öğrenenlere gerçek hayat bağlamında bulunan durumları, olayları ve problemleri sunmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada otantik öğrenme sürecinin tabiatının tam olarak gerçekleştirildiğini ifade etmek mümkündür. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, İneç'in²¹⁴ çalışmasından elde ettiği nitel sonuçlar ile örtüşmektedir.

5.2.2. “Otantik bir uzaktan öğrenme sistemi (Seyyah) ile yürütülen derse karşı tutumunuza ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ait sonuçlar ve tartışmalar

Öğrencilere “*Otantik bir uzaktan öğrenme sistemi (Seyyah) ile yürütülen derse karşı tutumunuza ilişkin görüşleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden elde edilen sonuçlar sevgi, ilgi ve önem alt boyutlarında toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar otantik bir uzaktan öğrenme sistemi olan Seyyah'ın, öğrencilerin dersi daha çok sevip, ilgi göstermelerine ve derse önem vermelerine pozitif yönde etki etmiştir.

5.2.3. “Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminde (Seyyah) yürütülen ders ile tarihsel empati yapabilme becerinize ilişkin görüşleriniz nelerdir?” alt problemine ait sonuçlar ve tartışmalar

Öğrencilere üçüncü olarak “*Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminde (Seyyah) yürütülen ders ile tarihsel empati yapabilme becerinize ilişkin görüşleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar bilişsel tarihsel empati ve duyuşsal tarihsel empati boyutlarında toplanmıştır. Öğrenciler, bilişsel empati boyutunda çoğunlukla karşıdaki kişiyi anladıklarını; duyuşsal empati boyutunda ise karşılarındaki kişiyle ortak duyguları paylaştıklarını; özetle duygusal durumların oluştuğunu ifade etmektedir. Otantik öğrenme sayesinde öğrenciler geçmiş ile bugün arasında bir bağlantı kurarak, konuyu içselleştirmişlerdir. Bu durum hem öğrenmelerini kolaylaştırmış hem de empati yapabilme becerilerini daha fazla tetiklemiştir. Dolayısıyla ulaşılan bu sonuçlar otantik bir uzaktan öğrenme sistemi olan Seyyah'ın tarihsel empati yapabilme becerisine katkı sağladığını göstermektedir. Akça & Ata²¹⁵ çalışmalarında öğrencilerin otantik etkinlikler sayesinde geçmiş ile bugün

²¹⁴ İneç, 2017.

²¹⁵ Akça & Ata, 2009.

arasında bir bağlantı kurduklarını belirttiğinden, araştırmaların sonuçlarının birbiriyle örtüştüğü görülmektedir.

5.2.4. “Otantik bir uzaktan öğrenme sistemine (Seyyah’a) ilişkin görüşleriniz nelerdir?” alt problemine ait sonuçlar ve tartışmalar

“*Otantik bir uzaktan öğrenme sistemine (Seyyah’a) ilişkin görüşleriniz nelerdir?*” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir ve öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular öğrencilerin Seyyah’ı faydalı, eğlenceli, öğretici, pratik, hızlı ve etkileyici bulduklarını göstermektedir. Öğrenciler süreçte faydalı bilgiler öğrenirken eğlenmiş, aynı zamanda öğrenme işlemi pratik ve hızlı bir şekilde gerçekleştirmişlerdir. Bu durumdan hareketle araştırmadan elde edilen bulgular İneç’in²¹⁶ elde ettiği bulgular ile desteklenmektedir.

5.2.5. “Otantik bir uzaktan öğrenme sistemi (Seyyah) ile geleneksel eğitim sistemlerinin (EBA) ilişkin görüşleriniz nelerdir?” alt problemine ait sonuçlar ve tartışmalar

Öğrencilere “*Otantik bir uzaktan öğrenme sistemi (Seyyah) ile geleneksel eğitim sistemlerinin (EBA) ilişkin görüşleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler verdikleri cevaplarda bir tercih yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı Seyyah uygulamasını, bir kısmı canlı derslerini, diğer bir kısmı ise her ikisini de tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Seyyah uygulamasını tercih eden öğrenciler, canlı ders sürecinde bir şey anlamadıklarını, herkesin aynı anda konuştuğunu ifade etmişlerdir. Bu durum canlı derslerin eksi yönü olarak değerlendirilmiştir. Öğrenciler videoların açık ve net bir şekilde ifade edildiğini belirterek, öğrenmelerini herhangi bir anlatıcıya bağlı kalmadan gerçekleştirmişlerdir. Böylece Seyyah uygulaması ile kendi öğrenme deneyimlerini oluşturmuşlardır. Canlı dersleri tercih eden öğrenciler süreçte bir anlatıcının olması gerektiğini düşündüğünden, öğretmenleri ile süreci daha verimli geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Öte yandan her iki uygulamayı da tercih eden öğrenciler ise sistemler arasında herhangi bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Oysaki Seyyah sistemi çoklu bir öğrenme ortamı sunarak, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre ilerlemelerine fırsat sunmaktadır. Bunun yanında süreçte harita

²¹⁶ İneç, 2017.

okuryazarlığı becerisini kullanmalarına izin vermekte, senaryo tabanlı ve kanıt temelli öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlamaktadır. Ancak geleneksel uzaktan eğitim sistemlerinde bir anlatıcıya bağlı kalınarak, süreç anlatıcının aktardıkları ve anlatıcının kendi hızında ilerlemesinden ibarettir. Dolayısıyla Seyyah'ı geleneksel uzaktan eğitim sistemlerinden ayıran bu temel farklar, uygulamanın daha başarılı olduğunu göstermektedir.

5.2.6. “Sürece ilişkin diğer görüşleriniz nelerdir?” alt problemine ait sonuçlar ve tartışmalar

Son olarak öğrencilere, “*Sürece ilişkin diğer görüşleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar görüş belirtmeyenler, başka ünite ve derslerde Seyyah uygulamasının olmasını talep edenler, sistemin iyi planlandığını ve erişiminin kolay olduğunu dile getirenler ile sitenin düzeltilmesini öneren öğrenci görüşleri süreçte yer almaktadır. Bu durumdan yola çıkılarak genel itibarıyla öğrencilerin Seyyah'a ilişkin olumlu bir tutum içerisinde oldukları sonucuna varılmıştır. Seyyah'ın diğer konularda ve derslerde olmasını talep eden öğrencilerin ön-test, son-test sonuçları karşılaştırıldığında daha başarılı oldukları görülmektedir. Dolayısıyla Seyyah uygulamasının başka konu ve ders sürecinde kullanılması öğrencilere birçok kazanım sağlayacağını göstermektedir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda bazı önerilere yer verilmiştir.

- Otantik bir uzaktan öğrenme sistemi olan Seyyah, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığından T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin diğer ünitelerinde uygulanabilir.
- Otantik bir uzaktan öğrenme sistemi olan Seyyah, disiplinler arası bir çoklu ortam uygulaması olduğundan diğer derslere entegre edilerek, yeni araştırmalar yürütülebilir.
- Otantik bir uzaktan öğrenme sistemi olan Seyyah internet tabanlı bir platform olduğundan, öğrencilerin bilgisayar kullanma becerileri, internete erişimleri

durumları gibi şeyler önceden tespit edilerek, süreçte ortaya çıkması muhtemel çeşitli problemlerin önlenmesi sağlanabilir.

- Otantik bir uzaktan öğrenme sistemi olan Seyyah, pandemi döneminde birçok öğrenciye öğrenme deneyimi sağladığından, yaygın bir uzaktan öğrenme sistemi olarak kullanılabilir.
- Otantik bir uzaktan öğrenme sistemi olan Seyyah ile empati, kanıt kullanma, harita okuryazarlığı, konum analizi, zaman ve kronolojiyi algılama gibi becerilerin geliştirilmesi için çalışmalar yapılabilir.
- Süreçte bulunan öğretmenlere otantik öğrenme yaklaşımıyla ilgili çeşitli eğitimler verilerek, çalışmaların daha sağlıklı yürütülmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- ADA, Sefer, BAYSAL, Nurdan & KADIOĞLU, Hatice; “Projeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımı’nın Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumlarına ve Görsel Sunu Uygulamalarına Etkisi”, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 3, 2009, s. 89-96.
- AKÇA, Neval & ATA, Bahri; “Lise Tarih Derslerinde Otantik Etkinliklerin Uygulanması ve Sorunları”, *Eğitimde Yeni Yönelimler-5: Öğrenmenin Doğası ve Değerlendirme*, Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir, 18 Nisan 2009.
- ALACAHAN, Gülser; *Otantik Öğrenmede Yerel Coğrafi Bilgi ve Halk Takvimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, 2016.
- ALKAN, Sinan; *İlköğretim 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa, 2009.
- ALTIKULAÇ, Ali; *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Hatıratların Kullanımının Öğrenme Sürecine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2014.
- ANDERSON, Heather; *Analyzing AP Syllabi for Problem Solving, Authentic Learning and Collaborative Learning Practices*. Doktora Tezi, University of Oregon, 2014.
- ARIKAN, Alaattin & ÇETİN, Turhan; *Authentic Learning in Social Studies Education*, Çetin, T., Kılcan, B., İnel, Y. & Çepni, O. (Ed.), New Horizons in Social Studies Education, (193-212), SRA Academic Publishing, 2020.
- ATA, Bahri, BEKTAŞ, Mustafa & HORZUM, Mehmet Barış; *Otantik Öğrenme*. Ankara: Vize Akademik, 2019.
- ATAİZİ, Murat; “Durumlu Öğrenme”, A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta Demokrasi*. Ankara: Eğitimsen Yayınları, 2000, s. 146-170.
- AYDEDE, Meryem Nur; *İlköğretim Altıncı Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Aktif Öğrenme Yaklaşımını Kullanmanın Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılık Üzerine*

- Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2006.
- AYDIN AŞK, Zeynep; *Matematik Dersinde Otantik Görev Odaklı Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep, 2016.
- AYDIN, Osman; *Otantik Öğrenme Ortamlarının 4. Sınıf Matematik Ders Başarısı ve Akademik Özgüvenlerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur, 2019.
- AYNAS, Naciye; *Fen Bilimleri Dersinde Otantik Öğrenme Uygulamalarını Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van, 2018.
- AZARMI, Shahzad; *The Use of Authentic Games in English Language Teaching*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2010.
- BALEMEN, Nuri; *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Eğitimindeki Etkililiği: Meta-Analiz Çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2016.
- BALLARD, Andrea; *Authentic Learning in a Middle School Classroom: A Case Study*. Yüksek Lisans Tezi, Northern Michigan University, Michigan, 2006.
- BAŞAL, Fevzi; *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Becerilerini Ölçen Çoktan Seçmeli, Otantik ve Simülasyon Tabanlı Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa, 2015.
- BAŞTÜRK, Gönül; *Otantik Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, 2019.
- BEKTAŞ, Mustafa & HORZUM, Mehmet Barış; Eğitim ve Otantik Öğrenme. (Ed: B. Ata, M. Bektaş ve M. B. Horzum), *Otantik Öğrenme*, s. 1-48. Ankara: Vize Akademik, 2019.

- BEKTAŞ, Mustafa & HORZUM, Mehmet Barış; Otantik Öğrenmede Kullanılabilecek Yöntem- Teknik ve Uygulama Örnekleri. (Ed: B. Ata, M. Bektaş ve M. B. Horzum), *Otantik Öğrenme*, s. 75-100. Ankara: Vize Akademik, 2019.
- BLUM, Kathleen Mary; *Enhancement of Student Learning and Attitude Towards Mathematics Through Authentic Learning Experiences*. Doktora Tezi, Curtin University, 2002.
- BORTHWICK, Fiona, BENNETT, Sue, LEFOE, Geraldine, & HUBER, Elaie; Applying Authentic Learning to Social Science: A Learning Design for An Inter-disciplinary Sociology Subject, *The Journal of Learning Design*, 2, 1, 2007, s. 4–24.
- BRUFFY, Wendy Raso; *Authentic Tasks: A Participatory Action Research Study on A Teaching Method for the Inclusive Classroom*. Doktora Tezi, Northeastern University, 2012.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, KILIÇ ÇAKMAK, Ebru, AKGÜN, Özcan Erkan, KARADENİZ, Şirin & DEMİREL, Funda; *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 14.Baskı, Ankara: Pegem Akademi, 2013.
- CALLISON, Daniel, & Lamb, Annette; “Key Words in Instruction: Authentic Learning”, *School Library Media Activities Monthly*, 21, 4, 2004, s. 34–39.
- CANTÜRK GÜNHAN, Berna; *İlköğretim II. Kademedeki Matematik Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Uygulanabilirliği Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2006.
- CARROLL, John. M; “Five Reasons for Scenario-Based Design”. *Proceedings of the 32nd Annual Hawaii International Conference on Systems Sciences*, 1999, HICSS–32. IEEE.
- CHO, Young Hoan, CALEON, Imelda Santos & KAPUR, Manu; “Authentic Problem Solving and Learning in the 21st Century: Perspectives from Singapore and Beyond”, Singapur: Springer, 2015.

- CHOLEWINSKI, Michael; “An Introduction to Constructivism and Authentic Activity”, *Journal of the School of Contemporary International Studies Nagoya University of Foreign Studies*, 5, 2009, s. 283–316.
- CLIFF, Mims; “Authentic Learning: A Practical Introduction & Guide for Implementation”, *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 6, 1, 2003, s. 1-6.
- COLLINS, Allan; “*Cognitive Apprenticeship and Instructional Technology*” Technical Report, Cambridge, MA, 1988.
- COLLINS, Allan; “Cognitive Apprenticeship”, (R. K. Sawyer, Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (ss. 47–60). Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- CRESSWELL, John. W; *Araştırma Deseni. Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, 4. Baskı, S. B. Demir (Çev. Ed.), Eğiten Kitap: Ankara, 2016.
- CRESWELL, John. W., PLANO CLARK, Vicki L, GUTMANN, Michael & HANSON, Wiki; *Advanced Mixed Methods Research Designs* (Ed: A. Tashakkori & C. Teddlie), *Handbook of Mixed Methods in Socialand Behavioral Research*, CA: Thousand Oaks, 2003.
- CRESWELL, John. W; *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 6. Baskı, M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Siyasal Kitabevi, 2015.
- ÇALIŞKAN, Hüseyin & DEMİR, Bahadır; “Ergenlerde Tarihsel Empati Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması”, *Turkish History Education Journal*, 8, 1, 2019, s. 129–149.
- ÇIDACI, Tuba; *Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Birinci Elden Kaynakların Kullanımı (7. Sınıf Örneği) (Kanıtlı Temelli Öğrenme)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla, 2015.
- DEMİREL, Özcan; *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*, Ankara: PegemA Yayıncılık, 2007.
- DİLMAÇ, Sehan; *Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Ortaöğretim Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*.

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, 2012.
- DOĞAN DOLAPÇIOĞLU, Sevdâ; *Matematik Dersinde Otantik Öğrenme Yoluyla Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2015.
- DONOVAN, M. Suzanne, BRANSFORD, John D. & PELLEGRINO, James W; *How People Learn: Bridging Research and Practice*. Washington, DC: National Academy Press, 1999.
- DOWNES, Stephen; “*Emerging Technologies for Learning*”, Coventry, U.K.: Becta, 24 Nisan 2007.
- DRISCOLL, Marcy Perkins; *Psychology of Learning for Instruction*. Boston, MA: Allyn and Bacon, 1994.
- DURAN, Meltem & DÖKME, İlbiçe; “Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Kavramsal Anlama Düzeyi ve Bazı Öğrenme Çıktıları Üzerine Etkisi”, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 3, 2018, s. 545–563.
- DURAN, Meltem; *Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Maddenin Tanecikli Yapısı Üzitesi Kavramsal Anlama Düzeyi ve Bazı Öğrenme Çıktıları Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2014.
- ERDEM, Mukaddes; “Proje Tabanlı Öğrenme”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 22, 2002, s. 172–179.
- GENÇOĞLAN, Durdu Mehmet; *Otantik Örnek Olay Destekli Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının 8. Sınıf Öğrencilerinin Asitler ve Bazlar Konusundaki Başarılarına, Tutum ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş, 2017.
- GİRĞİN, Şefika; *Ethnographic Case Study of Early STEM Education: Investigating Students’ Authentic Learning Experiences*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Doğal ve Uygulamalı Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2018.

- GÖKDAŞ, İbrahim; “Bilgisayar ve Sınıf Ortamına Dayalı Durumlu Öğrenmeni Öğrenci Başarısı ve Transfer Becerisine Etkisi”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2, 4, 2003, s. 169-185.
- GÖKDEMİR, Mehmet Ali & DAŞDAĞ, Evren; “Bilişsel Çıracılık Yönteminin Görsel Sanatlar Dersinde Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Seramik Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik İnançlarına ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 78, 2021, s. 859–878.
- GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri & KAN, Ayşe Ülkü; “Mentor Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Kullanmadaki Yeterlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri”, *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 2, 2013, s. 135–173.
- GRACE, Tay Pei Lyn & LEE, Tee Kai Thomas; “Designing of Authentic Learning Mediated by Mobile Technology for Primary School Learners”, *JISTE*, 18, 1, 2014, s. 42-52.
- GUSTAFSON, Kent L. & BRANCH, Robert Maribe; *What is instructional design?*, R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Ed.), Trends and Issues in Instructional Design and Technology (4. Baskı.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall, 2007.
- GÜLMEZ GÜNGÖRMEZ, Hatice, AKGÜN, Abuzer & DURUK, Ümit; “Senaryo Tabanlı Öğrenme Yoluyla Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi”, *International Journal of Social Science*, 48, 2, 2016, s. 459–475.
- GÜNDÖĞAN, Aslı; *Hayat Bilgisi Dersinde Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamlarını Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarına ve Öğrenme Süreçlerine Yansıması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2017.
- GÜNER, Mediha; *Türkçe Dersinde Otantik Görev Temelli Otantik Materyal Kullanımının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Yazma Becerileri ve Yazma Motivasyonları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2016.

- GÜNEŞ, Gökmen, ARIKAN, Alaattin & ÇETİN, Turhan; “Analysing the Effect of Authentic Learning Activities on Achievement in Social Studies and Attitudes towards Geographic Information System (GIS)”, *Participatory Educational Research (PER)*, 7, 3, 2020, s. 247-264.
- GÜRDOĞAN, Melike; *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Otantik Öğrenme Yaklaşımının Uygulanabilirliği ile İlgili Görüşleri: Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulaması Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya, 2014.
- HAMURCU, Gülnur Candan; *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Otantik Öğrenmenin Öğrencilerin Problem Çözme ve Okuduğunu Anlama Becerileri ile Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, 2016.
- HASTÜRK, H. Gamze & ÇETİN, Alev; “Öğretmen Adaylarının Otantik Öğrenme Yaklaşımı ile İlgili Görüşleri: Çevre Eğitimi”, (Ed. İ. Dökme & S. Benzer), *Fen Eğitimi Araştırmalarında Güncel Bakış*, (ss.129–144), Ankara: Akademisyen Yayınevi, 2020.
- HERRINGTON, Jan & KERVIN, Lisa; “Authentic Learning Supported by Technology: 10 Suggestions and Cases of Integration in Classrooms”, *Educational Media International*, 44, 3, 2007, s. 219–236.
- HERRINGTON, Jan & OLIVER, Ron; “An Instructional Design Framework for Authentic Learning Environments”, *Educational Technology Research and Development*, 48, 3, 2000, s. 23–48.
- HERRINGTON, Jan & OLIVER, Ron; “Designing for Reflection in Online Courses, InQuality Conversations”, *Proceedings of the 25th HERDSA Annual Conference*, Perth, Western Australia, 7–10 Temmuz 2002.
- HERRINGTON, Jan, OLIVER, Ron & REEVES, Thomas. C; “Patterns of Engagement in Authentic Online Learning Environments”, *ASCILITE 2002 Konferansı*, 8–11 Aralık 2002, Auckland, Yeni Zelanda, s. 279- 286.
- HERRINGTON, Jan, REEVES, Thomas C. & OLIVER, Ron; *A Guide to Authentic E-Learning*. Routledge, New York, 2010.

- HERRINGTON, Jan; “Authentic E-Learning in Higher Education: Design Principles for Authentic Learning Environments and Task”, *World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare and Higher Education*, Chesapeake, Va, 2006.
- HORZUM, Mehmet Barış & BEKTAŞ, Mustafa; “Otantik Öğrenmenin Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Derse Yönelik Tutum ve Memnuniyetine Etkisi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20, 1, 2012, s. 341-360.
- IUCU, Romița B. & MARIN, Elena; “Authentic Learning in Adult Education”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 2014, s. 410-415.
- İNEÇ, Zekeriya Fatih & AKPINAR, Erdal; “A Web Based Geographical Information System Application: Seyyah”, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 2, 2012, s. 111–130.
- İNEÇ, Zekeriya Fatih & AKPINAR, Erdal; “Authentic Social Studies Teaching: The Effect of Semantic Geo-media Material on Learning”, *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 8, 2, 2018, s. 273-310.
- İNEÇ, Zekeriya Fatih & AKPINAR, Erdal; “Sosyal Bilgilerin Otantik Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar”, *International Journal of Social Science Research*, 6, 2, 2017, s. 46–65.
- İNEÇ, Zekeriya Fatih; Otantik Öğrenme Modeli. (Ed. S. Polat ve B. Aksoy), *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çağdaş Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları*, içinde (s. 93–114). Ankara: Pegem Akademi, 2021.
- İNEÇ, Zekeriya Fatih; Otantik Öğrenme. (Ed. İ. Kozikoğlu), *Eğitimde Güncel Yaklaşımlar*, içinde (s.17–36). Ankara: Pegem Akademi, 2020.
- İNEÇ, Zekeriya Fatih; *Sosyal Bilgiler Dersinde Geo-Medya Destekli Otantik Öğrenme Ortamının Öğrenmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan, 2017.
- İNEÇ, Zekeriya Fatih; *Sosyal Bilgiler Eğitiminde İnternet Tabanlı CBS Uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan, 2012.

- İNEÇ, Zekeriya Fatih; Sosyal Bilimlerde Uzaktan Eğitim Çalışmalarının Ders Aktarım Sistemleri Açısından Analizi. (Ed. E. Yeşiltaş), *Sosyal Bilimlere Uzaktan Eğitimde Bakış*, içinde (s. 93-124), Ankara: Pegem Akademi, 2020.
- JOHNSON, Yvonne L.; *The Efficiency of Authentic Assessment Versus Pencil and Paper Testing in Evaluating Student Achievement in a Basic Technology Course*. Doktora Tezi, Walden University, Minneapolis, 2007.
- KAPTAN, Fitnat & KORKMAZ, Hürkan; Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 20, 2001, s. 185–192.
- KARAKOÇ, Berna; *Otantik Görev Odaklı Uygulamaların Yabancı Dil Eğitimine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep, 2016.
- KARAKUŞ, Ufuk; “Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Derslerinde Uygulanması”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7, 2, 2006, s. 163–176.
- KARASU, Aysun; *Senaryo Temelli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı’nın 7. Sınıf Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumu ile İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş ve Kaygılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir, 2019.
- KAZANCI, Hasan; *Otantik Öğrenme Açısından Yerel Coğrafi Bilgi (Artova Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat, 2010.
- KEARNEY, Mathew & SHUCK, Sandy; “Spotlight on Authentic Learning: Student Developed Digital Video Projects”, *Australasian Journal of Educational Technology*, 22, 2, 2006, s. 189–208.
- KILIÇ, Selim; “Cronbach’ın Alfa Güvenirlik Katsayısı”, *Journal of Mood Disorders*, 6, 1, 2016, s. 47–48.
- KILIÇ, Selim; “Örnekleme Yöntemleri”, *Journal of Mood Disorders*, 3, 1, 2013, s. 44–46.
- KIM, Soyoung; “The Effect of Authentic Assessment Strategy on Students Achievement in A Constructivist Classroom”, *E-Learn: World Conference*

- on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare and Higher Education (ss. 257–260). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2003.
- KİNAY, İsmail; *Otantik Değerlendirme Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile Öğrenmeye ve Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnançlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep 2015.
- KOÇYİĞİT, Sinan & ZEMBAT, Rengin; “Otantik Görevlerin Öğretmen Adaylarının Başarılarına Etkisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 3, 2013, s. 291-303.
- KOÇYİĞİT, Sinan; *Otantik Görev Odaklı Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğretmen Adaylarının Başarılarına, Derse Karşı Tutumlarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2011.
- KULAKAÇ, Elif Esra; *Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Motivasyonları ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Sakarya İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya 2020.
- LOMBARDI, Marilyn. M; “Authentic Learning for the 21st Century an Overview” *Educause*, 2007.
- MCKENZIE, Jamie; *Beyond Technology*. Questioning, Research and the Information Literate School Community, 1999.
- MERRIAM, Sharan; *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI; *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı* (Ortaokul 8. Sınıf), Ankara, 2018.
- NAS, Cansu; *Otantik Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Araştırma ve Sorgulama Temelli Etkinliklerin 5.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Yaratıcı Problem Çözme Özelliklerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2020.

- NİŞANCI, İbrahim; *Otantik Şarkıların İngilizce Öğretiminde Kullanımı: Öğrenci Algıları Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır, 2013.
- ÖNGER, Seda & Çetin, Turhan; “An Investigation into Digital Literacy Views of Social Studies Preservice Teachers in the Context of Authentic Learning”, *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 8, 1, 2018, s. 109-124.
- ÖNGER, Seda; *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Otantik Öğrenme Yaklaşımı: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2019.
- ÖZER, Mahmut; “Educational Policy Actions by the Ministry of National Education in the Times Of COVID-19” *Kastamonu Education Journal*, 28, 3, 2020, s. 1124-1129.
- PLATT, Stacy M; *College Freshman Perceptions of Social Media Use for Authentic Learning in Composition Courses*. Doktora Tezi, Walden University, 2019.
- PRATER, Mary Leanna; *Student Authored Digital Games as Authentic Learning: Using the Can You Create a Game Challenge in Elementary Classrooms*. Doktora Tezi, College of Education at the University of Kentucky, 2016.
- PULLU, Emine Kübra; *Programlama Öğretiminde Otantik Görev Odaklı Uygulamaların Öğrencilerin Akademik Başarısına, Tutumlarına, Problem Çözme ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ, 2019.
- REEVES, Thomas C., HERRINGTON, Jan & OLIVER, Ron; “Authentic Activity As a Model for Web-Based Learning”, *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 1–5 Nisan 2002, New Orleans, LA, U.S.A.
- RENZULLI, Joseph. S; *How to Develop an Authentic Enrichment Cluster*, 1997. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED420954> (02.10.2020)
- REVINGTON, Steve; *Authentic Learning*, 2019. Erişim adresi: <http://authenticlearning.weebly.com/the-essentials.html> (12.10.2020)

- RULE, Audrey C; “Editorial: The Components of Authentic Learning”, *Journal of Authentic Learning*, 3, 1, 2006, s. 1-10.
- SELLÜM, Fatih Selim; *Fen Bilimleri Dersinde Otantik Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Karar Verme Becerilerine ve Bu Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, 2020.
- SIMKINS, M; “Project-based Learning with Multimedia”, *Thrust for Educational Leadership*, 28, 4, 1999, s. 10–13.
- SLAVIN, Robert E; *Instruction Based on Cooperative Learning*, 2011. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/267.247.317_Instruction_Based_on_Cooperative_Learning.
- SLAVIN, Robert. E; “Cooperative Learning”, *Review of Educational Research*, 50, 2, 1980, s. 315–342.
- ŞEKERCİ, Hanifi; *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Storyline Yaklaşımının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2018.
- TATAR, Nilgün & Kuru, Mustafa; “Fen Eğitiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarıya Etkisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 2006, s. 147–158.
- TÜRK DİL KURUMU [TDK], *Otantik*. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü, 2020.
- TÜRK DİL KURUMU [TDK], *Uzaktan Eğitim*. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü, 2021.
- TÜRK DİL KURUMU [TDK], *Uzman*. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü, 2020.
- USLAN, Emel Uyar; *Öğrenme Stratejileri Kullanımının İngilizce Dilbilgisi Başarısı Üzerindeki Etkiliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2006.
- USTAOĞLU, Müge; “*Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim*” Ünitesinde Otantik Öğrenme Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Ürünlerine Etkisi.

- Yayınlanmamış Doktora Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun, 2020.
- VEZNEDAROĞLU, Mine; *Senaryo Temelli Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Öz Yeterlik Algısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2005.
- YALVAÇ HASTÜRK, H. Gamze; *Öğretmen Adaylarının Bazı Çevre Konularına İlişkin Zihinsel Yapılarındaki Değişim Otantik Öğrenme Ortamlarında İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2013.
- YANPAR ŞAHİN, Tuba; “İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Benlik Kavramı, Ders İçi Öğrenme ve Ders Dışı Çalışma Yolları ile Başarı İlişkisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1994, s. 43-48.
- YEŞİLTAS, Erkan & YILMAZER, Ayşegül; “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Yönelik Tutum Ölçeği; Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7, 3, 2015, 233–254.
- YILDIRIM, Ali & ŞİMŞEK, Hasan; *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 11. Baskı. Ankara: Seçkin Yayınları, 2018.
- YILDIRIM, Cennet & CAN, Bilge; “Argümantasyon Destekli Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Sorgulayıcı Öğrenme Becerilerine Etkisi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 2018, s. 251–277.
- YILDIRIM, Ramazan; *Otantik Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanması: Bir Karma Yöntem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar, 2020.
- URL 1. Erişim adresi: <https://zoom.earth>, 2020.

EKLER

Ek- 1: Seyyah Kullanım Kılavuzu

Seyyah Kullanım Kılavuzu

Seyyah'a erişim ve öğrenme süreci

Sevgili öğrenciler, bu kılavuz Seyyah adındaki bir uzaktan öğretim programının kullanımı hakkında açıklamaktadır.

Seyyah'a Giriş

Seyyah'a giriş <http://www.precoder.net/seyyah> adresinden yapılmaktadır.

Seyyah'a ait adresi açtıktan sonra sizlere dağıtılan kullanıcı adı ve şifrelerle sisteme erişebilirsiniz. Bunun için Seyyah'ın sol taraftaki giriş ekranını kullanabilirsiniz.

Giriş düğmesine bastıktan sonra artık Seyyah'ı kullanmaya başlayabilirsiniz!



Seyyah'ın Kullanımı



Seyyah'a ait harita üzerindeki ikonlara, şekillere tıklayarak bilgi pencereleri açabilirsiniz. Bu pencerelerde konunuzla ilgili videolar bulunmaktadır. Bunları seyrettikten sonra bilgi pencerelerinin altında bulunan kısımda düşüncelerinizi, anladıklarınızı ve arkadaşlarınızla paylaşmak istediklerinizi yazabilirsiniz. Öğrenme süreciniz ise tamamen bu alanda gerçekleştirilecektir.

Seyyah üzerinde yakınlaştırma – uzaklaştırma gibi işlemler de yapabilirsiniz. Bunun için sol tarafta bulunan navigasyon düğmelerini kullanabilirsiniz. Ne kadar yakınlaşma ve uzaklaşma yaptığınızı yine bu alan size göstermektedir. Tam ekran yapma ve orijinal boyuta dönme gibi işlemleri de buradan gerçekleştirebilirsiniz.

Seyyah sizlere her hafta farklı bir içerik sunacaktır. Ayrıca Seyyah tamamen otomatik bir sistem olduğundan tek yapmanız gereken sisteme giriş yapmak ve harita üzerindeki ikonlara tıklamaktır. Harita üzerinde fare ile yakınlaştırma ve uzaklaştırma gibi işlemleri de yapabileceğinizi unutmayın. Şimdi bu uzaktan öğretim sistemini keşfetme zamanı!



Ek-2: Kişisel Bilgi Formu:

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

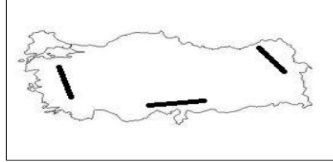
1. Adınız Soyadınız:
2. Cinsiyetiniz: ☐ Kız
☐ Erkek
3. Yaşınız:
4. Ailenizi ortalama aylık geliri:
- ☐ 1000 TL ve daha az
☐ 1000- 1500 TL arası
☐ 1500-2500 TL arası
☐ 2500 TL ve daha yukarısı
5. Evinizde bilgisayar var mı?
- ☐ Evet ☐ Hayır

Bu soruya cevabınız evet ise, bilgisayarınızda internet bağlantısı var mı?

☐ ☐

Ek-3: Akademik Başarı Ölçeği

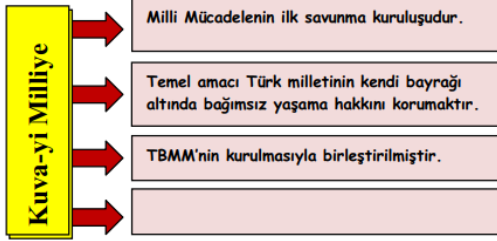
TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİ “YA İSTİKLAL YA ÖLÜM!” ÜNİTESİ İLE İLGİLİ BAŞARI TESTİ



1. “Kurtuluş Savaşımız sırasında, Doğu Cephesinde, Güney Cephesinde ve Batı Cephesinde savaşıldı.”

Aşağıdakilerden hangisinde cephe-ülke eşleşmesi doğru olarak verilmiştir?

- | | Doğu | Güney | Batı |
|---------------|--------|------------|------|
| A) İngiltere | Fransa | Rusya | |
| B) Rusya | İtalya | İngiltere | |
| C) Ermenistan | Suriye | İtalya | |
| D) Ermenistan | Fransa | Yunanistan | |



2. Verilen şemada boş bırakılan yer aşağıdakilerden hangisiyle tamamlanamaz?

- A) I. İnönü Muharebesi sırasında düzenli orduya dönüşmüştür.
B) Düşman kuvvetlerine karşı silahlı direniş göstermişlerdir.
C) Bir merkezden yönetilen disiplinli ve düzenli ordu birlikleridir.
D) İşgalci güçlere zarar verip işgali yavaşlatmışlardır.

3. Sakarya Savaşı'ndan sonra, TBMM ile Fransızlar arasında 20 Ekim 1921'de imzalandı. Antakya hariç, işgal ettikleri yerlerden geri çekileceklerdi. Bu antlaşma ile Fransa, TBMM'yi tanımış oldu ve savaştan çekildi. İtilaf Devletlerinin arasındaki birlik parçalanmış oldu. Güneydeki birliklerimizin batıya kaydırıldı. **Bu antlaşmanın adı nedir?**

- A) Moskova Antlaşması
B) Ankara Antlaşması
C) Mudanya Antlaşması
D) Lozan Antlaşması

4.

“Hattı müdafaa yoktur, sathı müdafaa vardır. O sath bütün vatandır. Vatanın her karış toprağı vatandaşın kanı ile sulanmadıkça terk olunamaz.”

Bir çizgi halinde savunma yapmayı reddeden, bölgesel savunma savaşını öngören bu sözünü Mustafa Kemal Atatürk, **hangi savaşta söylemiştir?**

- A) Sakarya Savaşı
B) Kütahya Eskişehir Savaşı
C) II. İnönü Savaşı
D) Başkomutanlık Savaşı

5. Bu muharebe sonucunda, Türk Ordusu Sakarya Nehri doğusuna kadar çekilmek zorunda kaldı. Hatırı sayılır büyüklükte ülke toprağı düşmana terk edildi. 5 Ağustos 1921 tarihinde TBMM, Mustafa kemal Paşayı üç aylığına "Başkomutan" tayin etti. Ordumuzun ihtiyaçlarını karşılamak için "Tekalif-i Milliye Emirlerini" yayımlandı.

Düzenli ordunun yenildiği tek savaşın adı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Başkomutanlık Meydan Savaşı
- B) Kütahya-Eskişehir Savaşları
- C) Sakarya Savaşı
- D) İnönü Savaşları

6.



"İnönü kuvvetli bir mevki idi. Burası Eskişehir'i savunabilirdi... Bu düzenli ordunun ilk zaferiydi... Adeta bir perde eski başıbozukların üzerinden kalkmıştı.

Halide Edip Adıvar "başıbozuk" tabirini, **aşağıdakilerden hangisi için kullanmıştır?**

- A) Düzenli ordu
- B) Eski Kuvayımilliyeciler
- C) Yunanlılar
- D) Ermeni komitacıları

7.

Yunan Ordusu Anadolu'da ilerliyor (1921)

Türk ordusunun henüz taarruz edecek durumda olmadığını gösteren ve yenilgimizle sonuçlanan savaş **aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) İnönü Savaşları
- B) Başkomutanlık Savaşı
- C) Sakarya Savaşı
- D) Kütahya-Eskişehir Savaşları



8.



"Siz orada yalnız düşmanı değil milletin makus talihini de yendiniz."

Mustafa Kemal Paşa, hangi savaşı ve kişiyi kastetmiştir?

- A) Savaşı-Enver Paşa
- B) Sakarya Savaşı-Fevzi Paşa
- C) İnönü Savaşları-İsmet Paşa
- D) Ermeni Savaşı-Kazım Karabekir Paşa

9.



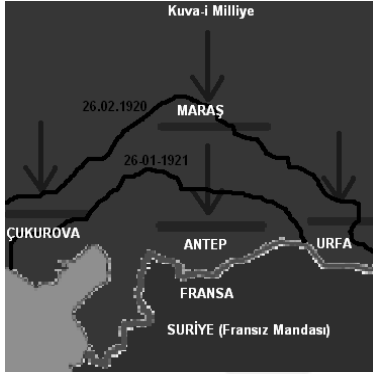
Fransızların güney bölgelerini işgali üzerine Maraş halkı ile birlikte işgale karşı direniş hareketi başlattık. Bölgemizde düzenli askeri birlik olmadığı için Maraş'ı Kuva-yı Milliye birlikleri ile savunduk. Bu yüzden ilimize Kahraman unvanı verildi.

Sütçü İmam'ın konuşmasına da aşağıdaki hangi sorunun cevabına ulaşılmaz?

- A) Maraş'a kahraman unvanının verilmesinin sebebi nedir?
- B) Güney bölgesinde Kuva-yı Milliye'nin amacı nedir?
- C) Maraş hangi devlet tarafından işgal edilmiştir?
- D) Düzenli ordunun kurulmasına Maraş halkının tepkisi nasıl olmuştur?

10. İtilâf Devletleri, Doğu Anadolu'yu Ermenilere vermeyi planladılar. Bundan cesaret alan Ermeniler, 1920 Haziranında Türkiye'ye karşı saldırıya geçtiler. Fakat Doğu Cephesi Komutan'ı Kâzım Karabekir Paşa komutasındaki Türk kuvvetlerine yenildiler ve Gümrü Antlaşmasını yapmak zorunda kaldılar (3 Aralık 1920). Buna göre aşağıdakilerden hangisi Gümrü Antlaşması sonucunda meydana gelen durumlardan birisi değildir?
- A) Ermeniler işgal ettikleri yerleri boşalttılar.
B) Kars ve çevresi Türkiye'ye bırakıldı.
C) Doğudaki Türk kuvvetleri batı ve güney cephelerine kaydırıldı.
D) Ermeni kuvvetleri Yunanlılara yardım için batı cephesine yöneldiler.

11.



Bu Cepheye Fransızlar, Ermenilerle işbirliği yaparak yöre halkına büyük işkenceler yaptılar. Bunun üzerine halk direnişe geçti. Temsil Kurulu tarafından buraya subaylar gönderildi. Batı Cephesinden farklı olarak, Güney Cephesinde halkın tamamı bu subaylarla kaynaşarak topyekûn bir savaş başlatıldı.

Buna göre Güney Cephesi sonuçlarıyla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Kuva-yi Milliye ve yerel halk savaşı kazandı.
B) Maraş'a "Kahraman", Urfa'ya "Şanlı", Antep'e de "Gazi" unvanları verildi.
C) Güney Cephesi'nde başarı sağlanmış oldu.
D) Fransızlara karşı kazanılan başarı, Yunanlıların savaştan çekilmesine sebep oldu.

12. Milli Mücadelenin ilk zamanlarında savaş, yerel direniş örgütleri olan Kuva-yi Milliye örgütleri tarafından yürütülmüştür. TBMM'nin kurulmasıyla birlikte düzenli ordu kurulma çalışmaları başlatılmıştır.

Aşağıdakilerden hangisi bu noktada ortaya çıkan bir durumdur?

- A) Düzenli ordu kurulunca eski kuvayi milliyeciler Çerkez Ethem ve Demirci Mehmet Efe orduya katılmayarak isyan ettiler.
B) TBMM'ye karşı ortaya çıkan ayaklanmalar bastırılamamıştır.
C) Kuva-yi Milliye güçleri Batı Cephesinde, Yunanlıları yenmiş, düzenli orduya ihtiyaç kalmamıştır.
D) Hiçbir Kuva-yi Milliye örgütü, düzenli ordu çağrısına olumlu yanıt vermemiş ve düzenli ordu kurulamamıştır.

13. I. İnönü Savaşından sonra TBMM'nin uluslar arası alanda saygınlığı artmıştır. TBMM ile 16 Mart 1921'de yapılan Moskova Antlaşması ile Rusya ile barış yapmış ve Rusya Misakımilli'yi tanımıştır. Bu antlaşmaya göre taraflardan birinin tanımadığı bir antlaşmayı, diğeri de tanımayacaktır.

Buna göre;

- I. Rusya'nın Doğu Anadolu'da bir Ermeni devleti kurulmasını istemektedir.
II. Rusya, Moskova Antlaşmasıyla TBMM'yi resmen tanımıştır.
III. Rusya, bu antlaşmayla Türkiye'nin toprak bütünlüğüne saygı gösterecektir.
IV. Bu antlaşmayla Rusya ile Türkiye arasındaki dostluk sona ermiştir.

Yargılarından hangisine veya hangilerine ulaşılabilir?

- A) Yalnız I
B) I ve II
C) II ve III
D) III ve IV

14.

- a. Sakarya Savaşı
b. I. İnönü Savaşı
c. Büyük Taarruz
d. Kütahya-Eskişehir Savaşları
e. II. İnönü Savaşı

Milli Mücadele boyunca Batı Cephesi'nde yapılan savaşlar kronolojik (Tarihsel açıdan eskiden yeniye) sıraya sokulmak istense,

aşağıdakilerden hangisi doğru sıralama olurdu?

- A) a-c-d-e-b
- B) b-a-e-d-c
- C) d-a-e-c-b
- D) b-e-d-a-c

15.

Tekâlîf-i Milliye Emirleri, Kurtuluş Savaşı'nın dönüm noktalarından olan Sakarya Meydan Muharebesi öncesi ordunun ihtiyacını karşılamak ve Sakarya Savaşı'na hazırlanmak için Başkomutan Mustafa Kemal Paşa'nın kanunla kendisine verilen yasama yetkisini kullanarak yayınladığı "Ulusal Yükümlülük Emirleridir". Buna göre herkes yiyecek, giyecek ve malının bir kısmını orduya bağışlamakla yükümlüydü. Halk bu emirleri seve seve yerine getirdi.

Verilen bilgilere dayanarak aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılamaz?

- A) Tekalif-i Milliye Emirleri, Yunan Kuvvetleri, tamamen yurttan atıldıktan sonra uygulanmıştır.
- B) Ordunun eksiklerini tamamlamak amacıyla halktan yardım istenmiştir.
- C) Mustafa Kemal Paşa, başkomutanlık yetkisine dayanarak yasa çıkarmış ve uygulamıştır.
- D) Sakarya Meydan Muharebesi öncesinde Türk Ordusu bir hazırlık dönemi geçirmiştir.

16.



Her safhasıyla düşünülmüş, hazırlanmış, idare edilmiş ve zaferle sonuçlandırılmış olan bu harekât Türk ordusunun, Türk subay ve komuta heyetinin yüksek kudret ve kahramanlığını tarihe bir kere daha geçiren muazzam bir eserdir. Bu eser, Türk milletinin hürriyet ve istiklâl düşüncesinin ölümsüz bir abidesidir. Bu eseri yaratan bir milletin evlâdı, bir ordunun başkomutanı olduğumdan, mutluluk ve bahtiyarlığım sonsuzdur.

Mustafa Kemal Atatürk'ün yukarıdaki sözleri göz önüne alındığında Kurtuluş Savaşı'nda elde edilen başarıyı hangi nedene bağladığı söylenebilir?

- A) Yunan ordusunun güçsüzlüğüne
- B) Kendi askeri dehasına
- C) Türk ordusunun olanaklarına
- D) Türk halkının azmine

17.

Birinci Dünya Savaşı sonunda Osmanlı yenilmiş Anadolu toprakları yabancı devletler tarafından işgal edilmiştir. İşgaller karşısında İstanbul hükümeti sessiz kalmış, ülkeyi işgalcilerin insafına terk etmiştir. Buna karşın Mustafa Kemal önderliğinde başlatılan Milli Mücadele, başarı sağlamış ve Anadolu toprakları düşmanlardan temizlenmiştir.

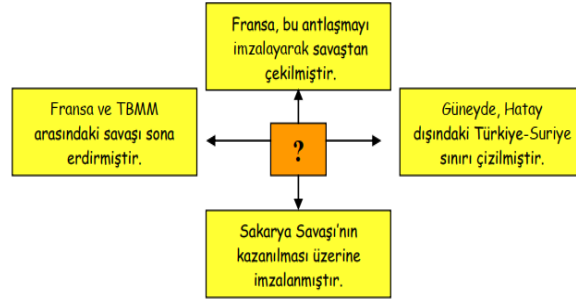
Sadece yanda verilen bilgi notundan yola çıkarak,

- I. Türk halkı işgaller karşısında sessiz kalmamıştır.
- II. Rusya Güney Doğu Anadolu topraklarını işgal etmiştir.
- III. Milli mücadeleyi başarıya ulaştıran tek unsur Kuva-yi Milliye'dir.

yargılarından hangisi ya da hangilerine ulaşılabilir?

- A) Yalnız I B) I-III C) II-III D) I - II - III

18.



Yukarıda verilen şemada “?” işareti ile gösterilen yere aşağıdakilerden hangisi yazılabilir?
A) Moskova Antlaşması B) Ankara Antlaşması C) Mudanya Antlaşması D) Lozan Antlaşması

19.



Kuva-yı Milliye birliklerinin Fransızlara ve Ermenilere karşı savaştığı, düzenli orduya gerek duyulmadan başarılı şehir savunmaları yaptığı yer, haritada numaralandırılmış yerlerden hangisinde doğru olarak gösterilmiştir?

A) I B) II C) III D) IV

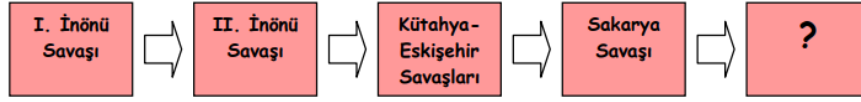
20.



Yukarıda verilen şemaya en iyi başlık aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Halkın Kendi Kendini Yönetmesi
- B) Tam Bağımsızlığın Gerektirdikleri
- C) Tekalif-i Milliye Emirlerinin Yayınlanması
- D) Düzenli Ordunun Kurulma Nedenleri

21.



Milli Mücadele'nin Batı cephesindeki silahlı mücadelenin safhalarını gösteren şemada “?” ile gösterilen alana aşağıdakilerden hangisi getirilirse doğru olur?

A) Londra Konferansı B) Büyük Taarruz C) Lozan Barış Antlaşması D) II. Dünya Savaşı

22. “Doğu Cephesinde Ermenilere karşı üstünlük sağlanınca Gümrü Antlaşması imzalanmıştır.”

“I. İnönü Zaferi sonunda TBMM, Londra Konferansı'na davet edilmiş, ayrıca Afganistan ile dostluk antlaşması imzalanmıştır.”

“Sakarya Meydan Savaşı'nda başarı sağlanması üzerine Fransa ile Ankara Antlaşması imzalanmıştır.”

Yukarıda verilen cümlelerdeki neden-sonuç ilişkisini düşünerek aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılabilir?

- A) Savaşları kazananlar askerler ve komutanlar değil liderlerdir.
B) Savaş alanında kazanılan zaferler, masa başında kaybedilir.
C) Askeri alanda elde edilen başarılar, siyasi gelişmelere zemin hazırlar.
D) Savaşları bitiren antlaşmalar değil, ülkelerdir.

23.

En önemli ve verimli vazifelerimiz milli eğitim işleridir. Milli eğitim işlerinde kesinlikle zafere ulaşmak lazımdır. Bir milletin gerçek kurtuluşu ancak bu şekilde olur.

Mustafa Kemal Atatürk



Eğitim, M. K. Atatürk'ün en fazla önem verdiği konuların başında gelir. Henüz Milli Mücadele sırasında yapılan ve Ulu Önder'in eğitime verdiği önemin derecesini gösteren olay, aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Maarif Kongresi
B) Okuma – Yazma Seferberliği
C) Millet Mekteplerinin Açılması
D) Latin Harflerinin Kabulü

24. “Sakarya Savaşı öncesinde Mustafa Kemal'e “başkomutanlık” yetkisi verilmişti. Savaş esnasında attan düşerek

yaralanmasına rağmen idareyi elinden bırakmayan Mustafa Kemal'e TBMM tarafındanunvanı verütbesi verilmesi uygun görülmüştür.”

Yukarıdaki paragrafta boş bırakılan yerlere aşağıdaki eşleşmelerden hangisi getirilirse doğru olur?

A) Ulu Önder – Yüzbaşı B) Gazi – Albay C) Lider - Mareşal D) Gazi – Mareşal

25.



Hattı müdafaa yoktur, sathı müdafaa vardır. O sathı bütün vatandır.

Mustafa Kemal Atatürk

Mustafa Kemal Atatürk'ün Sakarya Meydan Muharebesi öncesinde verdiği bu emrin açıklaması, aşağıdakilerden hangisi olduğu söylenebilir?

- A) Vatanın her yerinde bölgesel direniş devam etmelidir.
- B) Sadece bir bölgeyi değil bütün vatanın savunulması gereklidir.
- C) En iyi savunma saldırıdır.
- D) Düşmanı savunmaya zorlamak gereklidir

26.



Milli Mücadele sırasında düzenli orduya ihtiyaç duyulmadan kendi savunmalarını yapan şehirler olmuştur. Yukarıdaki kutucuklara bakıldığında hangisi bu şehirlerden biri değildir?

- A) I B) II C) III D) IV

27.

Millî mücadeleyi yapan, doğrudan doğruya milletin kendisidir, milletin evlâtlarıdır. Millet, analarıyla, babalarıyla, hemşireleriyle mücadeleyi kendisine ölkü edindi. Millî mücadelede şahsî hırs değil, millî ölkü, milli izzetinefis hakiki etken olmuştur.

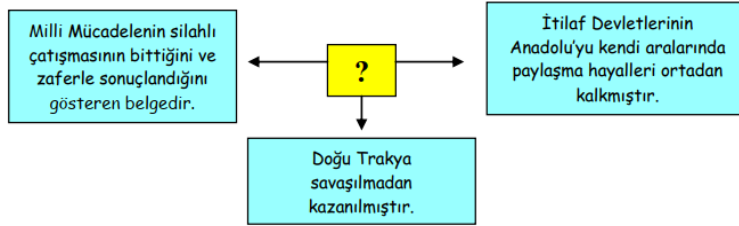
Mustafa Kemal Atatürk



Ulu Önder'in bu sözüne dayanarak, Milli Mücadele (Türk istiklal Harbi)'nin kazanılmasında aşağıdakilerden hangisi etken olarak gösterilemez?

- A) Türk Halkının azimle ve inançla çalışması.
- B) İstanbul Hükümeti'nin Anadolu'ya yaptığı yardım.
- C) Ulu Önder'in liderliğinde tüm milletin çabası.
- D) Türk Ordusunun cesareti ve kahramanlığı

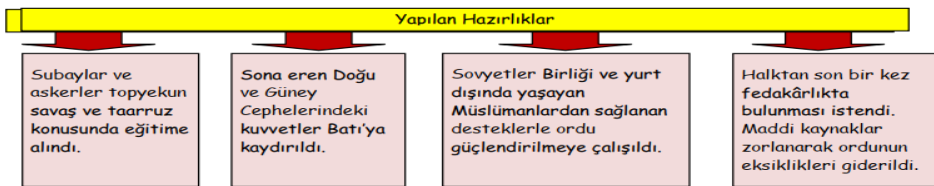
28.



Yukarıda verilen şemada “?” işareti ile gösterilen yere aşağıdakilerden hangisi yazılabilir?

- A) Mondros Ateşkes Antlaşması B) Ankara Antlaşması C) Lozan Barış Antlaşması D) Mudanya Ateşkes Antlaşması

29.



Türk Ordusu'nun Yunan Krallık kuvvetlerine karşı giriştiği, yukarıda hazırlıklarından bahsedilen savaş aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sakarya Savaşı
- B) Kütahya-Eskişehir Savaşları
- C) Büyük Taarruz
- D) İnönü Savaşları

30.



Yukarıdaki haritalarda 1919'da ülkenin içinde bulunduğu durum ve daha sonra 1923'te gelinen durum, Anadolu toprakları üzerinde gösterilmiştir. Bu haritalara bakılarak savaş sonunda,

I. Ülke düşman işgalinden kurtulmuştur.

II. Milli Mücadele zaferle sonuçlanmıştır.

III. Sevr Antlaşması uygulamaya konmuştur.

IV. Anadolu toprakları paylaşılmıştır.

yargılarından hangisine veya hangilerine ulaşamaz?

A) Yalnız IV B) I ve III C) II ve IV D) III ve IV

Ek-4 Akademik Başarı Ölçeği Kullanım İzni

 **ALİ ALTIKULAÇ**
14 Eyl 2020 Pzt 15:13

↶ ↷ → ...

Kime: Siz

Tabiki atıfta bulunarak kullanabilirsin, Yeşim. Mutluluk duyarım. Çalışmada başarılar...

[Android'de Yahoo Postadan gönderildi](#)

13:56"14e' 14 Eyl 2020 Pzt tarihinde, yeşim bozkurt
şunu yazdı:

Sayın Hocam merhaba,

Ben Yeşim BOZKURT.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Doktora tezinizde geliştirmiş olduğunuz akademik başarı ölçeğini izniniz olursa yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum.

İlgi ve alakanız için teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

YEŞİM BOZKURT



Ek- 5 Tutum Ölçeği

T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci; Her bir cümleyi okuduktan sonra, seçeneklerden sizin duygunuza, düşüncenize en uygun olanını işaretleyiniz. Cümlelerin hiçbirinin kesin olarak doğru cevabı yoktur. Bu bir sınav değildir . Kesinlikle isim, numara veya okul ismi yazmayınız. Lütfen her bir seçeneği okuduktan sonra aklınıza ilk gelen seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz.	Tamamen katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1. T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde kendimi mutlu hissedirim.					
2. T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini gereksiz bir ders olarak görüyorum.					
3. T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi en sevdiğim dersler arasındadır.					
4. T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerine isteyerek gelirim.					
5. T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde başarılı olmak benim için önemli değildir.					
6. T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi diğer derslere göre bana daha sıkıcı gelir.					
7. T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde zilin nasıl çaldığını anlamıyorum.					
8. T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi okul dışında işe yaramaz.					
9. T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yeni konuları öğrenmek bana heyecan veriyor.					
10. Mümkün olsa boş derslerimde T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine girmek isterim.					
11. T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde iddialyım.					
12. T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde canım çok sıkılıyor.					
13. T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde asla başarılı olamam.					
14. İmkânım olsa T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin saatini uzatırdım.					
15. T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki konular ilgimi çekiyor.					
16. T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum.					
17. T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde öğrendiğim bilgileri başkalarıyla paylaşmak hoşuma gidiyor.					
18. T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi olduğu gün daha mutlu oluyorum.					
19. T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabındaki etkinlikleri yaparken arkadaşlarımla tartışmak hoşuma gidiyor.					
20. T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde araştırma yapmak hoşuma gidiyor.					
21. T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile ilgili daha ayrıntılı bilgilere sahip olmak isterim.					
22. T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini her hafta merakla beklerim.					
23. T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde öğrendiğimiz bilgiler ömür boyu işimize yarayacak bilgilerdir.					

Ek-6. Tutum Ölçeği Kullanım İzni

EY

Erkan Yeşiltaş

15 Eyl 2020 Sal 01:04

↩

↶

↷

...

Kime: Siz

Merhaba Yeşim Hanım,

Atıf vermek kaydıyla elbette ölçeğimizi kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

14 Eyl 2020 Pzt 23:34 tarihinde yeşim bozkurt

şunu yazdı:

Sayın Hocam Merhaba,

Ben Yeşim BOZKURT.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya Fatih İNEÇ. Ayşegül Yılmaz ile birlikte geliştirdiğiniz, Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks dergisinde yayımlanmış olduğunuz "T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Yönelik Tutum Ölçeğini" zi izniniz olursa yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum.

İlgi ve alakanız için teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

YEŞİM BOZKURT

Ek-7 Tarihsel Empati Ölçeği

TARİHSEL EMPATİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda kendinizi tanımlamakla ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu konudaki görüşlerinizi “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Genellikle”, “Her zaman” maddelerinden size en uygun olanını kutucuğun içine (X) işareti koyarak belirtiniz.	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Geçmişte yaşamış insanların ne düşündüklerini anlayabilirim.	5	4	3	2	1
2. Tarihte toplumlara liderlik etmiş bir kahramanı model alırım.	5	4	3	2	1
3. İnsanlığı olumsuz etkileyen olayları dinlerken üzülürüm.	5	4	3	2	1
4. Kendimi tarihte yaşamış bir çocuğun yerine koyabilirim.	5	4	3	2	1
5. Eski dönemlere ait gördüğüm tarihi nesneler beni heyecanlandırır.	5	4	3	2	1
6. Geçmişte yaşamış güçlü karakterler gibi davrandığım olur.	5	4	3	2	1
7. Tarihe yön vermiş kişilerin hayat hikayelerini dinlerken heyecanlanırım.	5	4	3	2	1
8. Geçmişte yaşanan olumsuzlukların çözümü için o döneme uygun yeni fikirler üretebilirim.	5	4	3	2	1
9. Tarihi nesnelerin ait olduğu dönemdeki önemini hissederim.	5	4	3	2	1
10. Kritik bir durumda tarihe yön vermiş kişiler gibi karar verebilirim.	5	4	3	2	1
11. Tarihi filmleri izlerken ordaymışım gibi olur.	5	4	3	2	1
12. Geçmişteki olayların sonuçlarını tahmin edebilirim.	5	4	3	2	1

Ek- 8 Tarihsel Empati Ölçeği Kullanım İzni



Hüseyin Çalışkan
23 Eyl 2020 Çar 12:39



Kime: Siz

Merhabalar,
Ölçeği kullanmanızda bizim adımıza bir mahsur yoktur.
İyi çalışmalar.
Selam ile...

yeşim bozkurt

22 Eyl 2020 Sal, 21:42 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Hocam Merhaba,

Ben Yeşim BOZKURT.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Bahadır Demir ile birlikte geliştirdiğiniz, Turkish History Education Journal dergisinde yayımlanmış olduğunuz "Tarihsel Empati Ölçeği"nizi izniniz olursa yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum.

İlgi ve alakanız için teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

YEŞİM BOZKURT



Ek- 9 Görüşme Formu

GÖRÜŞME SORULARI

- 1) Otantik bir uzaktan öğrenme sistemi (Seyyah) ile otantik öğrenmeye ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 2) Otantik bir uzaktan öğrenme sistemi (Seyyah) ile yürütülen derse karşın tutumunuza ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 3) Otantik bir uzaktan öğrenme sisteminde (Seyyah) yürütülen ders ile tarihsel empati yapabilme becerinize ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 4) Otantik bir uzaktan öğrenme sistemine (Seyyah'a) ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 5) Otantik bir uzaktan öğrenme sistemi (Seyyah) ile geleneksel eğitim sistemlerinin (EBA) ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 6) Sürece ilişkin diğer görüşleriniz nelerdir?

EK- 10 MEB Çalışma İzni



T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45468433-605.01-E.18458516
Konu : Araştırma İzni.

25.12.2020

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün
21.01.2020 tarih ve 1563890 (Genelge 2020/2) sayılı yazısı.
b)Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün
10/12/2020 tarih ve E-47496 sayılı yazısı.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Yeşim BOZKURT'un **"Otantik Bir Uzaktan Öğrenme Sisteminin Öğrenmeye Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi"** konulu araştırma çalışması yapmak istediklerine ilişkin ilgi (b) yazısı ve araştırma çalışması ilişikte sunulmuştur.

İlgi (a) Genelge esaslarına göre "İl Millî Eğitim Anket-Araştırma-Tez Çalışmalarını Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenen ilgililerin anket - ölçek çalışmasını ilimiz merkez İMKB Müşir Zeki Paşa Ortaokulunda uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin EROL
Şube Müdürü

OLUR
25.12.2020

Aziz GÜN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Komisyon Kararı (1 Sayfa)
2-Yazi ve Ekleri (34 Sayfa)

Mengüceli Mah. Kamu Lojmanları 1311. Sokak-ERZİNCAN
Elektronik Ağ::http://erzincan.meb.gov.tr
e-posta: arge24@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Hüseyin EROL - Şube Müdürü
Tel: (0 446) 214 20 73-12 13
Faks: (0 446) 214 11 85

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0dcc-e967-34a4-b671-e13b kodu ile teyit edilebilir.

EK- 11 Fotoğraflar





