



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE OTANTİK
ÖĞRENMENİN AKADEMİK BAŞARI VE SOSYAL
BİLGİLER ODAKLI AKADEMİK RİSK ALMA
DÜZEYİNE ETKİLERİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Şura Hilal BALCI

Prof. Dr. İlhan TURAN

Danışman

RİZE

2021

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, [Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi] Ana Bilim Dalında, [Şura Hilal BALCI] tarafından hazırlanan [*Sosyal Bilgiler Eğitiminde Otantik Öğrenmenin Akademik Başarı ve Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Düzeyine Etkileri*] başlıklı bu çalışma, [01.03.2021] tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle başarılı bulunarak jürimiz tarafından [Yüksek Lisans Tezi] olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Özlem ULU KALIN

İmza (Kabul/Red)

Üye: Prof. Dr. İlhan TURAN

İmza (Kabul/Red)

Üye: Doç. Dr. Adem BELDAĞ

İmza (Kabul/Red)

__ / __ / __

Doç. Dr. Ahmet YANIK

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Otantik Öğrenmenin Akademik Başarı ve Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Düzeyine Etkileri” konulu tezimi, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Eserimde, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine / kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır.

Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabacak bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiç bir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim. 01 /03 /2021

Şura Hilal BALCI

ÖN SÖZ

Sosyal Bilgiler eğitiminde kullanılan otantik öğrenme uygulamalarının, 5. sınıf kademesindeki öğrencilerin akademik başarı ve Sosyal Bilgiler odaklı akademik risk alma düzeyine etkilerini deneysel olarak incelediğim bu çalışmanın hayata geçirilmesinde sonsuz bilgi ve tecrübesinden faydalanma şansı elde ettiğim, araştırmamın her bölümünde değerli görüş ve önerilerinden yararlandığım, kıymetli danışman hocam Prof. Dr. İlhan TURAN'a,

Lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince çok şey öğrendiğim, öğretmenlik meslek hayatım boyunca örnek aldığım, kıymetli hocalarım Prof. Dr. Yılmaz GEÇİT ve Doç. Dr. Adem BELDAĞ başta olmakla birlikte üzerimde emeği geçen tüm hocalarıma,

Otantik öğrenme etkinliklerini uygulamaktan keyif aldığım, araştırma sürecime katkı sağlayan sevgili öğrencilerime ve onların değerli velilerine,

Araştırmam süresince sabırla motivasyonumu yükselten, her daim fikirlerinden yararlandığım destekleriyle her zaman yanımda olan sevgili eşim Nuri Cemal BALCI 'ya kıymetli kayınpederim Faruk Nafiz BALCI ve değerli kayınvalidem Sevgi BALCI' ya

Son olarak yaşamım boyunca maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman üzerimden esirgemeyen, bulunduğum konumu borçlu olduğum, hayattaki en büyük şansım canım babam Muhammet ÖZTÜRK'e, sevgili annem İlve ÖZTÜRK'e, birer parçam olan değerli kardeşlerim Tuğba, Azra, Muhammet Ali, Kübra ve Büşra'ya teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	x
ETİK BEYAN.....	x
ÖN SÖZ.....	4
İÇİNDEKİLER	5
ÖZET.....	9
ABSTRACT.....	11
KISALTMALAR.....	13
TABLolar LİSTESİ	14
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	16
GİRİŞ.....	17

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	24
1.1. Bilgi Toplumunda Eğitim Anlayışına Genel Bir Bakış	24
1.1.1. Yirmi Birinci Yüzyıl Yetkinlikleri, Türkiye Yeterlilik Çerçevesi (TYÇ) ve Sosyal Bilgiler	26
1.1.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılması Hedeflenen Beceriler	29
1.2. Otantik Öğrenme.....	32
1.2.1. Otantik Öğrenmenin Kuramsal Yapısı.....	32
1.2.2. Kavram Olarak Otantik Öğrenme.....	35
1.2.3. Otantik Öğrenmenin Özellikleri	36
1.2.4. Otantik Öğrenmenin Bileşenleri.....	38
1.2.5. Otantik Öğrenmenin Faydaları	40

1.2.6. Otantik Öğrenmenin Sınırlılıkları.....	41
1.2.7. Otantik Öğrenmede Öğretmenin Rolü	42
1.2.8. Otantik Öğrenmede Öğrencinin Rolü	43
1.2.9. Otantik Öğrenmede Öğrenme Ortamlarının Rolü	44
1.3. Sosyal Bilgiler ve Otantik Öğrenme	45
1.4. Akademik Risk Alma	48
1.5. İlgili Çalışmalar	50
1.5.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	50
1.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	57

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ, UYGULAMA SÜRECİ, VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE VERİLERİN ANALİZİ	65
2.1. Araştırmanın Modeli	65
2.2. Araştırmanın Deneysel Deseni	65
2.3. Değişkenler	66
2.3.1. Bağımlı Değişkenler	66
2.3.2. Bağımsız Değişkenler	66
2.4. Çalışma Grubu	67
2.5. Uygulama Süreci.....	69
2.5.1. Uygulamada Kullanılan Otantik Öğrenme Etkinlikleri	70
2.5.1.1. Otantik Oyun/ Otantik Etkinlik	70
2.5.1.2. Rol Oynama.....	72
2.5.1.3. Gezi- gözlem	72
2.5.1.4. Deney-Gözlem.....	74
2.5.1.5. Modelleme.....	75
2.5.1.6. Sözlü ve Yerel Tarih Araştırması	75
2.5.1.7. Edebi Eserlerin Kullanılması.....	76
2.5.1.8. Gerçek Nesneler’ in (Numune) Kullanımı	77

2.5.1.9. Görsel Materyallerin Kullanımı	78
2.5.1.10. Diğer Otantik Öğrenme Temelli Görev veya Ödevler	79
2.6. Veri Toplama Araçları	80
2.6.1. Nicel Veri Toplama Araçları	80
2.6.1.1. Akademik Başarı Testi (ABT)	80
2.6.1.2. Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği (SOARAÖ)	84
2.6.2. Nitel Veri Toplama Araçları	85
2.7. Verilerin analizi	86
2.7.1. Nicel Verilerin Analizi	86
2.7.2. Nitel Verilerin Analizi	87
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
BULGULAR VE YORUM	
3. NİCEL VE NİTEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUM	89
3.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular	89
3.1.2. Akademik Başarı Testine İlişkin Bulgular	89
3.1.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	89
3.1.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	90
3.1.3. Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeğine (SOARAÖ) İlişkin Bulgular	91
3.1.3.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği (SOARAÖ) Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	91
3.1.3.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği (SOARAÖ) Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	92
3.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular	93
3.2.1. Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular	93
SONUÇ VE ÖNERİLER	98

KAYNAKÇA.....	107
EKLER	120
Ek-1: Uygulama İzinleri	120
Ek-2: Tez Önerisinin Kabulü Toplantı Tutanağı	122
Ek-3: Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği Kullanım İzni.....	123
Ek-4: Akademik Başarı Testi.....	124
Ek-5: Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği	133
Ek-6: Kişisel Bilgi Formu.....	135
Ek-7: Deney Grubu Ders Planı Örnekleri.....	136
Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar	147
Ek-9: Günlüklere İlişkin Fotoğraflar	176
Ek-10: Ders Etkinlik Kağıtlarından Örnekler	178
ÖZ GEÇMİŞ	183

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışmanı: Prof. Dr. İlhan TURAN

Hazırlayan: Şura Hilal BALCI

Yıl: 2021

Sayfa Sayısı: 183

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE OTANTİK ÖĞRENMENİN AKADEMİK BAŞARI VE SOSYAL BİLGİLER ODAKLI AKADEMİK RİSK ALMA DÜZEYİNE ETKİLERİ

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler eğitiminde otantik öğrenmenin akademik başarı ve sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeyine etkileri deneysel olarak incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ardahan ilinde öğrenim gören 18’i deney grubu ve 21’i kontrol grubu olmak üzere toplam 39 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verileri öğrencilerin otantik öğrenme uygulamaları süresinde tuttukları günlüklerden elde edilmiştir. Nicel veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan 5. Sınıf insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanına ilişkin “Akademik Başarı Testi” ve Gezer, İlhan ve Şahin tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler IBM SPSS Statistics 20 veri analiz programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan veriler otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları düzeylerinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu bulgu Sosyal Bilgiler eğitiminde akademik başarının arttırılmasında otantik öğrenmenin etkili olacağını göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu görülmektedir. Bu bağlamda otantik öğrenmenin akademik risk alma düzeyine olumlu etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenci günlüklerinden

edinilen bulgulara dayanılarak öğrencilerin otantik öğrenme etkinlikleri ile işlenen Sosyal Bilgiler dersini eğlenceli, merak uyandırıcı, heyecan verici, mutluluk hissi veren, aktif ve akıcı bir süreç olarak değerlendirdiği görülmektedir. Araştırma sonucunda ulaşılan verilerden yola çıkılarak Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarı, akademik risk alma ve öğrencilerin derse yönelik görüşlerinde olumlu yönde etki edeceği düşünülen otantik öğrenme uygulamalarını kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Otantik Öğrenme, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Akademik Risk Alma, Akademik Başarı, Yapılandırmacılık



Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies

Department: Turkish and Social Sciences

Type of Thesis: Master Thesis

Advisor: Prof. Dr. İlhan TURAN

Prepared by: Şura Hilal BALCI

Year: 2021

Number of pages: 183

ABSTRACT

THE EFFECTS OF AUTHENTIC LEARNING ON ACADEMIC ACHIEVEMENT AND SOCIAL STUDIES ORIENTED ACADEMIC RISK TAKING LEVEL IN SOCIAL STUDIES EDUCATION

In this research, the effects of authentic learning on academic success and social studies-oriented academic risk taking were examined experimentally in social studies education. The research' study group is formed by 39 total groups in which there are 18 experiment groups and 21 control groups of 5th grade students in Ardahan. Moreover, the quantitative data is collected with "Academic achievement test about people, places and environment in 5th grade learning field" and "Academic Risk Taking Scale based on social studies prepared by Gezer, İlhan and Şahin".The obtained quantitative data has been analysed in IBM SPSS Statistics 20 data analysis program. The results of the research show that authentic learning practices differ statistically to the benefit of the experimental group in the academic achievements levels of students.This finding shows that authentic learning will be effective in improving academic success in social studies education. It appears that there is a meaningful difference in Academic Risk Taking Scale based on social studies in favour of the experiment group.In this context, it is understood that authentic learning has a positive impact on the academic risk-taking level. It also appears that based on findings from student diary, students consider the social studies course taught by authentic learning activities as a fun, engaging, exciting, sensational, active and fluid process. Based on the data obtained as a result of the research, teachers are recommended to use

authentic learning practices, which are thought to have a positive effect on academic achievement, academic risk taking and students' views about the course in social studies lesson.

Key words: Authentic Learning, social studies education, Academic Risk Taking, academic achievement, Constructivism



KISALTMALAR

Akt.	:	Aktaran
ABT	:	Akademik Başarı Testi
Bkz.	:	Bakınız
Çev.	:	Çeviren
Doç.	:	Doçent
Dr.	:	Doktor
Ed.	:	Editör
f	:	Frekans
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
NCSS	:	Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council For the Social Studies)
Prof.	:	Profesör
p	:	Anlamlılık değeri
r	:	Madde ayırt edicilik indeksi
SOARAÖ:	:	Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği
SPSS	:	Statistical Package for the Social Sciences
TTKB	:	Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
TDK	:	Türk Dil Kurumu
Vb.	:	Ve benzeri
Vd.	:	Ve diğerleri
$\bar{X}$	:	Aritmetik ortalama

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Yirmi Birinci Yüzyıl Eğitim Yeterlilikleri	26
Tablo 2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beceriler	30
Tablo 3. Yapılandırmacı Öğrenmenin Temel Özellikleri	34
Tablo 4. NCSS Tarafından Belirlenen Sosyal Bilgiler Standartlarına Yönelik Temalar.....	45
Tablo 5. Araştırmanın Deneysel Deseni.....	65
Tablo 6. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.....	67
Tablo 7. Akademik Başarı Testinin Belirtke Tablosu	80
Tablo 8. Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı.....	81
Tablo 9. Uzman Grubunun Demografik Özellikleri	82
Tablo 10. Madde Güçlük İndeksinin Değerlendirilme Ölçeği	82
Tablo 11. Madde Ayırt Edicilik İndeksinin Değerlendirme Ölçeği.....	83
Tablo 12. Ön Deneme Formunun Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri	83
Tablo 13. Akademik Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeğinin Normallik Testi Sonuçları	86
Tablo 14. Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	89
Tablo 15. Akademik Başarı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	90
Tablo 16. Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Aritmetik Ortalama Puanları.....	90
Tablo 17. Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	91
Tablo 18. Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	92
Tablo 19. SOARAÖ'ye İlişkin Ön Test ve Son Test Aritmetik Ortalama Puanları	93

Tablo 20. Otantik Öğrenme Sürecinin Öğrenci Günlüklerine Yansıması 1. Hafta	93
Tablo 21. Otantik Öğrenme Sürecinin Öğrenci Günlüklerine Yansıması 2. Hafta	94
Tablo 22. Otantik Öğrenme Sürecinin Öğrenci Günlüklerine Yansıması 3. Hafta	95
Tablo 23. Otantik Öğrenme Sürecinin Öğrenci Günlüklerine Yansıması 4. Hafta	95
Tablo 24. Otantik Öğrenme Sürecinin Öğrenci Günlüklerine Yansıması 5. Hafta	96
Tablo 25. Otantik Öğrenme Sürecinin Öğrenci Günlüklerine Yansıması 6. Hafta	96

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Otantik Öğrenmenin Kuramsal Yapısı	33
Şekil 2. Otantik Görevlerin Özellikleri	37
Şekil 3. Geleneksel ve Otantik Değerlendirmenin Karşılaştırılması.....	39



GİRİŞ

Problem Durumu

Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu araştırmada “Sosyal Bilgiler eğitiminde otantik öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı ve sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeylerine etkisi var mıdır? Sorusu problem cümlesi olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesine bağlı kalarak akademik başarı, sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeyi ve öğrenci görüşlerine yönelik cevap aranan alt problemler şu şekildedir.

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeği ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeği son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Deney grubu öğrencilerinin otantik öğrenmeye dayalı olarak hazırlanan etkinliklere yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı otantik öğrenme etkinliklerinin 5. sınıf insanlar yerler ve çevreler öğrenme alanına yönelik uygulanmasının, bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin akademik başarı ve sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma

düzeylerine etkisinin deneysel olarak incelenmesidir. Ayrıca deney grubu öğrencilerin otantik öğrenmeye yönelik görüşlerinin belirlenmesidir.

Araştırmanın Önemi

Duman ve Özür'e (2018) göre otantik öğrenmenin teorik ve felsefi kökleri J.J. Rousseau' ya kadar uzanmaktadır. Otantik öğrenme fikri, eğitim ile gerçek hayat arasındaki gün geçtikçe zayıflayan bağlara tepki olarak ortaya çıkmıştır. Otantik öğrenmenin temelinde belirli bir eğitim alan öğrencilerin gerçek hayat problemlerini çözememelerinin ve öğrendikleri bilgilerin teoride kalmasının eleştirisi vardır. Duman ve İkiel, (2002)'e göre gerçek yaşama ait tüm sürecin öğretime uyarlanmasını sağlayan miğfer derslerden biri de Sosyal Bilgiler dersidir. Gerçek dünya ile doğrudan bağlantılı olan Sosyal Bilgiler dersi, bireyin ihtiyaç duyduğu eğitiminde, bireyleri sosyal yaşama ve geleceğe hazırlamada, yaşamı kendine göre yapılandırmada, öğrenme ve öğretme sürecinde güncel yaşamın tüm göstergelerini sunan bir programa sahiptir.

MEB (2018) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında dersin işlenmesiyle ilgili önem arz eden bazı hususlara değinmiştir. MEB'e (2018) göre Sosyal Bilgiler dersine ilişkin konular işlenirken öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının, tarihçinin vb.) kullandıkları bilimsel yöntemler sezdirilmelidir. Bu hususa yönelik otantik öğrenme uygulamalarının kullanılmasından bahsedilebilir. Herrington'a (2009) göre otantik öğrenme ile öğrenciler bir bilim insanı gibi düşünebilir ve düşündüklerini bilimsel yöntem basamaklarını kullanarak uygulayabilir. Eğitimin önemli sorunlarından birinin okuldaki öğrenmeler ile gerçek yaşam arasındaki uçurum olduğu bilinmektedir (Åkerblom ve Lindahl 2017). MEB (2018) tarafından dikkat çekilen başka bir konu ise okuldaki öğrenmeler ile gerçek yaşamın ilişkilendirilmesidir. Bu noktada okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrencilerin sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılması ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünmelerinin sağlanması üzerinde durulmuştur. Öğrenmelerin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesinde otantik öğrenmenin temel bileşenlerinden biri olan gerçek yaşam bağlamlarının işe koşulabileceği söylenebilir. Otantik öğrenmenin bileşenlerinden başka bir bileşeni öğrencilerin

öğrenmelerini içselleştirerek neyi nasıl öğrendikleri üzerine düşünmeleri başka bir deyişle öğrenmelerin yansıtılmasıdır. Öğrencilerin öğrenmeleri üzerine düşünmeleri ve öğrenmelerini yeniden yapılandırmaları amacıyla gerçek bir bağlam veya görev ile meşgul olmaları gerekmektedir (Herrigton,2006). Bununla birlikte Mims'e (2003) göre otantik öğrenmede öğrenciler sosyal konular ile meşgul olabilecekleri fırsatlar bulmaktadır. Bu bağlamda MEB'in üzerinde durduğu sosyal problemler ile ilgili yansıtıcı düşünmelerin gerçekleştirilmesinde otantik öğrenme etkinliklerinin kullanılmasının faydalı olacağı düşünülebilir. Otantik öğrenmenin bu özellikleri araştırmamızın konusu olarak seçilmesinde etkili olmuştur.

Yapılan literatür taramasında Sosyal Bilgiler dersinde otantik öğrenme uygulamaları ile ilgili az sayıda araştırma olmasının yanında son yıllarda bu konu üzerinde daha fazla durulduğu görülmüştür. (İneç, 2017; Gürgil, 2018; Önger, 2019; Baştürk, 2019; Güneş, Arıkan ve Çetin, 2020; Erten, 2020; Yıldırım, 2020) Bu noktada literatür de bulunan eksikliğin doldurulmasında araştırmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde otantik öğrenme etkinlikleri ile akademik başarı arasında pozitif yönde korelasyon olduğu görülmektedir. (Karakuş, 2006; Koçyiğit ve Zembat ,2013 İneç, 2017; Gürgil, 2018; Aydın, 2019; Güneş, Arıkan ve Çetin, 2020; Erten, 2020; Yıldırım, 2020; Nas, 2020) Bu araştırmada öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde 5. Sınıf insanlar yerler ve çevreler öğrenme alanı kapsamındaki akademik başarıları ön test-son test iki gruplu deneysel desen ile incelenmiştir.

Akademik risk alma davranışı öğrencilerin hata yapma veya diğerlerinden daha az yetkin görünme riskine rağmen, tereddütte kaldıkları fikirleri paylaşma, soru sorma, yeni şeyler yapma, öğrenmeye çalışma ve alternatif çözüm yolları deneme noktasındaki istekliliği olarak tanımlanmaktadır (Beghetto, 2009: 210). Bu bağlamda günümüz eğitim anlayışın hedeflediği modern insan profilinin oluşturulmasında, öğrencilerin akademik risk alma davranışını göstermelerinin etkili olabileceği düşünülebilir. Literatür incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersinde akademik risk alma ile ilgili araştırmaların oldukça az sayıda olduğu anlaşılmaktadır (Çiftçi, 2006; Gezer, İlhan ve Şahin 2014; Üztemur, Dinç ve Acun, 2020). Sosyal Bilgiler dersinde otantik öğrenme uygulamalarının akademik

risk alma düzeyine olan etkileri ile ilgili yurt içi ve yurt dışında herhangi bir araştırmanın olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda bulunan eksikliklerin kapatılması noktasında bu araştırmanın önemi vurgulanabilir.

Gezer, İlhan ve Şahin (2014), geliştirdikleri sosyal bilgiler akademik risk alma ölçeği ile öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde, akademik güçlüklerle mücadele etme konusundaki cesaretlerinin ne düzeyde olduğunu ve yaşadıkları başarısızlıklar ardından ne derece toleranslı davranabildiklerini ölçmeyi amaçlanmıştır. Literatür incelendiğinde akademik risk ile akademik başarı ve motivasyon arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğu görülmektedir (İlhan, Çetin, Öner-Sünkür ve Yılmaz, 2013, Üztemur, Dinç ve Acun, 2020). Bu bağlamda otantik öğrenme ile ilgili araştırma sonuçları karşılaştırıldığında otantik öğrenme uygulamalarının hem akademik başarıyı (Karakuş, 2006; Koçyiğit ve Zembat, 2013; İneç, 2017; Erten, 2020; Güneş, Arıkan ve Çetin, 2020) hem de öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonunu arttırdığı belirtilmektedir (Morrissey,2014; Gürdoğan, 2014; Önger 2019, Erten 2020). Otantik öğrenme ile akademik risk almanın ilişkisi noktasında bu paralellik göz önünde bulundurulabilir. Otantik öğrenme öğrencilerin aktif katılımını gerektirmektedir. Akademik risk alma davranışı gösteren öğrencilerin tereddütte kaldıkları fikirleri paylaşma, soru sorma, yeni şeyler yapma, öğrenmeye çalışma ve alternatif çözüm yolları deneme noktasındaki isteklilik (Beghetto, 2009: 210) göstermesinin beklenmesinin yanında bu davranışların öğrencinin aktif katılımı ile gerçekleştirilebileceği düşünülebilir.

Otantik öğrenmenin temel bileşenleri dikkate alındığında otantik öğrenme uygulamaları ile akademik risk alma arasındaki ilişki daha açık bir şekilde kurulabilmektedir. Nitekim Herrington, Reeves ve Oliver'a (2006),göre otantik öğrenmenin temel bileşenlerinden biri iş birliğidir. Öğrenciler otantik öğrenme etkinlikleri ile iş birliği yapma fırsatı bulmakta iletişim becerilerini geliştirebilmektedir. Otantik öğrenmenin diğer bir bileşeni olan uzman performansına erişim; öğrencilerin alanında uzman kişiler ile veya farklı düzeylerdeki öğrencilere erişiminin sağlanmasıdır. Bu bileşenin öğrencilerin iletişim kurmalarını sağlaması açısından iletişim becerilerini etkileyeceği düşünülebilir. Ayrıca otantik öğrenmede öğrenciler öğrenmelerini açık bir şekilde

dile getirebilmelidir. Beghetto'a (2009: 210) göre, öğrencilerin akademik risk alma davranışı gösterebilmeleri için tereddütte kaldıkları fikirleri paylaşma, soru sorma gibi iletişim becerisi gerektiren davranışları göstermeye istekli olmalıdır. Bu bağlamda iş birliği gerektiren otantik öğrenme uygulamalarının akademik risk alma davranışını etkileyebileceği düşünülebilir.

Rule'e (2006) göre otantik öğrenmenin temel bileşenlerinden biri öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetebildiği bireysel projeler yürütebilmesidir. Korkmaz (2002: 82), akademik risk alma davranışını öğrencilerin öğrenme durumlarıyla ve güçlüklerle mücadele etmeye yönelik gösterdikleri cesaret olarak tanımlamıştır. Bu noktada öğrenciler gerek sosyal öğrenmeler gerçekleştirirken gerekse bireysel olarak yürüttükleri projelerde çeşitli güçlüklerle karşılaşabileceği beklenebilir. Bu bağlamda otantik öğrenme uygulamalarında öğrencilerin güçlüklerle mücadele etme noktasında kendilerini geliştirmeleri beklenebilir. Ayrıca otantik öğrenme uygulamalarının gerçek yaşam problemlerine dayalı olması öğrencilerin güçlüklerle mücadele etmesi noktasında gerçekçi bir algı oluşturmaları ve güçlüklerin üstesinden gelmek için gerekli motivasyonu bulmaları beklenebilir.

Herrington, Reeves ve Oliver'a (2006) göre otantik öğrenmede değerlendirme doğal olarak süreç içerisinde öğrencilerin meşgul oldukları görevler ile gerçekleşmektedir. Akademik risk alma davranışı gösteren öğrenciler kesinleşmiş bir başarıya odaklanmadan zor görevlerin üstesinden gelmeye istekli olurlar (<http://www.ncrel.org> aktaran Çiftçi 2006: 81). Dolayısıyla değerlendirme kaygısı olmayan öğrencilerin zor görevleri talep etme istekliliğinin artacağı düşünülebilir. Bu bağlamda otantik öğrenmenin akademik risk alma düzeyine etkilerinin araştırılması noktasında araştırmanın önemi vurgulanabilir.

Araştırmanın Varsayımları

1. Deney ve kontrol gruplarının uygulama sürecinden önce hazırbulunuşluk düzeyleri birbirine denktir.
2. Deney ve kontrol gruplarının uygulama sürecinden önce akademik risk alma düzeyleri birbirine denktir.

3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik özellikleri birbirine denktir.
4. Öğrenciler başarı testi ve sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeğine doğru ve samimi yanıtlar vermişlerdir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma Ardahan ilinde 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören 39 öğrenci ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın deney grubu MEB'e bağlı bir köy okulunda 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören 18 öğrenci ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın kontrol grubu MEB'e bağlı başka bir köy okulunda 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören 21 öğrenci ile sınırlıdır.
5. Araştırma Sosyal Bilgiler dersi "İnsanlar Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında yer alan 5 kazanım ile sınırlıdır.
6. Araştırma otantik öğrenmeye yönelik etkinlik uygulamaları ile sınırlıdır.
7. Araştırmadaki uygulamalar 6 hafta 18 saat ile sınırlıdır.
8. Araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçları, araştırmacı tarafından oluşturulan 20 soruluk akademik başarı testi ve Gezer, İlhan ve Şahin (2014) tarafından hazırlanan sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeği ile sınırlıdır.
9. Araştırmada kullanılan nitel veri araçları öğrencilerin otantik öğrenme uygulamaları süresince yazdıkları günlükler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler disiplinlerinden ilköğretim dönemi çocuklarının seviyelerine uygun olarak seçilmiş bilgilerin disiplinlerarası bir yaklaşımla oluşturulduğu müfredat programıdır (Safran, 2014: 15).

Otantik Öğrenme: Gerçek yaşamla ilgili deneyimler ile bire bir bağlantılı, öğrencilerin aktif katılım sağladığı otantik görev ve etkinlikleri temelle alan, araştırmaya sorgulamaya dayalı, analiz etme, sentezleme, tasarlama

süreçlerini de içine alarak üst bilişsel becerilere hitap eden, öğrencilerin bir ürün oluşturduğu ve ürünlerini sergileme fırsatı bulduğu bir öğrenme yaklaşımıdır (Mims, 2003).

Akademik Risk Alma: Öğrenciyi hata yapma veya diğerlerinden daha az yetkin görünme riskine karşılık öğrencilerin tereddütte kaldıkları fikirleri paylaşma, soru sorma, yeni şeyler yapma, öğrenmeye çalışma ve alternatif çözüm yolları deneme noktasında istekliliği olarak tanımlanmaktadır (Beghetto, 2009: 210).



BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. Bilgi Toplumunda Eğitim Anlayışına Genel Bir Bakış

Alvin Toffler (1980), içinde bulunduğumuz çağı tarım ve sanayi devriminin ardından yaşanan üçüncü dalga olarak nitelendirmiştir. Özden'e (2005: 15) göre bilgi ve teknoloji çağı ismiyle tam olarak tanımlanmasa da içinde bulunduğumuz çağın “Bilgi Çağı” bu dönemin ön gördüğü toplumun da “Bilgi toplumu” olarak adlandırılması uygun görülmektedir.

Türk Dil Kurumuna göre bilgi;

1. Öğrenme, araştırma veya gözlem yolu ile elde edilen gerçek,
2. İnsan zekâsının çalışması sonucu ortaya çıkan düşünce ürünü,
3. Kurallardan yararlanarak kişinin veriye yönlendirdiği anlam.

4. Bir yargıda bulunabilmek için bilinmesi gereken öğelerin her birine verilen ad şeklinde tanımlanmaktadır.

Bilgi toplumu ise bilgiyi araştırmaya ve incelemeye önem veren, bilgi teknolojilerini kullanmayı öne çıkaran toplum olarak açıklanmaktadır (TDK, 2020). Yıldırım'a (2001), göre Bilgi Çağında “Bilgili” olmanın anlamı; öğrenme kapasitesini geliştirmek, bilgiyi kullanabilmek, yeni beceriler kazanmak ve bunu sürekli bir davranışa dönüştürmektir.

Son yıllarda bilim ve teknoloji alanında baş döndürücü gelişmelerin yaşandığı söylenebilir. Bu gelişmeler ile birlikte bilgi birikimi, çok hızlı bir şekilde artmakta ve sürekli değişime uğramaktadır. Sürekli değişim içerisinde bulunan dünya; yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, bunun yanında kendi üzerine düşen görevlerin de farkında olan bireylere ihtiyaç duymaktadır (Şaşan 2002). Bu bağlamda günümüz öğrencilerinin değişime adapte olabilen öğrenciler olması gerektiği yönünde fikir birliği olduğu görülmektedir (Zarillo 2016: 12). Bu

durumun bilim ve teknoloji veya Bilgi Çağı olarak adlandırdığımız bu çağda, eğitim anlayışında değişiklikler meydana getirmesi de kaçınılmaz olmuştur. Baysal, Çarıkçı ve Yaşar'a (2017), göre eğitim, günümüzdeki bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla her şeyi öğrenme anlayışından çok anlamlı öğrenme anlayışına yönelmiştir. Bektaş ve Horzum'a (2014: 1), göre bilgi toplumunda eğitime önemli görevler yüklenmektedir. Eğitimden beklenen salt bilgi aktarmak yerine, daha çok mevcut bilgiyi gerekli durumlarda kullanılabilen, ihtiyaç duyduğu bağlamlarda yeni bilgiler üretebilen ve bu bilgilerle karşılaştıkları problemleri çözebilen bireyler yetiştirmesidir. MEB'e (2018), göre değişmekte olan bireyin ve toplumun ihtiyaçları, öğrenme- öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Yaşanan bu değişimde bireyden beklenen bilgi üretmesi, bilgiyi hayatında işlevsel olarak kullanması, karşılaştığı problemleri çözmesi, eleştirel düşünebilmesi; iletişim, empati, girişimcilik, kararlılık becerilerine sahip olmasının yanında topluma ve kültüre katkı sağlaması olmuştur.

Çağımızın eğitim anlayışında ezbere dayalı öğretim yoluyla çocuğu sosyal yaşama hazırlamanın olanaksız olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sosyal yaşamda etkin ve verimli olabilmelerinin yolu; bilgiyi deneyimlere göre yorumlayıp yapılandırmaktan, bilgi üzerinde mantıksal çıkarımlar yaparak bilgiyi yaratmaktan, bilgiyi etkin, üretken ve yararlı kullanmaktan geçmektedir. Çocuğu sosyal yaşama etkin, üretken, güdülenmişlik düzeyi yüksek, sorumlu bir birey ve iyi bir yurttaş olarak hazırlamanın en önemli yollarından biri işlenen konunun günlük yaşamdaki etkinliklerle bağlantısını kurarak öğretimi gerçekleştirmektir (Duman ve İkiel, 2002). Bu bağlamda otantik öğrenmenin dış dünya ile sınıflı bir araya getirmede ve öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri gerçek dünya ile ilişkili ve anlamlı hale getirmede önemli bir rolü vardır (Caseley, 2004'den aktaran: Bektaş ve Horzum, 2014).

Duman ve İkiel'e (2002) göre gerçek yaşama ait tüm sürecin öğretime uyarlanmasını sağlayan derslerden biri Sosyal Bilgiler dersidir. Gerçek dünya ile doğrudan bağlantısı olan Sosyal Bilgiler; bireyin eğitimini sağlamak için sosyal yaşama ve geleceğe hazırlamada olaylar karşısında ona yaşamı kendine göre yapılandırma öğrenme ve öğretme olanağı veren, güncel yaşamın tüm

göstergelerini sunan bir programa sahiptir. Aynı zamanda Sosyal Bilgiler dersi, bireyi sosyal yaşamda etkin, verimli, sorumlu ve kendi kendine yaşam sorunlarına karşı meydan okuyan modern bir insan olarak yetiştirmeyi hedefleyen disiplinlerarası bir programdır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersinin günümüzün modern insan profilinin oluşturulmasında gerek hedeflediği kazanım, bilgi ve beceriler ile gerekse yeni öğretim yöntem ve teknikleriyle önemli görevler üstlendiği söylenebilir.

MEB'e göre eğitim sistemimizin temel amacı değer ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlarla donatılmış bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda hem 21. yüzyıl yetkinliklerine hem de Türkiye Yeterlilik Çerçevesinde belirlenen yeterliliklere değinmek faydalı olacaktır.

1.1.1. Yirmi Birinci Yüzyıl Yetkinlikleri, Türkiye Yeterlilik Çerçevesi (TYÇ) ve Sosyal Bilgiler

21. yüzyıl eğitim yeterlilikleri: öğrenme ve yenileşme becerileri, bilgi medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere üç ana kategoride belirlemiştir (Zarillo, 2016). Her bir kategoride özel beceriler mevcuttur. Son zamanlarda eğitim bilimlerinde ortaya çıkan yeni yaklaşımların, 21. yüzyıl eğitim yeterlikleri ve beklentileri ile ilgili olduğu görülmektedir (Gelen, 2017). Bu yeterlikler ve beceriler incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programında belirtilen bilgi, beceri ve kazanımlar ile bire bir ilişki kurulabileceği görülmektedir.

Tablo 1. Yirmi Birinci Yüzyıl Eğitim Yeterlilikleri (Zarillo, 2016)

1. Öğrenme ve Yenileşme Becerileri	2. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	3. Yaşam ve Kariyer Becerileri
➤ Yaratıcılık ve Yenileşme ➤ Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme ➤ İletişim ➤ İş birliği	➤ Bilgi Okuryazarlığı ➤ Medya Okuryazarlığı ➤ Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı	➤ Esneklik ve Uyumluluk ➤ İnisiyatif ve Öz Yönetim ➤ Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler ➤ Üretkenlik ve Hesap verebilirlik ➤ Liderlik ve Sorumluluk

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında kazanımlar yetkin, güncel, geçerli ve eğitim öğretim sürecinde gündelik yaşam ile ilişkilendirilebilecek niteliktedir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir şekilde oluşturulmuştur (MEB 2018).

Türkiye Yeterlilik Çerçevesi kapsamında “yetkinlik” kavramı;

1. Bireylerin bilgi ve becerilerini öğrenme ortamında sorumluluk alarak ve/veya özerk bir çalışma gerçekleştirerek kullanması,

2. Öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve karşılanması,

3. Sosyal, etik konuların ve sorumlulukların dikkate alınması olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlamaya dayanarak TYÇ kapsamında belirlenen yetkinliklerin kazandırılmasında Sosyal Bilgiler dersinin rolünden söz edilebilir. Öyle ki TYÇ, her düzeydeki tanımlı ve sıralı okul eğitiminin yanı sıra yaygın ve serbest öğrenme ortamlarında, deneyime dayalı öğrenme ve bağımsız bireysel öğrenme sonucu elde edilen bütün yeterlilikleri kapsayacak biçimde tasarlanmıştır. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde ihtiyaç duyacağı yeterlilikleri kapsayan Türkiye Yeterlilik Çerçevesinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programına yansıdığı görülmektedir. Türkiye Yeterlilik Çerçevesi’nde (TYÇ) hayat boyu öğrenme becerileri için 8 anahtar yetkinlik şu şekilde tanımlanmıştır:

1. Ana dilde iletişim: Kavram, düşünce, fikir, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak, sosyal ve kültürel bağlamda bireyin iletişimde bulunduğu her türlü ortamda etkili etkileşim kurabilmesidir.

2. Yabancı dillerde iletişim: Çoğunlukla ana dilde iletişim boyutlarını paylaşmakla birlikte hem sözlü hem de yazılı olarak bireyin istek ve ihtiyaçlarına göre eğitim, öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi ortamlarda sosyal ve kültürel bağlamda anlama, ifade etme ve yorumlama becerisine dayanmaktadır

3. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler: Matematiksel yetkinlik, aritmetik becerilerin üzerine inşa edilen bir süreç ile

günlük hayatta karşılaşılan bir takım problemleri çözmek için matematiksel düşünme tarzının geliştirilmesi ve uygulanmasıdır.

Bilimde yetkinlik, sorunları anlamak ve kanıta dayalı çözümler üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanması konusunda bilgi ve yöntemlerden yararlanma becerisinde istekli olunmasıdır.

Teknolojide yetkinlik, bireyin istek ve ihtiyaçlarına yönelik bilgi ve metodolojinin uygulanması olarak görülmektedir. Bilim ve teknolojide yetkinlik, insan etkinliklerinden kaynaklanan günümüz dünyasındaki değişimleri ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarını kavrama gücünü kapsamaktadır.

4. Dijital yetkinlik: Bilgi iletişim teknolojisinin güvenli ve eleştirel bir şekilde kullanılmasıdır. Bu yetkinlik; bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve bilgi alışverişi için bilgisayarların kullanılmasıyla birlikte internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir.

5. Öğrenmeyi öğrenme yetkinliği: Motivasyon ve güven içerisinde bireyin kendi öğrenimini yönlendirme, zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup halinde düzenleyebilme, öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yeteneğidir. Bu yetkinlik bireyin kendi öğreniminden sorumlu olması, öğrenme gereksinim ve süreçlerinin farkında olması, başarılı bir öğrenme süreci için mücadele etme yeteneğinin yanında rehberlik arama ve rehberlikten yararlanma becerisini içermektedir. Öğrenmeyi öğrenme bilginin ihtiyaç duyulan her ortamda kullanılması için geçmiş yaşantı deneyimlerine dayandırılmasını da ifade etmektedir.

6. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler: Sosyal yetkinlikler, bireylerin; hızla değişen ve farklılaşan toplumlarda ihtiyaç duyduğu kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinliklerdir. Sosyal ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarını, gerektiğinde yaşanan çatışmaları çözecek özelliklere sahip olmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsamaktadır. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise bireylerin etkin bir vatandaş olarak toplumsal ve siyasal kavram ve yapılara ilişkin bilgiye sahip olmasını içermenin yanında bireyleri medeni yaşama demokratik ve aktif bir şekilde katılma kararlılığına sahip olmaları için donatılmasını ifade etmektedir.

7. İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği: Bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürürken yaratıcı ve yenilikçi olma, risk alma ve amaca ulaşma konusunda kararlı olma becerisini ifade etmektedir. Bununla birlikte hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içermektedir. Bu yetkinlik; sadece aile ve sosyal yaşantıda değil bireyin iş hayatına dair bağlam ve şartları fark etmesidir. Ayrıca iş fırsatı yakalayabilme için etik değerler kapsamında, toplumsal ya da ticari etkinliklere girişen veya katkıda bulunan kişilerin ihtiyaç duydukları özgün bilgi ve becerileri kazanmayı içermektedir.

8. Kültürel farkındalık ve ifade: Kültürel farklılığa saygılı bir biçimde müzik, sahne sanatları, edebiyat, görsel sanatlar da dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin önemini, takdir edilmesini, yerel ve küresel kültür öğelerini anlamayı ifade etmektedir (2006/962/EC sayılı Tavsiye Kararı, 2006, TYÇ).

Sosyal Bilgiler dersinin; TYÇ kapsamında hedeflenen özellikle “ana dilde iletişim”, “öğrenmeyi öğrenme”, “inisiyatif alma ve girişimcilik”, “sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler”, “kültürel farkındalık ve ifade yetkinlikleri” ile birlikte tüm yetkinlik ve becerilerin kazandırılmasında etkili olacağı söylenebilir. Nitekim 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kazandırılması hedeflenen becerilerin TYÇ yetkinlikleriyle uyumlu olduğu görülmektedir

1.1.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılması Hedeflenen Beceriler

Sosyal Bilgiler dersi; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alandaki gelişmelerdeki dengeyi gözetmektedir. Sosyal Bilgiler dersi 21. yüzyılın isteklerine uygun olarak sosyal yönden etkin vatandaş eğitimine yönelik öğretim ilkelerini benimsemektedir (Duman ve İkiel, 2002). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan bilgi, beceri ve değerlerin TYÇ ve 21. yüzyıl eğitim yeterlilikleri ile uyumlu olduğu görülmektedir. Öğretim programında yer alan beceriler Tablo 2 de belirtilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beceriler

1. Araştırma	15. Kanıt kullanma
2. Çevre okuryazarlığı	16. Karar verme
3. Değişim ve sürekliliği algılama	17. Konum analizi
4. Dijital okuryazarlık	18. Medya okuryazarlığı
5. Eleştirel düşünme	19. Mekânı algılama
6. Empati	20. Öz denetim
7. Finansal okuryazarlık	21. Politik okuryazarlık
8. Girişimcilik	22. Problem çözme
9. Gözlem	23. Sosyal katılım
10. Harita okuryazarlığı	24. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
11. Hukuk okuryazarlığı	25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
12. İletişim	26. Yenilikçi düşünme
13. İş birliği	27. Zaman ve kronolojiyi algılama
14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	

Altın ve Demirtaş' a (2014) göre Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri, davranış ve değerlerin sadece sınıf ortamında verilemeyeceği eğitimciler tarafından yadsınamaz bir gerçektir. Çünkü günümüz eğitim yaklaşımları, öğretmenleri öğrenciler için en doğru ve en etkili uyarıcıları sağlayabilecek öğrenme süreçlerini seçmeye zorlamaktadır. Öğrenciler üzerinde en etkili olacak uyarıcılar ise gerçek yaşam koşullarında bulunmaktadır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan becerilerin otantik öğrenme ile etkili bir biçimde kazandırılabilmesi düşünülebilir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konuların; araştırma, problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabileceği belirtilmektedir (MEB, 2018). Bu noktada otantik öğrenme ile bu becerilerin ilişkisine değinmek faydalı olacaktır.

Araştırma yapma Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında kazandırılması hedeflenen becerilerden biridir. Mims'e (2003) göre otantik öğrenme, araştırma ve sorgulamaya dayalıdır. Otantik öğrenme uygulamaları

öğrencileri araştırmaya, sorgulamaya ve incelemeye yönlendirmektedir (Hamurcu 2016, İneç ve Akpınar 2017). Bu noktada araştırma becerisinin kazandırılmasında otantik öğrenme uygulamalarının etkili olacağı düşünülebilir.

Acar'a (2013) göre kanıt kullanma becerisinin kazandırılmasında birinci elden kaynaklar kullanılabilir. Mims'e (2003) göre otantik öğrenme birinci elden kaynaklara dayalı deneyimleri kapsamaktadır. Bu bağlamda otantik öğrenme ile kanıt kullanma becerisi arasında birinci elden kaynaklara vurgu yapılması noktasında benzerliğin bulunduğu söz edilebilir. Ayrıca hem 21. yüzyıl becerileri hem de 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı içerisinde yer alan problem çözme, eleştirel düşünme, iş birliği ve iletişim becerileri ile otantik öğrenme arasında ilişki kurulabilmektedir.

Problem çözme Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan becerilerdendir. İneç ve Akpınar'a göre (2017: 1), otantik öğrenme öğrencinin gerçek hayatta yaşanan veya yaşanabilecek nitelikte karmaşık görevlerle ve problemlerle karşılaştığı, bilgiyi yapılandırarak problem çözmesini sağlayan bir öğretim modelidir. Mims'e (2003) göre otantik öğrenme günlük hayatta olan veya karşılaşılabilecek problemlere dayalıdır. Aynı zamanda otantik öğrenme sosyal konular ve problemler üzerinde düşünme fırsatı sunar. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin kazandırmayı hedeflediği problem çözme becerisinin otantik öğrenme ile sağlanabileceği düşünülebilir.

Otantik öğrenmeye dayalı uygulamalar, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde fayda sağlamaktadır (Doğan-Dolapçioğlu 2015; Baştürk, 2019; Güneş, Arıkan ve Çetin, 2020). Bu noktada Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması ile otantik öğrenme uygulamalarının etkili olabileceği düşünülebilir.

Howell, ve Long'a (1998) a göre öğrenme ortamları akran iletişimine olanak sağlayabilecekleri ve gerçek deneyimler gerçekleştirebildikleri bir şekilde düzenlenmelidir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan iş birliği otantik öğrenmenin önemli bileşenlerinden biridir. Otantik öğrenmede öğrenciler kendi öğrenmelerini yönetebildiği bireysel çalışmaların yanında grup veya uzmanlar ile iletişim becerilerini geliştirebilecekleri işbirlikli öğrenme ortamlarından yararlanmaktadır (Herrington, Reeves ve Oliver 2006). Otantik

öğrenmenin iş birliği temelinde yürütülmesi, iletişim kurma ve kendini ifade etme becerilerinde olumlu yönde gelişme sağlamaktadır (Aynas, 2018; Gündoğan, 2017). Bu bağlamda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan iş birliği ve iletişim becerileri ile otantik öğrenme arasında bulunan bağlantı açıkça görülebilmektedir.

1.2. Otantik Öğrenme

Eğitimin en eski sorunlarından biri öğrencilerin eğitimi kendileriyle veya yaşamlarıyla ilgili olarak görmemeleridir (Åkerblom ve Lindahl 2017). Öğretmenlerin sıklıkla karşılaştıkları “Bu bilgiyi öğrenmek benim ne işime yarayacak?” sorusu ile öğrencilerin bilginin işlevselliğini ve anlamlılığını sorguladığı söylenebilir. Bektaş ve Horzum’a (2014: 2), göre okullardaki öğrenme ortamlarında edinilen bilgiler ve deneyimler, sadece okul hayatında değil aynı zamanda gerçek dünya bağlamında kullanılabilecek nitelikte olmalıdır. Åkerblom ve Lindahl (2017), okulda öğrenilen bilgi ile günlük hayatta işlevsel olan bilgi arasındaki uçurumun otantik görevler yardımıyla kapatılabileceğini vurgulamıştır.

Bektaş ve Horzum’a (2014: 11-13), göre otantik öğrenme yeni bir durum değildir. Geçmişte yaygın bir meslek öğrenme şekli olan usta - çırak ilişkisi otantik öğrenme bağlamında gerçekleşmektedir. Otantik öğrenmede amacın bireyin doğrudan bir konuyu öğrenmesi olmadığını, öğrenmenin amacının gerçek problemlere çözüm üretmek olduğunu belirtmiştir. Akpınar ve İneç (2017), otantik öğrenme tanımlarında usta - çırak başka bir deyişle öğretmen - öğrenci ilişkileri üzerinde durulduğunu belirtmektedir. Otantik öğrenmede gerçek dünyada olduğu gibi usta (öğretmen) çırağına (öğrencisine) görevler verir. Çırak edindiği bilgileri yapılandırarak verilen görev ve problemleri çözümlemek amacıyla kullanır.

1.2.1. Otantik Öğrenmenin Kuramsal Yapısı

Güneş, Arıkan ve Çetin’e (2020), göre otantik öğrenme, yapılandırmacılık ve tüm öğrenme teorilerini kapsamaktadır. Otantik öğrenmenin kuramsal yapısını

hazırladıkları şemada belirtmişlerdir. Buna göre otantik öğrenme ortama dayalı başka bir deyişle yerleşik öğrenme yaklaşımına dayalı bir modeldir.



Şekil 1. Otantik öğrenmenin kuramsal yapısı (Güneş, Arıkan ve Çetin, 2020)

Herrigton'a (2009), göre otantik öğrenme; yapılandırmacı ve yerleşik öğrenme yaklaşımlarına dayalı, güçlü bir alternatif yaklaşımdır. Akpınar ve İneç'e (2017), göre otantik öğrenme öğrencileri gerçek yaşamla karşı karşıya bırakan aktif bir süreç olması sebebiyle yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenci merkezli bir öğrenme modelidir. Duman ve İkiel'e (2002), göre ise otantik öğrenme; durumlu öğrenme, eğitimsel semiyotik (göstergebilim) gibi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarındandır.

Cholewinski (2009), yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerini 9 madde de açıklamıştır. Bu ilkeler incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşım ile otantik öğrenme arasında ilişki kurulabilmektedir.

Buna göre yapılandırmacı anlayışta öğrenme;

- Aktif bir süreçtir.
- Sosyal bir etkinliktir.

- Bağlamsaldır.
- Hem anlam oluşturmaya hem de anlam sistemleri oluşturmaya içerir.
- Dili içerir. Başka bir deyişle dil öğrenmeyi etkiler.
- Boylamsal, uyarlanabilir ve kendini yenileyebilen bir süreçtir. Öğrenme anlık değildir belirli bir zamanı içermelidir.
- Öğrenmede anlam oluşturma geniş kavram ve beceriler edinmekten daha önemlidir.
- Öğrenmede güdülenme anahtar kavramlardan biridir.
- Öğrenmede ön bilgiler önemlidir.

Duman ve İkiel'in (2002), yapılandırmacı öğrenmenin temel özelliklerini öğrenmeye ve öğretmene bakış açısı, öğretme çeşitleri, öğretim stratejileri, iletişim stratejileri ve anahtar kavramları ele aldığı Tablo 3 incelendiğinde otantik öğrenme ile yapılandırmacı öğrenmenin ilişkisi açıkça görülebilmektedir.

Tablo 3. Yapılandırmacı Öğrenmenin Temel Özellikleri (Duman ve İkiel, 2002)

Öğrenmeye bakış açısı	Önceki bilgi ve deneyimlere dayalı olarak anlamdaki değişiklik ve gerçeği kişisel algılayışa göre keşfetmektir.
Öğretme Çeşitleri	Problem çözme ve iş birliğine dayalıdır.
Öğretim Stratejileri	Kendini düzenleyici ve yansıtıcı öğrenme için etkinlik sağlama, problematik bir sorun ile öğretime başlama, grupta ortak çalışarak iş birliğine dayalı bir strateji, içeriğin sunumunda çoklu yöntemleri kullanma
İletişim Stratejileri	Karşılıklı ve çoklu ortam, çoklu iletişim, çoklu araç-gereçler
Anahtar kavram	İçsel güdülenmişlik, yapılandırma, deneyim, öğrenme etkinlikleri gerçek yaşantılarla ilişkili olması
Öğretmen	Çoklu etkileşim ve çoklu iletişim sağlar probleme ve iş birliğine dayalı öğrenme öğretme süreçlerinde rehberlik ve modellik yapar.

1.2.2. Kavram Olarak Otantik Öğrenme

Otantik kelimesi;

1. Gerçek olan, gerçeğe veya aslına dayalı
2. Orijinal olan, veya mevsuk yani bir belgeye dayanan,
3. Doğru, doğruluğuna güvenilen, sağlam
4. Eskiden beri sahip olduğu özelliklerini taşıyan şekilde tanımlanmıştır (TDK, 2020).

Bektaş ve Horzum'a (2014: 11) göre otantik kelimesi eskiden beri sahip olduğu özelliklerini taşıyan anlamı ile kültür, hayat tarzı, kıyafet, müzik, sanat gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Otantik öğrenmenin otantik kelimesiyle benzer anlamlar içerdiği söylenebilir.

Cholewinski'ye (2009), göre otantik öğrenme kavramının eğitim psikolojisi ve eğitim uygulamalarıyla ilgili literatürde iki farklı tanım ile karşımıza çıktığını görmekteyiz. İlk tanımlamada otantik kavramı, öğrenme ortamında gerçek hayatı öğretmek amacıyla hayatla ilgili gerçek objeleri kullanmak ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bu kullanımda asıl amacı öğretimi gerçekleştirmek olmayan materyallere (Gazete, film ve şarkı sözleri vb.) vurgu yapılmaktadır. İkinci tanımlamada ise hayatın içindeki gerçek bir durum ve problemin karmaşıklığının sınıf ortamına aktarılması ile oluşan öğrenmeler söz konusudur.

Duman ve Özü'ye (2018) göre bir eğitim bilimleri terimi olan otantik öğrenme, gerçek ve hakiki olanı vurgulamak amacıyla ortaya atılmıştır. Otantik öğrenme; öğrencilerin aktif katılım sağladığı ortamlarda, gerçek hayata dair problem, durum veya ortamlardan yararlanılarak gerçekleştirilen öğrenme stratejisi olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda öğrenmenin gerçek ve hakiki olması yani hayatın içerisinde bulunması gerekmektedir.

Howell, ve Long'a (1998: 9) göre otantik öğrenme, deneyimlerin doğal olarak gerçekleşebildiğini, gerçek yaşam ortamında öğrenmek demektir. Lombardi'ye (2007: 2), göre otantik öğrenmede gerçek dünyada var olan karmaşık problemlere ve bu problemlerin çözümlerine çok disiplinli bir anlayış ile odaklanılır. Otantik görevler vaka ve örnek olay inceleme, rol yapma egzersizleri ve probleme dayalı etkinlikleri içeren bir öğrenme yöntemidir.

Herrigton'a (2006), göre otantik öğrenme; öğrenciyi merkeze alan, geleneksel tek düze öğrenme anlayışından sıyrılmış, üst bilişsel öğrenme ürünlerini teşvik eden görev odaklı bir öğrenme yöntemidir.

İneç ve Akpınar'a göre (2017: 1), otantik öğrenme; öğrencinin gerçek hayatta yaşanan veya yaşanabilecek nitelikte karmaşık görevlerle ve problemlerle karşılaştığı, bilgiyi yapılandırarak problem çözmesini sağlayan bir öğretim modelidir. Otantik öğrenmede öğrenci; öğretmen tarafından keşfetmeye, araştırmaya, sentez yapmaya ve sorgulamaya yönlendirilmelidir. Otantik öğrenmede çok disiplinli ve işbirlikli bir yaklaşım ile problemleri çözmek, birden fazla kaynaktan faydalanmak, bilgiyi zihinde yapılandırmak ve bir ürüne dönüştürmek önemlidir.

Otantik öğrenme fikri son 20 yılda uluslararası alanda büyük ilgi görmüştür (Herrigton 2009). Bazı araştırmacılar tarafından otantik öğrenmenin özellikleri ve bileşenlerinin belirlendiği görülmektedir.

1.2.3. Otantik Öğrenmenin Özellikleri

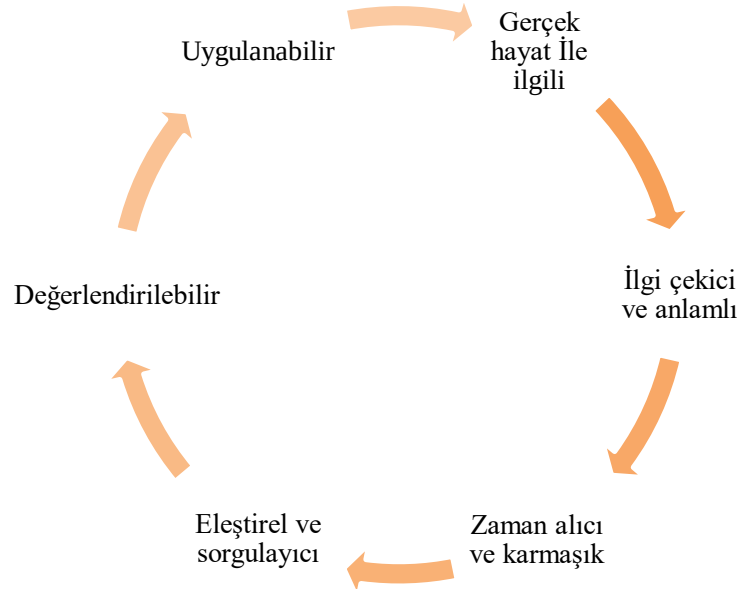
Mims'e (2003) göre otantik öğrenmenin özellikleri:

- Otantik öğrenme, günlük hayatta olan veya karşılaşılabilecek problemlere dayalıdır. Otantik öğrenmeler, yaşam ile yakından bağlantılıdır.
- Otantik öğrenme; görev temellidir, öğrencilerin ilgisini çeken özgün ve karmaşık görevlere odaklanır.
- Otantik öğrenme, araştırma ve sorgulamaya dayalıdır.
- Otantik öğrenmeler disiplinlerarası bir yapıya sahiptir.
- Otantik öğrenme; analiz etme, sentezleme, tasarlama, kullanma ve bilgileri değerlendirme gibi üst düzey becerilerini içerir.
- Otantik öğrenmede öğrenciler, öğrenme ürünlerini sergileme fırsatı bulur.
- Otantik öğrenme; öğrenci odaklı öğrenme sürecinde diğer öğretmenler, öğrenciler, veliler ve alanında uzman kişiler ile iş birliği gerektirir.
- Otantik öğrenmede bilişsel çıraklık teknikleri ile yapılandırılmış destek sağlanarak öğrenmeler gerçekleşir.
- Otantik öğrenme, sosyal konular ile ilgilenmek için fırsat sunar.
- Otantik öğrenme, birinci elden kaynaklara dayalı deneyimleri kapsar.

Herrington, Oliver ve Reeves (2002) göre;

- Otantik öğrenmede problemler kolay çözümlenmemeli, alternatif çözümleri barındıran bir nitelikte olmalıdır. Problemler birden fazla algoritma içermelidir.
- Otantik öğrenme etkinlik temellidir. Etkinlikler disiplinlerarası bir anlayış ile çeşitli rol ve uzmanlık gerektirmelidir.
- Otantik görevler değerlendirilebilir olmalıdır. Değerlendirme yapay biçimden ziyade otantik görevler ile entegreli bir şekilde doğal olarak gerçekleştirilmelidir.
- Otantik öğrenmede görevler zaman almalıdır. Öğrenciler tarafından bir süre boyunca araştırılacak veya meşgul olunacak karmaşık görevler içermelidir (Herrington, Oliver ve Reeves 2002; Herrington 2007; Herrington 2006: 3).

Mueller (2018)'e göre otantik görevler, öğrencilerin standart bilgi ve becerileri gerçek dünyadaki karmaşık problemlere uygulama yeteneklerini değerlendirmek için tasarlanmış ödevlerdir. Otantik görevlerin özellikleri aşağıdaki şemada belirtildiği şekilde özetlenebilir.



Şekil 2. Otantik Görevlerin Özellikleri

1.2.4. Otantik Öğrenmenin Bileşenleri

Rule (2006), 45 makale inceleyerek otantik öğrenmenin 4 bileşenini tanımlamıştır, bunlar:

1. Gerçek dünya problemleri,
2. Üst düzey becerilere ve sorgulamaya dayalı öğrenmeler,
3. Grup veya uzman yardımı ile gerçekleşen sosyal öğrenmeler,
4. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetebildiği bireysel projelerdir.

Herrington, Reeves ve Oliver (2006), otantik öğrenmenin 9 bileşenini belirtmiştir. Bu bileşenler şu şekilde açıklanmaktadır:

1.Otantik Bağlam: Öğrenme ortamlarında bir kavramın veya sorunun açıklanmasında basitçe gündelik hayattan örnekler vermek yeterli değildir. Otantik bağlam; gerçek dünyada kullanılabilir, özgün, motive edici nitelikte olmalıdır. Bilginin gerçek dünyada nasıl kullanacağını yansıtan, belirli bir süre alan karmaşık bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır.

2. Otantik Etkinlik: Gerçek dünya ile ilişkili, kısa ve çok sayıda örnekten ziyade uzun ve belirli bir süre gerektiren, tek bir karmaşık görevi içermelidir. Bununla birlikte otantik etkinliklerin öğrenme meydana getirmesi gerekmektedir.

3.Uzman Performanslarına Erişim ve Modelleme: Öğretmenler, çeşitli mesleklere sahip kişiler ve farklı düzeydeki öğrenciler kendi alanlarında uzman sayılabilir. Otantik öğrenmede öğrenci uzman performansına erişim sağlar, sosyal ve gerçek hayatta gözlem yapar ve uzman gibi düşünme becerisi kazanır. Öğrencilerin uzmanları model almasında çevrim içi öğrenme materyallerinden faydalanılabilir.

4. Çoklu Bakış Açısı ve Roller: Öğrencilerin farklı bakış açılarını keşfetmeleri ve olayları birden fazla bakış açısı ile değerlendirebilmeleri için öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

5. İş birliği: Öğrencilere iş birliği yapma fırsatı sunmak otantik öğrenmenin önemli bileşenlerinden biridir. Öğrencilere kendi öğrenmelerini yönetebildiği bireysel çalışmaların yanında grup veya uzmanlar ile iletişim becerilerini geliştirebilecekleri işbirlikçi öğrenme ortamı sağlanmalıdır.

6. Yansıtma: Otantik öğrenmede yansıtma, öğrencilerin öğrenmelerini içselleştirerek neyi nasıl öğrendikleri üzerine düşünmelerini sağlayacak nitelikte

olmalıdır (Bektaş ve Horzum, 2014). Öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerine düşünmeleri ve öğrenmelerini yeniden yapılandırmaları amacıyla gerçek bir bağlam veya görev ile meşgul olmaları gerekmektedir (Herrigton,2006).

7. Açık Bir Şekilde Dile Getirme (Articulation): Otantik öğrenmede öğrencilerin öğrendikleri hakkında konuşma fırsatı bulmaları anlamına gelmektedir. Öğrenciler işbirlikçi öğrenme ortamında veya grup içerisinde sosyal öğrenme gerçekleştirirken edindikleri bilgiler ile ilgili açık bir şekilde kendilerini ifade etmeleri gerekmektedir.

8. Bilişsel Çıraklık ve Yapılandırılmış Destek (Coaching and Scaffolding): İşbirlikli öğrenme sürecinde, temelde öğretmen olmakla birlikte alanında yetenekli öğrencilerin koçluğu ile öğrenmelerin desteklenmesi anlamına gelir. Bire bir öğretimde veya yapılandırılmış destek sürecinde doğrudan bilgi aktarımı sağlanmaz.

9. Otantik Değerlendirme: Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri, otantik değerlendirme için uygun değildir. Otantik öğrenmede değerlendirme, öğrenme süreciyle entegre bir şekilde gerçekleşmelidir. Öğrencilerin performanslarını sergileme fırsatı bulmaları, öğrenme ürünlerini sergilemeleri önemlidir. Geleneksel ve otantik değerlendirmenin farkları şu şekilde belirtilebilir.



Şekil 3. Geleneksel ve Otantik Değerlendirmenin Karşılaştırılması (Mueller, 2018)

1.2.5. Otantik Öğrenmenin Faydaları

Belland'a (2019), göre otantik öğrenmenin en önemli faydalarından biri uygulamalı öğretim ve gerçek yaşam uygulamalarına yer vermeye imkân tanınmasıdır. Aynas (2018), Otantik öğrenme uygulamalarına dayalı öğretme-öğrenme sürecinin fiziksel, sosyal, duyuşsal ve bilişsel olarak olumlu özelliklere sahip olduğunu, otantik öğrenme uygulamaları ile öğrencilerin konuları gerçek yaşam ile daha kolay ilişkilendirebildiğini belirtmiştir.

Otantik öğrenme ile ilgili yapılan araştırmaların sonucunda otantik görev odaklı uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarına, derslere yönelik tutumlarına, öğrenmelerinin kalıcılık düzeylerine, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine fayda sağladığı görülmektedir. (Yıldırım, 2020; Erten, 2020; Nas, 2020;). Otantik öğrenme deneyimleri; öğrencilerin okuma, yazma, dinleme, konuşma, düşünme becerini geliştirmeleri ve bu yeteneklerini kullanmaları için fırsatlar sunmaktadır (Erten, 2020).

Otantik öğrenmenin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinde ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinde olumlu yönde değişme sağladığı görülmektedir (Aydın-Aşk, 2016; Gündoğan 2017). Otantik öğrenmeye dayalı uygulamalar; öğrencilerin eleştirel düşünme , problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde fayda sağlamaktadır (Doğan-Dolapçioğlu 2015; Güneş, Arıkan ve Çetin, 2020). Otantik öğrenme uygulamaları araştırmaya dayalı bir yapı biçiminde olup bu yönüyle öğrencileri araştırmaya ve incelemeye yönlendirmektedir (Hamurcu 2016). Otantik öğrenme; öğrencilerin uzmanların deneyimlerinden yararlanmalarını, birer uzman gibi düşünebilmelerini ve çalışmalarını yürütmelerini sağlar (Herrington, Reeves ve Oliver, 2006).

Otantik öğrenme uygulamalarının öğrencileri bazı sosyal becerilerde de geliştirdiği söylenebilir. Öğrencilerin otantik öğrenme yaklaşımında farklı bakış açıları geliştirmeleri, öğrendiklerini yansıtabilmeleri, iş birliği içinde çalışmalarını yürütebilmeleri; iletişim kurma becerileri, kendini ifade etme becerileri ve öz güvenlerinde olumlu yönde gelişmeler sağlamaktadır (Aynas, 2018; Gündoğan, 2017). Otantik öğrenmede öğrencilerin iş birliği ile yürüttüğü grup çalışmalarında arkadaşlarını daha yakından tanıma fırsatı bulduğu, akranlarından öğrenme ve bilgilerini aktarma fırsatı yakaladığı görülmektedir (Hamurcu 2016).

Değerlendirme otantik öğrenmenin 9 bileşeninden biridir Herrington, Reeves ve Oliver (2006). Otantik öğrenme sürecinde öğrenciler öğrenme ürünü oluşturma ve bu ürünleri sergileme, ürün dosyası hazırlama, öz değerlendirme ve grup değerlendirmesi yapma fırsatı bulmaktadır (Dilmaç ve Dilmaç, 2014).

Otantik öğrenme uygulamalarının öğrenciler tarafından eğlenceli bulunmasının yanında öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonunu arttırdığı görülmektedir (Gürdoğan, 2014).

1.2.6. Otantik Öğrenmenin Sınırlılıkları

Literatür incelendiğinde otantik öğrenmenin faydalarının yanında bazı sınırlılıkları da olduğundan bahsedilebilir. Belland (2019), otantik öğrenme yaklaşımının uygulanmasında öğrencilerdeki kişisel organizasyon eksikliği, tüm öğrencilerin öğrenme hızlarının farklı olmasının motivasyon kaybına neden olması, sınıfta oluşan dikkat dağınık davranışlar, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirme konusunda başarısız olması gibi karşılaşılan güçlüklerden bahsetmiştir.

Otantik öğrenmede etkinlikler belirli bir zaman gerektirir. Duman ve Özü (2018), bazı öğretmenlerin dersin yetiştirmemesi konusunda bir zaman kaygısı olduğundan bahsetmektedir. Önger (2019), ise uygulamalar sürecinde gürültü, sınıf mevcudunun fazlalığı, geleneksel eğitim anlayışından kalma alışkanlıklar, konunun otantik öğrenme ile bağdaştırılmasının ve konu içeriğinin zorluğu gibi bazı sınırlılıklardan bahsetmektedir. Turan (2019) yüksek lisans öğrencilerinin otantik öğrenmenin çevre eğitiminde kullanılması ile ilgili zaman alıcı, her konuya uygun etkinlik olmaması, masraf gerektirmesi, incelenen alanların uzakta olması gibi sınırlılıklardan bahsettiğini belirtmiştir.

Otantik öğrenmede etkinlikler ve öğrenme çıktıları yaşam ile yakından bağlantılıdır. Ancak otantik öğrenme sürecinde bazı öğrencilerin yoğun bir iş yüküyle karşı karşıya kaldıklarını, gerçek hayat ile etkinliklerin bağdaştırılmasında zorluk yaşadıklarını belirttiği görülmüştür (Nicaise, Gibney, Crane 2000).

Otantik öğrenmede değerlendirme önemlidir. Değerlendirme, yapay biçimden ziyade otantik görevler ile bağlaşıp bir şekilde doğal olarak

gerçekleştirilmelidir (Herrington 2009:3). Bordoh, Eshun, Quarshie, Bassaw, Kwarteng (2015), öğretmenlerin otantik değerlendirmelerle ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz olduğundan bahsetmektedir. Bununla birlikte otantik değerlendirmenin teorik alt yapısı, öğretmenlerin düşünceleri ile sınıf uygulamaları arasında önemli farklılıklar ve eksiklikler olduğunu belirtmiştir. Koçyiğit (2011), otantik değerlendirmelerin istatistiksel olarak akademik başarıyı ölçmediğini belirtmiştir. Bu durumda otantik değerlendirmelerin başarıyı ölçmek amacıyla değil süreç içerisinde öğrenmeyi yönlendirme açısından önemli olduğu düşünülebilir.

1.2.7. Otantik Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Çağımızın eğitim anlayışında değişimlerin olduğu açıkça görülmektedir. Bu değişimin miğferleri olan öğretmenlerin de değişime ayak uydurmaları kaçınılmaz olmuştur. Akpınar ve Ergin'e (2005), göre öğretmen, öğrencilerin gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate almalıdır. Öğrencilere etkileşimli öğretim materyalleri ve birinci elden kaynaklar sunarak öğrencilerinin birinci elden bilgi edinmelerine yardımcı olmalı; öğrencilerin sınıflandırma, analiz yapma, tahminde bulunma gibi bilişsel becerileri kullanmasına fırsat vermelidir. Öğretmen, öğrencilere hazır bilgi vermek yerine bilgiyi keşfetmeleri için rehberlik yapmalıdır. Öğrenme sosyal bir aktivitedir bu sebeple öğrencilerin öğretmenleri ve diğer öğrencilerle diyalog içerisinde olmasını desteklemelidir. Öğrencileri açık uçlu sorular ile karşı karşıya bırakarak düşüncelerini sorgulamalarını ve araştırma yapmalarını sağlamalıdır. Öğrenme için öğrencilere zaman vermelidir. Öğrencileri süreç içerisinde birden çok değerlendirme yöntemi ile değerlendirmelidir. Öğrenmeyi disiplinlerarası bir anlayış içerisinde diğer alan öğretmenleri ile iş birliği sağlayarak yönlendirmelidir Tüm bu özelliklerin otantik öğrenme anlayışında da geçerli olduğu söylenebilir.

Otantik öğrenmede öğretmenin en önemli rollerinden biri öğrenme sürecinde gerçekleştirdiği rehberlik/ koçluktur. Otantik öğrenmede öğretmen öğrencileri yönlendiren onlara farklı bakış açıları kazandıran uzmandır. Öğretmenin önemli rollerinden biri de öğrencileri otantik öğrenme gerçekleştirmeleri noktasında motive etmeleridir. Öğrencilerin alışkın oldukları

öğrenme yollarını ve şekillerini değiştirmek oldukça zordur. Öğretmenlerin bu noktada değişimin koçu oldukları söylenebilir (Bektaş ve Horzum, 2014: 52). Öğrenme, bireyin tecrübeye, deneye dayalı dünyasını organize eden uyarlanmış süreçtir; öğrenen kişinin aklının dışındaki var olan dünyayı bağımsız bir şekilde keşfetmesi beklenemez (Kanlı, 2009). Bu bağlamda öğrencilerin gelişigüzel öğrenmeler gerçekleştirmesi her zaman olumlu sonuçlar doğurmayabilir. Neyi nasıl öğrenecekleri öğretmenler tarafından organize edilmeli, öğrenme ortamları oluşturulmalı veya düzenlenmeli, öğrencilerin yönlendirilerek bire bir deneyim yaşamaları sağlanmalıdır. Böylelikle öğrencilerin gerçek yaşam ortamlarında orijinal öğrenmeler gerçekleştirmeleri beklenebilir.

Hoerr'e (1992) göre bazen bir sınıf durumdan habersiz bir ziyaretçiye arı kovanı gibi karma karışık görünebilir. Ancak öğretmen öğrencilerin ne yaptığını, bir etkinlikte hangi görevi yerine getirdiğini bilir: öğrenciler okur, yere serilmiş bir miktar fasulyeyi sayar, çizim yapar, günlük yazar, küçük gruplar halinde konuşur, bir dans figürü tasarlar veya bir şarkı söyler. Öğretmenlerin ortamın yönlendirilmesinde üstlendiği rol otantik öğrenmenin gerçekleştirilmesi bağlamında önemlidir.

Lombardi'ye (2007) göre otantik öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmenlere başka önemli görevler de düşmektedir. Öğretmen, öğrencilere bilimsel veri ve tarihsel dokümanların yer aldığı ders kitaplarının dışında otantik içerik sunmalıdır. Öğretmen salt bilgi vermek yerine öğrencileri otantik görevler ile karşı karşıya getirmeli ve probleme dayalı etkinlikler tasarlamalıdır. Ayrıca öğrencileri iş birliği yapması için teşvik etmesi önemlidir.

1.2.8. Otantik Öğrenmede Öğrencinin Rolü

Otantik öğrenme, öğrenciyi öğretimin merkezine alan bir anlayışa sahiptir. Öğrenci, öğrenme ortamında karmaşık problemlerle karşı karşıya kalır. Öğrenci, öğretim sürecinde otantik görevler üstlenir ve otantik etkinliklere aktif olarak katılır. Öğrenciler süreç içerisinde oluşturdukları öğrenme ürünlerini sergileme fırsatı bulur. Otantik öğrenmede öğrencilerin sürece aktif katılımı için içsel motivasyonu önemlidir. Bu noktada öğrenciler öğrenmek için sabırlı ve istekli olmalıdır (Mims, 2003).

Otantik öğrenme, öğrencilerin gerçek yaşamla bağlantı kurmasını kolaylaştırmaktadır (Erten, 2020). Öğrencilerin öğrenmeleri üzerine düşünceleri ve öğrenmelerini yeniden yapılandırmaları amacıyla gerçek bir bağlam veya görev ile meşgul olmaları gerekmektedir (Herrington, 2006). Öğrenciler gerçek dünya bağlamı içerisinde bilgiye ulaşmalı, bilgiyi yapılandırmalı ve yapılandığı bilgiyi ifade edebilmelidir (Bektaş ve Horzum 2014).

Otantik öğrenmede iş birliği önemli bileşenlerden biridir (Herrington, Reeves ve Oliver 2006). İş birliği yapacak öğrenci grup dinamiğine uygun bir şekilde davranmalı, grup üyeleri ile etkin olarak iletişim kurmalıdır. İş birliği ile öğrenme sürecine katılmada istekli olmalı, grubun ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşma, bilgiyi işleme ve sunma becerisine sahip olmalıdır (Bektaş ve Horzum 2014).

1.2.9. Otantik Öğrenmede Öğrenme Ortamlarının Rolü

Bilgi toplumunda öğrenme, okul sınırlarının dışına taşınarak, daha hızlı ve keyifli hale gelmiştir. Bu durum, okulun bilgi üretmedeki öneminin azalmadığı, tam aksine okulun bu konudaki öneminin daha da arttığı görülmektedir. Günümüzde bilginin yoğun ve daha karmaşık bir hal alması bilgiyi alıp kullanacak öğrencilerin işini zorlaştırmaktadır. Okul bu süreçte bireyleri daha bilinçli ve seçici olmaya yönlendiren, öğrenmenin yol ve yöntemlerini keşfetmelerini sağlayan ve bilgiye ulaşma yollarını daha sistemli hale getiren bir rol üstlenir (Balay, 2004). Doğan (1997) öğretimde yer, zaman ve yöntem kısıtlamalarının ortadan kaldırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu görüşün günümüz okullarının ve otantik öğrenme ortamlarının üstlendiği role uygun olduğu söylenebilir.

Otantik öğrenme ortamlarını diğer öğrenme ortamlarından ayıran en önemli özellik: Otantik öğrenmenin bir sınıf ortamına ihtiyaç duymamasıdır. Gerçek dünyada var olan öğrenmeye hizmet edebilecek her ortam otantik öğrenme için bir öğrenme ortamı olabilir. Bu durum sınıfta otantik öğrenme gerçekleştirilmez gibi bir yanlışlığı oluşturmamalıdır. Sınıflar da otantik öğrenmenin gerçekleştirilebileceği bir forma sokulabilir (Horzum ve Bektaş, 2012). Howell, ve Long'a (1998), göre öğrenme ortamları öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun

olarak akran iletişimine olanak sağlayabilecekleri ve gerçek deneyimler gerçekleştirebildikleri bir şekilde düzenlenmelidir. Bu bağlamda otantik öğrenme uygulamaları sadece sınıf dışında değil sınıf ortamında da gerçekleşebilir.

Herrington , Reeves, Oliver’a (2010) göre eğitim kurumlarının teknoloji destekli öğrenme ortamlarını desteklemeleri öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirecektir. Web tabanlı teknolojiler, öğrenme ortamlarında otantik öğrenme deneyimlerinin sağlanması için hem bilişsel araçlar hem de sunum platformları olarak olanaklar sağlayacaktır.

Otantik öğrenme uygulamaları öğrenciyi merkeze alan bir anlayış ile tasarlanır. Bu sebeple öğrenme ortamlarının da öğrencilerin gerçek yaşam bağamları ile ilişki kurmasını sağlamaya uygun olarak öğrenci merkezli bir yapıda tasarlanmasının faydalı olabileceği düşünülebilir.

1.3. Sosyal Bilgiler ve Otantik Öğrenme

Rousseau’ya göre iyi bir öğretmen, öğrenciye salt bilgiyi öğretmek yerine tıpkı Sokrates’in yaptığı gibi bilgiyi öğrencinin keşfetmesini sağlamalıdır. Rousseau “Şunu yinelemekten hiç bıkmıyorum: Gençlere sözlerle değil, eylemlerle ders verin; deneyimin onlara öğretebileceği şeylerden hiçbirini kitaplardan öğrenmesinler.” Sözüyle eğitimde deneyimin önemine vurgu yaptığı söylenebilir (Günay, 2018: 94).

NCSS Sosyal Bilgiler dersine yönelik standartları(öğrencinin neyi ne zaman bilmesi gerektiği) 10 tema altında düzenlemiştir (Zarrillo, 2016: 10). NCSS standartlarındaki tema açıklamalarına bakıldığında Sosyal Bilgiler dersinin her temasında öğrenmeyi sağlayacak deneyimlere vurgu yapıldığı görülmektedir.

Tablo 4. NCSS Tarafından Belirlenen Sosyal Bilgiler Standartlarına Yönelik Temalar

Temalar	Tema Açıklamaları
1.Kültür	Sosyal Bilgiler dersi kültür ve kültürel çeşitliliğin öğrenilmesini sağlayacak deneyimler barındırmalıdır.
2. Zaman, Süreklilik ve Değişim	Sosyal Bilgiler dersi geçmiş ve geçmişin mirasının öğrenilmesini sağlayacak deneyimler barındırmalıdır.
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Sosyal Bilgiler dersi insanların, mekânların ve çevrelerin öğrenilmesini sağlayacak deneyimler barındırmalıdır.

Tablo 4. NCSS Tarafından Belirlenen Sosyal Bilgiler Standartlarına Yönelik Temalar (Devam)

Temalar	Tema Açıklamaları
4. Bireysel Gelişim ve Kimlik	Sosyal Bilgiler dersi bireysel gelişim ve kimliğin öğrenilmesini sağlayacak deneyimler barındırmalıdır.
5. Bireyler, Gruplar ve Kurumlar	Sosyal Bilgiler dersi bireyler ve gruplar arasındaki etkileşimlerin öğrenilmesini sağlayacak deneyimler barındırmalıdır.
6. Güç, Otorite ve Yönetim	Sosyal Bilgiler dersi insanların güç, otorite ve yönetim yapılarını nasıl oluşturduklarının, bunlarla nasıl etkileşime geçtiklerinin ve bunları nasıl değiştirdiklerinin öğrenilmesini sağlayacak deneyimler barındırmalıdır.
7. Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Sosyal Bilgiler dersi insanların mal ve hizmetlerin üretimini, dağıtımını ve tüketimini nasıl organize ettiklerinin öğrenilmesini sağlayacak deneyimler barındırmalıdır.
8. Bilim, Teknoloji ve Toplum	Sosyal Bilgiler dersi bilim, teknoloji ve toplum arasındaki ilişkilerin öğrenilmesini sağlayacak deneyimler barındırmalıdır.
9. Küresel Bağlantılar	Sosyal Bilgiler dersi küresel bağlantılar ile birbirine bağımlılığın öğrenilmesini sağlayacak deneyimler barındırmalıdır.
10. Vatandaşlık İdealleri ve Uygulamaları	Sosyal Bilgiler dersi demokratik bir toplum vatandaşlığının ideal, ilke ve uygulamalarının öğrenilmesini sağlayacak deneyimler barındırmalıdır.

Zarrillo'ya (2016: 7), göre Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin, birinci elden deneyimler gerçekleştirebilecekleri rol oynama, şarkı söyleyip dans etme, bir şeyler inşa etme, alan gezileri yapma ve bunun gibi uygulamalı etkinliklerde bulunmaları gerekmektedir. Sosyal Bilgiler etkinlik tabanlı olmalı, ders kitaplarının yanı sıra birden çok kaynağın ve materyalin kullanımını gerektirmektedir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersinde deneyime verilen önem açıkça görülmektedir. Bu yönüyle otantik öğrenme ile Sosyal Bilgiler dersinin yapısı ve ilkelerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğrenme, bireyin tecrübeye/deneyime ve deneye dayalı dünyasını organize eden uyarlanmış süreçtir; öğrencilerin gerçek dünyayı gelişigüzel bir şekilde keşfetmesi beklenemez (Kanlı, 2009). Bu noktada öğrencilerin öğretmen rehberliğine ihtiyaç duyacağı söylenebilir. Otantik öğrenmenin temel bileşenlerinden biri olan bilişsel çıraklık ve yapılandırılmış destek sürecinde

öğretmen doğrudan bilgi aktarımı yapmadan öğrencilerin üst bilişsel düşünme becerilerini yönlendirerek öğrenmelerin desteklenmesini sağlar (Herrigton, 2006). Bu noktada bilgiyi öğretmen rehberliğinde gerçek öğrenme ortamlarında yapılandıran öğrencilerin orijinal başka bir deyişle otantik öğrenmeler gerçekleştirmesi beklenebilir.

MEB (2018), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında öğretmenlere dikkat edilmesi gereken hususlar noktasında bazı önerilerde bulunmuştur. Bu hususlardan bazıları şunlardır: “Öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının, tarihçinin vb.) kullandıkları bilimsel yöntemler sezdirilmelidir. Okulun içindeki ya da dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrenciler sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılmalı, karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünceleri sağlanmalıdır.” Buna göre Sosyal Bilgiler dersi işlenişinde dikkat edilmesi gereken hususlar ile otantik öğrenmenin özellikleri arasındaki benzerlik açıkça görülmektedir.

Sosyal Bilgiler dersinin tarih, coğrafya, hukuk, ekonomi, antropoloji, arkeoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi gibi sosyal bilimleri içerisinde barındırması ile yapı olarak disiplinlerarası bir müfredata sahiptir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Türkçe, Fen, Matematik, Din Kültürü gibi dersler ile disiplinlerarası bir yaklaşım barındırdığı görülmektedir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler ile otantik öğrenmenin disiplinlerarası yapısının uygunluğundan bahsedilebilir.

Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmak önemli bir yer tutmaktadır. Bahsi geçen ortamlar okulun yakın çevresi (okul bahçesi gibi) pazaryeri, resmî daireler, fabrikalar, sergiler, arkeolojik kazı alanları, atölyeler, müzeler, tarihî veya doğal mekânlar (MEB, 2018) gibi gerçek dünyada var olan ve otantik öğrenmenin gerçekleştirilebileceği alanlar olabilir.

Mims’e (2003), göre otantik öğrenmede öğrenciler geleneksel eğitimden farklı olarak bir derste gerçek problemlerle karşılaştığında bir bilim insanı gibi çalışabilir. Örneğin şehrin hava kirliliği ile ilgili sorunların çözümü ile meşgul olduklarında bir öğrencinin gazete haberlerini okurken bir öğrencinin de yerel hava durumu verilerini incelediği, başka bir öğrencinin ise şehrin nüfus verileri ile ilgili bilgi topladığı görülebilir. Bu bağlamda öğrenciler Sosyal Bilgiler dersi ile

ilgili konularda otantik öğrenme uygulamaları sayesinde bilimsel bilgi edinme ve oluşturma süreçlerini gerçekleştirebileceği söylenebilir.

Duman ve İkiel'e (2002), göre Sosyal Bilgiler dersi, sosyal yaşamla doğrudan bağlantısı olan güncel yaşamın tüm göstergelerini sunmaktadır. Sosyal bilgilerin bu özelliği ile doğrudan gerçek yaşamla bağlantılı olan otantik öğrenmenin benzerliklerinin olduğu düşünülebilir.

MEB (2018) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı ile insan yaşamı için gerekli mekânsal bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere kazandırmayı amaçlamaktadır. İnsan yaşamı için gerekli bilgi, beceri ve değerlerin gerçek yaşamla ilişkili olacağı düşünülebilir. Bu noktada “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında amaç edinilen mekânsal bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasında otantik öğrenmenin işe koşulabileceği beklenebilir.

1.4. Akademik Risk Alma

Risk alma davranışının tanımlanması konusunda tam bir görüş birliği olmamasına rağmen genel olarak risk alma, hata yapmaya; göreneklere uymayan, popüler olmayan durumları savunmaya ya da kesin çözümleri belli olmayan problemlerle uğraşmaya karşı duyulan isteklilik olarak tanımlanmaktadır (Çiftçi 2006: 81). Akademik risk alma davranışı ise öğrenciyi hata yapma veya diğerlerinden daha az yetkin görünme riskine karşılık öğrencilerin tereddütte kaldıkları fikirleri paylaşma, soru sorma, yeni şeyler yapma, öğrenmeye çalışma ve alternatif çözüm yolları deneme noktasında istekliliği olarak tanımlanmaktadır (Beghetto, 2009: 210). Korkmaz-Baylav'a (2002: 82) göre akademik risk alma davranışı öğrencilerin öğrenme durumlarına ve güçlüklerle mücadele etmeye yönelik cesaretleri isteklilik veya isteksizlik durumudur. Strum (1971: 11-16)'a göre akademik risk alma davranışı, savunulan fikirler veya önerilen çözümlerin olumsuz sonuçlanma ihtimali olsa bile sınıf ortamında herhangi bir konu ya da soru ile ilgili olarak tahminde bulunma eğilimidir.

Araştırmacılar tarafından öğrencilerin akademik risk almalarını etkileyen faktörler ile ilgili geniş bir yelpaze oluşturulmuştur. Bu bağlamda akademik risk

alma ile ilgili faktörler 4 başlık altında toplanmıştır. Beghetto'a (2009:212), göre öğrencilerin risk alma düzeylerini;

1. Önceki öğrenmeler ve okul deneyimleri,
2. Kültürel etkiler,
3. Benzersiz bağlamsal etkiler (öğrenme etkinliklerinin, ortamlarının ve görevlerinin kendine has doğası),
4. Öğrencilerin kişisel inançları ve algılarından (öğrencilerin bilim hakkındaki inançları, öğrencilerin öz yeterlik inançları ve öğretmen desteği algıları) etkilemektedir.

Akademik risk alma ile ilgili literatür incelendiğinde akademik risk ile akademik başarı ve motivasyon arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğunu (İlhan, Çetin, Öner-Sünkür ve Yılmaz, 2013, Üztemur, Dinç ve Acun, 2020), akademik risk alma ile kaygı arasında ise negatif yönde bir korelasyon olduğunu söylemek mümkündür (Akça, 2017). İlhan ve Çetin, (2013) akademik risk alma konusunda istekli olan öğrencilerin akademik beklentilere ilişkin yaşadıkları stresin düşük olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda akademik risk alma davranışlarının öğrencilerin bilişsel alanının yanında duyuşsal alanına da hitap ettiği düşünülebilir.

Akademik risk alan öğrencilerin sahip olduğu özellikleri şu şekilde belirtmek mümkündür:

- Başarı kesin gözükmese bile zor görevlerin üstesinden gelmeye isteklidirler.
- Aşırı risk almaktansa makul oranda riskli olan görevleri tercih ederler.
- Fikirleri gelenek ve göreneklere uygun olmasa bile inandıkları fikirleri savunmaktan ve başkalarıyla paylaşmaktan çekinmezler.
- Çalışmalarını, düşüncelerini eleştirilere ve değişik düşüncelere karşı savunma noktasında azimlerini kaybetmeden devam ederler.
- Hata yapmaktan çekinmezler ve yanlışlarla sonuçlanabilecek görevler üstlenmede isteklidirler (<http://www.ncrel.org> aktaran Çiftçi 2006: 81).

Korkmaz-Baylav' a (2002) göre akademik risk alma davranışı dört boyutlu bir yapıya sahiptir. Buna göre akademik risk alma davranışı; başarısızlıktan sonra yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimi, güç işlemleri tercih etme eğilimi,

başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimi ve ödev yapmama eğilimi boyutlarından oluşmaktadır. Buna göre akademik risk alma davranışı başarısızlık sonrası toparlanma ve etkin olma eğilimi ile güç işlemleri tercih etme eğilimi gibi istenilen davranış boyutlarını içerdiği gibi başarısızlık sonrası olumsuzluk ve ödev yapmama gibi istenmeyen davranış boyutlarını da içerebilmektedir.

1.5. İlgili Çalışmalar

1.5.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yıldırım (2020), “*Otantik öğrenme yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersinde uygulanması: bir karma yöntem araştırması*” adlı çalışmasında ulaştığı veriler sonucunda: 1. Akademik başarı testinde iki grup arası son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmamakla birlikte deney grubundaki öğrencilerin puanlarındaki ortalama artış, kontrol grubundaki puan artışından daha fazla olduğunu. 2. Kalıcılık testi puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunduğunu 3. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarındaki değişimler, deney grubundaki öğrenciler için istatistiksel olarak anlamlı bulunurken kontrol grubundaki öğrenciler için anlamlı bulunmadığını. 4. Öğrencilerin, 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerinde deney grubundaki öğrencilerin puan artışları kontrol grubundan daha yüksek olmasına rağmen bu artışların istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığını belirtmektedir. Nitel veriler sonucunda öğrenciler derslerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesinde ve gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri benzer sorunların çözümünde kullanabilecekleri temel becerileri kazanmalarına yardımcı olması açısından yararlı bulunduğu görülmektedir. Öğrenciler tarafından otantik öğrenme; sosyalleşme, öz güven artışı ve geleceğe dönük beceriler kazanma süreci olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca otantik öğrenme sürecindeki öğrenmeleri yaparak, yaşayarak, eğlenerek, hayal ederek ve gezerek gerçekleşen öğrenmeler olarak tanımladıklarını belirtmiştir.

Erten (2020), “*Otantik öğrenme*” adlı çalışmasında veri toplama tekniği olarak belgesel araştırmayı kullanmıştır. Bu çalışmada kütüphane ve internet gibi kaynaklardan arşiv araştırması ile bir araya getirilen veriler arasında anlamlı

bağlantılar kurularak bir takım çıkarımlarda bulunulmuştur. Araştırma sonucunda derse karşı olumlu tutum sergilenmesi, başarılarının artması, iş birliğinin artması, öğrencilerin sürece aktif katılımları, motivasyonun yüksek olması, sorumluluk bilinci, geçmiş yaşantıları tecrübe etme, kültürleri tanıma, farklı bakış açılarına sahip olma, soyut bilgileri somutlaştırma, yaparak-yaşayarak öğrenme, öğrenmenin ve kalıcılığın gerçekleşmesi, problem çözme becerilerinin gelişmesi, edinilen bilgi ve becerinin gerçek hayatta kullanımının ve bağlantılar kurulmasının kolaylaşmasında otantik öğrenmenin olumlu etkilerinin olduğunu belirtmektedir.

Nas (2020), *“Otantik öğrenme yaklaşımına dayalı araştırma ve sorgulama temelli etkinliklerin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve yaratıcı problem çözme özelliklerine etkisinin incelenmesi”* adlı çalışmasını fen bilgisi dersi kapsamında yürütmüştür. Karma araştırma yöntemlerinden iç içe gömülü desen esas alınarak yapılan araştırmanın çalışma grubunu, 21 adet 5. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda otantik öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını ve yaratıcı problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca etkinlik kâğıtları ve öğrencilerin bu uygulamaya yönelik görüşleri incelendiğinde, otantik öğrenme sürecinin öğrencilere etkisinin olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Güneş, Arıkan ve Çetin (2020), *“Otantik öğrenme etkinliklerinin Sosyal Bilgiler dersinde coğrafi bilgi sistemine (CBS) yönelik tutumlara ve başarıya etkisi”* adlı araştırmasında hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı açıklayıcı karma yöntem tasarımı kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular neticesinde başarı düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ve deney grubunun CBS tutum ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Nitel verilerin analizi sonucunda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinden sıkılmadıkları, sınıfta yaptıkları etkinlikler sayesinde derslerde daha aktif oldukları ve derse katıldıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Sellüm (2020), *“Fen bilimleri dersinde otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin karar verme becerilerine ve bu derse yönelik tutumlarına etkisi”*ni

araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 44 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda nicel verilerinden ulaşılan bulgulara göre deney grubu ile kontrol grubunun karar verme becerileri ve fen bilimleri dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Fen bilimleri dersine istekli/isteksiz olma alt boyutunda her iki grubun kendi içinde son test puanlarında olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgulara göre ise deney grubunda öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirecek ve otantik öğrenmenin bileşenlerini işe koşacak uygulamaların sürdürüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Horzum, Bektaş, Can, Üngören ve Sellüm (2019), “*Öğretmenler için otantik öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması*” adlı çalışmayı yürütmüştür. 188 öğretmenin çalışma grubu olarak seçildiği araştırmanın sonucunda “Otantik Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği”nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir.

Önger (2019), “*Sosyal Bilgiler öğretiminde otantik öğrenme yaklaşımı: bir eylem araştırması*” adlı çalışmada 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, otantik öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğini ve uygulamada karşılaşılabilecek sorunların nasıl giderileceğini belirlemeye çalışmıştır. Eylem araştırması şeklinde desenlenen araştırmanın çalışma grubunu 5. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 31 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda otantik öğrenme uygulamalarıyla işlenen Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının arttığı, konuların somut, anlamlı ve eğlenceli hale geldiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin otantik öğrenme uygulamaları sürecinde çoğunlukla eğlendikleri ve etkinliklerden zevk aldıkları, buna benzer uygulamalar yapmak istediklerini belirttikleri görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin otantik öğrenme yaklaşımına göre işlenen Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamalar sürecinde gürültü, sınıf mevcudunun fazlalığı, sıra düzeni, zamanın yetmemesi, geleneksel yaklaşımın etkisi, konunun zor olması gibi sınırlılıklar tespit edilmiştir.

Baştürk (2019), “*Otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi*”ni

incelediği çalışmasını 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan toplam 44 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Bunun yanında otantik öğrenme ortamının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Aydın (2019), “*Otantik öğrenme ortamlarının 4. sınıf matematik ders başarısı ve akademik öz güvenlerine etkisi*”ni araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 4.sınıfta okuyan 23 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada yakınsayan paralel karma desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin ders başarısı ve derse yönelik akademik öz güvenleri üzerinde olumlu etki sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin derisi eğlenerek öğrendiği ve derse karşı ilgilerinin arttığı çalışma bulgularında belirtilmiştir.

Karabulut (2018), “*Teknoloji destekli otantik öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin fen öğrenmelerine, fene yönelik tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi*”ni araştırmıştır. Çalışma nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma deseni ile yürütülmüştür. Çalışma grubu olarak ise 7.sınıf düzeyinde öğrenim gören 51 öğrenci seçilmiştir. Araştırma sonucunda teknoloji destekli otantik öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin fen öğrenmelerinde ve fene yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kalıcılık testlerinden elde edilen sonuçlar, teknoloji destekli otantik öğrenme aktivitelerinin deney grubu öğrencilerinin bilgilerinin kalıcılığını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formu verilerine dayanılarak teknoloji destekli otantik öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri ve öz güven kazanmaları noktasında olumlu etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Duman ve Özür (2018), eylem araştırma yöntemini kullanarak yürüttüğü “*Otantik öğrenme etkinlikleri ile coğrafya öğretimi*” isimli araştırmasında çalışma grubu olarak 5 farklı şehirden 20 coğrafya öğretmenini seçmiştir. Araştırma sonucunda; bir katılımcı, otantik öğrenme uygulamalarıyla öğrencilerin öğrendiklerini anlamlandırma noktasında sordukları “biz bunları niye öğreniyoruz?” sorusunun cevabını bulacağını belirtmiştir. Diğer katılımcıların

tümünde de dersin yetişmemesi konusunda bir zaman kaygısı olduğu belirtilmiştir.

Girgin (2018), “*erken STEM eğitiminin etnografik durum çalışması: öğrencilerin otantik öğrenme becerilerinin incelenmesi*” adlı çalışmasında öğrencilerin erken STEM derslerinde otantik öğrenme deneyimlerini araştırmıştır. Çalışma grubunu erken STEM programı ile ilgili önceden deneyim ve bilgiye sahip bir sınıf öğretmeni ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 13 öğrenci seçilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, STEM eğitiminin, erken dereceli yaşlardaki sınıflarda otantik öğrenme deneyimlerinde nasıl bir rol oynadığına dair bilgilere ulaşılmıştır.

Gürgil (2018), “*Sosyal Bilgiler öğretiminde otantik öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi*” adlı çalışmasını nicel araştırma yöntemlerinde yarı deneysel tasarım desen ile yürütmüştür. Araştırmada çalışma grubu olarak farklı sosyo- ekonomik özelliklere sahip 3 farklı okuldan, 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören 184 öğrenci seçilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, otantik öğrenme etkinliklerinin kullanıldığı deney gruplarındaki öğrencilerin akademik başarılarında deney grubunun lehine anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte deney grubunda bulunan kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha başarılı olduğu görülmektedir. Farklı Sosyo- ekonomik statüye sahip tüm sınıflarda otantik öğrenme etkinliklerinin başarıyı arttırdığı belirtilmiştir.

İneç (2017), doktora tezinde “*Sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrenmeye etkisi*”ni araştırmıştır. Karma yöntem kullanılan araştırmada çalışma grubu olarak 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören 84 öğrenci seçilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının ve öğrenmelerindeki kalıcılığın kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ve deney grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının da olumlu olduğu tespit edilmiştir. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin geo-medya destekli otantik öğrenme ortamını beğendiği ve faydalı bulduğu belirtilmiştir.

İneç ve Akpınar (2017), bir yöntem bilim çalışması olarak yürüttüğü “*Sosyal bilgilerin otantik öğretiminde yeni yaklaşımlar*” adlı çalışmada otantik öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersinde uygulanmasında yararlanılabilecek yöntem

ve teknikleri belirlemişlerdir. Çalışmada mevcut literatürde bulunmayan üç yeni yaklaşım otantik öğrenme sürecinde sınanmıştır. Çalışma kapsamında otantik öğrenme modeli yeni bilgi teknolojileriyle öğrencilere uygulanmıştır. Yeni yaklaşımların otantik öğrenme sürecinde kullanılmasıyla öğrencilerin tarihi olayları yeniden gerçekleştirebildiği belirtilmiştir.

Alacahan (2016), “*Otantik öğrenmede yerel coğrafi bilgi ve halk takvimi*” adlı çalışmada yerel coğrafi bilginin otantik öğrenmedeki yerini sorgulamıştır. Nitel araştırma deseni ile yürütülen çalışmada çalışma grubu olarak Karahayıt’da yaşayan 50 yaş üstü 50 kişi ve 10- 13 yaş aralığında ki 20 öğrenci seçilmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında otantik öğrenme ile başka bir deyişle tecrübe ve birikimlerle oluşturulan yerel coğrafi bilgi aktarımının yavaşladığı, yeni nesillerin halk meteorolojisi, halk takvimi gibi yerel coğrafi bilgiyle ilgili duyumlarının çok az olduğu görülmektedir. Bu noktada yerel coğrafi bilgiler ile ilgili okul ortamında oluşturulabilecek otantik öğrenmelerin öneminin arttığı belirtilmiştir.

Bektaş ve Horzum’un (2014), kaleme aldığı “*Otantik öğrenme*” adlı kitap otantik öğrenme ile ilgili başvuru niteliğinde bir eser olduğu söylenebilir.

Yalvaç-Hastürk (2013), doktora tezinde “*Öğretmen adaylarının bazı çevre konularına ilişkin zihinsel yapılarındaki değişimlerin otantik öğrenme ortamlarında incelenmesi ve değerlendirilmesi*” ile ilgili araştırmayı yürütmüştür. Karma yöntemli araştırma deseninin kullanıldığı çalışma fen bilgisi öğretmenliğinde 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören 62 öğrenci ile sürdürülmüştür. Çalışma sonucunda otantik öğrenme etkinliklerinin çevreye ilişkin zihinsel yapıyı geliştirdiği, anlamlı öğrenmeye katkı sağladığı, otantik öğrenme yöntemlerine ilişkin bilgi ve beceri kazandırdığı görülmüştür. Ayrıca yaratıcılık, üst düzey düşünme, araştırma, inceleme, sorgulama becerisini geliştirme, yaparak-yaşayarak öğrenme, sorumluluk alma, gerçek hayat ve günlük yaşamla ilişkili öğrenmeleri gerçekleştirme gibi çok önemli becerileri geliştirdiğine ilişkin verilere ulaşılmıştır.

Horzum ve Bektaş (2012), “*Otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine etkisi*” adlı çalışmasını sınıf öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören ve topluma hizmet uygulamaları dersini alan toplam 70 öğretmen

adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada toplam 12 hafta süresince deney grubuna otantik öğrenme etkinlikleri ile kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle topluma hizmet uygulamaları dersi gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda topluma hizmet uygulamaları dersini, otantik öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştiren öğretmen adaylarının derse yönelik tutumları ve memnuniyet düzeyleri, geleneksel öğrenme etkinlikleriyle yürüten öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Koçyiğit (2011), “*Otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen adaylarının başarılarına, derse karşı tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisini*” araştırmıştır. Araştırma, okul öncesi öğretmenliği anabilim dalı 3. sınıfında öğrenim gören bir deney ve iki kontrol grubu olmak üzere toplam 100 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda: 1. Otantik görevlerin verildiği ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak sürecin tasarlandığı deney grubunun başarısındaki artış diğer iki kontrol grubuna göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. 2. Deney grubundaki öğretmen adaylarının derse karşı tutumlarında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde artış meydana gelirken kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının derse karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir. 3. deney grubu öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine yönelik algılarında olumlu yönde anlamlı farklılık görülürken kontrol gruplarında bulunan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine yönelik algılarında anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür. 4. Deney grubuna uygulanan otantik değerlendirmeler arasında (öğretmen, öz, akran) pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu belirtilmiştir. 5. Deney grubuna uygulanan otantik değerlendirmelerin, akademik başarının yordanmasında istatistiksel açıdan anlamlı bulunmadığı belirtilmiştir. 6. Uygulama sürecine yönelik deney grubunda yer alan öğretmen adayları olumlu yönde görüşler bildirirken kontrol gruplarında geleneksel yaklaşım uygun sürdürülen sürece katılan öğretmen adaylarının görüşlerinde daha fazla olumsuz ifadelerin yer aldığı belirtilmiştir.

Üztemur, Dinç ve Acun (2020) “*Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler odaklı epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları, akademik risk alma davranışları ve ders başarıları arasındaki ilişkiler: bir yapısal eşitlik modellemesi*” adlı araştırmayı yürütmüştür. Çok faktörlü karmaşık yordayıcı

korelasyonel desenin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 494 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin, akademik risk alma davranışlarının belirlenmesinde “*Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği (SAORAÖ)*” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulguların ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler odaklı epistemolojik inançlarının öğrenme yaklaşımlarını, akademik risk alma davranışlarını ve akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordadığını belirtmektedir. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğrenme yaklaşımları akademik risk alma davranışlarını anlamlı bir şekilde yordadığı belirtilmiştir. Öğrenme yaklaşımları ve akademik risk alma davranışları Sosyal Bilgiler akademik başarılarını anlamlı bir şekilde kısmen yordadığı belirtilmiştir.

Ünal (2019), “*Kuantum öğrenme modelinin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarılarına, kaygılarına, üst bilişsel farkındalıklarına ve akademik risk alma eğilimlerine etkisi*” adlı araştırmasını ön test-son test deney ve kontrol gruplu deneysel desen ile yürütmüştür. Çalışma grubu olarak 7.sınıf düzeyinde öğrenim gören 26 öğrenci seçmiştir. Araştırmada öğrencilerin akademik risk alma verileri “*Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği (SAORAÖ)*” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin akademik risk alma eğilimlerini arttırdığı belirtilmiştir.

Çiftçi (2006), “*Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*”ni araştırmıştır. Deneysel desen yönteminin tercih edildiği araştırmada, çalışma grubu olarak 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören 41 öğrenci seçilmiştir. Akademik risk alma ölçeği ile elde edilen bulgulara göre proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test sonuçlarına göre öğrencilerin akademik risk alma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir.

1.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Oyekola (2020), “*Uzaktan öğretim ve öğrenmede derin ve özgün öğrenmenin geliştirilmesi*” adlı çalışmada, kimya mühendisliği lisans

öğrencilerini hayat boyu öğrenme ve öğretmeyi teşvik etmek amacıyla Covid-19 salgını sırasında öngörülen çok modlu uzaktan öğretim ve öğrenim için etkili bir yönerge tasarlamının yollarını araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda bilişsel ve sosyal süreçlere ve öğretim tasarımına rehberlik edecek öğrenci katılımını teşvik eden, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap eden çeşitli öğrenme etkinliklerini kolaylaştıran küresel tasarım yönergeleri önerilmiştir.

Platt (2019), “*Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin otantik öğrenmede sosyal medya kullanımına ilişkin görüşleri*” adlı çalışmada sosyal medyayı öğretim araçları olarak kullanan lisans öğrencilerinin otantik öğrenmenin 9 bileşeni hakkındaki algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu olarak 50 lisans öğrencisi seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Herrington ve Oliver tarafından hazırlanan daha önceden geçerliliği sağlanmış bir anket kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgularda öğrenciler; sosyal medyanın bir öğretim aracı olarak kullanılmasını otantik bir şekilde iş birliği yapma, yansıtma ve kendini ifade etmek için fırsat olduğunu belirtmektedir.

Serbo ve Ancho (2019), “*Ekonomi öğretiminde otantik öğrenme*” adlı çalışmada ekonomi öğretmenleri tarafından kullanılan otantik öğrenme stratejileri ve değerlendirmelerin tanımlanması amaçlanmıştır. Çalışma grubu olarak toplam 20 ekonomi öğretmeni seçilmiştir. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı araştırma sonucunda ekonomi öğretmenlerinin genellikle bireysel ve iş birliğine dayalı gerçek hayatla ilgili öğretim stratejilerini kullanmakta olduğu görülmektedir. Ayrıca güncel olayların tartışılmasının, öğrencilere küresel farkındalık ve yaşam boyu öğrenme değerinin öğretiminde kullanılan önemli bir strateji olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte sınıfta sunulan gerçek yaşam örnekleri ve durumlarının, öğrenciler için ekonominin hayatlarıyla olan bağlantısını değerli ve anlamlı kıldığı belirtilmiştir. Ekonomi öğretiminde otantik değerlendirmenin kullanılmasının sınıf içinde öğrenilen kavram ve teorileri gerçek yaşamla ilişkilendirdikleri için öğrencilerin anlama ve kavramalarını değerlendirmeye olanak tanıdığı belirtilmiştir.

Ballard’ın (2019), “*Ortaokul sınıflarında otantik öğrenme: örnek bir olay*” adlı çalışmada Amerika Birleşik Devletleri kırsalındaki bir ortaokul sınıfında otantik öğrenmenin nasıl deneyimlendiğini keşfetmeyi ve araştırmayı

amaçlamıştır. Araştırma sınıfta ortaya çıkan otantik öğrenme olgusunu gözlemlemesine izin veren nitel bir vaka çalışmasıdır. Çalışmada öğretmenin otantik öğrenmeyi planlama, uygulama ve yansıtma aşamaları, aynı zamanda öğrencilerin otantik öğrenmeye katılım ve deneyimlerinin yanında ebeveynlerin bakış açıları ve otantik öğrenmeye ilişkin görüşleri keşfedilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan veriler doğrultusunda öğrencilerin çoğunluğu tarafından otantik öğrenme “diğer öğrenme türlerinden daha iyi” olarak tanımlandığı belirtilmiştir. Birçok öğrenci otantik öğrenmenin ders kitabı ve çalışma kâğıdı öğrenimine kıyasla çok daha tercih edilen bir öğrenme stratejisi olduğunu belirtmiştir. Birçok veli de otantik öğrenmenin “gerçek” olması nedeniyle daha anlamlı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde öğretmen de bu tür bir öğrenme türünü tercih etme gerekçesini “bireysel düzeyde öğrencilerle bağlantı kurmak için bir araç” olarak tanımlamıştır. Araştırma sonucunda bazı öğrenci ve velilerin bir sonraki öğretim kademesinde başarılı olmak için ihtiyaç duyulan içeriğin alınıp alınmadığı konusunda endişelerinin olduğu belirtilmiştir.

Bhagat ve Huang (2018), *“Teknoloji açısından zengin bir sınıfta otantik öğrenme yoluyla öğrencilerin deneyimlerini iyileştirme”* adlı çalışmada otantik öğrenmenin teknoloji ile birleştirilmesinin etkilerini tartışmıştır. Araştırma sonucunda otantik öğrenmenin yeni teknolojilerle bütünleştirilebildiği ve bu bütünleştirme ile en iyi akademik performans sonuçlarının elde edilebildiği belirtilmiştir. Bununla birlikte otantik öğrenmenin farklı birçok disiplinde ve farklı öğretim kademelerinde uygulanabileceği belirtilmiştir. Araştırma sonucunda otantik öğrenme ile teknolojinin birleştirilmesinde bazı sınırlılıklardan da bahsedilmiştir. Sürekli gelişmekte olan teknolojiler sembol, ses, video ve animasyon gibi birden fazla sunum içeriği bulundurmaktadır. Bu durumun bilişsel yükü artıracığı ve bu yükü azaltmak için dersin planlamasını yapan öğretmenlere önemli görevler düşeceği vurgulanmıştır.

Muhamad, Halim, Surif ve Harun (2017), *“Elektroliz öğrenmede problem çözme yeterliliğini geliştirmek için otantik öğrenme”* adlı çalışmada ortaokul öğrencilerinde otantik öğrenme uygulamasının kimya problemleri çözme yeterliliği üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bunun için yazarlar tarafından bir modül geliştirilmiştir. Çalışma

grubunu Malezya'daki bir yatılı ortaokulda kimya eğitimi alan 46 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda katılımcıların testleri arasında modülün kullanımından önceki ve sonraki puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtilmiştir. Modül elektroliz öğretiminde olumlu bir etki yarattığı ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı belirtilmiştir.

Luo, Murray ve Crompton (2017), “*Öğretmen adaylarını çevrim içi öğretim konusunda eğitmek için otantik öğrenme aktiviteleri tasarlama*” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının gelecekteki öğrencileri için çevrim içi otantik aktiviteler tasarlaması sağlanmıştır. Tasarım temelli olan bu çalışmaya 48 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının çevrim içi ders tasarımlarını otantik öğrenme modeli ile uyumlu olarak tasarlayabildiği, web tabanlı araçların çevrim içi dersleri tasarlariken faydalı olduğu, otantik ortamda çevrim içi uygulamaları kullanmanın öğretmen adaylarını rahatlattığı, etkinlikler sırasında yansıtıcı ve işbirlikçi öğrenmeye yüksek düzeyde katılım sağlandığı belirtilmiştir.

Bordoh vd., (2015), “*Gana'nın orta bölgesindeki liselerde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin otantik değerlendirmeye yönelik bilgi düzeylerini*” araştırmıştır. Tanımlayıcı vaka çalışması olarak yürütülen araştırmanın çalışma grubunu 57 lise arasından rastgele seçilen 10 lise ve rastgele geçilen 20 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmanın nitel verilerinden elde edilen bulgular sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin otantik değerlendirmelerle ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Otantik değerlendirmenin teorik alt yapısı, öğretmenlerin düşünceleri ile sınıf uygulamaları arasında önemli farklılıklar ve eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde otantik değerlendirme kullanımının okullar, çeşitli politika sistemleri ve hedefleri, zaman, kaynaklar ve değerlendirme yöntemleri ile sınırlandırıldığı belirtilmiştir.

Morrissey (2014), “*Avustralya tarihini öğrenirken otantik görevlerin öğrenci katılımına etkisi*” adlı çalışmasında teknoloji kullanımı ile desteklenen otantik öğrenme tasarımlarının öğrencilerin tarih öğreniminde motivasyonuna ve katılımına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma tasarım tabanlı bir araştırma (DBR) yaklaşımı ile nitel yöntemler kullanılarak yürütülmüştür.

Çalışma grubu olarak 9. Sınıf lise öğrencileri tercih edilmiştir. Çalışma, her yıl farklı öğrenci ve öğretmenlerin dâhil olduğu aynı okulda birbirini izleyen üç yıl boyunca üç tekrarlı araştırma döngüsünü içermektedir. Araştırma sonucunda otantik etkinliklerin Avustralya tarihinin öğrenilmesinde öğrencileri motive edip ilgisini çekebileceğini görülmüştür. Öğrencilerin motivasyonu ve katılımı, her sınıf durumunda geçerli olan farklı koşullara rağmen üç yinelemenin de tutarlı olduğu belirtilmiştir. Çalışma sonucunda eğitimcilere otantik etkinliklerin planlanmasında rehberlik edecek tasarım ilkeleri sunulmuştur.

Flanagan (2014), *“10. Sınıf ekonomi sınıfında ilerlemeci öğretim yaklaşımı ile otantik öğrenme ortamları oluşturmak”* adlı araştırmasını nitel bir yöntem olan vaka çalışması yöntemi ile yürütmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu ekonomi sınıfında öğrenim gören 12 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda araştırmacı-ilerlemeci öğretim yaklaşımı kullanılarak otantik öğrenmenin gerçekleşebileceği belirtilmektedir. Bununla beraber eğitimcilerin ilerlemeci öğretim yaklaşımını kullanılmasıyla problem çözme, eleştirel düşünme gibi otantik öğrenme becerilerinin geliştirilebileceği belirtilmiştir. Eğitiminin rolünün sınıfta bilgi uzmanı ve kolaylaştırıcı olarak kritik bir şekilde kaldığı belirtilmiştir. Öğrencilerin otantik öğrenmenin esaslarından birisi olan işbirlikçi öğrenme stratejisini benimsediği görülmüştür. Öğrencilerin grup çalışması esnasında birbirlerinden öğrenmeyi ve birbirlerine öğretmeyi sevdikleri, takım oyunları gibi stratejileri beğendikleri belirtilmiştir.

Ciolan ve Ciolan (2014), *“Öğrenci ve öğretmenlerin perspektifinden öğrenmeler ne kadar otantik?”* adlı çalışmada öğretmen ve öğrencilere uygulanan kapsamlı bir anket ile özgün bir öğrenme deneyimi ve otantik bir öğrenme ortamının ne olduğu ve nasıl organize edilmesi gerektiği konusunda algılarını araştırmaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme deneyimlerinin iki kilit aktör (öğretmenlerin ve öğrencilerin) tarafından pek çok kapsamda oldukça farklı algılandığı görülmektedir. Yazarlar, öğrenci ve öğretmenlerin aynı eğitim aşamalarını yaşamaları ve aynı ortamda çalışmalarına rağmen farklı, hatta çelişkili fikirlere, algılara ve anlamlara sahip olmasını Romanya’daki akademik başarıdaki ve lise öğrencilerinin motivasyon düzeyindeki eksikliklerin nedenlerinden biri olarak değerlendirmiştir.

Yeen-Ju, Mai, Kian, Jing, Wen, Haw (2013), “*Öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi kazanması için otantik öğrenme stratejileri*” adlı çalışmasında multimedya ve web teknolojileriyle desteklenen proje tabanlı bir müfredatla otantik bir öğrenme ortamının öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini ne kadar verimli hale getirebileceğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda otantik öğrenme stratejilerinin üst düzey düşünme becerilerini teşvik ettiği, öğrenmeyi aktif hale getirdiği, önemli kariyer becerilerinin gelişimini desteklediği, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini sağlamak için otantik öğrenme stratejilerinin kullanılmasını teşvik ettiği yönünde olumlu sonuçlara ulaşıldığı belirtilmiştir.

Maddox (2012), “*Otantik pedagojinin 10. sınıf tarih derslerine etkisini*” araştırmıştır. Karma yöntem ile yürütülen araştırmanın çalışma grubunu dört ortaokul öğretmeni ve dört lise öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada, öğrencilerin otantik pedagoji düzeyini belirlemek için sınıflarda öğrenciler tarafından deneyimlenen öğretici görevler ve sınıf gözlem verileri toplanmış, analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre otantik pedagojinin Alabama Lisesi Bitirme Sınavında öğrenci performansı üzerinde küçük ama olumlu bir etkisi olduğunu görülmektedir. 9 ve 10.sınıf düzeyindeki karşılaştırmalar, daha yüksek düzeyde otantik pedagoji alan öğrencilerin daha düşük düzey bilgi testinde önemli bir dezavantaja uğramadıklarını göstermektedir.

Perry (2011), “*Öğrencilerin okullara bağlılık algısı: lise sınıflarında özgünlük üzerine bir dewey analizi.*” adlı çalışmasında öğrencilerin öğretmenleri tarafından kendilerine verilen çalışmaları nasıl gördüklerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma normatif ve teorik çerçeveler kullanılarak öğrencilerin çalışmaları özgün ve ilgi çekici bulup bulmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucu öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin kişiye özel, amaca uygun, anlamlı ve aktif katılıma dayalı olmasını istediklerini göstermiştir. Öğrenciler bu deneyimleri yaşamadıklarını hissettiklerinde dersten koparak öğretmeni dinlemeyi bıraktıklarını belirtmiştir. Araştırmada öğrencilerin ne istediklerini bilerek öğretmenlerinden kendi gelişimleri için istedikleri öğrenme deneyimlerini sunmalarını beklemekte oldukları belirtilmiştir. Öğrencilerin eğlenerek öğrenmek

istedikleri ancak onlar için daha da önemlisinin gerçek ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirme olduğu araştırma sonucunda belirtilmiştir.

Herrington (2009), “*Yükseköğretimde otantik e-öğrenme*” adlı çalışmada yükseköğretimde e-öğrenme teknolojilerinin kullanılmasının otantik öğrenme bağlamında değerlendirmektedir. Tasarım araştırması olarak yürütülen çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır: 1. Otantik öğrenme, bilgiyi gerçek iş hayatıyla ilgili bir bağlamda konumlandırır, böylece öğrencileri profesyonel bir çalışma hayatının faaliyetlerine hazırlamaya yardımcı olur. 2. Gerçekçi görevler bilişsel olarak öğrencileri problemleri çözmeye ve aynı şekilde profesyonel olarak düşünmeye zorlar. 3. Karmaşık görevler gerçek ürünlerin ve eserlerin yaratılmasını gerektirir ve bunlar bağlamdan arındırılmış görevlerden daha değerlidir. 4. Teknoloji tabanlı bilişsel araçlar (bilgisayar yazılımı, Web 2.0 ve mobil gibi cihazlar) ve e-öğrenme yaklaşımı otantik öğrenme ortamının hem süreçlerinde hem de ürünlerinde kullanılabilir şeklindedir.

Herrington, Oliver ve Reeves (2002), “*Çevrim içi otantik öğrenme ortamlarına katılım algıları*” adlı çalışmada otantik çevrim içi öğrenme ortamlarında bazı öğrencilerin, öğrenme senaryolarına katılım noktasında ilk isteksizlikleri ve göreve başlamadan önce güvensizliğin ortadan kaldırılması üzerine tartışmaktadır. Çalışmada, mevcut çevrim içi ünitelerin veya kursların seçiminde kistas olarak kullanılan eğitim teorisi ve araştırmaya dayalı otantik faaliyetlerin on özelliği önerilmektedir. Çalışma, otantik öğrenmeye dayalı öğrenme senaryolarına tam olarak dâhil olmak için öğrencilerin güvensizliği isteyerek askıya almalarının gerekliliği ile ilgili konuların tanımlanmasını içermektedir.

Nicaise, Gibney, Crane (2000), “*Özgün öğrenmeyi anlamaya doğru: otantik bir sınıfa ilişkin öğrenci algıları*” adlı çalışmada “Öğrenciler otantik sınıflar hakkında ne düşünüyor?” sorusuna yanıt aramıştır. Araştırmanın çalışma grubunu lisede öğrenim gören 59 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma birbiriyle bağlantılı mühendislik ilkeleri, uzay ve ileri uzay dersleri kapsamında yürütülmüştür. Araştırma sonucunda çoğu öğrenci olumlu bir deneyim yaşadıklarını ve arkadaşlarıyla ilişkilerini geliştirmeleri noktasında faydalı bir süreç geçirdiklerini belirtmiştir. Ayrıca sınıfın gerçek dünyayla ilgili olmasını

eğlenceli ve heyecan verici olarak tanımlamışlardır. Ancak bu şekilde görüş paylaşmayan bazı öğrenciler de olduğu görülmüştür. Bu öğrenciler sınıf projelerinin ve faaliyetlerinin incelenen alanla yakından ilişkili olmadığını, yoğun bir iş yüküyle karşı karşıya kaldıklarını veya uzay bilimcilerin ve mühendislerinin gerçek hayatta yapmayacakları aktivitelerle meşgul olduklarını ifade etmişlerdir.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ, UYGULAMA SÜRECİ, VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, deneysel deseni, çalışma grubu, uygulama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmanın yürütülmesinde nitel ve nicel verilerden yararlanılarak karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem desenlerinden nitel ve nicel verilerin eş zamanlı toplandığı ve yorumlandığı, nicel verilerin ağırlıklı öneme sahip olduğu eş zamanlı iç içe karma desen tercih edilmiştir (Creswell 2017).

2.2. Araştırmanın Deneysel Deseni

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının araştırmacı tarafından seçildiği yarı deneysel desenin kullanılması tercih edilmiştir. Bu çalışmada Ardahan ilinde bulunan iki ayrı köy okulunda öğrenim gören 5. sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna otantik öğrenmeye dayalı uygulamalar yapılırken, kontrol grubuna mevcut müfredat herhangi bir müdahalede bulunulmadan işlenmiştir.

Tablo 5. Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney Grubu	ABT SOARAÖ	Otantik öğrenmeye dayalı uygulamalar	ABT SOARAÖ
Kontrol Grubu	ABT SOARAÖ	Mevcut müfredat	ABT SOARAÖ

Araştırmanın nicel verileri deney ve kontrol gruplu deneysel araştırma deseni kullanılarak akademik başarı testi (ABT) ve sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeğinden (SOARAÖ) elde edilmiştir. Nitel verileri ise otantik öğrenme uygulamaları süresince deney grubu öğrencileri tarafından yazılan günlüklerinden elde edilmiştir. Araştırmanın deney süreci 2019-2020 eğitim öğretim yılı 2. dönem şubat ve mart aylarında 6 haftalık 18 saati kapsamaktadır. Nicel veri toplama araçları bu 6 hafta içerisinde farklı ders saatlerinde uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi; konular işlenmeden önce deney ve kontrol grubuna ön test, konu bitiminde son test olarak uygulanmıştır. Uygulamalar öncesinde öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde akademik risk alma düzeylerini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarına sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Uygulamalar sonrasında öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde akademik risk alma düzeylerindeki değişimi ölçmek amacıyla sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Otantik öğrenme uygulamalarının etkililiği ve sürecin verimliliğine ilişkin öğrencilerin görüşlerinin alınması amacıyla deney grubu öğrencilerinin 6 hafta boyunca günlük tutması sağlanmıştır.

2.3. Değişkenler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda etkili olan bağımlı ve bağımsız değişkenlere yer verilmiştir.

2.3.1. Bağımlı Değişkenler

Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi insanlar yerler ve çevreler öğrenme alanının içerdiği 5 kazanıma yönelik akademik başarıları ve Sosyal Bilgiler dersine ilişkin akademik risk alma düzeyleridir.

2.3.2. Bağımsız Değişkenler

Araştırmanın bağımsız değişkeni, uygulama sürecinde kullanılan, öğretim yöntem ve teknikleridir. Deney grubuna otantik öğrenmeye dayalı öğretim

etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubunda ilgili öğretmene hiçbir müdahalede bulunulmadan mevcut müfredat işlenmiştir.

2.4. Çalışma Grubu

Araştırma Ardahan ilinde, MEB’e bağlı iki farklı köy okulunda 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 39 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubunu 18 öğrenci (11 kız, 7 erkek), kontrol grubu, 21 öğrenci (11kız 10 erkek) oluşturmuştur.

Araştırmacının görev yaptığı ortaokulda öğrenim gören öğrenciler, uygulamaların gerçekleştirilmesi ve veri toplama süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için deney grubu olarak seçilmiştir. Kontrol grubu olarak belirlenen ortaokul, demografik özelliklerinin deney grubu ile yakın olduğu varsayıldığı için tercih edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyo-ekonomik açıdan benzer olup olmadığını tespit etmek amacıyla kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Kişisel bilgi formundan elde edilen verilere göre öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 6 da belirtilmiştir.

Tablo 6. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkeler		Deney grubu		Kontrol grubu	
		F	%	F	%
Cinsiyetler	Kız	11	61.1	11	52.38
	Erkek	7	38.8	10	47.61
Anne Eğitim Durumu	Okur Yazar Değil	2	11.1	1	4.76
	İlkokul	7	38.8	9	42.85
	Ortaokul	6	33.3	8	38.09
	Lise	3	16.6	3	14.28
	Üniversite	—	—	—	—
Baba Eğitim Durumu	Okur Yazar Değil	1	5.5	—	—
	İlkokul	3	16.6	4	19.04
	Ortaokul	5	27.7	7	33.3
	Lise	7	38.8	9	42.85
	Üniversite	2	11.1	1	4.76

Tablo 6. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri (Devam)

Değişkeler		Deney grubu		Kontrol grubu	
		F	%	F	%
Anne Meslek Durumu	Ev Hanımı	14	77.7	17	80.95
	Çiftçi	3	16.6	2	9.52
	Hizmetli	1	5.5	1	4.76
	Emekli	—	—	1	4.76
Baba Meslek Durumu	Serbest meslek	6	33.3	3	14.28
	İşçi	1	5.5	2	9.52
	Çiftçi	9	50	15	71.42
	Memur	1	5.5	—	—
	Emekli	1	5.5	1	4.76
Aile Ortalama Aylık Geliri	1000 TL ve daha az	6	33.3	4	19.04
	1000-1500 TL arası	2	11.1	5	23.80
	1500-2500 TL arası	5	27.7	1	4.76
	2500-3500 TL arası	4	22.2	8	38.09
	3500 TL ve daha fazla	1	5.5	3	14.28
Bilgisayar Mevcudiyeti	Var	2	11.1	1	4.76
	Yok	16	88.8	20	95.23
İnternet Mevcudiyeti	Var	7	38.8	12	57.14
	Yok	11	61.1	9	42.85
Sosyal Bilgiler dersi	Hiç hoşuma gitmez	1	5.5	—	—
	Biraz hoşuma gider	1	5,5	3	14,28
	Çok hoşuma gider	16	88,8	18	85,71

Çalışma grubunun öğrenci sayısı ve cinsiyetlere göre dağılım özellikleri incelendiğinde deney grubunda 11'i kız 7'si erkek olmak üzere 18 öğrencinin bulunduğu, kontrol grubunda ise 11'i kız 10'u erkek olmak üzere 21 öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anne ve baba eğitim durumlarının benzer olduğu az da olsa her iki gruptaki öğrencilerin okur yazar olmayan ebeveynlerinin bulunduğu görülmektedir. Anne meslek durumuna

ev hanımı yazan öğrencilerin deney grubunda %77,7 kontrol grubunda ise %80,95 olduğu görülmektedir. Baba meslek durumları incelendiğinde deney grubunda %50 kontrol grubunda % 71,41 oranında tarım sektöründe çalışıldığı görülmektedir. İki gruba ilişkin veriler incelendiğinde ortalama aylık gelirlerinin, bilgisayar ve internet mevcudiyetlerinin, Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili genel hoşlanma durumlarının birbirine denk olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin sosyo- ekonomik durumlarının denkliğinden söz edilebilir.

2.5. Uygulama Süreci

Uygulamalar 2019-2020 eğitim öğretim yılı 2. döneminde şubat ve mart aylarında 6 hafta 18 ders saati boyunca sürdürülmüştür. Kontrol grubunda ilgili konular eş zamanlı olarak tamamlanmıştır. Deney grubunda otantik öğrenme etkinlikleri araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubunda mevcut müfredat araştırmacı tarafından herhangi bir müdahalede bulunulmadan işlenmiştir. Uygulama süreci şu şekildedir:

- Araştırma öncesinde otantik öğrenmeye uygunluğu sebebiyle insanlar yerler ve çevreler öğrenme alanında yer alan 5 kazanımın tamamı seçilmiştir.
- Araştırmanın planlı bir şekilde yürütülmesi amacıyla 5E modeline uygun bir şekilde 5 farklı ders planı hazırlanmıştır. Ders planlarında yer alan etkinliklerin otantik öğrenmenin özelliklerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda otantik öğrenmenin iş birliği gerektirmesi sebebiyle bazı otantik öğrenme etkinliklerini öğrencilerin aileleri ile gerçekleştirmesi planlanmıştır. Ders planlarının değerlendirme bölümleri hazırlanırken süreç içerisinde doğal değerlendirmeler gerçekleştirilmesine önem verilmiştir. Ders planlarının hazırlık aşamasında tez ve makalelerde uygulanan otantik öğrenme etkinlikleri de dikkate alınmıştır. Ders planlarıyla ilgili uzman görüşünün alınmasının ardından planlara son hali verilmiştir.
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyo-ekonomik açıdan özelliklerini belirlemek amacıyla iki grup öğrencilerine kişisel bilgi formu uygulanmıştır.

- Uygulama öncesinde araştırmacı tarafından hazırlanan akademik başarı testi öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini ve birbirlerine olan denkliklerini belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanmıştır.
- Çalışmada kullanılmasına karar verilen sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeği, öğrencilerin deney öncesi akademik risk alma düzeylerini belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanmıştır.
- Deney ve kontrol grubunun denklikleri kişisel bilgi formu, akademik başarı ön testi ve SOARAÖ ön testi verilerine dayanılarak yorumlanmıştır. Elde edilen veriler araştırmaya başlanabileceğini göstermiştir.
- Deney grubuna 6 hafta boyunca otantik öğrenmeye etkinliklerinden oluşan ders planları uygulanmıştır.
- Uygulamalar sonunda deney ve kontrol grubuna öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek amacıyla akademik başarı son testi uygulanmıştır.
- Otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarına sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeği son test olarak uygulanmıştır.
- Otantik öğrenme sürecine yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla 6 hafta boyunca öğrenciler tarafından yazılan günlüklerden yararlanılmıştır.

2.5.1. Uygulamada Kullanılan Otantik Öğrenme Etkinlikleri

Araştırmada kullanılan uygulamaların otantik öğrenme standartlarında, günlük yaşamla iç içe, konu ve kazanımlarla uyumlu seçilmesine özen gösterilmiştir. Bu noktada otantik öğrenmeyi sağlayabilecek bazı öğretim yöntem tekniklerinden faydalanılmıştır.

2.5.1.1. Otantik Oyun/ Otantik Etkinlik

Oyun, insanoğlunun varoluşundan itibaren her çağda eğitim ve gelişim açısından önemini korumuş bir etkinliktir. Oyun öğrencilere eğitimde yaparak

yaşayarak öğrenme fırsatı sunar. Öğrencilerin görsel, işitsel ve duyuşsal birçok duyu organına hitap ederek öğrenmelerin kalıcılığını arttırır. Bunların yanında öğrencilerin eğlenerek öğrenmesine fırsat vererek öğrenmeye yönelik baskının azalmasını sağlar (Gülüm ve Torun, 2009: 11-13). Otantik öğrenmenin gerçek yaşamdan olması önemlidir. Öğrenciler için oyun oynamak gün içerisinde sıklıkla yaptıkları bir aktivitedir. Oyun etkinliklerinin derslerde uygulanması öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini sağlamanın yanında gerçek yaşam ile ilişkisinin kurulmasında etkili olacağı söylenebilir. Otantik öğrenmede değerlendirmelerin öğrenme sürecinde doğal olarak gerçekleştirilmesi önemlidir. Bu nedenle uygulamalar sırasında otantik oyunlardan hem öğrenme hem de otantik değerlendirilme sürecinde faydalanılmıştır.

Oyun etkinlikleri araştırmada hangi kazanıma yönelik ve 5E modelinin hangi aşamasında uygulandı?

- Yeryüzü şekilleri tabu oyunu (bkz. görsel 14): “Haritalar üzerinde yaşadığı bölgenin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar” kazanımına yönelik hazırlanan kavramlar kartlara yazılmış ve öğrencilerin yasaklı kelimeleri kullanmadan bu kavramları anlatması istenmiştir. Bu oyun, kavram öğretiminin pekiştirilmesi ve değerlendirilmesi amacıyla uygulanmıştır.
- İklimler ve insan faaliyetlerine etkisi eğitsel oyunu (bkz görsel 28, 29): “Yaşadığı bölgede görülen iklimin insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar” kazanımına yönelik olarak öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirmesi ve öğrenmelerin değerlendirilmesi amacıyla uygulanmıştır. İklimlerin insanlar üzerindeki etkilerini iklim tipleri ile ilişkilendirme temeline dayanan oyunda öğrencilerin bilişsel, psikomotor, psiko-sosyal gelişimlerine hitap edilmiştir.
- Nüfusun dağılışını etkileyen faktörler otantik öğrenme etkinliği/ oyunu (bkz. görsel 40, 41, 42). “Bölgesindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşim üzerindeki etkilerini ilişkilendirir” kazanımına yönelik olarak hazırlanan etkinlik Gülüm ve Torun’un (2009: 39) “nereye gidiyorum” eğitsel oyunundan faydalanılarak uygulanmıştır. Oyun 5E modelinin keşfetme basamağında uygulanmıştır.

2.5.1.2. Rol Oynama

Yaratıcı drama tekniklerinden biri olan rol oynama; öğrencilerin herhangi bir canlıyı, nesneyi veya olayı taklit ederek yansıtmasıdır. Öğrenciler rol oynama etkinlikleri ile gerçek yaşamda yaşanmış ya da yaşanabilecek bir olayı canlandırabilir. Herhangi bir kişinin bir durumda söylemesi gereken sözleri ve yapması gereken davranışları taklit edebilir. Önder'e (2006: 133), göre rol oynama, gerçekte çocuğun doğal oyunlarında da görülmektedir. Bu nedenle çocukların zaten yatkın olduğu rol oynamanın eğitimde kullanılmasının faydalı olacağı düşünülebilir. Adıgüzel'e (2006: 26-27), göre yaratıcı drama etkinlikleri öğretmenin tek yönlü bilgi vermesinden ziyade öğrencinin çok boyutlu eğitimi, derslerde aktif katılımı, bireyler arası iletişimi, yaratıcılık ve kişilik eğitimi gibi pek çok boyutuyla doğal bir öğrenme ortamında gerçekleşmesine imkân tanır. Bu bağlamda rol oynama ve canlandırma tekniklerinin otantik öğrenmede kullanılmasının öğrencilerin öğrenmeler ile gerçek yaşamın bağlantısını kurmasında faydalı olacağı söylenebilir.

Rol oynama tekniği, araştırmada hangi kazanıma yönelik ve 5E modelinin hangi aşamasında uygulandı?

- “Yaşadığı bölgede görülen iklimin insan faaliyetlerine etkisini günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar” kazanımına yönelik olarak 5E modelinin derinleştirme basamağında gerçekleştirilmiştir (bkz. görsel 18,19). Gönüllü olarak seçilen öğrenciler, iklimlerin özelliklerine ve iklimlerin insanların gündelik hayatlarına etkisine de vurgu yaparak hazırladıkları hava durumu programını sınıfta canlandırmıştır.

2.5.1.3. Gezi- gözlem

Genel anlamıyla gezi-gözlem; olayların meydana geldiği ve/veya devam ettiği mekânlara giderek gözlem yapmak, olay yerinde değerlendirmelerde bulunarak olaylar arasında ilişki kurabilmektir. Eğitim ve öğretimde önemli yeri olan gezi- gözlem yönteminin coğrafya eğitiminde geniş bir uygulama alanı vardır. Öğrenciler bu yöntem ile coğrafi olayları yerinde gözler, araştırır, ilişkilendirir, değerlendirir ve sonuçlandırır (Garipağaoğlu, 2001:13). Parker'a (1883: 113) göre coğrafya eğitimi, civardaki kırsal alanlarda gerçekleştirilen

gezilerle başlar. Öğrenciler bu gezilerde gözlemlerde bulunur ve gördüklerini anlatır. Bu birinci elden gerçekleşen deneyimin ardından, çocuklar çeşitli materyaller kullanarak kendi haritalarını yapar. Bu şekilde öğrenciler yaparak deneyimleyerek bir öğrenme gerçekleştirir (Parker 1883’ den aktaran; Zarrillo, 2016: 6). Çetin, Kuş ve Karatekin’ e (2010: 159) göre gezi-gözlem yöntemi sınıf dışında öğrencilere büyük bir deneyim kazandırmakta ve onlara dünyayı görme, algılama fırsatı sunmaktadır. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında okul dışı ortamlardan faydalanmak önemli bir yer tutmaktadır. Bahsi geçen ortamlar okulun yakın çevresi (okul bahçesi gibi), pazar alanları, resmî daireler, fabrikalar, sergiler, arkeolojik kazı alanları, atölyeler, müzeler, tarihî veya doğal mekânlar (MEB, 2018) gibi gerçek dünyada var olan ve otantik öğrenmenin gerçekleştirilebileceği ortamlar olabilir. Bu bağlamda gezi-gözlem gibi öğrencilerin gerçek yaşam ortamlarında gerçek bağlamlar kurmasına olanak tanıyan bir yöntemin otantik öğrenmenin gerçekleşmesi için etkili olacağı düşünülebilir.

Gezi gözlem yöntemi, araştırmada hangi kazanıma yönelik ve 5E modelinin hangi aşamasında uygulandı?

- “Haritalar üzerinde yaşadığı bölgenin yeryüzü şekillerini genel olarak açıkla” kazanımına yönelik gezi-gözlem yöntemi kullanılarak okul çevresinde bir geziye çıkılmış öğrenciler çevrelerindeki yeryüzü şekillerini incelemiştir. Bu etkinlik 5E modelinin keşfetme basamağında uygulanmıştır (bkz. görsel 1, 2, 3, 4, 5).
- “Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini günlük yaşantısından örnekler vererek açıkla” kazanımına yönelik olarak öğrenciler ile okul bahçesinde ve okul çevresinde gözlem yapılmıştır. Öğretmen tarafından hazırlanan etkinlik kâğıtlarındaki sorular, yapılan gözlemler doğrultusunda cevaplandırılmıştır (bkz. görsel 22, 23, 24, 25, 26, 27) Bu etkinlik 5E modelinin derinleştirme basamağında gerçekleştirilmiştir.
- “Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgula” kazanımına yönelik okul bahçesinde gözlem gezisi yapılmış,

evre kirliliği denetlenmiştir (bkz. görsel 45). Bu etkinlik 5E modelinin derinleştirme basamağında gerçekleştirilmiştir.

2.5.1.4. Deney-Gözlem

Deney denildiğinde akla ilk olarak pozitif bilimler gelse de bu yöntemin sosyal bilimlerin eğitiminde sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Deneysel yöntem bir yandan duygular yoluyla öğrenmeyi mümkün kılarken diğer yandan bilimsel yöntemlerin ğrenci tarafından uygulanmasını ve bilginin ğrenci tarafından keşfedilmesini sağlar. Deneysel yöntemin coğrafya konularında kullanılmasının bazı faydaları vardır. Bunlar ğrenciler tarafından günlük hayat ve coğrafya ilişkisinin kurulmasını sağlaması, öğrencilerde anlamlı öğrenmeyi sağlaması, problem zme becerisini geliştirmesi, öz güveni geliştirmesi, öğrencileri meraka yönlendirmesi ve kişiye öğrenme konusunda motive etmesi gibi faydalardır (Karakuş, 2007: 7). Bu bağlamda deney-gözlem yönteminin otantik öğrenme etkinliklerinde kullanılmasının uygun olacağı düşünülebilir.

Deney yöntemi, araştırmada hangi kazanıma yönelik ve 5E modelinin hangi aşamasında uygulandı?

- “Haritalar üzerinde yaşadığı bölgenin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar” kazanımına yönelik olarak volkan patlatma deneyi yapılmıştır (bkz. görsel 11, 12). Deney için kullanılacak volkanik dağ maketi ve deney malzemeleri ğretmen tarafından hazırlanmıştır. Deneyin amacı öğrencilerin ilgisini çekmek öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdülenmesini sağlamaktır. Bu etkinlik 5E modelinin giriş basamağında uygulanmıştır.
- “Yaşadığı çevredeki afetlerin ve evre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular” kazanımına yönelik toprak kirliliği deneyi yapılmıştır (bkz. görsel 46, 47, 48). Öğrenciler toprak kirliliğine neden olan bazı atıkları sınıfa getirmiştir. Bu atıklar ile kirletilen toprak cam kavanozlara konmuştur. Daha sonra kavanozlar bu atıkların çürüme süreleri gözlemlenmek amacıyla sınıf dolabında saklanmıştır. Çevreye atılan bazı atıkların nasıl bir görüntü oluşturduğu noktasında öğrencilere deneyim

sağlanmıştır. Bu etkinlik 5E modelinin derinleştirme basamağında gerçekleştirilmiştir.

2.5.1.5. Modelleme

Modelleme, gerçek dünyada bir durumun zihinde yapılandırılması ve bu durumun tasvir edilmesinde şema ve modellerin kullanılması veya oluşturulması sürecidir (Lesh ve Doerr, 2003: 326). Eğitim amacıyla kullanılmak istenen her mekânı gezip görmek, herhangi bir zamanda gerçekleşen bir olayı incelemek, her nesnenin gerçek halini sınıfa getirmek mümkün değildir. Modelleme etkinlikleri ile gerçek dünyaya ait bazı durumların temsilleri sınıf ortamına getirilebilir. Modellerin eğitim amacıyla kullanılması öğrenmelerin gerçek hayatla bağlam oluşturmada etkili olacağı düşünülebilir. Bu noktada otantik öğrenme ile modelleme etkinliklerinin ilişkisi kurulabilir.

Modelleme etkinliği, araştırmada hangi kazanıma yönelik ve 5E modelinin hangi aşamasında uygulandı?

- “Haritalar üzerinde yaşadığı bölgenin yeryüzü şekillerini genel olarak açıkla” kazanımına yönelik olarak uygulanmıştır (bkz. görsel 6, 7, 8, 9, 10). Öğrenciler köy çevresinde yaptıkları gözlem gezisinin ardından sınıfta yeryüzü şekillerinin modellemesini yapmıştır. Daha sonra bu modellemeler sınıfta sergilenmiştir. Bu etkinlik 5E modelinin değerlendirme basamağında uygulanmıştır.

2.5.1.6. Sözlü ve Yerel Tarih Araştırması

Sözlü tarih kendi içinde ayrı bir alan olmaktan ziyade, tarih araştırmaları için önemli veriler sağlayan bir araştırma yöntemidir. Gerçek dünya ile eğitim arasındaki açığın kapanmasına fayda sağlaması yönünden sözlü tarih tüm okul sistemlerinde geçerli bir ek araç olarak görülebilir (Avcı-Aksakallı ve Aslan, 2011: 660- 667). Mert ve Beldağ’a (2019: 269) göre Sosyal Bilgiler öğretiminde sözlü ve yerel tarih uygulamalarının kullanılması, öğrencilerin tarih ile kendi hayatları arasında bir bağ kurmalarını sağlar. Bu yönüyle sözlü ve yerel tarih araştırmaları öğrenmeler ile gerçek hayat arasında ilişki kurulmasını sağlayarak öğrenmelerin anlamlı hale gelmesinde etkili olabileceği söylenebilir. Caunce’e

(2011: 6), göre sözlü tarih “Yaşamın içinden üretilen bir bilgidir. Hepimizin ve herhangi birimizin bilgisidir, insanlarla konuşarak öğrendiklerimizdir.” Bu bağlamda sözlü tarihin gerçek yaşamla bire bir bağlantılı olduğu, sıradan insanların başka bir deyişle bizlerin yaşantısı ile ilgili olduğu söylenebilir. Bu açıdan sözlü tarih uygulamalarının öğrencilerin otantik öğrenme gerçekleştirmesinde etkili olacağı düşünülebilir.

Sözlü ve yerel tarih tekniği, araştırmada hangi kazanıma yönelik ve 5E modelinin hangi aşamasında uygulandı?

- “Bölgesindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşim üzerindeki etkilerini ilişkilendirir” kazanımına yönelik olarak öğrencilere “Ardahan iline yerleşmeleri ile ilgili aile röportajı yapma” ve Ardahan ilinin tarihini araştırma ödevi verilmiştir (bkz. görsel 30, 31, 32, 33). Bu etkinlik 5E modelinin keşfetme basamağında uygulanmıştır.

2.5.1.7. Edebi Eserlerin Kullanılması

Sosyal Bilgiler eğitiminde edebi eserlerin kullanılmasının önemli katkılarının olduğu söylenebilir. Öztürk ve Otluoğlu'na (2002: 181), göre Sosyal Bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerinin ders materyali olarak kullanılması öğrencilerin hoşlanma, farkına varma, ilgi çekme, istek duyma, kendini daha rahat hissetme, kişiliğine katma, anlama/anlatma, hatırlama, zihninde canlandırabilme, öğrendikleriyle bağ kurma gibi duyuşsal davranış özelliklerine hitap edilmektedir. Edebi eserlerin öğrencilerin duyuşsal davranış özelliklerine hitap etmesi yönüyle gerçek yaşam bağlamının güçlenmesine fayda sağlanacağı düşünülebilir. Bu nedenle araştırmada otantik öğrenme etkinliklerinin uygulanmasında edebi ürünlerden faydalanılmıştır.

Edebi eserler, araştırmada hangi kazanıma yönelik ve 5E modelinin hangi aşamasında uygulandı?

- İlköğretimin ikinci kademesindeki (ortaokul) öğrenciler soyut işlemler döneminde. Bu dönemdeki öğrencilerin mantıksal düşünme becerileri yetişkin düzeyine ulaşmaktadır. Öğrenciler bu dönemde düşüncelerini haklı çıkaracak düşünce kurallarını ve mantık yollarını bulmaya başlamaktadır (Oruç ve Özdeniz 2016: 24). Bu bağlamda ortaokul

düzeyinde öğrencilerin yaşanmış veya yaşanması muhtemel bir olay ile ilgili senaryo veya hikâye oluşturabilmeleri beklenebilir. Öğrenciler “Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar” kazanımına yönelik doğal afetler sırasında yaşanabilecek bir hikâye tasarlamıştır (bkz. görsel 53, 54, 55, 56). Bu etkinlik 5E modelinin değerlendirme basamağında uygulanmıştır.

- “Bölgesindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşim üzerindeki etkilerini ilişkilendirir” kazanımına yönelik Ardahan ile ilgili şiirler araştırılmış ve öğrenciler tarafından sınıfta okunmuştur (bkz. görsel 34). Bu etkinlik 5E modelinin giriş basamağında uygulanmıştır.

2.5.1.8. Gerçek Nesneler’ in (Numune) Kullanımı

Adıgüzel ve Öztürk’e ,(1999: 73) göre yeni pedagojik anlayışta “çocuğun ilgisi” ve “kendi kendine öğrenmeye yönelmesi” gibi kavramlar öğretime konu olan materyallerin eğitimdeki öneminin artmasına neden olmuştur. Bu bağlamda gerçek objeler, “çocuğun kendi kendine iş görmesi” ve “deneyimleme” yöntemiyle zihinsel eğitime ulaşılmasında önemli bir araç olarak görülmektedir. Bu noktada gerçek nesnelerin eğitimde kullanılması, hayatın içinden birinci elden somut yaşantılar sunması, yaparak/yaşayarak öğrenme anlayışına hizmet etmesi sebebiyle etkili bir eğitim materyali olduğu söylenebilir.

Gerçek nesneler veya numuneler, araştırmada hangi kazanıma yönelik ve 5E modelinin hangi aşamasında uygulandı?

- “Yaşadığı bölgede görülen iklimin insan faaliyetlerine etkisini günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar” kazanımına yönelik olarak sınıfa çay bitkisi getirilmiştir (bkz. görsel 20, 21.) Öğrenciler bu bitkiyi incelemiş, koklamış hangi bitki olduğunu tahmin etmeye çalışmıştır. Bu etkinlik 5E modelinin keşfetme basamağında uygulanmıştır.
- “Bölgesindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşim üzerindeki etkilerini ilişkilendirir” kazanımına yönelik olarak öğrenciler maden setinde yer alan 18 adet farklı madeni incelemiştir (bkz. görsel 38, 39). Bu madenlerin çıkarıldığı ve işlendiği şehirler hakkında öğretmen

tarafında bilgi verilmiştir. Bu etkinlik 5E modelinin açıklama basamağında uygulanmıştır.

- “Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular” kazanımına yönelik doğal afetlerden korunma yolları öğretmen tarafından açıklanmıştır. Bu kazanıma yönelik acil durum ve afet çantası hazırlanmış içerisinde yer alan malzemeler öğrenciler tarafından incelenmiştir (bkz. görsel 43) Bu etkinlik 5E modelinin açıklama basamağında uygulanmıştır.

2.5.1.9. Görsel Materyallerin Kullanımı

Öğrencilerin %83'ünün görme, %11'inin işitme, %3.5' inin koklama, %1.5' inin dokunma, %1'inin tatma duyularıyla edinilen yaşantılar aracılığıyla öğrendiği düşünülmektedir. Ayrıca insanların; okuduklarının %10' unu, İşittiklerinin %20' sini, Gördüklerinin %30'unu, görüp işittiklerinin %50' sini, söylediklerinin %70'ini, Yapıp söylediklerinin %90'ını hatırladığı varsayılmaktadır (Ergin,1998'ten aktaran Ulusoy gülüm 2009: 86,87). Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersinde görsel materyallerin kullanılmasının soyut kavramların somutlaştırılmasında ve öğrenmelerin daha kalıcı hale gelmesinde faydalı olacağı söylenebilir. Bu yönüyle otantik öğrenme etkinlikleri sırasında harita, fotoğraf ve video gibi görsel materyallerin kullanılması tercih edilmiştir.

Görsel materyaller, araştırmada hangi kazanıma yönelik ve 5E modelinin hangi aşamasında uygulandı?

- “Yaşadığı bölgede görülen iklimin insan faaliyetlerine etkisini günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar” kazanımına yönelik olarak öğrencilere hava durumu haberi ve bir televizyon dizisinden hava durumu ile ilgili sahne izlettirilmiştir (bkz. görsel 16, 17). Öğrenciler izledikleri videolarda iklimin insanlar üzerindeki etkilerine örnekler bulmaya çalışmıştır.
- “Bölgesindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşim üzerindeki etkilerini ilişkilendirir” kazanımına yönelik olarak öğrencilere Ardahan tanıtım filmi ve Ardahan'ım türküsünün videosu izlettirilmiştir. Öğrenciler videonun içerisinde yer alan yerleşmeyi etkileyen faktörleri

bularak not etmişlerdir (bkz. görsel 35, 36, 37, 38). Bu etkinlik 5E modelinin uygulama basamağında gerçekleştirilmiştir.

- “Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar” kazanımına yönelik deprem, sel, heyelan, çığ ve yangın afetleri ile ilgili videolar izlenmiştir. Bu etkinlik 5E modelinin açıklama basamağında kullanılmıştır.

2.5.1.10. Diğer Otantik Öğrenme Temelli Görev veya Ödevler

Otantik öğrenme yaşam ile yakından bağlantılı, günlük hayatta olan veya karşılaşılabilecek problemlere dayanmaktadır. Analiz etme, sentezleme, tasarlama, kullanma ve bilgileri değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini içermektedir. Otantik öğrenmede öğrenciler, ürün oluşturur ve bu ürünleri sergileme fırsatı bulur. Otantik öğrenme, görev temelli bir anlayışa sahiptir. Otantik öğrenme gerçekleştirilirken öğrenciler; ilgisini çeken, özgün ve karmaşık görevlerle karşı karşıya gelir. Öğrenciler otantik öğrenmede çevre kirliliği, hak ve özgürlükler vb. birçok sosyal konu ile ilgilenmek için fırsat bulur. Otantik öğrenmede öğrenciler birinci elden kaynaklara dayalı deneyimler edinebilir (Mims, 2003).

Diğer otantik öğrenme etkinlikleri, araştırmada hangi kazanıma yönelik ve 5E modelinin hangi aşamasında uygulandı?

- “Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar” kazanımına yönelik olarak, öğrencilere bir hafta boyunca belirli saatlerde hava durumunu gözlemleme görevi verilmiştir (bkz. ek 9). Bu etkinlik 5E modelinin keşfetme basamağında uygulanmıştır.
- “Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.” kazanımına yönelik olarak öğrencilere aileleri ile birlikte acil durum ve afet toplantısı yapma görevi verilmiştir (bkz. görsel 49, 50). Yine bu kazanıma yönelik öğrenciler acil durum kartları hazırlamıştır (bkz. görsel 51, 52). Bu etkinlikler 5E modelinin derinleştirme basamağında gerçekleştirilmiştir.

- “Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.” Kazanımına yönelik doğal afetlerin etkilerinden korunma yollarının anlaşılması noktasında deprem anında yapılması gerekenler sınıfta canlandırılmıştır (bkz. görsel 44). Bu etkinlik 5E modelinin Açıklama basamağında gerçekleştirilmiştir.

2.6. Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında akademik başarı testi, sosyal bilgiler odaklı akademik riski ölçeğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.6.1. Nicel Veri Toplama Araçları

2.6.1.1. Akademik Başarı Testi (ABT)

Başarı testinin oluşturulma sürecinde öncelikle 5. Sınıf “ insanlar, yerler ve çevreler “ öğrenme alanında yer alan 5 kazanımı içeren 40 maddeden oluşan soru havuzu oluşturulmuştur. Ön deneme formu; 4 Sosyal Bilgiler öğretmenine, 4 akademisyene sunularak uzman görüşü alınmıştır. Ön deneme formu, 1 Türkçe öğretmeni tarafından dil anlatım yönünden incelenmiştir. Oluşturulan soruların Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesinin ardından 33 maddelik ön deneme formu oluşturulmuştur. Ön deneme formunun pilot uygulaması Ardahan İlinde öğrenim gören 108, 6. sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Madde analizleri sonucunda 20 soruluk nihai test oluşturulmuştur. ABT yönelik diğer bilgiler ve tablolar şöyledir:

Tablo 7. Akademik Başarı Testinin Belirtke Tablosu

Kazanımlar	Konular	Madde No
SB.5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı bölgenin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.	Yeryüzü şekilleri	1, 2, 4, 20
SB.5.3.2. Yaşadığı bölgede görülen iklimin insan faaliyetlerine etkisini günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.	İklimin insan faaliyetlerine etkisi	6, 7, 17, 18, 19
SB.5.3.3 Bölgesindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşim üzerindeki etkilerini ilişkilendirir.	Nüfus ve yerleşme	8, 10,13

Tablo 7. Akademik Başarı Testinin Belirtke Tablosu (Devam)

Kazanımlar	Konular	Madde No
SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.	Afetler ve çevre sorunları	3, 5, 12, 15,16
SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.	Doğal afetlerin yaşamımıza etkisi	9, 11, 14

Akademik başarı testinin belirtke tablosu incelendiğinde kazanımlara yönelik madde sayısının en az 3 en fazla 5 olduğu görülmektedir. Bu noktada akademik başarı testinde yer alan maddelerin kazanımlar çerçevesinde dengeli bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Akademik başarı testinde yer alan maddelerin bilişsel alan basamaklarının Bloom taksonomisine göre dağılımı Tablo 8’ de belirtilmiştir. Bu tablonun hazırlanmasında maddeleri inceleyen uzman grubunun çoğunluğunun görüşü dikkate alınmıştır.

Tablo 8. Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı

Bilişsel Alan Basamakları	Madde No
Bilgi	1, 15
Kavrama	2, 3,4, 5, 9, 11, 14, 16, 19
Uygulama	X
Analiz	7, 10, 8, 17, 20
Sentez	6, 18
Değerlendirme	12, 13

Akademik başarı testinde yer alan maddelerin Bloom taksonomisine göre dağılımı incelendiğinde bilgi basamağında 2, kavrama basamağında 9 maddenin bulunduğu söylenebilir. Bununla birlikte 9 maddenin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini barındırdığı söylenebilir. Başarı testinin oluşturulma sürecinde görüşleri alınan uzman grubunun demografik özellikleri Tablo 9’ da belirtilmiştir.

Tablo 9. Uzman Grubunun Demografik Özellikleri

Cinsiyetleri	Ünvanları	Uzmanlık Alanı- Lisans eğitimi
Erkek	Prof. Dr.	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Erkek	Prof. Dr.	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Erkek	Doç. Dr.	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Kadın	Dr. Öğr. Üyesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Erkek	Türkçe Öğretmeni	Türkçe Öğretmenliği

Pilot uygulamaya katılan 108 öğrencinin testte verdikleri yanlış ve boş cevaplara 0 doğru cevaplara ise 1 puan verilmiştir. Az sayıda örneklem ile bile doğru sonuçlar veren Henryson yöntemine göre, elde edilen toplam puanlar en yüksekte en düşüğe doğru sıralanmıştır. Her iki düzeydeki puanların %27'si alınarak alt ve üst gruplar belirlenmiştir. Geriye kalan % 46'lık kısım değerlendirmeye katılmamıştır.

$$p_i = \frac{\text{Maddeyi üst grupta doğru cevaplayanların sayısı} + \text{Maddeyi alt grupta doğru cevaplayanların sayısı}}{\text{Üst gruptaki öğrenci sayısı} + \text{Alt gruptaki öğrenci sayısı}}$$
 Formülü ile madde güçlük indeksleri hesaplanmıştır. Ön deneme formunun madde güçlük indeksine bağlı madde değerlendirmesi Tablo 10'da yer alan ölçütlerden yararlanılarak yapılmıştır.

Tablo 10. Madde Güçlük İndeksinin Değerlendirilme Ölçeği

Madde güçlük indeksi	Maddenin değerlendirilmesi
0.29 ve altında	Zor
0.30-0.49	Orta güçlükte
0.50-0.69	Kolay
0.70-1	Çok kolay

Hasançelebi, Terzi ve Küçük (2020: 226)

$$a_i = \frac{\text{üst grupta doğru cevaplayan sayısı} - \text{alt grupta doğru cevaplayan sayısı}}{\text{grupların herhangi birindeki öğrenci sayısı}}$$
 Formülü ile madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Ön deneme formunun madde ayırt edicilik indeksine bağlı madde değerlendirmesi Tablo 11'de yer alan ölçütlerden yararlanılarak yapılmıştır.

Tablo 11. Madde Ayırt Edicilik İndeksinin Değerlendirme Ölçeği

Madde ayırt edicilik indeksi	Maddenin değerlendirilmesi
0.40 ve daha büyük	Çok iyi madde
0.30-0.39	Oldukça iyi ama yine de geliştirilebilir
0.20-0.29	Düzeltilmesi ve geliştirilmesi gerekir
0.19 ve daha küçük	Çok zayıf mutlaka çıkarılmalı
Hasançelebi, Terzi ve Küçük (2020: 226)	

33 maddelik ön değerlendirme formunun madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri Tablo 12 de belirtildiği şekildedir. Akademik başarı testinin nihai halini oluşturan 20 madde bu tabloda koyu renkte gösterilmiştir.

Tablo 12. Ön Deneme Formunun Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Ayırt Edicilik İndeksi
1	0,65	0,55
2	0,51	0,2
3	0,89	0,41
4	0,63	0,31
5	0,51	0,34
6	0,53	0,51
7	0,55	0,48
8	0,55	0,51
9	0,5	0,62
10	0,44	0,48
11	0,39	0,58
12	0,55	0,34
13	0,68	0,41
14	0,58	0,41
15	0,65	0,13
16	0,7	0,37
17	0,63	0,44
18	0,53	0,51
19	0,44	0,44
20	0,51	0,75
21	0,63	0,58
22	0,7	0,51
23	0,43	0,37
24	0,53	0,51
25	0,58	0,55
26	0,43	0,58
27	0,48	0,51
28	0,6	0,37
29	0,46	0,34
30	0,67	0,51
31	0,62	0,58
32	0,53	0,65
33	0,6	0,31

Ön deneme formunun madde güçlük indeksleri incelendiğinde 6 maddenin 0,30 ile 0,49 arasında (orta güçlükte) ,24 maddenin 0,50 ile 0,69 arasında(kolay) güçlük, 3 maddenin 0,70-0,1 arası (çok kolay) indekse sahip olduğu görülmektedir. Madde ayırt edicilik indeksleri ile ilgili ise 23 maddenin 0,40 ve daha yüksek (çok iyi madde), 7 maddenin 0,30 ile 0,39 (oldukça iyi ama yine de geliştirilebilir) 1 maddenin 0.20-0.29 (düzeltilmesi ve geliştirilmesi gerekir), 1 maddenin 0.19 ve daha küçük (çok zayıf mutlaka çıkarılmalı) indekse sahip olduğu görülmektedir.

Akademik başarı testinin ölçüm güvenirliği, iki değerli ölçümlerde (0,1) tercih edilen Kuder Richardson 20 (KR-20) yöntemi ile hesaplanmıştır. $KR - 20P_{xx'} = k/(k - 1) * [1 - (\sum p_j q_j / \sigma_T^2)]$ formülünden hareketle SPSS uygulaması ile hesaplanmıştır (Bademci, 2011: 182). Hesaplamalar testin KR20 değerinin ,70.5 ölçüm güvenirliğine sahip olduğu göstermiştir. Şencan'a (2005: 168), göre okul yerleştirmelerinde kullanılan testlerin güvenirlik katsayısının ,90 veya ,95 olması beklenirken ders başarısını ölçmeyi amaçlayan testlerin güvenirlik katsayıları ,50 ile ,60 değere kadar düşebilir. KR-20 formülü ile hesaplanan ölçüm güvenirlikleri 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Elde edilen sonuç 1'e yaklaştıkça testin ölçüm güvenirliğinin yükseldiği kabul edilmektedir (Ercan ve Kan 2004: 214).

2.6.1.2. Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği (SOARAÖ)

Literatür incelendiğinde akademik risk alma davranışı ile ilgili ölçek geliştirme-uyarlama çalışmalarının bulunduğu görülmektedir (Korkmaz- Baylav, 2002; İlhan ve Çetin, 2013) . Ancak literatürde yer alan sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeğinin tek örneği Gezer, İlhan ve Şahin' (2014) e aittir. Gezer, İlhan ve Şahin (2014), geliştirdikleri SOARAÖ ile öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde akademik güçlüklerle mücadele etme konusundaki cesaretlerini ve yaşadıkları başarısızlıklar ardından ne derece toleranslı davranabildiklerini ölçmeyi amaçlanmıştır.

Ölçeğin çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında ortaokulda öğrenim gören 474 adet öğrenci oluşturmaktadır. Geçerli ve güvenirliği

kanıtlanmış bir ölçme aracı olan SOARAÖ’de yer alacak maddelerin yazımında, Clifford (1991) genel akademik risk alma ölçeğinden yararlanılmıştır. 21 maddeden oluşan ölçekte, “Kesinlikle Katılıyorum (5 puan)”, “Katılıyorum (4 puan)”, “Kararsızım (3 puan)”, “Katılmıyorum (2 puan)” ve “Kesinlikle Katılmıyorum (1 puan)” şeklinde beşli likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek “Akademik Risk Almaya Yaklaşma (ARAY)” ve “Akademik Risk Almaktan Kaçınma (ARAK)” olmak üzere iki boyutlu bir yapıya sahiptir. ARAY boyutunda, öğrencilerin güç işlemleri tercih etme eğilimi ile başarısızlık sonrası toparlanma eğilimini destekleyen 16 madde bulunmaktadır. ARAK boyunda ise öğrencilerin başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimini yansıtan 5 madde yer almaktadır. Bu araştırmada ölçekte yer alan 17, 18, 19, 20 ve 21. maddeler başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimini içerdiği için tersten kodlanmıştır.

Gezer, İlhan ve Şahin, (2014) SOARAÖ’de maddelerin toplam puanı üzerinden yordama gücünü saptamak ayrıca ayırt edicilik düzeylerini belirlemek için madde analizi yapmışlardır. Bu aşamada, düzeltilmiş madde toplam korelasyonu dikkate alınmış ve %27’lik alt-üst grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının ARAY alt ölçeği için ,24 ile ,55 arasında ve ARAK alt ölçeği için ,33 ile ,48 arasında sıralandığı ve % 27’lik alt ve üst grup arasındaki farklara ilişkin t değerlerin ölçekte yer alan bütün maddeler için anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, SOARAÖ’deki bütün maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Ölçek hazırlayıcıları, SOARAÖ’nün güvenilirliğini iç tutarlılık yöntemi ile hesaplamışlar ve iç tutarlılık katsayısını ölçeğin geneli için ,78 bulmuşlardır. Bu araştırmada bizim tarafımızdan bulunan iç tutarlılık katsayı değeri ise ölçeğin geneli için ,89 dur. Bu değer SOARAÖ’nün araştırmamızda uygulanabileceğini göstermektedir.

2.6.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalar, insanların tutumlarını, davranışlarını, görüşlerini, deneyimlerini nicel araştırmalara nazaran daha ayrıntılı bir yaklaşımla anlamayı, yorumlamayı ve betimlemeyi hedefleyen, derinlemesine incelemeye olanak tanıyan bir araştırma yöntemidir (Kıral, 2020). Nitel veri analizi; üzerinde

çalışılan konuya ilişkin veriler ile ilgili anlam üretmek, veri setinde neyin temsil edildiğine dair açıklamalarda bulunmak amacıyla yapılan bir sınıflandırma ve yorumlama sürecidir (Çelik, Başer-Baykal, Kılıç-Memur 2020). Nitel araştırmaların analizinde temel amaç, sosyal yaşam gerçekliğinin içerisinde gizil bir biçimde bekleyen bilginin ortaya çıkarılmasıdır (Özdemir, 2010).

Nitel veri toplama araçları arasında sayılan belge incelemesi araştırmacının araştırma konusu ile ilgili olduğunu düşündüğü günlük, anı defteri, mektup, alan notu vb. belgeleri analiz etme sürecidir (Hodder, 2002). Bu araştırmanın nitel verileri, deney grubu öğrencilerinin otantik öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, öğrenci günlüklerinden elde edilmiştir. Verilerin toplanması aşamasında öğrenciler günlük tutma noktasında sınırlandırılmamış veya yönlendirilmemiştir. Ancak öğrenciler 6 hafta boyunca Sosyal Bilgiler dersine yönelik görüşlerini içeren günlükler tutma noktasında teşvik edilmiştir. Uygulama haftalarının bitiminde öğrenci günlükleri araştırmacı tarafından incelenmiş ve analiz edilmiştir.

2.7. Verilerin analizi

2.7.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 20 programından yararlanılmıştır. Akademik başarı testinin ve sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeğinin analiz türünü saptamak için normallik testleri yapılmıştır. Tablo 13 de araştırmada kullanılan nicel verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri belirtilmiştir.

Tablo 13. Akademik Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeğinin Normallik Testi Sonuçları

Test Türü	Gruplar	Çarpıklık	Basıklık
Akademik Başarı Testi	Deney ön test	,574	-,224
	Kontrol ön test	,188	-,712
	Deney son test	-,488	-,625
	Kontrol son test	-,085	-1,289

Tablo 13. Akademik Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeğinin Normallik Testi Sonuçları (Devam)

Test Türü	Gruplar	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma	Deney ön test	-,513	-,451
	Kontrol ön test	-,783	,565
	Deney son test	-,636	-,532
	Kontrol son test	-,241	-,071

Çarpıklık ve basıklık değerleri -1,96 ve +1,96 aralığında yer aldığı durumlarda dağılım normal kabul edilmektedir (Can, 2014: 85). Buna göre Tablo 13 İncelendiğinde; akademik başarı testinin ve sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeği testlerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,289 ve +,574 arasında yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda verilerin dağılımının normal olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmada nicel verilerin analizinde Non-Parametrik analiz tekniklerinden Mann-Whitney U-testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu testin t testi yerine tercih edilmesinde deney (18) ve kontrol (21) grubundaki öğrenci sayısının 30'dan az olması etkili olmuştur (Büyüköztürk, 2018).

2.7.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel veri analizi; gözlem, belge inceleme, görüşme gibi veri toplama yöntem ve teknikleri ile elde edilen verilerin düzenlendiği, kategorilere ayrıldığı, temaların keşfedildiği ve sonuçta tüm bu sürecin raporlaştırıldığı bir etkinlikler toplamıdır (Özdemir, 2010).Veri analizi sürecinin temel amacı ham veriden yararlanılarak bir anlam çıkarmaktır. (Çelik, Başer-Baykal, Kılıç-Memur 2020). Nitel analiz yapan araştırmacı, toplamış olduğu verilerden hareket ederek bu verilerin içerisinde saklı duran bilgiyi keşfetmeye ve ortaya çıkartmaya çabalamaktadır. (Özdemir, 2010).Bu amaçla araştırmacı okuduklarını, gözlemlediklerini ve katılımcılardan elde ettiği verileri yorumlar, sadeleştirir ve sağlamlaştırır (Çelik, Başer-Baykal, Kılıç-Memur 2020).

Strauss ve Corbin'e (1990), göre nitel veri analizini "kodlama süreci" olarak tanımlanmaktadır. Strauss ve Corbin (1990) göre araştırmacı, nitel veri analizi sürecine verilerin kavramlaştırılması ile başlamaktadır. Kavramsallaştırma

veya kodlama, elde edilen verilerden yola çıkılarak ilgili olay, düşünce ya da olguya isim verme sürecidir. İkinci aşamada araştırmacı birbiri ile ilişkili kavramları gruplandırarak çeşitli kategoriler veya temalar oluşturur. Bu şekilde analiz edilen veriler sadeleştirilmiş başka bir deyişle azaltılmış olur. Kategoriler kavramlara nazaran daha soyut bir şekilde isimlendirilir. Ardından bu kategorilere ait özellikler ve alt boyutlar oluşturulur.

Araştırmanın nitel veri boyutu belge incelemesi olarak tasarlanmıştır. Konuya ilişkin nitel veriler uygulama süresince deney grubu öğrencilerinin tuttukları günlüklerden elde edilmiştir. Bu bağlamda katılımcı görüşleri kaydedilmiş ve analiz edilmiştir. Günlüklerin içerik analizinde takip edilen basamaklar şöyledir:

1. Verilerin kodlanması
2. Kod ve temaların oluşturulması
3. Kod ve temaların düzenlenmesi
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Eysenbach ve Köhler, 2002)

Bu bağlamda öncelikle öğrenci günlükleri deney grubunda yer alan her öğrenciyi temsilen 1'den 18'e kadar olacak şekilde numaralandırılmıştır. Günlükler hafta hafta sınıflandırılmıştır. Verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlar oluşturulmuştur (Strauss ve Corbin 1990). Tekrar eden veya benzerlik gösteren kodlar temaları oluşturmuştur. Son olarak elde edilen bulguların yorumlanması gerçekleştirilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3. NİCEL VE NİTEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında deney ve kontrol gruplarından elde edilen nicel ve nitel verilere ilişkin bulgular ve yorumları sunulmuştur.

3.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

3.1.2. Akademik Başarı Testine İlişkin Bulgular

3.1.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının insanlar yerler ve çevreler öğrenme alanı konuları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test uygulamasından aldıkları puan ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U testiyle karşılaştırılmıştır. Mann-Whitney U testinde $p>0,05$ sonucu iki grup arasında fark yoktur. $p<0,05$ sonucu iki grup arasında fark vardır anlamına gelmektedir (Cevahir, 2020: 40) . Akademik başarı testi ön testinde elde edilen bulgular Tablo 14 de belirtilmiştir.

Tablo 14. Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrenci Grupları	N	X	Ss	U	P
Deney	18	19,56	352,00	181,000	,835
Kontrol	21	20,38	428,00		

Buna göre Mann Whitney U testinde deney ve kontrol grubu ön test puanlarında iki grup arasında fark yoktur sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasındaki farklar istatistiksel olarak $p>0,05$ önem düzeyinde anlamsız

bulunmuştur. Bu bulgular deney ve kontrol grupları için anlama testi açısından araştırmaya başlanabileceğini göstermektedir.

3.1.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Otantik öğrenme uygulamalarının deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testinde anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının anlaşılması amacıyla iki gruba akademik başarı son testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunu son test puanlarının Mann-Whitney U testine göre karşılaştırılması Tablo 15 de verilmiştir.

Tablo 15. Akademik Başarı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrenci Grupları	N	X	Ss	U	P
Deney	18	24,25	436,50	112,500	,030
Kontrol	21	16,38	343,50		

Buna göre Tablo 15 te görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı son testi açısından aralarındaki farka ilişkin U değeri 112,500 olarak hesaplanmış ve $p < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi açısından aralarındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda deney ve kontrol grubu arasındaki akademik başarı puanlarında oluşan farkın deney grubunun lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarının artmasında otantik öğrenme yaklaşımının etkili olduğunu göstermektedir. Akademik başarı testine ilişkin ön test ve son test aritmetik ortalama puanları Tablo 16 de belirtildiği gibidir.

Tablo 16. Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Aritmetik Ortalama Puanları

Öğrenci Grupları	Ön test ortalama puan	Son test ortalama puan
Deney	34,72	73,61
Kontrol	35,47	59,52

Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test puanlarının aritmetik ortalaması 34,72 olarak, kontrol grubu öğrencilerinin ön testten aldığı puanların aritmetik ortalaması ise 35,47 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda iki gruba ait aritmetik ortalama puanlarında bir denkliğin söz konusu olduğu söylenebilir. Deney grubu öğrencilerin son test puanlarının aritmetik ortalaması 73,61 şeklinde, kontrol grubunun son testten aldığı puanların aritmetik ortalaması ise 59,52 şeklinde hesaplanmıştır. Buna göre iki grubunda ön test ile son test puanları arasında bir artış söz konusudur. Ancak deney grubu öğrencilerin ortalama puanları, kontrol grubu öğrencilerinin puanları ile karşılaştırıldığında deney grubu lehine belirgin düzeyde artış olduğu görülmektedir.

3.1.3. Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeğine (SOARAÖ) İlişkin Bulgular

3.1.3.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği (SOARAÖ) Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test uygulanmıştır. Ardından aldıkları puan ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U testiyle karşılaştırılmıştır. Farklar sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeği için Tablo 17 de verilmiştir.

Tablo 17. Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrenci Grupları	N	X	Ss	U	P
Deney	18	22,72	409,00	140,0	,174
Kontrol	21	17,67	371,00		

Tablo 17 de belirtildiği üzere otantik öğrenme uygulamaları öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeyleri açısından aralarında fark olup olmadığı Mann Whitney U testine göre istatistiksel olarak $p>0,05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular

deney ve kontrol grupları için Sosyal Bilgiler dersinde otantik öğrenme uygulamalarının akademik risk alma düzeyine etkilerinin araştırmaya başlanabileceğini göstermektedir.

3.1.3.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği (SOARAÖ) Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Sosyal Bilgiler dersinde otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik risk alma düzeyine etkisini gözlemlemek amacıyla her iki grupta yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeği son test puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 18 de verilmiştir.

Tablo 18. Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrenci Grupları	N	X	ss	U	P
Deney	18	24,69	518,50	90,50	,005
Kontrol	21	14,53	261,50		

Tablo 18 de görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeğinden aldıkları son test puanları açısından aralarındaki farka ilişkin U değeri 90,50 olarak hesaplanmış ve $p < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeyleri açısından aralarında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Ulaşılan bu bulgu otantik öğrenmenin öğrencilerin sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeyinin artırılmasında etkili olacağını göstermektedir. SOARAÖ'ye ilişkin ön test ve son test aritmetik ortalama puanları Tablo 19 da belirtildiği gibidir.

Tablo 19. SOARAÖ'ye İlişkin Ön Test ve Son Test Aritmetik Ortalama Puanları

Öğrenci Grupları	Ön test ortalama puan	Son test ortalama puan
Deney	72,05	80,22
Kontrol	70,19	68,85

Deney grubu öğrencilerinin SOARAÖ ön testi puanlarının aritmetik ortalaması 72,05 olarak, kontrol grubu öğrencilerinin ise 70,19 olarak hesaplanmıştır. Deney grubu öğrencilerin SOARAÖ son test puanlarının aritmetik ortalaması 80,22 olarak, kontrol grubunun son testten aldığı puanların aritmetik ortalaması ise 68,85 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda deney ve kontrol grubu ön test puanları aritmetik ortalamalarının denkliğinden söz edilebilirken, son test puanları aritmetik ortalamalarında deney grubu lehine bir sonuç elde edildiğinden bahsedilebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin SOARAÖ ön test ve son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasında anlamlı bir artışın olmadığı görülmektedir.

3.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

3.2.1. Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Otantik öğrenme uygulamaları sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinin daha kolay anlaşılması adına günlüklerden elde edilen bulgular tablo haline getirilmiştir. Otantik öğrenmeye ilişkin öğrenci günlüklerinden elde edilen tema ve örnek ifadeler ile belirtilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 20. Otantik Öğrenme Sürecinin Öğrenci Günlüklerine Yansıması 1. Hafta

Hafta	Tema	Örnek İfadeler
1. Hafta	Eğlenceli bulma (6)	“Etrafi izledik çevremizde gördüklerimizi konuştuk, dağlar, akarsular vardı. Çok eğlendik sonra ellerimizle dağ yaptık.” Ö7
	Merak uyandırıcı bulma (3)	“Öğretmen köyde gezintiye çıkacağımızı söyleyince neler yapacağımızı merak ettim.” Ö1

Tablo 20. Otantik Öğrenme Sürecinin Öğrenci Günlüklerine Yansıması 1. Hafta (Devam)

Hafta	Tema	Örnek İfadeler
1. Hafta	Mutlu olma (3)	“Derste yaptığımız etkinlikler sırasında kendimi çok mutlu ve heyecanlı hissettim.” Ö11
	Aktif olma (2)	“Sürekli bir şeyler yaptık önce köyü gezdik. Sınıfta yeryüzü şekillerinin maketini yaptık.” Ö2

Tablo 20 incelendiğinde otantik öğrenme uygulamalarının 1. haftasında deney grubu öğrencilerinin bu süreci eğlenceli (6), merak uyandırıcı (3), mutluluk hissi veren (3), aktif (2) olarak değerlendirdiği görülmektedir. Otantik öğrenme uygulama sürecinin 2. Haftasına ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 21’de belirtilmiştir.

Tablo 21. Otantik Öğrenme Sürecinin Öğrenci Günlüklerine Yansıması 2. Hafta

Hafta	Tema	Örnek İfadeler
2. Hafta	Merak uyandırıcı bulma (6)	“ Hilal hoca bir maket getirdi. Bu dersi merakla bekliyordum. Maketin içine boya, soda falan döktük sanki bir patlama gibi oldu.” Ö5
	Eğlenceli bulma (6)	“Oynadığımız oyunda çok eğlendim. Kelimeleri anlatırken hızlı olmaya çalıştım bu yüzden biraz heyecanlandım ama çok güzeldi.” Ö11
	Heyecan verici bulma (4)	“Öğretmenim volkan olduğunu söyledi. Patlatacakmışız çok heyecanlandım.”Ö10
	Dersi akıcı bulma (3)	“ Bugün sosyal dersi çok hızlı ve güzel geçti” Ö8

Tablo 21 incelendiğinde otantik öğrenme uygulamalarının 2. Haftasında deney grubu öğrencilerinin bu süreci merak uyandırıcı (6), eğlenceli (6), heyecan verici (4) ve akıcı (3) şeklinde değerlendirildiği görülmektedir. Otantik öğrenme uygulama sürecinin 3. Haftasına ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 22’de belirtilmiştir.

Tablo 22. Otantik Öğrenme Sürecinin Öğrenci Günlüklerine Yansıması 3. Hafta

Hafta	Tema	Örnek İfadeler
3. Hafta	Eğlenceli bulma (8)	“Bugün derste iyi güldüm. Hala aklıma gelince gülüyorum bu derste çok eğlendim.” Ö13
	Mutlu olma (4)	“Oyunda çok iyiydim tüm soruları doğru yapınca çok mutlu oldum. Takımdaki bazı arkadaşlarım kötüydü.” Ö4
	Heyecan verici bulma (4)	“Dersi dışarıda işlemek değişik ve heyecanlı oluyor. Bu dersi ve öğretmenimi çok seviyorum.” Ö3
	Merak uyandırıcı bulma (4)	“O çiçeğin ne olduğunu düşündük. Öğretmenim karadeniz bölgesinde yetişir dedi. Çok merak ettim. Herkes düşündü.” Ö6
	Zorlayıcı bulma (4)	“Bardaklara silgileri sokmak zordu çok hızlı yapmak gerekti.” Ö9

Tablo 22 incelendiğinde otantik öğrenme uygulamalarının 3. Haftasında deney grubu öğrencilerinin bu süreci eğlenceli (8), mutluluk hissi veren (4), heyecan verici (4) ve merak uyandırıcı (4) şeklinde değerlendirildiği görülmektedir. Bunun yanında bazı uygulamaların öğrenciler tarafından zorlayıcı (4) bulunduğu da günlüklere yansıdığı görülmektedir. Otantik öğrenme uygulama sürecinin 4. Haftasına ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 23’te belirtilmiştir.

Tablo 23. Otantik Öğrenme Sürecinin Öğrenci Günlüklerine Yansıması 4. Hafta

Hafta	Tema	Örnek İfadeler
4. Hafta	Heyecan verici bulma (7)	“Madenlere bakma sırası bana gelene kadar heyecanla bekledim. Sanırım adı floritdi rengi çok güzeldi en çok onu sevdim.” Ö4
	Eğlenceli bulma (7)	“ Oyunda arkadaşımı Ankara’ya gitmek için ikna etmeye çalıştım. Sonra diğer arkadaşlarımızın yanına geçtik çok eğlenceliydi.” Ö15
	Mutlu olma (6)	“ Ailemin Ardahan’a nereden geldiğini öğrendiğim için mutlu oldum. Hiç bunu sormamıştım.” Ö12
	Merak uyandırıcı bulma (4)	“Madenleri kokladım acaba tatları var mıydı öğretmen koklayabilirsiniz ama ağzınıza sürmeyin dedi bazıları tuzu yalıyor gibi yaptı güldüm.” Ö7
	Düşündürücü bulma (1)	“ Bu ders kendimi tanımamı düşünmemi sağlıyor.” Ö2

Tablo 23 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin otantik öğrenmenin uygulandığı 4. haftaya ilişkin heyecan verici (7), eğlenceli (7), mutluluk hissi veren (6), merak uyandırıcı (4) ve düşündürücü (1) bir süreç şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Otantik öğrenme uygulama sürecinin 5. haftasına ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 24’te belirtilmiştir.

Tablo 24. Otantik Öğrenme Sürecinin Öğrenci Günlüklerine Yansıması 5. Hafta

Hafta	Tema	Örnek İfadeler
5. Hafta	Eğlenceli bulma (9)	“Deney yapmak ilginç ve eğlenceli böyle etkinlikler daha çok hoşuma gitti.” Ö15
	Merak uyandırıcı olma (7)	“Çantanın içinde neler olduğunu gördük. Bazı eşyaların ne işe yaradığını merak ettim öğretmenime sordum.” Ö6
	Mutlu olma (7)	“Perşembe ve salı günleri sosyal bilgiler dersi olduğu için çok seviniyorum.” Ö4
	Başarısız olma (2)	“Öğretmenin sorduğu sorulara cevap veremiyorum. Sadece öğretmene bakıyorum.” Ö16

Tablo 24 incelendiğinde otantik öğrenme uygulamalarının 5. Haftasında deney grubu öğrencilerinin bu süreci eğlenceli (9), merak uyandırıcı (7), mutluluk hissi veren (7) şeklinde değerlendirildiği görülmektedir. Bunun yanında bazı öğrencilerin süreç içerisinde istediği başarıyı elde edememeleri yönünde ifadelerinin günlüklere yansıdığı görülmektedir. Otantik öğrenme uygulama sürecinin 6. Haftasına ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 25’te belirtilmiştir.

Tablo 25. Otantik Öğrenme Sürecinin Öğrenci Günlüklerine Yansıması 6. Hafta

Hafta	Tema	Örnek İfadeler
6. Hafta	Eğlenceli bulma (10)	“Öğretmen yazdığımız hikâyeleri okuduğunda çok eğlendim Mertlerin hikâyesi çok komik olmuş.” Ö12
	Mutlu olma (5)	“Bugün ki Sosyal Bilgiler dersi de güzel geçti grup arkadaşlarımı da sevdiğim için daha mutluydum.” Ö17
	Araştırma yapma (3)	“Araştırma ödevlerini her zaman daha çok seviyorum. Yeni bilgiler öğreneceğim için sabırsızlanıyorum.” Ö15

Tablo 25 incelendiğinde otantik öğrenme uygulamalarının 6. Haftasında deney grubu öğrencilerinin bu süreci eğlenceli (10), mutluluk hissi veren (7) bir süreç olarak değerlendirdiği görülmektedir. Bununla birlikte otantik öğrenmede bazı öğrencilerin “araştırma yapma” teması etrafında olumlu ifade (Ö15) belirttiği görülmektedir.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde “eğlenceli bulma” temasına ilişkin ifadelerin uygulama süreci haftalarının tümünde bulunduğu görülmektedir. Bu noktada öğrenciler tarafından otantik öğrenme uygulamalarının kullanıldığı 6 haftalık sürecin eğlenceli bulunduğu düşünülebilir. Bununla birlikte “mutlu olma” temasına ilişkin ifadelerin 5 hafta boyunca günlüklere yansıdığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin otantik öğrenme sürecinde kendilerini mutlu hissettiği düşünülebilir. Ayrıca “merak uyandırıcı bulma” temasına ilişkin ifadelerin 4 hafta ve “heyecan verici bulma” temasına ilişkin ifadelerin 3 hafta boyunca günlüklere yansıyan yoğun ifadelerden olduğu görülmektedir.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde “zorlayıcı” ve “başarısız olma” temaları kapsamında bazı olumsuzluk bildiren ifadelerin günlüklere yansıdığı görülmektedir. Bu noktada doğal olarak bireysel farklılıkların etkisi ile her otantik öğrenme etkinliğinin her öğrenciye hitap etmediği düşünülebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde otantik öğrenme uygulamaları sonucunda ulaşılan bulguların yorumlanmasıyla elde edilen sonuçlara, ilgili literatürde ulaşılan sonuçların karşılaştırılmasının yapıldığı tartışma bölümüne ve araştırmacılar için çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Otantik Öğrenme Etkinliklerinin Akademik Başarıya Yönelik Etkisi İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın amaçlarından ilki Sosyal Bilgiler dersi 5. sınıf insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında otantik öğrenme etkinliklerinin kullanılmasının akademik başarı üzerinde etkilerini tespit etmektir. Bu bağlamda araştırmacı tarafından hazırlanan akademik başarı testi deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanmıştır. Ön test puanlarında Mann-Whitney U testine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ulaşılan bu bulgu, araştırma öncesinde iki grubunda akademik başarı düzeyi açısından eşit şartlarda olduğunu göstermesi yönünden önemlidir. 6 hafta süresince deney grubuna insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı otantik öğrenme etkinlikleriyle işlenmiştir. Kontrol grubuna ise mevcut müfredat araştırmacı tarafından herhangi bir müdahalede bulunulmadan işlenmeye devam edilmiştir. Uygulamalar sonunda araştırmacı tarafından hazırlanan akademik başarı testi, deney ve kontrol grubuna son test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu son test puanlarında, Mann-Whitney U testine göre deney grubu lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Bu bağlamda otantik öğrenme uygulamalarının akademik başarı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun ABT'den elde edilen ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında son test lehine bir artışın olduğundan bahsedilebilir. Bu noktada iki gruba ait akademik başarı düzeylerinde

artış olmasıyla birlikte deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamalarında belirgin bir artışın olduğundan söz edilebilir.

Literatür incelendiğinde bu sonucu destekleyen çalışmaların bulunduğu bahsedilebilir. Karakuş (2006), 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarısını arttırdığını belirtmektedir. İneç (2017), 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde geo medya destekli otantik öğrenme yaklaşımının uygulanmasının akademik başarı üzerinde olumlu etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Güneş, Arıkan ve Çetin (2020), otantik öğrenme etkinliklerinin Sosyal Bilgiler dersinde coğrafi bilgi sistemine yönelik tutumlara ve başarıya etkisi ile ilgili araştırmasında 5. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin akademik başarısında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gürgil (2018), Sosyal Bilgiler öğretiminde otantik öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi ile ilgili araştırmasının sonucunda, otantik öğrenme etkinliklerinin 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarında olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erten (2020), öğrencilerin derse karşı olumlu tutum sergilemelerinde ve akademik başarılarının artmasında otantik öğrenmenin etkili olduğunu belirtmektedir. Yıldırım (2020), araştırmasında Sosyal Bilgiler dersinde otantik öğrenme etkinliklerinin akademik başarı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmektedir.

Koçyiğit ve Zembat (2013), otantik görevlerin okul öncesi öğretmen adaylarının başarılarına etkisi ile ilgili ön test-son test kontrol gruplu deneysel çalışmada deney grubu öğrencilerinin akademik başarısında anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nas (2020), 5.sınıf fen bilgisi dersi kapsamında yürüttüğü otantik öğrenme yaklaşımına dayalı araştırma ve sorgulama temelli etkinliklerin akademik başarıları ve yaratıcı problem çözmeye etkisi ile ilgili araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Aydın (2019), otantik öğrenme ortamlarının 4. sınıf matematik ders başarısı ve akademik öz güvenlerine etkisi ile ilgili araştırmasında, otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin ders başarısı üzerinde faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Nitekim bizim araştırmamızda dahil olmak üzere gerek sosyal bilgiler gerekse diğer disiplinler kapsamında yapılan araştırmalara dayanılarak otantik

öğrenme uygulamalarının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Otantik Öğrenme Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Almaya Yönelik Etkisi İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test sonucunda iki grup arasında sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeyleri açısından anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Mann-Whitney U testine göre elde edilen bulgular iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bu bulgu öğrencilerin araştırma öncesinde eşit şartlarda olduğunu göstermesi açısından önem arz etmektedir. Deney ve kontrol grubuna otantik öğrenme uygulamaları sonrasında uygulanan son test puanlarında Mann-Whitney U testine göre deney grubu lehine anlamlı bir sonuç elde edildiği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu otantik öğrenmenin öğrencilerin sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeyinin artmasında etkili olacağı şeklinde yorumlanmıştır. Öğrencilerin SOARAÖ'den aldıkları ön test ve son test aritmetik ortalama puanları incelendiğinde bu bulguların desteklendiği görülmektedir.

Korkmaz-Baylav'a (2002) göre akademik risk alma davranışının boyutlarını başarısızlıktan sonra yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimi, güç işlemleri tercih etme eğilimi, başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimi ve ödev yapmama eğilimi oluşturmaktadır. Bu noktada öğrencilerin her an yaşayabilecekleri başarısızlık sonrasında toparlanabilme eğilimleri, cesaret göstererek kolay işlemler yerine güç işlemleri tercih edebilme eğilimlerinin otantik öğrenme uygulamalarından olumlu yönde etkileneceği düşünülmektedir. Ayrıca başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimi ile ödev yapmama eğiliminin otantik öğrenme uygulamaları ile zayıflayabileceği düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersinde otantik öğrenme etkinliklerinin akademik risk alma düzeyindeki etkileriyle ilgili yurt içi ve yurt dışında herhangi bir araştırmanın olmadığı görülmektedir. Buna karşılık Sosyal Bilgiler dersinde akademik risk alma ile ilgili araştırmaların oldukça az sayıda olduğu görülmektedir (Çiftçi, 2006; Üztemur, Dinç ve Acun, 2020).

Ünal (2019), kuantum öğrenme modelinin 7. sınıf öğrencilerinde Sosyal Bilgiler dersi başarılarına, kaygılarına, üst bilişsel farkındalıklarına ve akademik

risk alma eğilimlerine etkisini araştırdığı çalışmada ulaşılan verilere göre kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin akademik risk alma eğilimlerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Kuantum öğrenmenin akademik risk alma düzeyine olumlu etki etmesi, araştırmanın Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yürütülmesi ve bir öğrenme modelinin akademik risk alma davranışını olumlu yönde etkilemesi açısından araştırmamızda elde edilen sonuçlar ile örtüşebileceği düşünülebilir.

Korkmaz- Baylav (2002), fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik riske etkisi ile ilgili deneysel çalışmasının sonucunda proje tabanlı öğrenme ile öğrencilerin akademik risk alma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Yıldız (2012), ortaöğretim 10. sınıf biyoloji dersinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanılarak işlenmesi durumunda öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisi, akademik risk alma düzeyi ve problem çözme becerisinin gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Bu araştırma sonucunda edinilen bulgular; deney grubunda bulunan öğrencilerin ilgili ders kapsamında yaratıcı düşünme becerisinde, akademik risk alma düzeyinde ve problem çözme becerisinde kontrol grubunda bulunan öğrencilere kıyasla anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Bu iki araştırma proje tabanlı öğrenmenin akademik risk alma davranışını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ancak Çiftçi (2006), Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin 6. sınıf öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi ile ilgili araştırmasının sonucunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test sonuçlarına göre öğrencilerin akademik risk alma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir.

Diker (2019), ise iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımının 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi ile ilgili araştırmasının sonucunda elde edilen bulgulara göre iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımlarından öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin akademik risk alma düzeyi ve problem çözme becerileri bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir.

Buna göre bazı araştırmalar akademik risk alma davranışının arttırılması ile ilgili olumlu sonuçlar ortaya koyarken bazı araştırmalarda anlamlı ilişkilerin bulunamadığı görülmektedir. Bu bağlamda akademik risk alma davranışının arttırılmasında her ğretim yöntem ve tekniğinin etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca farklı sınıf düzeylerinde ve farklı dersler kapsamında akademik risk alma davranışının değişkenlik gösterebileceği düşünülebilir.

etin, İlhan ve Yılmaz (2014), olumsuz değerlendirilme korkusu ile akademik risk alma arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanan çalışmasında olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik risk alma arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir. Akademik risk alma davranışında ğrenci, hata yapma veya diğerlerinden daha az yetkin görünme riskine karşılık bu davranışı sergilemektedir. Bu noktada ğrenci olumsuz değerlendirilme ihtimaline karşın cesaret gösterebilmektedir. Bizim araştırmamızda yer alan otantik öğrenme uygulamalarının akademik risk alma düzeyine etkileri ile ilgili bulgular incelendiğinde öğrencilerin akademik risk alma düzeyleri arttığı için olumsuz değerlendirilme korkularının da azalabileceği düşünülebilir.

Uzun ve okluk-Bökeoğlu (2019), araştırmasında sosyo-ekonomik düzey ve akademik risk alma davranışı değişkenlerinin akademik başarı üzerinde pozitif yönde etkisi olduğunu, olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik başarı üzerindeki etkisinin negatif yönde olduğunu belirtmektedir. Tay, zkan ve Tay (2009), akademik risk alma davranışının akademik başarıyı etkileyen kritik bileşenlerden biri olduğunu belirtmektedir. Bizim araştırmamızda ulaştığımız sonuçlar dikkate alındığında otantik öğrenmenin hem akademik başarı hem de akademik risk alma düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bu noktada akademik risk alma ile akademik başarı arasındaki pozitif ilişkiye dayanarak otantik öğrenme etkinliklerinin akademik başarı ve akademik risk alma düzeylerinde artış sağlaması ile olumsuz değerlendirilme korkusunu azaltabileceği düşünülebilir.

İlhan, etin, ner-Sünkür ve Yılmaz (2013), ders çalışma becerileri ile akademik risk alma arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında ders çalışma becerileri ve akademik risk alma arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir.

Akça (2017), ortaokul öğrencilerinin fene yönelik zihinsel risk alma algıları ile fen kaygıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada öğrencilerin fene yönelik risk alma düzeylerinin yüksek, fen kaygı düzeylerinin ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin fen dersinde zihinsel risk alma eğilimlerinin düşük olacağı tespit edilmiştir. Bu araştırma ile kaygı düzeyi ile akademik risk alma arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda otantik öğrenme uygulamaları ile akademik risk alma davranışı arasındaki anlamlı ilişki göz önüne alındığında akademik risk alma düzeyinin artmasıyla derse yönelik kaygı düzeyinin azalabileceği düşünülebilir.

Otantik Öğrenme Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin otantik öğrenme süreci ile ilgili olumlu görüşler belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin otantik öğrenme etkinlikleri ile işlenen Sosyal Bilgiler dersini eğlenceli, merak uyandırıcı, heyecan verici, mutluluk hissi veren ve aktif bir süreç olarak değerlendirdiği görülmektedir. Bazı öğrencilerin uygulamalar sırasında ulaşmak istediği başarıyı elde edememesinin ve bazı etkinliklerin zorlayıcı bulunmasının da günlüklere yansıdığı görülmektedir.

Öğrenci günlüklerinden edinilen bu bulgu ve sonuçların literatürde ulaşılan diğer sonuçlar ile desteklendiği görülmektedir. Buna göre yerli literatürde; Güneş, Arıkan ve Çetin (2020), otantik öğrenme etkinliklerinin Sosyal Bilgiler dersinde coğrafi bilgi sistemine yönelik tutumlara ve başarıya etkisini araştırdığı çalışmada öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinden sıkılmadıklarını, sınıfta yaptıkları etkinlikler sayesinde derslerde daha aktif olduklarını ve derse katıldıklarını belirtmiştir. Yıldırım (2020), öğrencilerin otantik öğrenme sürecindeki öğrenmeleri yaparak, yaşayarak, eğlenerek, hayal ederek, gezerek gerçekleşen öğrenmeler olarak tanımladıklarını belirtmiştir. Önger (2019), çalışmada otantik öğrenme yaklaşımının uygulandığı 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının arttığını, konuların somut, anlamlı ve eğlenceli hale geldiğini belirtmiştir. Öğrencilerin uygulamalar sırasında çoğunlukla eğlendikleri, otantik öğrenme sürecinden zevk aldıkları, buna

benzer uygulamalar yapmak istedikleri görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin otantik öğrenme yaklaşımına göre uygulanan Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Turan (2019) yüksek lisans öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında elde ettiği öğrenci görüşlerine göre otantik öğrenme temelli çevre eğitiminin öğrenmeyi kolaylaştırdığını, öğrenmelerin zihinde daha gerçekçi bir biçimde yerleştiğini, daha duyarlı bir gençlik yetiştirme noktasında verimli görüldüğünü belirtmiştir. Aydın (2019), otantik öğrenme ortamlarının matematik ders başarısı ve akademik öz güvene etkisi ile ilgili araştırmasında, öğrencilerin dersi eğlenerek öğrendiği ve derse karşı ilgilerinin arttığını çalışma bulgularında belirtmiştir. Gürdoğan (2014), öğretmen adaylarının otantik öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğinin ve görüşlerinin belirlenmesi ile ilgili yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının otantik öğrenme yaklaşımı ile işlenen derslerde motivasyonun arttığı ve öğrenmenin daha eğlenceli hale geldiği noktasında görüş belirttiği sonucuna ulaşmıştır. Hamurcu (2016), otantik öğrenme yaklaşımı doğrultusunda yapılan etkinliklerin etkinliklerinin öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Nicaise, Gibney ve Crane (2000), otantik sınıflara yönelik öğrencilerin bakış açılarını incelemeyi amaçladığı çalışmasında öğrencilerin çoğunluğu tarafından olumlu bir deneyim, gerçek dünya ile ilgili, eğlenceli ve heyecan verici olarak nitelendirildiği sonucuna ulaşmıştır. Perry (2011), öğrencilerin otantik öğrenme çalışmalarına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçladığı çalışma sonucunda öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin kişiye özel, amaca uygun, anlamlı ve aktif katılıma dayalı olmasını istediklerini göstermiştir. Öğrenciler ne istediklerini bilmekte ve öğretmenlerinden kendi gelişimleri için istedikleri öğrenme deneyimlerini sunmalarını beklemekte olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin eğlenerek öğrenmek istedikleri ancak onlar için daha da önemlisinin gerçek ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirme olduğu araştırma sonucunda belirtilmiştir.

Nitekim ulaşılan bulgular ve sonuçlar dikkate alındığında Sosyal Bilgiler dersinde otantik öğrenmenin kullanılması öğrencilerin akademik risk alma ve akademik başarı düzeylerini olumlu etkilemektedir. Bununla birlikte otantik öğrenme uygulamaları Sosyal Bilgiler dersinin daha eğlenceli, merak uyandırıcı, heyecan verici, aktif bir süreç olma noktasında etkili olacağı söylenebilir. Ayrıca

öğrencilerin günlüklerine yansıyan “mutluluk hissi veren” teması etrafında belirttikleri ifadeler kapsamında öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanda kendilerini mutlu hissetmeleri bağlamında önemli görülebilir.

Öneriler

Otantik öğrenmenin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeyine etkileri ile ilgili bu araştırmanın bulgularından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Otantik öğrenme öğrenci merkezli bir sürece sahiptir. Bu bağlamda otantik öğrenme etkinliklerinin tasarlanmasında bu durumun göz önünde bulundurulması faydalı olacaktır. Ayrıca otantik öğrenmede öğretmenlerin koçluğu başka bir deyişle rehberliği önemlidir. Bu noktada öğrencilerin bilgiye erişebilmeleri için ustalıkla yönlendirilmeleri gerekmektedir.

2. Otantik öğrenme etkinliklerinin planlanmasında öğretmenlere iş düşmektedir. Öğretmenlerin otantik öğrenme sürecini planlarken amaç ve zaman faktörlerine dikkat etmeleri önerilebilir. Bu bağlamda daha verimli bir otantik öğrenme sürecinin sağlanabilmesi için derste verilecek kazanıma uygun ve ders süresi içerisinde gerçekleştirilebilecek etkinliklerin planlanması gerekmektedir. Ayrıca öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli bir şekilde düzenlenmesi, öğrenme amacına yönelik tasarlanması gerekmektedir. Bu nedenle öğrenmeler bazen okul bahçesinde bazen de resmi bir kurumda gerçekleştirilebilir. Öğretmenlere bu bağlamda sınıf duvarlarının ötesine geçmeleri önerilebilir.

3. Araştırmanın nicel verileri otantik öğrenme uygulamalarının 5. sınıf insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı kapsamında öğrenci başarılarını arttırdığını göstermektedir. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik risk alma düzeylerinde de artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlere bu değişkenlere olumlu yönde olacağı düşünülen otantik öğrenme uygulamalarını derslerinde kullanmaları önerilebilir.

4. Araştırmanın nitel bulguları öğrencilerin otantik öğrenme etkinlikleriyle işlenen Sosyal Bilgiler dersini eğlenceli, merak uyandırıcı, heyecanlı ve mutlu

hissettiren, aktif katılım sağlayabildikleri bir süreç olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu noktada öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu düşünceler geliştirmesinde faydalı bir süreç olduğu düşünülebilir. Öğretmenlere bu bağlamda otantik öğrenme uygulamalarını insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı ile birlikte diğer öğrenme alanı veya ünitelerde de kullanmaları önerilebilir.

5. Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde öğrencilerin bazı etkinlikler sırasında zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda oyun – yarışma gibi etkinliklerde tüm öğrencilere hitap etmenin zor olacağı da göz önünde bulundurarak bu tarz etkinliklerde öğrencilerin bilişsel, sosyal ve fiziksel özelliklerinin dikkate alınması önerilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı ile sınırlı tutulmuştur. Otantik öğrenmenin diğer sınıf düzeylerinde ve öğrenme alanlarında etkilerinin araştırılabileceği önerilebilir.

2. Otantik öğrenme ile ilgili araştırmaların son yıllarda hızla arttığı görülmektedir. Bu bağlamda popüler bir araştırma alanı olduğu söylenebilir. Otantik öğrenme ile ilgili Sosyal Bilgiler dersi dışında diğer dersler ile ilgili birçok araştırmanın bulunduğu söylenebilir. Ancak Sosyal Bilgiler dersi konularının gerçek yaşamdan olması sebebiyle otantik öğrenme ile doğrudan bağlantı kurulabileceği düşünülmektedir. Araştırmacılara bu noktada Sosyal Bilgiler ve otantik öğrenme ile ilgili daha fazla araştırma yapılabileceği önerilebilir.

3. Araştırmada kullanılan Gezer, İlhan ve Şahin (2014) tarafından hazırlanan akademik risk alma ölçeği sosyal bilgiler odaklı olan tek Türkçe akademik risk alma ölçeğidir. Bu bağlamda araştırmacılara ölçek geliştirme çalışmaları yapmaları noktasında öneride bulunulabilir.

4. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında otantik öğrenme veya kuantum öğrenmede olduğu gibi farklı konularda sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeği kullanılarak öğrencilerin akademik risk alma düzeyleri ölçülebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, H. (2013). *Ortaöğretim coğrafya kitaplarında kanıt kullanma becerisinin incelenmesi ve öğrencinin akademik başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-29.
- Adıgüzel, H. Ö. ve Öztürk, F. (1999). Türk eğitim düşüncesinde okul müzesinden müze pedagojisinde değişim. *Eğitim ve Bilim*, 14(114), 73-81.
- Åkerblom, D., & Lindahl, M. (2017). Authenticity and the relevance of discourse and figured worlds in secondary students' discussions of socioscientific issues. *Teaching and Teacher Education*, 1(65), 205-214.
- Akça, B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin fene yönelik zihinsel risk alma davranışları ile fen kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmenin rolü. *İlköğretim-Online Dergisi*, 4(2), 55-64.
- Alacahan, G. (2016). *Otantik öğrenmede yerel coğrafi bilgi ve halk takvimi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Altın, B. N. ve Demirtaş, S. (2014). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı eğitim etkinlikleri (Müze ve arazi çalışmaları). İçinde Safran, M. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (509-543). Ankara: Pegem Akademi.

- Authentic tasks, north central regional educational laboratory.* (2002). Retrieved from <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at4lk3.htm>. on 12.12.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Avcı- Aksakallı, A. ve Aslan, E. (2011). Tarih öğretiminin iyileştirilmesi yolunda alternatif bir yöntem: Sözlü tarih. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 669-688.
- Aydın, O. (2019). *Otantik öğrenme ortamlarının 4. sınıf matematik ders başarısı ve akademik özgüvenlerine etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aydın Aşk, Z. (2016). *Matematik dersinde otantik görev odaklı öğrenme süreçlerinin incelenmesi: Bir eylem araştırması* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aynas, N. (2018). *Fen bilimleri dersinde otantik öğrenme uygulamalarının etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi) . <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bademci, V. (2011). Kuder-Richardson 20, cronbach'ın alfası, hoyt'un varyans analizi, genellenirlik kuramı ve ölçüm güvenirliği üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(17), 173-193.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Ballard, A. (2019). *Authentic learning in a middle school classroom: A case study* (Master's Theses). Retrieved from <https://commons.nmu.edu/theses/587/>
- Baştürk, G. (2019). *Otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Baysal, Z. N., arıkcı, S. ve Yaşar, E. B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretime yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 7-28.
- Beghetto, R. A. (2009). Correlates of intellectual risk taking in elementary school science. *Journal of research in science teaching*, 46(2), 210-223.
- Bektaş, M. ve Horzum, M. B. (2014). *Otantik öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bhagat, K. K., & Huang, R. (2018). Improving learners' experiences through authentic learning in a technology-rich classroom. R. H. Editors: T.-W. Chang içinde, *Authentic Learning Through Advances in Technologies* (s. 3-15).
- Bordoh, A., Eshun, I., Quarshie, A. M., Bassaw, T. K., & Kwarteng, P. (2015). Social studies teachers' knowledge base in authentic assessment in selected senior high schools in the central region of ghana. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(3).
- Büyüköztürk, Ş.(2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caunce, S. (2011). *Sözlü tarih ve yerel tarihçi (Çev. B. Can ve A. Yalçınkaya)* İstanbul: TarihVakfı Yurt Yayınları.
- Can, A. (2014). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cholewinski, M. (2009). An introduction to constructivism and authentic activity. *Journal of the School of Contemporary Society International Studies Nagoya University*, 1(5), 283-316.
- Ciolan, L., & Ciolan, L. E. (2014). Two perspectives, same reality? How authentic is learning for students and for their teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 24-28.
- Clifford, M. M. (1991). Risk taking: Theoretical, empirical, and educational considerations. *Eudcational Psychologist*, 26(3), 263-297.

- Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (Çev. Ed: M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi
- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406.
- Çetin, T., Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2010). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem yöntemine ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 158-180.
- Çetin, B., İlhan, M. ve Yılmaz, F. (2014) Olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik risk alma arasındaki ilişkinin kanonik korelasyonla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1) 135-158.
- Cevahir, E.,(2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. İstanbul: Kibele Yayınları.
- Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Diker, H.(2019). *İş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımının altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi Afyonkarahisar Sinanpaşa ilçesi örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Dilmaç, S. ve Dilmaç, O. (2014). Otantik değerlendirme yaklaşımlarının ortaöğretim öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 1-35.
- Doğan, M. (1997). *Ulusal çevre eylem planı : Eğitim ve katılım* . T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı.
- Doğan-Dolapçioğlu, D. (2015). *Matematik dersinde otantik öğrenme yoluyla eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*

- (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Duman, B. ve İkiel, C. (2002). Yapıcı öğrenme kuramına göre sosyal bilgiler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 245-262.
- Duman, N. ve Özü, N. K. (2018). Otantik öğrenme etkinlikleri ile coğrafya öğretimi. *International Geography Education Symposium*, (s. 108-119). <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net> adresinden edinilmiştir
- Erten, P. (2020). Otantik öğrenme. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 94-107.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi* 30 (3), 211-216.
- Eysenbach, G., & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the word wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj*, 324(7337),573-577.
- Flanagan, W. G. (2014). *Creating authentic learning environments in a grade 10 economics classroom via a progressive teaching design (Master's Theses)*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10500/19574>
- Garipağaoğlu, N. (2001). Gezi - gözlem metodunun coğrafya eğitimi ve öğretimindeki yeri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 2(3), 13-30.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Gezer, M., İlhan, M. ve Şahin, İ. F. (2014). Sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeğinin (SOARAÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 125-164.
- Girgin, Ş. (2018). *Erken STEM eğitiminin etnografik durum çalışması: Öğrencilerin otantik öğrenme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Gülüm, K. ve Torun, F. (2009). *Oyun ve etkinliklerle coğrafya öğretimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Günay, M. (2018). *Eğitim felsefesi*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Gündoğan, A. (2017). *Hayat bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansımaları* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Güneş, G., Arıkan, A., & Çetin, T. (2020). 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), 247-264.
- Gürdoğan, M. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının otantik öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliği ile ilgili görüşleri: Fen ve teknoloji laboratuvar uygulaması örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Gürgil, F. (2018). The effect of authentic learning approach in social studies teaching on the academic success. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2061-2068.
- Hamurcu, G. C. (2016). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmenin öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Hasançelebi, B., Terzi, Y. ve Zafer, K. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 224-240.
- Herrington, J. (2006). 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 (ELEARN), (s. 3164-3173).

Herrington, J. (2009). Authentic e-learning in higher education. *eLi 2009 Riyadh Conference*,(s.1-16).

<https://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/7254/adresinden>
edinilmiştir.

Herrington, J. (2007). Immersive learning technologies: Realism and online authentic learning. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), 65-84.

Herrington, J., Oliver, R., & Reeves, T. (2002). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australasian Journal of Educational Technology*, 19(1), 279-286.

Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2010). *A guide to authentic e-Learning*. New York: Routledge .

Hoerr, T. R. (1992). How our school applied multiple intelligences theory. *Educational Leadership*, 50(2), 67-68.

Hodder, I. (2002). The Interpretation of Documents and Material Culture. In D. Weinberg (Eds.). *Qualitative Research Methods* (266- 279). Oxford: Blackwell Publications.

Horzum, M. B. ve Bektaş, M. (2012). Otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 341-360.

Horzum, M. B., Bektaş, M., Can, A. A., Üngören, Y., & Sellüm, F. S. (2019). Authentic learning readiness scale for teachers: The validity and reliability study. *International Journal of Field Education*, 5(2), 94-106.

Howell, C., & Long, G. (1998). Authentic learning and teaching in the infant day care classroom. *Paper presented at the MSERA Conference in New Orleans*, (s. 1-15).

- İlhan, M. ve Çetin, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin matematik odaklı akademik risk alma davranışları: Bir ölçek geliştirme çalışması. *E-uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-28.
- İlhan, M., Çetin, B., Öner-Sünkür, M. ve Yılmaz, F. (2013). Ders çalışma becerileri ile akademik risk alma arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon ile incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(2), 123-146.
- İneç, Z. F. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrenmeye etkisi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- İneç, Z. F. ve Akpınar, E. (2017). Sosyal bilgilerin otantik öğretiminde yeni yaklaşımlar. *International Journal of Social Science Research*, 6(2), 46-65.
- Kanlı, U. (2009). Yapılandırmacı kuramın ışığında öğrenme halkasının kökleri ve evrimi-Örnek bir etkinlik. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 44- 64.
- Karabulut, H. (2018). *Teknoloji destekli otantik öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin fen öğrenmelerine, fene yönelik tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi* (Yüksek Lisans tezi) . <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Karakuş, F.(2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Doktora tezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Karakuş, U. (2007). Deney yöntemi ve coğrafya öğretiminde kullanılması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 1-19.
- Koçyiğit, S. (2011). *Otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen adaylarının başarılarına, derse karşı tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). <https://katalog.marmara.edu.tr> adresinden edinilmiştir.

- Koçyiğit, S.& Zembat, R.(2013) The effects of authentic tasks on preservice teachers' attitudes towards classes and problem solving skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 1045-1051
- Korkmaz-Baylav H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Lesh, R., & Doerr, H. M. (2003). *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lombardi, M. M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause Learning Initiative advancing learning through IT innovation*, 1-12.
- Luo, T., Murray, A., & Crompton, H. (2017). Designing authentic learning activities to train pre-service teachers about teaching online. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7), 1-17.
- Maddox, L. E. (2012). *The impact of authentic pedagogy on student learning in tenth grade history courses* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://etd.auburn.edu/handle/10415/2975?show=full>
- MEB, (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6,ve 7. Sınıflar). <https://www.meb.gov.tr/> adresinden 02.10.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Mert, B. ve Beldağ, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü ve yerel tarih uygulamalarının öğrencilerde farkındalık oluşmasına etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 267-292.
- Mims, C. (2003). Authentic learning: A practical introduction & guide for implementation. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 6(1), 1-11.

- Morrissey, P. E. (2014). *Investigating how an authentic task can promote student engagement when learning about Australian history* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://ro.uow.edu.au/theses/4166>
- Mueller, J. (2018). Authentic Assessment Toolbox. Retrieved from <http://jfmuellet.faculty.noctrl.edu/>. on 22. 11. 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Muhamad, S., Halim, N. D., Surif, J., Harun, J., & Omar, S. S. (2017). Integrating authentic learning practice to develop problem solving competency in learning electrolysis. *Advanced Science Letters*, 23(9), 8325-8329.
- Nas, C. (2020). *Otantik öğrenme yaklaşımına dayalı araştırma ve sorgulama temelli etkinliklerin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve yaratıcı problem çözme özelliklerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Nicaise, M., Gibney, T., & Crane, M. (2000). Toward an understanding of authentic learning: Student perceptions of an authentic classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 9(1), 79-94.
- Oruç, K. ve Özdeniz, C. (2016). *Ortaokul döneminde yaratıcı drama kuram ve uygulama*. İstanbul: Mitos Boyut Yayıncılık.
- Oyekola, O. O. (2020). Developing Deep and Authentic Learning in Remote Teaching and Learning. *Teaching Learning With Technology Day*. <https://www.researchgate.net/publication/346394684>
- Önder, A. (2006). Eğitici dramada rol oynamanın eğitim açısından önemi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(24), 133-143.
- Önger, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde otantik öğrenme yaklaşımı: Bir eylem araştırması* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Özdemir, M. (2010) Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.

- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerini ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(15), 173-182.
- Perry, G. (2011). *Student perceptions of engagement in schools: A deweyan analysis of authenticity in high school classrooms* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://scholarworks.gsu.edu/>
- Platt, S. M. (2019). *College freshman perceptions of social media use for authentic learning in composition courses* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://scholarworks.waldenu.edu/>
- Rule, A. C. (2006). Editorial: The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1-10.
- Safran, M. (2014). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal, (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 2-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Sellüm, F. S. (2020). *Fen bilimleri dersinde otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin karar verme becerilerine ve bu derse yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Serbo, R. S., & Ancho, I. V. (2019). Authentic learning in teaching economics. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers*, 9(1), 1-11.
- Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. New Delhi: SAGE Publications.
- Strum, I. S. (1971). The relationship of creativity and academic risk-taking among fifth graders: Final report. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED046212>. on 12.01.2021

- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme ,yaşadıkça eğitim. <http://talimterbiye.mebnet.net/> adresinden 10.09.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Şencan, H.(2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Tay, B., Özkan, D., ve Tay, B. A. (2009). The effect of academic risk taking levels on the problem solving ability of gifted students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*,1(1), 1099-1104.
- Toffler, A. (2018). *Üçüncü dalga: Bir fütürist ekonomi analizi klasığı*. (Çev. Y. Selim) İstanbul: Koridor Yayıncılık.
- Turan, İ. (2019). *Otantik öğrenmenin çevre eğitiminde kullanımı*. BİLTEK Uluslar arası bilim, teknoloji ve sosyal bilimlerde güncel gelişmeler sempozyumu. Ankara.
- Türk Dil Kurumu. (2020). <https://sozluk.gov.tr>. adresinden 25. 11. 2020 tarihinde edinilmiştir.
- TYÇ. (2015). Türkiye yeterlilikler çerçevesi kitapçığı . <https://tyc.gov.tr/> adresinden 10.09.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Ulusoy, K. ve Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 10(2), 85-99.
- Uzun, G. ve Çokluk-Bökeoğlu Ö. (2019). Akademik başarının okul, aile ve öğrenci özellikleri ile ilişkisinin çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3) 655-684.
- Ünal, A. İ. (2019). *Kuantum öğrenme modelinin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarılarına, kaygılarına, üst bilişsel farkındalıklarına ve akademik risk alma eğilimlerine etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkez> adresinden edinilmiştir.

- Üztemur, S., Dinç, E. ve Acun, İ. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler odaklı epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları, akademik risk alma davranışları ve ders başarıları arasındaki ilişkiler: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 179-199.
- Yalvaç- Hastürk. G. (2013). *Öğretmen adaylarının bazı çevre konularına ilişkin zihinsel yapılarındaki değişimlerin otantik öğrenme ortamlarında incelenmesi ve değerlendirilmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yeen-Ju, H. T., Mai, N., Kian, N. T., Jing, K. W., Wen, L. K., & Haw, L. C. (2013). Authentic learning strategies to engage student's creative and critical thinking. *International Conference on Informatics and Creative Multimedia*. <https://ieeexplore.ieee.org/document/6702783>
- Yıldırım, R. (2001). *Öğrenmeyi öğrenmek*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (2020). *Otantik öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde uygulanması: Bir karma yöntem araştırması* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/Ulusal Tez Merkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yıldız, Z. (2012) *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında ortaöğretim öğrencilerinin yaratıcı düşünme problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/Ulusal Tez Merkezi> adresinden edinilmiştir.
- Zarrillo, J. J. (2016). *Sosyal bilgiler öğretimi ilkeler ve uygulamalar* (Çev. B. Tay ve S. B. Demir) Ankara: Anı yayıncılık.

EKLER

Ek-1: Uygulama İzinleri



T.C.
ARDAHAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83499888-325-E.4865566
Konu : Araştırma İzni-Hilal ÖZTÜRK

05.03.2020

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) 21/02/2020 tarihli ve 524 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 04/03/2020 tarihli ve 4699962 sayılı onayı.

İlgi (a) yazınıza istinaden Valilik Makamından alınan ilgi (b) onay yazımız ekinde gönderilmiştir.
Bilgilerinize arz ederim.

Erhan BULUT
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki: Makam Onayı (1 sayfa)



Adres: Kaptanpaşa Mh. Kazım Karabekir Cad. Yangıncılar Sk. No: 33 / ARDAHAN
Elektronik Ağ: ardahanmem@meb.gov.tr
e-posta: hayatboyuogrenme75@meb.gov.tr

Bilgi için: Burhan ENGİN

Tel: 0 (478) 280 75 00
Faks: 0 ()

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 69e6-3a84-3679-a6b5-59dc kodu ile teyit edilebilir.

EK-1: Uygulama İzinleri (Devam)



T.C.
ARDAHAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83499888-325-E.4699962
Konu : Araştırma İzni-Hilal ÖZTÜRK

04/03/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 21/02/2020 tarihli ve 524 sayılı yazısı.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Hilal ÖZTÜRK "Sosyal Bilgiler Eğitiminde Otantik Öğrenmenin Akademik Başarı ve Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Düzeyine Etkileri" adlı tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Şehit. Er. Gökhan ÖZDEMİR Ortaokulu ve Taşlıdere Ortaokulunda öğrenim gören 5. Sınıf öğrencilerine uygulaması ilgi yazı ile talep edilmektedir.

Bu nedenle, Hilal ÖZTÜRK'ün hazırlamış olduğu tez çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı Şehit. Er. Gökhan ÖZDEMİR Ortaokulu ve Taşlıdere Ortaokulunda öğrenim gören 5. Sınıf öğrencilerine uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Erhan BULUT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
04/03/2020

Mehmet KILIÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Kaptanpaşa Mh. Kazım Karabekir Cad. Yangıncılar Sk. No:
33 / ARDAHAN
Elektronik Ağ: ardahanmem@meb.gov.tr
e-posta: hayatboyuogrenme75@meb.gov.tr

Bilgi için: Burhan ENGİN

Tel: 0 (478) 280 75 00
Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e9d7-424b-39bc-8260-f970 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2: Tez Önerisinin Kabulü Toplantı Tutanağı

T.C.
RECEP TAYYIP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ: 19/12/2019

TOPLANTI SAYISI:401

Enstitü Yönetim Kurulu Enstitü Müdürü Doç. Dr. Ahmet YANIK Başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararı almıştır.

KARAR-13

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi 172724002- Şura Hilal Öztürk'ün tez konusu önerisi görüşüldü.

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi 172724002- Şura Hilal Öztürk'ün tez konusu önerisi Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 31. maddesine istinaden incelenmiş olup aşağıda belirtildiği şekilde kabulüne oy birliği ile karar verildi.

Programı	Öğrenci No- Adı ve Soyadı	Tez Konusu	Danışman	Yılı
SBÖ YI.	172724002- Şura Hilal ÖZTÜRK	Sosyal Bilgiler Eğitiminde Otantik Öğrenmenin Akademik Başarı ve Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Düzeyine Etkileri	Doç. Dr. İlhan Turan	2019
Enstitü Yönetim Kurulu Başkanı		Doç. Dr. Ahmet YANIK Müdür	İMZA	
Dr. Öğr. Üyesi Gül Yılmaz Çal Müdür Yardımcısı		İMZA	Prof. Dr. Halis Türker Balaydın Yönetim Kurulu Üyesi	İMZA
Raporör		Neşe ÖZTÜRK Enstitü Sekreteri	İMZA	

ASLININ AYNIDIR

19/12/2019

Neşe ÖZTÜRK
Enstitü Sekreteri



Ek-3: Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği Kullanım İzni

Merhaba Hocam ben Şura
Hilal, Recep Tayyip Erdoğan
Üniversitesinde yüksek lisans
yapıyorum, Danışman hocam Doç.
Dr. İlhan TURAN. "Sosyal Bilgiler
eğitiminde otantik öğrenmenin
akademik başarı ve sosyal bilgiler
odaklı akademik risk alma düzeyine
etkileri" isimli tezi yürütmek
istemekteyiz. geliştirmiş olduğunuz
" Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik
Risk Alma Ölçeğini" çalışmamızda
kullanabilir miyiz?



Gelen Kutusu



ŞURA HİLAL ÖZTÜRK 13.12.2019

Alicılar: melehatgezer ✓



melehat gezer 13.12.2019

Merhabalar ölçeği memnuniyetle kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim 13 Ara 2019 Cum 20:20 tarihinde

Ek-4: Akademik Başarı Testi

5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER ÖĞRENME ALANI BAŞARI TESTİ



1. Yukarıdaki turist grubuna aşağıdaki yeryüzü şekillerinden hangisini ziyaret etmesi için tavsiyede bulunabilirsiniz?

- A) Küre dağları B) Van gölü C) İzmir körfezi D) Taşeli platosu

- Çevresine göre yüksekte kalan akarsular tarafından parçalanmış , geniş ve engebeli alanlardır. Genellikle tarım ve hayvancılık amacıyla kullanılırlar.
- Dört tarafı sularla çevrili kara parçasıdır.
- Kara üzerindeki çukurların zamanla su ile dolmasıyla oluşan yeryüzü şeklidir.

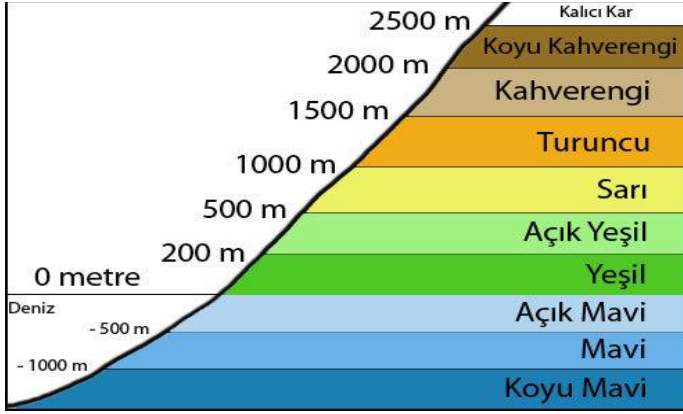
2. Yukarıda verilen tanımlar ile aşağıdaki yeryüzü şekilleri eşleştirildiğinde hangisi dışarıda kalır?

- A) Dağ B) Ada
C) Göl D) Plato

Ek-4: Akademik Başarı Testi (Devam)

3. Aşağıdakilerden hangisi doğal afetlerin toplum hayatı üzerindeki olumsuz etkilerine örnek olarak gösterilemez?

- A) Yangın nedeniyle ormanların yok olması
- B) Deprem sonrası insanların yardımlaşması
- C) Çığ sonucunda kara yollarının kapanması
- D) Sel felaketi sırasında tarım alanlarının zarar görmesi



4. Yukarıdaki görselde fiziki haritalarda kullanılan renklere ve anlamlarına yer verilmiştir. Buna göre Türkiye'nin fiziki haritasına baktığımızda aşağıdakilerden hangisini görmemiz beklenmez?

- A) Dağları
- B) Denizleri
- C) Platoları
- D) Ormanları

5. Çığ genellikle dağlık, engebeli ve yoğun kar yağışı görülen alanlarda meydana gelir. Buna göre çığ'ın en fazla hangi bölgemizde olması beklenir?

- A) Doğu Anadolu Bölgesi
- B) Marmara Bölgesi
- C) Akdeniz Bölgesi
- D) Ege Bölgesi

Ek-4: Akademik Başarı Testi (Devam)



6. Yukarıdaki diyagramda belirli bir iklimin özelliklerine yer verilmiştir. Buna göre soru işareti ile gösterilen yere aşağıdaki iklim tiplerinden hangisi yazılmalıdır?

- A) Karadeniz İklimi
- B) Akdeniz İklimi
- C) Karasal İklim
- D) Sert Karasal İklim



Ahmet

Merhaba arkadaşlar ben Doğu Anadolu Bölgesinde yaşıyorum. Yaşadığım bölgede karasal iklim görülür. Bu iklimde kışlar soğuk ve uzun, yazlar ise kurak geçer. Karasal iklimin hayatımız üzerinde önemli etkileri vardır.

7. Buna göre Ahmet aşağıdaki cümlelerden hangisini söylemiş olabilir?

- A) Meyve ve sebze tarımı yaparak geçimimizi sağlarız.
- B) Evlerimizi genellikle ahşaptan yaparız.
- C) Kışın kalın kıyafetler giymemize gerek yoktur.
- D) Bölgemizde kış turizmi gelişmiştir.

Ek-4: Akademik Başarı Testi (Devam)

- Fabrika sayısı fazladır.
- Deniz ticareti gelişmiştir.
- İş imkanları fazladır.
- Eğitim ve sağlık imkanları gelişmiştir.

8. Yukarıda göç alan şehirlerin bazı özellikleri verilmiştir. Buna göre aşağıdaki şehirlerden hangisinin göç alması beklenmez?

- A) İstanbul B) Gümüşhane
C) Ankara D) Bursa

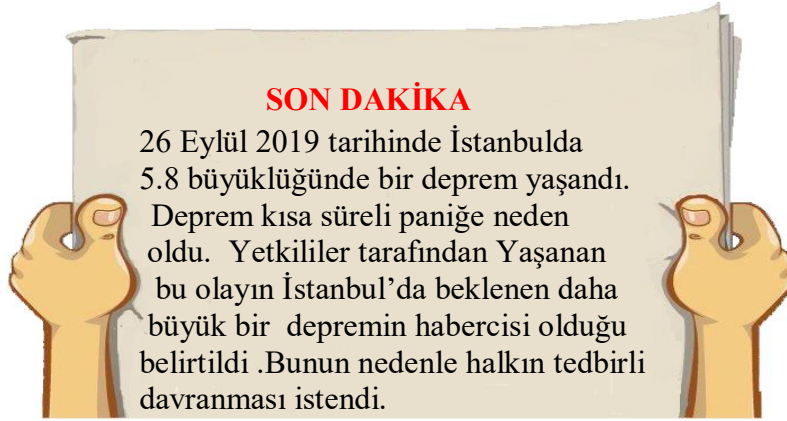
9. İnsanlar temel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla beşeri ve ekonomik faaliyetlerde bulunarak yaşadıkları ortamları değiştirirler. Aşağıdakilerden hangisi bu duruma örnek olamaz?

- A) Barınmak amacıyla konut inşaa etmek.
B) Bir yerden başka bir yere gitmek için yollar ve köprüler yapmak.
C) Tarım alanlarını sulamak ve enerji üretmek için baraj yapmak.
D) Eğlenmek amacıyla doğal mekanları gezip görmek.

10. İstanbul, İzmir, Ankara, Bursa Türkiye'nin en fazla nüfusa sahip şehirleridir. Buna göre aşağıdakilerden hangisi bu şehirlerin özelliklerinden olamaz.

- A) Çok sayıda fabrikaya sahiptir
B) Yeryüzü şekilleri engebelidir.
C) Ulaşım imkanları gelişmiştir.
D) Eğitim imkanları fazladır..

Ek-4: Akademik Başarı Testi (Devam)



(Bu test kitapçığı için düzenlenmiştir)

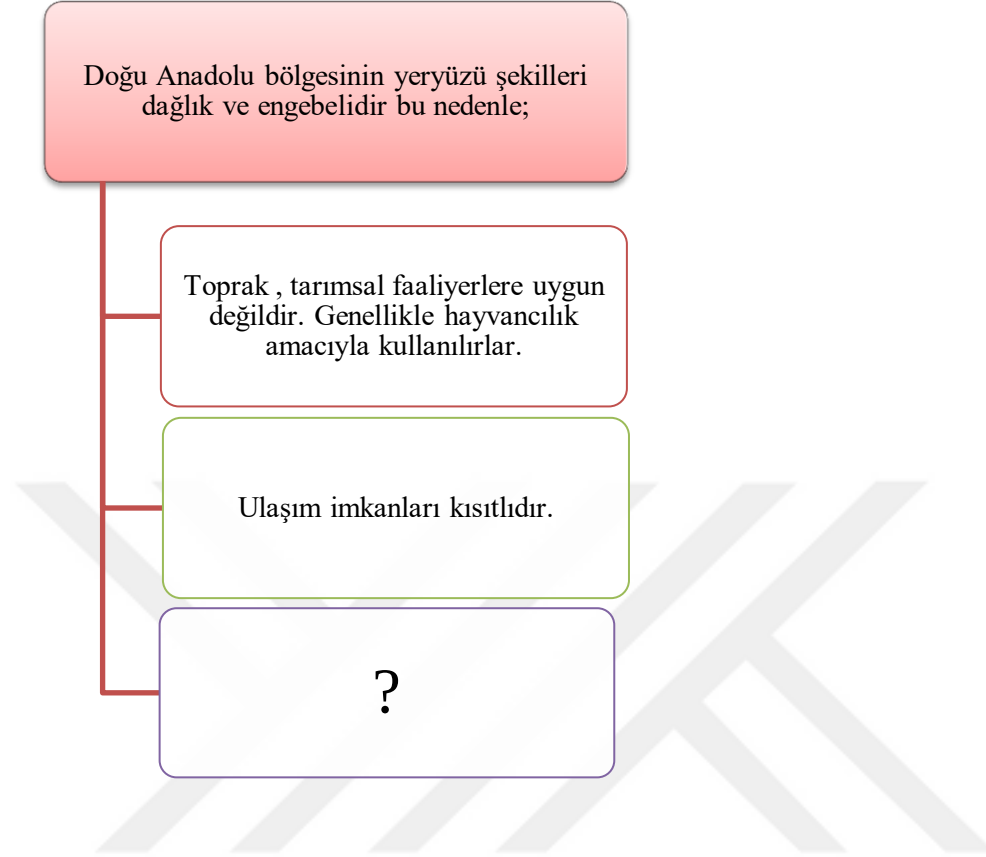
11. İstanbul'da yaşayan, Ahmet Amca'nın yukarıda verilen gazete haberini okuduktan sonra "Deprem öldürmez ihmal öldürür." diyerek bazı önlemler almaya başlamıştır. **Buna göre Ahmet Amca'nın aşağıdakilerden hangisini yapması beklenmez?**

- A) Afet ve acil durum çantası
- B) Deprem sırasında devrilebilecek büyük eşyaları duvara sabitler.
- C) Apartmandaki asansörün yanına deprem sırasında kullanılmaz yazısını asar.
- D) Evini ve işini terk ederek köye yerleşir.

12. Ülkemizde Karadeniz ,orman bakımından en zengin bölgemiz olmasına rağmen en fazla orman yangını Akdeniz ve Ege bölgesinde görülmektedir. **Bu durumun sebebi aşağıdakilerden hangisi olabilir?**

- A) Karadeniz Bölgesindeki ormanların yangına dayanıklı ağaç türlerinden oluşması
- B) Akdeniz ve Ege Bölgesinde daha fazla insan yaşaması
- C) Karadeniz Bölgesinin yıl boyunca yağışlı ve nemli bir iklime sahip olması
- D) Akdeniz ve Ege Bölgesinin denize kıyısının olmaması

Ek-4: Akademik Başarı Testi (Devam)



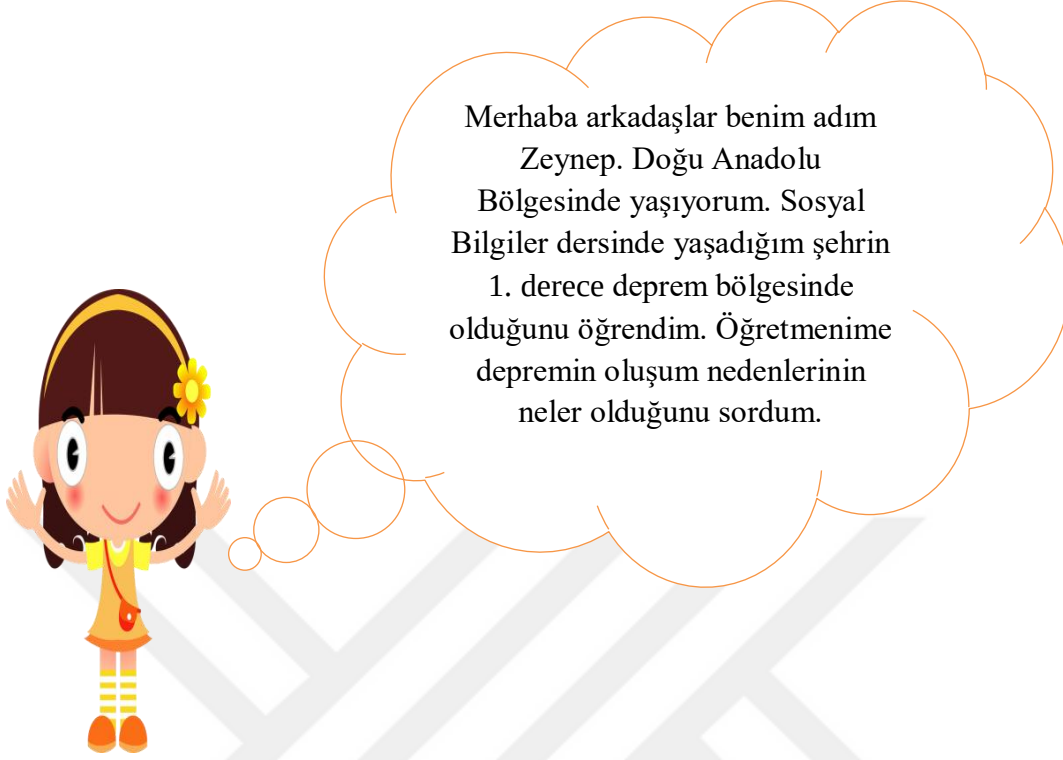
13. Yukarıdaki diyagramda Doğu Anadolu Bölgesinin yeryüzü şekillerinin neden olduğu durumlara yer verilmiştir. Buna göre soru işareti ile gösterilen yere aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?

- A) Sanayi faaliyetleri gelişmemiştir.
- B) Nüfus miktarı fazladır.
- C) Göç alan bir bölgedir.
- D) İş imkanları gelişmiştir.

14. İnsan nüfusunun hızla çoğalması, sanayi faaliyetleri ve kentleşme gibi nedenlerden dolayı bazı çevre sorunları ortaya çıkmıştır. Aşağıdakilerden hangisi bu çevre sorunlarından biri değildir?

- A) Hava kirliliği
- B) Bilgi kirliliği
- C) Su Kirliliği
- D) Toprak kirliliği

Ek-4: Akademik Başarı Testi (Devam)



Merhaba arkadaşlar benim adım
Zeynep. Doğu Anadolu
Bölgesinde yaşıyorum. Sosyal
Bilgiler dersinde yaşadığım şehrin
1. derece deprem bölgesinde
olduğunu öğrendim. Öğretmenime
depremin oluşum nedenlerinin
neler olduğunu sordum.

15. Buna göre aşağıdakilerden hangisi Zeynep'in öğretmeninden aldığı yanıtlardan biri olabilir?

- A) Aktif fay hatlarının bulunduğu alanlar deprem riski altındadır.
- B) Bitki örtüsünün cılız olması deprem riskini artırır.
- C) Karasal iklim depremin nedenlerindendir.
- D) Yeryüzü şekillerinin sade olması deprem riskini artırır.

16. Erozyon toprağın verimli kısmının su, rüzgar vb. etkenlerle taşınmasıyla oluşan bir çevre sorunudur. Buna göre erozyonu önlemek için aşağıdakilerden hangisi yapılabilir?

- A) Boş arazilerin ağaçlandırılması
- B) Ormanların yok edilmesi
- C) Tarım arazilerini aşırı sulanması
- D) Meraların aşırı otlatılması

Ek-4: Akademik Başarı Testi (Devam)

17. Turizm insanların, eğlenme, dinlenme, görme, tanıma gibi sebepler ile yaptığı gezilere denir. Aşağıdaki turizm faaliyetlerinden hangisinde iklimin etkisinden bahsedilemez?

- A) Akdeniz Bölgesinde yaz turizminin gelişmesi
- B) Erzurum Palandöken dağında kayak turizminin yapılması
- C) İstanbulda kültür turizminin gelişmesi
- D) Ege Bölgesinde deniz turizminin yapılması

- Güneşli gün sayısı fazladır.
- Turunçgil tarımı yapılır.
- Bitki örtüsü makidir.

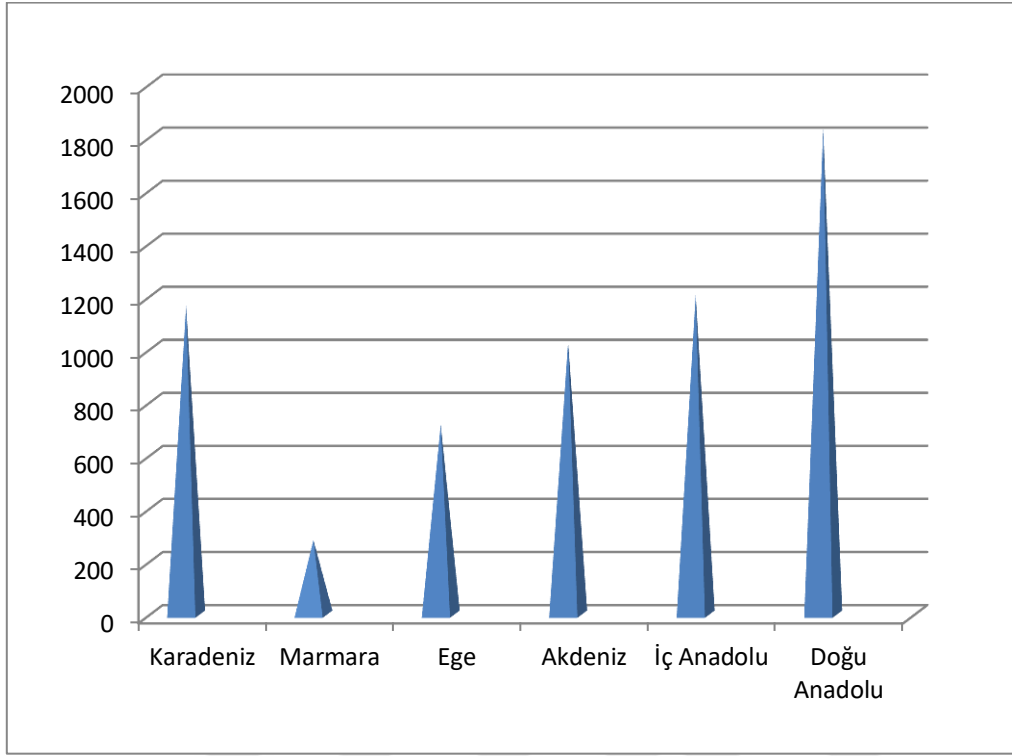
18. Yukarıda özellikleri verilen iklim tipi aşağıdakilerden hangisi ile eşleştirilebilir?

- A) Karadeniz iklimi – yazlar serin kışlar ılık ve her mevsim yağışlıdır.
- B) Akdeniz iklimi – yazlar kurak ve sıcak , kışlar ılık ve yağışlıdır.
- C) Karasal iklim - yazlar kurak ve sıcak, kışlar soğuk ve kar yağışlıdır.
- D) Akdeniz iklimi - yazlar serin kışlar ılık ve her mevsim yağışlıdır.

19. Aşağıdaki durumlardan hangisinin karasal iklimin etkili olduğu bir bölgede yaşanması beklenemez?

- A) Kışın yoğun kar yağışı sebebiyle yolların kapanması sebebiyle ulaşımın aksaması
- B) Evlerin kerpiç ve topraktan yapılması
- C) Kışın yoğun kar yağışı nedeniyle eğitim- öğretim hizmetinin aksaması
- D) Yaz aylarında kıyı ve deniz turizminin yapılması

Ek-4: Akademik Başarı Testi (Devam)



20. Yukarıdaki grafikte , bölgelerimizin ortalama yükseltileri gösterilmiştir. Buna göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Türkiye'nin yükseltisi en az olan bölgesi Marmara'dır.
- B) Ege bölgesinin ortalama yüksekliği 800 metreden daha azdır.
- C) Türkiye'nin yükseltisi en fazla olan bölgesi Doğu Anadoludur.
- D) Ulaşımın faaliyetlerinin en kolay olduğu bölge Doğu Anadolu bölgesidir.

Ek-5: Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği

SOSYAL BİLGİLER ODAKLI AKADEMİK RİSK ALMA ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler aşağıdaki ifadelerle ilişkin görüşünüzü, aynı satırda yer alan seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz. Bu anketteki cevaplarınız herhangi bir şekilde ders notunuzu etkilemeyecektir. Anket sonuçlarının objektif olabilmesi için samimi cevap vermeniz gerekmektedir. Katılımınız için teşekkür ederim.

Adı:

Soyadı:

Sınıfı:

Cinsiyeti:

İFADELER

	Kesinlikle katılmıyorum(1)	Katılmıyorum(2)	Kararsızım(3)	Katılıyorum(4)	Kesinlikle katılıyorum(5)
1.Sosyal Bilgiler dersinin anlaşılması güç olan konularını tartışmayı severim.					
2. Hata yapma ihtimalim olsa bile sosyal bir problemi tartışırken farklı bakış açıları belirtmekten kaçınmam.					
3. Sosyal Bilgiler dersi ödevlerini seçme şansım olduğunda zor olan ödevleri kolay olanlara tercih ederim					
4. Ezberlenerek doğru yanıtlanabilecek sorular yerine, tartışmaya açık konular üzerinde fikirlerimi söylemek daha keyiflidir.					
5. Bazı yanlışlar yapsam bile zor olan Sosyal Bilgiler dersi ödevleriyle uğraşmayı severim.					
6. Farklı düşünmeyi gerektiren Sosyal Bilgiler dersi konularına çalışmak eğlencelidir.					
7. Kolay fakat sıkıcı bir Sosyal Bilgiler dersi ödevinde mükemmel bir not almaktansa zor bir ödevde hata yapmayı tercih ederim.					
8. Sosyal Bilgiler dersinde doğruluğundan emin olmadığım fikirleri paylaşmaktan çekinmem.					
9. İyi olmadığım Sosyal Bilgiler dersi konularıyla ilgili bir soru ile karşılaştığımda bile cevaplamak için uğraşırım.					
10. Sosyal Bilgiler dersi sınavında tercihli soru sorulursa, düşük puan alma ihtimaline karşı yine de zor olan soruları tercih ederim.					
11. Sosyal Bilgiler dersinde yaptığım hataları öğrenme için bir fırsat olarak görürüm.					

Ek-5: SOARAÖ (Devam)

İFADELER	Kesinlikle katılmıyorum(1)	Katılmıyorum(2)	Kararsızım(3)	Katılıyorum(4)	Kesinlikle katılıyorum(5)
12. Sosyal Bilgiler dersinde düşük bir not alırsam zihnimi toplayıp daha sıkı çalışırım.					
13. Sosyal Bilgiler dersinde düşük bir not alırsam, hata ve eksiklerimi açıklaması için öğretmenime veya arkadaşlarıma sorarım.					
14. Sosyal Bilgiler dersinde zorlandığım bir konuyu anlamak için tekrar tekrar çalışırım.					
15. Sosyal Bilgiler dersinde düşük bir not alsam da çalışarak notumu yükseltebilirim.					
16. Sosyal Bilgiler dersinde bildiğim ifadelerden yola çıkarak konu ile ilgili genellemeler yapmaktan çekinmem.					
17. Sosyal Bilgiler dersinde bir konu ile ilgili yanlış cevap verdiğim zaman cesaretim çok kırılır.					
18. Sosyal Bilgiler dersi ödevlerinde yanlış yapmaktan endişe duyarım.					
19. Sosyal Bilgiler dersi ödevinde başarısız olduğum zaman hiçbir şey bana keyif vermez.					
20. Sosyal Bilgiler dersinde kötü bir not aldığım zaman bunu kimsenin duymasını istemem.					
21. Bir Sosyal Bilgiler dersi ödevini yaparken başarısız olursam hemen vazgeçerim.					

Ek-6: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Adınız:

Soyadınız:

Sınıfınız:

Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

2. Anne ve Babanızın Öğrenim Durumu Nedir?

	<u>Anne</u>	<u>Baba</u>
a. Okur yazar değil	()	()
b. İlkokul mezunu	()	()
c. Ortaokul mezunu	()	()
d. Lise mezunu	()	()
e. Üniversite	()	()

3. Annenizin ve Babanızın mesleği nedir?

Anne..... Baba.....

4. Ailenizin ortalama aylık geliri ne kadardır?

- () 1000 TL ve daha az
() 1000-1500 TL arası
() 1500-2500 TL arası
() 2500-3500 TL arası
() 3500 TL ve daha fazla

5. Evinizde bilgisayar var mı?

() Evet () Hayır

6. Evinizde internet var mı ?

() Evet () Hayır

7. Sosyal Bilgiler dersi ve konuları hoşunuza gider mi?

() Hiç hoşuma gitmez () Biraz hoşuma gider () Çok hoşuma gider

Ek-7: Deney Grubu Ders Planı Örnekleri (1. Kazanım)**OTANTİK ÖĞRENME DERS PLANI**

1.BÖLÜM	
Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5/A
Öğrenme Alanı	İnsanlar, Yerler ve Çevreler
Konu	Yeryüzü Şekilleri
Süre	6 Ders Saati
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	Haritalar üzerinde yaşadığı bölgenin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.
21. Yüzyıl Yetkinlikleri	İş birliği, Yaratıcılık, iletişim, Liderlik ve sorumluluk, Sosyal ve Kültürlerarası beceriler
Yöntem ve Teknikler	Otantik öğrenme, Gezi-gözlem, Deney-gözlem, Eğitsel oyun, Modelleme
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç ve Gereçler	Gezi- gözlem formu, kağıt hamuru, tutkal, tabu kartları, volkan patlatma deneyi için(volkanik dağ maketi, boya, gazoz, kabartma tozu)
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	1. Öğretmen tarafından hazırlanan yeryüzü şekilleri ile ilgili form öğrencilere dağıtılır. 2. Öğrenciler sınıfta formu inceler. Öğrencilere bu formlar ile birlikte okul çevresinde bir gezintiye çıkacakları ve etraflarında gördükleri yeryüzü şekillerini gözlemleyerek verilen forma işaretlemeleri söylenir. Öğretmen geziye ilişkin kuralları açıklar. 4.Öğrenciler ikiyeşerli sıra halinde okul bahçesine iner. Öğretmen öğrencileri önceden planladığı yeryüzü şekillerinin bulunduğu alanlara götürür Öğrenciler hangi yeryüzü şekli olduğunu tahmin eder. Elleriindeki formlara işaretleme yapar. Öğretmen öğrencilerin tahminlerini aldıktan sonra yeryüzü şekilleri ile ilgili bilgi verir. 5. Bir sonraki derste öğrenciler 2 gruba ayrılır. Her grup kağıt hamuru kullanarak öğrendikleri yer yüzü şekillerini modeller. Öğrenciler Ders kitabında sayfa 66 ve 67de yer alan tanımlar dikkate alınarak çalışmalarını sürdürür. Gruplar iş birliği içerisinde çalışmaya özen gösterir. Ders sonunda modellemeler değerlendirilir.

Ek-7: Deney Grubu Ders Planı Örnekleri (1. Kazanım Devam)

	6. Sınıfta volkan patlatma deneyini yapılır. Türkiye de aktif volkanik dağ olmadığı ancak sönmüş volkanik dağ ve volkanik arazilerin bulunduğu vurgulanır. 7.Derse ilişkin önemli kavram ve notlar belirtilir öğrencilere not aldırılır.
3.BÖLÜM-ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	
Ölçme değerlendirme etkinliği: Eğitsel Oyun Dersin değerlendirme bölümünde konu ile ilgili kavram öğretimin sağlanması amacıyla hazırlanan tabu oyunu oynanır. Yanlış ve eksik öğrenmelerin giderilmesi amacıyla soru- cevap etkinliği yapılarak son tekrar ve değerlendirme yapılır.	Sorulan Bazı Sorular: 1. Çevrenize baktığınızda her yer aynı yer şekline mi sahip? 2. Etrafınıza baktığınızda ne görüyorsunuz? 3. Vadi, göl vs. nasıl oluşmuş olabilir? 4. Plato ve ova hangi ekonomik faaliyetler amacıyla kullanılır? 5. ülkemizde patlamaya hazır volkanik dağ var mıdır?
Ödev:	1. Fiziki haritada yer alan renklerin anlamlarının araştırılması ve renk piramidinin yapılması 2. Sosyal bilgiler dersine ilişkin günlük yazılması
4.BÖLÜM	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar:	Öğrenciler hemen hemen her gün görüp yanından geçtikleri yeryüzü şekillerini fark eder. Bu yeryüzü şekillerinin hangi amaçlar ile kullanıldığı üzerine konuşulur. Ardahan'ın bir plato olduğu söylenir.

Ek-7: Deney Grubu Ders Planı Örnekleri (2.Kazanım)**OTANTİK ÖĞRENME DERS PLANI**

1.BÖLÜM	
Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5/A
Öğrenme Alanı	İnsanlar, Yerler ve Çevreler
Konu	İklimin İnsan Faaliyetlerine Etkisi
Süre	3 Ders Saati
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.
21. Yüzyıl Yetkinlikleri	İletişim, İş birliği, Liderlik ve Sorumluluk, Medya Okur-yazarlığı, Sosyal ve Kültürlerarası beceriler
Yöntem ve Teknikler	Otantik öğrenme, Gözlem, Drama, Soru cevap, Eğitsel oyun
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç ve Gereçler	Gerçek nesneler, Görsel materyaller, Akıllı tahta, Mıknatıslı oyun kartları
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	1.Konuya hazırlık amacıyla öğrenciler bir hafta öncesinden öğretmenin hazırladığı çizelge doğrultusunda hava durumunu sabah, öğlen ve akşam olmak üzere gün içerisinde gözlemler (Ek 10). 2.Öğrencilerden yaptıkları gözlemlerine ilişkin yorumları alınarak derse giriş yapılır. 3. Bir televizyon dizisinden kesit ve hava durumu videoları izlenir. Bu videolardan da yola çıkarak hava durumunu bilmek neden önemlidir sorusu üzerinden kısaca öğrencilerin fikirleri alınır. 4.Meteoroloji genel müdürlüğünün web sitesi ziyaret edilerek öğretmen tarafından öğrenciler bilgilendirilir. 5. 2 öğrenci daha önce hazırladıkları senaryo üzerinden hava durumu sunumu yapar. 6.Öğretmen tarafından daha önceden sınıfa getirilen çay bitkisi öğrenciler tarafından incelenir. Öğrenciler bitkiye dokunur ve onu koklar, hangi bitki olduğu, hangi iklimde yetiştirildiği öğretmenin verdiği ipuculardan yola çıkarak tahmin eder. 7. İklim ile hava durumu ilişkisi öğretmen tarafından açıklanır. İklimin insan faaliyetlerine etkisini incelemek amacıyla

Ek-7: Deney Grubu Ders Planı Örnekleri (2.Kazanım Devam)

	öğretmenin önceden hazırladığı etkinlik kâğıdı dağıtılır (Ek10). Öğrencilere derse ilişkin kurallar açıklandıktan sonra okul bahçesine çıkılır. Etkinlik kâğıdında yer alan sorular dışarıda gözlem yapılarak ve öğretmenin yönlendirmeleri ile birlikte cevaplandırılır.
3.BÖLÜM-ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	
Ölçme değerlendirme etkinliği: Yarışma –oyun Öğretmen tarafından mıknatıslı iklimler ve özellikleri kartları hazırlanır. Sınıf iki gruba bölünür. Öğrenciler grup isimlerini düşünürken öğretmen tahtaya iklimlerin isimlerinin yazılı olduğu 2 tablo çizer. Kartlar sınıfın diğer köşesinde bir sıra veya masanın üzerine konur. Her gruptan birer öğrenci seçilir. Öğrenciler başla komutu ile koşarak bir kart alır ve kart üzerindeki bilgi hangi iklime aitse o kısma yapıştırır. En çok doğru yapan öğrenci grubuna 10 puan kazandırır. Oyun turlar şeklinde devam eder.	Sorulan bazı sorular: Karadeniz ikliminin etkili olduğu yerlerde yaşayan insanlar şu an hangi kıyafetleri giyiyor olabilir? Vb. İklim yetiştirilen tarım ürünlerini etkiler mi? Neden zeytin ağacı veya çay bitkisi Ardahan’da yetiştirilmez? İklim turizm faaliyetlerini nasıl etkiler örneğin Ardahan’da deniz turizmi yapılabilir mi? Vb. Bahçedeki ağaçların yaprakları neden incedir?
Ödev:	1.Hava durumunun bir hafta boyunca gözlemlenmesi ve not edilmesi 2.Ardahan Yıldız Dağları Kayak Merkezi hakkında bilgi toplanması 3.Sosyal Bilgiler dersine ilişkin günlük yazılması
4.BÖLÜM	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar:	1. Aşama ile ilgili; öğrenciler gün boyu gözlem yaparak doğadaki ve havadaki değişimi inceleyeceklerdir. 3. Aşama ile ilgili; gündelik hayatta izledikleri televizyon dizisi, haber veya bir video derste işlenecek konu ile alakalı olabilir. Videolar buna dikkat edilerek seçilmiştir.

Ek-7: Deney Grubu Ders Planı Örnekleri (2.Kazanım Devam)

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar:	6. Aşama ile ilgili; gerçek nesnelerin kullanılması ile öğrencilerin otantik öğrenmeler gerçekleştirmesi amaçlanmıştır. Bitkinin ne olduğu direkt olarak söylenmeyecek öğrencilere tahminleri doğrultusunda ipucular verilecektir. Örneğin; bu bitkinin işlenmiş hali herkesin evinde vardır. En çok kahvaltıda görürüz. Karadenizliler çok sever vs. 7. Aşamada öğrenciler aslında kendi yaşantılarından ve çevrelerinden örnekler görerek etkinliği tamamlar.
--	---

Ek-7: Deney Grubu Ders Planı Örnekleri (3. Kazanım)**OTANTİK ÖĞRENME DERS PLANI**

1.BÖLÜM	
Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5/A
Öğrenme Alanı	İnsanlar, Yerler ve Çevreler
Konu	Nüfus ve yerleşme
Süre	3 Ders Saati
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	Bölgesindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşim üzerindeki etkilerini ilişkilendirir.
21. Yüzyıl Yetkinlikleri	İletişim, İş birliği, Liderlik ve Sorumluluk, Sosyal ve Kültürlerarası beceriler, Girişimcilik ve Öz yönetim
Yöntem ve Teknikler	Otantik öğrenme, Yerel tarih araştırması, Aile ile röportaj, Gözlem- inceleme
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç ve Gereçler	Maden seti, aile röportajı, şiir, akıllı tahta, Görsel materyaller, Türkiye nüfus yoğunluğu haritası, otantik öğrenme etkinliği için tebeşir
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	1.Öğrenciler daha önce ödev olarak verilen aile ile röportaj ödevini sınıfta arkadaşlarına sunar. 2. Ardahan ile ilgili sınıfta bir şiir okunur ve Ardahan'ım türküsü dinlenir. 3. Ardahan'ım (Erkan Ergezer) türküsü ve klipi tekrar izlenir. Öğrencilerden klipi izlerken Ardahan'ın bir yerleşim yeri olarak seçilmesine etki eden faktörlere dikkat etmeleri ve defterlerine not almaları söylenir. 4. Yerleşmeyi etkileyen faktörler öğrencilerin yaptığı çıkarımlara da değinilerek öğretmen tarafından açıklanır. Harita üzerinde yoğun nüfuslu şehirler gösterilir. 5. Nüfusu etkileyen faktörlerden biri de madenciliktir. Öğretmenin sınıfa getirdiği maden seti öğrenciler tarafından incelenir. Bor madeninin ülkemiz için önemine ve madencilik faaliyetleri sebebiyle yoğun nüfuslanan şehirlere değinilir. 6. Sınıfta yere tebeşir kullanılarak iki halka çizilir. Halkaların içerisine yoğun nüfus ve seyrek nüfus kelimeleri yazılır. Bir öğrenci öğretmen tarafından seçilir. Ayağa kalkan bu öğrenci bir şehir belirler ve bir arkadaşını seçerek o şehrin özelliklerini söyler. Eğer özelliklerini söylediği şehre arkadaşını gitmeye ikna edebilirse beraber yoğun nüfus yazan halkanın içerisine geçerler. İkna edemez ise seyrek nüfus halkasına geçerler. Bu şekilde öğrenciler şehirlerin

Ek-7: Deney Grubu Ders Planı Örnekleri (3. Kazanım Devam)

Öğretme- Öğrenme Etkinlikleri	nüfuslanma sebeplerini deneyimleyerek fark etmiş olur. 7.Soru-cevap tekniği ile anlaşılmayan noktalar üzerinden tekrar edilerek ders sonlandırılır.
3.BÖLÜM-ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	
	Sorulan bazı sorular; Gelecekte hangi şehirde yaşamak istersiniz, neden? Nüfus her yerde aynı miktarda mıdır? Nüfus neden eşit dağılım göstermemiştir? Yoğun nüfuslu şehirlere örnek verebilir misiniz? İnsanlar yaşadıkları ortamları değiştirir mi? Neden? Nasıl?
Ödev:	1. Öğrencilerin aileleriyle yapacakları röportaj ile Ardahan'ın yerleşim yeri olarak seçilmesine etki eden faktörler hakkında bilgi toplaması 2. Ardahan ilinin tarihçesi ile ilgili araştırma yapılması 3.Sosyal Bilgiler dersine ilişkin günlük yazılması
4.BÖLÜM	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar:	3. Aşama öncesinde öğrencilere insanların bir yerden başka bir yere göç etmelerinin nedeni veya insanların bir yeri yerleşim alanı olarak seçmelerinin nedenleri ne olabilir soru üzerinde birkaç dakika düşünmeleri için fırsat verilmelidir.

Ek-7: Deney Grubu Ders Planı Örnekleri (4. Kazanım)**OTANTİK ÖĞRENME DERS PLANI**

1.BÖLÜM	
Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5/A
Öğrenme Alanı	İnsanlar, Yerler ve Çevreler
Konu	Afetler ve Çevre sorunları
Süre	3 Ders Saati
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.
21. Yüzyıl Yetkinlikleri	Esneklik ve uyum, İletişim ve İş birliği, Eleştirel düşünme ve Problem çözme, Sosyal ve Kültürlerarası beceriler
Yöntem ve Teknikler	Otantik öğrenme, Deney- gözlem, Gözlem yapma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç ve Gereçler	Acil durum ve afet çantası, gazete haberleri, çevre kirliliği deney malzemeleri, acil durum ve afet toplantı tutanakları, akıllı tahta
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	1. Deprem, sel, çığ, yangın gibi doğal afetlerin gerçekleşme anını gösteren çeşitli videolar izlenir. 2. Doğal afetlerin oluşum nedenleri üzerine bilgilendirme yapılır. 3. Deprem anında yapılması gerekenler sınıfta canlandırılır. 4. Sınıf için bir deprem ve acil durum çantası hazırlanır ve çanta sınıf kapısına yakın bir konuma asılır. 5. Öğrenciler aileleri ile yaptıkları acil durum ve afet toplantısı ile ilgili aldıkları kararları sınıf arkadaşları ile paylaşırlar. 6.Öğrencilerden tenefüste okul bahçesine çıkarak burada varsa çevre kirliliğini gözlemlemeleri istenir. Öğrenciler çevre denetlemesi yapar bahçenin belirli alanlarına öğrenciler tarafından temizlik puanı verilir. 7. Bir sonraki ders sınıfta toprak kirliliği deneyi yapılır. Öğrenciler sınıfa getirdikleri toprağı, meyve-sebze kabuğu, poşet, gazete kâğıdı, plastik gibi maddeler ile kirleterek bir kavanoza koyar. Bu maddelerin toprakta ne kadar sürede kaybolacağını gözlemler.

Ek-7: Deney Grubu Ders Planı Örnekleri (4. Kazanım Devam)

3.BÖLÜM-ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	
	Sorulan bazı sorular; Doğal afetleri engellemek mümkün müdür? Doğal afetlerden korunmak mümkün müdür? Nasıl korunabiliriz? Acil durum ve afet çantası neden önemlidir? Acil durum çantasının rengi neden kırmızı ve yaldızlı seçilmiş olabilir? Acil durum çantasının içindeki düdük ne işe yarıyor olabilir?
Ödev:	1. Acil durum ve afet aile toplantısı; öğrenciler aileleri ile birlikte acil durum ve afet aile toplantısı yapar. Alınan kararlar not alınır. 2.Acil durum kartı hazırlanır. Bu kartların okul çantasında bulundurulması söylenir. 3.Sosyal bilgiler dersine ilişkin günlük yazılması
4.BÖLÜM	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar:	5. Aşamada öğrenciler doğal ortamlarında arkadaşlarıyla birlikte bir gözlem gerçekleştirecektir. 7. Aşamaya yönelik olarak ders süresince herhangi bir aksaklık olmaması amacıyla deney malzemeleri hakkında öğrencilere en geç bir gün öncesinden bilgi verilmesi gerekmektedir.

Ek-7: Deney Grubu Ders Planı Örnekleri (5. Kazanım)**OTANTİK ÖĞRENME DERS PLANI**

1.BÖLÜM	
Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5/A
Öğrenme Alanı	İnsanlar, Yerler ve Çevreler
Konu	Doğal Afetlerin Yaşamımıza etkileri
Süre	3 Ders Saati
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.
21. Yüzyıl Yetkinlikleri	Yaratıcılık, İş birliği ve İletişim, Sosyal ve Kültürlerarası beceriler
Yöntem ve Teknikler	Otantik öğrenme, hikâye oluşturma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç ve Gereçler	Gazete ve İnternet haberleri, edebi ürünlerden şiir, akıllı tahta, ders kitabı
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	1. Öğretmen geçen derste işlenen konuyu hatırlatarak daha önce yaşadığı bir afet durumunu anlatır. Öğrenciler de varsa afetler ile ilgili anılarını paylaşır. 2. Öğrencilerin araştırdığı doğal afet ve çevre sorunları ile ilgili güncel veya geçmiş tarihli haberlerini sınıfa getirilir. Öğrenciler sınıfa getirdikleri haberleri arkadaşlarıyla paylaşır. Öğrencilerden toplanan araştırmalar sınıf panosuna asılır böylelikle sınıfta bir haber panosu oluşturulmuş olunur. 3. Ders kitabında yer alan doğal afet haberleri okunur ve öğrencilerin bu haberler hakkında görüşleri alınır. 4. Öğrenciler 5 gruba ayrılır. Her gruba bir doğal afet çeşidi ile ilgili kahramanlarının kendileri ve arkadaşları olduğu bir hikâye tasarlama görevi verilir. Hikâyelerin gerçek yaşamda yaşanabilecek nitelikte olmasına dikkat edilmesi hususunda öğrenciler uyarılır. Daha sonra yazılan hikâyeler sınıfta okunur. 5. Deprem ile ilgili öğretmen tarafından sınıfa getirilen şiir okunur. 6. Sizce doğal afetler ile ilgili neden şiir yazılmış, türküler söylenmiştir. Sorusu üzerinden öğrencilerin doğal afetlerin insan yaşamına etkileri ile ilgili fikirleri alınır.

Ek-7: Deney Grubu Ders Planı Örnekleri (5. Kazanım Devam)

3.BÖLÜM-ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	
	Sorulabilecek bazı sorular 1. Bir çiftçi olduğunuzu ve yaşadığınız yerde meydana gelen sel nedeniyle tüm hasadınızın kullanılamaz hale hayal edin ne yapardınız? Nasıl önlemler almaya çalışırdınız? 2. Daha önce başınızdan bir doğal afet durumu geçti mi?
Ödev:	1. Doğal afetler ile ilgili haber toplama, araştırma yapılması. 2. Sosyal bilgiler dersine ilişkin günlük yazılması.
4.BÖLÜM	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar:	4. Aşamada öğrencilerin oluşturduğu hikâyelerin karakterleri kendileri ve arkadaşlarıdır. Zihinlerinde gerçek hayatta yaşanabilecek bir olay tasarlayacaklar

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar



Görsel 1. Yeryüzü Şekilleri Gezi Gözlem Etkinliği; Okul Bahçesi



Görsel 2. Yeryüzü Şekilleri Gezi Gözlem Etkinliği; Vadi

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)



Görsel 3. Yeryüzü Şekilleri Gezi Gözlem Etkinliği; Vadi ve Akarsu Yatağı



Görsel 4. Yeryüzü Şekilleri Gezi Gözlem Etkinliği; Akarsu

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)



Görsel 5. Yeryüzü Şekilleri Gezi Gözlem Etkinliği; Ova ve Dağ



Görsel 6. Yeryüzü Şekilleri Modelleme Etkinliği

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)



Görsel 7. Yeryüzü Şekilleri Modelleme Etkinliği



Görsel 8. Yeryüzü Şekilleri Modelleme Etkinliği

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)



Görsel 9. Yeryüzü Şekilleri Modelleme Etkinliği



Görsel 10. Yeryüzü Şekilleri Modelleme Etkinliği

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)



Görsel 11. Volkanik Dağ Deneyi



Görsel 12. Volkanik Dağ Deneyi Patlama Anı

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)



Görsel 13. Haritalar Üzerinden Önemli Yeryüzü Şekilleri İle İlgili Not Alınması



Görsel 14. Yeryüzü Şekilleri Tabu Oyunu

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)



Görsel 15. Fiziki Harita Renk Piramidi Ödevi

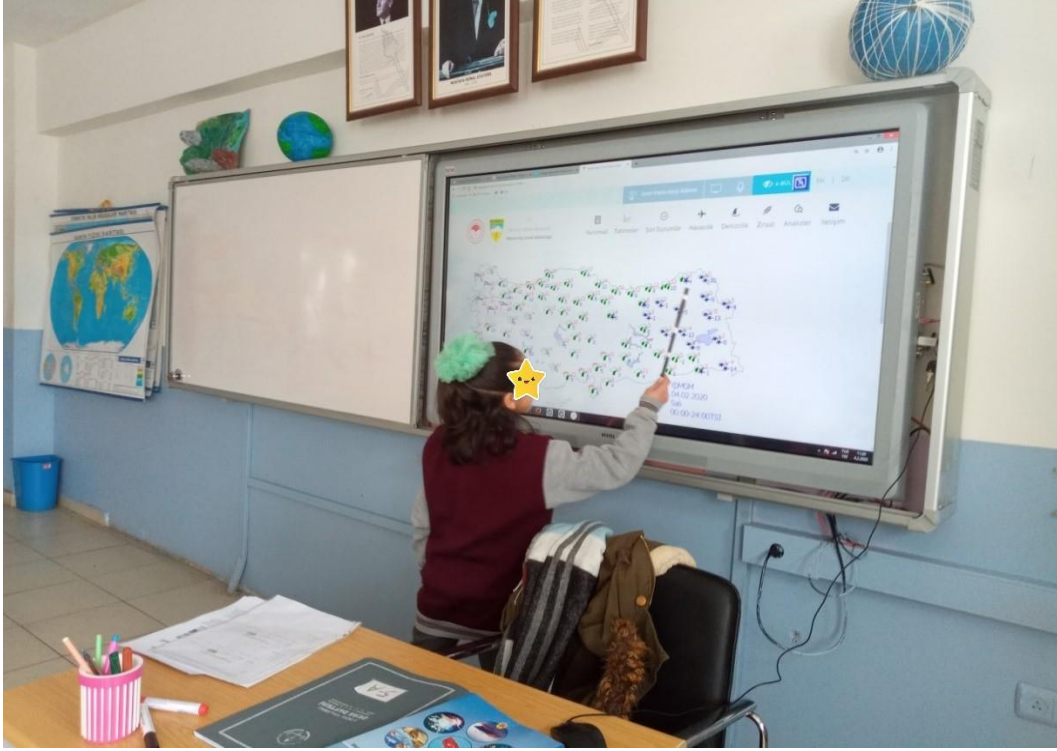


Görsel 16. Bir Televizyon Dizisinde Yer alan Hava Durumu Sunumu İle İlgili Sahnenin İzlenmesi

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)



Görsel 17. Hava Durumu Haberlerinin İzlenmesi



Görsel 18. Hava Durumu Drama Etkinliği

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)



Görsel 19. Hava Durumu Drama Etkinliği

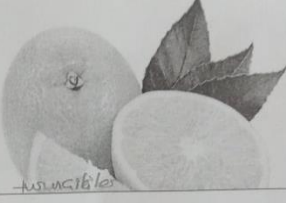


Görsel 20. Çay Bitkisinin İncelenmesi

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)



Görsel 21. Çay Bitkisinin İncelenmesi

Hangi tarım ürünlerini yetiştiriyoruz?		
Karasal İklim Buğday, arpa tahıl Doğu anadolu bölgesinde Yetiştirir ✱	Karadeniz İklimi  Fındık, ceviz, çay, mısır	Akdeniz İklimi  Ağaç ürünleri

Turizm faaliyetleri iklimden etkilenir mi?		
Karasal İklim Kış turizmi kayak turizmi	Karadeniz İklimi  Yayla turizmi	Akdeniz İklimi  Yaz turizmi, deniz turizmi

Görsel 22. İklimin İnsan Faaliyetlerine Etkisini İle İlgili Otantik Öğrenme Etkinliği Etkinlik Kağıdı Örneği

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)



Görsel 23. İklimin İnsan Faaliyetlerine Etkisini İle İlgili Otantik Öğrenme Etkinliği

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)



Görsel 24. İklimin İnsan Faaliyetlerine Etkisini İle İlgili Otantik Öğrenme Etkinliği



Görsel 25. İklimin İnsan Faaliyetlerine Etkisini İle İlgili Otantik Öğrenme Etkinliği Ağaç Yapraklarının İncelenmesi

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)

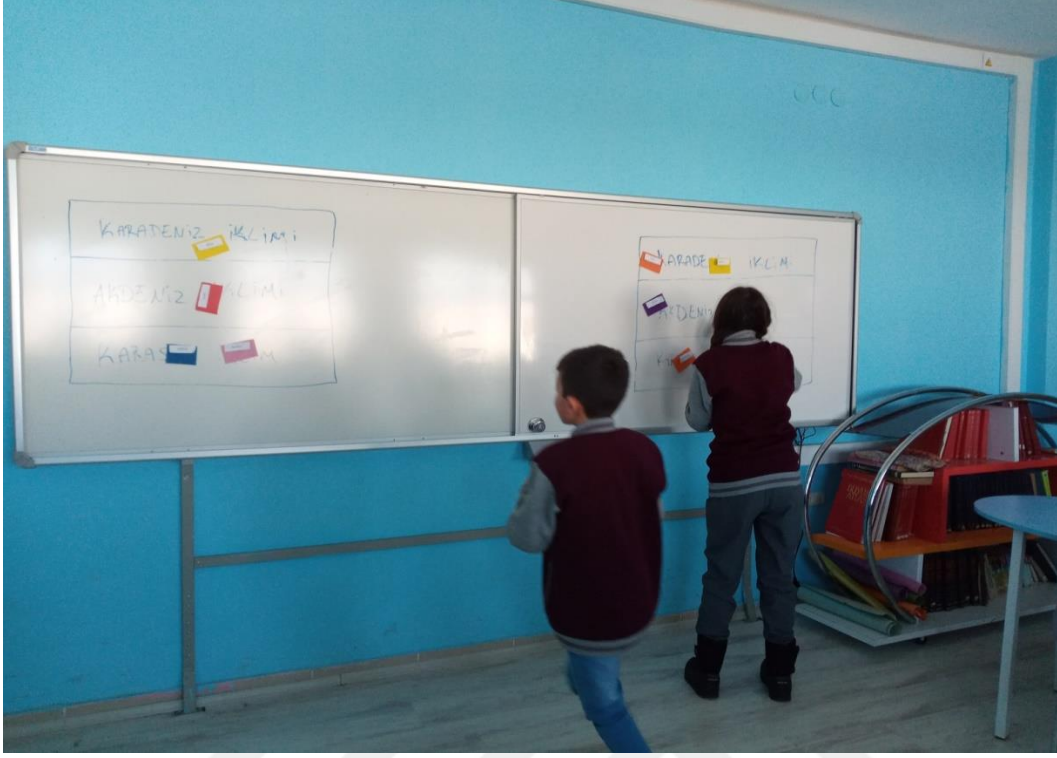


Görsel 26. İklimin İnsan Faaliyetlerine Etkisini İle İlgili Otantik Öğrenme Etkinliği



Görsel 27. İklimin İnsan Faaliyetlerine Etkisini İle İlgili Otantik Öğrenme Etkinliği

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)

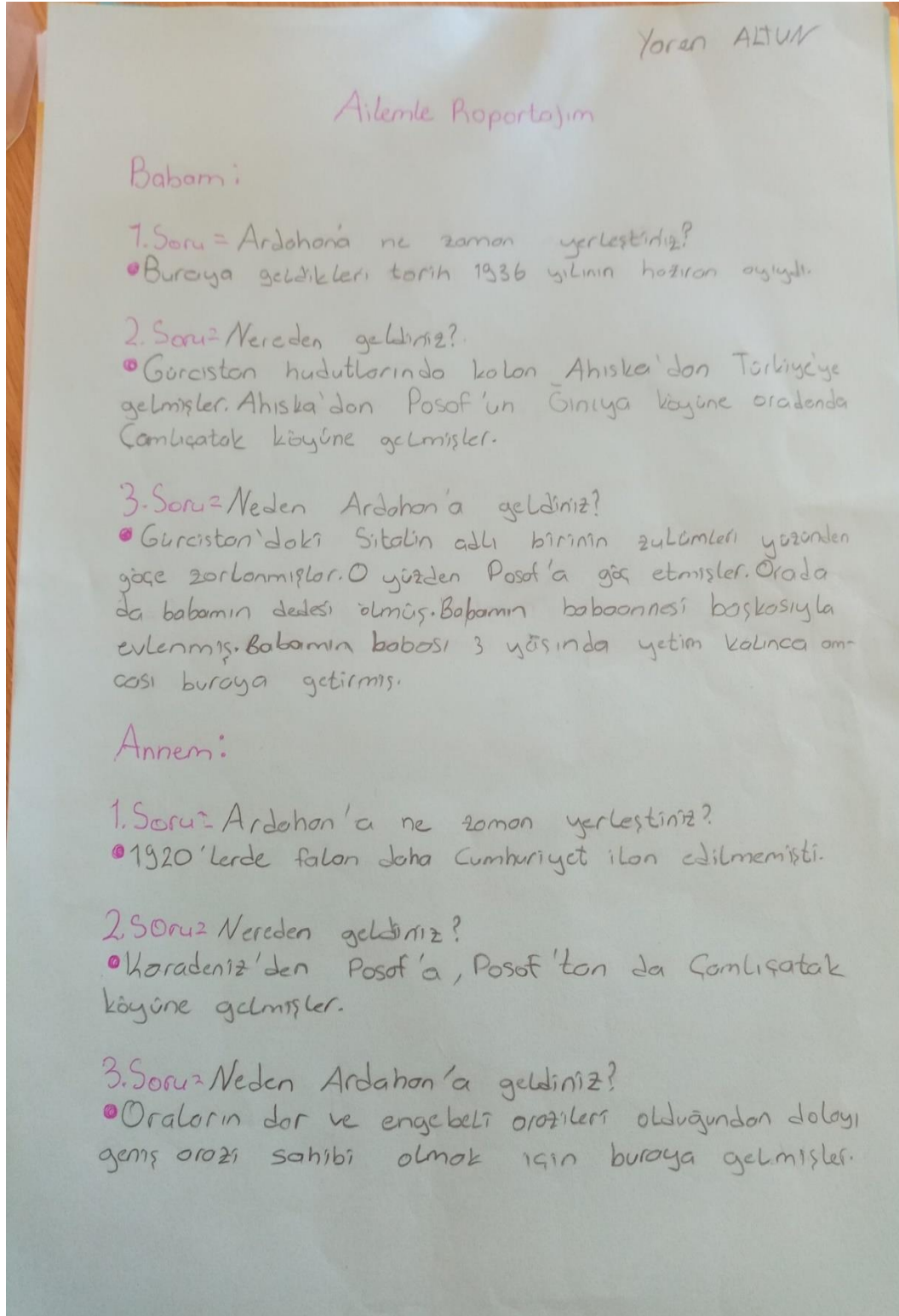


Görsel 28. İklimler ve İnsan Faaliyetlerine Etkisi Eğitsel Oyun



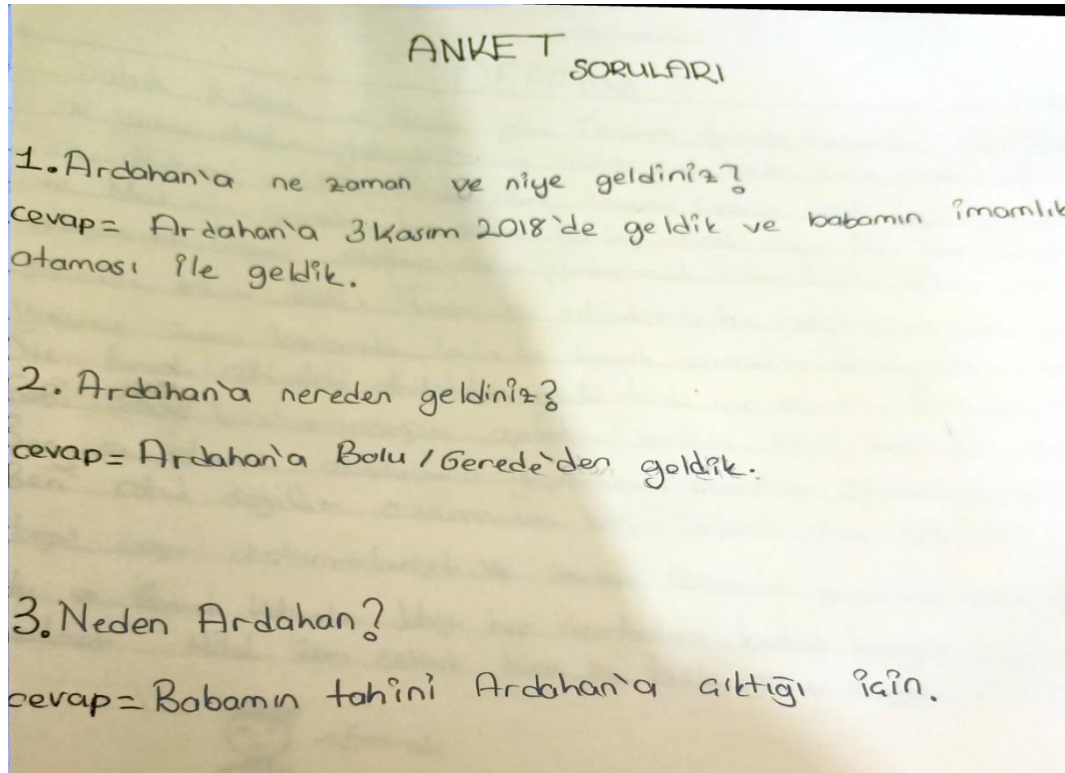
Görsel 29. İklimler ve İnsan Faaliyetlerine Etkisi Eğitsel Oyun

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)

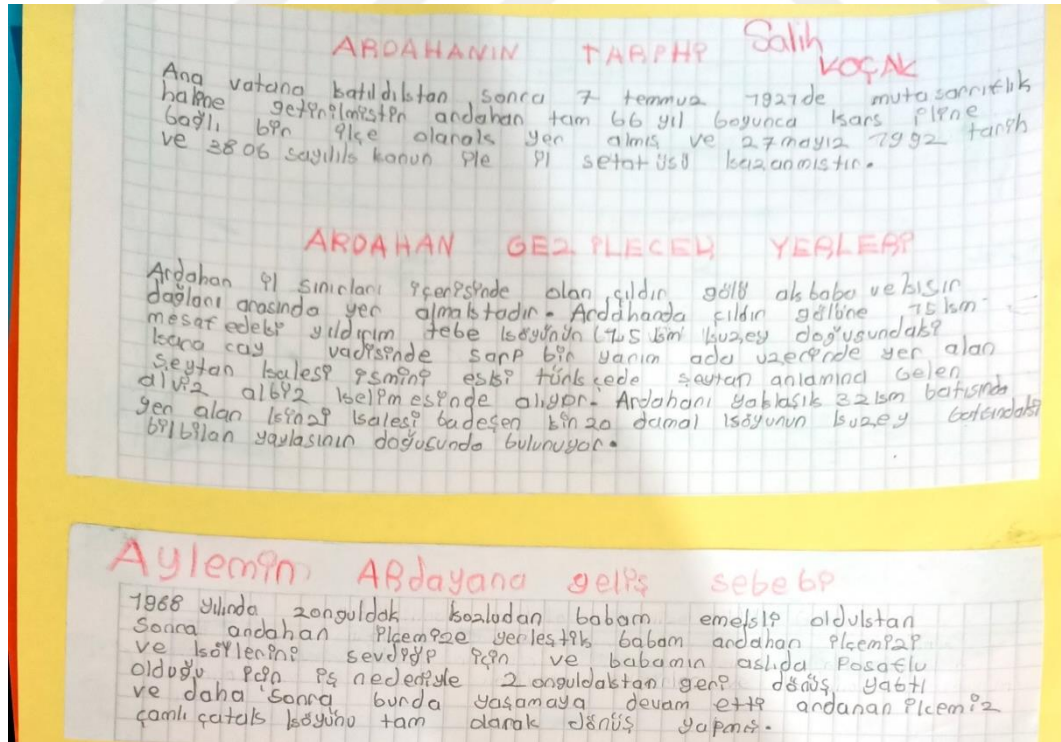


Görsel 30. Aile Röportajı, Yerel Tarih Araştırması Örneği

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)

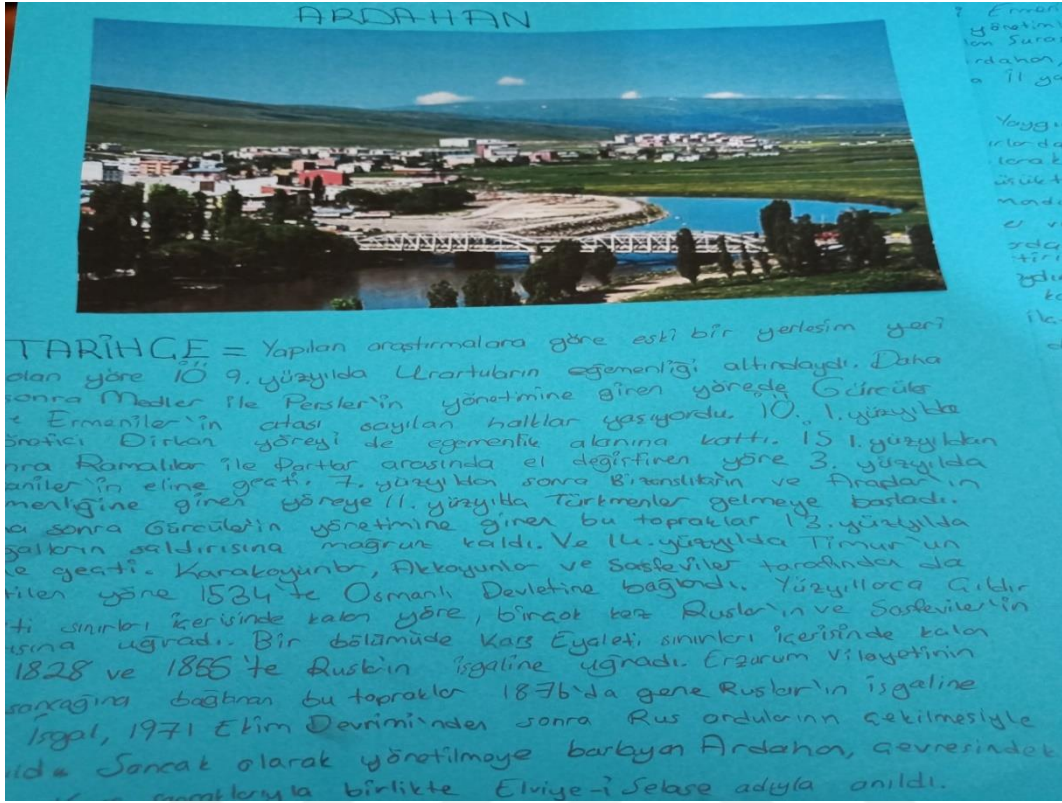


Görsel 31 Aile Röportajı, Yerel Tarih Araştırması Örneği



Görsel 32 Aile Röportajı, Yerel Tarih Araştırması Örneği 2

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)



Görsel 33. Ardahan'ın Tarihini Araştırma Ödevi

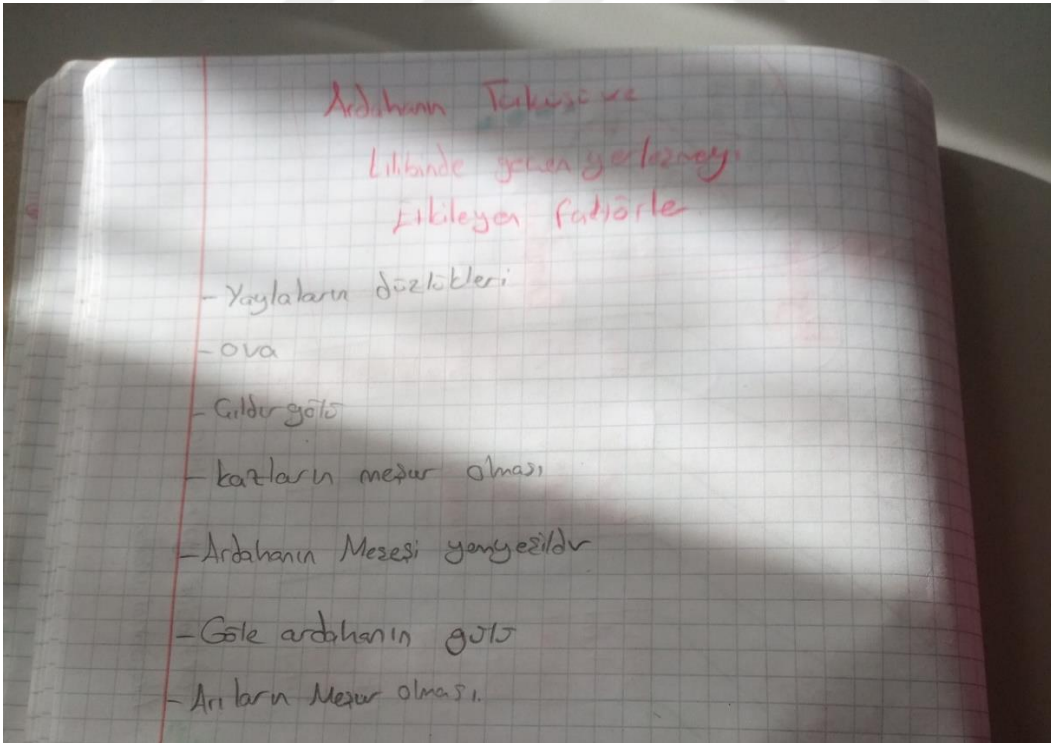


Görsel 34. Nüfusun Dağılımını Etkileyen Faktörler Ardahan Şiirinin Okunması

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)

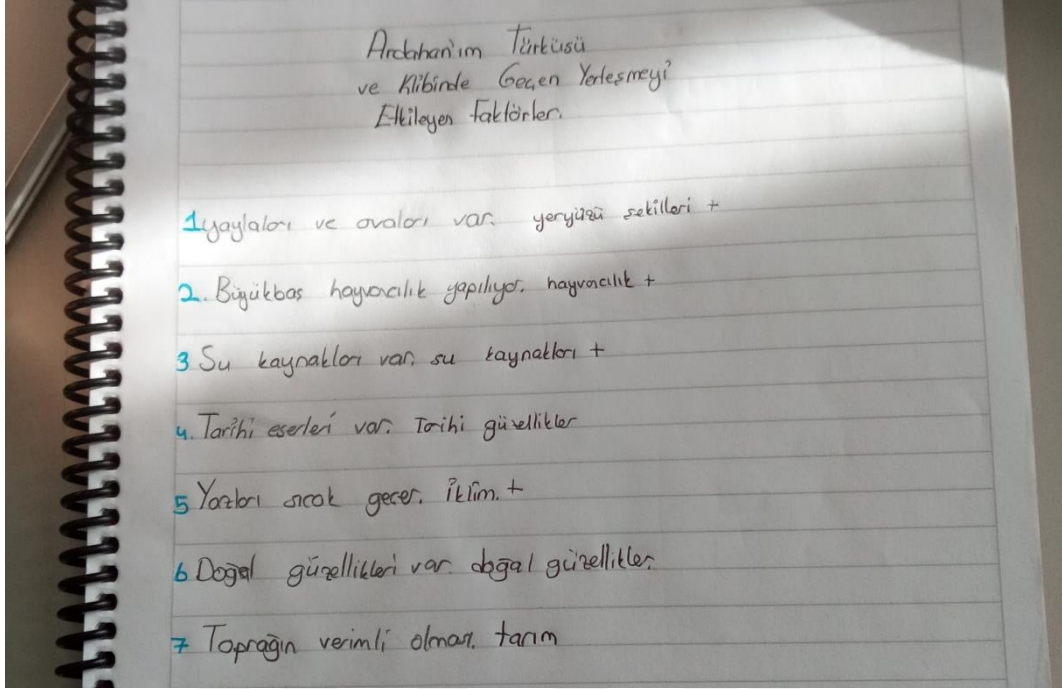


Görsel 35. Ardahan'ım Türküsünün Videosunun İzlenmesi



Görsel 36. Ardahanım Türküsünde Öğrencilerin Yerleşimi Etkileyen Faktörlere Dair Buldukları İmgeler Örneği

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)



Görsel 37. Ardahan'ım Türküsünde Öğrencilerin Yerleşimi Etkileyen Faktörlere Dair Buldukları İmgeler Örnek2



Görsel 38. Ülkemizde Yürütülen Madencilik Faaliyetlerine İlişkin Madenler Setinin İncelenmesi

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)



Görsel 39. Ülkemizde Yürütülen Madencilik Faaliyetlerine İlişkin Madenler Setinin İncelenmesi



Görsel 40. Nüfusun Dağılışını Etkileyen Faktörler Otantik Öğrenme Etkinliği

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)



Görsel 41. Nüfusun Dağılımını Etkileyen Faktörler Otantik Öğrenme Etkinliği



Görsel 42. Nüfusun Dağılımını Etkileyen Faktörler Otantik Öğrenme Etkinliği

A photograph of a classroom with blue walls and orange-and-white desks. Several children are sitting on the floor under the desks, appearing to be hiding. One child in a red jacket is in the foreground, and others are visible further back. Backpacks are hanging on the chairs.

169

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)



Görsel 45. Okul Bahçesindeki Çevre Kirliliğinin Denetlenmesi



Görsel 46. Toprak Kirliliği Deneyi

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)

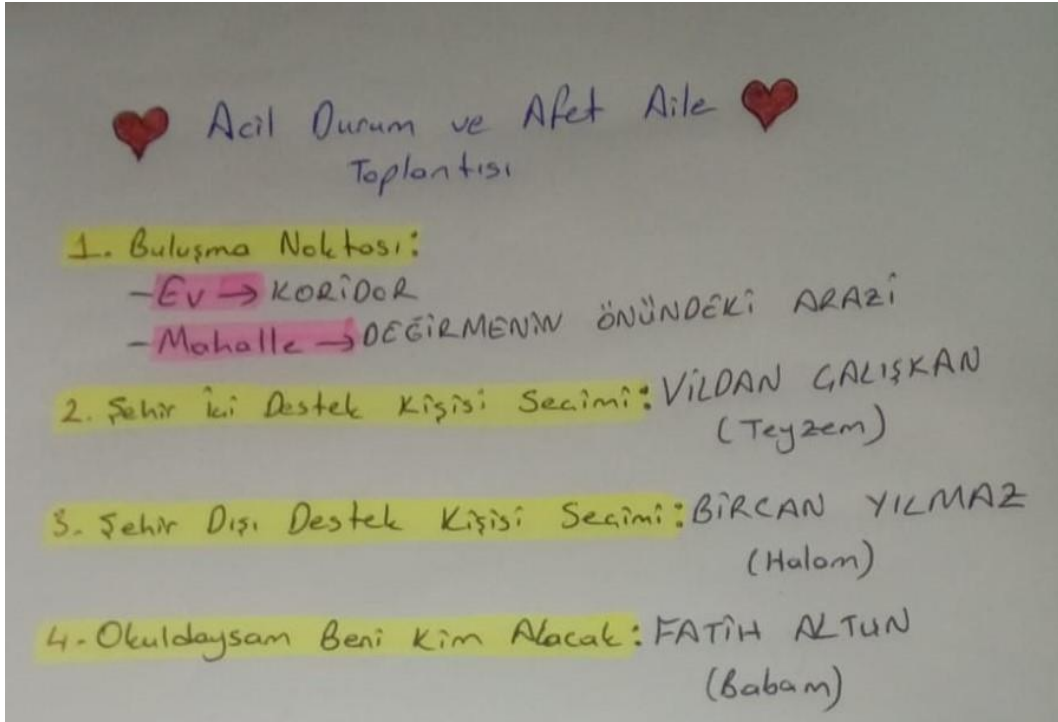


Görsel 47. Toprak Kirliliği Deneyi

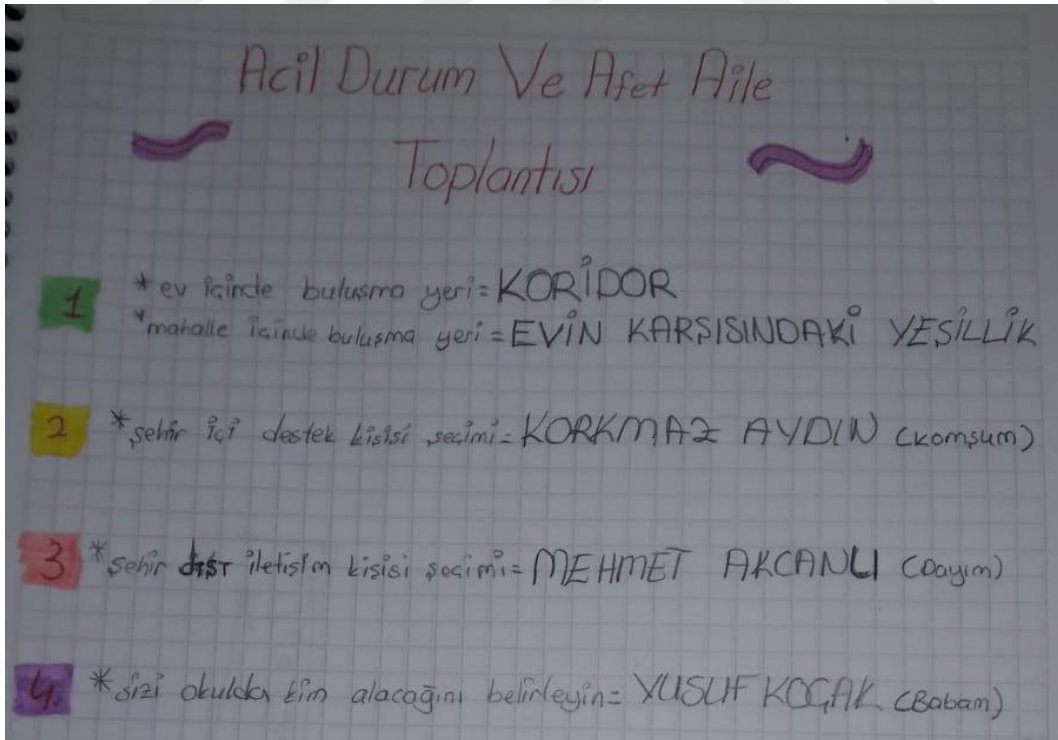


Görsel 48. Toprak Kirliliği Deneyi

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)



Görsel 49. Acil Durumu Ve Afet Aile Toplantısı Tutanağı Örnek 1



Görsel 50. Acil Durumu Ve Afet Aile Toplantısı Tutanağı Örnek 2

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)

Varsa Sürekli Rahatsızlığı = YOK	Adı = E Ebrar
Kullandığı İlaçlar = YOK	Soyadı = KOÇAK
Geçirdiği Ameliyat = YOK	Kan Grubu = BRH+
Alerjisi = Keçi Tüyüne Alerji	Doğum Tarihi = 21.03.2000
Organ Bağışı Yapmış mı? = HAYIR	T.C. Kimlik No =
Afet Halinde Aile Buluşma Noktası = KORİDÖR	Adres = Çamlıcaat Köyü Yeni Cami Lağmanı Merkez / Ardahan
Diğer Bilgiler =	Kart Sahibi İçin Afet Durumunda Ulaşılabilecek Kişi
	Adı = Y Yusuf
	Soyadı = KOÇAK
	Telefon No = 0505 107 7000

Görsel 51. Acil Durum Bilgi Kartı Örneği 1

Varsa sürekli rahatsızlığı = Yok	Adı soyadı = Özkan Çoğlayan
Kullandığı ilaçlar = Yok	Kan Grubu =
Geçirdiği ameliyatlar = Yok	Doğum tarihi = 10.03.2010
Alerjisi = Polenler	T.C. kimlik no =
Organ Bağışı yapılmış mı = Hayır	Adres = Çamlıcaat köyü Yukarı mevki No 55 Merkez - Ardahan
Afet halinde aile buluşma noktası = Salon	Kart sahibi için acil durumda ulaşılacak kişi
Diğer bilgiler =	Adı soyadı = Özkan Çoğlayan
	Telefon = 0505 107 7000

Görsel 52. Acil Durum Bilgi Kartı Örneği 2

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)

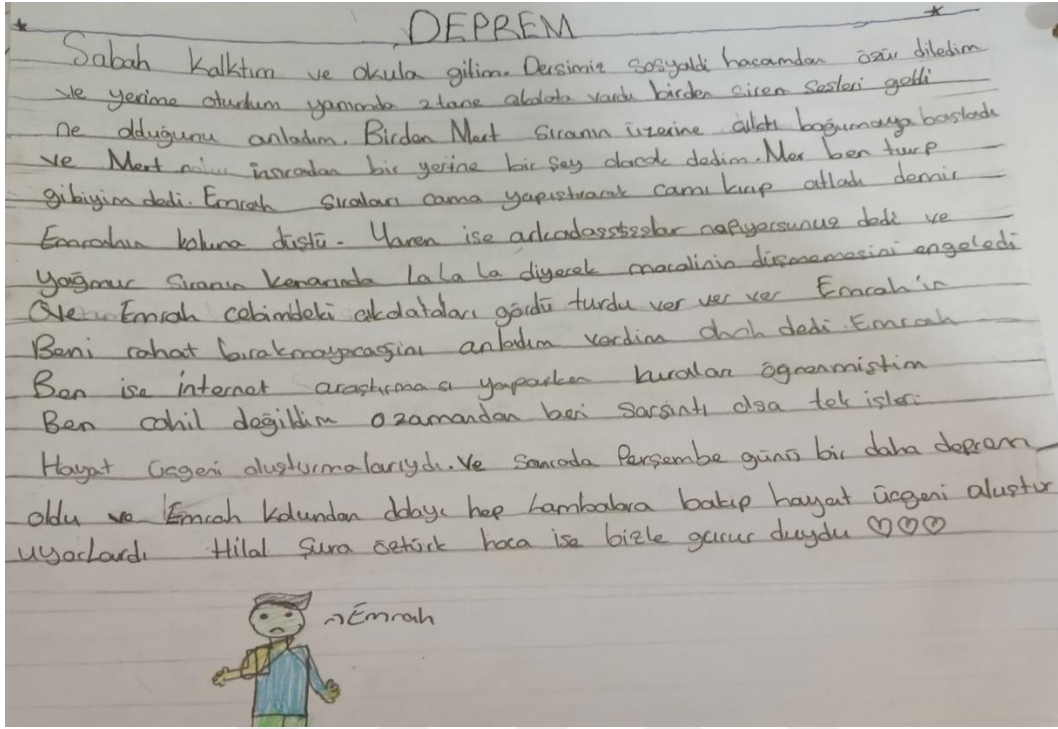


Görsel 53. Doğal Afet Sırasında Yaşanabilecek Bir Olayın Tasarlanması- Hikaye Etkinliği

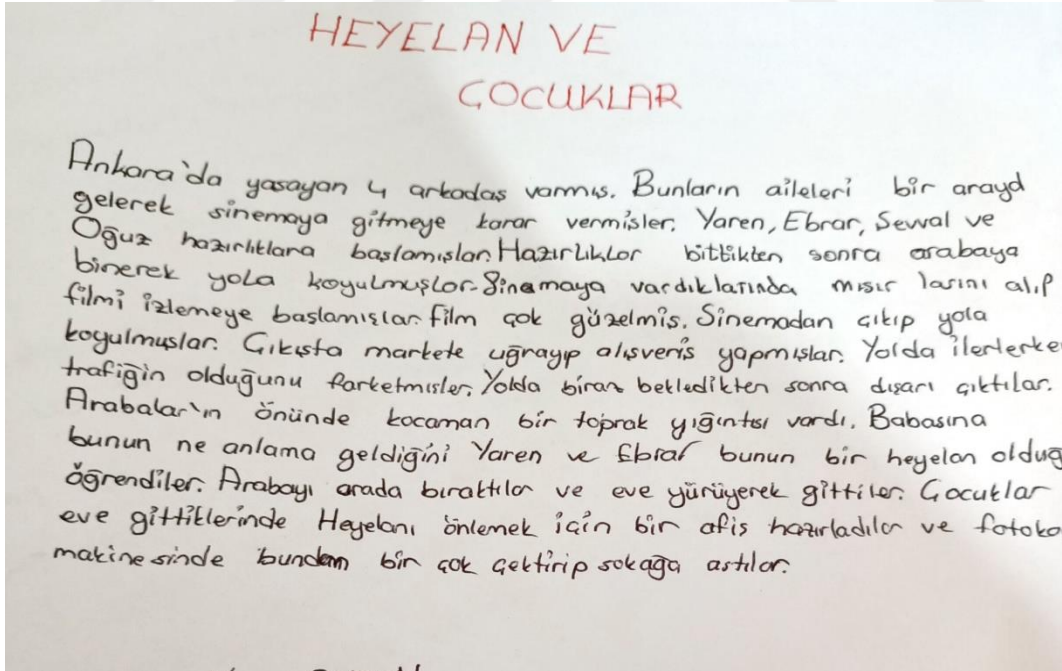


Görsel 54. Doğal Afet Sırasında Yaşanabilecek Bir Olayın Tasarlanması-Hikaye Etkinliği

Ek-8: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)



Görsel 55. Doğal Afet Sırasında Yaşanabilecek Bir Olayın Tasarlanması -Hikaye Etkinliği Örnek 1



Görsel 56. Doğal Afet Sırasında Yaşanabilecek Bir Olayın Tasarlanması -Hikaye Etkinliği Örnek 2

Ek-9: Günlüklere İlişkin Fotoğraflar

Sevgili Sosyal bilgiler günlüğüm Bugün sosyal bilgiler dersinde Hilal hoca bizi gezmeğe götürdü Bide etrafı izledik sonra çevremizde gördüklerimizi konuştuk dağlar vardı akarsu vardı çok eğlendik sonra ellerimizle dağ yaptık hilal hoca bize Aikobata aldı teşekkür ettik elimdeki kağıda dağ çizdim Sonra okula gittik hilal hoca bize oyun hamuru verdi Gördüklerimizi yapın dedi bide arkadaşlarla öğrendiklerimizi yaptık çok güzel oldu çok beğendim sonra onu boyadık boyayınca daha güzel oldu hilal hocada çok beğendi bizde sevindik eve geldim anneme anlattım oda aferin dedi.

Bugün sosyal bilgiler dersinde Hilal hoca birşey getirdi. İlk başta ne olduğunu anlamadık. Volkan olduğunu söyledi. Patlatıracakmışız çok heyecanlandım. içine karbonatı ben döktüm. Soda döktüklerinde patladı. Bende evde yapıcam. Ders çok hızlı geçti. Çok eğlendim.

Sosyal bilgiler dersinde bahçeye çıktık çevremize baktık bazı yerler çok pisti bazı yerler çok temizdi bizde oralara puan verdik sağık ocağının orası çok pisti bende 1 verdim temizlenmeliydi bizde hilal hocaya söz verdik bir daha yere çöp atmicam sonra sınıfa gittik evden getirdiğin şeyleri çöp gibi toprağın üzerine attım arkadaşlarımda birşeyler getirmişti onlarda attilar toprak çevremiz gibi oldu ama temizken daha güzeldi

Ek-9: Etkinliklere Dair Fotoğraflar (Devam)

Sevgili günlük bugün her zamanki gibi okula gittim. Perşembe günü olduğu için Hilal Hoca'nın dersi vardı. Derste öğretmen bize kağıt verdi. Bu dersi bahçede işleyeceğimizi söyledi. Çok sevindim derste eğleneceğimi anladım bahçeye indik öğretmenin etrafında toplandık. Öğretmen bize nasıl kıyafetler giydığımızı sordu. Bize mantlarımızı berelerimizi gösterdik bize fotoğraf çekti. Etrafımıza baktık. Sosyal dersinde her zaman bir şeyler yapıyoruz. Öğretmene beske her gün dersi olsa diyorum. Öğretmenimide çok seviyorum. ♥

Bugün Sosyal dersinde öğretmen masasının üzerinde bir bitki vardı. Öğretmen bu bitkinin ismini sordu. Bize her gün kahvaltıda bu bitkiyi gördüğümüzü söyledi. Ben de o zaman anladım. Sonra öğretmen bu bitkiyi neye dedi. tüm sınıf birarada aha dedi.

Sevgili Sosyal bilgiler günlüğüm bugün sosyal bilgiler dersinde Hilal hoca bizi kütüphaneye çıkardı. Miknatisli kartlar hazırladım. Tahtaya iklimlerin isimlerini yazmış. Kartlara iklimlerin özelliklerini yazıyordum. Bu kartlarla oyun oynadık. Silgiyi bardağa soktuk. Kostuk kartı tahtaya yapıştırdık. Ekran çok iyi oynadı. Ben çok iyi dedim. Silgiyi bardağa sokmaktan zevtindim. Anna Sosyal bilgiler dersinde kasırlı olmak istiyorum. Arkadaşıma aynı takımda olmadım ona biraz azıldım ama çok güzel bir dersti çok eğlendim.

Ek-10: Ders Etkinlik Kağıtlarından Örnekler

Hava Durumu Gözlem Çizelgesi

Sevgili öğrencilerim, bir hafta boyunca aşağıda verilen saatlerde hava durumunu gözlemleyiniz ve gözlemlerinizi aşağıda verilen tablolara işaretleyiniz.

AD:

SOYADI:

SINIFI:

PAZARTESİ GÜNÜ HAVA DURUMU

					
Güneşli	Parçalı bulutlu	Bulutlu	Kar yağışlı	Yağmurlu	Rüzgârlı

Saat= 7:30						
Saat:14,30						
Saat: 21,30						

SALI GÜNÜ HAVA DURUMU

					
Güneşli	Parçalı bulutlu	Bulutlu	Kar yağışlı	Yağmurlu	Rüzgârlı

Saat= 7:30						
Saat:14,30						
Saat: 21,30						

Ek-10: Ders Etkinlik Kağıtlarından Örnekler (Devam)

ÇARŞAMBA GÜNÜ HAVA DURUMU

					
Güneşli	Parçalı bulutlu	Bulutlu	Kar yağışlı	Yağmurlu	Rüzgârlı

Saat= 7:30						
Saat:14,30						
Saat: 21,30						

PERŞEMBE GÜNÜ HAVA DURUMU

					
Güneşli	Parçalı bulutlu	Bulutlu	Kar yağışlı	Yağmurlu	Rüzgârlı

Saat= 7:30						
Saat:14,30						
Saat: 21,30						

CUMA GÜNÜ HAVA DURUMU

					
Güneşli	Parçalı bulutlu	Bulutlu	Kar yağışlı	Yağmurlu	Rüzgârlı

Saat= 7:30						
Saat:14,30						
Saat: 21,30						

Ek-10: Ders Etkinlik Kağıtlarından Örnekler (Devam)

CUMARTESİ GÜNÜ HAVA DURUMU

					
Güneşli	Parçalı bulutlu	Bulutlu	Kar yağışlı	Yağmurlu	Rüzgârlı

Saat= 7:30						
Saat:14,30						
Saat: 21,30						

PAZAR GÜNÜ HAVA DURUMU

					
Güneşli	Parçalı bulutlu	Bulutlu	Kar yağışlı	Yağmurlu	Rüzgârlı

Saat= 7:30						
Saat:14,30						
Saat: 21,30						

Ek-10: Ders Etkinlik Kağıtlarından Örnekler (Devam)

İklimlerin İnsan Faaliyetlerine Etkisi Etkinliği Çalışma Kağıdı

Ne giyiyoruz?

Karasal İklim	Karadeniz İklimi	Akdeniz İklimi
		

Evlerimizi hangi malzemeyi kullanarak yapıyoruz?

Karasal İklim	Karadeniz İklimi	Akdeniz İklimi
		

Bitki örtüsünü inceleyelim.

Karasal İklim	Karadeniz İklimi	Akdeniz İklimi
		

Ek-10: Ders Etkinlik Kağıtlarından Örnekler (Devam)

Hangi tarım ürünlerini yetiştiriyoruz?

Karasal İklim	Karadeniz İklimi	Akdeniz İklimi
		

Turizm faaliyetleri iklimden etkilenir mi?

Karasal İklim	Karadeniz İklimi	Akdeniz İklimi
		

ÖZ GEÇMİŞ

Adı, Soyadı	Şura Hilal BALCI		
Doğum Yeri ve Yılı	[REDACTED]		
Medeni Durumu	[REDACTED]		
Bildiği Yabancı Dil ve Düzeyi	İngilizce / Başlangıç		
Öğrenim Durumu	Başlama Bitirme Yılı	Kurum Adı	
Lise	2008-	2012	Ali Metin Kazancı Rize Lisesi
Lisans	2012-	2016	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	2017	...	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı
Çalıştığı Kurum		Başlama - Ayrılma Yılı	
Şehit Er Gökhan Özdemir Ortaokulu Ardahan/Merkez		2018	...
Katıldığı Proje ve Toplantılar Yayınlar	4006 TÜBİTAK Bilim Fuarı MEB Sözlü Tarih Projesi		
İletişim (eposta)	[REDACTED]		