

**OTANTİK ÖĞRENME YAKLAŞIMININ
SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE UYGULANMASI:
BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI**

Ramazan YILDIRIM

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Şaban ORTAK

Temmuz, 2020

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

**OTANTİK ÖĞRENME YAKLAŞIMININ SOSYAL
BİLGİLER DERSİNDE UYGULANMASI:
BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI**

Hazırlayan
Ramazan YILDIRIM

Danışman
Prof. Dr. Şaban ORTAK

AFYONKARAHİSAR 2020

Bu tez çalışması; Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Proje Araştırmaları Koordinasyon Birimi (BAPK) Tarafından Desteklenmiştir. Proje No: "17.SOS.BİL.19"

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “**Otantik Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanması: Bir Karma Yöntem Araştırması**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

10/07/2020

İmza

Ramazan YILDIRIM

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Şaban ORTAK

.....

Jüri Üyeleri: Prof. Dr. Hakkı YAZICI

.....

Prof. Dr. Nil DUBAN

.....

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA

.....

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ

.....

İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ramazan YILDIRIM'ın, “**Otantik Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanması: Bir Karma Yöntem Araştırması**” başlıklı tezi 10/07/2020 tarihinde, saat 10:00'da Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek (X) oy birliği – () oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Elbeyi PELİT

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ÖZET

OTANTİK ÖĞRENME YAKLAŞIMININ SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE UYGULANMASI: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

Ramazan YILDIRIM

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

Temmuz, 2020

Danışman: Prof. Dr. Şaban ORTAK

Bu araştırmada, otantik öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde uygulanmasının akademik başarıya, bilginin kalıcılığına, derse karşı tutuma ve 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişimine etkileri araştırılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak toplanmıştır. Dersler, deney grubunda otantik öğrenme yaklaşımına uygun yöntemlerle, kontrol grubunda ise ders kitabındaki metinler ve yönergeler doğrultusunda işlenmiştir. Denel işlem sonrasında, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları artmıştır. İki grup arası son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmamakla birlikte deney grubundaki öğrencilerin puanlarındaki ortalama artış, kontrol grubundaki puan artışından daha fazla olmuştur. Kalıcılık testi puanlarında ise deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarındaki değişimler, deney grubundaki öğrenciler için istatistiksel olarak anlamlı bulunurken, kontrol grubundaki öğrenciler için anlamlı bulunmamıştır. Öğrencilerin, 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme beceri düzeylerinde denel işlem öncesine göre her iki grupta puan artışları olmasına rağmen anlamlı biçimde değişimler meydana gelmediği görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin puan artışları kontrol grubundan daha yüksek olmakla birlikte bu artışlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Araştırmanın nitel verileri, öğrencilerin süreç içerisinde sosyal bilgiler öğretim programında yer alan çeşitli beceri ve değerleri kazandıklarını göstermiştir. Otantik öğrenme süreci öğrencilere araştırma, problem çözme, karar verme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği, sosyal katılım, empati gibi becerileri; duyarlılık, tasarruf, sorumluluk, vatanseverlik, bilimsellik gibi değerleri kazanmaları için fırsatlar sunmuştur. Öğrenciler derslerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesini yeni fikirlerin ve farklı bakış açılarının ortaya çıkması, gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri benzer sorunların çözümünde kullanabilecekleri temel becerileri kazanmalarına yardımcı olması bakımından yararlı bulmuşlardır. Öğrenciler, otantik öğrenme sürecini bilgilenme, bilinçlenme, sosyalleşme, öz güven artışı ve geleceğe dönük beceriler kazanma süreci olarak değerlendirmişlerdir. Otantik öğrenme sürecindeki öğrenmeleri yaparak, yaşayarak, eğlenerek, hayal ederek, gezerek gerçekleşen öğrenmeler olarak tanımlamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, otantik öğrenme, tutum, akademik başarı, kalıcılık, 21. yüzyıl becerileri, değerler.

ABSTRACT

THE IMPLEMENTATION OF AUTHENTIC LEARNING APPROACH IN SOCIAL STUDIES LESSON: A MIXED METHOD RESEARCH

Ramazan YILDIRIM

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION
DISCIPLINE OF SOCIAL STUDIES TEACHING

July, 2020

Advisor: Prof. Dr. Şaban ORTAK

In this study, the effects of the application of authentic learning approaches on academic success, retention of knowledge, attitude to the lesson and 21st century learning and innovation skills were researched. Mixed method pattern was used in the research. The quantitative data of the study were collected by using quasi-experimental design with pre-test/post-test with control group. After experimental process, the social studies' academic success of students in control or experimental group increased. There weren't statistically significant difference between either group's post-test points; however average increase at points of students in experimental group was higher than the average increase of students in control group. Significant difference at retention test points was found in favour of experimental group. As a result of experimental process, while changes of attitude of students towards social studies subject was found statistically significant for students in experimental group, it wasn't found significant for the students in control group. As a result of the experimental process, it was found that there were no significant changes in the 21st century learning and innovation skill levels of the students in the experimental and control groups compared to the pre-experimental process despite the increase in points. Although the scores of the students in the experimental group were higher than the control group, these increases were not found statistically significant. The qualitative data of the research showed that students acquired various skills and values from the social studies curriculum during process. Authentic learning process gave the students opportunities for doing research, solving problems, creativity, making a decision, cooperation, communication; chart; diagram and interpretation, being able to use Turkish language well and effectively, social participation, empathy, sensitivity, saving, having responsibility, patriotism and scientific. As the lessons picked out different perspectives and ideas and this help them to acquire main skills to solve similar problems they may face in real life, students found lessons beneficial which were attributed with daily life. Students evaluated the process as getting information, being conscious, socializing, increasing self-confidence and acquiring skills to future. Learnings in process authentic learning were defined as learning by doing, learning with experience, learning by fun, by imagining, by wandering.

Keywords: Social studies, authentic learning, attitude, academic success, retention, 21st century skills, values.

ÖN SÖZ

Otantik öğrenme, öğrencileri gerçek yaşam deneyimlerinin merkezine yerleştiren öğretimsel bir yaklaşımdır. Bu çalışmada otantik öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersi öğretiminde kullanılmasının etkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışma, sosyal bilgiler dersi öğretimine sağladığı katkı ölçüsünde değerlidir.

Bu çalışma, bir çok kişinin katkısıyla ortaya çıkmış bir üründür. Kapısını açtığı kadar kalbini ve gönlünü de ardına kadar açan, doktora eğitimim boyunca hem akademik hem de moral ve motivasyon anlamında verdiği eşsiz destekten dolayı tez danışmanı hocam sayın Prof. Dr. Şaban ORTAK'a; yine bu süreçte tanıma fırsatı bulduğum keşke daha önceden tanısaydım dediğim, derslerinden üst düzeyde fayda sağladığım, karma yöntem çalışmaları konusunda bildiğim bir çok şeyi kendisine borçlu olduğum, tezin oluşum sürecinin her aşamasında büyük destek gördüğüm hocam sayın Prof. Dr. Nil DUBAN'a; otantik öğrenme yaklaşımını çalışma konusunda beni cesaretlendiren hocam sayın Prof. Dr. Hakkı YAZICI'ya; tez savunma sınavı jürimde yer alarak çok değerli katkılar sunan, ayrıca süreç içerisinde uzman görüşleriyle de destek gördüğüm hocalarım sayın Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA ve sayın Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ'ye; doktora eğitimim sürecinde ders aldığım ve böylece akademik gelişimime önemli katkılar sağlayan hocalarım sayın Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL ve sayın Prof. Dr. Nusret KOCA'ya; tezin gelişim aşamasında uzman görüşleriyle önemli katkılar sunan hocalarım sayın Doç. Dr. Tuğba SELANİK AY, sayın Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN ve sayın Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL'a; tezin uygulamasını birlikte yürüttüğüm, başlangıçtan bitime kadar bütün süreçlerde büyük desteğini gördüğüm, uygulama sürecini başarıyla yürütmemdeki eşsiz katkıları nedeniyle tezin oluşumunda çok büyük katkıya sahip olan, genç ve dinamik bir sosyal bilgiler öğretmeni olan değerli meslektaşım Cuma SONYÜREK'e; tezi imla ve noktalama bakımından inceleyerek destek olan değerli arkadaşlarım İsmail YAĞCI ve Ahmet GÜNDÜZ'e; veri girişleri konusunda yardımcı olan öğretmen kardeşim Seyfettin YILDIRIM'a; bu süreçte kendilerinden aldığım ödünç zamanlar için anlayış gösteren, her daim desteklerini gördüğüm sevgili eşim Ayça Büke YILDIRIM'a, kızım Ahsen YILDIRIM'a, oğlum Çınar Eymen YILDIRIM'a ve dualarını üzerimden eksik etmeyen anne ve babama çok teşekkür ederim.

Ramazan YILDIRIM
2020, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YEMİN METNİ.....	ii
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

OTANTİK ÖĞRENMENİN KURAMSAL ÇERÇEVESİ, 21. YÜZYIL ÖĞRENME VE YENİLENME BECERİLERİ, SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE OTANTİK ÖĞRENME

1. OTANTİK ÖĞRENMENİN TEMELLERİ.....	13
1.1. PRAGMATİZM	13
1.2. İLERLEMECİLİK.....	15
1.3. BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMI.....	17
1.4. BULUŞ YOLUYLA ÖĞRENME KURAMI.....	19
1.5. SOSYAL GELİŞİM KURAMI	20
1.6. DURUMLU ÖĞRENME YAKLAŞIMI.....	21
2. OTANTİK ÖĞRENME	22
3. OTANTİK ÖĞRENMENİN BİLEŞENLERİ.....	35
3.1. OTANTİK BAĞLAM.....	36
3.2. OTANTİK ETKİNLİK.....	37
3.3. UZMAN PERFORMANSI	40
3.4. ÇOKLU BAKIŞ AÇISI VE ROLLER.....	43
3.5. İŞ BİRLİĞİ.....	45
3.6. YANSITMA	46
3.7. AÇIK BİR ŞEKİLDE DİLE GETİRME	48
3.8. KOÇLUK VE YAPILANDIRILMIŞ DESTEK	49
3.9. OTANTİK DEĞERLENDİRME	52
4. 21. YÜZYIL ÖĞRENME VE YENİLENME BECERİLERİ	56
4.1. YARATICILIK VE YENİLENME.....	57
4.2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE PROBLEM ÇÖZME	58
4.3. İLETİŞİM VE İŞ BİRLİĞİ	58
5. SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE OTANTİK ÖĞRENME	61
6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	67
6.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR	67
6.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR	75

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN MODELİ, ÇALIŞMA GRUBU, ÇALIŞMA ORTAMI, DERS ÖĞRETMENİ VE ARAŞTIRMACININ ROLÜ, VERİ TOPLAMA ARAÇLARI, PİLOT UYGULAMA, DENEL İŞLEM BASAMAKLARI, VERİLERİN ANALİZİ

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	90
2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU	93
3. ÇALIŞMA ORTAMI.....	96
4. DERS ÖĞRETMENİ VE ARAŞTIRMACININ ROLÜ.....	98
5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	99
5.1. SOSYAL BİLGİLER DERSİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ	99
5.2. SOSYAL BİLGİLER DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ.....	107
5.3. 21. YÜZYIL ÖĞRENME VE YENİLENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ.....	107
5.4. GÖRÜŞME	107
5.5. DOKÜMAN İNCELEMESİ	111
6. ARAŞTIRMANIN PİLOT UYGULAMASI	112
7. DENEL İŞLEM BASAMAKLARI	113
8. VERİLERİN ANALİZİ.....	130

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN NİCEL BULGULARI VE NİTEL BULGULARI

1. SOSYAL BİLGİLER DERSİ AKADEMİK BAŞARI TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	142
1.1. BAĞIMSIZ GRUPLAR ÖN TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR	142
1.2. BAĞIMLI GRUPLAR ÖN TEST, SON TEST VE KALICILIK TESTİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR	143
1.3. BAĞIMSIZ GRUPLAR SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR	145
1.4. BAĞIMSIZ GRUPLAR KALICILIK TESTİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR.....	145
2. SOSYAL BİLGİLER DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR..	146
2.1. BAĞIMSIZ GRUPLAR ÖN TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR	146
2.2. BAĞIMLI GRUPLAR ÖN TEST VE SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR.....	149
2.3. BAĞIMSIZ GRUPLAR SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR	161
3. 21. YÜZYIL ÖĞRENME VE YENİLENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR	164
3.1. BAĞIMSIZ GRUPLAR ÖN TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR	164
3.2. BAĞIMLI GRUPLAR ÖN TEST VE SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR.....	167
3.3. BAĞIMSIZ GRUPLAR SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR	174
4. OTANTİK ÖĞRENME SÜRECİNE İLİŞKİN NİTEL BULGULAR.....	176

4.1. ETKİNLİKLER.....	177
4.1.1. Akılda Kalan Etkinlikler.....	177
4.1.2. Geziler.....	188
4.1.3. Paylaşım.....	203
4.2. GRUP ÇALIŞMASI.....	206
4.2.1. Görev Dağılımı.....	206
4.2.2. Katkı.....	209
4.2.3. Görevler.....	213
4.2.4. İletişim Kanalları.....	216
4.3. KAZANIMLAR.....	218
4.3.1. Bireysel Katkı.....	218
4.3.2. Toplumsal Katkı.....	225
4.4. DİSİPLİNLER ARASI İLİŞKİLENDİRMELER.....	228
4.4.1. Türkçe Dersi ile İlişkilendirmeler.....	229
4.4.2. Fen Bilimleri Dersi ile İlişkilendirmeler.....	230
4.4.3. Matematik Dersi ile İlişkilendirmeler.....	232
4.4.4. Görsel Sanatlar Dersi ile İlişkilendirmeler.....	232
4.4.5. İngilizce Dersi ile İlişkilendirmeler.....	233
4.4.6. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ile İlişkilendirmeler.....	234
4.5. OTANTİK KAYNAKLAR.....	234
4.6. BİLGİ KAYNAKLARI.....	238
4.7. ENGEL OLUŞTURAN DURUMLAR.....	240
4.7.1. Zorluklar.....	240
4.7.2. Rahatsızlık Veren Durumlar.....	244
4.8. GÜNLÜK YAŞAM PROBLEMLERİNİN ELE ALINMASI.....	245
4.9. SÜREÇ DEĞERLENDİRME.....	248
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	253
KAYNAKÇA.....	267
EKLER.....	280
ÖZGEÇMİŞ.....	352

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Yarı Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi	92
Tablo 2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 5. Sınıf Yıl Sonu Başarı Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	94
Tablo 3. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Durumları İle İlgili Betimsel Değerler	94
Tablo 4. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları İle İlgili Betimsel Değerler	95
Tablo 5. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları İle İlgili Betimsel Değerler	96
Tablo 6. Taslak Akademik Başarı Testi Belirtke Tablosu.....	102
Tablo 7. Deneme Testi Madde Analizi Sonuçları.....	105
Tablo 8. Nihai Başarı Testi Madde İstatistikleri.....	106
Tablo 9. Görüşme İstatistikleri	110
Tablo 10. Öğrenci ve Öğretmen Günlükleri İstatistikleri	112
Tablo 11. Denel İşlem Uygulama Süreci.....	114
Tablo 12. DeneY Grubu SBDABT Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları	132
Tablo 13. Kontrol Grubu SBDABT Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları	134
Tablo 14. DeneY Grubu SBDTÖ Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları	135
Tablo 15. Kontrol Grubu SBDTÖ Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları	136
Tablo 16. DeneY Grubu 21ÖYBÖ Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları	137
Tablo 17. Kontrol Grubu 21ÖYBÖ Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları	138
Tablo 18. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDABT Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	142
Tablo 19. DeneY Grubundaki Öğrencilerin SBDABT Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları.....	143
Tablo 20. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SBDABT Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları	144
Tablo 21. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDABT Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	145
Tablo 22. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDABT Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	146
Tablo 23. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	146
Tablo 24. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Sevme Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	147
Tablo 25. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Fayda Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	147

Tablo 26. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ İlgi Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	148
Tablo 27. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Güven Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	148
Tablo 28. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ İstek Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	149
Tablo 29. Deney Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	149
Tablo 30. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	150
Tablo 31. Deney Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Sevme Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	151
Tablo 32. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Sevme Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	152
Tablo 33. Deney Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Fayda Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	153
Tablo 34. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Fayda Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	154
Tablo 35. Deney Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ İlgi Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	155
Tablo 36. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ İlgi Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	156
Tablo 37. Deney Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Güven Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	157
Tablo 38. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Güven Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	158
Tablo 39. Deney Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ İstek Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	159
Tablo 40. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ İstek Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	160
Tablo 41. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları.....	161
Tablo 42. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Sevme Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	162

Tablo 43. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Fayda Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	162
Tablo 44. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ İlgi Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	163
Tablo 45. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Güven Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	163
Tablo 46. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ İstek Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	164
Tablo 47. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları.....	165
Tablo 48. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Yaratıcılık ve Yenilenme Becerileri Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	165
Tablo 49. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	166
Tablo 50. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ İşbirliği ve İletişim Becerileri Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları.....	166
Tablo 51. Deney Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	167
Tablo 52. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	168
Tablo 53. Deney Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Yaratıcılık ve Yenilenme Becerileri Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları.....	169
Tablo 54. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Yaratıcılık ve Yenilenme Becerileri Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	170
Tablo 55. Deney Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	171
Tablo 56. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	172
Tablo 57. Deney Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ İşbirliği ve İletişim Becerileri Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları.....	173
Tablo 58. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ İşbirliği ve İletişim Becerileri Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları.....	174
Tablo 59. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları.....	174

Tablo 60. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Yaratıcılık ve Yenilenme Becerileri Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	175
Tablo 61. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	175
Tablo 62. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ İşbirliği ve İletişim Becerileri Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları.....	176

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Araştırmanın Deseni İçin Akış Diyagramı.....	91
Şekil 2. Sınıf Oturma Düzeni	98
Şekil 3. Deney Grubu SBDABT Puanları Histogram ve Q-Q Plot Grafiği	133
Şekil 4. Kontrol Grubu SBDABT Puanları Histogram ve Q-Q Plot Grafiği	134
Şekil 5. Deney Grubu SBDTÖ Puanları Histogram ve Q-Q Plot Grafiği.....	135
Şekil 6. Kontrol Grubu SBDTÖ Puanları Histogram ve Q-Q Plot Grafiği.....	136
Şekil 7. Deney Grubu 21ÖYBÖ Puanları Histogram ve Q-Q Plot Grafiği.....	137
Şekil 8. Kontrol Grubu 21ÖYBÖ Puanları Histogram VE Q-Q Plot Grafiği	138
Şekil 9. Nitel Araştırmada Veri Analizi	140
Şekil 10. Deney Grubu SBDABT Puan – Zaman Çizgi Grafiği.....	143
Şekil 11. Kontrol Grubu SBDABT Puan – Zaman Çizgi Grafiği.....	144
Şekil 12. Deney Grubu SBDTÖ Puan – Zaman Çizgi Grafiği.....	150
Şekil 13. Kontrol Grubu SBDTÖ Puan – Zaman Çizgi Grafiği.....	151
Şekil 14. Deney Grubu SBDTÖ Sevme Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği.....	152
Şekil 15. Kontrol Grubu SBDTÖ Sevme Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği.....	153
Şekil 16. Deney Grubu SBDTÖ Fayda Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği.....	154
Şekil 17. Kontrol Grubu SBDTÖ Fayda Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği.....	155
Şekil 18. Deney Grubu SBDTÖ İlgi Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği	156
Şekil 19. Kontrol Grubu SBDTÖ İlgi Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği	157
Şekil 20. Deney Grubu SBDTÖ Güven Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği	158
Şekil 21. Kontrol Grubu SBDTÖ Güven Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği	159
Şekil 22. Deney Grubu SBDTÖ İstek Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği	160
Şekil 23. Kontrol Grubu SBDTÖ İstek Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği.....	161
Şekil 24. Deney Grubu 21ÖYBÖ Puan – Zaman Çizgi Grafiği	167
Şekil 25. Kontrol Grubu 21ÖYBÖ Puan – Zaman Çizgi Grafiği	168
Şekil 26. Deney Grubu 21ÖYBÖ Yaratıcılık ve Yenilenme Becerileri Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği	169
Şekil 27. Kontrol Grubu 21ÖYBÖ Yaratıcılık ve Yenilenme Becerileri Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği	170
Şekil 28. Deney Grubu 21ÖYBÖ Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği.....	171
Şekil 29. Kontrol Grubu 21ÖYBÖ Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği.....	172
Şekil 30. Deney Grubu 21ÖYBÖ İşbirliği ve İletişim Becerileri Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği.....	173
Şekil 31. Kontrol Grubu 21ÖYBÖ İşbirliği ve İletişim Becerileri Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği	174
Şekil 32. Otantik Öğrenme Süreci Temalar	177
Şekil 33. Akılda Kalan Etkinlikler Alt Temasına İlişkin Kategoriler	178
Şekil 34. Dr. Umut Yıldız ile E-Konferans Etkinliğine İlişkin Kodlar.....	178
Şekil 35. Meslek Tanıtım Etkinliğine İlişkin Kodlar	182
Şekil 36. Enerji Verimliliği Projesi Etkinliğine İlişkin Kodlar	186
Şekil 37. Anket Çalışması Etkinliğine İlişkin Kodlar	186
Şekil 38. Vergi Temalı Etkinliklere İlişkin Kodlar	187
Şekil 39. Geziler Alt Temasına İlişkin Kategoriler.....	188
Şekil 40. Defterdarlık Gezisine İlişkin Kodlar.....	189
Şekil 41. Tıbbi Bitkiler Araştırma Merkezi Gezisine İlişkin Kodlar	191

Şekil 42. Geri Dönüşüm Fabrikası Gezisine İlişkin Kodlar	194
Şekil 43. Büyükbaş Hayvan Çiftliği Gezisine İlişkin Kodlar	198
Şekil 44. Güneş Enerji Santrali Gezisine İlişkin Kodlar	201
Şekil 45. İşletme Gezisine (Fidan / Çiçek Satış ve Peyzaj İşleri) İlişkin Kodlar	203
Şekil 46. Paylaşım Alt Temasına İlişkin Kodlar	204
Şekil 47. Görev Dağılımı Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	207
Şekil 48. Katkı Alt Temasına İlişkin Kategoriler.....	209
Şekil 49. İşbirliği Kategorisine İlişkin Kodlar	209
Şekil 50. Zaman Kategorisine İlişkin Kodlar.....	212
Şekil 51. Bireysel Gelişim Kategorisine İlişkin Kodlar	213
Şekil 52. Görevler Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	214
Şekil 53. İletişim Kanalları Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	216
Şekil 54. Bireysel Katkı Alt Temasına İlişkin Kategoriler	219
Şekil 55. Enerji Verimliliği Kategorisine İlişkin Kodlar	219
Şekil 56. Meslek Seçimi Kategorisine İlişkin Kodlar	222
Şekil 57. Vergi Bilinci Kategorisine İlişkin Kodlar	223
Şekil 58. Yatırım Kategorisine İlişkin Kodlar.....	225
Şekil 59. Toplumsal Katkı Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	226
Şekil 60. Disiplinler Arası İlişkilendirmeler Temasına İlişkin Alt Temalar	229
Şekil 61. Türkçe Dersi ile İlişkilendirmeler Alt Temasına İlişkin Kodlar	229
Şekil 62. Fen Bilimleri Dersi ile İlişkilendirmeler Alt Temasına İlişkin Kodlar	231
Şekil 63. Matematik Dersi ile İlişkilendirmeler Alt Temasına İlişkin Kodlar	232
Şekil 64. Görsel Sanatlar Dersi ile İlişkilendirmeler Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	233
Şekil 65. İngilizce Dersi ile İlişkilendirmeler Alt Temasına İlişkin Kodlar	233
Şekil 66. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ile İlişkilendirmeler Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	234
Şekil 67. Otantik Kaynaklar Temasına İlişkin Kodlar	235
Şekil 68. Bilgi Kaynakları Temasına İlişkin Kodlar	238
Şekil 69. Zorluklar Alt Temasına İlişkin Kodlar.....	241
Şekil 70. Rahatsızlık Veren Durumlar Alt Temasına İlişkin Kodlar	244
Şekil 71. Günlük Yaşam Problemlerinin Ele Alınması Temasına İlişkin Kodlar.....	246
Şekil 72. Süreç Değerlendirme Temasına İlişkin Kodlar.....	249

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

akt.	: Aktaran
Bkz.	: Bakınız
bt	: Bilinmeyen tarih
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NCSS	: National Council for the Social Studies
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
P21	: Partnership for 21st Century Learning
SBDABT	: Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi
SBDTÖ	: Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği
TDK	: Türk Dil Kurumu
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri
21ÖYBÖ	: 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği
<i>f</i>	: Frekans
<i>N</i>	: Denek Sayısı
<i>p</i>	: Anlamlılık Düzeyi
sd	: Standart Değer
SD	: Standart Sapma
η^2	: Eta Kare
%	: Yüzde
\bar{X}	: Ortalama

GİRİŞ

İnsanoğlu tarafından üretilen bilgi miktarı her geçen gün katlanarak artmaktadır. Lyman ve Varian tarafından 2003 yılında yayınlanan raporda, 1999 yılında tüm dünyada 2 ile 3 eksabayt (1 eksabayt= 10^{18} bayt) arasında bilgi üretildiği tahmin edilirken, 2002 yılında üretilen bilginin 5 eksabayt olduğu belirtilmiştir. Bu miktar, neredeyse 2002 yılında bünyesinde 17 milyon kitap bulunan Amerika Birleşik Devletleri Kongre Kütüphanesi'ndeki kitap koleksiyonunun 37 bin katına veya insanoğlunun var olduğu gündün 2002 yılına kadar kullanmış olduğu tüm kelimelere eşit olarak kabul edilmiştir (Lyman & Varian, 2003). Dijital evrendeki bilgi miktarı 2007 yılında 281 eksabayta ulaşmıştır (Gantz vd., 2008: 2). Günümüzde bu miktar, çok daha büyük boyutlardadır. 2017 yılında günlük üretilen bilgi miktarı neredeyse 1999 yılının tamamında üretilen bilgi miktarına yaklaşarak 2.5 eksabayta ulaşmıştır. 2020 yılında dünyadaki her insan için saniyede 1.7 megabayt veri oluşturulacağı ve gözlemlenebilir evrendeki yıldızlardan dört kat daha fazla bayt veri olacağı tahmin edilmektedir (DOMO, 2019).

Bilgi üretimindeki bu büyük artış ile doğru orantılı olarak günümüzde bilgiye erişimde de büyük bir hıza ulaşılmıştır. 21. yüzyılın başat teknolojisi olan internet, en kapsamlı içeriği sunan ve en hızlı ulaşılabilen bilgi kaynağı olarak ortaya çıkmıştır. Akıllı telefon teknolojisinin sunmuş olduğu imkânlar ile günümüzde kişilerin bilgiye erişimi saniyelerini almaktadır. Küresel internet nüfusu her yıl belirgin şekilde artış göstermektedir. Dünya genelinde 2012 yılında 2.5 milyar olan internet kullanıcısı sayısı 2018 yılında 4.3 milyara ulaşmıştır (DOMO, 2019). Günümüzde dünyada yaklaşık 4.54 milyar, Türkiye'de ise 62.07 milyon internet kullanıcısı bulunmaktadır. İnternet kullanıcılarının her gün çevrimiçi olarak geçirdikleri sürenin dünya ortalaması 6 saat 43 dakika iken Türkiye'de bu süre 7 saat 29 dakika olarak ölçülmüştür (Kemp, 2020). Bu sisteme bağlı olan herhangi bir araç ile kullanıcılar hemen her alanda gereksinim duydukları bilgilere anında ulaşabilmektedirler. Bunun doğal bir sonucu olarak kişiler kesintisiz ve yaşam boyu öğrenebilmekte ve böylece kişilerin okullara olan bağımlılığı azalmaktadır (Şimşek, 2017: 40).

1. PROBLEM DURUMU

Bilginin üretiminde ve erişiminde yaşanan muazzam hız, kaçınılmaz olarak eğitim anlayışlarında değişim ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Bilgi hazır ve ambalajlı bir ürün olmaktan çıkmış, canlı bir organizmaya dönüşmüştür (MEB, 2018: 22). Bu

durum, geleneksel eğitim anlayışında bilgi alıcı konumundaki öğrenci, aktarıcı konumundaki öğretmen ve bilgiye erişim ortamı olan okulların rollerini değiştirmiştir.

Öğrenciler, geleneksel eğitim anlayışında olduğu gibi salt bilgiyi alan, ezberleyen, depolayan, sorulduğunda tekrarlayan bireyler olmaktan çıkmıştır. En azından modern eğitim anlayışında öğrenciden beklenen rol bu değildir. Öğrencilerden beklenen; bilgiye kendilerinin ulaşmaları, elde ettikleri bilgiyi okuryazarlık süzgecinden geçirerek doğrulamaları, günlük yaşam bağlamları ile ilişkilendirmeleri, değişik durumlara transfer ederek karşılaştığı problemleri çözebilmeleri ve 21. yüzyıla özgü beceriler ile donatılmış bireyler olmalarıdır. Günümüzde öğrenme; öğrenciler için, kendi meraklarını gidermeye çalışırken katılımcı olmayı, deneyimlemeyi ve sorgulamayı gerektiren bir süreç haline gelmiştir (MEB, 2018: 72).

Yeni anlayışta öğretmen; öğrenciler arasındaki farklılıkları doğal bir zenginlik olarak gören, öğrencide saklı bulunan müfredatı ortaya çıkarmak için çaba gösteren rehber ve yönlendirici rolündedir (MEB, 2018: 21). Bu nedenle öğretmenler sınıf içinde sorgulamaya, tasarımsal düşünmeye, kavramsal öğrenmeye yönelik, bireysel yahut grup çalışmasına uygun ortamlar oluşturmalıdır (MEB, 2018: 72). Öğretmen ve diğer yetişkinler, öğrencilere bilgi transferi yapmak yerine hissetme, düşünme ve yapmayı tetikleyen yöntemlerle rehberlik etmeli ve öğrencinin doğal bir öğrenme ekosistemi içerisinde öğrenmesini sağlamalıdır (MEB, 2018: 21). Rousseau'ya göre iyi bir öğretmen; öğrenciye ilkeleri, hareket tarzlarını öğretmeyip tıpkı Sokrates gibi öğrencinin kendisine buldurmaya çalışmalıdır. Bu bakımdan öğretmenlerin derslerini, birer nutuktan ziyade tecrübeye/deneyime dayalı bir şekilde düzenlemeleri gerekmektedir. Önemli olan öğüt değil deneyimdir. Rousseau “Şunu yinelemekten hiç bıkmıyorum: gençlere sözlerle değil, eylemlerle ders verin; deneyimin onlara öğretebileceği şeylerden hiçbirini kitaplardan öğrenmesinler” sözleriyle deneyimin önemini vurgulamıştır (Günay, 2018: 94).

Okullar dört duvar ile çevrili içerisinde bulunduğu çevreden ve toplumdan izole edilmiş yapay bir dünya olmak yerine yaşamın bir parçası olmalıdır. Öğrencilerin içerisinde yaşadığı çevre, uygulanabilir çözümleri henüz bilinmeyen birçok problem sunmaktadır. Bu problemler, yenilikçi ve yaratıcı bireyler tarafından çözülmesi gereken sorunlardır. Okullar, öğrencilerin bu zorlukları çözmeye uygun şekilde hazırlandığı yerler olmalıdır (Laur, 2013: 13). Okul, öğrencileri yarışmadan çok iş birliğine özendirmeli ve yöneltmelidir. Tabiatı itibariyle sosyal bir varlık olan insan, en büyük mutluluğu diğer insanlarla olan ilişkilerinden elde etmektedir. Bu nedenle, eğitimde iş birliği yaparak

öğrenme, yarışmadan daha değerli görülmelidir. Okulda öğrencilerin kendi kendilerini yönetmelerine, fikirlerin serbestçe tartışılmasına, okul faaliyetlerinin öğrencilerle birlikte planlanmasına ve herkesin eğitim yaşantısı sürecine katılmasına imkân sağlanmalıdır (Kneller ve Pratte'den, bt. akt. Fidan ve Erden, 1998: 110).

Öğrencilerin yaptığı çalışmaların, çoğu kez zihinlerini iyi kullanmalarına izin vermemesi ve yapılan çalışmaların öğrenciler için okulda başarı elde etmenin ötesinde hiçbir gerçek anlamı veya değerinin olmaması geleneksel eğitimi yapaylaştıran iki büyük problemdir (Newmann & Wehlage, 1993: 8). Bu yapaylığın ortaya çıkardığı problemleri ortadan kaldırmak amacıyla tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de 2004 yılında öğretim programları, yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden düzenlenmiş ve bugüne kadar ihtiyaçlar doğrultusunda çeşitli defalar güncellenmiştir. Ancak geleneksel eğitim yaklaşımlarının etkileri henüz ortadan kaldırılamamıştır. Bu durum, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesine de yansımıştır. Belgede yer alan “son yıllarda eğitimin yalnızca sınıf geçmeye, sınavları kazanmaya ve iş bulmaya yarayan işlevinin ön planda tutulduğuna şahit olmaktadır. Eğitimde başarının yegâne ölçüsü ders notları, sınav sonuçları, zekâ testleri ve mezuniyet sonrası edinilen mesleklerin maaşlarından ibaret olamaz” (MEB, 2018: 15-16) şeklindeki ifadeler, beklenen dönüşümün henüz gerçekleşmediğini göstermektedir. Sınıf geçme, sınav kazanma gibi geçici durumlar için elde edilen bilgiler, öğrenciler tarafından içselleştirilmedikleri için bu amaçlara ulaşıldıktan sonra unutulmaktadır. Öğrenciler teoriyi gerçek yaşama uygulamakta sorun yaşamakta, anlamlı öğrenmeler gerçekleşmemektedir. Öğrencilerin çok azı bilginin gerçek yaşamdaki değerini sorgulamaktadır. Çoğu öğrenci için, okulda talep edilen olağan çalışma nadiren anlamlı veya değerli olarak kabul edilmektedir. Öğrenme görevleri, özel ezberlenmiş bilgi, verilen bilgilerin alınması veya rutin hesaplama prosedürlerinin uygulanmasını gerektirmekte nadiren üst düzey düşünme, yorumlama veya derinlemesine kavramsal anlayış gerektirmektedir. Öğrencilere yönelik yegane zorluk; zihinlerini önemli, anlamlı problemleri çözmek veya ilginç zorlu soruları cevaplamak için kullanmak yerine, öğretmenlerin ve testlerin gereksinimlerine nasıl uyulacağını bulmaktır (Newmann vd., 2007: 2).

Eğitimdeki bu yapaylığı ortadan kaldırmak için okuldaki müfredat gerçek dünya ile ilişkilendirilmelidir. Günümüzde öğrencilerin, çevrelerinde gördükleri sorunlara erken yaşlardan itibaren yenilikçi çözümler geliştirme farkındalığı ve bu çözümleri Matematik,

Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Güzel Sanatlar gibi farklı disiplinlerle harmanlayarak üretme becerisi kazanması, gelişmiş ülke eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden birisi hâline gelmiştir (MEB, 2018: 72).

Lombardi'ye (2007: 2) göre, gerçek dünya problemlerini çözmek öğrencileri motive etmektedir. Öğrenciler yaparak öğrenmeyi, dinleyerek öğrenmeye tercih etmektedirler. Eğitimcilerin büyük çoğunluğu deneyimleyerek gerçekleşen öğrenmenin dinleyerek veya gözlemleyerek gerçekleşen öğrenmeden daha etkili olduğu konusunda hemfikirdirler. Eğitsel teoriler ve araştırmalar bu iddiayı desteklemektedir (Pearce, 2016: 1). Dewey'e (2008: 40) göre, çocuklar faaliyete geçtikleri anda kişiliklerini gösterirler, kitle halinden çıkarlar ve okul dışında, ailelerinin yanında, oyun alanlarında ve çevrede her zaman görülen her biri kesin çizgilerle diğerlerinden ayrılmış birer varlık haline gelirler.

Öğretmenlerin yaptığı materyalleri, alan gezilerini ve bugün yaparak edinilen deneyim diye adlandırılan şeyleri ilk öne süren kişi olan Francis W. Parker, insanların yaparak yapmayı, duyarak duymayı ve düşünerek düşünmeyi öğrendiğini iddia etmiştir. Parker'a göre çocuklar; kıyaslama, karşılaştırma, üzerinde düşünme ve genellemelerde bulunma yetilerine sahip olmalıdır. Öğretmenler ise bu sürecin planlayıcısı ve yöneticisi olmalıdır (Parker, 1883'ten akt. Zarrillo, 2016: 6). Uygulamalı gerçek yaşam deneyimlerine odaklanma, öğrencinin akademik başarısının artmasına, onun kendi toplumu ve yaşadığı yer ile daha güçlü bağlar kurmasına, doğanın değerini anlamasına ve dolayısıyla aktif vatandaş olarak yetişmesine yardımcı olmaktadır (Sobel, 2004'ten akt. Açıkalın, 2018: 129).

Otantik öğrenme, uygulamada öğretmenlere sunduğu esnek yapıyla öğretimde çağın gerektirdiği dönüşümü sağlamada etkili olabilecek yaklaşımlardan birisidir. Otantik öğrenme; rol oynama alıştırmaları, probleme dayalı etkinlikler, vaka çalışmaları ve sanal uygulama topluluklarına katılımı kullanarak gerçek dünyaya, karmaşık sorunlara ve çözümlerine odaklanan bir öğrenme yaklaşımıdır (Lombardi, 2007: 2).

Bireyler her gün, hem mesleki hem de kişisel yaşantısında çözmesi, davranışlarını uyarlaması ve karar vermesi gereken alışılmadık durumlarla karşılaşmaktadırlar. Kişi sahip olduğu bilgiyi kullanarak, manipüle ederek; deneyimlerinden ve becerilerinden yararlanarak bu sorunlarla başa çıkmaya çalışmaktadır. Otantik öğrenme, öğrencileri bu temel yaşam becerileri ile donatmayı, öğrenme ile gerçek yaşam arasındaki bağlantıyı

göstermeyi ve öğrencilere okulun ötesinde gerekli olan problem çözme becerilerini vermeyi amaçlamaktadır (Pearce, 2016: 2).

İçeriğe dayalı eğitim, öğrencilerin 21. yüzyılın zorluklarıyla mücadele etmelerine yardımcı olmada başarısız olan doğrusal bir öğrenme modelidir. İçerik zaman içerisinde değişikliklere uğrayabilir ancak süreçler sonsuza kadar sürer. Otantik öğrenme modeli, temel olarak süreç ve yeniliğin niteliği üzerinde durur. Vurgu, sadece bir sınav için öğretmenin konuşmalarını anlama ve içeriği tekrar etme ile ilgili değildir. Bu, belirli bir kitleyle paylaşılacak kullanışlı bir ürün oluşturmak için kendi kendine motive edici sorgulama yöntemlerini kullanarak gerçekçi bir zaman çizelgesi içerisinde, bir dizi sonuca ulaşan beceri seti geliştirmekle ilgilidir (Christmas, 2014: 52).

Otantik öğrenme; tüm öğrencilerin öz-yönelimli (kendi kendini idare eden) sorgulama, problem çözme, eleştirel düşünme ve gerçek dünyaya yansımaları ve yaratıcı bağlamlar ile meşgul olmaları için anlamlı fırsatlar ve uygun destekler sağlandığında gerçekleşir (Maina, 2004: 1). Renzulli'ye (1997: 3) göre; içerik ve süreçler, otantik yani bağlamsal durumlarda öğrenildiğinde bilgi ve problem çözme becerilerinin kullanılması bakımından fazlaca yapılandırılmış ve kurallara bağlanmış sınıf durumlarında gerçekleşen öğrenmeden daha anlamlı sonuçlar alınır. Otantik öğrenme deneyimlerine katılan kişilere, dâhil oldukları alanlarda ve faaliyetlerde bazı seçenekler sunulursa ve mevcut deneyim gerçekçi, kişiselleştirilmiş hedeflere yönelikse, bu tür bir öğrenme kendi ilgi ve anlamını yaratmaktadır.

Otantik öğrenme yaklaşımının etkilendiği felsefi akımlardan *ilerlemecilik* akımına göre, eğitim sürekli gelişim içinde olmalıdır. Eğitimciler politika ve yöntemlerini yeni bilgi ve çevredeki değişimler ışığında yeniden yapılandırmaya hazır olmalıdır. Çocuğu merkeze alan ve onu bir bütün olarak kabul eden bir eğitim düzeni kurulmalıdır. Böyle bir eğitim düzeninde kullanılacak öğretim yöntemi de problem çözme yöntemi olmalıdır (Değirmencioğlu, 1997: 48).

Dewey'e göre temel düşünme, bireyin yüz yüze geldiği ve bilimsel yöntem doğrultusunda çözdüğü problemleri içerir. Dewey'in problem çözme yöntemi veya bütünsel düşünme davranışı beş aşamadan oluşur. Bunlar problematik durum ile karşılaşma, problemi tanımlama, problemi aydınlatma, kesin olmayan hipotezler kurma ve seçilen bir hipotezin denenerek test edilmesi aşamalarıdır. Son aşama önemli bir evre olup hipotezler test edilip problem çözülmüş ve istenen sonuçlara varılmışsa, birey başka

bir problemle karşılaşıncaya kadar tekrar eski davranışına devam eder. Eğer problem olduğu gibi duruyorsa başka bir hipoteze ihtiyaç duyulur. Beşinci evre olan hipotezlerin test edilmesi, okul merkezli geleneksel öğretim sürecindeki öğrenme yöntemi için çok yabancı bir olgudur. Gerçek bir öğrenme için öğrenciler, baskısını hissettikleri günlük sosyal, ekonomik ve siyasal problemler üzerinde çalışmalıdırlar. Sınıflarda savaş, barış, yoksulluk, salgın ve kirlilik gibi problemlere ilişkin tartışmalar yapılmalıdır. Öğrencilere okul dışında da benzer şekilde problem yakalama ve çözme öğretilmeli ve bu öğretim onlar birer yetişkin ve oy kullanan vatandaş olana kadar sürmelidir (Guttek, 1997: 103-104).

Renzulli'ye (1997: 4) göre otantik öğrenme, temel becerilerden ileri içerik ve süreçlere kadar her şeyin öğrencinin geliştirdiği ürün ve hizmetler biçiminde “bir araya geldiği araç” olarak görülmelidir. Aynı şekilde, bir otomobilin tüm ayrı, ancak birbiriyle ilişkili kısımlarının bir montaj tesisinde bir araya getirilmesi gibi otantik öğrenme süreci zihnin montaj tesisi olarak görülmelidir. Bu tür bir öğrenme, içerik, süreç ve kişisel katılımın bir sentezini ve uygulamasını temsil eder. Bu süreçte öğrencinin rolü, bir ders öğrencisinden doğrudan sorgulayıcıya dönüşürken öğretmenin rolü ise bir eğitmen ve bilgi yayıcı olmaktan ziyade; bir koç (çalıştırıcı), kaynak tedarikçisi, mentor (danışman) ve bazen bir ortak veya iş arkadaşının birleşimine dönüşür. Ürünler otantik öğrenme durumları oluşturmada önemli bir rol oynuyor olsa da, başlıca ilgi çok çeşitli bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel süreçlerin geliştirilmesi ve uygulanmasıdır. Ürün geliştirme, öğrencilerin senaryo yazımı, hikâye yazma, drama, set tasarımı, kostümler, sinematografi ve video düzenleme ile uğraşmasını gerektirebilir. Oluşturulan grupların özgün bir özelliği, herkesin aynı şeyi yapmamasıdır. Gerçek dünyadaki verimliliği modelleyen bir işbölümü vardır ve herkes kendi uzmanlık alanına göre katkıda bulunur. Grup, ortak bir amaç ile birbirine bağlıdır, ancak her insan, bu ortak amaca yaptığı eşsiz katkılarından dolayı özeldir (Renzulli, 1997: 4).

Özetle 21. yüzyılda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin; geçmişin bilgilerinin öğrencilere aktarılmasını önceleyen, öğretmeni tek otorite olarak gören, öğrencileri pasifleştiren, çevreden ve toplumdan kopuk yapıyla yürütülmesi mümkün değildir. Ancak 21. Yüzyılın ilk çeyreğinin bitimine az bir sürenin kaldığı şu günlerde, Türkiye’de henüz geleneksel bilgi aktarımına dayalı yapının okullarda etkisini sürdürdüğü görülmektedir. Bu yüzyıla özgü becerilerin kazanım durumlarının ölçülmesindeki en önemli göstergelerden birisi olan PISA sınavlarının sonuçları ve 2023 Eğitim Vizyonu belgesine

konulan hedefler bu durumu doğrulamaktadır. PISA 2018’de Türkiye, puan ortalamalarını bir önceki sınav uygulamasına göre yükseltmesine rağmen henüz istenilen düzeyin çok uzağında performans göstermiştir. 79 ülkenin katıldığı PISA 2018’de Türkiye; okuma becerileri alanında 40. sırada, matematik alanında 42. sırada, fen alanında ise 39. sırada yer almıştır. 37 OECD ülkesi arasında ise okuma becerileri alanında 31. sırada, matematik alanında 33. sırada ve fen alanında 30. sıradadır (MEB, 2019: 10). 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde okullara tasarım-beceri atölyelerinin kurulması, süreç ve sonuç odaklı bütünlük ölçme değerlendirme anlayışının benimsenmesi, uygulama ve deneyimlemenin temel eksen olarak görülmesi, öğrencilere toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazandırmanın desteklenmesi gibi değişim ve dönüşüme işaret eden ifadelerin ve hedeflerin yer alması geleneksel yaklaşımın süregelen uygulamalarının bir problem durumu oluşturduğunu göstermektedir. Bu problem durumunun ortadan kaldırılabilmesi için eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenci, öğretmen ve okulun rolleri yeniden belirlenmelidir. Çağdaş yaklaşımlar öğrencinin sorgulayıcı, öğretmenin yönlendirici ve okulun yaşamın devam ettiği bir yer olması gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada otantik öğrenme; öğrenciye, öğretmene ve okula yüklediği roller ile bu değişim ve dönüşümde etkili olabilecek bir yaklaşım olarak görülmektedir. Bu ön kabul ile otantik öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler derslerinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ve çağın gerekleri olan becerileri kazanmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. TEZİN AMACI

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler derslerinin otantik öğrenme yaklaşımına uygun süreçlerle işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişimine etkilerini belirlemek ve öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “Sosyal Bilgiler derslerinin otantik öğrenme yaklaşımına uygun süreçlerle işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına, bilgilerin kalıcılığına, 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişimine etkileri nelerdir” şeklinde oluşturulmuştur.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın yarı-deneysel olarak yürütülen nicel boyutunda şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

❖ Sosyal bilgiler derslerinin otantik öğrenme yaklaşımına göre işlendiği deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ile dersin yalnızca ders kitabına bağlı kalınarak işlendiği kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

❖ Sosyal bilgiler derslerinin otantik öğrenme yaklaşımına göre işlendiği deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumları ile dersin yalnızca ders kitabına bağlı kalınarak işlendiği kontrol grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

❖ Sosyal bilgiler derslerinin otantik öğrenme yaklaşımına göre işlendiği deney grubundaki öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme beceri düzeyleri ile dersin yalnızca ders kitabına bağlı kalınarak işlendiği kontrol grubundaki öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

❖ Sosyal bilgiler derslerinin otantik öğrenme yaklaşımına göre işlendiği deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi puanları (ön test, son test, kalıcılık testi) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

❖ Sosyal bilgiler derslerinin otantik öğrenme yaklaşımına göre işlendiği deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutum ölçeği puanları (ön test, son test) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

❖ Sosyal bilgiler derslerinin otantik öğrenme yaklaşımına göre işlendiği deney grubundaki öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerileri ölçeği puanları (ön test, son test) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

❖ Sosyal bilgiler derslerinin yalnızca ders kitabına bağlı kalınarak işlendiği kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi puanları (ön test, son test, kalıcılık testi) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

❖ Sosyal bilgiler derslerinin yalnızca ders kitabına bağlı kalınarak işlendiği kontrol grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutum ölçeği puanları (ön test, son test) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

❖ Sosyal bilgiler derslerinin yalnızca ders kitabına bağlı kalınarak işlendiği kontrol grubundaki öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerileri ölçeği puanları (ön test, son test) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın nitel boyutunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

❖ Sosyal bilgiler derslerinin otantik öğrenme yaklaşımına göre işlendiği deney grubundaki öğrencilerin otantik öğrenme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

❖ Sosyal bilgiler derslerinin otantik öğrenme yaklaşımına göre işlendiği deney grubundaki öğrencilerin otantik öğrenme sürecine ilişkin günlüklerine yaptıkları yansıtımlar nasıldır?

❖ Araştırmacı ve ders öğretmenin otantik öğrenme sürecine ilişkin günlüklerine yaptıkları yansıtımlar nasıldır?

3. TEZİN ÖNEMİ

Öğretim, belirlenen hedefler doğrultusunda okullarda, öğrencilerin öğrenmelerine yönelik yapılan planlı, programlı ve kontrollü tüm etkinliklerdir (Çoban, 2008: 13). Öğrenmenin sistematik biçimde kılavuzlanması olan öğretim, olağanüstü yetenekleri gerektiren zor ve karmaşık bir iştir. Buradan hareket edildiğinde, tüm öğretme-öğrenme süreçlerinin belirli amaçlara dönük olarak tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekir (Borich, 2017: 3; Şimşek, 2017: 6).

Öğrenme ve öğretme süreçlerinin niteliğini artırmak için sürekli yeni anlayış ve yaklaşımlar geliştirilmekte ve denenmektedir. Bunlar arasında en dikkati çeken ve öğretim konusunda çok köklü bir değişikliği temsil eden anlayış, öğretmeni geçmişteki gibi “sahnedeki bilge” olarak görmek yerine, “kenardaki kılavuz” olarak konumlandırılan anlayıştır. Burada vurgulanan öğretmenin sanatsal bir gösteri yapması yerine, öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı bir öğrenmeye odaklanmasının ön planda tutulmasıdır (Şimşek, 2017: 7).

Otantik öğrenme gerçek dünyanın ve sahip olduğu niteliklerin öğrenmede konu edinmesini temel alan bir yaklaşımdır. Otantik öğrenmede amaç, bireyin doğrudan bir konuyu öğrenmesi değil, gerçek dünyanın karmaşık problemlerine çözüm üretmesidir. Bu süreçte öğrenme, bireyin ilgilendiği problemi çözmek için gerekli bilgi ve becerileri edinmesi sonucunda meydana gelir (Bektaş ve Horzum, 2010: 79). Otantik öğrenme, bilgi ve beceriyi keşfetmeye yönelik bir süreç olduğu için öğrenci merkezli bir yaklaşımdır.

Sosyal bilgiler dersi içeriği itibarıyla gerçek dünya ile kolay ilişkilendirilebilecek bir öğretim programına sahiptir. Ancak dersi tamamen dış dünyadan kopuk, sınavlara hazırlık odaklı işlemek de mümkündür. Bu durumda öğretmen merkezli uygulamalar pratik ve kullanışlıdır. Bilgiler öğretmen tarafından öğrenciye aktarılır. Öğrenciler bu bilgileri ezberleyip sınavlarda istenen cevapları verdiklerinde öğrenme gerçekleşmiş olur. Öğretim faaliyetleri; bilgi, beceri ve deneyim edinme süreci olarak değerlendirildiğinde öğrenciler böyle bir süreçte sadece bilgi elde edebilirler. Beceri ve deneyim boyutu eksik

olduğu için tam bir öğrenme gerçekleşemez. Ayrıca öğretim uzun bir zaman dilimine yayılmış bir süreçtir ve sadece sonuç odaklı düşünülmemelidir. Öğrenci sonuçtan olduğu kadar süreçten de zevk aldığı daha hızlı öğrenir (Ürkmez, 2017).

Öğrencileri harekete geçiren, keşfetmelerine imkân tanıyan bir öğretim tasarımı olan otantik öğrenme derslerin özellikle de sosyal bilgiler dersinin dinamik bir yapıya kavuşması için kullanılabilir etkili yaklaşımlardan birisi olarak görülmektedir. Buna bağlı olarak otantik öğrenme yaklaşımının çeşitli alanlarda uygulanmasına yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaların sayısı son yıllarda artış göstermektedir. Alan yazında tüm öğretim kademelerinde ve birçok disiplinde otantik öğrenme yaklaşımının etkilerini, uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla yapılmış çalışmalara rastlanmaktadır. Yapılan birçok çalışmada, otantik öğrenme yaklaşımının ders başarısını artırma, tutum geliştirme ve beceri kazanma üzerindeki olumlu etkileri tespit edilmiştir. Bu çalışmanın yapılması için kararının alındığı 2017 yılında otantik öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde uygulanmasına yönelik alan yazında sadece bir çalışma (İneç, 2017) yer alırken süreç içerisinde yapılan üç çalışma (Gürgil, 2018; Baştürk, 2019; Önger, 2019) daha alan yazındaki yerini almıştır. Bu çalışmalarda farklı sınıf seviyelerindeki öğrenme alanlarında otantik öğrenme yaklaşımının akademik başarıya, tutuma ve kalıcı öğrenmeye etkileri ortaya çıkarılmıştır. Otantik öğrenmenin 21.yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik çalışmaya ise rastlanmamıştır. Buradan hareketle yapılan bu çalışma;

❖ Otantik öğrenme yaklaşımıyla işlenen derslerin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarını artırmasına ve kalıcı bilgiler elde etmesine katkı sağlaması açısından,

❖ Otantik öğrenme yaklaşımıyla işlenen derslerin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağlaması açısından,

❖ Otantik öğrenme yaklaşımıyla işlenen derslerin, öğrencilerin 21. yüzyılın gerektirdiği öğrenme ve yenilenme beceri düzeylerinin gelişimine katkı sağlaması açısından,

❖ Sosyal bilgiler dersleri ile günlük yaşamın bütünleşmesine katkı sağlaması açısından,

❖ Otantik öğrenme yaklaşımının diğer yaklaşımlara alternatif oluşturarak sosyal bilgiler ve diğer derslerde kullanılmasına katkı sağlaması açısından,

❖ Öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde bilginin yanında beceri ve deneyim kazanmalarına katkı sağlaması açısından,

❖ Sosyal bilgiler derslerinin öğretmen merkezli süreçler yerine öğrenci merkezli süreçlerle yürütülmesine katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

4. VARSAYIMLAR

Çalışmaya başlarken yapılan varsayımlar şunlardır:

❖ Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrenciler, uygulama sürecine katılmakta gönüllüdürler.

❖ Oluşturulan deney ve kontrol grupları 5. sınıf yılsonu başarı puanları, sosyo – ekonomik düzeyleri ve dersin aynı öğretmen tarafından okutulması bakımından birbirine denktir.

❖ Deney ve kontrol grubu öğrencileri araştırmanın sonuçlarını etkileyecek şekilde birbirleriyle etkileşime girmemişlerdir.

❖ Sosyal bilgiler dersi öğretmeni gönüllü olarak araştırma sürecine dâhil olmuştur ve otantik öğrenme yaklaşımı ile ilgili yeterli bilgi ve deneyime sahiptir.

❖ Araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturmada yararlanılan kaynaklar güvenilir ve yeterli bilgi içermektedir.

❖ Uygulama aşamasında araştırmanın güvenilirlik ve geçerliğini artırmak amacıyla başvuru uzman görüşleri yeterlidir.

❖ Uygulama aşamasında kullanılan ölçme araçları Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi (SBDABT), Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (SBDTÖ), 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği (21ÖYBÖ) öğrencileri objektif olarak değerlendirmiştir.

❖ Öğrenciler uygulama aşamasında kullanılan ölçme araçlarını ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularını kendi bilgi, birikim ve düşüncelerini yansıtmak şekilde samimi ve yansız olarak yanıtlamışlardır.

5. SINIRLILIKLAR

Bu çalışmanın sonuçları;

❖ 2018-2019 eğitim öğretim yılıyla,

❖ Sosyal Bilgiler dersi 6. Sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yer alan kazanımlarla,

❖ Kütahya Merkez ilçede yer alan bir ortaokulun 6. sınıfındaki iki şube ve bu şubelerde öğrenim gören 50 öğrenciyle,

❖ Denel işlem aşamasında deney ve kontrol gruplarında kullanılan öğretim yaklaşımlarıyla,

❖ Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları yoluyla katılımcılardan toplanan verilerle sınırlandırılmıştır.

6. TANIMLAR

Beceri: Bir kimsenin bedensel ya da düşünsel bir çaba göstererek bir işi kolaylık ve ustalıklı yapabilmesidir (TDK, 2019).

Otantik: Gerçek olan, gerçeğe veya aslına dayanan, orijinal, mevsuk (TDK, 2019).

Otantik Değerlendirme: Öğrencilerin sınıf hedefleri, müfredat ve öğretim yöntemleriyle tutarlı olan öğrenmelerini, başarılarını, motivasyonlarını ve tutumlarını değerlendirmenin çoklu yollarıdır (Paris & Ayres, 1994: 165) .

Otantik Öğrenme: Gerçek dünya bağlamında yürütülen ya da gerçek dünya ortamına yüksek aktarımı olan öğrenme etkinlikleridir (Galindo, bt).

Öğrenme: Birey ile çevresi arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkan görece kalıcı izlenimli yaşantı ürünleri (Şimşek, 2017: 5).

Öğretim: Yaşam boyu devam eden eğitimin okulda, planlı ve programlı olarak yürütülen kısmıdır (Yazar, 2016: 5).

Tutum: Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimdir (Smith, 1968'den akt.Tavşancıl, 2006: 67).

Yakınsal Gelişim Alanı: Bağımsız problem çözme ile belirlenen gerçek gelişim düzeyi ile yetişkin rehberliği altında veya daha yetenekli akranlarla iş birliği içinde problem çözme yoluyla belirlenen potansiyel gelişim düzeyi arasındaki mesafedir (Vygotsky, 1978: 86).

Yapılandırılmış Destek: Öğrencileri aşamalı olarak daha güçlü bir anlayışa ve sonuç olarak öğrenme sürecinde daha fazla bağımsızlığa doğru hareket ettirmek için kullanılan çeşitli öğretim teknikleri (The Glossary of Education Reform, 2015).

21. Yüzyıl Becerileri: Bilgi çağında yaşayan bireylerin etkin ve nitelikli olabilmeleri için taşınmaları ve sürekli geliştirmeleri gereken beceri setleridir (Hamarat, 2019: 8).

BİRİNCİ BÖLÜM

OTANTİK ÖĞRENME KURAMSAL ÇERÇEVESİ, 21. YÜZYIL ÖĞRENME VE YENİLENME BECERİLERİ, SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE OTANTİK ÖĞRENME

Bu bölümde; otantik öğrenmenin temelini oluşturan akımlar ve kuramlar, otantik öğrenmenin alan yazındaki yeri, otantik öğrenmenin bileşenleri, sosyal bilgiler dersinde otantik öğrenme yaklaşımının yeri, 21. Yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerileri ve otantik öğrenme yaklaşımıyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar sırasıyla açıklanmıştır.

1. OTANTİK ÖĞRENMENİN TEMELLERİ

Otantik öğrenmenin temelleri; pragmatizme ve pragmatik felsefenin eğitime uyarlanması olarak ortaya çıkan ilerlemecilik akımına, Piaget'in bilişsel gelişim kuramına, Bruner'in buluş yoluyla öğrenme kuramına, Vygotsky'nin sosyal gelişim kuramına ve ilk kez Brown, Collins ve Duguid tarafından 1989 yılında ortaya konulan durumlu öğrenme yaklaşımına dayanmaktadır.

1.1. PRAGMATİZM

Pragmatizm (faydacılık), 20. yüzyılda Amerika'da ortaya çıkan felsefi bir akımdır. Geleneksel felsefelerin metafiziksel düşüncelerini kabul etmeyen Charles S. Peirce (1839-1914), William James (1842-1910), George Herbert Mead (1863-1914) pragmatizmi formüle ederlerken John Dewey (1859-1952), pragmatik eğitime öncülük yapmıştır. 20. Yüzyıl boyunca onun düşünceleri eğitim felsefesini yönlendirmiştir (Gutek, 1997: 89).

Geleneksel felsefeler, doğrunun insan deneyimlerinden bağımsız genel geçer olduğunu savunurken; pragmatistler, doğrunun insanın yaşantısından kaynaklanan deneysel bir olgu olduğunu ileri sürmüşlerdir (Gutek, 1997: 89). Pragmatizm, bu yönüyle sadece duyularla tecrübe edilebilen şeylerin bilinebileceğini iddia eden İngiliz ampirizmine dayanmıştır. Ampiristler, aklın hükümranlığı yerine tecrübe ve deneyin verilerine inanmışlardır (Tozlu, 2003: 48).

Pragmatizm; doğruluğu ve gerçekliği, eylemlerin sonuçları ve başarıları ile değerlendirir. Doğruluğun ölçütünü bilginin uygulanmasında gören bu anlayışa göre yaşama yararlı olan, onu ileriye götüren şey iyidir. Bilgi ve doğruluk, yaşam için yalnızca birer araçtır (Günay, 2018: 99-100). Pragmatizm; değişimin sürekliliğine, değerlerin göreliliğine, insanın biyolojik ve sosyal yapısıyla bir bütün oluşuna, demokrasinin bir

yaşam biçimi olarak önemine ve insan davranışlarında kritik düşünmenin değerine önem verir (Fidan ve Erden, 1998: 105).

Pragmatizm, geleneksel öğrenme kuramının kitaplardan öğrenmeyi merkeze aldığı iddia eder. Genellikle başkalarının ifadelerini öğrenmeden ibaret olan bu öğrenme, öğrenen için çok az ya da hiç anlam ifade etmeyen bir içeriğin çevresinde toplanır. Geleneksel öğrenme kuramı, öğrenmenin hayattan kopuk bir durum içinde ortaya çıkacağını varsayar (Büyükdüvenci, 2001: 166).

Pragmatizmin en önemli temsilcisi Dewey, geleneksel eğitim anlayışının yukarıdan ve dışarıdan zorlamaya dayalı olduğunu belirtir. Geleneksel eğitim anlayışında okulun amacı, öğrencileri gelecekte alacakları sorumluluklara ve hayatta başarılı olmaya hazırlamaktır. Bunun için öğrencilere düzenlenmiş bilgi bütünleri ve hazırlanmış beceri biçimleri verilir. Eğitimin içeriğini geçmişte işe yaramış bilgi ve beceriler oluşturur. Bilgi ve beceriler geçmişten aktarıldığı için sınıftaki öğrenciler pasif alıcılar konumundadır. Ders kitapları geçmişin bilgi ve bilgeliğini temsil eder. Öğretmenler ise öğrenciler ile bu materyal arasında iletişimi sağlayan araçlardır. Öğretmenler; bilgi ve becerileri aktaran, davranış kurallarının uygulanmasını sağlayan, öğrenme ortamının otoritesi konumundaki kişilerdir (Günay, 2018: 101-102).

Dewey, geleneksel eğitim anlayışının temel aldığı geçmişin bilgi ve becerileriyle öğrencileri yaşama hazırlama kuramını reddeder. Ona göre yaşam, değişen bir dünya ve toplum içinde sürer ve geleneksel eğitim süreci boyunca öğrenciler, dış dünya ile ilgisi olmayan çok farklı bilgilerle donanırlar. Ona göre, öğrencileri geleceğe yönelik güdülemek yerine öğretimde, yaşadıkları anın problemlerini çözmelerini sağlayacak öğrenci ilgi ve gereksinimlerine cevap verilmelidir. Öğrenciler, gündelik tecrübelerini kullanarak bugün ve geleceğe uyarlanabilir bir düşünme yöntemini özümsemelidirler (Guttek, 1997: 113).

Büyükdüvenci'ye (2001: 166) göre, yetişkin kişiler her bir yaşam deneyiminde yeni şeyler öğrenirken, bu deneyim içinde geçmişte kazandığı pek çok öğrenme çeşitlerini de kullanırlar. Bu deneyim sırasında kullanılan geçmiş öğrenmelerin olası dört kaynağı vardır; (1) tamamıyla okul dışında öğrenilen, yetişkinin okulu bitirmeden önceki öğrendikleri, (2) okulda öğrenilenler, (3) okulu bitirdikten sonra yaşamda öğrenilenler, (4) okulu bitirdikten sonra geleneksel öğrenme kuramı biçimiyle öğrenilenler. Burada (1) ve (3) pragmatist kuramla öğrenme, (2) ve (4) ise geleneksel kuramla öğrenmedir. (4)

türünden öğrenilenlerin sayıca çok az olduğu ve aynı zamanda (2) türünden öğrenilenlerin büyük bir kısmının unutulmuş olma olasılığı yüksektir. (1) ve (3) türünden öğrenmeler, yetişkinin yaşamında daha fazla yer alır. Bu durumda yetişkinlerin kullandığı esas öğrenme kaynağının pragmatist kurama dayalı öğrenme olduğu görülmektedir (Büyükdüvenci, 2001: 166).

Pragmatizme göre değerler ve ahlaki ilkeler; zaman, toplum ve kültürlere göre değişir. Eğitim, değişen çevre ve koşullara bağlı olarak insanı sürekli yeniden yetiştirme işidir. Bu nedenle eğitimde değişmez bir içerik söz konusu değildir (Şişman, 2006: 26). Okul, yaşamın devam ettiği bir yer olarak kabul edilir. Okul, yaşama hazırlanma yeri değil yaşamın kendisidir. Dewey, eğitimi sosyal bir çevre olarak görür. Öğrenci yaşadığını yani tecrübe ettiğini öğrendiğinden okul, çevre ve aile eğitim sürecinde birbirini tamamlayan öğelerdir (Günay, 2018: 102).

Dewey'e göre öğrenme, birey ile çevresi arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkan hareketli bir süreçtir. Ona göre öğrenme için böyle bir etkileşim gereklidir. Etkileşim sırasında birey her an çevresindekilerden bir şeyler alır ve aynı zamanda çevresindekilere bir şeyler verir. Bireyi böyle bir öğrenme davranışına iten ise onun ilgisidir. Bu ilgi, bütün öğrenme sürecini yöneten en kuvvetli etkendir (Binbaşıoğlu, 1992: 235).

Pragmatistlere göre bilgiler aktararak değil ancak gerçek ortamda yaparak yaşayarak öğrenilebilir. Bunun da en iyi yolu öğretimin okul dışına çıkarak gerçek hayat ile birleştirilmesidir (Tokcan, 2015: 20).

1.2. İLERLEMECİLİK

İlerlemecilik, pragmatik felsefenin eğitime uygulanması sonucu ortaya çıkan akımdır. Kökenleri aydınlanma çağı natüralizmine kadar uzanan ilerlemecilik akımı, ilk olarak Amerika'da ortaya çıkmıştır (Coşkun-Keskin, 2009: 49). Bu akım; geleneksel eğitimin aşırı şekilciliğine, sıkı disiplin anlayışına, pasif öğretime karşıdır. En önemli temsilcileri J. Dewey, W.H. Kilpatrick ve Body H. Bode'dur (Ergün, 2009: 53).

İlerlemeciliğin kapsadığı belli başlı ilkeler şunlardır (Kneller & Pratte'den akt. Fidan ve Erden, 1998: 110):

❖ Eğitim, aktif ve çocuğun ilgilerine göre olmalıdır. İlerlemeciler çocuğun bir bütün olarak görülmesi gerektiğini düşünürler. Buna dayalı olarak çocuğun merkezde olduğu bir eğitim düzeni önem taşır. Çocuklar ilgi, kapasite ve özelliklerine uygun bir eğitim programı içinde yetişmelidir.

❖ Öğretimde “problem çözme” yöntemi esas alınmalıdır. İlerlemeci eğitim görüşünde, bilginin soyut olarak elde edilmesi ve bilginin öğretmen tarafından çocukların zihinlerine doldurulması görüşü yer almaz. Bilgi önemli ve anlamlı ise insanlar o bilgi ile bir şeyler yapabilmelidir. Bilgi etkileşim içinde aktif olarak kazanılmalı ve çocuğun ilgilerine bağlı olarak öğrenilmelidir.

❖ Okul, yaşama hazırlık olmaktan çok yaşamın kendisi olmalıdır. Okulda çocuğa uygun öğretim programları hazırlanırken yaşamında karşılaşacağı durumlara yer verilmelidir.

❖ Öğretmenin görevi, yönetmek değil rehberlik etmektir. Öğretmen; öğretim ortamının hazırlayıcısı, yol göstereni ve koordinatörüdür. Otoritenin tek kaynağı olarak görülmemelidir.

❖ Okul, öğrencileri yarışmadan çok iş birliğine özendirilmeli ve yönlendirilmelidir. Sosyal bir varlık olarak insan, en büyük mutluluğu diğer insanlarla olan ilişkilerinden elde eder. Bu nedenle, eğitimde iş birliği yaparak öğrenme, yarışmadan daha değerlidir.

❖ Demokratik bir eğitim ortamı olmalıdır. Okulda öğrencilerin kendi kendilerini yönetmelerine, fikirlerin serbestçe tartışılmasına, okul faaliyetlerinin öğrencilerle birlikte planlanmasına ve herkesin eğitim yaşantısı sürecine katılmasına imkân sağlanmalıdır.

İlerlemecilik akımına göre, eğitim sürecinde gündelik yaşamdaki sorunlar öğrenciye sunulmalı, çözmesi ve yargılar çıkarması istenmelidir. Eğitim ortamında uygulamaya ağırlık verilmeli, öğrencinin bilimsel yöntemi, deneme yanılmayı, proje tekniğini, iş birliği içerisinde çalışmayı etkili bir biçimde kullanması sağlanmalıdır. Sınavlarda derste anlatılanlar değil, yaşamda karşılaşılanlar sorulmalıdır. Öğrencinin problem çözmesini sağlayacak olgular getirilmeli ve ondan bunları bilimsel yöntemi kullanarak çözmesi istenmelidir (Sönmez, 2004: 74-76).

İlerlemeci bir öğretmenin farklı disiplinlerin içeriği ve araştırma yöntemleri konusunda uzman olması beklenir. Öğretmen, sınıfta otoriter bir odak noktası olmaktan çok, öğrencilerin ilgilerini merkeze alan tartışma, planlama ve başarılı bir öğrenme için en uygun rehberliği yapan kişi konumundadır. İlerici bir program ise kronolojik disiplin ya da sistematik ve konu ağırlıklı olarak oluşturulmamalıdır. Bu yaklaşımda problemlerin yalnızca öğrenilen belirli bir disiplin ile sınırlandırılmayıp her disiplinden farklı problemlerin ele alınması esastır (Guttek, 1997: 322).

Eğitim uygulamalarında görölen bazı aksaklıklar bu akımın eleştirilmesine neden olmuştur. Bu akımı eleştirenler, okulun gerçek hayat değil suni bir öğrenme ve öğretme ortamı olduğunu iddia etmektedirler. Eğitim sırasında çocuğun tamamen serbest bırakılması yanlış olduğu gibi ondan hayat amaçlarını ve gelecek elli yıllık hayatını tasarlamasını beklemek imkânsızdır. Bu durumda ocuk kendi problemlerinin özömleri ile meşgul olurken, modern hayattaki hızlı ilerlemenin gerisinde kalma sorunuyla karşılaşabilecektir (Ergün, 2006: 35). Dewey ise ilerlemeci eğitim akımına genel olarak sempati duymakla birlikte ilerlemecilerin çoğunun sadece geleneksel okul uygulamalarına karşı çıktığına ve çok daha iyi uygulamalara zemin hazırlayacak bir eğitim felsefesi sunmada başarısız olduklarına dikkat çekerek “Deney ve Eğitim” adlı eserinde bu akımı eleştirmiştir. Dewey’e göre ilerici eğitim, geçmişi ihmal etmemeli aksine geçmiş ile şimdiki zamanı birleştiren ve geleceği biçimlendiren sürekliliği olan deneyimlere dayanmalıdır (Guttek, 1997: 316).

1.3. BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMI

Bilişsel gelişim; bireyin çevresinde olup bitenleri anlayıp öğrenmesini sağlayan zihinsel faaliyetlerdeki gelişimi, aynı zamanda daha karmaşık ve etkin düşünme yollarının geliştirilmesini ifade eder. Bilişsel gelişimi konu edinen kuramlar bilginin kodlanması, işlenmesi, depolanması ve sıralanmasına odaklanmışlardır (Kayacı, 2019).

Bilişsel gelişimin temel amacı, bireye dünyanın ve gerçeğin bir modelini sağlamaktır. Söz konusu model, bireyi çevresindeki kişiler, nesnelere, sözcükler ve düşüncelerle etkileşim kurarak geçirdiği yaşantılar sonucu bilgilerin hafızaya depolanmasıyla oluşur. Bu modeller bireyin yaşamında karşılaştığı sorunları çözmesi için kullanılır. Bu tür öğrenmede, öğrenciden bilgiyi yani yapıyı keşfetmesi beklenir. Öğrencinin kendi etkinliklerine ve gözlemlerine dayalı olarak yargıya varması teşvik edilir (Selçuk, 2001: 199).

Bilişsel gelişim kuramcılarının en önemlisi Jean Piaget’dir. Piaget çalışmalarında, bireyin doğumdan başlayarak ergenlik dönemine kadar geçirdiği bilişsel gelişim süreçlerini incelemiştir. Piaget’e göre, bireyin doğuştan getirdiği iki önemli özelliği vardır. Bunlar organizasyon ve adaptasyondur. Organizasyon, basit süreçlerin üst düzeydeki yapısal süreçlere görme, dokunma, adlandırma ve benzeri yollarla inşa edilmesidir. Adaptasyon ise bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu meydana gelen devamlı bir değişmedir. Bilgiler zihinde organize edilerek özümlenirler. Adaptasyon, birey

tecrübelerini zihinsel yapıya yerleştirdiğinde ve zihinsel yapıyı değiştirdiğinde meydana gelir. Yeni bilgilere uyum sağlanır (Ülgen, 1995: 126).

Piaget'e göre insanlar veya organizma, biyolojik olarak dengede olmak istedikleri gibi bilişsel olarak da dengede olmayı isterler. Birey kendisi için önemli yeni durum, nesne, olay veya problem ile karşılaştığında öncelikle zihninde sahip olduğu eski bilgilerle bu yeni durumu anlamlandırmaya veya çözmeye çalışır. Bunu yapamazsa bilişsel dengesi bozulur. Yeniden dengeyi sağlamak için yeni bilgi arayışına girer. Aradığı bilgiye, çözüme ulaştığında bilişsel denge yeniden sağlanmış olur. Bu nedenle Piaget öğrenmelerin, sürekli bir biçimde bilişsel dengenin bozulması ve bireyin zihinsel olarak aktif bir biçimde bu dengesizliği gidererek organizmanın yeniden denge durumuna gelmesiyle sağlandığını savunur (Çeçen-Eroğul, 2015: 77). Dengelenmenin güdüleyici özelliği vardır. Birey üst düzeyde denge kurmak için çaba sarf eder. Piaget'e göre birey, ne kendisinde var olan şemalarla hiç cevaplayamayacağı ne de çok kolay bir şekilde cevaplayacağı durumlara ilgi duyar. Bu nedenle bireyi öğrenme için orta düzeyde bir belirsizlik, dengesizlik güdüler (Senemoğlu, 2005: 38).

Piaget, geleneksel eğitim anlayışıyla öğrencilerin kendilerini öğrenme ortamından soyutladıklarını, pasif birer alıcı konumuna geçtiklerini ve bilgiyi yapılandıramadıklarını ifade etmiştir (Kandemir, 2015: 107). Geleneksel eğitim ve eğitimcilerin görevleri çocukların zihinsel yapılarına uygun değildir, çocuğu sınırlandırıcıdır. Öğretmen aktif, öğrenciler ise pasiftir. Öğretmen, bir merkezde hazırlanan programları öğrencilere aktarmaya çalışmaktadır (Senemoğlu, 2005: 51).

Piaget, insanın dünya ile dinamik etkileşimde bulunan aktif bir organizma olduğunu vurgulamaktadır. Organizma, kendi amaçlarına ulaşmak için aktif olarak çevresindeki nesnelere, olayları araştırır (Senemoğlu, 2005: 51). Dolayısıyla eğitim ortamında öğrencinin aktif olabileceği, merakının uyandırılabilmesi, sorular sormasına katkıda bulunabileceği yöntemler, öğrenme yaşantıları ve zengin materyaller sunulmalıdır. Öğretmenin görevi, öğrencinin aktif bir biçimde kendisini keşfetmesine yardımcı olacak pedagojik stratejileri kullanmaktır (Çeçen-Eroğul, 2015: 94).

Piaget; yapılandırılmış, belleğe dayalı sınavlara karşıdır. Bu tür sınavların ezbere dayalı olduğunu ve öğrencilerin bilişsel gelişimine katkı sağlamadıklarını savunmaktadır. Piaget, eğitimin yaşamla bütünleştirilmesinin önemine dikkat çeker. Bunun için sınav sorularının hatırlamaya dayalı bilgileri ölçmekten ziyade mevcut kaynakları etkin

biçimde kullanma becerisini ölçmeye dönük olması gerekir. Bu amaçla, öğretmenin üst düzey bilişsel ve yaratıcı sorular sorması gerekir. Öğrencilerin başarısı; doküman inceleme, proje hazırlama, performans sürecini izleme, bir iş tamamlama gibi etkinliklerle ölçülüp değerlendirilmelidir (Selçuk, 2001: 108; Kandemir, 2015: 108).

Piaget, çocuğun akranları ile etkileşiminin önemi üzerinde de durmuş ve çocuğun bu etkileşim ile ben-merkezci düşüncenin ötesine geçerek dünyayı başkalarının gözünden görmeye başlayacağını savunmuştur. Ona göre yetişkinlerden çok akranların sağladığı geri bildirim ve yönergeler çocuk için daha anlamlıdır. Bu nedenle akranlarla etkileşimin sağlandığı bir ortam çocuğun sosyal uzlaşma ile ilgili problem çözme becerisini öğrenmede oldukça etkili olur (Çeçen-Eroğul, 2015: 76).

Piaget eğitimin bireyselleştirilmesini öngörmüş, aktif okul, açık sınıf uygulamalarına temel oluşturmuştur. Aktif yöntemde çocuklar soru sormada, araştırmada, kendilerini ve çevrelerini keşfetmede özgürdürler. Öğretmen sınıfta ders anlatmak, göstermek için değil; gözlemek, soru sormak, rehberlik etmek için vardır. Çocuklar öğrenmeye ilgi ve istek duyduklarında daha hızlı öğrenirler. Öğretmen çocuğa kendi kendisinin öğrendiğini hissettirecek etkinlikler düzenlemelidir (Senemoğlu, 2005: 52).

1.4. BULUŞ YOLUYLA ÖĞRENME KURAMI

Bruner'e göre bilişsel gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Gelişim; eylemsel, imgesel ve sembolik olarak adlandırılan belli başlı üç gelişim aşamasından oluşur. Eylemsel aşamada çocuk nesnelere doğrudan etkileşerek başka bir anlatımla yaparak, yaşayarak öğrenir. İmgesel aşamada bilgi, sözcükler ve kavramlar yoluyla edinilir. Sembolik aşama ise bilişsel gelişimin son aşamasıdır. Bu aşamada çocuk sembollerini kullanmaya başlar ve sembollerle farklı alanlar arasında bağ kurabilir (Aydın, 2001: 44).

Bruner de Piaget gibi öğrenmeyi aktif bir süreç olarak görmekte ve öğretimin öğrencilerin aktif katılımı ile gerçekleştirilmesini önermektedir. Bu da ancak buluş yoluyla öğretim ile mümkündür. Buluş ya da keşfetme yaklaşımı, belli bir problemle ilgili verileri toplayıp analiz ederek soyutlamalara ulaşmayı sağlayan, öğretimde öğrenci aktifliğine dayalı güdüleyici bir öğretim yaklaşımıdır (Senemoğlu, 2005: 58).

Buluş yoluyla öğrenme yaklaşımında öğrenme, özelden genele doğru düzenlenir. Öğretim sürecinde öğrenciler aktiftir. Bu yaklaşımda öğretmenin temel görevi öğrencileri

yönlendirmektir. Öğretim, öğrencilerin merakını uyandıran bir soru ya da problem durumuyla başlatılır. Öğrenciler araştırma yapmaya, denenceler kurmaya ve denenceleri test etmeye teşvik edilir. Öğretmen, öğrencilere sorular yönelterek öğretim hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur. Öğrenci elindeki materyallerle uğraşarak, olguları gözleyerek, elde ettiği bilgiler arasında ilişki kurarak, öğretilmek istenen kavram ya da ilkeyi kendisi keşfeder (Fidan ve Erden, 1998: 184).

Buluş yoluyla öğrenme öğrenci için güdüleyici bir süreçtir. Çünkü öğrenciler süreç boyunca örnekleri incelemekte, örnekler arasındaki ilişkiyi keşfetmeye ve kavramın tanımına ulaşmaya çalışmaktadır. Bütün bunları yaparken öğrencinin etkin olması öğrenme isteğinin de diri kalmasını sağlamaktadır. Ayrıca öğrenci bilgiye kendisi ulaştığından bilginin kalıcılığı ve transferi daha fazla olmaktadır (Arslan, 2016: 191).

1.5. SOSYAL GELİŞİM KURAMI

Piaget ve Bruner, çocuğun öğretme-öğrenme ortamında daha çok kendi buluşlarıyla öğrenmesini önermektedir. Ancak Vygotsky, çocuğun öğrenmesinde yetişkinlerin ve daha gelişmiş diğer çocukların rolünü vurgulamaktadır. Ona göre doğrudan birebir öğretim çok etkilidir. Bu durumda öğretmenler, öğrenmeyi sağlamada hem buluş yoluyla öğretimi hem de doğrudan öğretimi dengeli bir şekilde kullanmalıdırlar (Senemoğlu, 2005: 58).

Vygotsky'ye göre öğrenme, yakınsal gelişim alanında gerçekleşmektedir. Çocuğun bağımsız ve kendi gücü ile yapabileceklerini ifade eden gerçek gelişim düzeyi ile bir yetişkin veya akranı yardımıyla yapabileceği potansiyel gelişim düzeyi arasındaki alan bu bölgeyi oluşturur (Ergün ve Özsüer, 2006: 286). Çocuğun belli bir bilişsel yeterlik ya da duyuşsal özellik kazanması, içinde bulunduğu kültüre ve toplumsal bağlama bağlıdır. Piaget'e göre çocuğun zihinsel gelişimi büyük ölçüde kendiliğinden olurken, Vygotsky'ye göre akranları ve yetişkinler bir takım bilgiler vererek ya da yardımlar sağlayarak çocuğun gelişimine yardımcı olurlar. Vygotsky'ye göre, yüksek zihinsel fonksiyonların bireyde oluşması genellikle çevredekilerle konuşma ve iş birliği sonunda gerçekleşmektedir (Selçuk, 2001: 102). Öğrencilerin diğer öğrencilerle ve öğretmenlerle etkileşimleri ona sosyal, duygusal ve bilişsel özellikler kazandırır. Bu sosyal etkileşimlerle çocuk ben merkezlikten uzaklaşır. Diğer çocukların bilgiyi nasıl kazandıklarını öğrenir. Kendini açıklamasına, başkalarının fikir, görüş ve sorunlarını tartışmasına katkıda bulunur. Özellikle Vygotsky yetişkin rehberliğinin, gelişmeye açık

alanını etkili olarak kullanmayı sağlayarak çocuğun bilişsel gelişimini hızlandırdığını belirtmektedir (Senemoğlu, 2005: 59).

Vygotsky'e göre eğer eğitimciler sistematik olarak problemi güçleştirirlerse çocuklar uygun yönergelerle bu karmaşık problemleri çözme konusunda ustalaşacaklardır. Burada eğitimcilerin ya da yetişkinlerin rolü, çeşitli öğrenme stratejileri ve iş birliği yoluyla çocuğun çözüme ulaşmasına katkıda bulunmaktadır. Vygotsky'nin bilişsel gelişimde önemli rol oynadığını savunduğu diğer değişken ise kültürel sembollerdir. Ona göre eğitim ortamına sunulan araç, gereç ve materyaller bireyin yakın gelişim alanındaki potansiyeli dikkate alacak şekilde seçilmeli ve düzenlenmelidir. Eğer birey bu kültürel araçları uzman rehberliğinde problemi çözmek için kullanabiliyor ve sorunu çözüme kavuşturabiliyorsa bu ortamda kullanmayı öğrendiği strateji ve teknikleri içselleştirecek ve dış dünyada bunları kendi başına kullanabilecek güce erişecektir (Çeçen-Eroğul, 2015: 103).

Vygotsky'e göre öğretim yaşantılarının düzenlenmesinde yakından uzağa doğru bir seyir izlenmelidir. Buna göre konuların seçiminde yerel ölçekte yaşanan çevresel sorunlardan başlayarak sırasıyla kent, bölge ve ülke sorunlarına yer verilmelidir (Aydın, 2001: 48).

Birçok öğretmen, öğrencilerin derste sessiz olmalarını ve birbirlerinden izole edilmelerini pekiştirir. Sessiz olan çocuklar uslu olarak değerlendirilir. Sınıftaki sessizlik gerçekte öğretmeni rahatlatan bir durumdur. Sessiz bir sınıfta öğrenmenin daha iyi olacağı konusunda yaygın bir kanı vardır. Vygotsky bu konuda tam tersi bir düşünce ileri sürmektedir. Çocukların birbirleriyle etkileşim halinde bulunduğu bir sınıfta bilişsel gelişim daha hızlı olacaktır. Öğretmenin, öğrencileri fikirlerini paylaşmaları ve diyalog kurmaları için cesaretlendirmesi gerekir (Selçuk, 2001: 107).

1.6. DURUMLU ÖĞRENME YAKLAŞIMI

Durumlu biliş kavramı ilk kez Brown, Collins ve Duguid tarafından 1989 yılında yayınlanan bir makalede kullanılmıştır. Durumlu biliş kavramına göre bilgi kullanıldığı kültürden, bağlamdan ve ekinlikten etkilenmektedir. Öğrenme ise bir danışman ya da deneyimli bir öğrencinin yol göstericiliğinde, bilişsel çıraklık yoluyla ve gerçek işlerin tamamlanması şeklinde meydana gelmektedir (Ataizi ve Şimşek, 1999: 257).

Durumlu öğrenme yaklaşımına göre öğrenmenin gerçekleşmesi için toplumsal bir uygulamaya katılım gerekmektedir. Yapılan iş ya da sahip olunan meslek bir uygulama

topluluğu oluşturmakta ve bunun içindeki insanlar kendi bağlamlarını kolaylaştırıcı olarak kullanmaktadırlar. Ahilik sistemindeki insan yetiştirme modeli durumlu öğrenmenin önermeleriyle örtüşmektedir (Şimşek, 2017: 64).

Brown ve arkadaşları, bağlamdan bilgiyi soyutlayan birçok mevcut öğretim uygulamasının aksine, anlamlı öğrenmenin ancak kullanılacağı sosyal ve fiziksel bağlamda gömülü olması durumunda gerçekleşeceğini savunmuşlardır. Buradan hareketle, öğretimde geleneksel çıraklık modeline dayanan ve öğrencileri etkinlik ve sosyal etkileşim yoluyla otantik uygulamalara teşvik etmek için tasarlanmış bir yöntem olan bilişsel çıraklık modelinin kullanımını önermişlerdir. Bu modele göre çıraklık aşamasındaki aceminin öğrenme ve kültüre katılımı arttıkça, katılımcı gözlemci rolünden ustalığa doğru ilerler. Örneğin; çırak kuaför, kuaförlük sanatını ilk önce, kesilen saçları süpürmek ve müşteriler için çay ve kahve yapmak gibi temel ve vasıfsız işleri yaparak öğrenmeye başlar. Yavaş yavaş, tamamen nitelikli kuaför olana kadar anahtar mesleki faaliyetlere gittikçe daha fazla odaklanır hale gelirler. İşyerinde geçirilen her an, onları profesyonel uygulamalara ve rolün gereklerine maruz bırakır ve kuaför olmanın ne anlama geldiğiyle ilgili hikâyeleri ve davranışları öğrenir. Böyle çevresel fakat önemli bir bilgiyi, durumsal bir boyut olmadan ve soyut bir şekilde öğretmek imkânsız değilse de zordur (Herrington vd., 2010: 15).

2. OTANTİK ÖĞRENME

Öğrenme, organizmanın bir ihtiyaç ya da etki dolayısı ile kendiliğinden çevre ile etkileşime girmesi, bunun sonucu olarak organizmada geçici durumlar, olgunlaşma veya doğuştan var olan tepki eğilimleriyle açıklanamayan büyük ölçüde kalıcı izli davranış değişikliği oluşma sürecidir (Uçar, 2015: 298; İkiz, 2015: 180). Bu tanıma göre öğrenmenin üç temel özelliği vardır. Bunlar: (1) Öğrenme sonucunda davranış değişikliği meydana gelmesi, (2) öğrenmenin yaşantı ürünü olması ve (3) öğrenmenin kalıcı izli olmasıdır (Özdemir, 1997: 121) .

Şimşek'e (2017: 6) göre, bireyin dikkati ve çabası olmadan öğrenme gerçekleşmez. Duyu organlarımıza ulaşan iletilerin sadece bir bölümü algılanır ve çok azı öğrenmeyle sonuçlanır. Algıların öğrenmeye dönüşebilmesi için zihinsel süreçler yoluyla işlenmesi ve kalıcılaştırılması gerekir.

“Otantik” kavramı, Fransızca kökenli *authentique* kelimesinden gelmekte olup Türkçe Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğünde “gerçek olan, gerçeğe veya aslına dayanan, orijinal, mevsuk” (TDK, 2019) şeklinde tanımlanırken, Fransızca sözlükte “doğruluğuna

ve gerçekliğine itiraz edilmeyen, kökeni kesin olan” (Larousse, 2019), İngilizce sözlükte “kopya olmadığı, gerçek ve orijinal olduğu bilinen” ve “tamamen orijinali ile aynı olacak şekilde yapılmış” olarak tanımlanmaktadır (Oxford Learner's Dictionaries, 2019). Newmann, Marks ve Gamoran (1996: 282) ise “otantik” kavramını “genellikle yapay veya yanıltıcı olmak yerine gerçek olan bir şeyi ifade eder” şeklinde tanımlamışlardır. Bu tanımlardan yola çıkarak otantik kavramının gerçek ve aslına uygun olan, yapay olmayan veya aslına uygun olarak modellenen anlamlarına geldiğini söylemek mümkündür.

Eğitim psikolojisi ve eğitim uygulamaları ile ilgili olduğunda “otantik” kavramı, eğitimsel amaçlı tasarlanmayan ve öğrencilerin sınıfları dışındaki hayatlarında karşılaştıkları gazete makaleleri, mektuplar, romanlar, filmler ve şarkı sözleri gibi gerçek nesnelere için kullanılmaktadır (Cholewinski, 2009: 300). Sınıfın dışındaki gündelik yaşamda kullanılmayan ve çoğunlukla yalnızca okuma ve yazma becerilerini öğretmek ve öğrenmek amacıyla oluşturulan etkinlikler ve materyaller için kullanılan “sadece okul için” veya “bağımsızlaştırılmış” kavramı ise otantik kavramının karşıtı olarak kullanılmaktadır (Jacobson vd, 2003: 14). Newmann ve Wehlage (1993: 8) ise eğitimsel açıdan “otantik” kavramını, önemli ve anlamlı olan kazanımlar ile önemsiz ve işe yaramaz olan kazanımları ayırt etmek için kullanmışlardır.

Eğitmcilerin üzerinde kesin olarak uzlaştıkları bir otantik öğrenme tanımı bulunmamaktadır. Maina’ya (2004: 7) göre otantik öğrenmeyi tek bir tanım ile sınırlandırmak mümkün değildir. Eğitimciler, sınıflarındaki öğrenciler için anlam oluşturan şeylere ilişkin kendi yorumlarını yapmalıdırlar. Otantik öğrenme ile ilgili yapılan tanımlamaların bazıları şöyledir:

Nordquist’e göre (1993: 64) otantik öğrenme, bir kişiyi gerçek ustalığa götüren etkinlikler veya deneyimlerin tümüdür. Etkinlikler ve deneyimler gerçek ustalık için gerekli içeriklerle düzenlenmelidir. Lam’a (2013: 1) göre otantik öğrenme, gerçek dünya problemleri üzerinde çalışarak ve onlara katılarak meydana gelen öğrenmedir. Revington’a (2016) göre otantik öğrenme, gerçek hayattaki öğrenmedir. Öğrencileri dünyalarıyla paylaşılacak somut, kullanışlı bir ürün yaratmaya teşvik eden öğrenme stilidir. Pearce’ye (2016: 1) göre otantik öğrenme, öğrencilere kendi gelecek benliklerinin yanı sıra etraflarındaki dünya üzerinde etki edebileceklerini, öğrenmelerinin onlarla ilgili ve bağlantılı olduğunu gösteren gerçek yaşam bağlamında çok disiplinli, beceri temelli bir öğrenmedir. Swartz’a (2016: 405) göre otantik öğrenme; gerçek dünyaya, karmaşık

sorunlara ve potansiyel çözümlere odaklanan, rol oynama alıştırmalarını, alternatif düşünme, vaka sunumları ve hem sanal hem de gerçek uygulama topluluklarına katılımı kullanan bir süreçtir.

Christmas (2014: 52) otantik öğrenmeyi yaparak öğrenme olarak görür ve pragmatik olan Afrika geleneksel eğitimi ile büyük benzerlikler gösterdiğini ifade eder. Afrika geleneksel eğitiminde derslik yoktur. Çevre, öğrencilerin doğadan öğrendikleri sınıf anlamına gelir. Öğrenciler gerçek hayat problemleriyle uğraşırlar. Avlanarak avlanmayı öğrenirler. Geleneksel tıbbi denemeler yaparak öğrenirler.

Otantik öğrenme, geleneksel olmayan öğrenme yollarının öğrenmede dikkate alınmasının ve geliştirilmesinin yanı sıra öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin kararlar vermelerine yardımcı olmayı, motivasyon ve coşkuyu arttırmayı içerir (Maina, 2004: 7). Otantik öğrenme, öğrencilere öncelikle sorularının ve ilgilerinin önemli olduğunu, bu ilgilerini üst düzey yollarla sürdürme becerisine ve yeteneğine sahip olduklarını ve gerçek araştırma yaptıkları için çalışmalarının gerçek dünyada bir değerinin olduğunu gösterir (Schack, 1993: 29). Öğrenciler disipline ait sorgulama yöntemlerini kullanarak anlam inşa eder ve bilgi üretirler. Yaptıkları çalışmalarda, okuldaki başarının ötesinde bir değere veya anlama sahip olan söylem, ürün ve performansların üretilmesini amaçlarlar (Newmann & Wehlage, 1993: 8).

Otantik öğrenme, öğrencilerin anlamlı, yararlı ve paylaşılan bir sonuç oluşturmalarına olanak tanıyan tüm duyularını harekete geçirir. Bunlar gerçek yaşam görevleri veya öğrenciye doğrudan gerçek dünyayla bağlantı kurma fırsatları sağlayan simüle edilmiş görevlerdir (Revington, 2016). Otantik öğrenmedeki öğrenme deneyimleri, gerçek hayatın karmaşıklıklarını ve belirsizliklerini yansıtır. Otantik öğrenme, öğrencileri temel yaşam becerileri ile donatmayı, öğrenme ile gerçek yaşam arasındaki bağlantıyı göstermeyi ve öğrencilere okulun ötesinde gerekli olan problem çözme becerilerini vermeyi amaçlar (Pearce, 2016: 2).

Otantik öğrenme, öğrenciyi problem çözmeye yöneltmesi, ona grup çalışmalarında ilgi, bilgi ve tavırları ile kendini ifade etme fırsatı tanınması ve öğrencilerin ortaya koyduğu ürünleri genellikle poster formunda geniş bir kitleye sunmayı amaç edinmesi yönüyle öğrenci merkezlidir (Başol-Göçmen, 2004: 5). Bir proje veya problem ile meşgul olan öğrenciler, araştırmacıların ve uzmanların her gün kullandığı çok disiplinli problem çözme ve eleştirel düşünme yöntemleri ile meşgul olurlar. Öğrenciler,

çözmek için ders kitabı formülleri veya gerekçelerden daha fazlasını isteyen problemleri nasıl araştıracaklarını öğrenirler (Windham, 2007: 3).

Otantik öğrenme deneyimleri, öğrencinin bakış açısıyla kişisel olarak alakalı olan ve uygun sosyal bağlamlarda yer alan deneyimlerdir. Otantik öğrenmenin ortaya çıkmasını tasarlarırken, gerçek dünyadaki doğal deneyimler ile okullar kapsamında sunulan, öğrenciler tarafından genellikle yapay, düzenlenmiş ve gerçektışı görülen deneyimlerin doğası arasında uyumsuzluklar ortaya çıkabilir (Stein vd, 2004: 239).

Otantik öğrenme etkinliklerine dalmış öğrenciler, kendi başlarına geliştirmede zorluk yaşayabilecekleri çeşitli “*taşınabilir beceriler*” geliştirmektedir. Bu beceriler şunlardır (Jenkins vd., 2009’dan akt. Swartz, 2016: 405):

- ❖ *Karar verme*: Güvenilir olanı güvenilir olmayan bilgilerden ayırt etme yeteneği,
- ❖ *Sabır*: Alternatif bakış açılarını dinleme becerisi,
- ❖ *Sentetik yetenek*: Bilinmeyen bağlamlardaki ilgili kalıpları tanıma becerisi,
- ❖ *Esneklik*: Yenilikçi çözümler üretmek için disiplin ve kültürel sınırların ötesinde çalışma becerisidir.

Otantik öğrenme sayesinde öğrenciler kendi öğrenmelerini üstlenirler. Bu süreçte öğretmen, öğrenmenin kolaylaştırıcısı rolündedir. Bu tür bir öğrenme etkinliğinde öğrenciler harekete geçmekte yavaş kalabilirler. Ancak işin içine daha fazla girdikçe ve kendi öğrenmelerini ve ürünlerini sahiplendikçe etkinliğin geliştiği ve değıştiği görülür. Sonunda gerçekleşen sunumlar öğretmene ve öğrencilere kendi öğrenimlerini diğersınıflardaki öğrenciler, ebeveynler ve toplumla paylaşabilmek için fırsatlar sunar (Kottler & Gallavan, 2013: 117-118).

Otantik öğrenmede bireyin doğrudan bir konuyu öğrenmesi değil, gerçek dünyanın karmaşık problemlerine çözüm üretmesi beklenir. Böylece öğrenciler, işyerindeki durumlarla ilgili ve gerçek olan bilgi ve becerileri aynı anda uygular ve öğrenirler. Otantik öğrenme etkinlikleri; rol yapma egzersizlerini, probleme dayalı aktiviteleri, durum çalışmalarını ve uygulamada sanal topluluklara katılımı içerir (Lombardi, 2007: 2; Lam, 2013: 1).

Renzulli’ye (1997: 3) göre otantik öğrenme, gerçek problemlerin çözümü için ilgili bilgilere, düşünme becerilerine ve kişilerarası becerilere başvurmaya dayanır. Gerçek problemlerin ise dört ortak özelliği vardır. Bunlar:

❖ Problem, kişiler için bilişsel veya bilimsel ilgiye ek olarak duygusal veya içsel bağlılık içermelidir. Örneğin; küresel ısınma, birey ya da grubun ilgisini çeken ve çözüm üretmek için bireyleri harekete geçiren bir konu olduğu zaman gerçek problem olarak görülebilir.

❖ Problemi çözmek için uğraşan bireyler için hazır ve özgün çözümler bulunmamalıdır. Eğer üzerinde anlaşılmış bir çözüm varsa bu gerçek problem değil önceden belirlenen içeriği öğretmek anlamına geleceğinden eğitim alıştırmaları olarak kabul edilir. Çünkü çözümün bulunması, üzerinde çalışılan konuyu problem olmaktan çıkarır.

❖ İnsanların problemlerle ilgilenmelerinin bir nedeni olmalıdır. Asıl neden hedef kitlelere yönelik; eylemleri, tutumları veya inançları değiştirecek yeni ürünler veya bilgiler üretmek istemeleridir.

❖ Problemler gerçek bir hedef kitlesine yönelik olmalıdır. Gerçek hedef kitlesi gönüllü olarak bilgi, etkinlik, hizmetler veya nesnelere ilgilenen kişilerden oluşur. Gerçek hedef kitle ile tasarlanmış hedef kitle arasındaki farkı şu örnekle açıklamak mümkündür. Yerel sözlü tarih çalışması yapan bir grup öğrenci bunu sınıf arkadaşlarına sunduklarında sunum becerilerini prova etmiş olurlar. Gerçek hedef kitle ise yapılan bu araştırmanın sonuçlarını yerel bir gazetenin ilgili köşesinden okuyan yerel halktaki kişilerdir.

Günümüzde birçok öğretim faaliyeti, belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda gerçeklerden arındırılmış durumlarda yapılmaktadır. Çocuklar küçük yaşlardan başlayıp uzun yıllar boyunca zamanların büyük çoğunluğunu okullarda geçirmektedir. İlk öğrenmelerin çoğu çevre ile etkileşime girerek gerçekleşir. Öğretmenler sınıflarını doğal öğrenmenin gerçekleşmesine izin verecek şekilde düzenlemeli ve tasarlamalıdır. Örneğin, çocuklar onlarla konuşan yetişkinler yoluyla kelimeleri ve konuşmayı öğrenirler. Otantik öğrenme, doğal öğrenmenin meydana gelmesine ve desteklenmesine imkân veren bir araçtır (Howell & Long, 1998: 8).

Otantik öğrenme yaklaşımıyla düzenlenmiş sınıflar, geleneksel ders sınıflarından büyük farklılıklar gösterir. Geleneksel ders sınıflarında öğretmenler, öğrenciler tarafından ezberlenmesi ve testlerde tekrar edilmesi umulan ders disiplininin içeriğini ve bilgisini öğrencilere verirler. Otantik öğrenme, keşfetme ve yapma yoluyla anlamayı teşvik eder (Lam, 2013: 1). Birçok öğrenci, problem setlerinden veya araştırma kâğıtlarından uzaklaşıp materyal veya araçlarla etkileşime girmelerine izin verildiğinde öğrenmeyi

eğlenceli bulmaktadır. Yaratıcı olma, inşa etme ve deneme fırsatından hoşlanmaktadırlar (Windham, 2007: 5).

Otantik sınıflarda, öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alırlar. Öğrencilerin birden fazla içeriği ve beceriyi bütünsel olarak birleştirmeleri gerekir. Öğrencilerin otantik sınıflardaki rollerinden biri, kendi ilgi alanlarını takip etmek, proje fikirlerini seçmek, kendi öğrenmelerini izlemektir. Bazı öğrenciler için bu etkinlikler kolay gelir, ancak bazıları çalışma ortamında, bir proje fikri seçmek ve çalışmalarını yönetmek konusunda zorlanırlar. Özellikle dersi pasif olarak dinlemeye alışkın olan ve çoktan seçmeli testler alan öğrenciler için bu durum geçerlidir. Çalışma ortamındaki görevler ve faaliyetler bu öğrenciler için daha fazla düşünme ve çaba gerektirir. Bu zorluğun aşılmasında öğretmenin rehberliği önemli rol oynar (Nicaise vd., 2000: 92).

Otantik öğrenmede öğrenciler gerçek dünya sorunlarıyla ilgilenirler. Gerçek dünya sorunları bağımsız konulara bölünemez, aksine çeşitli içeriklerin bütünleştirilmesiyle meydana gelmiştir. Tüm bu bütünleşmiş alanların anlaşılması, bilinçli bir karar verme yeteneğini gerektirir (Laur, 2013: 117). Bu nedenle otantik öğrenme ortamı tabiatı gereği çok disiplinlidir. Özel amaçlı bir kap tasarımı, kurallar koyma, bütçe planlama ve krizleri çözme gibi görevlerin yerine getirilmesi için birden çok disipline başvurmak gerekir (Lam, 2013: 1). Öğrenciler, karmaşık ve çok disiplinli projelerde yer aldıklarında, diğer uzmanlardan nasıl yardım isteyeceklerini ve işbirlikçi ilişkilerin nasıl yönetileceğini öğrenirler. İş gücüne girmeden önce çoğu sorun disiplinler arası bir yaklaşımla çözümleneceğini anlarlar (Windham, 2007: 5). Disiplinler arası yaklaşım, öğrencilerin bir disiplinden öğrenilen bilgileri başka bir problemi çözmek için birbirine bağlamasını ve kullanmasını sağlar (Christmas, 2014: 55).

Otantik öğrenme sürecinde konunun içeriğine göre öğretmen ve öğrenciler tarafından gerçek dünyada eğitsel amaçlarla üretilmemiş nesnelere sınıf ortamına getirilerek eğitsel bir materyal olarak kullanılabilir. Gazeteler, dergiler, günlükler bu tür materyallere örnektir (Christmas, 2014: 53). Öğrenciler gerçek bir olaya ait nesnelere görebildiklerinde ya da dokunabildiklerinde veya olayla ilgili ilk elden tecrübelerini paylaşan birisini dinlediklerinde öğrenmenin odağı yön değiştirir. Bu andan itibaren öğrenciler, olaylara dışarıdan bakan pasif alıcılar olmaktan çıkarak aktif bir biçimde öğrenme sürecine dâhil olurlar. Gerçekler aracılığıyla ders kitabındaki kavramları ve standart uygulamaları genişletmek öğrencilere bağlantılar kurma ve bir öğrenciler topluluğu oluşturmaları için ortam sağlar (Kottler & Gallavan, 2013: 139).

Otantik öğrenme onlarca yıldır var olmakla birlikte, son yıllarda teknoloji, özellikle 3D ortamlar ve siber altyapı, uygulamada ortaya çıkan engelleri azalttığı için büyük ilgi görmektedir. Disipline veya formata bakılmaksızın, hayati önem taşıyan unsur, öğrencinin otantik öğrenmeye karşı tutumlarına ve başarıya yönelik potansiyel engellere daha yakından bakmayı gerektiren öğrenci kabulü ve coşkusudur (Windham, 2007: 3). İlgili alan yazının gözden geçirilmesi, otantik öğrenmenin üç yaygın türünü veya modelini ortaya koymaktadır. Bunlar (Borthwick vd., 2007: 16):

❖ *Çıraklık Modeli*: Bu modelde öğrenciler bir işyerinin parçası olur ve ilgili bir profesyonel tarafından yönlendirilir. Böylece 'gerçek dünyada' otantik bir iş deneyimi sağlanır.

❖ *Simüle Edilmiş Gerçeklik Modeli*: Bu modelde gerçek dünya ve gerçek çalışma koşullarının özelliklerini simüle etmeye çalışan öğrenme aktiviteleri ile gerçek dünya sınıfa taşınır.

❖ *Düşündürme Modeli*: Bu modelde otantiklik, bir öğrencinin deneyimleri ile disipline ait düşünme arasındaki bağlantıdan gelir.

Çıraklık ve simüle edilmiş gerçeklik modellerinde, “gerçek dünyanın” mesleği temsil ettiği ve öğrencinin bir şekilde çıraklık yoluyla veya sınıfa simüle edilmiş faaliyetler getirerek bu dünyaya yerleştirilmesi gerektiği varsayımı vardır. Analitik, eleştirel ve yansıtıcı becerilere sahip öğrencileri geliştirmek amacıyla, düşündürme modeli daha uygun bir yaklaşım sunar. Çünkü otantik bir etkinlik olarak disipline katılmayı gerektirir (Borthwick vd., 2007: 16).

Newmann ve Wehlage'ye (1993: 8) göre, çoğunlukla öğrencilerin zihinlerini iyi kullanmalarına izin vermeyen ve okulda başarı elde etmenin ötesinde hiçbir gerçek anlamı veya değeri bulunmayan çalışmalar geleneksel eğitimi yapaylaştırmaktadır. Bu sorunlarla başa çıkmak ve eğitimi yapaylıktan kurtarmak için otantik (gerçek) öğrenmenin standartlarının belirlenmesine ihtiyaç vardır. Bu standartlar şunlardır:

❖ *Üst Düzey Düşünme*: Düşük düzeyde düşünme, öğrencilerden gerçek bilgiyi almaları veya ezberden okumaları veya tekrarlı rutinlerde kuralları ve algoritmaları kullanmaları istendiğinde ortaya çıkar. Bilgi-alıcı olarak öğrencilere, basit olgular ve bilgilerden daha karmaşık kavramlara kadar önceden belirlenmiş bilgiler verilir. Önceden tanımlanmış bilginin hatırlanmasını gerektiren sorulara cevap vererek daha önce edinilmiş olan bilgileri okudukları zaman öğrenciler bu rodedir. Üst düzey düşünme,

öğrencilerin bilgi ve fikirleri, anlam ve muhtemel sonuçlarını dönüştürecek şekilde ustalıklı yönetmelerini gerektirir. Öğrencilerin olguları veya fikirleri sentezlemek, genelleştirmek, açıklamak, hipotezleştirmek veya bazı sonuç ve yorumlara ulaşmak için birleştirmesi buna örnek olarak verilebilir. Bilgi ve fikirleri bu süreçlerle değiştirmek, öğrencilerin problemleri çözmelerine ve (onlar için) yeni anlam ve anlayışlar keşfetmelerine izin verir. Öğrenciler üst düzey düşünme ile meşgul olduklarında bir belirsizlik unsuru ortaya çıkar ve öğretim sonuçları her zaman tahmin edilebilir değildir (Newmann & Wehlage, 1993: 8-9).

❖ *Bilgi Derinliği*: Bu terim, bir dersteki fikirlerin temel niteliğini ve öğrencilerin bu fikirleri değerlendirirken gösterdikleri anlama seviyesini ifade eder. Bilgi, bir konunun veya disiplinin önemli kavramlarıyla ilgilenmediğinde zayıf veya yüzeyseldir. Örneğin, öğrenciler önemli kavramların anlamlarını yalnızca yüzeysel bir şekilde tanıdıklarında bu durum ortaya çıkar. Bilgi, bir konunun veya disiplinin merkezi fikirleriyle ilgili olduğunda derin veya yoğundur. Öğrenciler için bilgi; net ayrımlar yaptıkları, argümanlar geliştirdikleri, problemleri çözdükleri, açıklamalar yaptıkları ve başka türlü görece karmaşık anlayışlarla çalıştıkları zaman derindir (Newmann & Wehlage, 1993: 9-10).

❖ *Dünyaya Bağlılık*: Düşük düzeyde dünya bağlantısı olduğunda, ders konusu ve faaliyetlerinin sınıf dışındaki meselelerle veya deneyimlerle net bir bağlantısı yoktur. Öğretmen, sınıfta iyi performans gösterme ihtiyacının ötesinde bir çalışma için gerekçe sunmaz. Yüksek düzeyde dünya bağlantısı kurulduğunda ise öğrenciler; öğretmen ve öğrencilerin kişisel deneyimlerine veya güncel kamu durumlarına bağlı olarak gördükleri bir problem üzerinde çalışırlar. Bu bağlantıları kişisel anlam yaratan yollarla keşfederler. Öğrenciler, sınıflarının ötesinde izleyicileri etkileme çabalarına katılırlar. Bilgiyi başkalarına ileterek, sosyal sorunlara çözümler önererek, insanlara yardım sağlayarak, faydacı veya estetik değeri olan performanslar veya ürünler yaratarak bunu gösterirler (Newmann & Wehlage, 1993: 10).

❖ *Önemli Konuşma*: Konuşmanın az olduğu veya hiç olmadığı sınıflarda, etkileşim tipik olarak, öğretmenin önceden planlanmış bir bilgi kaynağı ve soru setini sunmaktan çok az saptığı bir okumadan oluşur; öğrenciler rutin olarak çok kısa cevaplar verirler. Öğrenci cevaplarının takibi çok az veya hiç yoktur. Bu tür bir konuşma, boşluk doldurma veya kısa cevaplı çalışma sorularının sözlü karşılığıdır. Yüksek düzeyde önemli konuşmada konunun temel fikirleriyle ilgili önemli bir etkileşim vardır. Konuşma, sadece

deneyimleri, gerçekleri, tanımları ve işlemleri aktarma değildir. Konuşma disipline edilmiş konuyla ilgilidir ve ayırt etme, fikirleri uygulama, genelleme oluşturma, soru geliştirme gibi daha üst düzey düşünme göstergelerini içerir. Konuşma/tartışma sırasında, fikir paylaşımı açık bir şekilde görülür. Konuşma, öğretmen liderliğindeki anlatım sürecinde olduğu gibi tamamen planlı veya kontrol altında değildir. Fikir paylaşımı, katılımcılar kendilerini tam olarak ifade ettiklerinde veya sorularını rahatlıkla eksiksiz olarak sorduklarında ve önceki konuşmacıların yorumlarına doğrudan cevap verdiklerinde en iyi şekilde ortaya çıkar. Karşılıklı konuşma, tema veya konuyla ilgili gelişmiş ortaklaşa anlayış oluşması için katılımcıların fikirleri üzerine kurulur (Newmann & Wehlage, 1993: 10).

❖ *Öğrenci Başarısı için Sosyal Destek*: Sosyal destek; yüksek beklentileri, saygıyı ve tüm öğrencilerin öğrenme sürecine dâhil edilmesini içerir. Öğretmen veya öğrenci davranışı, yorumlar ve eylemler birinin görüşlerini ifade etme çabasını, katılımı veya istekliliği engelleme eğiliminde olduğunda sosyal destek düşüktür. Yukarıdaki gibi herhangi bir açık davranış olmazsa, ancak sınıfın genel atmosferi önceki davranışların bir sonucu olarak olumsuz olduğunda da sosyal destek düşük olabilir. Övgüler dahi olsa öğretmen tarafından onaylanan öğrenci eylemleri veya yanıtları sosyal destek kanıtı oluşturuyor anlamına gelmez. Sınıftaki sosyal destek öğretmen bütün öğrencilerden yüksek beklentisi olduğunu ilettiğinde, zorlu akademik çalışmalarda ustalaşmak için risk almanın ve sıkı çalışmanın gerekli olduğunu ve sınıftaki tüm üyelerin önemli bilgi ve becerileri öğrenebileceklerini içerdiğinde ve sınıfın bütün üyeleri arasında karşılıklı saygı ortamının herkes tarafından başarıya katkıda bulunulmasını sağladığında yüksektir. “Karşılıklı saygı”, bir konuda daha az beceri ya da uzmanlığa sahip öğrencilerin, çabalarını teşvik edecek ve katkılarına değer verecek şekilde muamele görmeleri anlamına gelir. Sosyal destek düşük olduğunda hem olumsuz hem de olumlu davranışlar veya yorumlar gözlemlenir. Sosyal destek güçlü olduğunda sınıf, hemen hemen bütün öğrenciler için yüksek beklentiler, zorlu çalışma, yüksek çaba, karşılıklı saygı ve başarıya destek ile karakterizedir. Hem öğretmen hem de öğrenciler, tüm öğrencilerden katkılarını talep ederek ve memnuniyetle karşılayarak bu tutumların bir kısmını göstermektedir. Geniş öğrenci katılımı, başarısı düşük öğrencilerin öğrenme için sosyal destek aldıklarını gösterebilir (Newmann & Wehlage, 1993: 10-11).

Mims (2003) tarafından yürütülen bir öğretim projesinde otantik öğrenme etkinliğinin bütün aşamaları ve özellikleri net olarak ortaya konulmuştur. Bu aşamalar şunlardır:

1- *Dersin çerçevesi (Amaç):* Bu aşamada işlenen konuda/ünitede öğrencilere kazandırılmak istenen temel beceriler belirlenir. Amaç bu becerileri otantik bir bağlamla ilişkilendirerek kazandırmaya çalışmaktır (Mims, 2003: 3).

2- *Senaryo:* Günlük hayattan örnek bir durum, problem çözmeleri için öğrencilere sunulur. Burada öğrenciler, senaryoda verilen rollere göre çalışmalarını yürütürler. Bu roller şehirdeki trafik sorununu çözmek isteyen bir belediye başkanı, iş yerinde tasarruf yaparak kâr elde etmek isteyen bir iş adamı, nesli tükenmekte olan hayvan türlerini korumak için gönüllü çalışan bir hayvan sever olabilir (Mims, 2003: 3).

3- *Uğraşma ve Sorgulama:* Öğrenciler senaryoda kendilerine verilen görevin gereğini yerine getirebilmek için örnek durum hakkında bilgi edinmeye çalışırlar. Bu aşamada kaynak kitaplardan, gazete ve dergilerden, uzmanlardan problem ile ilgili birinci elden bilgiler edinmek için girişimlerde bulunurlar. Elde edilen bilgiler raporlaştırılır ve sınıfta tartışılır. Bu aşamanın sonunda öğretmen dâhil sınıftaki herkes problem ile ilgili genel bir bilgiye sahip olurlar. Bu süreçte öğrenciler bilgi toplama ve araştırma yapmayı, bir takım temel gerçekleri ezberlemeyi amaçlayan bir görev olarak değil, kendilerine senaryoda verilen rol gereği gerçekleştirmek zorunda oldukları bir görev olarak görürler (Mims, 2003: 3).

4- *Öğrenme Süreci:* Bu aşamada öğrenciler gerçek dünya probleminin çözümü için planlar geliştirirler. Mesajlarını iletmek için çeşitli materyaller tasarlarlar. Bu materyaller; el ilanı, televizyon reklamı, broşür, web sitesi gibi materyaller olabilir. Bu aşamada öğrenciler üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez, değerlendirme) geliştirirler (Mims, 2003: 5).

5- *İletişim:* Öğrenme süreci aşamasında geliştirilen materyallerin problemin çözümünde kullanılmasıdır. Burada öğrenciler, hazırladıkları materyalleri muhataplarıyla paylaşırlar. El ilanlarını dağıtırlar, problemin çözümü için hazırlanan reklam filmini çeşitli medya araçları vasıtasıyla paylaşırlar, tiyatro etkinliğini bir izleyici grubu önünde gerçekleştirirler (Mims, 2003: 6).

Cronin (1993), otantik öğrenme ile ilgili bazı yanlış anlaşılmanın öğretmenlerin bu yaklaşımın potansiyelini keşfetmelerini engellediğini belirtmiştir. Bu yanlış anlaşılma şöyledir:

❖ İlk yanlış anlama, tamamen gerçek olmayan herhangi bir öğrenme bağlamının kurgu olduğudur. Ancak dersler ve üniteler ne tamamen otantiktir ne de gerçeklikten ayrılmıştır. Kavram görecelidir. Örneğin, lise öğrencilerine sınıf konuşmalarında İspanyolca dilini kullanmalarını isteyerek İspanyolca konuşmayı öğretmek, onlara bir metinden mevcut İspanyolca cümleleri okumalarını öğretmekten daha otantiktir. Benzer şekilde, İspanya'da bir staj sırasında dili kullanarak İspanyolca öğrenmek, sınıf konuşmalarında kullanmaktan daha otantiktir. Ana dili İspanyolca olan kişilerle yaşayarak bir dil öğrenmenin o dili öğrenmenin en etkili yol olması, sınıf içi konuşmalarda dili kullanmayı kötü bir alternatif haline getirmemektedir (Cronin, 1993: 78).

❖ Birçok kişi otantik öğrenmenin tamamen yeni bir kavram olduğuna ve öğretmenlerin bu yaklaşımı sınıfta kullanabilmek için süreçte ustalaşmaları ya da lisanslarını almaları gerektiğine inanmaktadır. Wiggins, bu yanlış anlayışı çürüterek, müfredatın çoğunun (özellikle müzik, drama, adli tıp ve atletizm programları) yıllardır otantik bağlamlarda öğrenmeyi modellediğine dikkat çekmiştir. Öğrencilerden millet meclisi üyelerini yazmalarını isteyen herhangi bir sosyal bilgiler öğretmeni ve öğrencilerden özgeçmiş yazmalarını veya simüle edilmiş bir iş görüşmesine katılmalarını isteyen herhangi bir dil bilgisi öğretmeni, otantik görevler konusunda deneyime sahiptir (Cronin, 1993: 79).

❖ Üçüncü yanlış anlama, orijinal, yaratıcı ve eğlenceli olmayan görevlerin otantik olmadığıdır. Literatürdeki otantik görevlerin birçok örneği, öğrencilerin yaşamlarıyla doğrudan ilgili projeleri teşvik etmektedir. Öğrenciler bu fırsatlardan daha fazlasına ihtiyaç duyarlar. Otantik öğrenmenin amacı, öğrencilerin gerçek hayata benzeyen durumlarla karşılaşmalarına ve ustalaşmalarına izin vermektir. Bu durumlar genellikle uyarıcı ve ilgi çekicidir. Bununla birlikte, öğrencileri hayatın bazı çalışmalarının sıkıcı ve yaratıcı olmayan, ancak yine de kesinlikle gerekli olduğu gerçeğinden korumak büyük bir hatadır. Olgunlaşmanın önemli bir parçası, bu tür görevlerle yüzleşmek için öz disiplini öğrenmektir (Cronin, 1993: 79).

❖ Son olarak, tüm otantik görevlerin ayrıntılı ve karmaşık, hiçbir zaman basit ve anlaşılır olmadığı konusunda bir yanlış kanı vardır. Öğretmenlerin birçoğu, sadece en

deneyimli eğitimciler tarafından öğretilebilecek ve en yetenekli öğrenciler tarafından yönetilebilecek kadar zorlayıcı olan literatürdeki otantik görevlerin örnekleriyle korkutulmuştur. Ebeveynler, çocuklarının okul kariyerleri boyunca zengin, karmaşık ve otantik zorluklarla baş etmelerini isterler. Ancak hayatta karşılaşılan problemler her zaman çok karmaşık ve ayrıntılı değildir. Öğrenciler, sıklıkla günlük hayatta karşılaşılabilecekleri basit dünya görevlerini gerçekleştirerek önemli becerileri öğrenirler. Örneğin, sağlık açısından ürünlerin son kullanma tarihini incelemek karmaşık olmayan basit bir görevdir (Cronin, 1993: 79).

Bu yanlış anlaşılmanın etkilerinden uzak durmak için otantik öğrenme yaklaşımını kullanmak isteyen öğretmenler tamamen otantik olan için değil, daha otantik olan için çalışmalıdır. Otantik öğrenme için ulaşılabilir, mevcut fırsatları kullanmalı ve daha az karmaşık görevlerle başlayarak süreç içerisinde görevleri zorlaştırmalıdır (Cronin, 1993: 80).

Stenger'e (2018) göre, son yıllarda giderek artan sayıda öğretim kurumu, öğrencilere daha otantik öğrenme deneyimleri sunmak için yerel kuruluşlarla ortaklık kurma yoluna gitmektedir. Otantik öğrenme deneyimine katılan öğrencilere, varsayım durumları tartışmak ya da bilgiyi ezberlemek yerine topluluklarına ve genel olarak dünyaya hemen faydası olacak çözümlerin veya ürünlerin geliştirilmesinde becerilerini ve bilgilerini pratik olarak kullanma fırsatı verilir. Öğretme ve öğrenmeye yönelik farklı önermeler sunan otantik öğrenme yaklaşımının faydaları şunlardır (Stenger, 2018):

❖ Öğrencileri, gerçek dünyaya geleneksel sınıf tabanlı öğrenmeden daha etkili bir şekilde hazırlar. Otantik öğrenme ile öğrenci aktiviteleri, pratikte profesyonellerin gerçek dünyadaki görevlerine mümkün olduğunca yakındır. Böylece iş gücüne girdikten sonra, ne bulacaklarına dair çok daha net bir fikre sahip olurlar.

❖ Öğrencilerin kariyer seçimlerini bilinçli bir şekilde yapmalarına yardımcı olur. Çoğu öğrenci, yeteneklerinin ve niteliklerinin hangi mesleklerle eşleştiği, meslekler için aranan becerilerin neler olduğu konusunda net bilgiye sahip değildir. Otantik öğrenme ile öğrencilere farklı alanları keşfetme ve daha okul yıllarında bilgilerini teoriden pratiğe aktarma fırsatı verildiğinde, öğrenciler izlemek istedikleri kariyer veya en azından istedikleri yön hakkında bilinçli kararlar verebileceklerdir.

❖ İş dünyasının aradığı becerilere sahip öğrenciler yetişmesine (özellikle yükseköğretimde) yardımcı olur. Otantik öğrenme, öğrencilerin yalnızca seçtikleri

alandaki işverenlerin aradıklarını anlamalarını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda üniversiteden ayrılmadan önce gerekli bilgi ve becerileri geliştirme fırsatı da verir.

❖ Yaratıcı düşünmeyi içeren bilişsel esneklik, 21. yüzyılın en çok talep gören becerilerinden biridir ve otantik öğrenme deneyimleri, öğrencilerin bu beceriyi geliştirmelerine yardımcı olur.

❖ Eleştirel düşünmeyi geliştirir. Öğrenciler kendileri için düşünmeye ve kendi kararlarını vermeye teşvik edildiklerinde, daha bilinçli bir şekilde öğrenebilirler ve çok daha zengin bir deneyime sahip olurlar.

❖ Öğrenci katılımı ve motivasyonunu artırır. Otantik öğrenme öğrencilere, teoriyi ilgilendikleri bilim dalına veya mesleğe nasıl uygulayabileceklerini ve sonuç olarak yerel topluluklarda nasıl bir fark yaratabileceklerini gösterir.

❖ Bilginin akılda tutulmasını kolaylaştırır. Öğrenciler yaptıkları iş ile bağ kurduklarında ve bilgiyi edindikçe uygulama şansı bulduklarında öğrendiklerini hatırlama ve gelecek görevler için tekrar kullanma ihtimalleri oldukça yüksektir.

❖ İş birliğini ve ekip çalışmasını teşvik eder. Otantik öğrenmeye katılan öğrenciler, olası çözümleri tartışırken, ortak kararlar alırken ve bir çözüm veya ürün geliştirmeye yönelik birlikte çalışırken, akranlarıyla daha etkili iletişim kurmayı öğrenirler.

❖ Bir konu üzerinde çoklu bakış açısının oluşmasını sağlar. Gerçek dünyada, sadece tek bir doğru yaklaşım veya çözümün olduğu bir durumla karşılaşmak nadirdir ve otantik öğrenme öğrencilerin bu durumu anlamasına yardımcı olur. Öğrenciler, bir sorunun çözümünde doğru cevabı bulma konusunda endişe etmek yerine, bir görevi farklı perspektiflerden inceleyerek, çeşitli kaynakları kullanarak ve olguyu görüşten ve spekülasyondan ayırarak soruna birden fazla çözüm geliştirmeyi öğrenirler.

❖ Otantik öğrenme; öğrencilerin dijital vatandaşlık, kodlama, eleştirel okuma ve olgu kontrolü gibi önemli 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için etkili bir yoldur. Bunun nedeni, otantik öğrenmenin hem yeni hem de eski çeşitli araçların kullanımını teşvik etmesidir. Örneğin; bir grup projesinde çalışan öğrenciler sınıfta beyin fırtınası yapabilir, fikirlerini paylaşabilir ve bir blog veya Twitter hesabı aracılığıyla çevrimiçi olarak iş birliği yapabilir, bir Pinterest panosu aracılığıyla akran geri bildirimlerini alabilir ve bulgularının ve topladıkları diğer verilerin görsel sunumlarını oluşturmak için diğer teknoloji araçlarını kullanabilirler.

Bu faydalarının yanında otantik öğrenme yaklaşımının sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar şu şekilde ifade edilebilir:

- ❖ Otantik öğrenmenin bazı durumlarda tüm okullar için elverişli olmayan teknolojilerin kullanımını içermesi (Partners in Learning, 2019),
- ❖ Otantik bir öğrenme deneyimi planlamanın geleneksel olandan daha fazla zaman alması (Önger, 2019; Partners in Learning, 2019),
- ❖ Sınıfta gerçek dünya sorunlarını taklit etmenin zoraki ve garip karşılanması (Partners in Learning, 2019),
- ❖ Geleneksel öğretmen tarafından yönetilen sınıfa alışkın olan öğrencilerin, otantik öğrenmeye uyum sağlamalarının zor olması (Partners in Learning, 2019),
- ❖ Tüm öğrencilerin öğrenme hızlarının farklı olmasının motivasyon kaybına neden olması (Ballard, 2019),
- ❖ Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirme konusunda başarısız olmaları (Ballard, 2019),
- ❖ Sınıf mevcutlarının fazlalığı (Önger, 2019),
- ❖ Sınıfta oluşan dikkat dağıtıcı davranışlar, gürültü (Ballard, 2019),
- ❖ Bilgi aktarımına dayalı geleneksel öğretim yöntemlerinin etkisi (Blum, 2002; Önger, 2019),
- ❖ Öğretmenlerin zamanlarının büyük çoğunluğunu sınıfta geçirmelerinden dolayı gerçek dünya bağlamından uzaklaşmış olma ihtimali (Partners in Learning, 2019),
- ❖ Otantik öğrenmenin tam uygulanmasını engelleyen değerlendirme tarzları ve öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirmeler ile ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz olması ((Blum, 2002; Bordoh vd., 2015: 255),
- ❖ Öğrenci sorumluluklarını belirleyen tipik okul standartları (Sasse, 1997).

3. OTANTİK ÖĞRENMENİN BİLEŞENLERİ

Otantik öğrenme yaklaşımının çerçeve programının oluşturulmasında durumlu öğrenme yaklaşımından yararlanılmıştır. Bu nedenle otantik öğrenmenin bileşenleri, durumlu öğrenme ile benzerlik göstermektedir (Bektaş ve Horzum, 2010: 17). Otantik öğrenme çerçevesi, kullanılabilir bilginin en iyi aşağıdaki özelliklere sahip öğrenme ortamlarında kazanıldığı önermesine dayanmaktadır (Herrington & Oliver, 2000: 3). Otantik öğrenme tasarımları:

1. Bilginin gerçek hayatta nasıl kullanılacağını yansıtan otantik (gerçek) bağlamlar sağlar.

2. Otantik (gerçek) etkinlikler sağlar.
3. Uzman performanslarına ve süreçlerin modellenmesine erişim sağlar.
4. Çoklu roller ve geniş bakış açıları sağlar.
5. İş birlikçi bilgi oluşumunu destekler.
6. Soyut kavramların biçimlenmesine olanak vermek için yansıtmayı destekler.
7. Örtük bilginin açıklığa kavuşturulması için açık bir şekilde dile getirmeyi destekler.
8. Kritik zamanlarda öğretmen tarafından koçluk ve yapılandırılmış desteğe imkân sağlar.
9. Görevler içinde öğrenmenin otantik bir biçimde değerlendirilmesini sağlar.

Otantik öğrenmenin bileşenlerini oluşturan bu dokuz özellik otantik bağlam, otantik etkinlik, uzman performansı, çoklu bakış açısı ve roller, iş birliği, yansıtma, açık bir şekilde dile getirme, koçluk ve yapılandırılmış destek, otantik değerlendirme başlıkları altında açıklanmıştır.

3.1. OTANTİK BAĞLAM

Geleneksel sınıf öğrenme paradigması, günümüz toplumunun ihtiyaçlarına karşı çok yapay, katı olduğu ve ihtiyacı karşılamadığı için eleştirilmektedir. Araştırmacılar, öğrenmenin büyük ölçüde yerleşik bir fenomen olduğunu ve otantik ortamlardaki gerçek yaşam deneyimlerinin başarılı ve etkili öğrenme için temel bir gereklilik olduğunu savunmaktadırlar (Kinshuk & Jesse, 2013: 273).

Bağlam veya öğrenme faaliyetlerinin meydana geldiği koşullar (insanlar, nesnelere, semboller, çevre) düşünüldüğünde çok daha etkilidir. Yeni bir beceri ya da bilgi parçasının öğrenildiği ortam, bu beceri ya da bilginin başka bir yerde uygulanıp uygulanamayacağını güçlü bir şekilde etkiler. Gerçek dünya ortamını simüle etmek ya da gerçekte dünyada belirli bir beceri veya bilginin kullanıldığı bir yerde olmak, bir dersin hatırlanma ve benzer durumlarda kullanılabilme şansını artırır (Trilling & Fadel, 2009: 31).

Otantik öğrenmenin gerçek dünya ile olan bağlantısı, otantik bağlam olarak adlandırılır. Otantik bağlamın en temel niteliği, gerçek dünya durumlarının sahip olduğu özellikleri içermesidir (Bektaş ve Horzum, 2010: 18). Otantik bağlamlarda dersler tasarlanırken, öğretilen kavram veya konuyu açıklamak için gerçek dünyadaki

durumlardan uygun örnekler sağlamak yeterli değildir. Bilginin nasıl kullanılacağını yansıtan fiziksel bir ortamı ve farklı bakış açılarından sürekli incelemeyi mümkün kılmak için çok sayıda kaynağı kapsamalıdır. Bağlam, öğrenmeye yönelik amaç ve motivasyonu sağlamak ve uzun bir süre boyunca keşfedilebilen sürdürülebilir ve karmaşık bir öğrenme ortamı sağlamak için her şeyi içermelidir (Herrington vd., 2010: 19)

Birçok ders, ders materyallerini sıradan deneyimlerden kopararak otantik bir bağlamın zengin potansiyelini görmezden gelir. Derslerde duruma özgü yeteneklerden çok teorik ilkeler ve beceriler öğretilir. Ders kitapları genellikle profesyonellerin gerçek uygulamalarından ziyade müfredat ve bağlama kılavuzluk eden bir araç olarak kullanılır. Bu tür dersler, genellikle haftalık bölümlere ayrılmış ve eğitim biçiminde sunulan konularla karakterize edilir. Buna karşılık otantik bağlamda olan bir ders, gerçek yaşam ortamının karmaşıklığını yansıtan gerçekçi bir problem olarak sunulmaktadır. Haftalık dersler ve derslerde sunulan konular yerine öğrenciler bilgi kaynaklarına gerektiği gibi erişebilirler (Herrington & Herrington, 2006: 4).

Otantik bir bağlam planlamaya başlamadan önce, öğretmenler tarafından dikkate alınması gereken bazı hususlar vardır. Öncelikle ders tamamlandıktan sonra öğrencilerin sahip olması istenen bilgi, beceri ve tutumlar belirlenmelidir. Ardından öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri nerede ve nasıl uygulayacakları belirlenmelidir. Son olarak bu bilgi, beceri ve yeteneklerin ortaya çıkarılması için nasıl bir bağlamın uygun olduğuna karar verilmelidir (Herrington vd., 2010: 19).

3.2. OTANTİK ETKİNLİK

Gerçek dünyadaki problemleri fark etmek veya çözümlenmek sanıldığı kadar kolay değildir. İyi tanımlanmamış problemler oluşturmak için tasarlanan otantik öğrenme projeleri, öğrencilerin mezun olduktan sonra karşılaşacakları türden problemleri taklit eder. Burada vurgu ulaşılan cevapta değil, öğrencilerin bir sonuca varmak için gerekli eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan keşfetme yöntemi üzerinedir. Öğrenciler bilgiyi nasıl arayacaklarını ve iş birliğini nasıl kuracaklarını öğrenirler (Windham, 2007: 5).

Gerçek dünyada, bir kitle üzerinde istenen bir etkiye sahip olmak araştırmacılar için önemli bir motivasyon kaynağıdır. Tıbbi araştırmacılar sağlık profesyonellerine yardımcı olmak ister, yasa koyucular daha iyi kararlar vermek ister, antrenörler

sporcuların performansını artırmak ister. Tek dinleyicileri öğretmen veya sınıf arkadaşları olduğunda öğrenciler için bu heyecan ve motivasyon eksiktir. Sonuçları, sonuçlardan yararlanacak gerçek bir kitleyle paylaşırken etkili bir biçimde iletişim kurmak da önemlidir. Yerel bir deredeki kirliliği analiz eden öğrencilere, kirlilik kontrol kurumuna sunmak için kesin veriler içeren çizelgelere sahip olmaları tavsiye edilirken aynı çizelge yerine kirliliği gösteren fotoğraflarla komşuları etkilemek daha faydalı olur. Öğrenciler; yazılı, sözlü ve görsel yollarla iletişim kurmayı sağlayan slayt gösterileri, sözlü sunumlar, grafikler, skeçler, fotoğraflar, videolar, film şeritleri ve tartışmalar gibi araçları etkinliklerde kullanırlar (Schack, 1993: 31).

Young (1993: 45), otantik etkinliklerde öğrencilere çözüm üretmeleri için sunulan problemlerin, gerçek yaşam problemlerinin bazı özelliklerini taşıması gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda problemler iyi yapılandırılmamış karmaşık hedefler içermeli; ilgili bilgiyi ilgisiz bilgidan ayırmak için fırsat sunmalı; problemleri bulma, tanımlama ve çözmeye aktif / üretken katılımı sağlamalı; öğrencinin inanç ve değerleriyle ilgili olmalı; iş birliğine dayalı kişiler arası etkinliklere katılma fırsatı sunmalıdır (Young, 1993: 45).

Myers (1993: 72), öğrenme etkinliğinin üç temel özelliği karşılması durumunda anlamlı olacağını belirtmiştir. Bunlar; (1) Etkinlik öğrencilere gerçek olarak algıladıkları bir şeyi elde etmeleri için fırsatlar sunmalı, (2) etkinlik, öğrencileri risk alma ve kişisel sınırlamaları aşmasına izin ve ilham vermeli ve (3) öğrenciler ve öğretmenler bu etkinlik ile yaşamlarında bir fark yaratmaya kendilerini adanmış olmalıdır (Myers, 1993: 72).

Reeves ve diğerleri (2002: 563-564), otantik etkinliklerin tanımlandığı literatürü tarayarak etkinliklerin özelliklerini içeren ve öğretmenler için kullanışlı olacağını düşündükleri bir kontrol listesi hazırlamışlardır. Kontrol listesi şu maddelerden oluşmaktadır:

❖ *Otantik etkinlikler gerçek dünya ile ilgilidir.*

Faaliyetler, bağlamından kopuk veya sınıf temelli görevlerden ziyade, uygulamada profesyonellerin gerçek dünyadaki görevleriyle mümkün olduğunca uyumludur.

❖ *Otantik etkinlikler, iyi tanımlanmamış problemleri içerir ve öğrencilerin etkinliği tamamlamak için gereken görevleri ve alt görevleri tanımlamasını gerektirir.*

Etkinliklerin doğasında var olan problemler iyi tanımlanmamıştır ve mevcut algoritmaların uygulanmasıyla kolayca çözülmek yerine çoklu yorumlamalara açıktır.

Öğrencilerin, asıl görevi tamamlamak için kendi özgün görev ve alt görevlerini tanımlamaları gerekir.

❖ *Otantik etkinlikler, öğrenciler tarafından uzun süre araştırılacak karmaşık görevleri içerir.*

Etkinlikler dakika veya saat yerine; gün, hafta ve aylar içerisinde tamamlanır. Önemli miktarda zaman ve entelektüel kaynak yatırımı gerektirirler.

❖ *Otantik etkinlikler, öğrencilere çeşitli kaynaklar kullanarak görevi farklı perspektiflerden inceleme fırsatı sunar.*

Görev, öğrencilerin başarılı olmak için örnek almaları gereken tek bir perspektife izin vermek yerine, öğrencilere problemi çeşitli teorik ve pratik perspektiflerden inceleme fırsatı verir. Sınırlı sayıda önceden seçilmiş referanstan ziyade, çeşitli kaynakların kullanılması, öğrencilerin kendileri için gerekli bilgileri diğerlerinin içerisinde ayırmasını gerekli kılar.

❖ *Otantik etkinlikler iş birliği fırsatı sunar.*

İş birliği, bireysel bir öğrenci tarafından gerçekleştirilmekten ziyade, hem derste hem de gerçek dünyada görevin ayrılmaz bir parçasıdır.

❖ *Otantik etkinlikler yansıtma fırsatı sunar.*

Etkinlikler, öğrencilerin hem bireysel hem sosyal olarak öğrenmelerini yansıtma ve seçimler yapmalarına izin verir.

❖ *Otantik etkinlikler farklı konu alanlarına entegre edilebilir, uygulanabilir ve alana özgü sonuçların ötesine geçebilir.*

Etkinlikler, disiplinler arası perspektifleri teşvik eder ve iyi tanımlanmış tek bir alan veya alanlardan ziyade, farklı roller ve uzmanlıklara olanak sağlar.

❖ *Otantik etkinlikler değerlendirme ile sorunsuz bir şekilde bütünleştirilir.*

Etkinliklerin değerlendirilmesi, görevin doğasından çıkarılan ayrı bir yapay değerlendirme yerine gerçek dünya değerlendirmesini yansıtacak şekilde ana görevle sorunsuz bir şekilde bütünleştirilir.

❖ *Otantik etkinlikler, başka bir şeye hazırlık olmaktan ziyade, kendi başlarına değerli parlak, gösterişli ürünler yaratır.*

Etkinlikler, başka bir şey için hazırlıkta bir çalışma veya alt adım olmak yerine, başlı başına bir ürünün yaratılmasıyla sonuçlanır.

❖ *Otantik etkinlikler, çözümlerin rekabetine ve sonuçların çeşitliliğine izin verir.*

Etkinlikler, kuralların ve prosedürlerin uygulanmasıyla elde edilen tek bir doğru yanıttan ziyade, orijinal nitelikteki birden fazla çözüme açık bir dizi sonuç ve çeşitliliğe izin verir. Uygun iletişim araçlarını kullanarak sonuçların gerçek kitlelerle paylaşılmasını içerir.

3.3. UZMAN PERFORMANSI

Belli bir işte, belli bir konuda bilgi, görüş ve becerisi çok olan kişiye uzman denir (TDK, 2019). Uzmanlık ise uzmanları acemilerden ve daha az deneyimli insanlardan ayıran özellikleri, becerileri ve bilgileri ifade eder. Bazı alanlarda, alandaki görevlerin temsili için sürekli olarak üstün performans gösterebilen uzmanları bulmak için nesnel ölçütler vardır. Örneğin, bir hastalığı uzman hekimlerin tıp öğrencilerine göre doğru bir şekilde teşhis etme olasılığı daha yüksektir. Alandaki görevleri temsil eden bu tür üstün, tekrarlanabilir performanslar, ilgili alanların özünü temsil eder ve alan yazında uzman performansı olarak adlandırılır. Ancak her zaman nesnel nitelikleri karşılayan uzmanlar bulunamayabilir. Bu durumda uzmanın performansına yakın performans gösterenler uzman olarak kabul edilir (Ericsson, 2018: 5).

Otantik öğrenme sürecinde öğrenciler etkinlikler yoluyla gerçek dünyaya, karmaşık sorunlara odaklanırlar. Toplumsal yaşamda var olan sorunların çözümü için çalışırlar. Bu tür sorunların çözümü için çalışmak belli düzeylerde uzman desteği gerektirebilir. Doğal afetlere hazırlık, bağımlılıkla mücadele, meteorolojik ölçüm, şehir planlığı, köprü tasarımı, kan ve organ bağıışı, arkeolojik bir kazı uzman desteği alınabilecek alanlara örnektir. Bu tür içeriklerin öğretiminde sınıfta otorite konumundaki öğretmenin bilgi, beceri ve deneyimleri yeterli olmayabilir. Bu sorun uzman desteğine başvurularak aşılabilir.

Illich'e göre belli bir beceri veya sanatı icra eden kişi, onu aynı zamanda öğretebilir. Öğretmenlerin birçoğu, çevredeki teknik eleman veya zanaatkârlardan/ustalardan daha az şey bilmektedir. Hatta çoğu yabancı dil öğretmeni, öğretmeye çalıştığı dili konuşmakta zorlanmaktadır (Tokcan, 2015: 22). Öğretmenlerin, mesleki yaşamları boyunca alanları ile ilgili gelişmeleri takip ederek kendilerini

geliştirmeleri, günceli takip etmeleri, öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilecek bilgi, beceri ve donanıma sahip olmak için gayret göstermeleri bir gerekliliktir. Ancak öğretmenlerin alanlarındaki bütün içerikleri kapsayan bir uzmanlığa erişmesi mümkün değildir. Eğitim dışındaki birçok farklı alanda da durum böyledir. Örneğin, bir aile hekimi birçok hastalık için tanı ve teşhis koyabilir, hastalığın tedavisi için tedavi sürecini başlatabilir. Ancak tanı ve teşhisin bir uzman tarafından konulmasının daha doğru olacağına kanaat getirdiğinde hastayı ilgili uzmana yönlendirir. Bu, aile hekiminin yetersizliğini değil, özel bir alanda uzmanlaşmadığını gösterir. Yapılan bir araştırmaya göre, uzmanlar ve daha az yetkin kişiler arasındaki sistematik farklılıklar çoğunlukla uzmanların uzun süreli eğitimleri sırasında edindikleri niteliklerden kaynaklanmaktadır. Uzmanların üstün performansı genellikle alana özgüdür ve uzmanlık alanlarının dışına transferi şaşırtıcı derecede sınırlıdır (Ericsson, 2018: 20). Buradan hareketle öğretmenlerin ders içerikleri ile ilgili uzmanlık alanlarını iyi tanımaları, eğitsel açıdan hangi durumlarda uzman görüşü almanın doğru olacağına karar verebilmeleri gerekmektedir. Ayrıca içeriklerin sunumu esnasında imkânlar ölçüsünde öğrencileri uzmanlarla bir araya getirmeye gayret göstermeli ve uzmanlara bireysel erişim konusunda öğrencilere rehberlik etmelidir.

Öğretilen her şey, bir ya da daha fazla akademik disiplin ile bağlantılıdır. Bu disiplinlere hayatlarını adanmış ve çalışma alanını korumak, onu anlatmak ve geliştirmek için mesleki kariyer edinmiş insanlar vardır. Bir nesneyi gösteren, bir misafir konuşmacı davet eden ya da öğrencileri okul gezilerine çıkaran bir öğretmen genellikle gelecek için bir katalizör görevi görmektedir (Kottler & Gallavan, 2013: 151).

Revington'a (2016) göre, otantik öğrenme sürecinde gerçek bir hedef belirlendikten ve bu hedefe ulaşmak için gerekli beceri ve kaynakların planlaması yapıldıktan sonra, kaliteli katkı sağlayabilecek uzmanlarla bağlantı kurmak gerekir. Uzmanlar ile bağlantı kurma, öğrencilere öğretilmesi gereken önemli bir beceridir. Öğrenciler, toplumda görevleriyle ilgili uzmanlığa sahip etkili ve kibarca tavsiye isteyebilecekleri insanları araştırma ve tanımlamayı nasıl yapacaklarını ve bu süreçte güvenli ve verimli bir uzman desteğini nasıl sağlayacaklarını bilmelidirler.

Herrington ve Herrington'a (2006) göre, birçok derste, öğrencilere gerçek dünyadaki uygulamaları örnekleyebilmeleri için görevlerini yerine getiren uzmanlara veya uzman yorumlarına yer verilmemektedir. Böyle bir uzman performansı sağlamak için istenen beceri veya performans, gerçek yaşam bağlamında modellenmelidir.

Modelleme genellikle kitaplarda basılabilen, bilgisayar ekranlarında sunulabilen veya bir uzman tarafından canlı olarak gösterilebilen alışılmış örnekler biçimini alır. Modellemede öğrenci, görevi yerine getiren uzmanı gözlemler ve uzman tarafından her adımda yapılan iş ile ilgili açıklama alır. Öğrenciye, çeşitli eylemleri gerçekleştirme nedenleri hakkında sorular ve ipuçları ile birlikte çözmesi gereken bir sorun verilir. Problemi çözerken kullanacağı bilişsel işlem basamaklarını anlatması istenir. Bu tür açıklamalar, kişinin kendi düşünmesi ve öğrenmesi üzerine düşünmeyi gerektirdiğinden, öğrencilerin üst-bilişsel stratejiler geliştirmelerine yardımcı olur (National Research Council, 2012: 169).

Modelleme dışında öğrenciler, internet üzerinde uzman görüşü bulma ve listelere abone olma konusunda teşvik edilebilir. Böylece öğrenciler, farklı uzmanlık seviyelerindeki uzmanların fikirlerine erişme imkânı bulabilirler. Bunlara erişim imkânı olmadığında, uzman tarafından düzenlenmiş bilimsel bir rapor, hâkim tarafından bir dava için verilmiş karar, uzmanlarla yapılan görüşmeler veya gerçek ortamlarında performans gösteren uzmanların videoları sınıf ortamında öğrencilere sunulabilir. Uzmanı, gerçek dünya bağlamında gözlemlemek öğrenciyi motive ederken aynı zamanda öğrenci, görevin sosyal çevresini de tanıma imkânı bulur. İnternetin, e-posta ve diğer sosyal medya araçları yoluyla kolayca etkileşim kurabilen küresel öğrenci toplulukları oluşturma olanağı, aynı zamanda anlatıların ve öykülerin paylaşılması için öğrencilere fırsatlar sunar (Herrington & Herrington, 2006: 5-6).

Uzmanlar ile öğrenciler arasındaki etkileşim, aynı zamanda usta-çırak arasındaki bağa benzer bir bağın kurulmasına da yardımcı olur. Lombardi'ye (2007: 8) göre bir işte, alanda uzmanlaşan kişilerin çoğu fakülte, sanat ve öğretim biliminde çok az eğitim almış veya hiç eğitim almamıştır. Bu nedenle acemilerin (stajyer) nasıl öğrendiğine dair sezgilerine güvenme eğilimindedirler. Günümüz öğrenme araştırmaları, bu sezgilerin genellikle hatalı olduğunu göstermektedir. Uzmanlar, uzun süre disiplinde çalışmaya devam ettikçe, acemiler perspektifinden daha fazla uzaklaşırlar. “Uzman körlüğü” olarak bilinen başlangıç seviyesindeki öğrencilerin zorluklarını tanıma veya onlarla empati kurma eksikliği, uzmanların öğrencinin perspektifinden değil, kendi perspektiflerinden öğreticilik yapmasına neden olur. Uzmanlar, alanlarıyla ilgili terimleri ve kavramları acemilere aktarmakta zorlanırlar. Bu da anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesini engeller. Otantik öğrenme süreciyle uzman ve acemilerin bir araya gelmesi, uzmanlara acemilerin perspektifinden bakma fırsatı sunar.

3.4. ÇOKLU BAKIŞ AÇISI VE ROLLER

Bir olay, konu veya düşünce incelenirken izlenen belirli yöne bakış açısı denir (TDK, 2019). Alınan eğitim, yaşanılan kültür, önyargılar, değerler, beklentiler, sosyal statü, ideoloji gibi birçok faktör kişinin bakış açısının oluşmasında etkilidir. Bu faktörler doğrultusunda oluşan bakış açısı ise çoğu zaman kişiyi mutlak gerçekliğe ulaştırmaz. Mutlak gerçekliğin önündeki duvarları kaldırmak ve olayları doğru okuyabilmek için kişinin öncelikle kendi bakış açısına eleştirel olarak yaklaşabilmesi gerekir. Kişi, olaylara farklı bakış açılarından bakıldığında farklı yönlerinin keşfedilebileceğini bilmelidir. Kişi bu yolla karşı tarafın duygu ve düşüncelerini daha iyi anlama fırsatı bulurken, kendi bakış açısındaki yanlışları düzeltme imkânı da bulacaktır (Kritik Analitik Düşünme, 2013).

Tek yönlü bakış açısının bütünü kavramadaki yetersizliğini en iyi anlatan hikâyelerden birisi, eski Hint söylencelerinde yer alan “körlerin fil tarifi” hikâyesidir. Farklı anlatımları olmakla birlikte en yaygın olanı şöyledir:

“Altı tane kör adamı bir filin yanına getirirler. Her birisini filin farklı bir yerine götürürler ve onlardan elleriyle fili tutmalarını isterler. Ardından filin neye benzediğini sorarlar. Her biri fili başka bir şeye benzetir. Kuyruğunu tutan halata, hortumunu tutan iri bir yılan, dişini tutan mızrağa, gövdesini tutan duvara, kulağını tutan yelpazeye, bacağına tutan ise ağaca benzetir. Bunun üzerine aralarında kıyasıya bir tartışma başlar. Herkes filin kendi gördüğü şekilde bir canlı olduğunu iddia eder. Aslında her birinin bahsettiği şey, filin bir özelliğidir. Bütünü görebilmek için parçaları birleştirmeleri yeterli olacaktır”.

Gerçek dünyada, ortak bir sorunu çözmeye çalışan bireyler (örneğin çalıştaylarda) birleşik deneyimlerinin ve uzmanlıklarının soruna yeni bakış açıları ve çözümler getireceği umuduyla toplanırlar. Çoklu bakış açısı, hem işbirlikçi hem de işbirlikçi olmayan bir bağlamda benimsenebilecek birden fazla ve muhtemelen heterojen bakış açılarını, temsilleri ve rolleri kapsayan geniş bir terim olarak tanımlanır (Park vd., 2000: 74).

Öğrenciler, kendi bakış açılarını geliştirmenin yanı sıra, diğer kişilerin bakış açılarını anlamayı ve onlara saygı duymayı öğrenmelidirler. Çoklu bakış açısı, öğretmenlere ve öğrencilere kendi bakış açılarını geliştirme, empati kurma, anlayış ve takdir etme becerilerini geliştirmek için fırsatlar sunar (Mills, 2019).

Otantik öğrenme, öğrencilerin konuları tek bir bakış açısı ile ele almaları yerine, konunun farklı yönlerden farklı bakış açıları ile ele almasını sağlar. Bunun için öğrencilerin, konuyu farklı bakış açılarıyla ele alan kaynaklardan araştırma yapmaları gerekir. Bu araştırmalar sonucunda öğrenciler, elde edilen bilgi ve becerilerle sorunların çözümüne yönelik farklı bakış açıları geliştirirler (Bektaş ve Horzum, 2010: 34).

Herrington ve Herrington'a (2006: 6) göre, öğrencilere sunulan derslerin içeriği genellikle bilim dalı merkezlidir ve öğrenciye bölümler halinde sunulur; alternatif bakış açıları arayan öğrencilere sunacak çok az şey vardır. Bunun aksine, öğrencilerin problemleri çeşitli paydaşların bakış açısıyla incelemelerini sağlamak için çok sayıda perspektif sağlamak, herhangi bir sorunun veya problemin sürekli ve derin bir şekilde araştırılması için daha elverişlidir.

Derslerde beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme gibi tekniklerin kullanılması öğrencilerin çoklu bakış açıları kazanmalarında önemli rol oynamaktadır. Beyin fırtınası, herhangi bir soruna çözüm getirmek ya da bir konuda yaratıcı fikirler üretmek amacıyla kullanılan bir tekniktir. Bu teknikte ortaya atılan fikirlerin doğruluğu sorgulanmadan belirli bir süre zarfında mümkün olduğu kadar çok fikir üretilmeye çalışılır (Kanadlı, 2016: 261).

Edward de Bono tarafından geliştirilen altı şapkalı düşünme tekniği öğrencilere bir konu ya da problem hakkındaki farklı bakış açılarını göstermek için ideal bir tekniktir. Bu teknikte şapkalardaki her renk, farklı bir düşünme biçimini temsil eder. Öğrenci ya da grup hangi şapkeyi takıyorsa konu ya da probleme o şapkanın bakış açısı ile yaklaşarak düşüncelerini ifade eder. Beyaz şapka tarafsızlığı, kırmızı şapka duygusallığı, sarı şapka iyimserliği, yeşil şapka yaratıcılığı, siyah şapka karamsarlığı, mavi şapka düzen ve kontrolü temsil eder (Bono, 2018).

Revington'a (2016) göre, küçük çocuklar rol oynamayı severler. Kendi aralarında oynadıkları çeşitli oyunlarda; anne, baba, doktor, itfaiyeci rollerine çok çabuk adapte olurlar. Otantik öğrenme modelinde öğrenciler mesleki rolleri benimseyerek ya da takım içinde pozisyon rolü üstlenerek etkinliklere katılırlar. Eğitim ortamındaki etkinliklerde öğrenciler üstlendikleri rolün kıyafetini giydiklerinde, önlüğünü, başlığını ya da rozetini taktıklarında odaklanma, motivasyon ve verimlilikleri önemli ölçüde artar. Öğrencilerin farklı rolleri üstlenmeleri farklı bakış açılarını geliştirir. Bu bakış açıları, öğrencilere

bütünü anlayabilmek için parçaları birleştirme, olayları çok yönlü değerlendirme, eleştirel düşünme ve empati kurma gibi beceriler kazandırır.

3.5. İŞ BİRLİĞİ

İş birliği, iki veya daha fazla kişi ya da kurum/kuruluşun bir görevi tamamlamak veya bir hedefe ulaşmak için birlikte çalıştıkları süreçtir. Gray (1989) iş birliğini “bir sorunun farklı yönlerini gören tarafların farklılıklarını yapıcı bir şekilde araştırabileceği ve neyin mümkün olduğuna dair sınırlı vizyonlarının ötesine geçen çözümler arayabileceği bir süreç” olarak tanımlamaktadır (Gray, 1989’dan akt. London, 2012).

Günümüzün son derece karmaşık bilgi kültüründe, problemlerin çözümünde iş birliğine gidilmesi her zamankinden daha kritik öneme sahiptir. İletişim, teknoloji ve disiplinler arası veya çok disiplinli projelerin gelişim hızı, performans zorunluluklarına ve etik değerlere dayalı dinamik bir ilerleme elde etmenin bir yöntemi olarak yaratıcı işbirliklerinin kurulmasını gerekli kılmıştır (Spence, 2005: 1).

İş birliği nadiren basit ve anlaşılması kolay bir süreçtir. Genellikle, zaman alıcı ve zorluklarla dolu olabilen birkaç farklı aşamadan geçer. Genel olarak süreç, durumun analizi ve ilgili kilit konuların teşhisi ile başlar. Ardından temel amaç veya istenen sonucun tanımına geçilir. Katılımcılar, daha sonra ortak bir vizyon ortaya koyar ve hedeflerine ulaşmak için bir plan ve zaman çizelgesi hazırlarlar. Çoğu durumda, süreç sonuçların değerlendirilmesi ve öğrenilen derslerin gözden geçirilmesi ile sona erer (London, 2012: 80).

Eğitim kurumlarında gerçek yaşama hazırlanan öğrencilerin; gerçek dünya problemleri ve olayları ile başa çıkabilmesi, iş arkadaşlarıyla uyum içerisinde çalışabilmesi için iş birliği becerisini kazanması ve bu beceriyi etkili şekilde kullanmayı öğrenmesi gerekir (Bektaş ve Horzum, 2010: 36). Revington’a (2016) göre, büyük işleri başarmak ancak takım halinde çalışmakla mümkündür. Otantik öğrenme etkinlikleri, takım becerilerini geliştirmek için mükemmel fırsatlar sunar ve öğrenciler etkinliklerde daha ileri seviyelere ulaşmak için bu becerilere ihtiyaç duyarlar. Takım oluşturma faaliyetlerinin uygulanması, sosyal etkileşim becerilerinin geliştirilmesinde ve ihtiyaç duyulacak iş birliği kavramlarının tanınmasında son derece yararlıdır.

Otantik öğrenme, öğrencilerin grup çalışmalarında bulunması yoluyla sosyalleşme süreçlerine hız kazandırılması, başkalarıyla görüş alışverişinde bulunmaları ve problemin çözümünün kimin çözdüğünden daha önemli olduğu bir yaklaşımla grup

ruhuyla çalışmalarını gerektirir (Başol-Göçmen, 2004: 6). Grup çalışmaları, her öğrencinin farklı bir beceri kazandıracağını, her üyeden yararlanıldığını ve gruba bağlı olduğunu hissetmesini sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır (Windham, 2007: 8). İş birlikçi sınıflarda, öğrenme süreci gerçekleşirken grup oluşturma, grupta söz alma, görüş belirtme, verilen rollerin gereğini yapma, tartışma, karar alma, ödülü paylaşma vb. aşamalar boyunca öğrenenler, birtakım toplumsal beceriler kazanmaktadırlar. Öğrenciler iş birliği yapmayı, farklılıklardan yararlanmayı, hoşgörü göstermeyi öğrenmektedirler (Ekinci, 2010: 95).

İş birliğine dayalı öğrenme deneyimleri, sınıfta öğretmen tarafından belirlenen gruplarda ve çizdiği çerçevede oluşturulabileceği gibi, sınıf dışında öğrenciler tarafından da oluşturulabilir. Öğrenciler, kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilir ve öğrenme tecrübelerini artırmak için başkalarıyla çalışabilirler. E-twinning gibi çeşitli dijital ortamları ve araçları kullanarak, her an fiziki olarak bir araya gelemeyecekleri kişilerle sanal ortamlarda bir araya gelip iş birliği yapabilirler. Bu süreçte öğrenci – öğrenci etkileşimi oldukça yoğun olduğundan öğrenciler birbirlerinden oldukça fazla şey öğrenirler (Smaldino vd., 2015: 128).

3.6. YANSITMA

Öğrenme bağlamında yansıtma, bireylerin yeni anlayış ve kavramalara ulaşmak için deneyimlerini keşfetmeye çalıştıkları zihinsel ve duyuşsal faaliyetler için kullanılan kapsamlı bir terimdir (Boud vd., 1985: 19). Öğrencilere öğrendiklerini yansıtma ve pekiştirme fırsatı verilmediğinde okuldaki birçok öğrenme fırsatı boşa gider. Bu durumda öğrenciler, öğrendikleri bir testi veya sınavı tamamlayıncaya kadar hatırdan tutmak zorunda olduklarını daha sonra unutabileceklerini ve sonraki konuya geçebileceklerini düşünürler (Herrington & Kervin, 2007: 227). Otantik öğrenme, öğrencilere kazanılan bilgileri yansıtma ve pekiştirme fırsatları sunar (Yeen-Ju vd., 2013: 59). Yansıtma, öğrencilerin problemleri çözmek için geniş bir bilgi tabanı üzerinde düşünmelerini ve bir çözüm üretmek için tahmin, hipotez ve deney yapmalarını içermektedir (Neo vd., 2012: 53).

Boud ve diğerlerine (1985: 26) göre yansıtma, insanların deneyimlerini hatırladıkları, onun hakkında uzun uzadıya düşündükleri ve değerlendirdikleri önemli bir insani faaliyettir. Yansıtma süreci deneyime geri dönme, duygulara katılma ve deneyimi yeniden değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşur. Deneyime geri dönme; belirgin olayların hatırlanması, öğrencinin zihnindeki ilk deneyimin tekrarlanması veya

deneyimin özelliklerinin başkalarına yeniden anlatılmasıdır. Duygulara katılmanın iki yönü vardır. Bunlar, olumlu duyguları kullanmak ve engelleyici duyguları kaldırmaktır. Olumlu duyguların kullanımı, öğrenme ve yansımaya tabi deneyim ile ilgili olumlu duygulara odaklanmayı içerir. Engelleyici duyguları kaldırmak, olayları rasyonel bir şekilde değerlendirmek için gereklidir. Deneyimi yeniden değerlendirme; deneyimin öğrenenin amacı doğrultusunda yeniden incelenmesini, yeni bilgiyi halihazırda mevcut olanla ilişkilendirmesini ve bu yeni bilgiyi kendi kavramsal çerçevesine entegre etmesini içerir (Boud vd., 1985: 26).

Herrington ve diğerleri (2010: 32) yaptıkları alan yazın taraması sonucunda, yansıtmayı kolaylaştırmak için öğrenme sürecinin aşağıda verilen özellikleri sağlaması gerektiğini belirtmişlerdir:

❖ *Karar vermeyi gerektiren otantik bağlam ve görev:* Öğrenciler verilen görevi, önceden belirlenmiş adımları kullanarak değil, kendi karar verme süreçlerini kullanarak tamamlamalıdır.

❖ *Öğrencilerin istenirse herhangi bir öğeye dönmelerine olanak tanımak için doğrusal olmayan malzeme ve kaynakların organizasyonu:* Öğrenciler ortamda özgürce hareket edebilmeli ve yansıtma doğrultusunda hareket etmek için herhangi bir öğeye dönebilmelidir.

❖ *Öğrencilerin kendilerini uzmanlarla karşılaştırma fırsatı:* Öğrenciler düşüncelerini ve fikirlerini uzmanlar, öğretmenler ve danışmanlarla karşılaştırabilmelidir.

❖ *Öğrencilerin kendilerini farklı başarı aşamalarında diğer öğrencilerle karşılaştırma fırsatı:* Öğrenciler düşüncelerini ve fikirlerini diğer öğrencilerle karşılaştırabilmelidir.

❖ *Bilinçli dikkat ile yansıtmayı sağlamak için iş birliği öğrenci grupları:* Öğrenciler tartışma ve sosyal yansıtmayı mümkün kılan iş birliği gruplarında çalışmalıdır.

Öğrenciler, otantik öğrenme sürecinde öğrendiklerini farklı problemlere, durumlara ve ortamlara transfer edebilmeli, uyarlayabilmeli yani yansıtabilmelidir. Bunu yaparak öğrenciler süreç içerisinde öğrendikleri becerileri, günlük yaşamın karmaşıklığı içerisinde karşılarına çıkabilecek çeşitli problemlerin çözümünde kullanmış olurlar (Bektaş ve Horzum, 2010: 38).

Öğrenci günlükleri ve portfolyo dosyaları, öğrencilerin yansıtma ürünleri olarak önemli kaynaklardır. Bunların yanında; teknoloji kullanımı, öğrencilerin öğrenme ve sonraki yansıtma ürünlerini kolayca güncelleme, geri alma, paylaşma ve depolama imkânı tanır. Böylece tek başına kâğıt ve kalem kullanarak elde edilmesi zor veya imkânsız ürünlerin oluşturulmasına katkıda bulunur. Öğrenciler tarafından karmaşık bir öğrenme görevi tamamlanırken, süreçleri, sorunları, konuşmaları, kaynakları, örnekleri ve fikirleri göstermek için dijital ortamda bir günlük tutulabilir (Herrington & Kervin, 2007: 227).

3.7. AÇIK BİR ŞEKİLDE DİLE GETİRME

Otantik öğrenme, örtük bilginin açıklığa kavuşturulması için gerekli olan ifade biçimlerinin kullanılmasını teşvik eder (Herrington & Oliver, 2000: 4). Öğrenciler, öğrenme sürecinde elde ettikleri bilgi, beceri, eser ve medya gibi her türlü ürünü iş birliği içerisinde çalıştıkları grup arkadaşlarıyla, sınıf arkadaşlarıyla ve sınıf dışında üzerinde çalışılan görev ile ilişkili kişilerle paylaşırlar. Bu paylaşım konuşma, tartışma, yazma, raporlama ve dinleme gibi çeşitli formlarda olabilir.

Açık bir şekilde dile getirme fırsatları sağlayabilen bir öğrenme ortamı oluşturmak için görevlerin doğal yani önceden yapılandırılmamış ifade fırsatlarını, iş birliği çalışma gruplarını ve görevin savunulması için dinleyicilere kanıtların sunumunu içermesi gerekir (Herrington, 2006: 3). Açık bir şekilde dile getirme süreci, öğrencilerin problemlerin çözümüne yönelik görüşlerini belli bir bilgi çerçevesinde biçimlendirmelerini ve bu çerçevenin diğer kişiler tarafından tanınması ve desteklenmesini sağlayacak biçimde ifade edilmesini içerir (Bektaş ve Horzum, 2010: 38).

Birçok öğretim etkinliğinde öğrencilere çalışmalarını akranlarına sunmaları, akranlarıyla enine boyuna tartışmaları için fırsatlar sunulmaz. Otantik görevler, fikirlerin herhangi bir biçimde ifadesini gerektirir. Öğrenciler kanıtlarını yüz yüze dersler, konferanslar ve seminerler gibi uygun forumlarda ya da internette, web tabanlı bülten panolarında ve listelerinde yayınlamak uygun bir şekilde sunar ve savunurlar (Herrington & Herrington, 2006: 7).

Performans sunumlarının etkileşimli birçok şekli vardır. Duruşmalar, skeçler, yasama oturumları, panel tartışmaları ve haber programları bu kategoriye girer. Bu tür performanslar, öğrencilere öğretmen ve diğer öğrenciler için yeni olabilecek becerilerle birlikte bilgi, anlayış, mantık, akıl yürütme, üretkenlik ve yaratıcılıklarını sergileme imkânı sağlar. Oldukça sessiz olan bazı öğrencilerin toplum önündeki konuşma ve

yaratıcı canlandırma performansları öğretmenlerini, sınıf arkadaşlarını ve izleyicileri şaşırtabilir (Kottler & Gallavan, 2013: 65).

Açık bir şekilde ifade etme sınıf veya sınıf dışı ortamlarda yapılan bir sunum, tartışma, video gösterimi, sergilenen bir oyun, münazara veya panel olabilir. Ayrıca çeşitli iş birlikçi teknolojilerin kullanımının (skype, flipgrid, whatsapp, bloglar vb.) açık bir şekilde ifade etme üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Öğrenciler, gerçek bir izleyici kitlesine sahip olmanın motive edici ve öğrenim kalitesini artırıcı etkisinin farkındadırlar. Öğrenciler birbirlerinin çalışmalarını yorumlama ve tartışma fırsatı bulmalarını memnuniyetle karşılamaktadırlar (Teräs & Kartoğlu, 2018: 25).

3.8. KOÇLUK VE YAPILANDIRILMIŞ DESTEK

Sözlük anlamı “iskele” olan “scaffolding” kavramı eğitimsel anlamda ilk kez Wood ve diğerleri (1976: 90) tarafından yapılan “The Role of Tutoring in Problem Solving” adlı çalışmada, daha deneyimli akranlar veya yetişkinler tarafından sağlanan desteği tanımlamak için kullanılan bir metafor olarak önerilmiştir. Bu anlamıyla inşaatta kullanılan iskele gibi, eğitsel iskele de destek sağlar, geçicidir ve ayarlanabilir (Pearson & Raphael, 1990: 218). Her ne kadar Wood ve diğerleri (1976), çalışmalarında bahsetmeseler de kavramın alt yapısı Lev Vygotsky’nin yakınsal gelişim alanı teorisine (proximal zone) dayanmaktadır (Holton & Clarke, 2006: 128).

Vygotsky (1978: 86) yakınsal gelişim alanını, bağımsız problem çözme ile belirlenen gerçek gelişim düzeyi ile yetişkin rehberliği altında veya daha yetenekli akranlarla iş birliği içinde problem çözme yoluyla belirlenen potansiyel gelişim düzeyi arasındaki mesafe olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan hareketle gelişim, çocukların bağımsız olarak yapabildikleri ve bir yetişkin ya da akranın yardımıyla yapabileceklerinin sonucunda ortaya çıkmaktadır (Selçuk, 2001: 103).

Yaman ve Ekmekçi’ye (2018:161) göre “Scaffolding” kavramı, Türkçe alan yazına yapılandırmacı yaklaşım ekolü bağlamında girmiş ancak Türkçe karşılığı konusunda mutabakat sağlanamamıştır. Alanyazında *öğrenmeyi destekleme stratejisi*, *öğrenim çerçevesi oluşturma*, *yönlendirici destek*, *öğretim desteği* gibi karşılıklar kullanılmıştır. Bektaş ve Horzum (2010: 39) ise “Otantik Öğrenme” adını taşıyan kitaplarında *yapılandırılmış destek* kavramını kullanmıştır. Bu nedenle otantik öğrenme alan yazını ile uyumlu olması için bu çalışmada yapılandırılmış destek kavramı tercih edilmiştir.

Yapılandırılmış destek, öğrencinin öğrenmesine destek düzeyinin değiştirilmesini içeren bir tekniktir. Bir öğretmen veya daha ileri düzeydeki akran, destek miktarını öğrencinin mevcut performansına uyacak şekilde ayarlar. Başlangıçta daha yoğun olan destek, öğrenci görevde ustalaştıkça kademeli olarak azaltılır (Santrock, 2016: 332).

Otantik öğrenme ortamlarında birçok öğrenci, özellikle kendi hedeflerini oluşturmak ve bunları elde etmek için beceriler geliştirmek konusunda ek desteğe ihtiyaç duyabilir. Bireysel öğrenme hedeflerini belirlemede rahatsızlık duyan veya buna alışık olmayan öğrenciler; öğretmenleri, mentorları ve akranları ile beraber amaçlarını ve proje fikirlerini dikkatlice ifade ettiklerinde iyi planlanmış tartışmalar ve etkinliklerle daha iyi desteklenebilirler (Nicaise vd., 2000: 92).

Otantik öğrenmede öğretmen, öğrenme işlevini zenginleştiren kaynakları bulan, yönlendiren ve gerekli noktalarda dönüt sağlayan, öğrencilere farklı pencereler açan ve eksikleri bulmaları için onları yüreklendiren yardımcı ve yol gösterici rolündedir (Başol-Göçmen, 2004: 6).

Larkin'e (2008: 864) göre, yapılandırılmış destek işlemi sırasında öğretmen, öğrencilerin güçlü yanlarını fark etmeleri ve yeteneklerini kullanabilmeleri için çok az destekle veya hiç destek almadan başarılı bir şekilde yürütebilecekleri görevlerle başlamalarını sağlayarak öğretimi planlamalıdır. Daha sonra destekle başarılabilecek zorlu görevler denenmelidir. Öğretmen öğrenciye, mevcut zorluklar konusunda yardım etmeli, öğrenci görevi tamamlamak için etkili bir strateji kullanmadığında onu yönlendirmelidir. Öğretmen, öğrencinin ne zaman ve ne kadar desteğe ihtiyaç duyduğunu belirlemek için ondan alacağı uyarıcılara dikkat etmelidir. Verilen destek, öğrenci görevin gerektirdiği ustalığı göstermeye başlayıncaya kadar kademeli olarak azaltılarak devam etmelidir (Larkin, 2008: 864).

Belland'a (2017: 24) göre; birebir, akran ve teknoloji tabanlı olmak üzere üç çeşit yapılandırılmış destek vardır. Birebir destek, öğretmenin bir öğrenci ile birebir çalışmasıdır. Kişiyeye uyarlamada en iyisi olan bu destek, öğrenme çıktıları üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Akran desteği, öğrenci ile aynı seviyedeki veya daha üst seviyedeki (yaş, sınıf, yetenek vb.) akranlar tarafından sağlanan destektir. Yabancı dil becerisi gelişmiş öğrencilerin daha alt seviyelerdeki öğrencilere vermiş oldukları destek bu türdendir. Ancak akran mutlaka daha yetenekli olacaktır diye bir gereklilik olmadığından verdiği destek sınırlı kalabilir. Birebir destek en etkili destek olmasına rağmen, otuz

kişilik bir sınıfta öğretmenin veya akranın tüm öğrencilerin ihtiyaç duyacağı desteği sağlaması oldukça zordur. Bu durumda bilgisayar tabanlı destek, öğretmenin yükünü paylaşmaya yardımcı olan bir araç olarak ortaya çıkmaktadır. Bilgisayar tabanlı destek, öğrencilerin yeteneklerinin ötesinde görevlerde bulunmalarına ve beceri kazanmalarına yardımcı olan, müfredata entegre edilebilen bilgisayar tabanlı araçlarla verilen destektir. Özellikle karmaşık, iyi yapılandırılmamış sorunlara çözüm üretilirken öğrencilere yardımcı olur. Bir araç olması nedeniyle öğretmenin veya akranın gösteremeyeceği sabrı göstermesi en büyük avantajıdır (Belland, 2017: 24).

Larkin'e (2008: 864) göre, yapılandırılmış destek süreci dört aşamadan oluşur. Bu aşamalar şöyledir:

❖ *Öğretmen modellemesi*: Öğrencilere yeni veya zor bir içerik sunarken, ilk başta daha fazla yardıma ihtiyaç duymaları muhtemeldir. Bu nedenle, öğretmen öğrenciler onu gözlemlerken görevin nasıl yerine getirileceğini modeller.

❖ *Birlikte çalışan öğretmen ve öğrenciler*: Öğretmen ve öğrenciler görev üzerinde birlikte çalışırlar. Öğretmen görevi tahtada gösterirken, öğrenciler bu görevi masalarına otururken bir çalışma kâğıdı üzerinde yapabilirler. Öğretmen, öğrencilere sorular sorabilir veya görevle ilgili sınıf tartışmasına katkıda bulunmalarını isteyebilir. Bu noktada, öğrenciler yavaş yavaş öğrenmelerinin sorumluluğunu alırlar.

❖ *Bir ortak veya küçük grupta çalışan öğrenciler*: Öğrenciler görevi yerine getirmek için bir ortak veya küçük bir iş birliği grubu ile çalışırlar. Öğretmen grup çalışmasını izlerken, görev performansı konusunda öğrencilere giderek daha fazla sorumluluk yükler.

❖ *Bağımsız çalışan öğrenciler*: Öğrencilerin görevde ustalaştıkları aşamadır. Öğretmen, öğrencilere görevi çeşitli bağlamlarda uygulama fırsatı verir, görevi içselleştirmeleri ve bağımsız olarak gerçekleştirebilmeleri için yardımcı olur.

Bu aşamaların sırayla takip edilmesi zorunlu değildir. Öğretmen; konu, zaman ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre yapılandırılmış destek sürecini herhangi bir aşamadan başlatabilir. Ayrıca bu aşamalar, bir öğrencinin görevi ne kadar sürede yerine getirmesi gerektiğine bağlı olarak bir gün ile birkaç hafta veya daha fazla sürebilir (Larkin, 2008: 864).

Yapılandırılmış destek, öğretimde zorlayıcı ama faydalı bir süreçtir. Öğretmen için zaman alıcı olması, her öğrenci için yakınsal gelişim bölgesini değerlendirmenin zor

olması, öğretmenin uygun modelleme yapabilmesi için öğrenci ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve yeteneklerini bilmesinin gerekliliği, verilen desteği çekmek için öğrencinin görev ustalığını göstermeye başladığı zamanı tespit etme önemli zorluklar olarak görülmektedir. Bir öğrencinin amaçlanan göreve hâkim olma şansını artırması, görev üzerinde daha fazla zaman harcanmasının görev performansında verimlilik sağlaması, öğrenciyi meşgul etmesi, öğrenmeye motive etmesi ve öğrencinin hayal kırıklığını azaltması, bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim olanağı sunması ise önemli faydaları arasında gösterilmektedir (Larkin, 2008: 864).

3.9. OTANTİK DEĞERLENDİRME

Değerlendirme kavramı değer kelimesinden türetilmiştir. Sınıf içi değerlendirme, sınıf etkinlikleri, faaliyetler ve başarı hakkında karar verme davranışdır. Bu tür kararlar verilere dayanılarak verilir. Değerlendirme, sınıf olayları hakkında ipucu toplama, bu ipuçları hakkında karar verme ve kararı uygulama süreçlerinde oluşur (Finger & Bamford, 2010: 194).

Jarvis ve diğerlerine (2003: 160) göre, alan yazında üç çeşit değerlendirme türü tanımlanmıştır. Bunlar öz-referanslı değerlendirme, norm-referanslı değerlendirme ve ölçüt-referanslı değerlendirmedir.

❖ *Öz-referanslı değerlendirme*: Değerlendirmeye yönelik referans, öğrencinin kendisidir. Öğrencinin ilerlemesi daha önce bildikleriyle karşılaştırılarak değerlendirilir. Örneğin, geçen hafta öğrenci toplamayı biliyordu; şimdi toplama ve çıkarmayı biliyor; bu durumda öğrenci bu hafta çıkarmayı öğrenmiştir.

❖ *Norm-referanslı değerlendirme*: Bu yaklaşımda öğrencinin ilerlemesi diğer öğrencilerle kıyaslanarak değerlendirilir. Eğitim ve öğretimde çok yaygındır. Birçok öğretmen, bir öğrencinin ilerlemesini veya bir öğrenci kendi ilerlemesini, sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırarak değerlendirir. Okullarda yapılan yazılı sınavlar, liselere ve yükseköğretime giriş için yapılan sınavlar bu tür değerlendirmeye örnektir. Ancak, bireysel öğrencilerin başarılarını kendi sınıflarının diğer üyeleriyle değil, tüm ülke veya bölgedeki diğer öğrencilerle karşılaştırmak için daha titiz bir yaklaşım gereklidir. Burada tipik olarak kullanılan yaklaşım, insanların sınav ve testlerdeki performansının, istatistikçilerin 'normal dağılım' olarak adlandırdığı şeye büyük ölçüde uyduğu gerçeğine dayanmaktadır.

❖ *Ölçüt-referanslı değerlendirme*: Öğrencinin ilerlemesinin seçilmiş bazı kriterler veya performans kriterleriyle karşılaştırılmasıdır. Örneğin; bir müzik eğitimi,

öğrencisinin testi geçmek için hatasız olarak belirli bir melodiyi çalabilmesi, kişinin sürücü belgesi alabilmek için belirlenen kriterler içerisinde aracı akan trafikte kullanabilmesi veya kişinin zabıt kâatibi olabilmesi için üç dakikada 90 kelime yazabilmesi gibi. Ölçüt-referanslı değerlendirme yaklaşımının son yıllarda popülerliği giderek artmaktadır.

Otantik değerlendirme, bir öğrencinin bilgi veya becerisini gerçek dünyaya veya gerçek yaşama mümkün olduğunca yakın bir bağlamda değerlendirmektir (Santrock, 2016: 548). Otantik değerlendirmede öğrenci, gerçek bir bağlamda istenen bir davranışı uygulama yeteneğini gösterir ve bu performans temelinde değerlendirilir (Wooster, 1993: 48). Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme stilleri çeşitliliği göz önüne alındığında, geleneksel testlerde yüksek puan almayan bazı öğrenciler, gerekli performansın doğası bu öğrencilerin yetenekleri ile daha iyi eşleştiği için otantik değerlendirmelerde daha iyi performans gösterirler (Sternberg & Williams, 2009: 528).

Norm referanslı değerlendirmeler standartları olan, sonuçları kesin ve öğrencinin dışında gerçekleşen katı değerlendirmelerken, temelinde ölçüt-referanslı olan otantik değerlendirme yöntemleri, daha esnek, daha öğrenci merkezli ve birçok kaynaktan yararlanarak değerlendirmede buldukları için daha doğal olan değerlendirmelerdir. Otantik değerlendirme, norm-referanslı değerlendirmeden farklı olarak öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmayı veya sıraya koymayı değil, öğrencinin güçlü ve zayıf noktalarını tespit etmeyi amaçlar (Başol-Göçmen, 2004: 8).

Wiggins (1990: 1), merkezine ölçüt-referanslı değerlendirmeyi alan otantik değerlendirme ile merkezine norm-referanslı değerlendirmeyi alan geleneksel değerlendirme arasındaki farkları aşağıdaki gibi belirlemiştir:

❖ Otantik değerlendirmeler, öğrencilerin edindikleri bilgileri etkili kullanma becerilerini ölçer. Geleneksel testler, yalnızca öğrencinin bağlamdan öğrenilenleri tanıyabildiğini, hatırlayabildiğini ortaya koyma eğilimindedir.

❖ Otantik değerlendirmeler, öğrenciye en iyi öğretim faaliyetlerinde bulunan görevleri sunar; araştırma yürütme, makale yazma, gözden geçirme ve tartışma, gündemdeki siyasi bir olayın analizini yapma, tartışmalarda başkalarıyla iş birliği yapma gibi. Geleneksel testler, genellikle kâğıt ve kalemle, tek cevaplı sorularla sınırlıdır.

❖ Otantik değerlendirmeler; öğrencinin parlak, kusursuz ve savunulabilir cevaplar, performanslar veya ürünler üretip üretemeyeceği ile ilgilenir. Geleneksel testler

genelde öğrenciden, nedenlerinden bağımsız olarak sadece doğru cevapları seçmesini veya yazmasını ister.

❖ Otantik değerlendirme, her bir ürünün puanlanması için uygun kriterleri vurgulayarak ve standartlaştırarak geçerlik ve güvenilirliği sağlar. Geleneksel test, objektif maddeleri ve dolayısıyla her biri için bir doğru cevabı standartlaştırır.

❖ Otantik değerlendirmelerde test geçerliliği, kısmen testin gerçek dünyadaki "test" becerilerini simüle edip etmediğine bağlıdır. Çoktan seçmeli testlerin çoğunda geçerlilik, yalnızca öğelerin müfredat içeriğiyle eşleştirilmesiyle (veya diğer test sonuçlarıyla karmaşık korelasyonlar yoluyla) belirlenir.

❖ Otantik görevler, öğrencilerin yetişkin ve profesyonel yaşamın karmaşık belirsizliklerini prova yapmasına yardımcı olan "iyi yapılandırılmamış" zorlukları ve rolleri içerir. Geleneksel testler daha çok tekrara dayalı alıştırmalara benzer, bu faaliyetlerin sabit ve sıklıkla amaçsız olarak farklı veya basit unsurlarını değerlendirir.

Valencia ve diğerlerine (1994) göre, otantik değerlendirme (1) sınıf içi uygulamalarla tutarlıdır, (2) öğrencilerin birden fazla etkinlikten öğrendiklerine dair çeşitli kanıtlar toplar, (3) katılımcılar arasında öğrenme ve öğretmeyi teşvik eder, (4) yerel değerleri, standartları ve otoriteyi yansıtır (Valencia vd., 1994'den akt. Paris & Ayres, 1994: 7-8).

Sternberg ve Williams'a (2009: 534) göre, otantik değerlendirmenin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

❖ Otantik değerlendirme, öğrencileri gerçek dünyadaki sorunları çözmek ve gerçek dünyadaki görevleri tamamlamak için gerekli bilgi ve becerileri test etmek için kullanılmalıdır. Geleneksel değerlendirmeler gibi otantik değerlendirmeler de iyi ya da kötü yapılandırılabilir. Aynı zamanda, öğrenci yeterliliği hakkında çok fazla ya da çok az şey yansıtabilirler. En iyi haliyle, otantik değerlendirmeler gerçek dünyadaki performansını değerlendirmek için gerekli bir yöntemi temsil eder.

❖ Otantik değerlendirme seçeneklerinin çeşitliliğinin farkında olunmalı ve farklı test formatlarından faydalanılmalıdır. Otantik değerlendirmeler, kâğıt ve kalem görevlerinden tanımlama görevlerine, gerçek performanslara kadar birçok form alır. Farklı yetkinlik türleri en iyi şekilde farklı performans türleri ile değerlendirilebilir. Öğrenciler yetenek, tercih ve deneyimlerine en uygun formlara yönelirler.

❖ Portfolyolar ve sergiler de dâhil olmak üzere, otantik değerlendirmeler mümkün olduğunca objektif ve titiz bir şekilde puanlanmalıdır. Bu özen, öğrencilerin

öğrenmelerinin adil değerlendirilmelerini sağlamaya yardımcı olacaktır. Sık sık yapılan bir eleştiri, otantik değerlendirmelerin puanlanması zor olduğu için teoride iyi oldukları, ancak pratikte yetersiz kaldığıdır. Uzman öğretmenler, otantik değerlendirme tekniklerini kullanırken bu özünde var olan tehlikeleri tanımakta ve bunlara yönelik adımlar atmaktadır.

Öğrencilerin yazı yazma becerilerini, sözlü ifade yeteneklerini, sınıf içi etkinliklerini, dış dünyada karşılıklarına çıkabilecek problem durumlarını nasıl çözeceklerine ilişkin ifadelerini, sanat çalışmalarını, müzik yeteneklerini ve başkaları ile birlikte çalışma becerilerini ölçmek otantik değerlendirme metotları arasındadır (Başol-Göçmen, 2004: 4). Otantik değerlendirme, öğrencilere nasıl öğrendiklerini göstermeleri için birden fazla fırsat sunar ve genellikle kendi öğrenmelerine daha aktif olarak katılırlar. Yaratıcı öğrenciler bir video yapmayı, bir konuyla ilgili oyun veya broşür tasarlamayı veya bir sanat eseri üretmeyi seçebilirler. Daha analitik öğrenciler bir karşılaştırma metni yazabilir, bir konuşmayı eleştirebilir veya bir reklamı analiz edebilirler (Litchfield & Dempsey, 2015: 71).

Değerlendirme tekniklerinin seçiminde, görevlerle uyumlu ve öğrenmeyi gerçek dünyaya bağlamaya yardımcı olan alternatif değerlendirme tekniklerini seçmek önemlidir. Otantik değerlendirmeler, gerçek bir izleyici kitlesi için üretilen ya da gerçek dünya bağlamında gerçekleştirilen çalışmalara dayanmaktadır. Bunlar; birincil kaynakları kullanarak bir araştırma yapmayı, fikir birliğinin sağlanamadığı bir konuyu tartışmayı, gerçek dünya problemlerini çözmeyi ve bir kitle için yazı yazmayı içermektedir (Kottler & Gallavan, 2013: 67).

Newmann ve diğerlerine (1996: 289) göre, otantik görevler değerlendirilirken şu aşamalar dikkate alınmalıdır:

❖ *Bilgilerin düzenlenmesi:* Görev, öğrencilerden bir kavramı, sorunu veya konuyu ele alırken karmaşık bilgileri düzenlemelerini, sentezlemelerini, yorumlamalarını, açıklamalarını veya değerlendirmelerini ister.

❖ *Alternatiflerin göz önünde bulundurulması:* Görev, öğrencilerden bir kavramı, sorunu veya konuyu ele alırken alternatif çözümleri, stratejileri veya bakış açılarını dikkate almalarını ister.

❖ *Disiplin içeriği*: Görev, öğrencilerden akademik veya profesyonel bir disiplinin merkezinde yer alan fikirleri, teorileri veya perspektifleri anlamalarını ve/veya kullanmalarını ister.

❖ *Disiplin süreci*: Görev, öğrencilerden akademik veya profesyonel bir disiplinin sorgulama, araştırma veya iletişim yöntemlerini kullanmalarını ister.

❖ *Ayrıntılı yazılı iletişim*: Görev, öğrencilerin anlamalarını, açıklamalarını veya sonuçlarını geniş kapsamlı yazı ile detaylandırmalarını ister.

❖ *Dünyaya bağlı problem*: Görev, öğrencilerden sınıfın ötesinde karşılaştıkları veya hayatta karşılaşmaları muhtemel olan bir kavramı, problemi veya meseleyi ele almalarını ister.

❖ *Okulun ötesinde hedef kitle*: Görev, öğrencilerden bilgilerini iletmelerini, bir ürün veya performans sunmalarını veya öğretmen, sınıf ve okul binasının ötesinde bir kitle için bazı faaliyetlerde bulunmalarını ister.

Otantik değerlendirmenin; üst düzey bilgi ve becerilerin gelişim düzeyini ölçme, yaratıcı düşünceye imkân verme ve öğrenciye kendi düzeyini değerlendirmek için fırsat tanıma gibi güçlü yönleri vardır. Ancak hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin çok fazla zaman alması, değerlendirme kaynaklarının çokluğu nedeniyle değerlendiricinin eşit derecede objektif olma sorunu ve programın tüm detaylarıyla ölçülmesi yani program geçerliliğinin sağlanmasının güç olması zayıf yönleri olarak ortaya çıkmaktadır (Başol-Göçmen, 2004: 7-8). Bu nedenle, otantik değerlendirmeyi eleştiren ve geleneksel değerlendirmelerin yerine geçemeyeceğini iddia eden eğitimciler bulunmaktadır. Terwilliger'e (1997: 24) göre, eğitim çıktılarının değerlendirilmesinde bilginin rolünü görmezden gelmek hatadır. Bunu yapmak başarının birçok alanında, bilginin merkezi rolünü destekleyen teorilerin ve deneysel kanıtların göz ardı edilmesi anlamına gelir. Otantik değerlendirmeler, geleneksel değerlendirmelerden daha güçlü olmadığı gibi bu değerlendirme biçimini destekleyen eğitimciler geçerliliğini destekleyecek çok az veri sunmaktadırlar. Ayrıca otantik değerlendirme, temel bilgi ve becerileri yeterince ölçmemektedir (Terwilliger, 1997: 24) .

4. 21. YÜZYIL ÖĞRENME VE YENİLENME BECERİLERİ

21. yüzyıl becerileri, bilgi çağında yaşayan bireylerin etkin ve nitelikli olabilmeleri için taşınmaları ve sürekli geliştirmeleri gereken beceri setlerini ifade etmektedir. Bu beceriler ile ilgili çeşitli kurum ve kuruluşlar çalışmalar yapmaktadır (Hamarat, 2019: 8). 21. Yüzyıl Öğrenimi için Ortaklık (P21) bu kurumlardan birisidir.

Ortaklık tarafından öğrencilerin iş, yaşam ve vatandaşlıkta başarılı olmak için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, uzmanlık ve destek sistemlerini tanımlamak ve göstermek için eğitimciler, eğitim uzmanları ve iş liderlerinden gelen bildirimlerle “21. Yüzyıl Öğrenimi için P21 Çerçevesi” geliştirilmiştir (P21, 2019).

21. Yüzyıl Öğrenimi için P21 Çerçevesinde beceriler; (1) öğrenme ve yenilenme becerileri, (2) bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve (3) yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere üç ana temaya ayrılmıştır (P21, 2019). Bu bölümde, yapılan çalışmanın kapsamında olması nedeniyle öğrenme ve yenilenme becerileri detaylandırılarak, diğer beceriler ise ana hatlarıyla ele alınarak sunulmuştur.

Öğrenme ve yenilenme becerileri gittikçe artan bir şekilde 21. yüzyılda daha karmaşık hale gelen yaşam ve çalışma ortamına hazırlanan öğrencilerin kazanması gereken beceriler olarak kabul edilmektedir. Öğrencileri geleceğe hazırlamak için yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliğine odaklanmak gerekmektedir (P21, 2019: 2). Bu beceriler aşağıda ayrıntılarıyla sunulmuştur.

4.1. YARATICILIK VE YENİLENME

Yaratıcılık, bir şeyleri yeni yollarla (kavramsal ya da sanatsal olarak) bir araya getirme, yeni bir şeyler inşa etme, olağan dışı veya alışılmadık durumları kullanarak ilginç bir durum oluşturmak için çalışmak olarak tanımlanabilir (Brookhart, 2010’ dan akt. Yalçın, 2018: 186). Yenilenme ise iş, devlet veya toplum için değer yaratan yeni veya önemli ölçüde geliştirilmiş bir ürün, hizmet veya sürecin uygulanmasıdır (Naiman, bt.). Yaratıcılık ve yenilenme becerisi çerçeve programda şu şekilde detaylandırılmıştır (P21, 2019: 4):

- ❖ Beyin fırtınası gibi fikir oluşturma tekniklerini kullanma,
- ❖ Yeni ve değerli fikirler üretme (marjinal ve radikal kavramlar),
- ❖ Yaratıcı çabaları geliştirmek ve en üst düzeye çıkarmak için kendi fikirlerini, detaylandırma, geliştirme, analiz etme ve değerlendirme,
- ❖ Yeni fikirler geliştirme, uygulama ve başkalarına etkili bir şekilde iletme,
- ❖ Yeni ve çeşitli perspektiflere açık ve duyarlı olma; çalışmalara grup girişi ve geri bildirimini dâhil etme,
- ❖ Çalışmalarda özgünlüğü ve yaratıcılığı gösterme ve yeni fikirleri benimsemenin gerçek dünyadaki sınırlarını anlama,
- ❖ Başarısızlığı öğrenme fırsatı olarak görme; yaratıcılığın ve yeniliğin küçük başarıların ve sık sık yapılan hataların uzun vadeli, döngüsel bir süreci olduğunu anlama,

❖ Yeniliğin gerçekleşeceği alana somut ve yararlı bir katkıda bulunmak için yaratıcı fikirler üzerinde hareket etme.

4.2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE PROBLEM ÇÖZME

Eleştirel düşünce becerileri, öğrencilerin karmaşık sorunları analiz edebilmelerini, net cevapları olmayan soruları araştırabilmelerini, farklı bakış açılarını veya bilgi kaynaklarını değerlendirebilmelerini ve kanıt ve muhakemeye dayanarak uygun sonuçlar çıkarabilmelerini ifade eder (Hixson vd., 2012: 8). Problem çözme becerileri, genellikle bir problemi tanımlamak ve detaylandırmak, potansiyel çözümler üretmek ve seçilen müdahaleyi uygulamak, müdahalenin etkinliğini izlemek ve değerlendirmek için bilimsel ve mühendislik yöntemlerini uygulayabilmeyi ifade etmektedir (Canter, 2004'den akt. Kay & Greenhill, 2011: 53). Eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi çerçeve programda aşağıdaki gibi detaylandırılmıştır (P21, 2019: 4):

❖ Duruma uygun olarak çeşitli türde akıl yürütmeler (tümevarımsal, tündengelim vb.) kullanma,

❖ Düşünme sistemlerini kullanma,

❖ Karmaşık sistemlerde genel sonuçlar üretmek için bir bütünün parçalarının birbirleriyle nasıl etkileşime girdiğini analiz etme,

❖ Kararlar ve hükümler verme,

❖ Kanıt, iddia ve inançları etkili bir şekilde analiz etme ve değerlendirme,

❖ Başlıca alternatif bakış açılarını analiz etme ve değerlendirme,

❖ Bilgi ve argümanlar arasında bağlantı kurma ve sentezleme,

❖ En iyi analize dayanarak bilgileri yorumlama ve sonuçlar çıkarma,

❖ Öğrenme deneyimleri ve süreçleri üzerine eleştirel düşünme,

❖ Farklı türden, bilindik olmayan sorunları hem geleneksel hem de yenilikçi yollarla çözme,

❖ Çeşitli bakış açılarını netleştiren ve daha iyi çözümlere yol açan önemli soruları belirleyip sorma.

4.3. İLETİŞİM VE İŞ BİRLİĞİ

İletişim becerileri, öğrencilerin düşüncelerini, verilerini ve bulgularını organize edebilmelerini ve bunları çeşitli medya yoluyla, sözlü ve yazılı olarak etkili bir şekilde paylaşabilmeyi ifade eder. İş birliği becerileri, öğrencilerin ortak bir hedefe ulaşmak ve bir görevi yerine getirme konusunda ortak sorumluluk üstlenebilmek için problemleri çözmek veya soruları cevaplamak için birlikte çalışabilmelerini, takımlarda etkin ve

saygılı bir şekilde çalışabilmelerini ifade eder (Hixson vd., 2012: 8). Bu beceriler, çerçeve programda aşağıdaki şekilde detaylandırılmıştır (P21, 2019: 5).

- ❖ Çeşitli biçimlerde ve bağlamlarda sözlü, yazılı ve sözsüz iletişim becerilerini kullanarak düşünce ve fikirleri etkin bir şekilde ifade etme,
- ❖ Bilgi, değerler, tutumlar ve niyetler dâhil anlamı deşifre etmek için etkili bir şekilde dinleme,
- ❖ İletişimi bir dizi amaç için kullanma (örneğin bilgilendirme, talimat verme, motive etme ve ikna etme),
- ❖ Birden fazla medya ve teknolojiden yararlanma ve etkinlikleri bir öncelik olarak nasıl değerlendireceğini ve etkilerini nasıl değerlendireceğini öğrenme,
- ❖ Farklı ortamlarda (çok-dilli dâhil) etkili iletişim kurma,
- ❖ Başkalarıyla iş birliği yapma,
- ❖ Farklı takımlarla etkili ve saygılı bir şekilde çalışma becerisini gösterme,
- ❖ Ortak bir hedefe ulaşmak için gerekli ödünleri vermeye yardımcı olmak için esneklik ve isteklilik gösterme,
- ❖ İş birliği çalışmalarını için ortak sorumluluk üstlenme ve her ekip üyesi tarafından yapılan bireysel katkılara değer verme.

Yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği 21. yüzyılda öğrenme, çalışma ve yaşam için en çok kullanılan üç beceri grubudur. Bu öğrenme ve yenilenme becerilerini güçlendiren, çağın bilgi araçları ve teknolojileridir. Bu ise öğrenmenin geleceği çerçevesinde bilgi, medya ve teknoloji dijital okuryazarlık becerilerinin önemini ortaya çıkarır (Trilling & Fadel, 2009: 60).

21. yüzyıldaki insanlar, teknoloji ve medya odaklı ortamda yaşamaktadırlar. Bol miktarda bilgiye erişimin mümkün olduğu, teknolojik araçların çok hızlı bir şekilde değiştiği ve gelişen bu teknoloji sayesinde şimdiye kadar benzeri görülmemiş ölçekte bireysel katkılar ve iş birliğinin görüldüğü bu çağda etkili vatandaş ve çalışanlar; bilgi, medya ve teknoloji ile ilgili bir dizi işlevsel ve eleştirel düşünme becerisi sergileyebilmelidir. Bu beceriler, bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı ve bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığıdır (P21, 2019: 5). Bu üç dijital okuryazarlık becerisi sürekli olarak gelişmektedir ve hepsi de sürekli etkilerini artıran bilgi, medya ve iletişim teknolojileri araç setlerini yönetmek için gereklidir. Aynı zamanda 21. yüzyıl dijital okuryazarlık becerileri, P21 çerçevesinde yer alan diğer birçok becerinin öğrenilmesini de desteklemektedir (Trilling & Fadel, 2009: 72).

Günümüzün yaşam ve çalışma ortamları, düşünme becerileri ve içerik bilgisinden çok daha fazlasını gerektirmektedir. Küresel olarak rekabetçi bilgi çağında karmaşık yaşam ve çalışma ortamlarında rotasını bularak ilerleme yeteneği, öğrencilerin yeterli yaşam ve kariyer becerilerini geliştirmeye özen göstermelerini gerektirmektedir. Bu nedenle öğrenciler, yaşam ve kariyer becerileri olan esneklik ve uyum sağlama becerisi, girişimcilik ve öz-yönetim becerisi, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve hesap verebilirlik becerilerini kazanmaları gerekir (P21, 2019: 6).

Son yıllarda yapılandırmacı eğitim felsefesinin önem kazanmasıyla eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve yaratıcı düşünme becerileri gibi beceriler sosyal bilgiler eğitimi bünyesinde önemli bir yer tutmaya başlamıştır. Amerika Birleşik Devletleri, Yeni Zelanda, Avustralya’da yer alan birçok önemli kuruluş, geliştirdikleri eğitim programlarında bu becerilere geniş yer ayırmışlardır. Buna paralel olarak ülkemizde de son yıllarda yapılan güncellemelerle sosyal bilgiler öğretimi programında bu beceriler yerini almıştır (Açıklım, 2018: 155).

21. yüzyıl becerileri ile sosyal bilgileri bütünleştirmek amacıyla 2007 yılından itibaren Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Konseyi (NCSS), 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı ile çalışmaya başlamıştır. Sonucunda beceriler ile sosyal bilgilerin ortak noktalarına ilişkin örnekler sunan “Beceriler Haritası” ortaya çıkmıştır. Harita, çocukların yakın gelecekte karşılaşacakları zorluklarla başa çıkabilmelerini sağlamak için sosyal bilgiler öğretiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin bir vizyon sunmaktadır (Zarrillo, 2016: 11-12). Beceri haritasında beceriler tanımlanırken becerilerin geliştirilmesine yönelik ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde kazanımlara, etkinlik örneklerine, disiplinler arası ilişkilendirmelere yer verilmiştir (P21, 2007: 1).

Ülkemizde öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. TYÇ’de ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade olmak üzere sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında, TYÇ ile uyumlu olarak ders kapsamında öğrenilecek 27 beceri yer almaktadır. Bu beceriler içerisinde yenilikçi düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği gibi öğrenme ve yenilenme becerilerine; dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı gibi bilgi, medya ve

teknoloji okuryazarlığı becerilerine; girişimcilik, öz denetim, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım kalıp yargı ve önyargıyı fark etme gibi yaşam ve kariyer becerilerine yer verilmiştir (MEB, 2018: 9).

Laur'a (2013: 6) göre, öğrencileri otantik öğrenme deneyimlerine dâhil etmek, onları kendi öğrenmelerine dâhil eder ve 21. yüzyılın temel yeterliklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Eleştirel düşünme, iş birliği, iletişim ve yaratıcılığı içeren bu beceriler, öğrencilere öğrenme deneyimlerini bağlamsallaştırma veya anlama çerçevesi de sağlar. Bu becerileri geliştirmek, öğrencileri üniversite, meslek ve yaşamın diğer bölümlerine ve eğitimlerini sadece sınıfta tamamlanacak bir egzersiz olarak görmek yerine sınıf dışındaki dünya perspektifinde görüntülemeye hazırlar. Yeen-Ju ve diğerleri (2013: 57) tarafından yapılan çalışmada, otantik öğrenme stratejilerinin üst düzey düşünme becerilerini teşvik ettiği, öğrenmeyi aktif hale getirdiği, önemli kariyer becerilerinin gelişimini ve gelişmiş anlayışı desteklediği görülmüştür.

5. SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE OTANTİK ÖĞRENME

Sosyal bilgiler dersi, sosyal bilimlerin pedagojik ilkeler çerçevesinde özel bir kitle olan öğrenciler için basitleştirilmiş biçimdir. İnsanı, toplumu ve bunlarla ilişkisi çerçevesinde çevreyi konu alanı olarak incelemektedir (Kabapınar, 2014: 2).

Barr ve diğerleri (2013: 16-17), sosyal bilgiler öğretimini temsil eden üç geleneğin varlığından söz etmişlerdir. İlk gelenek “Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi” olarak adlandırılmıştır. Alandaki en eski gelenek olan bu geleneğin özü; bilgi, değer ve becerilerin kasıtlı olarak telkin edilmesidir. Öğretmenin görevi iyi vatandaşlar yetiştirmektir. İyi vatandaş; belli değerlere ve tutumlara sahip olan, kabul görmüş uygulamalara uyan ve kabul edilmiş yurttaşlık faaliyetlerine katılan kişi olarak tanımlanır. İkinci gelenek “Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi” olarak adlandırılmıştır. 1960’lardan sonra ortaya çıkmış bu gelenek, öğrencilerin sosyal bilim adamlarının araştırma süreçlerini gözlemleyerek eleştirel düşünme becerisini öğrenecekleri varsayımına dayanır. Öğretmenler öğrencilerinden dünyayı bir sosyal bilimcinin gözünden görüp anlamalarını, bir sosyal bilimcinin sorduğu türden sorular sormalarını ve sosyal bilimcinin analitik araçlarını, kavramlarını kullanmalarını isterler. Amaç, sosyal bilimcilerin düşünme örüntülerini öğrenmiş vatandaşlar yetiştirmektir. Üçüncü gelenek “Yansıtıcı Araştırma Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi” olarak adlandırılmıştır. 20 yüzyılın başlarından itibaren John Dewey ve onun takipçilerinin felsefesinden gelmektedir. Bu geleneğe üzerinde durulan şey, öğrencileri vatandaşlık

için hazırlama gerekliliğidir. Öğrencilerden problemleri ve konuları tanımlamaları ve siyaset, inanç konularında karar vermeleri beklenir. Vatandaşlık; mantıklı, iyi düşünülmüş ve dikkatli kararlar verebilme süreciyle ilgilidir (Barr vd., 2013: 16-17).

19. yüzyılın sonlarına kadar sosyal bilgiler öğretiminde “vatandaşlık aktarımı” geleneği etkili olmuştur. Bu dönemlerde sosyal bilgiler dersi; olayların tarihi, yer adları, ülkeler arası antlaşmaların maddeleri gibi bilgileri öğrencilere ezberleterek öğretmeyi merkeze alan, cevapları ezberleyen öğrencilerin başarılı kabul edildiği (Maxim, 2010’dan akt. Açıklan, 2018: 155), kasvetli ve hayal gücünden yoksun bir iş olarak görülmüştür (Zarrillo, 2016: 5).

19. yüzyılın sonlarına doğru özellikle *ilerlemecilik* akımının etkisiyle sosyal bilgiler programı ve eğitiminde büyük değişiklikler meydana gelmiştir. İlerlemeci eğitimin sunduğu dört fikir, sosyal bilgiler dersindeki değişim için çok önemli ipuçları vermektedir (Zarrillo, 2016: 6-7):

❖ Sosyal bilgiler, olayları ezberlemekten çok daha fazlasıdır. Öğrencilerin düşünmeyi, hipotezler kurmayı ve cevapları bulmayı öğrendikleri bir disiplindir.

❖ Sosyal bilgiler, etkinlik tabanlı olmalıdır. Öğrenme birinci elden deneyimler gerektirir. Öğrencilerin rol yapmaya, şarkı söylemeye, bir şeyler inşa etmeye, dans etmeye, alan gezileri yapmaya ve uygulamalı etkinliklerde bulunmaya ihtiyaçları vardır.

❖ Sosyal bilgiler, birçok eğitsel materyalin kullanımını gerektirir. Her ne kadar ders kitapları sosyal bilgiler öğretiminde önemli rol oynasa da diğer öğrenim kaynaklarının da kullanılması gerekir.

❖ Sosyal bilgiler öğretimi, çocukların ilgilendikleri şeyleri içine almalıdır. Bunu uygulama bakımından ele alırsak, eğitsel ünitelerin hepsi çocukların kendi öğrenim etkinliklerini seçmelerine olanak sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır.

Türkiye’deki sosyal bilgiler öğretiminde, 21. yüzyılın başlarına kadar “vatandaşlık aktarımı” geleneğinin baskın olarak sürdüğü görülmektedir. Yapılandırmacılık yaklaşımının etkisiyle 2004 yılında tüm programlar gibi sosyal bilgiler öğretim programı da güncellenmiş ve bugüne kadar ihtiyaçlar doğrultusunda çeşitli defalar yapılandırmacı yaklaşım ekseninden kaymadan değiştirilmiştir. 2018 yılında güncellenen programda uygulayıcılardan “sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” geleneklerine önem verilmesi istenmiş, “vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi” geleneğinden ise programda

bahsedilmemiştir. Programda öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının, tarihçinin vb.) kullandıkları bilimsel yöntemlerin sezdirilmesi, okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrencilerin sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılmaları ve bu sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünceler yapmalarının sağlanması uygulayıcılara tavsiye olarak verilmiştir (MEB, 2018: 10).

Öğretim programında yapılan bu değişiklikler ile dersin, çağın gerektirdiği niteliklere sahip insan modelinin yetişmesine katkı sağlaması amaçlanmıştır. Ancak yapılan araştırmalar “vatandaşlık aktarımı” geleneğini çağrıştıran yöntem ve tekniklerin, derslerde kullanılmaya devam ettiğini göstermektedir. Berkant ve Arslan (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin, sosyal bilgiler öğretim programında yer alan öğrenci merkezli yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, derslerinde en çok öğretmen merkezli etkinlikleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinin işlenişinde anlatım ve soru-cevap yöntem/tekniklerini sık olarak kullandıklarına yönelik bulgulara ulaşan araştırmaların (Çelikkaya ve Kuş, 2009; Okur-Akçay vd., 2016; Fırat-Durdukoca, 2018; Karasu-Avcı ve Ketenoğlu-Kayabaşı, 2019) varlığı, sosyal bilgiler öğretiminde geleneksel yaklaşıma uygun yöntem ve tekniklerin baskın olduğu bir ders sürecinin yürütüldüğünü göstermektedir.

Bu yönüyle Sosyal Bilgiler dersinin, günümüz eğitim anlayışının beklediği öğrencileri yetiştirmesi mümkün değildir. Hayatın ve toplumun içinde olması gereken sosyal bilgiler günümüzde çoğunlukla sınıflara hapsedilmiş durumdadır. Bu durum, sosyal bilgiler dersinin doğasına aykırı olduğu gibi öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sıkıcı bulmalarına neden olmaktadır (Şimşek ve Kaymakçı, 2015: 6).

Sosyal bilgiler, birey ile toplumsal yaşam arasında köprü vazifesi gören, bireyin toplumsallaşmasını sağlayan bir derstir. Dersin içeriği çoğunlukla soyut kavram ve konulardan oluşmaktadır. Bu derste öğrenilen bilgi, beceri ve değerlerin kalıcılığı gündelik yaşam ile ilişkilendirilmelerine bağlıdır. İlişkilendirilmeyen öğrenmeler, zaman içerisinde yok olup gitmektedir. Ayrıca gündelik yaşam ile yapılan ilişkilendirmeler dersi monotonluktan uzaklaştırarak daha eğlenceli hale getirmekte, bilginin kalıcılığını artırmakta ve öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır. Öğrenciler, öğretim programı günlük yaşamla ilişkili hale getirildiğinde, sosyal bilgiler dersinden daha fazla zevk almaktadırlar. Güncel olaylardan ve tartışmalı konulardan yararlanılması, etkili sosyal bilgiler öğretiminin niteliklerini özgün bir biçimde

uygulanmasını temsil etmektedir. Öğretmen güncel olaylardan, öğrenciler için ilgi çekici ve anlamlı olan içerikleri bulmalıdır. Kavramlar tanıtılırken ve pekiştirilirken güncel olaylar bağlamsal olarak kullanılmalıdır (Kottler & Gallavan, 2013: 100-101).

Öğretilecek konunun güncel olaylarla ilişkilendirilmesi, konunun derinlemesine öğrenilmesini sağlar. Öğrenciler sosyal bilgilerin içeriğinin gerçek yaşamdaki karşılığını görerek bilgileri, kavramları somutlaştırabilirler. Ayrıca güncel olaylar, öğrencilerin dünyayı algılamalarını kolaylaştırır, onların yaşamlarını etkileyerek kaliteli bir yaşam sürmelerine imkân tanır (Şimşek, 2017: 155). Çevrelerinde görülen bir probleme çözüm üretebilen öğrenciler, gelecekte karşılaşacakları muhtemel problemlerin çözümü için gerekli olan gerçek yaşam becerilerini de kazanmış olurlar. Çünkü öğrenciler problemin çözümü ile meşgul olurken; araştırma, kaynak tarama, keşfetme, bilgiyi kullanma, iletişim, iş birliği, sorumluluk alma, soru sorma, tartışma, gözlem yapma gibi birçok beceriyi kullanma imkânı bulurlar (Tokcan, 2015: 29).

Sosyal bilgiler dersi, sahip olduğu içeriğini öğretmek öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyumunu sağlarken okul duvarlarının dışına çıkmalı ve öğrencileri toplumsal hayata hazırlamalıdır (Şimşek ve Kaymakçı, 2015: 7). Sosyal bilgiler okul duvarlarının ötesine geçtiğinde, öğrencilerin gerçek yaşamla, özellikle yakın çevreleri ve toplumla bağlantı kurmalarını sağlamaktadır. Bunun günlük tartışma yoluyla, projelerle ya da dönem sonundaki bir etkinlik ile başarılması mümkündür (Kottler & Gallavan, 2013: 87). Sınıf dışına taşan eğitim, çocukların hayata daha geniş perspektiften bakmasına imkân sağlamaktadır (Tokcan, 2015: 16).

Bruner, öğrencilerin problem çözmeyi öğrenmelerinin en iyi yolunun, yetişkin birer uygulayıcı olarak aynı türdeki etkinlikleri bizzat gerçekleştirmeleri olduğunu düşünmüştür. Eğer çocuklar tarih işliyorsa, gerçek tarihçilerin yaptıkları ile aynı şekilde soruları yanıtlamaya çalışmalıdırlar. Çocuklar tıpkı tarihçiler gibi günlük kayıtları ve eski gazeteler gibi birincil kaynakları inceleyebilmelidir. Sosyal bilgiler dersi, çocukların sorunları çözmesi ve karmaşık sorulara cevap vermesi için birçok fırsat sağlamalıdır (Zarrillo, 2016: 7).

Sosyal bilgiler dersi esnasında öğrenciler, geçmişte yaşamış ve bugün yaşamakta olan insanlar hakkında bilgi edinirken aynı anda; düşünür, araştırmacı, okuyucu, yazar, konuşmacı, dinleyici, sanatçı ve teknoloji rolüne bürünerek daha etkin hale gelirler (Zarrillo, 2016: 3). Öğrenciler, güncel veya tarihi olayları rol olarak oynayabilirler.

Tartışma meclisi gibi gerçek süreçlerin taklidini yapabilirler ve bilgilerini, becerilerini eğilimlerini sergileyebilirler. Böylece öğrenciler, gerçek yaşamda kullanabilecekleri becerileri sınıfta uygulama fırsatı bulurlar. Bu tür canlandırmalar, öğrencilerde sosyal adalet ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Etkinliğin bitmesinin ardından yapılacak bir tartışma da öğrencilere bu deneyimden ne öğrendiklerini, düşüncelerinin ne derece değiştiğini, diğerleriyle çalışmanın nasıl olduğunu ve benzetimin gerçek hayatla ilişkisini açıklama imkânı vermesi açısından önemlidir (Kottler & Gallavan, 2013: 119-120).

Güncellenen sosyal bilgiler dersi öğretim programında, gerçek yaşamdan güncel konuların sınıf ortamına getirilmesine yönelik ifadeler yer almaktadır. Programda geçen “Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir (MEB, 2018: 10)” ifadesi ile güncel konuların sınıf ortamında tartışılması tavsiye edilirken, bu yolla öğrencilerin 21. yüzyıla özgü temel becerileri kazanabileceğine işaret edilmektedir.

Sosyal bilgiler dersinin önemli işlevlerinden biri de öğrencinin gerçek yaşam durumlarını ve problemleri ile karşılaşmalarına imkân sağlamak; vatandaş ile sivil, resmi ve özel kurumlar arasındaki ilişki ve işleyişin nasıl olduğuna dair örnekler sunmaktır (Kabapınar, 2015: 51). Öğrencilerle birlikte düzenlenen alan gezileri, dersin bu işlevini yerine getirmesine yardımcı olan kullanışlı bir yöntemdir. Alan gezilerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve bilişsel öğrenmelerine olumlu şekilde katkı sağladığı yönünde araştırma sonuçları vardır. Alan gezileri iyi planlandığında öğrencilere, derste öğrendikleri bilgi ve kavramları gerçek ortamında gözleme fırsatı sunar. Kavramın anlamını pekiştirmelerine yardımcı olur (Açıkalın, 2018: 132).

Öğrenciler ile öğrenme amaçlı geziler gerçekleştirmek, sınıfın duvarlarının otantik tecrübeler için genişletilmesinin mükemmel bir yoludur. Bu türden geziler, sınıf içinde asla gerçekleştirilemeyecek bir biçimde kişisel gelişim için öğrencilere benzersiz fırsatlar sunar (Kottler & Gallavan, 2013: 150). Alan gezileri, öğrencilerin çeşitli becerilerinin gelişmesine ve yakın çevresi ile ilgili farkındalık oluşturmaya katkı sağlar. Gezilerin bu amaçlara hizmet edebilmesi için en önemli nokta, gezinin öğretim programı ile uyumlu olması ve iyi planlanmasıdır (Açıkalın, 2018: 133).

Alan gezileri sosyal bilgiler dersleriyle ilişkilendirildiğinde ilk olarak akla coğrafi ve tarihi mekânlara yapılan geziler gelmektedir. Ancak sosyal bilgilerin geniş içeriği çeşitli kurum ve kuruluşları kapsayacak gezilerin düzenlenmesine imkân sağlamaktadır. Kaymakamlık, belediye, adliye, itfaiye ve diğer resmi ve özel kurumlar, çeşitli sivil toplum kuruluşları ve işletmelere düzenlenen alan gezileri, sosyal bilgiler dersinin içeriği ile kolaylıkla örtüşmektedir. Bu gezilerde öğrenciler, ziyaret ettikleri kurumun çalışma sistemi ve işleyişi, tarihçesi ile binanın fiziksel yapısı hakkında bilgi edinebilirler (Açıkalın, 2018: 131). Ayrıca bu tür geziler öğrencilere, toplumsal yapının birimleri olan bu kurum ve kuruluşlarda yaşanan sorunlar, beklentiler, hizmetler gibi çeşitli durumlara tanıklık etme fırsatı sunar (Tuncel ve Dolanbay, 2017: 356).

Okul dışına yapılan gezilerin önemi, sosyal bilgiler dersi öğretim programında da vurgulanmıştır. Programda dersin öğretiminde okul dışı ortamlardan faydalanmaya önem verilmesi istenmiştir. Okulun yakın çevresinden (okul bahçesi gibi) Pazar yerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.) yönelik geziler düzenlenmesi, uygun konularda sözlü tarih ve yerel tarih çalışmaları yapılması önerilmiştir (MEB, 2018: 10).

Sosyal bilgiler dersinin öğrenciler üzerinde beklenen etkileri gösterebilmesi ve öğrencilere çağın gerektirdiği becerileri kazandırabilmesi için gerçek yaşam ile olan ilişkisini sürekli canlı tutması gerekmektedir. Dersin işlenişinde öğrencinin inisiyatif almasına, öğretim sürecinde aktif olarak görev almasına izin verilmelidir. Otantik öğrenmenin gerçek dünya problemlerinin çözümüne odaklanması ve öğretimi sınıf duvarlarının dışına taşıması, sosyal bilgiler dersinde etkili bir yaklaşım olarak kullanılmasına imkân tanımaktadır.

Otantik öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde kullanılması; bazıları bireyler tarafından, bazıları gruplar halinde, okul içinde veya dışında gerçekleştirilen çeşitli öğrenci etkinliklerine imkân verir. Bu etkinlikler görüşmeleri, sözlü tarihleri, vaka çalışmalarını, anketleri, soruşturmaları, kamuya açık forumlara katılımı, tartışmaları, dramatik portreler oluşturmayı ve bunlara katılımı, okul yönetim faaliyetlerini, sivil eylem projelerini ve toplum hizmetlerini içerir. Bunların sosyal bilgiler öğretiminde düzenli olarak kullanılması yıllarca yaygın olarak savunulmuştur. Önemli olan; öğrencilerin, öğretim ortamının ötesinde değeri olan çeşitli yollarla ifadeye izin veren amaçlı, teşvik edici görevlerle meşgul olmalarıdır (Schneider, 1994: 132).

6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Otantik öğrenme yaklaşımının çeşitli alanlarda uygulanmasına yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaların sayısı son yıllarda artış göstermiştir. Bu bölümde 2000’li yılların başlarından günümüze kadar geçen süreçte yapılan çalışmalar, yurt içi ve yurt dışı çalışmalar olmak üzere iki bölüm halinde incelenmiştir. Ulaşılabilen yurt içi çalışmaların tümüne yer verilirken yurt dışı çalışmaların kapsamının çok geniş olması nedeniyle seçilmiş çalışmalara yer verilmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalara 2000’li yılların başından itibaren rastlamak mümkünken yurt içinde yapılan çalışmalarda özellikle son yıllarda büyük artış olduğu görülmektedir.

6.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Önger (2019) tarafından yapılan çalışmada, 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde, otantik öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliği ve uygulamada karşılaşılabilecek sorunların nasıl giderileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Eylem araştırması şeklinde desenlenen araştırmanın verileri içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada otantik öğrenme yaklaşımı uygulanan sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının arttığı, konuların somut, anlamlı ve eğlenceli hale geldiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin uygulamada çoğunlukla eğlendikleri ve zevk aldıkları, buna benzer uygulamalar yapmak istedikleri görülmüştür. Süreç içerisinde gürültü, sınıf mevcudunun fazlalığı, sıra düzeni, zamanın yetmemesi, geleneksel yaklaşımın etkisi, konunun zor olması gibi sorunlar tespit edilmiştir.

Pullu (2019) tarafından yapılan çalışmada, programlama öğretiminde otantik görev odaklı uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına, kalıcılık düzeylerine, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada açılımlı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmada nicel veriler ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen ile elde edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu lisans seviyesinde öğrenim gören biri deney grubu diğeri de kontrol grubu olarak belirlenen 2. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Programlama öğretimi deney grubunda yer alan öğrenciler ile otantik görev odaklı uygulamalar yapılarak gerçekleştirilirken kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda otantik görev odaklı uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına, kalıcılık düzeylerine, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Aydın (2019) tarafından yapılan çalışmada, otantik öğrenme ortamlarının 4.sınıf matematik ders başarısına ve öğrencilerin akademik öz güvenlerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 4.sınıfta okuyan 23 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada yakınsayan paralel karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda tek grup öntest – sontest modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin ders başarısı ve derse yönelik akademik öz güvenleri üzerinde olumlu etki sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin dersi eğlenerek öğrendiği ve derse karşı ilgilerinin arttığı gözlenmiştir.

Baştürk (2019) tarafından yapılan çalışmada, otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada kontrol gruplu öntest – sontest deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 44 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Ayrıca otantik öğrenme ortamının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Horzum ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin otantik öğrenme hazır bulunuşluklarını ölçebilmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 188 öğretmen oluşturmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışmalarında yüz görünüm ve kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Faktöriyel geçerliliği için yapılan faktör analizi sonucunda 16 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapı oluşmuştur. Ölçek toplam varyansın %48'ini açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler ile geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karabulut (2018) tarafından yapılan çalışmada, fen bilimleri dersi 7. sınıf üniteleri konuları kapsamında uygulanan teknoloji destekli otantik öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin fen öğrenmelerine, derse yönelik tutumlarına, bilgilerinin kalıcılığına etkisi araştırılmış ve sürece ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiştir. Karma araştırma deseni ile yürütülen çalışmanın nicel bölümünde öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış nitel bölümünde ise durum çalışması yürütülmüştür. Araştırmada teknoloji destekli otantik öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin fen öğrenmelerinde ve derse yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kalıcılık testlerinden elde edilen sonuçlar, teknoloji destekli otantik öğrenme aktivitelerinin deney grubu öğrencilerinin bilgilerinin kalıcılığını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de teknoloji destekli otantik öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri ve öz güven kazanmaları noktasında olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Aynas (2018) tarafından yapılan çalışmada, fen bilimleri dersinde otantik öğrenme uygulamalarının etkisinin incelenmesi ve öğretme-öğrenme sürecine katkısının belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada gömülü desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu, ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada fen bilimleri dersinde deney grubunda otantik öğrenmeye dayalı etkinlikler uygulanırken kontrol gruplarında ise mevcut öğretim programı uygulanmıştır. Araştırmada otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını, derse yönelik tutumlarını ve problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiği görülmüştür. Otantik öğrenme uygulamalarına dayalı öğretme-öğrenme sürecinin fiziksel, sosyal, duyuşsal ve bilişsel olarak olumlu özelliklere sahip olduğu, otantik öğrenme uygulamaları ile öğrencilerin konuları gerçek yaşam ile ilişkilendirebildikleri tespit edilmiştir. Otantik öğrenme sürecinde öğrencilerin bilgi toplama ve araştırma yapma becerilerinin geliştiği, farklı bakış açıları geliştirdikleri, öğrendiklerini yansıtabildikleri, iş birliği içinde çalıştıkları, iletişim kurma becerileri, kendini ifade etme becerileri ve öz güvenlerinde olumlu yönde gelişmeler olduğu ve süreç ile ilgili olumlu duygular içerisinde oldukları görülmüştür.

Girgin (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin erken STEM derslerinde otantik öğrenme deneyimlerini araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaçla okul öncesinden 4.sınıfa kadar olan öğrenciler için Bütünleşik Öğretmenlik Projesi çerçevesinde "Erken STEM" olarak adlandırılan bir program geliştirilmiştir. Bu program kapsamında, haftada bir ders saati erken STEM dersi olarak belirlenmiş ve STEM disiplinlerine (bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik) dayalı dört tema (Yeşil Dünyamız, Makineler Dünyası, Bilişim Dünyası ve Hayal Dünyası) bu derslerde uygulanmıştır. Program her tema için 8 hafta olmak üzere toplamda sekiz ay boyunca sürmüştür. Çalışmada araştırma tasarımı olarak etnografik özel durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini erken STEM programı ile ilgili önceden deneyim ve bilgiye sahip bir sınıf öğretmeni ve 13 tane dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmanın sonuçları, STEM

eğitiminin erken sınıflarda otantik öğrenme deneyimlerinde önemli bir rol oynadığını ve öğrencilerin bu yaşta STEM okuryazarlığının arttığını göstermiştir.

Gürgil (2018) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler dersi kapsamında düzenlenen otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma üç farklı sosyo-ekonomik durumu temsil eden okullarda 184 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler akademik başarı testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, otantik öğrenme etkinliklerinin kullanıldığı deney gruplarındaki öğrencilerin akademik başarıları kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarılarından daha yüksek bulunmuştur. Otantik öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıflarda, kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha başarılı sonuçlar almışlardır. Otantik öğrenme etkinliklerinin farklı sosyo-ekonomik statüye sahip tüm sınıflarda başarıyı artırdığı tespit edilmiştir.

Çetinkaya (2018) tarafından yapılan çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının otantik öğrenme ortamlarını ve değerlendirme niteliklerini tanımlayan geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışma grubu bir üniversitenin eğitim fakültesinin fen, matematik ve temel eğitim bilim dallarında öğrenim gören 202 öğretmen adayından oluşturulmuştur. Ölçeğin yapısal geçerliğini sağlamak için tanımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda 20 maddeden oluşan ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0.93 olarak hesaplanmıştır. İki faktör olarak belirlenen ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları oluşturulan tutum ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir.

Gündoğan (2017) tarafından yapılan çalışmada, hayat bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansımalarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada gömülü deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Araştırmada otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrencilerin, üst düzey düşünme becerilerini kullandıkları, farklı bakış açıları geliştirdikleri, gerçek yaşam deneyimlerini paylaştıkları, yansıtma yaptıkları, birincil kaynaklardan yararlandıkları, iş birliği içinde çalıştıkları, iletişimi sınıf dışına taşıdıkları, çoklu roller üstlendikleri, otantik bağlamı kendi yaşamlarıyla ilişkilendirdikleri ve gerçek yaşamdan uzmanların deneyimlerinden yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin ve velilerin, otantik görev temelli

öğrenme ortamlarından yararlanılmasına yönelik genelde olumlu görüş belirttikleri ve gerçekleştirilen uygulamayı etkili buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

İneç (2017) tarafından yapılan çalışmada, 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme yaklaşımının; öğrencilerin akademik başarılarına, derse karşı tutumlarına ve kalıcı öğrenmeye olan etkisini saptamak ve geo-medya destekli otantik öğrenme ortamını öğrenci ve öğretmen açısından değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının ve öğrenmelerindeki kalıcılığın kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ve deney grubu öğrencilerinin derse karşı tutumlarının da olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin geo-medya destekli otantik öğrenme ortamını beğendikleri ve faydalı buldukları görülmüştür.

Coşkun ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada, 7. sınıf öğrencilerinin fen derslerinde teknoloji kullanımı ve otantik öğrenme hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi ve fen derslerinde teknoloji kullanımının etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma kapsamında fen dersinde teknoloji tarafından desteklenen gazete yayınlama, kısa film çekme ve mini sempozyum hazırlamadan oluşan otantik öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan sonra katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, teknoloji destekli otantik öğrenme etkinlikleri ile öğrencilerin otantik öğrenme ve fen dersinde teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin olumlu yönde değiştiğini göstermiştir. Öğrenciler derse daha aktif olarak katılmak istemişler, otantik öğrenmenin ne olduğunu fark etmişler ve teknolojiyi bilim öğrenmek için kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Bilim öğrenmek için okulda ve okul dışında teknolojiyi kullanmaları yoluyla öğrencilerin fikirleri gelişmiştir.

Aydın-Aşk (2016) tarafından yapılan çalışmada, otantik görev odaklı öğretim uygulamalarının matematik dersindeki etkililiğini belirlenmek ve öğretim sürecindeki durumu ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma eylem araştırması biçiminde desenlenmiştir. Araştırmada otantik görev odaklı öğrenme uygulamaları ile desteklenen öğrenme ortamlarının öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinde olumlu yönde değişme sağladığı, uygulamaların öğrencilerin sınıf içerisindeki uygulamalarda ve problem çözme aşamalarında motivasyonlarının ve öz güvenlerinin arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin süreç ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Karakoç (2016) tarafından yapılan çalışmada, otantik görev odaklı uygulamaların ortaokul 5. sınıf yabancı dil eğitimine etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, otantik görevlerin öğrenci başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ve başarı düzeylerini arttırmada her iki aşamada da daha etkili olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin kendini değerlendirme puanlarına ilişkin mutlak başarı düzeylerine bakıldığında, her iki aşamada da deney grupları kontrol gruplarındaki öğrencilere göre kendilerini daha yeterli görmüşlerdir. Öğretmen değerlendirme puanlarına ilişkin mutlak başarı düzeylerine bakıldığında, her iki aşamada da öğretmen, deney gruplarındaki öğrencileri kontrol gruplarındaki öğrencilere göre daha yeterli görmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin otantik görevlere ilişkin görüşleri genel olarak olumludur, ancak uygulama aşamasında karşılaşılabilecek bazı olumsuzluklardan da bahsetmişlerdir.

Hamurcu (2016) tarafından yapılan çalışmada, İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmeye dayalı uygulamaların, öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse karşı tutumlarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda otantik öğrenme uygulamasının deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerilerinin, okuduğunu anlama becerilerinin ve derse ilişkin tutum puanlarının artmasında etkili olduğu görülmüştür. Otantik öğrenme uygulamaları doğrultusunda yapılan etkinliklerin, eğlenceli olduğu, bu etkinliklerin araştırmaya dayalı olduğu ve öğrencileri araştırmaya sevk ettiği; otantik öğrenme uygulamasından sonra Türkçe dersine yönelik öğrencilerin duygu ve düşüncelerinde daha çok olumlu yönde değişiklik olduğu; otantik öğrenme uygulaması sırasında yapılan grup çalışmaları sayesinde öğrencilerin grup arkadaşlarını daha yakından tanıma fırsatı elde ettikleri; arkadaşlıklarının kuvvetlendiği ve iyi anlaştıkları; daha çok bilgi edindikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Güner (2016) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyallerin okuduğunu anlama, yazma motivasyonu ve yazma becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, iç içe karma desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutuna yönelik veriler ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak toplanmıştır. Nitel boyuta ilişkin veriler ise uygulama sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul 4. sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenen sınıflarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur.

Araştırmada Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyal kullanımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile yazma motivasyonlarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmanın katılımcıları olan öğrencilerin otantik görev temelli otantik materyaller aracılığıyla yürütülen Türkçe derslerine yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları, otantik materyalleri günlük yaşamlarında karşılarına çıkan materyallere benzettikleri ve eğitici-öğretici buldukları; kitap oluşturma, mektup okuma-yazma ve yapılan etkinliklerin başkaları tarafından görülecek olmasının öğrencilerin hoşlarına gittiği görülmüştür. Öğrencilerin okuma metinlerinin uzun olmasından hoşlanmadıkları, kitap oluştururken ve uzun metinleri okuyup yazarken zorlandıkları, yine uzun metinlerin okunup yazılması sırasında sıkıldıkları olumsuz sonuçlar olarak bulunmuştur.

Doğan-Dolapçioğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersinde, Newman ve Weglage (1993) tarafından sunulan otantik öğrenme standartlarına dayalı uygulamaların eleştirel düşünme becerisinin nasıl geliştirilebileceğinin ve uygulamada karşılaşılabilecek sorunların nasıl giderilebileceğinin ayrıntılı olarak incelenmesi hedeflenmiştir. Bu standartlar üst düzey düşünme, bilgi derinliği, sınıf dışı dünya ile bağlantı, anlamlı diyaloglar ve öğrenci başarısı için sosyal destek olmak üzere beş tanedir. Çalışma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar otantik öğrenme standartlarına dayalı uygulamaların çalışma grubunu oluşturan öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Gürdoğan (2014) tarafından yapılan çalışmada, otantik öğrenmenin fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları dersi kapsamında uygulanabilirliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini sınıf öğretmenliği 2. sınıfında okuyan öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Otantik öğrenme yaklaşımına göre işlenen derslerde etkinliklerin uygulanması sırasında sınıf mevcudunun çok olması, sınıf öğretmeni adaylarının laboratuvarı yeterince tanımamaları, materyallerin bazı etkinlikler için yetersiz kalması, yöneme getirilen sınırlılıklar ve öğrencilerdeki güven eksikliği nedeni ile sunumlarında zorlanmaları çalışmayı etkileyen olumsuz faktörler olarak bulunmuştur. Diğer yandan otantik etkinliklerle işlenen derslerde; motivasyonun arttığı, öğrenmenin daha eğlenceli hale geldiği ve öğrencilerin sorumluluk duygusunu kazanmasına imkân tanıdığı görülmüştür.

Dilmaç ve Dilmaç (2014) tarafından yapılan çalışmada, ortaöğretim görsel sanatlar dersinde uygulanan otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin derse yönelik tutum ve bu sürecin öğrenci algıları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Dersler deney grubunda otantik değerlendirme yaklaşımlarına, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretime dayalı olarak işlenmiştir. Araştırmada, deney grubu ile kontrol gruplarının görsel sanatlar dersi tutum ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Dilmaç ve Dilmaç (2014) tarafından yapılan çalışmada, ortaöğretim görsel sanatlar dersinde uygulanan otantik değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada veriler “Görsel Sanatlar Otantik Değerlendirme Sürecini Algılama Değerlendirme Formu” ile toplanmıştır. Otantik değerlendirme sürecinde öğrenciler müze ve sergi salonlarını ziyaret etmişlerdir. Araştırmada öğrenciler yapılan bu gezileri farklı bulduklarını, değerlendirme sürecini ve ürün dosyasını ilginç bulduklarını, öz değerlendirme ve grup değerlendirmesini olumlu karşıladıklarını ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra bu uygulamalardan zevk aldıklarını, gerçekleştirilen projeyi faydalı bulduklarını belirtmişlerdir.

Yalvaç-Hastürk (2013) tarafından yapılan çalışmada, otantik öğrenme yaklaşımlarının öğretmen adaylarının bazı çevre konularına ilişkin zihinsel yapılarına etkisi ve otantik öğrenme yaklaşımlarının etkililiği araştırılmıştır. Çalışmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunu ön test – son test kontrol gruplu desen oluşturmuştur. Dersler, deney grubunda otantik öğrenme ve değerlendirme ortamları oluşturularak kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle yürütülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunu ise olgu bilim deseni oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda otantik öğrenme aktivitelerinin; çevreye ilişkin zihinsel yapıyı geliştirdiği, anlamlı öğrenmeye katkı sağladığı, otantik öğrenme yöntemlerine ilişkin bilgi ve beceri kazandırdığı, otantik değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgi ve beceri kazandırdığı, 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 geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Horzum ve Bektaş (2012) tarafından yapılan çalışmada, topluma hizmet uygulamaları dersinde otantik öğrenmenin öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve

memnuniyetlerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu yansız olarak iki gruba ayrılmış, gruplardan birincisinde otantik öğrenme etkinlikleri ile diğer grupta ise geleneksel yöntemle topluma hizmet uygulamaları dersi işlenmiştir. Çalışma sonucunda deney grubundaki öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik tutumları ve memnuniyet düzeyleri, kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Koçyiğit (2011) tarafından yapılan çalışmada, otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan öğretim programının okul öncesi öğretmen adaylarının akademik başarılarına, problem çözme becerilerine ve derse karşı tutumlarına etkisi incelenmiştir. Çalışma, öntest – sontest kontrol gruplu modele uygun olarak tasarlanmış ve araştırmada nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Çalışma, lisans seviyesinde öğrenim gören bir deney ve iki kontrol grubunda yer alan toplam 100 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda otantik görevlerin verildiği ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak sürecin tasarlandığı deney grubunun başarısındaki artış diğer iki gruba göre daha fazla olmuştur. Deney grubundaki öğretmen adaylarının derse karşı tutumlarında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde artış meydana gelirken, kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının derse karşı tutumlarında anlamlı değişiklikler olmamıştır. 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 olmamıştır. Deney grubuna uygulanan otantik değerlendirmeler arasında (öğretmen, öz, akran) pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Deney grubuna uygulanan otantik değerlendirmeler, akademik başarının değerlendirilmesinde istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Görüşme formuna verilen cevaplara göre deney grubu öğretmen adayları olumlu yönde görüşler bildirirken; kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının görüşlerinde daha fazla olumsuz ifadeler yer almıştır.

6.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Ballard (2019) tarafından yapılan çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri kırsalındaki bir ortaokul sınıfında otantik öğrenmenin nasıl deneyimlendiğini keşfetmek ve incelemek amaçlanmıştır. Çalışma, araştırmacının sınıfta otantik öğrenme yaklaşımının uygulanma aşamalarını gözlemlemesine izin veren nitel bir vaka çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışmada öğretmenin otantik öğrenmeyi planlama, uygulama ve

yansıtma süreçleri, öğrencilerin otantik öğrenmeye katılma deneyimleri, velilerin bakış açıları keşfedilmeye çalışılmıştır. Araştırmada öğrencilerin çoğunluğu, öğrenci merkezli bu öğrenmeyi “diğer öğrenme türlerinden daha iyi” olarak tanımlamıştır. Birçok öğrenci bu modelin ders kitabı ve çalışma kâğıdı öğrenimine kıyasla çok daha tercih edilen bir öğrenme stratejisi olduğunu belirtmişlerdir. Birçok veli de bu tür öğrenmenin “gerçek” olması nedeniyle daha anlamlı bir seçenek olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde öğretmen de bu tür öğrenme türünü tercih etme gerekçesini “bireysel düzeyde öğrencilerle bağlantı kurmak için bir araç” olarak açıklamıştır. Ancak veliler ve öğrenciler, bir sonraki öğretim kademesinde başarılı olmak için ihtiyaç duyulan içeriğin alınıp alınmadığı konusunda korkularını ifade etmişlerdir. Çalışmada otantik öğrenme ile ilgili önemli faydalar ve zorluklar tespit edilmiştir. Faydalarından ilki yaklaşımın uygulamalı öğretim ve gerçek yaşam uygulamalarına yer vermeye imkân tanınmasıdır. Diğer faydası ise öğrencilere etkileşimli öğrenme ve seçme şansı vermesidir. Öğrencilerdeki kişisel organizasyon eksikliği, tüm öğrencilerin öğrenme hızlarının farklı olmasının motivasyon kaybına neden olması, sınıfta oluşan dikkat dağıtıcı davranışlar, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirme konusunda başarısız olması otantik öğrenme yaklaşımının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler olarak ortaya çıkmıştır.

Serbo ve Ancho (2019) tarafından yapılan çalışmada 9. sınıf ekonomi öğretmenleri tarafından kullanılan otantik öğrenme stratejileri ve değerlendirmelerinin tanımlanması amaçlanmıştır. Nitel-betimsel olan çalışmaya Filipinler'deki San Jose del Monte, Bulacan ve Quezon City'den toplam yirmi (20) ekonomi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcılardan toplanan verilere dayanarak otantik strateji ve değerlendirmeyi içeren bir öğretim rehberi geliştirilmiştir. Bu rehber, bir okul yılının her çeyreğinde öğrenilen her bir yetkinlik için önerilen stratejileri, değerlendirmeleri ve aktiviteleri içermektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, 9. sınıf ekonomi öğretmenlerinin öğretim stratejileri ile bağlantılı olarak üç temel fikir ortaya çıkmıştır. Bunlar bireysel ve grup çalışması, güncel olayların tartışılması, gerçek yaşam uygulamalarıdır. Ekonomi öğretmenleri genellikle bireysel ve iş birliğine dayalı gerçek hayatla ilgili öğretim stratejilerini kullanmaktadırlar. Güncel olayların tartışılması, öğrencilere küresel farkındalık ve yaşam boyu öğrenme değerinin öğretiminde kullanılan önemli bir stratejidir. Sınıfta sunulan gerçek yaşam örnekleri ve durumları, öğrenciler için ekonominin hayatlarıyla olan bağlantısını değerli ve anlamlı kılmaktadır. Ekonomi öğretiminde otantik değerlendirmenin kullanılması, sınıf içinde öğrenilen kavram ve

teorileri gerçek yaşamla ilişkilendirdikleri için öğrencilerin anlama ve kavramalarını değerlendirmeye olanak tanımaktadır. Araştırmada ekonomi ve diğer sosyal bilimler alanlarında eğitim stratejilerinin ve değerlendirmenin gerçekliği (otantikliği) için çeşitli iş birliğine dayalı faaliyetlerin kullanılması önerilmiştir.

Platt (2019) tarafından yapılan çalışmada sosyal medya, otantik öğrenme için bir öğretim aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada sosyal medyayı öğretim araçları olarak kullanan lisans öğrencilerinin otantik öğrenmenin 9 unsuru hakkındaki algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada Herrington ve Oliver'ın otantik öğrenme çerçevesine göre hazırlanmış, daha önceden geçerliliği sağlanmış bir anket, 50 öğrenciden veri toplamak için kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, öğrencilerin sosyal medyanın bir öğretim aracı olarak kullanıldığında otantik bir şekilde iş birliği yapma, yansıtma ve ifade etme fırsatı sunduğunu algıladıklarını göstermiştir.

Bhagat ve Huang (2018) tarafından yapılan çalışmada, otantik öğrenmenin teknoloji ile birleştirilmesinin etkileri tartışılmıştır. Çalışmada otantik öğrenmenin ortaya çıkan farklı teknolojilerle bütünleştirilebileceği, bu bütünleştirme ile en iyi akademik performans sonuçları elde edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca otantik öğrenmenin sosyal bilimlerden matematik, mühendislik ve tıp bilimine kadar farklı disiplinlerde ilköğretimden yüksek öğretime kadar farklı öğretim kademelerinde uygulanabileceği savunulmuştur. Ancak yazarların bazı endişeleri de vardır. Bunlardan ilki gelişmekte olan teknolojilerin sembol, ses, video ve animasyon gibi birden fazla sunum içerdikleri için bilişsel yükü artıracaktır. Bu bilişsel yükü azaltmak için ders tasarımını yapan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. İkinci olarak bu teknolojilerin gelişmekte olan ülkeler tarafından karşılanmasının zorluğudur. Gelişmekte olan ülkelerde gerçek yaşamı yansıtan sınıf ortamları oluşturmada düşük maliyetli ancak etkili teknolojilerin kullanımı bu problemi çözmeye yardımcı olacaktır. Sınıflarda bu teknolojiler kurulabilir ancak öğretmenler bu çevrelerin oluşturulmasında ve kullanılmasında önemli bir role sahiptirler. Bu nedenle öğretmenlerin gelişen bu teknolojileri kullanmaları için kendilerini yetiştirmeleri gerekmektedir.

Luo ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adayı öğrencilerden gelecekteki öğrencileri için otantik öğrenme çerçevesine uygun olarak çevrimiçi aktiviteler tasarımları istenerek sonuçlarına bakılmıştır. Çalışmaya 48 öğretmen adayı öğrenci katılmıştır. Tasarım tabanlı araştırma metodolojisi kullanılan çalışmada, araştırmacılar yükseköğretim sınıfının planlanması, tasarlanması,

uygulanması ve değerlendirilmesi sürecine dahil olmuşlardır. Çalışmanın sonucunda çevrimiçi ders tasarımlarının otantik öğrenme çerçevesiyle uyumlu olarak tasarlanabildiği, web tabanlı araçların çevrimiçi dersleri tasarlarken faydalı olduğu, otantik ortamda çevrimiçi uygulamaları kullanmanın öğretmen adaylarını rahatlattığı, etkinlikler sırasında yansıtıcı ve işbirlikçi öğrenmeye yüksek düzeyde katılım sağlandığı görülmüştür.

Muhamad ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencileri arasında otantik öğrenme uygulamasının kimya problem çözme yeterliliği üzerindeki etkisini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bunun için yazarlar tarafından bir modül geliştirilmiştir. Çalışma grubunu Malezya'daki bir yatılı ortaokulda kimya eğitimi alan 46 öğrenci oluşturmuştur. Müdahale programı, yeni geliştirilen otantik kimya problem çözme yeterliliği modülünü (MAC-PSC) kullanarak elektrolizin öğretilmesi ve öğrenilmesindeki gerçek uygulamalardan oluşmuştur. Katılımcılar, problem çözme yetkinliklerini geliştirmek için müdahale sırasında gerçek yaşam görevlerini çözmekle görevlendirilmişlerdir. Elektroliz ile ilgili açık uçlu sorular ile öğrencilerin performanslarını belirlemek için ön ve son testler uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların testleri arasında modülün kullanımından önceki ve sonraki puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkmıştır. Modül elektroliz öğretiminde olumlu bir etki yaratmıştır. Yeni geliştirilen modülün okul öğrencileri arasında üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür.

Kanchanachaya ve Nitjarunkul (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini artırmak için otantik öğrenme kuramına dayanan harmanlanmış öğrenmenin nasıl tasarlanacağı konusunda öğretmen adaylarının ve eğitim teknolojisi öğretim üyelerinin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın Tayland'daki 11 üniversiteden 1037 öğretmen adayı ve 41 eğitim teknolojisi öğretim üyesi oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda yazarlar bazı öneriler sunmuşlardır. Yazarlara göre otantik öğrenmeye dayalı harmanlanmış öğrenme uygulanan sınıflar 11-20 öğrenciden, grup faaliyetlerindeki üye sayısı 3-5 öğrenciden oluşmalıdır. Öğretim üyesi bir çok problem durumu vakası oluşturmalı ve daha sonra öğrencilerin grup faaliyetlerinde kullanılacak vakayı seçmesine izin vermeli, vaka mevcut durumla tutarlı olmalı ve video formatı ile sunulmalıdır. Öğretim üyesi, öğrencilere periyodik olarak kendi başlarına çevrimiçi raporlarını kaydetmelerine izin vererek grup etkinliklerini takip etmeli ve değerlendirmelidir.

Pu ve diğeri (2016) tarafından yapılan çalışmada, Tayvan'da bir hemşirelik okulundaki 60 öğrencinin hemşirelik uygulama dersi için mobil teknoloji desteğiyle ev ziyareti etkinlikleriyle geçerliliği doğrulanan mesleki hemşirelik eğitimi için bir otantik öğrenme modeli önerilmiştir. Araştırmada, otantik öğrenme paradigması çerçevesinde otantik öğrenmenin dokuz bileşeni dikkate alınarak “Otantik Öğrenmeyi Değerlendirme Ölçeği” oluşturulmuştur. Ardından ölçek, mobil teknoloji kullanılarak ev ziyareti etkinliklerine katılan öğrencilerin memnuniyetlerini ve teknolojinin kullanılabilirliğini değerlendirmek için kullanılmıştır. Deneysel süreç sonucunda elde edilen bulgular, ev ziyareti etkinliklerinin “Otantik Öğrenmeyi Değerlendirme Ölçeği” ile değerlendirilmesi ile hemşirelik öğrencilerinin gerçeklik deneyimleri ve mesleki becerilerindeki gelişimin artırılacağı görülmüştür.

Reddy ve Bruyns (2016) tarafından yapılan çalışmada, mühendislik öğrencilerinin yararlı matematiksel bilgileri gerçek dünyadaki etkinliklerine aktarmalarına yardımcı olmak için multidisipliner bir ortamda otantik bir etkinlik başlatılmıştır. Çalışmanın amacı, mühendislik öğrencilerine matematik öğretiminde otantik bir öğrenme yaklaşımının tercih edilmesinin öğrencilerin uzamsal beceri ve özelliklerini nasıl kullandığını ve bunların matematikteki performansları ve doyumları üzerindeki etkisini nasıl geliştirdiğini belirlemektir. Çalışmada vaka çalışması yaklaşımı kullanılmış ve bu çalışma nicel ve nitel tartışmaya odaklanmıştır. Katılımcılar 96 inşaat mühendisliği birinci sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Müdahale yoluyla kazanılan bilgi ve becerileri ölçmek için bir ön test ve son test kullanılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin 3 boyutlu uzamsal formlardaki performansları üzerinde olumlu etki göstermiştir. Etkinlik öğrencilerin matematik derslerinden aldıkları zevki artırmada etkili bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda yazarlar, otantik etkinliklerin matematik öğretiminde tamamlayıcı bir yöntem olarak kullanılmasını önermişlerdir.

Yeen-Ju ve diğeri (2015) tarafından yapılan çalışmada, Malezya bağlamında otantik harmanlanmış öğrenme (Authentic Blended Learning) ortamında problem çözme becerilerinin geliştirilmesi incelenmiştir. Yazarlar Malezya'daki mezun işsizlik oranının artan bir sorun olduğunu ve bunun genellikle problem çözme, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerindeki eksikliklerle bağlantılı olduğunu ifade etmektedirler. Çalışmada Malezya lisans öğrencilerinin problem çözme becerilerini geliştirmek için otantik öğrenme stratejilerinin entegrasyonu ile tasarlanan harmanlanmış öğrenme ortamının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrenme ortamı, otantik öğrenme yaklaşımına göre

düzenlenmiş ve bir otantik göreve odaklanılmıştır. Öğrencilerden alınan geri bildirimler, otantik harmanlanmış öğrenme ortamına yönelik pozitif tepkileri göstermiştir. Bu öğrenme ortamında öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve iletişim becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirebildikleri görülmüştür. Öğrencilerin tümü, öğrenme ortamını öğrenmeleriyle ilgili bulmuşlar ve gelecekte benzer sorunları çözme konusunda güven kazanmışlardır. Bu durum, yükseköğretim kurumları içerisindeki teknoloji destekli sınıflarda otantik harmanlanmış öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik teşvik edici destek sağlamıştır.

Aina ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada Nijerya Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının otantik öğrenme deneyimleri araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini fen ve teknik eğitimden 50'şer, mesleki eğitimden 100 öğrenci olmak üzere rastgele seçilen 200 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, anket ve görüşme teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Bulgular, fen ve teknik eğitim öğrencilerinin geleneksel ders yöntemiyle ders almaları dışında otantik öğrenme deneyimine sahip olduklarını da göstermiştir. Bu gruba ders veren öğretim görevlileri tarafından geleneksel ders anlatım yöntemi popüler olarak kullanılmasına rağmen öğrenciler görüşmeler esnasında derste öğrendiklerini sınıf dışında karşılaştıkları problemleri çözmede kullandıklarını ifade etmişlerdir. Mesleki eğitim öğrencilerinin öğretim sürecinde ise araştırılan dokuz otantik unsurdan sadece beşine yer verildiği tespit edildiğinden otantik öğrenme deneyimleri yeterli bulunmamıştır. Mesleki eğitim öğrencilerinin öğretim sürecinde otantik öğrenmenin unsurlarından uzman performansı, iş birliği, açık bir şekilde dile getirme, birebir yetiştirme ve yapılandırılmış destek unsurlarına yer verilmediği görülmüştür.

Bordoh ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada, Gana'daki liselerde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin otantik değerlendirme ile ilgili bilgi düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada tanımlayıcı vaka çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu 57 liseden rastgele seçilen 20 öğretmen oluşturmuştur. Veriler öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları öğretmenlerin otantik değerlendirmelerle ilgili bilgi düzeylerinin zayıf olduğunu göstermiştir. Otantik değerlendirmenin teorik alt yapısı, öğretmenlerin düşünceleri ve sınıf uygulamaları arasında gözle görülür farklılıklar ve boşluklar olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde otantik değerlendirme kullanımının, çeşitli okullar tarafından

kullanılan politika sistemleri, zaman, kaynaklar ve değerlendirme yöntemleri ile sınırlandırıldığı görülmüştür.

Morrissey (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin tarih dersi öğretiminde kullanabilecekleri otantik görevleri içeren bir web tabanlı araştırmanın tasarım ilkeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, otantik görevlerin Birinci Dünya Savaşı'ndaki bir askerin hikayesini araştırmak için bir web sitesi kaynağını kullanan öğrencileri nasıl meşgul edebileceği ve motive edebileceğini araştırmak için tasarım tabanlı araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışma, Avustralya'da bir lisenin 9.sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmada otantik öğrenme tasarım ilkeleri, öğrenci süreçleri ve öğretmenin öğrenci merkezli, teknoloji tabanlı, otantik bir görevin tamamlanmasındaki rolü incelenmiştir. Çalışma, aynı okulda birbirini takip eden üç yıl boyunca, her yıl farklı öğrenci ve öğretmenlerin yer aldığı üç tekrarlı araştırma döngüsünü içermiştir. Çalışmanın veri kaynakları, sınıf gözlemleri ve öğretmenlerle ve seçilen öğrencilerle etkinlik sonrası yapılan yapılandırılmış görüşmeler oluşturmuştur. Çalışma, Avustralya Tarihini öğrenirken otantik etkinliklerin öğrencileri motive edebileceğini ve bu aktivitelerle meşgul olabileceğini göstermiştir. Her sınıf durumunda uygulanan farklı koşullara rağmen öğrencilerin motivasyonu ve katılımı üçtekrarlı ölçümde de tutarlı bulunmuştur. Çalışmada otantik faaliyetlerin planlanmasında eğitimcilere rehberlik etmek için onbir tasarım ilkesi sunulmuştur.

Flanagan (2014) tarafından yapılan çalışmada, 10. Sınıf ekonomi sınıfında ilerlemeci öğretim yaklaşımının (progressive teaching approach) otantik öğrenmeyi geliştirip geliştiremeyeceğini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel bir yöntem olan vaka çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışma 12 öğrenci ile yürütülmüştür. Ders esnasında kaydedilen videolar, araştırmacı gözlem notları ve odak öğrenci görüşmeleri araştırmanın veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen ilk bulgu problem çözme, eleştirel düşünme gibi otantik öğrenme becerilerinin eğitimci aracılığıyla ilerlemeci öğretim yaklaşımı kullanılarak geliştirilebileceğidir. Bir diğer bulgu ilerlemeci yaklaşımda daha fazla öğrenci katılımı gerekli olmasına rağmen eğitimcinin rolünün sınıfta bilgi uzmanı ve kolaylaştırıcı olarak kritik bir şekilde kalmasıdır. Öğrencilerin otantik öğrenmenin esaslarından birisi olan işbirlikçi öğrenme stratejisini benimsemeleri diğer bir bulgu olmuştur. Öğrenciler grup çalışması esnasında birbirlerinden öğrenmeyi ve birbirlerine öğretmeyi sevmişlerdir. Ayrıca öğrenme deneyimini artırmak ve daha fazla gerçeklik için ek strateji olarak eğitimci tarafından kullanılan karikatürler ve takım

oyunları öğrenciler tarafından beğenilmiştir. Sonuç olarak araştırmacı ilerlemeci öğretim yaklaşımı kullanılarak otantik öğrenme standartlarında bir öğrenmenin gerçekleşebileceğini iddia etmektedir.

Kwon ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilere verilen matematik görevlerini yerine getirmek için üç boyutlu baskı teknolojisi kullanmanın nasıl bir otantik öğrenme deneyimi sağladığını göstermek amaçlanmıştır. Çalışma birinci ve ikinci sınıf matematik ve fen derslerinin birleştirilmesiyle oluşan iki yüz dakikalık derste üstün yetenekli lise öğrencileriyle yürütülmüştür. Öğrencilere sunulan proje soyut matematiksel kavramları arkeolojik durumla ilişkilendiren otantik bir durum içermektedir. Projenin amacı, öğrencilerin bu matematik kavramlarını teknolojik becerilerle ilgili problemleri çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve gerçek bir durumda gerçek öğrenmeyi deneyimlemektir. Projede öğrencilerden Jeulmun çömleğini hem matematiksel hem de sosyo-kültürel açıdan keşfetmeleri ve onu üç boyutlu yazıcılar kullanarak yeniden üretmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonucunda genel olarak, öğrencilerin otantik görevlere büyük ilgi gösterdikleri ve öğrenmekten keyif aldıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler ayrıca etkinliklerin teknoloji kullanımı, grup çalışması veya proje çalışması yoluyla nasıl daha heyecan verici ve amaca uygun hale getirilebileceğine dair pratik öneriler sunarak sınıf içi öğrenme ortamları hakkında farkındalık göstermişlerdir. Bilgiyi pekiştirmek için uygulamanın önemini ve kavramları anlamının önemini kabul eden öğrenciler, matematiği daha ilginç hale getireceğine inandıkları için sınıflarına gerçek dünyadan örnekler sunma fikrini desteklemişlerdir. Otantik öğrenmenin, öğrencilerin sınıf öğrenmelerini dış dünyayla ilişkilendirmesine yardımcı olduğu görülmüştür. Öğrenciler matematik derslerinde öğrendiklerini gerçek dünyayla ilişkilendirerek, sürekli değişen bir çevre ile uğraşırken karşılaştıkları sorunları daha iyi anlamışlardır. Araştırmada geliştirilen projenin otantik öğrenme deneyiminin gereksinimlerini karşıladığı, üç boyutlu baskı teknolojisinin uygulama odaklı ve çok disiplinli müfredat bağlamında öğrencilere otantik bir öğrenme deneyimi sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak üç boyutlu yazıcı maliyetlerinin yüksekliği, uygun programların ve kullanıcı becerilerinin geliştirilmesi aşılması gereken en büyük engeller olarak gösterilmiştir.

Herrington ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada, üniversite birinci sınıf dersinde yürütülen ve otantik ve amaçlı öğrenmeyi desteklemek için sosyal medyanın kullanıldığı bir araştırmanın sonuçları tartışılmıştır. Dersin tasarımı ve

gerçekçi, karmaşık görevlerin tamamlanmasına odaklanan görev ve etkinlikler otantik öğrenmenin ilkelerine göre dizayn edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin zihinlerinin bir dizi bağlamsızlaştırılmış veya adım adım tamamlanması gereken araştırmalardan ziyade büyük ölçüde parlak ve kusursuz ürünler oluşturma ile meşgul olduğu görülmüştür. Öğrenciler bir derginin ve yansıtıcı bir sınavın tamamlanması gibi karmaşık ve iş birliğine dayalı görevleri yerine getirerek öğrendiklerini yansıtmaya fırsatı bulmuşlardır. Bulgular otantik öğrenme sürecinin öğrencilerin hem ders görevlerine katıldıkları sırada hem de öğrenme deneyimleri hakkında yazdıkları sırada öğrencilere öğrendiklerini yansıtmaya fırsatı verdiğini göstermiştir.

Ciolan ve Ciolan (2014) tarafından yapılan çalışmada, uygulanan bir anketin verilerine dayanarak otantik bir öğrenme deneyiminin ve ortamının ne olduğu ve nasıl olması gerektiği ile ilgili lise öğrencileri ve öğretmenlerinin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar, öğrenme deneyimlerinin ilgili iki kilit aktör (öğrenciler ve öğretmenler) tarafından birçok açıdan oldukça farklı algılandığını göstermiştir. Yazarlar tarafından aynı eğitim gerçekliğini yaşayan ve aynı ortamda çalışan öğrenci ve öğretmenlerin farklı, çelişkili fikirlere, algılara ve anlamlara sahip olmasını Romanya'daki akademik başarıdaki ve lise öğrencilerinin motivasyon düzeyindeki eksikliklerin nedenlerinden biri olarak değerlendirmişlerdir. Yazarlar, Romanya'daki 16 yaş grubu öğrencilerin PISA sonuçlarından aldıkları olumsuz sonuçları da bu duruma bağlamışlardır.

Mingo (2013) tarafından yapılan çalışmada, otantik öğrenme stratejilerinin sayısal düşünmede motivasyonu artırma ve bilgiyi elde etmede kullanılıp kullanılmayacağı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya ön-test, son-test ve motivasyon testini dolduran bilgisayar okuryazarlığı dersine kayıtlı 600 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Deney grubuna Sayısal Düşünme Otantik Öğrenme Ortamı'nın kısaltması olan COTHAULE adında otantik bir öğrenme aracına erişim verilmiştir. COTHAULE, çeşitli teknolojiler kullanılarak geliştirilmiş bir web sitesidir. COTHAULE'in arkasındaki anlayış, bir üniversite kampüs ortamında yaşamla ilgili her gün deneyimlerini almak ve bunları bilgisayar bilişim okuryazarlığı dersinin sayısal düşünme ve öğrenme hedefleriyle birleştirmektir. Deneyim örnekleri, her biri öğrenciler arasında gerçekleşen bir konuşma gibi okunan yedi senaryo içeren beş vaka çalışmasından oluşturulmuştur. Aracın temel işlevselliği, öğrencinin her senaryoyu izlemesi için web sitesine bir video klip yüklemek ve ardından öğrenciye otantik bir

öğrenme etkinliği ve çözülmesi gereken bir problem sunmaktır. Otantik öğrenme etkinlikleri, Microsoft Word ve Excel gibi yazılımları kullanarak tabloları aramak, sıralamak ve filtrelemek gibi konuları ve etkinlikleri sayısal düşünme kavramlarına çevirmeyi içermektedir. Kontrol grubu ise çevrimiçi öğrenme materyali tarzında bir dizi geleneksel ders kitabı almıştır. Her iki grubun öğrenme düzeyini ölçmek için bir ön test ve son test kullanılmıştır. Çalışma, her iki grup için ön test ve son test arasında öğrenmede önemli bir artış olmasına rağmen, gruplar arasında anlamlı fark olmadığını göstermiştir. Çalışma aynı zamanda kontrol grubunun motivasyonunun deney grubundan önemli ölçüde daha yüksek olduğunu göstermiştir. COTHAULE aracının otantik bir öğrenme ortamının beklentilerini karşılaması için yeniden gözden geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bozalek ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada, Güney Afrika'daki yüksek öğrenimcilerin otantik öğrenmenin unsurlarını elde etmek için yeni teknolojileri nasıl kullandıkları araştırılmıştır. Bu kapsamda teknoloji ile bağlantılı olduğunu belirten 265 yüksek öğrenimciye anket uygulanmıştır. Bu katılımcılardan 21 tanesi ile Herrington, Reeves ve Oliver'ın belirlediği dokuz otantik öğrenme unsuru çerçeve olarak kullanılarak derinlemesine görüşme yapılmıştır. 21 vaka üzerinde yapılan analiz ile otantik öğrenmenin dokuz unsurundaki tutarlılıklar ve farklılıklar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. En yüksek otantiklik seviyesi otantik bağlam ve otantik görev unsurları için bulunurken en düşük otantiklik açık bir şekilde dile getirme unsurunda bulunmuştur. Ayrıca otantiklik düzeyleri ile yeni teknolojilerin otantikliği elde etmede oynadığı rol arasında orta düzeyde bir korelasyon bulunmuştur.

Safuan ve Soh (2013) tarafından yapılan çalışmada, hizmet ederek öğrenmede (service learning) otantik öğrenme ilkeleri ve Facebook'un bütünleştirilmesinin öğrenciler arasındaki aktif öğrenmeyi teşvik etmedeki etkinliği araştırılmıştır. Bu kapsamda 20 farklı ülkeden 99 öğrenciye likert tipi sorulardan oluşan anket uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar, otantik öğrenme ilkeleri ve bir iletişim aracı olarak Facebook'un öğrencilerin hizmet ederek öğrenmelerinde öğrenme deneyimini etkili bir şekilde geliştirdiğini göstermiştir.

Chen ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada, görev temelli öğrenme için otantik bir ortam, bağlam ve durum sağlamak için bir platform geliştirilmiştir. Platform, durumlu veya otantik öğrenme için birleştirilmiş iki projeksiyon ekranı (dikey ve yatay ekran) içermektedir. Platform, gerçek hayattaki görevleri yerine getirmek için

öğrencilerin vekilleri olarak robotları kullanarak öğrenme durumları yaratmaktadır. Öğrenme tasarımında Kolb'un dört aşamalı deneysel öğrenme döngüsel modeli benimsenmiştir. Çocuklara İngilizce'yi yabancı dil olarak öğretme üzerindeki etkisini incelemek için basit bir uygulama geliştirilmiştir. Sonuçlar çocukların sistemi kullanarak derinlemesine etkileşimde bulunabileceklerini ve kendilerini daha fazla keyifli hissedebileceklerini göstermiştir. Yazarlar, öğrencilerin gerçek yaşam misyonlarını gerçekleştirdiklerini hayal etmeleri için öğrencilerin vekilleri olarak robotları, gelecekteki sınıflarda otantik öğrenmenin hayati bir unsuru olabileceğini belirtmişlerdir.

Yeen-Ju ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada, multimedya ve web teknolojileri tarafından desteklenen proje tabanlı bir müfredatla hazırlanan otantik bir öğrenme ortamının öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini ne kadar etkili hale getirebileceği araştırılmıştır. Sonuçlar, otantik öğrenme stratejilerinin üst düzey düşünme becerilerini teşvik ettiğini, öğrenmeyi aktif hale getirdiğini, önemli kariyer becerilerinin ve anlayışın gelişimini desteklediğini göstermiştir. Öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini sağlamak için otantik öğrenme stratejilerinin kullanılması tavsiye edilmiştir.

Maddox (2012) tarafından yapılan çalışmada, 9. ve 10. sınıf tarih derslerinde değişen düzeylerde otantik pedagojinin öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Örneklem dört ortaokul öğretmeni ve dört lise öğretmenini içermektedir. Çalışmanın ilk aşamasında, sınıflarında öğrenciler tarafından deneyimlenen otantik pedagoji düzeyini belirlemek için öğretim yapıları (görevler) ve sınıf gözlem verileri toplanmış ve analiz edilmiştir. Bulgular, otantik pedagojinin Alabama Lisesi Mezuniyet Sınavında öğrenci performansı üzerinde küçük ama olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Sınıf düzeyi karşılaştırmaları, yüksek düzeylerde otantik pedagoji alan öğrencilerin, daha düşük dereceli bir bilgi testi üzerinde önemli bir dezavantajlarının olmadığını göstermektedir.

Ma ve Lee (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin aktif öğrenmesini teşvik eden otantik bir öğrenme stratejisi, gerçek dünyadaki bir proje senaryosu kullanılarak incelenmiştir. İki farklı üniversitede iki farklı sınıftan öğrenciler, giyim tedarik stratejisi geliştirmek için müşteri veya danışman olarak çalışmışlardır. Öğrencilerin projedeki öğrenme deneyimlerini değerlendirmek için giyim ve mağazacılık sınıflarına kayıtlı 44 lisans öğrencisinden nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin genel olarak olumlu bir öğrenme deneyimine sahip

olduklarını ve problemleri çözmek için gereken çeşitli perspektiflerden pratik yeterlilikler ve deneyimler elde ettiklerini göstermiştir. Bu sonuçlar, nitel verilerde ortaya çıkan gelişmiş iletişim becerileri, gerçek dünya deneyimleri yoluyla gelişmiş profesyonellik, takım oluşturma, etkileşim yoluyla öğrenme ve geliştirilmiş araştırma becerileri temaları ile de doğrulanmıştır. Bulgular gerçek dünya deneyimleri sunarak yüksek öğrenime otantik öğrenme stratejisi dahil etmenin öğrencilerin öğrenmesine fayda sağlayabileceğini ve mesleki yeterliliklerini geliştirebileceğini göstermiştir.

Albrecht (2012) tarafından yapılan çalışmada, lisans seviyesindeki bir turizm yönetimi programında sahadan davet edilen konuk kişiler tarafından öğrencilere verilen derslerin rolü ve etkileri araştırılmış ve öğrencilere otantik öğrenme deneyimleri sunma potansiyelleri değerlendirilmiştir. Çalışmanın örneklemini lisans ve yüksek lisans eğitimi alan 20 öğrenciden oluşmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme soruları konuk derslerini ve otantik öğrenme yoluyla gerçekleşen sosyal öğrenmenin yönlerini ele almıştır. Araştırmada konuk derslerinin, turizm yüksek öğrenimine uygulamalı bir boyut ekleyerek ve aynı zamanda kariyer seçimi için ilham sağlayarak otantik öğrenmeye katkıda bulunabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Perry (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin öğretmenler tarafından kendilerine verilen çalışmaları nasıl gördükleri araştırılmıştır. Çalışmada normatif ve teorik çerçeveler kullanılarak, öğrencilerin verilen çalışmaları gerçekçi bulup bulmadıkları ve çalışmaların Dewey'in önerdiği okul çalışmaları gibi ilgi çekici olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada bireysel ve grup görüşmeleri yoluyla veriler toplanmıştır. Bulgular, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin kişiye özel, amaca uygun, anlamlı ve etken olmasını istediklerini göstermiştir. Öğrenciler bu deneyimleri alamadıklarını hissettiklerinde dersten koparak öğretmeni dinlemeyi bırakmışlardır. Bazı katılımcılar, öğrenme ortamında öğrenci olarak farkedilme gereksinimlerini destekleyen çok sayıda veri sunmuştur. Öğrenciler ne istediklerini bilmekte ve öğretmenlerinden kendi gelişimleri için istedikleri öğrenme deneyimlerini sunmalarını beklemektedirler. Veriler öğrencilerin öğrenirken eğlenmek istedikleri fikrini desteklemiş, ancak daha da önemlisi öğrenciler öğrenmelerinin sınıf ortamının ötesinde gerçek yaşamda anlamlı olmasını istediklerini göstermişlerdir.

Mrwebi (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin Matematik derslerinde otantik öğrenme yaklaşımını hangi ölçüde kullandıkları araştırılmıştır. Veriler betimsel tarama yoluyla toplanmıştır. Anketler Johannesburg Güney Bölgesinde, 4. sınıf,

5. sınıf ve 6. sınıflarda ders veren matematik öğretmenlerinin (n = 24) ve öğrencilerin (n = 440) amaçlı seçilmiş bir grubuna uygulanmıştır. Ayrıca anketi tamamlayan altı öğretmenin sınıf içi uygulamaları altı aylık süre boyunca gözlemlenmiştir. Öğretmen ve öğrenci verilerinin karşılaştırılması, öğretmenlerin Matematik sınıfında otantik öğrenme için yarattığı fırsatlarla ilgili benzerlik ve görüş farklılıklarını ortaya koymuştur. Veriler, çalışmaya katılan öğretmenlerin görünüşte otantik öğrenmeyi destekleyen ilkeleri anladıklarını ve bir ölçüde sınıflarında otantik öğrenme ilkelerine uyduklarını ortaya koymuştur. Ancak sınıf içinde yapılan gözlemler anket sonuçlarının aksine uygulamada otantik öğrenme ve değerlendirme ilkelerinin tüm uygulamalarının Matematik sınıfında tam olarak gerçekleşmediğini göstermiştir. Öğrenci görüşleri de bunun desteklemiştir. Otantik öğrenmeyi teşvik eden öğretim ve değerlendirme stratejilerinin öğretmenler tarafından kullanımının yetersiz olduğu görülmüştür.

Herrington ve diğerleri (2007) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin çevrimiçi bir ders oluşturma veya mevcut bir dersi çevrimiçi bir formata uyarlama göreviyle karşı karşıya kaldıklarında yaşadıkları sıkıntılardan yola çıkarak öğretmenlere ve geliştiricilere web ortamında otantik öğrenme dersleri oluşturmalarına rehberlik etmesi için bir çerçeve program hazırlamışlardır. Çalışmanın sonunda otantik öğrenmenin dokuz özelliğini barındıran ve çevrimiçi bir kursun dizayn edilmesinde öğretmenler ve geliştiriciler tarafından kullanılacak pratik ve genişletilmiş bir çerçeve program sunmuşlardır.

Gulikers ve diğerleri (2005) tarafından yapılan çalışmada otantik bir elektronik öğrenme ortamının öğrenci performansı ve deneyimleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Yazarlar otantik bir öğrenme ortamında öğrenmenin daha yüksek performans sağlamasını ve öğrencilerin içsel motivasyonunu artırmasını beklemektedirler. Ancak çalışmanın sonuçları, beklenenin aksine, otantik ortamda çalışan öğrencilerin otantik olmayan ortamda çalışan öğrencilerden daha iyi performans sergilemediklerini göstermiştir. Ayrıca, öğrenme ortamları ile ilgili bildirilen deneyimler her iki grup arasında farklılık göstermemiştir.

Blum (2002) tarafından yapılan çalışmada, lise matematik dersi içeriği çeşitli açılardan incelenmiş ve otantik öğrenme yoluyla öğrencilerin öğrenmesi ve matematiğe karşı tutumunun geliştirilmesi amaçlanmıştır. 8. sınıf öğrencilerinin bir kısmı matematik derslerini öncelikle otantik yöntemlerle (öğrencilerin kendi deneyimlerinden problemler ya da ilginç fenomenler kullanarak ya da öğrenci için anlamlı olan diğer şekillerde) öğrenmişlerdir. Nitel veriler, video kayıtları da dahil olmak üzere birçok yöntemle

toplanmıştır. Ampirik araştırmaların yapıldığı beş sınıfın öğrencilerine ve velilerine dönem başında ve sonunda beş anket yapılmıştır. Ayrıca akademik başarı testi uygulanmıştır. Sonuçlar otantik öğrenme deneyimleri kullanmanın öğrenmeyi ve matematiğe karşı tutumu geliştirebileceğini göstermiştir. Ancak, daha önce kullanılan bilgi aktarımına dayalı geleneksel öğretim yöntemleri, öğrencilerin otantik öğrenmeyi kabul etmeleri önündeki önemli bir engel olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, matematik müfredatının içeriği ve otantik öğrenmenin tam uygulanmasını engelleyen değerlendirme tarzı otantik öğrenme yaklaşımının uygulanması önünde ciddi sorun olarak görülmüştür.

Nicaise ve diğerleri (2000) tarafından yapılan çalışmada, otantik öğrenmenin gerçekte olduğu bir sınıftaki öğrencilerin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel bir şekilde yürütölen çalışmada çoklu veri toplama ve durum çalışması prosedürleri uygulanmıştır. Veriler sınıf gözlemleri, formal/informal görüşmeler ve doküman/eser analizi teknikleriyle toplanmıştır. Araştırmaya 59 lise öğrencisi katılmıştır. Çalışma birbiriyle bağlantılı Mühendislik İlkeleri, Uzay ve İleri Uzay derslerinde yürütölmüştür. Üç dersin amacı da hafta boyunca sürecek benzetim uzay mekiği görevi olarak belirlenen otantik bir görev etrafında yapılan durumlu öğrenme ile öğrencilere uzay bilimi ve mühendisliğini öğretmektir. Ağustos – Mart arasındaki dönemde öğrenciler benzetim uzay mekiği görevi üzerinde çalışarak uzay ve mühendislik becerileri edinmişlerdir. Örneğin Mühendislik ilkeleri dersinde öğrenciler elektrik mekaniğini mekik için fiziksel bir uydu inşa ederek öğrenmişlerdir. Uzay derslerinde ise uyduyu, veri yönetimi için bilgisayarlarla nasıl bağlantı kurulacağını öğrenmek için kullanmışlardır. Baharda yaklaşık bir hafta süren benzetim uzay mekiği görevini içeren faaliyet ile müfredat tamamlanmıştır. Üç-dersli ortam, öğrenci öğrenmesi benzetim uzay mekiği görevine bağlandığından, öğrenciler kendi projelerini seçtiklerinden ve öğrenme, öğrenci araştırma ve soruşturması sonucunda ortaya çıktığından normal sınıflardan farklı olarak görölmüştür. Çalışmanın sonucunda birçok öğrenci süreci pozitif bir deneyim olarak değerlendirmiş, sınıf ortamını gerçek dünya ile ilgili olması bakımından eğlenceli ve heyecan verici olarak tanımlamıştır. Okulların gerçek hayatla olan ilişkilerindeki eksikliklerin bir bölümünün bu şekilde giderildiğini ifade etmişlerdir. Hafta boyunca başkalarıyla nasıl iletişime gireceklerini, arkadaşlıklarını geliştirmeye yönelik bir deneyim geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bu görüşleri paylaşmayan bazı öğrenciler de çıkmıştır. Bu öğrenciler sınıf projelerinin ve faaliyetlerinin incelenen alanla yakından ilişkili olmadığını, yoğun bir iş yüküyle karşı karşıya kaldıklarını veya gerçek uzay

bilimcileri ve mühendislerinin yapmayacakları aktivitelerle meşgul olduklarını ifade etmişlerdir.

Sasse (1997) tarafından yapılan çalışmada, biri laboratuvar problemlerinin yer aldığı hesaplama dersini alan diğeri simülasyonların yer aldığı yönetim dersini alan iki fakülte sınıfı yerleşik biliş, işbirlikçi konuşma, yapılandırılmış öğretmen desteği, öğrenci sahipliği gibi yapılandırmacı kavramların nasıl ortaya çıktığını tanımlamak için incelenmiştir. Her bir sınıf için doğrudan gözlemlerden ve katılımcı görüşmelerinden veriler toplanmış ve birleştirilmiş veriler üzerinde nitel, yorumlayıcı analizler yapılmıştır. Her iki sınıf da otantik problemler, işbirlikçi yapılar ve yapılandırılmış öğretmen desteğini içeriyor olsalar da, bulgular sadece bu unsurları dâhil etmenin otantik bir öğrenme ortamı oluşturmak için yeterli olmadığını göstermiştir. Özellikle, gerçekçi bağlamlarda ve işbirlikçi yapılarda yer alan laboratuvar problemleri, öğrenci sorumluluklarını belirleyen tipik okul standartları nedeniyle öğrenciler için gerçek öğrenme ile sonuçlanmamıştır. Bununla birlikte, yönetim simülasyonu, geleneksel sınıf etkinliklerinin kullanılmasına ve öğretmen tarafından güçlü yönlendirmelere rağmen okul bağlamını aşmada başarılı bulunmuştur.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada verilerin toplanmasında ve çözümlenmesinde nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılmasına olanak veren karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel paradigma savaşlarının sonucunda yeni bir araştırma paradigması olarak 1990'lı yılların başında ortaya çıkmıştır (Robson, 2015: 202). Biesta'ya göre (2017: 242) karma yöntemler araştırması fikri “iki ya da üç yöntemden ortaya çıkan kanıtların bir noktada birleşmesi araştırma bulgularının geçerliğini ve gücünü artırır” inancını ifade eden çeşitleme kavramından gelişmiştir.

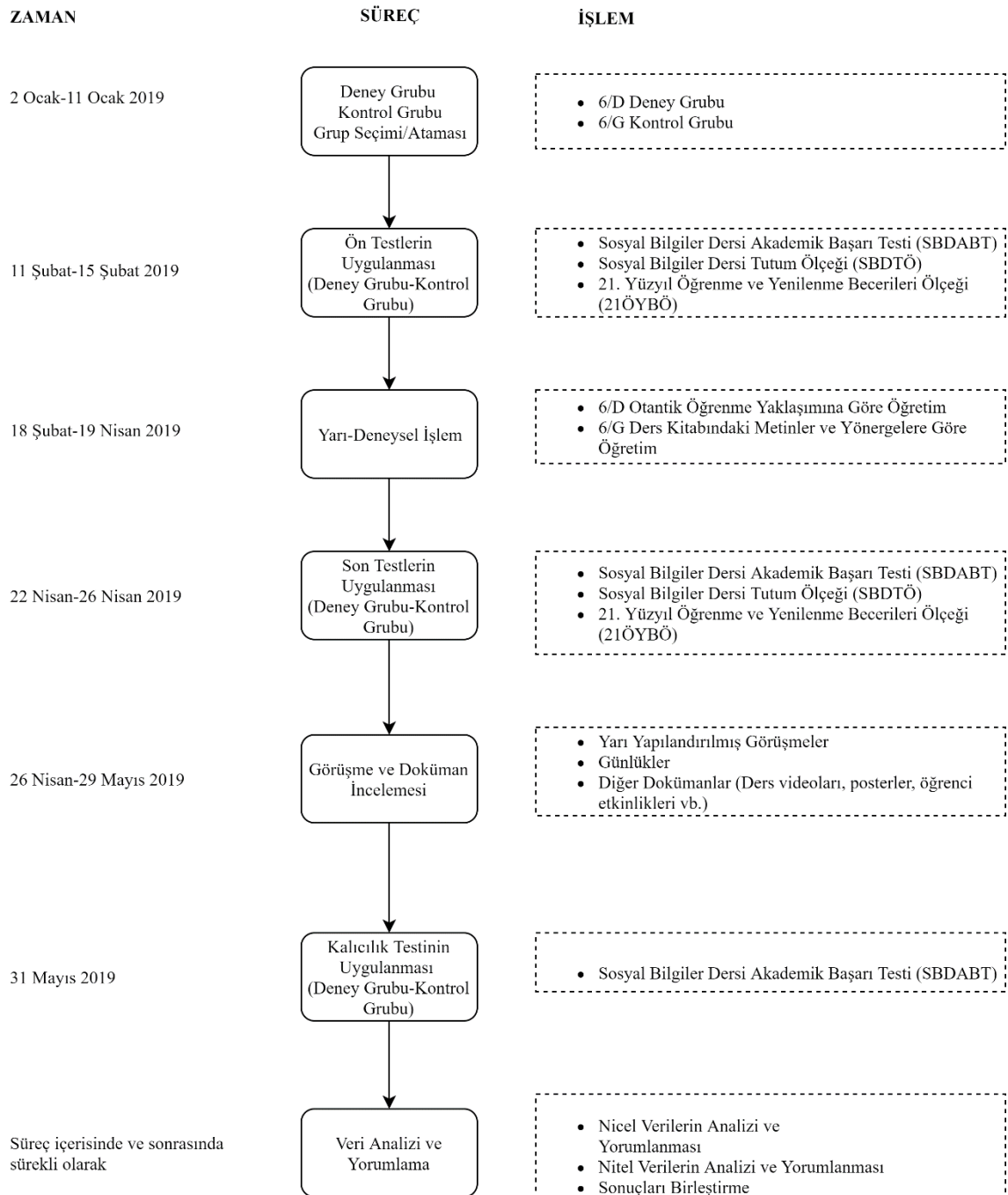
Karma yöntem araştırmasının bileşenleri uyumluluk tezine bağlıdır ve pragmatizm felsefesini izler. Uyumluluk tezi, nicel ve nitel yöntemlerin birbirinin tamamlayıcısı olduğu ve tek araştırma çalışmasında birlikte kullanılabilmesi fikri üzerine kuruludur. Pragmatizm ise araştırma için fayda sağlayan şeye, araştırma ve uygulama için kullanışlı olduğu düşünülen kritere odaklanan felsefedir (Christensen vd., 2015: 423).

Karma yöntem desenleri, birbirlerine benzer özellikler gösterebilir de araştırmacılar tarafından farklı şekillerde kategorize edilmiştir. Bazı araştırmacılar ise kategorilerini karma yöntemlerin kullanım oranlarındaki artış ve yeni desenlerin ortaya çıkması nedeniyle güncellemişlerdir. Bu durum henüz otuz yıllık bir geçmişe sahip olan karma yöntem araştırmaları paradigmasında hala kavramsallaştırma çalışmalarının devam ettiğini göstermektedir. Karma yöntem desenlerini Creswell ve Plano Clark (2015: 76) yakınsayan paralel desen, açılımlı sıralı desen, keşfedici sıralı desen, iç içe karma desen, dönüştürücü desen ve çok aşamalı desen olarak; Teddlie ve Tashakkori (2015: 182) paralel/eş zamanlı karma desen, sıralı karma desen, dönüştürücü karma desen, çok aşamalı karma desen, tamamen bütünleşik karma desen olarak; Creswell (2017: 6) birleştirme (çeşitleme) deseni, açıklayıcı ardışık desen, keşfedici ardışık desen olarak; Plano Clark ve Ivankova (2018: 119) ise eşzamanlı nicel+nitel desen, sıralı nicel→nitel desen, sıralı nitel→nicel desen olarak sınıflandırmışlardır.

Creswell (2017: 42) karma yöntem desenlerine başlama noktasını, araştırmadaki temel deseni belirleme olarak göstermiştir. Daha sonra bu temel desenden yola çıkılarak desen, diğer desenlere veya gelişmiş desenlere dönüştürülür.

Bu araştırmada karma yöntemlerden i ie karma desen kullanılmıştır. Bu desende araştırmacı, deneysel çalışma gibi nicel bir aşama içerisine, nitel bir aşama veya durum çalışması gibi nitel bir aşama içerisine nicel bir aşama ekleyebilir. Destekleyici aşama, genel deseni geliştirmek amacıyla eklenir (Creswell & Plano Clark, 2015: 80). Bu desende yarı-deneysel desen kullanılarak nicel veriler, süreç içerisinde tutulan günlükler ve denel işlem sonrası yapılan görüşmelerle de nitel veriler toplanarak analiz edilmiştir. Araştırma sürecini içeren akış diyagramı Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1. Araştırmanın Deseni İçin Akış Diyagramı



Eğitim araştırmalarında, araştırmacıların gerçek deneysel çalışma yapmaları çoğunlukla mümkün değildir. Bunun en önemli nedeni okul ve sınıf ortamlarında kişilerin gruplara yansız dağıtılmasının imkânsız olmasıdır. Bu durumda önceden oluşturulmuş gruplar içerisinden (örneğin okul yönetimince oluşturulmuş sınıflar) deney ve kontrol gruplarının yansız ataması yapılır. Bu tür bir model yarı deneysel olarak adlandırılır ve eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılır (Özmen, 2015: 60). Yarı deneysel modellere olabilenin en iyisi olarak bakılmalı ve öyle değerlendirilmelidir. Toplum bilimlerinde sık sık yapılmakta olan alan araştırmalarında kullanılan bu modellerin uygulama geçerliliği yüksektir (Üredi, 2018: 146).

Araştırmanın nicel boyutunda, ön test – son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desenin deneysel desenler içerisinde yer alan ön test – son test kontrol gruplu deneysel desenden tek farkı grupların yansız olarak atanmayışıdır. Bunun için özel bir çaba sarf edilmez ancak katılanların benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilir. Ayrıca gruplardan hangisinin deney hangisinin kontrol grubunda yer alacağı yansız olarak atanır (Karasar, 2016: 137). Bu desende her iki gruba aynı anda ön test uygulanır. Sonra deney grubunda etkisi test edilen denel işlem uygulanırken; kontrol grubunda uygulanmaz. Denel işlem sonrasında her iki gruba da aynı test, aynı anda son test olarak verilir. Her bir grubun ön test ve son test farkları bulunur. Bunların ortalaması ve standart sapması alınır. Bulunan iki erişi ortalaması arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılır (Büyüköztürk vd., 2010: 202; Sönmez ve Alacapınar, 2017: 60).

Bu araştırmada aynı sınıf seviyesinde biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere yansız atama ile iki grup oluşturulmuştur. Her iki gruba ön testler uygulandıktan sonra denel işlem süreci başlatılmıştır. Denel işlem bittikten sonra yine her iki gruba aynı testler bu kez son test olarak uygulanmıştır. Modele ek olarak son testlerin uygulanmasından beş hafta sonra hatırda tutma düzeylerini belirlemek için aynı testler kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Süreç sonunda elde edilen veriler karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Yarı deneysel desenin simgesel gösterimi Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Yarı Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi

Grup	Ön Test	Uygulama	Son Test	Kalıcılık Testi
G ₁	O _{1,1}	X	O _{1,2}	O _{1,3}
G ₂	O _{2,1}		O _{2,2}	O _{2,3}

G₁: Deney Grubu

G₂: Kontrol Grubu

O: Ölçme

X: Deneysel İşlem (Otantik Öğrenme Yaklaşımına Göre)

Araştırmanın nitel boyutunda, görüşme ve doküman incelemesi teknikleri kullanılmıştır. Deneysel uygulama sonrasında yürütülen yarı-yapılandırılmış görüşmeler; öğrenci, öğretmen ve araştırmacı günlükleri birincil nitel veriler olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Öğrenci ürünleri, videolar, fotoğraflar, öğrenci iletişim yazışmaları ve formlar gibi araştırmanın ikincil nitel verileri, birincil verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken sıralı karma yöntem örnekleme kullanılmıştır. Teddlie ve Tashakkori (2015: 222) bu örnekleme, olasılıklı ve amaçlı örnekleme stratejilerinin belli bir sıra ile (Nicel → Nitel ya da Nitel → Nicel) kullanıldığı karma yöntem araştırmaları için araştırma birimlerinin seçilmesi işlemi olarak tanımlamaktadırlar.

Örneklem belirleme çalışmasında, ilk olarak araştırmanın nicel boyutunda uygulanacak yarı denel işlem için, olasılıklı örnekleme tekniklerinden küme örnelemeye göre, Kütahya Merkez ilçede yer alan 6. sınıf kümelerinin yer aldığı okullar, örnekleme dâhil edilmiştir. Küme örnekleme, tek birim ögeler (tek tek öğrenciler, öğretmenler, danışmanlar) yerine kümelerin (okullar, sınıflar, haneler gibi birden fazla ögeyi içeren kolektif birim) rastgele seçildiği bir örnekleme biçimidir. Küme örneklemede, sınıflar rastgele seçilebilir. Çünkü sınıf, birçok tekli birimden yani öğrencilerden oluşan kolektif bir birimdir (Johnson & Christensen, 2014: 228).

Örnekleme dâhil edilecek okulu belirlemek için, amaçlı örnekleme teknikleri içerisinde yer alan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Büyüköztürk ve diğerlerine göre (2010: 91), bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda, örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır. Okullar içerisinde yer alan Şehitler Ortaokulu; Kütahya'nın köklü okullarından olması, birçok mahalleden öğrencisinin bulunması, öğrencilerin sosyo-ekonomik özellikler ve akademik başarılar bakımından bağdaşık bir yapıda olması nedeniyle örneklem olarak seçilmiştir.

Şehitler Ortaokulu'nda yer alan 6. sınıflardan, sosyal bilgiler dersini aynı öğretmenin okuttuğu iki şubeden birisi yansız olarak deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Belirlenen iki şubedeki 50 öğrenci, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda 28 öğrenci, kontrol grubunda 22 öğrenci yer almıştır. Deney ve kontrol gruplarının benzer özelliklere sahip öğrencilerden oluşması için

denkleştirme işlemi yapılmıştır. Sönmez ve Alacapınar'a göre (2017: 52) ne fen, ne de sosyal bilimlerde grupların, deneklerin, olguların eşitlenmesi olası değildir. Çünkü eşitleme iki nesnenin, bireyin, olgunun tüm özellikleriyle birebir örtüşmesi demektir. Eğitimde bu gerçekleşemez. Onun için gruplar eşitlenemez, denkleştirilebilir. Denkleştirme işleminde öğrencilerin;

- ❖ 5. sınıf yıl sonu başarı puanları,
- ❖ Sınıf seviyeleri,
- ❖ Sosyo-ekonomik düzeyleri,
- ❖ Dersin aynı öğretmen tarafından okutulması dikkate alınmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, 5. sınıf yıl sonu başarı puanlarına ilişkin farklılıkları belirlemeye yönelik yürütülen bağımsız gruplar t testi Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 5. Sınıf Yıl Sonu Başarı Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Deney	28	86.54	8.76	.90	48	.369	.02	.25
Kontrol	22	84.26	8.91					

Yapılan testin sonuçlarına göre deney grubu (\bar{X} =86.54, SD=8.76) ve kontrol grubundan (\bar{X} = 84.26, SD = 8.91; $t(48) = .90$, $p = .369$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =2.28, %95 Güven Aralığı: -2.77'den 7.34'e) çok küçüktür ($\eta^2 = .02$). Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 5. sınıf yıl sonu başarı puanlarına ait varyansın %2'sinin grup değişkeninden kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Cohen's d değeri de küçük bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Bu sonuç, 5. sınıf yıl sonu başarı puanları açısından grupların birbirine denk olduğuna işaret eder (Tablo 2).

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, ailelerinin gelir durumlarına ilişkin veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Durumları ile İlgili Betimsel Değerler

Gelir Durumu	1000 TL'den Az		1001 TL – 2500 TL Arası		2501 TL – 4000 TL Arası		4001 TL – 5500 TL Arası		5501 TL'den Fazla		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	1	2.0	11	22.0	9	18.0	3	6.0	4	8.0	28	56.0
Kontrol	0	0.0	12	24.0	8	16.0	2	4.0	0	0.0	22	44.0
Toplam	1	2.0	23	46.0	17	34.0	5	10.0	4	8.0	50	100.0

Tablo 3 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ailelerinin büyük çoğunluğunun aylık 1001 – 2500 TL arasında gelir elde ettikleri görülmektedir. Bu gelir grubu, toplam grubun %46’sını (deney grubu=%22, kontrol grubu=%24) oluşturmaktadır. 2501 – 4000 TL arası aylık gelir elde eden grubun çalışma grubu içerisindeki payı %34’tür (deney grubu=%18, kontrol grubu=%16). 4001 – 5500 TL aylık geliri olanların payı %10’dur (deney grubu=%6, kontrol grubu=%4). 5501 TL’den fazla aylık geliri olanlar, grubun %8’ini (deney grubu=%8, kontrol grubu=%0), 1000 TL’den az aylık geliri olanlar ise grubun %2’sini (deney grubu=%2, kontrol grubu=%0) oluşturmaktadır. Bu veriler doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ailelerinin orta gelir düzeyine sahip ailelerden oluştuklarını söylemek mümkündür. Gelir gruplarının %90’lık kısmında; gruplar arasında dengeli bir dağılımın olduğu, uç değerlerin ise %10’da kaldığı görülmektedir. Bu nedenle, deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin, ailelerinin aylık gelirleri bakımından birbirlerine denk olduklarına karar verilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, babalarının eğitim durumlarına ilişkin veriler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları ile İlgili Betimsel Değerler

Eğitim Durumu Gruplar	İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	3	6.0	8	16.0	12	24.0	5	10.0	28	56.0
Kontrol	1	2.0	10	20.0	8	16.0	3	6.0	22	44.0
Toplam	4	8.0	18	36.0	20	40.0	8	16.0	50	100.0

Tablo 4 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin babalarının büyük çoğunluğunun lise mezunu oldukları görülmektedir. Bu grup, toplam grubun %40’ını (deney grubu=%24, kontrol grubu=%16) oluşturmaktadır. Babaları ortaokul mezunu olanların çalışma grubu içerisindeki payı %36’dır (deney grubu=%16, kontrol grubu=%20). Babaları üniversite mezunu olanların payı %16’dır (deney grubu=%10, kontrol grubu=%6). Babaları ilkokul mezunu olanlar ise grubun %8’ini (deney grubu=%6, kontrol grubu=%2) oluşturmaktadır. Bu veriler doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin babalarının, çoğunlukla ortaokul ve lise mezunu olduklarını söylemek mümkündür. Bu iki eğitim kademesi, toplam eğitim kademeleri içerisinde %76’lık paya sahiptir (deney grubu=%40, kontrol grubu=%36). Bu nedenle, deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin, babalarının eğitim durumu bakımından birbirlerine denk olduklarına karar verilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, annelerinin eğitim durumlarına ilişkin veriler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. *Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları ile İlgili Betimsel Değerler*

Eğitim Durumu Gruplar	İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	6	12.0	7	14.0	11	22.0	4	8.0	28	56.0
Kontrol	6	12.0	8	16.0	5	10.0	3	6.0	22	44.0
Toplam	4	24.0	15	30.0	16	32.0	7	14.0	50	100.0

Tablo 5 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin büyük çoğunluğunun lise mezunu oldukları görülmektedir. Bu grup, toplam grubun %32’sini (deney grubu=%22, kontrol grubu=%10) oluşturmaktadır. Anneleri ortaokul mezunu olanların çalışma grubu içerisindeki payı %30’dur (deney grubu=%14, kontrol grubu=%16). Anneleri ilkököl mezunu olanların payı %24’tür (deney grubu=%12, kontrol grubu=%12) Anneleri üniversite mezunu olanların payı ise %14’tür (deney grubu=%8, kontrol grubu=%6). Bu veriler doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin annelerinin, çoğunlukla ortaokul ve lise mezunu olduklarını söylemek mümkündür. Bu iki eğitim kademesi, toplam eğitim kademeleri içerisinde %62’lik paya sahiptir (deney grubu=%36, kontrol grubu=%26). Ayrıca anneleri ilkököl mezunu olanlar (deney grubu=%12, kontrol grubu=%12) ve üniversite mezunu olanlar (deney grubu=%8, kontrol grubu=%6) arasında da dengeli bir dağılım söz konusudur. Bu nedenle, deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin, annelerinin eğitim durumu bakımından birbirlerine denk olduklarına karar verilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda, yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmeler için örnekleme yoluna gidilmemiştir. Deney grubundaki tüm öğrencilerle görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda, deney grubu içerisinde yer alan 25 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Devamsızlık, gönülsüz olma ve hastalık gerekçeleriyle üç öğrenci ile görüşme yapılamamıştır. Çalışmada, katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılarda gerçek isimler yerine her birine verilen kod isimler kullanılmıştır.

3. ÇALIŞMA ORTAMI

Kütahya Merkez ilçede yer alan Şehitler Ortaokulu, merkezi bir konumda olup şehrin merkezine 1.4 km uzaklıkta bulunmaktadır. Şehitler İlkokulu ile aynı binayı paylaşması nedeniyle okul binasında ikili eğitim yapılmaktadır. Dersler 07:40’da başlayıp 13:20’de sona ermektedir. 46 derslik bulunan okulda, 1100 civarında öğrenci eğitim görmektedir. Okula, Kütahya’nın birçok mahallesinden servisle öğrenci taşınmaktadır.

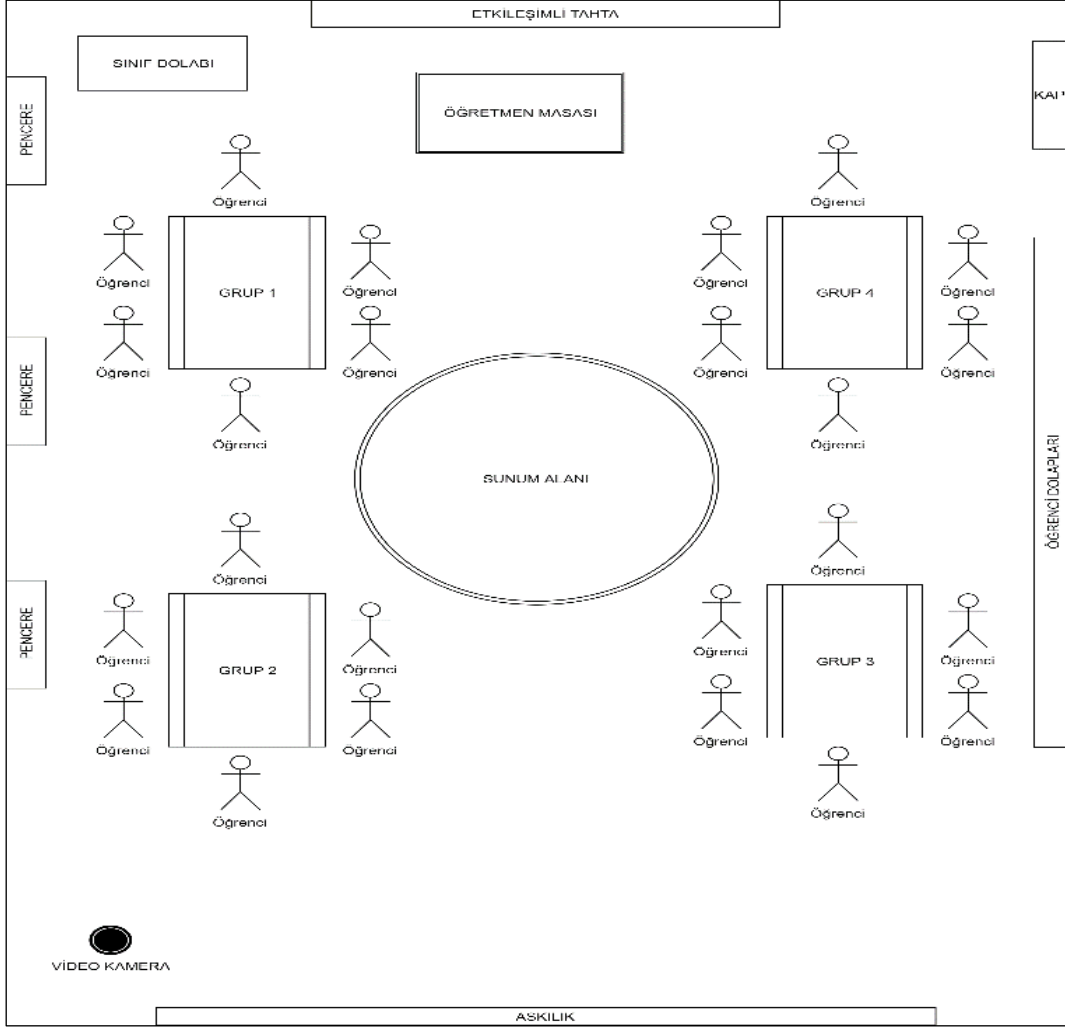
2018-2019 Eğitim Öğretim yılında, yaklaşık olarak 30 servis aracı farklı mahallelerden okula öğrenci taşımıştır. Bu durum, Şehitler Ortaokulu'nun farklı sosyo-kültürel çevrelerden öğrencilerin bir arada öğretim gördüğü karma bir yapıya sahip okul olmasını sağlamaktadır.

Memnuniyet verici fiziksel ortam rahat ve cezbedicidir. Öğretmen ve öğrencilerin rahatı; sıcaklık, havalandırma, ışıklandırma ve gürültü düzeyi gibi faktörlerden etkilenir (Korkmaz, 2002: 115). Deneysel çalışmanın yapıldığı 6/D sınıfında, 28 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 17'si kız, 11'i erkek öğrencidir. Sınıf, okulun 3. katında yer almaktadır. Sınıf, öğrenciler için yeterli genişliktedir. Sınıf ısı, öğrencilerin okul kıyafetleriyle terlemeyecekleri ve üşümeyecekleri şekilde orta düzeydedir. Ayrıca gün içerisinde sınıfa yeterli miktarda güneş ışığı girmektedir. Bu nedenle sınıf aydınlıktır.

Deneysel çalışma sürecinde, sınıfın geleneksel oturma düzeni değiştirilerek; grup çalışmalarına imkân veren, yüz yüze iletişimi ve iş birliğini artırdığı bilinen çok gruplu yerleşim düzenine çevrilmiştir. İşbirliğine dayalı öğretim, tartışma ve diğer küçük gruplarla öğretim yöntemine uygun olan bu yerleşim düzeninde, öğrenciler birbirlerini daha iyi gördükleri için alan yazında öğrenci-öğrenci etkileşiminin en yüksek düzeyde olduğu düzen olarak kabul edilmektedir (Öztemel, 2017: 105). İmer'e göre (2000: 161) bu yerleşim düzeni, öğrencilerin yardımlaşarak öğrenmelerine, liderlik özelliklerini geliştirmelerine, iş birliğine, katılımcı olmaya, yapma ve dinleme becerilerinin gelişmesine yardım eder. Başar'a göre (1999: 37) bu düzen, sorunların grupça çözülmesinin bir aracı olur. Özellikle öğrenilenlerin grupça örneklenmesi, pekiştirilmesi, denetlenmesi için uygundur. Bu yerleşim düzeninde, istenen verimin alınabilmesi için heterojen grupların oluşturulması gereklidir.

Çocuklar, genel olarak yaptıkları işlerin sergilenmesinden hoşlanırlar. Ortaya konulan çalışmaların başkalarıyla paylaşılması için ek alanlara ihtiyaç olabilir. Sınıf içerisinde oluşturulan gösteri alanları bu amaçlara hizmet edebilir (Akyol, 2002: 196). Bu nedenle araştırmada, öğrencilerin sunumlarını kolayca yapabilmeleri için grupların orta yerinde sunum alanı oluşturulmuştur. Sınıf oturma düzeni Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2. Sınıf Oturma Düzeni



4. DERS ÖĞRETMENİ VE ARAŞTIRMACININ ROLÜ

Araştırmacının mesleki ve teknik lisede coğrafya öğretmeni olarak görev yapıyor olması, ders öğretmeni değişikliğinin sürece olumsuz yansımalarının olabileceği gibi nedenlerden dolayı hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki dersler mevcut sosyal bilgiler öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Ders öğretmeni, 30 yaşında olup 2011 yılında sosyal bilgiler öğretmenliği programından mezun olmuştur. Bir yıl ücretli öğretmenlik yaptıktan sonra 2012 yılında öğretmen olarak atanmıştır. 2015 yılından beri Kütahya'da görev yapmaktadır. Ders öğretmenin yenilikçi fikirlere açık olması, eğitimin kalitesini artırmaya yönelik girişimleri desteklemesi, öğrenci, veli ve diğer öğretmenlerle iletişim kurmadaki başarısı tercih edilmesinde etkili olmuştur.

Araştırmanın pilot çalışması başlamadan önce, otantik öğrenmenin kuramsal çerçevesini oluşturan bazı yayınlar (tezler, kitaplar, makaleler vb.) ders öğretmenine gönderilmiş, böylece öğretmenin otantik öğrenmenin kuramsal yapısı ile ilgili bilgi edinmesi sağlanmıştır. Ayrıca, araştırmacı ile ders öğretmeni sürekli iletişim halinde

kalarak denel işlem sürecinde yapılacak uygulamalar birlikte planlanmıştır. Pilot uygulama tamamlandıktan sonra, bu uygulamanın başarılı bir şekilde yürütülmüş ve beklenen sonuçların elde edilmiş olması, ders öğretmenin gerçek uygulama için tercih edilmesinde etkili olmuştur.

Araştırmacı ise katılımcı gözlemci olarak derslerde yer almıştır. Deney grubunda yürütülen derslerde, sürecin otantik öğrenme yaklaşımına uygun olarak yürütülmesi için ders öğretmeniyle birlikte çalışmış, özellikle grup çalışmaları aşamasında, öğrencilere yönlendirici destek sağlamıştır. Özel bir durum nedeniyle katılamadığı bir saatlik ders dışındaki bütün derslerde yer almıştır. Kontrol grubundaki derslerde ise denel işlemin sonucunu etkileyebilecek tehditleri ortadan kaldırmak amacıyla dersin hangi süreçlerle yürütüleceğine müdahil olmuş, dersin yürütülmesi ders öğretmenine bırakılmıştır. Ders öğretmeniyle birlikte alınan karar gereğince kontrol grubunda dersler, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda ifade edilen unsurlar çerçevesinde ders kitabındaki metinler ve yönergeler dikkate alınarak işlenmiştir.

5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, nicel verilerin toplanmasında Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi (SBDABT), Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (SBDTÖ) ve 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği (21ÖYBÖ) kullanılmıştır. Nitel veriler ise öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler; öğrenci, öğretmen ve araştırmacı günlüklerinden elde edilmiştir.

5.1. SOSYAL BİLGİLER DERSİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ

Başarı testleri, bir üniteye ya da konuya başlamadan önce, eğitim-öğretim sürecinde ve ünite ya da konu sonunda öğrencilerin istendik niteliklere sahip oluştukları düzeylerini ölçmeye yönelik olarak uygulanan testlerdir (Metin, 2015: 190). Standardize edilmiş başarı testleri ve öğretmen tarafından yapılandırılmış başarı testleri olmak üzere iki tür başarı testi vardır. İki test arasındaki temel farklılık, standardize edilmiş başarı testlerinin hazırlanmasının uzmanlık gerektirmesi, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarının daha kapsamlı ve titiz olarak yapılmış olmasıdır. Ancak, her araştırma türüne uygun standartlaştırılmış testler bulmak oldukça zordur. Bu nedenle araştırmacılar tarafından güvenilirliği ve geçerliği kısmen sağlanmış olan testler, başarı düzeylerinin ölçümünde kullanılmaktadır (Johnson & Christensen, 2014: 153; Metin, 2015: 191). Araştırmada, öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi

Akademik Başarı Testi (SBDABT), çoktan seçmeli test olarak araştırmacı ve ders öğretmeni tarafından hazırlanmıştır. SBDABT'nin hazırlanma aşamaları şoyledir:

1. *Testin kullanım amacının belirlenmesi*: Başarı testi geliştirilirken öncelikle testin hazırlanma amacı belirlenmelidir. Bunun için test ile neyin ölçölmek istendiği açık ve net olarak ortaya konulmalıdır (Metin, 2015: 192). Eğer bu yapılmazsa o değişkeni uygun (güvenilir ve geçerli) bir şekilde ölçen bir ölçme aracı geliştirmek mümkün olmaz (Tan vd., 2003: 248). Testler; her bir öğrenciye verilecek notu belirleme, öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını söyleyebilme, öğrencinin kurstaki ilerlemesini belirleme, salt bilgiye ilişkin puanlarla bilginin kullanılmasına ilişkin puanlar arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını belirleme gibi daha özgül maksatlar için geliştirilir (Tekin, 1991: 94). Bu bağlamda hazırlanacak testin kullanım amacı, işlenecek ünite ile sınırlı olmak üzere denel işlem öncesi öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini, denel işlem sonrası öğrenme düzeylerini ve denel işlemden beş hafta sonra ise öğrenmenin kalıcılığını ölçmek olarak belirlenmiştir.

2. *Testin kapsamının belirlenmesi ve belirtke tablosunun oluşturulması*: Bu aşamada öncelikle ölçme konusu olan ve testin kapsamında yer alacak konular belirlenerek konuların ayrıntıları listelenir. Öğretim programlarında her konu için belirlenen kazanımlar yer almaktadır. Bu kazanımların bilinmesi ve dersi iyi öğrenmiş öğrenci ile öğrenmemiş öğrenciyi ayırabilecek kritik kazanımların seçilmesi başarı testinin oluşturulma aşamasında önemlidir (Atılđan, 2009: 316). Deneysel çalışmanın yapılacağı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı içerisinde yer alan ünite ile ilgili Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında belirlenen kazanımlar, değerler ve beceriler aşağıdaki gibidir (MEB, 2018: 21-22):

Bu öğrenme alanı işlenirken vatanseverlik, doğal çevreye karşı duyarlılık ve sorumluluk gibi değerlerle girişimcilik, yenilikçilik ve araştırma gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.

SB.6.5.1.Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.

Kaynakların ülke ekonomisindeki yeri ve önemi tartışılır.

SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.

Yenilenebilir ve yenilenemeyen kaynakların önemi vurgulanır.

SB.6.5.3. Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.

SB.6.5.4. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açaşından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.

SB.6.5.5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisini gelişimindeki yerini ve önemini analiz eder.

SB.6.5.6. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır.

Kazanımlar için programda ayrılan süre 18 ders saatidir. Ders öğretmeni tarafından yıllık planda her kazanım için bir haftalık süre ayrılmıştır. Başarı testi için taslak sorular belirlenirken ünite için belirlenen kazanımlar, değerler ve beceriler göz önünde bulundurulmuştur.

Tekin'e (1991: 97) göre, rastgele bir yaklaşımla, ölçülecek davranışlarla konuların tümünü temsil edici bir örneklem alınamaz. Bu nedenle soru yazmaya girişmeden önce ölçülecek davranışlarla o davranışların içinde ölçüleceği konuların bir dökümü yapılmalıdır. Testte yoklanacak davranışların (kazanımların) konular ile ilişkilendirilmesi belirtke tablosu yoluyla olur. Belirtke tablosu bir boyutunda testin kapsamı, diğer boyutunda davranışların (kazanımların) belirtildiği iki boyutlu bir tablodur. Bu iki boyutun oluşturduğu hücrelerde o konuda belirtilen davranış (kazanım) için yazılacak soru sayısı yerleştirilir (Eronat, 2006: 321). Başarı testinde yer alacak soru sayısını belirlemek için hazırlanan belirtke tablosu Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Taslak Akademik Başarı Testi Belirtke Tablosu

Kazanımlar	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam	%
SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir. <i>Kaynakların ülke ekonomisindeki yeri ve önemi tartışılır.</i>	2	2	3	1	4		12	48
SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder. <i>Yenilenebilir ve yenilenemeyen kaynakların önemi vurgulanır.</i>		1		1	1		3	12
SB.6.5.3. Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.		1	2		1		4	16
SB.6.5.4. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.	1	1			1		3	12
SB.6.5.5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisini gelişimindeki yerini ve önemini analiz eder.			1		1		2	8
SB.6.5.6. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır.				1			1	4
Toplam	3	5	6	3	8	-	25	
Yüzde (%)	12	20	24	12	32	-		100

3. *Taslak soru maddelerinin yazımı:* Bir başarı testi geliştirilirken her ne kadar bütün soru türlerinin kullanılması uygun olsa da standart bir başarı testi geliştirmek ve elde edilen sonuçlar üzerinde istatistiksel işlemler yapmak için çoktan seçmeli soruların kullanılması daha uygundur (Metin, 2015: 195). Araştırmada başarı testinden elde edilen sonuçlar üzerinde istatistiksel işlemler yapılacağından testin dört cevap seçeneikli çoktan seçmeli sorulardan oluşmasına karar verilmiştir.

Taslak test soruları hazırlanırken öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılına kadar yapılan ortaöğretim kurumlarına (liseler) giriş sınavları ile parasız yatılı ve bursluluk sınavlarının soruları incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin kullandığı ders kitabı içerisinde yer alan ölçme değerlendirme soruları ile Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından öğretmenler ve öğrencilerin yararlanması için hazırlanan kazanım kavrama testlerinden yararlanılmıştır. Taslak olarak hazırlanan ilk testte 44 soruya yer verilmiştir.

5. *Uzman görüşü alınması:* Taslak test maddeleri yazıldıktan sonra birçok bakımdan gözden geçirilmeli ve varsa aksayan yönleri, eksiklikleri giderilmelidir (Atılgan, 2009: 318). Bu durum soru yazarının soruyu oluştururken farkına varmadığı birçok hatanın düzeltilmesine katkı sağlar (Eronat, 2006: 319). Bunun için başvurulan yöntemlerden birisi uzman görüşü alınmasıdır. Bu yöntemde test maddeleri uzmanlar tarafından kapsam, bilimsellik, dil ve anlatım ve maddelerin teknik özellikleri bakımından incelenir (Metin, 2015: 197).

Hazırlanan taslak soru maddeleri Türkçe Eğitimi Bölümünden bir öğretim üyesi, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki devlet okullarında görevli bir Türkçe öğretmeni ve bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni tarafından Türk diline uygunluk, anlaşılabilirlik, öğrenci seviyesine uygunluk, yazım ve noktalama işaretleri bakımından; Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünden bir öğretim üyesi, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan biri devlet okulunda, diğeri özel okulda görevli ve en az 10 yıllık mesleki tecrübeye sahip iki Sosyal Bilgiler öğretmeni tarafından kazanımlar ile uyumluluk, bilimsel doğruluk, öğrenci seviyesine uygunluk bakımından incelenmiştir (Bkz. Ek 3). Bu şekilde testin yapı geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda bir soru kazanımlarla ilişkili olmadığından, bir soru aynı bilgiyi ölçen bir başka soru bulunduğundan, iki soru ise soru kökünün açık ve herkes tarafından anlaşılır olmadığı gerekçesiyle ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca beş soruda imlâ, noktalama ve anlatımdan kaynaklanan sorunlar nedeniyle düzeltme yapılmıştır. Böylece 40 soruluk bir deneme testi hazırlanmıştır.

6. *Deneme formunun hazırlanması ve uygulanması:* Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan taslak başarı testinin pilot uygulama ile denenmesi aşamasıdır. Deneme uygulamasındaki temel amaç maddelerin nasıl işlediğini görmek, madde istatistiklerinin hesaplanabilmesi için veri toplamaktır (Eronat, 2006: 323). Deneme formu hazırlanırken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Bunlar test maddelerinin eksiksiz olarak yazılması, test maddelerine numaralar verilmesi, test maddelerinin rastgele yerleştirilmesi, testin başına yönerge eklenmesi ve öğrencilerin öğrenim kademelerine göre harf büyüklüklerinin (6. sınıflar için 12 punto) seçilmesidir (İşman ve Eskicumalı, 2003: 262).

Bu doğrultuda hazırlanan taslak başarı testi 5., 6., 7. ve 8. sınıflardan birer şubede toplam 117 öğrenciye uygulanmıştır. Testin uygulaması sırasında soruların çözümü için öğrencilere 60 dakika süre verilmiştir.

7. *Madde analizlerinin yapılması*: Bir öğrenci grubunun bir testin maddelerine verdikleri cevapların analizinden, gerek testin tümü, gerekse tek tek maddeleri hakkında önemli bilgiler elde edebilir. Bu bilgilere dayanılarak testin istatistiksel özellikleri kestirilebilir; kusursuz ve istenilen nitelikteki maddeler bir araya getirilerek istenilen özelliklerde yeni bir test düzenlenebilir; maddelerin kusurları bulunup düzeltilebilir (Turgut, 1997: 261).

Madde analizlerinde sıkça kullanılan iki istatistikî yöntem vardır. Bunlar madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliğidir. Madde güçlüğü testte yer alan maddelerin doğru cevaplanma oranını gösteren istatistikîdir. Madde ayırt ediciliği ise maddelerin ölçülen özelliklerle ilgili olarak bireyleri ne derece ayırt ettiğini gösterir (Büyüköztürk vd., 2010: 125).

Madde güçlük derecesi indeksi 0.00 ile +1.00 arasında değişir. Madde güçlüğü 0.00'a yaklaştıkça madde zor, 1.00'e yaklaştıkça kolay olarak yorumlanır. Madde güçlüklerinin 0.50 civarında olması beklenir (Tan vd., 2003: 254; Eronat, 2006: 325; Bayrakçeken, 2006: 421; Sönmez ve Alacapınar, 2017: 139). Madde ayırt edicilik katsayısı ise -1.0 ile +1.0 arasında değişen değerler alır. Ayırt etme indeksi 0.40 ve daha büyük olan maddelerin ayırt etme gücü yüksek, 0.20-0.39 arasında olan maddelerin ayırt etme gücü orta, 0.19 ve daha küçük olan maddelerin ayırt etme gücü ise düşüktür (Tekin, 1991: 249). Madde ayırt edicilik değerinin ne olması gerektiği ile ilgili farklı yaklaşımlar vardır. Madde ayırt edicilik indeksinin hazırlanan testin amacına göre 0.30 ve üzerinde değerler alması önerilmiştir (Tan vd., 2003: 256; Metin, 2015: 198; Sönmez ve Alacapınar, 2017: 139).

Araştırmada başarı testi deneme formunda yer alan maddelerin her biri için madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği değerleri hesaplanmıştır. Madde analizi yapılırken, başarı testinin puanlanmasında her sorunun doğru yanıtı için "1" puan verilmiştir. Yanlış cevaplanan ve boş bırakılan sorular puanlanmamıştır. Cevap kâğıtları en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralandıktan sonra üstten %27 ve alttan %27'si alınmıştır. Böylece alt ve üst gruplardaki 32'şer kişi temsili olarak belirlenmiş ve gerekli istatistikî çözümler bu gruplar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deneme testi maddeleri için hesaplanan madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği indeksleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Deneme Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Güçlük İndeksi p_j	Madde Ayırt Edicilik İndeksi r_{jx}	Madde No	Madde Güçlük İndeksi p_j	Madde Ayırt Edicilik İndeksi r_{jx}
1	0,51	0,34	21*	0,34	0,43
2*	0,43	0,18	22	0,48	0,53
3*	0,37	0,25	23	0,60	0,65
4*	0,32	-0,03	24	0,48	0,71
5*	0,70	0,21	25	0,54	0,65
6*	0,15	0,00	26*	0,29	0,15
7	0,50	0,37	27	0,56	0,68
8	0,43	0,37	28	0,45	0,65
9*	0,43	0,29	29	0,60	0,59
10	0,54	0,65	30*	0,37	0,18
11	0,54	0,78	31	0,43	0,56
12*	0,25	-0,06	32	0,50	0,43
13	0,59	0,50	33	0,54	0,59
14*	0,54	0,28	34*	0,37	0,43
15	0,50	0,68	35*	0,34	0,37
16	0,43	0,50	36	0,48	0,65
17	0,45	0,59	37*	0,37	0,62
18	0,43	0,56	38	0,50	0,68
19*	0,29	0,46	39	0,59	0,68
20	0,57	0,46	40	0,54	0,78

* Testten çıkarılan maddeler

Yapılan değerlendirme sonucunda madde güçlük indeksi 0.40'ın altında, madde ayırt edicilik indeksi 0.30'un altında olan 15 madde testten çıkarılmıştır. Nihai test 25 maddeden oluşturulmuştur.

8. *Nihai testin istatistiklerinin kestirilmesi:* Maddelerin analizi yapılarak seçim işlemi tamamlandıktan sonra seçilen maddelerden oluşan testin; ortalaması, standart sapması, ortama güçlüğü ve güvenilirliği gibi başlıca test istatistikleri kestirilir (Atılgan, 2009: 331). Bu amaçla seçilmiş soru maddelerinin madde istatistikleri kullanılarak madde varyansları, standart sapmaları ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Nihai testte yer alan maddelere ilişkin istatistiki bilgiler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Nihai Başarı Testi Madde İstatistikleri

Deneme testi Madde no	Nihai test Madde no	Madde güçlük indeksi p_j	Madde varyansı $s_j^2 = p_jq_j$	Madde standart sapması $s_j = \sqrt{p_jq_j}$	Madde ayırıcılık indeksi r_{jx}	Madde güvenilirlik katsayısı r_j
1	1	0,51	0,25	0,50	0,34	0,17
7	2	0,50	0,25	0,50	0,37	0,19
8	3	0,43	0,25	0,50	0,37	0,18
10	4	0,54	0,25	0,50	0,65	0,32
11	5	0,54	0,25	0,50	0,78	0,39
13	6	0,59	0,24	0,49	0,50	0,25
15	7	0,50	0,25	0,50	0,68	0,34
16	8	0,43	0,25	0,50	0,50	0,25
17	9	0,45	0,25	0,50	0,59	0,29
18	10	0,43	0,25	0,50	0,56	0,28
20	11	0,57	0,25	0,50	0,46	0,23
22	12	0,48	0,25	0,50	0,53	0,26
23	13	0,60	0,24	0,49	0,65	0,32
24	14	0,48	0,25	0,50	0,71	0,35
25	15	0,54	0,25	0,50	0,65	0,32
27	16	0,56	0,25	0,50	0,68	0,34
28	17	0,45	0,25	0,50	0,65	0,32
29	18	0,60	0,24	0,49	0,59	0,29
31	19	0,43	0,25	0,50	0,56	0,28
32	20	0,50	0,25	0,50	0,43	0,22
33	21	0,54	0,25	0,50	0,59	0,29
36	22	0,48	0,25	0,50	0,65	0,32
38	23	0,50	0,25	0,50	0,68	0,34
39	24	0,59	0,24	0,49	0,68	0,33
40	25	0,54	0,25	0,50	0,78	0,39
Toplam		12,78	6,17	12,42	14,63	7,27

Test puanları ortalaması madde güçlük indekslerinin toplamına eşittir ve 12.78 olarak hesaplanmıştır. Testin ortalama güçlüğü test puanları ortalamasının madde sayısına bölümüne eşittir ve 0.51 olarak hesaplanmıştır ($12.78/25=0.51$). Bu değer 0.50'ye yakın olması nihai testin başarı testleri için istenen ortalama güçlük düzeyinde olduğunu göstermektedir. Test puanlarının standart sapması madde güvenilirliklerinin toplamına eşittir ve 7.27 olarak hesaplanmıştır. Test puanlarının varyansı test puanları standart sapmasının karesine eşittir ve 52.85 olarak hesaplanmıştır (Atılğan, 2009: 333).

Başarı testinin güvenilirliği, Kuder Richardson (KR-20) yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır. KR-20 yöntemi bir test maddesine verilen cevapların "0" ve "1" gibi iki seçenikle puanlandığı durumlarda kullanılır. Başarı testinde doğru cevaplara "1" yanlış cevaplara "0" verilerek puanlama yapıldığından güvenilirlik hesaplamasında bu yöntemin kullanılması uygundur. KR-20 değeri "0" ile "1" arasında bir değer alır. Genellikle 0.70 üzerinde bir değer alması başarı testinin güvenilir olduğunu ifade eder (Metin, 2015: 199).

$$KR-20= r= \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum p_j(1-p_j)}{S_x^2} \right)$$

$$KR-20= r= \frac{25}{25-1} \left(1 - \frac{6,17}{52,85} \right)$$

$$KR-20= r=1,04 (1 - 0,12)$$

$$KR-20= r=0,92$$

Yapılan hesaplama sonucunda KR20 güvenirlilik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. 25 maddelik nihai teste yönerge eklenerek kullanıma hazır hale getirilmiştir (Bkz. Ek 5).

5.2. SOSYAL BİLGİLER DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Gömleksiz ve Kan (2013) tarafından geliştirilen beşli likert tipi “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımı için araştırmacılar ile e-posta yoluyla iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır (Bkz. Ek 6).

5.3. 21. YÜZYIL ÖĞRENME VE YENİLENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Öğrencilerin 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerilerini ölçmek amacıyla Atalay (2015) tarafından geliştirilen likert tipi “21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımı için araştırmacı ile e-posta yoluyla iletişime geçilmiş ve gerekli izin alınmıştır. Orijinalinde “hiçbir zaman”, “bazen”, “her zaman” yanıtlarıyla üçlü likert tipi olarak hazırlanan ölçek bu araştırmada “hiçbir zaman”, “nadiren”, “ara sıra”, “sıklıkla”, “her zaman” yanıtlarıyla beşli likert tipi olarak uygulanmıştır (Bkz. Ek 7).

5.4. GÖRÜŞME

Bu araştırmanın nitel boyutunda kullanılan tekniklerden biri görüşmedir. Öğrencilerin sınıf içindeki deneyimlerinin ne olduğu ve bu deneyimlerden ne anlamlar çıkardıkları ile ilgilenen bir araştırmacı için görüşme en iyi veri toplama aracıdır (Cansız-Aktaş, 2015: 340). Görüşme, bir araştırmacının bir diğer kişiden bir konu ile ilgili bildiklerini öğrenmeye çalıştığı ve o kişinin konu ile ilgili deneyimlerini, düşüncelerini, duygularını ve konunun sahip olabileceği anlam ve önemi kaydettiği amaçlı etkileşimlerdir (Mears, 2017: 278). Görüşmelerin en güçlü özelliği görünmeyenler hakkında bilgi edinme ve görünenler hakkında ise alternatif açıklamalar yapma fırsatı vermeleridir (Glesne, 2014: 143).

Yaygın kullanılan bir tipolojiye göre görüşmeler; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme olmak üzere üçe ayrılır. Bu durum bir ölçüde aranan yanıtın “derinliği” ile ilişkilendirilebilir (Robson, 2015: 345).

Yapılandırılmış görüşme, araştırmacı tarafından önceden belirlenen soruların ilgili kişiye kısa bir zaman içinde sorulup yanıtların kaydedilmesini kapsayan bir süreçtir. Genellikle nicel araştırmalarda kullanılan bu teknikte denetim araştırmacının tekelindedir, yanıtlayan kişinin sorular üzerinde herhangi bir etkisi yoktur (Sönmez ve Alacapınar, 2017: 185). Bu yöntem verinin hızlı kodlamasına ve analizine, ölçüm kolaylığına ve ardından da araştırmanın kapsamıyla karşılaştırılmasına imkân sağlar (Büyüköztürk vd., 2010: 162).

Yapılandırılmamış görüşme, sohbet havası içinde bir konuda karşılıklı konuşarak duygu ve düşüncelerin ortaya konulması tekniğidir. Bu tür görüşmede yönlendirici sorular sorulmaz (Sönmez ve Alacapınar, 2017: 185). Keşfe yönelik bir görüşme sürecidir ve önceden belirlenmiş herhangi bir soru ve doğal olarak yanıtlara ilişkin bir beklenti yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 148).

Yarı yapılandırılmış görüşme, yukarıda bahsedilen iki tekniğin arasında kalan tekniktir. Bu teknik önceden belirlenmiş bir dizi soruların sorulmasını ve özel bazı konulara değinilmesini içermektedir. Bu sorular genellikle her katılımcıya sistematik ve tutarlı bir sırada sorulur. Fakat görüşmecilerin bunların dışına çıkma, planlanmamış sorular sorarak konunun değişik boyutlarını ortaya çıkarma, ifadelerin ve soruların sırasını görüşmenin akışına göre şekillendirme özgürlüğü vardır (Robson, 2015: 347; Berg & Lune, 2015: 136; Coşkun vd., 2017: 101). Yapılandırılmış görüşme ile arasındaki en önemli fark, soruların açık uçlu sorulardan oluşması ve soruların görüşme kılavuzu takip edilerek yöneltmesidir (Demir, 2017: 291). Yıldırım ve Şimşek’e göre (2013: 151) bu yaklaşım, görüşmeci yanlılığı veya öznelliğini azaltır. Bu anlamda yarı yapılandırılmış görüşmeler, bir araştırmada birden fazla görüşmecinin kullanılacağı durumlarda etkili bir biçimde kullanılabilir.

Bu araştırmada, denel işlem süreci tamamlandıktan sonra otantik öğrenme uygulamasına ilişkin düşüncelerinin alınması amacıyla öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmacı tarafından öğrencilerle yapılan görüşmelerde kullanılmak üzere bir görüşme formu oluşturulmuştur.

Görüşme formunun kullanılabilirliğini test etmek, soruların anlaşılabilirliğini ve sıralamasının uygunluğunu görmek, görüşmecinin görüşme formunu anladığını kontrol etmek ve araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliğini artırmak için (Büyüköztürk vd., 2010: 170; Cansız-Aktaş, 2015: 351) pilot uygulama yapılmıştır. Berg ve Lune'ye (2015: 151) göre, bu süreç genellikle iki adımdan oluşur. İlk adım, taslak formun çalışılan konu hakkında bilgi sahibi olan kişiler tarafından eleştirel olarak incelenmesidir. Bu kişiler; teknik uzmanlar, diğer araştırmacılar ya da görüşülecek katılımcı türüne uygun insanlar olabilir. Bu kişiler araştırmacıyı dil bilgisi, açıklık, konu-soru uygunluğu hakkında bilgilendirir. Ayrıca görüşme sorularının katılımcıların kültürel kimliği ile bağlantılı olup olmadığını kontrol ederler (Glesne, 2014: 151). Uzman görüşü alınarak görüşmede yer verilen soruların kapsam geçerliği sağlanmış olur (Cansız-Aktaş, 2015: 351). Bu amaçla araştırmada görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular, araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman üç kişinin incelemesine sunulmuş, alınan geri bildirimlere göre form yeniden düzenlenmiştir (Bkz. Ek 4).

İkinci adım görüşmenin nasıl işleyeceğini ve aradığınız bilgiyi alıp alamayacağınızı belirlemek amacıyla birkaç deneme görüşmenin yapılmasını içermektedir (Berg & Lune, 2015: 151). İdeal olan pilot görüşmelere katılacak katılımcıların asıl olarak çalışılmak istenen gruptan seçilmesidir. Pilot çalışmaya katılan kişilerden soruları yanıtlamalarının yanında soruların kullanılabilirliğini eleştirel bir bakışla değerlendirmeleri de istenmelidir. Böyle bir süreç eğer doğru bir yaklaşımla ele alınırsa ki bu derinlemesine bir gözden geçirme anlamına gelir, pilot çalışma amaçlarına ulaşılmış olur (Glesne, 2014: 151). Görüşme formunda yer alan soruların anlaşılabilir olup olmadığını test etmek için deney grubunda yer alan üç öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Yeterince anlaşılmayan sorular değiştirilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir (Bkz. Ek 8).

Görüşmelerde veri kaybını önlemek için çeşitli veri kayıt yolları kullanılmaktadır. Bunlar görüşme esnasında not alma, kayıt cihazı ile ses ya da video kaydı alma, ya da görüşme sonrasında görüşme boyunca konuşulanların not alınmasıdır. Bunlardan en elverişlisi görüşmenin ses kayıt cihazıyla kaydedilmesidir. Bu uygulama, konuşulan her şeyin analiz amacıyla korunmasının garantisini verir. Araştırmacının not alma sorunu önemli ölçüde ortadan kalkmış olur. Böylece araştırmacı, soru sorma ve dinleme işlevlerini daha etkili bir biçimde yerine getirebilir (Merriam, 2013: 105; Yıldırım ve

Şimşek, 2013: 175). Ancak görüşme, kayıt cihazıyla kaydedilecekse öncesinde görüşülen kişinin onayının alınması gerekmektedir. Katılımcıların çoğu ses kaydı alınmasını görüntü kaydı alınmasından daha az rahatsız edici bulduklarından onaylamaktadırlar (Merriam, 2013: 105; Yıldırım ve Şimşek, 2013: 175; Glesne, 2014: 157; Coşkun vd., 2017: 107). Ayrıca görüşmelerin yapılacağı ortam da en az görüşmenin kendisi kadar önemlidir. Görüşülen kişinin rahat, özgür ve bağımsız şekilde cevaplar verebilmesini sağlamak amacıyla ortamın dış etkilerden ve tepkilerden uzak olması gerekir (Demir, 2017: 293). Bunun için sessiz, fiziksel olarak rahat, herkese açık olmayan, erişimi kolay, kullanılabilir ve uygun yerler tercih edilmelidir. Okulda araştırmacıya ayrılacak bir oda en idealidir ancak böyle bir yer yoksa yemekhane, toplantı salonu, sahne arkası, piknik masası ve spor salonu gibi yerler de kullanılabilir (Glesne, 2014: 154). Bu kapsamda araştırmada görüşmeler okulun konferans salonunda yapılmış ve öğrenciler salona teker teker alınmışlardır. Görüşmeler öğrencilerin bilgisi dahilinde ses kayıt cihazıyla kayda alınmıştır. Görüşmede öğrencilere 15 adet yarı yapılandırılmış soru yöneltilmiştir. Yapılan görüşmeler ile ilgili detaylar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Görüşme İstatistikleri

Sıra No	Kod İsim	Görüşme Tarihi ve Saati	Süre
1	Kübra	26 Nisan 2019 – 11.13	14 dk 22 sn
2	Sultan	26 Nisan 2019 – 11.32	10 dk 12 sn
3	Nisa	26 Nisan 2019 – 12.00	08 dk 16 sn
4	Emir	26 Nisan 2019 – 12.12	09 dk 21 sn
5	Zehra	03 Mayıs 2019 – 10.33	09 dk 02 sn
6	Tuana	03 Mayıs 2019 – 10.45	12 dk 23 sn
7	Egemen	03 Mayıs 2019 – 11.04	11 dk 12 sn
8	Sena	03 Mayıs 2019 – 11.20	14 dk 43 sn
9	Hacer Nur	15 Mayıs 2019 – 08.55	12 dk 43 sn
10	Ethem	15 Mayıs 2019 – 09.43	18 dk 24 sn
11	Zeren	15 Mayıs 2019 – 10.28	11 dk 10 sn
12	Hikmet	15 Mayıs 2019 – 09.17	18 dk 16 sn
13	Bahattin	15 Mayıs 2019 – 10.47	10 dk 29 sn
14	Rana	15 Mayıs 2019 – 11.14	12 dk 21 sn
15	Yasemin	15 Mayıs 2019 – 11.36	10 dk 23 sn
16	Neriman	22 Mayıs 2019 – 11.08	16 dk 31 sn
17	Eda	22 Mayıs 2019 – 11.28	17 dk 17 sn
18	Suzan	29 Mayıs 2019 – 08.50	15 dk 36 sn
19	Eray	29 Mayıs 2019 – 09.10	17 dk 22 sn
20	Sami	29 Mayıs 2019 – 09.31	12 dk 00 sn
21	Miray	29 Mayıs 2019 – 09.54	11 dk 36 sn
22	Yunus	29 Mayıs 2019 – 10.15	15 dk 20 sn
23	Kerim	29 Mayıs 2019 – 10.35	14 dk 35 sn
24	Berna	29 Mayıs 2019 – 11.26	10 dk 39 sn
25	Beril	29 Mayıs 2019 – 11.07	11 dk 27 sn

Öğrencilerle 26 Nisan 2019 – 29 Mayıs 2019 tarihleri arasında süreleri 8 dakika 16 saniye ile 18 dakika 24 saniye arasında değişen toplam 25 adet görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde toplam 5 saat 25 dakika 40 saniyelik veri seti elde edilmiştir. Veri setinin transkripsiyonu sırasında öğrencilerin gerçek isimleri yerine kod isimler verilmiştir. Elde edilen transkriptler görüşme yapılan öğrencilere okutularak kayıtların doğruluğu öğrencilere teyit ettirilmiştir. Böylece üye denetimi yapılarak görüşmelerin güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Veriler araştırmacı ve alana ilişkin yetkinliğe sahip doktora eğitimi alan bir uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmış, ortaya çıkan kodlara göre tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Cansız-Aktaş'a göre (2015: 351) kayıt altına alınan konuşmaların yazıya geçirilmesi sonucu elde edilen sayfalarca verinin belirli kategoriler altında toplanması sürecinde aynı alanda çalışan farklı araştırmacıların yapacağı kodlamalardaki tutarlılık da araştırmanın güvenilirliği açısından önem arz etmektedir. Kodlayıcılar arasındaki uyum değerlendiriciler arası güvenilirlik olarak tanımlanmaktadır ve ne kadar yüksekse kodlama sisteminin o kadar işlediğini göstermektedir (Berg & Lune, 2015: 179). Yapılan kodlamalar üzerinde Miles ve Huberman'ın (1994: 64) güvenilirlik formülü kullanılarak güvenilirlik (uyum yüzdesi) 0.81 bulunmuştur.

5.5. DOKÜMAN İNCELEMESİ

Doküman kısaca bir olay ya da sürecin kaydı olarak tanımlanabilir. Bu tür kayıtlar birey ya da gruplar tarafından farklı şekillerde alınabilir (McCulloch, 2017: 345). Bunlar yazılı materyaller (kitap, dergi, gazete magazin, arşiv, mektup, günlük, resmi yayın ve istatistikler vb.) olabileceği gibi konuyla ilgili film, video veya fotoğraflar da olabilir (Cansız-Aktaş, 2015: 363).

Dokümanların nitel araştırmalarda veri kaynağı olarak kullanılabilmesi için atılacak ilk adım gerekli ve kullanışlı dokümanları bulmaktır. Ardından ulaşılan dokümanların orijinalliği kontrol edilmelidir. Bu şartlar sağlandıktan sonra araştırmacı kodlama ve kataloglama konusunda kendisine bir sistematik oluşturmalı, son olarak da dokümanları analize tabi tutarak yorumlamalıdır (Merriam, 2013: 142-143). Doküman incelemesi; gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında verinin çeşitlendirilmesine katkı sağlar ve araştırmanın geçerliliğine önemli ölçüde artırır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 218).

Bu çalışmada, öğrenciler tarafından denel işlem sürecinde tutulan günlükler, araştırmada elde edilen verilerin çeşitlendirilmesi ve bulguların desteklenmesi amacıyla

veri kaynakları içerisinde değerlendirilmiştir. Araştırma başlangıcında öğrenciler ve ders öğretmeni günlük tutmaları için yönlendirilmişler ancak günlük tutma zorunlu tutulmamıştır. Günlükler ile ilgili Betimsel Değerler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrenci ve Öğretmen Günlükleri İstatistikleri

Sıra No	Kod İsim	Sayfa Sayısı	Sıra No	Kod İsim	Sayfa Sayısı
1	Kübra	8	10	Hikmet*	3
2	Sultan	9	11	Rana	11
3	Nisa	7	12	Yasemin	6
4	Emir*	8	13	Neriman	8
5	Zehra	10	14	Eda	7
6	Tuana	7	15	Miray	8
7	Sena	8	16	Beril	18
8	Ethem	3	17	Öğretmen	14
9	Zeren	9	18	Araştırmacı	21

*Veri setinden çıkarılan günlükler

Araştırma sonunda 18 öğrencinin, ders öğretmeni ve araştırmacının süreç ile ilgili günlük tuttuğu tespit edilmiştir. EMİR ve HİKMET kodlu öğrencilerin günlükleri, içerik olarak yetersiz olması nedeniyle veri setinden çıkarılmıştır. Diğer günlükler ise yorumlanmak üzere çözümlenmiştir.

Ayrıca denel işlem sürecinde öğrenciler tarafından yapılan etkinliklerde ortaya çıkan ürünler, çekilen videolar ve fotoğraflar, öğrenci iletişimde kullanılan yazışmalar, doldurulan formlar da araştırmanın ikincil verileri olarak kapsam içerisine alınmış ve bulguların aktarımında birincil verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

6. ARAŞTIRMANIN PİLOT UYGULAMASI

Araştırmalarda pilot uygulama, tasarımın küçük ölçekli uygulaması veya gelecekteki veri toplama sürecinin niteliğinin garanti altına almak için yapılacaktır. Pilot çalışma, araştırmadaki süreçleri denemek, planlanan veri toplama protokolünde ortaya çıkabilecek olası problemleri belirlemek ve gerçek çalışmanın aşamalarını kurgulamak için az bir miktarda veri toplanan aşamadır (Teddle & Tashakkori, 2015: 243). Bu araştırmanın pilot uygulaması 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında Kütahya’da bulunan bir ortaokulda yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 5. sınıf seviyesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma grubuna dâhil edilecek sınıf ve şubeler yansız olarak atanmış, biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin eşit sayıda ve benzer özelliklere sahip öğrencilerden oluşması için denkleştirme işlemi yapılmıştır. Denkleştirme işleminde öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarıları, sınıf seviyeleri,

sosyo-ekonomik düzeyleri ve dersin aynı öğretmen tarafından okutulması dikkate alınmıştır. Nihai olarak kontrol ve deney gruplarında 22’şer öğrenci yer almıştır.

Pilot çalışma 30 Nisan 2018 – 1 Haziran 2018 tarihleri arasında yapılmıştır. Denel işlem öncesi ders öğretmenine ve deney grubu olarak belirlenen sınıfa otantik öğrenme yaklaşımı ve sürecin nasıl işleyeceği hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir bilgilendirme yapılmamıştır. Her iki gruba Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi, Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği, 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ön-test olarak uygulanmıştır. Ön-testlerin ardından Sosyal Bilgiler dersi, deney grubunda otantik öğrenme yaklaşımına göre kontrol grubunda ise Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında önerilen biçimde işlenmiştir. Ünite bitiminde her iki gruba Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi, Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği, 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği son-test olarak uygulanmıştır. Ardından deney grubunda yer alan ve ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiş sekiz öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Odak öğrenciler belirlenirken çalışma sürecinde oluşturulan gruplar dikkate alınmış ve her gruptan bir erkek ve bir kadın öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Son olarak veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Yapılan pilot çalışma tez danışmanı öğretim üyesi ile birlikte “Otantik Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanmasının Etkileri” adıyla 2. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu’nda (2nd International Symposium of Education and Values) bildiri olarak sunulmuş ve bildiri tam metinleri sempozyum e-kitabında (Yıldırım ve Ortak, 2018: 267-289) yayınlanmıştır.

7. DENEL İŞLEM BASAMAKLARI

Denel işlem süreci uygulama öncesi, uygulama aşaması ve uygulama sonrası olmak üzere üç döneme ayrılmıştır. Uygulama öncesi dönem, 11 – 15 Şubat 2019 haftasında ön testlerin uygulanmasını içeren dönemdir. Uygulama aşaması, 18 – 22 Şubat 2019 haftasından başlayıp 15 – 19 Nisan 2019 haftasını içine alan 8 haftalık dönemdir. Bu dönemde sosyal bilgiler dersi; deney grubunda Mims (2003) tarafından önerilen otantik öğrenme uygulama basamakları dikkate alınarak otantik öğrenme yaklaşımına göre, kontrol grubunda ise ders kitabındaki metinler ve yönergeler doğrultusunda işlenmiştir. Uygulama sonrası dönem, son testlerin uygulandığı 22 – 26 Nisan 2019 haftasını içeren dönemdir. Denel işlem süreci Tablo 11’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 11. Denel İşlem Uygulama Süreci

SÜREÇ	YAPILAN İŞLEMLER		
	DENEY GRUBU (Otantik öğrenme yaklaşımı)	KONTROL GRUBU (Ders kitabındaki yönergeler doğrultusunda geleneksel yaklaşım)	
UYGULAMA ÖNCESİ	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ön Testlerin Uygulanması <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi (SBDABT) ✓ Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (SBDTÖ) ✓ 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği (21ÖYBÖ) 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ön Testlerin Uygulanması <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi (SBDABT) ✓ Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (SBDTÖ) ✓ 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği (21ÖYBÖ) 	
UYGULAMA AŞAMASI	1. HAFTA	<ul style="list-style-type: none"> ❖ “Kaynaklarımız” konusu kuramsal altyapısının oluşturulması <ul style="list-style-type: none"> ✓ Topraklarımız ✓ Sularımız ✓ Madenlerimiz ✓ Ormanlarımız ✓ Turizm kaynaklarımız ❖ Çalışma gruplarının oluşturulması ❖ Gruplara senaryoların verilmesi 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ “Kaynaklarımız kazanca dönüşüyor” konusunun işlenmesi <ul style="list-style-type: none"> ✓ Topraklarımız ✓ Sularımız ✓ Madenlerimiz ✓ Ormanlarımız ✓ Turizm kaynaklarımız
	2. HAFTA	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Grupların bilgi paylaşımı ❖ Defterdarlık binası gezisi 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ “Dünyamıza sahip çıkalım” konusunun işlenmesi <ul style="list-style-type: none"> ✓ Yenilenebilir Enerji Kaynakları ✓ Yenilenemeyen Enerji Kaynakları
	3. HAFTA	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Maden Sergisi ❖ Doğal Kaynakların bilinçsizce tüketilmesi ❖ Vergi bilinci bilgilendirme etkinliği ❖ Tıbbi Bitkiler Araştırma Merkezi Gezisi ❖ Güneş Enerji Santrali Gezisi ❖ Fidan/Çiçek Satış ve Peyzaj İşletmesi Gezisi 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ “Bir projem var” konusunun işlenmesi
	4. HAFTA	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Zafer Kalkınma Ajansı ziyareti ❖ Kütahya yatırım grubu bilgi paylaşımı ❖ Grup çalışmalarının gözden geçirilmesi ❖ Meslekler etkinliği görev dağılımı ❖ Büyükbaş Hayvan Çiftliği Gezisi 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ “Vergilerimizle aydınlık yarınlara” konusunun işlenmesi
	5. HAFTA	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Dr. Umut Yıldız ile e-konferans ❖ Grup çalışmalarının gözden geçirilmesi ❖ TKDK ziyareti ❖ TKDK izlenimlerinin paylaşılması ❖ Enerji tasarrufu okulda neler yapılabilir? ❖ Meslekler etkinliği yapılan çalışmaların değerlendirilmesi 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ “Mesleğimi seçiyorum” konusunun işlenmesi
	6. HAFTA	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Sınav haftası arası ❖ Enerji tasarrufu projesi ❖ Termal turizmin ihtiyaçları araştırması ❖ Geri Dönüşüm Fabrikası Gezisi 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Sınav haftası arası
	7. HAFTA	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Kütahya’nın madenleri etkinliği ❖ Meslekler etkinliğine hazırlık 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Sınav haftası arası

Tablo 11. (Devam) Denel İşlem Uygulama Süreci

SÜREÇ		YAPILAN İŞLEMLER	
		DENEY GRUBU (Otantik öğrenme yaklaşımı)	KONTROL GRUBU (Ders kitabındaki yönergeler doğrultusunda geleneksel yaklaşım)
UYG. AŞM.	8. HAFTA	<ul style="list-style-type: none">❖ Meslekler Etkinliği❖ Belediye Başkanlığına “Termal Turizm Bölgelerinin İhtiyaçları” Raporunun Sunumu	<ul style="list-style-type: none">❖ “Nitelikli İnsan, Güçlü Türkiye” Konusunun İşlenmesi
UYGULAMA SONRASI		<ul style="list-style-type: none">❖ Son Testlerin Uygulanması<ul style="list-style-type: none">✓ Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi (SBDABT)✓ Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (SBDTÖ)✓ 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği (21ÖYBÖ)❖ Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeler❖ Doküman İncelemesi❖ Kalıcılık Testi<ul style="list-style-type: none">✓ Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi (SBDABT)	<ul style="list-style-type: none">❖ Son Testlerin Uygulanması<ul style="list-style-type: none">✓ Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi (SBDABT)✓ Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (SBDTÖ)✓ 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği (21ÖYBÖ)❖ Kalıcılık Testi<ul style="list-style-type: none">✓ Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi (SBDABT)

Denel işlem sürecindeki öğrenme alanı ile ilgili kazanımlar, beceriler ve değerler, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında aşağıdaki şekilde yer almıştır (MEB, 2018: 21-22).

Öğrenme Alanı: Üretim, Dağıtım ve Tüketim

Bu öğrenme alanı işlenirken vatanseverlik, doğal çevreye karşı duyarlılık ve sorumluluk gibi değerlerle girişimcilik, yenilikçilik ve araştırma gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.

SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.

Kaynakların ülke ekonomisindeki yeri ve önemi tartışılır.

SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.

Yenilenebilir ve yenilenemeyen kaynakların önemi vurgulanır.

SB.6.5.3. Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.

SB.6.5.4. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.

SB.6.5.5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisini gelişimindeki yerini ve önemini analiz eder.

SB.6.5.6. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır.

Deney grubunda yürütülen denel işlem sürecinin ayrıntıları şöyledir:

Uygulama Öncesi

❖ Ön Testlerin Uygulanması

Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi (SBDABT), Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (SBDTÖ), 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği (21ÖYBÖ) ön testler olarak uygulanmıştır.

Uygulama Aşaması

1. Hafta

❖ 1. Ders

“Kaynaklarımız” konusu kuramsal altyapısının oluşturulması

Öğrencilerin ilgilerini çekmek amacıyla öğretmen derse Âşık Veysel’in “Kara Toprak” türküsünün melodisi ile giriş yapmıştır. Türkü ve sözleri üzerinde soru-cevap tekniği kullanılarak öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Öğrenci cevapları doğrultusunda “Ülkemizin Kaynakları” ünitesinin kuramsal çerçevesi çizilmiştir. Toprak ve toprağa bağlı yürütülen bir faaliyet olan hayvancılık, su kaynakları, madenler, ormanlar ve turizm kaynaklarının ülke ekonomisindeki yeri ve önemi tartışılmıştır.

❖ 2. Ders

Hayvancılık türleri işlenmiştir. Öğretmen derse flu bir resim ile giriş yapmıştır. Öğrencilerden resmin ne olabileceği konusunda tahminler alınmıştır. Resim biraz netleştirilip öğrencilerden tekrar tahmin yürütmeleri istenmiştir. Resim tam netleşene kadar bu işlem sürmüştür. Resim açıldığında kırılmamak için dağa kaçan koyun Shrek’e ait olduğu anlaşılmıştır. Daha önce habere konu olmuş popüler bir koyun olması nedeniyle öğrencilerden bazıları koyunu hatırlamıştır. Böylece günlük yaşam ile otantik bağlam oluşturulmuştur. Öğrencilerin dikkati konuya çekildikten sonra resim eşleştirme etkinliği yapılmıştır. Bunun için sınıfta küçük gruplar oluşturulmuş ve her gruba farklı hayvancılık türlerini temsil eden hayvan resimleri (inek, koyun, tavuk, arı vb.) dağıtılmıştır. Tahtaya ise bu hayvancılık türlerini çağrıştıran resimler (kümes, bozkır, çayır, dut ağacı vb.) yapıştirilmiştir. Her gruptan ellerindeki resimleri hayvanın ismini kullanmadan çeşitli yöntemlerle (şarkı, bilmece, canlandırma vb.) arkadaşlarına anlatmaları

istenmiştir. Öğrencilere bu çalışma için 5 dakika serbest zaman verilmiş, sürenin bitiminde gruplar sırayla tahtaya çıkararak hayvan türlerini arkadaşlarına çeşitli yöntemlerle anlatarak onların tahmin etmelerini sağlamışlardır. Öğrencilerden soru-cevap tekniği ile hayvancılık türleri hakkındaki görüşler alınmıştır. Hayvancılık türleri “Ankara keçisi” ve “ipek böcekçiliği” ile ilgili kısa video ile bitirilmiştir.

❖ 3. Ders

Çalışma gruplarının oluşturulması

Öğretmen tarafından sınıfta dört çalışma grubu oluşturulmuştur. Her bir çalışma grubunda, dersteki akademik başarı temel ölçüt olmak üzere farklı özelliklere sahip yedişer öğrenci yer almıştır. Sınıf düzeni bu öğrencilerin rahatlıkla grup çalışmalarını yürütebilecekleri şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerden ilk görev olarak gruplarına isim bulmaları (senaryolar ile bağlantılı) ve grup lideri seçmeleri istenmiştir.

Gruplara senaryoların verilmesi

Her gruba gerçek yaşam problemlerine dayalı bir senaryo verilmiştir. Senaryolar enerji verimliliği, meslek seçimi, vergi bilinci ve yatırım ile ilgilidir. Senaryolar üzerinde gruplar kendi içerisinde kısa bir tartışma yaptıktan sonra her grup senaryosunu sınıfa duyurmuştur. Ardından serbest zaman verilerek öğrencilerden başkan seçimi, görev dağılımı ve grup ismi bulma görevlerini yerine getirmeleri beklenmiştir. Öğretmen ve araştırmacı grupları dolaşarak yönlendirici rehberlik yapmıştır.

2. Hafta

❖ 1. Ders

Grupların senaryolarına bağlı olarak topladıkları bilgiler sınıf ile paylaşılmıştır. Grupların paylaşımlarının özeti şöyledir:

Vergi Gönüllüleri Grubu: “Vergi nedir, nerelerde kullanılır, vergi türleri nelerdir” konulu bilgi aktarımı yapmışlardır.

Kütahya Yatırım Grubu: Öğrencilerin göç konusuna odaklandıkları ve asıl konudan saptıkları görülmüştür. Öğrencilerin odaklanmaları gereken asıl konu ile ilgili yönlendirici rehberlik yapılmıştır.

Enerjik Çocuklar Grubu: “Enerji verimliliği nedir, enerji tasarrufu için neler yapılmalıdır” konulu bilgi aktarımı yapmışlardır. Arkadaşlarına enerji tasarrufu ile ilgili kısa animasyon filmi izletmişlerdir.

Gelecek Biziz Grubu: “Meslek nedir, meslek seçiminde dikkat edilecek hususlar, geleceğin meslekleri, önemini yitiren meslekler” konusunda bilgi vermişlerdir.

❖ 2. ve 3. Ders

SB.6.5.4. kazanımı doğrultusunda defterdarlık binasına gezi düzenlenmiştir. “Vergi Gönüllüleri” grubunda yer alan öğrenciler, vergi ile ilgili bilgi almak için Kütahya Defterdarlık yetkililerinden randevu talep etmişler, vergi haftası olması nedeniyle defterdarlık yetkilileri tüm sınıfı kuruma davet etmişlerdir. Gezi ders saatleri içerisinde gerçekleştirilmiştir. Gezi ile öğrencilerin aşağıdaki kazanımları edinmesi amaçlanmıştır.

- ✓ Vergi kavramını ve vergi türlerini öğrenme,
- ✓ Vergi vermenin önemini kavrama,
- ✓ Vergi vermenin ülke ekonomisine katkısını kavrama,
- ✓ Defterdarlık kurumunun işleyişini tanıma,

Gezi sırasında defterdarlık binasında görevli iki kişi öğrencilere refakat etmiş, tüm birimler gezilerek öğrenciler bilgilendirilmiştir. Ayrıca Kütahya Defterdarı, öğrencileri toplantı salonunda kabul etmiştir. Öğrenciler gezi boyunca vergi ile ilgili merak ettikleri konularda yetkililere sorular yönelterek bilgi almışlardır. Gezi iki ders saati sürmüştür. Öğrencilerden gezi izlenimlerini günlüklerine yansıtılmaları istenmiştir (Bkz. Ek 24).

3. Hafta

❖ 1. Ders

Maden Sergisi

Ders öğretmeni tarafından Maden Tetkik ve Arama Bölge Müdürlüğü’nden istenen maden örnekleri kargo ile gönderilmiş ve sınıfta maden sergisi düzenlenmiştir. Demir, linyit, krom, bor, altınlı kayaç, barit, alüminyum, bakır, krom ve mangandan oluşan sergide öğrenciler sergilenen madenler hakkında bilgi almış ve madenleri incelemişlerdir (Bkz. Ek 12).

❖ 2. Ders

Grup çalışması yapılmıştır. Öğretmen ve araştırmacı her gruba katılarak senaryolarına bağlı olarak yapılan çalışmalar ve grupların ilerlemeleri hakkında bilgi almış, öneri ve tavsiyelerde bulunmuşlardır.

❖ 3. Ders

Doğal Kaynakların bilinçsizce tüketilmesi

Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin sonuçları ve yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanmanın önemi sınıfça tartışılmıştır. Yenilenebilir enerji kaynaklarının pekiştirilmesi için istasyon tekniği kullanılarak etkinlik düzenlenmiştir. Sınıfta bulunan dört gruba yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımını özendiren birer görev verilmiştir. Görevler resim çizme, şiir yazma, slogan hazırlama ve afiş hazırlamayı içermektedir. Öğrenciler görevleri tamamladıktan sonra sınıfa sunmuşlardır (Bkz. Ek 15).

❖ Ders Dışı Etkinlik

Vergi bilinci bilgilendirme etkinliği

Öğrencilere vergi vermenin önemini kavratmak ve öğrencilerin vergi verme konusunda bilinçlenmesini sağlamak amacıyla Gelir İdaresi Başkanlığı tarafından ortaokul seviyesine uygun olarak hazırlanan “Keloğlan’ın Kumbarası” isimli çizgi film “Vergi Gönüllüleri” isimli öğrenci grubu tarafından okuldaki öğrencilere izlettirilmiş ve okulda vergi konusunda farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca aynı öğrenci grubu tarafından “Hizmet için vergi verin” temalı kamu spotu çekimi yapılmıştır (Bkz. Ek 14).

❖ Ders Dışı Etkinlik

Öğrencilere otantik bağlamlar sunmak amacıyla dersin kazanımları doğrultusunda ders dışı etkinlik kapsamında gezi düzenlenmiştir. Gezi aynı güzergâh üzerinde bulunan üç ayrı yeri kapsamıştır.

SB.6.5.1. kazanımı doğrultusunda tıbbi bitkiler araştırma merkezi gezisi düzenlenmiştir. Belediyeye ait merkezde öğrencilere kurumda çalışan iki kişi eşlik etmiştir. Gezide sırasıyla tüm seralar gezilmiş, öğrencilere fide dikimi yaptırılmıştır. Ardından bina içerisinde yer alan ar-ge birimi gezdirilmiş, sabun ve koku üretiminin aşamaları sırasıyla anlatılmıştır. Üretilen ürünlerden örnekler

sunulmuştur. Gezi bitiminde öğrencilere Kütahya'nın endemik bitkilerini gösteren kitap hediye edilmiştir. Gezide öğrencilerin aşağıdaki kazanımları edinmesi beklenmiştir.

- ✓ Tıbbi ve aromatik bitkileri (yaklaşık 400 çeşit) tanıma,
- ✓ Tıbbi ve aromatik bitkilerin yetişme koşullarını, üretim aşamalarını keşfetme,
- ✓ Endemik bitkileri tanıma,
- ✓ Tıbbi ve aromatik bitkilerin kullanım alanlarını öğrenme (Bkz. Ek 19),

SB.6.5.2. ve SB.6.5.3. kazanımları doğrultusunda güneş enerji santrali gezisi düzenlenmiştir. Belediyeye ait santral, belediye yetkili tarafından öğrencilere tanıtılmıştır. Gezide öğrencilerin aşağıdaki kazanımları edinmesi amaçlanmıştır.

- ✓ Yenilebilir bir enerji kaynağı olarak güneş enerji santralini tanıma, santralin işleyişini öğrenme
- ✓ Yapılan yatırımın ekonomik ve çevresel faydalarını öğrenme,
- ✓ Yenilebilir enerji kaynaklarının kullanımının artırılmasına yönelik teşvikleri öğrenme (Bkz. Ek 20),

SB.6.5.1. kazanımı doğrultusunda fidan/çiçek satış ve peyzaj işletmesi gezisi düzenlenmiştir. Gezide işletme sahibi, bahçe ve serasında bulunan ağaç, meyve ve sebze fidelerini tanıtmıştır. Bir ağaç fidanının nasıl dikileceğini öğrencilere uygulamalı olarak göstermiştir. Gezide öğrencilerin aşağıdaki kazanımları edinmesi amaçlanmıştır.

- ✓ Ağaç, meyve ve sebze fidelerini tanıma,
- ✓ Fidelerin yetişme koşullarını gözleme,
- ✓ Ekonomik bir faaliyet olarak çiçekçilik ve peyzaj işlerini tanıma (Bkz. Ek 21),

Öğrencilerden geziler ile ilgili izlenimlerini günlüklerine yansıtmaları istenmiştir.

4. Hafta

- ❖ Ders Dışı Etkinlik
Zafer Kalkınma Ajansı ziyareti

“Kütahya Yatırım” grubu tarafından yatırıma verilen destekler ile ilgili bilgi almak amacıyla Zafer Kalkınma Ajansı’ndan randevu talep edilmiş ve gruptaki öğrenciler ders öğretmeni ile birlikte Ajansı ziyaret etmişlerdir. Kurumda bulunan bir yetkili tarafından öğrenciler bilgilendirilmiştir (Bkz. Ek 17).

❖ 1. Ders

Kütahya yatırım grubu bilgi paylaşımı

Derse tartışma tekniğiyle başlanmıştır. Sınıfta gönüllü öğrencilerden iki grup oluşturulmuştur. Birinci grubun “Kütahya’da yaşamak istiyorum” fikrini, ikinci grubun “Kütahya’da yaşamak istemiyorum” fikrini savunması istenmiştir. Tartışmanın yarısında grupların savundukları fikirlerin yeri değiştirilmiş, böylece öğrenciler ilk düşüncelerine karşıt görüşler sunarak kendi tezlerini çürütmeye yönlendirilmiştir (Bkz. Ek 17).

Etkinliğin ardından “Kütahya Yatırım” grubu tarafından Kütahya’nın yatırım yapılabilecek alanları ve mevcut potansiyeli, Kütahya’daki nüfus hareketleri hakkında bilgi paylaşımı yapmışlardır. Ayrıca Zafer Kalkınma Ajansı’nın yapısı, kurulma amacı, destekler hakkında sınıfı bilgilendirmişlerdir. Son olarak gruptaki öğrencilerin temin ettiği Kanal 43’te yayınlanan göç haberleri öğrencilere izlettirilmiştir.

❖ 2. Ders

Grup çalışmalarının gözden geçirilmesi

Öğretmen ve araştırmacı her gruba katılarak senaryolarına bağlı olarak yapılan çalışmalar ve grupların ilerlemeleri hakkında bilgi almışlar, öneri ve tavsiyelerde bulunmuşlardır.

❖ 3. Ders

Meslekler etkinliği görev dağılımı

“Gelecek Biziz” grubu tarafından yapılması planlanan meslek tanıtım etkinliği için sınıftaki tüm öğrencilere kura ile birer meslek görevi verilmiştir. Öğrencilerden mesleğin gerektirdiği kişisel özellikleri, alınması gereken eğitimi araştırmaları, düzenlenecek etkinlik için mesleğin özel kıyafet ve tertibatlarını temin etmeleri, mesleği tanıtan poster hazırlamaları istenmiştir.

❖ Ders Dışı Etkinlik

SB.6.5.1. ve SB.6.5.3. kazanımları doğrultusunda büyükbaş hayvan çiftliği gezisi düzenlenmiştir. Gezi, öğrencilere otantik bağlam sunmak için araştırmacı ve ders öğretmeni tarafından planlanmıştır. Ders saatleri dışında gerçekleştirilen geziye mazeret bildiren öğrenciler dışındaki tüm öğrenciler katılmıştır. Gezide öğrencilerin aşağıdaki kazanımları edinmesi amaçlanmıştır.

- ✓ Modern çiftliklerin işleyişini gözleme
- ✓ Hayvansal ürünleri tanıma
- ✓ Hayvancılık sektörünün ülke ekonomisine katkısı öğrenme
- ✓ Hayvancılık yatırımlarını teşvik eden, destekleyen kuruluşları tanıma

Gezi sırasında öğrencilere hayvan çiftliğinde görevli bir veteriner eşlik etmiştir. Çiftliğin tüm birimleri gezilmiş ve detaylı biçimde öğrencilere anlatılmıştır. Ayrıca veterinerlik mesleği ile ilgili de öğrenciler bilgilendirilmiştir. Öğrencilerden gezi ile ilgili izlenimlerini günlüklerine yansıtmaları istenmiştir (Bkz. Ek 23).

5. Hafta

❖ Ders Dışı Etkinlik

Dr. Umut Yıldız ile e-konferans

NASA çalışanı Türk bilim insanı Dr. Umut Yıldız'ın canlı olarak düzenlediği e-konferansa katılım etkinliği, öğrencilere geleceğin mesleklerini tanıtmak amacıyla "Gelecek Biziz" öğrenci grubu tarafından organize edilen bir etkinliktir. Grupta yer alan öğrenciler yaptıkları araştırma sürecinin sonunda Dr. Umut Yıldız'ın Türkiye'deki resmi ve özel okullara e-konferans düzenlediğini öğrenmişler, ders öğretmeni ile birlikte e-konferans için başvuru yapmışlardır. Ayrıca Dr. Umut Yıldız ile sosyal ağlar üzerinden mesajlaşarak e-konferansa davet almışlardır. E-konferans okulun konferans salonunda yapılmış, konferansa okul yönetimi tarafından belirlenen 6.sınıflardan 100 öğrenci öğretmenleriyle birlikte katılmışlardır. Ayrıca dersi boş olan öğretmenler de etkinlikte yer almıştır. Etkinlik sonunda iki öğrenci sorularını canlı olarak Dr. Umut Yıldız'a yönelmiş, soruları cevaplanmıştır (Bkz. Ek 11).

❖ 1. Ders

Grup çalışmalarının gözden geçirilmesi

Öğretmen ve araştırmacı her gruba katılarak senaryolarına bağlı olarak yapılan çalışmalar ve grupların ilerlemeleri hakkında bilgi almışlar, öneri ve tavsiyelerde bulunmuşlardır.

❖ Ders Dışı Etkinlik

Tarım ve Kırsal Kalkınmayı Destekleme Kurumu (TKDK) ziyareti

“Kütahya Yatırım” grubu tarafından yatırıma verilen destekler ile ilgili bilgi almak amacıyla TKDK’den randevu talep edilmiş ve gruptaki öğrencilerden bir bölümü araştırmacı ile birlikte kurumu ziyaret etmişlerdir. Kurumun en yetkili kişisi il koordinatörü tarafından tarım ve kırsal kalkınma için verilen destekler hakkında bilgilendirme yapılmıştır (Bkz. Ek 17).

❖ 2. Ders

TKDK izlenimlerinin paylaşılması

“Kütahya Yatırım” grubu öğrencileri TKDK’da edindikleri bilgileri sınıf arkadaşları ile paylaşmışlardır. Sınıftaki öğrenciler kurumun sağladığı tarım ve kırsal kalkınma destekleri hakkında detaylı bilgi almışlardır.

❖ 3. Ders

Enerji tasarrufu için okulda neler yapılabilir?

“Enerjik Çocuklar” grubu tarafından öğrencilere enerji tasarrufu için yapılması gerekenler ile ilgili iki adet video izletilmiştir. Ardından sınıftaki öğrencilerin katkılarıyla okulda enerji tasarrufu için neler yapılabileceği tartışılmış, öğrencilerden gelen fikirler tahtaya yazılmıştır. Bu fikirler doğrultusunda okulda proje başlatılmasına karar verilmiştir.

❖ Meslekler etkinliği için yapılan hazırlıkların değerlendirilmesi

Öğrencilerin meslekler etkinliği için yaptığı hazırlıklar sıra ile değerlendirilmiş ve eksikler, hatalar, yapılması gerekenler hakkında ders öğretmeni tarafından öneriler sunulmuştur.

6. Hafta

❖ Sınav haftası arası

Öğrencilerin birinci sınavlarının başlaması nedeniyle ders içi etkinlik yapılamamıştır.

❖ Ders Dışı Etkinlik

“Gelecek Ellerinde! Tasarruf Et Geleceğe Enerjin Kalsın” projesinin başlatılması Enerji verimliliği ve tasarrufu ile ilgili “Enerjik Çocuklar” isimli öğrenci grubu tarafından okulda başlatılan proje kapsamında öncelikle verimlilik ve tasarrufu sağlamak amacıyla gün ışığından yararlanma, gereksiz ışıkları söndürme, suyu tasarruflu kullanma, ihtiyaç olmadığı anlarda prizlerdeki fişleri çekme gibi uyarı amaçlı çıkartmalar hazırlanmıştır. Hazırlanan çıkartmalar öğrencileri yönlendirecek şekilde okuldaki uygun alanlara yapıştırılmıştır. Ayrıca lambaların açık ya da kapalı olması durumunun takip edilmesi amacıyla her sınıf için kontrol çizelgeleri hazırlanarak sınıflara asılmış ve her sınıftan bir öğrenci çizelgenin takibi için görevlendirilmiştir. Ardından grup öğrencilerinin enerji verimliliği ve tasarrufu ile ilgili yaptıkları araştırma sonucunda belirledikleri videolar, sınıflarda diğer öğrencilere izlettirilmiştir (Bkz. Ek 15).

❖ Ders Dışı Etkinlik

Termal turizmin ihtiyaçları araştırması

“Kütahya yatırım” grubu tarafından yürütülen bu etkinlikte Kütahya'nın en önemli turizm kaynaklarından birisi olan termal turizmin ihtiyaçları belirlenerek ilgililere rapor sunulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda grup öğrencileri ders öğretmenin rehberliğinde mini anket hazırlamışlardır. Anketler okuldaki öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilerden anketleri velilerine doldurtmaları istenmiştir. Anketlerin toplanarak grup üyelerine teslim edilmesi için her sınıftan bir öğrenci görevlendirilmiştir (Bkz. Ek 17).

❖ Ders Dışı Etkinlik

SB.6.5.2. ve SB.6.5.3. kazanımları doğrultusunda geri dönüşüm fabrikası gezisi düzenlenmiştir. Kütahya Organize Sanayi bölgesinde yer alan işletmede öğrencilere atık poşetlerin plastik boruya dönüşüm aşamaları ayrıntılı biçimde gösterilerek anlatılmıştır. Gezide işletmede görevli iki kişi öğrencilere eşlik

etmiştir. Öğrencilerden gezi ile ilgili izlenimlerini günlüklerine yansıtılmaları istenmiştir. Gezide öğrencilerin aşağıdaki kazanımları edinmesi amaçlanmıştır.

- ✓ Plastik geri dönüşüm malzemelerinin ekonomiye kazandırılma sürecini öğrenme,
- ✓ Geri dönüşümün ülke ekonomisi ve doğal çevrenin korunması açısından önemini kavrama,
- ✓ Modern bir fabrikanın işleyişini keşfetme,
- ✓ Yatırım ve pazarlama stratejilerini öğrenme (Bkz. Ek 23),

7. Hafta

❖ 1. Ders

Öğrencilerin birinci sınavları nedeniyle ders içi etkinlik yapılamamıştır.

❖ 2. Ders

Kütahya'nın madenleri etkinliği

Araştırmacının bir lisenin bilim fuarı ziyareti sırasında Kütahya'nın madenlerini 1x1 metre boyutlarındaki harita üzerinde gösteren proje ilgisini çekmiş ve proje sahiplerinden izin alarak harita sınıfa getirilmiştir. Öğrencilerle birlikte Kütahya'nın madenleri ve çıkarıldığı yerler bulunarak harita üzerinde işaretlenmiştir (Bkz. Ek 13).

❖ 3. Ders

Meslekler etkinliği kapsamında öğrencilerin yerine getireceği görevler gözden geçirilmiştir. Eksikler tamamlanmıştır. Yanlış meslek seçiminin sonuçlarını gösteren skeçte görev alan öğrenciler ile skeçteki rolleri çalışılmıştır.

8. Hafta

❖ Ders Dışı Etkinlik

Meslekler etkinliği

Meslek tanıtım etkinliği, öğrencilere meslek seçiminin hangi kıstaslara göre yapılması gerektiğini göstermek, yanlış meslek seçiminin gelecekte ortaya çıkarabileceği sorunlara dikkat çekmek ve günümüz mesleklerini tanıtmak amacıyla "Gelecek Biziz" öğrenci grubu tarafından organize edilen etkinliktir. Etkinlik iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm yanlış meslek seçiminin ortaya

çıkardığı sorunlara dikkat çekmek amacıyla hazırlanan skeçtir. Okuldaki bir grup öğrenci ve öğretmenler önünde sergilenen skeçte öğrenciler, mesleklerinden dolayı mutsuz bir yaşam sürdüren ve buna çözüm bulmak için bir psikiyatri kliniğine başvurmuş doktor, ev hanımı ve serbest meslek sahibi kişileri canlandırmışlardır. Çocukluğunda şoför olmak isterken kandan korkmasına rağmen ailesinin baskısıyla doktor olan Atilla Bey'in, öğretmenlik bölümünü bitirip atanamayınca babası tarafından evlendirilip evinin hanımı olan Hatice Hanımın ve birçok işte çalışıp hiçbirinde tam manasıyla başarılı olamamış serbest meslek sahibi İlhan Bey'in trajikomik hikâyelerinin canlandırıldığı skeç yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Skeç okulun etkinlik salonunda iki kez sergilenmiş ve her iki etkinliğe okuldaki 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan okul idaresinin belirlediği şubeler seyirci olarak katılmışlardır. Skecin ardından ders öğretmeni seyircilere meslek seçiminin hangi kıstaslara göre yapılması gerektiği ile ilgili soru – cevap tekniği kullanarak kısa bir sunum yapmıştır.

Etkinliğin ikinci bölümünde ise günümüz meslekleri deney grubu öğrencileri tarafından okulun diğer öğrencilerine tanıtılmıştır. Öğrenciler kendilerine verilen mesleğin özel kıyafet ve tertibatlarını temin ederek o meslek erbabının kılığına girerek mesleğin kişilik özelliklerini, sahip olunması gereken becerileri ve eğitim sürecini hazırladıkları posterler ile arkadaşlarına sunmuşlardır. Öğrenciler bu etkinliğin hazırlık sürecinde tanıtımını yaptıkları meslek grubunda yer alan kişilerle görüşmeler yapıp uzman görüşü almışlardır. Etkinlik, bahçe etkinliği olarak planlanmış ancak etkinlik günü hava koşullarının el vermemesi nedeniyle okulun giriş katındaki koridorda gerçekleştirilmiştir. Okul idaresi tarafından belirlenen sınıflar ders esnasında etkinliğin yapıldığı alana indirilerek öğrencilerden meslekler ile ilgili merak ettikleri bilgileri almaları sağlanmıştır. Diğer sınıflar ise teneffüs sırasında etkinliğe katılmışlardır. Etkinlik bir ders saati ve iki teneffüs boyunca devam etmiştir (Bkz. Ek 10).

❖ Ders Dışı Etkinlik

Belediye başkanlığına “Termal Turizm Bölgelerinin İhtiyaçları” raporunun sunumu

“Kütahya yatırım” grubu tarafından yürütülen araştırmada 155 öğrenci velisinden elde edilen veriler ders öğretmeni rehberliğinde analiz edilerek sonuçları

raporlaştırılmıştır. Rapor öncelikle sınıfa sunulmuştur. Ardından Kütahya Belediye Başkanlığından randevu alınarak grubu temsil eden iki öğrenci tarafından başkanlık makamında belediye başkanına sunulmuştur (Bkz. Ek 17).

Uygulama Sonrası

❖ Son Testlerin Uygulanması

Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi (SBDABT), Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (SBDTÖ), 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği (21ÖYBÖ) son testler olarak uygulanmıştır.

❖ Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeler

Deney grubunda yer alan 25 öğrenci ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

❖ Doküman İncelemesi

Öğrenci, öğretmen, araştırmacı günlükleri, öğrencilerin süreç içerisinde ürettikleri ürünler incelenmiştir.

❖ Kalıcılık Testi

Son testlerin uygulanmasından beş hafta sonra Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi (SBDAB) kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Deney grubunda uygulanan otantik öğrenme sürecinin Mims (2003) tarafından çizilen ve bu araştırmanın kuramsal çerçevesi içerisinde detayları verilen uygulamaya göre işleyişi aşağıdaki gibidir:

Dersin Çerçevesi: Amaç, 6. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı kazanımları çerçevesinde enerji verimliliği, enerji tasarrufu, vergi ve meslek seçimi konularında bilinçlenmelerini ve yaşadıkları bölgenin potansiyelini keşfetmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin ders sürecinde araştırma, problem çözme, karar verme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği, tablo; grafik; diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru; güzel ve etkili kullanma, sosyal katılım, empati gibi becerileri ve duyarlılık, tasarruf, sorumluluk, vatanseverlik, bilimsellik gibi değerleri kazanmaları beklenmektedir. Bu beceriler ve değerler otantik bir bağlamla ilişkilendirilerek kazandırılmaya çalışılmıştır.

Senaryolar: Öğrenciler sınıfta dengeli bir şekilde dağılım gösteren dört gruba ayrılmıştır. Her gruba farklı bir senaryo verilmiştir.

Senaryo 1

Halen hızlı kalkınma aşamasında olan ülkemizde sanayileşme faaliyetleri, yeni teknolojilere yönelim, hayat standartlarının yükselmesi ve artan nüfus, her yıl daha fazla enerji tüketimine neden olmaktadır. Enerji üretiminde kullanılan fosil kaynakların gün geçtikçe azalması enerji fiyatlarını tırmandırmaktadır. Enerji kaynakları açısından kısıtlı kaynaklara sahip ve dışa bağımlı konumda olan ülkemizde, enerji ihtiyacının yeterli, güvenilir ve ekonomik olarak sağlanması temel hedeftir. Enerjinin verimli kullanımı bu hedefin gerçekleştirilmesinde kullanılacak en önemli araçlardan birisidir. Bu nedenle 2023 vizyonunda enerjinin verimli kullanılması, kamuda tasarruf tedbirlerinin uygulanması ve enerji kaynaklarının çeşitlendirilmesi (özellikle yenilenebilir enerji kaynakları) hedeflenmektedir.

Peki, bizler evimizde, okulumuzda tasarruf tedbirlerine ne kadar uyuyoruz? Daha da önemlisi enerji verimliliği ve tasarrufu hakkında neler yapabiliriz?

İlgili kazanım/kazanımlar: SB.6.5.1. – SB.6.5.2.

Grup Adı: Enerjik Çocuklar

Ürün: “Gelecek Ellerinde! Tasarruf Et Geleceğe Enerjin Kalsın” projesi (Bkz. Ek 15)

Senaryo 2

TUIK tarafından yayınlanan 2017 verilerine göre Kütahya göç veren iller arasındadır. Göç eden kişilerin büyük çoğunluğunu ise genç nüfus oluşturmaktadır. Bunun temel nedeni Kütahya’da iş olanaklarının yeterli olmaması, elindeki kaynakları verimli kullanamaması ve dışardan yatırım alamaması olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda iş adamlarını Kütahya’ya yatırım yapmaya teşvik etmek amacıyla bir reklam kampanyası düzenlenecektir. Siz de bu kampanyada aktif olarak rol alacaksınız. Sizin göreviniz Kütahya’nın potansiyelini keşfedip hangi alanlara yatırım yapılabileceğini ortaya çıkarmaktır. Kütahya’nın hangi alanlarda yatırıma ihtiyacı vardır?

İlgili kazanım/kazanımlar: SB.6.5.3.

Grup Adı: Kütahya Yatırım

Ürün: “Kütahya Termal Turizminin İhtiyaçları” raporu (Bkz. Ek 17)

Senaryo 3

Yapılan bir araştırmaya göre Türkiye’de çalışanların %84’ü işini sevmiyor. Peki, insan sevmediği bir işte çalışarak ne kadar verimli olabilir? Sizce meslek seçimi nasıl yapılmalıdır? Önemini yitiren meslekler nelerdir? Geleceğin meslekleri nelerdir? Arkadaşlarınıza mesleklerin tanıtımı, meslek seçimi konularında yardımcı olabilir misiniz?

İlgili kazanım/kazanımlar: SB.6.5.5. – SB.6.5.6.

Grup Adı: Gelecek Biziz

Ürünler:

- (1) Dr. Umut Yıldız ile e-konferans (Bkz. Ek 11)
- (2) “Mesleğimle sorunum var doktor bey” temalı kısa oyun (Bkz. Ek 10)
- (3) Meslek tanıtım etkinliği (Bkz. Ek 10)

Senaryo 4

Bir toplumun vazgeçilmez ihtiyaçları olan sağlık, eğitim, milli güvenlik, altyapı gibi hizmetler devlet tarafından vatandaşlarına sunulmaktadır. Bu ihtiyaçların giderilmesi için de devlete ödenen vergiler çok önemlidir. Vergiler konusunda toplumun bilinçlendirilmesi gerekiyor? Bu görevi siz yerine getirebilir misiniz?

İlgili kazanım/kazanımlar: SB.6.5.4.

Grup Adı: Vergi Gönüllüleri

Ürünler:

- (1) “Keloğlan’ın Kumbarası” isimli çizgi filmin sunumu (Bkz. Ek 14)
- (2) “Hizmet için vergi verin” temalı kamu spotu çekimi (Bkz. Ek 14)

Aşama 1 – Uğraşma ve Sorgulama

Her grup kendilerine verilen senaryo ile uyumlu bir grup adı belirledi. Grup lideri seçildi. Her grup okul dışı iletişimi güçlü tutabilmek için WhatsApp grubu oluşturdu. Ardından grup üyeleri yapılacak iş ve işlemler için kendi aralarında iş

bölümü yaptılar. Öğrenciler ilk olarak senaryoda belirtilen konular ile ilgili ön bilgiler edinmek için çeşitli kaynaklardan araştırmalar yaptılar. Bu aşamada öğrenciler uzman görüşü alabilecekleri kişi ya da kurumları keşfettiler. Ardından bireysel ya da grup halinde kişi/kurumları ziyaret ettiler. Uzman kişilerden mevcut bilgilerine ilaveten yeni bilgiler öğrendiler. Yapılan bu çalışmalar sınıf ortamında diğer öğrencilerle paylaşıldı, üzerinde tartışmalar yapıldı. Bu aşamanın sonunda bütün öğrenciler senaryolardaki sorunlarla ilgili bilgi sahibi oldular. Öğrenciler yaptıkları araştırmaları portfolyo dosyalarına koydular.

Aşama 2 – Öğrenme Süreci

Öğrenciler senaryolarında belirtilen problemleri çözmek için hangi çalışmalarını yapacaklarına, ne tür ürünler geliştireceklerine karar verdiler. Öğrencilerden bu aşamada mesajlarını diğer kişilere iletmeleri ve farkındalık oluşturmaları için broşür, afiş, slayt, kısa film, skeç, pankart, pano, sportif faaliyet, sınıf ziyaretleri gibi çeşitli araçlar ve etkinlikler geliştirmeleri beklendi. Bu araçlardan hangilerini kullanacaklarını, hangi etkinlikleri gerçekleştireceklerini grup üyeleri birlikte karar verdiler. Ardından araçlar ve etkinlikler için hazırlıklar yapıldı.

Aşama 3 – İletişim

Öğrenciler mesajlarını iletecekleri araçları ve etkinlikleri ikinci aşamada hazırlamışlardı. Bu aşamada sorunların çözümü için geliştirilen araçlar dağıtıldı, projeler başlatıldı, etkinlikler seyirciler önünde sergilendi, hazırlanan raporlar sunuldu. Bu aşamanın sonunda öğrenciler, öğrenme süreci boyunca elde ettikleri kazanımları diğer kişiler ile paylaşma fırsatı buldular. Sorunların çözümü için çaba gösterdiler. Gerçek dünya sorunlarına çözüm bulmak öğrencilerin motivasyonunu artırdı ve süreç içerisinde birçok bilgi, beceri ve deneyim elde ettiler. Yapılan etkinlikler ve sonuçları çeşitli araçlarla (basın, sosyal ağlar vs.) yaygınlaştırıldı.

8. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada, Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi (SBDABT), Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (SBDTÖ) ve 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği (21ÖYBÖ) ile elde edilen nicel veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve istatistiksel paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Uygun istatistiksel yöntemlerin seçimi için, ilk olarak verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı test edilmiştir.

Bilimsel araştırmalarda kullanılan pek çok istatistiki teknik, bağımlı değişkenlere ait dağılımların normal olduğunu varsayar. Normallik simetrik olmayı, an eğrisini, yani pek çok değerin orta kısımda bulunduğu, aşırı değerlerin az olduğu durumları tanımlamak için kullanılır (Pallant, 2017: 71).

Sosyal bilimler araştırmalarında, normal dağılım için belirlenen bu standartları yakalamak oldukça gctr. Bu nedenle araştırmacıların, değişkenlerin normal dağılım için belirlenen bu standartlara ne kadar yakın olduğunu tespit ederek dağılımın normal olup olmadığı konusundaki kararlarını vermeleri gerekmektedir. Değişkenlerin normalliği, genellikle sadece frekans dağılımlarına bakılarak yapılmasına rağmen değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığı konusunda daha objektif sonuçlar veren birçok metot bulunmaktadır (Marczyk vd., 2005: 207).

Verilerin normalliğini görsel olarak incelemek için bir histogram veya Q-Q grafiği oluşturulması bu metotlardan birisidir. Histogramda an biçiminde bir dağılım, verilerin normal dağıldığına işarettir. Q-Q plot grafiği, veri aralıklarını normal dağılım ile karşılaştırır. İncelenen veriler yaklaşık olarak normale, ortalamanın etrafında daha fazla kmelenmeli ve kuyrukların her birinde yalnızca birkaç gözlem bulunmalıdır. (Pole & Bondy, 2010: 933). Normal Q-Q plot grafiğinde, verilerin diyagonalde yer alan doğruya yakın olması, makul bir düz çizgi verilerin normal dağılımını gösterir (Pallant, 2017: 75; Eşitti, 2018: 315-318).

Çarpıklık ve basıklık, normalliğin iki bileşenidir ve küçük örneklemeler için normalliğin test edilmesinde kullanılır (Tabachnick ve Fidell, 2014: 113). Çarpıklık dağılımın simetrisi, basıklık ise dağılımın sivriliği hakkında bilgi verir. Eğer verilerin dağılımı mükemmel derecede normal dağılım gösteriyorsa arpıklık, basıklık değerleri 0 (sıfır) olarak hesaplanır ki bu durum sosyal bilimler için çok karşılaşılan bir durum değildir (Pallant, 2017: 69). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.50 aralığında olması, verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir (Eşitti, 2018, s. 315). Bununla birlikte 50'nin altındaki küçük örneklemelerde, arpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesiyle elde edilen z puanlarının 1.96'dan küçük olması, dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Kim, 2013: 53; Kurtuluş, 2010: 131).

Kolmogorov–Smirnov, Shapiro-Wilk, Anderson–Darling ve Lilliefors testleri gibi normallik konusunda başvurulan çeşitli testler bulunmaktadır. Bu testlerden Shapiro-Wilks testi, küçük örneklemelerde kullanılması önerilen bir testtir (Büyüköztürk, 2008:

42; Pole & Bondy, 2010: 933; Abbott, 2017: 232). Analizde p değerinin $\alpha=.05$ ' den büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediğini ve normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007: 192; Büyüköztürk, 2008: 42; Pole & Bondy, 2010: 933; Coşkun vd., 2017: 174; Pallant, 2017: 75).

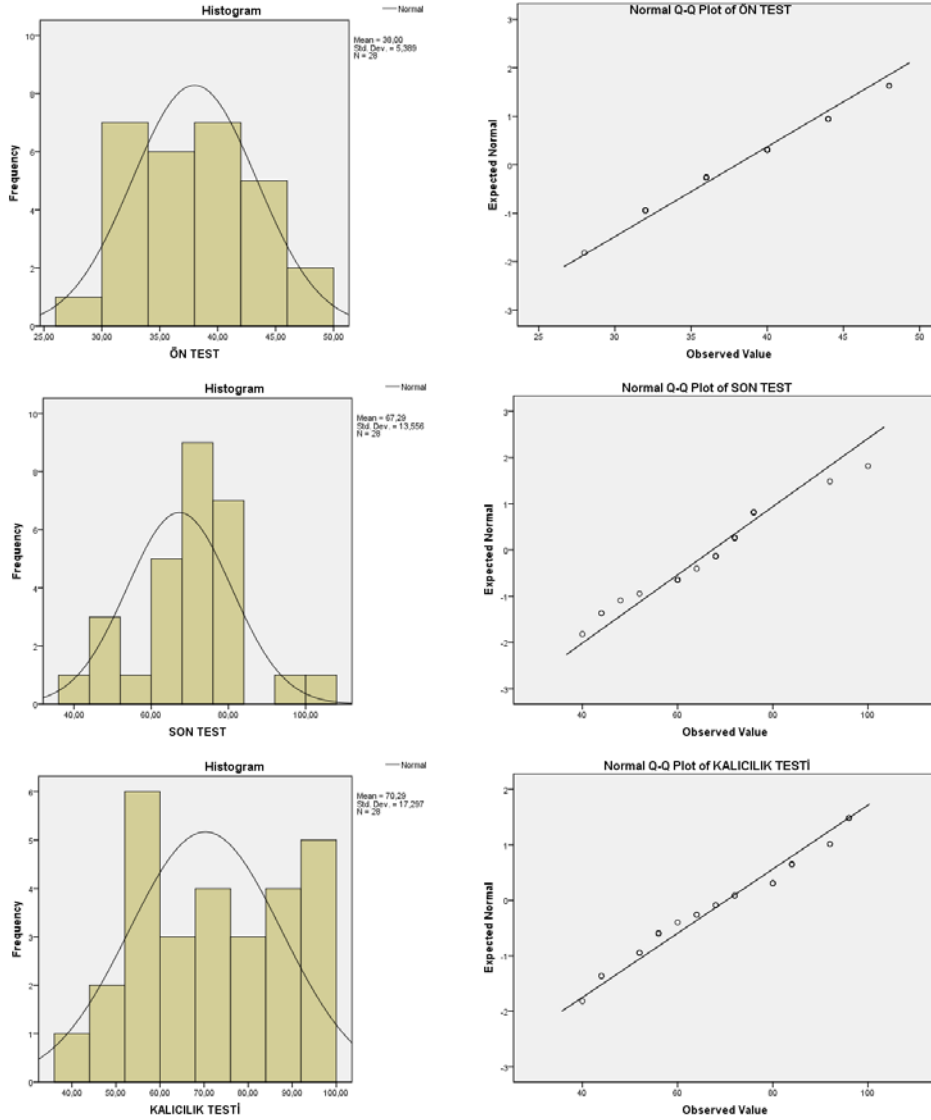
Bu araştırmada, elde edilen nicel verilerin normal dağılımını test etmek amacıyla yukarıda çizilen kuramsal çerçeve dikkate alınarak Shapiro-Wilks testi sonucu elde edilen p değerine, çarpıklık ve basıklık katsayılarına, çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesiyle elde edilen z puanlarına, histogram ve normal Q-Q plot grafiklerine bir bütün olarak bakılmış ve dağılımın normalliği konusunda karar verilmiştir.

Deney grubu SBDABT puanlarının, normal dağılıma uygunluğuna ilişkin yapılan analizlerin sonuçları Tablo 12’de, puanların dağılımına ilişkin çizilen histogram ve Q-Q plot grafikleri Şekil 3’te sunulmuştur.

Tablo 12. Deney Grubu SBDABT Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	Shapiro-Wilk		Çarpıklık	SH _{çarpıklık}	Z _{çarpıklık}	Basıklık	SH _{basıklık}	Z _{basıklık}
		İstatistik	p değeri						
Ön test	28	.932	.070	.147	.441	.333	-.854	.858	-.995
Son test	28	.936	.087	-.044	.441	-.099	.619	.858	.721
Kalıcılık testi	28	.943	.135	-.063	.441	-.143	-1.196	.858	-1.394

Şekil 3. Deney Grubu SBDABT Puanları Histogram ve Q-Q Plot Grafiği



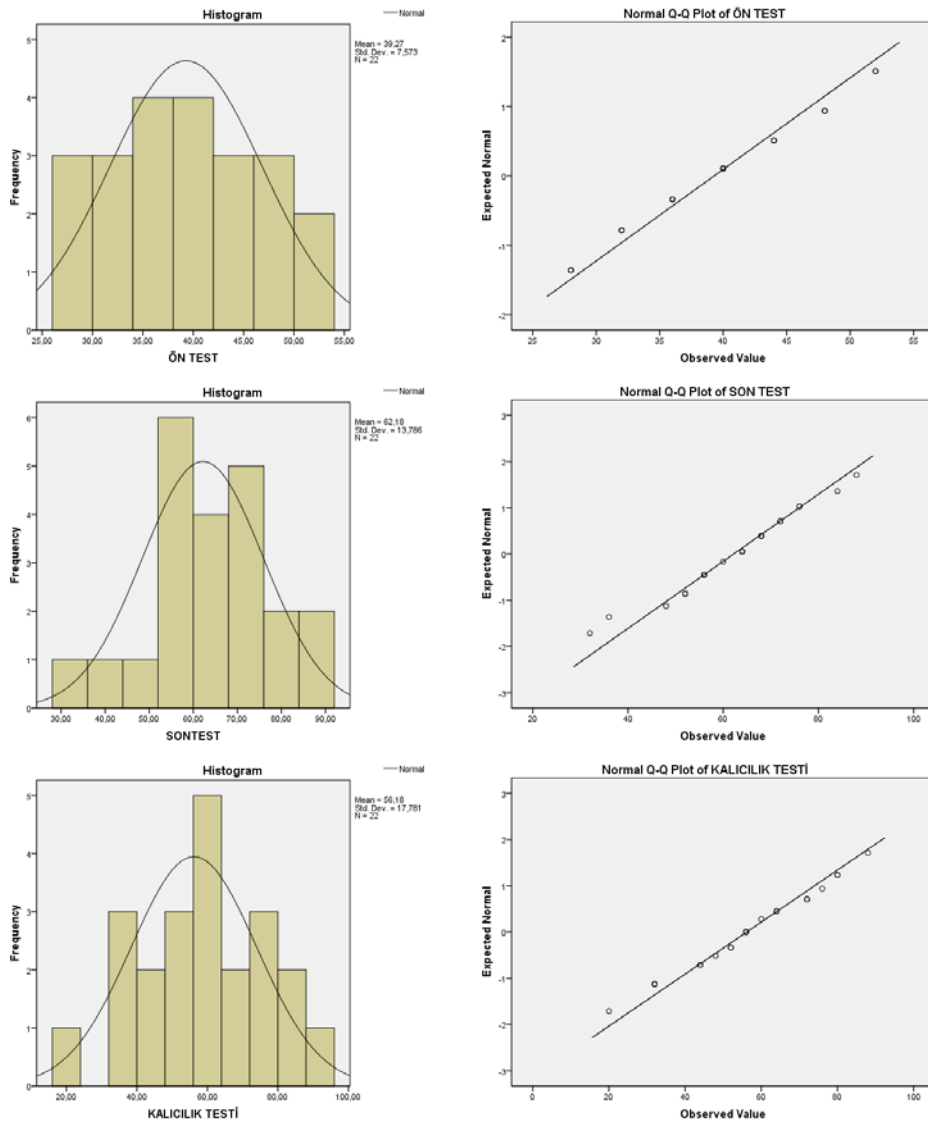
Deney grubunda yer alan öğrencilerin SBDABT ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının normal dağılımına ilişkin yürütülen Shapiro-Wilk testinde hesaplanan p değerlerinin (ön test=.070, son test=.087, kalıcılık testi=.135) $\alpha=.05$ 'den büyük çıkması, çarpıklık değerleri (ön test=.147, son test=-.044, kalıcılık testi=-.063) ve basıklık değerlerinin (ön test=-.854, son test=.619, kalıcılık testi=-1.196) ± 1.50 aralığında olması, $Z_{\text{çarpıklık}}$ puanları (ön test=.333, son test=-.099, kalıcılık testi=-.143) ve $Z_{\text{basıklık}}$ puanlarının (ön test=-.995, son test=.721, kalıcılık testi=-1.394) ± 1.96 aralığında olması, puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediğini, normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Tablo 12). Puanlara ilişkin çizilen histogram ve Q-Q plot grafiklerinde de bu durum gözlenmektedir (Şekil 3).

Kontrol grubu SBDABT puanlarının, normal dağılımına uygunluğuna ilişkin yapılan analizlerin sonuçları Tablo 13'te, puanların dağılımına ilişkin çizilen histogram ve Q-Q plot grafikleri Şekil 4'te sunulmuştur.

Tablo 13. Kontrol Grubu SBDABT Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	Shapiro-Wilk		Çarpıklık	SH _{çarpıklık}	Z _{çarpıklık}	Basıklık	SH _{basıklık}	Z _{basıklık}
		İstatistik	p değeri						
Ön test	22	.943	.228	.102	.491	.208	-1.001	.953	-1.050
Son test	22	.974	.802	-.320	.491	-.651	.263	.953	.276
Kalıcılık testi	22	.977	.854	-.169	.491	-.344	-.472	.953	-.495

Şekil 4. Kontrol Grubu SBDABT Puanları Histogram ve Q-Q Plot Grafiği



Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin SBDABT ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının normal dağılımına ilişkin yürütülen Shapiro-Wilk testinde hesaplanan p değerlerinin (ön test=.228, son test=.802, kalıcılık testi=.854) $\alpha=.05$ 'den büyük çıkması, çarpıklık değerleri (ön test=.102, son test=-.320, kalıcılık testi=-.169) ve basıklık

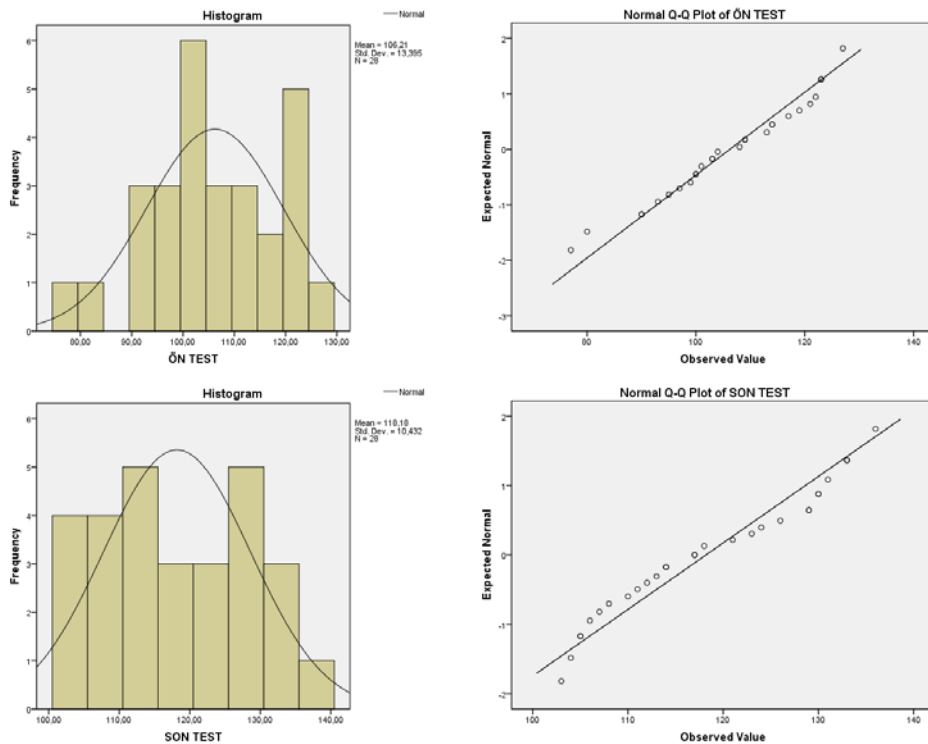
değerlerinin (ön test=-1.001, son test=.263, kalıcılık testi=-.472) ± 1.50 aralığında olması, $Z_{\text{çarpıklık}}$ puanları (ön test=.208, son test=-.651, kalıcılık testi=-.344) ve $Z_{\text{basıklık}}$ puanlarının (ön test=-1.050, son test=.276, kalıcılık testi=-.495) ± 1.96 aralığında olması, puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediğini, normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Tablo 13). Puanlara ilişkin çizilen histogram ve Q-Q plot grafiklerinde de bu durum gözlenmektedir (Şekil 4).

Deney grubu SBDTÖ puanlarının, normal dağılıma uygunluğuna ilişkin yapılan analizlerin sonuçları Tablo 14’te, puanların dağılımına ilişkin çizilen histogram ve Q-Q plot grafikleri Şekil 5’te sunulmuştur.

Tablo 14. Deney Grubu SBDTÖ Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	Shapiro-Wilk		Çarpıklık	SH _{çarpıklık}	Z _{çarpıklık}	Basıklık	SH _{basıklık}	Z _{basıklık}
		İstatistik	p değeri						
Ön test	28	.961	.366	-.366	.441	-.830	-.514	.858	-.600
Son test	28	.931	.063	.151	.441	.342	-1.378	.858	-1.606

Şekil 5. Deney Grubu SBDTÖ Puanları Histogram ve Q-Q Plot Grafiği



Deney grubunda yer alan öğrencilerin SBDTÖ ön test ve son test puanlarının normal dağılımına ilişkin yürütülen Shapiro-Wilk testinde hesaplanan p değerlerinin (ön test=.366, son test=.063) $\alpha=.05$ 'den büyük çıkması, çarpıklık değerleri (ön test=-.366, son test=.151) ve basıklık değerlerinin (ön test=-.514, son test=-1.378) ± 1.50 aralığında olması, $Z_{\text{çarpıklık}}$ puanları (ön test=-.830, son test=.342) ve $Z_{\text{basıklık}}$ puanlarının (ön test=-

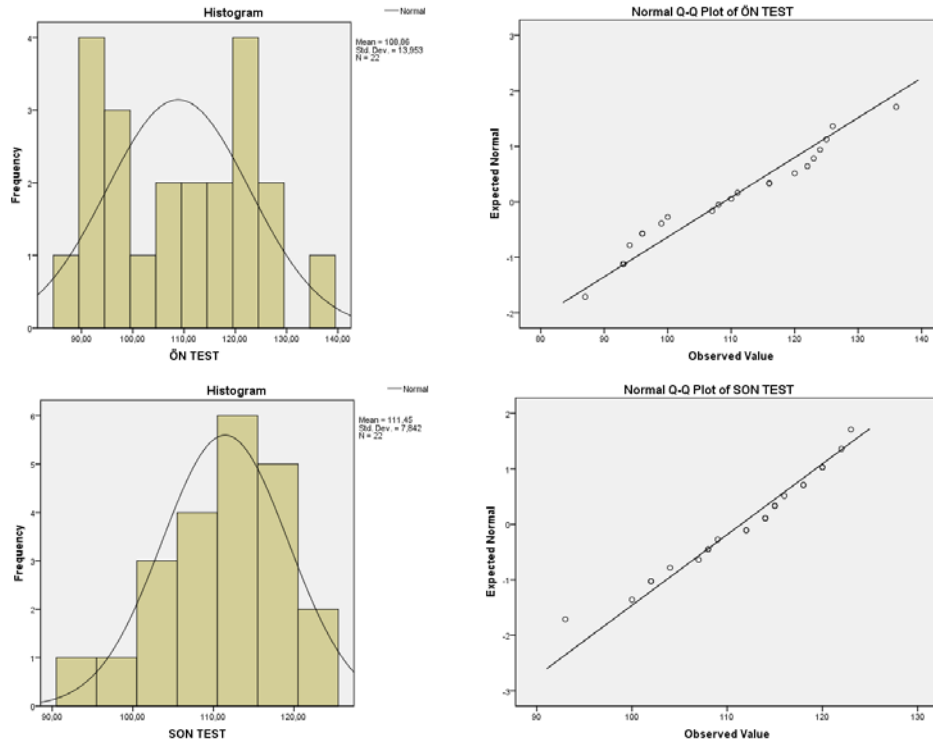
.600, son test=-1.606) ± 1.96 aralığında olması, puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediğini, normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Tablo 14). Puanlara ilişkin çizilen histogram ve Q-Q plot grafikleri de bu durumu desteklemektedir (Şekil 5).

Kontrol grubu SBDTÖ puanlarının, normal dağılımına uygunluğuna ilişkin yapılan analizlerin sonuçları Tablo 15'te, puanların dağılımına ilişkin çizilen histogram ve Q-Q plot grafikleri Şekil 6'da sunulmuştur.

Tablo 15. Kontrol Grubu SBDTÖ Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	Shapiro-Wilk		Çarpıklık	SH _{çarpıklık}	Z _{çarpıklık}	Basıklık	SH _{basıklık}	Z _{basıklık}
		İstatistik	p değeri						
Ön test	22	.939	.193	.159	.491	.324	-1.178	.953	-1.236
Son test	22	.961	.510	-.580	.491	-1.181	-.157	.953	.165

Şekil 6. Kontrol Grubu SBDTÖ Puanları Histogram ve Q-Q Plot Grafiği



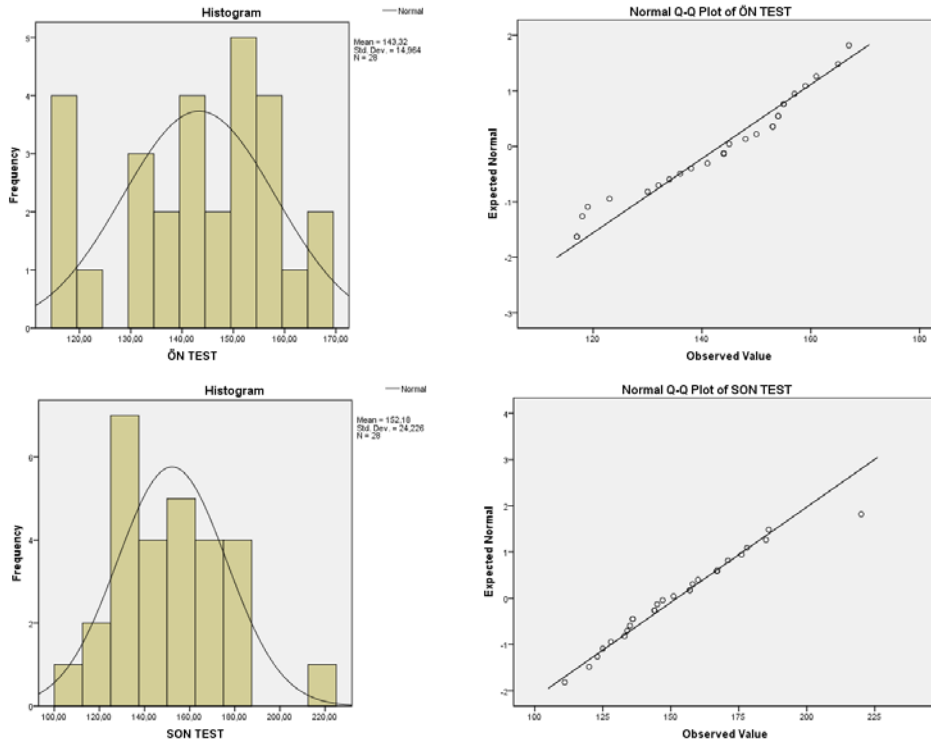
Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin SBDTÖ ön test ve son test puanlarının normal dağılımına ilişkin yürütülen Shapiro-Wilk testinde hesaplanan p değerlerinin (ön test=.193, son test=.510) $\alpha=.05$ 'den büyük çıkması, çarpıklık değerleri (ön test=.159, son test=-.580) ve basıklık değerlerinin (ön test=-1.178, son test=-.157) ± 1.50 aralığında olması, Z_{çarpıklık} puanları (ön test=.324, son test=-1.181) ve Z_{basıklık} puanlarının (ön test=-1.236, son test=.165) ± 1.96 aralığında olması, puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediğini, normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Tablo 15). Puanlara ilişkin çizilen histogram ve Q-Q plot grafikleri de bu durumu desteklemektedir (Şekil 6).

Deney grubu 21ÖYBÖ puanlarının, normal dağılımına uygunluğuna ilişkin yapılan analizlerin sonuçları Tablo 16’da, puanların dağılımına ilişkin çizilen histogram ve Q-Q plot grafikleri Şekil 7’de sunulmuştur.

Tablo 16. Deney Grubu 21ÖYBÖ Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	Shapiro-Wilk		Çarpıklık	SH _{çarpıklık}	Z _{çarpıklık}	Basıklık	SH _{basıklık}	Z _{basıklık}
		İstatistik	p değeri						
Ön test	28	.938	.101	-.445	.441	-1.010	-.816	.858	-.951
Son test	28	.965	.454	.684	.441	1.551	.761	.858	.887

Şekil 7. Deney Grubu 21ÖYBÖ Puanları Histogram ve Q-Q Plot Grafiği



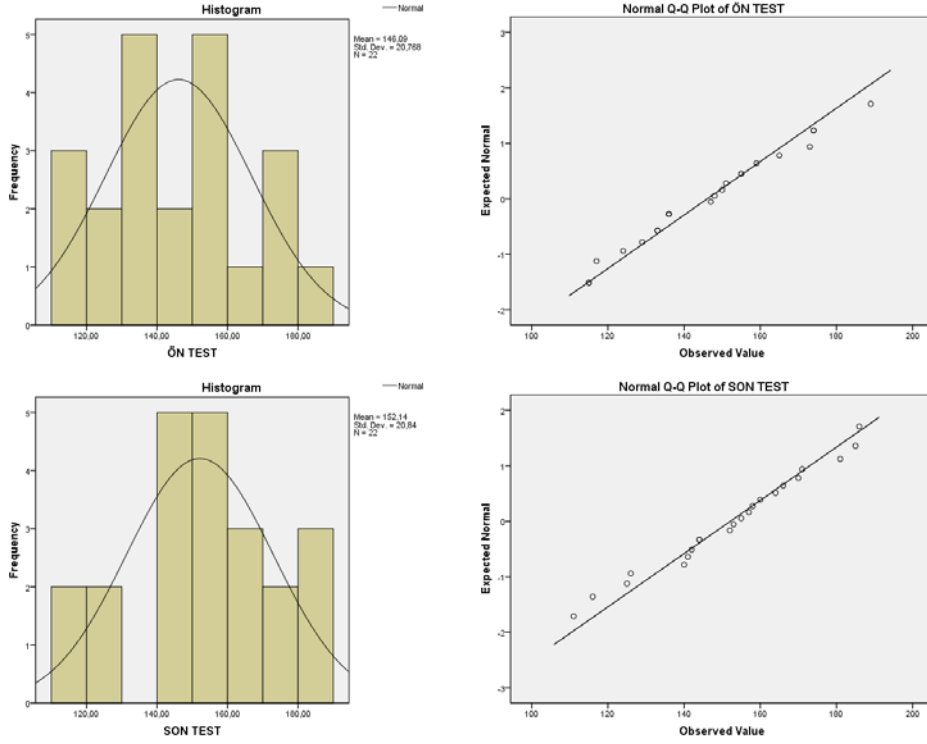
Deney grubunda yer alan öğrencilerin 21ÖYBÖ ön test ve son test puanlarının normal dağılımına ilişkin yürütülen Shapiro-Wilk testinde hesaplanan p değerlerinin (ön test=.101, son test=.454) $\alpha=.05$ 'den büyük çıkması, çarpıklık değerleri (ön test=-.445, son test=.684) ve basıklık değerlerinin (ön test=-.816, son test=.761) ± 1.50 aralığında olması, $Z_{\text{çarpıklık}}$ puanları (ön test=-1.010, son test=1.551) ve $Z_{\text{basıklık}}$ puanlarının (ön test=-.951, son test=.887) ± 1.96 aralığında olması, puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediğini, normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Tablo 1). Puanlara ilişkin çizilen histogram ve Q-Q plot grafikleri de bu durumu desteklemektedir (Şekil 1).

Kontrol grubu 21ÖYBÖ puanlarının, normal dağılımına uygunluğuna ilişkin yapılan analizlerin sonuçları Tablo 17’de, puanların dağılımına ilişkin çizilen histogram ve Q-Q plot grafikleri Şekil 8’de sunulmuştur.

Tablo 17. Kontrol Grubu 21ÖYBÖ Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçüm	N	Shapiro-Wilk		Çarpıklık	SH _{çarpıklık}	Z _{çarpıklık}	Basıklık	SH _{basıklık}	Z _{basıklık}
		İstatistik	p değeri						
Ön test	22	.963	.555	.260	.491	.529	-.654	.953	.686
Son test	22	.971	.727	-.254	.491	-.517	-.422	.953	.443

Şekil 8. Kontrol Grubu 21ÖYBÖ Puanları Histogram ve Q-Q Plot Grafiği



Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 21ÖYBÖ ön test ve son test puanlarının normal dağılımına ilişkin yürütülen Shapiro-Wilk testinde hesaplanan p değerlerinin (ön test=.555, son test=.727) $\alpha=.05$ 'den büyük çıkması, çarpıklık değerleri (ön test=.260, son test=-.254) ve basıklık değerlerinin (ön test=-.654, son test=-.422) ± 1.50 aralığında olması, $Z_{\text{çarpıklık}}$ puanları (ön test=.529, son test=-.517) ve $Z_{\text{basıklık}}$ puanlarının (ön test=.686, son test=.443) ± 1.96 aralığında olması, puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediğini, normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Tablo 17). Puanlara ilişkin çizilen histogram ve Q-Q plot grafikleri de bu durumu desteklemektedir (Şekil 8).

Yapılan normallik analizleri sonucunda; SBDABT, SBĐTÖ, 21ÖYBÖ ön test ve son testlerinden ve SBDABT kalıcılık testinden elde edilen puanların tüm gruplarda normal dağılım gösterdiğine karar verilmiş ve verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Bu kapsamda, araştırmada ölçme araçlarından elde edilen puanların ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla ilişkili örneklem için bağımlı

gruplar t-testi, ilişkisiz örneklemeler için bağımsız gruplar t-testi ve bağımlı gruplar (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA testi yürütülmüştür.

Etki büyüklüğü, nicel çalışmalarda gruplar arası farklar veya değişkenler arası ilişkiler hakkında yapılan yorumların kuvvetini gösterir (Creswell, 2013: 165). Bu araştırmada, ortalamalar arasındaki farkların etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen'in d 'si ve eta kare (η^2) değerinden yararlanılmıştır. Bulunan etki büyüklükleri katsayıları yorumlanırken Cohen'in d 'si için küçük etki=.20, orta etki=.50, geniş etki=.80 olarak referans alınmıştır (Cohen, 1988: 25-26). Eta kare (η^2) etki büyüklüğü yorumlanırken ise küçük=.01, orta=.06, geniş=.14 olarak referans alınmıştır (Büyüköztürk, 2008: 44).

Nicel araştırma raporlarının önemli bir parçası olan p değeri, anlamlılık testinde olasılık değerinin kısa adıdır. 0 ile 1 arasında bir değer alan p değeri, örneklem dağılımında test istatistik değerinde veya ötesinde bulunan alanın oranını gösterir. Sıfır hipotezini reddetmeye karar verilecek nokta, araştırmada kullanılması tercih edilen alfa seviyesi tarafından belirlenir (Christensen vd., 2015: 484). Yaygın olarak kullanılan anlamlılık düzeyleri .05 ve .01 seviyeleridir. Alfa anlamlılık düzeyi, araştırmada arzu edilen hassasiyete ve diğer faktörlere bağlı olarak araştırmacı tarafından belirlenmektedir (Coşkun vd., 2017: 182). Bu araştırmada, sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanlarında yapılan çalışmalarda sıklıkla kullanılan .05 seviyesi, anlamlılık düzeyi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel verilerini oluşturan öğrenci görüşme kayıtları, öğrenci; öğretmen ve araştırmacı günlükleri, ders sırasında kaydedilen video kayıtları, analizleri yapılmak üzere transkripsiyon yöntemiyle yazılı metne dönüştürülmüştür. Transkripsiyon, görüşmelerin bant kayıtları ve gözlemlerden elde edilen saha notları gibi nitel araştırma verisini yazıya dönüştürme yöntemidir. Bunun sonucunda ortaya çıkan yazılı metne transkript denilmektedir (Johnson & Christensen, 2014: 520). Araştırmanın transkriptleri, bir bütün olarak değerlendirilmiş ve içerik analizi ile çözümlenmiştir.

İçerik analizi, metinlerden (veya diğer anlamlı konulardan) onların kullanım bağlamlarına kadar, yinelenebilir ve geçerli sonuçlar çıkarmada kullanılan bir araştırma tekniğidir (Krippendorff, 2010: 233). İçerik analizi; kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları tespit etmek amacıyla belirli bir materyalin dikkatlice, ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanmasıdır (Berg & Lune, 2015: 380). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar

çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). İçerik analizinde metnin, belgenin içeriği irdelenir. Elde edilen veriler, sınıflara (kategorilere) ayrılarak alt ve üst sınıflamalar yapılır. Bunlar arasındaki ilişkiler ve bağlantılar, hazırlanan matrislerle gösterilir. Bu sınıflamalar, ihtiyaç halinde sayısal veriye dönüştürülür (Sönmez ve Alacapınar, 2017: 273). Ancak sayısallaştırma, nitel araştırmanın birinci amacı değildir. Nitel araştırmacılar temalar, örüntüler, süreçler oluşturmak, karşılaştırmalar yapmak ve kuramsal açıklamalar geliştirmek için verileri kodlarlar (Glesne, 2014: 269). Araştırmada referans alınan nitel veri analizinin aşamaları aşağıda sunulmuştur.

Şekil 9. Nitel Araştırmada Veri Analizi



(Creswell, 2013: 197'den uyarlanmıştır.)

Bu aşamaların ayrıntıları şöyledir;

1. *Verilerin analiz için hazırlanması ve düzenlenmesi:* Görüşmelerin çözümlenmesi, materyallerin optik olarak taranması, alan notlarının bilgisayara aktarılması, görsel materyallerin listelenmesi ve bilginin kaynaklarına dayalı olarak farklı çeşitlerinin içine verilerin düzenlenmesini ve sınıflandırılmasını içeren aşamadır (Creswell, 2013: 197). Bu araştırmada sözü edilen boyut için öğrencilerle yapılan görüşmeler, günlükler bilgisayar ortamında yazılı metne dönüştürülmüş; ders videoları, posterler, süreç içerisinde çekilen fotoğraflar ve öğrenci etkinliklerinden örnekler bilgisayar ortamına aktararak tasnif edilmiştir.

2. *Verilerin tamamını okuma:* Veri ile tanışma, veriyi deşifre etme, ilk fikirleri yazma, verinin içine tamamen gömülme (Robson, 2015: 589), bilginin ve anlamının ne olduğuna dair derinlemesine düşünme aşamasıdır (Creswell, 2013: 197). Bu kapsamda görüşmelerin ve günlüklerin yazılı dökümlerinin çıktıları alınarak araştırmacı ve bir uzman tarafından ayrı ayrı okunmuştur. Ayrıca ders videoları, öğrenciler tarafından hazırlanan posterler ve etkinliklerde ortaya çıkan ürünler tek tek incelenmiştir.

3. *Verilerin kodlanması:* Bu aşamada araştırmacı elde ettiği bilgileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini

bulmaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 260). Bu kapsamda yazılı metne dönüştürülen nitel veri setindeki kodlar araştırmacı ve uzman tarafından ayrı ayrı ortaya çıkarılmaya ve anlamlı bölümler oluşturulmaya çalışılmıştır.

4. *Temalar/Betimlemeler:* Bu aşamada kodlardan yola çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar bulunur. Temaların bulunması için önce kodlar bir araya getirilir ve incelenir. Kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 268). Bu kapsamda araştırmada bir önceki aşamada elde edilen kodların ortak noktalarından yola çıkılarak taslak temalar, alt temalar ve kategoriler oluşturulmuştur.

5. *Temaların ve Betimlemelerin Bağlantıları:* Bu aşamada veriler ortaya çıkan kodlara ve temalara göre düzenlenir. Attride-Stirling (2001: 392) üç düzey tema kullanmayı önermektedir. Bunlar metinlerden çıkarılan en temel ve en alt basamaktaki temaları içeren temel temalar, temel temaları benzer konu kümeleri halinde birleştiren düzenleyici temalar ve bir bütün olarak verilerdeki ana metaforları kapsayan en üst düzeyde yer alan global temalardır. Bir ağ kaç temanın oluşturacağına dair kesin kurallar olmamakla birlikte 15'ten fazlasının analiz aşamasında başa çıkmak için çok olacağını ve dörtten azının da doğru bir veri analizi yapmak için çok az olacağını önermektedir. Bu kapsamda araştırmada nitel veriler 10 farklı tema altında düzenlenerek açıklanmıştır. Bazı temalar alt temalara ve kategorilere bölünmüştür.

6. *Temaların / Betimlemelerin Anlamının Yorumlanması:* Çizelge ya da ağ gibi sunuş teknikleri kullanarak verinin farklı yönleri arasında karşılaştırmalar yapma; örüntüleri araştırma, betimleme, özetleme ve yorumlama; analizin niteliğini ortaya koyma aşamasıdır (Robson, 2015: 589). Bu kapsamda tema, alt tema ve kategorileri oluşturan kodlar sırasıyla yorumlanmıştır. Ayrıca katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılarla kodlar desteklenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen nicel ve nitel bulgular incelenerek yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel bulguları Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi (SBDABT), Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (SBDTÖ), 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeğinden (21ÖYBÖ) elde edilmiştir. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler; öğrenci, öğretmen ve araştırmacı günlükleri ise araştırmanın nitel bulgularını oluşturmaktadır.

1. SOSYAL BİLGİLER DERSİ AKADEMİK BAŞARI TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmada, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi (SBDABT) ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla ilişkili örneklem için bağımlı gruplar t-testi, ilişkisiz örneklem için bağımsız gruplar t-testi ve bağımlı gruplar (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA testi yürütülmüştür. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğünü belirlemek için Cohen'in d'si ve eta kare (η^2) değerinden yararlanılmıştır.

1.1. BAĞIMSIZ GRUPLAR ÖN TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin, SBDABT ön test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDABT Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Deney	28	38.00	5.38	.69	48	.491*	.01	.19
Kontrol	22	39.27	7.57					

* $p > .05$

Yapılan testin sonuçlarına göre, deney grubu ($\bar{X}=38.00$, $SD=5.38$) ve kontrol grubundan ($\bar{X} = 39.27$, $SD = 7.57$; $t(48) = .69$, $p = .491$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =1.27, %95 Güven Aralığı: -2.41'den 4.95'e) çok küçüktür (Cohen's d = .19). Elde edilen η^2 değeri de (.01) küçük bir etkiye işaret etmektedir (Tablo 18). Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBDABT ön test puanlarına ait varyansın %1'inin grup değişkeninden kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Ayrıca bu sonuçlar, denel işlem

öncesinde deney ve kontrol grubunun, sosyal bilgiler dersi akademik başarı düzeyleri bakımından birbirine denk olduğunu göstermektedir.

1.2. BAĞIMLI GRUPLAR ÖN TEST, SON TEST VE KALICILIK TESTİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Dersin işlenişinde uygulanan otantik öğrenme yaklaşımının, deney grubu öğrencilerinin SBDABT puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için puanın bağımlı değişken ve zamanın (ön test, son test ve kalıcılık testi) katılımcılar içi bağımsız değişken olduğu tek faktörlü tekrarlanan ölçümler ANOVA testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

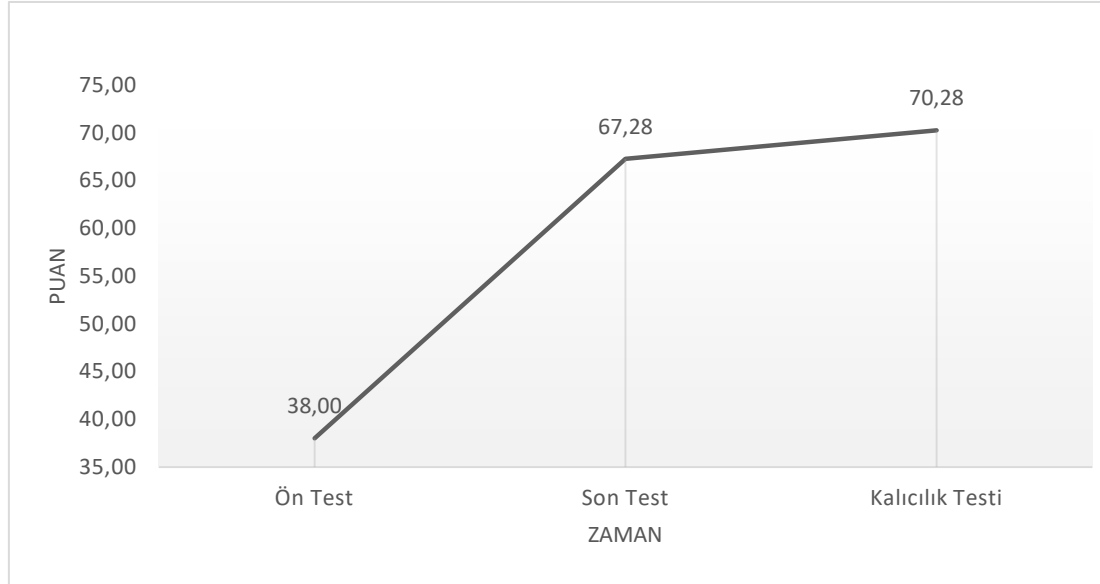
Tablo 19. Deney Grubundaki Öğrencilerin SBDABT Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark**	Kısmi η^2
Deneklerarası	5550.28	27	205.56				
Ölçüm	17817.52	2	8908.76	58.14	.000*	1-2, 1-3	.86
Hata	8273.14	54	153.20				
Toplam	31640.94	83					

* $p \leq 05$

**1= Ön Test, 2= Son Test, 3= Kalıcılık Testi

Şekil 10. Deney Grubu SBDABT Puan – Zaman Çizgi Grafiği



Yapılan testin sonucunda, deney grubu öğrencilerinin SBDABT ön test puanları ile son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (Wilks’ Lambda = .13, $F(2, 26) = 58.14$, $p=.000$, kısmi $\eta^2 = .86$). Elde edilen kısmi η^2 istatistiği (.86) büyük bir etki büyüklüğünü göstermektedir (Tablo 19). Son test ortalama puanı ($\bar{X}=67.28$, $SD=13.55$) ve kalıcılık testi ortalama puanı ($\bar{X}=70.28$,

SD=17.29) ön test ortalama puanına (\bar{X} =38.00, SD=5.38) göre daha yüksektir. Bu değişim, çizgi grafiği üzerinde de izlenebilmektedir (Şekil 10). Diğer taraftan, son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, dersin işlenişinde kullanılan otantik öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin akademik başarılarında uygulama sonrasında ve daha sonra yapılan ölçümlerde istatistiksel olarak anlamlı bir artışa neden olduğunu; uygulama sonrasındaki ölçüm sonuçları ile daha sonra yapılan izleme çalışmalarındaki ölçüm sonuçlarının birbirinden farklılaşmadığını yani uygulamanın akademik başarı üzerindeki etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Dersin işlenişinde uygulanan ders kitabına dayalı öğrenme yaklaşımının, kontrol grubu öğrencilerinin SBDABT puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için puanın bağımlı değişken ve zamanın (ön test, son test ve kalıcılık testi) katılımcılar içi bağımsız değişken olduğu tek faktörlü tekrarlanan ölçümler ANOVA testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

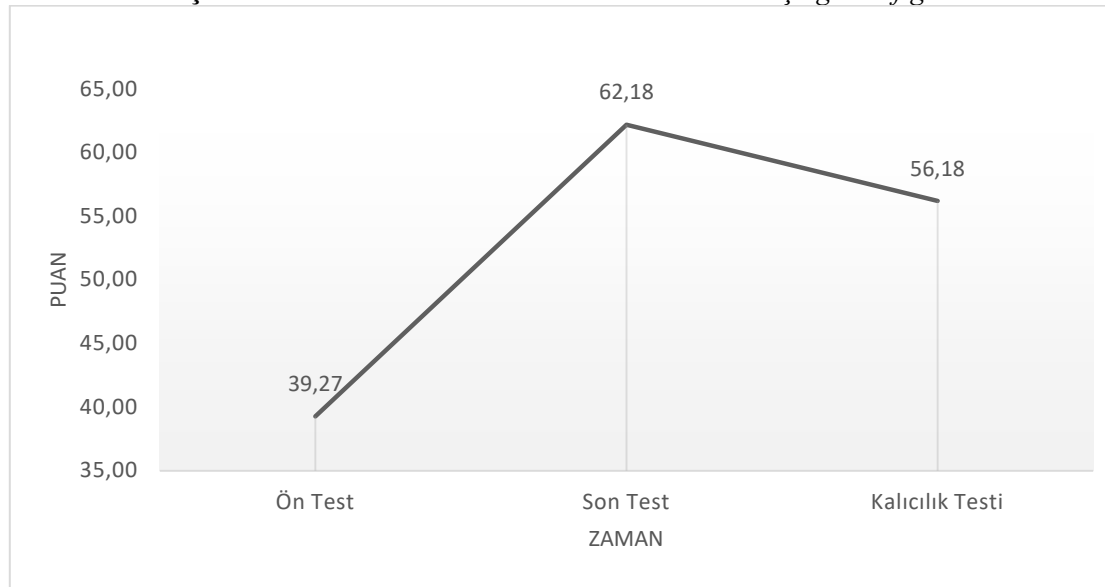
Tablo 20. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SBDABT Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark**	Kısmi η^2
Deneklerarası	4764.36	21	226.87				
Ölçüm	6209.46	2	3104.73	18.44	.000*	1-2, 1-3	.69
Hata	7070.55	42	168.35				
Toplam	18044,37	65					

* $p \leq 05$

**1= Ön Test, 2= Son Test, 3= Kalıcılık Testi

Şekil 11. Kontrol Grubu SBDABT Puan – Zaman Çizgi Grafiği



Yapılan testin sonucunda, kontrol grubu öğrencilerinin SBDABT ön test puanları ile son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (Wilks' Lambda = .31, $F(2, 20) = 18.44$, $p=.000$, kısmi $\eta^2 = .69$). Elde edilen kısmi η^2 istatistiği (.69) büyük bir etki büyüklüğünü göstermektedir (Tablo 20). Son test ortalama puanı ($\bar{X}=62.18$, $SD=13.78$) ve kalıcılık testi ortalama puanı ($\bar{X}=56.18$, $SD=17.78$) ön test ortalama puanına ($\bar{X}=39.27$, $SD=7.57$) göre daha yüksektir. Bu değişim, çizgi grafiği üzerinde de izlenebilmektedir (Şekil 11). Diğer taraftan, son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, dersin işlenişinde kullanılan ders kitabına dayalı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin akademik başarılarında uygulama sonrasında artışa neden olduğunu; uygulama sonrasındaki ölçüm sonuçları ile daha sonra yapılan izleme çalışmalarındaki ölçüm sonuçlarının birbirinden farklılaşmadığını ancak puan ortalamalarında uygulama sonrasına göre düşüş olduğunu göstermektedir.

1.3. BAĞIMSIZ GRUPLAR SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin, SBDABT son test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDABT Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Deney	28	67.28	13.55	1.31	48	.196*	.03	.37
Kontrol	22	62.18	13.78					

* $p>.05$

Yapılan testin sonuçlarına göre, deney grubu ($\bar{X}=67.28$, $SD=13.55$) ve kontrol grubundan ($\bar{X} = 62.18$, $SD = 13.78$; $t(48) = 1.31$, $p = .196$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =5.10, %95 Güven Aralığı: -12.97'den 2.72'ye) çok küçüktür (Cohen's d =.37). Elde edilen η^2 değeri de (.03) küçük bir etkiye işaret etmektedir (Tablo 21). Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBDABT son test puanlarına ait varyansın %3'ünün grup değişkeninden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

1.4. BAĞIMSIZ GRUPLAR KALICILIK TESTİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin, SBDABT kalıcılık testi puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDABT Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Deney	28	70.28	17.29	2.82	48	.007*	.14	.80
Kontrol	22	56.18	17.78					

* $p \leq .05$

Yapılan testin sonuçlarına göre, deney grubu ($\bar{X}=70.28$, $SD=17.29$) ve kontrol grubundan ($\bar{X} = 56.18$, $SD = 17.78$; $t(48) = 2.82$, $p = .007$) elde edilen puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =14.10, %95 Güven Aralığı: -24.13'den -4.07'ye) büyüktür (Cohen's $d = .80$). Elde edilen η^2 (.14) değeri de büyük bir etkiye işaret etmektedir (Tablo 22). Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBDABT kalıcılık test puanlarına ait varyansın %14'ünün grup değişkeninden kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Bu sonuç, bilgilerin kalıcılığı üzerinde otantik öğrenme yaklaşımının ders kitabına dayalı öğrenme yaklaşımına göre daha büyük etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

2. SOSYAL BİLGİLER DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmada, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla uygulanan SBDTÖ'den elde edilen ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla ilişkili örneklem için bağımlı gruplar t-testi, ilişkisiz örneklem için bağımsız gruplar t-testi yürütülmüştür. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğünü belirlemek için Cohen'in d 'si ve eta kare (η^2) değerinden yararlanılmıştır.

2.1. BAĞIMSIZ GRUPLAR ÖN TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, SBDTÖ ön test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Deney	28	106.21	13.39	.68	48	.499*	.01	.19
Kontrol	22	108.86	13.95					

* $p > .05$

Yapılan testin sonuçlarına göre, deney grubu ($\bar{X}=106.21$, $SD=13.39$) ve kontrol grubundan ($\bar{X} = 108.86$, $SD = 13.95$; $t(48) = .68$, $p = .499$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =2.65, %95 Güven Aralığı: -10.46'dan 5.16'ya) çok küçüktür (Cohen's $d = .19$). Elde edilen η^2

değeri de (.01) küçük bir etkiye işaret etmektedir (Tablo 23). Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ ön test puanlarına ait varyansın %1'inin grup değişkeninden kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Ayrıca bu sonuçlar, denel işlem öncesinde deney ve kontrol grubunun, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları bakımından birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, SBDTÖ sevmeye alt boyutu ön test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Sevmeye Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Deney	28	32.39	4.16	-1.97	48	.055*	.07	.55
Kontrol	22	35.09	5.53					

* $p > .05$

Yapılan testin sonuçlarına göre, deney grubu ($\bar{X}=32.39$, $SD=4.16$) ve kontrol grubundan ($\bar{X} = 35.09$, $SD = 5.53$; $t(48) = -1.97$, $p = .055$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =2.70, %95 Güven Aralığı: -5.45'ten 0.06'ya) orta düzeydedir (Cohen's d =.55). Elde edilen η^2 değeri de (.07) orta bir etkiye işaret etmektedir (Tablo 24). Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ sevmeye alt boyutu ön test puanlarına ait varyansın %7'sinin grup değişkeninden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, SBDTÖ fayda alt boyutu ön test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Fayda Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Deney	28	22.67	3.98	.44	48	.659*	.00	.12
Kontrol	22	22.13	4.64					

* $p > .05$

Yapılan testin sonuçlarına göre, deney grubu ($\bar{X}=22.67$, $SD=3.98$) ve kontrol grubundan ($\bar{X} = 22.13$, $SD = 4.64$; $t(48) = .44$, $p = .659$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =0.54, %95 Güven Aralığı: -1.91'den 2.99'a) çok küçüktür. (Cohen's d =.12). Elde edilen η^2 değeri de (.00) küçük bir etkiye işaret etmektedir (Tablo 25). Buna göre, deney ve kontrol

grubu öğrencilerinin SBDTÖ fayda alt boyutu ön test puanlarına ait varyansa, grup değişkeninin herhangi bir etkisi olmamıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, SBDTÖ ilgi alt boyutu ön test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ İlgi Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen’s d
Deney	28	20.07	3.38	-1.15	48	.256*	.02	.32
Kontrol	22	21.13	3.07					

* $p > .05$

Yapılan testin sonuçlarına göre, deney grubu ($\bar{X}=20.07$, $SD=3.38$) ve kontrol grubundan ($\bar{X} = 21.13$, $SD = 3.07$; $t(48) = -1.15$, $p = .256$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =1.06, %95 Güven Aralığı: -2.92’den 0.80’e) çok küçüktür. (Cohen’s d =.32). Elde edilen η^2 değeri de (.02) küçük bir etkiye işaret etmektedir (Tablo 26). Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ ilgi alt boyutu ön test puanlarına ait varyansın %2’sinin grup değişkeninden kaynaklandığını söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, SBDTÖ güven alt boyutu ön test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Güven Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen’s d
Deney	28	15.25	3.00	.03	48	.979*	.00	.00
Kontrol	22	15.22	3.14					

* $p > .05$

Yapılan testin sonuçlarına göre, deney grubu ($\bar{X}=15.25$, $SD=3.00$) ve kontrol grubundan ($\bar{X} = 15.22$, $SD = 3.14$; $t(48) = .03$, $p = .979$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =0.03, %95 Güven Aralığı: -1.73’ten 1.77’ye) çok küçüktür. (Cohen’s d =.00). Elde edilen η^2 değeri de (.00) küçük bir etkiye işaret etmektedir (Tablo 27). Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ güven alt boyutu ön test puanlarına ait varyansa, grup değişkeninin herhangi bir etkisi olmamıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, SBDTÖ istek alt boyutu ön test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ İstek Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Deney	28	15.82	3.03	.66	48	.512*	.00	.18
Kontrol	22	15.27	2.76					

* $p > .05$

Yapılan testin sonuçlarına göre, deney grubu ($\bar{X}=15.82$, $SD=3.03$) ve kontrol grubundan ($\bar{X} = 15.27$, $SD = 2.76$; $t(48) = .66$, $p = .512$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =0.55, %95 Güven Aralığı: -1.12’den 2.22’ye) çok küçüktür. (Cohen's d =.18). Elde edilen η^2 değeri de (.00) küçük bir etkiye işaret etmektedir (Tablo 28). Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ istek alt boyutu ön test puanlarına ait varyansa, grup değişkeninin herhangi bir etkisi olmamıştır.

2.2. BAĞIMLI GRUPLAR ÖN TEST VE SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR

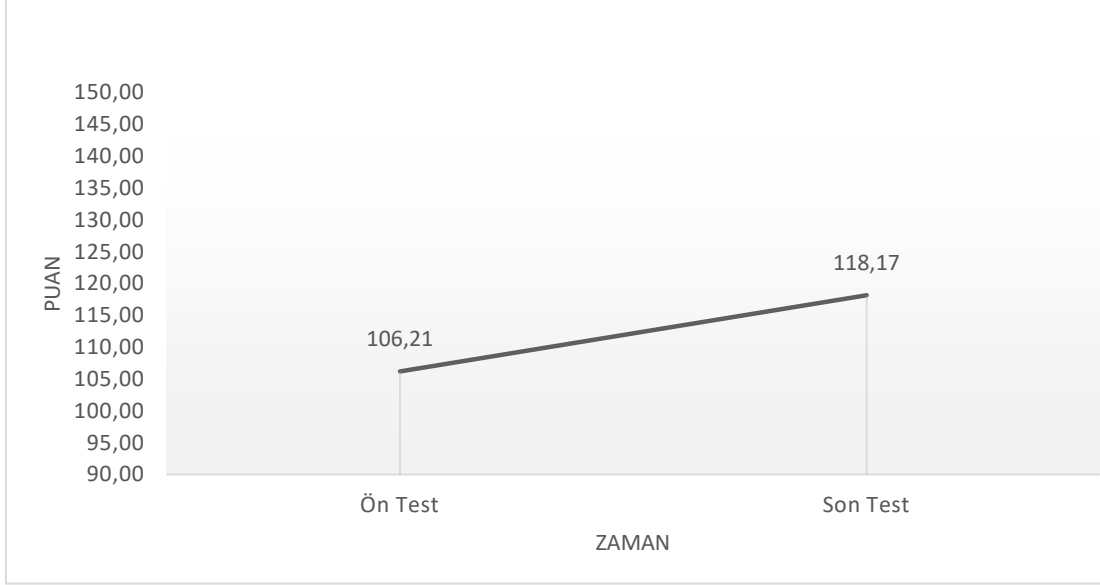
Dersin işlenişinde uygulanan otantik öğrenme yaklaşımının, deney grubu öğrencilerinin SBDTÖ puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için puanın bağımlı değişken ve zamanın (ön test, son test) katılımcılar içi bağımsız değişken olduğu bağımlı gruplar t testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Deney Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Ön	28	106.21	13.39	3.60	27	.001*	.32	.68
Son	28	118.17	10.43					

* $p \leq .05$

Şekil 12. Deney Grubu SBDTÖ Puan – Zaman Çizgi Grafiği



Yapılan testin sonuçlarına göre, öğrencilerin ön testten (\bar{X} =106.21, SD=13.39) son teste (\bar{X} =118.17, SD=10.43) SBDTÖ puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir yükselme gerçekleşmiştir; $t(27) = 3.60, p = .001$ (iki yönlü). SBDTÖ puanlarında ortalama yükseliş 11.96 olarak bulunmuştur ve değerler -18.78 ile -5.14 arasında değişen bir %95'lik güven aralığına sahiptir. *Cohen's d* değeri (.68) orta bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Elde edilen η^2 istatistiği ise (.32) büyük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 29). Bu değer, deney grubu öğrencilerinin SBDTÖ son test puanlarına ait varyansın %32'sinin dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımdan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Çıkan sonuç, sosyal bilgiler dersinde otantik öğrenme yaklaşımı uygulamalarının, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmesinde büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

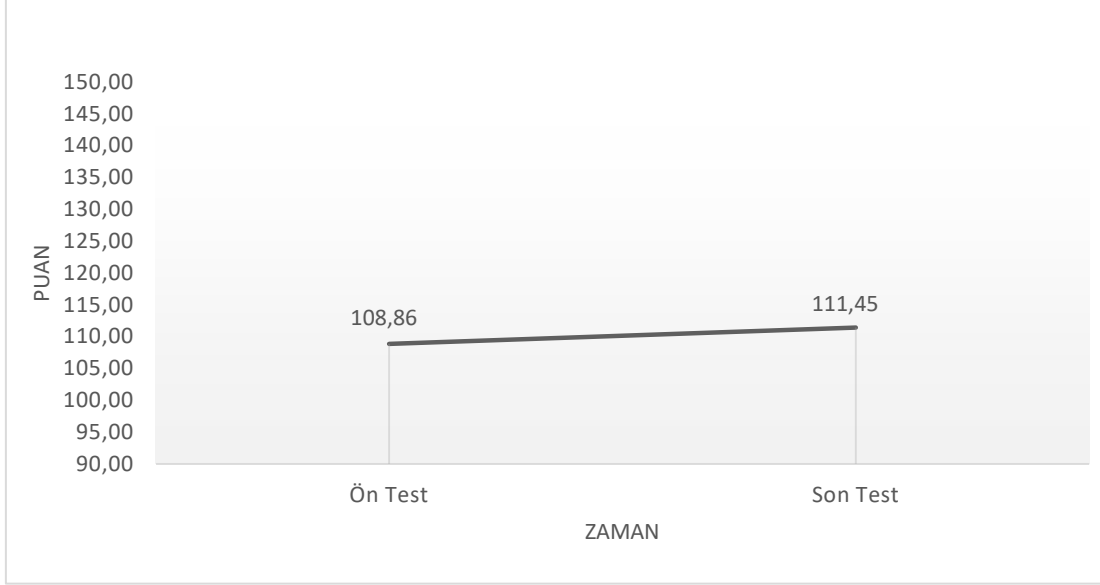
Dersin işlenişinde uygulanan ders kitabına dayalı öğrenme yaklaşımının, kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için puanın bağımlı değişken ve zamanın (ön test, son test) katılımcılar içi bağımsız değişken olduğu bağımlı gruplar t testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	<i>Cohen's d</i>
Ön	22	108.86	13.95	.83	21	.417*	.03	.18
Son	22	111.45	7.84					

* $p > .05$

Şekil 13. Kontrol Grubu SBDTÖ Puan – Zaman Çizgi Grafiği



Yapılan testin sonuçlarına göre, ön test ($\bar{X}=108.86$, $SD=13.95$) ve son testten ($\bar{X} = 111.45$, $SD = 7.84$; $t(21) = .83$, $p = .417$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =2.59, %95 Güven Aralığı: -9.09'dan 3.91'e) çok küçüktür (*Cohen's d*=.18). Elde edilen η^2 değeri de (.03) küçük bir etkiyi işaret etmektedir (Tablo 30). Buna göre, kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ son test puanlarına ait varyansın %3'ünün dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımdan kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Çıkan sonuç, sosyal bilgiler dersinde ders kitabına dayalı öğrenme yaklaşımı kullanılmasının, öğrencilerin derse yönelik tutumlarında herhangi bir anlamlı değişikliğe neden olmadığını göstermektedir.

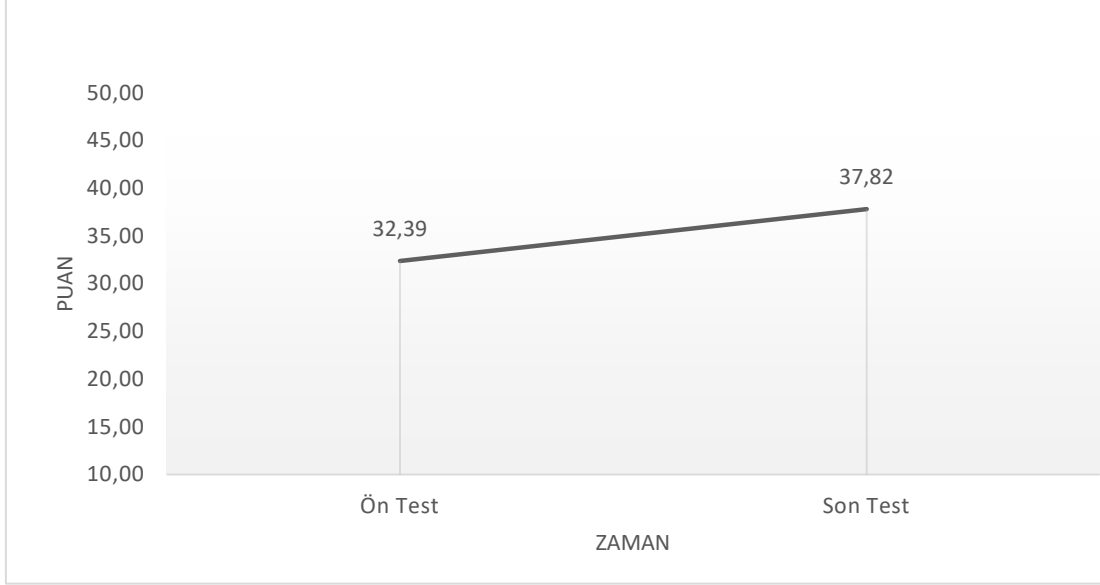
Dersin işlenişinde uygulanan otantik öğrenme yaklaşımının, deney grubu öğrencilerinin SBDTÖ sevme alt boyutu puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için puanın bağımlı değişken ve zamanın (ön test, son test) katılımcılar içi bağımsız değişken olduğu bağımlı gruplar t testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31. Deney Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Sevme Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	<i>Cohen's d</i>
Ön	28	32.39	4.16	-5.00	27	.000*	.48	1.37
Son	28	37.82	3.71					

* $p \leq 05$

Şekil 14. Deney Grubu SBDTÖ Sevme Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği



Yapılan testin sonuçlarına göre, öğrencilerin ön testten ($\bar{X}=32.39$, $SD=4.16$) son teste ($\bar{X}=37.82$, $SD=3.71$) SBDTÖ sevme alt boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir yükselme gerçekleşmiştir; $t(27) = -5.00$, $p = .000$ (iki yönlü). SBDTÖ sevme puanlarında ortalama yükseliş 5.42 olarak bulunmuştur ve değerler -7.65 ile -3.20 arasında değişen bir %95’lik güven aralığına sahiptir. *Cohen’s d* değeri (1.37) geniş bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Elde edilen η^2 istatistiği de (.48) büyük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 31). Bu değer, deney grubu öğrencilerinin SBDTÖ sevme alt boyutu son test puanlarına ait varyansın %48’sinin dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımdan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Çıkan sonuç, sosyal bilgiler dersinde otantik öğrenme yaklaşımı uygulamalarının, öğrencilerin dersi sevmeye yönelik olumlu tutum geliştirmesinde büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

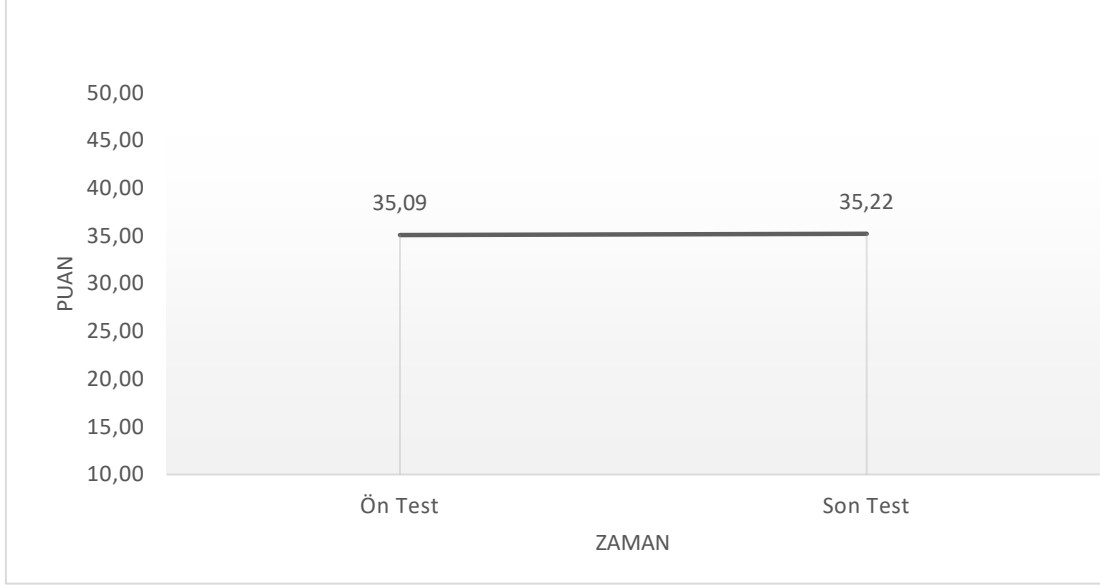
Dersin işlenişinde uygulanan ders kitabına dayalı öğrenme yaklaşımının, kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ sevme alt boyutu puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için puanın bağımlı değişken ve zamanın (ön test, son test) katılımcılar içi bağımsız değişken olduğu bağımlı gruplar t testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Sevme Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	<i>Cohen’s d</i>
Ön	22	35.09	5.53	.11	21	.908*	.00	.03
Son	22	35.22	2.02					

* $p > .05$

Şekil 15. Kontrol Grubu SBDTÖ Sevme Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği



Yapılan testin sonuçlarına göre, ön test (\bar{X} =35.09, SD=5.53) ve son testten (\bar{X} =35.22, SD=2.02; $t(21) = .11$, $p = .908$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =0.13, %95 Güven Aralığı: -2.55'ten 2.28'e) küçük düzeydedir (*Cohen's d*=.03). Elde edilen η^2 istatistiği de (.00) küçük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 32). Bu değer, kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ sevme alt boyutu son test puanlarına ait varyansa, dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımın herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

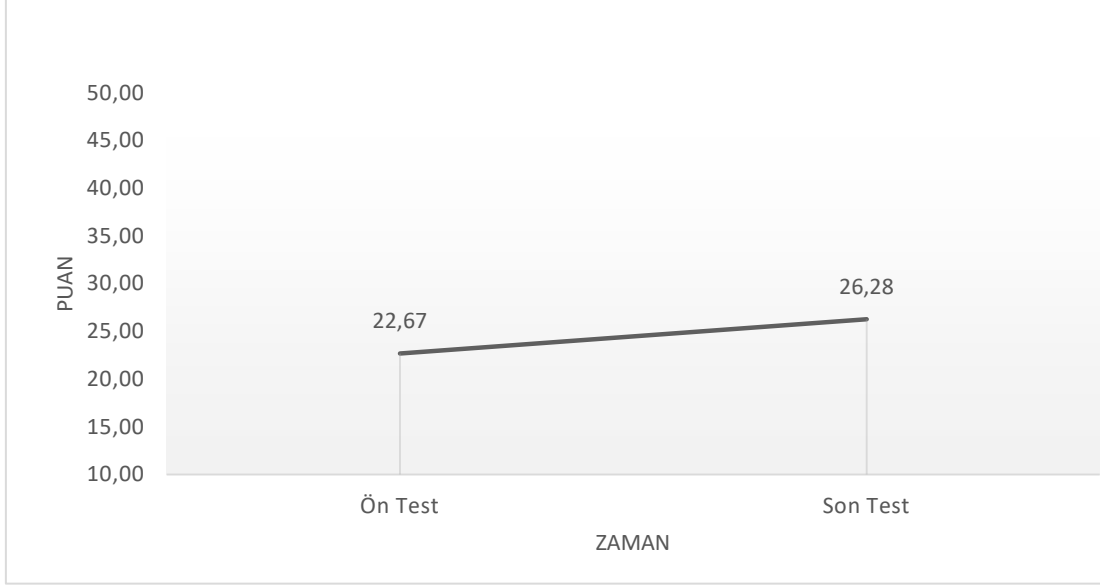
Dersin işlenişinde uygulanan otantik öğrenme yaklaşımının, deney grubu öğrencilerinin SBDTÖ fayda alt boyutu puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için puanın bağımlı değişken ve zamanın (ön test, son test) katılımcılar içi bağımsız değişken olduğu bağımlı gruplar t testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33. Deney Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Fayda Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	<i>Cohen's d</i>
Ön	28	22.67	3.98	-3.16	27	.004*	.26	.83
Son	28	26.28	4.63					

* $p \leq .05$

Şekil 16. Deney Grubu SBDTÖ Fayda Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği



Yapılan testin sonuçlarına göre, öğrencilerin ön testten ($\bar{X}=22.67$, $SD=3.98$) son teste ($\bar{X}=26.28$, $SD=4.63$) SBDTÖ fayda alt boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir yükselme gerçekleşmiştir; $t(27) = -3.16$, $p = .004$ (iki yönlü). SBDTÖ fayda puanlarında ortalama yükseliş 3.60 olarak bulunmuştur ve değerler -5.94 ile -1.26 arasında değişen bir %95’lik güven aralığına sahiptir. *Cohen’s d* değeri (.83) geniş bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Elde edilen η^2 istatistiği de (.26) büyük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 33). Bu değer, deney grubu öğrencilerinin SBDTÖ fayda alt boyutu son test puanlarına ait varyansın %26’sının dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımdan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Çıkan sonuç, sosyal bilgiler dersinde otantik öğrenme yaklaşımı uygulamalarının, öğrencilerin dersi faydalı bulmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

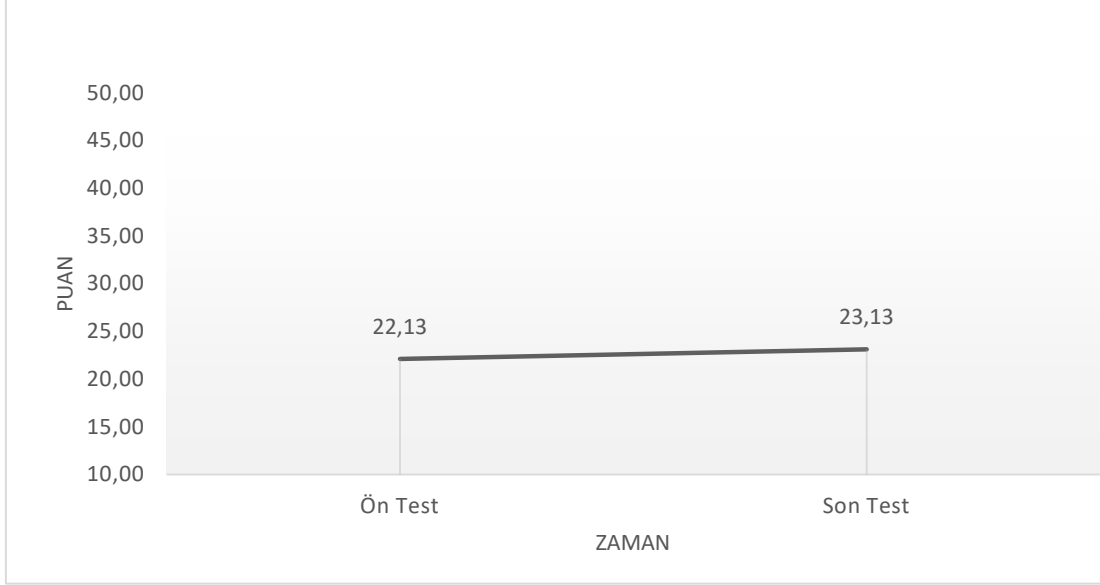
Dersin işlenişinde uygulanan ders kitabına dayalı öğrenme yaklaşımının, kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ fayda alt boyutu puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için puanın bağımlı değişken ve zamanın (ön test, son test) katılımcılar içi bağımsız değişken olduğu bağımlı gruplar t testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Fayda Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	<i>Cohen’s d</i>
Ön	22	22.13	4.64	-0.94	21	.356*	.04	.24
Son	22	23.13	3.37					

* $p > .05$

Şekil 17. Kontrol Grubu SBDTÖ Fayda Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği



Yapılan testin sonuçlarına göre, ön test (\bar{X} =22.13, SD=4.64 ve son testten (\bar{X} =23.13, SD=3.37; $t(21) = .94$, $p = .356$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =1.00, %95 Güven Aralığı: -3.20'den1.20'ye) küçük düzeydedir (*Cohen's d*=.24). Elde edilen η^2 istatistiği de (.04) küçük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 34). Bu değer, kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ fayda alt boyutu son test puanlarına ait varyansın %4'ünün dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımdan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

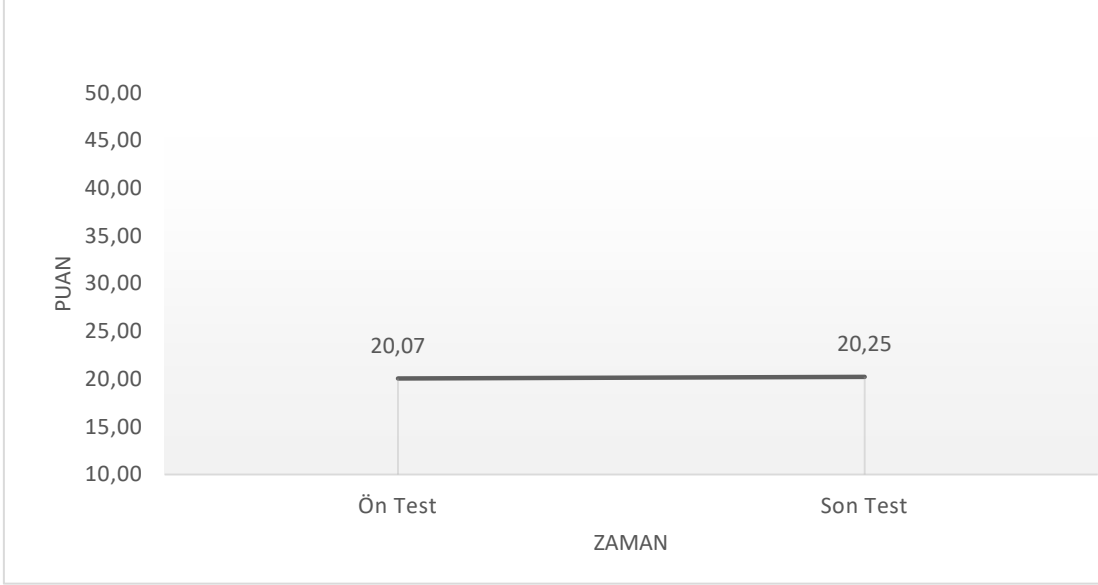
Dersin işlenişinde uygulanan otantik öğrenme yaklaşımının, deney grubu öğrencilerinin SBDTÖ ilgi alt boyutu puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için puanın bağımlı değişken ve zamanın (ön test, son test) katılımcılar içi bağımsız değişken olduğu bağımlı gruplar t testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35. Deney Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ İlgi Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	<i>Cohen's d</i>
Ön	28	20.07	3.38	-.18	27	.853*	.00	.05
Son	28	20.25	2.98					

* $p > .05$

Şekil 18. Deney Grubu SBDTÖ İlgili Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği



Yapılan testin sonuçlarına göre, ön test (\bar{X} =20.07, SD =3.38 ve son testten (\bar{X} =20.25, SD =2.98; $t(27) = .18$, $p = .853$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =.18, %95 Güven Aralığı: -2.13'ten 1.77'ye) küçük düzeydedir (*Cohen's d*=.05). Elde edilen η^2 istatistiği de (.00) küçük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 35). Bu değer, deney grubu öğrencilerinin SBDTÖ ilgi alt boyutu son test puanlarına ait varyansa, dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımın etkisinin olmadığını göstermektedir.

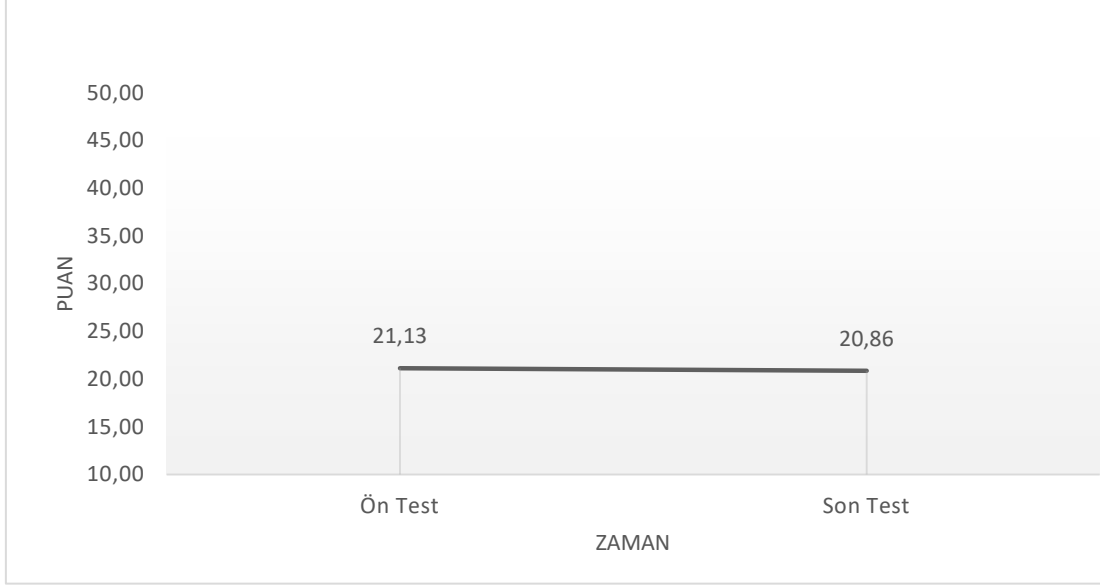
Dersin işlenişinde uygulanan ders kitabına dayalı öğrenme yaklaşımının, kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ ilgi alt boyutu puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için puanın bağımlı değişken ve zamanın (ön test, son test) katılımcılar içi bağımsız değişken olduğu bağımlı gruplar t testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ İlgili Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	<i>Cohen's d</i>
Ön	22	21.13	3.07	.44	21	.665*	.00	.10
Son	22	20.86	2.03					

* $p > .05$

Şekil 19. Kontrol Grubu SBDTÖ İlgili Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği



Yapılan testin sonuçlarına göre, ön test (\bar{X} =21.13, SD =3.07 ve son testten (\bar{X} =20.86, SD =2.03; $t(21) = .44$, $p = .665$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =0.27, %95 Güven Aralığı: -1.01'den 1.56'ya) küçük düzeydedir (*Cohen's d*=.10). Elde edilen η^2 istatistiği de (.00) küçük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 36). Bu değer, kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ ilgi alt boyutu son test puanlarına ait varyansa, dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımın herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

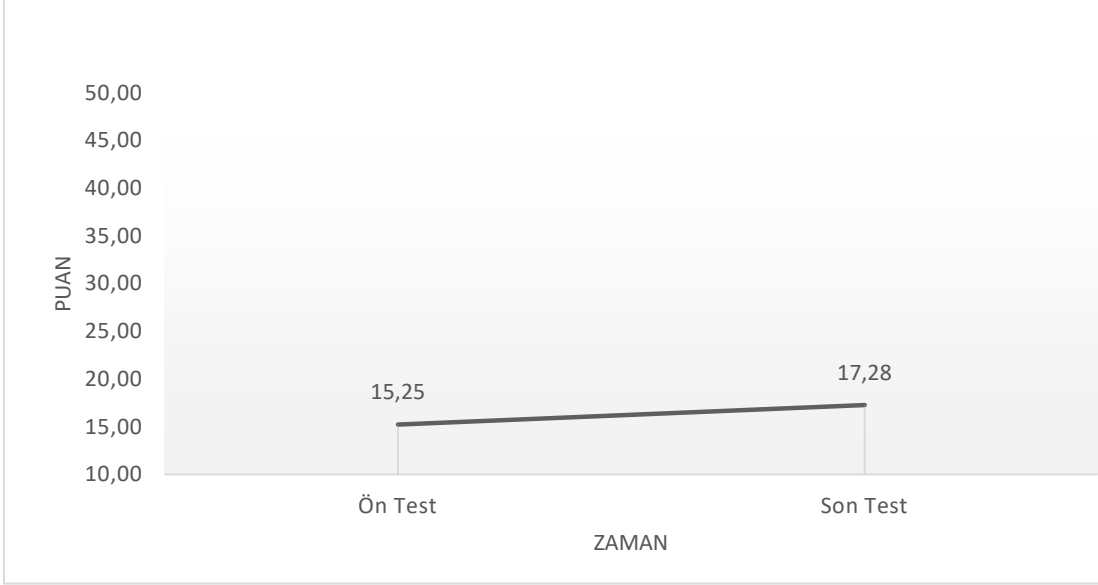
Dersin işlenişinde uygulanan otantik öğrenme yaklaşımının, deney grubu öğrencilerinin SBDTÖ güven alt boyutu puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için puanın bağımlı değişken ve zamanın (ön test, son test) katılımcılar içi bağımsız değişken olduğu bağımlı gruplar t testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37. Deney Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Güven Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	<i>Cohen's d</i>
Ön	28	15.25	3.00	-2.65	27	.013*	.20	.78
Son	28	17.28	2.12					

* $p \leq .05$

Şekil 20. Deney Grubu SBDTÖ Güven Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği



Yapılan testin sonuçlarına göre, öğrencilerin ön testten ($\bar{X}=15.25$, $SD=3.00$) son teste ($\bar{X}=17.28$, $SD=2.12$) SBDTÖ güven alt boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir yükselme gerçekleşmiştir; $t(27) = -2.65$, $p = .013$ (iki yönlü). SBDTÖ güven puanlarında ortalama yükseliş 2.03 olarak bulunmuştur ve değerler -3.61 ile -.45 arasında değişen bir %95’lik güven aralığına sahiptir. *Cohen’s d* değeri (78) orta bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Elde edilen η^2 istatistiği ise (.20) büyük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 37). Bu değer, deney grubu öğrencilerinin SBDTÖ güven alt boyutu son test puanlarına ait varyansın %20’sinin dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımdan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Çıkan sonuç, sosyal bilgiler dersinde otantik öğrenme yaklaşımı uygulamalarının, öğrencilerin derse güvene yönelik olumlu tutum geliştirmesinde büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

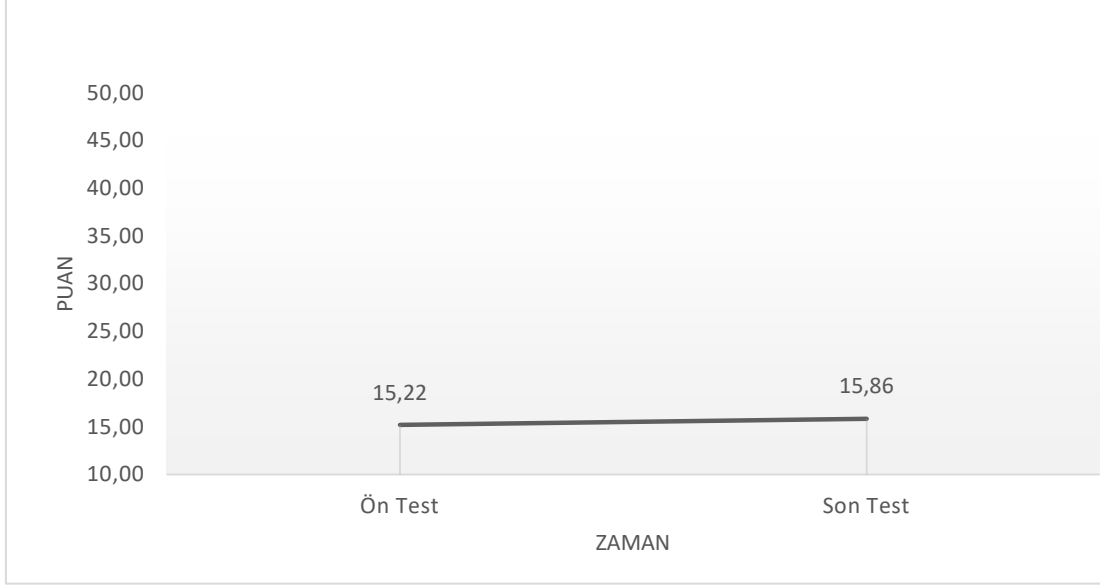
Dersin işlenişinde uygulanan ders kitabına dayalı öğrenme yaklaşımının, kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ güven alt boyutu puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için puanın bağımlı değişken ve zamanın (ön test, son test) katılımcılar içi bağımsız değişken olduğu bağımlı gruplar t testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Güven Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	<i>Cohen’s d</i>
Ön	22	15.22	3.14	-.72	21	.480*	.02	.24
Son	22	15.86	2.03					

* $p > .05$

Şekil 21. Kontrol Grubu SBDTÖ Güven Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği



Yapılan testin sonuçlarına göre, ön test (\bar{X} =15.22, SD=3.14) ve son testten (\bar{X} =15.86, SD=2.03; $t(21) = -.72$, $p = .480$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =0.64, %95 Güven Aralığı: -2.47'den 1.20'ye) küçük düzeydedir (*Cohen's d*=.24). Elde edilen η^2 istatistiği de (.02) küçük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 38). Bu değer, kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ güven alt boyutu son test puanlarına ait varyansın %2'sinin dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımdan kaynaklandığını göstermektedir.

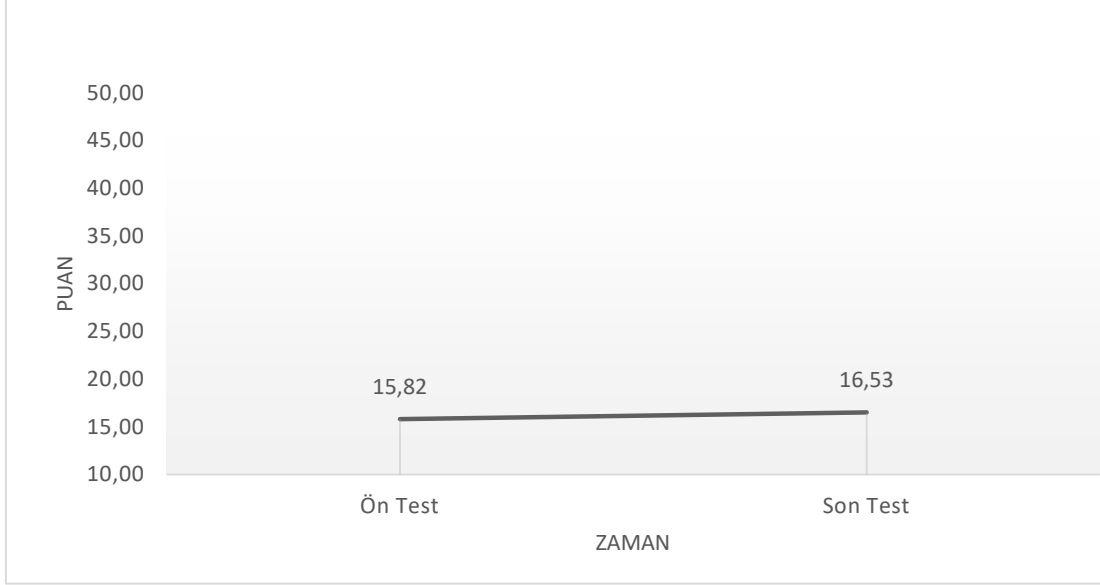
Dersin işlenişinde uygulanan otantik öğrenme yaklaşımının, deney grubu öğrencilerinin SBDTÖ istek alt boyutu puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için puanın bağımlı değişken ve zamanın (ön test, son test) katılımcılar içi bağımsız değişken olduğu bağımlı gruplar t testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39. Deney Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ İstek Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	<i>Cohen's d</i>
Ön	28	15.82	3.03	-1.17	27	.251*	.04	.31
Son	28	16.53	.99					

* $p \leq .05$

Şekil 22. Deney Grubu SBDTÖ İstek Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği



Yapılan testin sonuçlarına göre, ön test ($\bar{X}=15.82$, $SD=3.03$) ve son testten ($\bar{X}=16.53$, $SD=.99$; $t(27) = -1.172$, $p = .251$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =0.71, %95 Güven Aralığı: -1.96'dan 0.53'e) küçük düzeydedir (*Cohen's d* =.31). Elde edilen η^2 istatistiği de (.04) küçük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 39). Bu değer, deney grubu öğrencilerinin SBDTÖ istek alt boyutu son test puanlarına ait varyansın %4'ünün dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımdan kaynaklandığını göstermektedir.

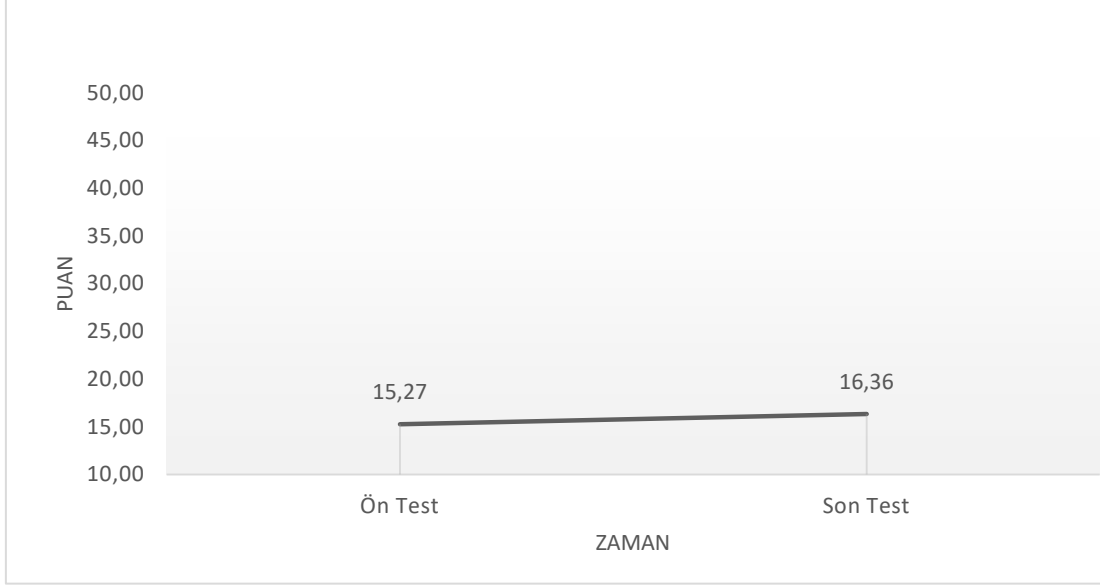
Dersin işlenişinde uygulanan ders kitabına dayalı öğrenme yaklaşımının, kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ istek alt boyutu puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için puanın bağımlı değişken ve zamanın (ön test, son test) katılımcılar içi bağımsız değişken olduğu bağımlı gruplar t testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ İstek Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	<i>Cohen's d</i>
Ön	22	15.27	2.76	-1.43	21	.167*	.08	.43
Son	22	16.36	2.27					

* $p > .05$

Şekil 23. Kontrol Grubu SBDTÖ İstek Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği



Yapılan testin sonuçlarına göre, ön test ($\bar{X}=15.27$, $SD=2.76$) ve son testten ($\bar{X}=16.36$, $SD=2.27$; $t(21) = -1.43$, $p = .167$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =1.09, %95 Güven Aralığı: -2.67’den 0.49’a) küçük düzeydedir (*Cohen’s d* =.43). Elde edilen η^2 istatistiği de (.08) küçük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 40). Bu değer, kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ istek alt boyutu son test puanlarına ait varyansın %8’inin dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımdan kaynaklandığını göstermektedir.

2.3. BAĞIMSIZ GRUPLAR SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin, SBDTÖ son test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	<i>Cohen’s d</i>
Deney	28	118.17	10.43	2.60	47.93	.012*	.12	.72
Kontrol	22	111.45	7.84					

* $p \leq .05$

Yapılan testin sonuçlarına göre, deney grubu ($\bar{X}=118.17$, $SD=10.43$) ve kontrol grubundan ($\bar{X} = 111.45$, $SD = 7.84$) elde edilen SBDTÖ puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür; $t(47.93) = 2.60$, $p = .012$. SBDTÖ puanlarında ortalama fark 6.72 olarak bulunmuştur ve değerler -11.92 ile -1.53 arasında değişen bir %95’lik güven aralığına sahiptir. *Cohen’s d* değeri (.72) orta bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Elde edilen η^2 istatistiği de (.12) aynı şekilde orta bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo

41). Bu değer, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ son test puanlarına ait varyansın %12'sinin grup değişkeninden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, sosyal bilgiler dersinde otantik öğrenme yaklaşımı uygulamalarına yer verilmesinin öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde kitaba dayalı yaklaşıma göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, SBDTÖ sevmeye alt boyutu son test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Sevmeye Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Deney	28	37.82	3.71	3.15	43.302	.003*	.17	.87
Kontrol	22	35.22	2.02					

* $p \leq .05$

Yapılan testin sonuçlarına göre, deney grubu ($\bar{X}=37.82$, $SD=3.71$) ve kontrol grubundan ($\bar{X} = 35.22$, $SD = 2.02$) elde edilen SBDTÖ sevmeye alt boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür; $t(43.302) = 3.15$, $p = .003$. SBDTÖ sevmeye alt boyutu puanlarında ortalama fark 2.59 olarak bulunmuştur ve değerler 0.93 ile 4.25 arasında değişen bir %95'lik güven aralığına sahiptir. Cohen's d değeri (.87) geniş bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Elde edilen η^2 istatistiği de (.17) büyük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 42). Bu değer, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ sevmeye alt boyutu son test puanlarına ait varyansın %17'sinin grup değişkeninden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, SBDTÖ fayda alt boyutu son test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Fayda Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Deney	28	26.28	4.63	2.78	47.761	.008*	.13	.77
Kontrol	22	23.13	3.37					

* $p \leq .05$

Yapılan testin sonuçlarına göre, deney grubu ($\bar{X}=26.28$, $SD=4.63$) ve kontrol grubundan ($\bar{X} = 23.13$, $SD = 3.37$) elde edilen SBDTÖ fayda alt boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür; $t(47.761) = 2.78$, $p = .008$. SBDTÖ fayda alt boyutu puanlarında ortalama fark 3.14 olarak bulunmuştur ve değerler 0.87 ile 5.42

arasında değişen bir %95'lik güven aralığına sahiptir. *Cohen's d* değeri (.77) orta bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Elde edilen η^2 istatistiği de (.13) orta bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 43). Bu değer, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ fayda alt boyutu son test puanlarına ait varyansın %13'ünün grup değişkeninden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, SBDTÖ ilgi alt boyutu son test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ İlgi Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	<i>Cohen's d</i>
Deney	28	20.25	2.98	-.86	47.128	.393*	.01	.23
Kontrol	22	20.86	2.03					

* $p > .05$

Yapılan testin sonuçlarına göre, deney grubu ($\bar{X}=20.25$, $SD=2.98$) ve kontrol grubundan ($\bar{X} = 20.86$, $SD = 2.03$; $t(47.128) = -.86$ $p = .393$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =0.61, %95 Güven Aralığı: -2.11'den 0.88'e) çok küçüktür. (*Cohen's d* =.23). Elde edilen η^2 değeri de (.01) küçük bir etkiye işaret etmektedir (Tablo 44). Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ ilgi alt boyutu son test puanlarına ait varyansın %1'inin grup değişkeninden kaynaklandığını söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SBDTÖ güven alt boyutu son test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ Güven Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	<i>Cohen's d</i>
Deney	28	17.28	2.12	2.39	48	.021*	.10	.68
Kontrol	22	15.86	2.03					

* $p \leq .05$

Yapılan testin sonuçlarına göre, deney grubu ($\bar{X}=17.28$, $SD=2.12$) ve kontrol grubundan ($\bar{X} = 15.86$, $SD = 2.03$) elde edilen SBDTÖ güven alt boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür; $t(48) = 2.39$, $p = .021$. SBDTÖ güven alt boyutu puanlarında ortalama fark 1.42 olarak bulunmuştur ve değerler 0.22 ile 2.61 arasında değişen bir %95'lik güven aralığına sahiptir. *Cohen's d* değeri (.68) orta bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Elde edilen η^2 istatistiği de (.10) orta bir etki büyüklüğünü

işaret etmektedir (Tablo 45). Bu değer, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ güven alt boyutu son test puanlarına ait varyansın %10'unun grup değişkeninden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, SBDTÖ istek alt boyutu son test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin SBDTÖ İstek Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Deney	28	16.53	0.99	.33	27.338	.744*	.00	.09
Kontrol	22	16.36	2.27					

* $p > .05$

Yapılan testin sonuçlarına göre, deney grubu ($\bar{X}=16.53$, $SD=0.99$) ve kontrol grubundan ($\bar{X} = 16.36$, $SD = 2.27$; $t(27.338) = .33$, $p = .744$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =0.17, %95 Güven Aralığı: -0.79'dan 1.13'e) çok küçüktür. (Cohen's d =.09). Elde edilen η^2 değeri de (.00) küçük bir etkiye işaret etmektedir (Tablo 46). Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBDTÖ istek alt boyutu son test puanlarına ait varyansa grup değişkeninin herhangi bir etkisi olmamıştır.

3. 21. YÜZYIL ÖĞRENME VE YENİLENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmada, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan 21ÖYBÖ'den elde edilen ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla ilişkili örneklem için bağımlı gruplar t-testi, ilişkisiz örneklem için bağımsız gruplar t-testi yürütülmüştür. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğünü belirlemek için Cohen'in d'si ve eta kare (η^2) değerinden yararlanılmıştır.

3.1. BAĞIMSIZ GRUPLAR ÖN TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, 21ÖYBÖ ön test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Deney	28	143.32	14.96	.55	48	.586*	.01	.15
Kontrol	22	146.09	20.76					

* $p > .05$

Yapılan testin sonuçlarına göre, deney grubu ($\bar{X}=143.32$, $SD=14.96$) ve kontrol grubundan ($\bar{X} = 146.09$, $SD = 20.76$; $t(48) = .55$, $p = .586$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =2.76, %95 Güven Aralığı: -7.39'dan 12.93'e) çok küçüktür (*Cohen's d* =.15). Elde edilen η^2 değeri de (.01) küçük bir etkiye işaret etmektedir (Tablo 47). Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ ön test puanlarına ait varyansın %1'inin grup değişkeninden kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Ayrıca bu sonuçlar, denel işlem öncesinde deney ve kontrol grubunun 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerileri bakımından birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, 21ÖYBÖ yaratıcılık ve yenilenme becerileri alt boyutu ön test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Yaratıcılık ve Yenilenme Becerileri Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Deney	28	70.53	6.85	-1.69	32.473	.099*	.05	.49
Kontrol	22	75.22	11.45					

* $p > .05$

Yapılan testin sonuçlarına göre, deney grubu ($\bar{X}=70.53$, $SD=6.85$) ve kontrol grubundan ($\bar{X} = 75.22$, $SD = 11.45$; $t(32.473) = -1.69$, $p = .099$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =4.69, %95 Güven Aralığı: -10.32'den 0.93'e) küçüktür (*Cohen's d* =.49). Elde edilen η^2 değeri de (.05) küçük bir etkiye işaret etmektedir (Tablo 48). Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ yaratıcılık ve yenilenme becerileri alt boyutu ön test puanlarına ait varyansın %5'inin grup değişkeninden kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Ayrıca bu sonuçlar, denel işlem öncesinde deney ve kontrol grubunun 21ÖYBÖ yaratıcılık ve yenilenme becerileri alt boyutu bakımından birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, 21ÖYBÖ eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyutu ön test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen’s d
Deney	28	44.10	7.76	.93	48	.356 *	.01	.26
Kontrol	22	42.09	7.36					

* $p > .05$

Yapılan testin sonuçlarına göre, deney grubu ($\bar{X}=44.10$, $SD=7.76$) ve kontrol grubundan ($\bar{X} = 42.09$, $SD = 7.36$; $t(48) = .93$, $p = .356$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =2.01, %95 Güven Aralığı: -2.33’ten 6.36’ya) küçüktür (Cohen’s $d = .26$). Elde edilen η^2 değeri de (.01) küçük bir etkiye işaret etmektedir (Tablo 49). Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyutu ön test puanlarına ait varyansın %1’inin grup değişkeninden kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Ayrıca bu sonuçlar, denel işlem öncesinde deney ve kontrol grubunun 21ÖYBÖ eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyutu bakımından birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, 21ÖYBÖ iş birliği ve iletişim becerileri alt boyutu ön test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ İşbirliği ve İletişim Becerileri Alt Boyutu Ön Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen’s d
Deney	28	28.67	3.73	-.08	48	.933*	.00	.02
Kontrol	22	28.77	4.15					

* $p > .05$

Yapılan testin sonuçlarına göre, deney grubu ($\bar{X}=28.67$, $SD=3.73$) ve kontrol grubundan ($\bar{X} = 28.77$, $SD = 4.15$; $t(48) = -.08$, $p = .933$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =.10, %95 Güven Aralığı: -2.34’ten 2.15’e) çok küçüktür (Cohen’s $d = .02$). Elde edilen η^2 değeri de (.00) çok küçük bir etkiye işaret etmektedir (Tablo 50). Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ yaratıcılık ve yenilenme becerileri alt boyutu ön test puanlarına ait varyansa, grup değişkeninin etkisinin olmadığını söylemek

mümkündür. Ayrıca bu sonuçlar, denel işlem öncesinde deney ve kontrol grubunun 21ÖYBÖ iş birliği ve iletişim becerileri alt boyutu bakımından birbirine denk olduğunu göstermektedir.

3.2. BAĞIMLI GRUPLAR ÖN TEST VE SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR

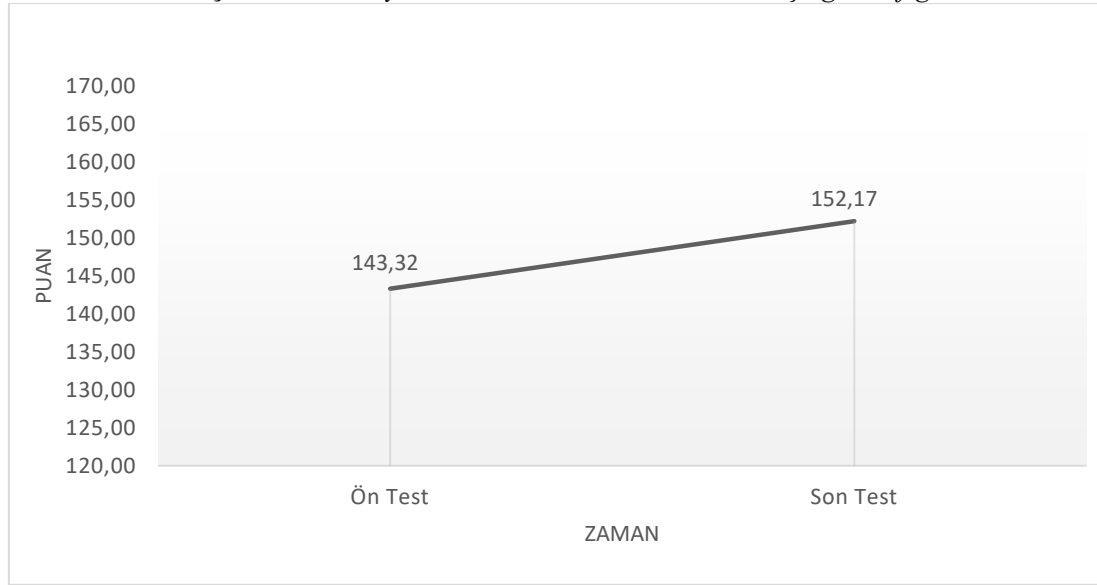
Dersin işlenişinde uygulanan otantik öğrenme yaklaşımının, deney grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için puanın bağımlı değişken ve zamanın (ön test, son test) katılımcılar içi bağımsız değişken olduğu bağımlı gruplar t testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51. Deney Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Ön	28	143.32	14.96	1.56	27	.131*	.08	.29
Son	28	152.17	24.22					

* $p > .05$

Şekil 24. Deney Grubu 21ÖYBÖ Puan – Zaman Çizgi Grafiği



Yapılan testin sonuçlarına göre, ön test ($\bar{X}=143.32$, $SD=14.96$) ve son testten ($\bar{X}=152.17$, $SD=24.22$; $t(27)=1.56$, $p=.131$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =8.85, %95 Güven Aralığı: -20.51’den 2.80’e) küçük düzeydedir (Cohen’s $d=.29$). Elde edilen η^2 istatistiği ise (.08) orta bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 51). Buna göre, deney grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ son test puanlarına ait varyansın %8’inin dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımdan kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Dersin işlenişinde uygulanan ders kitabına dayalı öğrenme yaklaşımının, kontrol grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için puanın

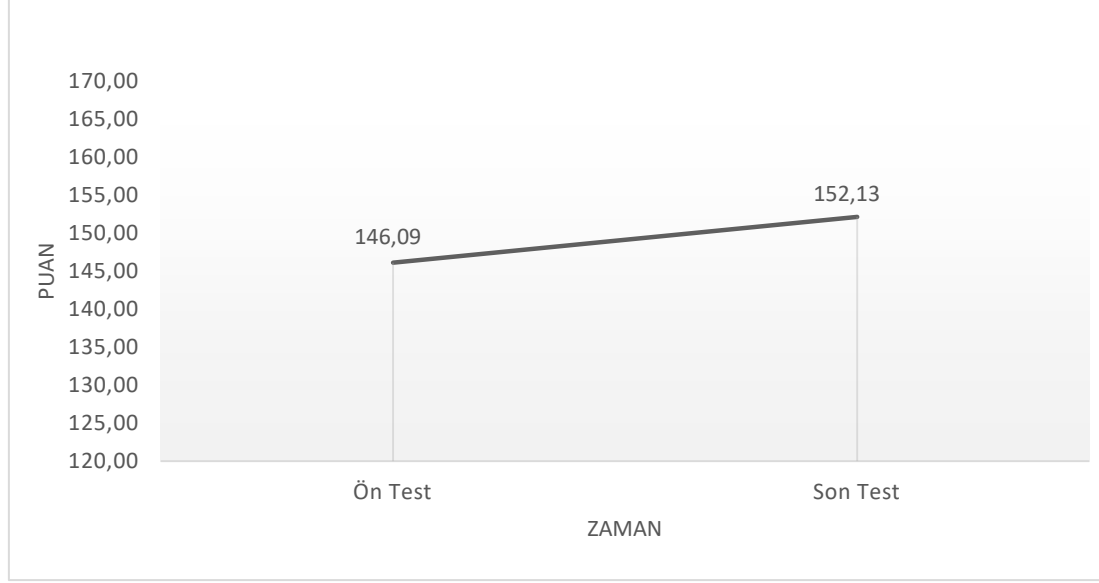
bağımlı değişken ve zamanın (ön test, son test) katılımcılar içi bağımsız değişken olduğu bağımlı gruplar t testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen’s d
Ön	22	146.09	20.76	1.07	21	.299*	.05	.23
Son	22	152.13	20.84					

* $p > .05$

Şekil 25. Kontrol Grubu 21ÖYBÖ Puan – Zaman Çizgi Grafiği



Yapılan testin sonuçlarına göre, ön test (\bar{X} =146.09, SS =20.76) ve son testten (\bar{X} =152.13, SD = 20.84; $t(21) = 1.07$, $p = .299$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =6.04, %95 Güven Aralığı: -17.84’den 5.75’e) küçük düzeydedir (*Cohen’s d*=.23). Elde edilen η^2 istatistiği de (.05) küçük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 52). Buna göre, kontrol grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ son test puanlarına ait varyansın %5’inin dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımdan kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

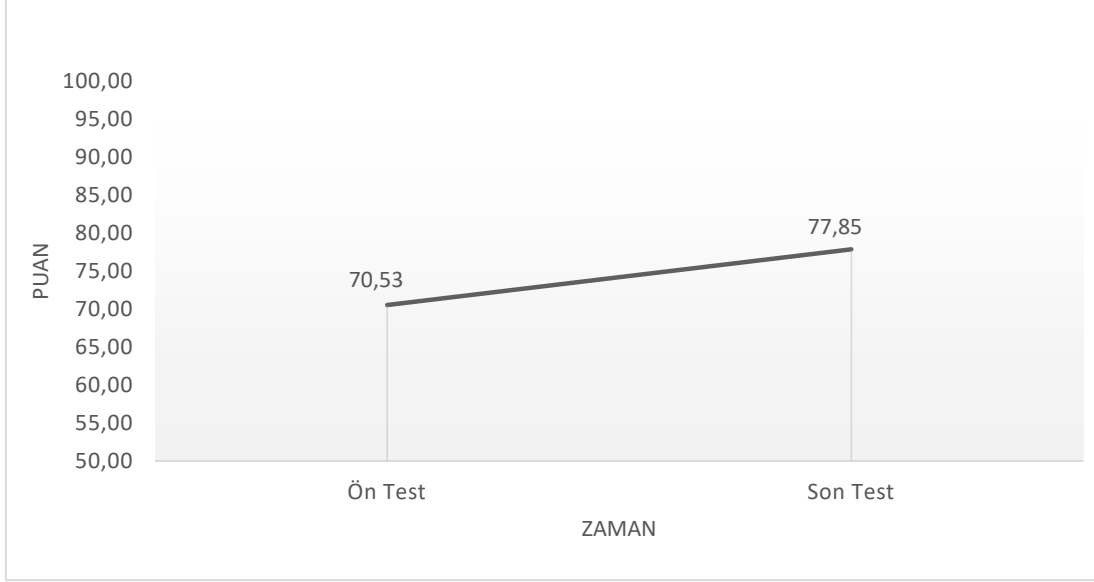
Dersin işlenişinde uygulanan otantik öğrenme yaklaşımının, deney grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ yaratıcılık ve yenilenme becerileri alt boyutu puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için puanın bağımlı değişken ve zamanın (ön test, son test) katılımcılar içi bağımsız değişken olduğu bağımlı gruplar t testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 53’te verilmiştir.

Tablo 53. Deney Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Yaratıcılık ve Yenilenme Becerileri Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Ön	28	70.53	6.85	-2.07	27	.048*	.14	.58
Son	28	77.85	16.24					

* $p \leq 05$

Şekil 26. Deney Grubu 21ÖYBÖ Yaratıcılık ve Yenilenme Becerileri Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği



Yapılan testin sonuçlarına göre, öğrencilerin ön testten ($\bar{X}=70.53$, $SD=6.85$) son teste ($\bar{X} = 77.85$, $SD = 16.24$) 21ÖYBÖ yaratıcılık ve yenilenme becerileri alt boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış gerçekleşmiştir; $t(27) = -2.07$, $p = .048$ (iki yönlü). Puanlardaki ortalama yükseliş 7.32 olarak bulunmuştur ve değerler -14.57 ile -.06 arasında değişen bir %95'lik güven aralığına sahiptir. *Cohen's d* değeri (.68) orta bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Elde edilen η^2 istatistiği ise (.14) büyük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 53). Bu değer, deney grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ yaratıcılık ve yenilenme becerileri alt boyutu son test puanlarına ait varyansın %14'ünün dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımdan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Çıkan sonuç, sosyal bilgiler dersinde otantik öğrenme yaklaşımı uygulamalarının, öğrencilerin yaratıcılık ve yenilenme becerilerinin gelişiminde büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

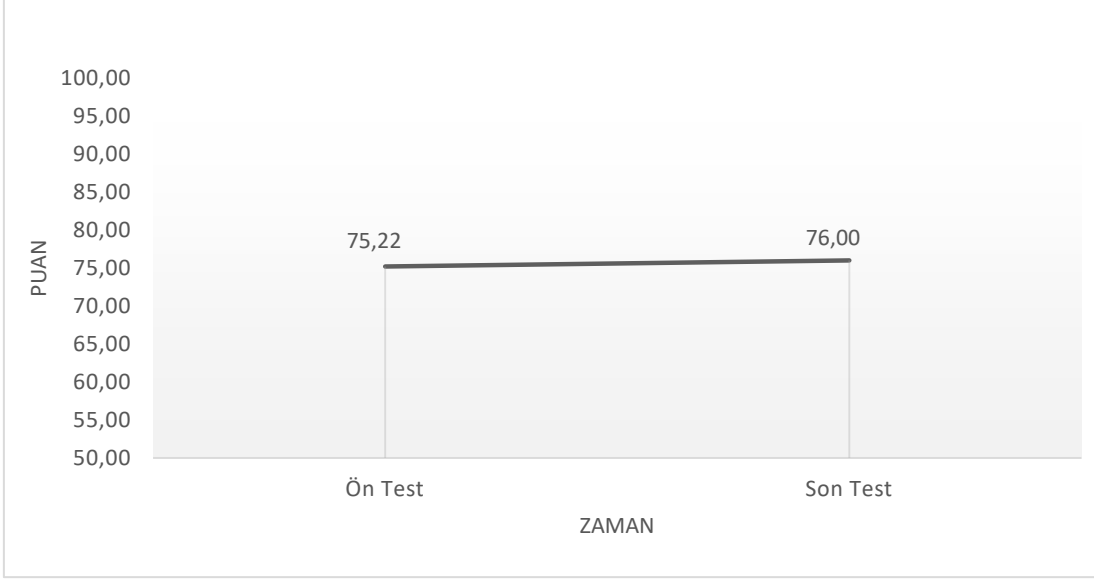
Dersin işlenişinde uygulanan ders kitabına dayalı öğrenme yaklaşımının, kontrol grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ yaratıcılık ve yenilenme becerileri alt boyutu puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için puanın bağımlı değişken ve zamanın (ön test, son test) katılımcılar içi bağımsız değişken olduğu bağımlı gruplar t testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 54. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Yaratıcılık ve Yenilenme Becerileri Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Ön	22	75.22	11.45	-.25	21	.804*	.00	.06
Son	22	76.00	10.95					

* $p > .05$

Şekil 27. Kontrol Grubu 21ÖYBÖ Yaratıcılık ve Yenilenme Becerileri Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği



Yapılan testin sonuçlarına göre, ön test ($\bar{X}=75.22$, $SD=11.45$) ve son testten ($\bar{X}=76.00$, $SD=10.95$; $t(21) = -.25$, $p = .804$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =.78, %95 Güven Aralığı: -7.16'dan 5.61'e) küçük düzeydedir ($Cohen's d=.06$). Elde edilen η^2 istatistiği de (.00) küçük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 54). Buna göre, kontrol grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ yaratıcılık ve yenilenme becerileri alt boyutu son test puanlarına ait varyansa, dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımın etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

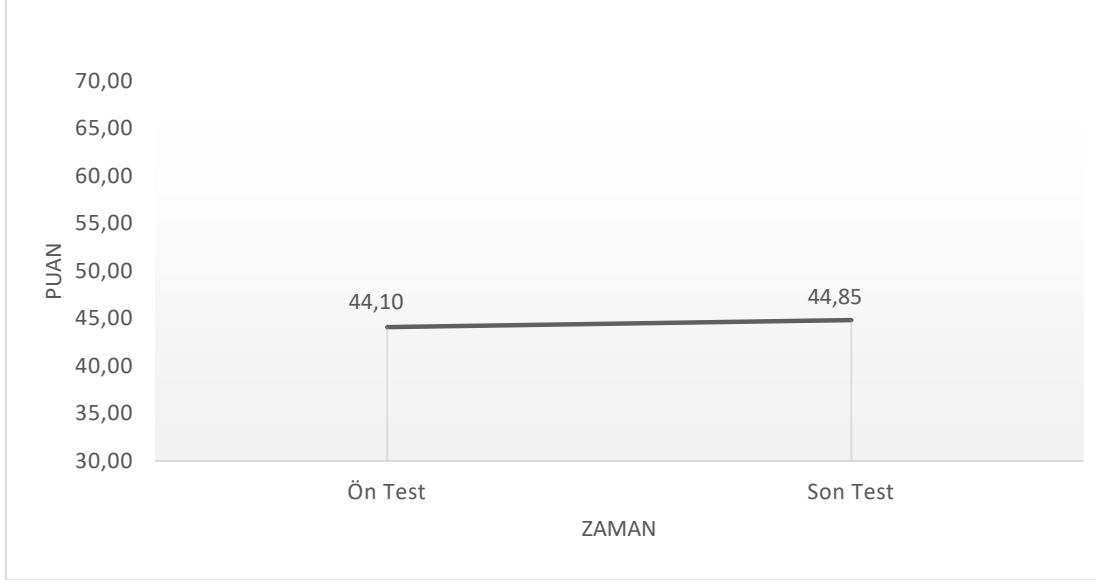
Dersin işlenişinde uygulanan otantik öğrenme yaklaşımının, deney grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyutu puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için puanın bağımlı değişken ve zamanın (ön test, son test) katılımcılar içi bağımsız değişken olduğu bağımlı gruplar t testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55. Deney Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Ön	28	44.10	7.76	-.35	27	.723*	.00	.09
Son	28	44.85	7.74					

* $p > .05$

Şekil 28. Deney Grubu 21ÖYBÖ Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği



Yapılan testin sonuçlarına göre, ön test ($\bar{X}=44.10$, $SD=7.76$) ve son testten ($\bar{X} = 44.85$, $SD = 7.74$; $t(27) = -.35$, $p = .723$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =.75, %95 Güven Aralığı: -5.04'ten 3.54'e) küçük düzeydedir (Cohen's $d=.09$). Elde edilen η^2 istatistiği de (.00) küçük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 55). Buna göre, deney grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyutu son test puanlarına ait varyansa, dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımın etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

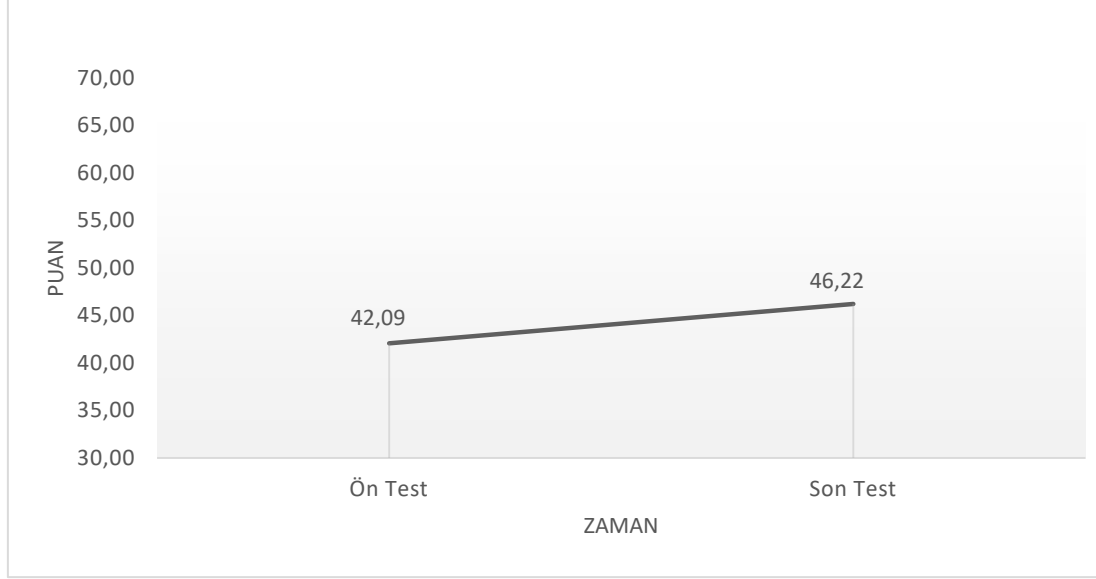
Dersin işlenişinde uygulanan ders kitabına dayalı öğrenme yaklaşımının, kontrol grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyutu puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için puanın bağımlı değişken ve zamanın (ön test, son test) katılımcılar içi bağımsız değişken olduğu bağımlı gruplar t testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 56'da verilmiştir.

Tablo 56. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Ön	22	42.09	7.36	-1.66	21	.111*	.11	.45
Son	22	46.22	10.41					

* $p > .05$

Şekil 29. Kontrol Grubu 21ÖYBÖ Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği



Yapılan testin sonuçlarına göre, ön test ($\bar{X}=42.09$, $SD=7.36$) ve son testten ($\bar{X} = 46.22$, $SD = 10.41$; $t(21) = -1.66$, $p = .111$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =4.13, %95 Güven Aralığı: -9.31'den 1.04'e) küçük düzeydedir (Cohen's $d=.45$). Elde edilen η^2 istatistiği ise (.11) orta bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 56). Buna göre, kontrol grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyutu son test puanlarına ait varyansın %11'inin dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımdan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

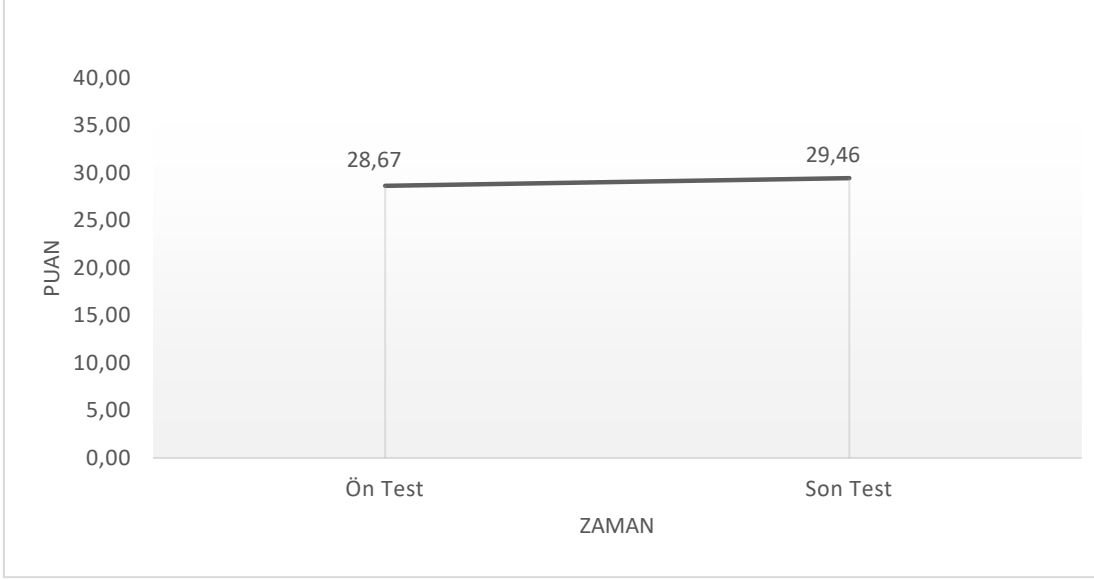
Dersin işlenişinde uygulanan otantik öğrenme yaklaşımının, deney grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ iş birliği ve iletişim becerileri alt boyutu puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için puanın bağımlı değişken ve zamanın (ön test, son test) katılımcılar içi bağımsız değişken olduğu bağımlı gruplar t testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 57'de verilmiştir.

Tablo 57. Deney Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ İşbirliği ve İletişim Becerileri Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Ön	28	28.67	3.73	-.67	27	.508*	.01	.19
Son	28	29.46	4.39					

* $p > .05$

Şekil 30. Deney Grubu 21ÖYBÖ İşbirliği ve İletişim Becerileri Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği



Yapılan testin sonuçlarına göre, ön test (\bar{X} =28.67, SD=3.73) ve son testten (\bar{X} = 29.46, SD = 4.39; $t(27) = -.67$, $p = .508$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =.78, %95 Güven Aralığı: -3.18'den 1.61'e) küçük düzeydedir (Cohen's $d=.19$). Elde edilen η^2 istatistiği de (.01) küçük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 57). Bu değer, deney grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ iş birliği ve iletişim becerileri alt boyutu son test puanlarına ait varyansın %1'inin dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımdan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

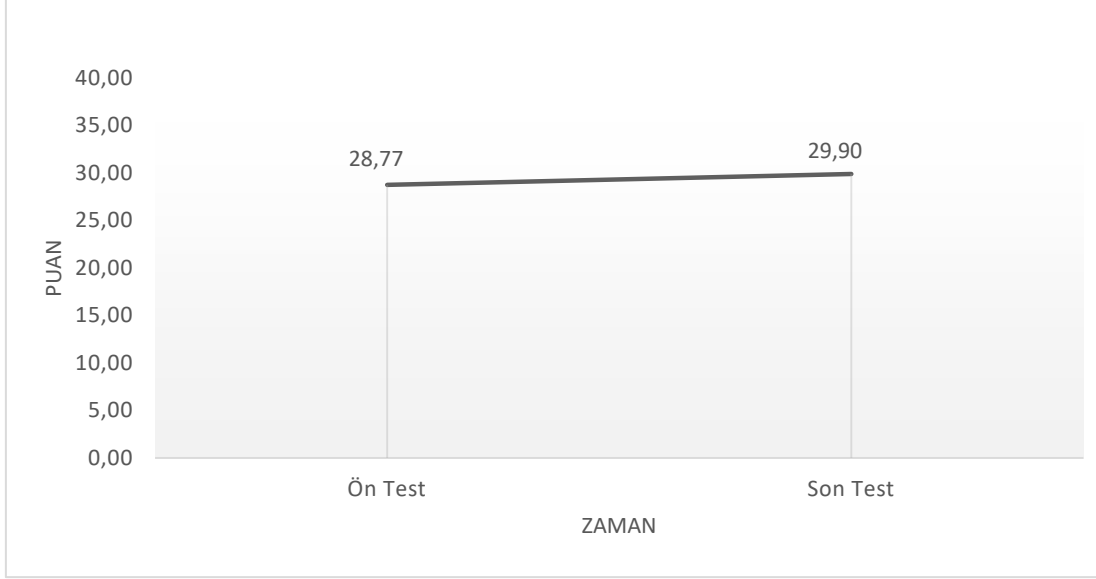
Dersin işlenişinde uygulanan ders kitabına dayalı öğrenme yaklaşımının, kontrol grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ iş birliği ve iletişim becerileri alt boyutu puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için puanın bağımlı değişken ve zamanın (ön test, son test) katılımcılar içi bağımsız değişken olduğu bağımlı gruplar t testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 58'de verilmiştir.

Tablo 58. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ İşbirliği ve İletişim Becerileri Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Ön	22	28.77	4.15	-.88	21	.385*	.03	.25
Son	22	29.90	4.64					

* $p > .05$

Şekil 31. Kontrol Grubu 21ÖYBÖ İşbirliği ve İletişim Becerileri Alt Boyutu Puan – Zaman Çizgi Grafiği



Yapılan testin sonuçlarına göre, ön test ($\bar{X}=28.77$, $SD=4.15$) ve son testten ($\bar{X} = 29.90$, $SD = 4.64$; $t(21) = -.88$, $p = .385$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark = 1.13, %95 Güven Aralığı: -3.79'dan 1.52'ye) küçük düzeydedir (*Cohen's d* = .25). Elde edilen η^2 istatistiği de (.03) küçük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 58). Bu değer, kontrol grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ iş birliği ve iletişim becerileri alt boyutu son test puanlarına ait varyansın %3'ünün dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımdan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

3.3. BAĞIMSIZ GRUPLAR SON TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin, 21ÖYBÖ son test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 59'da verilmiştir.

Tablo 59. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Deney	28	152.17	24.22	.01	48	.995*	.00	.00
Kontrol	22	152.13	20.84					

* $p > .05$

Yapılan testin sonuçlarına göre, deney grubu ($\bar{X}=152.17$, $SD=24.22$) ve kontrol grubundan ($\bar{X} = 152.13$, $SD = 20.84$; $t(48) = .01$, $p = .995$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =0.04, %95 Güven Aralığı: -13.10'dan 13.02'ye) çok küçüktür (*Cohen's d*=.00). Elde edilen η^2 istatistiği de (.00) küçük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 59). Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ son test puanlarına ait varyansa uygulanan öğretim yaklaşımlarının herhangi bir etkisi olmamıştır. Bu sonuç becerilerin gelişimi ve olgunlaşması için daha uzun süreli uygulamalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, 21ÖYBÖ yaratıcılık ve yenilenme becerileri alt boyutu son test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 60'ta verilmiştir.

Tablo 60. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Yaratıcılık ve Yenilenme Becerileri Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Deney	28	77.85	16.24	.46	48	.648*	.00	.13
Kontrol	22	76.00	10.95					

* $p>.05$

Yapılan testin sonuçlarına göre, deney grubu ($\bar{X}=77.85$, $SD=16.24$) ve kontrol grubundan ($\bar{X} = 76.00$, $SD = 10.95$; $t(48) = .46$, $p = .648$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =1.85, %95 Güven Aralığı: -6.26'dan 9.97'ye) küçüktür (*Cohen's d* =.13). Elde edilen η^2 değeri de (.00) küçük bir etkiye işaret etmektedir (Tablo 60). Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ yaratıcılık ve yenilenme becerileri alt boyutu son test puanlarına ait varyansa, grup değişkeninin etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, 21ÖYBÖ eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyutu son test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 61'de verilmiştir.

Tablo 61. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Deney	28	44.85	7.74	.53	48	.596*	.00	.14
Kontrol	22	46.22	10.41					

* $p>.05$

Yapılan testin sonuçlarına göre, deney grubu ($\bar{X}=44.85$, $SD=7.74$) ve kontrol grubundan ($\bar{X} = 46.22$, $SD = 10.41$; $t(48) = .53$, $p = .596$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =1.37, %95 Güven Aralığı: -6.53'ten 3.79'a) küçüktür (*Cohen's d* =.14). Elde edilen η^2 değeri de (.00) çok küçük bir etkiye işaret etmektedir (Tablo 61). Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyutu son test puanlarına ait varyansa, grup değişkeninin etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, 21ÖYBÖ iş birliği ve iletişim becerileri alt boyutu son test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 62'de verilmiştir.

Tablo 62. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 21ÖYBÖ İşbirliği ve İletişim Becerileri Alt Boyutu Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	N	\bar{X}	SD	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Deney	28	29.46	4.39	-.35	48	.731*	.00	.09
Kontrol	22	29.90	4.64					

* $p > .05$

Yapılan testin sonuçlarına göre, deney grubu ($\bar{X}=29.46$, $SD=4.39$) ve kontrol grubundan ($\bar{X} = 29.90$, $SD = 4.64$; $t(48) = -.35$, $p = .731$) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkların büyüklüğü (ortalama fark =.44, %95 Güven Aralığı: -3.02'den 2.13'e) çok küçüktür (*Cohen's d* =.09). Elde edilen η^2 değeri de (.00) çok küçük bir etkiye işaret etmektedir (Tablo 62). Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ iş birliği ve iletişim becerileri alt boyutu son test puanlarına ait varyansa, grup değişkeninin etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

4. OTANTİK ÖĞRENME SÜRECİNE İLİŞKİN NİTEL BULGULAR

Araştırmada elde edilen nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiş ve otantik öğrenme süreci, tema, alt tema ve kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Bulgular öğrenci, öğretmen ve araştırmacı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Katılımcıların her birine kod isimler verilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre otantik öğrenme süreci altında oluşturulan temalar Şekil 32'de verilmiştir.

Şekil 32. Otantik Öğrenme Süreci Temalar



Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda otantik öğrenme süreci on temaya ayrılmıştır. Temalar ile ilgili detaylar ve katılımcı görüşleri şöyledir:

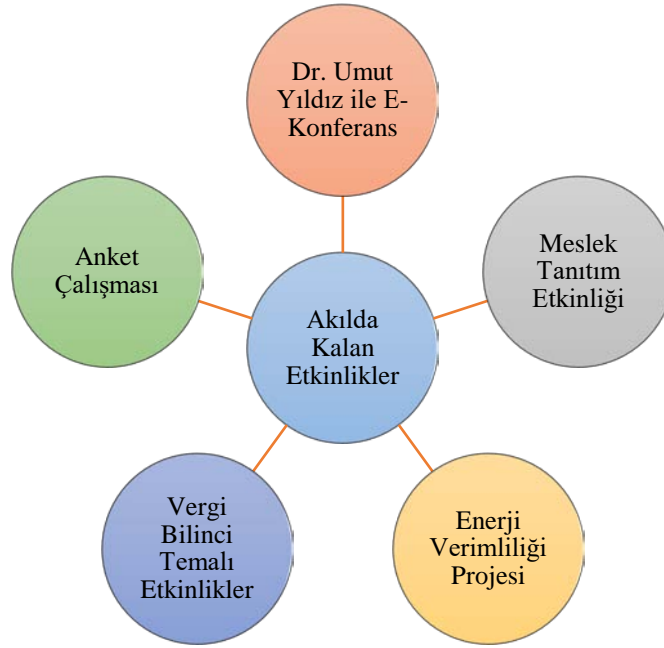
4.1. ETKİNLİKLER

Bu tema; akılda kalan etkinlikler, geziler ve paylaşım olmak üzere üç alt temada incelenmiştir.

4.1.1. Akılda Kalan Etkinlikler

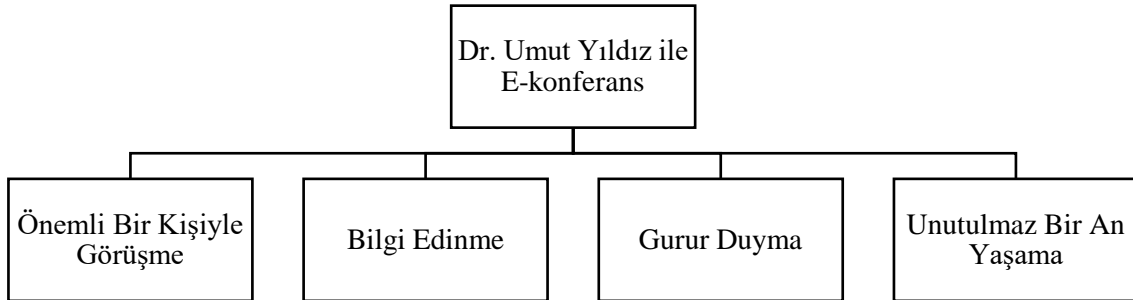
Çalışma sürecinde, öğrenci grupları tarafından çeşitli etkinlikler düzenlenmiştir. Bu etkinliklerden akılda kalanlara ilişkin ortaya çıkan kategoriler Şekil 33'te sunulmuştur.

Şekil 33. Akılda Kalan Etkinlikler Alt Temasına İlişkin Kategoriler



Dr. Umut Yıldız ile e-konferans, meslek tanıtım etkinliği, vergi bilinci temalı etkinlikler, enerji verimliliği projesi ve anket çalışması öğrenciler tarafından akılda kalan etkinlikler olarak belirtilmiştir (Şekil 33). Bu etkinliklere ilişkin kodlar ve bu kodları destekleyen görüşler aşağıda detaylandırılmıştır.

Şekil 34. Dr. Umut Yıldız ile E-Konferans Etkinliğine İlişkin Kodlar



Dr. Umut Yıldız ile yapılan e-konferansa katılım etkinliğinin kalıcı olma gerekçeleri önemli bir kişiyle görüşme, bilgi edinme, gurur duyma ve unutulmaz bir an yaşama olarak kodlanmıştır (Şekil 34). Öğrencilerin NASA gibi dünya çapında üne sahip önemli bir kurumda çalışan az sayıdaki Türk bilim insanından birisiyle canlı olarak görüşme yapma imkânı bulmaları, etkinliğin akılda kalıcılığında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler etkinlikte devam eden uzay misyonları hakkında uzman görüşü alma fırsatı bulmuşlardır. Ayrıca çalışanın Türk olması onları gururlandırmıştır. Bulguları destekleyen öğrenci görüşleri şöyledir:

(1) Önemli bir kişiyle görüşme,

KÜBRA: “NASA görüşmesiydi. Çünkü NASA dünyada ünlü olan bir kuruluş diyeyim ve orada 7000 elemandan sadece 5 tanesi Türk ve biz onlardan biriyle görüştük” (26/04/2019 tarihli görüşme).

HACER NUR: “NASA ile görüşmemiz yani çok önemli bir yer ile görüştüğümüz için unutmuyorum. Hep ne olduğunu hatırlıyorum” (15/05/2019 tarihli görüşme).

(2) Bilgi edinme,

RANA: “NASA’da Umut Yıldız ile görüşmemiz çok hoşuma gitti. Çünkü NASA’da uzayla ilgili şeyler öğrendik Umut Abi’den” (15/05/2019 tarihli görüşme).

(3) Gurur duyma,

BAHATTİN: “NASA çalışanı Umut Yıldız ile görüşme oldu. Burada, Türklerin de orada Amerikalılarla çalıştığı, NASA’da çalıştığı için yani güzel şeyler yapabiliyor. O beni gururlandırdı” (15/05/2019 tarihli görüşme).

KERİM: Hocam Umut Yıldız ile burada yaptığımız röportaj beni en çok etkileyen şey. Sebebi hocam, Türklerin NASA’da yani bizi gururlandırması ve bizim büyük insanlarla röportaj yapmamız aklımda kaldı” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(4) Unutulmaz bir an yaşama,

ZEREN: “NASA’dan Umut Yıldız ile görüştük. Çok değişik bir duyguydu. Ben hayatım boyunca bu anımı saklayacağım” (15/05/2019 tarihli görüşme).

NERİMAN: “Bu şeyi çok sevdim. NASA’dan Umut Yıldız ile görüştük. En sevdiğilerimden biri oydu” (22/05/2019 tarihli görüşme).

Öğrencilerin günlüklerine en fazla yansıttıkları etkinlik, Umut Yıldız ile e-konferans etkinliği olmuştur. Öğrenciler için ulaşılabildiği güç olarak görülen NASA bu etkinlik ile sınıf ve okul ortamına kadar gelmiştir. Öğrenciler bu deneyimi yaşamaktan dolayı kendilerini ayrıcalıklı hissetmişler ve yaşadıkları günü unutulmaz bir gün olarak değerlendirmişlerdir. Yapılan etkinliğin öğrenci günlüklerine yansımaları aşağıdaki gibi olmuştur:

KÜBRA: “Sınıf arkadaşımız olan Z. C.’nin ayarladığı görüşmede çalıştığı yeri anlattı. Gezegenlerle ilgili bilgi aldık. Önce o bize sonra biz ona sorular sorduk. Bu benim en sevdiğim etkinlik oldu” (Günlük, tarihsiz).

SULTAN: “Sevgili Günlük; Bugün Nasa’da çalışan Türk mühendis Umut Yıldız ile videokonferansı yaptık. Arkadaşlarım T. ve Z. sorularını sordu. Umut abi çok güzel

cevaplar verdi ama T.'nin sorusunda biraz zorlandığını söyledi çünkü bu soruyu daha önce düşünmedim dedi. Başka okullardaki arkadaşlarımızda sorularını sordular ve konferansımız bitti. Her zamankisi gibi bu günümüzde güzel ve eğlenceli geçti” (Günlük, 19/03/2019).

NİSA: “Bugün çok heyecanlıydım Z. sayesinde Nasa’da çalışan Umut Yıldızla röportaj yaptık. Uzayla ilgili bilgileri ve çalışmaları öğrendik. Bizimle birlikte pek çok okul katıldı. Daha sonra sorularımızı sorduk. Yani çok eğlendik” (Günlük, tarihsiz).

ZEHRA: “Sevgili Günlük; Bu gün Amerika’da Nasa’da çalışan Dr. Umut Yıldız ile görüntülü sohbet yaptık bizimle birlikte 22 okul daha vardı onu dinlerken bile ellerimdeki soğuk terlemem beni çok strese soktu. Cuma hoca H. ile bana soru verdi soruyu sormak çok zordu biraz yüksek sesle konuşmam gerekiyordu ve bu benim için çok adrenalin bir andı. Benim sorum:

- Sizi örnek almak isteyenlere önerileriniz neler olur?

- Çok kitap okuyup, hayal kurun.

Dr. Umut Yıldız’la konuşmak benim için çok güzel bir deneyimdi ama aynı zamanda çok stresli ama günüm bu nedenle çok güzel geçti. Teşekkürler Cuma hocam” (Günlük, Mart 2019).

TUANA: “Sevgili Günlük, Bugün Nasa’da çalışan Türk Mühendis Umut Yıldız ile videokonferans yaptık ben ve Z. ikimiz sorularımızı sorduk ama çok heyecanlı ve mutluyduk. Sorularımıza çok güzel cevap verdi ama benim sorduğum soruya hiç düşünmemiştim dedi ve bu ismi nasıl koyacağını anlattı. Bugünüm de çok güzel geçmişti” (Günlük, 19/03/2019).

ZEREN: “Sevgili günlük; bugün NASA’da çalışan 5000 kişi içinden 4 Türkten biri olan Umut Yıldız ile görüntülü konuştuk. Çok güzel oldu. İlk defa nasadan biriyle konuştum. Bayağı heyecanlandım. Aslında bende konuşacaktım ama Cuma Hoca bana verdiği konuşma kâğıdını geri aldı. Üzüldüm” (Günlük, tarihsiz).

RANA: “Bugün arkadaşlarımızın projeleri için toplantı salonuna gittik. Nasa’daki bir Türk çalışanıyla konuştular. Gerçekten çok heyecan vericiydi. Çok güzel bilgiler verdiler. Arkadaşlarım Z. ve H. çok heyecanlı ve mutlu olmuşlardı” (Günlük, 19/03/2019).

YASEMİN: “Bugün çok heyecanlıydım. Çünkü öğretmenimiz ve Z. C.’nin sayesinde Umut Yıldız adındaki bir Nasa çalışanı ile röportaj yapıcaktık. Sırası gelince toplantı salonuna geçtik orada birçok okul vardı. Biz sonlara kalmıştık. Uzay ile ilgili çok güzel, önemli, faydalı bilgiler öğrendik. Sonra sınıflara dağıldık. Benim için çok heyecanlı ve keyifli bir gün oldu” (Günlük, 19 Mart Salı).

NERİMAN: “Sevgili Günlük, Bugün NASA’da çalışan Umut Yıldız ile e-konferans yaptık. Yani bir bilim adamıyla görüştük. Çok deneyimli bir gündü. Sınıftan Umut Yıldız’a 2 tane soru soruldu. Ancak Umut Yıldız bunları nedense çok cevaplayamadı. Heyecanlı bir gündü” (Günlük, 19/03/2019).

BERİL: “Sevgili günlük; bugün okulda konferans salonunda Nasa’yla bağlantıya geçtik. Umut Yıldız ile konuştuk bize bazı şeyler anlattı ama doğruyu söylemek gerekirse ben biraz sıkılmıştım. Bizim meslek grubumuzdaki bazıları sorular sordu, cevaplar aldı. Eve gitmiştik akşam olmuştu hoca gruba bir haber attı tıkladım ve haberlerde biz varız ama sadece bizim grup vardı bir de Umut Yıldız” (Günlük, tarihsiz).

Ders öğretmenini ise günlüğünde düzenlenen etkinliğin kariyerindeki en unutulmaz ilk üç anın içinde yer aldığını ifade etmiştir. Ayrıca düzenlenen etkinliğin öğrenciler, öğretmenler ve veliler üzerindeki olumlu yansımalarını da günlüğüne not etmiştir. Etkinlik ile ilgili ders öğretmenin günlüğünde yer alan ifadeler şöyledir:

ÖĞRETMEN: “Umut Yıldız... Tanıdığım için çok mutlu olduğum ender insanlardan diyebilirim. Umut YILDIZ ile bağlantı kurmak kariyerimdeki yaptığım, içinde olduğum en unutulmaz üç anın içine girer. Çocuklar, veliler, öğretmen arkadaşlarım herkes çok etkilendi. Öğrencilerin soru sorması ilgilerinin olması çok güzeldi. Benim için en anlamlı olanı çocukların hayallerinin ve ufuklarının engelleri aşıldı. Kendilerinin neler yapabildiğini görüp çok daha büyük hedefleri olabileceğini gördüler. Çok ilgi duydukları bir alanda çok önemli bir kişiden bilgi almak çok anlamlıydı. Sanıyorum e-konferansa katılan herkes büyüdü. Ben de öyle. Anlatma biçimi veya konu değildi bu... Bunu gerçekleştirmiş olmak önemliydi sanki. Çocuklar için Uzay, NASA ulaşılmaz geliyordu. Bu duvarı kırdık diye düşünüyorum. Ramazan hoca olmasaydı ben böyle bir deneyim yaşar mıydım bilemiyorum” (Günlük, tarihsiz).

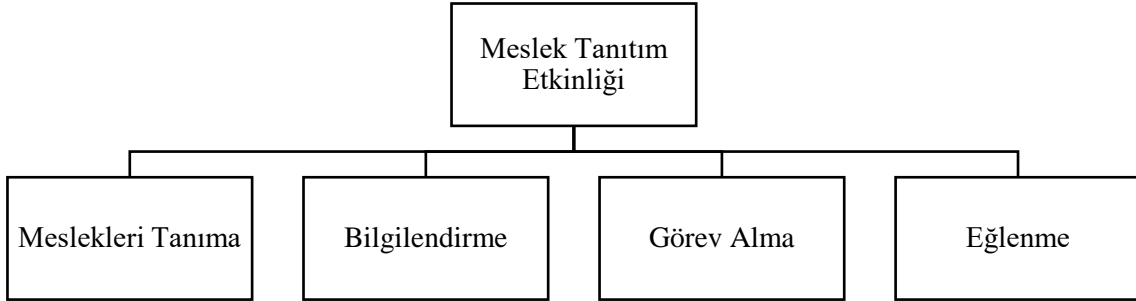
Araştırmacı da günlüğünde etkinliğin değerlendirmesini yaparken ders öğretmeni ile benzer düşüncelere yer vermiştir. Etkinliğin öğrenciler açısından verimli geçtiğini, okulda fark yarattığını ve velilerden olumlu dönütler alındığını günlüğünde belirtmiştir. Ayrıca yaşanan bazı aksaklıklardan da söz etmiştir. Araştırmacının günlüğündeki görüşleri şöyledir:

ARAŞTIRMACI: “Bugün gerçekten unutulmaz bir gün yaşadık hep birlikte. Umut Yıldız ile yapılan e-konferansın bu kadar etkili olabileceğini hiç düşünmemiştim. Sabah bazı aksaklıklarla başladık. Okul ağından bağlanamadık. Tedbirini önceden almıştık. Cep telefonu internetini kullanarak bağlanabildik. Konferansın sonuna kadar bi problem yaşamadan bağlı kaldık. Okulda o gün çok farklı bir hava vardı. Öğretmenler, öğrenciler,

herkes meraklı, heyecanlı, kıpır kıpırdı. O saatte dersi olan öğretmen arkadaşlar katılamayacakları için üzgünlerdi. Çok verimli olduğunu düşünüyorum. NASA çocukların ayağına geldi. Mars ile ilgili anlattıkları çok ilgilerini çekti. Popüler kültürün etkisi çok büyük. Etkileşimli olması ayrıca güzeldi. Öğrenciler Umut Yıldız'ın sorularına el kaldırarak yanıt verdiler. Birçok öğrenci soru hazırlamış. Ancak en fazla iki soru sorabildik. Tabi ki soruları sorma şansını bu e-konferansa başvuruyu yapan öğrencilerimize verdik. Bence ömürleri boyunca unutamayacakları bir an yaşadılar. Program bittiğinde herkes çok mutluydu. Öğrencilerin uzaya merakı zaten vardı bence daha da arttı. İleride bu alanda çalışmak isteyenler mutlaka olacaktır. En azından böyle bir hedef koyanlar olmuştur bence. Öğrenciler evlerine döndükten sonra birçok veli sınıf rehber öğretmenini mesaj yağmuruna tutmuş. Memnuniyetlerini dile getirmişler. Sosyal medya hesaplarında çokça paylaşılmış. Ayrıca yerel bir gazete haber olarak yayınlamak istemiş.

Okul müdürü S... bey arada gelip sadece beş dakika kalabildi. Misafirleri olduğu için. Bence diğer işleri ertelemeye değerdi. Ayrıca sağlık müdürlüğünden öğrenci semineri için gelmişler. Bir kişi 3-4 kez kapıyı açıp ne zaman bitiyor diye sordu. Bu olumsuz durumlar dışında her şey çok güzeldi (Günlük, 19/03/2019).

Şekil 35. Meslek Tanıtım Etkinliğine İlişkin Kodlar



Meslek tanıtım etkinliğinin kalıcı olma gerekçeleri meslekleri tanıma, bilgilendirme, görev alma ve eğlenme olarak kodlanmıştır (Şekil 35). Öğrencilerin etkinlik boyunca meslekler ve meslek seçimi konusunda bilgilendikleri, diğer öğrencileri bilgilendirdikleri, etkinliklerde görev almaktan memnuniyet duydukları ve eğlenceli zaman geçirdikleri öğrenci ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bulguları destekleyen öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

(1) *Meslekleri tanıma,*

TUANA: “En çok aklımda kalan etkinlik mesleklerle ilgili tiyatro yapmamız. Meslek seçimiyle ilgili. Sonra bir mesleğe bürünmemiz, onu tanımamız. Bunun sebebi bizim şu an yaşımız çok küçük. Hani bir şeye hazırlanmış oluyoruz. Bunun hakkında bilgi edinerek

de geleceğimizde ne olmak istediğimizi öğrenebiliyoruz. Beni en çok etkileyen bu etkinliği bu yüzden” (03/05/2019 tarihli görüşme).

BERİL: “Meslek tanıtımdı. Çünkü hem eğlendim hem de mesleklerin özelliklerini öğrendim” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(2) Bilgilendirme,

ZEHRA: “Tiyatro yaptık. Çok hoşuma gitti. Meslekleri tanıttık. Meslek seçimi nasıl yapılmalı, bunlar ile ilgili bilgi edinmek çok güzeldi” (03/05/2019 tarihli görüşme).

SENA: “En çok aklımda kalan etkinlik mesleklerle yaptığımız şey, canlandırma. Çünkü bütün herkes toplanmıştı orada. Sorular soruyorlardı. Onun için çok hoşuma gitmişti” (03/05/2019 tarihli görüşme).

ETHEM: “En çok aklımda kalan meslek seçimiyle ilgili yaptığımız skeç. Çünkü o skeçte ben de oynadım. Ve insanlara yani okul arkadaşlarımıza doğru meslek seçiminin nasıl olacağını, ailelerinin seçimi değil kendi yapabilecekleri meslekleri seçmelerini öğrettik. Bu bizim için bi mutluluktu. Bunu öğrettiğimiz için insanlara sevindik” (15/05/2019 tarihli görüşme).

RANA: Mesleklerle ilgili tanıtım etkinliği yapmamız. Çünkü mesleklerde bi öğrencinin ne olmak istediğini, orada kısaca anlattık. Bence olmak isteyen öğrenci için kısa bir özet oldu. Ben bunları böyle yani çok faydalı olduğunu düşünüyorum öğrencilere” (15/05/2019 tarihli görüşme).

(3) Aktif olarak görev alma,

EGEMEN: “Meslekler oldu. Çünkü daha aktif olduk oradayken. Haberlere çıktık. Daha sonra bazı öğrencilerden de tepki aldık” (03/05/2019 tarihli görüşme).

ZEREN: “Skeç yaptık, tiyatro oynadık ve meslekleri tanıttık. Çünkü ikisinde de rol almıştım ve çok güzel etkinliklerdi” (15/05/2019 tarihli görüşme).

HİKMET: “En çok skeç aklımda kaldı. Orada rol almıştım. Daha eğlenceliydi” (15/05/2019 tarihli görüşme).

(4) Eğlenme,

HACER NUR: “Meslek seçimi. Çok eğlendiğim bir aktivite olduğu için” (15/05/2019 tarihli görüşme).

YASEMİN: “En çok aklımda kalan mesleklerin tanıtım etkinliği oldu. Çünkü hem arkadaşlarımızla birlikte çok eğlendik. O kıyafetleri falan yaparken çok güzel vakit

geçirdik. Hem de insanlara sunarken sorduğu sorulara cevaplarken hem çok mutlu olduk yani” (15/05/2019 tarihli görüşme).

Öğrenciler yapılan etkinlik ile ilgili düşüncelerini günlüklerine de yansıtmişlardır. Günlüklerde yer alan ifadeler incelendiğinde olumlu ve olumsuz görüşlere rastlanmaktadır. Öğrenciler etkinliklerde görev almaları ile ilgili memnuniyetlerini günlüklerine yansıtırken bazı öğrenciler mesleğin gerektirdiği kıyafet, araç ve gereçleri temin edememekten ve diğer öğrencilerin sataşmalarından duydukları rahatsızlığı yansıtmişlardır. Skeci eğlenceli bulan öğrencilerin yanı sıra sıkıcı olduğu, komik olmadığı yönünde eleştiren öğrenciler de vardır. Yapılan etkinliklerin öğrenci günlüklerine yansımaları aşağıdaki gibidir:

SULTAN: “Sevgili günlük; bugün kaç zamandır hazırladığımız tiyatroyu ve mesleklerin gösterisini yaptık. Tiyatroyu iki kez yaptık. Biz çok eğlendik, inşallah bizi izliyen arkadaşlarımız da biz kadar eğlenmiştir. Meslekler gösterisini bahçede yapmak istiyorduk ancak yağmur yağdığı için kantin katında yapmak zorunda kaldık. Ben polis oldum. Ben çok eğlendim her zamanki sosyal derslerimizden biraz daha farklı ve eğlenceliydi bugün. Hocalarımıza ve arkadaşlarımıza çok teşekkür ederim. Hepinizi çok seviyorum” (Günlük, 19/04/2019).

NİSA: “Bugün meslekler grubunun projesini bitirdik. Önce tiyatro sonra sergi gibi bir şey yaptık. Ben kaptan oldum. Çok eğlenceliydi ama herkesin bizimle dalga geçmesi biraz kötüydü” (Günlük, tarihsiz).

ZEHRA: “Sevgili günlük; Bu gün sosyal dersi vardı ve ben bugün veteriner oldum. Kıyafetleri giydik ve herkes bize baktı. Tiyatro bence çok karışık ve saçmaydı insanlar da çok nadir güldü zaten. Daha sonra herkes aşağıda afişleriyle birlikte yer seçti. Teneffüs zili çaldı ve bizden bilgi almak için gelenler oldu. Daha sonra ilkokullardan bizimle foto çekmek isteyenler, arkadaşımı tedavi et diyenler, elimde tuttuğum koyuna isim koymak isteyenler ve daha birçok saçmalık ama bunların yanında benim için inanılmaz bir deneyimdi bu yüzden bu gün benim için unutulamaz bir gündü” (Günlük, 19 Nisan 2019 Cuma).

RANA: “...Meslekleri yapmadan önce bazı arkadaşlarımız tiyatro oynadılar. İlk oynadıkları çok iyiydi ama ikinci oynadıkları hiç canlı değildi, beğenmedim. Mesleklerde dronum olsaydı çok iyi olacaktı neyse güzel bir gündü” (Günlük, tarihsiz).

NERİMAN: “Sevgili Günlük, Bugün meslekler ile ilgili tiyatroyu ve seçtiğimiz meslek tanıtımını yaptık. Çok güzeldi. Ben tiyatrodaki da oynadım. Herkes çok beğenmiş. 2 kere

tiyatro oynadık. Bence 1.si daha güzeldi. Mükemmeldi. Herkes bana yani doktora gelip soru sordu. Ben de cevapladım. Çok iyiydi” (Günlük, 19/04/2019).

MİRAY: “Merhaba günlük, bugün çok eğlenceli geçti. Tiyatro oynadık çok süper olmuştu. Arkadaşlarımdan ve öğretmenlerimden çok güzel tepkiler benim için onur verici bir şeydi” (Günlük, tarihsiz).

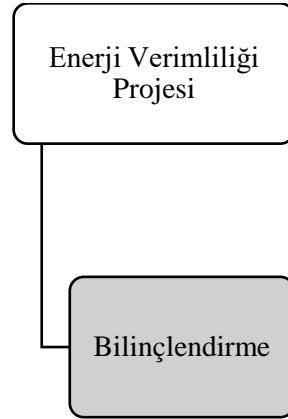
Araştırmacı ise düzenlenen etkinlikler ile ilgili değerlendirmelerini günlüğüne ayrıntılı olarak aktarmıştır. Etkinliğin amacına ulaştığını, öğrencilerin etkinlik süresince eğlenceli vakit geçirdiklerini ve etkinlik ile verilmek istenen mesajın izleyicilere net olarak verildiğini ifade etmiştir. Araştırmacı günlüğüne şu notları düşmüştür:

“Bugün nihayet meslek tanıtım etkinliğimizi tamamladık. Haftalardır çeşitli nedenlerle ertelemek zorunda kalıyorduk. Etkinliğin bir bölümünü bahçede yapmayı planlıyorduk. Bunun için iki haftadır havalarda ısınmasını bekledik. Bu ertelemeler öğrencilerin motivasyonunun kaybolmasına neden olabiliyor. Bu beni endişelendiriyordu. Bir de öğrencilerin büyük çoğunluğu büründükleri meslek erbabının kıyafetlerini kiralamışlar. Haliyle erteleyince geri iade edip yeniden kiralamak zorunda kalıyorlar. Bazı veliler Cuma hocama serzenişte bulunmuş. Haklılar bu konuda. Bu hafta da yağmur vardı. Cuma hocamla ne olursa olsun bu hafta yapalım etkinliği diye karar vermiştik. Skeç beklediğimizden çok daha iyiydi. Gerçi rol alanlardan birisi bu gün okula gelmemiş. Bir başka öğrenci onun rolünü üstlendi. Bir ders saati çalıştı, birkaç yerde aksadı ama gayet başarılıydı. Böyle bir durumla karşılaşmamak için bundan sonraki etkinliklerde görevleri dağıtırken yedekli dağıtmak, öğrencileri yedekli çalıştırmak gerektiğini anladım. Kulağımıza küpe olsun. İlk gösteri çok güzeldi. İzlemeye gelen öğrenciler ve öğretmenler de çok beğendiler. Aslında tek gösteri yapıp bitirmeyi düşünüyorduk. Olumlu tepkiler oldukça fazla olunca öğrenciler başka bir öğrenci grubunun önünde bir kez daha oynamak istediler. Onları kırmadık tabi ki. Ancak bu gösteri nedense biraz sönük kaldı. Öğrencilerde birinci gösteri sonrası oluşan aşırı öz güvenin performanslarını olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Ama yine de önemli bir iş başardılar. Bence skecin ana fikrini net olarak karşı tarafa aktardılar.

İkinci aşamasında kantin katındaki koridorda öğrenciler meslek tanıtım etkinliğini sergilediler. Öğrencileri her biri farklı bir meslek erbabının kılığına büründü. Sanki her biri büründükleri mesleği icra ediyorlar gibiydi. Kıyafetler direk onları o role sokmuştu. Tabi ki diğer öğrencilerin ilgisini çekmeyi de başardılar. Öğrenciler hazırladıkları posterlerle mesleklerini tanıttılar. ...Etkinliğin sonunda öğrencilerin büyük çoğunluğunda mutluluk hakimdi. Hepsine bolca özgüven aşılanmış gibiydi. Olumsuz olarak bir tek

koridorda fazlaca gürültü yapmış olabiliriz. Bu konuda şikayet oldu mu bilmiyorum. Ama şartlar böyle olmasını gerektirdi maalesef” (Günlük, 19/04/2019).

Şekil 36. Enerji Verimliliği Projesi Etkinliğine İlişkin Kodlar



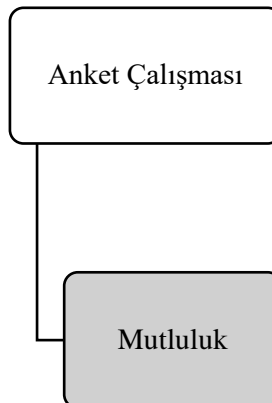
Enerji verimliliği projesinin kalıcı olma gerekçeleri bilinçlendirme olarak kodlanmıştır (Şekil 36). Öğrenciler, bu etkinlik kapsamında sınıflarda yapmış oldukları bilinçlendirme faaliyetlerinin akılda kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bulguları destekleyen öğrenci görüşleri şöyledir:

(1) Bilinçlendirme

NERİMAN: “Benim grubum enerji tasarrufuydu. İsmimiz de enerjik çocuklar. Benim en çok aklımda kalan enerjinin tasarrufuyla ilgili sınıflara bilinçlendirme sunumları yaptık. Onlara kâğıtlar verdik. Bu ışıkların kapanıp açılması konusunda. Onlar aklımda kaldı. Bir hafta sonra onları topladık. Yani en azından bilinçlendirme kazandırmaya çalıştık” (22/05/2019 tarihli görüşme).

ERAY: “Bizim enerji verimliliği ile ilgili yapıştırdığımız mesela bilgilendirici şeyler. Onlar aklımda kaldı en çok. Çünkü en çok ilgilendiğimiz zaten alan enerji verimliliği. En çok da yaptığımız şey enerji verimliliğini sağlamak olduğu için aklımda en çok o kaldı” (29/05/2019 tarihli görüşme).

Şekil 37. Anket Çalışması Etkinliğine İlişkin Kodlar



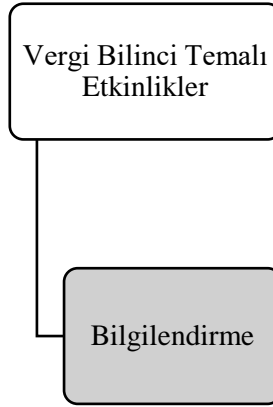
Anket çalışması etkinliğinin kalıcı olma gerekçesi mutluluk olarak kodlanmıştır (Şekil 37). Öğrenciler bu etkinlik kapsamında oluşturdukları raporu belediye başkanına sunmalarını günlüklerine mutluluk verici bir an olarak yansıtmışlardır. Etkinliğin öğrenci günlüklerine yansımaları şöyledir:

(1) *Mutluluk,*

ZEREN: “Bugün benim için çok özel bir gündü. Çünkü hazırladığımız raporu belediye başkanımıza sunduk. Çok kalabalıktı. Ama ona rağmen bizimle ilgilendi. Raporumuzu gözden geçirip bize sorular sordu. Çok unutulmaz bir andı benim için” (Günlük, tarihsiz).

ETHEM: “Sevgili günlük bugün belediye başkanı ile tanıştık. Raporumuzu okudu. Yaptığımız projeyi böylece sonuçlandırmış olduk. İlk başta biraz heyecanlandım ama çok mutluydum bugün ” (Günlük, tarihsiz).

Şekil 38. *Vergi Temalı Etkinliklere İlişkin Kodlar*



Vergi bilinci temalı etkinliklerin kalıcı olma gerekçesi bilgilendirme olarak kodlanmıştır (Şekil 38). Öğrencilere vergi kavramını tanıtmak, vergi verme bilinci kazandırmak amacıyla sınıflarda yapılan sunumlar etkinliğin akılda kalma nedeni olarak gösterilmiştir. Destekleyen öğrenci görüşü şöyledir:

(1) *Bilgilendirme,*

NİSA “Sınıflarda vergi konusunu anlatmamız. Hem video etkileyiciydi. Hem de çoğu öğrenci yeni bilgiler öğrendi” (26/04/2019 tarihli görüşme).

Genel olarak değerlendirildiğinde, etkinliklerde öğrencilerin etkin olarak görev aldıkları, bilgi ve becerilerini artırdıkları, ayrıca sorumluluk alarak diğer öğrencileri bilgilendirme ve bilinçlendirme görevini üstlendikleri, etkinlikler sırasında eğlendikleri ve iyi zaman geçirdikleri görülmektedir.

4.1.2. Geziler

Otantik öğrenmenin bileşenlerinden birisi olan otantik bağlam, otantik öğrenmenin gerçek dünya ile olan bağlamı olarak tanımlanmaktadır. Otantik bağlam, öğrencilere derslerde öğrendikleri bilgileri gerçek yaşamda görme, uygulama ve soyut bilgileri somutlaştırma imkânı vermektedir. Otantik bağlam, dersi sınıf duvarlarının dışına taşıyarak her ortamın bir öğrenme ortamı olmasını sağlamaktadır. Çalışma sürecinde dersin kazanımlarıyla ilişkili olarak gerçek dünya bağlamlarına geziler düzenlenmiştir. Geziler alt temasına yönelik kategoriler Şekil 39’da verilmiştir.

Şekil 39. Geziler Alt Temasına İlişkin Kategoriler



Öğrenciler görüşmelerde defterdarlık gezisi, tıbbi bitkiler araştırma merkezi gezisi, güneş enerji santrali gezisi, işletme gezisi (fidan/çiçek satış ve peyzaj işleri), büyükbaş hayvan çiftliği gezisi ve geri dönüşüm fabrikası gezisi hakkında görüş bildirmişlerdir. Bu geziler ile ilgili düşüncelerini günlüklerine yansıtmışlardır (Şekil 39). Yapılan geziler ile ilgili ortaya çıkan kodlar, kodları destekleyen görüşler ve günlüklere yansımalar aşağıda detaylandırılmıştır.

Şekil 40. Defterdarlık Gezisine İlişkin Kodlar



Kütahya Defterdarlık binasına yapılan gezinin kalıcı olma gerekçeleri vergi dairesi, uzman görüşü, vergi vermenin önemi olarak kodlanmıştır (Şekil 40). Öğrenci görüşlerinden defterdarlık binasına yapılan gezide uzman kişilerden bilgi aldıkları, vergi vermenin önemini kavradıkları ve bazılarının ilk kez binayı ziyaret etme imkânı bulduğu anlaşılmaktadır. Bulguları destekleyen öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

(1) Vergi dairesi,

SULTAN: “Vergi dairesine gitmemiz orada vergi dairesinin müdürüyle konuşmamız beni heyecanlandırdı. Çünkü ilk defa böyle bir geziyle gördüm vergi dairesini” (26/04/2019 tarihli görüşme).

SUZAN: “Defterdarlık gezisinde verginin nasıl olduğunu, oranın nasıl bir yer olduğunu öğrendim” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(2) Uzman görüşü,

YASEMİN: “Gezide oradaki çalışan insanlar bize bilgiler verdi ve bu bilgiler gerçekten bizim çok ilgimizi çekti. Çok değişikti yani ben ilk defa oraya gitmiştim çünkü. Ve verilen bilgiler benim gerçekten ilgimi çekmişti” (15/05/2019 tarihli görüşme).

YUNUS: “Çok fazla kat gezdik ve çok fazla bilgi aldık fakat çok karmaşıktı” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(3) Vergi vermenin önemi,

ETHEM: “Defterdarlık gezisi, yani maliyeye gittik. Orada işte vergi verirsek devletimizin bize yaptığı işte yol yapar, hastane yapar, okul yapar, daha çok sağlık ocakları, otobüs durakları. Bir sürü devletin bize katkıda bulunabileceğini, sağladığını öğrendik” (15/05/2019 tarihli görüşme).

RANA: “Defterdarlık gezisine gitmiştik orada fişin, verginin önemini anlatmışlardı bize” (15/05/2019 tarihli görüşme).

NERİMAN: “Vergi dairesine gittiğimizde çok şeker yedik, çok eğlenceliydi. Verginin verilmesinin gerektiğini, çok az kişinin verdiğini öğrendik” (22/05/2019 tarihli görüşme).

EDA: “Defterdarlık binasına gittik. Orada verginin önemini anladık. Vergi olursa her şey oluyor” (22/05/2019 tarihli görüşme).

Öğrenciler vergi dairesi gezisi hakkındaki görüşlerini günlüklerine de yansıtılmışlardır. Kurumda öğrencilerin güler yüzle karşılanması, çeşitli ikramların yapılması, öğrencilere hediyeler verilmesi ve en önemlisi de defterdarlık müdürünün öğrencilerle birebir ilgilenmesi gezinin öğrenciler açısından olumlu yanları olarak görülmüştür. Aşağıda bazı öğrencilerin günlüklerinden örnekler sunulmuştur.

SENA: “...Vergi güzel bir konuydu ama biz daha verginin ne olduğunu bilmezken nasıl yürütebilecektik bu çalışmayı? Cuma Hocam ilk başta temel bilgi edinmemizi söylemişti. Arkadaşlarla röportaj yapalım diye anlaşmıştık. Ama bu haftanın vergi haftası olduğunu öğrendik. Bir sonraki dersimizde defterdarlığa gittik. Orası cevaplandıramadığımız soruların cevabı olmuştu adeta. Orada çok eğlenmiştik. Benim için çok güzel bir gün olmuştu. Ama arkadaşlarım için bir şey diyemem tabi ki de” (Günlük, tarihsiz).

KÜBRA: “Bu gün vergi dairesini ziyaret ettik. Orada çok güler yüzlü insanlar vardı. Konumuz için çok güzel bilgiler öğrendik. Bu sınıf için de çok yararlı oldu” (Günlük, tarihsiz).

SULTAN: “Sevgili Günlük; bugün defterdarlığa gittik. Orada merak ettiğimiz soruları sorduk. Mesela niçin vergi veririz? Vergi vermeyen insanlar ne gibi ceza alır... Bu gibi sorular. Arkadaşlarımla hem eğlendik. Hem de bilgi edindik” (Günlük, 01/03/2019).

NİSA: “Merhaba! Bugün konumuzun şubesi olan defterdarlığa gittik orada çok eğlendik ve yorulduk. Sorular sorduk ve projemizin bir konusunu daha bitirdik. Orda birçok merdiven vardı. Müdürün odasına girdik ve onunla sohbet ettik” (Günlük, tarihsiz).

ZEREN: “Sevgili günlük; bugün Cuma Hoca ve Ramazan Hoca bizi Vergi Dairesine götürdü. Hem de vergi haftasında. Bununla ilgili sınıfımızda bir senaryo ekibi vardı. Yeni bilgiler edindim. Fakat bir soru soramadım. Çünkü soru hazırlamamıştım. Bunun nedeni de vergi dairesine gitmemiz herkese sürpriz olmasıydı. Cuma Hoca’mız çok güzel projeler yaptırıyor. Umarım bizim ekibimiz de senaryomuza uygun bir yere götürür Cuma Hoca. Bugünkü bu kadar” (Günlük, tarihsiz).

RANA: “Bugün çok güzel geçti. Sosyal dersinde hiç görmediğim bir yere gittik. Vergi dairesine. Orada bize çok güzel bilgiler verdiler. Çok iyi geçti. Karşılama olarak şeker verdiler devamında ise bir not defteri, silgi ve bir kurşun kalem verdiler. Gerçekten çok hoşuma gitti. Dediğim gibi bugün çok güzel geçti” (Günlük, 01/03/2019).

YASEMİN: “Sosyal Bilgiler Öğretmenimiz Cuma Sonyürek ile Kütahya Defterdarlığına gezi düzenleyeceğimiz için çok heyecanlıydım. Defterdarlık binasına gidince heyecanım bir kat daha arttı. Orada Maliye Müdürü ile görüştük. Benim için çok yararlı bir gezi oldu” (Günlük, 01 Mart Cuma 2019).

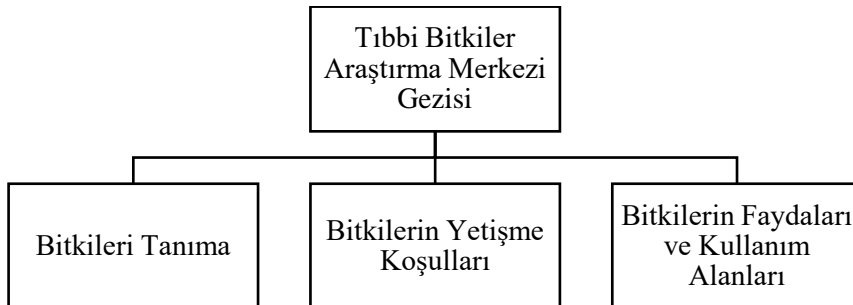
MİRAY: “Bugünde güzel bir gündü. Bugün sosyal dersinde Ramazan Hoca ve Cuma hoca ile hep birlikte okulumuzun aşağısındaki Maliye’ye gitmiştik çok güzel bir gündü. Bize hediyeler verilmişti. Not defteri, kalem, silgi. Bu hediyeleri saklayacağım” (Günlük, tarihsiz).

BERİL: “ Sevgili günlük bugün vergi dairesine gittik. Bizi çok sıcak karşıladılar hatta girişte şeker bile verdiler. Ben ve arkadaşım 2-3 tane şeker aldık, daha doğrusu herkes. Vergi Dairesi kaç kattı bilmiyorum ama biz tam 6.kata kadar çıktık bacaklarımız çok ağrıyordu herkes çok yorulmuştu. Bizi 6.kattan zemin kata kadar gezdiren gezdiren götüreceklerdi. Bizi toplantı salonlarını gösterdiler ve hatta orda konuştuk ve bize hediye verdiler. Hediye; Kalem, silgi ve not defteri vardı. Hepsine de gerçekten çok ihtiyacım vardı sağ olun vergi dairesi. Fotoğraf çekindik, gezdik, gördük, eğlendik, öğrendik kısacası müthişti” (Günlük, tarihsiz).

Ders öğretmeni ise özellikle bu tür etkinliklerde öğrencilerin seviyesine uygun, onların anlayabileceği düzeyde konuların anlatılabilmesi için ve toplumun bilinçlendirilmesi için kurumlarda öğretim birimlerinin oluşturulmasının bir ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin günlüğündeki ifadeler şöyledir:

ÖĞRETMEN: “Kütahya 30 Ağustos Vergi Dairesine vergi haftası ve otantik öğrenme sürecinin bir parçası olarak gezi yaptık. Dışarda soğuk görünen bu kurumda şaşırtıcı şekilde güler yüzle karşılandık. Defterdar Bey çocuklara değer vererek onlarla görüştü. Güzel ve faydalıydı. Bazı konuları çocuklar algılamamış olabilir. Bu da kurumlarda öğrenim birimleri konusunu aklıma getirdi bir kez daha. Emin değilim onların işi de olmayabilir ama kurumlar geliştirdikleri öğrenim birimleri ile bu gibi etkinlikler yürütüp toplumu bilinçlendirmeli... Sonuçta eğitim toplumsal bir hareket.” (Günlük, tarihsiz)

Şekil 41. Tıbbi Bitkiler Araştırma Merkezi Gezisine İlişkin Kodlar



Tıbbi bitkiler araştırma merkezi gezisinin kalıcı olma gerekçeleri bitkileri tanıma, bitkilerin yetişme koşulları, bitkilerin faydaları ve kullanım alanları olarak kodlanmıştır (Şekil 41). Öğrencilerin gezi boyunca çoğunlukla bölgede yetişen tıbbi ve aromatik bitkiler olmak üzere bitkilerin yetişme koşullarını, faydalarını, kullanım alanlarını ve bitkilerden elde edilen ürünleri öğrenme fırsatı buldukları öğrenci ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bulguları destekleyen öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

(1) Bitki türleri,

HACER NUR: “Doğal bahçe gezisi yapmıştık. O çok dikkatimi çekti. Dikkatimi çekti çünkü hem bitkileri severim. Hem de orada görmediğim bitkileri gördüm” (Görüşme, 15/05/2019).

YASEMİN: “Oradaki bitkiler falan böyle kokuları çok hoşuma gitti. Böyle değişik değişik bitkiler vardı. Onlar da benim ilgimi çekti” (Görüşme, 15/05/2019).

ERAY: “Orada mesela ne kadar bitkinin olduğunu, neler yetiştiğini Ege bölgesinde, onları gördük, tropik meyveleri gördük” (Görüşme, 29/05/2019).

(2) Bitkilerin yetişme koşulları,

ETHEM: “Orada hangi tür bitkilerin yetiştiğini, bitkilerin ne zaman ve nasıl şartlar altında yetiştiğini ve onlardan bitkilerden neler yapıldığını, mesela kokulu sabun yapıyorlardı” (Görüşme, 15/05/2019).

KERİM: “Çiçekler ile ilgili bilgi aldım. Burada yetişmeyenleri kapalı alanda sıcakta yetiştiklerini öğrendim. İşte o bitkilerden çay, yiyecek, içecek yaptıklarını biliyorum. Ve laboratuvarlarına falan girdik” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(3) Bitkilerin faydaları ve kullanım alanları,

KÜBRA: “Burada Kütahya’da yetişmeyen bitkiler bile farklı yerlerde yetişenler bile serada yetiştirilebiliyor. Bunları inceledik. Ne tür sağlığa faydaları olur, nerelerde kullanılır, bunları öğrenmiş olduk uzman kişilerden” (26/04/2019 tarihli görüşme).

SENA: Orada bitkileri gördük, böyle çok büyük yapraklı olanları da gördük. Nerelerde kullanılıyor. Hangi yemeklerde kullanılıyor. Onun için güzeldi” (03/05/2019 tarihli görüşme).

EDA: “Orada bitkilerin tıbbi olarak kullanıldığını, parfüm yapıldığını ve sabun olarak kullanıldığını öğrendik” (22/05/2019 tarihli görüşme).

SUZAN: “Ben daha çok böyle şeylere meraklıyım böyle bitkiler olsun, şeyler olsun. Hele bunları sabun gibi şeylere dönüştürmeleri benim daha çok ilgimi çekti” (29/05/2019 tarihli görüşme).

Öğrenciler tıbbi bitkiler araştırma merkezi gezisinde geçirmiş oldukları deneyimleri günlüklerine de yansıtmışlardır. Günlüklerde yer alan ifadelere bakılarak öğrencilerin bu geziden oldukça memnun ayrıldıklarını söylemek mümkündür. Günlüklere yansıyan görüşler şöyledir:

KÜBRA: “Bu gün botanik bahçeye gittik. Orada bitkiler ile ilgili bilgiler öğrendik. Seralara girdik. Fidan diktik. Can suyunu verdik. Can suyunun ne demek olduğunu öğrendik” (Günlük, tarihsiz).

NİSA: “Merhaba. Bugün çok tıbbi bir gündü. Ayrıca çok da eğlenceliydi. Cuma ve Ramazan Hoca ile Hekim Sinan Tıbbi ve Aromatik [Aromatik] Bitki Bahçesine gittik. Birçok bitki’yi ve özelliklerini tanıdık ve bitkileri diktik” (Günlük, tarihsiz).

HİKMET: “Bugün botanik bahçesine gittik. Orada ilaçlar, sabunlar ve kokular için kullanılan çiçekler vardı. Hepsi birbirinden güzeldi. Çok ta[da] güzel kokuyorlardı. Bize bazıları tanıttılar. Çok güzeldi” (Günlük, tarihsiz).

RANA: “Bugün botanik bahçeye gittik. Orada çeşit çeşit bitkiler vardı. Mesela muz, mandalina gibi. Sıcak sera diye bir yer vardı. O kadar sıcaktı ki sıcaktan bayılacaktım. Bu bitkilerin bazılarında sabun, krem, kolonya gibi ürünler yapılmış. Bazı bitkilerin kokusunu kokladık. Çok güzel kokuyorlardı” (Günlük, 08/03/2019).

YASEMİN: “Bugün hava günlük güneşlik...Kütahya Hekim Sinan Tıbbi ve Aromatik Bitki Bahçesi’ne gezi düzenleyeceğimiz için çok heyecanlıydım. Bahçeyi görünce heyecanım bir kat daha arttı. Orada görevliler ile konuştuk. Bir sürü sera gezdik ve lavanta fidanı diktik. Benim için çok heyecanlı, keyifli ve bilgi dolu bir gün oldu” (Günlük, 8 Mart Cuma 2019).

BERİL: “Sevgili günlük, bugün sosyal dersinde yine değişik etkinlikler yaptık. Ama ben en çok okul çıkışı yapacağımız gezi için heyecanlıydım. Okul bitince hoca bizi bir otobüse bindirdi. İlk gittiğimiz yer botanik bahçeydi. Orada değişik değişik, çeşit çeşit bitkiler vardı. Bize bazı bitkileri anlattılar. Ve bu çiçeklerden yaptıkları ürünleri nerede yaptıklarını...” (Günlük, tarihsiz).

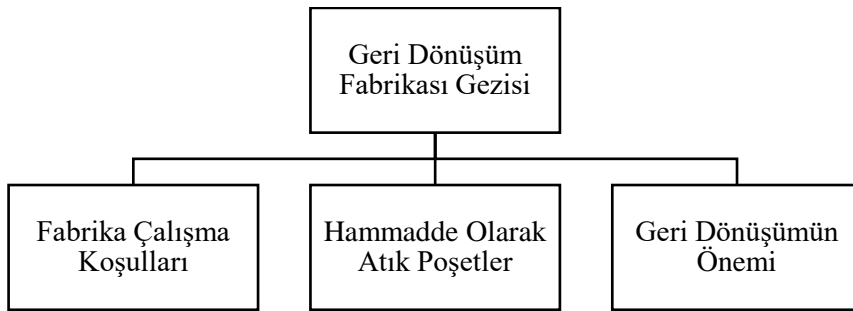
Ders öğretmeni günlüğünde bu gezi nedeniyle öğrencilerin önemli öğrenmeler gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Gezinin öğretmen günlüğüne yansımaları şöyledir:

ÖĞRETMEN: “ Geziler... Bu zamana kadar neden haber yoktu dediğim bir deneyimdi. Hekim Sinan Botanik Bahçesi ve Aromatik Bitkiler Bahçesi...(ismi tam olarak bu da olmayabilir:) Çocuklar farklı bitkiler, yetiştirme şartları, seracılık, bitkiyi toprakla buluşturma gibi benim de kişisel olarak çok değer verdiğim öğrenmeler gerçekleştirdiler. Bitkilerden elde edilen ürünler ve onların pazarlanıyor olması gibi yerel çalışmalar, emekler beni çok etkiliyor. Her yerde her üretim noktasında bu gibi AR-GE çalışmaları görmek istiyorum” (Günlük, tarihsiz).

Araştırmacı günlüğünde gezinin öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini artırdığı, hoş vakit geçirmelerini sağladığı ve merkezde görevli kişilerin öğrencilerle ilgisinin üst düzeyde olduğu ile ilgili ifadeler yer almıştır. Araştırmacı günlüğüne gezi ile ilgili şu notları düşmüştür:

ARAŞTIRMACI: “Bugün yoğun bir gezi programımız vardı. Aromatik bitkiler bahçesinde mevsimsel olarak birçok bitki henüz yetişmemişti. Ancak buna rağmen mevcut bitkiler öğrencilerin çok ilgisini çekti. Kapalı sera alanında Kütahya’da yetişmeyen bitkilerin uygun ortamı bulunduğu nasıl yetişebileceğini gördüler. Öğrenciler birer tane de kendileri bitki fidanı dikip can suyunu verdiler. Merkezde bitkilerden kolonya, sabun, parfüm gibi çeşitli ürünler yapılıyor. Öğrenciler laboratuvarları gördüler. Nasıl yapıldığı ile ilgili bilgi aldılar. Çalışanların ilgisi ve öğrencileri bilgilendirme arzusu üst düzeydeydi. Kütahya’ya özgü endemik bitkileri tanıtan bir kitapçık dağıtıldı öğrencilere. Öğrenciler için faydalı bir gezi oldu. Bilgi ve deneyimlerinin arttığını düşünüyorum” (Günlük, 08/03/2019).

Şekil 42. Geri Dönüşüm Fabrikası Gezisine İlişkin Kodlar



Geri dönüşüm fabrikası gezisinin kalıcı olma gerekçeleri fabrika çalışma koşulları, hammadde olarak atık poşetler, geri dönüşümün önemi olarak kodlanmıştır (Şekil 42). Öğrencilerin gezide atık poşetlerden plastik üretiminin aşamalarını izledikleri, fabrika çalışma koşullarını gözlemledikleri ve geri dönüşümün önemini kavradıkları anlaşılmaktadır. Bulguları destekleyen öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

(1) Fabrika çalışma koşulları,

NERİMAN: “Plastik fabrikası kötü kokuyordu. Daha doğrusu plastik kokuyordu. Torba kokuyordu. Oradan da baya hediye aldık. Zaten maske taktılar bize çok hissetmedik. O inşaat, inşaat demiyeyim de bu yapma alanını gördüğümüzde oradaki kişiler de takmıyordu bunları. Çalışanlar da takmıyordu. Plastik fabrikasından da bu işçilerin çok zor şartlarda çalıştığını, bizler için şey yaptığını ve başka ülkelerden gelen çöplerin içinde telefonların olmasını, bayrakların olmasını falan gördüm” (22/05/2019 tarihli görüşme).

ERAY: “B... Plastik Fabrikasında insanların nasıl zorlu şartlarda çalıştığını gördük. Ondan sonra nasıl geri dönüşüm yapılır. Hani plastikten onları gördük” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(2) Hammadde olarak atık poşetler,

EGEMEN: “Bi poşetten o kadar şeyin olacağını bilmiyordum. Bi küçük mercimek tanesinden büyük bir boruya geleceğini hiç düşünmemiştim. O yüzden en sevdiğim yer orasıydı” (03/05/2019 tarihli görüşme).

ETHEM: “Plastik fabrikasında geri dönüşümü bize anlattılar. Önce işte çöpler geliyor. Ondan sonra annelerimiz, ablalarımız o çöpleri ayrıştırıyor. Ve çöpler hammadde haline gelip tekrardan üretime şey yapılıyordu. Bizim hatta çöplerimiz az geliyor. Dış ülkelerden dış ticaret yaparak bize çöp veriyorlar. Bu çöplerle biz hammadde üretip satıyoruz” (15/05/2019 tarihli görüşme).

HİKMET: “Kullanmadığımız poşetleri orada toplayıp onlardan plastik boru yapıyorlardı. Damla borusu sayesinde bitkileri sulayabiliyorduk. Ve tasarruf yapıyorlar” (15/05/2019 tarihli görüşme).

BAHATTİN: “O küçücük şeylerden poşet yapıldığını öğrendiğimde şaşırđım” (15/05/2019 tarihli görüşme).

SUZAN: “Orada dikkatimi çeken şey hani plastikten o kadar şey yapılıyor ki, o kadar poşetten hani. O şey adı ne onun sulama şeylerinin yapılması sadece atık poşetlerden onun yapılması ilgimi çekti. Ve onları görmek çok güzeldi” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(3) Geri dönüşümün önemi,

HACER NUR: “Geri dönüşüm fabrikasına gittiğimizde geri dönüşümün daha basit bir şey olduğunu düşünüyordum ama geri dönüşüm çok kafa karıştırıcı bir şeymiş. Ama gene de yapılabilir bir şey. Çok eğlenceli bir şey” (15/05/2019 tarihli görüşme).

RANA: “Orada boruların yapımını öğrendik. Geri dönüşümleri artırmamız lazım. Çöplerimizi yere atmayarak çöpleri geri dönüşüm kutularına o plastiklerimizi atarak bu firmalara yardımcı olacağımızı düşünüyorum” (15/05/2019 tarihli görüşme).

BERNA: “ Biz o kadar çöp atıyormuşuz, haberimiz yokmuş. Plastikleri israf etmemek gibi bir ders alabiliriz” (29/05/2019 tarihli görüşme).

SULTAN: “Orada başka ülkelerden gelen poşetler vardı. Değişik ülkelerdeki poşetleri görmüş oldum. Çünkü bizim burada poşetleri herkes dışarı atıyor. Ya da evlerinde kullanıyorlar. Bu yüzden diğer ülkelerden gelme ihtiyacı duyuluyor bence geri dönüşüm yapmak için” (26/04/2019 tarihli görüşme).

Öğrenciler geri dönüşüm fabrikası gezisi hakkındaki görüşlerini günlüklerine de yansıtılmışlardır. Öğrenciler genel olarak kötü koku nedeniyle ortamdan rahatsızlık duyduklarını, poşetlerin geri dönüşüm aşamasının ilgilerini çektiğini, geri dönüşüm konusunda ülke olarak yetersiz kaldığımızı günlüklerine yansıtılmışlardır. Aşağıda bazı öğrencilerin günlüklerinden örnekler sunulmuştur.

NİSA: “Bugün babamın çalıştığı yere yani b... plastiğe gittik. Orada plastiğin dönüşme aşamalarını gördük. Biraz kötü koksa da çok eğlendik ayrıca oradan birçok malzeme aldık. Biraz yorucu ama harika bir gündü” (Günlük, tarihsiz).

HİKMET: “Bugün poşetlerde plastik yapılan yere gittik orada çok fazla poşet vardı. Bu poşetler yıkanıp, kesilip eritilip mercimek kadar oluyor bunlar tekrar eritilip damla borusu halini alıyor bu sayede çöpler işe yarıyor ve çevremiz temizleniyor” (Günlük, tarihsiz).

YASEMİN: “B... plastik fabrikasına gittik. Orada plastik bir poşetin nasıl damla sulama borusuna dönüştüğünü öğrendim. Oraya gelen bazı poşetler, yabancı ülkelerden idi. İçinde bir sürü telefon, Amerikan bayrağı, telefon, dolar gibi eşyalar bulmuşlar. Bize bilgi öğrettikleri için teşekkür ettik ve oradan ayrıldık” (Günlük, 28 Mart Perşembe).

NERİMAN: “Sevgili günlük, bugün “B... Plastik’e gittik. Orası çok kötü bir şekilde plastik kokuyordu, maske taktık. Fakat orada çalışan çok az kişide maske vardı. Güzel yolculuktu. Poşetlerden hortumun içindeki sert tabakanın yapıldığını anladık. Oradan birkaç malzeme olarak hediye aldık. Anı diye. GÜZELDİ” (Günlük, tarihsiz).

MİRAY: “Bugün gerçekten kötü bir gündü, sınıfça b... plastik fabrikasına gitmiştik. İndiğimizde öyle bir pis kokuyordu ki ama maske takmıştı gene kokusu geçmemiştii ama olsun sonra alışıyorsun zaten kokusuna. Güzeldi” (Günlük, tarihsiz).

BERİL: “Sevgili günlük; bugün plastik fabrikasına gittik. Evet son günlerde çok fazla yere gidiyoruz biliyorum ama bu çok güzel. Plastik fabrikası koktuğu için bize maske

verdiler. Ben bir türlü takamadım. İşe yarıyormuş ama bana o kadar da kötü kokmuyordu. Bize plastiğin nasıl olduğunu anlattılar ve bir çantanın içine kek, meyve suyu ve kitaptan oluşan şey verdiler orada anlatırken bazı şeylerden alabileceğimizi söylediler. Ben almıştım ve çantanın içine attım. En son fotoğraf çekilip gittik. Bu da harikaydı” (Günlük, tarihsiz).

Gezinin öğrenciler açısından verimli geçtiği ve geri dönüşümün net bir şekilde kavrandığı araştırmacı günlüğüne yansımıştır. Ayrıca araştırmacı günlüğünde Türkiye'nin geri dönüşüm konusundaki yetersizliğinin öğrenciler tarafından gözlemlendiğini ifade etmiştir. Gezi ile ilgili araştırmacının günlüğünde yer alan notlar şöyledir:

“B... plastik fabrikası gezisi, öğrencilerin zihinlerinde geri dönüşüm kavramının somutlaştırılması açısından çok değerliydi. Görevliler çok ilgiliydiler. Girişte öğrencilere maskeler dağıtıldı. Geri dönüşümün önemi hakkında bilgi verildi. Ardından sırasıyla bir poşetin sulama borusuna dönüşümünü öğrencilerimize göstererek anlattılar. Haliyle çöp ile uğraşıldığı için ortamda bir koku vardı. Çöp ayıklama bölümünde genellikle bayanlar, boru imalat bölümünde ise erkekler çalışıyor. Kütahyalı bir yatırımcı tarafından açılmış fabrika. Kapasitesini artırmayı düşünüyorlarmış. Bir kez daha geri dönüşüm konusunda ne kadar geride olduğumuzu net olarak gördük. Hammadde olarak poşet atıklar kullanılıyor. Ve bu atıkların büyük çoğunluğu yurt dışından geliyormuş. Yetkili bize atıkların hangi ülkelerden geldiğini yığınların arasında tek tek gösterdi. Öğrencilerin çok ilgisini çekti çöp yığınları nedense. Fotoğraf çekenler, selfi yapanlar. Zaman zaman yurt dışından gelen çöplerin içerisinden para, cep telefonu, spor ayakkabı falan çıkıyormuş. Bir defasında 20'şerli banknotlar halinde 200 dolar çıkmış. Bunları işçilere dağıtıyorlarmış. Maalesef ülkemizde toplanan atıklar çok az olduğu gibi iyi ayrıştırılmadığını da orada öğrendik. Yani plastik atıklar içerisinde diğer atıklar da fazlaca yer alıyormuş. Çok uğraşıyoruz dediler. Bu iş için almamız gereken daha çok mesafe var. Bu mesajı öğrenciler net olarak anladılar. Tabi ki atık fabrikasında çalışan insanların çalışma koşullarının zorluğunu da gözlemlemiş oldular. Bu gezi ile birlikte eminim atıkları ayrıştırma konusunda daha dikkatli olacaklardır” (Günlük, 28/03/2019).

Şekil 43. *Büyükbaş Hayvan Çiftliği Gezisine İlişkin Kodlar*



Büyükbaş hayvan çiftliği gezisinin kalıcı olma gerekçeleri uzman görüşü, büyükbaş hayvanların yetiştirme koşulları, hayvancılık yapılan ortamın özellikleri, büyükbaş hayvanlardan yararlanma olarak kodlanmıştır (Şekil 43). Öğrencilerin gezi boyunca uzman kişilerden büyükbaş hayvan yetiştiriciliği hakkında bilgi aldıkları, hayvanların yetiştirme ortamının özelliklerini gözlemledikleri, veterinerlik mesleği ile ilgili bilgilendikleri öğrenci ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bulguları destekleyen öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

(1) Uzman görüşü,

EMİR: “Oradaki mesela uzman görüşlerini aldık. Veteriner görüşlerini aldık” (26/04/2019 tarihli görüşme).

ZEHRA: “Bu çok hoşuma gitti. Çok aklımda kaldı. Çünkü ben veteriner olmayı çok istiyorum. Bir de orada hayvanlarla beraber olmak güzeldi. Çok tatlılardı. Sadece kötü kokuyor. Başka hiçbir sıkıntısı yoktu, güzeldi... Veteriner olmayı hala düşünüyorum. Çünkü bu zaten sevince yapılacak bir şey” (03/05/2019 tarihli görüşme).

(2) Büyükbaş hayvanların yetiştirme koşulları,

ETHEM: “Orada hayvanların ne yediğini. İşte hayvanların nasıl şartlar altında yaşadığını, işte yavrular küçük bir odada. İşte biraz böyle 2-3 günlükler küçük kendi kulübelerinde. Büyükler de normal ortamda şey yapıyorlar. Süt veren inekler vardı” (15/05/2019 tarihli görüşme).

SUZAN: “Orada da ineklerin nasıl yetiştiği, büyüme süreçlerini öğrenmiş olduk. Bu da bizim için değişik bir deneyim oldu” (29/05/2019 tarihli görüşme).

MİRAY: “Hayvanları sevdiğim için orası çok güzeldi. Mesela orada da birçok hani hayvanlarla ilgili bilgiler öğrendik” (29/05/2019 tarihli görüşme).

TUANA: “Büyükbaş hayvan çiftliğine gitmiştik. Afyon yolunda. Oraya giderken zaten çok eğlendik. Orada da öğrendiğimiz bilgiler falan beni çok etkiledi. Mesela o borulardan

folan sütün taşınması, yani o buzağıları folan orada kendine ait yuvasının olması benim ilgimi çok çekmişti” (03/05/2019 tarihli görüşme).

(3) Hayvancılık yapılan ortamın zellikleri,

SENA: “Orası çok aklımda kaldı. Çok kötü koktuğu için. Ama çok tatlılardı. Ben böyle küçük hayvanları çok seviyorum. Yeni doğmuş Şeyleri gördük. Çok tatlılardı” (03/05/2019 tarihli görüşme).

ZEREN: “Orada makinalar vardı. Onlar dikkatimi çekti ve işte depoları folan vardı. Depolarda neler saklanabileceği folan onlar dikkatimi çekti. Kötü kokuyordu. Ama etkileyiciydi. Ben çok fazla inek görmemiştim yani. Yılda iki kere folan köye gidiyorduk. Fakat orada böyle çok fazla inek vardı. Böyle çok değişik bir duyguydu” (15/05/2019 tarihli görüşme).

YASEMİN: “Hayvan iftliğine gitmiştik. Gerçekten çok eğlenmiştik. Özellikle böyle stmz çok güzel kokuyordu. Herkes mutluydu o gün. Çok eğlenceli bir gündü” (15/05/2019 tarihli görüşme).

EDA: Hayvan iftliğine gitmiştik. İnekleri gördük. Süt makinası vardı. Orası biraz ilginç geldi” (22/05/2019 tarihli görüşme).

ETHEM: “Orada sanırım 6 tonluk bir süt tankı vardı. Orada bize ineklerin süt sağımının yapıldığı yer gösterildi. Gayet elektronik bir cihazdı. Teknolojik bir cihazla yapılyordu. Bunları gördük” (15/05/2019 tarihli görüşme).

(4) Büyükbaş hayvanlardan yararlanma,

HİKMET: “iftlik gezisinde ineklerin çok işe yaradığını, hem sütünden, hem etinden, hem dışkısından yararlanıldığını öğrendim” (15/05/2019 tarihli görüşme).

Öğrenciler büyükbaş hayvan iftliği gezisi hakkındaki görüşlerini günlüklerine de yansıtımışlardır. Kötü koku nedeniyle öğrencilerin ortamdan rahatsızlık duydukları görülmektedir. Ancak gezinin öğrenciler için farklı bir deneyim olduğu da açıktır. Aşağıda bazı öğrencilerin günlüklerinden örnekler sunulmuştur.

KÜBRA: “Orada büyükbaş hayvancılıkla uğraşan insanlardan yani uzmanlardan bilgi aldık. Orada 2 aylık inekler, 15 günlük inekler ve bugün doğan bir inek vardı. Ayağa kalkamıyordu” (Günlük, tarihsiz).

TUANA: “Orada bizlere bot Şeklinde galoş giydirdiler. Ve aşağı indiğimizde dışarısı çok kötü kokuyordu burada buzağıları ve inekleri gördük en çok ilgimi çeken Şey ise bugün doğmuş buzağılardı” (Günlük, 14/03/2019).

ZEREN: “Orada birçok inek vardı. Ayrıca orada bir veteriner varmış. Adını unuttum. Ama bize oradaki hayvanlar ile ilgili bilgiler verdi. Örneğin;

- * İneklerin en fazla 16 yıl yaşadığını öğrendim.
- * Buzalara doğduktan 2 ay sonra hiç süt yedirmiyorlarmış.
- * İneklere yedirdikleri şeylerin için[de] pek çok şey varmış.
- * Buzalar annelerinden doğar doğmaz annesinden uzaklaştırıyorlarmış. Bunun nedeni annesinin yavrusuna zarar vermemesiymiş ve mikrop kapmamasıymiş.

Bide çok pis kokuyordu. Çok kötü midem bulandı... Bugünüm çok güzel geçti.”
(Günlük, tarihsiz)

HİKMET: “Bugün çiftliğe gittik orada çok fazla inek vardı çok tatlıydılar ama çok kötü kokuyorlardı açıkçası biraz iğrenmişim. İnekler çok faydalı hayvanlar olduğunu öğrendim hem sütünden, hem etinden ve gübresinden yararlanılıyormuş çok eşsizler”
(Günlük, tarihsiz).

RANA: “Bugün çıkışta ineklerin olduğu bir yere gittik. İnekler çok fazlaydı. 250-300 civarı inek varmış. Ve bu bir sürü ineye sadece 4 kişi bakıyormuş. Çok şaşırık. Bu sabah doğan 2 ineği de gördük. Hayvan sanırım üşümüştü titriyordu. Hepimiz çok kötü kokuyorduk. İnekler genellikle saman ile besleniyorlarmış. İnekleri bölüm bölüm ayırmışlar. Mesela 15 gün sonra doğum yapacaklar, doğum yapmış, doğuma 1, 3, 6 ay kala gibi inekleri ayırmışlar. İnekleri sevmedim, biraz korktum çünkü. Ama arkadaşım Z... sanırım hepsine teker teker dokunmuş olabilir” (Günlük, 14/03/2019).

YASEMİN: “Yolculuk çok uzun sürdü çok heyecanlıydım. Önce girişte ayağımıza galoş giydik sonra inekleri gezmeye başladık. İnekler kendi aralarında gruplara ayrılıyor. Bütün inekleri gezdik, sonra bize biz gelmeden 2 saat önce doğmuş yavru buzağları gösterdiler. İkiz doğmuşlardı ve çok tatlıydılar daha yürüyemiyorlardı bile. İneklerin sağıldığı bölüme gittik. Bize orada çalışan aynı zamanda orada veteriner olan M... abi ile konuştuk. Bize bir çok bilgi öğretti. Sonra yem ve saman atölyesine gittik. Orada bir sürü saman, yonca vardı” (Günlük, 14 Mart Perşembe).

MİRAY: “Bugün berbat bir gündü. Sınıfça Ana Sultan köyüne gitmiştik. Berbattı. Neyse 250 tane inek gördüm. Yani daha önce de çok inek gördüm tabi olsun ama gerçek çok berbat kokuyordu. Çokooooook yorucu bir gündü” (Günlük, tarihsiz).

BERİL: “Möö! İneklerin yanına gittik. Sevgili günlük; Bugün çok çirkin kokular duydum. Çünkü bugün ineklerin yanına gittik. Bize ayaklarımız kokmasın diye galoş verdiler, gerçekten de acayip kokuyordu ama ben sonradan alıştım. Bize inekleri anlattılar. Onlarla ilgili bilgi verdiler. Bir sevi attım ama korktum ve bu yüzden

sevemedim ama yine de onları sevmiş gibi hissettim. Çok güzeldi. Möö!” (Günlük, tarihsiz).

Ders öğretmeni ise günlüğüne öğrencilerin tarım ve hayvancılık konusuna ne kadar uzak olduklarını, ortamdan duydukları rahatsızlığı not olarak düşmüştür. Öğrencilerin gerçek dünya bağlamından uzaklaşmasında eğitim sistemindeki paydaşların sorumluluğuna dikkat çekmiştir. Öğretmen günlüğündeki ifadeler şöyledir:

ÖĞRETMEN: “Çok ilgi çeken bir geziydi. Bu konuya oldukça hâkim olduğumu bilsem de çocukların bu ortama girmesi beni heyecanlandırdı. Çocukların tarım ve hayvancılığa bakışı çok uzak. Yani onlar bu sektörlerde yer alamamış gibi yaklaşıyorlar. Onları bu hale getirdiğimize inanmıyorum. Hayvanları iğrenç buluyor veya korkuyorlar. Tesis güzeldi, hibe programından destek almışlar. Çok anlamlı. Bir sürü insanın bundan haberi bile olduğunu sanmıyorum. Girişimcilik başka bir meziyet tabii. Bu tesisi ziyaretten sonra markaya ait sütleri kullanmaya başladım. Çok başarılı ve hijyenikti” (Günlük, tarihsiz).

Şekil 44. Güneş Enerji Santrali Gezisine İlişkin Kodlar



Güneş enerji santrali gezisinin kalıcı olma gerekçeleri güneş enerjisinden yararlanma ve güneş panelleri olarak kodlanmıştır (Şekil 44). Gezi boyunca öğrencilerin güneş enerjisi kullanmanın yararlarını öğrendikleri ve güneş panellerinin maliyeti, ömrü, konumlandırılması, tehlikeleri hakkında bilgi sahibi oldukları ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğrencilerden bazılarının görüşleri şöyledir:

(1) Güneş enerjisinden yararlanma,

HACER NUR: “Güneş santraline gitmiştik. Oradaki santraller çok büyük olmasına rağmen uzaktan bakıldığında işe yaramaz bir şey gibi gözüküyor ama neler yaptığımızı düşünürsek bence çok mantıklı, çok önemli bir şey” (15/05/2019 tarihli görüşme).

RANA: “Şehzadeler parkındaki güneş panellerine gittik. Elektriği fazla tüketmek yerine bu güneş panellerinden alıp daha etkili bir sonuç, yenilenebilir enerji kaynakları kullanmamız gerekiyor” (15/05/2019 tarihli görüşme).

EDA: “Güneş enerjilerini toplayıp onu enerjiye çevirip kullanabiliyoruz. Bu bence önemli bir gelişme. Çünkü eninde sonunda bir gün enerji bitecek. Rüzgâr enerjisini ve güneş enerjisini kullanmak daha önemli” (22/05/2019 tarihli görüşme).

(2) *Güneş panelleri,*

KÜBRA: “Güneş panellerinin ömrünü, ne kadar faydası vardır öğrendik” (26/04/2019 tarihli görüşme).

ETHEM: “Güneş enerji santralinde güneş panellerinin ne tarafa doğru döndüğü, konumlandığı, kaç yılda bir camlarının değiştirildiği ve bunun bir güneş panelinin maliyetini öğrendik” (15/05/2019 tarihli görüşme).

YUNUS: “Santrallere gitmiştik. O çok ilgimi çekti. Çünkü şöyle santrallere dokunamamıştık. Cuma hoca dedi ki volttan dolayı dokunamıyormuşuz. O yüzden çok ilgimi çekti” (29/05/2019 tarihli görüşme).

Öğrenciler güneş enerji santrali gezisi hakkındaki görüşlerini günlüklerine de yansıtmışlardır. Öğrencilerin bu gezi esnasında güneş enerjisinin faydaları, ömürleri, kullanmanın gerekliliği konusunda bilgilendikleri görülmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin günlüklerinden örnekler sunulmuştur.

KÜBRA: “... güneş panellerini ziyaret ettik. Orada ömürlerini, faydalarını öğrendik” (Günlük, tarihsiz).

ZEHRRA: “... orda güneş panellerine baktık onları dokunmayı çok isterdim ama çarpılma tehlikesi olduğu için dokunamadım” (Mart 2019 Cuma).

EDA: “Bu sosyal dersinde de biz enerjiyle alakalı yerlere gittik şessadeler[Şehzadeler] parkındaki güneş panellerini gördük bence bu çok doğru çünkü bazı kaynaklar sınırlı olsa da güneş rüzgâr gibi kaynaklar bitmediği için bu çok daha doğru olur” (Günlük, tarihsiz).

BERİL: “... Ama en güzeli en sona kalmıştı; Şehzadeler Parkı. Orada güneş panellerine baktık ilk defa bir güneş paneline bu kadar yaklaşmıştım ama tehlikeli olduğu için o kadar da fazla yanına gitmedik” (Günlük, tarihsiz).

Şekil 45. İşletme Gezisine (Fidan / Çiçek Satış ve Peyzaj İşleri) İlişkin Kodlar



İşletme (fidan/çiçek satışı ve peyzaj işleri) gezisinin kalıcı olma gerekçesi bölgeye özgü ağaç türleri olarak kodlanmıştır (Şekil 45). Gezi ile ilgili görüş bildiren öğrencinin ifadeleri şöyledir:

(1) *Bölgeye özgü ağaç türlerini tanıma,*

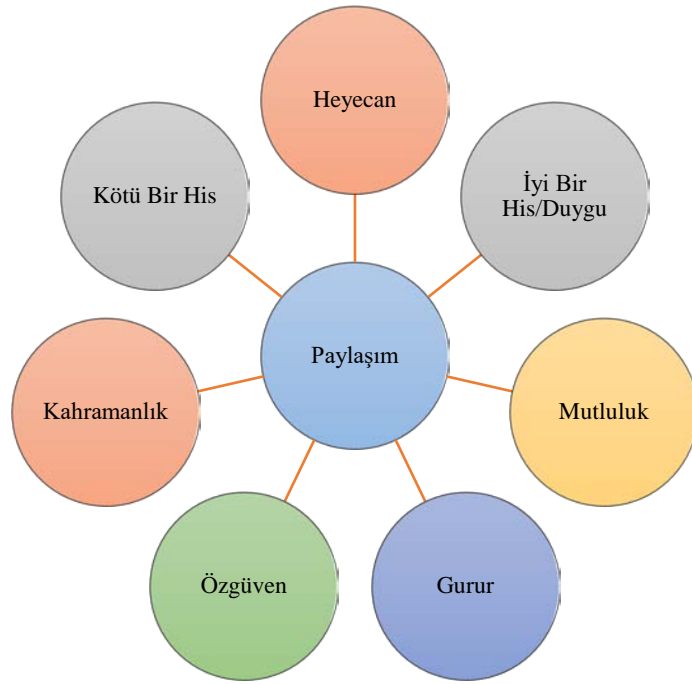
ERAY: “Orada amca anlatmıştı. Ege bölgesinde yetişen çamları, ondan sonra sadece Ege’de yetişen bir çam vardı. Adını şu an tam hatırlayamıyorum. Öyle işte bi şeyler vardı böyle. Çamların çeşitlerini gösterdi bize, Ege bölgesinde yetişen şeyleri. Orada zaten onlar satış yapıyorlar büyük ihtimalle” (29/05/2019 tarihli görüşme).

Öğrencilerin gerçek dünya ile bağ kurmalarını sağlamak amacıyla düzenlenen gezilerin öğrenci kazanımları açısından oldukça verimli geçtiği gerek öğrenci görüşmelerine gerekse günlüklere yansıyan ifadelerden anlaşılmaktadır. Gezi-gözlem yönteminin otantik öğrenme yaklaşımında öğrencilere otantik bağlamlar sunmak için eşsiz bir yöntem olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

4.1.3. Paylaşım

Otantik öğrenme sürecinde öğrenciler tarafından gerçekleştirilen etkinlikler ve geliştirilen ürünler çeşitli platformlarda paylaşılmıştır. Öğrencilerin bu paylaşımlar sırasında yaşamış olduğu duygu yoğunluğu paylaşım alt teması içerisinde ele alınmıştır. Paylaşım alt temasına ilişkin kodlar Şekil 46’da verilmiştir.

Şekil 46. Paylaşım Alt Temasına İlişkin Kodlar



Paylaşımlar sırasında öğrencilerin en yoğun hissettikleri duygular; heyecan, iyi bir his/duygu, mutluluk, gurur, öz güven, kahramanlık ve kötü bir his şeklinde kodlanmıştır (Şekil 46). Öğrencilerin paylaşımlar ve bu süreçte yaşadıkları duygular ile ilgili görüşleri şöyledir:

(1) Heyecan,

KÜBRA: “Bizim de bir videomuz vardı. Bu videoyu öğrencilere bizim okulumuzda sınıflara izleterek onlara vergiyi anlatmış olduk. Vergi vermezsek ülkemizin daha gerilere düşeceğini, fakat vergi verirsek ülkemizin daha da iyi duruma gelebileceğini açıkladık. Bunun dışında vergi nedir, nerelerde kullanılır, niçin vergi verilir, ülkemize katkısı nedir, bunları söyledik. Tabi biraz heyecanlıyım. Bu yani ülke ekonomisine katkıda bulunuyor. İlerde onlar da büyüyüp çalışmaya başlayacaklar yani. Onların da vergi vermesi gerekiyor. Çünkü ülke daha da geri düşmesi beklenilemez yani. İleri gitmesi lazım” (26/04/2019 tarihli görüşme).

BAHATTİN: “Skeçte kendim oynamıştım. Bunu sınıfların önünde, öğretmenlerimin önünde, biraz heyecanlı oluyor ama o kadar da zor değildi benim rolüm, mutluyum yani” (15/05/2019 tarihli görüşme).

(2) İyi bir his/duygu,

SUZAN: “Bana iyi bir şey hissettirdi. Çünkü insanlara bunu meslekleri tanıtıyoruz ki gelecekte nasıl bir meslek istediklerini şimdiden öğrenmeye başlasınlar. Ya da vergi için kamu spotu çekiyoruz. Çünkü insanlar büyüdüğünde ya da şu an vergi kaçakçılığı

yapıyorsa bunun kötü bir şey olduğunu ya da bunun aslında sana zarar verdiğini öğrenmiş oluyor. Bana çok güzel bir duygu hissettirdi. İnsanlara bi şeyi verebilmek, onlara nasıl diyeyim, onların şimdiden bunları öğrenmesini sağlamak bana güzel bir his verdi. Onların faydalanmasını sağladım” (29/05/2019 tarihli görüşme).

ERAY: “Biz çoğu öğrenciyle bunları paylaştık. Sınıflara gittik. Şeyler yapıştırdık böyle. Ondan sonra videoları izlettik. Çoğu kişi de öğrenmiş oldu böyle iyi oldu yani. Çoğu kişi öğrendi aileme gösterdim mesela. Onlara da anlattım. Bence daha çok öğrenmiş olabilirler. Yani bu daha iyi bir şey. O yüzden iyi bir duygu yaşadım. İyi ki yapmışız demiştim” (29/05/2019 tarihli görüşme).

KERİM: “Skeci tüm okul izlemeye geldi neredeyse. İşte okul bildi. Sonra ailelerimize de bahsettik. Onlar da bilgilendi. Kamu spotu televizyonlarda falan yayınlanabilirse tüm televizyon izleyenler de bilebilecek. Hocam milleti bilinçlendirmek iyi bir his yani” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(3) Mutluluk,

SULTAN: “Video çektik. İnsanların bilinçlenmesi beni çok mutlu etti. Çünkü eğer bilinçlenmezsek bilmeden de olsa bazı hatalar yapabiliyoruz” (26/04/2019 tarihli görüşme).

ZEHRA: “Arkadaşlarıma anlatmışım. Çevremdeki veya sosyal medya araçları var. Oralarda paylaştım. Bu bana çok mutlu hissettirdi. Çünkü başkalarını aydınlatmak güzel bir şey” (03/05/2019 tarihli görüşme).

HACER NUR: “Bunları meslekler grubunda yaptığımız skeçte aileme bahsetmek istedim. Mesela babamın bir arkadaşı vardı. İşinden hiç memnun değil. Ona skeci göstermek istedim. Gösteremesem de anlattım. O da çok yararlı olduğunu düşündü. Aslında mutlu oldum yani bu bilgileri sadece bizle değil başka insanlarla da paylaştık. Onlar da bilgilendi” (15/05/2019 tarihli görüşme).

ETHEM: Skeci okul arkadaşlarımızla, abilerimiz, ablalarımız, kardeşlerimizle paylaştık. Şimdi tabi bazı insanlara enerji tasarrufunda yardımcı olmak, doğru meslek seçimlerini yapmak tabi bunları sağladık. İlerde belki istemediği mesleği yapacakken bizim yaptığımız skeçle kendisi, annesinin babasının karşısına geçip ben bu mesleği yapmak istemiyorum diyebilir. Ve bu bizi gerçekten mutlu eder” (15/05/2019 tarihli görüşme).

YASEMİN: “Annemle paylaştım. Kardeşime de bilgi veriyorum böyle arada sırada. Paylaşma duygusu çok güzel bir şey zaten. İnsanlarla paylaşınca mutlu oldum” (15/05/2019 tarihli görüşme).

(4) *Gurur,*

TUANA: “Şöyle, diğer arkadaşlarımıza bi senaryo yazıp tiyatro oynadık. Burada okul arkadaşlarımızı, belirli bazı öğretmenlerimizi, onlar da bir veli onların da çocuğu var. Onlara da bir yol gösterdik ayrıca. Bu şekilde bi bilgilendirme yaptık. Ben çok heyecanlıydım. Ama o kadar kişinin alkışlaması falan beni çok sevindirdi. Kendimle bir an gurur duydum, arkadaşlarımla. Size de teşekkür ediyorum” (03/05/2019 tarihli görüşme).

ZEREN: “Bu ürünleri paylaşmak, bunları ekip arkadaşlarımla yaptım yani. Biz birlik olunca ne kadar büyük işler yapabileceğimizi gördüm. Bu yüzden de gurur duydum bunları paylaşırken” (15/05/2019 tarihli görüşme).

(5) *Öz güven,*

EMİR: “Biz bu gruplarımızla, sınıf arkadaşlarımızla ve okuldaki arkadaşlarımıza sunduk. Ve bu bana öz güvenimi daha çok yani daha çok şey yaptı. Öz güven kazandırdı” (26/04/2019 tarihli görüşme).

(6) *Kahramanlık,*

SAMİ: “Bana sanki böyle kahramanmış gibi bir ruh hissettirdi. Başkalarının bilmediği şeyleri söylettiriyorduk” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(7) *Kötü bir his,*

YUNUS: “Tiyatroda görev almıştım. Ama şöyle E... benden daha iyi yaptığı için Cuma hoca görevimi aldı. Bu beni kötü hissettirmişti. Ama genellikle çok iyi hissettim çünkü güzel görevler verildi” (29/05/2019 tarihli görüşme).

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin düzenledikleri etkinlikleri ve hazırladıkları ürünleri öğretmenleri, sınıf arkadaşları, diğer sınıflardaki öğrenciler, kendi arkadaşları, aileleri ve tanıdık kişiler ile paylaştıkları ve büyük çoğunluğunun bu paylaşımlar nedeniyle pozitif bir duygu yoğunluğu içerisinde oldukları öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır.

4.2. GRUP ÇALIŞMASI

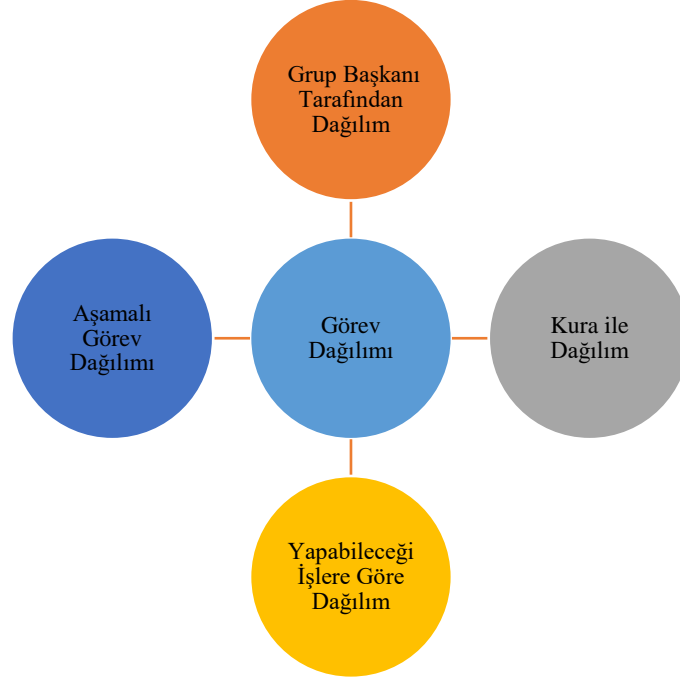
Bu tema; görev dağılımı, katkı, yerine getirilen görevler ve iletişim başlıkları altında incelenmiştir.

4.2.1. Görev Dağılımı

Otantik öğrenme süreci içerisinde öğrenciler tarafından yerine getirilecek görevler, kendilerinin belirlediği yöntemler ile grup üyelerine dağıtılmıştır. Görev

dağılımlarının hangi yöntemlerle yapıldığına ilişkin oluşturulan görev dağılımı alt temasına ilişkin ortaya çıkan kodlar Şekil 47’de sunulmuştur.

Şekil 47. *Görev Dağılımı Alt Temasına İlişkin Kodlar*



Öğrenciler grup çalışmaları sırasında yerine getirilecek görevleri kendi aralarında kararlaştırdıkları çeşitli yöntemlere göre dağıtmışlardır. Tercih edilen yöntemler grup başkanı tarafından dağılım, yapabileceği işlere göre dağılım, kura ile dağılım ve aşamalı görev dağılımı olarak kodlanmıştır (Şekil 47). Bazı öğrencilerin görev dağılımları ile ilgili görüşleri şöyledir:

(1) Grup başkanı tarafından dağılım,

NİSA: “Ben yaptım grup başkanı olduğum için. Eşit olmayan birisi var mı bilmiyorum ama bana göre gayet eşitti. Herkes aynı şeyleri yaptı” (26/04/2019 tarihli görüşme).

EMİR: “Grup başkanımız. O bize görevlerimizi verdi. Biz onları araştırarak sınıfta arkadaşlarımıza sunduk” (26/04/2019 tarihli görüşme).

ZEREN: “Ben grup başkanı seçildim oylama yaptığımızda. Ve ben dağıttım. Eşit bir şekilde de dağıtmaya çalıştım” (15/05/2019 tarihli görüşme).

NERİMAN: “Ben grup başkanıydım. Herkese grup işte bu etkinlikleri ne yapacağını, neleri araştıracaklarını söyledim. Herkese zaten araştıracak bir konu verdim arkadaşlarıma. Mesela enerjinin zararları, faydalı yollarını, sonra bu yenilenebilir-yenilenemez enerji türlerini, sonra mesela eğlenceli videolar, slayt hazırlattım birisine” (22/05/2019 tarihli görüşme).

YUNUS: “Grubumuzda H... T... yaptı. O dağıttı bütün her şeyi fakat herkese eşit dağıtılmadı mesela bir kişiye azar azar dağıtıldı. Atıyorum E...’ye azar azar dağıtıldı. Fakat bana tek dağıtıldı böyle. Şu şeyi yap getir. Onların birbirlerine teker teker yaptıkları şeyin tamamında yaptık yani. Eşit değildi. Eşit dağıtım yapılmadı” (29/05/2019 tarihli görüşme).

KERİM: “Görev dağılımını başkan yaptı hocam. H... yaptı. Yapamadı daha doğrusu. Bi görevi 3 kişiye veriyor. Üçü de tartışıyor falan. Geç kalıyor” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(2) Kura ile dağılım,

YASEMİN: “Etkinlikler sırasında herkese eşit olsun diye kura ile belirledik” (15/05/2019 tarihli görüşme).

(3) Yapabileceği işlere göre dağılım,

KÜBRA: “Herkes kendi yapabileceği şeyi seçti öncelikle. Öncelikle biz dağıttık. Yapamayacağım dediklerinde bazı kişilerle değiştirdik. Öyle bir şekilde yaptık” (26/04/2019 tarihli görüşme).

TUANA: “Mesela ortaklaşa konuştuk. Çıktı yazıcısı olan arkadaş mesela çıktı ile alınabilecek şeyleri, yazmak isteyen yazacak bir şey verdik. Hani iyiydi. Yalnız hani bazı sorunları oluyor her zamanki gibi” (03/05/2019 tarihli görüşme).

EGEMEN: “İlk başta birbirimize sorduk. Hangisi daha iyiyse ona göre yaptık. Mesela ben slaydı aldım. Olur mu dediler, olur dedim. Diğer arkadaşlarıma da öyle söylediler. Herkes onayladığı için öyle yaptık” (03/05/2019 tarihli görüşme).

ETHEM: “Aslında herkes yapabileceği görevi aldı. Kimi arkadaşımız materyal, materyali yoktur başka bir arkadaşımız o başka bir materyal getirir. O şekilde herkes yapabileceği şekilde görev dağılımı yaptık” (15/05/2019 tarihli görüşme).

ERAY: “Herkese ilk önce yapabileceğimizi sorduk. Sen onu yapabilir misin mesela, yaparız dedi yani olur dediler. Ama yapmayanlar da oldu”(29/05/2019 tarihli görüşme).

BERNA: “Herkes yapabileceğini söyledi. Uygun olup olmadığına karar verdik” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(4) Aşamalı görev dağılımı,

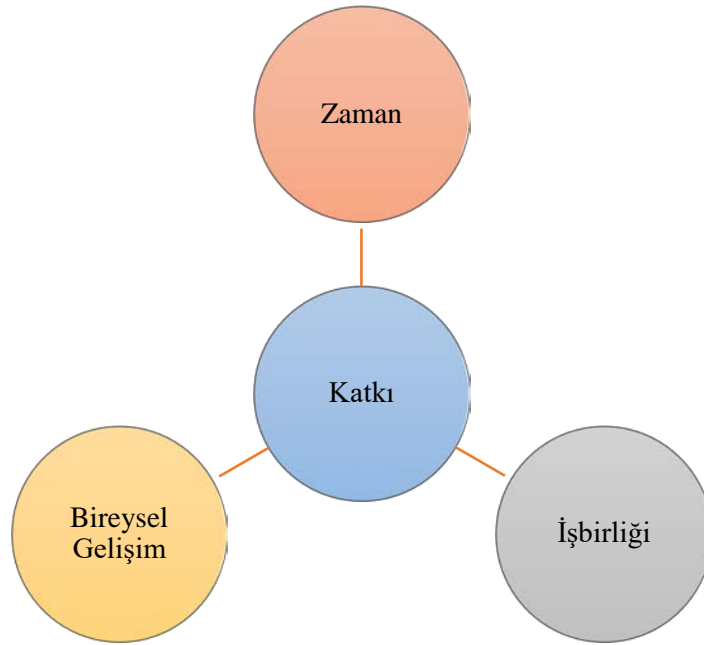
SUZAN: “Herkese tek görev verildi. Yani herkese bir tane görev verildi. O görev bitince başka görevlere geçildi yani herkes sıra sıra görev yaptı. Görevleri bizde başkan değil daha çok grupça aldık. Ortaklaşa aldık kararları” (29/05/2019 tarihli görüşme).

Otantik öğrenme sürecinde gruplarda öğrenciler tarafından yürütülen görevlerin çoğunlukla grup başkanları tarafından dağıtıldığı, dağıtım sırasında grup üyeleri arasında ortak kararlar alınabildiği, öğrencilere yapabileceği görevlerin verilmesinin tercih edildiği, bazen görev dağılımında kura yöntemine başvurulduğu ve bazı öğrencilerin görev dağılımından memnun olmadıkları öğrenci ifadelerinden anlaşılmaktadır.

4.2.2. Katkı

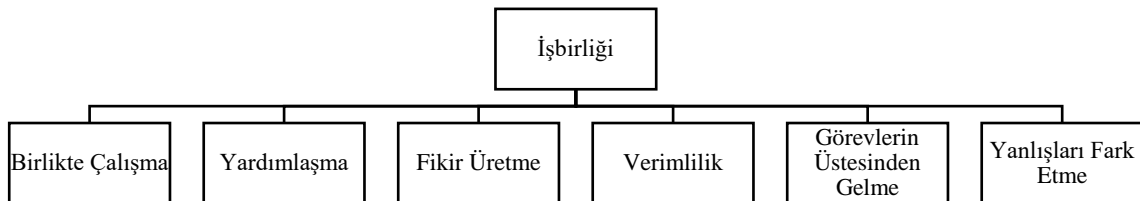
Otantik öğrenme yaklaşımının en önemli bileşenlerinden birisi iş birliğidir. İşbirliğinin en yoğun ortaya çıktığı süreç ise grup çalışmaları aşamasıdır. Süreç içerisinde grup çalışması yapmanın katkılarına ilişkin öğrenci görüşleri katkı alt teması altında ele alınmış ve ortaya çıkan kategoriler Şekil 48’de sunulmuştur.

Şekil 48. Katkı Alt Temasına İlişkin Kategoriler



Öğrenciler, otantik öğrenme sürecinde grup çalışması yapmanın katkılarını daha çok zaman, iş birliği ve bireysel gelişim kategorilerinde ele almışlardır (Şekil 48). Bu kategoriler ile ilgili ortaya çıkan kodlar ve destekleyici öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Şekil 49. İşbirliği Kategorisine İlişkin Kodlar



İşbirliği kategorisi ile ilgili görüşler birlikte çalışma, yardımlaşma, fikir üretme, verimlilik, görevlerin üstesinden gelme, yanlışları fark etme olarak kodlanmıştır (Şekil 49). Kodları destekleyen öğrenci görüşleri şöyledir:

(1) Birlikte çalışma,

KÜBRA: “Şöyle, bence grup olmak çok iyi bir şey. Sorumluluk sahibi oluyoruz ve birlikte çalışmayı öğreniyoruz. Tek tek çalışmak değil de birlikte çalışmayı öğreniyoruz. Sadece kendi kararları değil; grubun beraber verdiği, topluca verdiği kararlara uymak zorunda kalıyoruz. Ve herkes sorumluluğunu yerine getirmek zorunda oluyor” (26/04/2019 tarihli görüşme).

SUZAN: “Sınıfça daha iyi toplum oluşturabilmemiz yani erkekler bize genelde çok katı davranıyor, onlar birazcık daha yumuşadı sanırım” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(2) Yardımlaşma,

TUANA: “Böyle nasıl desem diğer gruplardaki arkadaşlarımızın da bize yardım etmesi, hep birlikte yardımlaşarak bişey ortaya koymamız” (03/05/2019 tarihli görüşme).

SENA: “Olumlu tarafı herkes birbirine yardımcı oluyor. Tek olsan kimden yardım alacaksın onu düşünemiyorum. Mesela yolun olumsuzunu çekerken ilk başta senaryoda ne diyeceğime yardım ettiler. Senaryoyu ben yazmamıştım. Başka birisi yazmıştı” (03/05/2019 tarihli görüşme).

ERAY: “Mesela yedek şeyler yapıyorduk. Ben mesela getiremediğim zaman başka birisi de getirdiği için böyle mesela yardım olarak ben getirmesem de çok fark etmiyordu onlar da getiriyordu mesela diğer gün getiriyordum. O anlamda mesela yardımcı oldular. İyi oldu” (29/05/2019 tarihli görüşme).

MİRAY: “Birlik ve beraberlik yani yardımlaşma. Hep beraber birlikte yaptığımız için yardımcı oldular. Mesela benim yapamadığım işleri onlar devraldılar” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(3) Fikir üretme,

RANA: “Ben grubumla çalışmaktan çok memnun kaldım açıkçası. Bence grubumuzun üyeleri çok iyi, böyle denileni yapıyorlar. Sorun çıkartmıyorlar. Mesela bi görevde ortak bir şey yapacaksak herkes fikirlerini ortaya döküyor. Böyle ortaklaşa herkesin görevleri, fikirlerini toplayarak ortaya güzel bir şey çıkartabiliyoruz. Mesela ben bunu nasıl yapabilirim dediğim zaman arkadaşlarım bunu böyle yapabilirsin. Böyle yaparsan daha etkili olur. Böyle yaparsan grubumuz biraz daha iyi olur gibisinden böyle yardımlarda

bulundular. Yapamayan arkadaşlarıma aynı şekilde biz öyle bulduk. Dayanışma içerisinde grubumuzla öyle hallettik yani” (15/05/2019 tarihli görüşme).

YASEMİN: “Grupla çalışmak çok daha iyi. Böyle tek başına çalışmaktan daha kolay oluyor. Herkesin fikri olduğu için bu şekilde daha iyi çalışma fırsatımız oluyor” (15/05/2019 tarihli görüşme).

KERİM: “Grubun amacı görev dağılımı zaten hocam. İyi bir görev dağılımı yaptın mı grup iyi grup olur. Faydası hocam, bireyselden farkı tek fikir oluyor bireyselde kendinin, ama gruptan arkadaşlarından daha farklı fikirler, görüşler alabiliyoruz” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(4) Verimlilik,

NİSA: “Tek kişi çalışınca bu kadar verimli olmayacağını düşünüyorum. Grupla daha çok bilgi toplayıp daha iyi işler yapabiliriz” (29/04/2019 tarihli görüşme).

EGEMEN: “Şey gibi bir elin nesi var iki elin sesi var anlamında” (03/05/2019 tarihli görüşme).

ZEREN: “Tek bir kişi yapmak yerine biz yedi kişi yaptık. Daha başarılı olduk bu konuda. Çünkü tek bir kişi 2 işi yaparken biz yedi kişi 14 işi şeklinde yapabiliyorduk. Bu yüzden grupla çalışmak en iyisi bence” (15/05/2019 tarihli görüşme).

ERAY: “Tek çalışmaktan daha iyi çünkü herkese bir dağılım veriyorsun, yoksa hepsini kendin yapmak zorunda kalıyorsun mesela. Bu yüzden grupla çalışmak daha iyi” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(5) Görevlerin üstesinden gelme,

ZEHRA: “Tek başımıza yapıldığında daha çok görev düşecek ve bu çok zor oluyor. Grupla yapıldığında daha kolay üstesinden gelebiliyoruz. Tabi bunun için de gruba görev dağıtıldığında herkes o görevleri yapması gerekiyor” (03/05/2019 tarihli görüşme).

EDA: Mesela bi projeyi yapamadığın zaman diğer arkadaşlardan yardım alarak yapabiliyorsun. Eğer tek yapmış olsaydım, orada kalırdım yani yapamazdım” (22/05/2019 tarihli görüşme).

SUZAN: “Tek bir kişiye vergiyi verseydik. Bir sürü uğraşacaktı. Ama bir gruba verince hem herkes daha az iş yapmış olacak, böyle daha çabuk bitecek hem de daha iyi sosyalleşebileceğiz... Sınıfça daha iyi toplum oluşturabilmemiz yani erkekler bize genelde çok katı davranıyor, onlar birazcık daha yumuşadı sanırım” (29/05/2019 tarihli görüşme).

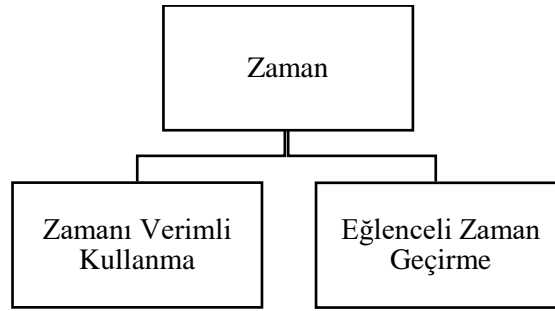
YUNUS: “Bireysel çalışmak yerine grupta çalışmak bence çok daha iyi. Çünkü parça parça bir şeyi birleştirdiğimizde daha güzel oluyor bence” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(6) Yanlırları fark etme,

SAMİ: “Herkesin yanlırını görebiliyorum. Mesela yanlır yapınca kendin onu göremeyebiliyorsun ama grupta olunca birisi görebiliyor” (29/05/2019 tarihli görüşme).

Grupa çalışmanın yardımlaşmayı, çeşitli fikirlerin ortaya çıkışını, demokratik bir ortamda kararlar alabilme becerisinin gelişmesini sağladığı, verimliliği artırdığı öğrenci ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Şekil 50. Zaman Kategorisine İlişkin Kodlar



Zaman kategorisi ile ilgili görüşler zamanı verimli kullanma ve eğlenceli zaman geçirme olarak kodlanmıştır (Şekil 50). Bu kategori ile ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

(1) Zamanı verimli kullanma,

HACER NUR: “Tek başımıza olsaydık çok fazla zorlanabilirdik. Yani her şeyi kendimiz yapamazdık. Ama grupta olunca görevleri paylaştık ve kısa sürede yaptık” (15/05/2019 tarihli görüşme).

ETHEM: “Yardımlaşmayı ve zamanı iyi kullanmayı bence sağlıyor. Fakat bazı arkadaşlarımız görevlerini yerine getirmediği için bir takım aksaklıklar oluyor. O arkadaşlarımızı da bilinçlendirmeliyiz bence” (15/05/2019 tarihli görüşme).

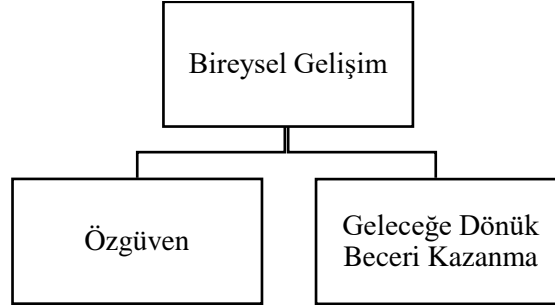
BERİL: “Grupa çalışınca kısa sürede daha fazla bilgi öğreniliyor. Ama bazı arkadaşlarımız görevi yerine getirmediği zaman bazı bilgileri eksik öğrenebiliriz” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(2) Eğlenceli zaman geçirme,

NERİMAN: “Bütün etkinlikleri birlikte yapınca en azından gezme olayı falan çok eğlenceli oluyor” (22/05/2019 tarihli görüşme).

Grupla çalışma sırasında görevlerin birimlere bölünmesi sayesinde kısa sürede daha fazla mesafe alınabildiği, grup ile çalışmanın zamanın verimli bir şekilde kullanılmasını sağladığı öğrenci ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Şekil 51. Bireysel Gelişim Kategorisine İlişkin Kodlar



Bireysel gelişim kategorisi ile ilgili görüşler öz güven ve geleceğe dönük beceri kazanma olarak kodlanmıştır (Şekil 51). Bireysel gelişim kategorisini destekleyen öğrenci görüşleri şöyledir:

(1) Öz güven sağlama,

SULTAN: “Grupla çalışmak beni mutlu etti. Gerçekten iyi bir deneyim oldu benim için. Bana güven verdiler. Öz güvenimi yerine getirdiler” (26/04/2019 tarihli görüşme).

(2) Geleceğe dönük beceri kazanma,

TUANA: “Grupla çalışmak bence daha iyi. Bi görev dağılımı oluyor. Kendine gelecekte bir şirket kurduğunda güvenebileceğimiz insanları nasıl seçmemiz gerektiğini gösteriyor. O yüzden grup içi çalışmak daha iyi bence” (03/05/2019 tarihli görüşme).

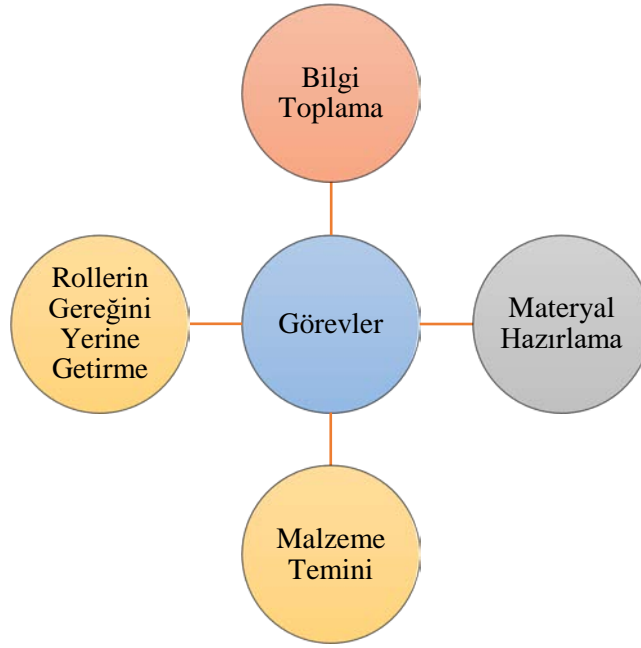
Topluluk içerisinde kendisini ifade etmekte zorlanan öğrencilere grupla çalışma sırasında çeşitli görevler verilmesi, fikirlerinin alınması öz güvenlerini artırmaktadır. Ayrıca süreç öğrencilere problem çözme becerisi de kazandırmaktadır.

Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda genel bir değerlendirme yapıldığında grup ile çalışma; zamanın verimli kullanılmasına, kısa zamanda daha fazla ilerleme kaydedilmesine, iş birliği içerisinde çalışılmasına ve öğrencilerin bireysel gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

4.2.3. Görevler

Öğrencilerin grup çalışması kapsamında yerine getirdikleri görevlere ilişkin görüşleri, görevler alt teması altında ele alınmış ve ortaya çıkan kodlar Şekil 52’de sunulmuştur.

Şekil 52. Görevler Alt Temasına İlişkin Kodlar



Öğrencilerin otantik öğrenme sürecinde yerine getirdikleri görevlere ilişkin görüşleri bilgi toplama, materyal hazırlama, malzeme temini, rollerin gereğini yerine getirme olarak kodlanmıştır (Şekil 52). Öğrencilerden bazılarının görüşleri şöyledir:

(1) Bilgi toplama,

KÜBRA: “Bana düşen görev ise araştırma göreviydi. Vergi nedir, nerelerde kullanılır ve benzeri şeylerdi” (26/04/2019 tarihli görüşme).

EMİR: “Bana araştırma görevi düştü. Vergilerin yüzde kaç oranında düştüğü, alındığı. Verginin ne anlama geldiğini” (26/04/2019 tarihli görüşme).

TUANA: “Bir kere senaryo yazdım. Ondan sonra geleceğin meslekleriyle ilgili birkaç tane araştırma yaptım” (03/05/2019 tarihli görüşme).

HİKMET: “Bana mesleklerin seçiminde hangilerine dikkat etmemiz gerektiği” (15/05/2019 tarihli görüşme).

NERİMAN: “Kendime de bu enerji için nasıl tasarruflu olunabilir gibi şeylerini araştırdım. İşte bu ışıkları kapatmak diye böyle bir liste yaptım” (22/05/2019 tarihli görüşme).

MİRAY: “Enerji tasarrufu ne demek, enerji verimliliği için ne yapmalıyız. Bu gibi şeyler” (29/05/2019 tarihli görüşme).

BERİL: “Meslekleri yani nasıl desem kişilerin %84’ü mesleğini severek yapmıyor. Neden böyle bunun araştırmasını yapmıştım” (29/05/2019 tarihli görüşme).

BERİL kodlu öğrenci yapmış olduğu araştırma ile ilgili günlüğüne şu notu düşmüştür:

“Sevgili günlük; bugün sana okul ile ilgili olmayan fakat konumuzla ilgili olan bir şeyler anlaticam. Bugün hocanın yani daha doğrusu grup başkanının bana verdiği görevi yapıyorum. Ben ‘işini sevmeden yapan birisi işini yaparken ne kadar verimli olabilir?’ konulu bir araştırma yapıcım ve yaptım da!” (Günlük, tarihsiz).

(2) Materyal hazırlama,

BERNA: "Yenilenebilir enerji ve yenilenemez enerjileri araştırdım. Fotoğraflarımı çıkarttım" (29/05/2019 tarihli görüşme).

HACER NUR: "Afişleri yapmak. Bu afişlere yaptığımız çalışmalarını toplamada arkadaşlarıma yardımcı olmak, bilgileri toplamak" (15/05/2019 tarihli görüşme).

ZEREN: "Makettir falan bu şekilde şeyleri yaptım" (15/05/2019 tarihli görüşme).

SUZAN: "Bana vergi ile alakalı video çekmede görev düştü" (29/05/2019 tarihli görüşme).

ERAY: "Yapıştırıcılar falan bilgilendirici metinler yaptık" (29/05/2019 tarihli görüşme).

YUNUS: "Bana genellikle broşür hazırlama düştü" (29/05/2019 tarihli görüşme).

KERİM: "Bana elektrik ile alakalı bir video çekmem görevi düştü" (29/05/2019 tarihli görüşme).

(3) Malzeme temini,

BAHATTİN: "Malzemeleri falan getirirken ben getirmiştım. Fon karton, yapıştırıcı" (15/05/2019 tarihli görüşme).

EDA: "Malzeme getirmek, orada etkinlikleri yapmak" (22/05/2019 tarihli görüşme).

RANA: "Çıkarttırma internet kafeden öyle şeyler" (15/05/2019 tarihli görüşme).

(4) Rollerin gereğini yerine getirme,

KÜBRA: "Mesleklerde yapmıştık. Mesleklerde öğretmen kılığına girmiştım" (26/04/2019 tarihli görüşme).

YASEMİN: "Meslek seçiminde drone operatörlüğü görevi verilmişti bana" (15/05/2019 tarihli görüşme).

BERİL: "Bana meslek tanıtımında pilot geldi" (29/05/2019 tarihli görüşme).

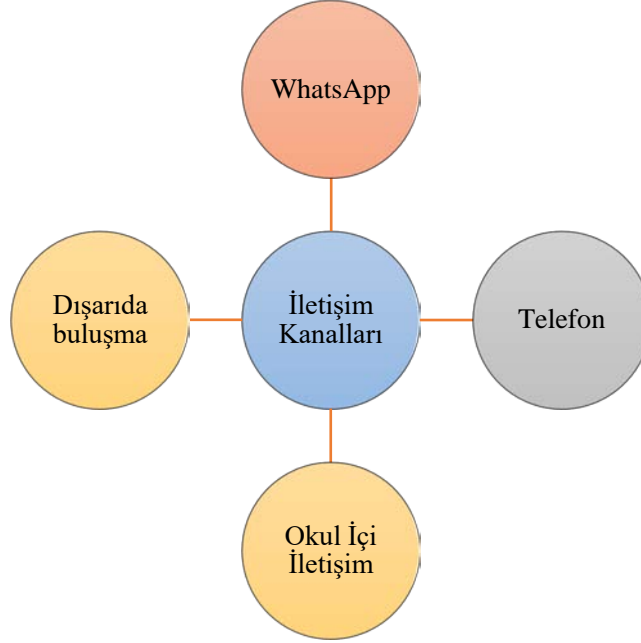
Öğrencilerin etkinlikler sırasında yerine getirdiği en önemli görevin otantik öğrenme sürecinin ilk aşaması olan bilgi toplama aşaması olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenciler senaryoda kendilerine verilen günlük yaşam problemlerini çözmek için öncelikle problemi tanıma sürecine girmişler ve bu aşamada çeşitli araştırmalar yaparak konu hakkında detaylı bilgiler elde etmişlerdir. Problem tanımlandıktan sonra çözüm aşamasında kullanılmak üzere materyal hazırlama ve malzeme temini görevlerini yerine getiren öğrenciler son olarak da kendilerine verilen rollerin gereklerini yerine getirmişlerdir.

4.2.4. İletişim Kanalları

Öğrenciler özellikle grup çalışması aşamasında okul içi ve dışında iletişimi sağlamak için çeşitli iletişim kanallarını işe koşmuşlardır. Süreç içerisinde kullanılan iletişim kanallarına ilişkin öğrenci görüşleri iletişim kanalları alt teması olarak ele alınmış ve ortaya çıkan kodlar Şekil 53'te sunulmuştur.

Şekil 53. İletişim Kanalları Alt Temasına İlişkin Kodlar



Öğrencilerin otantik öğrenme sürecinde grup arkadaşlarıyla iletişimde yararlandığı kanallara ilişkin görüşleri WhatsApp, telefon, okul içi iletişim, dışarıda buluşma olarak kodlanmıştır (Şekil 53). Öğrenciler, süreç içerisinde birden fazla iletişim kanalı kullandığı için bu bölümdeki görüşler kodlara ayrılmadan birlikte sunulmuştur. Öğrencilerden bazılarının görüşleri şöyledir:

KÜBRA: “Öncelikle biz WhatsApp grubu oluşturduk. Oradan neler yapacağımıza karar verdik. Ayrıca başka bir yerlerde buluştuk” (26/04/2019 tarihli görüşme).

TUANA: “WhatsApp gruplarımız oldu. WhatsApp’tan haberleştik. Veya hani ben yazmayı açıkçası çok sevmiyorum. Genelde hep hani arayarak işte haberleşerek görüştük.

Mesela ben diyorum bunu yapamayacağım. Tamam diyor öylelikle bir haberleşmemiz oldu” (03/05/2019 tarihli görüşme).

HACER NUR: “İletişimi genellikle arkadaşlarımızın evinde buluştuk. Kendi evlerimizde buluştuk. Veya telefonla görüşerek bu şekilde yararlandık yani” (15/05/2019 tarihli görüşme).

ZEREN: “WhatsApp grubu kurmuştuk. Oradan iletişimlerimiz oldu. Aradık birbirimizi. Çünkü etkinliklerde iletişim kurmamız gerekiyordu. Yoksa başarılı olamayacağımızı hepimiz biliyorduk. Özellikle WhatsApp grubundan birbirimizle çok fazla iletişim kurduk” (15/05/2019 tarihli görüşme).

RANA: “Whatsup’tan grup kurduk. Olduğumuz kişilerle mesela geziye gideceğimiz zaman sorular hazırladık. Şu soruları sorsak bizim için, bizim grubumuz için daha etkili olur. Sonra grup sosyal derslerinde grup oluşturduğumuz zaman grubumuz için ne yapmalıyız. Görev dağılımlarını oranlı bir şekilde güzelce dağıttık. Yani iletişimimiz güzel oldu arkadaşlarımızla” (15/05/2019 tarihli görüşme).

YASEMİN: “Birbirimizle konuşarak sağladık. Mesela bi grup dağılımı yapacağız. Hangimiz bu görevi daha iyi yerine getirebilir? Ya da hangimiz bunu becerebiliriz. O şekilde yaparak yaptığımız zaman yapma oranı, yapmayanlar da oluyor da yapma oranları daha yüksek oluyor ve bu şekilde daha kolay yapıyoruz” (15/05/2019 tarihli görüşme).

ERAY: “Okul içinde zaten aynı sınıfta olduğumuz için rahattı. Okul dışında da telefonla, diğer WhatsApp’tan olsun zaten grubumuz var enerjik çocuklar diye. Oradan WhatsApp’tan daha çok, telefonda bazen görüştük. Öylece rahat haberleşebildik. Öyle sıkıntımız olmadı” (29/05/2019 tarihli görüşme).

YUNUS: “Okul dışında şöyle bir grubumuz vardı. WhatsApp üzerinden “gelecek biziz” adlı. O gruptan yazıyorduk. Bu şekilde sağladık. Genellikle Whatsapp. Telefon konuşması 1-2 kere oldu” (29/05/2019 tarihli görüşme).

BERNA: “Bazen buluştuk. Buluşamayanlar oldu ama onlara da ilettik. Sınıfta konuştuk. Grup oluşturduk, orada konuştuk” (29/05/2019 tarihli görüşme).

Süreç içerisinde iletişim kanallarını açık tutmayan, okul dışında ait olduğu grup ile iletişim kurmayan, grup arkadaşlarıyla iletişimde sıkıntılar yaşayan öğrenciler de olmuştur. Bu öğrencilerden HİKMET ve KERİM’in görüşleri şöyledir:

HİKMET “Okulda konuşarak sağladık en çok. Okul dışında ben sağlamadım onlarla” (15/05/2019 tarihli görüşme).

KERİM: “İletişim bir kişi hariç iyiydim ben. A. ile falan iyiydim yani. Diğerleri, kızlar üstümüze gelince hocam zaten bitiyor ya. Çıkışıyorsun, gidiyorsun” (29/05/2019 tarihli görüşme).

Öğrenciler, gruplarında yer alan öğrencilerden iletişim kanallarını kapalı tutan kişilerin görevlerini yerine getirmelerini sağlamak için farklı stratejilere de başvurmuşlardır. SUZAN grup çalışmalarına katılımda isteksiz davranan grup arkadaşı ile iletişim sağlamada kullandığı yöntemi şu şekilde anlatmıştır:

SUZAN: “Genelde sözü en çok geçene söylerim ben bunu. Hani mesela nasıl diyeyim. A...’ya söyle şunu yapması gerekiyor hani sözü en çok geçen o olduğu için A... da en çok sözü en çok geçeni dinler. O yüzden ona söylerim. Yani ben genelde şey yapmadım. A... dışında diğerleri zaten görevlerini ilk defada yaptığı için ben de dâhil buna sadece bi A...’da sorun yaşıyorduk. Onu da zaten en çok sözü geçene söylüyordum görevini yapmasını söyle diye. O da ona söylüyordu” (29/05/2019 tarihli görüşme).

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin etkinlikler sırasında grup arkadaşlarıyla iletişim kurmada günümüz teknolojilerinin kendilerine sunduğu imkânlardan yararlandıkları görülmektedir. Süreç içerisinde kullanılan en önemli iletişim araçları WhatsApp uygulaması ve telefondur. Öğrenciler okul içinde ve dışında bir araya gelerek yüz yüze iletişime de geçmişlerdir.

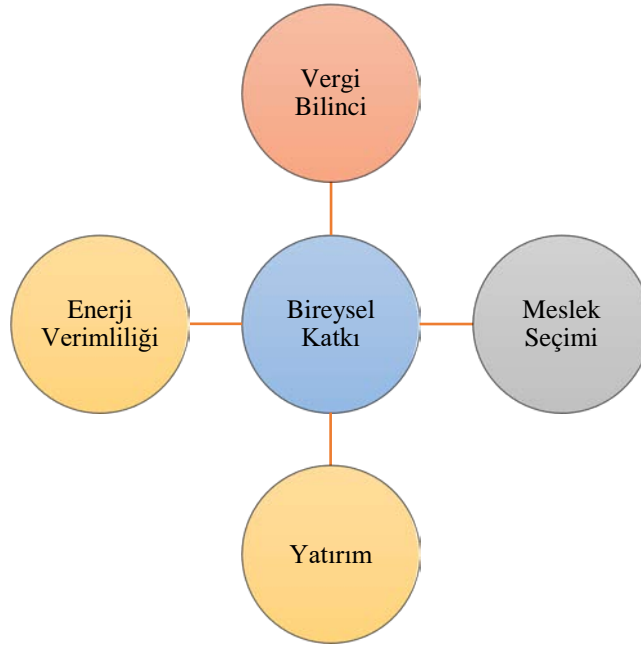
4.3. KAZANIMLAR

Bu tema, bireysel katkı ve toplumsal katkı başlıkları altında incelenmiştir.

4.3.1. Bireysel Katkı

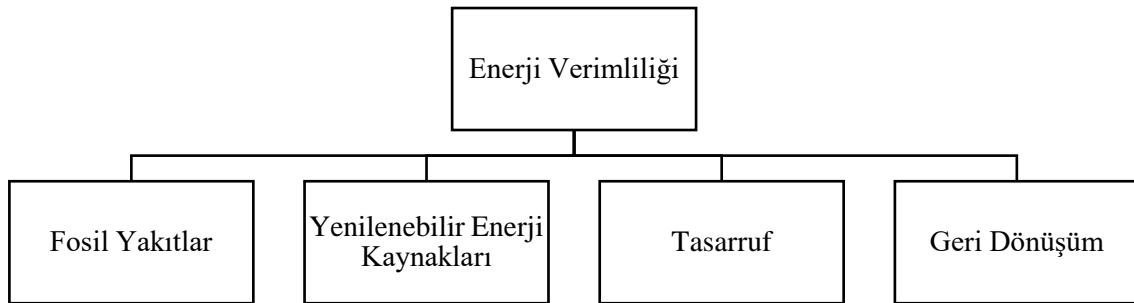
Otantik öğrenme süreci boyunca kazanılan bilgi, beceri ve deneyimlerin öğrencilere sağladığı katkılar, bireysel katkı alt teması altında incelenmiştir. Bireysel katkı alt temasına ilişkin ortaya çıkan kategoriler Şekil 54’te sunulmuştur.

Şekil 54. Bireysel Katkı Alt Temasına İlişkin Kategoriler



Öğrenciler geçirdikleri öğrenme sürecinin kendilerine sağladığı katkıları vergi bilinci, meslek seçimi, yatırım ve enerji verimliliği kategorilerinde ele almışlardır (Şekil 54). Kategorilerde ortaya çıkan kodlar ve öğrenci görüşleri aşağıda detaylandırılmıştır.

Şekil 55. Enerji Verimliliği Kategorisine İlişkin Kodlar



Enerji verimliliği kategorisi ile ilgili görüşler fosil yakıtlar, yenilenebilir enerji kaynakları, tasarruf ve geri dönüşüm olarak kodlanmıştır (Şekil 55). Enerji verimliliği kategorisi ile ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

(1) Fosil yakıtlar,

SULTAN: “Mesela enerjiyi verimli kullanmakta fosil yakıtların aslında doğaya çok zarar verdiklerini ve doğal kaynakları kullanmamız gerektiğini öğrendim” (26/04/2019 tarihli görüşme).

(2) Yenilenebilir enerji kaynakları,

ETHEM: “Güneş panellerini yani yenilenebilir, yenilenemez enerji kaynaklarının yenilenebilir enerji kaynaklarına nasıl geçilebileceğini işte fosil yakıtların nasıl terk edilebileceğini öğrendik” (15/05/2019 tarihli görüşme).

BERNA: “Enerjide mesela jeotermal enerji vardı onu öğrenmiş olduk. Ve doğal kaynakları kullanmamız gerektiğini öğrendik” (29/05/2019 tarihli görüşme).

ZEHRA: “Evlerimizin üstünde ben görmüştüm. Güneş panellerini koyan insanlar vardı. Bunun sayesinde ülke ekonomisine de katkı sağlayabiliriz aslında” (03/05/2019 tarihli görüşme).

NERİMAN: “Bitmeyen enerjiler var. Mesela güneşimiz. Bu güneşten faydalanamıyoruz. Yeni zamanda haberde şey çıktı bu çatıların üzerine güneş panelleri kiremidi olduğu. Onları aslında bütün dünyaya yaymak lazım ki enerji tasarrufu olsun” (22/05/2019 tarihli görüşme).

(3) Tasarruf,

KÜBRA: “Enerji ile ilgili tasarrufu daha da iyi öğrenmeye başladık. Mesela güneş varken perdeleri kapatıp ışığı açmamamızı, güneş ışığından yararlanmamızı öğrendik” (26/04/2019 tarihli görüşme).

EGEMEN: “Bisikletle okula gelebiliriz. Suları komple açık tutmamalıyız. Kapatmalıyız” (03/05/2019 tarihli görüşme).

SENA: “Mesela bazen televizyonu açıp gidiyoruz. Mutfakta televizyon var. Ben onu kapatmadan öbür odaya geçiyorum hemen. Sonra aklıma geliyor. Tekrardan gidiyorum kapatmaya” (03/05/2019 tarihli görüşme).

HACER NUR: “Gördüğüm ışıkları söndürüyordum ama. Görmediklerimi pek umursamıyordum. Ama şimdi artık gördüklerimi de kapatıyorum. Görmediklerimi gidip açık mı diye bakıyorum. Açık varsa kapatıyorum” (15/05/2019 tarihli görüşme).

ZEREN: “Ben eskiden çok fazla enerji harcıyordum. Fakat bunların kısıtlı olduğunu öğrendim ve artık daha dikkat ediyorum” (15/05/2019 tarihli görüşme).

BAHATTİN: “Lambalar açıksa boş yere kapatabilirim. Musluklar damlıyorsa onları tamir ettirebilirim” (15/05/2019 tarihli görüşme).

RANA: “Enerji tasarrufu yapmamızı mesela ışıkları açıkken ışıkları kapatmamızı, musluklar açıkken musluğu kapatmamızı bunlarla ilgili daha fazla bilgi edindik” (15/05/2019 tarihli görüşme).

YASEMİN: “. Enerji tasarrufu yapmak için mesela açık televizyonlar kalabilir mesela yemek yerken salonda unutabiliyoruz bazen. Onu kapatabiliriz. Ya da açık ışıklar onları kapatabiliriz” (15/05/2019 tarihli görüşme).

EDA: “Yemek yaparken tencerenin kapağını kapatıp da yapmak. Dişlerimizi fırçalarken suyu açık bırakmamak, işimiz bittiğinde lambayı söndürmek” (22/05/2019 tarihli görüşme).

SUZAN: “Enerji tasarrufu bunu öğrendiğimden beri mesela gördüğüm yerde ışığı kapatıyorum ya da televizyonu yanıyor ise onu kapatıyorum. Daha dikkat etmeye çalışıyorum” (29/05/2019 tarihli görüşme).

ERAY: “Mesela enerji verimliliğinde böyle ışıkları kapatmamız gerektiğini ondan sonra fişleri çekmemiz gerektiğini öğrendim” (29/05/2019 tarihli görüşme).

SAMİ: “Odamdan çıkarken artık lambaları kapatıyorum. Bu biraz elektrik faturalarını düşürüyor. (önceden) yapmıyordum. Bazen bilgisayar oynadığımda bilgisayarı açık bırakıyordum” (29/05/2019 tarihli görüşme).

MİRAY: “Enerji tasarrufu, verimliliğinden tasarruf yani nasıl ailemize katkı bulunabiliriz mesela. Evde mesela şarj aletini boş yere takmadım. Gereksiz ışıkları söndürdüm. Açık olan muslukları kapattım” (29/05/2019 tarihli görüşme).

YUNUS: Tasarruf etmeliyiz. Mesela bir musluğu açık bıraktığımdaki tasarruf veya açık bırakmadığımdaki tasarrufu öğrenmiş oldum. Yani mesela bu lambayı açık bıraktım. Ama bunun olduğunu bilmiyordum iki ay öncesine kadar ama şimdi tasarruf etmeyi öğrendim bir şekilde mesela evden çıkarken lambayı kapatarak çıkıyorum bundan sonra yani hem tedbirli oldum” (29/05/2019 tarihli görüşme).

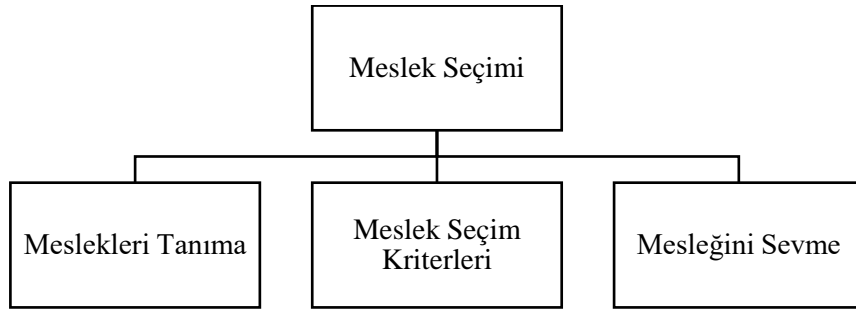
(4) Geri dönüşüm,

EGEMEN: “Dikkat ediyordum. Şimdi daha çok dikkat etmeye çalışıyorum. Ama pek geri dönüşüm yeri bulamıyorum. O yüzden baya bi uzağa gidip de poşetin içinde biriktiriyorum başka bi şeyleri. Poşetleri poşetlere atıyorum, camları camlara atıyorum. Metalleri de metallere atıyorum” (03/05/2019 tarihli görüşme).

SENA: “Artık geri dönüşüme göndermeyi şey yaparım. Ama bizim orada geri dönüşüm şeyi bulabilirsem” (03/05/2019 tarihli görüşme).

Enerji verimliliği ile ilgili öğrenci ifadeleri dikkate alındığında; öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynakları, tasarruf, geri dönüşüm konularında bilgilerini artırdıkları ve bu bilgileri günlük yaşamlarında kullanarak beceriye dönüştürdükleri anlaşılmaktadır.

Şekil 56. Meslek Seçimi Kategorisine İlişkin Kodlar



Meslek seçimi kategorisi ile ilgili görüşler meslekleri tanıma, meslek seçim kriterleri ve mesleğini sevme olarak kodlanmıştır (Şekil 56). Meslek seçimi kategorisi ile ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

(1) Meslekleri tanıma,

SULTAN: “Meslekler ile ilgili bana çıkan mesleğin kişilik özelliklerini, maaşını, ne yaptığını öğrendim” (03/05/2019 tarihli görüşme).

ZEREN: “Meslek tanıtım etkinliğinden örnek vereyim. Mesela ortalama gelirini öğrendim meslek tanıtım etkinliğinde veya hangi görevlerde yer aldığını öğrendim. Yani bir nevi hazırlanmış oldum” (03/05/2019 tarihli görüşme).

(2) Meslek seçim kriterleri,

NİSA: “Mesleğimizi de kendi kişilik özelliklerimize ve ilgilerimize göre seçmemiz gerektiğini anladım” (26/04/2019 tarihli görüşme).

ZEHRA: “Ben mesela ilerde meslek seçimi yapacağımda nasıl yapılacağını, ailemin isteklerine göre mi kendi ilgi alanlarıma göre mi yapacağımı öğrendim” (03/05/2019 tarihli görüşme).

SENA: “Mesela annem de doktor olmak istiyormuş önceden. Ben de çok doktor olmak istiyorum. Çok seviyorum doktorluğu. Annem de tamam olabilirsin diyor. Ben doktor olmak istiyorum yani. Kendi istediğimi seçiyorum. Mesleklerde kendimizin seçmesini, kendi ilgi ve yeteneklerimizin önemli olduğunu öğrendim” (03/05/2019 tarihli görüşme).

ETHEM: “Ben aslında büyüyünce pilot olmak istiyordum. Fakat yükseklik korkum olduğunu öğrendim. Ben de bu konuda en iyi olduğum ya tiyatrocuya ya da yazar olmak istiyorum. Türkçe öğretmenim yazılarımı çok beğeniyor” (15/05/2019 tarihli görüşme).

ZEREN: “Büyüdüğümde mesela bir iş sahibi olduğumda bu şeylerden yararlanabilirim. Örneğin bir veteriner olduğumda biz hayvan çiftliğine gitmiştik bu bilgilerden

yararlanabilirim. Veya bi tiyatrodada rol aldığımda önceden şeyim olduğu için hiç tereddüt etmeden rolüme çok iyi hazırlanabilirim” (15/05/2019 tarihli görüşme).

NERİMAN: “Meslekler ile ilgili şey yapabilirim. Bu meslekleri seçmede ilk önce yetenek ve ilgilerimizle yapmak. İleride ben çocuk doktoru veya cerrah olmak istiyorum. Bu ameliyatlara karşı bir ilgim var. Çocukları da çok seviyorum. Onları mutlu etmek beni de mutlu ediyor” (22/05/2019 tarihli görüşme).

YUNUS: “Mesela bir örnek vereyim meslek seçimi demiştik. Meslek seçiminde benim yani ilgilerim değişebilir. Mesela satranca çok ilgim var. Federasyon başkanı olmak da istiyorum Satranç Federasyon Başkanı, Türkiye. Yani ilgilerime göre meslek seçimi yapabilirim. Meslek konusunda yardımı dokunur bence” (29/05/2019 tarihli görüşme).

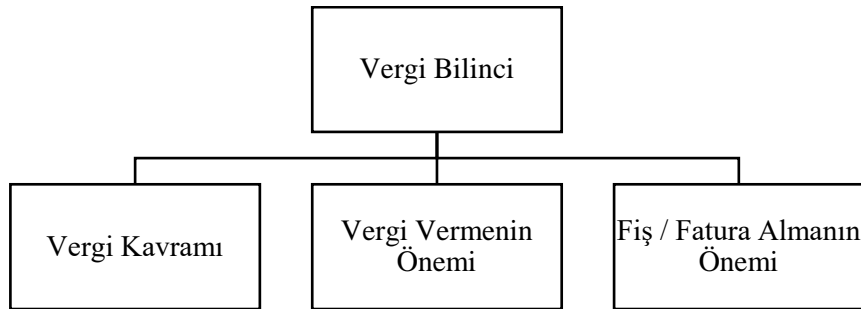
(3) Mesleğini sevmeye,

TUANA: “Burada mesleğini sevmeden (işe) giden insanların çok verimli olamaması beni biraz etkiledi açıkçası. Ben de artık anaokulu öğretmeni olmak istiyordum. Sonra dedim yapabildiğim, yapmak istediğim tam olarak bir meslek doktorluk istiyordum. Sonra cerrahlığa döndü bu. Tam şu anda yapmak istediğim meslek cerrahlık. Bundan da vazgeçmeyi düşünmüyorum. Umarım bir gün olurum” (03/05/2019 tarihli görüşme).

HİKMET: “İşimizde mutlu olacağımız ve yapmaktan zevk alacağımız mesleği seçmeliyiz” (15/05/2019 tarihli görüşme).

Meslek seçimi boyutu ile ilgili görüşler genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin süreç içerisinde meslekleri tanıma fırsatı buldukları, meslek seçiminde ilgi, istek ve yeteneklerin önemli olduğunu ve mesleğini severek yapmanın önemini kavradıkları anlaşılmaktadır. Bu açıdan gelecekte hangi mesleği seçeceği konusunda karar vermemiş olan birçok öğrencinin geleceğe dönük bir beceri kazandıklarını söylemek mümkündür.

Şekil 57. Vergi Bilinci Kategorisine İlişkin Kodlar



Vergi bilinci kategorisi ile ilgili görüşler vergi kavramı, vergi vermenin önemi, fiş/fatura almanın önemi olarak kodlanmıştır (Tablo 57). Bu kategori ile ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

(1) Vergi kavramı,

SENA: “Mesela verginin ne demek olduğunu öğrendim. Fiş veya faturalarımızı almamızı öğrendim. Nereye katkısı olduğunu” (03/05/2019 tarihli görüşme).

SUZAN: “Mesela vergide aldığım şeylerin fişine bakmazdım eskiden. Artık bakıyorum ne kadar KDV oluyor ne kadar şey oluyor onlara bakıyorum. O daha iyi oluyor mesela neyin ne kadar KDV aldığını az çok tahmin edebiliyorum artık” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(2) Vergi vermenin önemi,

KÜBRA: “Öncelikle vergi kaçırmanın ülkemize zararı olduğunu öğrendim. Eğer vergi vermezsek parklar, okullar, hastaneler yapılmayacağını öğrendik. Bunlar herkesin ortak kullandığı alanlar. Herkesin bir sorumluluğu var bunu yerine getirmeyeceği yani zorluklar yaşanabiliyor. Ve vermeyenleri de uyarmak istiyorum yani” (26/04/2019 tarihli görüşme).

SULTAN: “Her vatandaşın vergisini ödemesini, eğer vergisini ödemezse hizmetlerin yerine getirilemeyeceğini öğrendim” (26/04/2019 tarihli görüşme).

ZEREN: “Her insan vergi vermeli. Eğer vergi vermezse ne olacağını, ülkemizin gerileyeceğini, vergiler verilmezse bunları öğrenmiş oldum” (15/05/2019 tarihli görüşme).

NERİMAN: “Vergide şey vergi verenler %15’di galiba. Bayağı az. Yani vergi verin. Vergi neden vermeliyiz. Bize devlet birçok etkinlikler, faaliyetler sunuyor. Mesela bina yaptırıyor, okul yaptırıyor, hastane yaptırıyor ve burada çalışanların paralarını veriyor. Biz de bunlar için vergi veriyoruz” (22/05/2019 tarihli görüşme).

(3) Fiş/fatura almanın önemi,

NİSA: Genelde alışveriş yaparken fişlerimizi alırsak vergiyle ilgili daha güzel olur” (26/04/2019 tarihli görüşme).

EGEMEN: Vergiyi düşünüyordum da fiş almalıyız. Fiş ne olursa olsun ben alıyorum” (03/05/2019 tarihli görüşme).

HİKMET: “Marketten fiş almamız gerektiğini öğrendim. Vergi ödememiz gerektiğini” (15/05/2019 tarihli görüşme).

RANA: “Mesela vergi ile ilgili alışverişe gittiğimizde mutlaka vergi fişini almamızı. Önceden böyle basit gibi almasak böyle bişey olmaz gibi durumundaydık. Ama bunları iyice tartışınca zorunlu olduğunu anladım. Yani ben kendim adıma. Alışverişe gittiğim zaman mutlaka fiş istemeyi unutmuyacağım artık” (15/05/2019 tarihli görüşme).

Vergi bilinci kategorisi ile ilgili öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerin bir vatandaşlık sorumluluğu olan verginin kavramsal olarak taşıdığı anlamı, devletin sunduğu hizmetlerin aksamaması için vergi vermenin gerekliliğini, yapılan alışverişlerde fiş ve fatura almanın vergi vermenin bir yöntemi olduğunu kavradıkları anlaşılmaktadır.

Şekil 58. Yatırım Kategorisine İlişkin Kodlar



Yatırım kategorisi ile ilgili görüşler Kütahya'nın yatırım ihtiyacı olarak kodlanmıştır (Şekil 58). Yatırım kategorisi ile ilgili öğrenci görüşü şöyledir:

(1) *Kütahya'nın yatırım ihtiyacı,*

ZEREN: “Kütahya'nın yatırıma ihtiyacı var. Çünkü çok fazla gelişmemiş bir şehir Türkiye'de. Kaynakları var fakat bunları kullanamıyor. Fabrikalar yok ya da çalışma alanları çok az. Yatırıma çok fazla ihtiyacı var Kütahya'nın” (15/05/2019 tarihli görüşme).

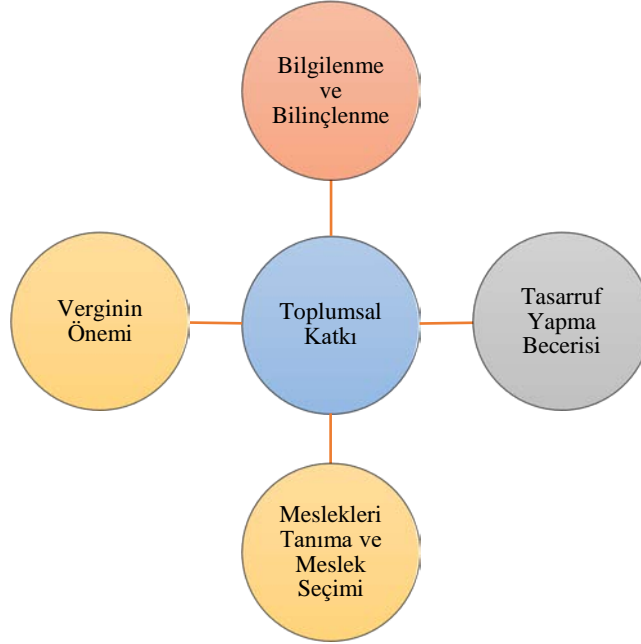
Yukarıdaki öğrenci ifadesinden hareketle öğrencinin geçirdiği öğrenme sürecinde yaşadığı şehrin potansiyelini keşfettiği ve şu ana kadar bu potansiyelin iyi bir şekilde değerlendirilemediğini tespit ettiği anlaşılmaktadır. Öğrencide yaşadığı şehre ilişkin farkındalık oluşmuştur.

4.3.2. Toplumsal Katkı

Ötantik öğrenme süreci boyunca öğrencilerin hazırlamış olduğu etkinlikleri takip eden, öğrencilerin paylaştığı bilgi, beceri ve deneyimlerden yararlanan kişilere sağladığı

katkılar toplumsal katkı alt teması altında incelenmiştir. Toplumsal katkı alt temasına ilişkin kodlar Şekil 59’da sunulmuştur.

Şekil 59. Toplumsal Katkı Alt Temasına İlişkin Kodlar



Öğrencilerin otantik öğrenme sürecinde yapılan etkinliklerin toplumsal katkılarına ilişkin görüşleri bilgilenme ve bilinçlenme, tasarruf yapma becerisi, meslekleri tanıma ve meslek seçimi, verginin önemi olarak kodlanmıştır (Şekil 59). Toplumsal katkı alt temasına ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şöyledir:

(1) Bilinçlenme,

SULTAN: “Karşı taraf açısından bence çok yararlı bilgiler öğrendiler. Ben bilinçlendirdiğimizi düşünüyorum” (26/04/2019 tarihli görüşme).

NİSA: “Vergi konusunu izlettiğimiz videoda bence çocuklar artık verginin önemli bir şey olduğunu ve fişlerini de her daim almaları gerektiğini de anlamışlardır. Ben böyle düşünüyorum” (26/04/2019 tarihli görüşme).

HACER NUR: “Büyüdüklerinde sıkıntı çekmezler veya başka birileriyle onlar da bu bilgiler ile bilgilendiklerinde onlar başkalarına da şey yapmış olurlar bilgilendirmiş olurlar. Bilinçlenmeleri için birçok şey yaptık. Bilinçlenmemiş olan arkadaşlarım da bize dikkat vermemiştir. Bizi umursamamıştır” (15/05/2019 tarihli görüşme).

ERAY: “Onlar öğrendikleri için hayatta, yaşantılarında kullanabilirler” (29/05/2019 tarihli görüşme).

KERİM: “Öncelikle o konuyla ilgili çok aşırı bilgi sahibi oldular. Ve onları çevresiyle falan paylaştıkları zaman bir toplum bilinçlendirme yolu da bu aslında. Gördüğünü anlatıyorsun onlar da onlara anlatıyor. Herkes öyle öyle bilinçleniyor” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(2) *Tasarruf yapma becerisi,*

MİRAY: “Örnek enerjiden vereyim. Mesela sınıflarda bilgi verdik. Dinleyenlere bir çizelge dağıttık. Onu uygulayarak onlarda enerji tasarrufu yaptı” (29/05/2019 tarihli görüşme).

YUNUS: “Benim gibi dikkatleri çoğalmıştır. Az önce de örnek verdiğim gibi lambalar, fişleri çekmek falan” (29/05/2019 tarihli görüşme).

BERNA: “Enerji ile ilgili de onlar da yenilenebilir enerji neler, nasıl tüketmeliyiz onları öğrendiler” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(3) *Meslekleri tanıma ve meslek seçimi,*

ZEHRA: “Onlar da bizim öğrendiklerimizi yani meslek seçimi nasıl yapılacağını, çünkü onlarda büyüyecek veya geçmişte yapılan çocukları olursa onlara bilgi verecek. Herkesin aslında işine yarayacak” (03/05/2019 tarihli görüşme).

TUANA: “Onlara katkısı 6, 7 ve 8. sınıflar şimdi 8.sınıfların da tam meslek seçme zamanı. Onlara sevdiğin mesleği yap, sevmediğin mesleği yapma. Bunu öğretmemiz benim için çok iyi bir şey oldu. Kendi ilgi ve yeteneklerine odaklanmalısın. Ailene hani biraz ailen arka plana düşsün. Bu konuda öyle olmalıydı” (03/05/2019 tarihli görüşme).

ETHEM: “İlerde belki istemediği mesleği yapacakken bizim yaptığımız skeçle kendisi annesinin babasının karşısına geçip ben bu mesleği yapmak istemiyorum diyebilir. Ve bu bizi gerçekten mutlu eder” (15/05/2019 tarihli görüşme).

RANA: “Bi tiyatro yapmıştık biz. Mesela onda genelde ailelere şey oldu bu. Çocuklarımızın yeteneğine göre, kendi isteğinize göre değil mesajımı vermiştik orada. Sonra bu tekrar meslek gösteriminde, tanıtımında bizi dinleyen arkadaşlarımız daha fazla bilgi öğrendiler mesela. Polis olmak isteyen aylık maaşı, ne tür zorluklar, fiziksel özellikleri, mesela vücudunda görünür bir yerde hiçbir leke ya da bi şey olmaması gerekiyor. Daha dikkatli olabilir bu yönde. Görünen ellerinde, kollarında, ayaklarında, bileklerinde hiçbir yerde bi şey olmaması gerekiyor. Mesela daha dikkatli olabilir. İleriki zamanlarda genç yaşlarında bunları yapmaz” (15/05/2019 tarihli görüşme).

NERİMAN: “Mesleklerde tiyatro yaptık. Bu okuldaki faaliyet oldu. Çok sevindiler. Hatta iki saat güldüler. Sonra onlar da mesleklerle ilgili C... hoca konuşma yaptı. Nerelere

kullanabiliriz diye. İlgilerimize, yeteneklerimize sonra maaşına işte sevdiğimiz bir işi yapma falan konuştular. İleride de bunları düşüneceğini ve ona göre meslek seçeceklerini düşünüyorum” (22/05/2019 tarihli görüşme).

(4) Verginin önemi,

KÜBRA: “Karşı tarafa katkısı bilinçlenirler, öncelikle neden vergi vermeliyiz diye. Eğer vergi vermezsek ne olur ülkemizin durumu, bunu öğrenmişlerdir. Ve çizgi filmde onlara eğlenceli bir şekilde anlatmaya çalıştık. Ve gayet de güzel bir şekilde bizi dinlediler. Ve izlediler” (26/04/2019 tarihli görüşme).

SENA: “Vergi daha 5. sınıflar hiç vergi bilmiyor, ben 5. sınıfta vergi nedir onu bile bilmiyordum. Onları öğretmiş olduk. Artık, fiş faturalarını alırlar” (03/05/2019 tarihli görüşme).

Toplumsal katkı alt teması ile ilgili görüşler genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin süreç içerisinde kendi bilgi ve becerilerini artırmanın yanında düzenledikleri etkinlikler yoluyla ulaşılabildikleri seyirci gruplarının bilgi ve becerilerini artırma görevini de üstlendikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler düzenledikleri etkinliklerle enerji tasarrufu, meslek seçimi ve vergi konusunda diğer öğrencileri bilgilendirdiklerini ve bilinç kazandırdıklarını düşünmektedirler.

4.4. DİSİPLİNLER ARASI İLİŞKİLENDİRMELER

Otantik etkinlikler, problemlerin çözümünde tek bir alana özgü bilgi ve becerileri kullanmak yerine farklı disiplinlerdeki bilgi ve becerilerin kullanımını teşvik etmektedir. Etkinlikler sırasında öğrenciler herhangi bir alanda edindikleri bilgi ve becerileri sosyal bilgiler dersine aktarabildikleri gibi sosyal bilgiler dersinde edindikleri bilgi ve becerileri de diğer alanlara aktarabilmektedir. Öğrencilerin süreç içerisindeki disiplinler arası ilişkilendirmelerine ilişkin ortaya çıkan alt temalar Şekil 60'ta verilmiştir.

Şekil 60. Disiplinler Arası İlişkilendirmeler Temasına İlişkin Alt Temalar

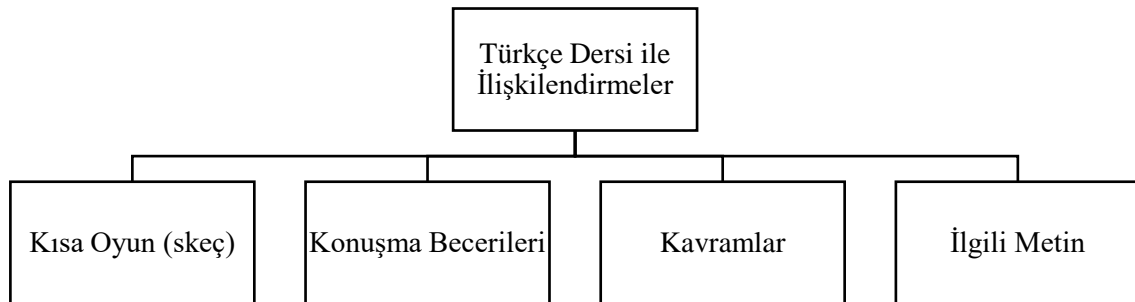


Öğrencilerin sosyal bilgiler dersini Türkçe, fen bilimleri, matematik, din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar ve İngilizce dersleri ile ilişkilendirdikleri görülmektedir (Şekil 60). Disiplinler arası ilişkilendirmeler teması 6 alt tema halinde detaylandırılmış, ortaya çıkan kodlar ve kodları destekleyen görüşler aşağıda sunulmuştur.

4.4.1. Türkçe Dersi ile İlişkilendirmeler

Türkçe dersi ile ilişkilendirmeler alt temasına ilişkin ortaya çıkan kodlar Şekil 61'de sunulmuştur.

Şekil 61. Türkçe Dersi ile İlişkilendirmeler Alt Temasına İlişkin Kodlar



Öğrencilerin Türkçe dersi ile yaptığı ilişkilendirmeler; kısa oyun (skeç), konuşma becerileri, kavramlar ve ilgili metin olarak kodlanmıştır (Şekil 61). Yanlış meslek seçiminin olası sonuçlarını seyircilere göstermek amacıyla hazırlanan kısa oyuna (skeç) hazırlanma süreci, oyunun sahnelenmesi sırasında konuşma ve kendini ifade etme

becerilerini kullanma, Türkçe ders kitabında meslekler ile ilgili bir metnin yer alması, kavramların anlamlarını öğrenme öğrenciler tarafından Türkçe dersi ile ilişkilendirmeler olarak görülmektedir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

(1) *Kısa oyun (skeç),*

KÜBRA: “Mesleklerde bir skeç hazırladık. Skeçte Türkçe öğretmenimizin yardımı çok oldu. Bize çok yardımı dokundu” (26/04/2019 tarihli görüşme).

ZEREN: “Türkçede skeçlere hazırlanmada yararlandım” (15/05/2019 tarihli görüşme).

RANA: “Türkçede tiyatro falan yani bu görevleri yaparken nasıl yapılacağını, yani bi bilgimiz vardı” (15/05/2019 tarihli görüşme).

(2) *Konuşma becerileri,*

ETHEM: “Skeçte yani skeç yaparken Türkçe dersindeki konuşma becerilerimizi kullandık. Yine Türkçe dersinde sunumlarımızı yaparken rahat konuşmayı ve akıcı konuşmayı ve anlatımı sağladık” (15/05/2019 tarihli görüşme).

ERAY: “Skeçte mesela orada daha hızlı okuyabiliyorsun, mesela orada anlatırken heyecan yaşıyorsun, mesela ondan sonra orada tahta korkusu, mesela orada onları giderebiliyorsun” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(3) *Kavramlar,*

KERİM: “Hocam yaptığımız sloganlarda kelimelerden, anlamlarından falan Türkçe dersi olmasaydı anlamlarını bilemezdim yani. Türkçe dersi bayağı yardımcı oldu etkinliklerde” (29/05/2019 tarihli görüşme).

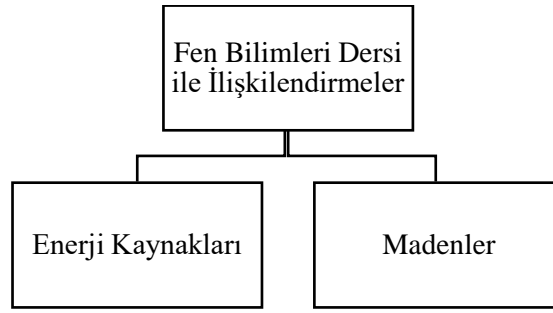
(2) *İlgili metin,*

TUANA: “ Türkçeye biraz faydası oldu. Hani meslekler ile ilgili metinlerimiz olmuştu falan. Orada parmak kaldırabildik” (03/05/2019 tarihli görüşme).

4.4.2. Fen Bilimleri Dersi ile İlişkilendirmeler

Fen Bilimleri dersi ile ilişkilendirmeler alt temasına ilişkin ortaya çıkan kodlar Şekil 62’de sunulmuştur.

Şekil 62. Fen Bilimleri Dersi ile İlişkilendirmeler Alt Temasına İlişkin Kodlar



Öğrencilerin fen bilimleri dersi ile yaptıkları ilişkilendirmeler enerji kaynakları ve madenler olarak kodlanmıştır (Şekil 62). Öğrenciler yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynakları ve madenlerin işlenmesi aşamasında fen bilimleri dersinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

(1) Enerji kaynakları,

ZEHRA: “Yenilenebilir ve yenilenemez enerjiyi fende de görmüştük” (03/05/2019 tarihli görüşme).

NERİMAN: “Fende de vardı. Öğretmenimiz yenilenebilir, yenilenemez enerjiyi araştırmamızı istedi. Onunla ilgili çok aktivite yaptık. Mesela tahtadan iki saat bu eşleştirmeler, sorular falan yaptık” (22/05/2019 tarihli görüşme).

ERAY: “Enerji verimliliği olarak fende böyle bazen hani enerji orada aynısı çıkmıştı hatta hoca istemişti poster. Biz zaten yapmıştık o posteri. O yüzden aynı grubu oluşturmuştu. Kolaylık olmuştu” (29/05/2019 tarihli görüşme).

YUNUS: “Fen bilimleriydi çünkü güneşle alakalı şeyler yapmıştık. Yenilenebilir enerji, yenilenemez enerji” (29/05/2019 tarihli görüşme).

BERİL: “Fen bilimlerinde kendini yenileyen veya yenilemeyen maddeleri ne olduğunu öğrendik” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(2) Madenler,

NİSA: “Madenler ile ilgili araştırma yaparken de daha çok fen bilimlerinden yararlandım” (26/04/2019 tarihli görüşme).

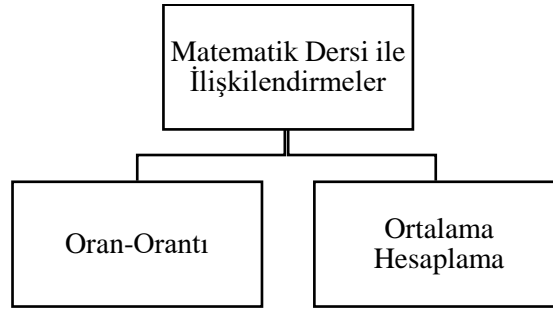
ETHEM: “Öncelikle sınıfımıza bor madeni, madenlerden getirdik. Bu madenleri biz fen dersi olmasaydı tanıyamazdık. Enerji kaynakları ve madenlerde fen bilimleri yardımcı oldu” (15/05/2019 tarihli görüşme).

SUZAN: “Ben fende madenler ve enerji türlerinde şey yaptım. O oldu benim için. Orada madenleri görmüştük. Sosyal bilgilerde de görünce benim için pekişmiş oldu” (29/05/2019 tarihli görüşme).

4.4.3. Matematik Dersi ile İlişkilendirmeler

Matematik dersi ile ilişkilendirmeler alt temasına ilişkin ortaya çıkan kodlar Şekil 63’te sunulmuştur.

Şekil 63. Matematik Dersi ile İlişkilendirmeler Alt Temasına İlişkin Kodlar



Öğrencilerin matematik dersi ile yaptıkları ilişkilendirmeler oran-orantı ve ortalama hesaplama olarak kodlanmıştır (Şekil 63). Öğrenciler, vergi oranlarının hesaplanmasında ve anketlere verilen yanıtların ortalamalarının alınmasında matematik dersinde öğrendikleri bilgi ve becerilerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

(1) *Oran – orantı,*

NİSA: “Vergi oranlarını bulurken matematikten daha çok yararlandım. ÖTV yüzde on sekiz, KDV yüzde sekiz gibi oranlar. Oranları matematik bilgimi kullanarak hesapladım” (26/04/2019 tarihli görüşme).

EMİR: “Matematik konusunda oran ve orantıyı öğrendim. Bunlar sayesinde verginin yüzde kaç oranında olduğunu, hepsini öğrendim” (26/04/2019 tarihli görüşme).

YASEMİN: “Matematikte hocanın öğrettiği o hesaplamalar daha çok bu sosyal dersinde bazı vergi işte yüzde 18 gibi onlar için daha iyi oldu” (15/05/2019 tarihli görüşme).

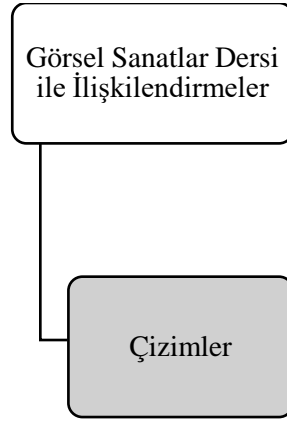
(2) *Ortalama hesaplama,*

ZEREN: “Matematikte anketlerde ortalamayı hesaplamalardan yararlandım” (15/05/2019 tarihli görüşme).

4.4.4. Görsel Sanatlar Dersi ile İlişkilendirmeler

Görsel Sanatlar dersi ile ilişkilendirmeler alt temasına ilişkin ortaya çıkan kodlar Şekil 64’te sunulmuştur.

Şekil 64. Görsel Sanatlar Dersi ile İlişkilendirmeler Alt Temasına İlişkin Kodlar



Öğrencilerin görsel sanatlar dersi ile yaptıkları ilişkilendirmeler çizimler olarak kodlanmıştır (Şekil 64). Faaliyetler sırasında yapılan çizimler ve hazırlanan broşürler öğrenciler tarafından görsel sanatlar dersinin katkısı olarak görülmektedir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

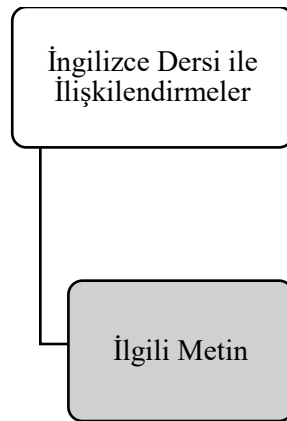
ETHEM: “Görsel sanatlar dersinde çeşitli faaliyetler için çizim ve broşürler yapmıştık. Orada da bize gayet yardımcı oldu” (15/05/2019 tarihli görüşme).

RANA: “Görselde resim çizme. Kapak hazırlarken falan onlar çok işimize yaradı yani bizim” (15/05/2019 tarihli görüşme).

4.4.5. İngilizce Dersi ile İlişkilendirmeler

İngilizce dersi ile ilişkilendirmeler alt temasına ilişkin ortaya çıkan kodlar Şekil 65’te sunulmuştur.

Şekil 65. İngilizce Dersi ile İlişkilendirmeler Alt Temasına İlişkin Kodlar



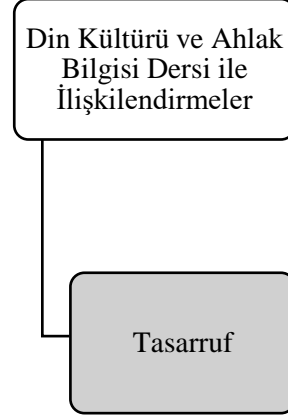
Öğrencilerin İngilizce dersi ile yaptıkları ilişkilendirmeler ilgili metin olarak kodlanmıştır (Şekil 65). Öğrencilerden NERİMAN, İngilizce dersinde enerji kaynakları ile ilgili bir metnin işlenmesi aşamasında sosyal bilgiler dersinde öğrendiği bilgi ve becerilerden yararlandığını şöyle ifade etmiştir:

NERİMAN: “İngilizcede yararlandım. İngilizcede bu yenilenebilir, yenilenemez bu enerji şeyi vardı konusu. Onda şey yaptık işte enerji ile ilgili İngilizce konuştuk bu sefer de” (22/05/2019 tarihli görüşme).

4.4.6. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ile İlişkilendirmeler

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile ilişkilendirmeler alt temasına ilişkin ortaya çıkan kodlar Şekil 66’da sunulmuştur.

Şekil 66. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İle İlişkilendirmeler Alt Temasına İlişkin Kodlar



Öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ile yaptıkları ilişkilendirmeler tasarruf olarak kodlanmıştır (Şekil 66). Öğrencilerden EDA, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde tasarruf ile ilgili konunun işlenmesi aşamasında sosyal bilgiler dersinde öğrendiği bilgi ve becerilerden yararlandığını şöyle ifade etmiştir:

EDA: “Sosyal bilgileri diğer derslerde kullandım. Din dersinde kullandım. Orası yani tasarruf konumuz vardı. Orada tasarrufu anlatmak amacıyla şey yaptım. Din dersi ondan sonra oldu. O yüzden” (22/05/2019 tarihli görüşme).

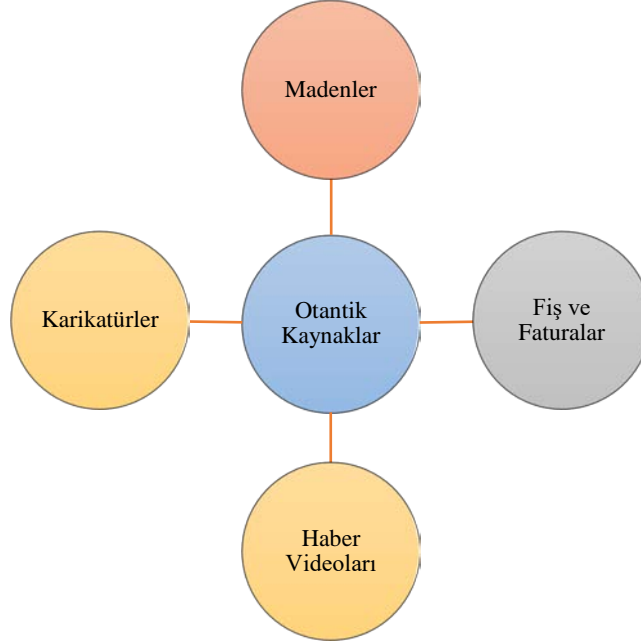
Genel olarak değerlendirildiğinde otantik öğrenme sürecinde öğrencilerin disiplinler arası ilişkilendirmeler yapma becerisi kazanmalarına imkân tanıyan etkinliklere yer verildiği öğrenci ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğrenci ilişkilendirmeleri başlangıç seviyesinde olmakla birlikte ileri düzey ilişkilendirmeler için temel oluşturması bakımından önemlidir. Öğrenciler böylece sorunların çözümünde tek bir alana özgü yöntemler yerine ilgili alanlar ile bütünleşik yöntemleri kullanmanın gerekliliğini kavramışlardır.

4.5. OTANTİK KAYNAKLAR

Otantik öğrenme, temelde eğitsel amaçlarla geliştirilmeyen gerçek materyallerin eğitim ortamında kullanılmasına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda öğrenme sürecinde

eğitsel amaçlarla kullanılan gerçek materyallerden öğrencilerin ilgilerini çekenler otantik kaynaklar teması altında incelenmiş, ortaya çıkan kodlar Şekil 67’de sunulmuştur.

Şekil 67. Otantik Kaynaklar Temasına İlişkin Kodlar



Öğrencilerin otantik öğrenme sürecinde kendilerine sunulan otantik (gerçek) kaynaklardan en çok ilgilerini çekenlere ilişkin görüşleri madenler, fiş ve faturalar, haber videoları ve karikatürler olarak kodlanmıştır (Şekil 67). Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

(1) Madenler,

ZEHRA: “Maden getirmiştik. O çok böyle ben çok merak ediyordum. Bu çok hoşuma gitti açıkçası. Çünkü hiç aklımda hayal edemedim böyle görmediğim bi şeyi. O yüzden güzeldi benim en çok ilgimi o çekti” (03/05/2019 tarihli görüşme).

TUANA: “Hani onları böyle ellemek falan hani bi kömür bile yani benim şu an ilgimi çekti. Mesela bor, ben hiç bor görmemiştim. Kütahya’da çok var ama görmemiştim. Mesela o boru almak falan böyle değişik bir duyguydu. Bir madene dokundum. O çok hoşuma gitti” (03/05/2019 tarihli görüşme).

EGEMEN: “Önceki senelerde ben hiçbir madeni o kadar yakından görmemiştim o yüzden” (03/05/2019 tarihli görüşme).

SENA: “Maden çeşitlerini geçen sene de görmüştük. Ama hiç aklımda kalmadı benim. Nasıl mesela bor nasıl bir şey, kaya tuzu gördük mesela nasıl bir şey. Şekilleri çok hoşuma gitti, aklımda kaldı onun için” (03/05/2019 tarihli görüşme).

HACER NUR: “Bu maden taşlarının sınıfımıza getirilmesi. Çünkü ilk defa gördüğüm maden taşları vardı. Görmek istediğim maden taşları da vardı. Dikkatimi çektiler. O

yüzden bu hayalimi de gerçekleştirmiş oldum. Madenlerdeki özel taşları gezmek istiyordum önceden. Bu hayalimi gerçekleştirdiğim için mutlu oldum” (15/05/2019 tarihli görüşme).

ZEREN: “Ben mesela hayatımda daha önce hiç bor madenini görmemiştim. Hiç aklımda canlandıramıyordum. Bor madenini gördüm. Bunun gibi pek çok madeni gördüm. En etkilisi bu oldu bence” (15/05/2019 tarihli görüşme).

YASEMİN: “Hep böyle çok hoşuma gitti böyle renkleri falan. Hem böyle farklı adları vardı, farklı özellikleri vardı” (15/05/2019 tarihli görüşme).

NERİMAN: “Madenlerde bu değişik elmas daha çok gelmedi ama kömür elmasa çok benziyor. Bütün arkadaşlarım orada gezdi. Çoğunun elleri battı. Boyandı çünkü. Zaten onları biz yerleştirdik. Yerleştirirken de isimleri aklımızda kaldı. Demir falan vardı, altın vardı. Çok güzel parlıyorlar” (22/05/2019 tarihli görüşme).

YUNUS: “Çünkü taşlar pürüzsüz geldi mesela yerden aldığım taş ile orada dokunduğum taşların hiçbir alakası yoktu. Hem Türkiye’nin bor madenini öğrendim. Yani bor madeni yönünden zengin olduğumuzu biliyordum zaten fakat gördüm bor madeninin ne demek olduğunu biliyordum. Fakat hiç görmemiştim” (29/05/2019 tarihli görüşme).

BERİL: “Çünkü daha önce hiç maden örneği görmedim. Görünce de garip geldi. Şekli, yapısı garip geldi” (29/05/2019 tarihli görüşme).

Öğrenciler maden örneklerinin sergilendiği ders ile ilgili düşüncelerini günlüklerine de yansıtmışlardır. Madenlerin renkleri, parlaklıkları ve özellikle ametist taşının içerdiği anlam öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Günlüklerdeki ifadelerin bazıları şöyledir:

SULTAN: “...Sosyal dersinde ise hocanın getirdiği madenleri inceledik. Hepsi birbirinden güzeldi. Özellikle Ametist. Bu taş şans ve huzur getiriyormuş. Yani Sosyal derslerimiz çok eğlenceli geçiyor”(Günlük, 06/03/2019).

NİSA: “Bugün madenlerle uğraştık. Hoca sınıfa madenler getirdi ve çok eğlendik. Biraz da gözümüzü almasalardı iyi olacaktı. Çok parlak ve güzellerdi” (Günlük, tarihsiz).

RANA: “Bugün sosyal dersinde madenlerden çıkarılan taşları inceledik. Benim en sevdiğim taş Ametist oldu. Rengi çok güzeldi” (06/03/2019).

MİRAY: “Bugün güzel bir gündü. Hocamızla birlikte maden taşlarını inceledik. Çok güzel taşlar vardı” (Günlük, tarihsiz).

Ders öğretmeni ise maden örneklerinin eğitsel amaçlı derslerde kullanılmasının öğrencilerde derse karşı olumlu tutum geliştirmeye yardımcı olacağını düşünmektedir. Ders öğretmenin günlüküne aktardığı ifadeler şöyledir:

Öğretmen: “Çocuklara madenleri gösterip ilgilerini çektim. Maden ya da başka bir şey çocukların yakından görmesi, dokunması çok değerli. Hiçbir şey olmasa bile duyuşsal açısından dersime bakışları olumlu yönde değişiyor” (Günlük, tarihsiz).

(2) *Fiş ve faturalar,*

EMİR: “Fiş ve faturalardaki KDV farkını gördük. Yani KDV’lerin ne kadar ödendiğini. Fiyata göre ödendiğini gördük. O yüzden benim için en ilgi çeken oydu” (26/04/2019 tarihli görüşme).

EDA: “Bir sürü fiş vardı. Oradan KDV’si. Önceden pek incelemiyordum ama şimdi daha çok inceliyorum” (22/05/2019 tarihli görüşme).

KERİM: “Hocam fişler ne alıp verdiğimizi, KDV oranını, vergiyi falan gösteriyor. Yani önemli olan fiş. Hocam marketten çıkınca falan hep çöpe atıyordum. Şimdi eve götürüyorum” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(3) *Haber videoları,*

RANA: “Bu televizyonda Kütahya neden göç almıyor haberi. Nedeni çok eksikimiz var mesela kaynaklarımızı doğru kullanamıyoruz. Hammaddemizi biz çıkartıyoruz ama işleyemiyoruz. Başka şehirler, ülkeler işliyor. Bunları biraz daha kendimiz yapsak ya da çevremizi temiz tutsak, havamızı kirletmesek daha etkili olacağını düşünüyorum” (15/05/2019 tarihli görüşme).

SUZAN: “Haberler ile ilgili halkın bu göç hakkında nasıl bir fikri olduğunu öğrenmiş oldum” (29/05/2019 tarihli görüşme).

SAMİ: “Haberler daha etkiliydi benim için. Başkalarının fikirlerini de öğrenebiliyorsun” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(4) *Karikatürler,*

BAHATTİN: “Karikatürler zaten benim normalde de dikkatimi çeker” (15/05/2019 tarihli görüşme).

MİRAY: “Genellikle karikatürler daha bilgili ve ilgimi çekiyor” (29/05/2019 tarihli görüşme).

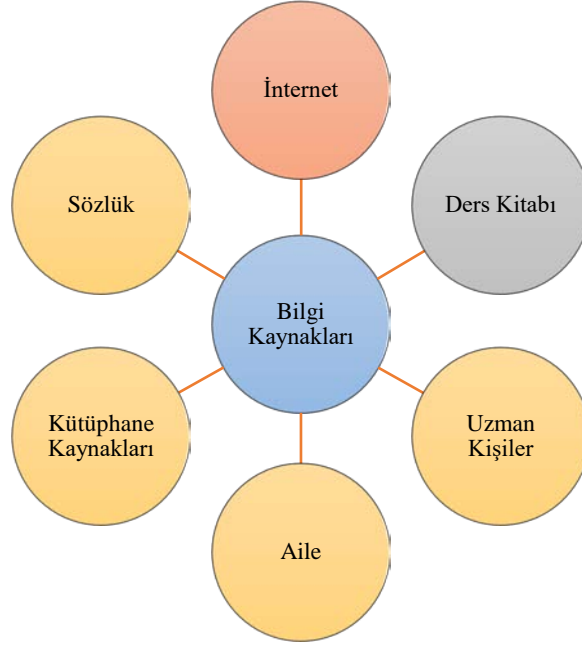
Yukarıdaki ifadelerden gerçek materyallerin sosyal bilgiler derslerinde kullanılmasının öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunduğunu anlaşılmaktadır. Gerçek

materyallerin bilgilerin kalıcılığı ve derse karşı olumlu tutum geliştirilmesinde etkili birer araç olarak kullanılabileceği görülmektedir.

4.6. BİLGİ KAYNAKLARI

Otantik öğrenme sürecinde öğrenciler, kendilerine verilen görevleri yerine getirmek için ihtiyaçları olan bilgiyi çeşitli kaynaklardan edinmişlerdir. Öğrencilerin süreç içerisinde kullandıkları bilgi kaynaklarına ilişkin kodlar Şekil 68’de sunulmuştur.

Şekil 68. Bilgi Kaynakları Temasına İlişkin Kodlar



Öğrencilerin otantik öğrenme sürecinde ihtiyaçları olan bilgiye erişimde kullandıkları kaynaklara ilişkin görüşleri internet, ders kitabı, uzman kişiler, aile, kütüphane kaynakları ve sözlük olarak kodlanmıştır (Şekil 68). Öğrenciler, süreç içerisinde birden fazla bilgi kaynağını kullandığı için bu bölümdeki görüşler kodlara ayrılmadan bütün olarak sunulmuştur. Öğrencilerden bazılarının görüşleri şöyledir:

KÜBRA: “Öncelikle uzman kişilerden yardım aldık. Vergi dairesinde çalışan kişilerden. İnternette, kütüphaneden ve benzeri yerlerden yardım aldık. Uzman kişilerle görüşmek daha faydalı oldu. Orada istediğimiz soruları sorup cevapları da alabiliyorduk” (26/04/2019 tarihli görüşme).

SULTAN: “Sosyal ders kitabından, internette. Kütahya’da hiç yazılım mühendisi yok. Genelde yazılım mühendisleri İstanbul’da görev yapıyor. O yüzden internette Ayşe Gürsel adında bir kadının yazılım mühendisliği röportajını indirdim. Oradan dinledim. Vergi konusunda maliyeye gittik. Orada belirli çalışanlarla görüştük orada bilgi edindik” (26/04/2019 tarihli görüşme).

TUANA: “Ben savcıydım (meslekler etkinliği). Uzman kişilerle görüşüm. O mesleği okuyan kişilerle” (03/05/2019 tarihli görüşme).

EGEMEN: “Ortam olarak mesleklerden bir aşçı ile röportaj yaparak aşçılardan bilgi aldım. İnternet sitelerinden bilgi aldım. Büyüklerimden, bazı büyüklerimle de görüşüm bilgi aldım. Vergi olarak vergi dairesine gittiğimiz zaman da oradan birkaç bilgi edindik” (03/05/2019 tarihli görüşme).

HACER NUR: “Sosyal Bilgiler ders kitabından ve çalışma yaptığımız kitaplardan. Ailemden de yardım aldım. Annem, babam, ablam. (Meslekler etkinliği) hâkimler görüşme yapmak istesem de video kayıt almama izin vermiyorlar. Babamın bir tanıdığı hâkimdi. Ondan bilgileri falan topladım. Bilgileri internetten değil, o hâkimden aldım” (15/05/2019 tarihli görüşme).

ETHEM: “Öncelikle uzman kişilerden. İl genel müdürlüğüne (il özel idaresi) gitmiştik. Oranın müdürü bize yardımcı oldu. Güneş panellerinin işte maliyetinin ne olduğunu, kaç yılda bir camlarının yenilendiğini, onları bize söyledi” (15/05/2019 tarihli görüşme).

ZEREN: “Uzman kişilerden bilgi aldık. Yani kurumlara gittik. Oradaki kişilerden. TKDK’ya gittik. Veya Zafer Kalkınma Ajansı’na gittik. Orada uzman kişilerden bilgi aldık. İnternetten de genelde bilgi aldık” (15/05/2019 tarihli görüşme).

HİKMET: “En çok internetten yaralandım. Ders kitaplarından ve televizyondan yararlandım. NASA’da Umut Yıldız ile görüşme yaptık. Vergi dairesinde görüşme yaptık” (15/05/2019 tarihli görüşme).

BAHATTİN: “Uzman kişilerden destek almıştım. Bi akrabamız vardı. Röportaj yapacağım zaman onunla yaptım diş doktoru. Bir de internetten aldım” (15/05/2019 tarihli görüşme).

RANA: “Özellikle uzman kişilerden. Benim meslek seçimimde polis vardı. Bi polisle röportaj yaptım. Ondan bilgiler aldım. Sonra ders kitaplarından, internet sitesinden” (15/05/2019 tarihli görüşme).

NERİMAN: “İnternet, İnternetten yaptık. Daha çok internetten araştırdık... Meslekte uzman doktor babamın arkadaşından aldım” (22/05/2019 tarihli görüşme).

EDA: “İnternetten yardım aldım. Evde birkaç kitap vardı. Oradan yardım aldım. (mesleklerde) Eczacıya gidip röportaj yaptım” (22/05/2019 tarihli görüşme).

SUZAN: “Ben uzman kişilerden bilgi elde ettim. Mesela NASA’da çalışan Umut Yıldız’dan bilgi elde ettim. Ya da aromatik bitkilere gittiğimizde orada çalışan kişilerden bilgi elde ettim. Ve internetten bilgi elde ettim” (29/05/2019 tarihli görüşme).

ERAY: “Ben daha çok internetten bilgi topladım. Ama bazen ansiklopediye baktım ya da aileme sordum bilemediğim kısımlarda. Ama interneti daha çok kullandım açıkçası. Gezilerde mesela B... Plastik Fabrikası’na gitmiştik. Orada plastiğin geri dönüştürülebildiğini öğrendik mesela uzman kişilerden. Uzman kişilerden daha iyi öğrendik yani” (29/05/2019 tarihli görüşme).

KERİM: “Hocam genellikle internetten bilgi topladım. İnternette bulamadığım bilgileri de ders kitaplarından tamamladım” (29/05/2019 tarihli görüşme).

BERNA: “Uzman kişilerden. İş güvenliği uzmanı. İsmi S... Ünver’di. Bazen ders kitabından baktım. İnternette baktım genellikle” (29/05/2019 tarihli görüşme).

Öğrencilerin süreç içerisinde ihtiyaçları olan bilgiye erişimde kullandıkları kaynakları çeşitlendirdikleri görülmektedir. Öğrenciler bilgiye erişimde çoğunlukla interneti kullanmışlardır. Bununla birlikte uzman kişilerden bilgi edinmenin de süreç içerisinde sıklıkla kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ders kitabı, aile, kütüphane kaynakları ve sözlük başvurulan diğer bilgi kaynaklarıdır.

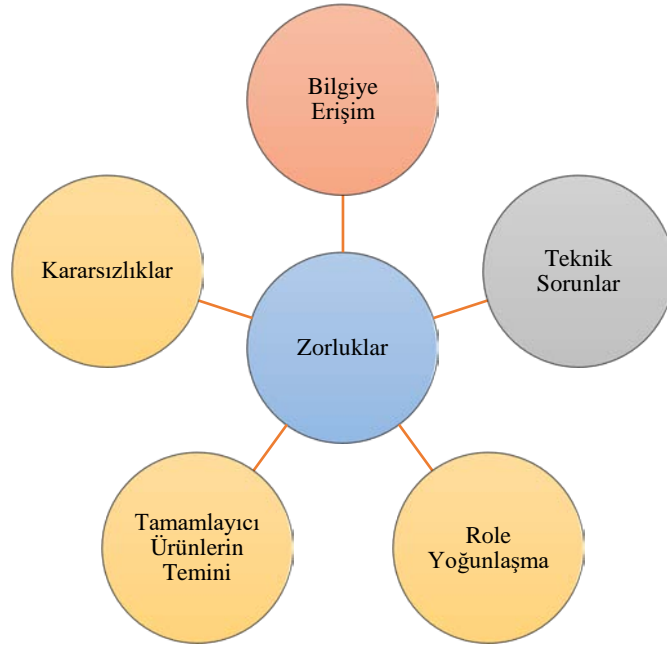
4.7. ENGEL OLUŞTURAN DURUMLAR

Otantik öğrenme sürecinde öğrenciler motivasyonlarını olumsuz etkileyen çeşitli güçlükler ve durumlar ile karşılaşmışlardır. Yaşanan bu durumlar; zorluklar ve rahatsızlık veren durumlar alt temalarında incelenmiştir.

4.7.1. Zorluklar

Öğrencilerin süreç içerisinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri zorluklar alt teması altında incelenmiş ve ortaya çıkan kodlar Şekil 69’da sunulmuştur.

Şekil 69. Zorluklar Alt Temasına İlişkin Kodlar



Öğrencilerin otantik öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri bilgiye erişim, teknik sorunlar, role yoğunlaşma, tamamlayıcı ürünlerin temini ve kararsızlıklar olarak kodlanmıştır (Şekil 69). Bazı öğrencilerin görüşleri şöyledir:

(1) Bilgiye erişim,

KÜBRA: “Bana vergi türleri geldiği için verginin nerelerde kullanıldığı pek yazmıyordu. Kitaplarda veya internet sitelerinde. Ve bu vergi çeşitlerinde neden vergi vermeliyiz, vergi vermenin nedeni nedir, onlar bana kolay geldi. Çünkü direk orada vardı zaten. Onları yazabildim. Bir tek vergi çeşitleri zorladı beni. Onların nerelerde kullanıldığı” (26/04/2019 tarihli görüşme).

EDA: “Bi araştırma yapacaktım. Araştırma internette çıkmadı. Ondan sonra da internet gitti. Baya bi internetsiz kaldık. Ondan sonra araştırmayı yapamadık. Yapamadım yani. Ondan sonra diğer arkadaşlarımdan yardım aldım” (22/05/2019 tarihli görüşme).

SUZAN: “Benim genelde şey oluyor internette araştırmam gereken bir şey olduğunda ya internette çıkmıyor ya da çok uzun veriyor. Bunu da yazmak çok zor oluyor. Genelde bu oluyor benim sorunum” (29/05/2019 tarihli görüşme).

ERAY: “Mesela ilk yaptığımda enerji verimliliği internet üzerinde aradığımda ilk başta bulamadım. O sıra ansiklopedilere falan baktım biraz. Orada biraz zorluk yaşadım bulmakta. Ama iyice araştırınca bulmuştum” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(2) Teknik sorunlar,

NİSA: “Sunumda biraz, küçük bir karışıklık olmuştu. Çünkü videoyu tam ayarlayamadık” (26/04/2019 tarihli görüşme).

EGEMEN: “Benim bilgisayarım bir anda bozuldu. O yüzden slaydı pek yapamadım. Daha doğrusu o yüzden internet yerine gitmek zorunda kaldım. O da olmadı arkadaşımda yaptım” (03/05/2019 tarihli görüşme).

NERİMAN: “Video çektik. Enerjik çocuklar ile ilgili videoyu çok kayıt aldık. İki saat uğraştık onunla ilgili. Işıkları kapatmak çok sıkıntı oldu. Bi lamba başka priz ile bağlantılıymış. O sıkıntı yarattı” (22/05/2019 tarihli görüşme).

SAMİ: “Bazen fotoğraf araştırırken fotoğrafları bulamadım. Çıkarttıracak yer bulamadım ilk başta. İnternet kafeye gittim. İnternet kafede çıkarttırdım” (29/05/2019 tarihli görüşme).

KERİM: “Hocam kendi görevimden bahsedeyim. Mesela kamerayı durdurmak için on saat uğraşmış olabilirim zorluklarda. Veya arkadaşlarımın baskısı video çekerken falan aramaları bozuyor yani beni. Moralim gidiyor, odaklanamıyorum” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(3) *Role yoğunlaşma,*

TUANA: “Ben tiyatrodaki ilk korktum. Şöyle çünkü birkaç defa şeyim değişti, senaryom değişti. O yüzden bi tedirgin olmuşum etkinliklerde. O yüzden bu etkinlik biraz zor geçmişti benim için” (03/05/2019 tarihli görüşme).

ETHEM: “Skece hazırlanırken fazla zorluk yaşamadım. Hocamız beni seçtiğinde ben zaten okul tiyatro kulübünde oynuyordum. Seçtiğine sevindim. Çalıştım rolümü. Ben Atilla Beydim. Fakat hasta olunca bir gün okula gelemedim. Öğretmenim başka bir arkadaşı seçmiş. Ben gelince hocamız bize şey dedi. İkiniz oynayacaksınız. Bi sınıfı getireceğim sen bi sınıfı getireceğim arkadaşın oynayacak demişti. Ben üzülüm şahsen. Sonra arkadaşımız rolünü ezberlemediği için bana kaldı ve sevindim. Başka zorluk bir de oradan İlhan bey yani E... arkadaşımız o gün okula gelmeyince onun ilk rolünü alan E...’i çalıştırdık. E... de gayet iyiydi. Az çalışmasına göre. Başarılı olduk ve okul arkadaşlarımızı bilinçlendirdik” (15/05/2019 tarihli görüşme).

HİKMET: “Pazarcılık biraz bana kötü meslek gibi geldi” (15/05/2019 tarihli görüşme).

ERAY: “Skeçte mesela ben çok çalışmamıştım. Aniden geldiği için bi zor oldu. Belli değildi çünkü gelecek diye biliyorduk aslında herkes. Ben çalışmadığım için orada bayağı zor olmuştu” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(4) *Tamamlayıcı ürünlerin temini,*

ZEHRA: “Kıyafet bulmada biraz zorlanmışım. Veteriner kıyafeti çünkü hiçbir yerde yoktu” (03/05/2019 tarihli görüşme).

SENA: “Meslek bulmakta çok zorlandım. İlk başta ben uzay mühendisiydim. Astronot kıyafeti vardı. Küçükler için 9-10 yaş için. Bana olmazdı. Cuma hocayı aradık. Profesör olabilir miyim demiştim. Cübbe kiraladık işte. Yani öyle zorluk yaşadım” (03/05/2019 tarihli görüşme).

RANA: “Etkinlikler sırasında drone operatörü olarak seçilmişim. O gün sunacağımız bir drone bulmakta baya bi zorlanmıştık. Drone bulamamıştım” (15/05/2019 tarihli görüşme).

BERİL: “Pilotta kıyafetleri bulamadım” (29/05/2019 tarihli görüşme).

RANA ve BERİL kod isimli öğrenciler yaşadıkları bu sıkıntılı durumları günlüklerine de yansıtmışlardır. Öğrencilerin günlüklerine yansıttıkları ifadeler şöyledir:

RANA: “ Bugün meslekleri canlandırıcaktık. Bende drone operatörüydüm. Drone alamadım ama olsun....Mesleklerde dronum olsaydı çok iyi olacaktı neyse güzel bir gündü” (Günlük, 19/04/2019).

BERİL: “Sevgili günlük, bugün sosyal dersinde ilk olarak tiyatroya çalışıldı sosyalin ikinci dersi tiyatro oynatıldı. Beğenilmişti. Geriye meslekleri sergilemek kaldı. Herkesin güzel kıyafetleri vardı ama benim pilot kıyafetim yoktu. Hoca ilk olarak sorun yok dedi ama ondan sonra sen olmazsın dedi ama beni yine de bir yere koydu ve herkesi. Herkes gelip meslekleri inceliyordu. Ama kimse bana gelmiyordu. Gerçekten çok üzülmişim sanki dışlanmış gibi hissetmişim ama Ramazan hoca gelip mesleği tanıtmamı söylediğinde ve elinde bir kamera ile beni çektiğini gördüğümde moralim biraz yerine gelmişti. Ama yine de üzgündüm” (Günlük, tarihsiz).

Araştırmacı da etkinlik sırasında sorun yaşayan RANA ve BERİL kodlu öğrencilerin bu durumlarını gözlemleyerek günlüğüne şu notları düşmüştür:

Araştırmacı: “Birkaç öğrencinin kıyafet ve mesleğin gerektirdiği tertibatları temin edemediklerini gördüm. Bu durum nedeniyle huzursuzdular. Diğer arkadaşlarına gösterilen ilgi haliyle onlara gösterilmemişti. Aslında bu durumu bize bildirmelerini ve kıyafet temini konusunda yardımcı olacağımızı söylemiştik. Çekinmişler. Bir gün önceden son kontrolleri yapıp eksikleri tespit edebilirdik aslında. Gidip özellikle onlarla görüştüm. Videoya aldım. Az da olsa morallendiler” (Günlük, 19/04/2019).

(5) *Kararsızlıklar,*

HACER NUR: “Ara sıra nasıl yapacağımı bilemedim. Arkadaşımdan yardım almak istedim. Onlar da anlayamadığı zaman kendim yapmaya çalıştım. Yanlış yaptığım zaman biraz tedirgin oldum. Yanlış mı yaptım doğru mu yaptım bilemediğim zaman” (15/05/2019 tarihli görüşme).

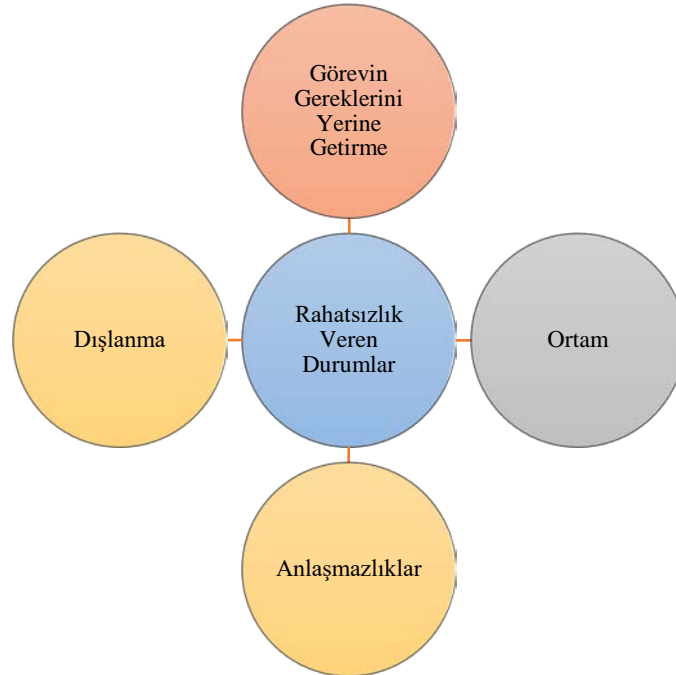
BERNA: “Böyle resimlerde hangisini şey yapsam diye, bir sürü vardı. Resimleri seçme konusunda sıkıntı yaşadım” (29/05/2019 tarihli görüşme).

Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin süreç içerisinde çözümlenemeyecek önemli zorluklar yaşamadıkları, yaşanan zorlukların ise verilen görevlerin gereklerini yerine getirmeye engel durum teşkil etmediklerini söylemek mümkündür. Öğrenciler bu tür zorluklarla yüzleşmelerinin problem çözme becerilerinin gelişimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

4.7.2. Rahatsızlık Veren Durumlar

Öğrencilerin süreç içerisinde hoşlanmadıkları ve rahatsızlık duydukları durumlara ilişkin görüşleri rahatsızlık veren durumlar alt teması altında incelenmiş, ortaya çıkan kodlar Şekil 70’te verilmiştir.

Şekil 70. Rahatsızlık Veren Durumlar Alt Temasına İlişkin Kodlar



Öğrencilerin otantik öğrenme sürecinde rahatsızlık veren durumlara ilişkin görüşleri görevin gereklerini yerine getirme, ortam, anlaşmazlıklar ve dışlanma olarak kodlanmıştır (Şekil 70). Bazı öğrencilerin görüşleri şöyledir:

(1) Görevin gereklerini yerine getirme,

TUANA: “Savcıyla görüşmeye gittiğimizde hani video çekmemize izin vermedi. O biraz hoşlanmadığım bir durum oldu” (03/05/2019 tarihli görüşme).

EDA: “Söz almayı pek sevmiyorum” (22/05/2019 tarihli görüşme).

SUZAN: “Ben biraz video çekmekten hoşlanmadığım için video çekimi biraz şey yaptı. Ben biraz video çekiminde utanıyorum açıkçası. İzlemekten ya da çekilmekten. Ama o da çok değil yani” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(2) Ortam,

KÜBRA: “Hoşlanmadığım durum bir tek hayvan çiftliğine gittiğimizde oradaki kokuydu” (26/04/2019 tarihli görüşme).

ETHEM: “Hoşlanmadığım durum hayvan çiftliği oldu. Çünkü ineklerden boğalardan korktuğum için. Orada korkmuştum biraz” (15/05/2019 tarihli görüşme).

NERİMAN: “Plastik fabrikasındaki koku çok şey yoğun geldi” (22/05/2019 tarihli görüşme).

KERİM: “Rahatsız eden topluca durmak ya. Hocam geçiyoruz işte 10 kişi, 15 kişi. Kalabalık yani. Ben de kalabalığı sevmem” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(3) Anlaşmazlıklar,

TUANA: “Hoşlanmadığım durumlar görev dağılımında mesela çok fazla kavga çıkmıştı. Nasıl desem böyle hani arkadaşlarımız pek böyle bi şeyi kimseye güvenmiyorlardı birbirlerine” (03/05/2019 tarihli görüşme).

(4) Dışlanma,

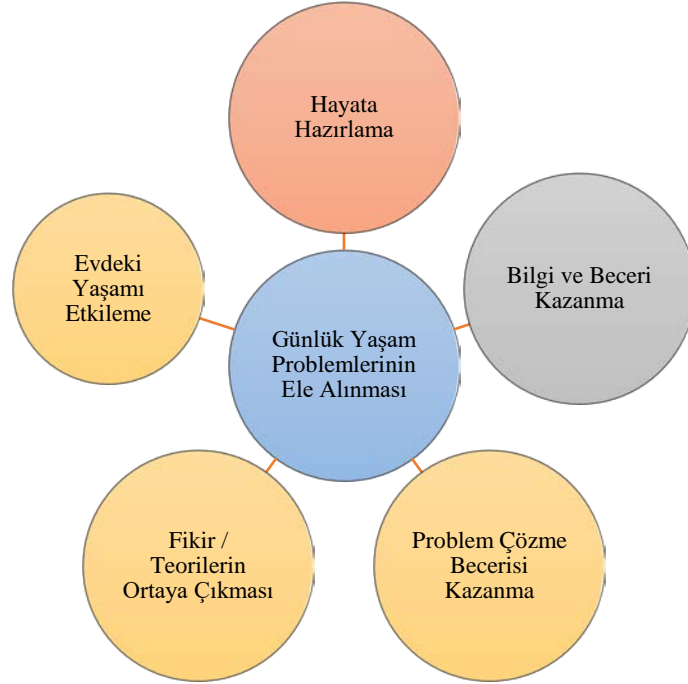
YUNUS: “Bi araştırma getirmemiştim o zaman dışlanmıştım. Evde unutmuşum. Dosyamın içindeydi. Dosyamı getirmedi” (29/05/2019 tarihli görüşme).

Öğrencileri rahatsız eden durumların oldukça sınırlı olduğunu söylemek mümkündür. Görüşmeler esnasında birçok öğrenci de bunu teyit etmiştir. Rahatsızlık veren durumların önemli bölümünün bulunulan ortamdaki ve öğrencilerin kişisel özelliklerinden kaynaklandığı görülmektedir.

4.8. GÜNLÜK YAŞAM PROBLEMLERİNİN ELE ALINMASI

Öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde günlük yaşam problemlerinin ele alınmasına ilişkin görüşleri bu tema altında incelenmiş, ortaya çıkan kodlar Tablo 71’de sunulmuştur.

Şekil 71. *Günlük Yaşam Problemlerinin Ele Alınması Temasına İlişkin Kodlar*



Öğrencilerin otantik öğrenme sürecinde günlük yaşam problemlerinin ele alınmasına ilişkin görüşleri hayata hazırlanma, bilgi ve beceri kazanma, problem çözme becerisi kazanma, fikir/teorilerin ortaya çıkması ve evdeki yaşamı etkileme olarak kodlanmıştır (Şekil 71). Bazı öğrencilerin görüşleri şunlardır:

(1) Hayata hazırlama,

ZEHRA: “Biz de herkes gibi büyüyeceğiz. Bunların gelecekte çok işimize yarayacağını düşünüyorum. Vergi vermek veya meslek seçimi, herkes yapacak. Dolayısıyla bu bilgilere ihtiyacımız olacak” (03/05/2019 tarihli görüşme).

EGEMEN: “Mesela büyüdüğüm zaman bazı sıkıntılar yaşadığım zaman gene aklımıza gelir ve vergilerde, mesleklerde bir sıkıntı yaşamayız diye düşünüyorum” (03/05/2019 tarihli görüşme).

BAHATTİN: “Kişileri bilinçlendiriyor. Mesela bir kişi fişini almıyorsa alıyor bundan sonra” (15/05/2019 tarihli görüşme).

SUZAN: “Eğer şimdi biz bunu işlemezsek gelecekte sevmediğimiz bir meslek yapabiliriz ya da vergi vermenin önemini bilmezsek gelecekte vergi vermezsek ne olacağını bilemeyiz. Bu yüzden küçüklükten bize bunu aşlamış oluyoruz ki büyüdüğümüzde de bunları yapmamız gerektiğini bilelim” (29/05/2019 tarihli görüşme).

YUNUS: “Şöyle ben bu iki ay öncesinden bu bilgilerin hiçbirisini bilmiyordum. Yenilenebilir enerji, yenilenemez enerjiyle hiç alakam yoktu. İş seçimleriyle ilgili hiç alakam yoktu. Mesela beyin cerrahı olmak istiyordum. Fakat ilgilerimle baktığımda şu an mekatronik mühendisi olmak istiyorum. Bilgisayarla alakalı. Yani meslek seçiminin faydaları dokundu. İki ay öncesinden bununla ilgili hiç bilgim yoktu. Beyin cerrahı olmak istiyordum” (29/05/2019 tarihli görüşme).

BERNA: “Bence gerçek yaşam örneklerini sınıfa getirmemiz gayet iyi. Çünkü biz onları israf edersek suyu, doğal gazı ileride bulamayabiliriz. Zorluk olur” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(2) Problem çözme becerisi kazanma,

EMİR: “Derste problemlerimizin giderilmesinin nasıl, ne olacağı, nasıl gidereceğimizi öğrendik. Bu yüzden daha kolay bir yaşam sürmemiz oldu” (26/04/2019 tarihli görüşme).

HACER NUR: “Gerçekte bu sorunları çekmememiz. Bilgili olmamız. Bu sorunları çekersek de daha kolay çözeriz” (15/05/2019 tarihli görüşme).

KERİM: “Büyük bir sorunu sınıfta tartışarak belki o soruna çözüm bulacağız. Veya işte tartışarak hepimiz daha çok bilgileneceğiz. Yani sokaklara falan çıkarak halkı da bilinçlendirebiliriz. Tartışarak halk da bilinçlenir. Hem halk sözümüzü dinlerse de doğa yani düzelir. Enerji konusunda, vergi konusunda öderler yani” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(3) Bilgi ve beceri kazanma,

SULTAN: “Bence biz görevimizi yeterince yerine getirdik. Bazı sınıfların da bilinçlenmesini sağladık. Herkesin anladığını düşünüyorum” (26/04/2019 tarihli görüşme).

TUANA: “İnsanları hani öncelikle bi bilgilendirmek. Hani böyle sevmediğiniz bir mesleği yapmayın. Sevdiğiniz mesleğe yönelin. Hani o konuda kendinizi yöneltin. Mesela Umut Yıldız’ın da matematiği iyi değilmiş. Yalnız sonradan matematiğini biraz geliştirmiş. Çok kitap okumuş. Bilimle ilgili çok fazla araştırma yapmış. Şimdi Amerika’da NASA’da çalışıyor. Çok bence ben de onun yerinde olmak isterdim. Çok güzel bir duygu” (03/05/2019 tarihli görüşme).

ETHEM: “Mesela ben evde gereksiz ışıklar yanıyordu onları söndürmüyordum şimdi söndürüyorum. Mahallemizdeki komşularımızın evlerine teker teker gittik bazı arkadaşlarımızla. Onları bilinçlendirdik” (15/05/2019 tarihli görüşme).

YASEMİN: “Günlük yaşamda insanların karşılaşacağı problemleri sınıfta paylaştık ve bunlar hakkında daha çok bilgi öğrendik mesela insanlar gün içinde nasıl desem vergi olarak vermesi gerekiyor mesela herkesin durumuna göre bunun için de bazı işte vergi veremiyor mesela bunlar hakkında konuştuk. Ve bilgi öğrendik” (15/05/2019 tarihli görüşme).

(4) *Fikir/teorilerin ortaya çıkması,*

NERİMAN: “Derste tartışılması güzel. Çünkü her kişiden farklı bir örnek çıkıyor. Herkesin düşüncesi farklı. Bu yüzden de çok teoriler geliştiriliyor. Ben seviyorum” (22/05/2019 tarihli görüşme).

SAMİ: “Herkes farklı bir fikir söylüyor. Bilgi hazinen daha da genişliyor” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(5) *Evdeki yaşamı etkileme,*

NİSA: “Yani bence bu konularla ilgili daha çok bilgi toplamamız, derslerdeki öğretmenlerimizin de bunlardan bahsetmesi gayet güzel bir şey olabilir. Derslerde bunları konu olarak alırsak bence her aile artık vergilerini ödeyebilir” (26/04/2019 tarihli görüşme).

EDA: “Faydaları faturalarımıza yansır. İnsanlar da evlere mesela okulda yaptığımız bir proje eve gittiğimiz zaman daha etkili olarak evdeki yaşantımızı da etkiler. Böylece hem okulumuzu hem de evimizi bilinçlendirmiş oluruz” (22/05/2019 tarihli görüşme).

Öğrenciler sosyal bilgiler derslerinde günlük yaşam problemlerinin ele alınmasını olumlu görüşleriyle desteklemişlerdir. Öğrenciler bu sayede gerçek yaşamda kullanabilecekleri bilgi ve beceriler kazandıklarını düşünmektedirler.

4.9. SÜREÇ DEĞERLENDİRME

Öğrencilerin otantik öğrenme sürecini bir bütün olarak değerlendirmelerine ilişkin görüşleri bu tema altında incelenmiş ve ortaya çıkan kodlar Şekil 72’de sunulmuştur.

Şekil 72. Süreç Değerlendirme Temasına İlişkin Kodlar



Öğrencilerin otantik öğrenme sürecini değerlendirmelerine ilişkin görüşleri bilgi edinme, kalıcı öğrenme, bilinmeyen yerleri gezme, geleceğe dönük kazanımlar elde etme, sosyalleşme, bilinçlenme, anı biriktirme, öz güven kazanma ve uzman görüşü olarak kodlanmıştır (Şekil 72). Bazı öğrencilerin görüşleri şunlardır:

(1) Bilgi edinme,

YASEMİN: “Daha çok bilgi öğrenmiş olduk. Farklı yerlere gidince farklı bilgiler öğrenmek hoşuma gitti. Bunları arkadaşlarımızla gittikten sonra tartışmak daha böyle bir bilgimizi arttırdı ve yeni gittiğimiz yerleri görmek hoşuma gitmişti” (15/05/2019 tarihli görüşme).

SUZAN: “Benim bu iki aylık sürecin öncesinde böyle şeyler hakkında hiçbir fikrim yoktu. Vergi ne onu bile bilmiyordum. Ama şimdi bunları öğrendiğimizde verginin ne demek olduğunu, neden alındığını, ya da nasıl diyeyim madenlerin ne kadar önemli olduğunu öğrenmiş oldum. Bu da benim için bayağı güzel bir deneyim oldu” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(2) Kalıcı öğrenme,

KÜBRA: “Daha çok bilgi edinmiş olduk. Eğlenerek öğrenmiş olduk. Sorumlulukların bilincine varmış olduk. Burada aslında vergi grubunda ya da başka gruplarda sorumluluk

sahibi olmayı öğreniyoruz çoğunlukla. Eğer sorumluluk sahibi olamazsak ilerleyemeyeceğimizi, grupça çalışmamız gerektiğini öğreniyoruz” (26/04/2019 tarihli görüşme).

TUANA: “Daha çok bilgi öğrendim. O da şöyle oldu. Hani yaşayarak öğrendim. Gezerek, görerek, eğlenerek, hayal ederek öğrendim. Bu etkinlikler beni çok etkiliyor zaten. Çünkü hani yaşayarak insan öğrendiğinde gerçekten daha iyi anlıyor. Okumaktan veya hani nasıl desem dinlemekten daha iyi anlıyor. Yaşayarak daha iyi anlıyor. Böyle başka öğretmenlerimizin de böyle yapmasını tavsiye ediyorum tabi ki” (03/05/2019 tarihli görüşme).

ERAY: “Daha iyi öğrendim çoğu şeyi. Böyle mesela gittiğimiz yerlerde görerek daha iyi öğrendim. Ondan sonra böyle izleyerek, anlatarak, tartışarak böyle yaptığımız için daha iyi oldu. Gayet de memnunum sosyal eğlenceli geçiyor ders. O yüzden. Böyle güzel ya eğlenceli geçiyor” (29/05/2019 tarihli görüşme).

BERNA: “Bana katkıları yani bilmediğim şeyleri öğrendik. Yeni bilgiler edindik. Onları gezerek öğrendik, okuyarak değil ve daha katkıda bulundu. Yaşayarak öğrendik. Okumaktan daha kalıcı olabilir” (29/05/2019 tarihli görüşme).

BERİL: “Daha bilgili oldum. Hem eğlenerek öğrendim” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(3) Bilinmeyen yerleri gezme,

SULTAN: “Bu iki ay benim bilmediklerimi öğrenmemi sağladı. Ayrıca hiç görmediğim yerleri gezme fırsatı buldum” (26/04/2019 tarihli görüşme).

SENA: “Mesela geziler düzenliyoruz. Çok hoşuma gidiyor. Yeni yerler görüyorum. Hiç görmediğim yerler gördüm şu ana kadar” (03/05/2019 tarihli görüşme).

SAMİ: “Göremediğim yerlere gittim. Ondan sonra bilmediğim şeyler öğrendim” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(4) Geleceğe dönük kazanımlar elde etme,

RANA: “Ya bundan sonra hayatımda yapacağım şeyleri daha dikkatli yapacağım” (15/05/2019 tarihli görüşme).

NERİMAN: “Aslında bilgi öğrendim. Gezdim, eğlendim, güzeldi. Mesleklere yönelik daha çok katkı sağladı ve vergi. Büyüdüğümde vergi verme yaşına geldiğimde vergilerimi aksatmadan vereceğim. Sonra enerjide zaten enerji tasarrufu yapıyoruz. Okuldan çıktığımızda ışıkları kapatıyoruz. Mesleklerde de kendi ilgime ve yeteneğime veya sevdiğim bir mesleği yapacağım” (22/05/2019 tarihli görüşme).

(5) *Sosyalleşme,*

EGEMEN: “Katkıları olarak daha yeni şeyler öğrendim. Dediğim gibi daha çok sosyalleştim bu ortamda, yeni şeyler kazandım. Mesela mesleklerde birkaç kişinin yanıma gelip de böyle olacağını düşünmemiştim” (03/05/2019 tarihli görüşme).

YUNUS: “Tüm bunların bana katkısı yani hepsinin bana çok katkısı oldu fakat çok sosyalleştim yani çok yararı oldu. Mesela iki ay öncesine kadar hiçbir bilgim yoktu bence sosyal bilgilerle şimdiki konularla alakalı. Ama yani bunu Türkçe gibi 6 saat ders işlese bu kadar bilgi kazanamazdık bence. Yani hem bizim için kârlı oldu hem de sizin için kârlı oldu bence. İlk defa sizinle ve Cuma hocayla yaptığımız etkinliklerde hani F... hoca olsaydı 5 saat ders işlese de bu bilgileri kazanamazdık bence. Çünkü çok fazla bilgi kazandık ve bunları kısa yoldan kazandık” (29/05/2019 tarihli görüşme).

(6) *Bilinçlenme,*

BAHATTİN: “Bilinçlendim yani ben. Enerji tasarrufu mesela. Perdeleri gündüz açık tutmalıyız mesela. Fişlerimizi almalıyız bi şeyler aldığımızda” (15/05/2019 tarihli görüşme).

EDA: “Daha bilinçlenmemi sağladı. Yeni bilgiler öğrendik” (22/05/2019 tarihli görüşme).

(7) *Anı biriktirme,*

HACER NUR: “Bilgilenmiş oldum ve hayatımda daha güzel anılar biriktirmiş oldum” (15/05/2019 tarihli görüşme).

ETHEM: “Gayet güzel bir iki aydı. Benim için en güzel iki aylardan biriydi” (15/05/2019 tarihli görüşme).

(8) *Öz güven kazanma,*

EMİR: “Genel olarak bana daha çok bilgilendim, daha çok arkadaşlarımla her şeyi paylaşmaya başladım. Öz güvenim daha da çok artmaya başladı. O yaptığımız çalışmalar bana bunları kazandırdı” (26/04/2019 tarihli görüşme).

(9) *Uzman görüşü alma,*

KERİM: “Tüm gezilerde, tüm gittiğimiz yerlerde o konuyla ilgili bilgiler yani benim dikkatimi çeken o işte. Her nereye gidersek oradan bize iyi bilgiler öğrendik. Eskiden yapmadığımız davranışları o bilgiler sayesinde yapabiliriz artık” (29/05/2019 tarihli görüşme).

Öğrenciler otantik öğrenme sürecini; kalıcı bilgiler edindikleri, bilinçlendikleri bir süreç olarak görmektedirler. Yapararak, yaşayarak, gezerek, eğlenerek öğrendiklerini ifade etmeleri süreçten zevk aldıklarını ve kalıcı öğrenmeler elde ettiklerini göstermektedir. Yapılan etkinlikler ve düzenlenen gezilerin öğrencilerin sorumluluk almalarına, sosyalleşmelerine ve öz güven kazanmalarına katkı sağladığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

TARTIŞMA VE SONUÇ

Otantik öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde uygulanmasının etkilerinin araştırıldığı bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ve diğer çalışmalarla yapılan tartışmalar şunlardır:

1- Denel işlem sonucunda; deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi akademik başarı düzeylerinin artarak, denel işlem öncesinden anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin ön test ve son test puanları arasındaki ortalama fark, deney grubunda 29.28 puan iken kontrol grubundan 22.91 puandır. Etki büyüklüğü için hesaplanan kısmi η^2 istatistiği deney grubunda 0.86 iken kontrol grubunda 0.69'dur. İstatistikler her iki grupta da büyük bir etkiyi işaret etmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin sosyal bilgiler derslerindeki akademik başarı düzeylerinin artmasında, otantik öğrenme yaklaşımının daha etkili olduğunu söylemek mümkündür. Ancak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

Uygulama sonrasındaki ölçümden altı hafta sonra yapılan izleme çalışmalarındaki ölçüm sonuçlarının kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarından anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi puanları son test puanlarına göre 3.00 puanlık artış gösterirken kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi puanları son test puanlarına göre 6.00 puanlık düşüş göstermiştir. Ayrıca her iki grubun kalıcılık testi puanları arasındaki 14.10 puanlık fark anlamlı bulunmuştur. Hesaplanan *Cohen's d* değeri (.80) ve η^2 (.14) değeri büyük bir etkiyi işaret etmiştir. Bu sonuç, otantik öğrenme yaklaşımının bilgilerin kalıcılığı üzerindeki etkisinin daha büyük olduğunu göstermektedir.

Otantik öğrenme yaklaşımının çeşitli öğretim kademelerindeki öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin araştırıldığı birçok çalışmada da benzer sonuçlar bulunmuştur.

Sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme yaklaşımı kullanılması (İneç, 2017) ve otantik öğrenme etkinliklerine yer verilmesi (Gürgil, 2018); fen bilimleri dersinde teknoloji destekli otantik öğrenme aktivitelerine (Karabulut, 2018) ve otantik öğrenme uygulamalarına yer verilmesi (Aynas, 2018); yabancı dil eğitiminde otantik görev odaklı uygulamalara yer verilmesi (Karakoç, 2016); matematik dersinde otantik öğrenme ortamlarının kullanılması (Aydın, 2019) öğrencilerin akademik

başarılarını artırmada ve bilginin kalıcılığında geleneksel yaklaşımlardan daha etkili sonuçlar vermiştir.

Lisans seviyesindeki öğrencilerle yürütülen çalışmalarda programlama öğretiminde otantik görev odaklı uygulamalara yer verilmesi (Pullu, 2019), otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan öğretim programının uygulanması (Koçyiğit, 2011) öğrencilerin akademik başarıları üzerinde mevcut programlardan daha etkili olmuştur.

Kimya öğretimi için geliştirilen otantik kimya problem çözme yeterliliği modülü (Muhamad vd., 2017), bilgisayar okuryazarlığı dersi için geliştirilen sayısal düşünme otantik öğrenme ortamı (Mingo, 2013), matematik derslerinin otantik yöntemlerle işlenmesi (Blum, 2002) öğrencilerin akademik başarılarını artırmada diğer öğrenme yaklaşımları kadar etkili sonuçlar vermiştir.

Otantik öğrenmenin istenen düzeyde akademik başarıyı artırmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Maddox (2012) çalışmasında, otantik pedagojinin mezuniyet sınavlarındaki öğrenci performansları üzerindeki etkisini küçük ama olumlu olarak ifade etmiştir. Gulikers ve diğerleri (2005) ise yaptıkları çalışmada, otantik öğrenme ortamındaki öğrencilerin beklenenin aksine otantik olmayan öğrenme ortamındaki öğrencilerden daha iyi performans göstermedikleri sonucunu bulmuşlardır.

Yapılan çalışmalar, otantik öğrenme yaklaşımının tüm öğretim kademelerinde ve birçok disiplinde uygulanabilme potansiyeli olan bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Salt bilgi aktarımına dayalı öğretim yöntemlerine kıyasla otantik öğrenme; öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşarak yapılandığı, bilgiyi kullanacağı bağlamları kendisinin keşfettiği bir öğretim yaklaşımıdır. Ayrıca otantik öğrenme yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda öğrenciler; birbirleriyle iş birliği yaparak, sınıf dışı etkinliklerde çeşitli roller ve görevler üstlenerek öğrenmelerini pekiştirmektedirler. Bu çalışmada olduğu gibi yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda otantik öğrenme yaklaşımına uygun süreçlerle yürütülen derslerde öğrencilerin akademik başarıları artmış ve öğrenciler kalıcı bilgiler elde etmişlerdir. Bu yönüyle otantik öğrenme yaklaşımı, hâlen öğretmenler tarafından yoğun olarak kullanılan, öğrencinin pasif bilgi alıcısı konumunda olduğu, dersleri tekdüzeleştirilen bilgi aktarımına dayalı yöntemlere önemli bir alternatif oluşturmaktadır.

Çalışmada elde edilen nitel veriler de öğrencilerin uygulamanın yapıldığı öğrenme alanında yer alan kazanımların önemli bir bölümünü edindiklerini göstermektedir.

Öğrenciler vergi bilinci, meslek seçimi, enerji kaynakları, madenler, enerji verimliliği ve geri dönüşüm gibi konularda kalıcı bilgiler elde ettiklerini, günlük yaşamda kullanarak bilgi ve beceriyi davranışa dönüştürdüklerini görüşmeler sırasında ifade etmişlerdir. Ayrıca edindikleri bu bilgi ve becerileri çeşitli etkinlikler yoluyla sınıf dışındaki öğrenci gruplarıyla paylaşma imkânı bulmuşlar, bilgilendirme ve bilinçlendirme görevini üstlenmişlerdir.

2- Denel işlem sonucunda kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında meydana gelen değişimler denel işlem öncesine göre anlamlı bulunmazken deney grubunda yer alan öğrencilerin tutumlarındaki değişimler anlamlı bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön testten son teste puanlarındaki ortalama artış 2.59 puan ile sınırlı kalırken deney grubundaki öğrencilerin puanlarındaki ortalama artış 11.96 puan olarak gerçekleşmiştir. Kontrol grubu için hesaplanan *Cohen's d* değeri (.18) ve η^2 istatistiği (.03) küçük bir etkiyi işaret ederken deney grubu için hesaplanan *Cohen's d* değeri (.68) orta büyüklükteki etkiyi, η^2 istatistiği ise (.32) geniş bir etkiyi işaret etmiştir. Ölçeğin alt boyutları dikkate alındığında denel işlem sonrasında deney grubundaki öğrencilerin sevmeye, fayda, güven alt boyutlarındaki puan artışları istatistiksel olarak anlamlı bulunurken ilgi ve istek alt boyutlarındaki artışlar anlamlı bulunmamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin denel işlem sonrasında ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanlar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlar, sosyal bilgiler dersinde otantik öğrenme yaklaşımının kullanılmasının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını pozitif yönde değiştirdiğini göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmazken son test tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ön test puanları için hesaplanan etki büyüklüğü istatistikleri (*Cohen's d* =.19, η^2 =.01) küçük bir etkiyi işaret ederken son test puanları için hesaplanan etki büyüklüğü istatistikleri (*Cohen's d* =.72, η^2 =.12) orta bir etkiyi işaret etmiştir. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlar incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların sevmeye, fayda ve güven alt boyutlarında meydana geldiği, ilgi ve istek boyutlarındaki farklılıkların ise anlamlı bulunmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlar bakımından otantik öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerinden pozitif yönde ayırmıştır.

Otantik öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse yönelik tutumlarındaki olumlu etkisi yapılan farklı çalışmalarda da tespit edilmiştir. İlköğretim (ilkokul, ortaokul)

kademesinde otantik öğrenme yaklaşımına uygun süreçlerle işlenen sosyal bilgiler (İneç, 2017; Baştürk, 2019), hayat bilgisi (Gündoğan, 2017), Türkçe (Hamurcu, 2016; Güner, 2016), matematik (Aydın, 2019), fen bilimleri (Karabulut, 2018; Aynas, 2018) derslerinde öğrencilerin derse yönelik tutumlarında pozitif yönde değişimler saptanmıştır. Orta öğretim kademesinde görsel sanatlar (Dilmaç ve Dilmaç, 2014) ve matematik (Blum, 2002) derslerinde; yükseköğretim kademesinde programlama öğretimi (Pullu, 2019), topluma hizmet uygulamaları (Horzum ve Bektaş, 2012), özel öğretim yöntemleri (Koçyiğit, 2011) derslerinde otantik öğrenme yaklaşımının kullanılması öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

Öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum içerisinde olmaları motivasyonlarını artırarak beraberinde başarıyı getirmesi açısından önemlidir. Öğrencilerin dersten zevk almaları, dersi eğlenceli bulmaları, derse katılmada istekli olmaları onları sınıfta aktif konuma getirecek ve sınıf içi etkileşim pozitif yönde gelişecektir.

3- Denel işlem sonucunda, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme beceri düzeylerinde denel işlem öncesine göre puan artışları olmasına rağmen anlamlı biçimde değişimler meydana gelmediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin ön test ve son test puanları arasındaki ortalama fark deney grubunda 8.85 puan iken kontrol grubunda 6.04 puandır. Puanlar arası değişimler her iki grupta da küçük bir etkiyi işaret etmektedir. Deney grubu için hesaplanan Cohen's d değeri (.29) küçük bir etkiyi, η^2 istatistiği ise (.08) orta bir etkiyi işaret etmiştir. Kontrol grubu için hesaplanan etki büyüklüğü istatistikleri ise (*Cohen's d* =.23, η^2 =.05) küçük bir etkiyi işaret etmiştir. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlar incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin yaratıcılık ve yenilenme becerileri alt boyutu puanlarının denel işlem öncesinden istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile iş birliği ve iletişim becerilerinden elde edilen puanlar ise anlamlı bulunmamıştır. Deney grubundaki öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında ise denel işlem öncesine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme beceri düzeylerinin gelişmesinde her iki grupta da yapılan uygulamaların pozitif yönde sınırlı bir etkiye sahip oldukları görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin puan artışları kontrol grubundan daha yüksek olmakla birlikte bu artışlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Deney grubundaki artışların ise özellikle

yaratıcılık ve yenilenme becerileri alt boyutundan elde edilen puanlardan kaynakladığını söylemek mümkündür.

Çalışmada elde edilen nitel bulgular, otantik öğrenme sürecinde öğrencilerin başta 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerileri olmak üzere Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan çeşitli becerileri kazandıklarını göstermektedir. Süreç içerisinde öğrencilerin her biri kendilerine verilen günlük yaşam problemlerinin çözümü için çeşitli görevleri yerine getirmişlerdir. Öğrencilerin problemi tanımlamak için internet, ders kitabı, aile, kütüphane, kurumlar, uzmanlar gibi çeşitli bilgi kaynaklarını kullanmaları; bilgilerin doğruluğunu çeşitli kaynaklardan teyit etmeleri ve sınıfta tartışmak üzere raporlaştırmaları araştırma ve tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama becerilerini geliştirmiştir. Problemin çözümü için planlar yapmaları, materyaller tasarlamaları, etkinlikler planlamaları üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlamıştır. Öğrencilerin problemin çözümü için en iyi yolu bulmaya çalışması, çözüm yolları içerisinde en kullanışlı ve en doğrusunu seçmesi karar verme becerilerini geliştirmiştir. Her öğrenci ders süreci boyunca bir grup ile birlikte çalışmış bu da öğrencilere iş birliği becerilerini geliştirme imkânı vermiştir. Öğrencilerin toplumsal sorunlara duyarlı olması, sorumluluklar alabilmesi, grup çalışmalarında arkadaşlarıyla uyum içerisinde çalışabilmesi, bir topluluk önünde sunum ve gösterim yapabilmesi Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, sosyal katılım ve empati becerilerini geliştirmiştir.

Otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği becerilerini içeren 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme beceri düzeylerinin gelişimine etkileri yapılan birçok çalışmada da ortaya çıkarılmıştır.

Yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda derslerde otantik öğrenme uygulamalarına yer verilmesi öğrencilerde üst düzey düşünme (Yalvaç-Hastürk, 2013; Gündoğan, 2017; Muhamad vd., 2017), eleştirel düşünme (Yeen-Ju vd., 2013; Flanagan, 2014; Doğan-Dolapçioğlu, 2015; Yeen-Ju vd., 2015; Baştürk, 2019), iş birliği (Flanagan, 2014; Gündoğan, 2017), iletişim (Ma & Lee, 2012; Yeen-Ju vd., 2015; Gündoğan, 2017), problem çözme (Koçyiğit, 2011; Flanagan, 2014; Yeen-Ju vd., 2015; Aydın-Aşk, 2016; Hamurcu, 2016; Aynas, 2018; Pullu, 2019;), yaratıcılık (Yalvaç-Hastürk, 2013; Yeen-Ju vd., 2013; Yeen-Ju vd., 2015; Pullu, 2019) gibi öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişmesinde etkili olmuştur.

Becerilerin yanı sıra öğrenciler, süreç içerisinde sosyal bilgiler öğretim programında yer alan çeşitli değerleri de kazanmışlardır. Öğrencilerin okul ve ev ortamında enerji kaynaklarının verimli kullanılması ve tasarruf bilincinin oluşturulmasına yönelik yürüttükleri faaliyetler duyarlılık, tasarruf, sorumluluk ve vatanseverlik; vergi bilincinin kazandırılmasına yönelik yürüttükleri faaliyetler duyarlılık, sorumluluk ve vatanseverlik; göç veren bir il olan Kütahya'daki termal kaynakların sorunlarının araştırılmasına yönelik yürüttükleri faaliyetler bilimsellik, duyarlılık, sorumluluk gibi değerlerin kazanılmasında etkili rol oynamıştır.

4- Otantik öğrenme, öğrencilere disiplinler arası bağ kurma fırsatları sunmuştur. Etkinlikler sırasında öğrenciler farklı derslerde edindikleri bilgi ve becerileri sosyal bilgiler dersine, sosyal bilgiler dersinde edindikleri bilgi ve becerileri de diğer derslere transfer edebilmişlerdir. Öğrenciler bu kapsamda sosyal bilgiler dersi ile Türkçe, fen bilimleri, matematik, din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar ve İngilizce derslerini ilişkilendirmişlerdir.

Bu ilişkilendirmeler başlangıç düzeyinde olmakla birlikte ileri düzey becerilere temel oluşturması, öğrencilere sorunların karmaşık yapısını tanımaları ve sorunların çözümünde farklı alanlarda edinilen bilgi ve becerileri kullanma kabiliyeti kazandırması bakımından önemlidir. Kottler ve Gallavan'a (2013) göre sosyal bilgilere ait bilgi, beceri ve eğilimler diğer tüm ortaokul ve lise konu alanları ile ilişkisi açısından büyük bir rol oynar. Ortak akademik sözcük dağarcığını güçlendirmek için diğer konu alanlarıyla çalışmak öğrencileri yeni sözcük ve terimleri öğrenmeleri için destekler. Öğrenciler bu sözcüklerin disiplinler arası bağlantısını gördükçe bu tekrarlar sözcüklerin daha iyi kavranmasını sağlar. Özetle bir öğrencinin sosyal bilgileri anlaması, uygulaması ve değer vermesi; matematik, fen bilgisi, dil bilgisi ve diğer seçmeli dersleri daha başarılı ve güçlü bir öğrenci olarak daha iyi anlamasına yardımcı olur (Kottler & Gallavan, 2013).

5- Otantik öğrenme sürecinde öğrenciler grupla çalışma fırsatı bulmuşlardır. Öğrenciler grupla çalışmanın yararlarını zaman, iş birliği ve bireysel gelişim boyutlarında değerlendirmişlerdir. Grupla çalışma öğrencilere birlikte çalışma, yardımlaşma, yeni fikirler üretme, verimli çalışma, görevlerin üstesinden gelme, yanlışları fark etme, zamanı verimli kullanma, öz güven sağlama gibi avantajlar sağlamıştır. Gruplarda görevlerin alt görevlere bölünerek grup üyeleri arasında paylaşılması, zamanın verimli kullanılmasında ve görevlerin daha hızlı bir şekilde yerine getirilmesinde önemli rol oynamıştır. Grup çalışmaları sırasında öğrenciler, iletişim ve iş birliği becerilerini de

geliştirme imkânı bulmuşlardır. Öğrenciler grupla çalışmanın bir gereği olarak sınıf içerisinde olduğu gibi sınıf dışında da iletişimlerini sürdürmüşler ve süreç içerisinde günümüz teknolojilerinin sunduğu iletişim araçlarını kullanmışlardır. Sınıfta önceden var olan kız ve erkek öğrenciler arasındaki anlaşmazlıkların bu süreçte azaldığı ve erkek öğrencilerin kız öğrencilerle uyumlu bir şekilde çalışabildikleri, arkadaşlık ve dayanışma duygularının geliştiği görülmüştür. Bu sonuçlar alan yazında yer alan birçok çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Gündoğan (2017) yapılan çalışmada, otantik görevleri içeren etkinliklerde öğrencilerin birlikte çalışmaktan keyif aldıkları, iletişim kurmada zorluk çeken öğrencilerin grup çalışmalarında bu zorluğu aştıkları, iş birliği içerisinde çalıştıkları, fikirlerini, araç, gereçlerini paylaştıkları ve yardımlaştıkları görülmüştür. Pullu (2019) ise çalışmasında, öğrencilerin otantik görevler sayesinde grup arkadaşlarıyla iyi bir iletişim kurarak uyum ve iş birliği içerisinde çalıştıklarını belirlemiştir. Önger (2019) çalışmasında, öğrencilerin otantik öğrenme sürecindeki grup çalışmaları sırasında arkadaşlarıyla yardımlaştıkları, iş bölümü yaptıkları, iletişim kurdukları, sorumluluk kazandıkları, sosyalleştikleri, problemleri çözebildikleri, birlikte araştırma yaptıkları, arkadaşlarını daha iyi tanıdıkları sonucuna ulaşmıştır. Aynas (2018) çalışmasında, öğrencilerin otantik öğrenme sürecinde iş birliği içerisinde grup çalışmalarlarıyla bilgi topladıklarını, araç-gereçlerini paylaştıklarını, görev ve sorumluluk bilinci edindiklerini, grup üyeleri arasında bilgi alışverişi gerçekleştiğini bulmuştur. Grup çalışması, öğrencilerde görev bilinci ve sorumluluk duygusunun gelişmesine ve öğrencilerin sosyal ilişkilerine katkı sağlamıştır. Hamurcu (2016) yaptığı çalışmada, otantik öğrenme sürecinde yapılan grup çalışmaları sayesinde öğrencilerin grup arkadaşlarını daha yakından tanıma fırsatı elde ettikleri, arkadaşlıklarının kuvvetlendiği ve iyi anlaştıkları, daha çok bilgi edindikleri, başarıya duygusunu yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Gürdoğan (2014) çalışmasında, öğrencilerin grup arkadaşları ile sorunlara ortak çözümler üretirken fikir paylaşımları yaptıklarını, ortaya değişik düşüncelerin çıktığını ve farklı bakış açılarından bakılarak konuların öğrenilmesinin kolaylaştığını ve öğrencilerin iletişim kurma becerilerinin geliştiğini bulmuştur.

6- Otantik öğrenme sürecinde maden örnekleri, fiş ve faturalar, haber videoları ve karikatürler gibi gerçekte ders materyali olarak tasarlanmayan otantik ürünlerin derslerde kullanılması öğrencilerin ilgisini çekmiş ve bunların ders materyali olarak kullanılabilceğini göstermiştir. Bu tür otantik materyaller, öğrencilerin farklı duyularına hitap etmesi nedeniyle bilgilerin kalıcılığı üzerinde önemli etkiye sahiptir. Ayrıca bu tür

materyaller, öğrencilere sınıf ortamında öğrendiklerini günlük yaşam ile ilişkilendirmeleri konusunda yardımcı olmaktadır. Güner (2016) tarafından yapılan çalışmada otantik materyaller ile yürütülen dersler için öğrencilerin olumlu görüşlere sahip oldukları, materyalleri günlük yaşamda karşılarına çıkan materyallere benzettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kottler ve Gallavan'a (2013) göre sosyal bilgiler kavramları ve uygulamaları, gerçek nesnelere ya da tanımlanan nesnelere temsilcisi olan modeller sınıfı getirildiğinde çok daha anlamlı olur. Bu nesne ya da modeller etkin sosyal bilgiler öğretimi açısından büyük önem arz etmektedirler.

7- Otantik öğrenme sürecinde öğrenciler ihtiyaçları olan bilgiyi edinmede kullandıkları bilgi kaynaklarını çeşitlendirmişlerdir. Geleneksel öğretim yaklaşımlarında bilgi kaynakları çoğunlukla öğretmenler ve ders kitaplarıdır. Sınıf dışında ise internet yoğun olarak tercih edilen bilgi tedarikçisidir. Otantik öğrenme sürecinde ise bu kaynaklara ek olarak başvuru en dikkat çekici bilgi kaynağı uzman kişiler olmuştur. Birçok öğrenci, otantik öğrenme sürecinde uzman kişilerden bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Aile bireyleri, kütüphane kaynakları ve sözlükler de bilgi kaynağı olarak süreç içerisinde kullanılmıştır.

Yapılan çeşitli çalışmalarda da bu çalışmanın bilgi kaynakları bulgularını destekleyen veriler elde edilmiştir. Akdağ ve Çoklar'ın (2009) yaptığı çalışmada, ortaokul öğrencilerinin en sık kullandıkları kaynaklar internet, kütüphane, kaynak kitaplar, diğer kaynaklar şeklinde sıralanmıştır. Sakarya ve diğerleri (2012) yaptığı çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin bilgi kaynağı olarak en fazla internetten yararlandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu kaynağı, çalışma kitabı, ansiklopedi ve diğer kaynaklar izlemiştir. Ekici ve Özenç-Uçak (2012) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin bilgi erişimde interneti öncelikli ve yoğun kullandıkları; interneti güncel, kolay erişilebilir ve aranan her türlü bilginin bulunabileceği bir ortam olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Şerefoğlu-Henkoğlu ve Mahiroğlu (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları, ortaokul öğrencilerinin bilgiye erişimde kullandıkları ilk kaynağın internet olduğunu göstermiştir. Öğrenciler interneti; kolay ulaşılabilme, hızlı ve rahat erişim, her türlü bilgi içerme özellikleri nedeniyle ilk başvuru bilgi kaynağı olarak görmektedirler. Aktaş ve Yalçın-İncik (2019) tarafından yapılan çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin akademik bilgiye ulaşmak için kullandıkları bilgi kaynakları uzmanlar/öğretmenler, internet, kitaplar, televizyon ve akranlar şeklinde sıralanmıştır. Gündoğan (2017) tarafından yapılan çalışmada, otantik görev temelli öğrenme ortamlarında araştırmalarını

yürütürken öğrencilerin gazete, dergi gibi birincil kaynakları kullandıkları, gerçek yaşamdaki uzmanların deneyimlerinden yararlandıkları görülmüştür. Aynas (2018) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler, otantik öğrenme sürecinde birincil kaynaklardan, alan uzmanlarından vb. birden fazla kaynaktan bilgi toplamışlardır.

Yapılan çalışmalarda ortaya çıkan bu bilgi kaynakları otantik öğrenme sürecinde de kullanılmakla birlikte en önemli farklılık öğrencilerin uzman görüşüne başvurmanın önemli bir bilgi edinme yöntemi olduğunu kavramış olmalarıdır.

8- Otantik öğrenme sürecinde öğrenciler çeşitli etkinlikler düzenlemişlerdir. Bu etkinlikler, öğrencilere öğrendiklerini sınıf dışındaki topluluklarla paylaşma imkânı vermiştir. Etkinliklerle öğrenciler kendi öğrenmelerini pekiştirirken aynı zamanda öğrenmelerini diğer öğrencilere aktarmışlar, bilgilendirme ve bilinçlendirme görevlerini üstlenmişlerdir. Öğrencilerin etkinliklerde eğlendikleri ve iyi zaman geçirdikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler bu etkinlikler sırasında hissettiklerini mutluluk, heyecan, gurur, öz güven, kahramanlık, iyi bir his/duygu olarak açıklamışlardır. Etkinliklerde görev almak birçok öğrencide pozitif duyguların oluşmasını sağlamıştır.

Yapılan çeşitli çalışmaların sonuçları da bu sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Pullu (2019) araştırmasında öğrencilerin otantik görevlere ilişkin olarak mutluluk, merak duyma, başarı hissetme, ilgi duyma, öz güveni artırma, motivasyonu sağlama ve yardımlaşma isteğini artırma şeklinde olumlu duygular hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Önger (2019) çalışmasında, öğrencilerin otantik etkinlikleri eğlenceli bulduğu, beğendiği ve güzel buldukları, dersi sevme ve dersten zevk almayı sağladığı yönünde bulgular elde etmiştir. Koçyiğit (2011) yaptığı çalışmada, öğrenci ifadelerinden yola çıkarak verilen otantik görevlerin gerçek ortamlarda olmasının zorlayıcı fakat motive edici, kalıcı bilgi sağlayıcı ve eğlendirici nitelikler taşıdığını, bunun da derse karşı tutum üzerinde olumlu etkileri olduğunu bulmuştur. Aynas (2018) tarafından yapılan çalışmada, otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin sosyal özelliklerini olumlu yönde etkilediği, iletişim kurma, kendini ifade etme becerilerinin bu süreçte geliştiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrenciler süreç boyunca sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerden oldukça keyif almış, otantik öğrenme etkinliklerini eğlenceli ve faydalı bulmuş, bu süreçte öğrencilerin merak, heyecan ve motivasyon düzeylerinde artış olmuştur. Karabulut (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğrenciler otantik öğrenme sürecinde kendilerini ifade etme fırsatı bulduklarını, kendilerini cesur, öz güven sahibi, yetişkin, faydalı ve önemli hissettiklerini ifade etmişlerdir.

9- Süreç içerisinde dersin kazanımlarıyla ilişkili olarak düzenlenen geziler, öğrencilere okul ile gerçek yaşam arasında bağ kurmalarına olanak tanımıştır. Öğrenciler, geziler sayesinde okul öğrenmelerinin gerçek dünya bağlamındaki karşılıklarını görme imkânı bulmuşlardır. Geziler, öğrencileri uzman kişiler ile bir araya getirmiş ve öğrencilerin birincil kaynaklardan bilgi edinmelerini sağlamıştır. Öğrenciler sınıf ortamında elde edemeyeceği bilgi, beceri ve deneyimleri geziler sırasında gerçek dünya bağlamında kazanmışlardır. Geziler öğrencilere yaşadıkları çevreyi keşfetme fırsatı sunmuştur. Ayrıca öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerinde de etkili olmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde de bu tür eğitsel amaçlı gözlem gezilerinin yapılmasını teşvik eden ifadeler yer almaktadır. Vizyon belgesinde çocukların kendi bölgelerinin üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasitesini keşfetmesine; bitki ve hayvan türlerini, yöresel yemeklerini, oyunlarını ve folklorunu tanımasına derslerle bütünleşik veya ders dışı etkinlik olarak ağırlık verilmesi, temel eğitimin geliştirilmesindeki yenilikçi uygulamalar arasında sayılmıştır (MEB, 2018: 88).

10- Otantik öğrenme sürecinde öğrenciler motivasyonlarını bozan çeşitli güçlükler ve rahatsızlık veren durumlar ile karşılaşmışlardır. Ancak bunlar oldukça sınırlı düzeyde kalmıştır. Bilgiye erişim, role yoğunlaşma, tamamlayıcı ürünlerin temini, kararsızlıklar ve teknik sorunlar önemli zorluklar olarak süreç içerisinde ortaya çıkmıştır. Görevin gereklerini yerine getirme, anlaşmazlıklar, dışlanma ve bulunulan ortam öğrenciler tarafından rahatsızlık veren durumlar olarak görülmüştür.

Gündoğan (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğrenciler otantik öğrenme sürecinde grup çalışması sırasında görev dağılımı yaparken anlayamadıklarını, ortak kararlar almada sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Pullu (2019) yaptığı çalışmada, otantik görevleri yerine getirirken öğrencilerin öz güven sorunu yaşamalarını, grup çalışmaları sırasında yapılan iş bölümünün adaletsizliğinden ve bazı arkadaşlarının sorumsuz davranışlarından şikâyet etmelerini süreç içerisinde yaşanan sorunlar olarak göstermiştir. Aynas (2018) yaptığı çalışmada, öğrencilerin homojen gruplar oluşturma isteği ve cinsiyetçi tutumları, grup üyelerinden bazılarının görev ve sorumluluklarını yerine getirmemesi önemli sorunlar olarak görülmüştür.

11- Öğrenciler sosyal bilgiler derslerinde günlük yaşam problemlerine yer verilmesini olumlu değerlendirmişler ve yararlı bulmuşlardır. En büyük yararı,

öğrencileri gerçek yaşama hazırlama olarak görülmüştür. Öğrencilere göre derslerin günlük yaşam ile ilişkilendirilmesi; yeni fikirlerin ve farklı bakış açılarının ortaya çıkmasına, bilgi ve becerilerini artırmalarına, gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri benzer sorunların çözümünde kullanabilecekleri temel becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu sonuçlar, Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu'ndaki temel eğitimin geliştirilmesi hedefleri ile örtüşmektedir. Vizyon belgesinde temel eğitimde “yenilikçi uygulamalara imkân verilecek” şeklinde tanımlanan hedefin detaylandırılmasında yer alan “Öğrencilerin sosyal girişimcilikle tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanması desteklenecektir.” (MEB, 2018: 88) ifadesi otantik öğrenme sürecinde olduğu gibi günlük yaşam problemlerinin sınıf ortamına getirilmesini zorunlu kılmaktadır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı'nın PISA 2018 Türkiye sonuçlarını değerlendirildiği ön raporda, Türkiye'nin sınavda ölçülen okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı alanlarındaki puanlarının bir önceki sınava göre anlamlı seviyede yükseldiği rapor edilmiştir. Raporda bu puan artışındaki en önemli etkinin müfredatlar ve eğitim süreçlerinden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Müfredatların bilginin günlük hayattaki rolüne daha fazla önem verecek şekilde güncellenmesi, bu şekilde öğrencilerin bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirmeleri, analiz yapıp çıkarımda bulunabilmeleri, süreç ve olguların içeriğine daha fazla odaklanması başarıyı artıran en önemli faktörler olarak gösterilmiştir (MEB, 2019: 12).

12- Öğrenciler otantik öğrenmeyi bilgi ve bilinç kazandıran, sosyalleştiren, öz güveni artıran ve geleceğe dönük beceriler kazandıran bir süreç olarak değerlendirmişlerdir. Öğrenciler otantik öğrenme sürecindeki öğrenmeleri yaparak, yaşayarak, eğlenerek, hayal ederek, gezerek gerçekleşen öğrenmeler olarak tanımlamışlardır. Ayrıca otantik öğrenme süreci, sadece sınıfta öğretmen tarafından aktarılan veya ders kitaplarındaki içeriklerle yetinmeyip gerçek dünya bağlamlarına yapılan geziler yoluyla öğrenmenin çeşitlendirildiği ve uzman görüşlerinin alındığı bir süreç olarak değerlendirilmiştir.

Yalvaç Hastürk (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler, otantik öğrenme sürecinde hazırladıkları projeler sayesinde konuyu daha iyi öğrendiklerini, günlük yaşamla ilişkili deneyimler yaşadıklarını, yaratıcılıklarını sergileme fırsatı bulduklarını, yaparak ve yaşayarak öğrendiklerini, derse ve okula olumlu tutum geliştirdiklerini ve eğlenceli deneyimler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Pullu (2019) araştırmasında, öğrencilerin otantik görevleri eğlenceli, yaratıcı, aktif katılım yapmayı sağlayan, empati

yeteneğini geliştiren ve sosyalleşmeye zemin hazırlayan uygulamalar şeklinde değerlendirdikleri sonucunu bulmuştur. Önger (2019) çalışmasında öğrenci görüşlerinden yola çıkarak otantik öğrenme sürecini, öğrencilerin aktif olarak çalışma yaptıkları, yaparak yaşayarak öğrendikleri, yaratıcılıklarını ortaya çıkardıkları, gezi gözlem yoluyla öğrendikleri bir süreç olarak değerlendirmiştir. Aydın (2019) tarafından yapılan çalışmada, otantik öğrenmenin öğrencilerin memnuniyet düzeylerini artırdığı, eğlenerek öğrendiği tespit edilmiştir. Gürdoğan (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler, otantik yaklaşıma göre işlenen dersleri sorumluluk duygusunu artıran, mesleki gelişime katkı sağlayan ve ileriki yaşamlarında kullanacakları farklı bakış açıları; bilgi ve beceriler kazandıran bir süreç olarak değerlendirmişlerdir.

ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1- Otantik öğrenme yaklaşımı doğrultusunda sosyal bilgiler dersi ve diğer derslerde günlük yaşam problemlerinin çözümünü içeren etkinliklere daha fazla yer verilmelidir. Ders esnasında öğretmenler günlük yaşam ile ilişkilendirmeleri sürekli yapmalıdır. Öğrenciler gerçek dünya problemleri ile karşılaştırılmalı ve öğrencilerden çözüm önerileri sunmaları istenmelidir. Böylece öğrenciler bilgi, beceri ve değer olarak elde ettikleri kazanımları gündelik yaşamın hangi alanında kullanabileceğini keşfetme fırsatı bulacaklardır.

2- Alan yazında özellikle ilerlemecilik akımına eleştiri olarak gerçek yaşamın okul ortamına tam olarak getirilemeyeceğini savunan görüşler bulunmaktadır. Bu durum öğretmenlerin otantik öğrenme yaklaşımını kullanmalarındaki engellerden birisi olarak görülmektedir. Otantik öğrenmede amaç problemlerin çözümü için gerekli süreçleri kullanmayı öğrenmektir. Tam otantik olan problemlerle çalışmanın öğrencilere daha fazla beceri kazandıracığı muhakkaktır. Ancak tam otantik bir görevi sınıf ortamına getirmek mümkün değilse, öğrencilere daha az otantik olan görevlerle de bu beceriler kazandırılabilir. Bu nedenle öğretmenler bu yaklaşımı kullanırken otantikliğin derecesini kendileri ayarlamalıdır.

3- Otantik öğrenme süreci iyi planlanması gereken bir süreçtir. İyi planlanmadığında istenilen sonuçlar elde edilemeyeceği gibi önemli bir zaman kaybına da neden olabilecektir. Bu nedenle öğretmenler sene başındaki zümre toplantılarında

hangi kazanımların otantik öğrenmeye uygun yöntemlerle işleneceğini, ne tür etkinliklerin planlanacağını, ne kadar süre ayrılacağını görüşmeli ve karara bağlamalıdır.

4- Otantik öğrenme sürecinde tek bir çözümü olan problemler yerine birden çok çözümü bulunan karmaşık problemler tercih edilmelidir. Çözümler hazır olarak sunulmamalı, öğrencilerden kendi çözümlerini bulmaları istenmelidir. Süreç içerisinde farklı fikir ve çözümlerin ortaya çıkmasına izin verilmeli, öğrencilerin ortak bir karar ile en iyi çözümü bulmaları sağlanmalıdır. Öğrencilere verilen ödevler ve performans görevleri gerçek dünya problemleri içerisinde seçilmelidir.

5- Gerçek dünya problemleri çoğunlukla karmaşık yapıdadır. Bu nedenle çözümünde tek bir alana özgü yöntemler yerine birden çok alanı ilgilendiren bütünsel yöntemler kullanılması gerekmektedir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı yapısı itibarıyla çok disiplinlidir. Birçok konu disiplinler arası yaklaşımı, okuldaki diğer derslerin zümreleriyle iş birliği yapmayı gerektirmektedir. Bu nedenle dersin yıllık planı yapılırken diğer zümrelerle ortak çalışılmalı, benzer konular yıllık planlarda aynı dönemlere denk getirilerek disiplinler arası bağ kurulması sağlanmalıdır.

6- Gözlem gezileri yapmanın okul ile gerçek dünya arasında bağ kurmadaki etkililiği bu çalışmada bir kez daha ortaya çıkmıştır. Öğrenciler geziler sayesinde uzman kişilerden bilgi alma, işi deneyimleme imkânı bulmuşlardır. Ayrıca geziler, bilginin kalıcılığını sağlamada ve öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olmuştur. Geziler eğitim öğretim faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmeli ve mutlaka ders kazanımlarıyla ilişkilendirilerek uygunluk, ekonomiklik, öğrenci faydası göz önüne alınarak ilgili alanlara düzenlenmelidir. Geziler ders kazanımları ile ilişkilendirilmediği zaman sadece sosyal ve kültürel faaliyet olarak görülmekte, öğrencilerin gezilerden sağladığı fayda minimum seviyede kalmaktadır. Ders öğretmeni gezi düzenlenecek kurum, kuruluş ve alanlardaki ilgili kişiler ile önceden irtibata geçmeli; gezinin amacı, öğrenci seviyesi ve beklenen öğrenci faydaları hakkında bilgi vermelidir. Muhtemel riskler için alınması gereken tedbirler önceden belirlenmeli ve öğrencilere duyurulmalıdır. Öğrenciler mümkünse işi deneyimleyebilmelidir. Öğrencilerden gezi sonrası deneyimlerini yansıtmaları sağlanmalıdır.

7- Otantik öğrenme sadece sınıf içi etkinlikler ile sınırlı olmayan, sınıf hatta okul dışı etkinlikleri de kapsayan bir öğretim sürecidir. Bu nedenle sürecin yürütülmesinde paydaşların desteğini almak önemlidir. Etkinlikleri planlama sürecinden itibaren okul

yönetimi, öğretmenler ve veliler ile iş birliği içerisinde çalışılmalı, gerekli alanlarda destekleri alınmalıdır. Bu destekler ile karşılaşılması muhtemel sorunlar en aza indirilirken çarpan etkisiyle faaliyetler daha geniş bir alanda etkisini gösterecektir.

8- Öğrencilerin otantik öğrenme sürecinde ürettikleri ürünler, yaptıkları etkinlikler sergilenmeli, çeşitli iletişim araçları kullanılarak yaygınlaştırılmalıdır. Sınıf ve koridorlardaki panolar ürünlerin sergilenmesi amacıyla kullanılabilir. Sınıf ve koridorlarda etkinlik köşeleri oluşturulabilir. Okulların resmî internet sayfaları, sosyal medya hesapları, yerel veya ulusal düzeyde yayın yapan medya organları bu faaliyetlerin yaygınlaştırılmasında kullanılabilir.

9- Klasik kalem-kâğıt testinde beklenen performansı gösteremeyen bir öğrenci yeteneklerine, becerilerine uygun olarak kendisine verilen bir rolün gereklerini çok daha iyi bir şekilde yerine getirebilir. Bu nedenle otantik öğrenme sürecinde norm referanslı değerlendirmeler yerine daha esnek ve öğrenci merkezli olan ölçüt-referanslı değerlendirmeler sıklıkla kullanılmalıdır. Bunun için öğrenci ürün dosyaları, etkinliklerde yerine getirilen görevlerdeki performanslar değerlendirme sürecine katılmalıdır.

10- Otantik öğrenmenin etkinlik temelli bir yaklaşım olması nedeniyle merkezi sınavlar için gerekli akademik bilgilerin kazanılması konusunda öğrenciler ve veliler kaygı yaşayabilirler. Yapılan bu çalışmada ve otantik öğrenmenin etkilerinin araştırıldığı diğer çalışmalarda, otantik öğrenme ortamlarında öğrenen öğrencilerle otantik olmayan ortamlarda öğrenen öğrenciler arasında akademik başarı yönünden fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kaygıları en aza indirmek için öğretmen süreç içerisinde öğrencilerin akademik ilerlemelerini de takip etmeli, ders dışı tamamlayıcı etkinliklerle öğrencileri desteklemelidir.

11- Alan yazında otantik öğrenme sürecinin etkilerini belirlemek için ilköğretim ve yükseköğretim düzeyinde çalışmalar bulunmakla birlikte ortaöğretim düzeyindeki çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Araştırmacılar, çeşitli ortaöğretim kurumlarında ve derslerinde otantik öğrenme yaklaşımının kullanılmasının etkilerine ilişkin çalışmalar yapabilirler.

KAYNAKÇA

- Abbott, M. L. (2017). *Using Statistics in the Social and Health Sciences with SPSS® and Excel®*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Açıklan, M. (2018). *Araştırmaya Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (2. Baskı). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Aina, J. K., Aboyeji, O. O., & Aboyeji, D. O. (2015). An Investigation of Authentic Learning Experience of Pre-Service Teachers in a Nigerian College of Education. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 3(4), 54-63.
- Akdağ, H., ve Çoklar, A. N. (2009). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Proje ve Performans Görevlerini Hazırlarken Yararlandıkları Kaynaklar, İnternet'in Yeri ve Karşılaştıkları Güçlükler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1-16.
- Aktaş, M., ve Yalçın-İncik, E. (2019). Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Bilgiye Ulaşmak Amacıyla Tercih Ettikleri Bilgi Kaynaklarının İncelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 377-399. doi:10.29329/mjer.2019.185.16
- Akyol, H. (2002). Olumlu Öğrenmeye Uygun Bir Ortam Oluşturma. İçinde; *Sınıf Yönetimi* (Ed: L. Küçükahmet), ss. 191-210. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Albrecht, J. N. (2012). Authentic Learning and Communities of Practice in Tourism Higher Education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 12(3), 260-276. doi:10.1080/15313220.2012.704254
- Arslan, A. (2016). Öğretim Stratejileri ve Öğrenme Stratejileri. İçinde; *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Ed: T. Yanpar-Yelken ve C. Akay), ss. 185-222. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ataizi, M., ve Şimşek, A. (1999). Temel Eğitimde Durumlu Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi. *Kurgu Dergisi*, 16, 255-266.
- Atalay, N. (2015). *Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Öğrenme ve Yenilenme Becerilerinin Gelişiminde Yavaş Geçişli Animasyon (Slowmotion) Uygulaması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Atılğan, H. (2009). Test Geliştirme. İçinde; *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Ed: H. Atılğan), ss. 315-348. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic Networks: An Analytic Tool For Qualitative Research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405. doi:10.1177/146879410100100307
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (3. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, O. (2019). *Otantik Öğrenme Ortamlarının 4. Sınıf Matematik Ders Başarısı ve Akademik Özgüvenlerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Aydın-Aşk, Z. (2016). *Matematik Dersinde Otantik Görev Odaklı Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aynas, N. (2018). *Fen Bilimleri Dersinde Otantik Öğrenme Uygulamalarının Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Ballard, A. (2019). *Authentic Learning in a Middle School Classroom: A Case Study*. (Unpublished Master's Theses). Northern Michigan University, Michigan.
- Barr, R., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (2013). *Sosyal Bilgilerin Doğası*. (Çev: N. E. Akhan, E. Ay, C. C. Yeşilbursa, O. Sabancı ve A. Altıkulaç, Ed: C. Dönmez). Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.

- Başol-Göçmen, G. (2004). Otantik Değerlendirme Nedir ve Nasıl Yapılır? *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, Malatya, Türkiye, ss. 1-9.
- Baştürk, G. (2019). *Otantik Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bayrakçeken, S. (2006). Test Geliştirme. İçinde; *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, (Ed: A. Doğanay ve E. Karip), ss. 399-434. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bektaş, M., ve Horzum, M. B. (2010). *Otantik Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Belland, B. R. (2017). *Instructional Scaffolding in STEM Education-Strategies and Efficacy Evidence*. New York: Springer Open. doi:10.1007/978-3-319-02565-0
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). (Çev: Z. E. Özcan, Ed: H. Aydın) Konya: Eğitim Yayınevi.
- Berkant, H. G., ve Arslan, T. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Turkish Studies*, 10(11), 293-312. doi:10.7827/TurkishStudies.8643
- Bhagat, K. K., & Huang, R. (2018). Improving Learners' Experiences Through Authentic Learning in a Technology-Rich Classroom. In T.W. Chang, R. Huang, & Kinshuk (Eds.), pp. 3-16. *Authentic Learning Through Advances in Technologies*, Singapore: Springer Nature.
- Biesta, G. (2017). Karma Yöntemler. İçinde; *Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve Metodolojileri* (Ed: J. Arthur, M. Waring, R. Coe & L. V. Hedges, Çev: E. Büyükkörsüz), ss. 241-249. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1992). *Eğitim Psikolojisi* (8. Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Blum, K. M. (2002). *Enhancement of Student Learning and Attitude Towards Mathematics Through Authentic Learning Experiences*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Curtin University of Technology, Perth.
- Bono, E. (2018). "The Six Thinking Hats". <https://www.debono.com/six-thinking-hats-summary> (Erişim Tarihi: 04.12.2019).
- 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), 249-257.
- Borich, G. D. (2017). *Etkili Öğretim Yöntemleri Araştırma Temelli Uygulama* (8. Baskı). (Çev: H. Aydın ve T. Babacan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Borthwick, F., Bennett, S., Lefoe, G., & Huber, E. (2007). Applying Authentic Learning to Social Science: A Learning Design for An Inter-disciplinary Sociology Subject. *The Journal of Learning Design*, 2(1), 14-24.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). Promoting Reflection in Learning: A Model. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker, (Eds.), pp. 18-40. *Reflection: Turning Experience Into Learning*. Oxon: Routledge Falmer.
- Bozalek, V., Gachago, D., Alexander, L., Watters, K., Wood, D., Ivala, E., & Herrington, J. (2013). The Use of Emerging Technologies for Authentic Learning: A South African Study in Higher Education. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 62-638. doi:10.1111/bjet.12046
- Büyükdüvenci, S. (2001). *Felsefece Eğitim*. Ankara: A Yayınevi.
- Büyükoztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Cansız-Aktaş, M. (2015). Nitel Veri Toplama Araçları. İçinde; *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ed: M. Metin), ss. 337-371. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, G. D., Nurkhamid, Wang, C. Y., Yang, S. H., Lu, W. Y., & Chang, C. K. (2013). Digital Learning Playground: Supporting Authentic Learning Experiences in the Classroom. *Interactive Learning Environments*, 21(2), 172-183. doi:10.1080/10494820.2012.705856
- Cholewinski, M. (2009). An Introduction to Constructivism and Authentic Activity. *Journal of the School of Contemporary International Studies Nagoya University of Foreign Studies*, 5, 283-316.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research Methods, Design and Analysis* (Çev: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Christmas, D. (2014). Authentic Pedagogy: Implications for Education. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 2(4), 51-57.
- 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.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Baskı). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coşkun, H., Doğan, A. ve Uluay, G. (2017). The Effect of Technology on Students Opinions about Authentic Learning Activities in Science Courses. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 72-83. doi:10.13189/ujer.2017.050109
- Coşkun, R., Altunışık, R. ve Yıldırım, E. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı* (9. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Coşkun-Keskin, S. (2009). Sosyal Bilgilerin Felsefi Temelleri. İçinde; *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (2. Baskı), (Ed: A. S. Bilgili), ss. 35-53). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma Deseni-Nicel, Nitel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (Çev: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (Çev. Ed: M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J.W., & Plano-Clark, V. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. (Çev: Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cronin, J. F. (1993). Four Misconceptions about Authentic Learning. *Educational Leadership*, 50(7), 78-80.
- Çeçen-Eroğul, A. R. (2015). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. İçinde; *Eğitim Psikolojisi*, (Ed: M. E. Deniz), ss. 73-120. Ankara: Maya Akademi.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 741-758.
- Çetinkaya, M. (2018). A Study of Developing an Attitude Scale Towards Authentic Learning Environments and Evaluation. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 189-198. doi:10.11114/jets.v6i4.2887
- Çoban, A. (2008). Temel Kavramlar. İçinde; *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (Ed: G. Ocak), ss. 1-58. Ankara: Pegem Akademi.
- Değirmencioğlu, C. (1997). Eğitim-Felsefe İlişkisi: Eğitim Felsefesi. İçinde; *Eğitim Bilimine Giriş*, (Ed: L. Küçükahmet), ss. 25-50. Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.
- Demir, O. Ö. (2017). Nitel Araştırma Yöntemleri. İçinde; *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, (Ed: K. Böke), ss. 287-318. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve Toplum* (Ed: B. Ata, Çev: H. A. Başman). Ankara: Pegem Akademi.

- Dilmaç, O. ve Dilmaç, S. (2014). Lise Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersinde Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 275-298.
- Dilmaç, S. ve Dilmaç, O. (2014). Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Ortaöğretim Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 57-67.
- Doğan-Dolapçioğlu, S. (2015). *Matematik Dersinde Otantik Öğrenme Yoluyla Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- DOMO. (2019). "Data Never Sleeps". <https://www.domo.com/learn#/> (Erişim Tarihi: 10.03.2020)
- Ekici, S. ve Özenç-Uçak, N. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin İnternet'te Bilgi Arama Davranışları. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(1), 78-96.
- Ekinci, N. (2010). İşbirliğine Dayalı Öğrenme. İçinde; *Eğitimde Yeni Yönelimler* (4. Baskı), (Ed: Ö. Demirel), ss. 93-109. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, M. (2006). Bir Bilim Olarak Eğitimin Felsefi Temelleri. İçinde; *Eğitim Bilimine Giriş* (Ed: M. Ç. Özdemir), ss. 27-54. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hizmetleri.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim Felsefesi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin Yeniden Değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 269-292.
- Ericsson, K. A. (2018). An Introduction to the Second Edition of The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance: Its Development, Organization, and Content. In K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. M. Williams (Eds.), pp. 3-20. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316480748
- Eronat, A. (2006). Eğitimde Ölçme Değerlendirme. İçinde; *Öğrenme-Öğretme Sürecinde Planlama ve Uygulama* (Ed: N. Aykaç ve H. Aydın), ss. 287-352. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Eşitti, B. (2018). Nicel Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı. İçinde; *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem ve Teknikleri* (Ed: D. A. Arslan), ss. 307-340. Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Finger, J., & Bamford, B. (2010). *Sınıf Yönetimi Stratejileri Öğretmen Kılavuzu*. (Ed: T. Karaköse, Çev: K. Yılmaz ve E. Oğuz). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Fırat-Durdukoca, Ş. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Uygulamaları İçin Öğretim Tekniklerinin Seçimine Yönelik Yeterlik Algıları ve Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 211-242.
- Flanagan, W. G. (2014). Creating Authentic Learning Environments in a Grade 10 Economics Classroom Via a Progressive Teaching Design. Pretoria: University of South Africa. <http://hdl.handle.net/10500/19574> (Erişim Tarihi: 06.12.2019)
- Galindo, J. H. (n.d.). *Authentic Learning (Simulations, Lab, Field)*. <https://ablconnect.harvard.edu/authentic-learning> (Erişim Tarihi: 10.03.2020).
- Gantz, J. F., Chute, C., Manfrediz, A., Minton, S., Reinsel, D., Schlichting, W., & Toncheva, A. (2008). *The Diverse and Exploding Digital Universe*. Framingham: IDC Analyze the Future. <https://www.atour.com/media/images/service/IDC-EMC-The-Diverse-and-Exploding-Digital-Universe-2008.pdf> (Erişim Tarihi: 10.03.2020).
- Girgin, Ş. (2018). *Ethnographic Case Study of Early STEM Education: Investigating Students' Authentic Learning Experiences*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Glesne, C. (2014). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2013). Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 139-148.
- Gulikers, J. T., Bastiaens, T. J., & Martens, R. L. (2005). The Surplus Value of An Authentic Learning Environment. *Computers in Human Behavior*, 21, 509-521.
- Gutok, G. L. (1997). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (Çev: N. Kale). Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- 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*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güner, M. (2016). *Türkçe Dersinde Otantik Görev Temelli Otantik Materyal Kullanımının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Yazma Becerileri ve Yazma Motivasyonları Üzerindeki Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürdoğan, M. (2014). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Otantik Öğrenme Yaklaşımının Uygulanabilirliği ile İlgili Görüşleri: Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulaması Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- 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. doi:10.13189/ujer.2018.061002
- Hamarat, E. (2019). *21.Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları*. Ankara: Seta Yayınları.
- Hamurcu, G. C. (2016). *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Otantik Öğrenmenin Öğrencilerin Problem Çözme ve Okuduğunu Anlama Becerileri ile Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Herrington, A., & Herrington, J. (2006). What is An Authentic Learning Environment? In T. Herrington, & J. Herrington (Eds.), pp. 1-13. *Authentic Learning Environments in Higher Education*. Hershey: Information Science Publishing (INFOSCI).
- 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) 2006*, Honolulu, Hawaii, USA, pp. 3164-3173.
- Herrington, J., & Kervin, L. (2007). Authentic Learning Supported by Technology: Ten Suggestions and Cases of Integration in Classrooms. *Educational Media International*, 44(3), 219-236.
- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An Instructional Design Framework for Authentic Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48.
- Herrington, J., Oliver, R., & Herrington, A. (2007). Authentic Learning on the Web: Guidelines for Course Design. In B. H. Khan (Eds.), pp. 26-35. *Flexible Learning in an Information Society*. Hershey: Information Science Publishing.
- Herrington, J., Parker, J., & Boase-Jelinek, D. (2014). Connected Authentic Learning: Reflection and Intentional Learning. *Australian Journal of Education*, 58(1), 23-35. doi:10.1177/0004944113517830

- Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2010). *A Guide to Authentic e-Learning*. London and New York: Routledge.
- Hixson, N. K., Ravitz, J., & Whisman, A. (2012). *Extended Professional Development in Project-based Learning: Impacts on 21st Century Teaching and Student Achievement*. Charleston, WV: West Virginia Department of Education, Division of Teaching and Learning, Office of Research.
- Holton, D., & Clarke, D. (2006). Scaffolding and Metacognition. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 37(2), 127-143. doi:10.1080/00207390500285818
- Horzum, M. B. ve Bektaş, M. (2012). Otantik Öğrenmenin Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Derse Yönelik Tutum ve Memnuniyete Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 341-360.
- Horzum, M. B., Bektaş, M., Ayvaz-Can, A., Üngören, Y. ve Sellüm, F. (2019). Öğretmenler için Otantik Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal of Field Education*, 5(2), 94-106.
- Howell, C., & Long, G. (1998). Authentic Learning and Teaching in the Infant Day Care Classroom. *MSERA Conference*, New Orleans, LA, USA, pp. 3-6.
- İkiz, E. (2015). Öğrenmenin Kapsamı ve Etkileyen Faktörler. İçinde; *Eğitim Psikolojisi* (7. Baskı), (Ed: M. E. Deniz), ss. 177-233. Ankara: Maya Akademi.
- İmer, G. (2000). Öğretim Ortamlarının Düzenlenmesi. İçinde; *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, (Ed: L. Küçükahmet), ss. 151-169. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İneç, Z. F. (2017). *Sosyal Bilgiler Dersinde Geo-Medya Destekli Otantik Öğrenme Ortamının Öğrenmeye Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme* (4. Baskı). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Jacobson, E., Degener, S., & Purcell-Gates, V. (2003). *Creating Authentic Materials and Activities for the Adult Literacy Classroom: A Handbook for Practitioners*. Boston: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
- Jarvis, P., Holford, J., & Griffin, C. (2003). *The Theory and Practice of Learning*. London: Kogan Page Limited.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar* (4. Baskı). (Ed: S. B. Demir, Çev: H. Çatlıoğlu) Ankara: Eğiten Kitap.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında "Okul Dışı Öğrenme"ye Bakmak: 'Bize Her Yer Sınıf, Bize Her Yer Öğrenme Ortamı'. İçinde; *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Ed: A. Şimşek ve S. Kaymakçı), ss. 43-74. Ankara: Pegem Akademi.
- Kanadlı, S. (2016). Öğretim Teknikleri. İçinde; *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (4. Baskı), (Ed: T. Yanpar-Yelken ve C. Akay), ss. 257-310. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kanchanachaya, N., & Nitjarunkul, K. (2017). How Do Design Blended Learning Base on Authentic Learning Theory to Enhance Pre-service Teachers' Ability in Professional Practices of the Pre-service Teacher and Instructor Point of View. In T. Kantola, J. Barath, S. Nazir, & T. Andre (Eds.), pp. 771-777. *Advances in Human Factors, Business Management, Training and Education. Advances in Intelligent Systems and Computing*. Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-319-42070-7_71
- Kandemir, M. (2015). Bilişsel Gelişim. İçinde; *Eğitim Psikolojisi* (3. Baskı), (Ed: Ş. Işık), ss. 81-137. Ankara: Pegem Akademi.

- Karabulut, H. (2018). *Teknoloji Destekli Otantik Öğrenme Aktivitelerinin Öğrencilerin Fen Öğrenmelerine, Fene Yönelik Tutumlarına ve Bilgilerinin Kalıcılığına Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakoç, B. (2016). *Otantik Görev Odaklı Uygulamaların Yabancı Dil Eğitimine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasu-Avcı, E. ve Ketenoğlu-Kayabaşı, Z. E. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri: Bir Olgubilim Araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 926-942. doi:10.16986/HUJE.2018044069
- Kay, K., & Greenhill, V. (2011). Twenty-First Century Students Need 21st Century Skills. In G. Wan, & D. M. Gut, (Eds.), pp. 41-46. *Bringing Schools into the 21st Century*, New York: Springer Science+Business Media B.V.
- Kayacı, M. (2019). "*Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı: Gelişim Dönemleri ve Temel Kavramlar*". <https://psikolojiagi.com/piagetin-bilissel-gelisim-kurami-gelisim-donemleri-ve-temel-kavramlar/> (Erişim Tarihi: 19.12.2019).
- Kemp, S. (2020). "*Digital 2020: Global Digital Overview*". <https://datareportal.com/reports/digital-2020-global-digital-overview> (Erişim Tarihi: 10.03.2020).
- Kim, H. Y. (2013). Statistical Notes for Clinical Researchers: Assessing Normal Distribution (2) Using Skewness And Kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54. doi:https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52
- Kinshuk, & Jesse, R. (2013). Reusable Authentic Learning Scenario Creation in Ubiquitous Learning Environments. In R. Huang, Kinshuk, & J. M. Spector, (Eds.), pp. 273-298. *Reshaping Learning, New Frontiers of Educational Research*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag. doi:10.1007/978-3-642-32301-0_12
- Koçyiğit, S. (2011). *Otantik Görev Odaklı Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğretmen Adaylarının Başarılarına, Derse Karşı Tutumlarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, A. (2002). Sınıf Organizasyonu. İçinde; *Sınıf Yönetimi* (3. Baskı), (Ed: L. Küçükahmet), ss. 111-126. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kottler, E., & Gallavan, N. P. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarının Sırları*. (Ed: S. B. Demir, Çev: G. Yıldırım, E. Ö. Yiğit, M. Avaroğulları ve K. Uygun) Ankara: Eğiten Kitap.
- Krippendorff, K. (2010). Content Analysis. In N. J. Salkind, (Eds.), pp. 233-238. *Encyclopedia of Research Design*, California: SAGE Publications.
- Kritik Analitik Düşünme. (2013). "*Bakış Açısı ve Önyargılar*". <http://www.kritikanalitik.global/bakis-acisi-ve-onyargilar/> (Erişim Tarihi: 10.12.2019).
- Kurtuluş, K. (2010). *Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Kwon, O. N., Park, J. H., & Park, J. S. (2014). Providing Students' Authentic Learning Experience through 3D Printing Technology. In P. C. Toh, T. L. Toh, & B. Kaur, (Eds.), pp. 67-92. *Learning Experiences to Promote Mathematics Learning Yearbook 2014*, Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- Lam, B. H. (2013). "*Authentic Learning*". <http://www.eduhk.hk/aiclass/> (Erişim Tarihi: 28.12.2017).
- Larkin, M. J. (2008). Scaffolding. In N. J. Salkind, & K. Rasmussen, (Eds.), pp. 863-864. *Encyclopedia of Educational Psychology*, Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Larousse. (2019). "Authentique". Dictionnaire: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/authentique/6561?q=authentique#6538> (Erişim Tarihi: 19.12.2019).
- Laur, D. (2013). *Authentic Learning Experiences: A Real-World Approach to Project-Based Learning*. New York: Routledge.
- Litchfield, B. C., & Dempsey, J. V. (2015). Authentic Assessment of Knowledge, Skills, and Attitudes. *New Direction for Teaching and Learning*, 142, 65-80. doi:10.1002/tl.20130
- Lombardi, M. M. (2007). "Authentic Learning for the 21st Century: An Overview". <https://library.educause.edu/~media/files/library/2007/1/eli3009-pdf.pdf> (Erişim Tarihi: 11.09.2017).
- London, S. (2012). Building Collaborative Communities. In M. B. Mortensen, & J. Nesbitt, (Eds.), pp. 75-83. *On Collaboration*, London: TATE. <https://scott.london/books/tate.pdf> (Erişim Tarihi: 04.12.2019).
- 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). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3037/4440> (Erişim Tarihi: 19.12.2019).
- Lyman, P., & Varian, H. R. (2003). "How Much Information?", <http://groups.ischool.berkeley.edu/archive/how-much-info-2003/> (Erişim Tarihi: 10.03.2020).
- Ma, Y. J., & Lee, H. H. (2012). Incorporating an Authentic Learning Strategy Into Undergraduate Apparel and Merchandising Curriculum. *Journal of Experiential Education*, 35(1), 272-289.
- Maddox, L. E. (2012). *The Impact of Authentic Pedagogy on Student Learning in Tenth Grade History Courses*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Graduate Faculty of Auburn University, Alabama.
- Maina, F. W. (2004). Editorial: Authentic Learning: Perspectives from Contemporary Educators. *The Journal of Authentic Learning*, pp. 1-8. <https://dspace.sunyconnect.suny.edu/bitstream/handle/1951/389/maina.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Erişim Tarihi: 21.01.2019).
- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of Research Design and Methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- McCulloch, G. (2017). Dokümanter Metotlar. In J. Arthur, M. Waring, R. Coe, L. Hedges, (Eds.), pp. 345-355. *Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve Metodolojileri* (Çev: I. Tekin). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mears, C. L. (2017). Derinlemesine Görüşme. In J. Arthur, M. Waring, R. Coe, L. Hedges, (Eds.), pp. 277-288. *Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve Metodolojileri* (Çev: I. Tekin). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma-Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çev: S. Turan) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Metin, M. (2015). Nicel Veri Toplama Araçları. İçinde; *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ed: M. Metin), ss. 161-214. Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. California: SAGE Publications.
- Mills, A. A. (2019). "Exploring Multiple Perspectives". <https://betterlesson.com/strategy/38/exploring-multiple-perspectives> (Erişim Tarihi: 20.12.2019).

- Mims, C. (2003). Authentic Learning: A Practical Introduction & Guide for Implementation. *Meridian a Middle School Computer Technologies Journal*, 6(1). http://www.ncsu.edu/meridian/win2003/authentic_learning/2.html (Erişim Tarihi: 20.09.2017).
- Mingo, W. D. (2013). *The Effects of Applying Authentic Learning Strategies to Develop Computational Thinking Skills in Computer Literacy Students*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Wayne State University, Detroit-Michigan.
- Morrissey, P. E. (2014). *Investigating How an Authentic Task Can Promote Student Engagement When Learning About Australian History*. (Unpublished Doctor of Education Thesis). University of Wollongong, Wollongong.
- Mrwebi, M. B.-S. (2010). *An Investigation into the Provision of Authentic Teaching and Learning Experiences in the Mathematics Classroom*. (Unpublished MED Dissertation). North-West University, Vanderbijlpark.
- 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. doi:<https://doi.org/10.1166/asl.2017.9886>
- Myers, S. (1993). A Trial for Dmitri Karamazov. *Educational Leadership*, 50(7), 71-72.
- Naiman, L. (n.d.). "What is Creativity? (And Why is It a Crucial Factor for Business Success?)". <https://www.creativityatwork.com/2014/02/17/what-is-creativity/> (Erişim Tarihi: 04.05.2020).
- National Research Council. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academies Press. doi:10.17226/13398
- Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1993). Five Standards of Authentic Instruction. *Educational Leadership*, 50(7), 8-12.
- Newmann, F. M., King, M. B., & Carmichael, D. L. (2007). *Authentic Instruction and Assessment*. Iowa: Iowa Department of Education.
- Newmann, F. M., Marks, H. M., & Gamoran, A. (1996). Authentic Pedagogy and Student Performance. *American Journal of Education*, 280-312.
- 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.
- Nordquist, G. (1993). Japanese Education: No Recipe for Authentic Learning. *Educational Leadership*, 50(7), 64-67.
- Okur-Akçay, N., Akçay, A. ve Kurt, M. (2016). Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Görüş ve Yeterliklerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 333-342.
- Oxford Learner's Dictionaries. (2019). "Authentic". <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/authentic?q=authentic> (Erişim Tarihi: 19.12.2019).
- Önger, S. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Otantik Öğrenme Yaklaşımı: Bir Eylem Araştırması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, H. (2015). Deneysel Araştırma Yöntemi. İçinde; *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ed: M. Metin), ss. 47-76. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztemel, K. (2017). Sınıfın Fiziksel Çevresinin Düzenlenmesi. İçinde; *Sınıf Yönetimi* (Ed: G. Yüksel ve S. Büyükalın-Filiz), ss. 91-118. Ankara: Pegem Akademi.

- Pallant, J. (2017). *SPSS Kullanma Kılavuzu SPSS ile Adım Adım Veri Analizi*. (Çev: S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Paris, S. G., & Ayres, L. R. (1994). *Psychology in the Classroom: A Series on Applied Educational Psychology. Becoming Reflective Students and Teachers with Portfolios and Authentic Assessment*. Washington: American Psychological Association.
- Park, K. S., Kapoor, A., & Leigh, J. (2000). Lessons Learned from Employing Multiple Perspectives in a Collaborative Virtual Environment for Visualizing Scientific Data. *Third International Conference of Collaborative Virtual Environments*, San Francisco, USA, pp. 73-82.
- Partners in Learning. (2019). *The Impact of Authentic Learning on Student Engagement and Achievement*. <http://performancepyramid.miamioh.edu/node/1410> (Erişim Tarihi: 05.12.2019).
- Partnership for 21st Century Learning. (2019). "Framework for 21st Century Learning". http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBKF.pdf (Erişim Tarihi: 19.12.2019).
- Partnership for 21st Century Skills. (2007). "21st Century Skills Map: Social Studies". <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519491.pdf> (Erişim Tarihi: 10.12.2019).
- Pearce, S. (2016). "Authentic Learning: What, Why and How?". http://www.acel.org.au/accel/ACEL_docs/Publications/e-Teaching/2016/e-Teaching_2016_10.pdf (Erişim Tarihi: 15.12.2017).
- Pearson, P. D., & Raphael, T. E. (1990). Reading Comprehension as a Dimension of Thinking. In B. F. Jones, & L. Idol, (Eds.), pp. 209-240. *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, Elmhurst: The North Central Regional Educational Laboratory.
- Perry, G. D. (2011). *Student Perceptions of Engagement in Schools: A Deweyan Analysis of Authenticity in High School Classrooms*. (Unpublished Doctoral Dissertation). College of Education Georgia State University, Atlanta.
- Plano Clark, V., & Ivankova, N. (2018). *Karma Yöntemler Araştırması Alana Yönelik Bir Kılavuz*. (Ed: Ö. Ç. Bökeoğlu). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Platt, S. M. (2019). *College Freshman Perceptions of Social Media Use for Authentic Learning in Composition Courses*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Walden University.
- Pole, J. D., & Bondy, S. J. (2010). Normality Assumption. In N. J. Salkind, (Eds.), pp. 932-934. *Encyclopedia of Research Design*, California: SAGE Publications, Inc.
- Pu, Y.H., Wu, T.T., Chiu, P.S., & Huang, Y.-M. (2016). The Design and Implementation of Authentic Learning With Mobile Technology in Vocational Nursing Practice Course. *British Journal of Educational Technology*, 47(3), 494-509. doi:10.1111/bjet.12443
- Pullu, E. K. (2019). *Programlama Öğretiminde Otantik Görev Odaklı Uygulamaların Öğrencilerin Akademik Başarısına, Tutumlarına, Problem Çözme ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Reddy, L., & Bruyns, J. (2016). The Effect of an Authentic Learning Activity on the Attitude of First Year Engineering Mathematics Students. *ISTE International Conference on Mathematics, Science and Technology Education*, 23-28 October 2016, Limpopo, Güney Afrika, pp. 36-47.
- Reeves, T. C., Herrington, J., & Oliver, R. (2002). Authentic Activities and Online Learning. *Research and Development in Higher Education: Quality Conversations*, 25, 562-567.

- Renzulli, J. S. (1997). "How to Develop an Authentic Enrichment Cluster". https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/authentic_enrichment_cluster/ (Erişim Tarihi: 10.12.2019).
- Revington, S. (2016). "Defining Authentic Learning". <http://authenticlearning.weebly.com> (Erişim Tarihi: 20.09.2019).
- Robson, C. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Çev: Ş. Çinkır ve N. Demirkasımoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Safuan, H. A., & Soh, R. (2013). The Integration of Authentic Learning Principles and Facebook in Service Learning. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(4), 192-199.
- Sakarya, S., Tercan, İ. ve Çoklar, A. N. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin İnterneti ve Arama Motorlarını Kullanım Durumları. *Education Sciences*, 7(1), 348-354.
- Santrock, J. W. (2016). *Educational Psychology : Theory and Application to Fitness and Performance* (6. Baskı). New York: McGraw-Hill Education.
- Sasse, C. M. (1997). Authentic Learning : *What Makes a Classroom and Its Tasks Authentic?*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Missouri, Columbia.
- Schack, G. D. (1993). Involving Students in Authentic Research. *Educational Leadership*, 50(7), 29-31.
- Schneider, D. (1994). Social Studies Teaching: Citizenship Education and Authentic Learning. *The Clearing House*, 67(3), 132-133.
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve Öğrenme* (8. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serbo, R. S., & Ancho, I. V. (2019). Authentic Learning in Teaching Economics. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers*, 9(1), 1-11.
- Smaldino, S. E., Lowther, D. L., Mims, C., & Russell, J. D. (2015). *Öğretim Teknolojileri ve Öğrenme Araçları* (Çev: A. Arı, Dü., A. M. Sünbül ve E. N. Bozer). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Sönmez, V. (2004). Eğitimin Felsefi Temelleri. İçinde; *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (4. Baskı), (Ed: V. Sönmez), ss. 61-93. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spence, M. U. (2005). "Graphic Design: Collaborative Processes". <https://web.archive.org/web/20080410234154/http://revolutionphiladelphia.aiga.org/resources/content/2/5/7/0/documents/MSpence.pdf> (Erişim Tarihi: 10.12.2019).
- Stein, S. J., Isaacs, G., & Andrews, T. (2004). Incorporating Authentic Learning Experiences Within a University Course. *Studies in Higher Education*, 29(2), 239-258.
- Stenger, M. (2018). "10 Ways Authentic Learning is Disrupting Education". <https://www.opencolleges.edu.au/informed/features/authentic-learning-disrupting-education/> (Erişim Tarihi: 19.12.2019).
- Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (2009). *Educational Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Swartz, M. K. (2016). Promoting Authentic Learning for Our Students. *Journal of Pediatric Health Care*, 30(5), 405. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.pedhc.2016.06.003
- Şerefoğlu-Henkoğlu, H. ve Mahiroğlu, A. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Bilgiye Erişim Aracı Olarak İnternete Yaklaşımları: Betimleyici Bir Çalışma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 72-110.
- Şimşek, A. (2017). *Öğretim Tasarımı* (4. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (2015). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amacı ve Kapsamı. İçinde; *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Ed: A. Şimşek ve S. Kaymakçı), ss. 1-13. Ankara: Pegem Akademi.

- Şimşek, N. (2017). Güncel Olaylarla Sosyal Bilgiler Öğretimi. İçinde; *Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi* (Ed: R. Sever, M. Aydın ve E. Koçoğlu), ss. 143-162. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). "*Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*". Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=155> (Erişim Tarihi: 20.09.2019).
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). "*2023 Eğitim Vizyonu*". <http://2023vizyonu.meb.gov.tr> (Erişim Tarihi: 10.12.2019).
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). "*PISA 2018 Türkiye Ön Raporu*". http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf (Erişim Tarihi: 10.02.2020).
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using Multivariate Statistics* (6. Baskı). Essex: Pearson Education Limited.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2003). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Teddle, C., & Tashakkori, A. (2015). *Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri* (Çev: Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Teräs, H., & Kartoğlu, Ü. (2018). Authentic Learning with Technology for Professional Development in Vaccine Management. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(3), 15-29. doi:10.14742/ajet.2815
- Terwilliger, J. (1997). Semantics, Psychometrics, and Assessment Reform: A Close Look at "Authentic" Assessments. *Educational Researcher*, 26(8), 24-27.
- The Glossary of Education Reform. (2015). *Scaffolding*. The Glossary of Education Reform for Journalists, Parents, and Community Members: <https://www.edglossary.org/scaffolding/> (Erişim Tarihi: 10.03.2020).
- Tokcan, H. (2015). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğrenme Teorileri. İçinde; *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Ed: A. Şimşek ve S. Kaymakçı), ss. 15-42. Ankara: Pegem Akademi.
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills - Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tuncel, G. ve Dolanbay, H. (2017). Sınıf Dışı Öğretim Teknikleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi. İçinde; *Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Ed: R. Sever, M. Aydın ve E. Koçoğlu), ss. 341-402. Ankara: Pegem Akademi.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları* (10. Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Otantik*. Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü: <https://sozluk.gov.tr> (Erişim Tarihi: 19.12.2019).
- Uçar, M. E. (2015). Öğrenme Psikolojisi ile İlgili Temel Kavramlar. İçinde; *Eğitim Psikolojisi* (3. Baskı), (Ed: Ş. Işık), ss. 295-323. Ankara: Pegem Akademi.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi-Birey ve Öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Üredi, L. (2018). Bilimsel Araştırma Türleri: Nitel ve Nicel Araştırma. İçinde; *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem ve Teknikleri* (Ed: D. A. Arslan), ss. 131-158. Çanakkale: Paradigma Akademi.

- Ürkmez, T. (2017). "Nasıl Daha İyi Öğreniriz?". <https://www.dinamikzihin.com/nasil-daha-iyi-ogreniriz/> (Erişim Tarihi: 19.12.2019).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (Ed: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman) Massachusetts: Harvard University Press.
- Wiggins, G. (1990). The Case for Authentic Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2), 1-3. <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol2/iss1/2/> (Erişim Tarihi: 20.12.2019).
- Windham, C. (2007). Why Today's Students Value Authentic Learning. *Educause Learning Initiative*, 9, 1-8.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. doi:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
- Wooster, J. S. (1993). Authentic Assessment: A Strategy for Preparing Teachers to Respond to Curricular Mandates in Global Education. *Theory Into Practice*, 32(1), 47-51. doi:10.1080/00405849309543572
- Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar ve Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201. doi:10.30964/auebfd.405860
- Yalvaç-Hastürk, H. G. (2013). *Öğretmen Adaylarının Bazı Çevre Konularına İlişkin Zihinsel Yapılarındaki Değişimlerin Otantik Öğrenme Ortamlarında İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, İ. ve Ekmekçi, E. (2018). İngiliz Dili Eğitimi Alanında Yaygın Bir Şekilde Kullanılan Bazı Terimlerin Türkçe'ye Aktarımı Sorunu. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 143-167.
- Yazar, T. (2016). Eğitim Öğretim ile İlgili Temel Kavramlar. İçinde; *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (4. Baskı), (Ed: T. Yanpar Yelken), ss. 1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2007). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeen-Ju, H. T., Mai, N., & Selvaretnam, B. (2015). Enhancing Problem-Solving Skills in an Authentic Blended Learning Environment: A Malaysian Context. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(11), 841-846. doi:10.7763/IJET.2015.V5.623
- 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*, 4-6 September 2013, Kuala Lumpur: IEEE Computer Society pp. 57-62. doi:10.1109/ICICM.2013.19
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R. ve Ortak, Ş. (2018). Otantik Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanmasının Etkileri. *Eğitim ve Değerler Sempozyumu Bildiri Tam Metinleri Sempozyum E-Kitabı*, 17-20 Ekim 2018, Antalya, Türkiye, ss. 267-289.
- Young, M. F. (1993). Instructional Design for Situated Learning. *Educational Technology Research and Development*, 41(1), 43-58.
- Zarrillo, J. J. (2016). *Sosyal Bilgiler Öğretimi İlkeler ve Uygulamalar*. (Ed: B. Tay, S. Demir, Çev: B. Tay ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.


EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Ek 1: Araştırma İzin Belgeleri	281
Ek 2: Etik Kurulu Kararı	283
Ek 3: Akademik Başarı Testi Uzman Değerlendirme Formları	284
Ek 4: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Uzman Değerlendirme Formu	287
Ek 5: Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi	289
Ek 6: Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği	298
Ek 7: 21.Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği	301
Ek 8: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	304
Ek 9: Ses ve Video Kayıt Veli Onay Formu	305
Ek 10: Meslekler Tanıtım Etkinliği	306
Ek 11: Dr. Umut Yıldız ile E-Konferans Etkinliği	315
Ek 12: Madenler Sergisi	319
Ek 13: Kütahya'nın Madenleri Etkinliği	321
Ek 14: Vergi Temalı Etkinlikler	322
Ek 15: Enerji Verimliliği Temalı Etkinlikler	326
Ek 16: Beyin Göçü Etkinliği Öğrenci Çalışmaları	330
Ek 17: Kütahya Yatırım Temalı Etkinlikler	331
Ek 18: Gezi Planları	336
Ek 19: Tıbbi Bitkiler Araştırma Merkezi Gezisi	342
Ek 20: Güneş Enerji Santrali Gezisi	343
Ek 21: İşletme Gezisi (Fidan/Çiçek Satış ve Peyzaj İşleri)	344
Ek 22: Geri Dönüşüm Fabrikası Gezisi	346
Ek 23: Büyükbaş Hayvan Çiftliği Gezisi	348
Ek 24: Defterdarlık Gezisi	350

EKLER

Ek 1: Araştırma İzin Belgeleri

AKÜ Gelen No: 09/02/2018-4597


T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996-44-E.2022828
Konu : Ramazan YILDIRIM'ın Araştırma İzni

29.01.2018

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a)16/01/2018 tarihli ve 954 sayılı yazınız.
b)26/01/2018 tarihli ve 1883545 sayılı onay.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Eğitimi Doktora programı öğrencisi Ramazan YILDIRIM'ın "Otantik Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanması Üzerine Bir Araştırma" konulu tez çalışması için Valilik Makamından alınan ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

**BELGENİN ASLI ELEKTRONİK
İMZALIDIR.**
30.01.2018

Ek: İlgi (b) onay (1 sayfa)

M. Kemal İGİMİR
V.K.K.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü/KÜTAHYA
Elektronik Ağ kutubya.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirne43@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Filiz ÖRNEK- VHKİ
Tel: (0 274) 2236241/159
Faks: (0274) 2236754


Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.org.tr> adresinden 9001-c308-3d0f-aba6-5ddd kodu ile teyit edilebilir.

Ek 1: (Devam) Araştırma İzin Belgeleri

	T.C. KÜTAHYA VALİLİĞİ İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 53490996-44-E.1883545 Konu : Ramazan YILDIRIM'ın Araştırma İzni	26/01/2018
VALİLİK MAKAMINA	
İlgi : a) MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi. b) Afyon Kocatepe Üniversitesi Rektörlüğü'nün 16/01/2018 tarihli ve 954 sayılı yazısı.	
<p>Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesi doğrultusunda, Afyon Kocatepe Üniversitesi Rektörlüğü'nün ilgi (b) yazısında, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Eğitimi Doktora programı öğrencisi Ramazan YILDIRIM'ın "Otantik Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanması Üzerine Bir Araştırma" konulu tez çalışmasını İlimiz merkezinde bulunan Şehitler Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere uygulamak istediği belirtilmektedir.</p> <p>İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı Hamdi SARIOZ'un başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu anket çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılmasını;</p> <p>Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.</p>	
Hasan BAŞYİĞİT İl Milli Eğitim Müdürü	
OLUR 26/01/2018	
Arif YALÇIN Vali a. Vali Yardımcısı	
İl Milli Eğitim Müdürlüğü/KÜTAHYA Elektronik Adres: kutahya.meb.gov.tr e-posta: straejgelistirme13@meb.gov.tr	Ayrıntılı bilgi için: Filiz ÖRNEK- VİTKİ Tel: (0 274)2236243/158 Faks: (0 274) 2236254
Bu örnek gövde elektronik ortam ile imzalanmıştır. http://evnikaong.meb.gov.tr adresinden 486e-f2b8-3f30-8330-25a6 kodu ile kayıt edilmiştir.	

Ek 2: Etik Kurulu Kararı

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURUL
KARARLARI

TOPLANTI SAYISI:06	KARAR TARİHİ:26.12.2017
KARAR 2017/64	
<p>Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Ramazan YILDIRIM'ın "Otantik Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanması Üzerine Bir Araştırma" başlıklı doktora tezi kapsamında kullanacağı veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi.</p>	
<p>ASLI GİBİDİR</p>  <p>Prof.Dr. Mehmet KARAKAŞ</p> <p>Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanı</p>	

Ek 3: Akademik Başarı Testi Uzman Değerlendirme Formu

UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU-1 (Dil Bilgisi Açısından)

Sayın Öğretim Üyesi,

“Otantik Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanması Üzerine Bir Araştırma” isimli doktora tez çalışmamda kullanılmak üzere hazırlanan çoktan seçmeli başarı testi taslak soruları (6. sınıf) aşağıda görüşlerinize sunulmuştur. Sizden taslak soru maddelerini Türk diline uygunluk, anlaşılabilirlik, öğrenci seviyesine uygunluk, yazım ve noktalama işaretleri bakımından incelemeniz beklenmektedir.

Lütfen aşağıdaki formda verilen taslak sorular kriterlere uygun ise “**OLDUĞU GİBİ KALABİLİR**”, uygun ancak yeniden düzenlenmesi gerekiyorsa “**YENİDEN DÜZENLENMELİ**”, uygun değil ve başarı testinden çıkarılması gerekiyorsa “**TESTTEN ÇIKARILMALI**” seçeneklerini işaretleyiniz. Sorular ile ilgili eleştiri ve önerilerinizi **AÇIKLAMALAR** bölümüne yazınız.

Zaman ayırdığınız ve desteğiniz için teşekkürlerimi sunarım.

Saygılarımla.

Ramazan YILDIRIM

Doktora Öğrencisi

(TASLAK SORULAR BELİRTKE TABLOSUNUN ALT KISMINDA YER ALMAKTADIR.)

SORU MADDESİ	OLDUĞU GİBİ KALABİLİR	YENİDEN DÜZENLENMELİ	TESTTEN ÇIKARILMALI	AÇIKLAMALAR
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
...				
...				
43.				
44.				

Ek 3: (Devam) Akademik Başarı Testi Uzman Değerlendirme Formu

UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU-2 (Akademik Uyumluluk Açısından)

Sayın Öğretim Üyesi,

“Otantik Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanması Üzerine Bir Araştırma” isimli doktora tez çalışmamda kullanılmak üzere hazırlanan çoktan seçmeli başarı testi taslak soruları aşağıda görüşlerinize sunulmuştur. Sizden taslak soru maddelerinin kazanımlar ile uyumluluğunu belirlemeniz beklenmektedir.

Lütfen aşağıdaki formda verilen taslak sorular, ilgili kazanım ile uyumlu ise “YETERLİ”, uyumlu ancak yeniden düzenlenmesi gerekiyorsa “YARARLI ANCAK YETERLİ DEĞİL”, uyumlu değil ve başarı testinden çıkarılması gerekiyorsa “YETERSİZ” seçeneklerini işaretleyiniz. Sorular ile ilgili eleştiri ve önerilerinizi AÇIKLAMALAR bölümüne yazınız.

Zaman ayırdığınız ve desteğiniz için teşekkürlerimi sunarım.

Saygılarımla.

Ramazan YILDIRIM

Doktora Öğrencisi

(TASLAK SORULAR BELİRTKE TABLOSUNUN ALT KISMINDA YER ALMAKTADIR.)

KAZANIM	SORU MADDESİ	YETERLİ	YARARLI ANCAK YETERLİ DEĞİL	YETERSİZ	AÇIKLAMALAR
SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir. <i>Kaynakların ülke ekonomisindeki yeri ve önemi tartışılır.</i>	1.				
	2.				
	3.				
	4.				
	5.				
	6.				
	7.				
	8.				
	9.				
	10.				
	11.				
	12.				
	13.				
	14.				
SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder. <i>Yenilenebilir ve yenilenemeyen kaynakların önemi vurgulanır.</i>	15.				
	16.				
	17.				
	18.				
SB.6.5.3. Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.	19.				
	20.				
	21.				
	22.				
	23.				
	24.				
	25.				
	26.				
	27.				
	28.				
	29.				
	30.				

	31.				
	32.				
	33.				
	34.				
	35.				
	36.				
SB.6.5.4. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.	37.				
	38.				
	39.				
SB.6.5.5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişimindeki yerini ve önemini analiz eder.	40.				
	41.				
SB.6.5.6. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır.	42.				
	43.				
	44.				

Ek 4: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Uzman Değerlendirme Formu
UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU-3

Sayın Öğretim Üyesi,

“Otantik Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanması Üzerine Bir Araştırma” isimli doktora tez çalışmamda odak öğrencilerle uygulama sürecine ilişkin veri toplamak amacıyla görüşmeler yapılacaktır. Görüşmelerde kullanılmak üzere hazırlanan taslak sorular aşağıda görüşlerinize sunulmuştur. Sizden görüşme sorularının çalışmanın amacına uygunluğunu ve bu çalışma için gerekliliğini belirlemeniz beklenmektedir.

Lütfen aşağıdaki formda verilen taslak sorular amaca uygun ise “GEREKLİ”, amaca uygun ancak düzenlenmesi gerekiyorsa “YARARLI ANCAK YETERSİZ”, amaca uygun değil ve formdan çıkarılması gerekiyorsa “GEREKSİZ” seçeneklerini işaretleyiniz. Sorular ile ilgili eleştiri ve önerilerinizi açıklamalar bölümüne yazınız.

Zaman ayırdığınız ve desteğiniz için teşekkürlerimi sunarım.

Saygılarımla.

Ramazan YILDIRIM
Doktora Öğrencisi

GÖRÜŞME SORULARI (TASLAK)

Otantik öğrenme yaklaşımına göre işlenen Sosyal Bilgiler derslerinde;

SIRA	SORULAR	GEREKLİ	YARARLI ANCAK YETERSİZ	GEREKSİZ	AÇIKLAMALAR
1	Hangi etkinlikler düzenlendi? Aklında kalanları bizimle paylaşabilir misin?				
2	Etkinliklerde grup üyelerine görev ve sorumluluklar nasıl paylaştırıldı?				
3	Etkinliklerdeki hangi görev ve sorumlulukları yerine getirdin?				
4	Katılmaktan zevk aldığın otantik görevler hangileridir? Gerekçeleriyle açıklar mısın?				
5	Etkinlikler sırasında kendini huzursuz hissettiğin durumlar olduysa bunları bizimle paylaşabilir misin?				
6	Düzenlenen etkinlikler derse olan tutumunu nasıl etkiledi?				
7	Etkinliklerdeki görevleri yerine getirirken hangi türden zorluklarla karşılaştın? Açıklayabilir misin?				
8	Etkinliklerde birlikte çalıştığın grup arkadaşlarından yeterli desteği aldığın/alamadığın konular nelerdir?				
9	Etkinlikler sırasında Sosyal Bilgiler dışında hangi derslerde öğrendiğin bilgilerden yararlandın?				
10	Sence Sosyal Bilgiler dersinin günlük hayat ile ilişkilendirilerek işlenmesinin yararları nelerdir?				

11	Otantik öğrenme yaklaşımıyla işlenen bu derslerde elde ettiğin bilgilerden hangilerini günlük yaşamda kullanabilirsin?				
12	Otantik öğrenme sürecinde Sosyal Bilgiler öğretmenin rolünü nasıl açıklarsın?				
13	Bu süreçte, işlenen konularla ilgili hangi bilgileri sınıf dışındaki öğrenme ortamlarından elde ettin?				
14	Etkinlikler sonucunda ürettiğin/ürettiğiniz ürünleri sınıf dışındaki kişilerle paylaşmanın sağladığı yararlar nelerdir?				

Ek 5: Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi

SOSYAL BİLGİLER DERSİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ

Sevgili Öğrenciler;

Bu test bilimsel bir araştırmanın parçasıdır ve sizi değerlendirmek amacıyla kullanılmayacaktır. Araştırmada elde edilecek bulguların geçerliliği, sizin teste bildiklerinizi doğru yansıtmanıza bağlıdır. Her sorunun tek bir doğru cevabı vardır. Lütfen cevaplarınızı ekte verilen cevap anahtarına işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Ramazan YILDIRIM / Doktora Öğrencisi

1. Ticaretin gelişmesiyle insanlar şehirlerini, ürünlerinin ticaretini yapabilecekleri su ve yol kenarlarına kurdular.

Bu bilgiyle aşağıdakilerden hangileri arasındaki etkileşim vurgulanmıştır?

- A) Ekonomik faaliyetler – Yerleşme
- B) Devlet yönetimi – Yerleşme
- C) Yaşam şekli – Doğal şartlar
- D) Tarım – Ticaret

2. Aşağıdakilerden hangisi Türkiye'nin bor madeni bakımından zengin olduğunun göstergesidir?

- A) İşlenilmesinin yüksek teknoloji gerektirmesi
- B) Dünya bor ihracatında ilk sıralarda yer alması
- C) Birçok sektörde ham madde olarak kullanılması
- D) Kütahya, Balıkesir ve Eskişehir'de yataklarının bulunması

3.

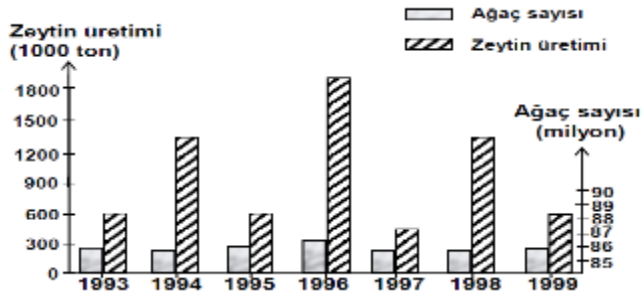


Yukarıdaki haritada Türkiye'nin yıl boyunca en fazla turist çeken yerleri taranarak gösterilmiştir.

Bu durumun oluşmasında aşağıdakilerden hangisinin katkısı daha azdır?

- A) Tarihi eser ve doğal güzellikler bakımından zengin olması
- B) Çok sayıda plaj ve kumsallara sahip olması
- C) Yaz mevsiminin uzun sürmesi
- D) Çeşitli el sanatlarının devam ettirilmesi

4.



Yukarıdaki grafikte 1993-1999 yılları arası Türkiye zeytin üretim miktarı ve zeytin ağacı sayısı gösterilmiştir.

Grafikteki bilgilere dayanarak aşağıdakilerden hangisine ulaşılamaz?

- A) Zeytin üretim miktarında büyük değişiklikler görülmüştür.
- B) Verimin en yüksek olduğu yıl 1996'dır.
- C) Zeytin ağacı sayısında önemli bir değişiklik yaşanmamıştır.
- D) Zeytin üretiminin en az olduğu yıl, üretim miktarı yaklaşık 86 milyon tondur.

5. Cumhuriyetin ilanından sonra, sanayileşmeye büyük önem veren Atatürk, bunun için öncelikle demir-çelik, çimento, dokuma, kâğıt, şeker ve cam fabrikalarını kurdu muştur. Bu sayede ülkemizin doğal kaynakları değerlendirilmiş, binlerce insan iş bulmuş ve en önemlisi de Türk insanının temel ihtiyaçları başka ülkelere gerek kalmadan sağlanabilmiştir.

Metinden yola çıkarak, aşağıdaki yorumlardan hangisi yapılabilir?

- A) Türkiye, sanayileşirken tarımı ihmal etmiştir.
- B) Türkiye, dünyada ilk sanayileşen ülkelerdendir.

C) Türkiye'nin ekonomik gelişiminde sanayileşme önemli bir faktördür.

D) Türkiye, her türlü enerji kaynakları bakımından zengindir.

6. Aizonai Antik Kentini ziyaret etmek isteyen turist kfilesi hangi şehre gidiyor demektir?

A) Eskişehir B) Kütahya C) Bursa D)Bilecik

7. Deri ve deri ürünleri fabrikası kurmak isteyen iş adamı yatırım için Kars ilini tercih etmiştir.

İş adamı bu kararı alırken, sanayi tesislerinin kurulabilmesi için gerekli olan aşağıdaki şartlardan hangisini daha çok göz önünde bulundurmuştur?

A) Enerji teminini

B) Ulaşım imkânlarını

C) Pazarlama kolaylığını

D) Hammaddeye yakınlığını

8.

YILLAR	Faaliyet Sektörleri		
	Tarım (%)	Sanayi (%)	Hizmet (%)
1927	89	6	5
1960	75	8	17
2000	35	18	47

Tabloda, bazı yıllar itibarıyla Türkiye'de çalışan nüfusun faaliyet kollarına (sektörlerine) oransal dağılışı gösterilmiştir.

Tabloya bakarak aşağıdaki sorulardan hangisine cevap alınamaz?

A) 1927 yılında sanayi sektöründe kaç kişi çalışmıştır?

B) 2000 yılında en fazla çalışana sahip sektör hangisidir?

C) En önemli gelişme hangi sektörde yaşanmıştır?

D) Hangi sektörde çalışan nüfus oranı azalmıştır?

9.

Dağlar, insan yaşamı için çeşitli olumsuz yönlere sahip olsa da ülkemizin doğal zenginliklerindedir. Ormanlarımızın çok büyük kısmı dağlarda bulunur. Dağlardaki kar örtüsü yavaş yavaş eriyerek akarsuların beslenmesini sağlar. Dağlar, yabani hayvanların

da en önemli yaşam alanıdır. Ayrıca insanların ziyaret ettiği eğlenme ve dinlenme yerlerindedir.

Metinden yararlanarak dağlar için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Madenlerin büyük kısmı dağlarda bulunur.
- B) Doğal dengenin korunmasını sağlar.
- C) Dağlar büyük su depoları gibidir.
- D) Turistik öneme sahip yerlerdir.

10. Devletin en önemli gelir kaynaklarının başında vergiler gelir. Aşağıdakilerden hangisi bir vergi türü değildir?

- A) Katma Değer Vergisi
- B) Özel Tüketim Vergisi
- C) Eğitim Vergisi
- D) Gelir Vergisi

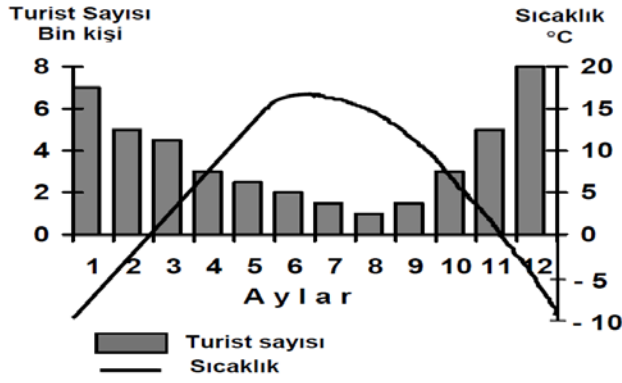
11. Aşağıdaki tabloda bazı illerin 1990 yılına ait fındık ağacı sayısı ve fındık üretim miktarı verilmiştir.

İl Adı	Ağaç Sayısı	Üretim Miktarı (ton)
Ordu	81 900 000	140 600
Giresun	84 600 000	114 300
Trabzon	36 500 000	75 000

Buna göre, aşağıdaki bilgilerden hangisi bu verilerden çıkarılamaz?

- A) Ağaç sayısı ile fındık üretimi arasındaki ilişki
- B) Ağaç sayısı en fazla olan il
- C) Fındık üretiminin Türkiye'deki payı
- D) Bir ağaçtan yaklaşık ne kadar fındık elde edildiği

12. Aşağıdaki grafik, bir ilin aylık sıcaklık ortalamalarını ve her ay bu ile gelen turist sayısını göstermektedir.



Grafikteki bilgiler dikkate alındığında, bu ille ilgili aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılır?

- A) Kış mevsiminde turizm daha canlıdır.
- B) Kış ayları ılık geçer.
- C) Deniz kenarında yer alır.
- D) Sıcaklık arttıkça turist sayısı da artar.

13. Aşağıdakilerden hangisi doğal kaynakların korunması için alınacak tedbirlerden değildir?

- A) Tarım arazisi açmak için ormanların kesilmesi
- B) Meralarda aşırı hayvan otlatılmasının önlenmesi
- C) Hava kirliliğini yaratan unsurlar için önlem alınması
- D) Ambalaj atıklarının geri dönüşümde değerlendirilmesi

14. Fabrika, ev ve arabalarda petrol ve kömür gibi yakıtların kullanımının artması atmosferdeki gazların oranlarında değişimlere neden olmaktadır. Buna bağlı olarak dünya genelinde iklim özelliklerinde önemli değişiklikler ortaya çıkmıştır. İklim değişiklikleri bu şekilde devam ederse birçok bitki ve hayvan türü buna uyum sağlayamayacak ve yok olacaktır.

Aşağıdakilerden hangisi bu sorunu önlemeye yönelik bir uygulama olamaz?

- A) Enerji kullanımında tasarrufa yönelmek.
- B) Fosil yakıtların tüketimini artırmak.
- C) Fabrikalarda arıtma tesislerini yaygınlaştırmak.
- D) Yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelmek.

15. Fethiye’de bulunan Ölü Deniz, denizi ve yeşiliyle bir doğa harikasıdır. Ölü Deniz doğal bir park alanı haline getirilmiş olmasına rağmen bazı insanlar orayı bir piknik alanı olarak kullanmakta ve çöplerini etrafa atmaktadırlar.

İnsanların bu biçimde davranması, aşağıdakilerden hangisinin bir sonucu olabilir?

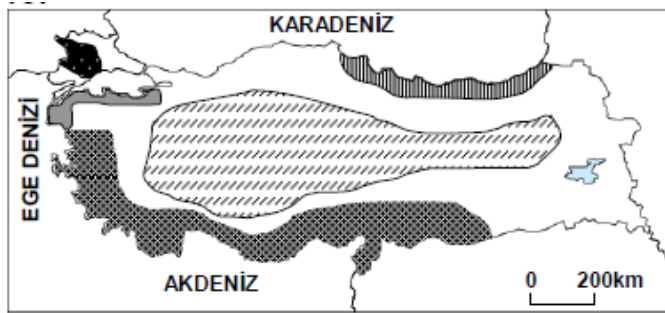
- A) Dayanışma anlayışının gelişmemiş olmasının
- B) Toplumda güven duygusunun azalmış olmasının
- C) Çevre bilincinin kazanılmamış olmasının
- D) Birlikte iş yapma bilincinin gelişmemiş olmasının

16. Mehmet’in yaşadığı çevrede aşağıdaki doğal olaylar meydana gelmektedir.

- Sel – su baskını
- Erozyon
- Çığ düşmesi

Buna göre aşağıdaki projelerden hangisi gerçekleştirilirse Mehmet’in yaşadığı çevredeki bu olumsuzluklar azaltılabilir?

- A) Yaban hayvanlarını koruma projesi
- B) Tarımda yüksek verim, yüksek gelir projesi
- C) Orman varlığını koruma ve artırma projesi
- D) Tarihi eserleri koruma ve geliştirme projesi



- Tahıl + şeker pancarı
- Çay + fındık
- Zeytin
- Turunçgil + üzüm + pamuk
- Ayçiçeği

17.

Yukarıdaki haritada ülkemizdeki bazı tarım bitkilerinin en önemli üretim alanları gösterilmiştir.

Harita incelenerek varılan aşağıdaki yargılardan hangisi doğrudur?

- A) Güney kıyılarımızda çay ve fındık yetiştirilir.
- B) Trakya yarımadasında zeytin üretimi yaygındır.
- C) İç Anadolu Bölgesinde tahıl ve şeker pancarı üretimi önem kazanmıştır.
- D) Karadeniz kıyılarında ayçiçeği üretimi yaygındır.

18. Güneydoğu Anadolu Projesi (GAP), ülkemizin güneydoğusunda yer alan illeri kapsayan büyük bir projedir. Proje kapsamında Fırat ve Dicle nehirleri üzerinde çok sayıda baraj ve hidroelektrik santrallerinin yapımı, 1.7 milyon hektar alanın sulu tarıma kavuşturulması planlanmaktadır. Bunun sonucunda bölgede, enerjide ve tarım alanlarında üretim artışı amaçlanmaktadır.

Metne göre GAP'ın temel hedefi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bölgede enerji ve tarımsal üretimi arttırmak.
- B) Bölgenin haberleşme altyapısını geliştirmek.
- C) Bölgede ulaşım faaliyetlerinin gelişmesini sağlamak.
- D) Fırat ve Dicle nehirlerinin taşkın yapmasını engellemek.

19. Pamuk tarımı yapmak isteyen Fikret Bey'e yardımcıları, Adana, Aydın, Erzurum ve İzmir'de eşit büyüklükte birer tarım arazisi bulmuşlar; ancak Fikret Bey bu yatırım için Erzurum ilini uygun görmemiştir.

Fikret Bey'in bu kararında etkili olan faktör aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Erzurum'da hayvancılığın ön planda olması
- B) Erzurum'da iklim koşullarının pamuk tarımı için uygun olmaması
- C) Erzurum'da genç nüfus oranının fazla olması
- D) Erzurum'un su kaynakları bakımından zengin olması

20.



Yukarıdaki Türkiye haritasında noktalarla gösterilen yerlere, hammaddesini tarım ürünlerinin oluşturduğu fabrikalar yapıldığında, Türkiye'nin aşağıdaki sektörlerinden hangisi olumsuz yönde etkilenecektir?

- A) Ulaşım B) Turizm C) Tarım D) Sanayi

21. Meltem iş yaşamında başarılı, mutlu ve üretken bir birey olmak istiyor. Ancak hangi mesleği seçmesi gerektiği konusunda kararsızlık yaşıyor.

Buna göre Meltem meslek seçimi yaparken;

- I. Kişisel özellikleri,
II. İlgi ve yetenekleri,
III. Mesleğin iş imkânları

durumlarından hangilerine dikkat ederse doğru bir karar verebilir?

- A) Yalnız I. B) Yalnız III.
C) I ve II. D) I, II ve III.

22. Ülke ekonomisine katkıda bulunmak isteyen bir işveren, aşağıdaki faaliyetlerden hangisini öncelikle yapmalıdır?

- A) Vergisini zamanında ödemelidir.
B) Çalışanlarına eğitim vermelidir.
C) İş güvenliğine önem vermelidir.
D) Çalışanlarına güvenmelidir.

23.

- I. Her vatandaş aynı miktarda vergi öder.
II. Vergi ödemek bir vatandaşlık görevidir.

III. Toplanan vergilerle vatandaşlara yeni hizmetler sunulur.

Numaralanmış bilgilerden hangileri doğrudur?

- A) I ve II. B) I ve III.
C) II ve III. D) I, II ve III.

- 24.** I. İşini iyi şekilde yapar.
II. Üretkendir.
III. Yeniliklere ve gelişmelere açıktır.
IV. Kaynakları tasarruflu kullanır.

Yukarıda verilen bilgiler aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı olabilir?

- A) Nitelikli insanın özellikleri nelerdir?
B) Mesleğimi nasıl seçmeliyim?
C) Yanlış meslek seçiminin etkileri nelerdir?
D) Vergi veren kişilerin özellikleri nelerdir?

25. Yönetici olmak isteyen birisi;

- I. İyi bir eğitim almalı,
II. Çalışacağı alanda bilgisi olmalı,
III. Planlı hareket etmeli,
IV. Duyguları ile hareket etmeli.

Yukarıda verilenlerden hangileri yönetici olmak isteyen bir kişinin sahip olması gereken özelliklerdendir?

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

Ek 6: Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

SOSYAL BİLGİLER DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler,

Bu ölçek, ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine karşı olan tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada elde edilecek bulguların geçerliliği, sizin ölçme aracını cevaplamadaki içtenliğinize bağlıdır. Unutmayınız ki bu ölçek bilimsel bir araştırmanın parçasıdır ve asla size not vermek, sizi değerlendirmek amacıyla kullanılmayacaktır. Lütfen cevaplanmamış ifade bırakmamaya dikkat ediniz. Duygu ve düşüncelerinizi en iyi ifade ettiğini düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz. Araştırmaya verdiğiniz katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ramazan YILDIRIM

Doktora Öğrencisi

Aşağıdaki ifadeleri (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Fikrim Yok, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum seçeneklerinden size en uygun geleni "X" yazarak değerlendiriniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Sosyal Bilgiler benim için önemli bir derstir.	1	2	3	4	5
2	Sosyal Bilgiler dersinin bir an önce bitmesini isterim.*	1	2	3	4	5
3	Gelecekte Sosyal Bilgiler öğretmeni olmak isterim.	1	2	3	4	5
4	Sosyal Bilgiler dersine çalışmaktan nefret ederim.*	1	2	3	4	5
5	Sosyal Bilgiler dersindeki konulara merak duyarım.	1	2	3	4	5
6	Sosyal Bilgiler dersindeki konular, ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
7	Sosyal Bilgiler dersine çalışmak yorucudur.*	1	2	3	4	5
8	Sosyal Bilgiler dersi yerine, başka dersleri tercih ederim.*	1	2	3	4	5
9	Kendimi iyi ifade edebildiğim derslerden biri, Sosyal Bilgilerdir.	1	2	3	4	5
10	Ne yaparsam yapayım, Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olamam.*	1	2	3	4	5
11	Sosyal Bilgiler dersine çalışırken sıkılmam.	1	2	3	4	5
12	Sosyal Bilgiler dersini ilgiyle takip ederim.	1	2	3	4	5
13	Sosyal Bilgiler dersinde kendimi gergin hissederim.*	1	2	3	4	5

14	Sosyal Bilgiler dersinin başlamasını heyecanla beklerim.	1	2	3	4	5
15	Sosyal Bilgiler dersinde zorlanırım.*	1	2	3	4	5
16	Boş zamanlarımda, Sosyal Bilgiler dersine ilişkin bir şeyler okumaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
17	Sosyal Bilgiler dersini daha uzun süre işlemek isterim.	1	2	3	4	5
18	Keşke Sosyal Bilgiler dersi hiç olmasaydı.*	1	2	3	4	5
19	Sosyal Bilgiler, kendimi yetersiz hissettiğim derslerden biridir.*	1	2	3	4	5
20	Sosyal Bilgiler dersinin işlenmesini hiç istemem.*	1	2	3	4	5
21	Sosyal Bilgiler dersini gerekli bulurum.	1	2	3	4	5
22	Sosyal Bilgiler dersindeki konular ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
23	Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerim, bana hiç fayda sağlamaz.*	1	2	3	4	5
24	Sosyal Bilgiler dersinde görev almaktan memnun olurum.	1	2	3	4	5
25	Sosyal Bilgiler dersinin başlamasını hiç istemem.*	1	2	3	4	5
26	Sosyal Bilgiler dersinde, kendimi güvende hissederim.	1	2	3	4	5
27	Sosyal Bilgiler gereksiz bir derstir.*	1	2	3	4	5
28	Sosyal Bilgiler dersinin bitmesini istemem.	1	2	3	4	5
29	Sosyal Bilgiler dersini sevmem.*	1	2	3	4	5

* Olumsuz tutum maddeleri

Ek 6: (Devam) Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

SOSYAL BİLGİLER DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

← Yanıtla ← Tümünü yanıtla → İlet Arşivle | İ Sil | Bayrak ekle ...



nuri.gomleksiz
2021

Re: SOSYAL BİLGİLER DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ
Kime: muryildim@gmail.com

Sayın Ramazan Yıldırım,
Ölçeği kullanabileceğiniz için teşekkür ederim.
Çalışmalarınızda başarılar diliyorum.
Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz

[Android'de Yahoo Postadan gönderildi](#)

20.13' 18e' 18 Eki 2017 Pts tarihinde, RAMAZAN YILDIRIM
<muryildim@gmail.com> şunu yazdı:

Sayın Hocam,

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Öğretmenliği Anabilim dalında doktora eğitimi almaktayım. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisinde (2012) yayınlanan "Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması" adlı çalışmada geliştirdiğim sosyal bilgiler tutum ölçeğini doktora tezimde kullanmak istiyorum.

Gerektiğinde verilerinizi arz ederim. Saygılarımla.

Ramazan YILDIRIM

← Yanıtla ← Tümünü yanıtla → İlet Arşivle | İ Sil | Bayrak ekle ...



ayşe.ülkü.kan
2016

Re: SOSYAL BİLGİLER DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ
Kime: muryildim@gmail.com

Ramazan Bey merhaba,
Ölçeği kullanabileceğiniz için teşekkür ederim.
Çalışmalarınızda başarılar diliyorum.

[Android'de Yahoo Postadan gönderildi](#)

20.15' 18e' 18 Eki 2017 Pts tarihinde, RAMAZAN YILDIRIM
<muryildim@gmail.com> şunu yazdı:

Sayın Hocam,

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Öğretmenliği Anabilim dalında doktora eğitimi almaktayım. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisinde (2012) yayınlanan "Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması" adlı çalışmada geliştirdiğim sosyal bilgiler tutum ölçeğini doktora tezimde kullanmak istiyorum.

Gerektiğinde verilerinizi arz ederim. Saygılarımla.

Ramazan YILDIRIM

Ek 7: 21.Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği

21. YÜZYIL ÖĞRENME VE YENİLENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler,

Bu ölçek, ortaokul öğrencilerinin 21.yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada elde edilecek bulguların geçerliliği, sizin ölçme aracını cevaplamadaki içtenliğinize bağlıdır. Unutmayınız ki bu ölçek bilimsel bir araştırmanın parçasıdır ve asla size not vermek, sizi değerlendirmek amacıyla kullanılmayacaktır. Lütfen cevaplanmamış ifade bırakmamaya dikkat ediniz. Duygu ve düşüncelerinizi en iyi ifade ettiğini düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz. Araştırmaya verdiğiniz katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ramazan YILDIRIM

Doktora Öğrencisi

21. YÜZYIL ÖĞRENME VE YENİLENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ					
	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
Yaratıcılık ve Yenilenme					
1. Yeni şeyler öğrenmeye istekliyimdir.					
2. Konu ile ilgili merak ettiğim şeyleri farklı kaynaklardan (internet, kitap, v.b.) araştırırım.					
3. Bir konuya çalışırken edindiğim bilgileri kendi anlayacağım bir biçimde not alabilirim.					
4. Zamanımın çoğunu zor problemlerle uğraşarak geçirebilirim.					
5. Derste konu ile ilgili verilen örnekleri kafamda canlandırabilirim.					
6. Hayal gücümü kullanarak yeni ürünler (model, materyal, vb.) ortaya çıkarabilirim.					
7. Bir soruyu çözerken aklıma gelen çözüm yollarımı bir süre düşündükten sonra problemi çözmeye başlarım.					
8. Sorularımı çözerken herhangi bir sorunla karşılaşırsam kendim bir çözüm yolu bulmaya çalışırım					
9. Soruların çözümüne yönelik özgün (orijinal) öneriler sunabilirim.					
10. Bir problemi kendime göre farklı bir biçimde ifade edebilirim.					
11. Problemi çözmek için bilgi kaynaklarını kullanabilirim.					
12. Konu ile ilgili edindiğim bilgileri farklı yollarla (resim, grafik, modelleme) ifade edebilirim.					
13. Proje ödevlerinde yeni (orijinal) bir ürün (model, materyal) geliştirebilirim.					
14. Soruları çözerken adım adım ilerlemeyi tercih ederim					
15. Öğretmenimin sorduğu zor bir problemi çözmek için uğraşmam.*					
16. Başarılı olduğumda ailemden ödül olarak bilim merkezlerine götürülmeyi isterim.					
17. Bir konuya çalışırken merak ettiğim şeyler olur.					
18. Yeni teknolojiler ilgimi çeker.					
19. Bilimsel ve teknolojik gelişmeleri anlatan yayınları(dergi) takip ederim.					
20. Bilim kurgu filmlerine (animasyon) karşı meraklıyım.					
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme					
21. Bir konuya çalışırken (okurken, dinlerken) farklı görüşleri karşılaştırabilirim.					
22. Bir konuya çalışırken zıtlıkları (çelişkileri) fark edebilirim					
23. Bir konuya çalışırken anlatılan ya da söylenilenlere şüphe duymadan inanırım.*					

24. Benim için doğru olan bir şeyi ispatlamaya gerek yoktur.*					
25. Konu ile ilgili edindiğim bilgileri sınıf ortamında paylaşıyorum.					
26. Konu ile ilgili günlük yaşamdan örnekler verebilirim.					
27. Konu ile ilgili görüşlerimi kanıtlara dayalı olarak sunabilirim.					
28. Problemin çözümü için uygun materyali seçip kullanabilirim					
29. Problemin çözümü için toplanan veriler arasındaki ilişkiyi doğru olarak ifade edebilirim.					
30. Problemin çözümüne ve sonuca yönelik tahminlerde bulunabilirim.					
31. Problemin çözümüne yönelik yaptığım işlemleri bir şema halinde gösterebilirim.					
32. Düşüncelerimi tam olarak ifade edebilirim.					
<i>İşbirliği ve İletişim Becerisi</i>					
33. Grup içinde çalıştığım zaman bana verilen sorumlulukları yerine getirmek için çaba gösteririm.					
34. Grup çalışmalarında arkadaşlarımı desteklerim.					
35. Farklı yollarla edindiğim (yazılı, sözlü, laboratuvar, sınıf dışı ortam gibi) bilgileri arkadaşlarımla paylaşıyorum.					
36. Grup çalışmalarında çoğunluğun kararını kabul ederim.					
37. Grup çalışmalarında diğer arkadaşlarımdan düşünce ve önerilerini dinlerim.					
38. Grup çalışmalarında arkadaşlarımla iletişimde bulunurum.					
39. Grup içinde ortaya çıkan çatışmaları yapıcı bir biçimde çözümlerim.					

* Olumsuz maddeler

Ek 7: (Devam) 21.Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği

21. YÜZYIL ÖĞRENME VE YENİLENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

RAMAZAN YILDIRIM <ramazanyildirim@gmail.com> 29 Nis 2018 Pnc 18:19 ☆ Yanıtla

Alıcı: ramazanyildirim@gmail.com

Sayın Hocam,

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Öğretmeni [i] Anabilim dalında doktora öğrencisi olmaktayım. "Okulda öğrenme-yatırımın Sosyal Bilimler dersinde uygulanması üzerine bir araştırma" isimli bir çalışmada, doktora tezinde geliştirdiğim "21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği"ni kullanmak istiyorum.

Gerekli iznin verilmesini arz ederim. Saygılarımla.

Ramazan YILDIRIM
AKÜ Sos. Bil. Enst.
Sos. Bil. Öğrt. Doktora Öğrencisi

Video bulunmuyor. www.kvadr.com


Nurhan Atalay <nurhanatalay@gmail.com> 29 May 2018 Çar 14:37 ☆ Yanıtla

Alıcı: ben =

Hocam merhabalar, geçmişte için kusura bakmayın. Bu mail adresini epay ile kullanmıyordum. Tezimize ölçeğinizi kullanmamızdan memnuniyet duyuyoruz. Çalışmalarımızda kolaylıklar diliyoruz.

29 Nisan 2018 18:19 tarihinde RAMAZAN YILDIRIM <ramazanyildirim@gmail.com> yazdı:

...



Ek 8: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Otantik öğrenme yaklaşımına göre işlenen Sosyal Bilgiler derslerinde;

1. Birlikte işlediğimiz bu üniteye en çok aklında kalan etkinlik hangisidir? Neden?
2. Etkinliklerde görev dağılımı nasıl oldu? Sana düşen görevler nelerdi?
3. Etkinliklerde katılmaktan hoşlandığın ya da hoşlanmadığın (seni rahatsız eden) durumlar nelerdi?
4. Etkinliklerdeki görevlerde ne tür sorunlar/zorluklar yaşadın?
5. Grup ile çalışma konusundaki görüşlerin nelerdir? Grup arkadaşların sana nasıl yardımda bulundu?
6. Etkinlikler sırasında Sosyal Bilgiler dışında hangi derslerde öğrendiğin bilgilerden yararlandın? Açıklayabilir misin?
7. Etkinliklerde günlük yaşam problemlerinin ele alınmasına ilişkin görüşlerin nelerdir?
8. Birlikte işlediğimiz bu ünitelerde öğrendiklerini günlük yaşamda nerede ve nasıl kullanabilirsin? Etkinliklerin sana ne tür katkıları oldu?
9. Etkinlikler sırasında hangi kaynaklardan/ortamlardan bilgi elde ettin?
10. Etkinlikler sonucunda ürettiğin/ürettiğiniz ürünleri kimlerle, nasıl paylaştınız? Etkinlikler sonucunda üretilen ürünleri paylaşmak sana neler hissettirdi?
11. Etkinlikler sonucunda üretilen ürünleri paylaşmanın katkılarına ilişkin görüşlerin nelerdir?
12. Etkinliklerde size sunulan kaynaklardan (senaryolar, gazete haberleri, maden örnekleri, alışveriş fişleri, karikatürler, reklamlar ve kamu spotlarından) en çok ilginizi çekenler hangileri oldu? Neden?
13. Bu öğretim sürecinde okul dışında düzenlenen gezilerden en çok ilginizi çekenler hangileridir? Neden?
14. Etkinliklerde grup arkadaşlarınızla iletişimi nasıl sağladınız?
15. Gerçekleştirilen etkinliklerin sana katkılarına ilişkin görüşlerin nelerdir?

Ek 9: Ses ve Video Kayıt Veli Onay Formu

SES VE VIDEO KAYIT VELİ ONAY FORMU

Sayın Veli,

Bu form, araştırmanın amacını ve çocuğunuzun bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın amacı, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalında sürdürdüğüm doktora eğitimi programı gereğince çalışmakta olduğum “Otantik öğrenme yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersinde uygulanması üzerine bir araştırma” isimli tez çalışmam için veri toplamaktır. Araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca veri kaybını engellemek amacıyla çalışmanın video kaydını almayı planlamaktayım. Kayda alınacak bu uygulamalar, yalnızca bilimsel bir veri olarak değerlendirilecek ve kullanılacaktır. Kayıtlar bu çalışma dışında başka hiç bir amaçla kullanılmayacaktır. İstemeniz halinde ses ve video kayıtları veriler yazıldıktan sonra silinecek ya da size teslim edilecektir.

Çocuğunuzun ismi siz istemediğiniz takdirde kullanılmayacak, takma isimler kullanılacaktır. İstemeniz halinde araştırma raporunun bir örneği sizinle paylaşılacaktır. Bilimin gelişmesine vermiş olduğunuz katkıdan dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Ses ve video kaydının yapılmasına izin veriyor musunuz?

Evet _____ Hayır _____

Bu koşulları kabul ediyorum.

Veli Adı Soyadı _____ Tarih _____ İmza

Ek 10: Meslekler Tanıtım Etkinliği

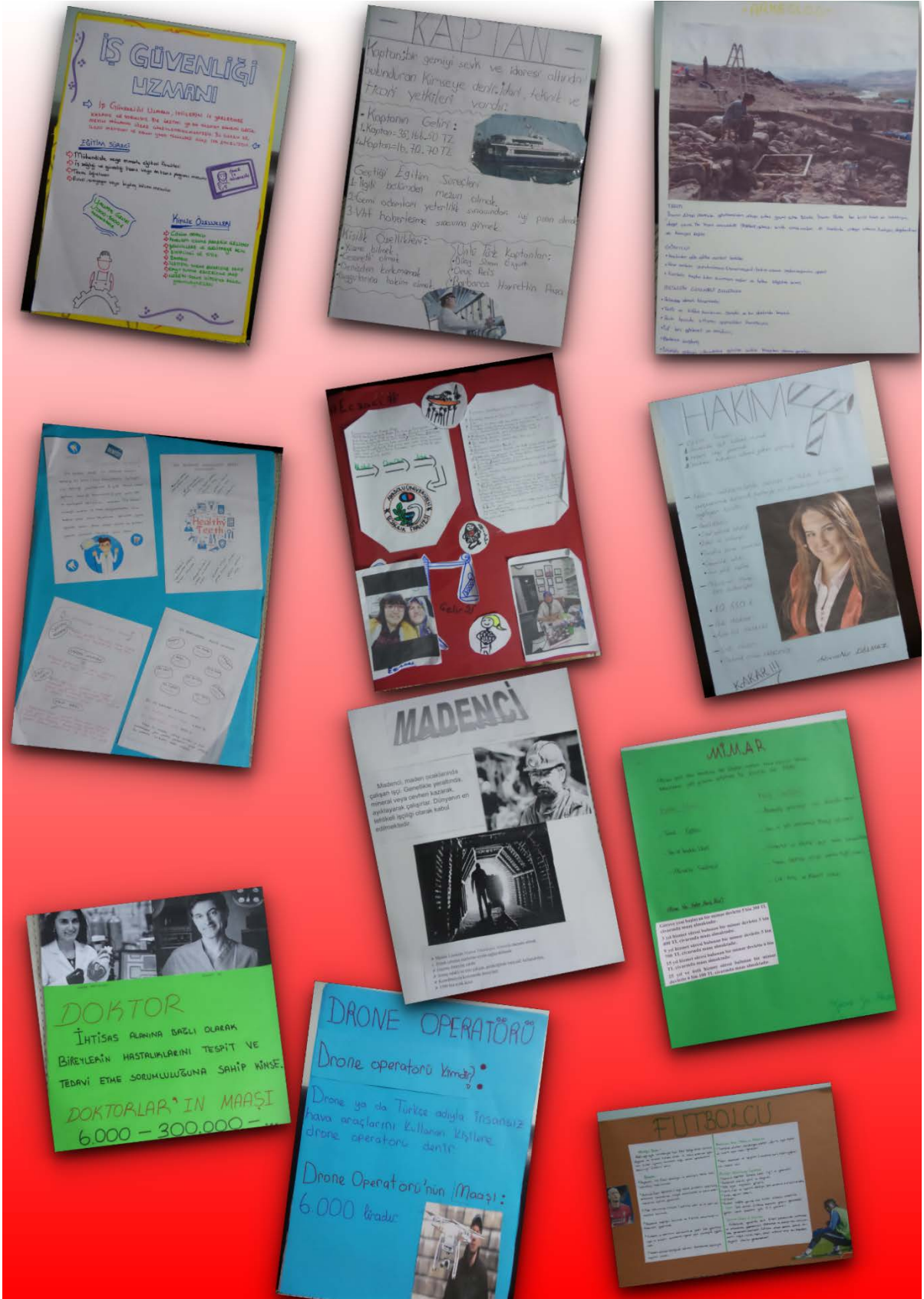
Resim 1: Meslekler Tanıtım Etkinliği Fotoğrafları



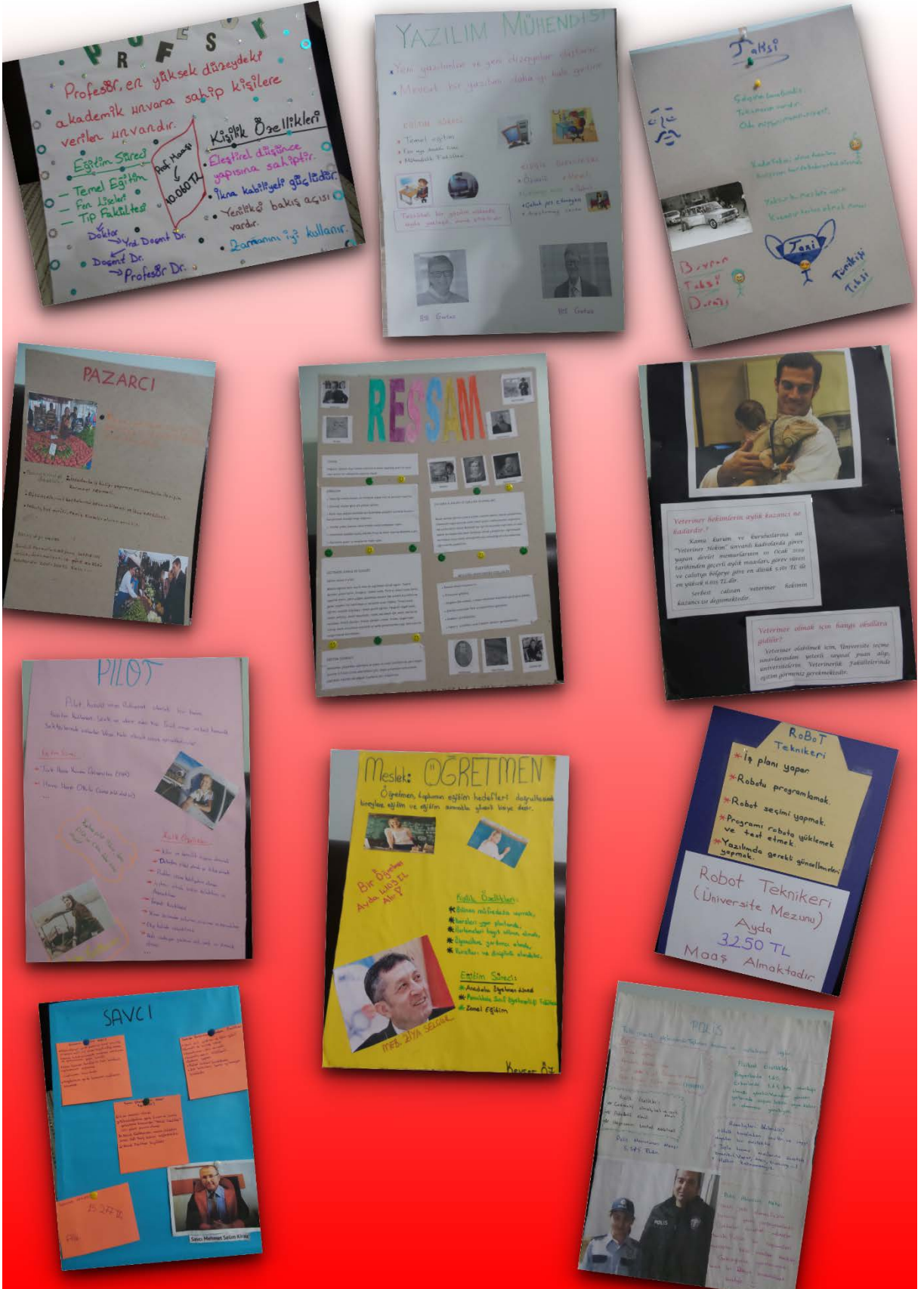
Resim 1: (Devam) Meslekler Tanıtım Etkinliği Fotoğrafları



Resim 2: Meslek Tanıtım Etkinliği Posterleri



Resim 2: (Devam) Meslek Tanıtım Etkinliği Posterleri



Ek 10.2

Resim 3: Meslek Seçimi Skeci Hazırlık Çalışmaları Fotoğrafları



Ek 10.3

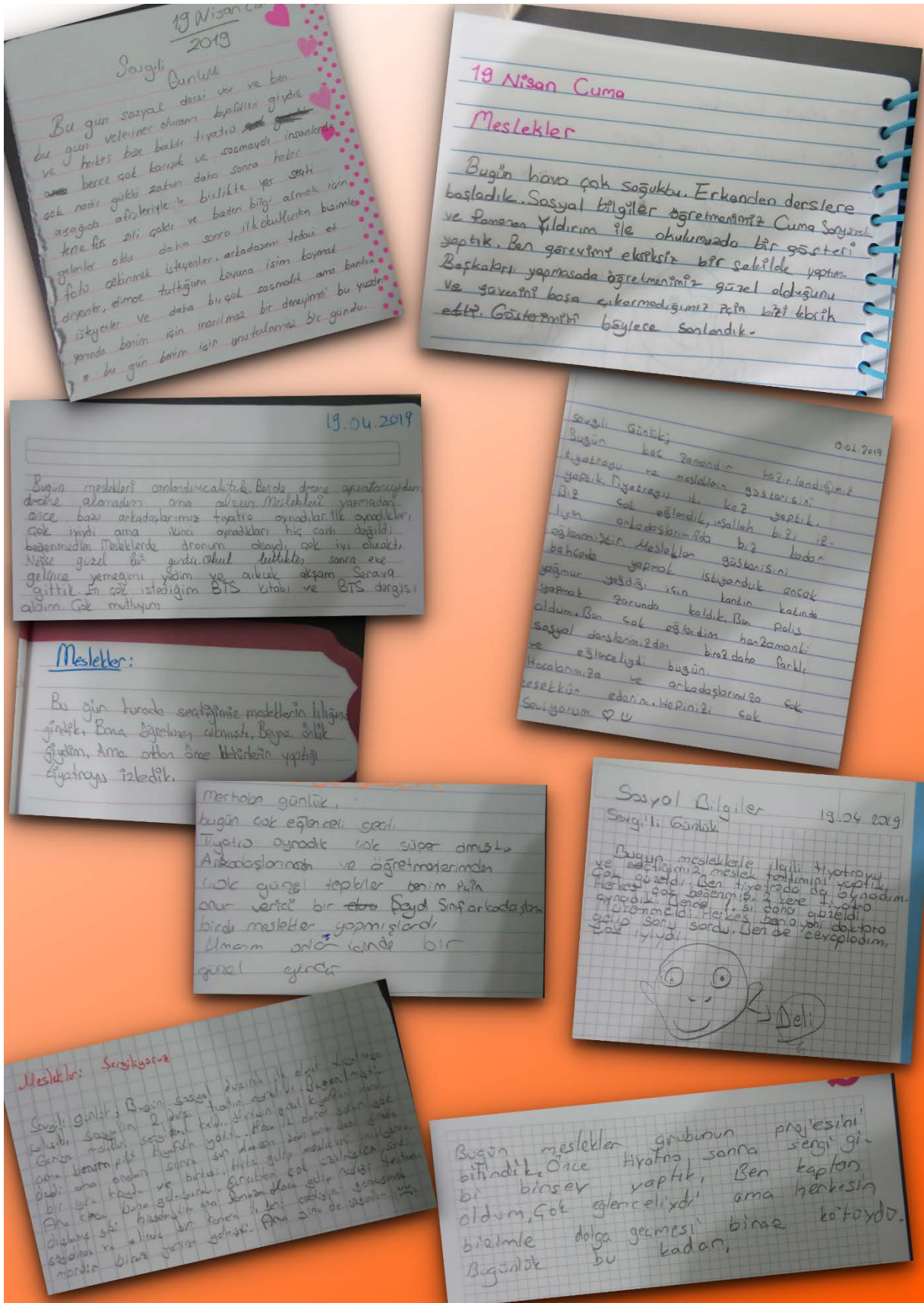
Resim 4: Meslek Seçimi Skeci Fotoğrafları



Resim 4: (Devam) Meslek Seçimi Skeci Fotoğrafları



Resim 5: Meslek Tanıtım Etkinliğinin Günlüklere Yansımaları



Ek 11: Dr. Umut Yıldız ile E-Konferans Etkinliği

Resim 7: Dr. Umut Yıldız ile E-Konferans Etkinliği Fotoğrafları

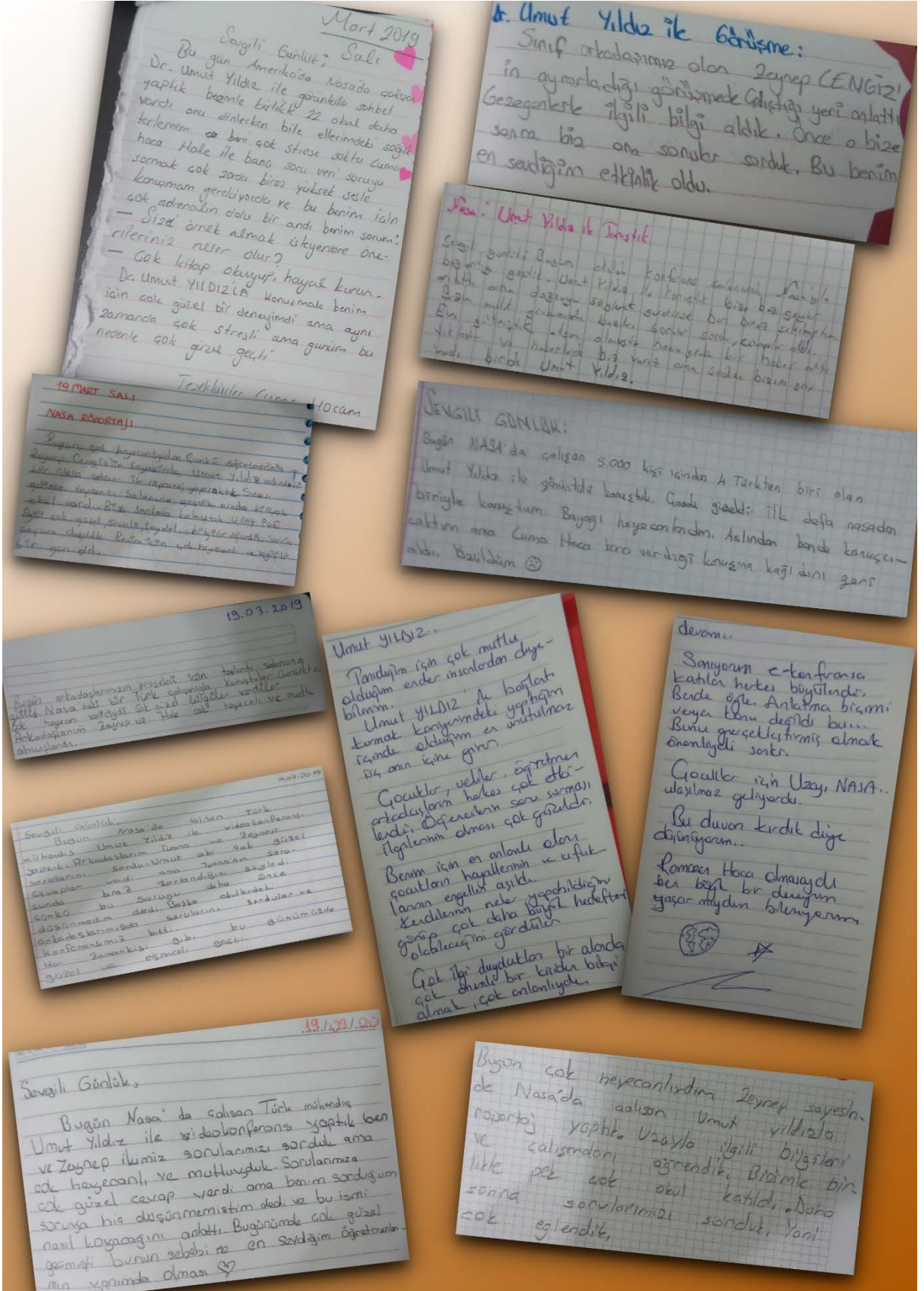


Ek 11.1

Resim 8: Dr. Umut Yıldız ile E-Konferans Etkinliği Olgunlaşma Aşamaları



Resim 9: Dr. Umut Yıldız ile E-Konferans Etkinliğinin Günlüklerdeki Yansımaları



Ek 11.3

Resim 10: Dr. Umut Yıldız ile E-Konferans Etkinliğinin Yerel-Ulusal Basındaki Yansımaları



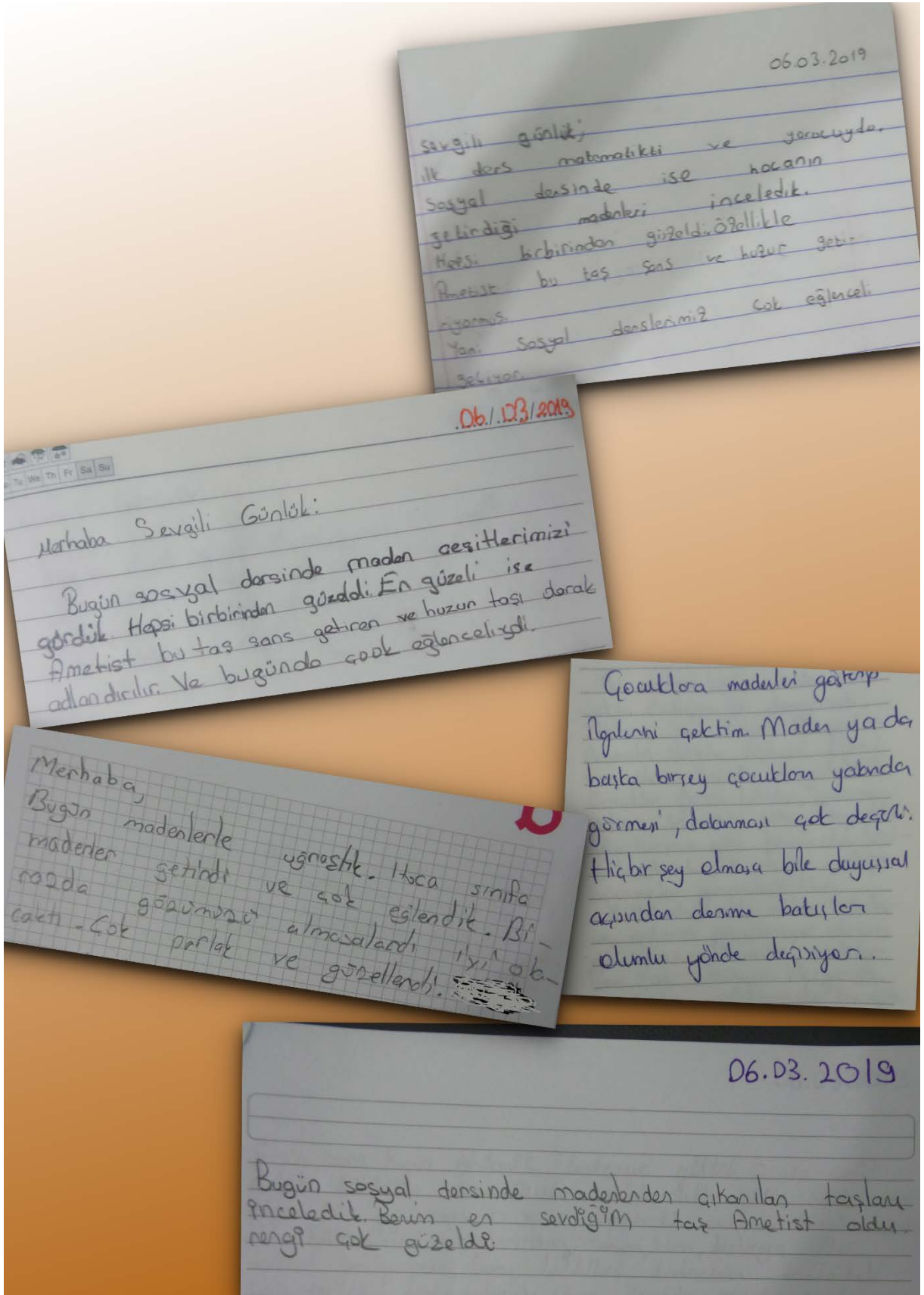
Ek 12: Madenler Sergisi

Resim 11: Madenler Sergisi Fotoğrafları



Ek 12.1

Resim 12: Madenler Sergisinin Günlüklerdeki Yansımaları



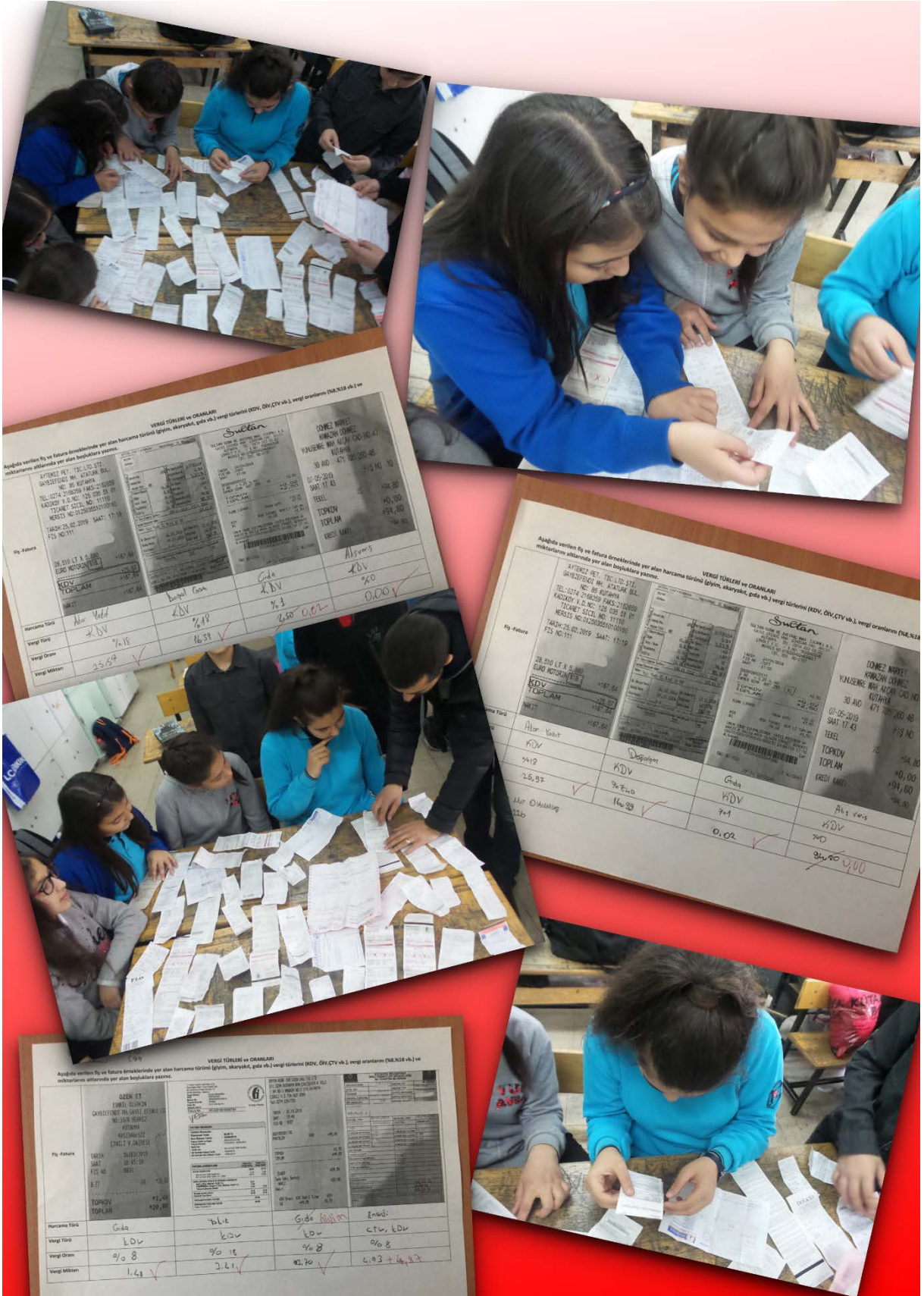
Ek 13: Kütahya'nın Madenleri Etkinliği

Resim 13: Kütahya'nın Madenleri Etkinliği Fotoğrafları



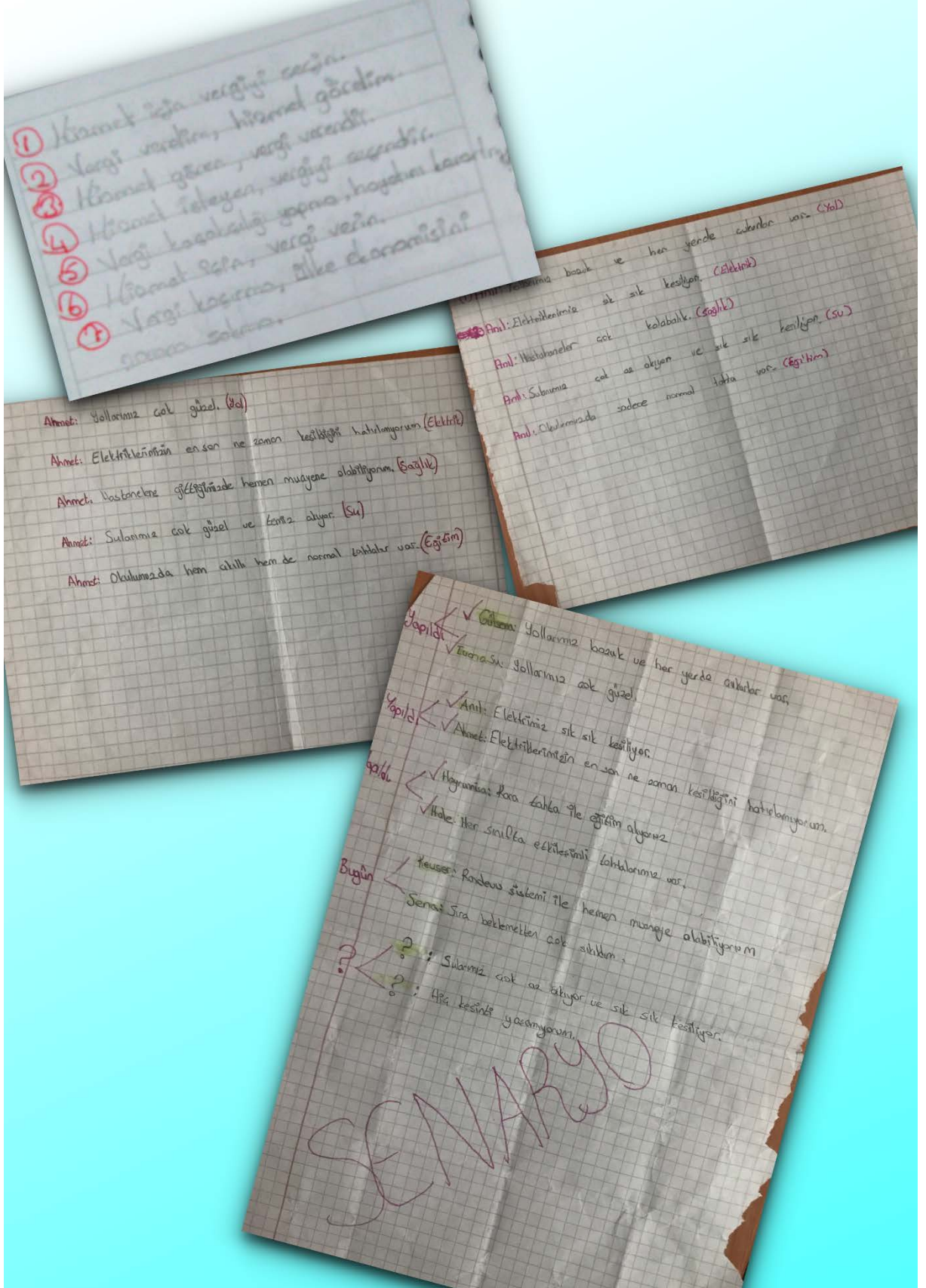
Ek 14: Vergi Temalı Etkinlikler

Resim 14: Vergi Türlerini ve Oranlarını Belirleme Etkinliği Fotoğrafları



Ek 14.1

Resim 15: "Hizmet İçin Vergi Verin Kamu Spotu" Öğrenci Senaryo Çalışmaları



Ek 14.2

Resim 16: “Hizmet İçin Vergi Verin” Temalı Kamu Spotu



Resim 17: Sınıflarda Vergi Temalı Yapılan Sunumlar



Ek 15: Enerji Verimliliği Temalı Etkinlikler

Resim 18: Enerji Kaynakları (Yenilenebilir-Yenilenemez) Etkinliği Fotoğrafları



Resim 18: (Devam) Enerji Kaynakları (Yenilenebilir-Yenilenemez) Etkinliği Fotoğrafları

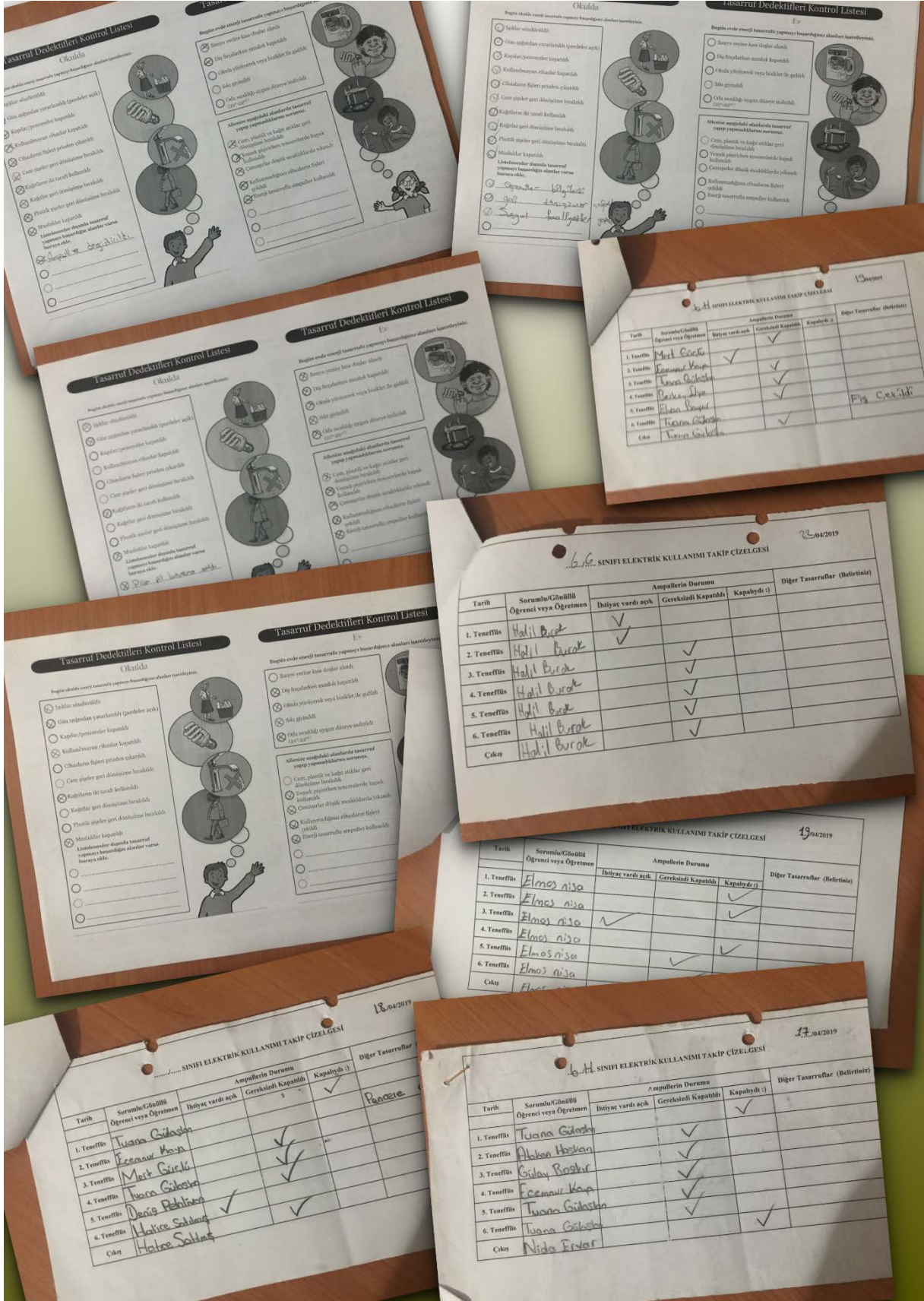


Ek 15.1

Resim 19: "Tasarruf Et, Geleceğe Enerjin Kalsın Projesi" Fotoğrafları

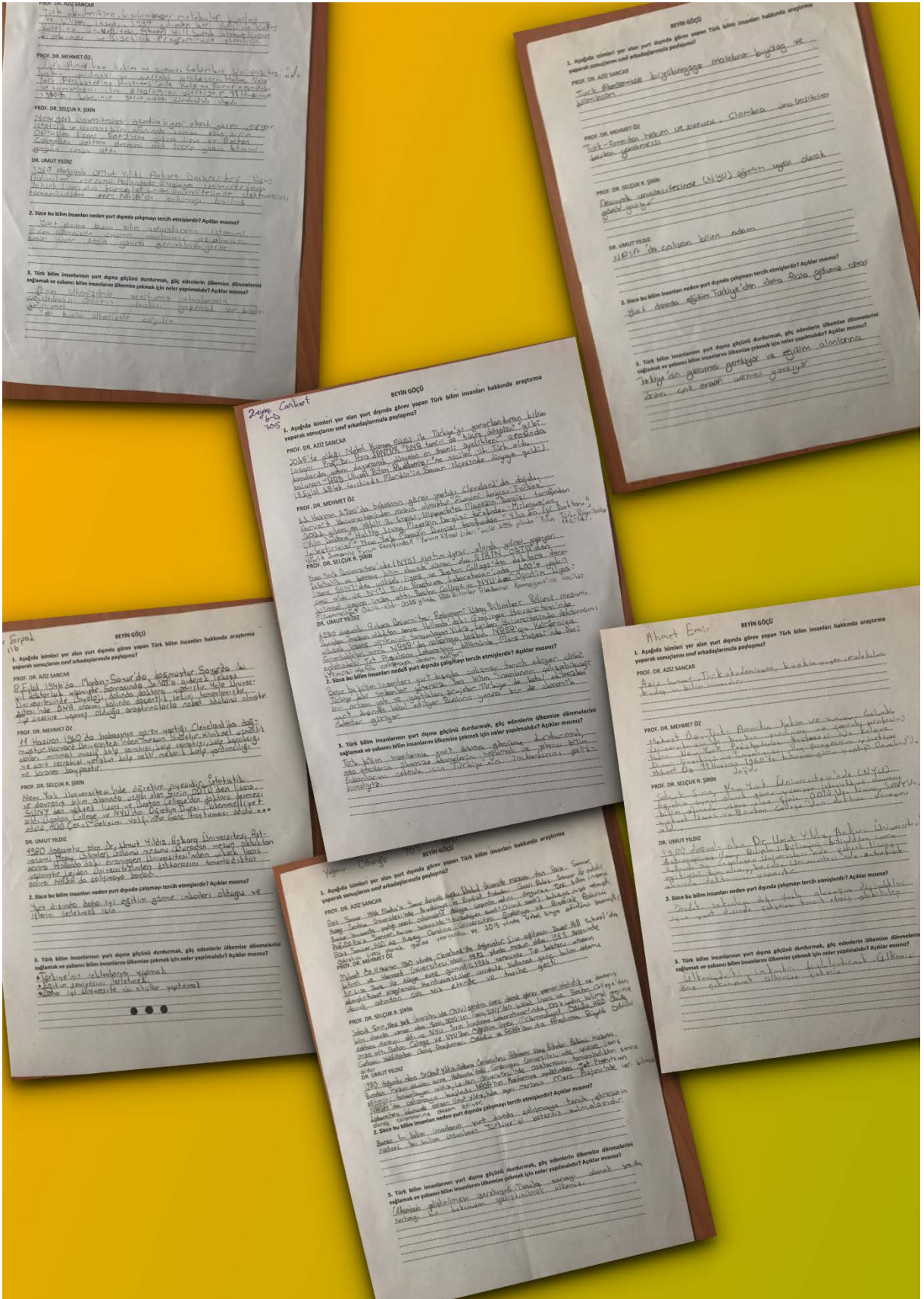


Resim 19: (Devam) "Tasarruf Et, Geleceğ Enerjin Kalsın Projesi" Fotoğrafları



Ek 16: Beyin Göçü Etkinliği Öğrenci Çalışmaları


Resim 20: Beyin Göçü Etkinliği Öğrenci Çalışmaları



Ek 17: Kütahya Yatırım Temalı Etkinlikler

Resim 21: Kütahya'da Yaşamak İstiyorum/İstemiyorum Etkinliği

Tüik Açıkladı; Kütahya, Eksi 3 Bin 221



IHA

Türkiye İstatistik Kurumu Başkanlığı (TÜİK) Bölge Müdürlüğü Kütahya'nın 2017 yılında 17 bin 172 kişi göç alırken, 20 bin 393 kişi göç verdiğini açıkladı.

TÜİK Bölge Müdürü Mehmet Akyol tarafından yapılan açıklamada, "TÜİK tarafından açıklanan ADNKS verilerine göre 2017 yılında Kütahya, 17 bin 172 kişi göç almıştır. Kütahya, en çok bin 837 kişiyle İstanbul'dan, bin 600 kişiyle İzmir'den ve bin 493 kişiyle Bursa'dan göç almıştır. Kütahya'dan aynı dönem içerisinde 20 bin 393 kişi göç etmiştir. Kütahya'nın net göçü -3 bin 221 kişi, 2 bin 200 kişi Bursa'ya ve bin 716 kişi İzmir'e göç vermiştir. Kütahya'nın net göçü -3 bin 221 kişi, net göç hızı ise binde -5,61 olarak gerçekleşmiştir. Kütahya, Türkiye genelinde en yüksek net göç hızına sahip 57. il olmuştur. Türkiye genelinde binde 20,84 değeryle en yüksek göç hızına sahip il Tekirdağ olurken, binde -118,97 değeryle en düşük göç hızına sahip il Bayburt olmuştur. Yaş gruplarına göre göç verileri incelendiğinde Kütahya en çok 4 bin 230 kişi ile 20-24 yaş grubundan göç alırken, en az 275 kişi ile 60-64 yaş grubundan göç almıştır. Kütahya en çok 8 bin 455 kişi ile 20-24 yaş grubundan göç verirken, en az göç alan ilk 3 ilçe sırasıyla Merkez ilçe (12 309 kişi), Tavşanlı (2 725 kişi) ve Simav (2 315 kişi) olurken, en az göç alan ilk 3 ilçe ise sırasıyla Dumlupınar (164 kişi), Çavdarhisar (194 kişi) ve Pazarcık (236 kişi) ilçeleridir. En fazla göç veren ilk 3 ilçe sırasıyla Merkez ilçe (11 485 kişi), Tavşanlı (3 644 kişi) ve Simav (2 628 kişi) olurken, en az göç veren 3 ilçe sırasıyla Dumlupınar (226 kişi), Pazarcık (378 kişi) ve Çavdarhisar (457 kişi) ilçeleridir. En çok göç hareketliliği Merkez ilçede yaşanmıştır. Merkez ilçe, 2017 yılında 12 309 kişi göç alırken, net göç hızı ise binde 3,21 olmuştur. Net göç hızına göre değerlendirildiğinde Kütahya merkez ilçesi hariç tüm ilçeleri aldığı göçe göre daha fazla göç vermektedir" denildi. (EFE)

Kütahya Neden Göç Veniyor?

Göçün en önemli nedeni işsizliktir. Gençleri işsiz kalması için göç ediyor. Kütahya'da genellikle kadın nüfusu fazla. Gencinin nüfusu ise düşük. Genellikle Kütahya'da 50 yaş üstü insanlar yaşıyor. Farklı yandan bakılırsa ise ulaşım ve eğitimden de yararlanıyor olabilir. Sonuçta Kütahya'da genellikle kişi sinerji, kar yağıyor. İzmir gibi sıcak şehirlerde kar yağmıyor ve İzmir'in nüfusu Kütahya'dan fazla. Benim düşüncem gençler önce ulaşımı yaz, kıs, kolay şehirlerde yaşamak istiyorlar. Gençler gezmek dışarı çıkmak gibi aktiviteleri çok seviyorlar. Farklı bir düşünceyle ise İzmir gibi büyük şehirlerin eğitimi ve disiplini daha geniş. Günleri gidilecek bir yer veya bir iş bulma imkanı daha gelişmiş. Bu yüzden insanlar Kütahya'dan göç ediyor. İzmir gibi büyük şehirler daha kalabalık olabilir ama imkanı daha fazla. Benim düşüncem Kütahya'da meslek seçimine ve Kütahya'da daha fazla iş imkanı bulunması için dikkat etmeliyiz. Ve bunun içinde çalışmaları Şahsen ben Süleyri ve Üniversiteyi Kütahya'ya veya İzmir, İstanbul veya Antalya gibi şehirlerde okumak istiyorum. Çünkü İzmir, İstanbul veya Antalya gibi şehirlerin size veya herhangi bir okulun Kütahya'ya göre daha iyi ve gelişmiş olduğunu düşünüyorum.

Kütahya'da yaşayacağım.

Günü...

- Gelenekler devam ediyor.
- Özel yemekleri var.
- Reklam.
- Trafik sorunu yok.
- Birçok modern var.
- Geleceğini düşünüyoruz.
- Fabrika bacalarında filtre var.

Kütahya'da yaşamayı düşünmüyorum. Çünkü...

- Teknolojide geri kalmış.
- Ulaşım yok.
- Yapılabilecekleri çok geç bitiyorlar.
- İş sahası yok.
- Küçük bir şehir.
- Havası kirli.
- Suç oranı arttı.
- Doğal kaynaklarımızı kullanmıyoruz.
- Sosyal aktiviteler çok az.
- Çevre kirliliği var.

Ek 17.1

Resim 22: Kütahya Yatırım Grubu Kurum Ziyaretleri (TKDK, Zafer Kalkınma Ajansı)



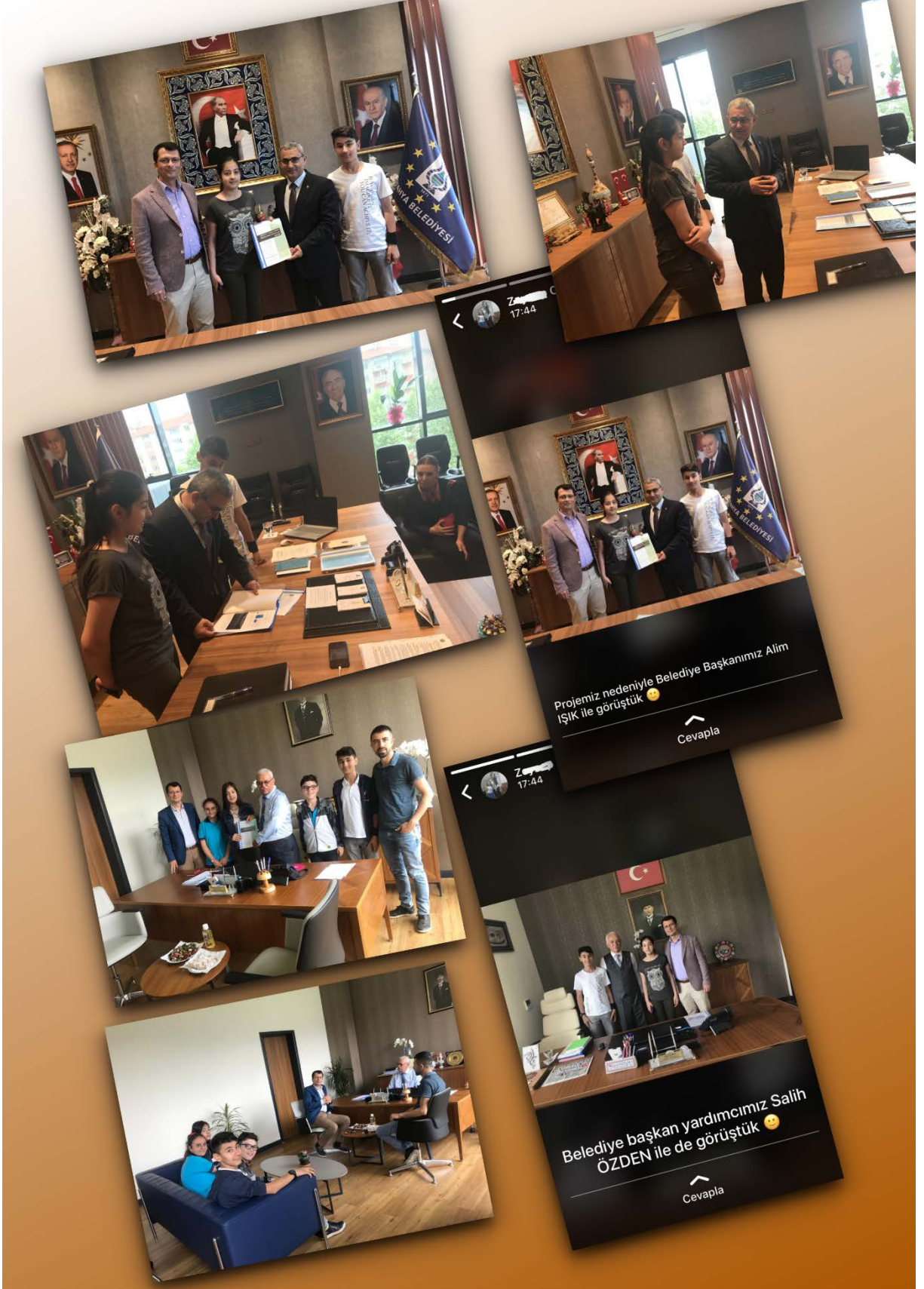
Ek 17.3

Resim 24: “Kütahya Termal Turizmin İhtiyaçları” Raporunun Yorumlanması ve Sınıfa Sunulması



Ek 17.4

Resim 25: "Kütahya Termal Turizmin İhtiyaçları" Raporunun Belediye Başkanlığına Sunulması



Ek 18: Gezi Planları**GEZİ PLANI****EK-9**

Eğitim Kurumunun Adı	Şehitler Ortaokulu
Gezi Tarihi	08/03/2019
Gezi Yeri	1- Kütahya Belediyesi Hekim Sıran Tıbbi Bitkiler Araştırma Merkezi 2-Kütahya Belediyesi Şehzadeler Güneş Enerji Santrali ve Gözlem Evi 3- Göbekli Peyzaj Fidancılık
Geziye Çıkış Saati	13:30
Geziden Dönüş Saati	17:30
Gezi Kefile Başkanı	Cuma SÖNYÜRİK
Takip Edilecek Yol	Şehitler Ortaokulu – Kütahya Belediyesi Hekim Sıran Tıbbi Bitkiler Araştırma Merkezi – Kütahya Belediyesi Şehzadeler Güneş Enerji Santrali ve Gözlem Evi – Göbekli Peyzaj Fidancılık – Şehitler Ortaokulu
Gezinin Amacı	<ul style="list-style-type: none">- Tıbbi ve aromatik bitkileri (yaklaşık 400 çeşit) tanıma,- Tıbbi ve aromatik bitkilerin yetiştirme koşullarını, üretim aşamalarını seçilme,- Endemik bitkileri tanıma,- Tıbbi ve aromatik bitkilerin kullanım alanlarını öğrenme- Yenilebilir bir enerji kaynağı olarak güneş enerji santralini tanıma, santralin işleyişini öğrenme,- Yapılan yatırımın ekonomik ve çevresel faydalarını öğrenme,- Kalkınma ajanslarının yenilebilir enerji kaynaklarının kullanımına verdiği destekleri öğrenme,- Ağac, meyve ve sebze fidelerini tanıma,- Fidelerin yetiştirme koşullarını gözlemleme, öğrenme- Ekonomik bir faaliyet olarak çiçekçilik ve peyzaj işlerini tanıma
Gezinin Konusu	Doğal kaynaklar, ekonomik faaliyetler, yenilenebilir enerji
Gezi İçin Öğrencilere Verilecek İnceleme-Araştırma Görevi	Gezi gözlem günükleri
Değerlendirme	Öğrenci öz değerlendirme

GEZİYE KATILACAK SINIFLAR VE ÖĞRENCİ SAYILARI

Sıra No	Şube	Kız	Erkek	Toplam
1	6/D	17	11	28
Toplam		17	11	28

GEZİYE KATILACAK SORUMLU VE REHBER ÖĞRETMENLER

Sıra No	Adı ve Soyadı	İmzası
1	Cuma SONYÜREK (Ders Öğretmeni)	
2	Ramazan YILDIRIM (Araştırmacı)	

GEZİYE KATILACAK ARAÇLAR

Yüklenici Firma/Acente Adı: Minibüs İşletmesi Murat Seven		B2 / D2 Yetki Belgesi No: 464271	
İşletme Belgesi No:		Mesleki Yeterlik Belgesi (SRC1 / SRC2) No: 33585719	
TÜRSAB Belge No:			
Şoförün Adı ve Soyadı		Araç Plakası	Model Yılı
1	Murat SEVEN	43 S 0392	2010

Ayrıntıları yukarıda belirtilen bir gezi düzenlemek istiyorum istiyeruz.

Arz ederim ederiz.

06/03/2019


Cuma SONYÜREK
Sosyal Bilgiler Öğretmeni


Okul Müdürü

GEZİ PLANI

EK-9

Eğitim Kurumunun Adı	Şehitler Ortaokulu
Gezi Tarihi	28/03/2019
Gezi Yeri	Bolis Plastik
Geziye Çıkış Saati	13:30
Geziden Dönüş Saati	17:30
Gezi Kafale Başkanı	Cuma SONYÜREK
Takip Edilecek Yol	Şehitler Ortaokulu – Bolis Plastik – Şehitler Ortaokulu
Gezinin Amacı	- Plastik geri dönüşüm malzemelerinin ekonomiyeye kazandırılma sürecini öğrenme, - Geri dönüşümün ülke ekonomisi ve doğal çevrenin korunması açısından önemini kavrama, - Modern bir fabrikanın işleyişini keşfetme, - Yatırım ve pazarlama stratejilerini öğrenme
Gezinin Konusu	Ekonomik faaliyetler, doğal kaynakların korunması, geri dönüşüm
Gezi İçin Öğrencilere Verilecek İnceleme-Araştırma Görevi	Gezi gözlemler günlükleri
Değerlendirme	Öğrenci öz değerlendirme

GEZİYE KATILACAK SINIFLAR VE ÖĞRENCİ SAYILARI

Sıra No	Şube	Kız	Erkek	Toplam
1	6/D	17	11	28
Toplam		17	11	28

GEZİYE KATILACAK SORUMLU VE REHBER ÖĞRETMENLER

Sıra No	Adı ve Soyadı	İmzası
1	Cuma SONYÜREK (Ders Öğretmeni)	
2	Ramazan YILDIRIM (Araştırmacı)	

GEZİYE KATILACAK ARAÇLAR

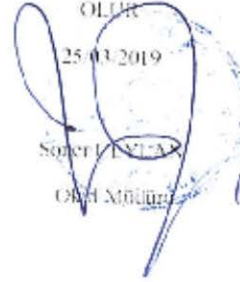
Yüklenici Firma/Acente Adı: Minibüs İşletmesi Murat Seven		B2 / D2 Yetki Belgesi No: 464271	
İşletme Belgesi No:		Mesleki Yeterlik Belgesi (SRC1 / SRC2) No: 33585719	
TÜRSAB Belge No:			
Şoförün Adı ve Soyadı		Araç Plakası	Model Yılı
1	Murat SEVEN	13 S 0392	2010

Ayrıntıları yukarıda belirtilen bir gezi düzenlemek istiyor muyuzuz.

Arz ederim ederiz.

25.03.2019


Cuma SONYÜREK
Sosyal Bilgiler Öğretmeni


OLUR
25.03.2019
Sosyal Bilgiler Öğretmeni

GEZİ PLANI

EK-9

Eğitim Kurumunun Adı	Şehitler Ortaokulu
Gezi Tarihi	14/03/2019
Gezi Yeri	Er-Şahî Tarım Hayvancılık İnş. Tur. İth. İhr. San. Tic. Ltd.Şti.
Geziye Çıkış Saati	13:30
Geziden Dönüş Saati	17:30
Gezi Kafile Başkanı	Cuma SONYUREK
Takip Edilecek Yol	Şehitler Ortaokulu – Er-Şahî Tarım Hayvancılık (Anası Han Köyü) – Şehitler Ortaokulu
Gezinin Amacı	- Modern çiftliklerin işleyişini gözlemleme, - Hayvansal ürünleri tanıma, - Hayvancılık yatırımlarını teşvik eden, destekleyen kuruluşları tanıma, - Hayvancılık sektörünün ülke ekonomisine katkısı öğrenme
Gezinin Konusu	Ekonomik faaliyetler
Gezi İçin Öğrencilere Verilecek İnceleme-Araştırma Görevi	Gezi gözlem günükleri
Değerlendirme	Öğrenci öz değerlendirme

GEZİYE KATILACAK SINIFLAR VE ÖĞRENCİ SAYILARI

Sıra No	Şube	Kız	Erkek	Toplam
1	6/D	17	11	28
Toplam		17	11	28

GEZİYE KATILACAK SORUMLU VE REHBER ÖĞRETMENLER

Sıra No	Adı ve Soyadı	İmzası
1	Cuma SONYUREK (Ders Öğretmeni)	
2	Ramazan YILDIRIM (Araştırmacı)	

GEZİYE KATILACAK ARAÇLAR

Yüklenici Firma/Acente Adı: Mimibüs İş etmesi Murat Seven		B2 / D2 Yetki Belgesi No: 464271	
İşletme Belgesi No:		Mesleki Yeterlik Belgesi (SRC1 / SRC2) No: 33585719	
TÜRSAB Belge No:			
Şoförün Adı ve Soyadı		Araç Plakası	Model Yılı
1	Marat SEVEN	43 S 0392	2010

Ayrıntıları yukarıda belirtilen bir gezi düzenlemek istiyoruz/istiyorsunuz.

Arz ederim/ederiz.

11.03/2019


Cuma SONYUREK
Sosyal Bilgiler Öğretmeni


OLUR
11.03/2019
Sümer ÇAYLAN
Okul Müdürü

Ek 19: Tıbbi Bitkiler Araştırma Merkezi Gezisi

Resim 26: Tıbbi Bitkiler Araştırma Merkezi Gezisi Fotoğrafları



Ek 20: Güneş Enerji Santrali Gezisi

Resim 27: Güneş Enerji Santrali Gezisi Fotoğrafları

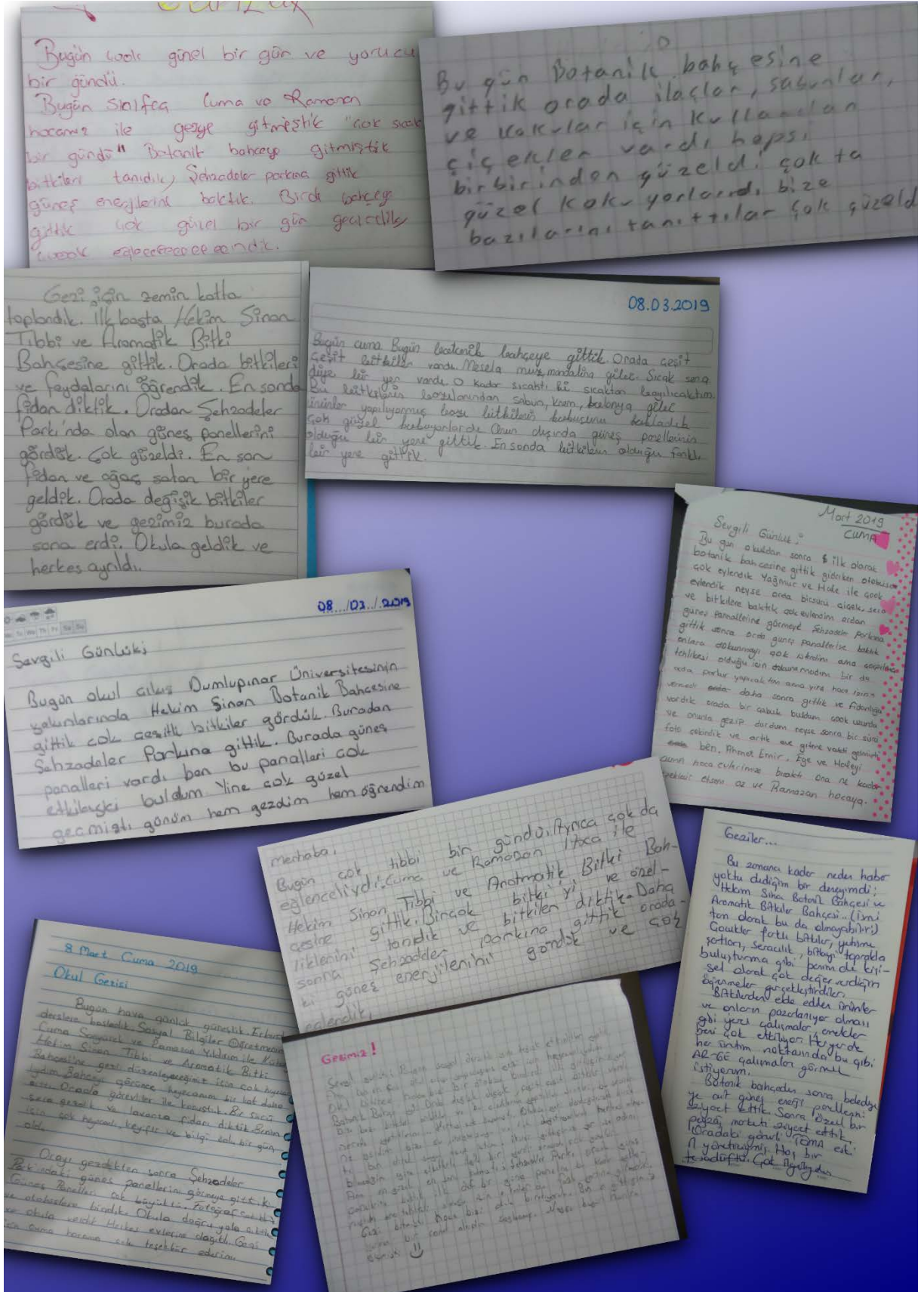


Ek 21: İşletme Gezisi (Fidan/Çiçek Satış ve Peyzaj İşleri)

Resim 28: İşletme Gezisi (Fidan/Çiçek Satış ve Peyzaj İşleri) Fotoğrafları

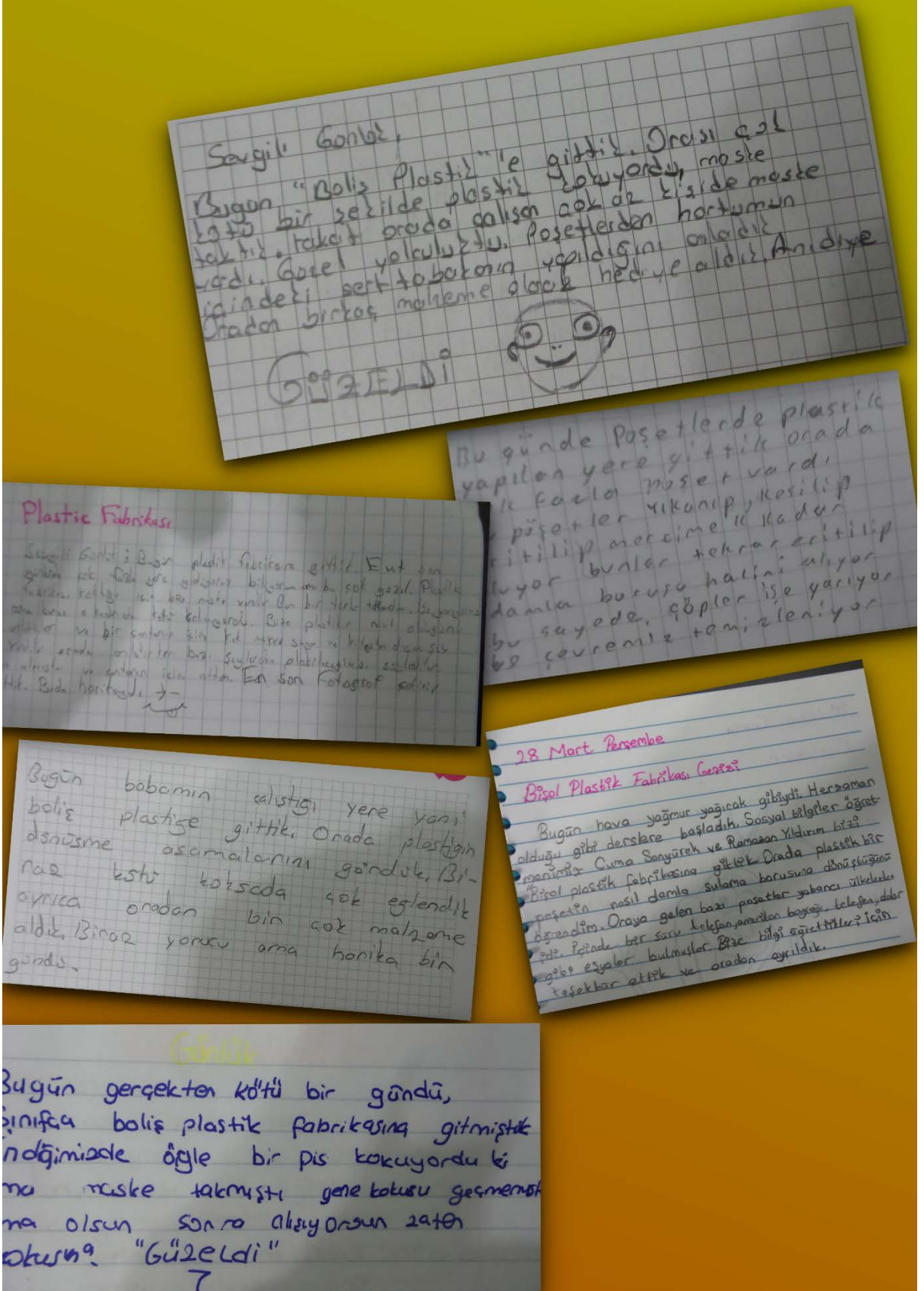


Resim 29: Gezilerin Günlüklere Yansımaları



Ek 22.1

Resim 31: Geri Dönüşüm Fabrikası Gezisinin Günlüklere Yansımaları



Ek 23: Büyükbaş Hayvan Çiftliği Gezisi

Resim 32: Büyükbaş Hayvan Çiftliği Gezisi Fotoğrafları



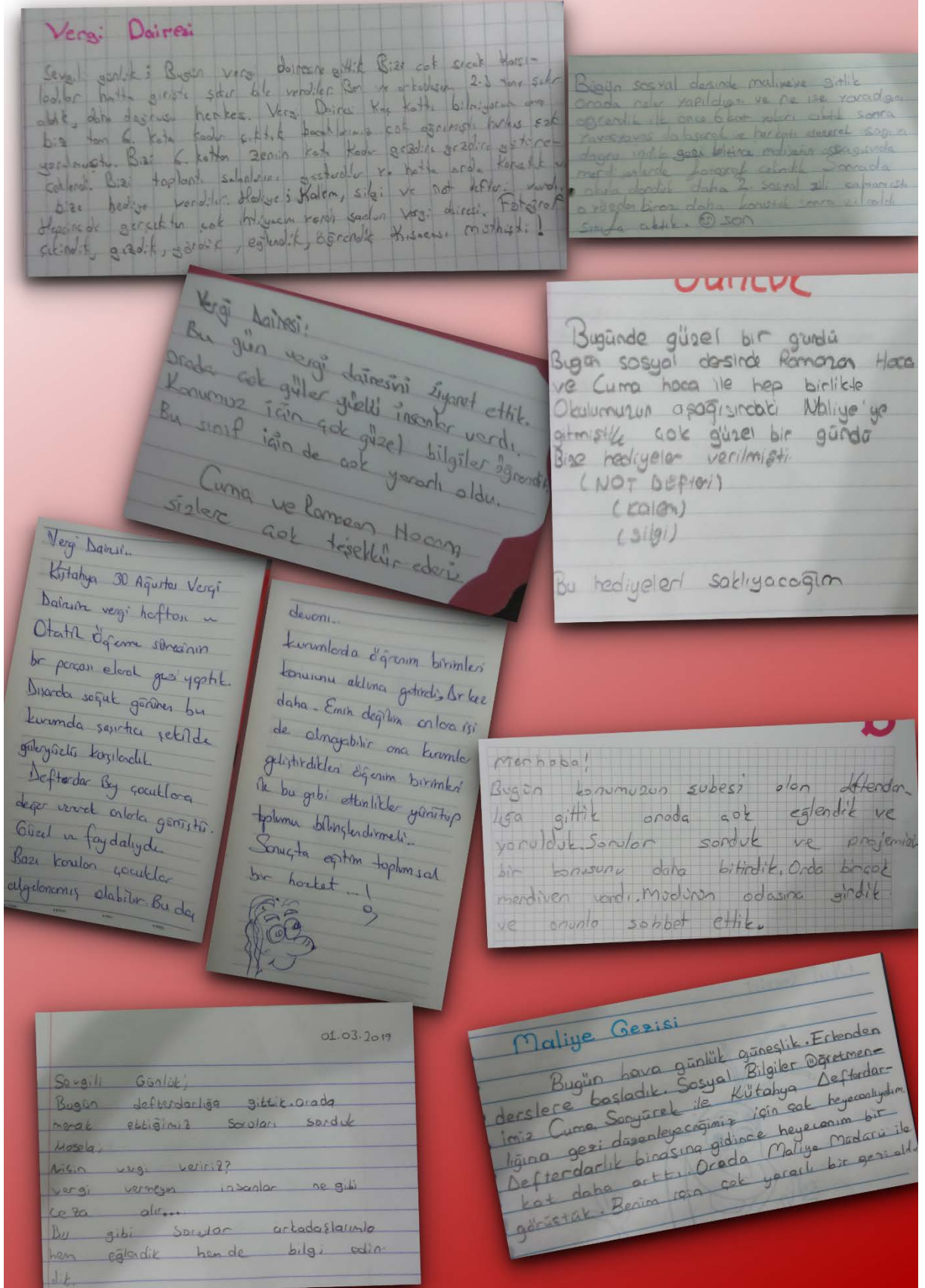
Ek 24: Defterdarlık Gezisi

Resim 34: Defterdarlık Binası Gezisi Fotoğrafları



Ek 24.1

Resim 35: Defterdarlık Binası Gezisinin Günlüklere Yansımaları



ÖZGEÇMİŞ

1981 Kütahya doğumludur. Lise öğrenimini Kütahya Anadolu Öğretmen Lisesi'nde tamamlamıştır. 2004 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünden mezun olduktan sonra 21 Şubat 2005 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde sosyal bilgiler öğretmeni olarak göreve başlamıştır. 2012 yılında alan değişikliği yaparak coğrafya öğretmenliğine geçmiştir. Öğretmenliğin yanı sıra çeşitli okullarda müdür yardımcılığı ve okul müdürlüğü görevlerinde bulunmuştur. Halen Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde coğrafya öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Evli ve iki çocuk babasıdır.

2012 yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde “İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Derslerinde Gezi-Gözlem Yönteminin Uygulanma Durumunun İncelenmesi” adlı teziyle yüksek lisansını tamamlamıştır. Sosyal bilgiler eğitimi, otantik öğrenme, beceri eğitimi, değerler eğitimi alanlarında çalışmalar yapmaktadır.

Yabancı Dil Puanı: 77.50 (YÖKDİL, 2017)

Yayınlar

- Duban, N., Yıldırım, R. (2016). Ancient Festivals in Kütahya: A Narrative Research. *Sociology Study*, 6(9), 591-603. doi:10.17265/2159-5526/2016.09.005
- Duban, N., Yıldırım, R. (2017). 6. Sınıf Öğrencilerinin Düğün ve Bayram Kutlamalarındaki Değişim ve Sürekliliğe İlişkin Görüşleri. *IJOESS/International Congress Of Eurasian Social Sciences (ICOESS) Özel Sayısı*, 8(28), 329-361.
- Duban, N., Yıldırım, R. (2017). Kütahya Düğünlerine İlişkin Bir Anlatı Araştırması. *Türkiye Bilimler Akademisi Kültür Envanteri Dergisi*, (15), 185-196. doi: 10.22520/tubaked.2017.15.011
- Gazel, A. A., Yıldırım, R. (2014). İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Derslerinde Gezi-Gözlem Yönteminin Uygulanma Durumunun İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7 (2), 246-270.
- Koca, N., Yıldırım, R. (2016). Öğrencilerde Doğal Kaynakları Koruma Bilincinin Gelişmesine Katkısı Açısından Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf “Ülkemizin Kaynakları” Ünitesinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 586-599.
- Koca, N., Yıldırım, R. (2018). Relationship between Geography-Tourism and Tourism's Effects According to High School Students. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 8 (1), 26-52. Retrieved from <http://www.rigeo.org/vol8no1/Number1Spring/RIGEO-V8-N1-2.pdf>
- Ocak, G., Yıldırım, R. (2013). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Dersi Etkinliklerine Yönelik Tutumları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (38), 23-38.
- Yıldırım, R., Gazel, A. A. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Din Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Belirlenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(1), 30-57. doi: <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.380720>

