



**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE OTANTİK ÖĞRENME
YAKLAŞIMI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Seda Önger

**DOKTORA TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Seda
Soyadı : ÖNGER
Bölümü : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Sosyal Bilgiler Öğretiminde Otantik Öğrenme Yaklaşımı: Bir Eylem Araştırması
İngilizce Adı : The Authentic Learning Approach in Social Studies Teaching: An Action Research Study

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Seda ÖNGER
İmza :.....

JÜRİ ONAY SAYFASI

Seda Önger tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Otantik Öğrenme Yaklaşımı: Bir Eylem Araştırması" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Turhan ÇETİN

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi



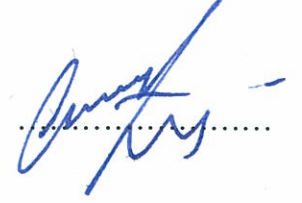
Başkan: Prof. Dr. Eyüp ARTVINLİ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı,
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi



Üye: Doç. Dr. Zafer KUŞ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı,
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi



Üye: Doç. Dr. Bülent AKSOY

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Üye: Dr. Öğr. Üyesi Bahadır KILCAN

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi: 21/01/2019

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma Yel

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Doktora tez çalışması uzun ve zorlu bir süreci kapsar. Bu zor süreçte, bir lisans programını da aynı anda yürütmek öz disiplinli ve özverili bir çalışmayı beraberinde getirmiştir. Gerçekten maddi ve manevi yıpratıcı bir sürecin ardından bu yolda benimle olan herkese teşekkürüm var. Başta bu günlere gelmemde büyük katkıları olan anne ve babama, yanımda olan kardeşime, doktora sürecinde bana yardımcı olan tez danışmanım Prof. Dr. Turhan ÇETİN'e, lisansüstü eğitim sürecindeki zorlu çalışma şartları içerisinde kendilerine çok az zaman ayırmama rağmen bana anlayış gösteren ve desteklerini esirgemeyen değerli dostlarım Arş. Gör. Dr. Fitnat GÜRGİL, Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül ÇELİK, Öğr. Gör. Nurseven KILIÇ, Arş. Gör. Serap Nur DUMAN, Mehmet GENÇE, Ayşegül ETLİ, Sinem ŞEN'e, Burcu AVCI'ya ve Özlem ARDA'ya da sonsuz teşekkür ediyorum.

Tezimin izleme komitesi üyesi ve sosyal bilgiler eğitimi alanında örnek aldığım bir şahsiyet ve bilim adamı olan, araştırmamın başından sonuna kadar eşsiz desteklerini gördüğüm Doç. Dr. Zafer KUŞ'a katkılarından dolayı teşekkür ediyorum. Tez sürecinde uzman görüşleri ve tecrübelerini benimle paylaşan Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ'ye de şükranlarımı sunuyorum.

Doktora ders döneminde kendilerinden ders aldığım ve çok şey öğrendiğim Doç. Dr. Bülent AKSOY, Doç. Dr. Bülent AKBABA hocalarıma, İngilizce Öğretmenliği yolunu açan kıymetli hocam Remzi AVCU'ya, tez yazım sürecinde çalışmalarından ve akademik desteğinden yararlandığım İngilizce Öğretmenliği'ndeki değerli hocam Öğr. Gör. Dr. Harun SERPİL'e de teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu süreçte araştırmanın gerçekleştiği okul müdürü Sayın Ahmet BERBERLER'e ve değerli hocam sosyal bilgiler öğretmeni Mehmet Sabri DAŞ'a yürekten teşekkür ediyorum. Bu çalışmaya gönüllü olan çok kıymetli minik öğrencilerime ve ailelerine de çok teşekkür ediyorum.

Seda Önger

*Bu tez çalışması, akademik hayatın tüm zorluklarında
yanımda olan ve beni destekleyen aileme ve
dostlarıma ithaf edilmiştir.*

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE OTANTİK ÖĞRENME
YAKLAŞIMI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI
(Doktora Tezi)

Seda Önger
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ocak, 2019

ÖZ

21. yüzyıla geldiğimizde teknolojinin gelişmesi ve değişmesi öğrenme alanlarında da bir takım değişmelere yol açmıştır. Sosyal bilgiler dersinin bu değişim ve gelişim koşullarına ayak uydurması gerekmektedir. Bu da ancak gerçek dünya ile bağlantı kurmakla mümkündür. Eğitimde gerçek dünya bağlantısı kuran ve buradaki problemleri çözen yaklaşımlardan biri otantik öğrenmedir. Otantik öğrenme uygulamalarıyla, öğrencilerin üst düzey becerilerinin geliştirilmesi, gerçek yaşam ile bağlantı sağlayarak problem çözme becerilerini geliştirilmesi, derin ve anlamlı öğrenmeler sağlanması amaçlanır. Bu çalışmada, 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde, “Birey ve Toplum” ile “Kültür ve Miras” öğrenme alanlarında otantik öğrenme yaklaşımının nasıl uygulanacağı, değişimin gerçekleşip gerçekleşmeyeceği ve uygulamada karşılaşılabilecek sorunların nasıl giderileceğini ayrıntılı olarak belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması biçiminde desenlenmiştir. Araştırmanın uygulaması 2017–2018 eğitim- öğretim yılı güz döneminde, Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle 14’ü kız 17’si erkek olmak üzere toplam 31 beşinci sınıf öğrenci grubu oluşturmuştur. Öğretim uygulamaları 31 öğrencinin tümü üzerinde gerçekleştirilse de, dördü kız ve iki erkek olmak üzere toplam altı odak öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın uygulama süresi 18 Eylül-1 Aralık 2017 tarihleri arasındaki 11 haftalık zaman dilimini kapsamıştır. Araştırmanın verileri kamera ve fotoğraf kayıtları, öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri, öğrenci çalışmaları olmak üzere farklı veri toplama araçları ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlarda; otantik öğrenme yaklaşımı ile uygulanan sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının arttığı, konuların daha somut, anlamlı ve eğlenceli hale geldiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin genel olarak uygulamada

eğlendikleri ve zevk aldıkları, buna benzer uygulamalar yapmak istedikleri görülmüştür. Aynı zamanda araştırma sürecinde gürültü, sınıf mevcudunun fazlalığı, sıra düzeni, zamanın yetmemesi, geleneksel yaklaşımın etkisi, konunun zor olması gibi bazı sorunlar tespit edilmiştir. Süreç içerisinde bu sorunlar giderilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin otantik öğrenme yaklaşımına göre uygulanan sosyal bilgiler dersine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, otantik öğrenme yaklaşımının farklı sınıf seviyelerine, farklı alanlara ve farklı disiplinlere uygulanabilmesi için öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Otantik Öğrenme, Otantik Etkinlik, Sosyal Bilgiler, Eylem Araştırması
Sayfa Adedi : 195
Danışman : Prof. Dr. Turhan ÇETİN

**THE AUTHENTIC LEARNING APPROACH IN SOCIAL STUDIES
TEACHING: AN ACTION RESEARCH STUDY
(Ph.D Thesis)**

Seda Önger

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

January, 2019

ABSTRACT

The rapid technological advances in the 21st century have led to a number of changes in learning domains. The social studies course needs to keep up with these conditions of change and development, which can only be made possible by connecting to the world outside the classroom. One of the approaches that establish real world connections in education and solve the problems here is authentic learning. Authentic learning practices aim to develop students' high-level skills, improve real-life problem solving skills, and achieve deep and meaningful learning. This study aims to determine, in a detailed way, how to apply the authentic learning approach in the 5th grade social studies course in the “Individual and Society” and “Culture and Heritage” learning domains, whether or not any changes will occur, and how to troubleshoot any problems that may emerge during the implementation process. The research is designed as an action research which is one of the qualitative research designs. The study was carried out in a public secondary school in Odunpazarı district of Eskişehir in the fall semester of 2017-2018 school year. The study group consisted of a total of 31 fifth-grade students including 14 female and 17 male students who were selected by criterion sampling which is one of the purposive sampling methods. The authentic teaching implementation was carried out with all 31 students, and a total of six focus students, four girls and two boys, were interviewed. The application period of the study covered the 11-week period between 18 September-1 December 2017. The data of the study were collected through video and photo recordings, focus group interviews with students, researcher diary, student diaries, and student work samples. The data were analyzed by using content analysis. The results of the study revealed that, teaching the social studies course through the authentic approach, increased student motivation towards the lesson and rendered the social

studies content more engaging, meaningful, and fun. It was observed that students generally enjoyed the authentic teaching practices and wanted to do similar practices. However, during the research process, some problems such as noise, overcrowded classes, inadequate desk placement, shortage of time, negative effect of the traditional teaching approach, and the difficulty of the subject were also identified. These problems were solved during the research process. It was concluded that the students have positive opinions about the social studies course taught according to the authentic learning approach. In addition, suggestions were made regarding the application of the authentic learning approach to different class levels, courses, and disciplines.

Key Words : Authentic Learning, Authentic Activity, Social Studies, Action Research.
Page Number : 195
Supervisor : Prof. Turhan ÇETİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	7
1.7. İlgili Araştırmalar.....	7
1.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	7
1.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	14
BÖLÜM II.....	23
KURAMSAL ÇERÇEVE	23
2.1. Yapılandırmacı/ Oluşturmacı (Constructivist) Yaklaşım.....	23
2.1.1. Bilişsel Yapılandırmacılık.....	24
2.1.2. Sosyal Yapılandırmacılık	24

2.1.3 Radikal Yapılandırmacılık	25
2.2. Otantik Öğrenme	25
2.2.1. Otantik Öğrenmenin Temel İlkeleri	30
2.2.2. Otantik Öğrenmenin Özellikleri	32
2.2.3. Otantik Öğrenmenin Bileşenleri	41
2.2.3.1. Bilginin Gerçek Hayatta Kullanılmasını Sağlayan Otantik Bağlam	41
2.2.3.2. Otantik Bir Etkinlik	42
2.2.3.3. Sürecin Planlanması ve Uzman Performansı	46
2.2.3.4. Çoklu Roller ve Bakış Açısı	47
2.2.3.5. Bilginin İşbirliği ile Oluşturulması	47
2.2.3.6. Yansıtma	48
2.2.3.7. Açık Bir Şekilde İfade Etme	48
2.2.3.8. Öğretmenin Öğrencilere Destek Olması ve Rehberlik Etmesi	49
2.2.3.9. Otantik Değerlendirme	49
2.3. Otantik Öğrenmede Yöntem ve Teknikler	50
2.3.1. Probleme Dayalı Öğrenme	50
2.3.2. Projeye Temelli Öğrenme	51
2.3.3. Araştırmaya Dayalı Öğrenme	52
2.3.4. Durumlu Öğrenme	53
2.3.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenme	54
2.3.6. Olaya Dayalı Öğrenme	55
2.3.7. Kanıt Temelli Öğrenme	55
2.3.8. Senaryo Temelli Öğrenme	56
2.3.9. Bilişsel Çıraklık Tekniği	57
2.3.10. Bağlantılı Öğrenme Tekniği	58
2.4. Otantik Öğrenme Modelleri	59
2.5. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Otantik Öğrenme	59
BÖLÜM III	63
YÖNTEM	63
3.1. Araştırmanın Modeli	63
3.1.1. Eylem Araştırması	63
3.1.1.1. Eylem Araştırması Uygulama Süreci ve Geçerliği	68
3.2. Araştırma Ortamı	71
3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu ve Katılımcı Özellikleri	74
3.3.1. Öğrenciler	74

3.3.2. Araştırmacı	76
3.3.3. Danışma Komitesi	76
3.4. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları	77
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	77
3.4.2. Gözlem	77
3.4.3. Odak Grup Görüşmeleri.....	78
3.4.4. Araştırmacı ve Öğrenci Günlüğü.....	78
3.4.5. Video ve Fotoğraf Kayıtları	79
3.4.6. Öğrenci Çalışmaları/Ürünleri.....	80
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	80
3.6. Eylem Araştırmasında Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	81
BÖLÜM IV	83
BULGULAR VE YORUM.....	83
4.1. Otantik Öğrenme Sürecine İlişkin Bulgular	83
4.1.1. Otantik Öğrenmenin Faydalarına İlişkin Bulgular	84
4.1.2. Otantik Öğrenmenin Hangi Derslerde Kullanılabileceğine İlişkin Bulgular	86
4.1.3. Otantik Öğrenmenin Diğer Derslerde Kullanılabilme Sebeplerine İlişkin Bulgular	87
4.1.4. Otantik Öğrenme Sürecinde Grup Çalışmalarına İlişkin Bulgular	89
4.2. Otantik Öğrenmenin Gerçek Hayatta Kullanımına İlişkin Bulgular.....	91
4.3. Otantik Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Bulgular	93
4.4. Otantik Öğrenme Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Bulgular	104
4.5. Otantik Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Bakışlarına İlişkin Bulgular.....	111
BÖLÜM V	115
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	115
5.1. Tartışma ve Sonuç	115
5.2. Öneriler.....	122
KAYNAKLAR.....	125
EKLER.....	145
EK 1. Veli İzin Formu	146
Ek 2. Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu	147
EK 3. Eylem Araştırma Süresince Kullanılan Etkinliklerden Örnekler	149

EK 4. Öğrenci Günlüğü Örneği.....	160
EK 5. Öğrenci Günlüğü 2.....	161
EK 6. Araştırmacı Günlüğü Örneği.....	162
EK 7. Öğrenci Etkinlik Örneği.....	163
EK 8. Öğrenci Etkinlik Örneği.....	164
EK 9. Öğrenci Etkinlik Örneği.....	165
EK 10. Öğrenci Etkinlik Örneği.....	166
EK 11. Öğrenci Etkinlik ve Çalışma Kâğıdı Fotoğrafları	167
EK 12. Araştırma Süreci Uygulamaları	173
EK 13. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu.....	175
EK 14. MEB İzin Belgesi.....	176

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri	75
Tablo 2. Otantik Öğrenmenin Faydaları ile İlgili Ortaya Çıkan Kategori ve Kodlar	84
Tablo 3. Otantik Öğrenmenin Hangi Derslerde Kullanılabileceğine İlişkin Kategori ve Kodlar	86
Tablo 4. Otantik Öğrenmenin Diğer Derslerde Kullanılabılme Sebeplerine İlişkin Kategori ve Kodlar	87
Tablo 5. Otantik Öğrenme Sürecinde Grup Çalışmalarına İlişkin Kategori ve Kodlar	89
Tablo 6. Otantik Öğrenmenin Gerçek Hayatta Kullanımına İlişkin Kategori ve Kodlar	91
Tablo 7. Otantik Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Kategori ve Kodlar	94
Tablo 8. Otantik Öğrenme Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar ile İlgili Tespit Edilen Kategori ve Kodlar	105
Tablo 9. Otantik Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Bakışlarına İlişkin Kategori ve Kodlar	112

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Otantik aktivite.....	46
<i>Şekil 2.</i> Eylem araştırmasının meta döngüsü.....	69
<i>Şekil 3.</i> Eylem araştırması aşamaları.....	69
<i>Şekil 4.</i> Eylem araştırması süreci.....	70
<i>Şekil 5.</i> Uygulama öncesi oturma düzeni.....	73
<i>Şekil 6.</i> Uygulama sırasındaki oturma düzeni.....	73

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AG	Araştırmacı Günlüğü
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OÖ	Otantik Öğrenme
ÖG	Öğrenci Günlüğü
PDÖ	Probleme Dayalı Öğrenme
vb.	Ve benzeri
vd.	Ve diğerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları, tanımları ve ilgili araştırmalara ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bilgi ve teknoloji çağını yaşadığımız 21. yy'da, her şey hızla değişmekte, gelişmekte ve dönüşmektedir. Bireylerin ise bu değişim, gelişim ve dönüşümlere ayak uydurmaları, kısacası çağı yakalamaları önemlidir. Dolayısıyla bireylere yol gösteren eğitim kurumlarının da çağı yakalaması, bu değişimlere uyum sağlamaları gerekmektedir. Bunun sonucunda da bilgiyi hazır olarak alıp ezberleyen bireylere ihtiyaç azalırken problem çözme, araştırma ve sorgulama becerisi gelişmiş, akıl yürütebilen, iletişim kurabilen, ilişkileri kavrayabilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireylere duyulan ihtiyaç günbegün artmaktadır (Duran, 2014). Bu da ancak öğrencilerin, teknolojiyi takip edip bundan yararlanabilen, gerçek yaşam deneyimleri edinen, problem çözebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, çeşitli okuryazarlık bilgilerine sahip, iletişim kurabilen bireyler olarak yetiştirilmesiyle mümkündür.

Teknoloji değiştikçe ve iletişim biçimleri gelişmeye devam ettikçe, sürekli değişen bir dünyada günümüz öğrencilerinin yaşama daha iyi hazırlanmaları daha önemli hale gelmiştir. Eğitimcilerin de, öğrencilere gerekli olacak becerileri kazandırmak için bu değişikliklere uyum sağlamaları gerekecektir (Anderman, 2011). Çağı yakalamanın yolu, ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşabilen, bilgiyi farklı şekillerde organize edebilen, kullanabilen ve geliştirebilen, üst düzey becerilerle iyi donanımlı, verimli ve üretken bireyler yetiştirmektir (Akkuş, 2015). Eğitimden ve eğitim kurumlarında değişen dünyada özgür, eleştirel düşünebilen, sorumluluk sahibi, sosyal sorunlara duyarlı ve demokratik değerlere sahip bireyler yetiştirilmesi beklenmektedir (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010). Öğrenme ortamlarının ise bu değişimlere cevap vermesi ve değişim sürecini desteklemesi

gerekir. Bu yeni öğrenim ortamlarını kolaylaştırmak için, eğitimcilerin, eğitimde ortaya çıkan çok sayıda bağlamı tanımak ve bunlarla meşgul olmak için desteğe ve eğitime ihtiyaçları vardır (Pampel, 2017). Dolayısıyla, eğitim ve öğretim kurumlarının benimseyecekleri çeşitli öğretim, yöntem ve teknikleri önemli olmaktadır. 21. yüzyıla ait eğitim ve öğretime geçtiğimizde, öğrenci öğrenme sürecini yenilemek için öğrenim ortamlarına daha ilgili, otantik ve uygulamalı öğretim ve öğrenme stratejileri dâhil edilmelidir (Neo vd, 2012). Eğitim tarihi boyunca, öğretmenler ve eğitimciler, öğrencilerin sınıf ortamlarında etkili ve verimli bir şekilde öğrenmelerini sağlayan pedagojik yöntemleri kullanmaya çalışmıştır. Onlarca yıl süren araştırma ve spekülasyonlar, tuhaf ve tartışmalı olan çeşitli programlar ve öneriler üretmiştir (Herrington, 1997). İnsanlar farklı şekillerde öğrenirler. Öğrenme için tek ya da mükemmel bir tarif yoktur. Uzmanlar, tarih boyunca, öğrenme ve öğretim için “en iyi” veya “yeni ve gelişmiş” yöntemleri çalışmış ve önermişlerdir. Yine de, genç insanları eğitmek sürekli ve şiddetle tartışılmaktadır (Bartle, 2012).

Günümüzdeki eğitim durumunu etkileyen çoğu yaklaşım öğrenciyi sınıf dışında eğitim yapmaya zorlamaktadır. Sınıf dışı ortamları kullanan sosyal bilgiler dersi yapılandırmacı yaklaşımı temele almaktadır. Bu yaklaşım öğrenciye sunulan uyarıcılar ve öğrencinin öğrendiği bilgiyi yapılandırması esasına dayanmaktadır (Altın & Demirtaş, 2015). Sosyal bilgiler eğitimcileri son zamanlarda öğrenme ve öğretme sorunlarında yapılandırılmış yaklaşımlar üzerinde durmaya başlamışlardır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenme ve öğretme tartışmalarında öğretilecek konu üzerine değil de öğrenen üzerine odaklanılması gerektiğini vurgular (Safran & Ata, 2016). İşte bu durumda öğrencilerin, öğrenilen bilgileri yeniden hatırlamaları ve aktarabilmeleri için, öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları gerekir.

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 3).

Son yıllardaki eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarda eğitimin klasik anlayışından ziyade daha farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı bir anlayışın gelişmesini sağlamış ve çeşitli

öğrenme yaklaşımları kullanılmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda, günümüzde eğitimin gerçekleştirildiği yerler sadece sınıf ile sınırlı kalmamakta ve öğrencilerin aktif olacakları, yaşayarak öğrenecekleri sınıf dışı ortamlarında eğitim içine dâhil edilebileceği bir öğrenme ortamı olacağı düşünülmektedir. Bu da ancak otantik öğrenme ile mümkündür. Bu nedenle, öğrencilerin yirmi birinci yüzyıl yeterliklerini geliştirmelerine yardımcı olmak için, eğitimcilerin otantik öğrenme modellerinin kullanımını dikkate almaları zorunludur (Cho, Claeon & Kapur, 2015).

Bu gelişmelere paralel olarak da öğrencinin aktifliğini öne çıkaran ve öğrenmenin gerçek yaşam problemlerine dayalı olmasını savunan yaklaşımlardan biri olarak da otantik öğrenme karşımıza çıkmaktadır (Koçyiğit, 2014). Yapılandırmacı yaklaşımın felsefi temelleri, çeşitli eğitim yaklaşımlarının kaynağı olmuştur. Bu yaklaşımlardan biri de hem öğrencinin aktifliğine hem de öğrenmenin gerçek dünya olaylarına olan paralelliğine dayanan otantik öğrenme yaklaşımıdır. Otantik öğrenmenin temelleri, yapılandırmacı anlayışa dayanan, gerçek hayatla ilgili olan, öğrenciyi merkeze alan, sosyal katılımı sağlayan ve bu görevlerin gerçekleştirilmesi için kullanılan otantik materyallerle karmaşık, sıra dışı ve ilgi çekici otantik görevler tarafından yapılandırılmıştır (Güner, 2015). Otantik öğrenme gerçek hayattaki öğrenmedir. Öğrencileri, dünyalarıyla paylaşılacak somut, yararlı bir ürün yaratmaya ve böylece anlamlı ve kalıcı bir öğrenmeye teşvik eden bir öğrenme tarzıdır. Bireylerin yaşayarak öğrenmelerini ve gerçek hayatla bağlantı kurmalarını sağlayan öğrenme ortamları oluşturmak gereklidir (Çetinkaya, 2018). Bununla birlikte, örgün eğitim ortamlarında, pedagojik stratejiler genellikle bir öğrenme içeriği gerçek dünya ilişkisini göz ardı etmektedir (Herrington vd., 2014).

İlkokul ve ortaokulda birçok ders arasında gerçek dünya bilgisini kazandırmaya çalışan derslerden biri de sosyal bilgiler dersidir. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde; üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleştiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla 21. yüzyıla ait eğitim ve öğretime geçtiğimizde, öğrenme sürecini yenilemek için öğrenme ortamlarına daha ilgili, otantik ve uygulamalı öğretim ve öğrenme stratejileri dahil edilmelidir (Neo vd., 2012). Sosyal bilgiler doğru anlamda otantik öğrenme modelini kullanarak öğretmeyi hedefler, çünkü Lombardi'nin görüşüne (2007, s. 6) uygun olarak otantik öğrenmenin gerçek dünyaya odaklandığı, karmaşık problemler ve çözümler çeşitli rollerle uygulanır. Otantik öğrenme sürecinde, öğrenciler sahada gözlem yaparlar. Çevrede

ve toplumda meydana gelen farklı şeyler hakkında kendilerini görürler. Çevreyle ilgili etkinliklerin yanı sıra, uygulamalara dayalı etkinlikler, durum çalışmaları ve toplumda uygulamada önemli ölçüde yer almak çevresel öğrenmenin doğası gereği multidisiplinerdir (Purnamasari, 2017). Otantik öğrenmenin bu özelliklerinden dolayı sosyal bilgiler eğitiminde kullanımının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan incelemeler sonucunda, otantik öğrenme ile ilgili yurtdışı araştırmalarında farklı derslerde ve seviyelerde birçok çalışmaya rastlanılsa da (Herrington ve Oliver, 2000; Newmann ve Wehlage, 1993; Rule, 2006; Herrington vd., 2014; Smith vd., 2015; Keinänen vd., 2018), yurtiçindeki otantik öğrenme ile ilgili yapılan çalışmaların ise sınırlı (Akça ve Ata, 2009; Koçyiğit ve Zembat, 2013; Bektaş & Horzum, 2014; Gürdoğan, 2014; Dolapçioğlu, 2015; Aydın Aşk & Bay, 2018) ve sosyal bilgiler dışındaki dersler ile ilgili olduğu görülmektedir. Özellikle sosyal bilgiler alanında otantik öğrenme ile ilgili çalışma (Gürgil, 2018; İneç, 2017; İneç & Akpınar, 2017; Gündoğan & Gültekin, 2017) yok denecek kadar azdır. Dolayısıyla, bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde, “Birey ve Toplum” ile “Kültür ve Miras” öğrenme alanlarında otantik öğrenme yaklaşımının nasıl uygulanacağı ve uygulamada karşılaşılabilecek sorunların nasıl giderileceğini ayrıntılı olarak belirlemektir. Belirlenen bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Otantik öğrenme sürecinde yapılan uygulamalara ilişkin 5. sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir?
 - 1.1. Otantik öğrenme uygulamaları 5. sınıf öğrencilerinin gelişimlerine katkısı nedir?
2. Otantik öğrenme uygulaması 5. sınıf öğrencilerinin öğrendiklerini gerçek hayatta kullanmalarına ilişkin öğrenme deneyimleri nasıldır?
3. Sosyal bilgiler dersine otantik etkinlikler dâhil edildiğinde öğrencilerin otantik öğrenme ile algıları nasıldır?
4. Otantik öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara olası çözüm yolları nelerdir?
5. Öğrencilerin otantik öğrenme ile işlenen sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Sosyal bilgiler günlük yaşamla en çok ilişkilendirilen derslerin başında gelmektedir. 2005 yılından günümüze kadar yapılandırmacı yaklaşım kullanılmaya devam edilmektedir. 2017 yılında sosyal bilgiler taslak ders programı hazırlanmış, 2018 yılında bu program uygulamaya koyulmuştur. Yapılandırmacı yaklaşım bünyesinde çeşitli öğretim yöntem ve yaklaşımlarını barındırmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri de otantik öğrenmedir. Wornyo, Klu & Motlhaka (2018) otantik öğrenmenin, öğrencileri günlük yaşamın gerçekliğine maruz bıraktığını, bilgi ve deneyimlerimizi kullanarak yaşam deneyimlerini nasıl geçirdiğimizi yansıttığını ifade etmişlerdir. Böylece otantik öğrenme öğrencileri günlük yaşamın gerçeklerine hazırlayacaktır. Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersinin otantik öğrenmeye göre düzenlenmesinin ve otantik öğrenmenin bazı değişkenleriyle desteklenerek derslerin uygulanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yurtdışında ve ülkemizdeki çalışmalar incelendiğinde, sosyal bilgiler eğitiminde otantik öğrenme yaklaşımı konusunda yurtdışında yapılan birkaç çalışma bulunmasına rağmen (Borthwick, 2007; Bartle, 2013; Lock & Sandra, 2017; Purnamasari, 2017) otantik öğrenme yaklaşımı ile ilgili yurtiçinde sosyal bilgiler dersinde şimdiye kadar otantik öğrenmenin geo-medya uygulamasıyla birleştirilmesi ve otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirleme dışında (İneç, 2017; Gürgil, 2018) nitel bir çalışmayla yapılan bir araştırmanın olmaması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Aynı zamanda, literatür incelendiğinde beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “Birey ve Toplum” ile “Kültür ve Miras” öğrenme alanlarında otantik öğrenme yaklaşımıyla yapılmış bir çalışmada olmaması çalışmanın diğer önemli bir özelliğidir. Bu bağlamda, otantik öğrenmenin sosyal bilgiler dersiyle ilişkilendirip otantik öğrenme yaklaşımının nasıl uygulanacağı, değişimin gerçekleşip gerçekleşmeyeceği ve uygulamada karşılaşılabilecek sorunların nasıl giderileceğini ayrıntılı olarak belirlemek açısından önem taşımaktadır. Bu nedenlerle, bu araştırma alana katkı sağlayacak niteliktedir. Sosyal bilgiler eğitimiyle ilgili yurt içi ve yurt dışı literatür incelendiğinde çalışmalar yok denecek kadar azdır (Gürgil, 2018; İneç, 2017; İneç & Akpınar, 2017; Lock & Sandra, 2017; Purnamasari, 2017). Yapılan çalışmaların çoğu ise deneysel ya da karma yöntem olarak planlanmış ve uygulanmış çalışmalardır. Oysa sosyal bilgiler dersinde otantik öğrenmenin doğasına uygun eylem araştırması gibi nitel, derinlikli bir araştırmaya ihtiyaç vardır. Böyle bir araştırmanın alana katkı sağlayacağı, literatürdeki boşluğu dolduracağı, gerçek hayat konularıyla daha kalıcı öğrenmeler sağlayacağı, sosyal bilgiler dersinde otantik öğrenmenin disiplinler arası ve

disipliner olarak destekleyeceği düşünülmektedir. Bunlardan hareketle, otantik öğrenme yaklaşımı ile ilgili gelecekte yapılacak çalışmalarda araştırmacılara ve öğretmenlere yol göstereceği de düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırma, aşağıdaki varsayımlar üzerine temellendirilmiştir;

1. Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubunun araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini sağlayacak büyüklükte olduğu,
2. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerim çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına objektif ve samimi cevaplar verdiği,
3. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin uygulama sırasında doğal öğretim ortamını yansıttığı,
4. Araştırmacının uygulama süresinde yansız davrandığı,
5. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere uygulanacak olan otantik öğrenme uygulamalarının geçerliliği konusunda başvurulmuş uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma eylem araştırmasının doğası gereği belirli sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür;

1. Araştırma Eskişehir il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim gören ortaokul öğrencileri ile,
2. 2017-2018 eğitim öğretim yılı ile,
3. Uygulama süresi bakımından,
4. Ders sunumları, günlükler, çalışma kağıtları, otantik öğrenme aktiviteleri ve öğrencilerden toplanan konuyla ilgili görüşmeler ile,
5. Araştırmacı ve yardımcı araştırmacıların konuyla ilgili bilgileri, nitel veri analizine dair donanımları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Otantik: Otantik kelimesi ‘özgün, orijinal, yapay olmayan, doğayı olduğu gibi yansıtan, aslına uygun nitelikte olan, gerçeğe veya aslına dayanan’ demektir (TDK, 2018).

Otantik Öğrenme: Bilgilerin gerçek dünya uygulamalarında kullanılması ve gerçek dünyada gerçekleşmesi (Maxwell vd., 2004) ve öğrenci merkezli eğitim sürecine hitap eden, öğrencilerin ilgi alanlarına yönelmelerine, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayan bir süreçtir (Lombardi, 2007).

Sosyal Bilgiler: Sosyal bilgiler, vatandaşlık becerilerini kazandırmak için sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir derstir. Okul programı içinde ise sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden elde edilerek bir çalışma alanı sağlar (NCSS, 1993’ten aktaran Doğanay, 2008).

Yenilenen Sosyal Bilgiler Programı: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından oluşturulan komisyon tarafından izleme ve değerlendirme çalışmaları doğrultusunda güncellenen İlkokul (4. sınıf), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu (5. 6. ve 7. sınıflar) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın 2018-2019 eğitim ve öğretim yılından itibaren tüm sınıf düzeylerinde uygulanması (MEB, 2018).

1.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde “otantik öğrenme” ile ilgili yurt içinde ve yurtdışında yapılmış belli çalışmalara yer verilmiştir. Literatürdeki genel durumu yansıtması amacıyla otantik öğrenme ile ilgili literatür iki başlık altında sunulmuştur.

1.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

İneç (2017) "Sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrenmeye etkisi" adlı doktora çalışmasında, 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme yaklaşımının; öğrencilerin akademik başarılarına, derse karşı tutumlarına ve kalıcı öğrenmeye olan etkisini saptamıştır. Ayrıca geo-medya destekli otantik öğrenme ortamını öğrenci ve öğretmen açısından değerlendirmiştir. Otantik öğrenme yaklaşımı için, ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation)

öğretim tasarımı modeline göre tasarlanan ve programlanan Bilge Seyyah adlı bir geo-medya uygulaması oluşturmuştur. Geo-medya uygulaması otantik öğrenmenin gerçekleştirilebilmesine uygun olarak tasarlamıştır. Uygulama internet üzerinden çalıştırılmış, deney grubu öğrencileri kullanıcı adı ve şifrelerle geo-medya uygulamasına giriş yapmıştır. Geo-medya sistemi giriş yapan öğrencinin ünite içerisinde hangi aşamada olduğunu belirlemiş; içeriğe göre dinamik harita ve içerik oluşturmuştur. Uygulama, gerçek dünya bağlamında birçok çoklu ortam ögesini de içermektedir. Öğrenciler farklı senaryolara göre oluşturulan görevleri yapabilmek için veli ve bilge olan Dede Korkut'un ipuçları doğrultusunda coğrafi veri ve doküman paketlerinden yararlanmıştır. Bu süreçte öğrenciler farklı becerileri yerinde kullanabilmiş; sanal müze, coğrafya ve tarih gezintileri gibi interaktif işlemleri gerçekleştirebilmiştir. Geo-medya destekli otantik öğrenme ortamı öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlamıştır. Deney grubu öğrencileri geo-medya destekli otantik öğrenme ortamıyla ders işlemişler, kontrol grubu öğrencileri ise bu ortamdan etkilenmeden ders işlemişlerdir. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının ve öğrenmelerindeki kalıcılığın kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ve deney grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının da olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler, nitel verilerden elde edilen bulgulara göre geo-medya destekli otantik öğrenme ortamını beğenmiş ve faydalı bulmuştur.

İneç ve Akpınar (2017) “Sosyal bilgilerin otantik öğretiminde yeni yaklaşımlar” İneç’in (2017) "Sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrenmeye etkisi" adlı doktora tezinin bir kısmı paylaştığı çalışmasında, otantik öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde uygulanmasında kullanılabilecek yöntem ve teknikleri belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca otantik öğrenmede daha önce kullanılmamış yeni yaklaşımların deneysel çalışmalara nasıl uyarlanabileceğini göstermektir. Bunun için birinci yazar tarafından yürütülen deneysel bir doktora tez çalışmasından elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında otantik öğrenme modeli yeni bilgi teknolojileriyle öğrencilere uygulanmıştır. Bu çerçevede ilgili literatürde geçen öğretim yöntemleri ve teknikleri açıklanmıştır. Mevcut literatürde yer almayan üç yeni yaklaşım da otantik öğrenme sürecinde sınanmıştır. Yeni yaklaşımların kullanılmasıyla öğrenciler tarihi olayları yeniden gerçekleştirmiştir.

Gündoğan ve Gültekin (2017) “İlkokul hayat bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamları oluşturulmasına yönelik örnek uygulamalar” çalışmalarında hayat bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına yönelik örnek uygulamalar geliştirmişlerdir. Bu kapsamda öncelikle 2015 yılı 3. sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programı üniteleri ve kazanımları incelenerek, “Sağlıklı Hayat” ünitesindeki beş kazanım çalışma kapsamına almışlardır. Ünite ve kazanımlar belirlendikten sonra, söz konusu kazanımları kapsayan bir otantik görev yönergesi oluşturulmuştur. Yönergede amaç açıklanmış; öğrencilerin süreç sırasında ve sonunda yapacakları belirtilmiş ve uğraşacakları otantik görevler listelenmiştir. Çalışmalarında sunulan etkinlik örnekleri, hayat bilgisi dersinin öğretme-öğrenme süreçlerinin otantik görev temelli etkinliklerle zenginleştirilmesini sağlaması bakımından önemli görülmektedir. Araştırmacılara ve uygulayıcılara bazı önerilerde bulunmuşlardır.

Aydın Aşk (2016) “Matematik dersinde otantik görev odaklı öğrenme süreçlerinin incelenmesi: Bir eylem araştırması” araştırmasında otantik görev odaklı öğretim uygulamalarının matematik dersindeki etkililiğini belirleyip ve öğretim sürecindeki durumu ortaya koymuştur. Araştırma sonucuna göre ise, otantik görev odaklı öğrenme ortamlarının öğrenmenin etkililiği, problem çözme ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine olumlu etki sağladığını belirlemiştir.

Gürdoğan ve Aslan (2016) “Sınıf öğretmeni adaylarının otantik öğrenme yaklaşımı hakkındaki görüşleri” çalışmalarında tamamlayıcı bir öğrenme yaklaşımı olan otantik öğrenmenin uygulanabilirliğinin belirlenmesine dayanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2. sınıfta okuyan 36 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersi müfredatı ve nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının otantik öğrenme yaklaşımı etkinliklerini ne kadar tanıdıkları ve uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri ile yaklaşımı etkileyen durumlar araştırılmıştır. Ön uygulama-son uygulama soruları, yarı yapılandırılmış görüşme formu, ders sonu değerlendirme formu ve gözlemci notları kullanılarak toplanan veriler, betimsel ve içerik analizi ile uzman görüşlerine başvurulmuş ve çözümlenmiştir. Otantik öğrenmeye göre işlenen derslerde, etkinliklerin uygulanması sırasında sınıf mevcudunun çok olması, sınıf öğretmeni adaylarının laboratuvarı yeterince tanımamaları çalışmayı etkileyen olumsuz durumlar olarak tespit edilmiştir. Buna karşın öğrenci motivasyonunun arttığı ve bu artış ile beraber öğrenmenin daha eğlenceli hale geldiği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, otantik

öğrenme yaklaşımının uygulanabilir olduğunu ve yaklaşımla ilgili etkinlikler geliştirilerek farklı öğretmen adaylarına ve sınıf düzeylerine uygulanabileceğini ortaya koymuştur.

Hamurcu (2016) “İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmenin öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisi” doktora tezinde ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmeye dayalı uygulamaların, öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse karşı tutumlarına etkisinin belirlemeye çalışmıştır. Araştırmasında, nitel ve nicel araştırma desenlerinin birlikte ele alındığı karma yöntem kullanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, çalışma grubu 28’i deney, 20’si kontrol grubunda olmak üzere toplam 48 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda, deney grubunda yer alan ve rastgele seçilen 13 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda araştırmacı tarafından geliştirilen "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDTÖ)", "Problem Çözme Becerisi Testi (PÇBT)" ve "Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT)" kullanmıştır. Nitel boyutunda ise araştırmacı tarafından hazırlanan "yarı yapılandırılmış görüşme formu" ile nitel verileri toplamıştır. Otantik öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubu ile bu uygulamaya tabi olmayan kontrol grubunun son test puanlarından elde edilen verilerinde, otantik öğrenme uygulamasının, deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerilerinin, okuduğunu anlama becerilerinin ve derse ilişkin tutum puanlarının artmasında etkili olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel bölümünden elde edilen bulgulara göre, 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 görülmüştür.

Dolapçioğlu (2015) “Matematik dersinde otantik öğrenme yoluyla eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması” çalışmasında, beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersinde, otantik öğrenmeye dayalı uygulamaların eleştirel düşünme becerisinin nasıl geliştirilebileceğinin ve uygulamada karşılaşılabilecek sorunların nasıl giderilebileceğini incelemiştir. Araştırmasının sonucunda, öğretmen beceri ve tutum gelişiminin otantik öğrenme uygulamaları ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde en önemli faktör olduğu sonucuna ulaşmış, aynı zamanda otantik öğrenme standartlarına dayalı uygulamaların çalışma grubunu oluşturan öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Gürdoğan (2014) “Sınıf öğretmeni adaylarının otantik öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliği ile ilgili görüşleri: Fen ve teknoloji laboratuvar uygulaması örneği” çalışmasında ise, otantik öğrenmenin fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları dersi II kapsamında uygulanabilirliğinin belirlenmesine dayandırmıştır. Öğretmen adaylarının otantik öğrenme yaklaşımı hakkındaki görüşleri çevresel durumlar ile öğrenenler ve derse yönelik beklentiler üzerine etkileri çerçevesinde belirlemeye çalışmıştır. Otantik öğrenmeye göre işlenen derslerde etkinliklerin uygulanması sırasında sınıf mevcudunun çok olması, sınıf öğretmeni adaylarının laboratuvarı yeterince tanımamaları, materyallerin bazı etkinlikler için yetersiz kalması, yöntemle getirilen sınırlılıklar ve öğrencilerdeki güven eksikliği nedeni ile sunumlarında zorlanmaları gibi bazı olumsuzluklar görülmüş, diğer yandan otantik etkinliklerle işlenen derslerde; motivasyonun arttığı, öğrenmenin daha eğlenceli hale geldiği ve öğrencilerin sorumluluk duygusunu kazanmasına imkân tanıdığı görülmüştür. Derse yönelik beklentiler de olumlu yönde değişime uğramıştır.

Horzum ve Bektaş (2014) “Otantik Öğrenme” çalışmalarında otantik öğrenme ile ilgili literatürü tarayarak, otantik öğrenme hakkında bilgileri paylaşp, örnek uygulamalara yer vermişlerdir. Horzum ve Bektaş’ın (2014) birlikte hazırladıkları bu kitap Türkçe olarak hazırlanan tek kitaptır ve başvuru niteliğindedir.

Hastürk (2013) “Öğretmen adaylarının bazı çevre konularına ilişkin zihinsel yapılarındaki değişimlerin otantik öğrenme ortamlarında incelenmesi ve değerlendirilmesi” adlı doktora tez çalışmasında otantik öğrenme yaklaşımlarının öğretmen adaylarının bazı çevre konularına ilişkin zihinsel yapılarına etkisini ve otantik öğrenme yaklaşımlarının etkililiğini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Tokat ili Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD’de öğrenim gören 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, nicel-nitel araştırma tekniklerine uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda ise, otantik öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin çevreye ilişkin zihinsel yapılarını geliştirdiği, anlamlı öğrenmelerine katkı sağladığı, öğrencilere otantik öğrenme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgi ve beceriler kazandırdığı, öğrencilerin 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 becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir

Koçyiğit ve Zembat (2013) “Otantik görevlerin öğretmen adaylarının başarılarına etkisi” çalışmalarında, otantik görev temelli öğretim programının okul öncesi öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisinin incelemişlerdir. Çalışma, öntest-sontest kontrol gruplu modele uygun olarak tasarlanmıştır. Verilerin toplanmasında, araştırmanın yürütülmesinde seçilen “Özel Öğretim Yöntemleri I” dersi için araştırmacı tarafından geliştirilen, 50 maddeden oluşan beş seçenekli ve tek doğru cevaplı “Çoktan Seçmeli Başarı Testi”, dersin içeriğine uygun olarak hazırlanan ve kriterleri belirlenen “Klasik Sınav”, otantik görevlerin değerlendirilmesi için hazırlanan ve 20 maddeden oluşan öğrencilerin kendilerini değerlendirdiği, öğretmen ve akran değerlendirmelerinin de aynı forma bağlı olarak yapıldığı “Performans Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. sınıfında öğrenim gören 35 deney, 35 kontrol-1 ve 30 kontrol-2 grubu olmak üzere toplam 100 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda deney öncesine göre bütün grupların akademik başarılarında artış olmuştur ($p<.01$). Ancak otantik görevlerin verildiği deney grubunun başarılarındaki artış diğer iki gruba göre daha fazladır ($p<.01$).

Horzum ve Bektaş (2012) “Otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine etkisi” çalışmalarında, topluma hizmet uygulamaları dersinde otantik öğrenmenin öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetlerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Sınıf Öğretmenliği ABD’sinde okuyan topluma hizmet uygulamaları dersini alan toplam 70 öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu öğretmen adayları yansız olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu gruplardan birincisinde otantik öğrenme etkinlikleri ile diğer grupta ise geleneksel yöntemle topluma hizmet uygulamaları dersi gerçekleştirilmiştir. Uygulama, toplam 12 hafta sürmüştür. Çalışma sonucunda topluma hizmet uygulamaları dersini otantik öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştiren öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik tutumları ve memnuniyet düzeyleri, geleneksel öğrenme etkinlikleriyle yürüten öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Koçyiğit (2011) “Otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen adaylarının başarılarına, derse karşı tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi” isimli doktora tezinde ise, otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan öğretim programının okul öncesi öğretmen adaylarının akademik başarılarına, problem çözme

becerilerine ve derse karşı tutumlarına etkisini incelemiştir. Bu çalışmada, öntest-sontest kontrol gruplu modele uygun olarak tasarlanmış ve nicel-nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği 3. sınıfta öğrenim gören 100 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney öncesine göre bütün grupların akademik başarılarında artış olmuştur. Deney öncesine göre 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 öncesine göre 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. Görüşme formuna verilen cevaplara göre otantik görevlerin verildiği ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenlenen sürece deney grubu öğretmen adayları olumlu yönde görüşler bildirirken; kontrol gruplarında yer alan ve geleneksel yaklaşıma uygun olarak sürdürülen sürece katılan öğretmen adaylarının görüşlerinde daha fazla olumsuz ifadeler yer almaktadır.

Kazancı (2010) “Otantik öğrenme açısından yerel coğrafi bilgi (Artova örneği)” adlı yüksek lisans tezinde, otantik öğrenme açısından Tokat-Artova yöresindeki yerel coğrafi bilginin ne olduğunu ortaya çıkartmak amacıyla yapmıştır. Yörede yaşayan insanların; jeolojik özellikler ile ilgili düşünceleri, iklimle ilgili bilgileri, doğal afetlere bakışı, yön bulma sistemleri, halk takvimi, hava durumunu tahmin şekli, özel zaman dilimleri, yerleşme isimlerine karşı tutumları, flora ve fauna hakkındaki fikirleri ve coğrafi unsurların bazı kültürel öğeleri nasıl etkilediği gibi yerel coğrafya konuları ele almıştır.

Yurtiçi literatür incelendiğinde sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili çalışmalar yok denecek kadar azdır. Çalışmanın başladığı tarihlerde sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili doğrudan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Sonraki süreçte bir doktora tezi ve makale yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmalar, deneysel ve karma yöntem olarak yapılmıştır. Bununla beraber, otantik öğrenmenin sosyal bilgiler dersiyle ilişkilendirip otantik öğrenme yaklaşımının nasıl uygulanacağı, değişimin gerçekleşip gerçekleşmeyeceği ve uygulamada ne tür sorunlarla karşılaşacağının tespit edildiği bir araştırmanın yapılmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler eğitiminde eylem araştırması gibi nitel ve daha derin araştırmaya ihtiyaç vardır. Yurtiçindeki literatür genel olarak değerlendirildiğinde ise, otantik öğrenme ile ilgili birçok araştırma yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmalar genellikle fen eğitimi, matematik ve

Türkçe eğitiminde yoğunlaşmış nicel, nitel ve karma araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Otantik öğrenme ile ilgili yapılan bu çalışmaların otantik öğrenmenin bazı okuryazarlıklar ve becerilerin geliştirilmesi ve etkilerini belirlemeye yönelik yapıldığı görülmektedir.

1.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Lock & Duggleby (2017) “Authentic learning in the social studies classroom: Connecting globally” çalışmalarında, küresel sınıftaki öğrenciler, katılımcı, işbirlikçi ve bağlantılı öğrenme ile meşgul olurlar. Bu ortamlar için otantik sosyal bilgiler öğrenmeyi tasarlayarak öğrencilerin küresel vatandaşlar olarak kim olduklarını daha iyi anlamalarını geliştirebilirler. Bu çalışmada, otantik öğrenme, çağdaş öğrenme ve teknoloji seçimi incelenmiştir. Öğrenmenin derinliğine, teknolojinin bütünleştirilmesine ve küresel sınıf yaklaşımı kullanılırken eğitimin rolünün nasıl değiştiğine dair fikir vermektedir. Çalışma sonunda küresel sınıfta öğrenmeyi tasarlamak ve kolaylaştırmak için beş rehber sunulmuştur.

Pu, Wu, Chiu & Huang (2016) “The design and implementation of authentic learning with mobile technology in vocational nursing practice course” çalışmalarında, son yıllarda mobil teknolojinin gelişmesiyle birlikte, mesleki hemşirelik eğitimi büyük ölçüde gelişmiştir. Bu gelişen mobil teknolojinin ışığında, mesleki hemşirelik eğitiminin klinik uygulaması otantik öğrenmeye her zamankinden daha yakın bir hale getirmiştir. Bu çalışmada, Tayvan'daki bir mesleki hemşirelik okulunda 60 hemşirelik öğrencisinin bir hemşirelik pratiği için mobil teknolojinin yardımıyla ev ziyareti etkinliklerinde mesleki hemşirelik eğitimi için otantik bir öğrenme modeli önermişlerdir. Araştırma, otantik öğrenme değerlendirme ölçeklerini elde etmek için otantik öğrenme paradigmasının çerçevesi üzerine kurulmuştur. Ardından, ev ziyareti aktivitelerine katılan öğrencilerin, mobil teknolojiyi kullanarak kullanılabilirliğini ve memnuniyetini değerlendirmek için ölçekler kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularında, hemşirelik öğrencilerinin otantik deneyimlerinin ve mesleki beceri gelişiminin önerilen otantik değerlendirme ölçeklerinin değerlendirilmesi yoluyla geliştirilebileceğini göstermektedir.

Aina, Aboyeji & Omolewa (2015) “An investigation of authentic learning experience of pre-service teachers in a nigerian college of education” çalışmalarında, eğitim fakültesindeki öğretmen adayları arasında otantik öğrenme deneyimlerini araştırdılar. Bu

çalışmaya 200 öğretmen adayı rastgele örneklem kullanılarak seçilmiştir. Her biri fen ve teknik eğitimden 50 öğrenci, 100 öğrenci ise mesleki eğitimdendir. Veriler ise anket ve görüşme kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi, frekans sayımları, yüzde ve tanımlayıcı istatistikler kullanılarak yapılmıştır. Bulgular, fen ve teknik eğitim öğrencilerinin otantik bir öğrenme deneyimine sahip olduğunu ortaya çıkarmış, ancak öğrenciler geleneksel ders yöntemiyle ders vermişlerdir.

Yeen-Ju, Mai & Selvaretnam (2015) “Enhancing problem-solving skills in an authentic blended learning environment: A malaysian context” çalışmalarında Malezya'daki mezun işsizlik oranı giderek artan bir sorundur ve genellikle problem çözme, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerinin eksikliğiyle ilişkilidir. Bu çalışma, Malezyalı lisans öğrencileri arasında problem çözme becerilerini geliştirmek için tasarlanan otantik öğrenme stratejilerinin entegrasyonu ile karma öğrenme ortamının gelişimini sunmaktadır. Öğrenme ortamı, otantik bir göreve odaklanır ve otantik öğrenme yaklaşımıyla harmanlanır. Çalışmada, öğrenci geri bildirimleri toplanmış ve otantik karma öğrenme ortamlarına karşı olumlu bir cevap alınmıştır. Bu öğrenme ortamında, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve iletişim becerileri geliştirilmiş, yüksek öğrenim kurumlarında teknoloji destekli sınıflarda otantik öğrenme stratejilerinin kullanılmasına destek olmuştur.

Flanagan (2014) “Creating authentic learning environments in a grade 10 economics classroom via a progressive teaching design” çalışmasında, öğrencilerin kendi öğrenmelerine daha çok dahil oldukları bir öğrenme ortamı yaratmak istemiştir. Bu araştırmanın problem ifadesi, araştırmacının Güney Afrika okullarında öğrenme ve ezberlemenin hala temel öğrenme yöntemleri olduğu yönündeki görüşüne dayanmaktadır. Böyle bir sistemde, gerçekleri en iyi hatırlayabilen ve en iyi notları alabilen öğrenciler iyi öğrenmiş sayılırlar. İlerlemeci öğrenme yaklaşımı ise, 10. sınıf ekonomi sınıfında otantik öğrenmenin sağlanmasına bir alternatif olarak vurgulanmaktadır. Otantik bir öğrenme ortamında öğrenciler, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi yoluyla gerçek dünyada zorluklarla yüzleşmeye hazırdır. Öğrenciler sorunları çözmek için bir grubun üyeleri olarak işbirliği yapar ve işbirliği yaparlar. Araştırmacı bu çalışma için nitel araştırma tasarımından yararlanmaktadır. Araştırmacı, 10. sınıf ekonomi sınıfında, ilerlemeci bir öğrenme yaklaşımının otantik öğrenmeyi artırıp artırmayacağını belirlenmesi için bir durum çalışması kullanmıştır. Araştırmaya 26 öğrenci katılmıştır. Veri toplama araçları, video kayıtları, öğretmen gözlemleri ve öğrenci odak grup görüşmeleridir. Araştırmanın bulgularından biri, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi otantik öğrenme

becerilerinin, ilerlemeci öğrenme yaklaşımını kullanan eğitimci aracılığıyla geliştirilebileceğidir. Diğer bir bulgu ise, ilerlemeci yaklaşım için daha fazla öğrenci katılımının gerekli olmasına rağmen, eğitiminin rolünün, bir bilgi uzmanı ve sınıfta bir kolaylaştırıcı olarak hayati öneme sahip olmasıdır. Başka bir bulgu, öğrencilerin, otantik öğrenmenin temellerinden biri olan işbirlikçi öğrenme stratejisini benimsemeleridir. Grup çalışmasında birbirlerine öğretmekten ve öğrenmekten zevk almalarıdır. Ayrıca öğrenciler derslerde eğitimci tarafından kullanılan çizgi filmleri ve takım oyunlarının kullanımını da beğenmiştir.

Iucua & Marina (2014) “Authentic learning in adult education” çalışmalarında, ilk öğretmen eğitimi sürecinde otantik öğrenmeyi geliştirmek için öğretim uygulamalarının doğasını araştırmışlardır. Otantik öğrenme deneyimlerinin, öğrencinin perspektifinden kişisel olarak uygun olan ve sosyal bağlamlarda yer alan deneyimler olduğu varsayımından hareketle, bu çalışma, akademisyenlerin otantik öğrenmeyi destekleyebilmesinin beş yolunu sunmaktadır, aynı zamanda öğrencilerin bilgilerini ve düşüncelerini sözelleştirmelerini teşvik etmektedir. Ayrıca, akademisyenler, öğrencileri teknolojiyi kullanmaları ve otantik bir öğrenim ortamına sahip olmak için işbirliği yapma fırsatlarını sunmalarını sağlamıştır. Bu çalışma, yetişkin eğitimi alanında otantik öğrenmeyi geliştirmek için yükseköğrenim ve pedagojik pratiğin etkilerine odaklanmaktadır.

Herrington, Parker & Jelinek (2014) “Connected authentic learning: Reflection and intentional learning” çalışmalarında, otantik öğrenme pedagojisi, öğrencilerin gerçek dünyadaki kaynakları ve araçları kullanarak otantik görevlerde bulunmalarına izin vermekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin gerçek problemleri ele aldıkça profesyonel gibi düşünerek ve hareket ederek amacı öğrenmelerini sağladığından söz etmişlerdir. Bu çalışmada, sosyal medyada otantik ve amaçlı öğrenmeyi desteklemek için kullanılan üniversite 1. sınıf dersinde yapılan bir araştırma anlatılmaktadır. Otantik öğrenmenin ilkeleri, dersin tasarımını yönlendirmiş ve gerçekçi ve karmaşık görevlerin tamamlanmasına odaklanan öğrenme görevlerini ve etkinliklerini öğretmiştir. İki yıl boyunca daha büyük bir tasarım temelli araştırma gündeminin bir parçası olarak, iki öğrenci grubunun nitel bir çalışması yapılmıştır. Bulgular, öğrencilerin hem derse katıldıkları hem de öğrenme deneyimleri hakkında harekete geçerek eylemde bulunmalarını sağladığını göstermiştir.

Banas (2014) “Impact of authentic learning exercises on preservice teachers’ self-efficacy to perform bullying prevention tasks” çalışmasında, otantik öğrenme alıştırmalarının, sağlık

eğitimi ğretmen adaylarının zorbalığı nleme faaliyetlerine yönelik öz-yeterliklerine olan etkisini belirlemektir. Öğretmen adayları (n=60), zorbalık nleme görevlerini yerine getirmek için öz-yeterliliği ölçen bir n/son değerlendirmesini tamamlamıştır. Katılımcıların standartlarla uyumlu zorbalık nleme faaliyetlerini gerçekleştirme konusundaki öz-yeterliliği önemli ölçüde artmıştır. Öğretmen adaylarının zorbalık nleme faaliyetlerini yerine getirme konusundaki etkinliğini arttırmaya çalıştıklarında, profesyonel hazırlık standartlarıyla uyumlu otantik öğrenme alıştırmaları yapmak için etkili bir araç olabildiği ifade edilmiştir. Bu tür alıştırmaların, diğer sağlık alanlarındaki görevleri yerine getirmek için öz-yeterliliği geliştirebildiği belirtilmiştir.

Motlhaka (2014) “Authentic learning: Bridging the gap of knowledge and action in south african higher education” çalışmasında, Free State Eyaletindeki Güney Afrika niversitesinde, ikinci bir dil olarak İngilizce'nin anlamlı ğretimi için bilgi ve eylem boşluğunu kapatmak için pedagojik bir yaklaşım olarak otantik öğrenme konusunu ele almıştır. Çalışmanın amacı, ESL ğretiminin etkili stratejilerini oluşturmak amacıyla, otantik öğrenme ile problem temelli öğrenme arasındaki bağlantıyı incelemektir. Araştırmacı, çalışmasında fenomenolojik araştırma deseni ile nitel araştırma yaklaşımı kullanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, yükseköğrenim kurumunda eğitim fakültesinde altı yıldan az ğretim deneyimi olan sekiz, birinci sınıf öğrencisini ve sekiz, ESL ğretim görevlisini kapsamıştır ve açık uçlu anketler ve odak grup görüşmelerinin kullanılması yoluyla bilgi toplanmıştır. Bulgular, teknolojinin yükseköğrenimde otantik öğrenme üzerinde derin bir etkisi olduğunu, çünkü öğrencilere araştırma ve analiz için güvenilir, ilk elden bilgilere ve sınıf dışında daha büyük bir gerçek dünyaya erişim sağladığını göstermiştir

Wallace (2014) “Authentic learning in the kitchen and garden: Synthesising planning, practice and pedagogy” çalışmasında, mutfak ve bahçe temelli öğrenme projelerinde, ğrenci merkezli öğrenme fırsatlarını en st düzeye çıkarmak için, otantik öğrenmede gerekli olan altı temel bileşen arasındaki ilişkileri tanımlamakta ve açıklamaktadır. Veri analizi için çoklu niteliksel yöntemler kullanan yorumlayıcı durum çalışması metodolojisi, mutfak ve bahçe temelli öğrenme kullanılmıştır. Literatür taraması, öğretmenlerin çocukların doğayla ilgili ilgilerini nasıl geliştirebileceğini anlamada ve bahçede etkili otantik öğrenme deneyimleri planlamasında önemli boşluklar olduğunu göstermiştir. Literatürün analizi yoluyla, 4., 5. ve 6. sınıflar ve öğretmenlerin perspektifleri ile birlikte, otantik, bağlamsal öğrenmeye yönelik anahtar bileşenler tanımlamıştır. Bunlar gerçek dünya

bağlamı, işbirlikçi bir öğrenme topluluğu içinde profesyonel olarak çalışma fırsatı, daha üst düzey düşünme, öğrenim sahipliği ve otantik bütünleşik değerlendirme gerektiren işleri içerir. Personel ve öğrencilerin bir mutfak bahçesi öğrenme ortamındaki deneyimleri incelendiğinde, eğitimcilere kapsamlı bir öğrenme yaklaşımı sunan, eğitimcilere otantik bir öğrenme olanağı sağlayan bir öğrenme modelinin geliştirilmesine yol açmıştır.

Tan, Neo, Neo, Kwok, Lee (2014) “Developing creative and critical thinking skills in an authentic learning environment” çalışmalarında, Malezya Eğitim Bakanlığı, yüksek oranda istihdam edilebilir yetenekli mezunlar üretmeye ihtiyaç duymuştur. Bu çalışmada, Herrington ve Kervin'in otantik öğrenme ilkeleri, probleme dayalı bir grup projesi tarafından yönetilen bir otantik öğrenme ortamı tasarlanmıştır. Bu öğrenme ortamının öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini ve öğrencilerin otantik öğrenme ortamına yönelik algılarına etkisi incelenmiştir. Öğrenme ortamı, otantik bir probleme dayalı grup projesi üzerinde tasarlanmış ve multimedya ve web teknolojileri tarafından desteklenmiştir. Sonuçlar, bir öğrenme ortamına adapte edildiğinde, üst düzey düşünme becerilerinin kullanımını sağladığında, önemli becerilerin geliştirilmesini teşvik eden, aktif bir öğrenmeyi ve daha gelişmiş bir anlayışı geliştiren otantik öğrenme ilkelerinin olduğunu göstermektedir. Öğrenciler daha ilgili hale geldikçe otantik öğrenme ortamına olumlu yanıt vermişlerdir. Bu çalışmanın olumlu sonuçları, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için daha fazla otantik öğrenme ortamlarının geliştirilmesine destek sağlamakta, böylece ulusal gündemin, onları sektörde kullanıma hazır hale getiren becerilere sahip endüstriye hazır mezunlarını üretme çağrısına cevap vermektedir.

Gregory (2013) “Exploring authentic learning activities for enhanced learning outcomes: Adult learners and their perceptions of learning in a virtual world” çalışmasında, sanal dünyaların öğrenciler için otantik, ilgi çekici ve sürükleyici öğrenme deneyimleri sağlayıp sağlamadıklarını ve bu deneyimlerin öğrenme üzerinde bir etkisi olup olmadığını bulmaya çalışmıştır. Bu çalışmada, araştırmacı öğrencilerin dört yıllık bir dönem boyunca sanal bir dünyada algılarını araştırmıştır. Gerçek dünya eğitimi, son yıllarda “önemli” bir konu olmuştur, ancak otantik öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımlarının algıları ve eğer varsa, bunun öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisiyle ilgili çok az şey yayınlanmıştır. Avustralya'daki bir üniversitedeki 523 kampüs içi ve kampüs dışı eğitim öğrencileri, gerçek bir dünyada öğrenme faaliyetlerine katılmıştır. Nitel ve nicel verilerin analizini içeren bir eylem araştırması kullanılmıştır. Literatürde ortaya çıkan üç ana soruyu ele almak için anketler, gözlemler ve öğrenci geri bildirimleri

analiz edilmiştir. Bu araştırma, sanal bir dünyanın öğrenciler için eşsiz bir öğrenme deneyimi sağladığını iddia etmektedir. Gerçek bir dünyayı kendi öğrenme aktiviteleri için kullanmayı seçmeyen akranlarından daha iyi performans göstermişler, öğrendikleriyle meşgul olup ve yüz yüze bir deneyim gibi hissettikleri gerçek öğrenmenin içine girmişlerdir.

Safuan & Soh (2013) “The integration of authentic learning principles and facebook in service learning” araştırmalarında, sadece otantik öğrenim prensiplerinin hizmet (service) öğrenmedeki etkinliği üzerine pek çok araştırma yapıldığından söz etmişlerdir. Sonuçlar, teori ve pratikler arasında pozitif ilişkiler göstermiştir çünkü öğrenciler nispeten analitik düşünür, problem çözen ve işbirlikçiler haline gelmiştir. Bu çalışma, öğrenme hizmeti müfredatında öğrenciler arasında aktif öğrenmeyi teşvik etmek için otantik öğrenme ilkeleri ve facebook'un etkinliğini araştırmaktadır. Bu öğrenciler, 3 yıllık müfredatları boyunca tüm lisans öğrencilerine Toplumsal Etkileşim Projesi (CEP) olarak da bilinen hizmet öğrenme müfredatının getirildiği Albukhary Uluslararası Üniversitesi'ndendir. Amaçlı örneklem, öğrencilerin kendi öğrenme projelerinde sosyal medya aracı olarak facebook ile birlikte otantik öğrenme prensiplerini kullanma tercihlerini öğrenmek için kullanılmıştır. 20 farklı ülkeden gelen 99 öğrenciye likert tipi sorulardan oluşan anketler uygulanmıştır. Sonuçlar ise, otantik öğrenme prensipleri ve bir iletişim aracı olarak facebook'un, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini etkili bir şekilde geliştirdiğini göstermiştir.

Mingo (2013) “The effects of applying authentic learning strategies to develop computational thinking skills in computer literacy students” çalışmasında, bilgisayar okuryazarlığı öğrencilerinin motivasyon ve bilgi edinimlerini arttırmak için, sayısal düşünme becerilerini geliştirmede otantik öğrenme stratejilerini kullanan bir aracın prototipinin (ilk örneğinin) kullanılabilir olup olmadığını belirlemektir. Bu çalışma üç bölümden oluşmuştur: İlk olarak, araçların tasarımını ve geliştirilmesini içeren uzun ve sıkı bir süreçten oluşmuştur. Ardından, bilgi teknolojisi alanındaki konu uzmanları aracı ve ilgili değerlendirme araçlarını gözden geçirmişlerdir. Son olarak, bu aracı başka bir öğretim müdahalesine karşı kullanmaktan edindiği bilgi ve motivasyonu ölçmek için bir değerlendirme yapılmıştır.

Chen vd., (2013) “Digital learning playground: Supporting authentic learning experiences in the classroom” çalışmalarında, görev tabanlı öğrenmeye yakın bir otantik ortam, bağlam ve durum sağlamak için bir platform önermişlerdir. Bu platform, durumlu veya otantik

öğrenme için birleştirilmiş iki projeksiyon ekranı (dikey ve yatay ekran) içerir. Yatay ekran, öğrenme aktiviteleri ve performans için bir alan oluşturmak üzere dikey ekran sahnesini genişletir. Platform, gerçek hayattaki görevleri yerine getirmek için öğrencilerin vekilleri olarak robotları kullanarak öğrenme durumları yaratır. Kolb'ın dört aşamalı deneysel öğrenme döngüsel modeli, öğrenme tasarımında benimsenmiştir. Çocukların İngilizce'yi yabancı dil olarak öğretme üzerindeki etkisini incelemek için basit bir uygulama geliştirilmiştir. Sonuçlar, çocukların derinden etkilenebileceğini ve sistemi kullanarak daha fazla keyif alabileceğini ortaya koymaktadır. Dahası, öğrencilerin gerçek hayattaki görevleri yerine getirdiklerini hayal etmelerine yönelik olarak, robotlar gelecekteki sınıflarda otantik öğrenmenin hayati bir ögesi olabilir.

Ma & Lee (2012) “Incorporating an authentic learning strategy into undergraduate apparel and merchandising curriculum” çalışmalarında, öğrencilerin aktif öğrenimini teşvik eden otantik bir öğrenme stratejisi, gerçek dünyadaki bir projenin senaryosunu kullanarak incelenmiştir. İki farklı üniversitedeki iki farklı sınıftan öğrenciler, bir giyim kaynağı stratejisi geliştirmek için müşteri ya da danışman olarak çalışmışlardır. Öğrencilerin öğrenme deneyimlerini bu projeden değerlendirmek için giyim ve mağazacılık sınıflarına kayıtlı 44 lisans öğrencisinden nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Bulgulara göre, öğrenciler genel olarak olumlu bir öğrenme deneyimi yaşamışlar, problemleri çözmek için ihtiyaç duydukları farklı perspektiflerden pratik yetkinlikler ve deneyimler kazanmışlardır. Bu sonuçlar niteliksel verilerin ortaya çıkmasıyla ortaya çıkan temalar ile yani, gelişmiş iletişim becerileri, gerçek dünya deneyimleri yoluyla gelişmiş profesyonellik, takım oluşturma, etkileşim yoluyla öğrenme ve gelişmiş araştırma becerileri daha iyi bir şekilde teyit edilmiştir. Kanıtlar, gerçek dünya deneyimleri sunarak yüksek öğrenimde otantik bir öğrenme stratejisinin dahil edilmesinin, öğrencilerin öğrenmesine ve mesleki yeterliliklerini geliştirmelerine yardımcı olabileceğini göstermektedir.

Lombardi (2007), “Authentic learning for the 21st century: An overview” adlı çalışmasında yaparak-öğrenmenin, genellikle öğrenmenin en etkili yolu olarak kabul edildiğinden ve öğrencilerinde dinlemekten ziyade yaparak öğrendiklerinden söz etmiştir. İnternet, iletişim, görselleştirme ve simülasyon teknolojileri, öğrencilere deneylerden gerçek dünya problem çözme sürecine kadar uzanan otantik öğrenme deneyimleri sunmayı mümkün kıldığını açıklamıştır. Lombardi, aynı zamanda otantik öğrenmeyi neyin oluşturduğunu, teknolojiyle nasıl desteklediğini, neyi etkili kıldığını ve niçin önemli olduğunu anlatmıştır.

Oliver, Herrington & Herrington (2006) “Creating authentic learning environments through blended-learning approaches” çalışmalarında, çevrimiçi öğrenme ortamlarında otantik etkinliklerin kullanılmasının öğrenenler için birçok fayda sağladığı görülmüştür. Yapılandırmacı felsefe ve teknoloji tasarımıındaki eğitim tasarımı ve uygulaması üzerindeki gelişmeler gibi, öğrenci birimlerindeki rolüne yeniden ilgi duyulmuştur. Karma öğrenme düzenlemeleri, otantik etkinliklere dayalı derslerin sunulması için ideal ortamlar olarak görünmeye başlamıştır. Bu çalışma, otantik etkinliklerin, öğrenme tasarımlarının temeli olarak tartışır ve yükseköğretimde bu tür etkinliklerin sunulmasını desteklemek için karma öğrenme ortamlarının nasıl kullanılabileceğini tanımlar. Son olarak, otantik etkinlikleri içeren öğrenme tasarımlarını desteklemek için karma öğrenme yaklaşımlarını kullanmak isteyen öğretmenlere rehberlik edecek bir özet ve öneriler sunmaktadır.

Herrington (2006) “Authentic e-learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks” çalışmasında, çevrimiçi teknolojilerin yenilikçi otantik öğrenme ortamlarının tasarımını ve yaratılmasını sağladığını ileri sürmektedir. Bu yaklaşımın kuramsal temelleri güçlüdür ve aynı zamanda, otantik etkinliklerin odağı olarak görevlerin önemi hakkında tartışmalar ile birlikte araştırılmıştır. Son olarak, çalışma, tasarım tabanlı araştırma yoluyla otantik öğrenme ortamlarının etkinliğini araştırmak için yapılmıştır.

Rule (2006) “The components of authentic learning” çalışmasında otantik öğrenmeyi, öğretmenleri ve gelecekte yazarları yönlendirecek otantik öğrenme ile ilgili kapsayıcı temalar belirlemiş ve niteliksel analiz sonuçlarını rapor etmiştir. Çalışma dört farklı temadan oluşmuştur; Uzmanların çalışmalarında öğrencileri meşgul eden gerçek dünya sorunları, düşünme becerileri ve üstbiliş geliştirme uygulamaları, öğrenciler topluluğu arasındaki söylem, öğrencinin seçimi. Çalışma otantik öğrenme örneklerinin sunulduğu 45 dergi makalesinin nitel analizi sonucu oluşturulmuştur. Kısacası, otantik öğrenmenin dört bileşenini farklı şekillerde yansıtmakta, otantik öğrenmenin uygulanması için zengin ortamlar sağlamaktadır.

Herrington & Oliver (2000) “An instructional design framework for authentic learning environments” çalışmalarının öncelikle üç amacı vardır; İlk olarak, konuyla ilgili kapsamlı literatürde yer alan bir öğrenme ortamının özelliklerini tanımlamaktır; ikinci olarak, belirlenen özellikleri birleştiren çoklu ortam programı tasarlayarak, durumlu öğrenme ortamının kritik özelliklerini işlevsel hale getirmek ve üçüncü olarak, öğrencilerin öğrenme

deneyimlerini, mevcut bir öğrenme çerçevesine dayanan bir multimedya paketi kullanarak incelemektir. Öğrenme ortamı, öğretmen adaylarının matematikte değerlendirilmesi konusunda sınıfta önerilen uygulama koşulları ile birlikte bir çoklu ortam programını içermektedir. Durumlu öğrenme ortamına ilişkin algılarını araştırmak için sekiz öğrenci gözlenmiş ve öğrencilerle görüşülmüştür. Bulgular, durumlu öğrenme çerçevesinin kullanımının, gelişmiş bilginin edinilmesi için bir ortamın tasarlanması için etkili öğretim tasarım kılavuzları sağladığını ortaya koymaktadır.

Newmann & Wehlage (1993) “Five standards of authentic instruction” çalışmalarında, otantik öğrenmenin beş farklı standardını açıklamışlardır. Bunlar; üst düzey düşünme, bilgi derinliği, dünyaya bağlanma, önemli konuşma ve öğrenci başarısı için sosyal destek dereceleridir.

Otantik öğrenme ile ilgili yurtdışı literatür genel olarak incelendiğinde birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Ayrıca yukarıda bahsedilen araştırmaların yanında, otantik öğrenmeye yönelik olarak literatürde birçok araştırmaya da rastlamak mümkündür. Yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, otantik öğrenmenin ilkökul, ortaokul, lise ve farklı bölümlerdeki üniversite öğrencileriyle, hemen hemen her sınıf düzeyinde çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ayrıca fen bilgisi, matematik, sosyal bilgiler, hemşirelik ve turizm eğitimi gibi farklı ders ve bölümlerde de çalışmalar yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalar nicel araştırma yöntemleriyle yapılmış, nitel araştırma ve karma yöntem araştırmaları da kullanılmıştır. Otantik öğrenme ile ilgili bu araştırmalar; teknolojiyle entegre edilerek, sosyal medya, bazı okuryazarlıklar ve beceriler ile ilgili bağlantı kurularak yapılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları genel olarak incelendiğinde, otantik öğrenmenin zengin ortamlar sağladığı, teknolojiyle entegre edilerek kalıcı öğrenmeler sağladığı, öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ve gerçek dünya problemlerini çözdükleri, bu öğrenmelerin eğlenceli ve zevkli olduğu bulunmuştur.

Yurt içi ve yurt dışı çalışmalar değerlendirildiğinde ise, araştırmacıların otantik öğrenme ile ilgili çalışmalar yaptıkları, bu çalışmaların daha çok teknoloji, bazı beceri ve okuryazarlıklarla bağlantı kurarak yaptıkları görülmektedir. Yurt içi ve yurt dışında sosyal bilgiler ile ilgili birkaç çalışmaya rastlanılmasına rağmen eylem araştırması ile yapılan bir çalışmanın olmadığı görülmektedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yapılandırmacı/ Oluşturmacı (Constructivist) Yaklaşım

İngilizce’de, “constructivism” ifadesinin Türkçe karşılığı olarak uzmanlar “inşacılık”, “oluşturmacılık”, “yapılandırmacılık”, “yapısalcılık”, “yapılandırıcı öğrenme”, “yapısalcı öğrenme”, “oluşumcu yaklaşım” gibi farklı terim ve kavramlar kullanmışlardır (Çınar, vd., 2006; Sarıkaya, vd., 2010; Demirel, 2005). Yapılandırmacı bakış, eğitimde önde gelen teorik durumlardan biri olarak ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacılığın evrensel bir tanımı yoktur. Bazıları için bu bir öğrenme teorisi, bazıları için bir bilgi teorisi ve bazıları için de pedagojik bir teoridir (Mvududu & Burgess, 2012).

Christie (2005), yapılandırmacılığın, öğrenmenin hem aktif bir süreç hem de dünyanın özel bir temsili olduğu bir öğrenme kuramı olduğunu ifade etmektedir. Bu teoride, bilgi deneyimlerden oluşturulmuş ve farklı deneyimlerle değiştirilmiştir. Bu teoride problem çözme ve anlama vurgulanmaktadır. Otantik görevler, deneyimler, işbirliği ve değerlendirme, bu öğrenmedeki diğer önemli faktörler arasındadır.

Good ve Brophy’e göre ise (2003) “Birey olarak öğrencilerin yeni bilgi ile kendilerine özgü ön bilgilerini ilişkilendirerek öğrenmelerinin, bu yeni öğrenilenlerin otantik (yani günlük yaşam sorunlarını içeren) iş ve problemlere uygulandığı fırsatların yaratıldığı ve içerik üzerinde arkadaşları ile sosyal etkileşim içinde olmanın vurgulandığı, öğrenme ve öğretme görüşüdür.” (Wilen’den aktaran Safran & Ata, 2016, s. 60).

Yapılandırmacı bakış açısı öğrenmeyi, öğrencinin önceki bilgi ve deneyimlere dayanarak yeni bilgi oluşturduğu aktif bir süreç olarak görmektedir (Rovegno & Dolly, 2006, Maxim, 2010). Thompson (2015), “öğrenmeye yönelik yapılandırmacı bir bakış açısının, çocukların

dünyayı keşfetme merakı ve karşılaştıkları nesneler, görüntüler, ilişkiler ve olaylarda anlam bulma kapasitesi ile içsel olarak donatılmış olduklarını” belirtmektedir (s. 119).

Yapılandırmacı kuramlar, öğrenenlerin öğrenmede etkin oldukları, seçerek anlama ulaştıkları ve bilgilerini hem bireysel hem de sosyal etkinlikler aracılığıyla bir bütün olarak yapılandırıdıkları konusunda aynı fikirdedir (Yurdakul, 2015). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci, öğrenme-öğretme sürecinde etkin bir role sahiptir. Bundan dolayı yapılandırmacı sınıf ortamı, bilgilerin aktarıldığı bir yer değil, öğrencinin etkin olduğu, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir yerdir (Demirel, 2012). Yapılandırmacı yaklaşım okullarda uygulanan geleneksel öğretim modelinden, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olması ve kendi bilgilerini yapılandırmasına olanak veren etkileşimli bir öğretim modeline geçiş sağlayabilir. Fakat yapılandırmacı yaklaşımın farklı yorumlamaları da vardır (Açıkalın, 2017). Bu farklı yorumlamalar üç farklı grupta incelenmiştir:

2.1.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılık, yapılandırmacılığın en eski biçimini oluşturmaktadır. Anderson, Reder ve Simon bilişsel yapılandırmacı yaklaşımın öncüleridir. Bilişselciler dışımızdaki bilginin varlığını vurgular. Kişilerin gerçeği bilebileceğini savunurlar. Bu kuramcılara göre, bilgi nesneldir ve zihinde gerçekliğin yeniden oluşturulmasıdır. Bilginin değeri ancak gerçek dünya ile uyuşmasıyla mümkündür (Safran & Ata, 2016). Bilişsel yapılandırmacılık, doğru ve gerçekliğin, kişinin düşüncesinden ve inançlarından bağımsız bir yapısı vardır (Açıkalın, 2017).

2.1.2. Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırma (konstrüktivizm) sosyoloji ve iletişim kuramındaki bir bilgi kuramıdır; bireylerin dünyaya dair ortaklaşa oluşturdukları bilgi ve anlayışı incelemektedir. Bu kuram kavrayış, önem ve anlamın diğer insanlarla bir arada geliştiğini varsayar. Bu kuramdaki en önemli unsurlar (a) insanların yaşadıkları deneyimleri bir sosyal dünya modeli yaratarak ve onu çalıştırarak modelledikleri varsayımı ve (b) insanların gerçekliği oluşturmak için kullandığı en temel sistemin dil olduğu inancıdır (Leeds-Hurwitz, 2009).

Bilişsel yapılandırmacılık, bilgi edinmenin çevreyle etkileşimi sonucunda bireyin zihninde gerçekleşen bir süreç olduğunu vurgular. Sosyal yapılandırmacılık ise öğrenmede toplum ve kültürün rolünü vurgulamaktadır (Köseoğlu & Tümay, 2013).

2.1.3 Radikal Yapılandırmacılık

Radikal yapılandırmacı yaklaşımın önde gelen savunucusu Glasersfeld'dir. Gelişimi, doğası, işlevi ve amaçları bakımından bilgiyi tanımlar. Bilginin keşfedilmediğine bireyler tarafından oluşturulduğuna inanır (Açıkgöz, 2014). “Von Glasersfeld (1998) ve takipçilerinin bu teori hakkında radikal yapılandırmacılık temelli savunduğu iki önemli tez vardır: 1) Bilgi etkin bir şekilde bireysel olarak yapılandırılır, pasif bir şekilde çevreden alınamaz. 2) Öğrenmeye başlamak, bireyin tecrübeye, deneye dayalı dünyasını organize eden uyarlanmış süreçtir; öğrenen kişi aklının dışındaki var olan dünyayı bağımsız bir şekilde keşfedemez.” (Kanlı, 2009, s. 48).

Bugünkü yapılandırmacı kuramın gelişiminin temelini, iki çağdaş epistemolojik kuramcının yirminci yüzyıldaki çalışmalarına dayandığı kabul edilir. Bu bilişsel kuram, Jean Piaget (1976) ve Lev Vygotsky'nin (1986) dönemlerinin egemen kuramlara bir tepki olarak geliştirdikleri davranışçılıktır. Piaget'nin araştırması yapılandırmacı öğrenmenin bilişsel doğasına odaklanırken, Vygotsky'ninki sosyal doğasına odaklanmaktadır. Bu çalışmalara dayanan çok sayıda öğrenme kuramı ve eğitim yöntemi ortaya çıkmıştır (örneğin Sosyal Öğrenme Kuramı, Durumlu Öğrenme, Referans Noktalı Eğitim, Otantik Öğrenme, İşbirlikçi Öğrenme ve Araştırma ve Proje bazlı Öğrenme) (Cholewinski, 2009).

Öğrenciler için tavsiye edilen en iyi öğrenme yollarından biri olarak otantik öğrenme kabul edilmektedir. Bu yöntem, Jean Piaget'nin (1986-1980) bilişsel gelişim kuramına atıfta bulunarak bilişsel öğrenme olarak adlandırılan bir grup öğrenme ve bilişsellik (kognisyon) kuramına dayanmaktadır. Bunlar: Jerome Seymour Bruner'in (1915-) buluş yoluyla öğretim ve Lev Semyonovich Vygotsky'nin (1896-1934) yapılandırmacı öğrenme kuramlarıdır (Har, 2013).

2.2. Otantik Öğrenme

21. yüzyılın hızla değişen küresel ekonomisinde, çalışanların değişikliklere hayatları boyunca, hızla adapte olmaları gerekmektedir, bu yüzden hayat boyu öğrenme bir yaşam tarzı olmuştur ve hayat boyu öğrenen birisi olmanın ön şartlarından birisi de bağımsız bir öğrenen olmaktır (Yitian, 2014). 21. yüzyıl becerileri hareketinin savunucuları, mevcut küresel, ekonomik ve teknolojik zorlukları yenmek için çocukların yeni tarz bilgilere ihtiyaç duyduğunu iddia etmektedir. Bu bilgiler arasında konuya özel bilgi, küresel farkındalık, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, liderlik becerileri ile eleştirel düşünme ve problem çözme

becerileri yer almaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2006). Hızla büyüyen bir teknoloji çağında, bir parmağın tıklanmasıyla ilgili bilgi mevcut olduğunda, eğitimciler, öğrencileri henüz mevcut olmayan bir iş için hazırlamaya zorlanırlar. Yirmi birinci yüzyıl öğretmenleri, problemleri çözmek için eleştirel, yaratıcı düşünme, işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmada zorlanmaktadır (Salmon, 2018). Dolayısıyla, bu sorunları çözen, çeşitli bilgi ve becerileri kazandıran, gerçek hayata hazırlayan yöntem ve stratejilere ihtiyaç vardır.

21. yüzyıl eğitiminde zaman geçtikçe, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yenilik getirmek için öğrenme ortamlarına konu ile ilişkili, otantik, uygulamalı öğrenme ve öğretme stratejilerinin entegre edilmesi gerekmektedir (Neo, Neo & Tan, 2012). 21. yüzyıl eğitimi, okul hayatı ile iş hayatı arasındaki, her geçen gün daha bariz bir hal alan farkı kapatmak için gençlere otantik eğitim deneyimleri sağlamalıdır (Mukabeta, 2015). Gerçek dünya becerilerinin (yani 21. yüzyıl becerilerinin) gelişimi ve kullanımı gerçek veya otantik dünyaya katılımla son derece bağlantılıdır; otantik dünyaya katılım ise alınan eğitimin anlamlılığı ve öğrencilerin öğrenme deneyimine katılımlarının artması ile ilişkilidir (Newmann, Wehlage & Lamborn, 1992).

Günümüz dünyasında bilim, teknoloji ve sanat alanlarındaki değişimler eğitim ve öğretim alanlarına da yansımıştır. Öğrenme ve öğretimle ilgili yeni kuram, görüş ve araştırmalar hızla artarak, klasik yöntemler yerine alternatif yöntemler aranmaya başlanmıştır. (Koçyiğit, 2014). İşte bu arayış, eğitimde “otantik” kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. “Otantik” sözcüğü çoğu zaman otantik öğrenme, otantik ortam, otantik etkinlik, otantik proje, otantik işler, bilginin otantik kullanımı, otantik uygulama, otantik sorgulama, otantik tarz, otantik değerlendirme gibi sözcük öbekleri ile birlikte kullanılmaktadır (Akça & Ata, 2009).

Otantik sözcüğü farklı sözlüklerde, “gerçek, doğru, orijinal, hakiki, güvenilir, geçerli, sağlam” olarak tanımlanmıştır (Oxford, Cambridge, Thesaurus, 2018). Türk Dil Kurumu’na ait sözlükte ise (TDK, 2018a), “eskiden beri mevcut olan özelliklerini taşıyan”; Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü’nde ise (TDK, 2018b) “gerçek olan, gerçeğe veya aslına dayanan, orijinal, mevsuk” şeklinde tanımlanmaktadır. Longman sözlüğünde ise (Longman, 2018) otantik sözcüğü 1300-1400 yılları arasında, eski Fransızca “authentique”, Yunanca “authentikos”, belli bir şeyi yapan bir insan “authentesten” türemiştir. Bu tanımlamalara

bakıldığında, otantik sözcüğü, gerçek olan, gerçek hayatla bağlantılı ve özel olan şeklinde açıklanabilir.

Cholewinski'ye (2009) göre literatürde otantik teriminin iki farklı tanım ve kullanımı bulunmaktadır. İlk tanımlamada otantik kavramı “sınıfa gerçek hayatı öğretmek amacı ile kullanılan hayatla ilgili gerçek objelerin yaygın olarak kullanılmasıdır. Bu kullanımda özel olarak tasarlanmamış materyaller (gazete, film, şarkı sözleri gibi) vardır. İkinci tanımda otantik kavramı, yapılandırmacı öğretim tasarımı ile ilgili daha karmaşık bir anlam, geçmiş ve kullanım içermektedir. Bu, bilişsel çıraklık kuramındaki neologistik kökenlerine bağlıdır. Bu, yapılandırmacı paradigmanın her iki şeridinden doğan bir yapıdır (Cholewinski'den aktaran, Coghlan & Brannick, 2014).

Otantik öğrenme, meslek sahiplerini bir değişime ve bilmedikleri bir dünyaya hazırlamak için benimsenen yaklaşımlardan birisidir; burada öğrencileri seçecekleri meslekte yüz yüze gelmeleri olası olan bazı zorluklara alıştırmak için çaba gösterilir. Otantik öğrenme kavramı yeni olmamakla birlikte, uygulamaları net olarak tanımlanmış değildir (Herrington & Herrington 2005; Hoban, 2005).

Otantik öğrenme, yapılandırmacılık olarak bilinen geniş bir eğitim kuramına dayanan bir eğitim yaklaşımıdır; burada her öğrenci yeni edindiği bilgileri, sosyal bir bağlam üzerine kurulmuş olan mevcut bilgi temeli ile birleştirir (Fry, Ketteridge, & Marshall, 2009).

Otantik öğrenme, yapılandırmacılığın John Dewey'nin eğitim kuramından ortaya çıkan bir dalını oluşturmaktadır. Orey'e (2010) göre, yapılandırmacılık öğrencilerin gerçek dünyadan aldıklarıyla kendi bilgilerini oluşturmalarına sağlayan sosyal bir bağlam sunmaktadır. Öğrenci merkezli öğrenmenin öncülerinden birisi olan Dewey, geleneksel öğretmen merkezli eğitim yöntemlerini reddetmiş ve gerçek hayattaki bağlamlara dayanan uygulamalı eğitimi savunmuştur (Muganga, 2015).

Otantik öğrenmenin çekiciliği nereden gelmektedir? Neden öğretmenler otantik öğrenme ilkelerini ya da otantik öğrenme uygulamalarını sınıflarında uygulamak ister? Otantik öğrenmeyi eğitim programları ve müdahaleler için bir öğretme ve öğrenme stratejisi olarak ele alan makalelerin büyük bir kısmında ortaya konan öğrenme çıktısı öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artmasıdır (Chen, 2017).

1960 sonrası teknolojinin eğitime yansması otantik öğrenme ile sanal öğrenmenin arasında eğitimcileri karşı karşıya getirmiştir. Sanal öğrenme, simülasyonlarda olduğu gibi, otantik

öğrenmeye göre daha ucuz ve zararsız ortamlar sunmasına rağmen sanal öğrenme, otantik öğrenmenin yerini alacağı düşünülmemelidir. Çünkü eğitim, öğretmen ve öğrenci etkileşimini gerektirir. Öğretmen, öğrenciye rol model olarak öğrencinin birçok açıdan gelişimine yardımcı olacaktır (Ata, 2009).

Literatür incelendiğinde otantik öğrenme ile ilgili farklı tanımlara rastlanmaktadır. Bektaş & Horzum (2014) otantik öğrenmenin tek bir tanımla ifade edilemeyeceğini, pek çok disiplinin işe koşulduğunu ve öğrenmenin alt boyutlarıyla aşamalı olarak gelişen bir süreç olarak tanımlandığını belirtmektedir. Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Herrington’a (2006) göre otantik öğrenme, öğrencilerin gerçek dünya sorunlarını çözmek için bilgi ve yetkinliklerini kullanmalarını sağlayan bir eğitim yöntemidir.

Otantik öğrenme, öğrencilere okulda öğretilenleri gerçek hayattaki konulara, sorunlara ve uygulamalara bağlamaya yönelik olarak tasarlanan bir öğrenmedir; öğrenme deneyimleri gerçek hayatın karmaşasını ve belirsizliğini yansıtmalıdır. Çocukların bir söylem, ürün ve performans üzerine yaptıkları çalışmalar okulda başarılı olmanın ötesinde bir anlam taşımaktadır: bu yaparak öğrenme yaklaşımıdır (E-teaching, 2016).

Otantik öğrenme şöyle tanımlanır: “Gerçek hayata, karmaşık problemlere ve çözümlerine odaklanan, rol yapma egzersizleri, probleme dayalı etkinlikleri, örnek olayları ve sanal uygulama topluluklarına katılımı kullanan bir öğrenmedir. Öğrenme ortamı doğası gereği çok disiplinlidir (Lombardi, 2007, s. 2).

Deneysel öğrenme olarak da bilinen otantik öğrenme (Herrington & Kervin, 2007), ezbere dayalı öğrenmeyi ortadan kaldırdığı için öğrenciler için bir paradigma değişikliği yaratmıştır.

Otantik öğrenme, öğrencilerin araştırmasını, tartışmasını, kavramlar üretmesini, projeler yapmasını ve bunları anlamlı bir şekilde gerçek hayattaki problemler ile birleştirmesini teşvik eden bir öğretim yöntemidir. (Koçyiğit & Zembat, 2013).

Otantik öğrenme “gerçek hayattaki sorunlar ve konularla ilişkili eğitim faaliyetlerine odaklanan bir öğrenmedir” ve “mümkün olduğunca orijinal bağlamlarda öğrenmeyi sağlayan ortamlar yaratmakta, öğrenenlere birden fazla perspektif sunmakta ve öğrencilere kendi öğrenmelerine ilişkin daha fazla sorumluluk vermektedir” (Deale, 2007, s. 57).

Otantik öğrenme kavramının temeli, tüm öğrencilerin karmaşık konuları anlayabileceği, eleştirel ve yaratıcı düşünme etkinlikleri ile yeni fikir ve çözümler üretebileceği, ayrıca

arkadaşlarının fikirlerini takdir edip, bu fikirlerden yararlanabileceği görüşündedir (Gatlin & Edwards, 2007).

Literatürde sıklıkla, otantik öğrenmenin öğrenenler üzerinde olumlu bir fark yarattığından bahsedilmektedir (Kocyiğit & Zembat 2013; Horzum & Bektaş, 2014; Herrington & Kervin 2007). Bu otantik öğrenmenin olumlu yanlarından bazıları aşağıda verilmiştir:

Otantik öğrenme kuramı yapısalcılığın doğrudan bir yansımasıdır; buna göre öğrenme öğrencilerin gerçek hayattaki problem ve projelerle ilgilenmesini sağlar, soru sormalarını teşvik eder, geçmişte yaşadıklarından faydalanmalarını sağlar ve “hem sınıftaki hem de sınıf dışındaki hayatlarıyla ilişkilidir. Otantik öğrenmede üç bileşen öne çıkmaktadır:

- Öğrenen odaklı bir sınıf;
- Öğrencilerin aktif öğrenenler olması;
- Gerçek hayat deneyimleri.

Bunlardan hareketle, öğrenmede otantiklik öğrenenlerin kendi ilgi duydukları projeleri yapmalarını sağlar ve otonomiye, sosyalleşmeyi ve öğrenmenin hayatlarıyla ilişkili olmasını teşvik eder (Thompson, 2009).

Otantik öğrenme bilgi ile eylem arasında bir köprü kurar. Öğrencilerin yeni malzeme ile eski bilgileri arasında doğrudan bağlantı kurma olanağı sunan orijinal öğrenmeye sokar, böylece dinleyerek değil de yaparak öğrenme tercihlerini ifade etmelerine olanak tanır (Motlhaka, 2014).

Rule’a (2006) göre, otantik öğrenme öğrenenlerin profesyonellerin çalışmalarında karşılaştığı gerçek hayattaki problemlerle yüzleşmesini; düşünme becerilerini ve üst bilişi kullanma olanağı veren araştırma faaliyetleri yapmasını; öğrenenler topluluğundaki söylemleri izlemeyi ve öğrencilerin seçimlerini kendisi yapması vasıtasıyla güçlendirilmeyi sağlamaktadır.

Otantik öğrenme öğrenen, görev ve ortam arasındaki dinamik bir etkileşime dayanır. Bazı eğitimciler, gerçek bir otantik öğrenme deneyimi yaratmak için, öğrencilerin sınıf dışında, gerçek hayata ait faaliyetlere katılabileceği toplumsal ortaklıklar geliştirmek gerektiğini iddia etmektedir (Warner, Glissmeyer & Gu, 2012).

Otantik öğrenme, öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra, gerçek hayattaki problemleri çözmeleri için de şarttır. Öğrenciler aktif olarak katıldıkları faaliyetleri hatırlamaktadır.

Yaparak öğrenme olduğu için, otantik öğrenmedeki unutmama oranı çok yüksektir. Ancak otantik öğrenmede öğretmenlerin öğretme pedagojisi çok önemlidir; öğrencilerin öğrenirken pasif kalmasını teşvik eden bir pedagoji asla otantik olamaz (Aina, Aboyeji, Kola & Oluseun, 2015).

Duncan ve Bushirk-Cohen (2011) yapılandırmacı kuramcılarının öğrencilerin bir konuda uzmanlaşmasını değil, öğrencilere bir konuyu araştırma, ele alma ve öğrendiklerini kendi deneyimleri ile ilişkilendirme fırsatı verilmesini öne çıkarttığını paylaşmıştır. Bir otantik öğrenme ortamında öğrencilerin kültürel ve deneyim geçmişleri iç içe geçmektedir

Otantik öğrenmenin bir başka perspektifi, öğrencilerin mevcut görüşleri, kavrayışları ve deneyimleri ile öğretilen yeni materyal arasında bağlantı kurabilecekleri yaşanmış deneyimlere katılmasını içermektedir (Stein vd., 2004).

Pappas'a (1999) göre otantik öğrenme eleştirel düşünme, konu bilgisinin derinliği, anlamlı öğrenci seçimleri, otantik bir bağlam, etkileşimli bilgi üretimi ve bilgi araştırmanın bir süreç olarak uygulanmasını içermektedir (Pappas, Majorie, Tepe & 2002).

Lam (2013) otantik öğrenmeyi gerçek dünya problemlerini çözmek için öğrencileri içine alan pedagojik bir yaklaşım olarak açıklamıştır. Rol oynama, yaparak öğrenme, projeye dayalı öğrenme ve problem dayalı öğrenme gibi otantik öğrenmeyi içeren öğrenme aktivitelerinden bazısıdır (Bhagat & Huang, 2018).

Otantik öğrenme tanımı ile ilgili yapılan literatür taraması sonucunda; otantik öğrenme, gerçek yaşamla bağlantı kuran, bazı düşünme becerilerini içeren, yaparak yaşayarak öğrenmeyi mümkün kılan, araştırmalar ve projeler yapmasını sağlayan, öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına yardımcı olan ve tüm öğrenme yaklaşımlarını tek bir çatı altında toplayan bir öğrenme yaklaşımıdır.

2.2.1. Otantik Öğrenmenin Temel İlkeleri

Flanagan'a göre (2014) otantik öğrenmenin belirli temel ilkeleri vardır. Bunlar;

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi: Eleştirel düşünme bir problemi tanımlama, sorular sorma, kanıtları inceleme, varsayımları ve önyargıları analiz etme ve duygusal tepkilerden kaçınma üzerinedir. Ayrıca, aşırı basitleştirmekten kaçınmayı, diğer yorumları dikkate almayı, muğlaklığı ve üst bilişi (bilgiyi nasıl işlediğimizin anlaşılması) de içerir (Peterson, 2007). Rule'a (2006) göre otantik öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenenlerin yüksek

düzeyde düşünme egzersizleri yapması gerekir. Bunlar arasında analiz etme, sentezleme, tasarım, bilgiyi değerlendirme ve manipüle etme gibi beceriler bulunmaktadır. Eleştirel düşünme öğrenenlerin kendilerine öğretilenleri sorgulamadan kabul etmemelerini sağlar.

Öğrenenlerin problem çözme becerileriyle güçlendirilmesi. Eleştirel düşünme için problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Bu araştırma, problem çözme becerilerinde uygulanan yüksek seviye becerilerin geliştirilmesi ve etkili bir şekilde aktarılması için inceleme odaklı öğrenme ortamının şart olduğu düşüncesini desteklemektedir. Öğrenenler karmaşık problemler ortaya koymakta ve çözmektedir (Hilt, 2011). Eğitimci, öğrenenlerin problem çözümüne girmesi için “kışkırtma (provokasyon)” kelimesini kullanmaktadır.

Akranlardan öğrenme ve paylaşma: Öğrenen bir birey tek başına başarıya ulaşamaz, başarıya ancak problemi çözmek için birlikte çalışan bir öğrenen grubu ile ulaşılabilir. Öğrenenler öğretmen ve diğerleri ile gerçek ve içerik olarak dolu konuşmalar yapar (Hilt, 2011). Otantik öğrenme ortamı, fikirlerin açık bir şekilde paylaşımını besler.

Öğrenenlerin bir grubun üyesi olarak iş birliği yapması ve ortak çalışması: Sosyal bir dünyada yaşıyoruz ve genellikle öğrenenleri bu dünyaya hazırlamanın tek yolu onların iş birliği yaptıkları, birlikte çalıştıkları ve bazen de rekabet ettikleri faaliyetler düzenlemektir (Wheeler, 2012). Öğrenenler grubun hedeflerine ulaşmak üzere öğrenmelerini önceliklendirir, planlar ve yönetir. Bu otantik ortamda eğitmenin rolü rehberlik etmek, kolaylaştırmak ve destek vermektir. Otantik faaliyetler iş birliğini hem ders içindeki hem de gerçek dünyadaki görev ile birleştirmektedir (Lombardi, 2007).

Otantik öğrenmenin, gerçek hayatın karmaşıklığını ve belirsizliğini yansıtan diğer prensipleri: Bu yüzden otantik öğrenme, net bir doğru ya da yanlış cevabı olmayan açık uçlu sorular ve çeşitli yöntemler kullanarak incelenebilecek, pek çok olası çözümü olan karmaşık problemler etrafında tasarlanmıştır (Abbott, 2014). Gerçek hayatta ne net bir “evet” veya “hayır”, ne de “doğru” veya “yanlış” cevabı bulunmaktadır.

Hayat, kavrayış ve bilgi konu başlıkları altına toplanamayacağı gibi, otantik öğrenme de çoğunlukla disiplinler arasıdır (Windham, 2007). Öğrenenler yetişkinler olarak, eğitim, kariyer, sivil veya hayatla ilgili herhangi bir durumda birden fazla beceriyi veya konuyu uygulamak zorunda kalacaktır. Genellikle otantik öğrenmenin amacı öğrenenleri daha derin düşünme, zor sorular sorma, pek çok türdeki kanıtı değerlendirme veya durumlarla başa çıkma konusunda teşvik etmektir.

2.2.2. Otantik Öğrenmenin Özellikleri

Otantik öğrenmenin de özellikleri arasında yer alan işlemsel çözümleme öğrenme özellikleri aktif öğrenme, gerçek hayattaki legal işlemler, düşünceler, işbirlikçi öğrenme, bütünsel öğrenme, profesyonel rolü oynama ve görevlerin otantikliğini içermektedir. Öğrenme Materyalleri rehberi, öğrencilerin harekete geçirilmesi, otantik bağlam ve görevler, modüler olarak tasarlanmış materyaller, kişiselleştirilmiş destek ve motive etme materyallerinin kullanımlarını kapsayan otantik öğrenme özelliklerini içermektedir (Sessink vd., 2006). Otantik öğrenmenin önemli özelliklerinden birisi nitelikli bir programdan üretilip temellendirilmiş olmasıdır (Koçyiğit & Zembat, 2013).

Otantik öğrenme, okulda öğrenilenleri gerçek dünyaya ya da okulun dışındaki dünyaya ve öğrencilerin kimliklerine bağlayan ve hayatta ilerlemelerini sağlayan öğrenmedir. Bu nedenle otantik öğrenmenin iç ve dış yönleri bulunmaktadır” (Hill, 2017).

Laiken (2006), otantik öğrenme ortamının önemli bir özelliğinin öğrenenleri “varsayımları yüzeye çıkartmak ve yerleşik dünya görüşünü revize etmek üzere kendi yansıtıcı yargılarını geliştirmek” olduğunu ileri sürmüştür”. Laiken (2006) öğretmenlerin ve öğrenci öğrenenlerin otantik bir öğrenme ortamı yaratma yolculuğu sırasında inançları ile davranışları arasında bir uyum yakalamak için durmadan çalışacaklarını belirtmiştir. Ayrıca, öğrenmenin kendisinin tasarlanacak bir şey olmadığı iddia edilmektedir.

Newmann ve Weglage (1993) otantik öğrenmenin beş temel standardını aşağıdaki şekilde sıralamıştır;

- Üst düzey düşünme
- Bilginin derinliği
- Sınıf dışındaki dünya ile bağlantılılık
- Anlamlı diyaloglar
- Öğrencinin başarısı için sosyal destek

Yukarıda görülen beş temel standart daha ayrıntılı olarak ele alınırsa (Newmann ve Weglage, 1993);

1. *Üst düzey düşünme:* Üst Seviyede Düşünme, öğrencilerin bilgi ve düşünceleri anlamlarını ve etkilerini değiştirecek şekilde manipüle etmesini gerektirmektedir, öğrencilerin sentezlemek, genellemek ve açıklamak, varsayım oluşturmak ya da bir sonuca veya yoruma ulaşmak için olguları ve düşünceleri bir araya getirmesi gibi. Bilgi ve düşüncelerin manipüle edilmesi, bu prosesler öğrencilerin problemleri çözmesini ve

yani anlamlar ve kavrayışlar araştırmasını sağlamaktadır. Öğrenciler yüksek seviyede düşünmeye başladıklarında, işin içine belirsizlik unsuru girmektedir ve eğitim çıktılarının tahmin edilmesi her zaman mümkün olmamaktadır.

2. *Bilginin derinliği:* Bilginin Derinliğinin” burada kullanıldığı şekliyle bir derste fikirlerin sağlamlığı ve öğrencilerin bu fikirleri ele alırken gösterdikleri kavrayış kastedilmektedir. Bir konudaki veya disiplindeki temel fikirlerle ilgili olan bir bilgi derin veya kalındır. Öğrenciler açısından ise, net ayrımlar yapabiliyorlarsa, argüman geliştirebiliyorlarsa, problemleri çözebiliyorlarsa, açıklamalar üretebiliyorlarsa ve göreceli olarak karmaşık bir kavrayışla başka şekillerde de çalışabiliyorlarsa, derin bir bilgi söz konusudur. Az sayıda konunun sistematik ve birbiriyle bağlantılı olarak ele alınmasıyla derinlik elde edilebilir.
3. *Sınıfın Ötesindeki Dünya ile Bağlantılı Olması:* Üçüncü standart, dersin eğitim bağlamının dışında de bir değer ve anlam taşıyıp taşımadığını ölçmektedir. Sınıf dışında faydası olmayan ya da çok az faydası olan bir ders (şimdi ya da daha sonra) sadece okuldaki başarı için önemlidir. Öğrencilerin çalışmaları başkaları üzerinde bir etki uyandırmayacak ve sadece resmi okul sisteminin normlarına uygun olduğunun belgelenmesinde işe yarayacaktır.

Dahası, bir dersin öğrencilerin yaşadığı dünya ile bağlantısı arttıkça, otantikliği artmaktadır. Ders anlatma aşağıdaki durumlarda bir derece bağlantı kurabilir:

- a) Öğrenciler gerçek dünyadaki toplumsal sorunları ele aldıklarında veya
- b) Öğrenciler kişisel deneyimlerini bilgilerini uygulayabilecekleri bir bağlam olarak kullandıklarında.
4. *İçeriğe ilişkin Konuşma:* Dördüncü standart, konuşmanın bir konunun özünü öğrenmede ve anlamadaki önemini ele almaktadır. İçeriğe ilişkin konuşmaların pek az olduğu ya da olmadığı derslerde, etkileşim öğretmenin daha önceden planlanmış bir bilgi bütünü aktardığı ve sorular sorduğu, öğrencilerin de bunlara kısa cevaplar verdiği bir dinletinin ötesine geçmez. Öğretmenin soru listesi ile aktardığı olgular ve kavramlar söylemi tutarlı bir hale getirmek yerine daha çalkantılı bir hale sokar ve öğrencilerin verdiği cevaplar genellikle pek takip edilmez. Bu söylemler, boşlukları doldurma veya kısa cevaplı soruların sözel karşılığına denk düşmektedir. İçeriğe ilişkin yüksek seviyeli konuşmalar, aşağıdaki üç özellikle kendisini gösterir:
 - a) Konuya ilişkin fikirlere ilişkin ciddi bir etkileşim söz konusudur. Konuşma disipline ait konu üzerine gelişmektedir ve sadece deneyimleri, olguları, tanımları veya prosedürleri bildirmek yerine ayırım yapmak, düşünceleri uygulamak, genellemeler oluşturmak, sorular yöneltmek gibi yüksek seviye düşüncenin göstergelerini taşımaktadır.
 - b) Tamamen kalıba dökülmeyen ya da kontrol altında olmayan fikir alışverişlerinde (öğretmenin yönettiği bir dinletinin aksine) düşüncelerin paylaşıldığı açık bir şekilde görülür. Paylaşımın en iyi göstergeleri, katılımcıların kendilerini ifade etmeleri veya tam bir cümleden oluşan sorular sormaları ve bir önceki konuşmacının yorumlarına doğrudan cevap vermeleri ile ortaya çıkar.
 - c) Bir temanın ya da konunun kolektif anlayışının gelişmesini sağlamak için, diyalog tutarlı olarak katılımcıların fikirleri üzerine gelişir.
5. *Öğrencinin başarısı için sosyal destek:* Beşinci standart, bütün öğrencilerden beklentilerin yüksek olması, saygı gösterme ve bütün öğrencilerin öğrenme sürecine alınmasıdır. Öğretmenin veya öğrencilerin davranışı, yorumları veya eylemleri, kişinin görüşlerini ifade etme çabasını, katılımını veya isteğini azaltıyorsa, sosyal destek düşük demektir. Yukarıdaki gibi aleni olaylar olmasa da daha önceki davranışlardan dolayı sınıfta genel olarak olumsuz bir atmosfer söz konusuysa da destek düşük demektir. Öğretmenin öğrencilerin eylemlerini veya söylediklerini kabul etmesi veya övmesi, sosyal desteğin mevcut olduğunu göstermeyebilir. Sosyal destek, öğretmenin bütün öğrencilerden beklentisinin yüksek olduğu sınıflarda yüksektir, bunlar arasında risk almak ve akademik çalışmalarda zorlukları aşmak için çok çalışmak gereken sınıflar da bulunmaktadır, buralarda sınıftaki herkes önemli bilgi ve becerileri öğrenebilir ve sınıftakiler arasında bulunan karşılıklı saygı iklimi herkesin birlikte ulaştığı bir başarıya

katkıda bulunur. “Karşılıklı saygı”, bir konuda daha az beceri ya da yetkinlik sahibi olan öğrencilerin çaba göstermesini teşvik edecek ve katkılarına değer verecek şekilde davranılmasıdır.

Newmann ve Wehlage (1993), ilkokul ortaokul ve lisede, çeşitli şekillerde yeniden yapılandırılmış sosyal bilimler ve matematik derslerindeki otantik ders işleme seviyelerini tespit etmek için bu beş standardı kullanmıştır. Bu beş standardın amacının okulları veya öğretmenleri değerlendirmek olmadığına altını çizip, otantik ders işleme ve öğrenci kazanımlarının aşağıdakilerden nasıl etkilendiğini (kolaylaştırmak veya ket vurmak) öğrenmek için kullanılmasını tavsiye etmektedir;

- Okulun kurumsal özellikleri (öğretmenlerin iş yükü, ders programları, yönetim yapısı).
- Eğitim programında, değerlendirmede veya çalışan değerlendirmesinde yer alan söz konusu programın içeriği.
- Okuldaki liderliğin kalitesi.
- Okul ve topluluk kültürü.

Ayrıca, Newmann ve Wehlage otantik pedagojiye yönelik olarak önerdikleri standartların sınırlılıklarından da bahseder. Özet olarak, bu çerçeve öğretmenlerin öğrencilerle yapmaya çalıştığı her şeyi yakalamaya çalışmamaktadır. Standartlar sadece belirli sınıf dönemlerinde gözlenen otantik öğretim derecesini nicel olarak temsil etmeye yöneliktir. Sayısal derecelendirmeler derslerin birileriyle nasıl ilişkilendiğini gösteremez. Son olarak, farklı standartların göreceli önemi tartışmaya açıktır. Her biri belirli bir ideale yönelik olmakla birlikte, pek çok öğretmenin derslerinin büyük bir kısmında, bütün standartlarda yüksek bir performans göstermesi beklenemez.

Sonuç olarak, otantik pedagojide bu özel çerçevenin kullanılmasının öğrenci kazanımları üzerindeki etkileri incelenmemiş olsa da Newmann ve Wehlage’in çalışmalarının amaçlarından birisi önerilen beş standarttan hangisine, hangi koşullarda öncelik tanınması gerektiğini ifade etmişlerdir (Caseley, 2004).

Rule (2006) farklı disiplinlerde otantik öğrenmeyi açıklayan 45 makaleyi içerik analizi yoluyla inceleyip, otantik öğrenmenin özelliklerini şu şekilde açıklamıştır;

- Gerçek dünya sorunlarını içermesi,
- Araştırma, düşünme becerilerini, üst bilişi ele alır,
- Öğrenciler birbirleriyle sosyal öğrenme sürecine girer,

- Öğrenciler kendi öğrenmelerinin merkezinde ve yetkilidir, şeklinde açıklamıştır.

Mims'e (2003) göre otantik öğrenmenin belirli özellikleri vardır. Bunlar;

- Öğrencilerin ilgisini çeken otantik görevlere odaklanma,
- Öğrencilerin keşfetme ve sorgulama ile uğraşması,
- Öğrenme, çoğu kez disiplinlerarasıdır,
- Öğrenme, gerçek dünyayla yakından ilişkilidir,
- Öğrenciler, bilgiyi analiz etmek, sentezlemek, tasarlamak, yönlendirmek ve değerlendirmek gibi karmaşık görevler ve daha üst düzey düşünme becerileri ile meşgul olurlar.
- Öğrenciler, sınıfın dışındakilerle ürettikleri ürünleri paylaşırlar,
- Öğrenme öğretmenler, aileler ve uzmanlarla yürütülür,
- Öğrenciler, destek tekniklerini (scaffolding) kullanırlar,
- Öğrenciler, sosyal söylem imkânına sahiptir,
- Çok fazla kaynak vardır.

Revington (2016) ise başarılı bir otantik öğrenme gerçekleştirilirken olması gereken 12 özellik belirlemiştir. Bunlar;

- *Somut bir ürün:* Amaç, dünya ile paylaşılabılır somut bir ürün / sonuç üretmektir.
- *Açıkça tanımlanmış topluluk kitlesi:* Ürünün ve olayın hedeflediği şeyin ne olduğunu belirlemek çok önemlidir. Hedeflenen izleyicinin ilgisini anlamak, etkili planlama için hayati bilgiler sağlar.
- *Tasarımın yeniden planlanması:* Ürün, amaç, izleyici net bir şekilde oluşturulduktan sonra belirli beceriler, bilgiler, müfredat, öğrenme süreçleri, materyallerin listesi ana hatlarıyla belirtilmelidir.
- *İyi tanımlanmış bir kriter:* Kriterler, sonlu, proje ile ilgili bir hedefe ulaşmak için gereken spesifik, adım adım beklentilerdir.
- *Rol yapma:* Tematik temelli roller üstlenen öğrencilerin motivasyonu artar, hedeflenen amaca ulaşmak için görsel bir birlikle uyumlu hale gelir.
- *Entegre edilmiş konular:* Konu beklentileri gerçek bir şekilde sonuç ve müfredatla bağlantılı olmalıdır.
- *Harmanlanmış planlama:* Planlamanızı harmanladıktan sonra, planlamanıza güvenin. Daha büyük zamanlama dilimleri oluşturmak için uzmanlara danışın.
- *İşbirliği-takıma dayalı yaklaşım:* Takım çalışması teşvik edilir ve sürdürülür.
- *Kişileştirilmiş deneyim:* Öğrenciler, başarılı bir ürün geliştirmek için kaynaklarını ve fikirlerini bir araya getirirler.
- *Portfolyolar:* Öğrenciler tüm ilgili okuma, yazma, iletişim, resimli taslak, etkinlikler ve planlarını portfolyolara yerleştirir.
- *Uzman danışma:* Öğrenciler ve öğretmenler nitelikli becerilere erişmek ve otantik etkinliği desteklemek için uzmanlığa ve danışmanlığa ihtiyaç duyar.

- *Mesleki gelişim:* Yeni trendler, ilgili bağlantılar, uzman konuşmacılar, alan yolculukları, geziler, kişileştirilmiş temalar uygulanabilir.

Literatürden hareketle otantik öğrenmenin bazı ortak özellikleri ortaya çıkmaktadır. Bunlar; gerçek hayatla ilişkili olması, bazı düşünme becerilerini içermesi, otantik görevlerle ilerlemesi, çoğunlukla disiplinlerarası olması, özellikle işbirliğine dayalı olmasıdır.

Hill ve Smith'e (2005) göre otantik öğrenme teorisinin 12 önemli faktörü vardır. Bunlar;

Yerleşiklik: Öğrenmelerin büyük bir kısmının soyut olduğu ve genellenebileceği görüşünün tersine, son yirmi yıldaki araştırmalar otantik öğrenmenin yerleşik ve içeriğe dayanan doğasını vurgulamaktadır (Hill & Smith, 2005). “Bağlamda öğrenmek” de denen yerleşiklik, otantik öğrenmenin kritik özelliklerinden birisidir. Pek çok araştırmanın bulguları, tutarlı bir şekilde pek çok bilginin duruma özel olduğunu ve çok az bilgi aktarımının otomatik olarak gerçekleştiğini göstermiştir. Yerleşiklik, bağlamında öğrenme anlamına gelmektedir (Hill, 2017, Hill & Smith, 2005).

Sıradan kültür uygulamalarından ve gerçek toplumsal uygulamalardan çıkan otantik öğrenme anlayışının altında yatan temel hakkında bilgi veren yerleşiklik, genel olarak otantik öğrenme ile bağlantılı önemli bir yapıdır (Anstey, 2016).

Aracılık etme: Aracılık etme, kültürel işlere ve kültürel ve fiziksel araçların (Örneğin; dil, işaretler, sistemler, bilgisayarlar, fiziksel alet ve edevat, malzemeler ve kaynaklar) kullanımını sağlayan sosyokültürel insan düşüncesine ve eylemine işaret etmektedir. Ayrıca, araçlar aynı bilgiyi çok sayıda öğrenci grubuna ulaştırmak için de kullanılır (Woolley & Jarvis, 2007).

Somutlaştırma: Vücudu ve zihni öğrenmenin merkezi olarak alır, bilişsel, duygusal, fiziksel ve sosyal boyutların hepsine kucak açar. Bu faktör, kişinin zihnine odaklanan ve zihnini bedeninden ayıran geleneksel bilişsel öğrenme felsefelerine ters düşmektedir (Chen, 2017).

Paylaşma: Öğrenme sadece kişinin kendisinde gerçekleşmez, başkalarına da uzanır; başkalarıyla işbirlikçi bir şekilde çalışmak, başkalarını gözlemlemek ve rehberli katılım gibi (Newmann & Wehlage, 1993). Hill ve Smith'e (2005) göre, dağıtım (paylaşma) faktörü öğrenmenin tek bir zihinde gerçekleşmediğini, diğer kişileri ve araçları kapsayacak şekilde nasıl genişlediğini temsil etmektedir.

Motivasyon: Motivasyon belirli alanlarda başarılı ve muhtemelen usta olma arzusu, ihtiyacı veya isteğidir. Şaşırma, yabancılaşma ve şüphelerin kalkmasını içermektedir. Ayrıca duygularla da bağlantılıdır. Genelde, Hill & Smith'in motivasyon faktörü öğrencilerin

enerjik veya öğrenmeye kararlı olduğunu işaret eden işaret ve yapıları ve bu enerjinin yöneldiği ders faaliyetlerini veya görevlerini temsil edecek şekilde seçilmiştir (Anstey, 2016).

Çoklu okuryazarlıklar: Hill ve Smith (2005), otantik öğrenme ortamlarının bir dizi beceri ve yeteneği kabul ettiğini ve geliştirmeye çalıştığını yazmıştır. Bu faktör, Gardner'ın Çoklu Zeka (Multiple Intelligences-MI) kavramıyla yakından ilişkilidir. Hill ve Smith'in, Gardner'ın Çoklu Zekâ kuramından çıkardıkları çoklu okuryazarlıklar kavramı, otantik öğrenmenin öğrencilerin entelektüel güçlerini ve yeteneklerini farklı yollarla gösterdiklerini kabul eden ve bu yolları temsil eden faktörünü kastetmektedir.

Kimlik: Hill & Smith (2005) şöyle açıklamıştır: “Kimlik kişisel gelişme, kimliğin gelişmesi (kişinin kim olduğu) ve benlik duygusudur”. Genel olarak bir insanın kişisel kimliği yaşam dünyasının bakış açısından şekillenir. Eğer otantik öğrenmeyi, öğrenenin kimliğine ait bir şey olarak alırsak, öğrenmeyi de onların yaşam dünyasının aracılık ettiği ve yaşam dünyalarını etkileyen bir şey olarak anlamamız gerekir (Anstey, 2016).

Kariyer planlama: Kariyer planlama gelecekteki derslere, programlara, kariyere, stajlara veya lise sonrası eğitime atıfta bulunmaktadır (Hill ve Smith, 2005).

Hill ve Smith'e (2005) göre, kariyer planlama faktörü ile öğrenenlerin öğrendiklerini gelecekteki işleri ile ilişkilendirme yolları veya gelecekteki çalışmaları, kariyerleri ve/veya öğrenmeyi işlerine yönelik hedeflerine ve ilhamlarına bağlama şekilleri kastedilmektedir. Bu faktör, öğrenme faaliyetlerinin profesyonel deneyimi simüle etmeyi amaçladığı bilişsel stajyerlik ve simülasyon modelinden çıkartılan anlayışlarla uyumludur. Bu faktör Newmann ve diğerlerinin (2007), öğrenme boyutlarının okul haricinde de değer taşıması görüşüne de uymaktadır (Anstey, 2016).

İnsan ilişkileri: Hill ve Smith (2005) insan ilişkileri faktörünü şöyle tanımlamıştır: “İfadeler, ister olumlu isterse olumsuz olsun, başkalarıyla (özellikle akranlar) birlikte olmak üzerinedir”: Başkalarıyla (özellikle akranlar) birlikte olmaya dair ifadeler, akranların sosyal desteğini kazanmak için yapılan ifadeler ve başkalarıyla sosyal bir etkileşime girerek ilişkiler geliştirmeye yönelik ifadeler (Newmann & Wehlage, 1993). İnsan ilişkileri kendi başına doğrudan bir bağlantıya sahip değildir. Ancak dağıtım, kimlik ve kariyer planlama ile ilişkilidir (Hill & Smith, 2005).

Öğretmenin niteliği: Nitelik, bir kişiye, bu durumda öğretmene ait olan bir özellik veya niteliklerdir. Hill ve Smith'e (2005) göre, öğretmenin niteliği faktörü, otantik öğrenme ortamındaki öğretmen figürünün özelliklerini, niteliklerini, kişiliğini ve davranışlarını temsil etmektedir. Otantik öğrenme bağlamlarını araştırırken Hill ve Smith (1998) çalışmaları bağlamlardaki öğretmenlerin gösterdiği belirli özellikleri tanımlamıştır – öğretmenler gayet saygılıydı, öğrencilerini tanıma konusunda istekliydiler, bir uzman olduğunu iddia etmek yerine hala öğrenmekte olduklarını sık sık gösteriyorlardı, hayli esnektiler ve deneyler sırasında risk almaktaydılar. Genel olarak öğretmenin niteliği faktörü, öğrencinin belirli bir çalışma bağlamındaki öğrenmesine aracılık ederken etkili ve önemli olduğu belirlenen öğretmen niteliklerini temsil etmektedir (Anstey, 2016).

Destek ağı: Bir bireyin, ailesi, arkadaşları, akademik destekleri ve kulüplerini de içine alan sosyal ilişkiler yapısıdır (Anstey, 2016; Hill, 2017). Destek ağı faktörü Hill ve arkadaşlarının, gelişim bozukluğu olan öğrencilerin otantik öğrenme ortamlarındaki eğitim deneyimlerini araştıran en son çalışmalarında ortaya konmuştur (Hill vd., 2013).

Program: Amaçlanan, yürürlüğe giren ve değerlendirilen müfredat ile bu müfredatı aktarma yollarıdır (ör. ders tanımı, ders özeti). Bu faktör eğitim programının unsurlarını ve öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkisini içermektedir (Anstey, 2016; Hill, 2017).

Bhagat ve Huang'a (2018) göre otantik öğrenmenin bazı önemli faydaları vardır:

- Motivasyonu artırır.
- Daha iyi öğrenme fırsatları,
- Daha iyi gelecek için hazırlık,
- Karmaşık bir kavramı daha kolay anlama,
- Öğrenme ile ilgili teorileri harmanlar.

Otantik öğrenme, öğrenenlere öğrenme uygulaması ile ilişkili, profesyonel deneyimlerin bağlamı ve kültürü içinde kalan çeşitli faaliyetlere katılma olanağı sağlamaktadır (Choo, 2007).

Bir otantik öğrenme yaklaşımı genellikle öğrencilerin günlük hayatlarındaki nesnellikle ilgisi yok gibi duran soyut fikirler veya konular üzerine çalışmayı amaçlamaktadır ve öğrencilerin kimliklerinin sosyal olarak nasıl oluştuğunu ve konumlandığını potansiyel olarak anlamalarını sağlayan bir araç sunmaktadır. Bu nedenle, konuları otantik öğrenmeyi

içerecek şekilde yeniden tasarlamak, eleştirel özdüşünümsel kapasite telkin etme potansiyeline sahiptir. Bunun da ötesinde, otantik bir yaklaşımla öğrenmek öğrencilerin üniversite dışındaki sosyal ve politik konularla ilgilenmeye teşvik edebilir. Bu düşünme becerileri analitik olmakla birlikte, iki konu arasında bağlantı kurmayı (örneğin medyadaki bir iddia ile bunun felsefi veya ideolojik öncülleri veya sosyolojik bağlamı gibi) öğrenmenin sonucu olarak ortaya çıkan yaratıcı, etik ve bütüncül yansıtmayı de içermektedir (Borthwick, Bennett, Lefoe & Huber, 2007).

Otantik öğrenme fırsatları bazen tüm öğrencilere ve bazı durumlarda gelişmiş öğrenci gruplarına sunulur. Grubu dikkate almaksızın eğitimciler ve araştırmacılar, içe yönelik motivasyonu artırmak, 21. yüzyıl eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmek ve yaratıcı üretime ve araştırmaya karşı öz yeterlilik sağlamak gibi birçok çeşitli amaca hizmet eden bu deneyimleri sağlamak için oldukça isteklidirler (Westberg & Leppien, 2018).

Otantik öğrenme deneyimleri, kendi deneyimleri bağlamında öğrenme üzerine yansıtmayı teşvik ettiği için öğrenenler için faydalı olmaktadır. Otantik öğrenme deneyimleri vasıtası ile öğrenenler okul ortamında öğrendiklerini kişisel görüşleri ile birleştirme yollarını yansıtabilmekte, daha geniş bir bağlamda hareket etmekte ve öğreneni uzmanlaşma uygulamalarına taşımaktadır (Bonetten'den aktaran Mantei, 2010).

Audrey C. Rule, otantik öğrenme deneyimlerini tanımlayan 4 ilke tasarlamıştır. Bu ilkeler sırasıyla şunlardır: 1) Sınıf dışında bireylere iletişim alanında uzmanlık değişimini anımsatan hayattan, pratik problemlere odaklanmak 2) Metabilişsel becerilere vurgu yapan sorgulamaya dayalı olmak, 3) Sosyal bir öğrenme ortamında öğrenenleri aktif konuşmalara dahil olmaları için desteklemek ve 4) Öğrencilere kendi seçimlerini yapmalarına ve anlamlı, görev odaklı çalışmalarda kendi öğrenmelerine rehberlik etmelerine izin vermek (Rule, 2006).

Otantik öğrenme, referans noktalı eğitim gibi son yirmi yıldan beri gelişen diğer pedagojik yaklaşımlarla birlikte durumlu öğrenme ya da durumlu kavrama teorisi içinde kendi temellerini oluşturmuştur (Herrington, Reeves, & Oliver, 2010).

Otantik öğrenme, etkili bir öğretim stratejisidir; çünkü öğrencilerin var olan bilgileriyle yeni bilgilerini bir bağlam içinde ilişkilendirmesini gerektirir (Lombardi, 2007). Son zamanlardaki birçok öğretim kuramı, öğrencilerin okul bilgisini gerçek yaşama ya da iş hayatına geçirebildiği, karmaşık bir görevi yerine getirebilecek bireysel becerileri düzenleyip öğrencilerin bu gerekli olan bilgi beceri ve davranışları birleştirebilmesine

yardımcı olan otantik görevlere odaklanırlar. Bu tarz otantik görevlere odaklanan yaklaşımlar; proje temelli öğrenme, örnek olay yöntemi, probleme dayalı öğrenme, bilişsel çıraklık, durumlu öğrenme, yapılandırmacı öğrenme ortamları, işbirliğine dayalı problem çözme ve amaç odaklı senaryoları içerir (Rule, 2006).

İdeal durumda, otantik öğrenme ortamlarının yöntemleri ile fiziksel ve zihinsel çevrelerinin mümkün olduğu kadar otantik olması istenir ve bu yüzden “gerçek dünyadaki” olaylar daha değerli kabul edilir (Burada geçen “gerçek dünya” bir klişe olsa da, hem eğitim yılları boyunca, hem de sonrasında okul dışındaki ulaşılabilir ideal standart yaşama koşulları kastedilmektedir). Yaygın yöntemler arasında konular arası öğrenme, çevreye duyarlılık ve rol yapma yöntemleri yer almaktadır (Meriläinen & Piispanen, 2014).

Bu yeni otantik öğrenme kuramı müfredatın, öğretme yöntemlerinin ve değerlendirmelerin tasarımı konusunda okullarda ve üniversitelerde yer alanlardan çok farklı yaklaşımlara geliştirmektedir. Dewey (1922) ve Wenger (1998) de öğrenmeyi diğerleriyle birlikte bir kimlik geliştirmek üzere, onlarla birlikte yapılan bir sosyal katılım olarak görmektedir. Bir başka deyişle, öğrenme bir şeyler yapmak ve deneyimlerimiz hakkında konuşmaktan gelmektedir. Bu öğrenmeye dayanarak, öğrenmenin yer aldığı öğrenme toplumu bağlamında kişisel bir hikâye, bir kimlik yaratırız. Ne öğrendiğimiz, bunu bizimle birlikte öğrenen kişilere bağlıdır (Griswold, 2006).

Bu yeni otantik öğrenme kuramı öğretim programı tasarımı, öğretim yöntemleri ve okullarda ve kolejlerde bulunan değerlendirmeler için birçok farklı yaklaşıma öncülük yapmaktadır. Tıpkı Dewey (1922) ve Wenger (1998)’in öğrenmeyi başkalarıyla birlikte bir kimlik oluşturmak adına sosyal bir katılım olarak görmesi gibi. Başka bir deyişle, öğrenme deneyimlerimiz hakkında konuştuklarımız ve yaptığımız şeylerden oluşur. Bu öğrenmeden biz öğrenmenin gerçekleştiği öğrenme topluluğu bağlamında kişisel bir tarih ve kimlik yaratabiliriz. Öğrendiğimiz şey ise bizimle birlikte onu kimlerin öğrendiği işlevidir (Griswold, 2006).

Otantik öğrenme, gerçek dünya problemleri ve meseleleri ile ilgili eğitim faaliyetlerine odaklanan öğrenmeyi içerir ve öğrenenlere çoklu bakış açıları kazandırarak, öğrenmelerini daha fazla sorumluluk sahibi kılan, mümkün olduğunca özgün bağlamlarda öğrenmeyi içeren ortamlar yaratır (Deale, 2007, s. 57).

Fakülte, koçluk yapmakta ve “eksik/yanlış tanımlanmamış problemleri; uzun süredir devam eden karmaşık durumları, çok sayıda kaynağın kullanımını; iş birliğini; yansıtmayı; çeşitli

konu alanlarının entegre edilmesini ve değerlendirmesini; farklı çıktıları ve kendi doğruları içinde değer taşıyan cıllanmış ürünlerin yaratılmasını içeren otantik öğretim teknikleri kullanmaktadır (Herrington, Oliver, & Reeves, 2003, s. 59).

2.2.3. Otantik Öğrenmenin Bileşenleri

Otantik öğrenme ortamındaki gerçek hayat problemleri anlamlı olup ve öğrencinin odaklanmasını sağlamalıdır. Burada söz edilen gerçek hayat problemi okul dışındaki hayat içindeki öğrenme değil, okul ortamında da öğrenciye gerekli bilgi, beceri ve tutum geliştirme için kullanılacak problemlerin süreçte yer almasıdır (Dolapçioğlu, 2015). Gerçek dünya bağlamında otantik öğrenmenin uygulanabilmesi için gerekli olan bazı bileşenler vardır. Herrington (2006)'ya göre bu bileşenler şu şekildedir;

2.2.3.1. Bilginin Gerçek Hayatta Kullanılmasını Sağlayan Otantik Bağlam

Öğrenme ve performans bağlamdan önemli ölçüde etkilenir (Wiggins, 1993). Savery ve Duffy (2001) anlamlı bir durum veya bağlamın öğrenenin dünyasının bir uzantısı olması gerektiğini ileri sürmektedir. Maina (2004) da anlamlı durumlarda gerçekleşen öğrenmelerin öğrenenin dünyasının bir uzantısı olduğunu belirtmekte ve otantik öğrenmenin gerçek dünyadaki durumları taklit eden faaliyetleri içerebileceğini ilave etmektedir (Wallace, 2014).

Öğrencilerle ilişkili konu ve beceriler, gerçek hayattaki durumlara benzeyen bir otantik bağlamın çerçevesi içindedir; bu da okul ile onu çevreleyen dünya arasında bir iş birliği ortaya çıkartabilir (Sagar, Pendrill & Wallin, 2012).

Herrington vd. (2010) göre, müfredat basitleştirilmemeli ve adım adım giden süreçlere ayrılmamalıdır; bunun yerine bilginin bu tür durumlarda nasıl kullanılacağını göstermek üzere gerçek dünyadaki durumları yansıtmalıdır. Otantik bir bağlam öğrenmeye yoğun bir katılım duygusu uyandırır, öğrenen Herrington vd. (2010, s. 92) tarafından “güvensizliğin isteyerek askıya alınması” olarak bahsedilen bir deneyim yaşar.

Herrington ve Kervin (2007), otantik bağlamın bilginin nasıl kullanılacağını yansıtmayı gerektiğini belirtmiştir, bu nedenle otantik bağlam önce öğrenenlere ortamın bütünüdür sunar, unsurları teker teker önlerine getirmez. Ayrıca, teknolojiye gelişmelerle öğrencilerin otantik bağlamlara erişebilir hale gelmesi, öğrenme bağlamının görüntü, ses

ve animasyon gibi multimedya araçlarının kullanılmasıyla daha gerçekçi ve motive edici bir şekilde sunulabileceği anlamına gelmektedir.

Otantik bağlamdaki en temel nitelik, gerçek dünya problemleri ve durumlarının sahip olduğu özellikleri içermesidir. Gerçek dünya problemleri ve durumları, disiplinler arası olma, farklı bakış açılarına saygı gösterme ve kendine özgü bir karmaşıklığı içermektedir (Bektaş & Horzum, 2014).

2.2.3.2. Otantik Bir Etkinlik

Otantik öğrenme, gerçek dünyayı içeren etkinliklerde, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim, problem çözme, girişimcilik, karar verme gibi bazı becerileri kazandırmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu beceriler ise otantik etkinlikler aracılığı ile kazandırılır ve gerçek dünya bağlamında bu becerileri kazandırmak için öğrencinin aktif olduğu uygulamalarla öğrenme sağlar (Bektaş & Horzum, 2014).

Otantik faaliyetler öğrencilerin görevleri farklı kaynakları kullanarak, farklı açılardan incelemesine olanak tanıyacak şekilde tasarlanmalıdır (Reeves vd., 2002). Otantik faaliyetler şu iki yoldan birisini kullanarak konumlanabilir: öğrencilerin farklı ve ayrı kaynakları kullanarak çok sayıda konuyu ele almasına olanak tanımak ya da tek bir kaynak kullanımını ve bu kaynaktan elde edilen bilginin çok sayıda konuyu ve bakış açısını kapsayacak şekilde konunun dışına çıkmasını içeren makro-bağlam yaklaşımını kullanmak (Young, 1993).

Lombardi (2007) otantik öğrenme faaliyetlerinin, öğrencilerin farklı disiplin ve kültürlerle karşılaştıracak şekilde eğitim programının ötesine geçirilmesini önermiştir. Bunun sonucu olarak öğrenciler problemleriyle daha kolay yüzleşip ele alabilir çünkü sahip oldukları yüksek düşünme becerileri onlara gelecekteki çalışma ortamlarında doğru kararı vermelerini sağlayacak gücü verir (Herrington & Kervin, 2007; Lombardi, 2007).

Öğretmenler devam eden faaliyetler veya çok sayıda temel özellik barındıran projeler vererek otantik öğrenmeye katkıda bulunabilir; bir dizi çok adımlı görev, açık uçlu sorgulama, problem çözme, konuların çeşitli bakış açılarından incelenmesi, işbirlikçi veya ortaklaşa öğrenme, yansıtıcı uygulama, çeşitli müfredat alanlarındaki bilgi ve becerilerin entegre edilmesi ve çok sayıda çözüm veya cevap bulunması. Üniversite düzeyinde bu faaliyetler, eğitim konusuna bağlı olarak, probleme dayalı öğrenme, projeyle öğrenme, deneysel öğrenme, oyunlar, simülasyonlar, rol yapma, münazaralar, gerçekçi veri setleri,

yansıtma, stajyerlik veya saha dağıtımı ve grup projeleri ile bir araya getirilebilir (Bell, 2010; Royal Roads University, 2014'den aktaran Muganga, 2015).

Otantik öğrenme öğretmenlere öğrencilere yeni bilgileri uygulayabilecekleri faaliyetler vererek eğitimi bireyselleştirme olanağı verir. Öğrenciler bilgiyi kendilerine özgü bir şekilde uyguladığında, öğretmen destek gereken bilgi edinim süreçlerini tespit etme ve destek verme fırsatına sahip olur. Öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim vermek ve bu otantik öğrenme faaliyetlerini desteklemek öğrencileri üniversite sonrasında başarılı olacak şekilde hazırlar ve öğrenme potansiyellerini artırır (Anderson, 2014).

Reeves, Herrington ve Oliver (2002) otantik öğrenme etkinliklerinin 10 pedagojik özelliği olduğunu ifade etmiştir. Bunlar;

1. *Otantik etkinlikler gerçek hayatla ilişkilidir:* Bağlamından koparılmış ya da sınıf bazlı görevler yerine profesyonellerin pratikte yaşadıklarına yakın faaliyetlerden oluşur.
2. *Otantik etkinlikler iyi tanımlanmış değildir, öğrencilerin etkinliği tamamlamak için görevi ve alt-görevleri tanımlamaları gerekir:* Faaliyetlerin içinde yer alan problemler mevcut algoritmaların uygulanmasıyla kolay bir şekilde çözülmez, yetersiz şekilde tanımlanmış ve birden fazla şekilde yorumlanmaya açıktır. Öğrenenler, ana görevi tamamlamak için kendilerine ait olan görevi ve alt görevleri belirlemelidir.
3. *Otantik etkinlikler öğrenciler tarafından araştırılması gereken, uzun bir süredir devam eden karmaşık görevlerden oluşmaktadır:* Faaliyetler birkaç dakika veya saat içinde tamamlanacak şekilde değildir, tamamlanması günler, haftalar ve hatta aylar sürer. Ciddi bir zaman ve düşünsel kaynak gerektirir.
4. *Otantik etkinlikler öğrencilere görevleri farklı açılardan, çeşitli kaynakları kullanarak inceleme fırsatı sunar:* Başarılı olmak için tek bir perspektifin taklit edilmesi yeterli değildir, görev öğrenenlere problemi bir dizi kuramsal ve pratik perspektiften inceleme olanağı verir. Önceden belirlenmiş referanslar yerine bir dizi kaynağın kullanılabilirliği olması öğrencilerin ilgili ve ilgisiz bilgileri birbirinden ayırmasını sağlar.

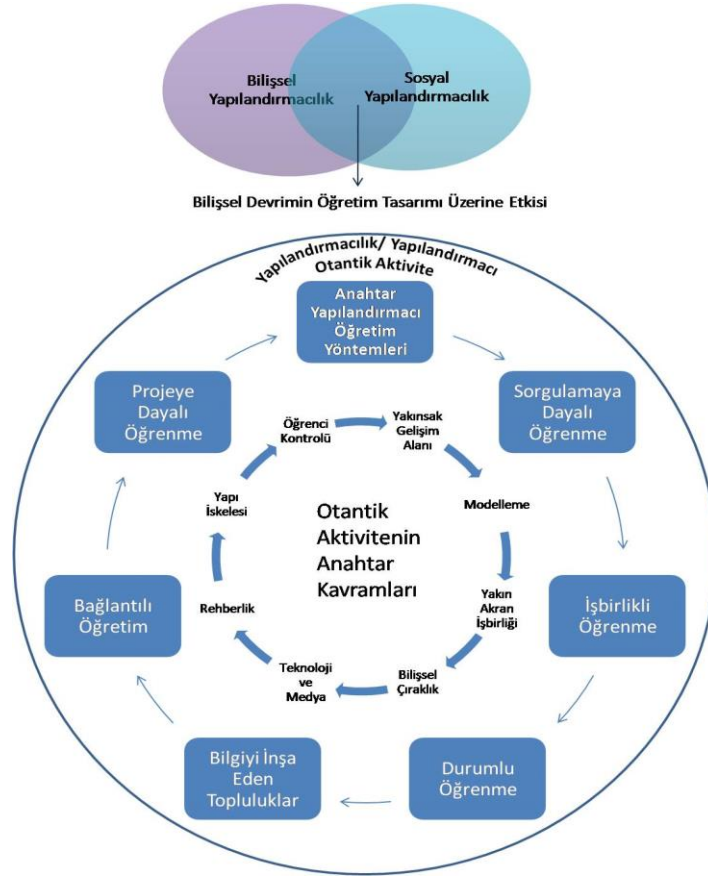
5. *Otantik etkinlikler iş birliği yapma fırsatı sunar:* İş birliği hem gerçek hayattaki hem de dersteki görevin ayrılmaz bir parçasıdır, öğrenen sonuca tek başına ulaşamaz.
6. *Otantik etkinlikler yansıtma fırsatı sunar:* Faaliyetler öğrenenlerin seçimler yapmasını ve bunları hem bireysel hem de sosyal olarak yansıtmasını gerektirir.
7. *Otantik etkinlikler farklı branşlarla birleştirilebilir ve uygulanabilir ve bir alanın ötesine geçen çözümlere ulaşılabilir:* Etkinlikler disiplinler arası perspektifleri teşvik eder ve iyi tanımlanmış tek bir alan yerine farklı rollere ve uzmanlıklara yer verir.
8. *Otantik etkinlikler değerlendirmeler ile sorunsuz bir şekilde entegre edilebilir:* Etkinliklerin değerlendirilmesi büyük görev ile, gerçek dünyadaki değerlendirmeyi yansıtacak şekilde sorunsuz bir şekilde entegre edilir; görevin doğasından koparılmış ayrı, yapay bir değerlendirme yapılmaz.
9. *Otantik etkinlikler başka bir şeye hazırlık olarak değil kendi gerçekliklerinde değerli olan cilalanmış ürünler yaratır:* Etkinlikler bir egzersiz ya da başka bir konuya yönelik ara aşama ile değil, bütün ürünün oluşturulması ile sonuçlanır.
10. *Otantik etkinlikler birbiriyle rekabet eden çözümler ve farklılaşan çıktılar verir:* Etkinlik sonucunda kuralları ve prosedürleri uygulayarak tek bir doğru cevap elde etmek yerine, çıktıların farklılaşmasına izin verir, birden fazla çözüm için yol açar.

Bir çok yeni öğretim kuramı öğrencilerin gerekli bilgi, beceri ve tutumları entegre etmelerine, karmaşık bir görevi oluşturan bireysel becerileri koordine etmelerine ve okul öğrenmelerini hayata veya çalışma ortamlarına aktarmalarına yardımcı olan otantik görevlere odaklanmaktadır (Rule, 2006). Öğretmenler ise öğrencilerle araştırma sürecine katılmakta, onları yönlendirmekte ve kendi öğrenme süreçlerini de işin içine katmaktadırlar. Ayrıca otantik görevlerin planlanmasında, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerilerin yanı sıra yaratıcılık ve hayal güçlerini kullanmaları da önemlidir (Gündoğan & Gültekin, 2016). Otantik görevler hazırlanırken bazı dikkat edilmesi gereken noktalar vardır (Borthwick vd., 2007; Herrington'tan aktaran Bektaş & Horzum, 2014);

- İyi tanımlanmamış olması
- Öğrenciler tarafından alt görevlere bölünebilir olması,

- Öğrenci deneyimlerinde ve çalışmalarında gerçek dünyayla bağlantı kurmasına teşvik etmesi,
- Birçok kaynakta olan araştırmalarla desteklenebilir olması,
- Çoklu bakış açısı geliştirilebilir olması,
- İşbirliğini sağlayabilir olması,
- Üst düzey beceriler sağlayabilir olması,
- Öğrencilerin önceki bilgileriyle, yeni bilgileri arasında ilişki kurabilmesi,
- Öğrenilenleri bireysel ve işbirlikli olarak yansıtabilmesi,
- Farklı konu alanlardaki bilgi ve becerilerin uygulanabilmesi ve bütünleştirilebilmeyi sağlaması,
- Gerçek dünya değerlendirmesini yansıtan, ana görev ile tümleşik bir değerlendirme sağlaması,
- Yeni bilginin üretilmesine imkan sağlaması,
- Uzun sürede tamamlanabilen niteliğe sahip olması şeklinde ifade edilmektedir.

Otantik görevlerde; proje, olay, probleme dayalı öğrenme, bilişsel çıraklık, durumlu öğrenme, işbirlikli öğrenme ve senaryoya dayalı öğrenme gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir (Rule, 2006).



Şekil 1. Otantik aktivite. 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 uyarlanmıştır.

2.2.3.3. Sürecin Planlanması ve Uzman Performansı

İnsanlar bazen bir uzman tarafından gösterilen bir beceriyi ya da kavramı öğrenmenin daha kolay olduğunu söylemektedir. Otantik öğrenme ortamları bu tür uzman düşünce tarzına ve performansına erişim sağlamaktadır, öğrencilere görevi ele almadan önce inceleme olanağı tanımaktadır ve sürecin modellenmesine erişim sağlamaktadır. Bu özellik acemi birisinin, deneyimli bir uygulayıcı ile birlikte çalışmak üzere atandığı usta-çırak sisteminden gelmektedir (Herrington & Kervin, 2007). Uzman performansları sağlamak için e-dersler uzmanların düşünme biçimine ve sürecin modellenmesine erişim sağlamalı, çeşitli deneyim seviyelerindeki öğrenenlere erişim sağlamalı ve olayları gerçekleştiği anda izleyebilmek için sosyal çevreye ya da gerçek hayat epizotlarına erişim sağlamalıdır (Herrington vd., 2010). Ders sıklıkla öğretmen odaklı kalmaktadır; öğretmen içeriği ve görevleri belirlemekte, uzman performansını modelleyecek olan işbirlikçi yapımı engellemektedir. Öğrencilerin kendi performanslarını, farklı uzmanlık seviyelerinden

kişilerle karşılaştırabilmesi önemlidir. Herrington vd. (2010, 25) eğitimcilere dersi veren kişinin de uzman performansını paylaşarak modelleyebilecek bir uzman olduğunu hatırlatmak istemektedir.

2.2.3.4. Çoklu Roller ve Bakış Açısı

Otantik öğrenme ortamların öğrenenlere tek bir perspektif yerine (öğretmenin perspektifi) birden fazla perspektif sağlamaktadır (Herrington & Kervin, 2007).

Çok sayıda kaynak ve farklı perspektifler kullanmak, diğer kriterlerin önüne geçen bir otantik öğrenme kriteridir. Yüksek seviye düşünme ile bağlantılı unsurlar arasında çeşitli argümanları değerlendirme; farklı çıkarlara ve geçmişlere sahip kişilerin görüşleri ve perspektiflerini önceliklendirme ve dikkate alma; bilgiyi birden fazla kaynaktan araştırma, sıralama ve sentezleme yer almaktadır. Bunlar aynı zamanda kötü tanımlanmış problemlerin bileşenleri olup, profesyonellerin gerçek hayatta üstünde çalıştığı konulardır ve bir söylem ve iş birliği gerektirmektedir (Bell, 2010; Herrington & Kervin, 2007; Herrington & Oliver, 2000).

2.2.3.5. Bilginin İşbirliği ile Oluşturulması

Bilgiyi işbirlikçi bir şekilde oluşturmak otantik öğrenme modelinin önemli bir unsuru olarak görülmektedir (Herrington vd., 2010).

Otantik öğrenme bilginin işbirlikçi bir şekilde inşa edilmesini de desteklemektedir. Öğrenenlere iki kişi ya da küçük gruplar olarak çalışma olanağı elde eder, böylece iş birliği yapıp problemler üzerinde birlikte çalışabilirler (Herrington & Kervin, 2007). Lombardi (2007) bir öğrenenin yalnız çalışarak başarıya ulaşamayacağını ifade etmiştir, bu da iş birliğinin otantik görevlerin ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir.

Petraglia (1998) iş birliğinin öğrenenleri motive etmek açısından güçlü bir araç olduğunu söylemekte ve işgücünde olması gereken kritik bir beceri olduğunu düşünmektedir. İş birlikçi bir ortam öğrencilerin şunları yapmasına olanak tanır: (a) bir konuya ilişkin düşüncelere ilişkin kayda değer bir etkileşim, (b) bir başkası tarafından oluşturulmamış ya da kontrol edilmeyen düşünceleri ifade etme, (c) bir konuya ilişkin kavrayışı arttırmaya yardımcı olan düşünceler üzerine konuşma, (d) diğerlerinin öğrenme sürecini ve faaliyetlerini izlerken kendi bilgi ve becerilerini paylaşma ve (e) diğer öğrenenlerin çeşitli bakış açılarını ele alma (Newmann & Welhage, 1993; Petraglia, 1998).

2.2.3.6. Yansıtma

Otantik öğrenmenin bir başka ilkesi de kazanılan bilgiye dayanan kavramsallaştırmanın oluşturulmasına izin veren bir yansıtmayı teşvik etmesidir. Öğrenenlerin, hem öğrendiklerini, hem de edindikleri bu bilgiyi problemlere çözüm getirmek için nasıl kullanacaklarını yansıtarak öğrendiklerini sağlamlaştırması gerekmektedir (Herrington & Kervin, 2007). Lombardi (2007) yansıtma özelliğini “üstbiliş (metacognition)” olarak tanımlamıştır, onun sayesinde öğrenciler problem çözerken öğrendikleri malzemeleri yansıtarak seçimler yapabilmektedir.

Otantik öğrenmede yansıtma, öğrencinin ne öğrendiği ve nasıl öğrendiğinin belirlenmesi sağlanmalıdır. Yansıtma sürecini yöneten uzman, öğrencilerin eksiklerini görerek ek çalışmalar hazırlaması önemlidir. Öğrencilerin yansıtma sürecinde öğretmenlerle tartışması, farklı görüşleri görmesi ve görüşler kazanması açısından fayda sağlamaktadır (Bektaş & Horzum, 2014).

Yansıtma, çeşitli eğitim teknikleri ve sosyal medya araçları kullanarak desteklenebilir; yansıtmayı teşvik eden tartışma ve sohbet forumları, bloglar ve wiki alanları gibi. Yansıtma görevlerinin öğrenme yolculuğunu anlatan bir portfolyosunu oluşturarak vakalara yönelik yansıtma derinleştirilir (Leppisaari, Herrington, Vainio & Im, 2013).

2.2.3.7. Açık Bir Şekilde İfade Etme

Otantik öğrenmede açık bir şekilde dile getirme, öğrencilerin edindikleri bilgiler hakkında konuşma imkanının verilmesini ifade eder. Sınıfla paylaşım yüz yüze olabileceği gibi telefon, video, yazılı anlatım ya da çevrimiçi tartışma araçları yoluyla da olabilir. Öğrencilerin konu ve fikirlerini savunabilmesi için döküman sunmasını içerir (Herrington, 2006).

İfade etme olanakları sağlayan bir öğrenme ortamı yaratmak için, kendiliğinden bir şekilde (sonradan yaratılarak değil) düşünceleri dile getirme olanağı tanıyan görevler, düşüncelerin ifadesini mümkün kılan iş birliği grupları ve konumunu savunabilmek için argümanların topluma sunulması gerekir (Herrington, 2006).

Otantik öğrenme ortamları, öğrencilere görüşlerini ve bilgilerini, sosyal bir ortamda ifade etme şansı vermek ve gelişen anlayışları üzerine konuşma ve savunma olanağı tanımak için kendini ifade etmeyi teşvik etmelidir (Herrington & Kervin, 2007).

2.2.3.8. Öğretmenin Öğrencilere Destek Olması ve Rehberlik Etmesi

Burada öğretmen veya eğitmen koçluk yapma ve iskele oluşturma rolünü üstlenir; öğrenciler bir probleme takıldıklarında ve yardıma ihtiyaç duyduklarında gereken becerileri, stratejileri ve desteği sağlar. Bu destek, öğrenci kendi başına ayakta durana kadar yavaş yavaş azalarak devam eder (Herrington & Kervin, 2007). Online öğrenme ortamlarının, genellikle öğretmen tarafından yürütülen (bazen de diğer öğrenciler tarafından sunulan) koçluk yapma ve iskele oluşturma rolünü kendisine uyarlayabilmesi için, daha yetkin partnerlerin koçluk yapma ve iskele oluşturmaya yardım edebileceği, öğretmenin de uygun iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmeyi destekleme yolları bulacağı işbirlikçi bir öğrenme sağlaması gerekmektedir (Herrington, 2006).

Otantik öğrenmede birebir yetiştirme ve yapılandırılmış destek, öğrenme ortamında öğrencilerin öğretmen ya da diğer öğrenciler tarafından desteklenmesini içerir. Birebir yetiştirme ve yapılandırılmış destek sürecinde bilgi aktarımına gidilmez. Öğretmenin rolü öğretici olmaktan çok destekleyici olmaktır. Bu süreçteki işbirliği, ortamda yer alan ortakların birbirlerini desteklemelerine olanak sağlar (Herrington, 2006).

Birebir yetiştirmenin uygulanabilmesi için, öğretmenin iyi bir gözlemci olup öğrencileri tanınması gerekir. Öğretmen, problem çözme sürecinde öğrencilerin geçmiş deneyimlerini dikkate alarak ne yapabilecekleri noktasında fikir sahibi olacaktır. Öğretmen yardıma ihtiyaç duyan öğrencileri daha kolay belirleyerek rehber olabilecektir (Gökdaş'tan aktaran, Bektaş ve Horzum, 2014).

2.2.3.9. Otantik Değerlendirme

Sıklıkla performansa dayalı değerlendirme olarak da anılan otantik değerlendirme öğrencileri çoktan seçmeli kalem-kâğıt testleri gibi geleneksel ölçümler yerine gerçek dünyadaki görevlere ve senaryo bazlı problem çözmeye yöneltilmektedir (Moon, Brighton, Callahan, & Robinson'dan aktaran McIntosh, 2014).

Shaukat (2010) otantik değerlendirmenin eğitim programını, öğretimi, öğretmenleri ve öğrencileri ezbere dayalı öğrenme ve müfredatı işlemenin pek istenmediği ve sınıfın bir öğrenme ortamına dönüştürüldüğü bir yönde değiştirdiğini kabul etmektedir. Bunun eğitimciler üzerindeki etkisi, öğrencilerin öğrenmesini sağlayacak en iyi araçları araştırmalarıdır. Öğrenciler standartlaştırılmış testlerde başarısız olmaya devam ettikleri ve bunları gündelik hayatlarına nasıl uygulayacaklarını bilemedikleri için, otantik

değerlendirme gibi farklı değerlendirmelerin kullanılması onların topluma uyum sağlaması konusunda daha makul olacaktır (McIntosh, 2014).

Öğrenmenin faaliyetler ve görevler içinde, otantik ve entegre bir şekilde değerlendirilmesi bu ilkenin ayırt edici özelliklerinden birisidir. Geleneksel olarak, bir konu bittiğinde öğrencilere formal bir sınav veya test yapılır, böylece öğretme ve değerlendirme farklı oluşumlar haline gelir. Değerlendirme fark edilmeyecek bir şekilde görevlere entegre edilmeli ve öğrencinin öğrenmesi yürüttüğü göreve göre değerlendirilmelidir (Herrington & Kervin, 2007).

Bu unsurların her biri ünite müfredatında ve pedagojisinde somutlaştırılmıştır. İdeal bir otantik öğrenme ortamı öğrencilerin bütün müfredatı kapsayan tek bir gerçekçi, karmaşık görevi tamamlamasını gerektirir, değerlendirilecek bütün bileşenler bu tek çalışmanın içinde yer almalıdır (Herrington, Parker & Boase-Jelinek, 2014).

Otantik değerlendirmenin olabilmesi için otantik öğrenme süreci gereklidir. Otantik öğrenme sürecinde öğrenciyle ilgili gerekli olan bilgiler, günlük hayatta ya da öğrenme süreci içinde doğal davranışların gözlemlenmesi, görüşmeler yapılması, kayıtlar tutulması ve öğrencinin kendi kendine rapor hazırlaması şeklinde uygulanabilir (Bektaş & Horzum, 2014, s. 44).

2.3. Otantik Öğrenmede Yöntem ve Teknikler

2.3.1. Probleme Dayalı Öğrenme

Probleme dayalı öğrenme, temellerini John Dewey'in görüşlerinden yaparak-yaşayarak almıştır. 1950'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde Case W. Üniversitesi'nde Medical School'da uygulanmaya başlanmış ve 1960'ların sonunda probleme dayalı öğrenme modeli için adapte etme çalışmaları yapılmıştır. PDÖ modeli bilgi işleme yaklaşımına dayanmaktadır. Bu modelde öğrencinin, bilgi edinilmesi, bilginin yaratılması ve kullanılması sürecine aktif olarak katılması, yeni bilginin eski bilgilerle ilişkilendirilmesi gerektiği açıklanmıştır (Boran & Aslaner'den aktaran Altıparmak & Akın, 2017).

Probleme dayalı öğrenme, yeni bilgi öğrenimi için problemleri çıkış noktası olarak kullanma prensibine dayalı bir yöntemdir. En önemli özelliği hem yeni hem de var olan bilgilerin desteği ile öğrenmeyi sağlayan problemlerin kullanılmasıdır. Öğrenenlerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri durumlar problem senaryosu olarak sunulur ve yeni

bilgilerin öğreniminde öğrencileri teşvik eder. Problem senaryosu çerçevesinde bilgilerin sentezi yapılır (Lambros'dan aktaran Aksoy, 2004).

Yani, probleme dayalı öğrenme (PDÖ) sürecinde öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alıp yönlendirerek gerçek yaşam problemleri yoluyla öğrenmekte ve bu süreçte sorgulayıcı öğrenme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmaktadırlar (İnel'den aktaran Yıldırım & Can, 2018).

Öğrenenin sürecinin odakları, kolaylaştırıcı ve rehber olarak öğretmenle, grup veya takım çalışmasının vurgulanması (sosyal etkileşim), problem çözmenin merkezi olması ve öğrenenin sorumlu olduğu çıktılar, bu yaklaşımın sosyal yapılandırmacı perspektifin hedeflerini benimsediğinin kanıtlarıdır. “Problem senaryoları” kullanmayı vurgulamak böyle bir yaklaşımı benimsemenin başlangıç noktasıdır (Savin-Baden, 2007).

2.3.2. Proje Temelli Öğrenme

Proje temelli öğrenmenin kökleri John Dewey'in 20'inci yüzyılın başındaki eğitim kuramlarına dayanmaktadır. Dewey, eğitimin öğrencilere verilen bilgi ile öğrencinin ilgisi ve deneyimi arasında dengelenen bir yaklaşım olması gerektiğini düşünmekteydi. Dewey'in felsefesinin bir bölümü, öğrencinin derse katkıda bulunabilecek, kendisine özü ilgi alanları ve yeterlikleri olan bir birey olarak görülmesini, öğretmenin ise öğrencinin yeteneklerini besleyen öğrenme fırsatları yaratan bir kolaylaştırıcı olarak görülmesini içermekteydi (Simon & Stack, 2010).

Proje temelli öğrenme, otantik ve öğrenciler için zorlayıcı olan bir öğrenme deneyimidir; öz-yönelimli öğrenme ve bir proje ya da ürün ile tamamlanan sonuçlar içerir (Parsons vd., 2010). Proje temelli öğrenme, bu öğrencilere sosyal öğrenme ortamlarında yer alma olanağı tanırken, iş birliği ve sosyal öğrenme de öğrencilere sorumluluk alma şansı verir. Çalışmaları konusunda daha bağımsız ve sorumluluk sahibi olmayı öğrenirler. Projeye dayalı öğrenme durumlarında öğrenciler akranlarına bağlı olur. Öğrencilerin akranlarına karşı olan sorumluluklarını yerine getirmediğinde karşılaştıkları sonuçlar, öğretmene karşı olan sorumluluklarını yapmadıklarında karşılaştıklarından daha ağırdır (Bell, 2010).

Projeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımı; öğrencilerin sorumluluk almaları, seçimler yapmaları ve inisiyatif kullanmaları için fırsatlar veren ve öğrencinin kendi kendine bilgiye ulaşmasını, bilgiyi kullanmasını, ilgili alanlara bilgiyi transfer edebilmesini, araştırma yapmasını, bilimsel süreç becerisini kullanmasını, elde ettiği bilgileri uygun bir biçimde bir araya

getirip sunabilmesini, kendini ifade edebilmesini sağlayan bir yaklaşımdır (Krajcik, Blumenfeld, Marx & Soloway ve Tortop'tan aktaran Balemén, 2016).

Projeye dayalı öğrenmenin temel özellikleri: 1) öğrenciler öğrenmeleri üzerinde bir düzeyde kontrol sahibidir, 2) söz konusu problem veya durumun öğrencilerle ilişkilidir ve 3) Projeye dayalı öğrenme problemlerin kitaplarda yer alan basit bir cevapla çözülmemesi konusunda çok katıdır (Krauss & Boss, 2012).

Projeye dayalı öğrenme, öğrencilerin anlamlı gerçek hayat deneyimleri ile bağlantı kurmalarını sağlayan otantik öğrenmeyi savunmaktadır. Otantik öğrenmenin önemi okuryazarlık eğitiminde de desteklenmekte ve öğrencilerin katılımını ve başarısını arttırmak için etkili bir yol olarak görülmektedir (Behizadeh, 2014; Purcell-Gates, Duke & Martineau, 2007; Newmann, Marks & Gamoran, 1996).

2.3.3. Araştırmaya Dayalı Öğrenme

Araştırmaya dayalı eğitim 20. Yüzyılın başlarından itibaren eğitim alanyazınında yer almaya başlamıştır. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı Dewey, (1933), Conant (1947), Bruner (1960), Schwab (1960), Suchman (1961), Gagne (1963), Piaget ve Lawson Bruner'in, savunduğu öğrenci merkezli öğretme-öğrenme düşüncesine dayanmaktadır (Tatar, 2006'dan aktaran Karakoç, 2016).

Araştırmaya dayalı öğrenme, öğrencilerin incelemesine, araştırmasına, yaratmasına ve kendi bilgilerini inşa etmesine olanak tanıyan bir öğretme tekniğidir. Rehberli veya doğrudan öğretim ile karşılaştırıldığında, araştırmaya dayalı öğrenme rehberlik olmayan ya da minimum düzeyde olan bir öğretmedir. Araştırmaya dayalı öğrenme sınıftan daha açık uçlu bir yapıyı kullanır. Öğrencilerin öğretmenden bilgi alması yerine, öğretmen bir kolaylaştırıcı gibi hareket eder, öğrencilerin kendi bilgilerini inşa etmesine yardımcı olur (Bella, Urhahne, Schanzec ve Ploetzner'den aktaran Cornwall, 2015).

Lacompte, Blevins, ve Ray (2017) tarafından kaleme alınan, eleştirel düşünmeyi, etkili iletişimi ve aktif vatandaşlığı teşvik eden makalede araştırmaya dayalı beş öğretme stratejisi yer almaktadır. Sürece başlamadan önce, öğretmen öğrencilerini bir köprü yapma projesiyle görevlendirmiş, öğrenciler aktif yurttaşların araştırma, uygulama ve gerçek dünyadaki problemlere yansıtma rollerini üstlenmiştir (McRae-Jones, 2017). Sandoval ve Reiser (2004), araştırmaya dayalı sınıf ortamı yaratmak için, bir bilim insanı gibi çalışıp, bir uygulama topluluğu oluşturmak gerektiğini işaret etmiştir. Otantik, araştırmaya dayalı

faaliyetlerde öğrenciler bilim insanlarının yaptıklarını yapmaktadır, bilme sürecini ve bilgiyi gerekçelendirmeyi yaşamaktadır.

Araştırmaya dayalı öğrenme, öğrencilerin bir şeyleri incelemesi, analiz etmesi, aktarması ve bilgiyi yansıtması için sorgulama ve araştırma kullanmasını gerektirmektedir, bu da öğretmenlere geniş bir öğrenme hedefleri setini yerine getirmede yardımcı olabilir. Sosyal bilgilerde, araştırmaya dayalı öğretme öğrencileri birden fazla perspektif geliştirmeye ve nesne ile empati kurmaya teşvik etmektedir (Beshears, 2012).

2.3.4. Durumlu Öğrenme

Durumlu öğrenme kuramı, öğrenmeyi bağlama ve sosyal etkileşime gömülü olarak gören sosyal yapılandırmacı bir kuramdır. Jeanne Lave ve Etienne Wenger (1991) tarafından, bir uygulama topluluğunda öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklayan bir kuram olarak geliştirilmiştir. Araştırmacılar, durumlu öğrenme kuramının orijininin psikoloji, antropoloji, sosyoloji ve kognitif bilimlere dayandığını ve bilişsel çıraklık kuramı ile özellikle yakın bir ilişkisinin olduğunu ifade etmektedir. Durumlu öğrenme yaklaşımının Vygotsky'nin Yakın Gelişim Alanı kuramından etkilendiği görülmektedir; bu bireyin gerçek gelişim seviyesi (bağımsız olarak problem çözmesi ile ölçülen) ile potansiyel gelişim seviyesi (akranlarıyla iş birliği içinde problem çözmesi ile ölçülen) arasındaki mesafe olarak tanımlanmıştır (Clancy, 1995; Vincini, 2003'den aktaran Mamili, 2017).

Gündoğan'a (2017) göre durumlu öğrenme yaklaşımı temelinde tasarlanan sınıf içi etkinliklerde gerçek yaşamdan sorunların, içinde bulunulan kültür bağlamında kullanılmasıyla, başka bir ifadeyle etkinliklerin otantik görevleri kapsayacak ve otantik öğrenmenin bileşenlerini içerecek biçimde yapılandırılmasıyla otantik öğrenme ortamları oluşturulmaktadır (Gündoğan'dan aktaran Gündoğan & Gültekin, 2016).

Durumlu öğrenme, öğrenme sürecine ilave bir unsur eklemektedir: bir hedefin varlığı. Yapısalcılık standartların ve hedeflerin olmadığı bir kuramdır. Durumlu öğrenme, bir amaca ulaşma ismini getirmektedir. İşin bir sonunun olduğu, bu son öngörülebilir olmasa da her zaman akıldadır. İşin bir sonunun olması, öğrenme amacına veya görevin tamamlanmasına eklenmekte ve öğrenmeye yönelik olarak daha otantik ve daha az soyut bir ortam yaratmaktadır. Durumlu öğrenme kuramları, öğrenen bilgiyi inşa ederken gerçek, otantik işlerin yapıldığı iş başı eğitimi ile bağlantılı olabilir (Schell & Schell, 2007).

Durumlu öğrenme yöntemleri, öğrenme faaliyetlerini otantik bağlamlara dayandırarak günlük bilişselliği teşvik etmektedir. Otantik görevler zaten pratikteki durumları kullandığı için, bilginin bir anlamı olduğu söylenebilir çünkü bunlar günlük olaylarda kendiliğinden yer alan belirsizliği ve tutarsızlığı yansıtmaktadır. Bu nedenle, durumlu öğrenme ortamları bilginin gerçek hayattaki problem çözümlerine aktarımını desteklemeye daha yatkındır (Choi & Hannafin, 1995).

2.3.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

İşbirliğine dayalı öğrenme eğitim alanında son zamanlarda ortaya çıkmış yeni bir yaklaşım değildir. Bu öğrenme modelinin tarihi oldukça eskidir. Eskiden beri öğretmenler grup projeleri, tartışmaları, çalışmaları ve akran öğretiminde birlikte çalışmalarını sağlamıştır. Fakat bu yöntemler gelişigüzel biçimde uygulanmaktaydı. 1970’lerden başlayarak bazı eğitimsel gelişmeler eskinin yerini almaya, zamanla belirli işbirlikçi stratejiler geliştirilmeye ve uygulanmaya başlanmıştır (Ekinci, 2015).

İşbirlikçi öğrenme, öğrenenlerin eğitim hedeflerine ulaşmak için küçük gruplar halinde çalıştığı aktif öğrenme stratejilerinden birisidir. İşbirlikçi öğrenme stratejisinin birden fazla tanımı bulunmaktadır. Pek çok araştırmacı, işbirlikçi öğrenmenin küçük bir grup öğrencinin bir araya gelerek ortak bir eğitim hedefine ulaşmak üzere düşünce ve deneyimlerini aktarması ve paylaşması ve bunun sonucunda bilgi kazanması olduğu konusunda anlaşmıştır (Hall, 2006). İşbirliğe dayalı öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir. İşbirliğine dayalı öğrenmede, yarışma yerine yardımlaşma, bireysel olma yerine, paylaşma söz konusudur. Bireyler arasında bir mücadele değil yardımlaşma vardır. Aralarındaki ilişki birbirlerinin öğrenmelerine katkıya yöneliktir (Açıkgöz’den aktaran Keskin & Horzum, 2016).

Panitz’e (2013) göre, işbirlikçi öğrenmenin kırk dört faydası bulunmaktadır; sözel iletişim becerilerini geliştirmesi, öğrenme ve araştırma konusunda faal bir ortam oluşturmaları, problem çözmeyi geliştirmesi, öğrencileri öğrenme konusundaki sorumluluk almaya teşvik etmesi ve sınav kaygısını azaltması bunlar arasında gösterilebilir.

İşbirlikçi öğrenme her öğrencinin eleştirel düşünme sürecine bireysel olarak katılmasını mümkün kılar ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına olanak tanır. Öğrenciler aktif ve işbirlikçi bir şekilde çalıştıklarında, kendi işlerinin sorumluluğunu almaya, sınıf arkadaşlarının düşüncelerini dinlemeye ve problem çözme tekniklerini uygulamaya daha eğilimlidir (Nyhof, 2015).

2.3.6. Olaya Dayalı Öğrenme

İlgili literatür tarandığında olaya dayalı öğrenme, örnek olay yöntemi, örnek olay, örnek olay inceleme çalışması, örnek olay incelemesi ya da vaka incelemesi gibi farklı isimlerle kullanıldığı görülmüştür.

Değişim ve dönüşümün alabildiğince yoğun ve hızlı yaşandığı 21. yüzyılın çok boyutlu toplum yapısına genç kuşakların uyum sağlayabilmesi ve karşılaşacağı sorunları çözebilmesi, çağdaş insanın önemli bir niteliğidir. Bu bağlamda derslerin içeriğine yaşamı taşımak, çağdaş sosyal bilgiler programlarının en önemli özelliklerinden biri olmuştur. Örnek olay incelemesi, sosyal bilgiler öğretmenlerinin en sık kullanması gereken öğretim yöntemlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Kabapınar, 2014).

Gerçek hayatta karşılaşılan ya da karşılaşılabilecek bir olayın, durumun veya problemin sınıf ortamına olduğu gibi ya da farklılaştırılarak getirildiği ve sınıfta probleme çözüm bulunması ile öğrenmenin gerçekleştirilmeye çalışıldığı bir yöntemdir (Keskin & Horzum, 2016). Olaya dayalı öğrenmede öğrencilere gerçek bir yaşantı ya da hayat kesitinin sunumu vardır. Öğrenci bu durum veya kesitten yola çıkarak bir problem üretebilir ya da olayın sonunda zaten bir problem olduğundan bu probleme çözüm üretmeyi amaçlar. Olaylar öğrenciyi bu problem, durum veya bağlam ile karşı karşıya bırakıp analiz yaptırarak onlara bilgi, beceri ya da tutum kazandırır. Bu yönüyle olaya dayalı öğrenme, otantik öğrenmeler sağlamaktadır (Bektaş & Horzum, 2014).

Öğrenenler arasında öğrenme ve problem çözme becerilerinin gelişmesi için hedefler konmasıyla, öğrenenler eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini eğitime fırsatı bulur. Böylece bu öğrencilerin eleştirel düşünme sürecini sistematik olarak teşvik eden bir öğretim stratejisi haline gelir. Öğrenciler, göreve yönelik problem çözme becerilerini geliştirmek için, öğretmenlerinin eğitim destekçisi ve kolaylaştırıcı olarak çalıştığı aktif öğrenme yoluyla bilgi kazanacaktır (Nookhonga & Wannapiroonb, 2015).

2.3.7. Kanıt Temelli Öğrenme

Kanıt temelli öğrenme sosyal bilimlerde program geliştirmedeki yeni yaklaşımlardan biri olarak da kabul edilmektedir. Bu tür bir programın temelinde öğretimin etkili hale getirilmesi vardır. Bu sebeple daha önce yapılan araştırmalar taranarak sonuçları değerlendirilir. Bu değerlendirme sonuçlarından elde edilen bilgilerden yararlanılarak öğretimin etkinliğinin artırılması amaçlanır. Bir başka ifadeyle öğrenme daha önceki

Çalışmalardan elde edilen kanıtlar üzerine inşa edilir. Böylece kanıtların uygulamaya dönük olması sağlanır (Efendioğlu & Yelken, 2009).

Kanıt temelli öğrenmenin, öğrencilerde neden sonuç ilişkisi kurma ve kanıta dayalı akıl yürütme becerilerinin gelişme noktasında önemli olduğu vurgulanmaktadır. Yine sosyal bilgiler ve tarih öğretimindeki önemli metodolojik bakışlardan biri olan kanıttaki sınırlılıklar gündeme getirilerek, kanıtların bilgi ve bakış açısı üretimindeki rolü ve kanıtın güvenirliğinin sorgulanmasının altı çizilmektedir (Kabapınar, 2014).

Kanıt temelli öğrenme basit bir şekilde bilimsel araştırma sonuçlarının kullanıldığı bir öğrenme süreci değil, bilimsel araştırma bulgularının uygulamaya dönük olarak kullanıldığı ve öğrenenin kendi kendini denetlediği karmaşık bir yapıya sahiptir (Efendioğlu & Yelken, 2009).

Bu çerçevede yeni programda kanıt kullanma şu şekilde geçmektedir (MEB, 2018):

- Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanarak problem zme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir.

2.3.8. Senaryo Temelli ğrenme

Senaryo temelli öğrenme; gerçekleştirilmesi amaçlanan hedef ve davranışların bir senaryo dahilinde oluşturulması suretiyle, öğrencilerin kendilerini oyuncu yerine koyarak karşılaştıkları sorunları zebilecek hedef ve davranışları gösterebilmesi temeline dayanan bir öğrenme yaklaşımıdır (Güngörmez, Akgün & Duruk, 2016). Senaryo temelli öğrenme sürecinde ğrenci, kazanımların bir senaryo çerçevesinde kurgulanmasıyla kendisini olayın içinde bulmakta ve olayın bir karakteri olarak karşılaşılan problemi zme sürecine girmektedir. Öğrencilerin iş birliği içinde çalışarak birbirlerinin öğrenmelerini desteklemeleri ve araştırma yaparak sonuca ulaşmaları beklenmektedir. Sanki gerçek dünya sınıfa taşınmışçasına, öğrencilere bir problem üzerinde düşünme, bilgilerini gerçeğe benzer durumlara uygulayabilme, bilgi eksikliklerini fark etme ve bunu gidermek için araştırma yapma imkânı verilmektedir (Özsevgeç & Kocadağ, 2013). Senaryo gerçek bir olaydan ya da gerçeğe benzer durumlardan ortaya çıkan öyküler ya da konuşmalar şeklindeki anlatımlardır. Senaryolar ile gerçek dünya sınıfa taşınır. Öğrencilere bir problem üzerinde düşünme, öğrendiklerini gerçek ya da gerçeğe benzer durumlarda kullanabilme, bilgi eksikliklerini fark etme ve onu gidermek için gerekli çalışmaları yapma fırsatı verir. Ayrıca senaryolar öğrencilerin, zmlleme, sentezleme, değerlendirme, karar verme gibi st düzey

düşünme sürecini harekete geçirir (Açıkgöz, 2014). Senaryo temelli öğrenme yönteminde öğrenciler yeni bilgiyi yaşantıları aracılığıyla oluşturarak somut yaşantılara yer verirler. Bu yaklaşımda öğrencilerin yorumları önemli yer tutar. Bu sayede öğrencilerin yaratıcılıkları konusunda farkındalık uyandırır. Derinlemesine ve daha kısa sürede öğretim yapılırken, gerçek dünya sınıf ortamına taşınır. Senaryo temelli öğrenme ile öğrenci kendi kendine karar verme, başarı duygusunu tadarak güven geliştirme ve en önemlisi kendi kendine öğrenmeyi öğrenme olgusuna ulaşmaktadır (Kemiksiz, 2016). Senaryo temelli öğrenme (STÖ), Projeye dayalı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme, genel olarak araştırmaya dayalı öğrenme olarak bilinen, geniş bir öğrenme teknikleri sınıfının alt gruplarıdır. Bu öğrenme tekniklerinin hepsi, öğrencilerin kendi öğrenmelerini sahiplendikleri ve sürecin aktif katılımcısı oldukları öğrenci odaklı bir yaklaşımı vurgulamaktadır. Hepsinde, öğrencilerin belirli bir disiplinle ilişkili araştırma becerileri ve yöntemleri geliştirmesi gerekmektedir. Akademisyenin rolü, bilgi dağıtan “kahin”den, öğrencileri kendi öğrenmelerinde yol göstermek ve desteklemek olan “kolaylaştırıcı”ya doğru değişmiştir (Thomsen vd., 2010).

2.3.9. Bilişsel Çıracılık Tekniği

Düşünmeyi destekleyici ideal bir sınıf ortamının hangi özellikleri taşıması gerektiği, birçok araştırmacının ilgisini çekmiş ve bu konuda, çeşitli model ve öneriler ileri sürmüşlerdir. Bu modellerin bir kısmı genel, ideal öğrenme ortamıyla ilgili bir kısmı ise düşünmeyi destekleyici sınıf ortamıyla ilgilidir. İdeal öğrenme ortamıyla ilgili dikkati çeken araştırmalardan ilki Collins, Brown ve Newmann (1989) tarafından geliştirilen bilişsel çıracılık modelidir (Doğanay & Sarı, 2012).

Bilişsel çıracılık (cognitive apprenticeship), uzmanların karmaşık problemlerin üstesinden gelmek için kullandıkları bilişsel beceri ve süreçleri öğretmeyi hedefler. Bundan dolayı, otantik öğrenme ortamlarındaki problemlerin çözümü ve öğrenenlerin karar vermelerini sağlayan karmaşık ve iyi yapılandırılmamış içerik alanları için bilişsel çıracılık modeli oldukça uygundur. Bilişsel çıracılığa dayalı öğrenme süreçlerinin en önemli özelliklerinden biri, süreçteki tüm bireylere örtük bilgilerini görebilme şansı vermesidir (Alemdağ, 2015).

Bu teknikte beceriler öğretilirken, çırak yetiştirirken kullanılan aşamalar olan gözlemlleme, uzman gözetiminde uygulama, bağımsız uygulayıp yardım alma ve bağımsız olarak gerçekleştirme kullanılır. Gözlemlleme aşamasında öğrenci, uzman kişilerin bilişsel

becerileri nasıl gerçekleştirdiklerini ve problemleri nasıl çözdüklerini inceler. Gözlemden elde ettikleri kazanımlarla uzman gözetiminde ya da uzmanla birlikte uygulamada edindiklerini aşama aşama uygulamaya başlayacaktır. Bağımsız uygulayıp yardım alma aşamasında ise tüm bilişsel süreci kendisi yaparak süreçte ihtiyaç duydukça uzmanlardan destek alır ve sonuçta kendisi de bilişsel süreç çözebilecek uzmanlaşmaya doğru gelişim gösterir (Bektaş & Horzum, 2014).

2.3.10. Bağlantılı Öğrenme Tekniği

Bu tekniğin temelinde bir problem çözme ortamında problem çözmek için bağ oluşturmak yatmaktadır. Bağ kurmaya olanak sağlayan ortama bağlam adı verilir ve teknik tamamen bağlamlardan oluşan bir yapıda öğrenme meydana getirmeyi sağlayacak karmaşık durumları içerir (Bektaş & Horzum, 2014).

Bağlantılı öğrenme, öğrenme sürecini otantik bir bağlama sokmaktadır. Bağlam günlük hayattaki problemlerin gerçek doğasını yansıttığı için öğrenmeyi ilginç bir hale getirmektedir (Hartanto, 2014).

Bağlantılı öğrenme, yoğun pratik vasıtasıyla, “etkisi olmayan bilgi” problemini aşmayı hedeflemektedir: “acemiler araştırılan olguda pratik yapma imkânı bulmazsa, kendilerinin fark ettiği ve kavradığı yeni bilgilerin etkisini yaşama fırsatı bulamayacaktır”. Makro bağlam olarak adlandırılan karmaşık problem çözme ortamlarında gerçekleşen, bir problemi uzun bir süre boyunca çeşitli perspektiflerden bakarak incelenmesine olanak veren grup-bazlı bağlantılı öğrenme, işbirlikçi öğrenme ve öğretmen tarafından yönlendirilen aktarım ortamları sunmaktadır. Bağlantılı öğrenme ile durumlu bilişsellik arasındaki ilişkiyi inceleyen kavramlar arasında, okuldaki öğretimi çıraklığa dönüştürmeyi öneren bilişsel çıraklık ve otantik görevler yer almaktadır (Mattar, 2018).

Bağlaşık öğretimde öğrenme ve öğretme etkinlikleri bir bağ (anchor) etrafında tasarlanmaktadır. “Anchor”ın sözlük anlamı çapa ile bir şeyi demirlemek, sabitlemektir. Bağlaşık öğretimde ise öğrenenler için zengin bir bilgi kaynağı sağlayan büyük bir bilgi tabanı, bir çevre ayarlamasıdır. Bağlaşık öğretimde genellikle video materyallerinden oluşan bağlar öğretimi bağlamalı duruma getirerek ilginç, gerçekçi ve zengin bağlamlar sunmaktadır. Metin olarak da hazırlanabilen bağlar video olarak hazırlandığında metinlere göre daha çok dinamik görsel ve uzamsal sunumların gerçekleştirilmesini sağlamaktadır (Demirkan, 2006).

2.4. Otantik Öğrenme Modelleri

Borthwick vd., (2007) göre otantik öğrenmenin yaygın olarak kullanılan üç öğrenme modeli vardır;

Çıraklık modeli (Apprenticeship model): Öğrenciler gerçek dünyada otantik bir iş deneyimi sağlayan ilgili bir profesyonel tarafından danışmanlık alarak öğrenir.

Temsil edilme modeli (Simulated reality model): Gerçek dünya/otantik çalışma koşulları açısından benzetimi yapılarak öğrenme etkinlikleri aracılığıyla sınıfa taşınır.

Düşündürme modeli (Enminding model): Otantiklik bir öğrencinin deneyimleri ile öğrenilen disiplin arasındaki bağlantıdan gelir. Sınıf içi aktiviteler, disiplin, öğrenci ve meslek gerçek dünyanın bir parçasıdır.

2.5. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Otantik Öğrenme

Sosyal Bilgiler, kavrama düzeyleri gözetilerek sosyal bilimlerin gerçek hayat ve toplumla ilgili belli konularına yer veren bir derstir (İnan, 2016). Bununla birlikte sosyal bilgiler, sosyal bilimlere yönelik bilgilerin ve beşeri bilimlere yönelik anlayışları bütünleştirmeyi vurgular (Barr, Barth & Shermis, 2013). Eğitimle sosyal bilimlere ait bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırılması, sosyal bilimlerin tek tek disiplinler halinde okutulması ya da çok disiplinli ve disiplinlerarası yaklaşımlarla sosyal bilgiler aracılığı ile yapılmaktadır (Tay, 2011). Sosyal bilgiler eğitim programları aracılığıyla demokratik vatandaşlık değerleri ve becerilerinin öğrenciye kazandırılması hedeflenmektedir. Bu çerçevede bilgi temelli ve bilimsel akıl yürütme ile bütünleşmiş ulusallığı anlamış bunun yanında evrensel değerlere de saygı duyan bir vatandaş profili sosyal bilgiler derslerinde öne çıkmaktadır (Kabapınar, 2014).

Yaşadığımız 21. yüzyılda, gelişen ve değişen teknoloji hemen hemen her alanda değişimi zorunlu kılmıştır. Değişen dünya koşulları eğitim alanlarına da yansımıştır, dolayısıyla etkili vatandaşın bu değişime göre yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu da öğretim programlarının değişen koşullara uygun hale getirilmesini ortaya çıkarmaktadır. Aynı zamanda, tüm alanlardaki değişim gelişmeler ve bunların eğitime yansımaları, ülkemizdeki eğitim sisteminin 4+4+4 şeklinde tasarlanması ayrıca ulusal ve uluslararası değerlendirmelerdeki başarı düzeyleri programların değiştirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu çerçevede sosyal bilgiler programının da değiştirildiği ve geliştirildiği görülmektedir (Tay, 2017).

Öğretim tasarımı çalışması, farklı öğretim ve öğrenim bağlamları için yararlı olabilecek yeni teknolojik ve strateji değişimleri ile “eleme” ve daha sonra bu yeniliklerin kendi bağlamında potansiyelini en üst düzeye çıkaracak şekilde “şekillendirme” yöntemleri olarak görülebilir (Franetovic, 2011).

Öğrenciler sosyal bilgiler dersinde, günümüzün teknolojik olarak hızla ilerleyen toplumunda iyi bir hayat sürmek için gereken 21. yüzyıl becerilerini veya yeterliklerini geliştirirken, kendilerini ve öğrenmelerini daha geniş bir otantik bağlamda görmeye ihtiyaç duyar. Sosyal bilgilerdeki öğrenciler küresel sınıf yaklaşımını kullanan bir otantik öğrenmeye katıldıklarında, bu kendilerini küresel vatandaş olarak nasıl gördüklerini de etkileyecektir (Lock & Duggleby, 2017).

Lee vd.,’ye göre (2013) öğrenciler günlük hayatlarını küresel vatandaşlık ile ilişkilendiren konuları inceleyerek bir karakter ve değerler bütünü geliştirebilir. “Öğrencileri akranları ve öğretmenleri ile birlikte, toplumun işbirlikçi üyeleri olarak gerçek hayattaki topluluklara katılmaya teşvik etmenin ve yaptıkları sonucunda ortak bir tatmin yaşamalarının” önemli olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğrencilere otantik öğrenme faaliyetleri sağlamak, öğrenci katılımını sağlamak için de önemli bir faktördür. Marks (2000), sosyal bilgiler sınıfındaki öğrencilerin, otantik öğrenme çalışmaları bağlamında anlamlı işlere katılma sıklığı ile ilişkili dört madde içeren bir ölçek tanımlamıştır: (a) öğrencilerden ilginç sorular sormaları ve yeni problemler çözmeler istenmektedir; (b) anlamın sadece bir yönüne odaklanılmaktadır; (c) okul dışındaki hayatın şartlarına ve problemlerine yönelik uygulamalar yapılmaktadır; (d) öğretmenler ve öğrenciler konu hakkındaki düşüncelerini tartışmaktadır (Tanner, 2009).

Bu çalışmada, konu olarak 5. sınıf sosyal bilgiler programında “Birey ve Toplum” ve “Kültür ve Miras” öğrenme alanları seçilmiştir. Bu öğrenme alanlarının seçilmesindeki amaç, 2017 yılında taslak programın 5. sınıf derslerinde uygulanacak olması, kazanımların otantik öğrenme özelliklerini yansıtması, otantik öğrenme uygulamasında otantik görev ve etkinliklere uygun olmasıdır.

“Birey ve Toplum” öğrenme alanı içerisinde toplam 4 kazanım vardır ve bu kazanımlar 14 ders saatinde öğretilmesi belirtilmiştir, program içerisindeki oranı ise % 13’tür. Ancak otantik öğrenme aynı zamanda birçok öğrenme ve öğretme yaklaşımını içerdiğinden ve süre de yetmeyeceğinden uygulama öncesinde hazırlanan otantik etkinlikleri azaltma yoluna gidilmiştir. Bu öğrenme alanının gerçek hayat konularını içermesi, disiplinler arası

yaklaşımı benimsemesi, gerçek hayat problemlerini çözmeye uygun olması otantik öğrenme ile yakından ilişkilidir. Dolayısıyla “Birey ve Toplum” öğrenme alanının otantik öğrenme ile ilişkilendirilebileceği söylenebilir. “Kültür ve Miras” öğrenme alanında ise toplam 5 kazanım vardır ve bu kazanımlar 18 ders saatinde öğretilmesi belirtilmiştir, program içerisindeki oranı ise % 16,6’dır. Bu öğrenme alanının gerçek hayat konularını içermesi yanında kendini ve geçmişini tanımayı vurgulaması, tarihi geçmişini içermesi bu bağlamda hem otantik öğrenmenin okul dışı öğrenme yaklaşımı kısmını da uygun olmasından dolayı otantik öğrenme ile ilişkilendirilebilir.

Yeni sosyal bilgiler programında doğrudan otantik öğrenme yaklaşımı direkt olarak belirtilmese de program da otantik öğrenme ile ilgili bazı bilgilerin yer aldığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın uygulanmasında aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi beklenmektedir (MEB, 2018, s.10):

- Sosyal bilgiler öğrenme alanlarında; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerle insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır. Konular tarih, coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık diye ayrı ayrı değil, disiplinler arası yaklaşımla işlenmelidir.
- Kazanımların gerçekleştirilmesinde “yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş bugün- gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik” gibi sosyal bilgiler öğretiminin temel ilkeleri dikkate alınmalıdır. Vurgulanan bu ilkeler açısından gerektiğinde işleniş süreçlerinde değişiklik yapılabilir.
- “Sosyal bilgiler olarak sosyal bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” anlayışlarına önem verilmelidir. Öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının, tarihçinin vb.) kullandıkları bilimsel yöntemler sezdirilmelidir. Okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrenciler sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaşmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünceleri geliştirilmelidir.
- Program’da değer ve beceriler kazanımlarla bire bir ilişkilendirilmiştir. Ancak değer ve beceri öğretiminin hayat boyu öğrenme çerçevesinde ele alınması için söz konusu değer veya beceriler uygun görülen farklı kazanım ve öğrenme alanlarıyla da ilişkilendirilmelidir.
- Program’da kavram öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle kavram öğretiminde sınıflamalar ve farklı kavram öğretimi yaklaşımları dikkate alınmalıdır. Anlam karmaşası, kavram karmaşası ve kavram yanlışlarının giderilmesine yardımcı olunmalıdır.
- Millî ve dinî bayramlar, mahallî kurtuluş ve kutlama günleri, önemli olaylar, belirli gün ve haftalardan yararlanılarak öğrencilerin tarihsel duyarlılığı ve millî bilinçleri geliştirilmelidir.
- Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilmelidir. Bu çalışmalar okulun yakın çevresinden (okul bahçesi gibi) pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.) yönelik olabilir. Ayrıca uygun konularda sözlü tarih ve yerel tarih çalışmaları da yapılmalıdır.
- Efsane, destan, masal, atasözü, halk hikâyesi, türkü ve şiir gibi türlerden yararlanılarak Sosyal Bilgiler dersi edebî ürünlerle desteklenmelidir. Öğrenciler; konuları sevdirecek roman, tarihî roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı ve fıkra gibi edebî ürünler okumaya teşvik edilmelidir. Ayrıca uygun görülen kazanımlar resim, müzik, minyatür, gravür, hat, heykel, mimari, tiyatro, sinema gibi geleneksel veya modern sanat ürünleriyle desteklenmelidir.

- Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir.
- Son yıllarda dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlar (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir.

Yukarıda belirtilen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında yer alan “kazanımların gerçekleşmesinde güncellik, disiplinlerarasılık, yansıtıcı sorgulama, okul içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrencileri gerçek hayat problemleri ile karşılaştırma, okul dışı ortamlardan faydalanma, problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerilerini içermesi” gibi özellikleriyle otantik öğrenmeyle kolayca ilişkilendirilebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, eylem araştırmasına ve özelliklerine, bu araştırmanın aşamalarına, verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreçlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan Eylem Araştırması (Action Research) modelinde dizayn edilmiştir. Eylem araştırması, problemlerin ayrıntılı bir biçimde belirlenmesi, eğitim ortamlarında yeni uygulamaların denenmesi ve geliştirilmesine imkân sağlaması, veri toplama çeşitliliği, araştırmacının bizzat katılımı ve konunun doğasına uygun olmasından dolayı araştırmacı tarafından tercih edilmiştir.

3.1.1. Eylem Araştırması

Eylem araştırmaları, gerek ulusal gerekse uluslararası alan yazında son dönemde araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılmaya başlanan bir araştırma yaklaşımıdır.

Eylem araştırması eğitimsel araştırmalardaki uygulamalarda özellikle sınıf öğretim uygulamalarında ya da öğretmen eğitimlerinde araştırmacılar arasında oldukça yaygındır (Berg & Lune, 2014, s. 264).

Literatürde “öğretmen araştırması, aksiyon araştırması, uygulayıcı araştırması” olarak farklı isimlerle anılan eylem araştırmasının ilk olarak nerede kullanıldığı tam olarak bilinmemekle birlikte bu kavrama; grup dinamiği, psiko-drama, sosyo-dramanın yaratıcısı olan Moreno’nun çalışmalarında rastlanmakta, Kurt Lewin’in 1946 yılında yaptığı “Eylem Araştırması ve Azınlık Sorunları” adlı çalışmasında bu yaklaşımı kavramsallaştırdığı görülmektedir (Lewin, 1946; Kemmis, 1993; Mayring, 2000’den aktaran Berk, 2012).

Farklı isimlerle adlandırılan pek çok eylem araştırması türü vardır: öğretmen araştırması, işbirlikçi eylem araştırması, işbirlikçi araştırma, takdir sorgulama, eleştirel eylem araştırması, feminist eylem araştırması ve katılımcı eylem araştırması (Merriam & Tisdell, 2016). Bu çalışmada ise eylem araştırması ismi tercih edilmiştir.

Modern eylem araştırmasının kendi tarihi ve tarihçesi vardır. Eğitim araştırmalarında bu yaklaşım düşüncesi pedagojik klasikler çalışmalarında bulunmasına rağmen, sadece kullanıcı veya araştırma nesneleri değil öğretmenlerin de aktif katılımcılar olduğu araştırmanın düşüncesi, John Dewey ve Kurt Levin'in çalışmalarına dayanmaktadır. Sözü edilen yazarlar fikirlerini, pedagojik eylem, okulların yaratılması ve geliştirilmesine paralel olarak inşa etmişlerdir (Maksimović, 2010).

Eylem araştırması kavramı, 1970'li yıllarda Alman etkisindeki eğitim bilimleri için büyük anlama sahip bir inceleme planıydı. Modern sosyal bilimlerin kurucularından biri olan Kurt Lewin, 1946 yılında bu araştırma stratejilerine bir makalesinde değinmişti. "Sosyal uygulama için aranan iyi bir araştırma, öncelikle sosyal girişimlerin ve sosyal tekniklerin hizmetinde olan bir araştırma olarak nitelendirilmelidir. Bu, bir tür eylem araştırması olup sosyal eylemin çeşitli biçimlerinin koşullarını ve etkilerini karşılaştırmalı olarak ele alan ve sosyal eyleme dönüştüren bir araştırmadır (Mayring, 2011, s. 55). Kurt Lewin eylem araştırmasını ilk kez kavramsallaştıran kişi olmasına rağmen grup dinamiği, sosyo-drama ve psiko-dramanın yaratıcısı olan J. L. Moreno eylem araştırması fikrini Kurt Lewin'den önce geliştirmiştir (Aksoy, 2003). Eylem araştırması, literatürde çok farklı biçimlerde tanımlanmaktadır.

Eylem araştırması Mills (2011) tarafından; öğrenme-öğretme ortamındaki öğretmen, araştırmacılar, okul yöneticileri ve okul danışmanları ya da katılımcılar tarafından okulların nasıl işlediği, öğretmenlerin nasıl öğretim yaptıkları ve öğrencilerin daha iyi nasıl öğrenebilecekleri gibi konularda kendi uygulamalarını incelemek ve birçok farklı konuyu ve durumu belirlemek amacıyla yürütülen sistematik uygulamalı bir araştırma olarak tanımlamıştır.

Aynı şekilde O'Brien (2001) eylem araştırmasını, araştırmacının bir problemi tanımlaması, bunu çözmek için bir şeyler yapması, yaptıklarının ne kadar başarılı olduğunu görmesi, eğer sonuçtan tatmin olmazlarsa yeniden denenmesi süreçlerini kapsayan ve araştırmacılara yaparak, yaşayarak öğrenmelerinde yardımcı olan bir araştırma modeli olarak tanımlanmıştır.

Karasar'a (2014) göre eylem araştırmaları uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılımıyla, var olan uygulamanın eleştirel bir

değerlendirilmesini yaparak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır.

Eylem araştırması, bir sosyal bağlamın içinde yer alan eylemlerin niteliğini geliştirme çabasıdır. Eylem araştırması, uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına, çözülmesine, geliştirilmesine yönelik olarak araştırmacının kendi uygulamasını inceleme ve geliştirme yollarının araştırılması olarak tanımlanabilir (Avcı, 2013, s. 95). Fraenkel ve Wallen (2003, s. 572) ise eylem araştırmasını; bir ya da birden fazla kişi tarafından yerel bir uygulama hakkında bilgi vermek veya bir problemi çözmek için yapılan bir araştırma olarak tanımlamıştır.

Eylem araştırması uygulamayı geliştirmenin bir yolu olarak özellikle eğitim alanında, yeniden popülerleşen bir yöntem haline gelmiştir. Bununla beraber, yorumlayıcı yaklaşımdan temel olarak öncelikle nitel görüşmeler ve gözlemler olmak üzere, anketler yoluyla toplanan ve ölçülebilen verilerin kullanıldığı, gözlem, yansıtma ve eylemden oluşan bir araştırma döngüsüne evrilmiştir (Kemmis ve McTaggart, 1988; Stringer, 1999'dan aktaran Glesne, 2013).

Eylem araştırmasının bu tanımlarından hareketle, süreç içerisinde araştırmacının araştırmaya dahil olduğu bazen de bir katılımcı ile yer aldığı, verilerini süreç içerisinde toplayıp analiz ederek gittiği, bir problemle yola çıktığı, var olan durumu geliştirmeye ya da değerlendirmeye dönük olduğu, süreç boyunca objektif olup, ne ve niçin sorularına cevap arandığı söylenebilir.

Eylem araştırması, öğretmenlerin ve diğer profesyonel uygulayıcıların mesleki gelişimi için güçlü bir strateji olarak bazı üne sahiptir. Eylem araştırmasında, geleneksel araçlar ve sosyal ortamlar gelişmiştir ki bunlar bilgi ve yeterliliklerini geliştirmek ve onları daha iyi anlamak için öğrenme ve uygulama meraklısı profesyonel olan bireysel ve küçük gruplara yardım ederler. Eylem araştırması, bu tür uygulayıcıları, kendi bilgi birikimlerini ve yeterliliklerini kendi ev organizasyonlarına getirmeye, okullarındaki çalışma tarzlarını ve çalışma koşullarını okul sistemlerinde değiştirmeye çalıştıklarında onlara destek veren destekleyici ağlar oluşturmaya teşvik eder (Noffke & Somekh, 2009, s. 213).

Eylem araştırması için önemli bir konu, gücün kavramsallaştırılması şeklidir, çünkü güç, herhangi bir grup veya kurum içindeki etkileşimlerin ayrılmaz bir parçası ve herhangi bir değişim sürecinin aktif bir ögesidir (Somekh, 2006, s. 17).

Eğitimciler karşılaştıkları sorunları veya problemleri inceleyerek eğitim uygulamalarını geliştirmeyi amaçlarlar. Eğitimciler bu problemleri yansıtır, verileri toplar ve analiz eder ve bulgularına dayanan değişiklikleri uygularlar. Bazı durumlarda, araştırmacılar bir öğretmen için

bir sınıf sorunu gibi yerel, pratik bir soruna değinirler. Başka durumlarda ise, araştırmacılar, bireyleri kendi gelişimlerini ve kendi kaderlerini sınırlayan durumlardan güçlendirmeye, dönüştürmeye ve kurtarmaya çalışırlar (Creswell, 2012, s. 577). Eylem araştırmacısı, kişilerin kendi yaşam dünyasını ve toplum sorunlarını araştırmaya devam etmelerini sağlayacak beceri ve teknikleri öğrenmelerine yardımcı olur (De Laine, 2000, s.108).

Eylem araştırmalarının bazı önemli özellikleri bulunmaktadır. Eylem araştırmalarının genel özellikleri şöyle sıralanabilir (Johnson, 2015, s. 21);

1. Eylem araştırmaları sistemattir: *Veriler belli bir özgürlükle toplanabilse, analiz edilebilse ve sunulabilse de sistematik bir bakış açısı yaratmalıyız. Eylem araştırması, ne olursa kabul türünde bir yöntem değildir. Eylem araştırması kişinin öğretimiyle ilgili yöntemsel, planlı gözlemdir.*
2. Eylem araştırmasına bir yanıtla başlanmaz: *Bir araştırmanın altında yatan varsayım, başladığınızda ne bulacağınızı bilmememizdir; önyargısız gözlemcisinizdir. Örneğin, sınıfınızda öğrencileriniz üzerinde kullandığınız bir yöntemin etkilerini anlamak istersiniz. (olumlu ve olumsuz yönlerini)*
3. Bir eylem araştırması kesin veya etkili olması için karmaşık veya ayrıntılı olması gerekmez: *Birçok araştırmacı, araştırmalarının her ayrıntısının betimlemesini yaparak hata yaparlar. Bu sıklıkla amacı bozabilir. Çok fazla materyal veya çok fazla ayrıntı kapsanırse aradığınız şeyi kaçırabilirsiniz ve rapor muhtemelen okunmaz ve anlaşılmaz. İyi düzenlenmiş, özü açıklanmış bir araştırma, her zaman zihin karıştırıcı ve karmaşık bir çalışmaya tercih edilir.*
4. Veri toplamaya başlamadan önce araştırma yeterince planlanmalıdır: *Veri toplamaya başlamadan önce bir plan ve programın olması sistematik bir sorgulamayı, izlenimciliğe dayanan bakıştan ayıran şeydir. Bununla birlikte araştırmanın içinde girdikçe planlar ve veri türleri değişebilir.*
5. Eylem araştırması projeleri çeşitli uzunluktadır: *Bir eylem araştırmasında verileri toplamının uzunluğu; sorularınız, sorgulamamızın doğası, araştırma ortamı ve veri toplama parametrelerinize göre belirlenir.*
6. Gözlemler düzenli olmalı fakat uzun olmak zorunda değildir: *Gözlemlerin süresi 1 dakikadan bir saate veya daha fazla olabilir. Gözlemlerin çoğu kısa notla olabilir, oysa diğerleri daha uzun ve resmi olabilir. Uzun olmak zorunda olmasalar da gözlemler tutarlı ve önceden planlanmış olmalıdır.*
7. Eylem araştırma projeleri basit ve resmi olmayandan, ayrıntılı ve resmi olana kadar bir aralıkta yer alır: *Bazı araştırma projeleri kısa ve basittir. Yeni başlayan eylem araştırmacılarına daha geniş, daha karmaşık projelerle uğraşmadan önce bu tür projelerle pratik yapmaları önerilir.*
8. Eylem araştırması bazen kurama dönüktür: *Soruları, bulguları ve sonuçları var olan bir kuramla ilişkilendirmek araştırmamızı anlamak için bağlam sağlar. Bu aynı zamanda okuyucunun, aynı konuyla ilgili olarak başkalarının söyledikleriyle sizin verilerinizi nasıl ilişkilendirileceğini bilmeye izin verir. Çoğu eylem araştırmacısı, bir çerçeve sağlamak için veri toplamaya başlamadan önce kısa bir kaynak taraması yapar.*
9. Eylem araştırması nicel bir araştırma değildir: *Eylem araştırmalarını yapmaya yeni başlayanlarla konuşulduğunda bu nokta zihin karışıklığının en yaygını olarak gözükmektedir. Bir eylem araştırmasında herhangi bir şeyi ispatlamak zorunda değilsiniz. Ayrıca kontrol grubu olmadığı gibi bağımlı ve bağımsız değişken ve denenceler de yoktur. Amaç sadece anlamaktır.*

Aşağıdaki eğitim ortamlarında eylem araştırmalarını teşvik etmek için eylem araştırmalarının yararlarından bazıları şunlardır (Ary, Jacobs, Sorensen & Walker, 2014, s. 550);

- Eğitimcilerin çalışmalarını profesyonelleştirmek ve mesleki gelişimi teşvik etmek.
- Öğretmenleri güçlendirmek ve eğitimcilere alanda ses vermek.
- Uygulama ile doğrudan ilgili bilgiyi geliştirmek ve uygulamayı iyileştirmeye odaklanmak.
- Daha iyi karar verebilmek için yansıtma ve bilgi kullanımını teşvik etmek.

- Yeni fikirlere açıklık kazandırmak ve yaratıcılığı teşvik etmek.
- İşbirliği ve öğrenme topluluklarının gelişimini teşvik etmek.
- Öğretmenlerin ve öğrencilerin çalışmalarının nasıl değerlendirildiği hakkında yeniden düşünmeyi teşvik etmek.
- Okul gelişimi için kullanılabilecek zengin veri kaynakları sağlamak.
- Yapılan seçimlerin ve kullanılan yöntemlerin dile getirilmesine izin vermek.
- Öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler ve yöneticiler arasında anlayış ve saygıyı artırmak.

Eylem araştırmasının değişim ve gelişmeyi anlamaya yönelik bir metodoloji olarak en önemli katkılarından biri de içeriden öğrenilen bilgiye tek erişimidir. Bu nedenle eylem araştırması, uygulayıcı anlayışı ile eylemi bilgilendirmek için teorik bilgi oluşturulması arasında bir köprü oluşturur (Palys, 2008, s. 6).

Eylem araştırmalarının en azından beş avantajı vardır; ilk olarak, hemen hemen herhangi bir uzman tarafından, herhangi bir sınıf seviyesinde, her türlü problemi araştırmak için yapılabilir. İkincisi, eylem araştırması eğitim uygulamalarını geliştirebilir. Üçüncüsü, öğretmenler ya da diğer uzmanlar kendi eylem araştırmalarını tasarlayıp uyguladıklarında, tasarımlarını uygulamak için daha etkili yollar geliştirebilirler. Dördüncüsü, eylem araştırması öğretmenlerin problemleri ve sistematik olarak sorunları tanımlamasına yardımcı olabilir. Eylem araştırmasının nasıl yapılacağını öğrenmek, bireylerin problemi tam olarak tanımlamasını (sıklıkla çalışmayı), problemle başa çıkmanın alternatif yollarını tanımlamayı ve denemeyi, bu yolları değerlendirmeyi ve daha sonra akranlarıyla öğrendiklerini paylaşmayı gerektirir. Beşincisi, Eylem araştırması, okulun kendi içinde küçük bir araştırma odaklı bireyler topluluğu oluşturabilir. Eylem araştırması, sistematik olarak üstlenildiğinde, bir sorunu veya karşılıklı endişe sorununu çözmek için birlikte çalışan birkaç kişiyi içerebilir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012).

Bu endişelere rağmen, eylem araştırması, yerel okul konularını incelemek üzere oluşturulan öğretmen-araştırmacı ve okul tabanlı ekipler için önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca, okul ve toplum katılımcıları ve araştırmacılar arasındaki işbirliğini, okulları ve eğitim uygulamalarını dönüştürmeye yardımcı olmak için teşvik eden bir tasarım da sağlar (Creswell, 2012, s. 579).

Eylem araştırması yaklaşımları çeşitli şekillerde kullanılabilmektedir. Literatür incelendiğinde eylem araştırmasının özellikleri, yararları, olumlu olumsuz özellikleri yanında bazı türleri de olduğu görülmektedir. Mills (2011, s. 6) uygulamalı eylem araştırması ile eleştirel teori odaklı olmak üzere iki tür eylem araştırması tanımlamıştır. Fraenkel & Wallen'a (2006) göre de eylem araştırması iki türe sahiptir. Birincisi, yeni bir uygulamanın uygulanması ve araştırılması üzerine yoğunlaşan "Proaktif Eylem Araştırması"dır. İkincisi, var olan durumu iyileştirmeyi amaçlayan "Esnek Eylem Araştırması"dır. Sorunları çözmek veya yerel uygulama için bilgi edinmek için

yapılabilir. Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 334) ise eylem araştırmasını ‘teknik/bilimsel/işbirlikli eylem araştırmaları; uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı eylem araştırmaları ve özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırmaları’ olmak üzere üç başlık altında incelemektedir.

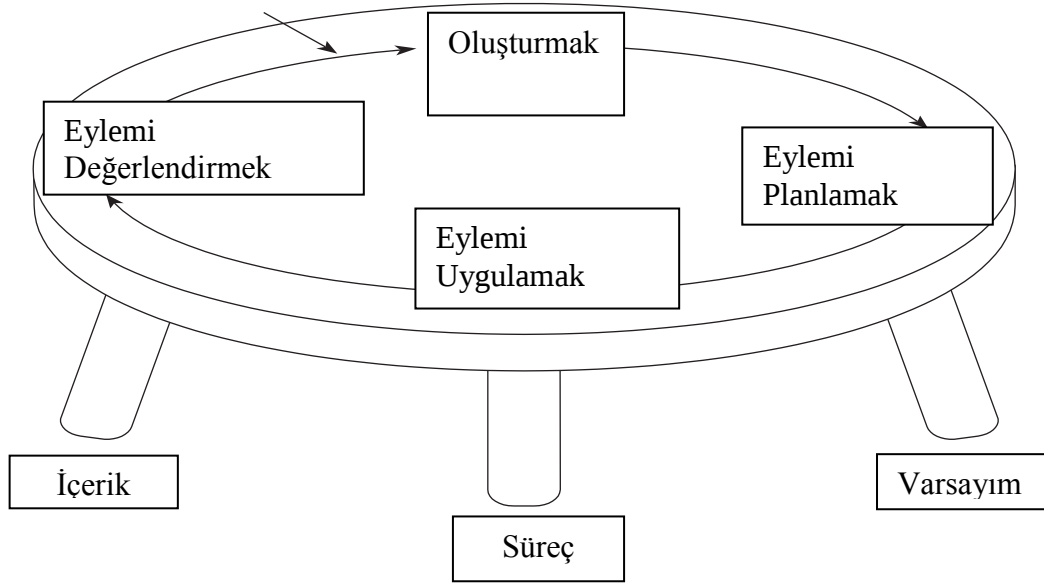
Literatürde tanımlanan eylem araştırması türleri arasında bir ayırım bulunmadığı ve bu tanımlamaların kesin kurallarla ayrılmadığını söylemek mümkündür. Bu tanımlamalardan hareketle araştırma sürecinde eylem araştırması türlerinden, “özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırmaları” eylem araştırması yaklaşımı benimsenmiştir. Bu nedenle ayrı bir başlık olarak ele alınmış ve açıklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 335);

Özgürleştirici / geliştirici / eleştirel eylem araştırması: Eleştirel bakış açısına sahip bu yaklaşımda uygulayıcıya yeni bilgiler, beceriler ve deneyimler kazandırılması ve uygulayıcının kendi uygulamalarına karşı eleştirel bakış açısı kazanması amaçlanmıştır. Böylelikle, uygulayıcı kendi uygulamalarını bir problem çözme süreci olarak görecektir ve sürekli olarak bu süreç içinde kendi rolünü sorgulayacaktır. Aynı zamanda, uygulamalarına eleştirel bir gözle bakabilme anlayışını geliştirebilecek ve uygulamada sık sık karşılaşılan sorunlara ilişkin rasyonel açıklamalar getirebilecektir.

3.1.1.1. Eylem Araştırması Uygulama Süreci ve Geçerliği

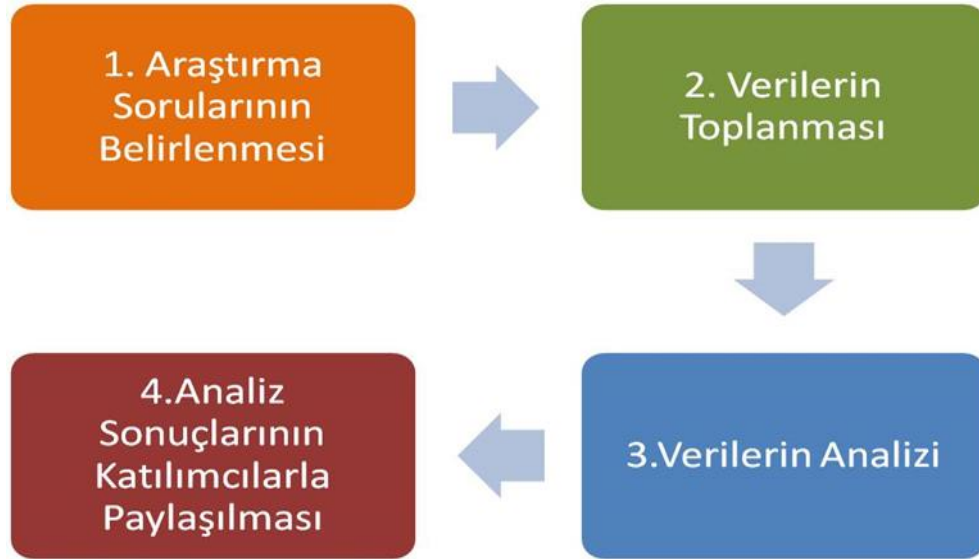
Eylem araştırmasının nasıl yapılması ile ilgili birçok farklı yaklaşım bulunmaktadır. Lewin (1946) eylem araştırması döngüsünü “...planlama, uygulama (eyleme geçirme) ve uygulama sonuçlarını değerlendirme şeklinde döngüsel bir süreç...” (Coghlan ve Brannick, 2014, s. 21) olarak ifade etmiştir. Mills (2011)’e göre bu süreç problemin belirlenmesi, verilerin toplanıp işlenmesi ve eylemlerin planlanıp uygulama aşamalarını içeren döngüsel bir süreçtir. Yıldırım ve Şimşek (2013) eylem araştırması sürecinin Shön’un (1983) tanımladığı yansıtıcı düşünme ile benzerlik gösterdiğini ve yansıtıcı düşünmenin bir sorgulama süreci olduğunu, bu süreçte problemi belirleme, veri toplama, veri analizi, eylem planı belirleme, eylemi gerçekleştirme ve alternatif ya da yeni bir eyleme karar verme aşamalarından oluştuğunu belirtmişlerdir. Kemmis ve McTaggart (1988) ise eylem araştırma sürecini spiral bir aktivite olarak tanımlamışlardır: planlama, harekete geçme, gözlem ve yansıtma. Strenger ve Dwyer’e göre ise eylem araştırmasının temel aşamaları “bak, düşün, harekete geç”tir (Berg, 2009, s. 252).

Coghlan ve Brannick’in eylem araştırmasının döngüsel yapısını ve birbirleriyle ilişkilerini Şekil 1’de görmek mümkündür;



Şekil 2. Eylem araştırmasının meta döngüsü. Coghlan, D., & Brannick, T. (2014). *Doing action research in your own organization* (4th. ed.). London: Sage.

Görüldüğü gibi eylem araştırmalarında bir süreç vardır ve bu süreç bazı tercihlere göre düzenlenebilir. Bu araştırmada ise araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olduğu bir eylem araştırması gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmasının aşamaları aşağıdaki şekilde görüldüğü üzere düzenlenmiştir;

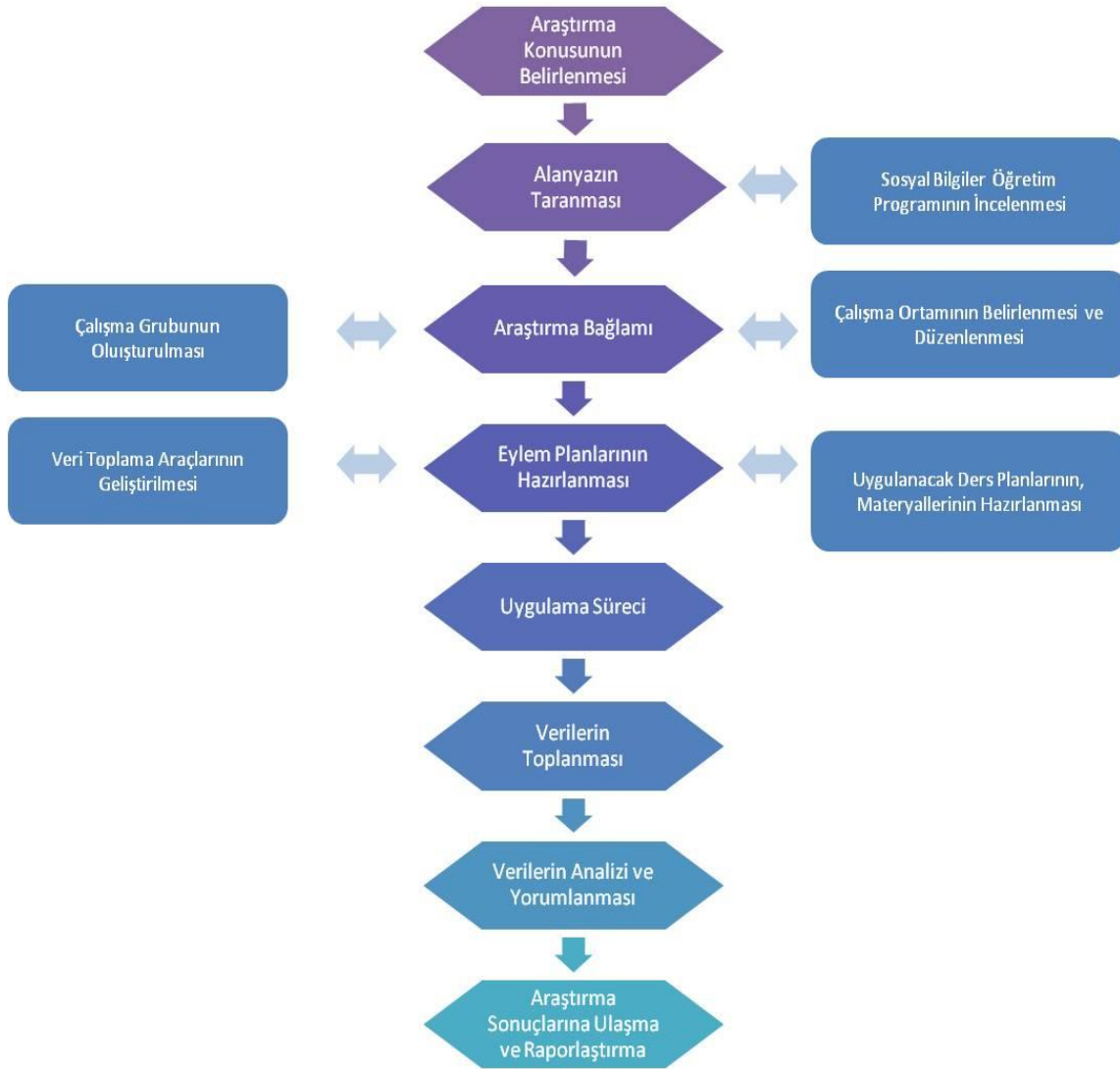


Şekil 3. Eylem araştırması aşamaları.

Şekil 3'ten anlaşılacağı üzere bu araştırma süreci 4 adımdan oluşmaktadır. Birinci adımda literatür taranarak araştırmanın soruları hazırlanıp, odaklanılacak alan belirlenmiştir. İkinci adımda kuramsal dayanakların sağlanıp, eylem planının oluşturulması ve içeriğine dair

bilgiler verilmiş ardından veri toplama aşaması ve veri toplama araçları verilmiştir. Üçüncü adımda ise verileri toplama ve elde edilen verilerin çözümlenmesine dair bilgiler verilmiştir. Son aşamada ise elde edilen bulgular doğrultusunda sonuç ve bunların paylaşılması ifade edilmiştir.

Eylem araştırmasına ilişkin yukarıda verilen alan yazın bulguları doğrultusunda bu çalışmada izlenen ayrıntılı süreç ise Şekil 4'teki gibi desenlenmiştir;



Şekil 4. Eylem araştırması süreci.

Şekil 3 ve 4'te görüldüğü üzere bu araştırma eylem araştırma döngüsüne göre yapılmıştır. Bu döngünün ilk aşamasını konunun belirlenmesi oluşturmuş ardından alan yazın taramasına başlanmıştır. Alan yazın taramasından sonra araştırma bağlamı içerisinde araştırma soruları

belirlenmiş, bu hazırlıkların ardından gerekli izinler de alındıktan sonra uygulamanın yapılacağı sınıf belirlenmiştir. Eylem araştırmasının gerçekleşeceği 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde 11 haftalık 33 ders saati olacak şekilde eylem planları ve etkinlikler alan uzmanlarının da görüşü alınarak hazırlanmıştır. Eylem planları araştırmacı tarafından uygulanmış ve video kamera ile dersler kayıt altına alınmış ve yapılan etkinliklerin fotoğrafları çekilmiştir. Uygulama sürecinde toplanan veriler içerik analizi yapılarak sonraki aşama için değişim olup olmadığı, uygulamanın etkililiği, problemin çözümü için sonraki aşamada değişiklik yapmak için bilgi toplanmıştır. Araştırma bittikten sonra ise toplanan tüm veriler içerik analizi kullanılarak sonuçlar raporlaştırılmıştır.

Eylem araştırması bir problem durumu ya da uygulama sürecinde irdelenmesi gereken bir boyutun belirlenmesi ile başlar. Uygulama ortamında (bir sınıf ortamı ya da bir örgüt ortamı gibi) uygulayıcıyı rahatsız eden bir durum, geliştirilmesi gereken bir süreç ya da yeni bir yaklaşımı deneme, eylem araştırmalarının olası konu kaynakları arasında yer alır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 336). Eylem araştırması için problemin belirlenmesinde yaygın olarak kullanılan üç olası yol vardır (Johnson, 2014, s. 51). Bunlar;

1. Bir öğretim yöntem ya da tekniğini çalışmak ve değerlendirmek,
2. Bir sorun belirlemek ve bu probleme ilişkin araştırmalar yapmak,
3. Bir ilgi alanı belirlemek ve bunu incelemektir.

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler dersinin ortaokul 5. sınıf düzeyinde otantik öğrenmeye dayalı öğrenme yaklaşımına göre nasıl uygulanabileceğini belirlemek amaçlanmaktadır. Dolayısıyla, yapılacak olan eylem araştırması; yeni bir öğrenme yaklaşımının denenmesi söz konusu olacağı için Johnson'ın (2015) araştırma başlığı belirlemedeki "bir öğretim yöntem ya da tekniğini çalışma ve değerlendirme" başlığı kapsamına girmektedir.

3.2. Araştırma Ortamı

Eylem araştırmasının gerçekleştirildiği ortam önemlidir ve çalışmanın sonuçlarını etkileyen etmenlerden biridir. Bundan dolayı araştırmanın ortamının detaylı olarak betimlenmesi yoluna gidilmiştir.

Bu araştırma, 2017-2018 öğretim döneminde Eskişehir il merkezinde, Odunpazarı ilçesine bağlı bir ortaokulun 5/İ sınıfında sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilmiştir. Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan iki öğrenme alanındaki üniteler, araştırmacı tarafından otantik öğrenme yaklaşımına uygun olarak düzenlenmiştir. Bu bağlamda,

araştırmacı literatürde yer alan bu konudaki kaynaklar yardımıyla öğretim materyallerini hazırlamıştır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği bu ortaokul Eskişehir il merkezinde, sosyo-ekonomik düzeyleri orta olan ailelerin çocuklarının devam ettiği sabahçı (07.30-13.15) ve öğlenci (13.30-19.15) gruplardan oluşan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bir kurumdur. Sözü edilen bu okulda 1 müdür, 4 müdür yardımcısı, 120 öğretmen, 3 memur olmak üzere 128 personel ve 1994 öğrenci bulunmaktadır.

Okulda iki bina mevcuttur, her biri iki katlıdır. Okulda, müdür, müdür yardımcılarının odaları, öğretmenler odası, memur odası, spor salonu, fen laboratuvarı, bilgisayar teknoloji sınıfı, resim sınıfı, müzik sınıfı, konferans salonu, kütüphane, derslikler, çay ocağı ve kantin bulunmaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği 5/İ sınıfı okulun ikinci bölümünde ve üst katında yer almaktadır. Sınıf üst koridorun sol tarafında son bölümde yer almaktadır. Sınıfın içerisinde 18 adet öğrenci masası ve 36 öğrenci sandalyesi, öğretmen masası ve sandalyesi, bir adet dolap, akıllı tahta, askılıklar, çöp kutusu, öğrencilerin çalışmalarının sergilenebileceği panolar bulunmaktadır.

Öğrencilerin uygulama öncesi oturma düzenleri geleneksel biçimde düzenlenmiştir. Uygulama öncesi yerleşim düzeni Şekil 5'te verilmiştir. Uygulama sürecinde ise otantik öğrenme yaklaşımının doğası gereği öğrencilerin birbirleriyle etkileşim halinde olacak şekilde düzenlenmiştir. Uygulama sürecindeki oturma düzeni ise Şekil 6'da verilmiştir. Uygulama sürecinde veri toplamak için kullanılan kamera çalışmanın ilk haftası dolabın üzerine konulmuş ancak tüm sınıf ve grup çalışmalarında yeterli görüntü alınamadığından, sınıfa video ve fotoğraf çeken üçüncü bir kişi çağırılmıştır.



Şekil 5. Uygulama öncesi oturma düzeni



Şekil 6. Uygulama sırasındaki oturma düzeni

3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu ve Katılımcı Özellikleri

Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemin temel mantığı derinlemesine anlama üzerine yaptığı vurgu ve çalışmanın derinliği için zengin bilgi sağlayan durumları seçmektir (Patton, 2014). Ölçüt örnekleme de ise, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmacı tarafından belirlenen ölçütler şu şekildedir:

- 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ortaokul 5. sınıf öğrencisi olmaları ve uygulamaya gönüllü olarak katılmaları,
- Yeni programın ilk defa 5. sınıflarda uygulanmaya başlanmış olması,
- Yeni 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının otantikliğe dair içeriğin bulunması.
- Görüşülen okullarda sosyal bilgiler öğretmenlerinin uygulama boyunca derslerini vermek istememeleri sonucunda, bu okuldaki öğretmenin derslerinde eylem araştırması yapılmasına gönüllü olması,
- Araştırmada fotoğraf, video kamera ve ses kayıt cihazlarının kullanımına izin verilmesi,
- Araştırmada tercih edilen otantik öğrenmenin birlikte kullanıldığı herhangi bir uygulamayla daha önce karşılaşmamış olmasıdır.
- Okul yönetiminin çalışmaya destek verme istekliliği.

3.3.1. Öğrenciler

Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir ili merkezinde orta sosyoekonomik düzeydeki bir ortaokulda öğrenim görmekte 14'ü kız 17'si erkek olmak üzere toplam 31 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin araştırmaya katılımı konusunda istekli olmaları temel alınmıştır. Okulun ilk haftası sınıfta bulunan öğrencilere, araştırmanın konusu, kapsamı ve önemi hakkında açıklama yapılmış ve araştırmaya katılabileceklerine ilişkin izin yazısı alınmıştır (Ek-1). Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Öğrencilerin Özellikleri	f
<i>Cinsiyet</i>	
Kız	14
Erkek	17
<i>Annenin Eğitim Durumu</i>	
İlkokul	4
Ortaokul	5
Lise	10
Üniversite	12
<i>Babanın Eğitim Durumu</i>	
İlkokul	2
Ortaokul	5
Lise	10
Üniversite	14
<i>Kardeş Sayısı</i>	
0	5
1	9
2	13
3	4
<i>Annenin Mesleği</i>	
Ev Hanımı	20
Memur	6
İşçi	3
Serbest	1
Emekli	1
<i>Babanın Mesleği</i>	
Memur	14
İşçi	12
Serbest	4
Emekli	1
<i>Ailenin Aylık Gelir Düzeyi</i>	
750-1000 TL	4
1000-1500 TL	3
1500 TL'denfazla	24
<i>Evinizde Sahip Olduğunuz Olanaklar</i>	
Bilgisayar	28
İnternet Bağlantısı	25
Kitaplık	5
Fotoğraf Makinesi	1
Çalışma Odası	0
Çalışma Masası	29
Cep Telefonu	25
Kamera	0

3.3.2. Araştırmacı

Bütün nitel araştırma türlerinde, araştırmacının veri toplama ve analizinde başlıca araç olmasıdır. Bu, araştırmanın amacını anlama olduğu için hemen tepki veren ve sürece adapte olan bir insan, veri toplama ve analizinde en ideal araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Merriam, 2013). Nitel araştırmacılar dokümanları inceleyerek, davranışları gözlemleyerek ve katılımcılarla görüşerek kendileri veri toplarlar (Cresswell, 2016).

Araştırmacı lisans eğitimini sosyal bilgiler öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliği, yüksek lisans ve doktora eğitimini sosyal bilgiler eğitimi alanında devam ettirmiş ve çalışmalarını sosyal bilgiler ile ilgili konularda sürdürmüştür. Araştırmacı, 2014-2015 bahar döneminde Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün doktora programı kapsamında açmış olduğu “Nitel Araştırmalarda İçerik Analizi” ve yine 2015-2016 bahar döneminde Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün doktora programı kapsamında açmış olduğu “Eğitimde Nitel Araştırmalar” dersine katılmış, nitel araştırma yöntemleri ve uygulamalarına yönelik olarak, özellikle eylem araştırmasının ne olduğu, nasıl uygulanabileceği ve bunların analiz edilmesi ile ilgili olarak bilgi ve deneyim kazanmıştır. Araştırmacı aynı zamanda Anadolu Üniversitesinde gerçekleştirilen Açık Bilim Seminerlerinde Prof. Dr. Niyazi Karasar, Prof. Dr. Ayhan Gaffar Hakan, Dr. Öğr. Üyesi Onur Cesur, Dr. Öğr. Üyesi Gökçe Güvercin Seçkin, Dr. Öğr. Üyesi Sevim Aşıroğlu, Arş. Gör. Ece Tezel ve Prof. Dr. Gülsün Kurubacak tarafından verilen “Eğitim Programlarının Eylem Araştırması Yoluyla Geliştirilmesi” ve “Sosyal Bilimlerde Eylem Araştırması” seminerlerine katılmıştır. Ayrıca tez konusuyla ilgili “Strategies for Teachers to Drive Student Agency through Inquiry-Based, Authentic Learning” webinar'a katılmıştır. Araştırmacı sosyal bilgiler eğitimi konusunda yaptığı çalışmalarla alanında kendisini geliştirmeye çalışmaktadır.

3.3.3. Danışma Komitesi

Eylem araştırmalarında “alan uzmanlarının veri toplama sürecini ve verileri incelemeleri çok önemlidir. Bu süreçte araştırmacıya verilerin geçerliğinde yardımcı olacak eleştirel bir bakışa gereksinim duyulur. Görüş alış verişi yoluyla araştırmanın daha açık bir biçimde biçimlendirilmesine yardımcı olunur (Hubbard & Power, 1993, s. 24).

Bu kapsamda eylem araştırmalarında danışma komitesi önemli yere sahiptir. Araştırmanın uygulama öncesi, araştırma süreci ve sonrasında araştırmanın eksik yönlerini belirleyip yol göstermek amacıyla danışma komitesi araştırmacı, bir uzman ve sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Uzman, bir eğitim fakültesinde, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğretim

üyesi olarak çalışmaktadır. Sosyal bilgiler eğitimi, nitel araştırma yöntemleri ile ilgili gerekli tecrübe ve donanıma sahiptir. Araştırma öncesi, süreci ve sonunda araştırmanın her konuda danıştığı, fikir alışverişinde bulunduğu kişidir ve uygulamaları birlikte yürütmüşlerdir. Araştırmacı görüşülen durumlarda alınan kararlar doğrultusunda çalışmasında gerekli gördüğü durumlarda değişiklikler yapmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmasının amacı, veri toplayarak sınıfın bazı öğelerini anlamaktır. Veriler toplanmış veya kayıt edilmiş bilgiler, durumlardır. Eylem araştırması yalnızca doğru düşündüğümüzü yazmak değildir; daha ziyade veri toplamak ve verilere dayalı olarak sonuçlar çıkarmaktır. Nitel araştırmalarda pek çok veri çeşidi ve onları toplamak için çok çeşitli yöntemler vardır (Johnson, 2015).

Bundan dolayı, araştırmada veri çeşitliliği sağlamak adına farklı nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada; kişisel bilgi formu, gözlem, görüşme, araştırmacı ve öğretmen günlükleri ile öğrenci ürünleri kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarının özellikleri aşağıda açıklanmıştır:

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrenciler için hazırlanan kişisel bilgi formunda ise; öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, ailenin eğitim durumu, anne ve baba mesleği, ailenin aylık gelir durumu ve öğrencilerin sahip oldukları olanaklarla ilgili sorulara yer verilmiştir. Öğrenciler için hazırlanan kişisel bilgi formu Ek 13'te verilmiştir.

3.4.2. Gözlem

Gözlemsel araştırma dünyayı birçok yolla inceler. Değerlendirme veya eylem araştırmaları için hangi gözlem yaklaşımının uygun olduğuna karar vermek, temel sosyal bilimsel araştırmaları gerçekleştirmek için verilecek benzer kararlardan farklı özellikleri içerir (Patton, 2014). Eğer araştırmacı kendi öğretimini kendisi gerçekleştiriyor aynı zamanda da yaptığı öğretim pratikleriyle ilgili veriler topluyor ise bu araştırmacı “etkin (aktif) katılımcı gözlemci” olarak tanımlanır (Mills, 2011). Bu araştırma da araştırmacı uygulamaları kendisi gerçekleştirdiği için etkin katılımcı gözlemcidir. Bu araştırmada, öğrenciler ders ortamında ve ders dışında araştırmacı tarafından 11

hafta gözlemlenmiştir. Bazen de araştırmacı, ders aralarında öğrencilerle sohbet ederek onları yakından tanımaya çalışmış ve onlara araştırma hakkında bilgiler vermiştir.

3.4.3. Odak Grup Görüşmeleri

Eylem araştırmasında görüşme aracılığı ile veri toplanması katılımcıların düşüncelerini genel olarak görmektir. Bu araştırmada seçilen öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

Odak grup görüşmesi, belirli bir konu üzerinde seçilmiş bir grup insanla tartışma yürütmek ya da odak grup görüşmesi yapmak son yıllarda popüler olmuş bir görüşmedir. Grup görüşmeleri özellikle katılımcıların belirli bir politika ve eğitim programının uygulanması gibi benzer deneyimler üzerine çoklu bakış açılarını ifade edebildikleri eylem ve değerlendirme araştırmaları için kullanışlıdır (Glesne, 2013). Odak grup görüşmesinde veri toplama yönteminin bir parçası olarak grup etkileşimi ön plana çıkmaktadır. Daha özeldir ise odak grup görüşmesi, araştırmacı ve katılımcı grubun ilgilendikleri ortak bir konuyu işaret eden yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış grup tartışmasıdır (Berg & Lune, 2015).

Bu araştırmada, odak grup görüşmesi 4 kız ve 2 erkek öğrenci olmak üzere toplam 6 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından odak öğrenci seçilmesinde belirlenen temel ölçüt öğrencilerin otantik öğrenme çalışmalarına ilgisidir. Uygulama öncesinde araştırmacı öğrencilere otantik görevler vererek, gözlemlerinden yola çıkarak belirlemiştir. Bundan hareketle, alt, üst ve alt seviye odak öğrenciler seçilmiş ve bu öğrencilerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamış her birine araştırmacı tarafından kodlar verilmiştir.

Görüşme sırasında öğrencilere yöneltilen sorular Ek 2’de sunulmuştur. Odak grup görüşmeleri öğrencilerin velilerinden onay alınarak, öğrencilerle okulun kütüphanesinde ve bir kere de fen laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilip, araştırmacı tarafından ses kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Odak grup görüşme formu Ek 2’de, veli izin onay formu ise Ek 1’de yer almaktadır.

3.4.4. Araştırmacı ve Öğrenci Günlüğü

Araştırma günlüğü, araştırmalarda tüm bölümleriyle ilişkili gözlemlerinizi ve düşüncelerinizi kayıt etmek için kullanılan, kronolojik olarak parçaları bir araya getirilmeye çalışılan çok önemli bir kaynaktır (Johnson, 2015).

Hem araştırmacı hem de öğrenci günlüğü eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan veri toplama araçlarındandır. Araştırmacı eylem araştırması öncesi ve araştırma boyunca günlük tutmuştur ve aynı zamanda öğrencilerin duygu ve düşüncelerini görmek, neler öğrendiklerini kaydetmek ve elde edeceği verilere çeşitleme sağlamak için öğrencilere her ders sonrası günlük tutturmuştur. Süreçte bazı öğrencilerin günlük yazmada zorlanmaları üzerine okulun Türkçe öğretmeninden yardım istenmiştir. Süreç sonunda günlükler toplanmıştır. Bu sayede otantik öğrenmenin ne derece uygulanabildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı ve  ğrenci günlüğünden  rnekler Ek 4, Ek 5 ve Ek 6'da verilmiştir.

3.4.5. Video ve Fotoğraf Kayıtları

Film, video ve fotoğraf gibi görsel malzemeler de nitel araştırmalarda kullanılabilir. Bu tür materyaller tek başlarına bir araştırmanın temel veri toplama araçları olabileceği gibi, çoğu durumda gözlem, görüşme veya doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemleri ile birlikte ek veri kaynakları olarak kullanılabilir (Yıldırım & şimşek, 2013, s. 219). Video ve ses kayıtları, araştırmacı öğretimle meşgul olduğunda, sınıf etkinliklerini ve etkileşimlerini yakalamak istediğinde araştırmacılara başka bir veri kaynağı sağlar (Mills, 2003, s. 69).

Bu araştırmadaki video kayıtları araştırmacının otantik öğrenmeye dayalı uygulama biçimini göstermektedir. Araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olması nedeniyle video kayıtları başta sınıf dolabının üzerine koyulmuştur ancak bazı etkinlik ve grup çalışmalarından dolayı başka bir uzmandan yardım istenmiştir. Video kaydı yapılabilmesi için MEB'ten, okuldan ve velilerden izin alınmıştır. Araştırmacı daha önce deneyimi olan Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü doktora S. Burcu Avcı'dan yardım istemiştir.  ekim yapan kişi araştırma sürecinin üçüncü haftasından itibaren araştırmacı ile birlikte sınıfın içinde videoları ve fotoğrafları çekmiştir. Araştırma verilerinin video kayıtları, bir adet Nikon D3400 Dijital Fotoğraf Makinesi kullanılarak yapılmıştır. Video kayıtlarında çekim yapan kişi bazen sabit bazen de sınıf içinde hareket ederek çekimleri gerçekleştirmiştir. Bu video kayıtları tarih sırasına göre önce bilgisayara daha sonra da CD ortamına aktarılmıştır. Eylem planlarının uygulamaya başlanmasından sonuna kadar toplamda 30 ders saatinde 20 saat 16 dakika çekim yapılmıştır. Ancak, incelemelerde otantik öğrenmenin araştırma sorularına en çok yanıt verebilecek etkinlik olarak 5. etkinlik seçildiği için, tüm video çekimleri içerisinden yalnız 4 saat süren videolardan döküm yapılmıştır. Ayrıca araştırma boyunca öğrencilerin yaptıkları etkinlikler, grup çalışmaları ve projeleri belgeleyen fotoğraflar çekilerek araştırmanın bulguları zenginleştirilmiştir.

3.4.6. Öğrenci Çalışmaları/Ürünleri

El ürünleri öğrencilerin bir öğrencilik görevi olarak yaptıkları çalışmaların parçası iken eylem araştırmalarında veri türü olarak da kullanılmaktadır (Mertler, 2006, s. 100).

Öğrenci çalışmaları veri toplama araçları içerisinde önemli bir yere sahiptir. Uygulama öncesinde yeni sosyal bilgiler kazanımları ile ilişkili 10 hafta süresince uygulanan etkinlikler geliştirilmiştir. Bu etkinlikler, otantik öğrenme özelliklerine göre hazırlanmıştır. Özellikle bu etkinliklerin öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlara uygun olmasına, birbirleri ile etkileşimde olmalarına, araştırma yapmalarına dikkat edilmiştir. Etkinlikler araştırmacı tarafından hazırlanmış, Ek 4 ve 5’de verilen etkinlik örneği ise Prof. Dr. Süleyman İnan’ın Genç Bilgi Siyaset kitabından, Instagram etkinliği ise teachers buy teachers sayfasından alınmıştır. Etkinlikler geliştirildikten sonra, alanında uzman 2 akademisyen, 1 doktora öğrencisi, 1 sosyal bilgiler öğretmeninden görüş alınmıştır. Uzmanlardan görüş alındıktan sonra gerekli düzenlemeler yapılarak etkinliklere son şekli verilmiştir. Öğrenci ürünlerine ilişkin örnekler Ek 10’da sunulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veri analizi, elde verilerin anlamını dışarıya aktarma sürecidir. Verinin anlamını dışarıya aktarma, araştırmacının ne gördüğünü ve okuduğunu birleştirme, indirgeyip yorumlamayı içerir (Merriam, 2013, s. 167). Nitel araştırmalarda veri analizi için verilerin hazırlanmasını ve organizasyonu, sonra verileri kodlamayı, kodların bir araya getirilmesi temalara indirgemeyi ve son olarak veriyi şekiller, tablolar veya bir tartışma halinde sunmayı içermektedir (Creswell, 2016). Bu araştırmada, kişisel bilgi formu, araştırmacı gözlemleri, öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, video ve fotoğraf kayıtları, öğrenci çalışmaları nitel veri toplama araçları olarak kullanılmış ve bunlardan elde edilen veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları tespit etmek amacıyla belirli bir materyalin dikkatlice, ayrıntılı ve sistematik olarak incelemesi ve yorumlanmasına içerik analizi denir. Genel anlamda, içerik analizi, çeşitli yazılı dokümanlar, fotoğraflar, videolar ve ses kayıtlarını da içeren ve insanlar arasında gerçekleşen çeşitli iletişim şekillerinde de kullanılabilir (Berg & Lune, 2015). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre

mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 259).

Bu araştırmada, yapılan odak grup görüşmeleri kayıt altına alınmış, kayıt altına alınan ses dosyaları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu ses dosyaları araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. Başka bir uzman tarafından ses dosyaları ile yazıya dökülen metinlerin aynı olup olmadığı kontrol edilmiş ve bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Araştırmacı tarafından döküm kayıtları birkaç kez okunarak kodlamalar yapılmış, kodlardan kategorilere ulaşılmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği sağlanması açısından üç uzmandan uzman görüşü alınmış ve araştırmacıların oluşturduğu kodlamalar arasındaki tutarlılık hesaplanmıştır. Tüm veri araştırma soruları ele alınarak gerekli görülen yerlerde alıntılarla desteklenmiştir. İnandırıcılığı artırmak, konuyu detaylı olarak verebilmek adına doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bunun yanında, araştırma bulgularından öğrencilerin kimliklerinin gizlenmesi için öğrencilere Ö1-Ö31 arasında değişen kodlar verilmiştir. Bu bağlamda araştırmada elde edilen video kamera kayıtları araştırmacı tarafından izlenerek bulguları destekleyecek bir bölümü yazıya aktarılmıştır. Araştırmacı ve öğrenci günlüklerinin analizi yapılmadan önce ise tüm günlükler araştırmacı tarafından okunmuş ve kodlamalar yapılarak kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar, bir uzman tarafından karşılaştırılmıştır. Veri çeşitliliği sağlamak ve ayrıntılı bilgi vermek için doğrudan alıntılara yer verilmiş ve diğer bulgularla desteklenerek sunulmuştur. Verilerin analizinden sonra tüm veriler yorumlanıp, kullanılan diğer araçlarda düzenlenerek araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır.

3.6. Eylem Araştırmasında Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Herhangi bir araştırmada doğruluk ve güvenilirliğin oluşturulmasında üç esas bileşen; geçerlik, güvenilirlik ve çeşitlemedir. Eylem araştırmasında ise, geleneksel deneysel araştırmalarından farklı durumdadır (Johnson, 2015). Bu bağlamda geçerlik ve güvenilirlik kavramlarının incelenmesi gerekir. Geçerlik genel anlamıyla araştırma sonuçlarının doğruluğunu ele alır. Dış geçerlik, araştırma sonuçlarının benzer gruplara veya ortamlara aktarılabilirliğini; iç geçerlik araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarabilmesidir. Güvenirlik ise genel anlamıyla araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğidir. Dış güvenirlik araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğine; iç güvenirlik başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşip ulaşmayacağı ile ilgilidir (LeCompte ve Goetz, 1982'den aktaran; Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 289).

Verilerin araştırmacı tarafından analize tabi tutulmasının ardından, analizlerin tarafsızlığını ve kodlayıcı güvenilirliğini test edebilmek amacıyla dokümanların analizi iki uzman tarafından tekrar yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ulaşılan kod, kategori ve temalar araştırmacının ulaştıklarıyla karşılaştırılmış ve kodlayıcı güvenilirlik kat sayısı hesaplanmıştır. Elde edilen kat sayının %70'in üzerinde olması durumunda araştırmacının veri analizi güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Güvenirlik hesabı aşağıda verilen formüle göre yapılmış olup, her veri toplama aracı için ulaşılan değerler alt başlıklar altında verilmiştir.

$$\text{Güvenirlik} = \text{Uzlaşma Sayısı} / (\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama Sayısı})$$

Yukarıda verilen güvenilirliğin hesaplaması sonucunda araştırmanın güvenilirliği oluşturulan kod, kategori ve temalar için % 85 olarak hesaplanmıştır.

Ayrıca araştırmada geçerlik stratejileri de göz önünde bulundurulmuştur (Cresswell, 2016, s. 201-202). Veri çeşitilmesiyle birbirinden farklı nitel veri toplama araçları (araştırmacı ve öğrenci günlükleri, öğrenci ürünleri, video kayıtları, odak grup görüşmesi) kullanılmıştır. Söz konusu veri toplama araçlarından elde edilen bilgilerin birbirini destekleyip desteklemediği kontrol edilerek geçerlik artırılmaya çalışılmıştır.

Eylem araştırmasında doğruluk, toplanan verinin, gözlenen gerçeğin gerçek resmini olabildiğince oluşturmak anlamına gelmektedir. İnandırıcılık, araştırmadaki verilerin diğerleri tarafından da güven içinde kullanılabilmesi olarak açıklanmaktadır. Araştırmanın doğruluğunu ve inanılrlılığını artırabilmek için araştırmacı, şu stratejilere başvurulabilir (Johnson, 2015):

- Gözlemlerin dikkatli ve tam olarak kaydedilmesidir,
- Veri toplama ve analiz adımlarının tanımlanmasıdır,
- Önemli tüm olay ve detayların kaydedildiğinden emin olmaktır,
- Görülenlerin betimleme ve yorumlanmasında olabildiğince nesnel olunmasıdır,
- Yeterli sayı ve çeşitte kaynaktan veri toplanması ve verilerin sınanmasının (Veri çeşitilmesi) yapılmasıdır,
- Doğru türde kaynaklardan veri toplanmasıdır,
- Yeterince uzun süre ortamda kalınması ve inceleme yapılmasıdır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırma sürecinin nitel veri analizi için, öğrenci odak grup görüşmeleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, video kayıtları, öğrenci çalışmaları araştırma soruları kapsamında incelenmiştir. Araştırma sürecinin içerik analizinin yapılması, oluşturulan kategorilerin araştırma sorularıyla ilişkilendirilmesi ve ulaşılan bulgular çerçevesinde yorumlar yapılması biçiminde yapılandırılmıştır.

4.1. Otantik Öğrenme Sürecine İlişkin Bulgular

Otantik öğrenme yaklaşımının uygulandığı süre boyunca, odak öğrencilerle, uygulama süreci içerisinde yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla; uygulama ile ilgili öğrencilerin görüşlerine yönelik veriler elde edilmiştir. Buna ilişkin bulgular alt başlıklara ayrılarak analiz edilmiştir. Bunlar, “Otantik Öğrenmenin Faydalarına İlişkin Bulgular”, “Otantik Öğrenmenin Hangi Derslerde Kullanılabileceğine İlişkin Bulgular”, “Otantik Öğrenmenin Öğrencilerin Derse Katılıma İsteğine İlişkin Bulgular”, “Otantik Öğrenme Sürecinde Grup Çalışmalarına İlişkin Bulgular” olmak üzere dört aşamada sunulmuştur.

4.1.1. Otantik Öğrenmenin Faydalarına İlişkin Bulgular

Tablo 2.

Otantik Öğrenmenin Faydaları ile İlgili Ortaya Çıkan Kategori ve Kodlar

Kategori	Kodlar	f
Faydalı Olma	Eğlenceli	12
	Kalıcılık	10
	Dersi sevme	7
	Daha çabuk öğrenme	7
	Günlük hayatta kullanma	5
	Daha çok bilgi kazanma	7
	Bakış açısının değişmesi	3
	Anlaşılır olma	3
	Derse katılma isteği	8

Tablo 2’ye göre otantik öğrenmenin faydalarına ilişkin kategoride en dikkat çekici bulgular; dersin eğlenceli olması, kalıcı olması, dersi sevdirmesi, daha çabuk öğrenme sağlaması, günlük hayatta kullanılabilmesi, daha çok bilgi kazandırması, değişik bakış açıları kazandırması, anlaşılır olması, derse katılma isteği uyandırması gibi dokuz kod ortaya çıkmıştır. Otantik öğrenmenin faydaları ile ilgili alıntılar şu şekildedir: Öğrenci görüşmesi, öğrenci ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulguların analizi sonucu ortaya çıkan ifadelerden bazıları şu şekildedir:

Ö4: “Siz ders yaptıkça hem öğrenip hem eğleniyoruz.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Ö3: “Sevgili günlük bugün sosyal bilgiler dersinde haklarımızı ve sorumluluklarımız öğrendik. Grup, kurum, kalabalık öğrendik. Çok eğlenceliydi.” (Öğrenci Günlüğü, 11.10.2017).

Ö5: “Mesela normalde ders yapsak insan 9. sınıfa kadar hepsini unuttur gider, ama böyle ders yapınca 9. Sınıfa kadar unutmaz.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Ö3: “Ben gerçekten sosyal bilgiler dersini hiç sevmiyordum, derste başarılı oluyordum ama hiç sevmiyordum. Siz geldiniz böyle eğlendirdiniz hem eğlenceleri sosyal bilgilerle yaptığınız için sosyal bize eğlenceli oldu. Normalde, sosyal dersi sıkıcı. (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Araştırmacı günlüklerinden de öğrencilerin otantik öğrenme ile yapılan sosyal bilgiler dersi sayesinde dersi sevmeye başladıkları tespit edilmiştir. Konu ile ilgili alıntı şu şekildedir:

“...Çocuklar ilk haftalarda öğretmenim ne zaman yazı yazacağız diye sorup dinleyici olarak dersi dinleyeceğini düşünürken, zamanla ders esnasında tartışmalara katılma, etkinlikleri merak etme, heyecanlı olma, grup çalışması yapma isteği gibi derse karşı olumlu tutumlar geliştirmişler ve otantik öğrenmeyi bir yaklaşım olarak kabullenmişlerdir.” (Araştırmacı Günlüğü, 12.11.2017).

Ö4: *“Öğretmenim konu zordu ama çabucak kavradık.”* (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Ö4: *“Bizim çok hakkımız varmış onları gerçek hayatta kullanmaya başladım.”* (Öğrenci Görüşme Kaydı, 03.11.2017).

Öğrencilerin günlük yaşam ile öğrendikleri bilgiler arasında bağ kurarak öğrendiklerini günlük yaşama aktardığına ilişkin bulgular araştırmacı günlüklerinde de görülmüştür. Konu ile ilgili alıntı şu şekildedir:

“...Konumuza uygunluğundan ve eylem planında da yer aldığından 4 Ekim Dünya Hayvanları Koruma Günü için öğrencilere bazı fotoğraflar gösterilmiş ve önce kendi aralarında tartışmışlardır. Daha sonra sınıfta öğrenciler fotoğraflarla ilgili düşüncelerini söz hakkı olarak paylaşmışlardır. Öğrenciler günlük hayatta fotoğraftaki gibi hayvanlar gördüklerini onları beslediklerini, barınaklara gittiklerini söylemişlerdir. Bazı öğrencilerde artık dersten sonra hayvanları koruyacaklarını, onları besleyeceklerini söylemişlerdir...” (Araştırmacı Günlüğü, 12.11.2017).

Ö3: *“Bu şekilde ders bizim daha fazla bilgili olmamızı sağladı.”* (Öğrenci Görüşme Kaydı, 01.12.2017).

Ö24: *“Sosyal bilgilerle ilgili bir sürü şey öğrendim. Öğretmen çok iyi anlattı. Ben çok iyi anladım umarım diğer arkadaşlarım da benim gibi iyi öğrenmiştir.”* (Öğrenci Günlüğü, 05.10.2017).

Ö6: *“Dünyaya bakış açım değişti diğer derslere de farklı baktım.”* (Öğrenci Görüşme Kaydı, 03.11.2017).

Ö1: *“...Hem konular daha anlaşılır oldu.”* (Öğrenci Görüşme Kaydı, 03.11.2017).

Ö2: “Öğretmenim yazı da yazdırabilirdiniz, yazı yazsak benim canım yazmak istemezdi böyle yapınca daha zevkli olduğu için derse katılmak istiyorum.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 03.11.2017).

Otantik öğrenmenin faydaları kategorisine ilişkin bulgular genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin otantik öğrenmeyle uygulanan dersi eğlenceli buldukları, bilgilerinin daha kalıcı hale geldiği, öğrencilerin dersi sevmeye başladığı görülmüştür. Özellikle öğrencilerin büyük bölümü sosyal bilgiler dersini sıkıcı bulduklarını, çok sevmediklerini ve daha önce çok yazı yazdıklarını ve konuların zor olduğunu ama artık sosyal bilgiler dersini sevdiklerini, daha çabuk öğrendiklerini, öğrendiği bilgileri günlük hayatta kullandıklarını ve kullanacaklarını, daha çok bilgi edindiklerini, bakış açılarının değiştiğini, konuların anlaşılır hale geldiğini ve derse katılma isteklerinde artış olduğunu ifade etmişlerdir.

Otantik öğrenmenin faydaları kategorisinden sonra, otantik öğrenmenin hangi derslerde kullanılabileceğine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrenciler en çok “matematik”, “fen bilgisi”, “İngilizce”, “Türkçe” derslerinin otantik öğrenme yaklaşımıyla işlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu ifadeler aşağıdaki öğrenci görüşmelerine ve öğrenci günlüklerine yansımıştır:

4.1.2. Otantik Öğrenmenin Hangi Derslerde Kullanılabileceğine İlişkin Bulgular

Tablo 3.

Otantik Öğrenmenin Hangi Derslerde Kullanılabileceğine İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Kodlar	f
Kullanılması İstenen Dersler	Matematik	8
	Fen bilgisi	7
	İngilizce	2
	Türkçe	6
	Bütün dersler	3

Tablo 3’e göre otantik öğrenmenin başka hangi derslerde kullanılmasına ilişkin bulgulara, öğrenciler kendilerine göre görüş ortaya koymuş ve bunun sebeplerini açıklamışlardır. Bu

dersler “matematik”, “fen bilgisi”, “İngilizce”, “Türkçe” dir. Bu dersler ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö6: “*Fen ve Türkçe de olsun isterim. Fen de istiyorum daha çok etkinlik yapmak istiyorum okumak istemiyorum, içim geçiyor, Türkçede ise yazı yazıyoruz devamlı.*” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Ö3: “*Matematik, çünkü sosyalde konular hayatla iç içe olduğu için, matematikte de olabilir.*” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Ö4: “*İngilizcede istiyorum çok sıkıcı geçiyor.*” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Otantik öğrenmenin kullanılması istenen kategorisine ilişkin bulgular genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin otantik öğrenmeyle uygulanan dersin matematik, fen bilgisi, İngilizce ve Türkçe gibi derslerde de uygulanmasını istemişlerdir. Öğrencilerin özellikle neden bu dersleri seçtiklerine ilişkin bulgular ayrı bir kategori ve kodlar oluşturularak verilmiştir.

4.1.3. Otantik Öğrenmenin Diğer Derslerde Kullanılabilme Sebeplerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.

Otantik Öğrenmenin Diğer Derslerde Kullanılabilme Sebeplerine İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Kodlar	f
Diğer Derslerde Kullanılma Sebepleri	Çok fazla yazı yazılması	7
	Dersin zor olması	3
	Dersin sıkıcı olması	2
	Öğretmenin sert tutumu	3
	Akılda kalıcı	2
	Daha iyi anlama	2

Tablo 4’e göre otantik öğrenmenin diğer derslerde kullanılma sebeplerine ilişkin bulgularda, öğrenciler “çok fazla yazı yazılması”, “dersin zor olması”, “dersin sıkıcı olması”, “öğretmenin sert tutumu”, “akılda kalıcı” ve “daha iyi anlama” dır. Diğer derslerde kullanılma sebepleri ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö2: “Matematikte hep soru yazıp sürekli yazdırıyor öğretmen ve bir süre sonra ben bundan bıkiyorum o yüzden o derste uygulanmasını istiyorum.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Ö4: “Beden hariç istiyorum çünkü bazen dersler işlediğimiz konularda zorlanıyorum, sizin dersleriniz gibi etkinlikli olsa.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Ö5: “Çünkü matematikte sıkılıyorum çok yazı yazıyoruz, normalde ben yazı yazmayı çok seviyorum ama baydım artık.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 17.11.2017).

Ö1: “Mesela fen hocası çok kızgın bir yandan bağılıyor. Bazı derslerde de öğretmenler kitap okutturup slayt izletip yazı yazdırıyor.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 17.11.2017).

Ö1: “Kesinlikle matematik. Çünkü böyle daha eğleneli daha aklımızda kalıyor, yani sadece yazı yazınca elimiz yoruluyor başka bir şey olmuyor, tabi yazarken okuyoruz aynı zamanda anlıyoruz ama böyle daha akılda kalıcı.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Ö3: “Benim değişti öğretmenim Türkçe. Türkçeyi de çok sevmeye başladım, en sevdiğim derslerden birisi ve daha iyi anlamama neden olur.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Otantik öğrenmenin neden özellikle bu dersleri istemelerinin sebepleri kategorisine ilişkin bulgular genel olarak incelendiğinde, öğrencilerinin çoğunun “çok fazla yazı yazılması”, “dersin zor olması”, “dersin sıkıcı olması”, “öğretmenin sert tutumu” ve “akılda kalıcı” şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Yukarıda alıntılanan öğrenci ifadelerine göre; öğrencilerin özellikle matematik dersinde otantik öğrenme yaklaşımını kullanılmak istenmesindeki temel sebep dersin zor olması ve bu derste çok fazla yazı yazılmasıdır. Bu nedenle de öğrenciler matematik dersini sıkıcı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bundan dolayı otantik öğrenme ile yapılan uygulamalarda sıkılmadıkları, daha iyi öğrendiklerini fark ettikleri, yazmadan da öğrenebildiklerini fark etmişlerdir.

4.1.4. Otantik Öğrenme Sürecinde Grup Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Tablo 5.

Otantik Öğrenme Sürecinde Grup Çalışmalarına İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Kodlar	f
Grup Çalışmalarının Faydaları	Yardımlaşma	5
	İşbölümü	4
	İletişim	3
	Sorumluluk	10
	Sosyalleşme	6
	Problem çözme	4
	Araştırma yapma	3

Tablo 5'e göre otantik öğrenmenin grup çalışmalarına ilişkin bulgularda, öğrenciler “yardımlaşma”, “işbölümü”, “iletişim”, “sorumluluk”, “sosyalleşme” “problem çözme” ve “araştırma yapma” dır. Grup çalışmalarına ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö3: “*Kişisel olarak değil de dörtlülük gruplara dönüştüğümüzde arkadaşlar yardımcı oluyor bazen bir arkadaşımız bilemiyor biz yardımcı oluyoruz.*” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 03.11.2017).

Ö7: “*...Bizden resimleri yapıştırmanızı istedi. Arkadaşlarımla yardımlaşarak ilk biz bitirdik...*” (Öğrenci Günlüğü, 01.11.2017).

Araştırmacı günlüklerinden de öğrencilerin zaman geçtikçe birbirlerine yardım ettiklerine dair bazı ifadeler tespit edilmiştir. Konu ile ilgili alıntı şu şekildedir:

“*...Öğrenciler ilk haftalarda birbirlerini tanımadıkları için grup çalışmalarına alışamamışlar sadece tanıdıkları arkadaşları ile grup olmak istemişlerdir ama zaman geçtikçe arkadaşlarına yardım etmeye başlamışlardır, özellikle yardım gereken etkinliklerde bazı arkadaşlarını destekleme yoluna gitmiş, grup içerisinde birlikte karar aldıkları görülmüştür...*” (Araştırmacı Günlüğü, 02.11.2017).

Ö4: “*İş bölümü yaptığımızı, iş bölümü yapıyorsun; önceden ilkokulda hiç işbölümü yapmadık, burada böyle yapınca işbölümünü öğrendik, gruplarda neler yapacağımızı öğrendik.*” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Ö6: “*Arkadaşlarımla iyi geçinmeyi öğrendim iletişim kurmamı sağladı.*” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 03.11.2017).

Ö3: “...Drama yaptıktan sonra grup olmayı ve iletişimi öğrendik. Yani kısacası grupların nasıl olduğunu öğrendik. (Öğrenci Günlüğü, 04.11.2017).

Ö6: “Grup çalışması yaptık, sorumluluk alıyoruz üstelik ilk derste sorumluluk konusu vardı onu da grup çalışmasıyla daha da iyi anladık.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Ö7: “Sorumluluklarınızı, haklarımızı ve grup olarak sorumluluk alıp büyüklerimize saygı, odamızı toplamamız, ödevlerimizi yapmamız vb. gibi bazı sorumluluklarımızı öğrendik. (Öğrenci Günlüğü, 04.11.2017).

Ö2 “Öğretmenim arkadaş çevremiz gruplarla arttığı için daha sosyal olmaya başladık.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 03.11.2017).

Ö6: “Bugün sosyal dersinde yine grup olduk. Ama bu sefer grubumuz değişti. Grubumuzda İ, E ve Z var. Bu grubumda arkadaşlarımı da tanıdım onları çok seviyorum. (Öğrenci Günlüğü, 11.10.2017).

Ö7: “...Sorun olunca hep birlikte daha çabuk çözdük.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 17.11.2017).

Ö6: “...Drama yaptık, herkes çok güzel şeyler yaptı. Sonra tekrar ders işledik. Sürekli çalışmalar yaptık. Bazı sorunları tartıştık... (Öğrenci Günlüğü, 04.10.2017).

Araştırmacı günlüklerinden de öğrencilerin yapılan bazı etkinliklerde birbirleriyle tartışarak bazı problemlere çözüm getirdikleri görülmüştür. Konu ile ilgili alıntı şu şekildedir:

“...Öğrencilerin bu derste siz olsaydınız nasıl çözüm bulurdunuz etkinliğine grup arkadaşlarıyla tartışarak çözüm önerisi sunmaları istenmiştir ve öğrenciler istekle birbirleriyle tartışarak, heyecanlı bir biçimde kısa sürede bitirmeye çalışmışlar ve gruplar çözümler bulmuşlardır...” (Araştırmacı Günlüğü, 05.10.2017).

Araştırmacı, öğrencileri olgu, olay konusundaki slogan etkinliğini şöyle yönlendirmiştir:

Arş : Çocuklar bugün yine etkinliklerimizi gruplar halinde yapacağız. Bir önceki derste birçok sorun vardı, onlara çözüm üretmiştiniz. Şimdi bunlarla ilgili slogan yazacaksınız. Yine size süre açacağım, bitince de grup başkanı sloganı okuyacak.

Ö : Öğretmenim.

Arş : Evet.

Ö : Hayvanları koruyalım olur mu?

Arş : Tabiki olur. Çocuklar başlayabilirsiniz. (Bu sürede araştırmacı slogan etkinliklerini dağıttı, süreyi başlatarak grupları tek tek kontrol etti.)

Arş : Çocuklar süremiz doldu. Sloganlarımızı okuyalım. Arkadaşımızı dinliyoruz.

Ö : Çevremizi Korumalıyız, Ağaç dikmeli, hayvanları sevmeli

Arş : Diğer grup ne buldu, dinliyoruz hep birlikte.

Ö : Işıkları kapatalım, ekonomiye katkı sağlayalım.

Arş : Peki bu grubu dinliyoruz. Çocuklar arkadaşımızı dinliyoruz.

Ö : Tasarruflu olun, etkin olun, sosyal olun!

Arş : Üçüncü grup siz ne buldunuz?
Ö : Öğretmenim biz doğaya ağaç katalım, ömrümüze ömür katalım dedik.

Otantik öğrenme sürecinde grup çalışmalarının faydaları kategorisine ilişkin bulgular genel olarak incelendiğinde, öğrenciler grup çalışmaları ile özellikle öğrencilerin sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Otantik öğrenme sürecinde öğrenciler, yardımlaştıklarını, iş bölümü yaptıklarını, birbirleriyle iletişim kurduklarını, sorumluluk kazandıklarını, birbirleri ile sosyalleştiklerini, problemleri birlikte çözdüklerini ve birlikte araştırma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadeler özellikle işbölümü yapma, araştırma yapma otantik öğrenmenin özelliklerinden bir kaçıdır.

4.2. Otantik Öğrenmenin Gerçek Hayatta Kullanımına İlişkin Bulgular

Otantik öğrenmenin uygulama sürecinde öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşamda kullanmaları ile ilgili görüşleri sunulmuştur. Öğrencilerin otantik öğrenme sürecinde öğrendiklerini gerçek hayatta kullanımlarına ilişkin bulguları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Otantik Öğrenmenin Gerçek Hayatta Kullanımına İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Kodlar	f
Gerçek Hayatta Kullanım	Problem çözme	12
	Sorumlu olma	3
	Geleceğe yönelik fikir üretme	4
	Faydalı olma	2
	Etkin vatandaş olma	2
	Farkında olma	3

Tablo 6’ya göre otantik öğrenmenin gerçek hayatta kullanılmasına ilişkin bulgularda, öğrenciler “yardımlaşma”, “problem çözme”, “örnekler verme”, “sorumlu olma”, “geleceğe yönelik fikir üretme” “faydalı olma” ve “etkin vatandaş olma” dır. Gerçek hayatta kullanım ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Otantik öğrenmenin gerçek hayatta kullanılmasında problem çözme ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö4: “Öğretmenim benim ablamın ayakkabısının tabanı patladı, böyle hava tabanlıydı. Dilekçeyle verdik, geri iade ettiler.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Ö3: “Sosyal bilgiler dersi alan bir çocuk birçok hakkımızı öğrendik dilekçe yazar sorunları çözer.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Otantik öğrenmenin gerçek hayatta kullanılmasında sorumlu olma ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö3: “Mesela hayvanlara zarar vermeye çalışan çocuklar oluyor onları uyardım.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Otantik öğrenmenin gerçek hayatta kullanılmasında geleceğe yönelik fikir üretme ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö4: “Hayatta karşımıza çıkacak durumlarda bize fayda sağlayacak çok önemli bilgiler öğrendik, bu sayede problemleri çözmek işe yarayabilir.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Otantik öğrenmenin gerçek hayatta kullanılmasında faydalı olma ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö5: “Eğer bu ders olmasaydı dilekçe yazmayı öğrenemezdik.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Otantik öğrenmenin gerçek hayatta kullanılmasında etkin vatandaş olma ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö5: “Şimdiden etkin vatandaş olmayı öğrendik gelecekte de etkin bir vatandaş olacağız belki.” (Öğrenci Günlüğü, 20.11.2017).

Ö4: “Bir pelikanı tedavi eden insanların resmi vardı. Bununla ilgili video izledik bununla ilgili tartışma yaptık, etkin vatandaş olan birisi ile ilgili kompozisyon yazdık.” (Öğrenci Günlüğü, 04.10.2017).

Otantik öğrenmenin gerçek hayatta kullanılmasında farkında olma ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö1: “Öğretmenim yerlere bir şey atmıyorum çöp konusu sayesinde. (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Ö17: “Bence sosyal bilgiler dersi çok eğlenceli bir ders sosyal bilgiler de şunları öğrendim. Şikâyet dilekçesi yazmayı, doğal afetleri, birey ve toplum, etkin bir vatandaş olmayı öğrendim.” (Öğrenci Günlüğü, 11.10.2017).

Araştırmacı günlüklerinden de öğrencilerin gerçek hayata yönelik ifadeler tespit edilmiştir. Konu ile ilgili alıntı şu şekildedir:

“...Öğrencilerin ders esnasında söz hakkı alarak kendi hayatlarından örnekler verdiği görülmüştür. Grup çalışmalarında günlük hayat ile ilgili bazı problemlere tartışarak çözüm getirebilmişlerdir...” (Araştırmacı Günlüğü, 29.11.2017).

Gerçek hayatta kullanım kategorisine ilişkin bulgular genel olarak incelendiğinde, öğrenciler otantik öğrenme sürecinde dersler ve gerçek hayat ile ilgili bağlantı kurmuş, ders esnasında da bunlarla ilgili örnekler vermişlerdir. Aynı zamanda otantik öğrenme ile yapılan sosyal bilgiler dersi sayesinde, bazı problemleri çözdükleri, gerçek hayatta gördükleri bazı sorunlara karşı sorumlu olduklarını anlamışlardır. Gelecekte, öğrendiklerini uygulayacaklarını düşündükleri için geleceğe yönelik bazı fikirler ürettikleri, derste öğrendikleri bilgilerin gerçek hayatta kullanıldığında faydalı olduğu, etkin vatandaş olabileceklerini ve öğrendiklerini uygulayarak bunun farkında oldukları görülmüştür.

Araştırmacı, öğrencileri olay konusundaki çözüm bulma etkinliğinde şöyle yönlendirmiştir:

- Arş : Çocuklar buraya bakalım, neden sizce bu olayları seçtik.
Ö : Sosyal bilgiler ile alakalı olduğu için.
Arş : Söyle.
Ö : Önemli olaylar.
Arş : Evet, olay ne demek?
Ö : Yaşanılmış, bizi etkileyen.
Arş : Evet. Her gün çevremizde birçok olay yaşanıyor. Bu olayların bir kısmını görüyoruz tanıklık ediyoruz, bir kısmını çevremizdeki insanlardan ya da televizyon ve gazete başta olmak üzere çeşitli iletişim araçlarından öğreniyoruz.
Ö : Bizi etkileyen olaylar. Mesela bizim orada çöp bırakıyorlar, pis kokuyor. Geri dönüşüme de atmıyorlar, böyle sokağın ortasında rahatsız oluyoruz.
Arş : Şimdi bu olaylarla ilgili grup arkadaşlarınızla bir araştırma yaptınız, bu olaylarla ilgili arkadaşlarınızla tartışmanız. Nasıl etkiliyor. Nasıl çözümler bulabiliriz. Örneğin gürültü kirliliği ne araştırdınız, nasıl çözüm yolu bulunabilir, arkadaşlarınızla üç çözüm önerisi bulacaksınız. Sonra araştırdığınız fotoğrafları çözüm önerileriyle kartonlara yapıştıracaksınız.

4.3. Otantik Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Bulgular

Otantik öğrenmenin uygulama sürecinde öğrencilerin ilgi ve meraklarını uyandırmak, sosyal bilgiler dersinin otantik etkinlikler düzenlenerek de işlenebileceğini göstermek amacıyla 10 etkinlik otantik öğrenmeye göre tasarlanmış ve otantik etkinlikler uygulanmıştır. Bu bölümde öğrencilerin otantik öğrenme süresinde yaptıkları etkinlikler ile görüşleri sunulmuştur. Öğrencilerin otantik etkinliklere ilişkin bulguları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Otantik Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Kodlar	f
Duyuşsal Özellikler	Eğlenceli olma	25
	Dersi sevme	5
	Zevkli olma	10
	Beğenme	6
	Güzel bulma	8
Öğrenme Becerileri	Aktif olmayı isteme	5
	Öneri sunma	6
	Grup çalışmaları	8
	Dikkatini çekme	13
	Gezerek öğrenme	2
	Yardımlaşma	2
	İş bölümü	5
Etkinliklerle İlgili Öneri Sunma	Grupla öğrenmeyi isteme	2
	Proje yapmayı isteme	2
	Eğlenerek öğrenmeyi isteme	15
	Dışarıda öğrenmeyi isteme	2
Sınıf Düzeyine Uygunluk	Eğlenceli	5
	Anlaşılır	2
	Yaşa göre	2
En Sevilen Etkinlikler	Drama	5
	Projeler	2
	Midas	4
	Doctor who	3
	Afiş çalışmaları	4
	Kil çalışmaları	15
	Dışarıdaki etkinlikler	3
Etkinlikleri Değerlendirme	Güzel	17
	Eğlenceli	20
	Muhteşem ötesi	2
	On numara beş yıldız	4
	Akılda kalıcı	4
	Mükemmel	3

Tablo 7'ye göre otantik öğrenme sürecinde uygulanan etkinlikler yedi kategori altında toplanmıştır. Bunlar “duyuşsal özellikler”, “öğrenme becerileri”, “etkinliklerle ilgili öneri sunma”, “sınıf düzeyine uygunluk”, “en sevilen etkinlikler”, “etkinlikleri değerlendirme” ve “diğer” dir. Otantik öğrenme sürecinde uygulanan etkinliklerle ilgili ise otuz beş kod ortaya çıkmıştır. Bunlardan bazıları; eğlenceli olma, dikkatini çekme, işbirliği, yardımlaşma gibi otantik öğrenmenin özellikleriyle ilgilidir. Otantik etkinlikler ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Araştırma süresinde etkinlikler öğrencilerde olumlu etkiler yaratmış, öğrencilerin hoşuna gitmiş ve ilgilerini çekmiştir. Etkinlikler ile ilişkili duyuşsal özellikler kategorisinde “eğlenceli olma”, “dersi sevme”, “zevкли olma”, “beğenme”, “güzel bulma” ifadeleri aşağıdaki öğrenci görüşmelerine ve öğrenci günlüklerine yansımıştır:

Ö6: *“Eğlenerek kavırıyoruz daha çok hoşuma gidiyor eğer olmazsa daha sıkıcı geçerdi.”* (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Ö1: *“Benim böyle birden dersler eğlenceli olunca bazen benim IQ tavan yapıyor öğretmenim, o yüzden hem daha çabuk kavırıyorum hem daha çok eğleniyorum zamanın nasıl geçtiğini hiç bilmiyorum.”* (Öğrenci Görüşme Kaydı, 17.11.2017).

Ö3: *“Bu iki gün çok eğlenceli ve güzel geçti ve ayrıca değişik etkinlikler benim çok hoşuma gitti, değişik videolar çok güzeldi. Farklı ve eğlenceli etkinlik yaptık. Tahtadaki fotoğraflı bilgiler bana sosyal bilgiler dersinden daha çok zevk almamı sağladı. Yeni bir öğretmenimiz geldiği için mutluyum.* (Öğrenci Günlüğü, 04.10.2017).

Araştırmacı günlüklerinden de öğrencilerin derse karşı bazı duygu ve düşüncelerine yönelik ifadeler tespit edilmiştir. Konu ile ilgili alıntı şu şekildedir:

“...Dersin diğer bölümlerine geçtiğimizde öğrenciler, “şarkı sözünü sen yaz-bestele” etkinliğine geçtiğimizde çocuk hakları ile ilgili şarkı sözü yazıp bestelemişlerdir.” Çalışma esnasında öğrencilerin eğlendiği ve şarkı sözünü arkadaşlarıyla paylaşmak için istekli oldukları görülmüştür...”(Araştırmacı Günlüğü, 12.10.2017).

Etkinlikler ile ilişkili duyuşsal özellikler kategorisinde, dersi sevme ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö2: *“Etkinlikler sayesinde sosyal bilgiler dersini sevmeyenler bile şu an seviyor.”* (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Ö25: *“...3 grup oluşturduk ve yarışma gibi bir şey yaptık ve ben sosyal dersini çok sevdim...”* (Öğrenci Günlüğü, 04.10.2017).

Etkinlikler ile ilişkili duyuşsal özellikler kategorisinde, etkinliklerin zevкли olması ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö6: “Bence çok eğlenceliler mesela şey başka derslerde de keşke böyle olsa çok zevkli etkinlikler özellikle şu şey derste dakikalık müzik açıyorsunuz ya tuttuğunuz dakika.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Ö3: “...Ardında bize bir kâğıt verdi kâğıtta boş bir alan vardı. Üstünde ise instagram yazıyordu. Seda öğretmen bizden instagramda bir çocuk hakları ile ilgili fotoğraf paylaşıp hangi hakkı paylaşacağımızı sordu. Cevaplarımızı sonra kâğıda çizdik. Bizi dersin sonunda video izletti ve ödev verdi. Yine ders çok zevkliydi. (Öğrenci Günlüğü, 11.10.2017).

Etkinlikler ile ilişkili duyuşsal özellikler kategorisinde, etkinlikleri beğenmeleri ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö4: “İlk hafta bu hafta etkinliklerini de çok beğendim, çok zevkliydi bu haftada rollerimizle ilgili etkinlikleri, meslekleri beğendim.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Ö6: “...Gazete haberi verip bize okuttunuz anlattırdınız, karton verip resimleri nerelerde olduğunu yaptırdınız. Ben size çok üzülüyorum, bir yandan bizimle ilgilenip etkinlik yaptırmak zor. Bize izlettiğiniz Hititler uygarlıklarını izlettiniz. Bizi müzeye götürdünüz ben orayı çok beğendim. Benim en çok beğendiğim grup çalışmasıdır. Ben grup çalışmasını çok beğendim... (Öğrenci Günlüğü, 11.11.2017).

Etkinlikler ile ilişkili duyuşsal özellikler kategorisinde, etkinlikleri güzel bulma ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö3: “Güzel buldum, farklı, kelime dağarcığımızı biraz daha artıran, eğlenceli.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 17.11.2017).

Ö4: “Bugün sosyal bilgiler dersinde Seda öğretmen ile birlikte hak ve sorumluklarımızı işledik. Gruplara bölündük. Grubumda en sevdiğim arkadaşlarım var. Grubumda E-C-Y ve ben varım. Drama yaptık. Grup arkadaşlarımla ve birçok grupta drama yaptı. Bizim dramamız anne ve çocukla ilgiliydi. Çok güzeldi.” (Öğrenci Günlüğü, 04.10.2017).

Araştırmacı günlüklerinden de öğrencilerin etkinlikler sayesinde ders esnasında eğlendikleri, eğlenerek öğrendikleri tespit edilmiştir. Konu ile ilgili alıntı şu şekildedir:

“...Sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı öğrenciler etkinlikleri yaparken sınıfta çok gürültü olmaktadır. Ancak eğlendikçe bu gürültü kendi aralarında iş birliği yapma, yardımlaşma, etkinliği en kısa sürede bitirmeye dönüşmüştür...” (Araştırmacı Günlüğü, 12.10.2017).

Duyuşsal özellikler kategorisine ilişkin bulgular genel olarak incelendiğinde, öğrenciler otantik etkinlikleri yaparken eğlenceli etkinlikler olduğunu dolayısıyla çok eğlendiklerini, etkinlikler sayesinde dersi sevdiklerini, etkinliklerin zevkli olduğunu, etkinlikleri

beğendiklerini ve güzel bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerine baktığımızda, öğrenme sürecine etkinlikler sayesinde olumlu baktıkları görülmüştür.

Duyuşsal özellikler kategorisinden sonra, öğrenme becerileri kategorisi incelendiğinde, otantik etkinliklere ilişkin “aktif olmayı isteme”, “öneri sunma”, “grup çalışmaları”, “dikkatli olma”, “dikkatini çekme”, “gezerek öğrenme”, “yardımlaşma” ve “iş bölümü” ifadeleri aşağıdaki öğrenci görüşmelerine ve öğrenci günlüklerine yansımıştır:

Ö6: “...Öğretmenim mesela daha çok parmak katılmak istiyorum, eğlenceli oluyor her şey, izlediğimiz şeyler olduğunda çok zevkli.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Ö2: “Bence de katılmak istiyoruz izlediğimiz yaptığımız şeyler çok farklı oluyor.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Ö1: “Dersle ilgili dikkatim daha çok iyi oluyor, sizin verdiğiniz şeylere daha hırslı oluyorum.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Ö7: “...Beni hep derse kaldırdığınız için teşekkür ederim. (Öğrenci Günlüğü, 09.11.2017).

Araştırmacı günlüklerinden de öğrencilerin etkinlikler sayesinde derse karşı istekli olmaya başladıkları tespit edilmiştir. Konu ile ilgili alıntı şu şekildedir:

“...Öğrenciler çocuk hakları konusunu dikkatle dinlediler. Derse karşı çok istekli olmaya başladılar. İlk iki haftada derse katılmak istemeyen dört öğrenci de parmak kaldırmaya başladı, problem yaratan bir öğrenci ilk defa derse katılmak istedi, bu öğrencileri özellikle bugün vermiş olduğum instagram etkinliğini yapmada istekli oldukları, afiş çalışmasında grup arkadaşlarına yardım ettikleri gözlenmiştir...” (Araştırmacı Günlüğü, 12.10.2017).

Öğrenciler ders esnasında söz isteyerek fikirlerini söylemek istemişlerdir:

- Arş : Çocuk hakları bugünün yeni konusu. Fotoğraflara bakıyoruz, neler görüyoruz.
Ö : Çocuklar çöp toplamaya çalışıyorlar.
Arş : Başka.
Ö : Erken yaşta çalıştırılıyorlar.
Ö : İnsan hakları da mı çocuk hakkı öğretmenim?
Arş : Çocuk hakları insan haklarının altında yer alıyor.
Ö : Öğretmenim ben bir örnek vereceğim. Servisler öğrencilerin yanına yaklaşıp servis gelmedi biz götüreceğiz deyip kaçırıp organ mafyasına veriyorlarmış.
Arş : Evet öyle örnekler var maalesef.
Arş : Tamam sen söyle bakalım.
Ö : Dediği gibi, insan kaçakçılığı var, Eskişehir de de bir tane de çocuk kaçırılmış.
Arş : Tamam, başka fikri olan.
Ö : Birçok çocuk kaçırıp dilencilik yaptırılıyor.

- Ö : Benim arkadaşım bakkala giderken, büyük bir araba gelip bize yer gösterir misin arabaya binip demişler ama binmeden kaçmış.
- Ö : Öğretmenim bizim mahallede bir kadın var. Hala var. Bir çocuğa şeker vermiş, çocuk orada bayılmış, sonra bunu görenler alıp çocuğu götürmüşler.
- Ö : Öğretmenim bana da şeker verdi ama ben almadım.
- Arş : Evet çocuklar dışarıdan yabancı insanlardan bir şey almıyoruz.
- Ö : Bana da biri gelip şeker verip kolumdan tutmak istedi ama ben gittim hemen.
- Ö : Geçen sene bir kuzenimle giderken, biri bize şeker verdi ama çöpe attık.

Etkinlikler ile ilişkili öğrenme becerileri kategorisinde, öneri sunma ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö6: “Öğretmenim benim çok büyük bir fikrim var, bundan sonra belki tabi sizin için uygunsa, müsait olduğumuz bir zamanda dışarı çıkıp etkinlikler yapabiliriz.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Ö7: “...Öğretmenim sizin yaptırdığınız Eskişehir’i tanıyalım projesinde, bence en güzel bizimki oldu. Hatay’ın yöresi ile ilgili de kitapçık hazırlayalım bence çok güzel olur saygılarla. (Öğrenci Günlüğü, 15.11.2017).

Etkinlikler ile ilişkili öğrenme becerileri kategorisinde, grup çalışmaları ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö5: “Etkinliklerde gruplaştığımızda birbirimizden yardım alarak yapıyoruz sizin verdiğiniz çalışmaları, hem yardımlaşma oluyor hem böyle yapınca daha iyi aklımızda kalıyor.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Ö2: “...Bugün grup çalışmaları yaptık öğretmen bize video izletti bugün hak ve sorumluluklarımızı işledik grup çalışmaları çok güzel geçti sosyal derslerin de artık çok eğleniyorum. (Öğrenci Günlüğü, 04.10.2017).

Etkinlikler ile ilişkili öğrenme becerileri kategorisinde, dikkatini çekme ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö2: “Uygulamalar çalışmalar hoşuma gidiyor müze geziyoruz, normalde ben hiç gitmedim çok dikkatimi çekti değişik tarihsel yerler gördük sayenizde.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 03.11.2017).

Ö18: “...Zaman yolculuğu için telefon kulübesi yaptık. Sümerleri, Frigleri, İyonları, Lidyalıları, Urartuları, Asurları ve Babiller, gördük. Bunlardan en dikkatimi çeken Frigli

Kral Midas'tı, çünkü dokunduğu her şeyi altına çeviriyordu ve eşek kulakları vardı. Evet, anlatacağım bu kadar.” (Öğrenci Günlüğü, 05.11.2017).

Etkinlikler ile ilişkili öğrenme becerileri kategorisinde, gezerek öğrenme ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö4: *“Ben çok seviyorum böyle etkinlikleri, konuyu anlamamız için müzeyi gezdik gördük gezi de yaptık, çok anladım.”* (Öğrenci Görüşme Kaydı, 03.11.2017).

Ö4: *“...Hitit müzesini işlediğiniz için teşekkür ederim. Ben Fransızların yaptıklarını çok merak ediyorum, acaba siz o müzeyi bize gezdirebilir misiniz? Sizi çok seviyorum.* (Öğrenci Günlüğü, 04.11.2017).

Etkinlikler ile ilişkili öğrenme becerileri kategorisinde, yardımlaşma ve iş bölümü ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö5: *“Hem eğlenerek hem de yardımcı olan etkinliklerde yardımın gücünü anladık.”* (Öğrenci Görüşme Kaydı, 01.12.2017).

Ö4: *“İş bölümü yaptığımızı, iş bölümü yapıyorsun; önceden ilkokulda hiç işbölümü yapmadık, burada böyle yapınca işbölümünü öğrendik, gruplarda neler yapacağımızı öğrendik.”* (Öğrenci Görüşme Kaydı, 01.12.2017).

Genel olarak duyuşsal özellikler kategorisi incelendiğinde, otantik öğrenmeye yönelik otantik etkinliklerin öğrenme sürecinde öğrencilerin çok eğlendikleri, etkinlikleri eğlenceli buldukları, yapılan etkinlikleri merak edip dikkatlerini çektiği, beğendikleri, otantik etkinlikler sayesinde arkadaşlarıyla yardımlaştıkları ve iş bölümü sayesinde etkinliklerini gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Etkinliklerle ilgili öneri sunma kategorisinde ise “grupla öğrenmeyi isteme”, “eğlenerek öğrenmeyi isteme”, “dışarıda öğrenmeyi isteme”, “beğenme”, “güzel bulma” ifadeleri aşağıdaki öğrenci görüşmelerine ve öğrenci günlüklerine yansımıştır:

Etkinlikler ile ilişkili öneri sunma kategorisinde, grupla öğrenmeyi isteme ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö1: *“Bende daha çok grupla olan etkinlikler isterim, maketle olan, kâğıtlardan bir de kukla.”* (Öğrenci Görüşme Kaydı, 03.11.2017).

Etkinlikler ile ilişkili öneri sunma kategorisinde, proje yapmayı isteme ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö4: “Öğretmenim ben alüminyum folyodan veya maketlerden yani maket yapmak isterdim konuyla ilgili proje yani.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 03.11.2017).

Ö4: “...Keşke her zaman proje ödevi yapsak ben hem çok eğleniyorum hem de çok bilgi öğreniyorum. Bize her zaman grup ödevini severim çünkü herkes beraber bir şeylerle uğraşıyor. İşbirliği ile herkes istediğini yapabiliyor, çok güzel bir gündü. (Öğrenci Günlüğü, 23.11.2017).

Etkinlikler ile ilişkili öneri sunma kategorisinde, eğlenerek öğrenmeyi isteme ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö5: “Öğretmenim bu şekilde hem daha eğlenceli hem de zekâ geliştirici etkinlikler olabilir. Mesela bu konumuzla ilgili zekâmızı daha geliştirebiliriz. Ben mesela biraz daha tabu oynamak isterdim ve kile benzer bir şey daha yapmak isterdim.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 03.11.2017).

Etkinlikler ile ilişkili öneri sunma kategorisinde, dışarıda öğrenmeyi isteme ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö6: “Öğretmenim benim çok büyük bir fikrim var, bundan sonra belki tabi sizin için uygunsa, müsait olduğumuz bir zamanda dışarı çıkıp etkinlikler yapabiliriz.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Ö24: “...Merhaba, sevgili günlük dün biz geziye gittik orada Frigleri falan gördük. Sosyal bilgilerle ilgili bir sürü şey öğrendim. Öğretmen çok iyi anlattı. Ben çok iyi anladım umarım diğer arkadaşlarım da benim gibi iyi öğrenmiştir. Orada yerin altında da mezarlıklar gördük. Neyse ben bu geziyi çok beğendim. Görüşürüz sevgili günlük. (Öğrenci Günlüğü, 19.11.2017).

Genel olarak öneri sunma kategorisi incelendiğinde, otantik öğrenmeye yönelik otantik etkinlikler ile ilgili çeşitli öneriler sunmuşlardır. Bu da öğrencilerin etkinlikleri benimsediği ve kendi öğrenmeleri için daha iyi nasıl olabileceği hakkında fikir öne sürmüşlerdir.

Etkinliklerle ilgili sınıf düzeyine uygunluk kategorisinde “eğlenceli”, “anlaşılır”, “yaşa göre” ifadeleri aşağıdaki öğrenci görüşmelerine ve öğrenci günlüklerine yansımıştır:

Ö1: “Uygun öğretmenim, çünkü hem eğlendiriyor hem öğretiyor.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Ö1: “Sevgili günlük, bize yaptırdığınız grup çalışmaları çok eğlenceliydi. Siz bunları yaptırdıkça bizim beynimiz genişliyor. Beynimizdeki kelimeler çoğalıyor sanki siz bunları yaptıkça arkadaşlarımızla bağlarımız güçleniyor. Sizin bize hazırladığınız videolar çok eğlenceli ve eğitici ve videoları çok beğendim. Siz bana bir sürü fotoğraf gösteriyorsunuz ve biz oradan değişik değişik şeyler öğreniyoruz. Sizin anlatmanız çok eğlenceli. (Öğrenci Günlüğü, 04.10.2017).

Etkinlikler ile ilişkili sınıf düzeyine uygunluk kategorisinde, anlaşılır olma ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö4: “Anlaşılır öğretmenim. Herkes dinledi öğretmenim anladık çabucak.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Etkinlikler ile ilişkili sınıf düzeyine uygunluk kategorisinde, yaşa göre ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö3: “Öğreneceğimiz şekilde bu sınıftaki etkinlikler öğretmenim yaşımıza uygun.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 03.11.2017).

Genel olarak sınıf düzeyine uygunluk kategorisi incelendiğinde, öğrenciler etkinlikleri kolayca anladıklarını, seviyelerine uygun olduğunu, eğlenceli olduğu için düzeylerine uygun olduklarını belirtmişlerdir.

Etkinliklerle ilgili en sevilen etkinlikler kategorisinde “drama”, “projeler”, “Midas”, “Doctor Who”, “afiş çalışmaları”, “kil çalışmaları” ve dışarıdaki etkinlikler ifadeleri aşağıdaki öğrenci görüşmelerine ve öğrenci günlüklerine yansımıştır:

Etkinlikler ile ilişkili en sevilen etkinlikler kategorisinde, drama ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö1: “Mesleklerle ilgili hazırlık yapıp drama yaptık ya ben çok beğendim bunu.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Ö2: “...ve çok eğlendim. Drama yaptık o da çok eğlenceliydi. İnşallah bir daha drama yaptırır. (Öğrenci Günlüğü, 04.10.2017).

Etkinlikler ile ilişkili en sevilen etkinlikler kategorisinde, proje ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö6: “Diğer derslerde sadece yazı yazıyoruz okuyoruz ama burada okumak yazmak yerine etkinliklerle projelerle öğreniyoruz.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Etkinlikler ile ilişkili en sevilen etkinlikler kategorisinde, Midas ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö3: “*Kulaklı Midas yani izlediğimiz tiyatroyu çok beğendim.*” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Ö1: “*Midas’ın kulakları benim böyle şeyler çok dikkatimi çeker.*” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Ö23: “*...Etkinlikler yaptık. Midas’ın neden eşek kulaklı olduğunu öğrendik yani çok eğlendim ben.*” (Öğrenci Günlüğü, 26.11.2017).

Etkinlikler ile ilişkili en sevilen etkinlikler kategorisinde, Doctor Who ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö3: “*Doctor Who zaman yolculuğu en çok.*” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Ö4: “*...Seda öğretmenle ilgili Hititleri işledi, çok eğlenceli bir konuydu. Seda öğretmenle en eğlenceli yaptığımız etkinlik Doctor Who’ydu...*” (Öğrenci Günlüğü, 04.11.2017).

Etkinlikler ile ilişkili en sevilen etkinlikler kategorisinde, afiş çalışmaları ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö1: “*Birçok şey var ama Çocuk hakları ile ilgili afiş yaptık...*” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 03.11.2017).

Ö28: “*...Bugün kartondan afiş hazırladık, çok eğlenceliydi ve çok güzeldi.*” (Öğrenci Günlüğü, 03.11.2017).

Etkinlikler ile ilişkili en sevilen etkinlikler kategorisinde, kil çalışmaları ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö4: “*...Çünkü çağları daha iyi öğrendik, eskiden nasıl yaptıklarını neler yaptıklarını kille çok eğlenceli oldu.*” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 03.11.2017).

Ö3: “*...Daha sonra kil çamurundan MÖ gibi eserler yaptık. Çok eğlenceli geçti ve bu şekilde dersi eğlenceli hale getirmeyi çok seviyorum.*” (Öğrenci Günlüğü, 08.11.2017).

Etkinlikler ile ilişkili en sevilen etkinlikler kategorisinde, dışarıdaki etkinlikler ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö4: “...Bence çok eğlenceliydi gezi yeni yeni bilgiler ben ilk defa gittiğim için, orada yazıların yukarı ateş falan yazmışlar yazdıkları normal A harfi Ş harfi falan onlar dikkatimi çekti, özellikle onun fotoğrafını çok çektim.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 03.11.2017).

Ö1: “Benimde yer altı şehir çok dikkatimi çekti ve mağaraların etrafında koltuklara benzer taşlar dikkatimi çekti.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 03.11.2017).

Genel olarak en sevilen etkinlikler kategorisi incelendiğinde, öğrenciler etkinliklerin tamamını eğlenceli bulmuş ve etkinlikleri beğenmiştir. Ancak bulgulara bakıldığında en çok sevdikleri etkinliklerin daha çok grupta yaptıkları, izledikleri, etkinliklere dahil oldukları etkinlikleri beğendikleri görülmüştür.

Etkinlikleri değerlendirme kategorisinde “güzel”, “eğlenceli”, “muhteşem ötesi”, “on numara beş yıldız”, “akılda kalıcı” ve “mükemmel” ifadeleri aşağıdaki öğrenci görüşmelerine ve öğrenci günlüklerine yansımıştır:

Etkinlikler ile ilişkili etkinlikleri değerlendirme kategorisinde, güzel olması ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö5: “Bende eğlenceli ve güzel olduğunu düşünüyorum.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 03.11.2017).

Ö5: “...Öğretmen bir konu verdi onunla ilgili bir şarkı ya da şiir besteledik, en güzel bizim grubumuzdu çünkü şiir gibi şarkı gibiydi ve hep birlikte söylediğimiz için daha güzel olmuştu. (Öğrenci Günlüğü, 08.11.2017).

Etkinlikler ile ilişkili etkinlikleri değerlendirme kategorisinde, eğlenceli olma ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö2: “Öğretmenim bende etkinlikler diyorum ama siz çok eğlenceli şeyler yaptırıyorsunuz. Siz böyle zar attırarak konu seçtirmiştiniz. O benim çok hoşuma gitti.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Ö25: “...Dersimizdeki gruplu etkinlikler, bence hem çok güzel hem de çok eğlenceli sosyal dersi çok eğlenceli. (Öğrenci Günlüğü, 02.11.2017).

Etkinlikleri değerlendirme kategorisinde, muhteşem ötesi olması ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö5: “Muhteşem ötesi çok güzeldi çok eğlendim. (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Etkinlikler ile ilişkili etkinlikleri değerlendirme kategorisinde, on numara beş yıldız olması ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö2: “*Dersler on numara beş yıldız çok güzel etkinlikler var merakla bekliyorum ve bazı etkinlikleri unutamiyorum.*” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 03.11.2017).

Ö6: “*On numara beş yıldız, yıldızını biraz yükseltebilirim.*” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 17.11.2017).

Etkinlikler ile ilişkili etkinlikleri değerlendirme kategorisinde, akılda kalıcı olması ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö1: “*...Çünkü böyle daha eğleneli daha aklımızda kalıyor, yani sadece yazı yazınca elimiz yoruluyor başka bir şey olmuyor, tabi yazarken okuyoruz aynı zamanda anlıyoruz ama böyle daha akılda kalıcı.*” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Etkinlikler ile ilişkili etkinlikleri değerlendirme kategorisinde, mükemmel olması ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö4: “*Hem eğleniyoruz aklımızda kalıyor, mükemmel, yüzdelerde yaparsak yüzde yüz.*” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 03.11.2017).

Ö17: “*Hepsi müthiş ve harikaydı, eğlendim ve mutlu oldum ve çok güzeldi süperdi mükemmeldi.*” (Öğrenci Günlüğü, 18.11.2017).

Genel olarak etkinlikleri değerlendirme kategorisi incelendiğinde, öğrencilerin güzeldi, süperdi, mükemmeldi, on numara beş yıldız gibi kelimelerle açıkladığı görülmüş, bazıları ise daha spesifik yorum yapmıştır.

Yukarıda verilen tüm alıntılara bakıldığında, öğrencilerin etkinlikleri sevdikleri, eğlenceli bulup eğlendikleri, grup çalışmalarında istekli oldukları, çalışmalarda aktif bir şekilde yer almak istedikleri, bunlarında derse karşı olumlu yansıdığı görülmüştür. Sonuç olarak, araştırma sürecinde öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenmek, derste aktif olmak istemek otantik öğrenmenin özellikleriyle yakından ilişki kurulabilir.

4.4. Otantik Öğrenme Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Bulgular

Otantik öğrenmenin uygulanması sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşmış ve süreçte bu sorunlara çözüm üretilmeye çalışılmıştır. Bu sorunlara yönelik bulgular veri toplama

araçlarıyla desteklenerek tek aşamada sunulmuştur. Otantik öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar kategorisi ve buna ilişkin kodlar Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Otantik Öğrenme Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar ile İlgili Tespit Edilen Kategori ve Kodlar

Kategori	Kodlar
Araştırmacı dan Kaynaklı	Sınıf yönetimi
	Etkinlikleri yetiştirememe
	Video ve Fotoğraf Sorunu
Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar	Gürültü
	Grup çalışmaları
	Günlük yazmada sıkıntı
	Yazıların okunamaması
Diğer Yaşanan Sorunlar	Sınıf mevcudunun fazlalığı
	Sıra düzeni
	Zamanın yetmemesi
	Geleneksel eğitim yaklaşımının etkisi
	Konunun zor olması
	Okul dışı eğitim için izin alamama

Tablo 8’e göre otantik öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar üç kategori altında toplanmıştır. Bunlar “araştırmacıdan kaynaklanan sorunlar” “öğrenciden kaynaklanan sorunlar” ve “diğer sorunlar” dır. Otantik öğrenme sürecinde yaşanan sorunlarla ilgili ise on üç kod ortaya çıkmıştır. Bunlar; “sınıf yönetimi”, “etkinlikleri yetiştirememe”, video ve fotoğraf sorunu”, “gürültü”, “grup çalışmaları”, “günlük yazmada sıkıntı”, “ yazıların okunamaması”, utangaç olma”, “sınıf içinde dolaşma”, “sınıf mevcudunun fazlalığı” , “zamanın yetmemesi”, “geleneksel yaklaşımın etkisi” ve “okul dışı eğitim için izin alamama.” Bu sorunlar araştırmanın ilk haftaları tespit edilen bulgulardır. Eylem planı içerisine alınarak bazıları çözülmeye çalışılmıştır.

Araştırmacıdan kaynaklanan bazı sorunlar tespit edilmiş ve süreç içerisinde çözülmeye çalışılmıştır. Araştırmacı günlüğünden alıntılar şu şekildedir:

“...Öğrencilere ilk hafta bilgi verilmiştir. Ders esnasında video ve fotoğraf çekileceğinden bahsedilmiş, bazı çocuklar tedirgin olmuşlardır. İzin formu verileceğini, izinsiz kullanılmayacağından söz edilmiştir. Süreç esnasında fotoğraf makinesi sabit bir yere konulmasına rağmen, etkinlikler esnasında fotoğraf çekiminde zorlanılmasından dolayı, bu alanda uzman bir arkadaştan yardım istenmiştir...” (Araştırmacı Günlüğü, 27.09.2017).

“...İlk iki hafta gözlemlerimden sonra uzman görüşü aldıktan sonra etkinliklerin sayısını azaltmaya karar verdim, çünkü otantik etkinlikler zamanında yetişmiyordu...” (Araştırmacı Günlüğü, 05.10.2017).

“...İlk haftalarda sınıfın kalabalık olmasından ve öğrencilerin henüz sürece adapte olamamasından dolayı sınıfı kontrol etmede bazı sıkıntılar yaşanmıştır. Uzman görüşleri alınarak gürültü anlarında bazı dikkat çekme stratejileri eylem planlarına eklenmiştir.” (Araştırmacı Günlüğü, 05.10.2017).

Ö3: *“...Mesela ben grup, kurum, kalabalık soruları için hepsine parmak kaldırdım ve beni seçmediniz. Ama E'ye 3-4 kere söz verdiniz. Bu beni üzdü. Ama sizi çok seviyorum.”* (Öğrenci Günlüğü, 11.10.2017).

Yukarıda verilen alıntılara bakıldığında, çalışmanın ilk haftalarında video için fotoğraf makinesi sabit bir yere koyulmasına rağmen, etkinlik sırasında fotoğraf çekimlerinde sıkıntı olmuştur. O yüzden sınıfa video ve fotoğrafları çekebilecek bir uzman davet edilerek sorun çözülmüştür. Öte yandan yine ilk haftalarda sınıfta bir karmaşa yaşanmış, araştırmacı ders sırasında sınıf yönetimini sağlarken sınıf mevcudundan dolayı her öğrenciye söz hakkı verememiştir. Zamanla bazı dikkat çekme ve sınıf yönetimi stratejileriyle bu sorunda çözülmüştür.

Öğrencilerin gürültü yapması sorunu araştırmanın ilk haftalarında tespit edilen bir bulgudur. Konu ile ilgili alıntılar şu şekildedir.

“...Öğrenciler ilk hafta geçmesine rağmen hala derse alışamadıkları, ders konusunda isteksiz oldukları görülmüştür. Bu da derste çok gürültü yapmalarına sebep olmuştur, ders anlatımı sırasında bazı öğrencilerin ayakta dolaştıkları görülmüştür, diğer derste böyle sorunların yaşanmaması için sınıf öğretmeninden yardım istenmiştir...” (Araştırmacı Günlüğü, 04.10.2017).

Ö25: *“...Arkadaşlarım derste çok konuşup bizi rahatsız etti, bunun içinde etkinlik yapamadık. Çok üzüldüm.”* (Öğrenci Günlüğü, 04.11.2017).

Ö26: “...Bu ders yine eğlenceli geçti. Ah birde şu konuşanlar olmasa. Neyse bugünlük bu kadar. Bir sonraki sosyal bilgiler etkinliklerle dolu dersinde görüşmek üzere hoşça kal.” (Öğrenci Günlüğü, 12.10.2017).

Ö2: “Öğretmenim çok ses yapan kişiler oluyor daha iyi kavriyoruz bazı arkadaşlarımız gelmedi daha iyi geçti.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Ö1: “Daha sessiz ve sakin olursa bazı kişiler yüzünden olmayabilir daha iyi olur ama ben yine de anlıyorum.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Yukarıda verilen ifadelerden de görüldüğü üzere; çalışmanın ilk haftalarında gürültünün çalışmayı aksattığı ve öğrencilerin gürültüden etkilendikleri görülmüştür. Zamanla çeşitli sınıf yönetimi stratejileriyle, öğrencilerin zamanla birbirlerini tanıyıp grup çalışmalarına adapte oldukça çözülmüştür. Gürültü grup etkinliklerinde anlamlı konuşmalara yerini bırakmıştır.

Araştırma sürecinde tespit edilen ancak süreç içerisinde ortadan kalkan diğer bir bulgu ise grupta yaşanan sorunlardır. Öğrenciler ilk haftalarda beraber çalışırken bazı sorunlar yaşamıştır. Bunlar şu şekilde ifade edilmiştir:

“...Okulun ilk haftalarından ve öğrencilerin birbirleriyle yeni tanışmalarından dolayı ara ara grup çalışmalarında bazı aksaklıklar yaşanmış, gruplarda küçük tartışmalar olmuştur, ancak ikinci haftadan itibaren etkinliklerin ve bazı sınıf yönetimi kurallarıyla bunlar çözülmüştür...” (Araştırmacı Günlüğü, 28.09.2017).

Ö4: “ Grup çalışmasında anlaşıyoruz bazen, biz mesela şöyle diyor biz böyle diyoruz, onlar üzülün kırılın istemiyoruz o yüzden istediğimiz şey olmuyor.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Ö5: “Zorlandığım şeyler şu, önceki derste şarkı sözü yazarken anlaşımadık.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Ö1: “Sevgili günlük, bugün biz deniz ile küstüğümüz için, denizi başka gruba almasını istedik. Öğretmen yer değiştirdi ama bizi arkaya oturttu...” (Öğrenci Günlüğü, 17.11.2017).

Ö2: “Ben tiyatroyu beğendim, ben çıkmak istiyordum ama grup arkadaşlarım beni çıkartmadı.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Ö3: “Öğretmenim çalışmalarda genellikle D ile İ kendi yapma istiyor bizde F ile yapmak istiyoruz grupça çalışmıyorlar çünkü.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Ö1: “Öğretmenim ben çok duygusal bir insanım, bugün ağlamamın sebebi, ortaokula başladık en iyi arkadaşım olsun istiyordum, her gün okula geldiğimde o arkadaşımın olmak istiyorum. Bugün grupta en iyi arkadaş oldum ama o beni arkadaş gibi görmüyor.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Ö4: “...Bazı kişiler grup çalışmalarında diğer gruplarda görüyorum bizim grubumuzda daha sorumlu, eğer sorumsuz olan biri olursa onu bir daha gruba almama kararı almıştık.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Ö6: “Evet öğretmenim, emek harcıyoruz biz ama bazı arkadaşlarımız bunu kullanıyor, görevlerini yapmıyorlar, sorumluluklarını yerine getirmiyorlar.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Öğrencilerin ifadelerinden, grup arkadaşlarıyla anlaşamadıklarını, bazı arkadaşlarının ise üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmedikleri, karar verme aşamalarında anlaşamadıkları görülmüştür.

Araştırmada tespit edilen diğer bir bulgu ise günlük yazma ile ilgili bazı sorunlardır. Konu ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö1: “Sadece günlük tutmak zor oluyor...” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Ö6: “Evet öğretmenim ben hiç hayatımda günlük tutmadım.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

“...Öğrencilerin günlükleri incelendiğinde bilgi verilmesine rağmen gün içinde yaptıklarını anlatmışlardır. Sabah kalktım, kahvaltı yaptım, okula geldim gibi... Bunun üzerine Türkçe öğretmeni ile konuşulup derse davet edilmiştir. Türkçe öğretmeni nasıl günlük yazacaklarını anlatmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin yazılarının okunması hem günlüklerde hem de günlüklerde zor olmuştur...” (Araştırmacı Günlüğü, 05.10.2017).

Öğrt : Öğretmeniniz günlük hayatınızda yaptıklarınızı değil, sosyal bilgiler dersindeki duygu ve düşüncelerini yazmanızı istemiş. Çok severek okuduğumuz şairler, yazarlar var ya, onlar yazma hayatlarına günlükle başlamış olabilirler, belki sizde çok yetenekli bir yazar, şair ya da bir köşe yazarı olabilirsiniz. Bu yeteneği ortaya çıkarmanın en basit yolu günlük tutmaktan geçer. Eğer günlük olmasaydı biz örneğim İsmet İnönü'nün günlüğü olmasaydı Kurtuluş Savaşındaki ayrıntıları öğrenemezdik. Hem savaşta o gün yaşadıklarını kaleme almışlar hem de tarih ve saatleriyle birlikte. Örneğin İsmet İnönü'nün günlüğünde diyor ki: “Bugün savaş meydanında çok acıklı bir olay oldu.” “Şu kadar askerimizi kaybettik.” Biz bunları nereden

öğreniyoruz, İsmet İnönü'nün günlüklerinden öğreniyoruz. Peki, günlük nasıl yazılır.

- Ö5 : Günü gününe yazarız.
- Öğrt : Evet, günlükleri günü gününe duygu düşüncelerimizi, neler hissettiğimizi samimi bir şekilde anlatmaktır. Kendiniz o gün neler hissettiğinizi anlatacaksınız. Örneğin sabah kalktım, mutfığa gittim, annem çağırdı değil. Bu bir günlük değil çocuklar. Duygu ve düşüncelerimizi kâğıda dökmek günlüktür. Tamam mı? O gün neler hissettiniz? Ne üzdü? Neler mutlu etti? Tamam okula geldin, gittin ama bunlar yazının odağı olmamalı. Bir iç dökme, dertleşiyor gibi. Evet H.
- Ö28 : Adı üzerinde gün-lük. Günü gününe tutulan.
- Ö30 : Ben bazen kendi kendime düşünüyorum bu şekilde.
- Öğrt : Aslında bunu yazıya döksen daha kalıcı olmaz mı? İleride dönüp bakabilirsin değil mi?
- Ö30 : Aslında ben tutuyordum ama kardeşim defterimi karalamıştı.
- Öğrt : Anladığımız kadarıyla da günlükleri iyi bir yerde muhafaza etmemiz gerekiyor.
- Ö8 : Öğretmenim bende her gün her gece günlük tutuyorum.
- Öğrt : Peki bu sabah kalktım, kahvaltı yaptım gibi mi anlatıyorsun?
- Ö8 : Günümün nasıl geçtiğini anlatıyorum.
- Öğrt : Fiziksel aktivitelerden ziyade, zihinsel aktivitelere de yer veriyor, neler hissettin, neler düşündün. Duygu ve düşüncelerimiz, arada olaylarda olacak. Örneğin okula ilk defa geldiniz, yeni tanıştınız.
- Ö8 : Öğretmenim ben 2011den beri tutuyorum, ödevlerim bittikten sonra yazıyorum, okulda neler yaşıyorsam yazıyorum.
- Öğrt : Çocuklar dersin ilk haftası ne dedim, söz uçar yazı kalır. Yazı her zaman kalıcıdır.
- Ö5 : Öğretmenim ben bir tane örnek verebilir miyim? Dördüncü sınıfta günlüğüme okulda olan şeyleri yazdım, mesela arkadaşım düşmüştü onu yazdım, derslerde neler yaptık onları yazdım.
- Ö12 : Öğretmenim bende günlüğümde tüm hayatımı yazıyorum.
- Öğrt : Sosyal bilgiler neler yaptınız, ne hissediyorsunuz bunları yazıyorsunuz, anlamayan var mı çocuklar? Günlük ilerleyen haftalarda bizimde konumuz ayrıca, tekrar üzerinde konuşacağız (Video Dosyası-1, 15.11.2017).

Odak grup görüşmelerinde öğrencilerin günlükle ilgili bazı sıkıntılar yaşandığı, aynı zamanda günlük yazımı sonrası hem öğrencilerin günlük yazamadıkları hem de günlük yazılarının okunmadığı görülmüştür. Bundan dolayı, araştırmacı sınıfın Türkçe öğretmeninden günlük yazımı ile ilgili yardım istemiş, Türkçe öğretmeni de araştırmacıyı Türkçe dersine davet etmiş öğrencilere bilgi vermiştir.

Diğer sorunlar kategorisinde bazı sorunlar belirlenmiştir. Bunlar; “sınıf mevcudunun fazla olması”, “zamanın yetmemesi”, “geleneksel yaklaşımın etkisi”, “okul dışı eğitimi için izin alamama”, “konunun zor olmasıdır”. Konu ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

“...Uygulama yapılan okulda sınıflar çok kalabalıktır. Bu sınıflar genellikle 30-40 kişiliktir. Öğrenciler tek masada, ayrı sandalyelerde ikiye oturmaktadır. Sınıfın kalabalık olmasından dolayı, sınıf hâkimiyetinde ve grup çalışmalarında zorlanılmıştır...” (Araştırmacı Günlüğü, 28.09.2017).

“...Sıra düzeninin otantik öğrenme yaklaşımına uygun olmamasından dolayı her ders öncesi sıra düzeni değiştirilmiştir. Bu da ders öncesi sıkıntı yaratmış, öğrencilerle birlikte teneffüste düzenleme yoluna gidilmiştir.” (Araştırmacı Günlüğü, 28.09.2017).

Ö2: “Öğretmenim mesela siz ödev verdiğinizde yapmakta zorlanıyorum. Konu zor geliyor.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Ö4: “Bazı konular bize göre çok zordu, ama oyunlarla etkinliklerle eğlenceli hale geldi.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 01.12.2017).

Ö3: “Kültür ve miras bazen hiç hatırlamıyorum ama aklımda kalmaz gibiydi. İmparatorları ezberlemek çok korkutmuştu ama ezberlememe gerek kalmadı öğrendim.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 17.11.2017).

“...Öğrencilerin etkinliklerle çok kolay anladığı görülmüş ancak ikinci üniteye karşı bir önyargıları olduğu anlaşılmıştır...” (Araştırmacı Günlüğü, 04.10.2017).

Ö3: “Öğretmenim sabahları etüte gidiyorum. Etütte hocalar sosyal testleri veriyor bize yapmamız için, ödevler bitince. Ben hep genelde sosyal testleri almazdım ama sizden sonra test aldım. Sonra hocam bana sordu seni hangi hocan çalıştırıyor dedi. Bizim öğretmen var dedim, bizim okula etkinlik yaptırarak ders anlatıyor dedim, testlerimin hepsi full çıkmış, yanlış çıkmamış.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Ö5: “...Öğretmenim ben mesela rol yapmayı sevdiğim için nasıl desem daha iyi anladım ama daha özgür olduk normalde biz hep ezberliyoruz, öğretmenim ben kursa gidiyorum orada hep ezberletiyorlar.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Ö5: “ Normalde dördüncü sınıfta sosyali sevmiyordum hep ezbere dayalıydı ama şimdi bakışım değişti.” (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Ö6: “Öğretmenim biz 4. sınıfta hep yazı yazardık, yazı yazsak daha iyi olur bence, daha iyi ezberleriz.” (03.11.2017).

Ö2: “...Öğretmenim bir de bazen hikâyeler dağıtmıştınız bir dakikalık müzik açıyorsunuz daha hızlı yapıyoruz. Zaman yetmiyor...”

Yukarıda verilen diğer sorunlarla ilgili doğrudan alıntılara bakıldığında; sınıf mevcudunun fazla olması süreci etkilemiş, ancak çalışma özellikle grup çalışmaları sayesinde daha rahat uygulanmıştır. Sıra düzeninin ders öncesinde değiştirilmesi diğer bir sorundur, her teneffüs öğrencilerle otantik öğrenme düzenine geçilerek bu sorun çözülmüştür. İlk haftalarda öğrencilerde not tutma, yazı yazma isteği, test çözme ve dersten yüksek not alma olarak bakışlarının olması hala geleneksel yaklaşımın izlerinin devam ettiğini gösteren başka bir bulgudur.

Öğrencilerin görüşlerinden anlaşıldığı gibi, bazı konuları zor bulmuşlardır, özellikle kültür ve miras öğrenme alanı dersin başlarında ezber konusu olarak düşündürmüştür. Öğrenciler özellikle 4. sınıf sosyal bilgiler derslerinde çok tarihi konuların çok olduğunu ve ezberlerken zorlandıklarını bu yüzden yine zor konu olduğunu düşünmüşlerdir.

Öte yandan eylem planı doğrultusunda okul dışında yapılması gereken bazı etkinlikler mevcuttur; ancak okul yönetimi (müdür yardımcıları) tek sınıfın bu etkinlikleri yapmasına izin vermemiştir. Diğer sosyal bilgiler öğretmenleri ve sınıflarıyla beraber plan yapılarak bu etkinliklere izin verileceği söylenmiştir. Ardından diğer sosyal bilgiler öğretmenleriyle görüşülmüş ancak sınıfların kalabalık olması dolayısıyla bu okul dışı etkinliklerine sıcak bakmamış, müdürle birebir görüşülmüş okul dışı etkinlikleri için resmi izin alınıp, çalışmalara başlanarak sorun çözülmüştür.

4.5. Otantik Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Bakışlarına İlişkin Bulgular

Otantik öğrenmenin uygulama sürecinde sosyal bilgiler dersine bakışlarına yönelik bazı duygu ve düşünceler ile ilgili bulguları Tablo 9’te verilmiştir.

Tablo 9.

Otantik Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Bakışlarına İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Kodlar	f
Bilişsel Özellikler	Kalıcı olma	8
	Bilgi sahibi olma	4
	Konuların zorken kolay hale gelmesi	8
	Karşılaştırma	6
Duyuşsal Özellikler	Eğlenme	5
	Sevme	4
	Duyarlılık	3
	Mutlu olma	3

Tablo 9’a göre otantik öğrenmenin uygulama sürecinde sosyal bilgiler dersine bakışlarına yönelik bazı duygu ve düşünceler ile ilgili bulguları iki kategori altında toplanmıştır. Bunlar “bilişsel özellikler” ve “duyuşsal özellikler” dir. Öğrencilerin otantik öğrenme ile işlenen sosyal bilgiler dersine bakışlarıyla ilgili ise sekiz kod ortaya çıkmıştır. Bunlar; “kalıcı olma”, “bilgi sahibi olma”, “konuların zorken kolay hale gelmesi”, “karşılaştırma”, “eğlenme”, “sevme”, “duyarlılık” ve “mutlu olma” dır. Konu ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Otantik öğrenme sürecinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine bakışlarında kalıcı olma ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö2: *“Eskiden mesela öğretmenim çok şey bilemiyorduk, ama şimdi daha akılda kalıcı oluyor.”* (Öğrenci Görüşme Kaydı, 01.12.2017).

Otantik öğrenme sürecinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine bakışlarında bilgi sahibi olma ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö6: *“Aslında oldu her zaman yepyeni şeylerle gelip bilgi bir katman bir katman artıyor.”* (Öğrenci Görüşme Kaydı, 01.12.2017).

Ö5: *“Yine bu dersimizde Anadolu’nun uygarlıklarını işledik. Bir sürü yeni bilgi öğrendik.”* (Öğrenci Günlüğü, 11.10.2017).

Otantik öğrenme sürecinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine bakışlarında konuların zorken kolay hale gelmesi ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö4: *“Kültür miras konusunu gördüm ilk kitaplar verildiğinde çok zor görünüyordu ama şimdi hiç zor gelmiyor.”* (Öğrenci Görüşme Kaydı, 01.12.2017).

Araştırmacı günlüklerinden de öğrencilerin sosyal bilgiler dersine bakışlarında konuların zorken kolay hale gelmesine yönelik ifadeler tespit edilmiştir. Konu ile ilgili alıntı şu şekildedir:

“...Öğrenciler 4. Sınıftaki tarih konularından dolayı bazı önyargılarından dolayı kültür ve miras konusunda ders esnasında çok zor olduğunu, karıştırdıklarını söylemişlerdir. Bu yüzden bu konuda etkinlik sayısı artırılmış ve konuya bakış değişmiş, derse katılım artmıştır...” (Araştırmacı Günlüğü, 04.11.2017).

Otantik öğrenme sürecinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine bakışlarında karşılaştırma ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö2: *“Mesela 1. Sınıfta hayat bilgisini daha çok seviyordum, en azından hayat bilgisi bir şey öğretiyordu sosyal bilgileri hiç sevemedim, şimdi sosyal bilgiler dersinde güzel zaman geçirince şu an bir baktığımda şimdi sosyal bilgiler dersi eski hayat bilgisine bin basar yani.”* (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Ö7: *Çok eğlendik. Öğretmenimizin değişmesini istemem çünkü hiç yazı yazdırmıyor. Sürekli oyun oynatıyor. Çok güzel bir gün oluyor.* (Öğrenci Günlüğü, 22.11.2017).

Otantik öğrenme sürecinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine bakışlarında eğlenme ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö6: *“Bende daha çok eğlenmeye başladım, böyle işlemiyorduk, sadece kitapla ilgili ödevlerimizi yapıyorduk ve deftere yazı yazıyorduk.”* (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Ö7: *“Sonra herkese şeker kolonya verip bayramlarımızı hatırladık. Sonra yeni bilgiler öğrendik. Fotoğraflara baktık. Ders çok eğlenceliydi.”* (Öğrenci Günlüğü, 15.11.2017).

Otantik öğrenme sürecinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine bakışlarında sevme ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö5: *“Normalde dördüncü sınıfta sosyali sevmiyordum hep ezbere dayalıydı ama şimdi bakışım değişti.”* (Öğrenci Görüşme Kaydı, 20.10.2017).

Otantik öğrenme sürecinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine bakışlarında duyarlılık ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö1: *“Duygumda değişim var, normalde de öyleyim de çevreye duyarlılığım arttı sanki, hayvanlar günü ile ilgili dersten sonra babam bana sürpriz yaptı beni barınağa götürdü hayvanlar gününde kedileri köpekleri besledik.”* (Öğrenci Görüşme Kaydı, 05.10.2017).

Otantik öğrenme sürecinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine bakışlarında mutlu olma ile ilgili alıntılar şu şekildedir:

Ö1: *“Üçten dörde geçerken çok sıkıcı olacağını düşündüm özellikle ortaokula gelince de yine aynı olur sıkıcı sandım ama şimdi çok mutluyum.”* (Öğrenci Görüşme Kaydı, 03.11.2017).

Otantik öğrenmenin uygulama sürecinde sosyal bilgiler dersine bakışlarına yönelik kategorisine ilişkin bulgular genel olarak incelendiğinde, öğrenciler sosyal bilgiler dersini ilk haftalarda, sıkıcı, zor bulmuşlardır. Otantik öğrenme süreciyle bilişsel özellikler alt kategorisinde bilgilerin kalıcı olduğu, bilgi sahibi oldukları, konuların zorken kolay hale geldiği, eski dersleriyle otantik öğrenme ile uygulanan sosyal bilgiler dersini karşılaştırdıkları, duyuşsal özellikler alt kategorisinde ise sosyal bilgiler dersinde artık eğlendikleri, dersi sevmeye başladıkları, duyarlılık kazandıkları ve mutlu oldukları görülmüştür.

Yukarıda sunulan bulgularda görülmektedir ki, öğrencilerin tümü otantik öğrenme ile işlenen sosyal bilgiler dersinde uygulanabileceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin süreç boyunca derslere bakışlarının değiştiği, dersi ve etkinlikleri severek ve eğlenerek yaptıkları, gerçek hayatta öğrendiklerini kullanmayı sağlaması, sorunların çözümünde etkin olarak rol almaları, otantik öğrenmenin sosyal bilgilerin doğasına çok uygun olduğu ve bunlardan hareketle programla ilişkilendirilebileceği görülmüştür.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, otantik öğrenme uygulamaları sonucu ulaşılan bulguların yorumlanmasıyla elde edilen sonuçlara ve ilgili literatürdeki çalışma sonuçlarının karşılaştırmasının yapıldığı tartışma bölümüne yer verilmiş ve araştırmacılar için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Otantik öğrenme sürecine ilişkin bulgularda, öğrencilerin otantik öğrenmenin faydaları noktasında, otantik öğrenmeyle uygulanan sosyal bilgiler dersini eğlenceli buldukları, bilgilerinin kalıcı hale geldiği, dersi sevmeye başladıkları, daha çabuk öğrendiklerini fark ettiği, bilgi kazandıkları, anlamadıkları ya da zor olduğunu düşündükleri konuları daha iyi anladıkları, derse ve olaylara bakış açılarının değiştiği, konuların anlaşılır olduğu, derse katılma isteklerinin arttığı görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, aşağıdaki bazı çalışmaların sonuçlarıyla desteklenmektedir:

Saye ve SSIRC (2013) çalışmalarında, orta düzeydeki otantik pedagoji içeren sınıflardaki öğrencilerin, devlet tarafından yönetilen testlerde okul ortalamalarına göre anlamlı olarak daha yüksek başarı oranlarına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler bilgilerinin arttıkça başarılı olabileceklerinden söz etmişlerdir. Bu araştırmanın da bu çalışmanın sonuçlarıyla uyumlu olduğu söylenebilir. Yine benzer çalışmada, Hamurcu (2016) 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 olduğunu bulmuştur. Otantik öğrenme uygulamaları sırasında işlenen konuların Türkçe dersi konularına göre farklı olduğu; güzel ve eğlenceli konular olduğu; konuların güncel ve insanlara dönük olduğu; Türkçe

derslerinin otantik öğrenme uygulamalarına dayalı olarak işlenmesini, otantik öğrenme uygulamasının eğlenceli ve daha iyi olduğu; bilgi kazanmalarını sağladığı; farklı ve güzel olduğu için öğrencilerin istedikleri ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde, Gündoğan (2017) otantik görev temelli öğrenme ortamlarının, öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Yine benzer şekilde Coşkun, Doğan ve Uluay (2017) ise öğrencilerin fen bilgisi derslerinde otantik öğrenme ve teknoloji kullanımı hakkında olumlu bir bakış açısı geliştirdiklerini ve daha aktif bir şekilde katılmayı istediklerini bulmuştur.

Motlhaka (2014) ise otantik öğrenmenin ikinci dil olarak öğretilen İngilizce sınıflarında ilginç ve eğlenceli görevleri birleştirmek için uygun bir fırsat sağladığını bulmuştur. Bu görevler dil öğrenmenin erken dönemlerinde öğrenciler arasında iç motivasyonu artırmıştır. Bir otantik öğrenme çevresinde, gerçek hayattaki konuların öğrencilerin istek ve meraklarını artırdığı ve hedef dil için rahat ve tehdit oluşturmeyen bir ortam yarattığını ortaya koymuştur. Yine, Cheng, vd., (2016) otantik öğrenmenin iyi öğrenme alışkanlığı geliştirdiğini ve bunu hızlandığını ifade etmiştir.

Bu araştırmada, otantik öğrenmeye dayalı sosyal bilgiler dersini eğlenceli ve güzel bulduklarını, otantik öğrenme sürecinde işlenen sosyal bilgiler dersini sevmeye başladıkları, bilgi kazanma ve derse katılma isteklerinin arttığını söylemişlerdir. Benzer bulgular alanyazında da görülmektedir.

Araştırma bulgularında, otantik öğrenmenin sosyal bilgiler dersi yanında matematik, fen bilimleri, İngilizce ve Türkçe derslerinde kullanılmasını istemişlerdir. Öğrencilerin bu derslerde çok fazla yazılması, dersin zor ve sıkıcı olması, öğretmenin sert tutumu ve daha iyi anlamak istedikleri için bu dersleri seçtiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, otantik öğrenmenin uygulanmasını seçtikleri derslerin özellikle matematik ve fen bilimleri gibi zor olduğunu düşündükleri, soyut konular olduğu için daha iyi anlayabileceklerini düşündükleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla otantik öğrenmenin zor konuların daha iyi anlaşıldığı, sıkıcı gibi gözükten dersleri zevkli hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularında, öğrenciler otantik öğrenme sürecinde grup çalışmalarıyla arkadaşlarıyla yardımlaştıkları, işbölümü yaptıkları, iletişim kurdukları, sorumluluk kazandıkları, birbirleriyle sosyalleştikleri, problemleri çözebildikleri, birlikte araştırma yaptıkları, arkadaşlarını daha iyi tanıdıkları ortaya çıkmıştır. Bu araştırma literatürdeki pek

çok otantik öğrenme çalışma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Nitekim Anwari vd., (2015) otantik öğrenme süreçlerinde öğrencilerin problemleri çözmek için tartışma, deneme-yanılma yoluyla düşünme, strateji ve çözüm üretimlerini geliştirdiği, ayrıca öğrencilerin problemleri çözmek için sorular sorarak gruplarıyla daha iyi öğrendiklerini ve iletişim kurduklarını bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte Yeen-Ju, Mai ve Selvaretnam (2015) araştırmasının problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmiş, yüksek eğitim kurumlarında teknoloji destekli dersliklerde de otantik öğrenme stratejilerinin kullanılmasına destek olduğunu bulmuştur. Bu çalışma otantik öğrenmenin öğrencilerin problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirdiği bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda, Westberg ve Leppien (2018) otantik öğrenmede öğrencilere ilgiye dayalı bağımsız araştırma yapma fırsatı vermenin öğrencilerin içsel motivasyonun geliştirebileceği, öz-denetimli öğrenenler oluşacağını ortaya koymuştur. Keinänen, Ursin ve Nissinen (2018) ise otantik öğrenmenin işbirliğini teşvik ettiği, bunun sonucunda verilen görevler için oluşturulan grupların ötesinde grup tartışmaları ve işbirlikleri olduğu, otantik öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin arkadaşları ve akranları ile birlikte çalışırken sosyal işbirliği becerilerini kazanmalarını sağladığı bulunmuştur. Bu çalışmada aynı zamanda, öğrencilerin akademik okuryazarlık becerilerini otantik bir öğrenme ortamında daha iyi edinebildikleri sonucuna varmıştır. Nitekim Hamurcu'da (2016) otantik öğrenme uygulamasının öğrencilerin problem çözme becerisinin, okuduğunu anlama becerisinde ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının artmasında etkili olduğunu bulmuştur. Yine aynı çalışmada 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 sonucuna ulaşmıştır.

Otantik öğrenmeye dayalı olarak uygulanan sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin, sosyal bilgiler dersinde bilgilerinin kalıcı olduğu, bilgi sahibi olduğu, konuların zorken kolay hale geldiği, sosyal bilgiler dışındaki diğer derslerle karşılaştırdıklarında otantik öğrenme ile daha iyi öğrendikleri, derste eğlendikleri, bu sayede dersi sevip mutlu oldukları, duyarlılık kazandıkları dolayısıyla sosyal bilgiler dersine bakışlarının olumlu anlamda değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Horzum ve Bektaş (2012) yapmış oldukları çalışmalarında, topluma hizmet uygulamaları dersini otantik öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştiren öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik tutumları ve memnuniyet düzeylerinin arttığını bularak araştırma bulgusunu destekler nitelikte görüş bildirmişlerdir.

Yine Hiroshi vd., de (2015) yapmış olduğu çalışmaları, fen bilgisi dersinde otantik öğrenmenin bilimsel bilgi anlayışına etkisini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmanın sonucunda, fen derslerindeki otantik öğrenme yoluyla bilimsel bilgi anlayışının zenginleştiğı tespit edilmiştir. Aynı durumla ilgili olarak Aşk'da (2016) süreç boyunca yapılan çalışmaların otantik öğrenme ilkelerine uygun olduğu ve öğrencilerin bu çalışmalara ilişkin genel olarak olumlu tutum sergilediklerini belirterek, araştırma bulgusunu destekler nitelikte bir görüş ortaya koymuştur. Yine öğrencilerin derse yönelik bakışlarının değişmesinde eğlendikleri, bu sayede dersi daha çok sevdikleri ve keyif aldıkları sonucuyla ilgili olarak Chen vd., (2013) çalışmalarında dijital öğrenme platformu yaratarak, sınıfta otantik bir öğrenme ortamında öğrenmelerini teşvik etme amacıyla yapılmış, bu çalışmanın sonucunda sınıf etkinliklerine istekliliğini artırdığını, öğrenme sürecinin tadını çıkarıp keyif aldıklarını bulmuştur.

Bu araştırmada elde edilen diğeri bir sonuç ise; otantik öğrenmenin gerçek hayatta kullanılmasıdır, bu sayede öğrencilerin birbirleriyle yardımlaştıkları, gerçek hayatta olan ya da olabilecek problemleri çözdükleri, sorumlu ve faydalı oldukları, gerçek hayattaki durumlarla ilgili etkin vatandaş olduklarını ifade etmişlerdir. Nitekim bu hususla ilgili olarak Weninger'de (2018) yapmış olduğu çalışmasında, otantik öğrenmenin, okulların değer verdiği başarıların yanısıra, gerçek hayat bağlantıları için fırsatlar sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca, Chen'de (2017) öğrencilerin otantik öğrenme ortamlarında, okuldaki ve okulun dışındaki yaşamla ilgili eğitim deneyimlerini geliştirebileceğı sonucuna ulaşmıştır. Yine bu durumla ilgili olarak, Gregory (2013) çalışmasında öğrencilere gerçek bir dünyada öğrenme ve öğretim duygusunu vermeyi amaçlamıştır. Sonunda, otantik öğrenmenin öğrencilere gerçek bir dünyada eşsiz bir öğrenme deneyimi sağladığını, öğrencilerin gerçek bir dünyada kapsamlı ve otantik öğrenme etkinlikleriyle meşgul olduğunu iddia etmiştir. Gündoğan'da (2017) araştırmasında, otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrencilerin, gerçek yaşam deneyimlerini paylaştıkları, işbirliği içinde çalıştıkları, iletişimi sınıf dışına taşıdıkları, çoklu roller üstlendikleri, otantik bağlamı kendi yaşamlarıyla ilişkilendirdikleri ve gerçek yaşamdan uzmanların deneyimlerinden yararlandıkları ortaya çıktığını ortaya koymuştur. Flanagan (2014) ise, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi otantik öğrenme becerilerinin, ilerlemeci öğretim yaklaşımını kullanarak eğitimciler aracılığıyla geliştirilebileceğini belirtmiştir.

Öğrencilerin otantik öğrenme sürecinde otantik etkinliklerin eğlenceli olduğu, dersi sevdikleri, zevkli olduğu, etkinlikleri beğendikleri ve güzel buldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde,

Wornyo, Klu & Motlhaka (2018) araştırmasında, öğrencilerin otantik öğrenme görevlerine ve etkinliklerine olumlu tepki vermiş ve memnuniyetlerini dile getirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, Boyacı & Güner (2017) otantik ortamda ilkokul öğrencilerinin internet ve dersin bir arada olması ile blog aracılığıyla etkinlikler yapmaktan ve bu etkinliklerin herkes tarafından görülmesinden hoşlandıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Otantik öğrenme sürecinde öğrencilerin etkinlikler sayesinde derste aktif olmak istedikleri, zaman geçtikçe etkinlik önerilerinde bulundukları, etkinlikler sırasında grup çalışmasının ne olduğu ve nasıl olacağı, etkinliklerin dikkatlerini çektiği, gezerek öğrendikleri, yardımlaşma ve işbölümünü öğrendikleri bulunmuştur. Bu doğrultuda, Gürdoğan ve Aslan (2016) grupla çalışma becerisi, işbirliği, iletişim kurma becerisi ve sorumluluk duygusunun artması, otantik görev çalışmasında ortaya çıkan olumlu durumlar olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca otantik öğrenme yaklaşımına uygun tasarlanan etkinliklerin, öğretmen adaylarında fen konularına karşı motivasyon artışına ve konuların eğlenceli sunumu ile de öğrenmede kolaylık sağladığı da belirlenmiştir. Akça ve Ata (2009) otantik etkinlik sonunda öğrenciler, tarih derslerinde otantik etkinliklerin kullanılmasının, tarih dersini yaratıcılığın ifade edilebileceği, daha zevkli ve anlaşılabilir ders haline getirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada çeşitli otantik öğrenme etkinlikleri yapılmıştır. Bu yapılan otantik öğrenme etkinliklerinde öğrenciler en çok farklı rollere girdikleri drama etkinliklerini, etkin bir şekilde rol aldıkları proje çalışmalarını, özellikle eğlenerek izledikleri videoları, bu videolardan en çok Midas videosunu, somut ürünler ortaya koydukları afiş ve yaratıcılıklarını ortaya çıkardıkları kil çalışmalarını, ayrıca dışarıda yapılan gezi, fuar gibi etkinlikleri sevdiklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden, öğrencilerin aktif olarak çalışma yaptıkları, yaparak yaşayarak öğrendikleri, yaratıcılıklarını ortaya çıkardıkları, gezi gözlem yoluyla öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu konu ile ilgili olarak Hastürk (2013) öğrencilerin günlük hayatla, gerçek yaşamla ilişkilendirdikleri, somut olarak poster, afiş, broşür gibi ürünler ortaya çıkardıkları çalışmaların oldukça etkili olduğunu ortaya koyarak, araştırma bulgusunu destekleyici nitelikte bir görüş ortaya koymuştur. Yine bu konuyla ilgili olarak yapmış olduğu çalışmasında Flanagan'da (2014) öğrencilerin, öğrenme deneyiminin daha fazla doğrulanması ve geliştirilmesi için çizgi film ve grup oyunlarının kullanımını beğendiğini ifade etmiştir. Ulusoy (2012) ise öğrencilerle yaptığı görüşmelerde otantik video olan sitcom'un, öğrencilerin derse katılımlarını arttırdığı ve kendilerine olan güvenlerini sağlamada öğrencilere yardımcı olduğunu ileri sürmüştür. Safuan & Soh'da (2013) otantik öğrenme prensiplerinin ve bir iletişim aracı olarak Facebook'un, öğrencilerin

öğrenmede öğrenim deneyimini etkili bir şekilde geliştirdiğini gösterdiğini ortaya koymuştur. Luo, Murray ve Crompton (2017) ise otantik etkinlikler sırasında yansıtıcı ve işbirlikçi öğrenmede yüksek düzeyde bir etkileşim ortaya çıktığı sonucuna ulaşmışlardır.

Otantik öğrenme uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik bulgular incelendiğinde, araştırmacıdan kaynaklanan, öğrenciden kaynaklanan ve diğer yaşanan sorunlardan kaynaklanan problemler şeklinde ayrılmıştır. Bunlar; araştırmacıdan kaynaklanan, sınıf yönetimi, etkinlikleri yetiştirememe, video ve fotoğraf sorunu; öğrenciden kaynaklanan gürültü, grup çalışmaları ve günlük yazmada sorunlardır. Diğer yaşanan sorunlar ise; sınıf mevcudunun fazlalığı, sıra düzeni, zamanın yetmemesi, geleneksel yaklaşımın etkisi, konunun zor olması, okul dışı eğitim için izin alamama gibi sorunlar olmuştur. Alanyazında yapılan bazı araştırmalar da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu açıdan, bu araştırma sonucunun alanyazınla örtüştüğü söylenebilir.

Bu sorunlardan en fazla dile getirilen ilk haftalarda yaşanan gürültü ve zaman sorunudur. Otantik öğrenme süreci ilerleyip araştırmacı ve öğrenciler sürece alıştıkça bu sorun çözülmüştür. Dolapçı'ya (2010) göre otantik öğrenmeye dayalı uygulamalar sürecinde tespit edilen sorunların başında öğrencileri sürece katamama ve yüksek sesle öğrencileri uyarma gelmektedir. Bu iki gösterge kodu öğretmen tutumuyla ilgilidir ve çalışmanın ilk döngülerinde daha çok görülmektedir. Yine sınıf içerisinde gürültülü ortam ve konu dışı sohbet ilk zamanlar süre sıkıntısı yaşatarak sorun olarak görülse de, uygulama içerisinde öğretmen ve öğrenciler pratiklik kazandıkça bu sorun çözülmüştür. Bu açıdan, Dolapçıoğlu'nun çalışması ile bu çalışmanın sonuçlarının uyduğu söylenebilir.

Öte yandan diğer yaşanan sorunlardan sınıf mevcudunun fazla olması araştırmanın ilk haftalarında olumsuz diğer durumlar olarak tespit edilmiştir. Yine Dolapçı'ya (2010) göre mevcut program içinde kalabalık sınıfların başlarda sıkıntı yarattığını araştırma döngüsünün sonunda otantik öğrenmenin kalabalık sınıflarda dahi uygulanabileceğini ifade etmiştir. Yine, Gürdoğan ve Aslan (2016) otantik öğrenmeye göre işlenen derslerde, etkinliklerin uygulanması sırasında sınıf mevcudunun çok olması, sınıf öğretmeni adaylarının laboratuvarı yeterince tanımamaları çalışmayı etkileyen olumsuz durumlar olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla sınıf mevcudunun fazla olması sonucu olumsuz durum olarak görülse de zamanla çözülmüş, araştırmacı ve öğrencilerin sürece alışması ve grup çalışmalarıyla azalmıştır.

Dennis ve O’Hair’e (2010) göre de otantik öğrenme sürecinde zaman sıkıntısı olduğunu ifade etmiş, gerekli materyali hazırlayacak zamanın eksikliğine ek olarak, öğretmenler ve akademisyenlerin, otantik derslerin öğretilmesinin genellikle daha fazla planlama ve hazırlık süresi içerdiğini belirtmiştir. Zaman en büyük sorun olarak görülse de araştırmacılar çalışmalarında bu soruna çözüm bulmuşlardır.

Diğer bir sorun olarak araştırmacının etkinlikleri yetiştirememesidir. Bu sorun ise yeniden planlama yapılarak süreç içerisinde çözülmüştür. Preus (2012) çalışmasında, öğretmenlerin otantik eğitimi sürece tamamen entegre ettiklerini, yaptıkları hemen hemen her şeyin yaklaşımı yansıttığını göstermiştir. Otantik öğrenme uygulayan öğretmenlerin materyalleri konusundaki kaygıları gitmiş ve bunun yerine otantik öğrenmeye odaklanmışlardır.

Diğer bir bulguda geleneksel yaklaşımın etkisidir. Öğrenciler uygulamanın ilk haftalarında yazı yazmak istemişler bu şekilde ezberleyemeyeceklerini ifade etmişlerdir. Araştırmacı etkinlikleri çeşitlendirerek bakış açılarını değiştirmeye çalışmıştır. Yine benzer şekilde, Gill (2006) çalışmasında, eğitimcilerin rollerini yeniden düşünmelerini, pedagojinin rahatlık alanından uzaklaşmaları gerektiğinden daha otantik uygulamaların benimsenmesi yönündeki değişimde zorluk yaşadıklarından söz etmiştir. Çünkü otantik öğrenme daha az öğretmen merkezlidir. Geleneksel öğrenme merkezinin bu değişimi, bu nedenle, öğrencilere daha büyük bir kontrolün devredilmesi nedeniyle yönetilmesi zor olabilir. Öğretmen, bu tür öğrenme modellerinin öğrencilerin deneyimlerinde başarılı bir şekilde benimsenmesini ve entegrasyonunu sağlamak için çok fazla iş yapmalıdır. Bu yolu izleyen öğretmenlerin, öğrencilere öğrenim için geniş bir alan sağlamak konusunda istekli olmalarını ifade etmiştir.

Otantik öğrenme sürecine ilişkin bulgulara otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin otantik öğrenme faydalarına, hangi derslerde otantik öğrenmenin uygulanması gerektiğine, grup çalışmalarıyla ilgili bazı genel sonuçlara ulaşılmıştır.

Otantik öğrenmenin uygulama sürecinde, sosyal bilgiler dersine bakışlarına yönelik kategorisine ilişkin bulgular genel olarak incelendiğinde, öğrenciler sosyal bilgiler dersini ilk haftalarda, sıkıcı, zor bulmuşlardır. Otantik öğrenme süreciyle bilişsel özellikler alt kategorisinde bilgilerin kalıcı olduğu, bilgi sahibi oldukları, konuların zorken kolay hale geldiği, eski dersleriyle otantik öğrenme ile uygulanan sosyal bilgiler dersini karşılaştırdıkları, duyuşsal özellikler alt kategorisinde ise sosyal bilgiler dersinde artık eğlendikleri, dersi sevmeye başladıkları, duyarlılık kazandıkları ve mutlu oldukları görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde bazı araştırmalar da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Finch ve Jefferson (2013) deneysel olarak yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin otantik görevlerin öğretim varlığını algılamalarını ve bilişsel kazanımları üzerinde etkisini incelemişler, öğrencilerin istatistiksel olarak başarılarında anlamlı olarak farklılık bulunduğunu ifade etmişlerdir. Karakoç (2016) yabancı dil eğitiminde otantik görev odaklı uygulamaların öğrencilerin kendilerine ilişkin yeterlilik algıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Luo, Murray ve Crompton (2017) öğretmen adaylarının rahatlığının, otantik ortamda çevrimiçi web oluşturma uygulamalarını kullanırken arttığını bulmuşlardır. Chen vd., (2013) ise otantik öğrenme destekli oluşturdukları bir platformda, çocukların derinden etkilenebileceğini ve sistemi kullanarak daha fazla keyif alabileceğini ortaya koymaktadır. Wornyo, Klu ve Motlhaka (2018) öğrencilerin otantik öğrenme görevlerine ve etkinliklerine olumlu tepki verdiklerini ve memnuniyeti dile getirdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, otantik öğrenmenin özellikle gerçek hayat konularının yer aldığı sosyal bilgiler dersinde kullanılabileceğini, otantik öğrenme sayesinde konuların daha somut, anlamlı ve eğlenceli hale geldiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin genel olarak uygulamada eğlendikleri ve zevk aldıkları, buna benzer uygulamalar yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular ve sonuçlar doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

- Araştırma sonucunda, öğrencilerin otantik öğrenmeye dayalı uygulamayı sevdikleri, zevk aldıkları ve eğlendikleri görülmüştür. Dolayısıyla birden fazla yöntem ve tekniği içerisinde barındıran otantik öğrenmenin disiplinler arası çalışmalarda kullanılabileceği gibi sadece ortaokul 5. sınıfta değil 6. 7. ve 8. sınıfta da kullanılması önerilebilir.
- Bu araştırmada otantik öğrenme uygulamaları “Birey ve Toplum” ile “Kültür ve Miras” öğrenme alanlarında gerçekleştirilmiştir. Gelecek çalışmalarda, otantik öğrenmenin tüm seviyelerde kullanılmasının yanı sıra farklı öğrenme alanlarına, ünitelere ve konulara da yer verilebilir.

- Araştırma sonucunda otantik öğrenmenin bazı beceri ve değerlerin gelişmesine özellikle eleştirel düşünme, empati, iletişim, iş birliği, karar verme, problem çözme, zaman ve kronolojiyi algılama becerilerine; dayanışma, duyarlılık, saygı, sorumluluk, yardımseverlik değerlerine katkı sağladığı görülmüştür. Dolayısıyla bu beceri ve değerlerin geliştirilmesinin istendiği ortaokul sosyal bilgiler programındaki kazanımları işlerken otantik öğrenme yaklaşımının kullanılması önerilmektedir.
- Sosyal bilgiler dersinin gerçek yaşam ile olan sıkı bağlantısı göz önünde bulundurularak gerçek yaşamla bağlantı kurulması için özellikle, otantik etkinlikler, otantik materyaller, otantik videolar, otantik görevlere yer verilebilir.
- Otantik öğrenme sürecinde otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin dikkatini çekmede, derse katılımlarını artırma noktasında ve eğlenerek öğrenmelerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Yine otantik etkinlikler uygulanırken yapılan grup çalışmaları, öğrencilerin işbölümü yapmalarında, yardımlaşmalarında, birlikte çalışmalarında etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla otantik etkinliklerden etkili bir şekilde yararlanılabilir.
- Öğretmen yetiştiren kurumlarda, öğretmen adaylarına derslerde otantik öğrenme ortamını nasıl oluşturacakları ve sosyal bilgiler derslerinde bunu nasıl kullanacakları konusunda etkinlikler yaptırılması önerilmektedir.
- Sürenin yetersiz olması nedeniyle eylem araştırmasıyla yapılan bu gibi çalışmalar, 2. Eylem planı da yapılarak daha uzun bir süreçte gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmada öğrenciler öğrenmiş oldukları bilgilere kendileri ulaşmış, eğlenerek öğrenmişlerdir. Bu sayede öğrenciler hem derse karşı olumlu tutum geliştirmiş hem de kalıcı öğrenme gerçekleştirmişlerdir. Dolayısıyla öğrenci merkezli yaklaşımları derslerinde kullanmak isteyen ve öğrencilerini aktif öğrenme ile meşgul etmek isteyen öğretmenler için otantik öğrenme süreci, oldukça etkili bir araç olarak önerilmektedir.
- Milli Eğitim Bakanlığı'nın Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda otantik öğrenmeye yer vermesi, otantik, otantik materyallerin, otantik görevlerin programla iç içe geçmesi sosyal bilgiler öğretmenlerinin de derslerinde kullanmalarına yardımcı olabilir.

- Otantik öğrenme aynı zamanda teknolojiyi kullanarak uygulamalar yapmayı mümkün kılar. Bu çalışmada otantik video, sanal müze ve teknoloji ile ilgili etkinlikler kullanılmıştır. Buradan hareketle otantik öğrenme etkinliklerinin teknolojik araç ve materyallerin adapta edildiği bir "öğrenme süreci" olarak tasarlanması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Açıkalin, M. (2017). *Araştırmaya dayalı sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Açıkgöz, K.Ü. (2014). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş.
- Aina, J.K., Aboyeji, Kola, A., Oluseun, O., & Omolewa, D. (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 Science*, 3(4), 54-63.
- Akça, N., & Ata, B. (2009). *Lise tarih derslerinde otantik etkinliklerin uygulanması ve sorunları, eğitimde yeni yönelimler*. 5. Öğrenmenin Doğası ve Değerlendirme Sempozyumu, İzmir Özel Tevfik Fikret okulları, İzmir. <http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=4&txtDocType=3> sayfasından erişilmiştir.
- Akkuş, Z. (2015). Activity-based teaching in social studies education: An action research. *Educational Research and Reviews*, 10(14), 1911-1921.
- Aksoy, B. (2004). *Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(4), 474-489.
- Alemdağ, E. (2015). *Bilişim teknolojileri öğretmenleri için bir e-mentorluk uygulamasının tasarımı ve etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Altın, B. N. & Demirtaş, S. (2015). Sosyal bilgiler dersinde sınıf içinde sınıf dışı eğitim etkinlikleri. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (s. 510-543). Ankara: Pegem.
- Altıparmak, K., & Akın, P. (2017). Probleme dayalı öğrenme yönteminin etkililiği üzerine deneysel bir çalışma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(26), 460-492.
- Anderman, E. (2011). *The teaching and learning of twenty-first century skills*. School of Educational Policy and Leadership, The Ohio State University.
- Anderson, H. (2014). *Analyzing ap syllabi for problem solving, authentic learning, and collaborative learning practices*. Doctoral Dissertation, University of Oregon Graduate School.
- Anstey, L. (2016). *Student experiences in undergraduate anatomy: An exploration of inquiry learning as an authentic experience*. Doctoral Dissertation, Queen's University, Kingston, Ontario, Canada.
- Anwari, I., Yamada, S., & Unno, M., Saito, T., Rahma Suwarma, I., Mutakinati, L. & Kumano, Y. (2016). Implementation of authentic learning and assessment through STEM education approach to improve students' metacognitive skills. *K-12 STEM Education*, 1(3), 123-136.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C. K., & Walker, D. A. (2014). *Introduction to research in education* (9th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Cengage Learning.
- Ata, B. (2009). *Eğitimde yeni yaklaşımlar*. <http://acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=10&YayinBIK=949#> sayfasından erişilmiştir.
- Avcı, E. (2013). *Dijital sanat bağlamında dijital teknolojilerin güzel sanatlar eğitime entegrasyonu: Bir Eylem Araştırması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın Aşk, Z. (2016). *Matematik dersinde otantik görev odaklı öğrenme süreçlerinin incelenmesi: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Aydın Aşk, Z., & Bay, E . (2018). 7. sınıf matematik dersinde otantik görev odaklı öğrenme süreçlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi (Eylem araştırması). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 95-112.
- B.C. Thomsen, C.C. Renaud, S.J. Savory, E.J. Romans, O. Mitrofanov, M. Rio, S.E. Day, A.J. Kenyon & J.E. Mitchell. (2010). *Introducing scenario based learning: Experiences from an undergraduate electronic and electrical engineering course*. Conference: Education Engineering (EDUCON).
- Balemen, N. (2016). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen eğitimindeki etkililiği: Meta analiz çalışması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Barr, R., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*. (C. Dönmez, Çev). Ankara: Pegem.
- Bartle, C. (2012). *Authentic inquiry pedagogy implemented in middle school social studies: Student and teacher perspectives*. PhD Dissertation, University of Washington, College of Education.
- Behizadeh, N. (2014). Enacting problem-posing education through project-based learning. *English Journal*, 104, 99-104.
- Bektaş, M. & Horzum M. B. (2014). *Otantik öğrenme*. (Birinci Baskı), Ankara: Pegem.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st Century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (H. Aydın, Çev. Ed.) Konya: Eğitim.
- Berg, Bruce L. (2009). *Qualitative research methods for the social. sciences*. (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Berk, N. A. (2012). *Ortaöğretim 11. sınıf T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihsel canlandırma uygulaması: Bir eylem araştırması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Beshears, C. M. (2012). *Inquiry-based instruction in the social studies: Successes and challenges*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd/>

- Bhagat, K. K., Huang, R. (2018). Authentic learning through advances in technologies. Chang, T., Huang, R., Kinshuk (Eds.), *Improving learners' experiences through authentic learning in a technology-rich classroom*. (pp. 3-15). Springer.
- Borthwick, F., Bennett, S., Lefoe, G. E. ve Huber, E. (2007). Applying authentic learning to social science: A learning design for an inter-disciplinary sociology subject. *Journal of Learning Design, Designing for Effective Learning*, 2(1), 14-24.
- Cambridge Dictionary (2018) Online Sözlük.
<https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/authentic>.
<http://www.thesaurus.com/browse/authentic?s=t> sayfasından erişilmiştir
- Caseley, P. (2004). *Toward an authentic pedagogy: An investigation of authentic learning instruction in a middle school*. Master's Thesis, Pacific Lutheran University.
- Chen, G, D., Nurkhamid, Wang, C, Y., Yang, S, H., Lue, W, Y. & Chang, C, K. (2013). Digital learning playground: Supporting authentic learning experiences in the classroom. *Interactive Learning Environments*, 21(2), 172-183.
- Chen, V. (2017). *Are active learning classrooms authentic learning environments? An examination of students' and an instructor's lived experiences in an active learning classroom*. Doctoral Dissertation, Queen's University, Kingston, Ontario, Canada.
- Cho, Y. H., Caleon, I. S., & Kapur, M. (2015). *Authentic problem solving and learning in the 21st century: Perspectives from Singapore and beyond*. Singapore: Springer.
- Choi, J. & Hannafin, M. (1995). Situated cognition and learning environments: Roles, structures, and implications for design. *Educational Technology Research and Development*. 43(2), 53-69.
- 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.
- Choo, C. B. (2007). Activity-based approach to authentic learning in a vocational institute. *Educational Media International*, 44(3), 185-205.
- Christie, A. (2005). Constructivism and its implications for educators. Retrieved from <http://alicechristie.com/edtech/learning/consrtuctivism/index.htm>. sayfasından erişilmiştir.

- Coghlan, D., & Brannick, T. (2014). *Doing action research in your own organization* (4th ed.). London: Sage.
- Cornwall, J. M. (2015). *Tailoring student learning: Inquiry-based learning in the elementary art classroom*. (Master's thesis). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd/>
- Coşkun, H., Doğan, A. & 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.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün, S.B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal.
- 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.
- Çınar, O., Teyfur, E., & Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve program hakkında görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 7(11), 1-1.
- De Laine, M. (2000). *Fieldwork, participation and practice: Ethics and dilemmas in qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Deale, C. S. (2007). An example of collaboration on an authentic learning project in heritage tourism: The case of the Scots-Irish in North Carolina. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 7(4), 55–69.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: PegemA.
- Demirkan, Ö. (2006). *Bağlaşık öğrenme gruplarında bağlam çokluğu ve bilişsel stilin başarı, transfer ve bağlamsızlaştırmaya etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Dennis, J., & O’Hair, M.J. (2010). Overcoming obstacles in using authentic instruction; A comparative case study of high school math and science teachers. *American Secondary Education*, 38(2), 4-22.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2012). Düşünme dostu sınıf ölçeği (DDSÖ) geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 11(1), 214-229.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Dolapçioğlu, S. (2015). *Matematik dersinde otantik öğrenme yoluyla eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Duncan, T., & Bushirk-Cohen, A. (2011). Exploring learner-centered assessment: A cross-disciplinary approach. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 23(2), 246-259.
- Duran, M. (2014). *Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının maddenin tanecikli yapısı ünitesi kavramsal anlama düzeyi ve bazı öğrenme çıktıları üzerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Efendioğlu, A. & Yelken, T. (2009). Eğitimde yeni yaklaşımlar: Kanıt temelli öğretim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 110-123.
- Ekinci, N. (2015). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (s. 94-109). Ankara: Pegem.
- E-teaching (2016). Management strategies for the classroom. Authentic learning: what, why and how? http://www.acel.org.au/acel/ACEL_docs/Publications/e-Teaching/2016/e-Teaching_2016_10.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Finch, J. L. ve Jefferson, R. N. (2013). Designing authentic learning tasks for online library instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 39(2), 181-188.
- Flanagan, Wgt. (2014). *Creating authentic learning environments in a grade 10 Economics classroom via a progressive teaching design*. Master’s Thesis, University of South Africa.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S (2009). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice* (3rd ed.). New York and London: Routledge.
- Gatlin, L. ve Edwards, R. (2007). Promoting authentic learning through a peaceful and positive perspective. *Journal of Authentic Learning*, 4(1), 1-8.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmalara giriş* (A. Ersoy, P. Yalçınnoğlu Çev.). Ankara: Anı.
- Gregory, S. (2013). *Exploring authentic learning activities for enhanced learning outcomes: Adult learners and their perceptions of learning in a virtual world*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd/>
- Griswold, P. A. (2006). Authentic learning in educational leadership: Aspiring principals helping schools analyze student data. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 11-26.
- Gündoğan, A. & Gültekin, M. (2017). *Hayat bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına yönelik örnek uygulamalar*. Ankara: Pegem Atıf İndeksi.
- Güner, M. (2015). Türkçe dersinde dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde otantik görev temelli otantik materyallerin etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 757-772.
- Güngörmez, H., Akgün, A., & Duruk, Ü. (2016). Senaryo tabanlı öğrenme yoluyla öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 48, 459-475.
- Gürdoğan, M. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının otantik öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliği ile ilgili görüşleri: Fen ve teknoloji laboratuvar uygulaması örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

- Gürdoğan, M., & Aslan, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının otantik öğrenme yaklaşımı hakkındaki görüşleri. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 4(2), 114-140.
- Gürgil, F. (2018). The effect of authentic learning approach in social studies teaching on the academic success. *Universal Journal of Educational Research* 6(10), 2061-2068.
- Hall, A. R. (2006). *Families, children and communities in a multicultural and diverse society*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd/>
- Hamurcu, G. C. (2016). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmenin öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Har, L.B. (2013). Authentic learning. *The Hong Kong Institute of Education*. <http://www.ied.edu.hk/aiclass/> sayfasından erişilmiştir.
- Hartanto, B. (2014). Incorporating anchored learning in a c# intelligent tutoring system. Doctoral Dissertation, Queensland University of Technology.
- Hastürk, Y, G. (2013). *Öğretmen adaylarının bazı çevre konularına ilişkin zihinsel yapılarındaki değişimlerin otantik öğrenme ortamlarında incelenmesi ve değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Herrington, A., & Herrington, J. (2005). What is an authentic learning environment? In A. Herrington & J. Herrington (Eds.), *Authentic learning environments in higher education* (1–14). Hershey: Information Science.
- Herrington, J. & Kervin, L. (2007). Authentic learning supported by technology: 10 suggestions and cases of integration in classrooms. *Educational Media International*, 44(3), 219-236.
- Herrington, J. (1997). *Authentic learning in interactive multimedia environments*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au>
- Herrington, J. (2006). Authentic e-learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks. In T. Reeves, & S. Yamashita (Eds.), *Proceedings of e-learn: World conference on e-learning in corporate, government, healthcare, and higher education 2006* (pp. 3164–3173). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Herrington, J., & Kervin, L. (2007). Authentic learning supported by technology: 10 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., & Reeves, T.C. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1), 59-71.
- Herrington, J., Parker, J. & Boase-Jelinek, D. (2014) Connected authentic learning: Reflection and intentional learning. *Australian Journal of Education*, 58(1), 23-35.
- Herrington, J., Reeves, T.C & Oliver, R. (2010). *A guide to authentic e-learning*. London: Routledge.
- Hill, A. M. (2017). *Authentic learning and technology education*. In M. J. de Vries (Ed.). First International Handbook of Technology Education. Springer.
- Hill, A. M., & Smith, H. A. (2005). Research in purpose and value for the study of technology in secondary schools: A theory of authentic learning. *International Journal of Technology and Design Education*, 15(1), 19-32.
- Hill, A. M., Anstey, L., Gallinger, K., & Penn, A. (2013). *Curriculum possibilities: Enabling students with “developmental (dis)abilities”*. In J. A. Pacheco, N. van Hattum-Janssen, & F. Seabra (Eds.), *Future Directions: Uncertainty and Possibility* (pp. 1-6). Braga, Portugal: Research Centre in Education (CIEd), Institute of Education, University of Minho.
- Hiroshi, O., Shinji, M., Kuwahara, F. & Toyosei, H. (2015). The affective improvement on science learning with the authentic learning: A case study in the fifth-grade class of the Weather Change. *Journal for the Science of Schooling*, 16, 139-147.
- Hoban, G.F. (2005). From claymation to slowmation: A teaching procedure to develop students' science understandings. *Teaching Science: Journal of the Australian Science Teachers Association*, 51(2), 26-30.

- Horzum, M.B & Bektaş, M. (2012). Otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 341-360.
- Hubbard, R., & Power, B. (1993). The art of classroom inquiry. A handbook for teacher-researchers (2nd ed.). Portsmouth: Heinemann.
- Iucua, R. & Marina, E. (2014). Authentic Learning in Adult Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 142, 410-415.
- İnan, S. (2016). Sosyal bilgiler eğitimi: Nedir, ne zaman ve neden? S. İnan (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimine giriş* içinde (s. 1-21). Ankara, Anı.
- İnan, S. (2016). *Genç bilgi siyaset*. İstanbul: Doğan ve Egmont.
- İneç Z. F. & Akpınar E. (2017). Sosyal bilgilerin otantik öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-12.
- İneç Z. F. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrenmeye etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Johnson, AP. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev. Y. Uzuner, M. Anay). Ankara: Anı.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kanlı, U. (2009). Yapılandırmacı kuramın ışığında öğrenme halkası'nın kökleri ve evrimi- Örnek bir etkinlik. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 45-64.
- Karakoç, T. (2016). *Görme yetersizliği olan öğrencilerin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı modellerinden rehberli keşfetme modelinin deneysel işlem becerilerine, akademik başarılarına ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakoç, B. (2016). *Otantik görev odaklı uygulamaların yabancı dil eğitimine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26. Baskı) Ankara: Nobel.

- Kawitha, Ms. (2013). Authentic Learning activities with pedagogical stylistics – enhancing in e-learning websites. *International Journal of Computer Trends and Technology*, 1(3), 1211-1215.
- Kazancı, H. (2010). *Otantik öğrenme açısından yerel coğrafi bilgi (Artova örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Keinänen, M., Ursin, J., & Nissinen, K. (2018). How to measure students' innovation competences in higher education: Evaluation of an assessment tool in authentic learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 30-36.
- Kemiksiz, C. (2016). *6. sınıf fen bilimleri dersinde senaryo temelli öğrenme yönteminin akademik başarı tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Keskin, Y. & Horzum, M. (2016). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğretim strateji, yöntem ve teknikleri. D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* içinde (s. 724-742). Ankara: Pegem.
- Koçyiğit, S. & Zembat, R. (2013). The effects of authentic tasks on preservice teachers' attitudes towards classes and problem solving skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 1045-1051.
- Koçyiğit, S. (2011). *Otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen adaylarının başarılarına, derse karşı tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçyiğit, S. (2014). Otantik öğrenme-öğretme yaklaşımı. G. Ekici (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme-öğretme yaklaşımları-I içinde*. Ankara: Pegem.
- Köseoğlu, F., & Tümay, H. (2013). *Bilim eğitiminde yapılandırmacı paradigma: Teoriden öğretim uygulamalarına*. Ankara: Pegem Akademi.
- Krauss, J. & Boss, S. (2012). *Thinking through project-based learning: Guiding deeper inquiry*. Corwin.
- Laiken, M. (2006). Authentic graduate education for personal and workplace transformation. In A. Herrington & J. Herrington (Eds.), *Authentic learning environments in higher education* (15-31). London: Information Science.

- Lee, H., Yoo, J., Choi, K., Kim, S. W., Krajcik, J., Herman, B. C., & Zeidler, D. L. (2013). Socioscientific issues as a vehicle for promoting character and values for global citizens. *International Journal of Science Education*, 35(12), 2079-2113.
- Leeds-Hurwitz W. (2009). *Social construction of reality*. Encyclopedia of communication theory, 892-895.
- Leppisaari, I., Herrington, J., Vainio, L. & Im, Y. (2013). Authentic e-Learning in a multicultural context: Virtual benchmarking cases from five countries. *Journal of Interactive Learning Research*, 24(1), 53-73.
- Lock, J. & Duggleby, S. (2017). Authentic learning in the social studies classroom: Connecting globally. *One World in Dialogue*, 4(1), 20-27.
- Lombardi, M. M. (2007). *Authentic learning for the 21st century: An overview*. *Educause Learning Initiative*. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3009.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Longman Dictionary (2018) Online sözlük. <https://www.ldoceonline.com/dictionary/authentic> sayfasından erişilmiştir.
- Luo, T., Murray, A., & Crompton, H. (2017). Designing authentic learning activities to train pre-service teachers about teaching online. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 18(7), 141-157.
- 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.
- Maksimović, J. (2010). Historical development of action research in social science. *Psychology and History*, 9(1), 119-124.
- Mamili, J. Z. (2017). *Teachers' use of situated learning approaches to teach environmental topics in Natural Science and Health Education: A multi-case study of two Namibian teachers*. Master's in Education. Environmental Education, Rhodes University.
- Mantei, J. (2010). *The development of professional identity in early career primary teachers and its relationship to designing authentic learning experiences*. Doctoral Dissertation, Faculty of Education, University of Wollongong.

- Mattar, J. A. (2010). Constructivism and connectivism in education technology: Active, situated, authentic, experiential, and anchored learning. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 1-16.
- Maxim, G. (2010). *Dynamic social studies for constructivist classrooms*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş* (S. Durgun, A. Gümüş, Çev.). Ankara: Bilgesu.
- McIntosh, N. (2014). *Authentic instruction and achievement of fifth grade charter school students*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd/>
- McRae-Jones, W. J. (2017). *Using inquiry-based instructional strategies to increase student achievement in 3rd grade social studies*. (Master's thesis). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd/>
- Meriläinen, M. & Piispanen, M. (2014). *Live-roleplay as a tool: Using real world operation cultures as tools for learning*. In Kuuskorpi, M. (Eds.) *Perspectives from Finland- Towards New Learning Environments* (63-77). http://www.opi.fi/download/154594_perspectives_from_finland.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*, 4th ed. San Francisco: Jossey Bass.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- Mertler, C.A. (2014). *Action research: Improving schools and empowering educators* (4rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) Ankara.
- Mills G. E. (2011). *Action research a guide for the teacher researcher* (4nd. ed.). New Jersey: Pearson Education.

- Mims, C. (2003). Authentic Learning: A practical introduction and guide for implementation. Meridian: A middle school computer Technologies. *Journal a service of NC State University, Raleigh, NC*, 6(1). https://projects.ncsu.edu/meridian/win2003/authentic_learning/ sayfasından erişilmiştir.
- Mingo, W. (2013). *The effects of applying authentic learning strategies to develop computational thinking skills in computer literacy students*. Doctor of Philosophy, Wayne State University,
- Motlhaka, H. A. (2014). Authentic learning: Bridging the gap of knowledge and action in south african higher education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23). 891-896.
- Muganga, L. (2015). Authentic learning in african post-secondary education and the creative economy. *Cultural and Pedagogical Inquiry*, 7(2), 27-54.
- Mukabeta, T. (2016). *Using social media to enhance knowledge sharing in authentic contexts: a case of undergraduate computer science students at Bindura University*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd/>
- Mvududu, N., Thiel-Burgess, N. (2012). Constructivism in practice: The case for English language learners. *International Journal of Education*, 4(3), 108-118.
- Neo, M., Neo, K., & Tan, H. (2012). Applying authentic learning strategies in a multimedia and web learning environment (MWLE): Malaysian students' perspective. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(3), 50-60.
- Newmann, F. M., & Associates. (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College.
- Newmann, F. M., & Welhage, G. G. (1993). Five standards for authentic instruction. *Educational Leadership*, 50(7), 8-12.
- Newmann, F.M., Marks, H. M., & Gamoran, A. (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education*, 104(4), 280-312.

- Noffke, S., & Somekh, B. (2009). *Handbook of educational action research*. London: Sage.
- Nookhonga, J. & Wannapiroonb, P. (2015). Development of collaborative learning using case-based learning via cloud technology and social media for enhancing problem-solving skills and ICT literacy within undergraduate students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2096-2101.
- Nyhof, W. (2015). *Fourth and fifth grade teachers' perspectives of the benefits of incorporating cooperative learning activities*. (Master's thesis). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd/>
- O'Brien, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research. R. Richardson (Ed.). *Theory and practice of action research*. <http://www.web.net/~robrien/papers/arfinal.html> sayfasından erişilmiştir.
- Oliver, R., Herrington, J. A. & Reeves, T. C. (2006). Creating authentic learning environments through blended-learning approaches. In C. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives*, Local Designs (pp. 502-515). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Oxford Dictionary. (2018). Online Sözlük. <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/authentic> sayfasından erişilmiştir.
- Özsevgeç, L. & Kocadağ, Y. (2013). Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kalıtım konusundaki yanılgılarının giderilmesi üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 83-96.
- Palys, T. (2008). Purposive sampling. In L. M. Given (Ed.) *The sage encyclopedia of qualitative research methods*. (Vol.2). Sage: Los Angeles.
- Pampel, R. (2017). *Leveraging architecture and education: Approaching the facilitation of good learning environments in authentic and emerging contexts*. (Master's thesis). Retrieved from <http://ultika.oulu.fi/Record/nbnfioulu-201704251537>
- Panitz, T. (2013). 44 Benefits of collaborative learning. Retrieved from <http://www.gdrc.org/kmgmt/c-learn/44.html>. sayfasından erişilmiştir.
- Pappas, M. L., & Tepe, A. E. (2002). *Pathways to knowledge and inquiry learning*. Chapter 2, pp. 23-40. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

- Parsons, S. A., Metzger, S. R., Askew, J., & Carswell, A. R. (2010). Teaching against the grain: One Title I school's journey toward project-based literacy instruction. *Literacy Research and Instruction*, 50(1), 1–14.
- Partnership for 21st Century Skills. (2006). *Results that matter: 21st century skills and high school reform*. Tuscan, AZ: Author.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, S.B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Petraglia, J. (1998). *Reality by design: The rhetoric and technology of authenticity in education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Preus, B. (2012). Authentic instruction for 21st century learning: Higher order thinking in an inclusive school. *American Secondary Education*, 40(3), 59-79.
- 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.
- Purcell-Gates, V., Duke, N.K., & Martineau, J.A. (2007). Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 8-45.
- Purnamasari, D. (2017). Implementation of authentic learning model in social learning for development of student's social skills. *International Journal Pedagogy of Social Studies*, 1(2), 178-185.
- Reeves, T.C., Herrington, J., & Oliver, R. (2002). Authentic activities and online learning. In A. Goody, J. Herrington, & M. Northcote (Eds.), *Quality conversations: Research and development in higher education*, 25 (562-567). Jamison, ACT: HERDSA.
- Revington, S. (2016). *Authentic learning. Defining authentic learning by Steve Revington*. <http://authenticlearning.weebly.com/the-elements.html> sayfasından erişilmiştir.
- Rovegno, I. & Dolly, J. P. (2006). Constructivist perspectives on learning. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education*. London: Sage.

- Rule, A.C. (2006). Editorial: The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1-10.
- Safran, M., & Ata, B. (2016). Yapılandırmacı eğitim tartışmaları ışığında sosyal bilgiler. D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* içinde (s. 56-87). Ankara: Pegem.
- Safuan & Soh (2013). The integration of authentic learning principles and facebook in service learning. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(4), 192-199.
- Sagar, H., Pendrill, A-M. & Wallin, A. (2012). Teachers' perceived requirements for collaborating with the surrounding world. *NorDiNa*, 8(3), 227-243.
- Salmon, A. (Ed.). (2018). *Authentic teaching and learning for prek–fifth grade*. New York: Routledge.
- Sandoval, W. A., & Reiser, B. J. (2004). Explanation-driven inquiry: Integrating conceptual and epistemic scaffolds for scientific inquiry. *Science Education*, 88(3), 345-372.
- Sarıkaya, M., Güven E., Göksu, V. & İnce Aka, E. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin akademik başarılarına ve bilginin kalıcılığı üzerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1), 413-423.
- Savin-Baden, M. (2007). *A practical guide to problem-based learning online*. <http://books1.scholarsportal.info.uproxy.library.dcuoit.ca/viewdoc.html?id=/ebooks/ebooks2/taylorandfrancis/2013-03-25/6/9780203938140> sayfasından erişilmiştir.
- Saye, J. & SSIRC (2013). Authentic pedagogy: Its presence in social studies classrooms and relationship to student performance on state-mandated tests. *Theory & Research in Social Education*, 41(1), 89-132.
- Schell, J.W., & Schell, B.A. (2007). Teaching for expert practice. In B.A. Schell & J.W. Schell, (Eds.). *Clinical reasoning in occupational therapy*. Baltimore, MD: Lippincott, Williams, & Wilkins.
- Sessink, O. D. T., van der Schaaf, H., Beeftink, H. H., Hartog, R.J.M., & Tramper, J. (2006). Web-based education in bioprocess engineering. *Trends in Biotechnology*, 25(1), 16-23.

- Smith, W vd., (2015). Incorporating an instructional scaffolding approach into the classroom: Teaching for authentic learning in hospitality and tourism education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 15(3), 264-277.
- Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. Maidenhead: Open University.
- Stein, S. J., Isaacs, G., & Andrews, T. (2004). Incorporating authentic learning experiences within a university course. *Studies in Higher Education*, 29, 239-258.
- Straub, S. (2016). The mothers of exiles: Authentic project-based learning in a social studies classroom. *MLET: The Journal of Middle Level Education in Texas*, 3(1), 1-11.
- Şimşek, A., & Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretimin amacı ve kapsamı. A. Şimşek & S. Kaymakçı (Ed.) içinde, *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (s. 6-7). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M., Güleş, H., & Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Tan, H. Y. J., Neo, M., Neo, T. K., Kwok, W. J., Lee, K. W., & Chen, H. L. (2014). Developing creative and critical thinking skills in an authentic learning environment. *Jurnal Teknologi (Sciences and Engineering)*, 68(2), 1-12.
- Tanner, L. (2009). Teaching social studies to the media generation. *Social Science Research & Practice*, 4(2), 140-144.
- Tay, B. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü bugünü ve yarını. R. Turan & K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (s. 2-18). Ankara: Pegem.
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461-487.
- Türk Dil Kurumu (2018a). Güncel Sözlük. http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_gts&view=gts sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (2018b). Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü. http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_gts&view=gts sayfasından erişilmiştir.

- Thompson, C. (2009). Educational statistics authentic learning CAPSULES: Community action projects for students utilizing leadership and e-based statistics. *Journal of Statistics Education*, 17(1), 1-1.
- Thompson, C. M. (2015). Constructivism in the art classroom: Praxis and policy. *Arts Education Policy Review*, 116(3), 118–127.
- Ulusoy, G. (2012). *Orta öğretim İngilizce derslerinde otantik video kullanımı: durum komedisinin konuşma becerisine etkisi üzerine deneysel bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Wallace, H. (2014). *Authentic learning in the kitchen and garden: Synthesising planning, practice and pedagogy*. Doctoral Dissertation, College of Education Victoria University, Melbourne.
- Warner, J., Glissmeyer, M., & Gu, Q. (2012). Are real-world projects worth the risk? Evidence from service learning projects. *Journal of Instructional Pedagogies*, 7, 1-9.
- Weninger, C. (2018). Problematizing the notion of ‘authentic school learning’: Insights from student perspectives on media/literacy education, *Research Papers in Education*, 33(2), 239-254.
- Westberg, K. & Leppien, J. (2018). Student Independent Investigations for Authentic Learning. *Gifted Children*, 41(1), 13-18.
- Woolley, N. N., & Jarvis, Y. (2007). Situated cognition and cognitive apprenticeship: A model for teaching and learning clinical skills in a technologically rich and authentic learning environment. *Nurse Education Today*, 27(1), 73-79.
- Wornyo, A. A., Klu, E. K., & Motlhaka, H. (2018). Authentic learning: Enhancing learners’ academic literacy skills. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 7(4), 56-61.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Basım). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, C., & Can, B. (2018). Argümantasyon destekli probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme beceri algılarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)* 44, 251-277.

- Yitian, W. (2014). *Is the inauthenticity of authentic learning and assessment always problematic?: A case of A Level Project Work*.
http://www.iaea.info/documents/paper_371f40af.pdf.
- Young, M. F. (1993). Instructional design for situated learning. *Educational Technology Research and Development*, 41(4), 43-58.
- Yurdakul, B. (2015). Yapılandırmacılık (Ö. Demirel Ed.) *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 39-65). Ankara: Pegem.

EKLER

EK 1. Veli İzin Formu

Sayın Veli

Öncelikle yapacağım çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, size araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, Sosyal Bilgiler dersinde Otantik Öğrenmenin nasıl uygulanabileceğini incelemeyi amaçlayan doktora tez çalışması için yapılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde otantik öğrenme etkinliklerinin uygulamasına yönelik öğrencileri görüşleri araştırmanın veri kaynaklarından birini oluşturacaktır.

Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılımının ve dile getireceği görüşlerin, bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmenin ses kaydını almak istiyorum. Kayda alınacak bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Ayrıca uygulama sırasında veri kaybına engel olmak amacıyla çalışmanın görüntü kaydını almayı planlıyorum. Öğrencinizin ya da sizin isteğiniz doğrultusunda ses ve görüntü kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilecektir. İzniniz olmadığı takdirde, öğrencinizin ismi bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılabilir. Öğrenci istediği zaman görüşmeyi kesebilir ya da çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları size teslim edeceğim.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Öğrencinin Velisi:

Araştırmacı: Seda ÖNGER

Ek 2. Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Tarih:/...../.....

Sevgili öğrenciler;

Bu görüşme soruları sizlerle “Birey ve Toplum-Kültür ve Miras” öğrenme alanları boyunca, yapmış olduğumuz ders ve etkinlikler hakkında, sizlerin görüşlerini almak üzere tarafımızdan hazırlanmıştır. Burada verecek olduğunuz cevaplar gizli tutulacak ve isimleriniz hiçbir şekilde açıklanmayacaktır. Araştırmama yapmış olduğunuz katkılardan dolayı şimdiden teşekkürlerimi sunarım.

Seda ÖNGER

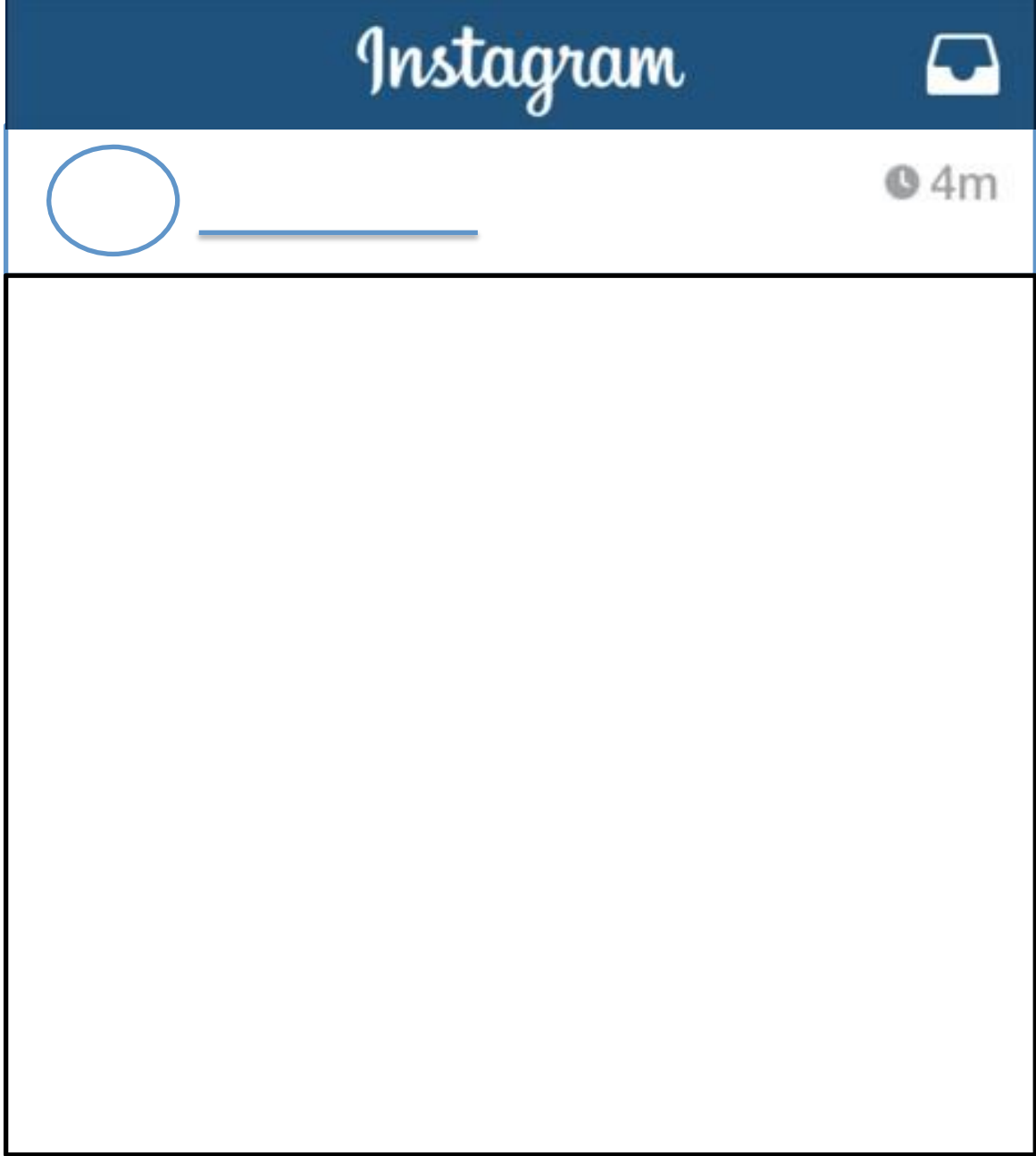
G.Ü. Eğitim Bil. Enst.

SORULAR

1. Yapılan uygulamalarından senin en çok ne/neler dikkatini çekti?
2. Bu uyguladığımız yöntemin, konunun farklı yönlerini görebilmende nasıl bir etkiye sahip olduğunu düşünüyorsun?
a. Sence böyle ders işlemek yararlı mı? Ne tür yararları var?
b. Bu şekilde ders işlemek sana neler kazandırdı?
3. Bu yöntemin başka hangi derste/derslerde kullanılmasını istersin? Peki, niçin bu derste/derslerde kullanılmasını istiyorsun?
4. Bu yöntemin kullanımının derse katılma isteğin üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsun?
5. Uygulamalar boyunca yapılan etkinlikleri nasıl değerlendiriyorsun?
6. Derslerde bu yöntemi kullanımının ne gibi zorlukları olduğunu düşünüyorsun?
7. Bu yöntemin problemlerin çözümünde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsun?
a) Bu uygulamanın hangi tür problemleri çözmeye yardımcı olacağını düşünüyorsun?
8. Bu süreçte ortak çalıştığın grup arkadaşlarınla yaptığın grup çalışması senin için faydalı oldu mu? Evet ise nasıl faydalı oldu?
9. Uyguladığımız etkinliklerini nasıl buldun?
a. En sevdiğin etkinlik hangisi? Niçin?
b. Sevmediğin etkinlik var mı? Varsa hangisi?
c. Ne tür etkinlikler yapmak istersin?
10. Uyguladığımız etkinliklerin sınıf seviyene uygunluğu hakkında neler düşünüyorsun?
11. Uyguladığımız etkinliklerin senin diğer arkadaşlarınla olan ilişkilerini nasıl etkilediğini düşünüyorsun?
12. Sosyal bilgiler dersinde sınıfta birlikte yapmış olduğunuz etkinliklerden hatırladıklarını anlatır mısın?
13. Birlikte yaptığımız etkinlikleri diğer derslerde yaptığımız etkinliklerle karşılaştırdığında neler söyleyebilirsin? Farkı ne?
13. Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerin gerçek hayatta işine yarıyor mu? Bunları gerçek hayatta kullanabiliyor musun?
15. Bu çalışma ile sosyal bilgiler dersine yönelik duygularında bir değişim oldu mu? Nasıl?
Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı?

EK 3. Eylem Araştırma Süresince Kullanılan Etkinliklerden Bazı Örnekler

Etkinlik 1. Sen de Instagramda Paylaş!



Etkinlik 2. Sen de Anketör Ol!

Sende insanlara soru sorabilirsin. Yoldan geçen rastgele belirleyeceğin kişilere Dünyada ve Türkiye’de yaşanan sorunlar nelerdir? Diye sor. Bakalım aldığın cevaplar tahminlerinle uyuşacak mı? Yoksa başka sonuçlarla mı karşılaşacaksın?

1. kişi

2. kişi

Etkinlik 3. Şarkı Sözünü Sen Yaz!

GRUP:

ŞARKI SÖZÜNÜ SEN YAZ!

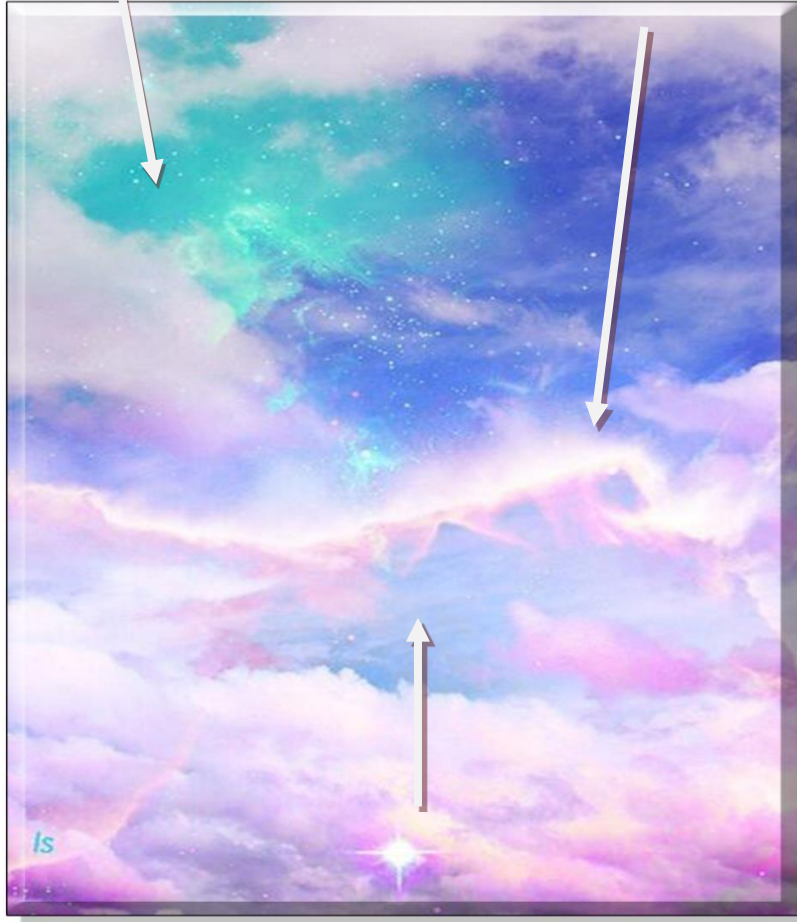
This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is a margin at the top of the page, and the entire sheet is framed by a thin black border.

Etkinlik 4. Sen de Dergi Editörü Ol!

Dünyaca ünlü dergi editörü olduğunu hayal et, çocuk hakları ile ilgili derginin adı ne olurdu? Çocuk hakları ile ilgili derginin kapağında hangi fotoğrafı basardın ve hangi başlığı koyardın? İyiye düşündükten dergi kapağını oluştur.

İsmi bul

Fotoğrafını buraya
yerleştir

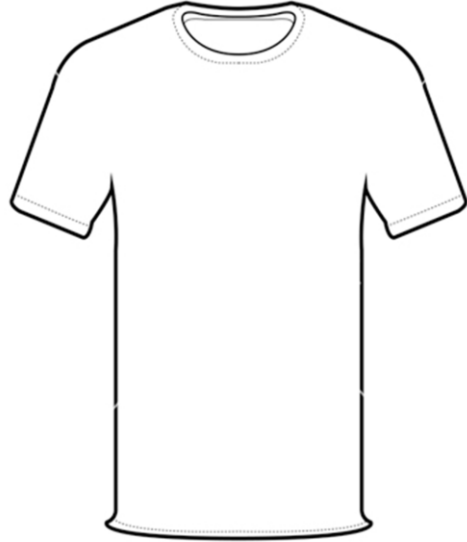
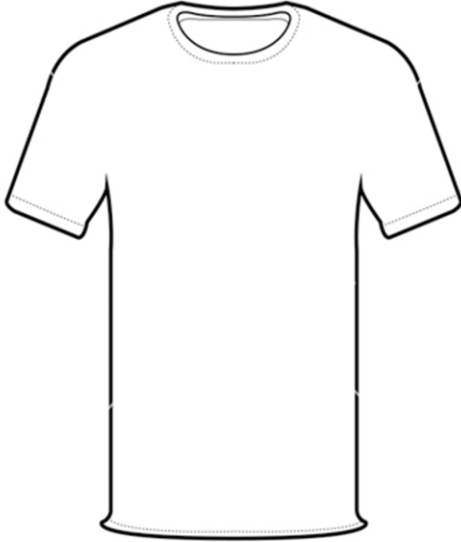
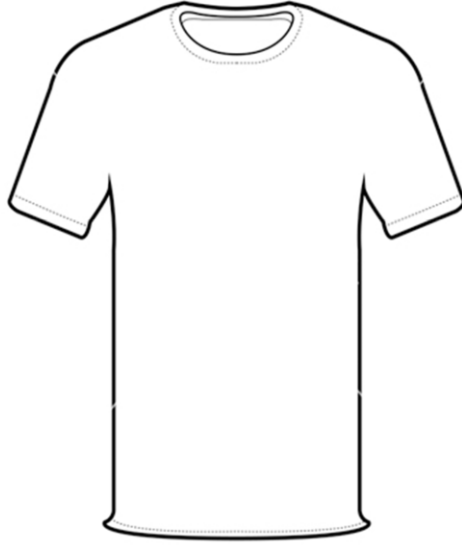


Haberin başlığını
buraya at

Etkinlik 5. Sen de Slogan Bul!

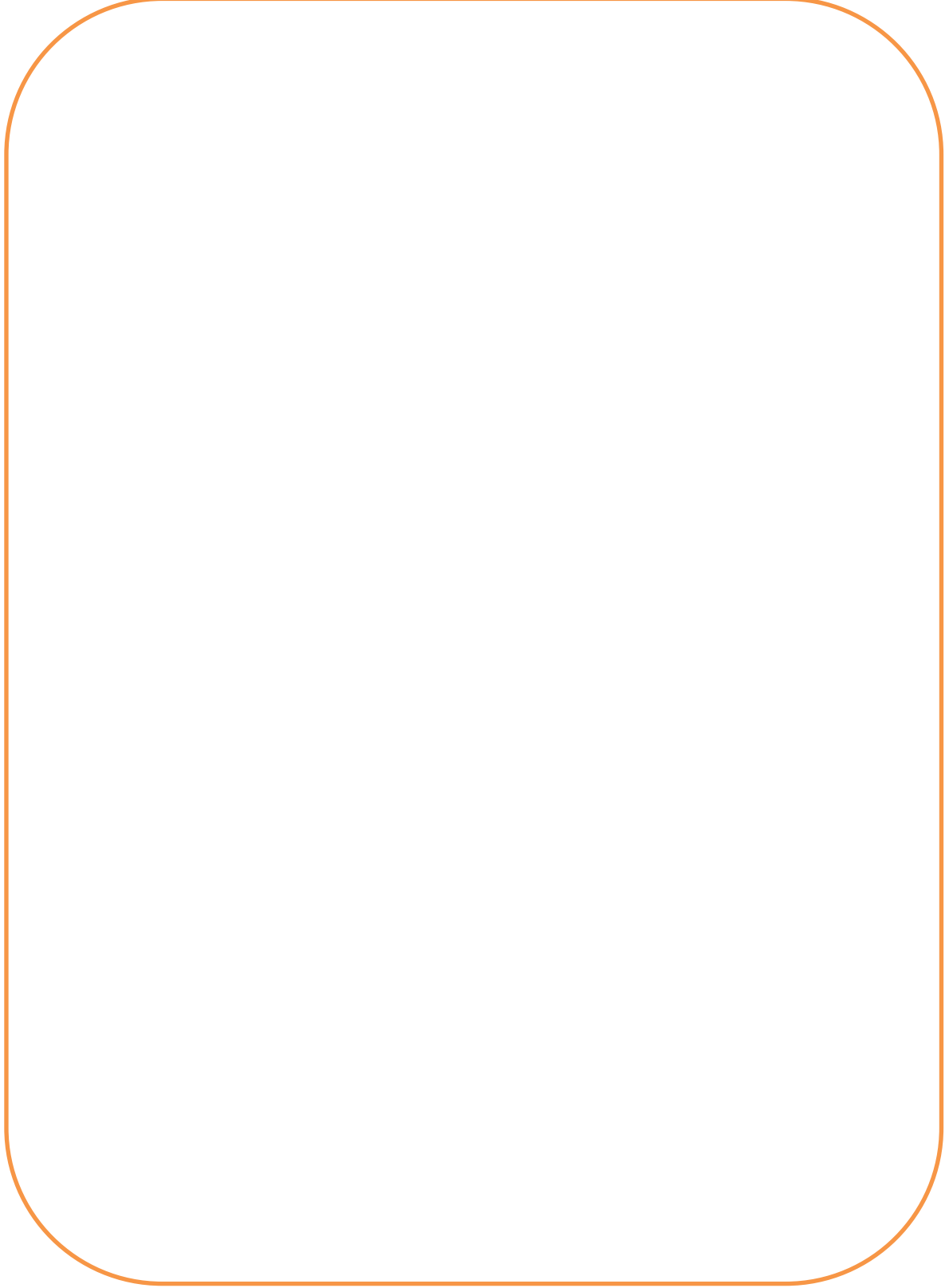
SENDE SLOGAN BUL

Aşağıda verilen tişörtlere yaşanan olaylarla, sorunlarla ilgili slogan yerleştir



Etkinlik 6. Sen de Ressam Ol!

Öğrendiğin el sanatlarına ait bir eser tasarlayınız. Tasarladığınız eserin resmini çiziniz.



Etkinlik 7. Sen de Röportaj Yap!

Ailenizin en yaşlı üyesiyle düğünler ve eski bayramlar hakkında bilgi toplayacak bir röportaj yapınız. Araştırmanız için aşağıdaki sorulardan yararlanınız. Öğrendiğiniz bilgileri aşağıya yazınız.

1. Sizin gençliğinizde kız isteme nasıl olurdu?

.....
.....
.....
.....

2. Sizin gençliğinizde düğünler nasıl yapılırdı?

.....
.....
.....
.....

3. Bildiğiniz türküler nelerdir? Bölgenizde hangi türkü söyleniyor?

.....
.....
.....
.....

4. Geçmişten günümüze değişime uğrayan bildiğiniz gelenek görenek var mı?

.....
.....
.....
.....

5. Eskiden bayramlarda ne yapılırdı?

.....
.....
.....
.....

6. Eski ve yeni bayramlar kutlamaları arasında ne gibi farklar vardır?

.....
.....
.....
.....

7. Sizce bu farklılıkların nedenleri nelerdir?

.....
.....
.....
.....

Etkinlik 8. Sen de Afiş Yap!

Süreç

- Çocuk Hakları ile ilgili bir ders öncesinde öğrencilere araştırma ödevi verip, çocuk hakları ile ilgili fotoğraf getirmelerini isteyin. Diğer ders öğrencileri eşit sayıda gruplara ayırın. Öncelikle öğrencilerin araştırdıkları çocuk hakları konusunda tartışmalarını sağlayın ardından fotoğraflarla bir afiş yapmalarını isteyin.
- Gruplar afişlerini tamamladıktan sonra, tahtada grupların afişlerini anlatmalarını sağlayın. Öğrencilerinize Afişler Ne Diyor? sorusunu sınıfa yöneltin. Her bir soruya birkaç öğrencinizin cevap vermesini sağlayın.
- Üretilen afişleri sınıf ya da okul panolarında sergileyin.

Afişler Ne Diyor?

- 1- Afişi tasarlayanların verdikleri mesajlar nedir?
- 2- Afişte kullanılan unsurlarla hangi duygu, düşünce ve bilgiler aktarılmak istenmiş olabilir?
- 3- Afişle verilmek istenen mesaj ya da mesajlar tam olarak verilebiliyor mu? Neden?
- 4- Bu afişi beğendiniz mi? Neden?

Etkinlik 9. Sen de Gazete-Dergi Oku!

Süreç

- Dünyayı, insanları etkileyen sorunlarla ilgili gazete-dergi kupürleri derleyin. Bunları gruplara dağıtın.
- Gazete-dergi kupürlerini dikkatle incelemelerini öğrencilerinizden isteyin. İnceleme sonunda gruplara gazete ya da dergideki olayı tartıştırın.
- Öğrencilerinize yeterli süreyi tanıdıktan sonra aşağıdaki soruları yöneltin ve sorulara cevap arayın.
- Gazete-dergi kupürlerindeki olaylar nedir?
- Bu olaylara nasıl çözüm bulunabilir?

Etkinlik 10. Sen de Bir Sorun Seç!

Gruplara para attırarak bir konu seçmesini sağlayınız.



Etkinlik 11. Sende Dilekçe Yaz!

Seda Sosyal Bilgiler Öğretmenidir. Eskişehir'de Porsuk çayı kenarında bir evde oturmaktadır. Aynı zamanda evinin yanında bir otel vardır. Seda her gün dışarı çıktığında kötü bir kokudan rahatsız olmaktadır ve koku her geçen gün evine de girmeye başlamıştır. Seda bu kokunun sebebini öğrenmiştir. Evinin yanındaki otel atık sularını Porsuk çayına boşaltmasından kaynaklanmaktadır.

Seda, Anayasamızın tanıdığı dilekçe hakkını kullanmak istiyor Dilekçeyi yazmak konusunda yardımcı olur musunuz?

EK 4. Öğrenci Günlüğü Örneği

Ö6

Adı Soyadı:

Tarih: 14.11.2017

Sevgili Günlük...

Bugün kitapçık hazırladık. Tarihi
eserlerimizi ve doğal güzelliklerimizi
anlattık. Çok eğlenceliydi. Sonra video iz-
ledik. Orda da doğal güzelliklerimizi
öğrendik. Sonra bir kına gününü can-
landırdık. Çok eğlenceli geçti.

Sevgilerle

EK 5. Öğrenci Günlüğü 2

Adı Soyadı:

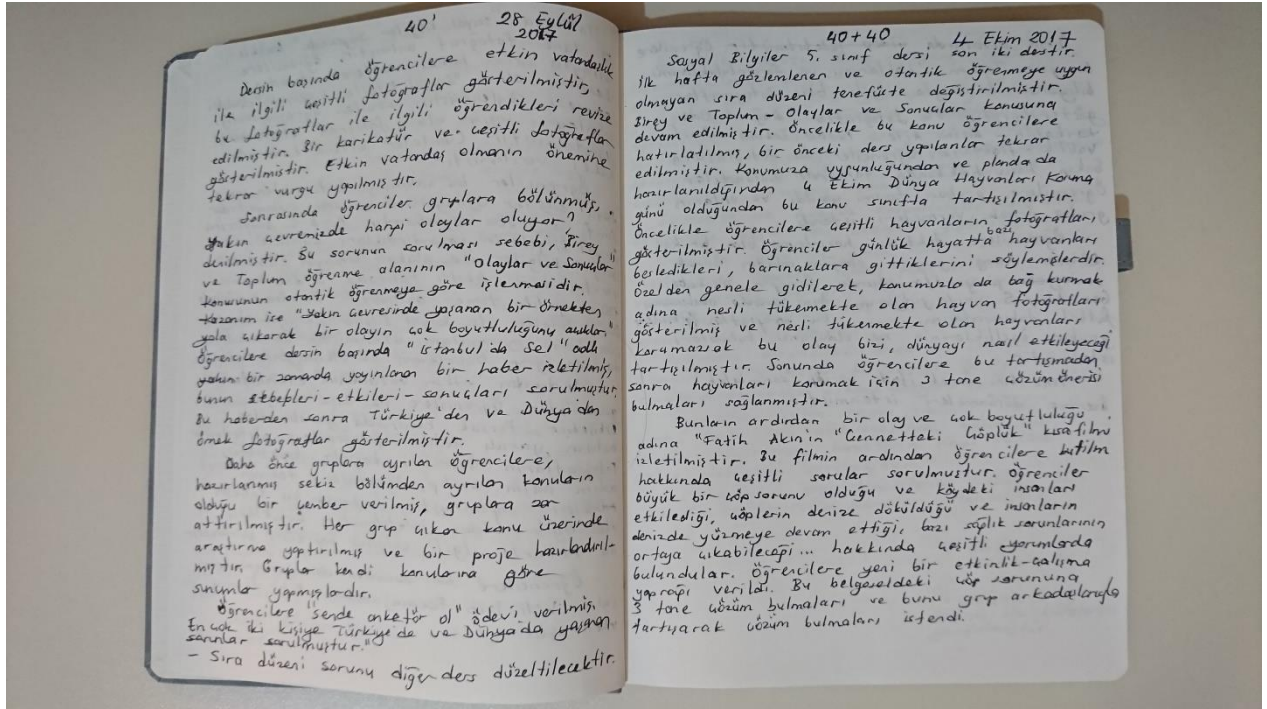
Ö2

Tarih: 31.10.2017

.....Sevgili Günlük.....

Bu gün taboo oynadık çok eğleneliydi aynı zamanda bende sordum benim sorumu Nehir bildi. Sonra kil yaptık ih etrafı biraz beaterdik diyebiliriz ama kille sümerlerin yaptığı tablet gibi kare haline getirip üzerine mısır matematiğinde olduğu gibi şekiller çizdik mesela salyangoz, vezir parmağı ve roma rakamı çizdik sonra öğretmenimizin izniyle arkadaşlarımızı tahtada sunduk onlarda çok beğendi ve bizi tebrik ettiler. öğretmenimiz yaptığımız kil çalışmamızı fotoğrafladı ve biraz tenefüste bu konuyu konuştuk.

EK 6. Araştırmacı Günlüğü Örneği



EK 7. Öğrenci Etkinlik Örneği

SENDE SLOGAN BUL

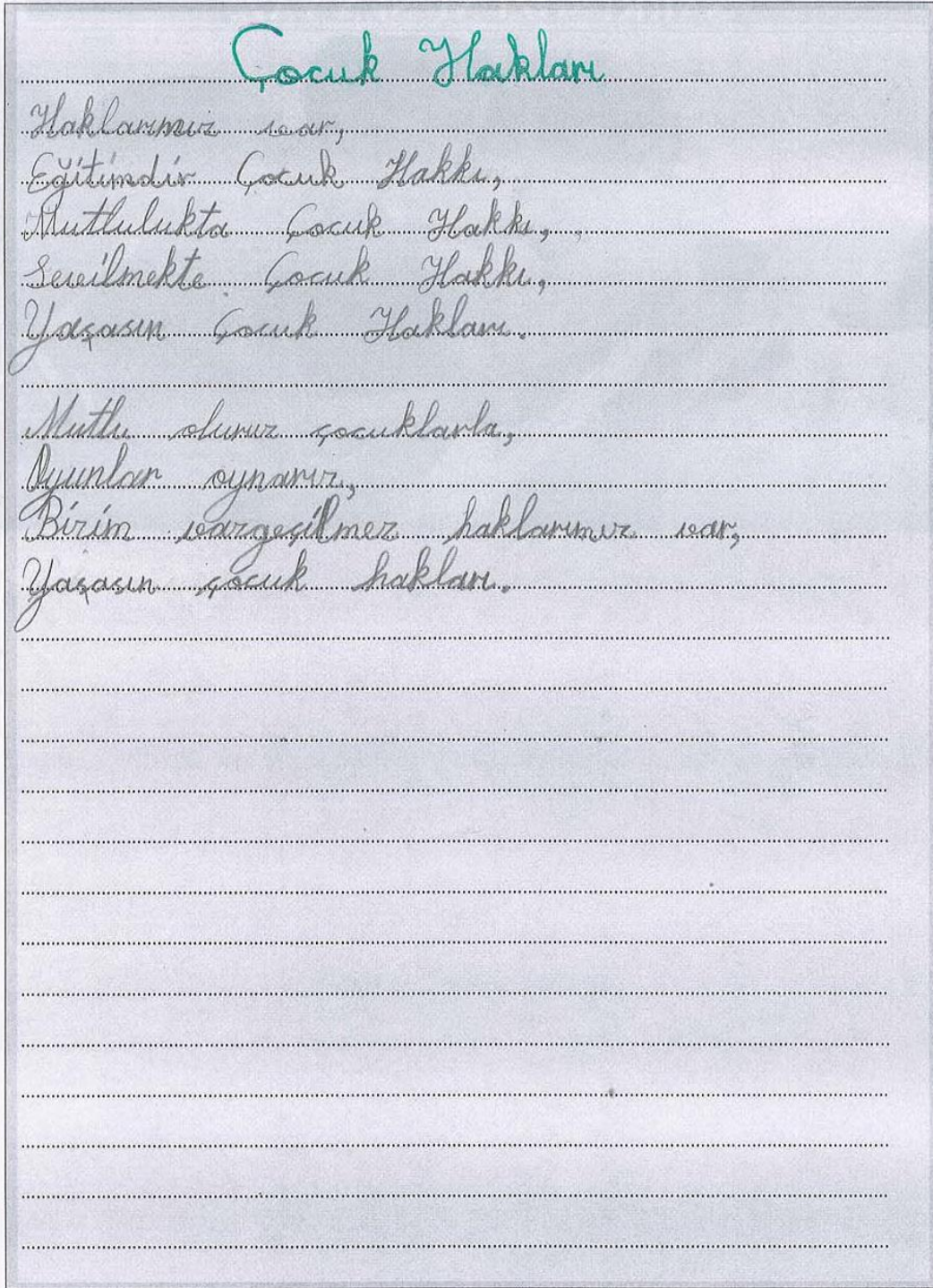
Aşağıda verilen tişörtlere etkin vatandaş olma ile ilgili slogan yerleştir.



EK 8. Öğrenci Etkinlik Örneği



EK 9. Öğrenci Etkinlik Örneği



EK 10. Öğrenci Etkinlik Örneği

SENDE ANKETÖR OL!

Sende insanlara soru sorabilirsin. Yoldan geçen rastgele belirleyeceğin kişilere Dünyada ve Türkiye’de yaşanan sorunlar nelerdir? Diye sor. Bakalım aldığın cevaplar tahminlerinle uyuşacak mı? Yoksa başka sonuçlarla mı karşılaşacaksın?

1. kişi

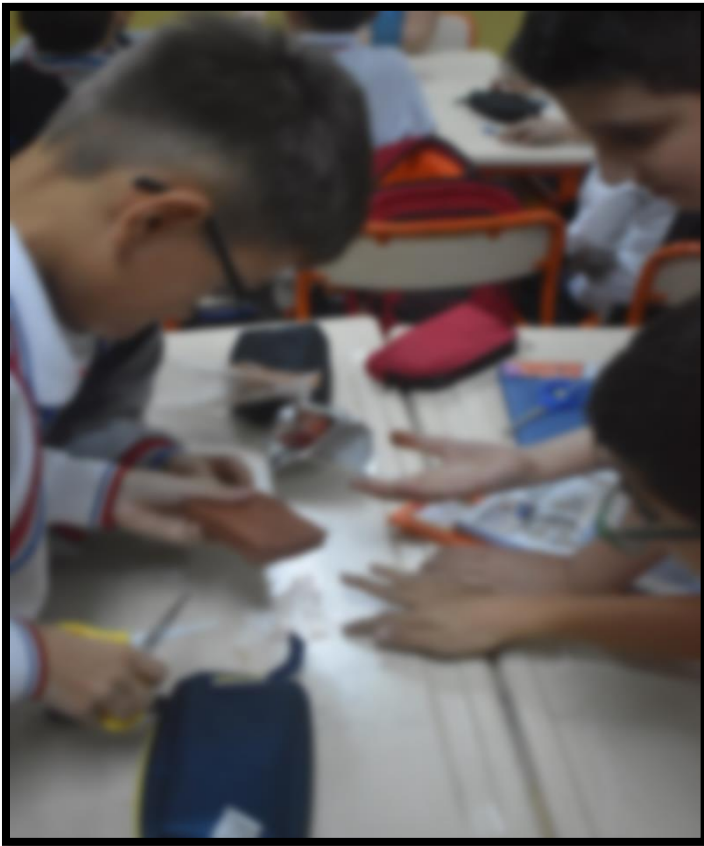
Ekonomik krizler, Doğanın kirlenmesi, Savaşlar, çatışmalar, Terör

2. kişi

İç karışıklık, Yoksulluk, Gelir düzeyi

EK 11. Öğrenci Etkinlik ve Çalışma Kâğıdı Fotoğrafları



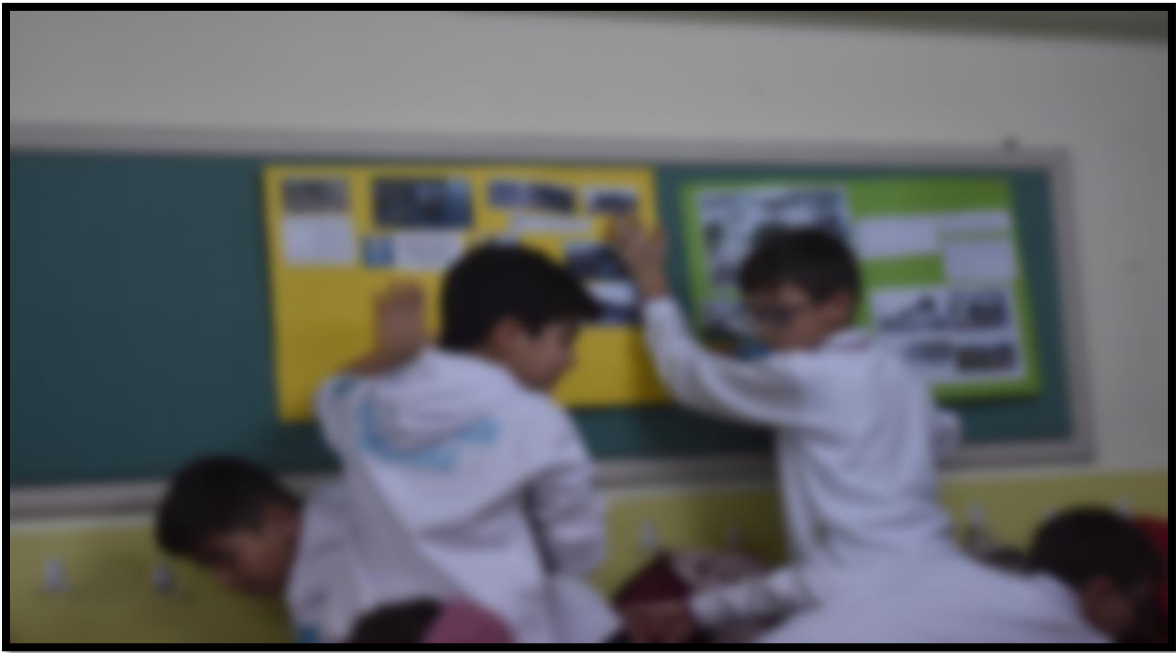


Kitap Fuarı Etkinliği



Frig Vadisi-Yazılıkaya Gezisi







EK 12. Araştırma Süreci Uygulamaları

Veri seti	Eylem tarihi	Uygulanan Eylem	Kullanılan Veri Toplama Teknikleri
1	1. HAFTA (18-22 EYLÜL 2017)	- Uygulama öncesinde, çalışmanın gerçekleştirileceği okul ve sınıf belirlendi. Okulun müdürü ile görüşüldü. Çalışma ile ilgili bilgi verildi. - Sosyal bilgiler	Veli izin formu
2	2. HAFTA (25-29 EYLÜL 2017)	Otantik öğrenme yaklaşımına göre ders uygulandı. 1.etkinlik yapıldı. 2.etkinlik yapıldı.	Derslerin video kayıtları Araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlükleri Odak Grup Görüşmesi
3	3. HAFTA (2-6 EKİM 2017)	Otantik öğrenme yaklaşımına göre ders uygulandı. 1.etkinlik yapıldı. 2.etkinlik yapıldı.	El yapımı ürünler (çalışma yaprakları, proje çalışmaları) Derslerin video kayıtları Araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlükleri.
4	4. HAFTA (9-13 EKİM 2017)	Otantik öğrenme yaklaşımına göre ders uygulandı. 1.etkinlik yapıldı.	El yapımı ürünler(çalışma yaprakları, proje çalışmaları, Derslerin video kayıtları Araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlükleri
5	5. HAFTA (16-20 EKİM 2017)	Otantik öğrenme yaklaşımına göre ders uygulandı. 1.etkinlik yapıldı.	El yapımı ürünler (çalışma yaprakları) Derslerin video kayıtları Araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlükleri
6	6. HAFTA (23-27 EKİM 2017)	Otantik öğrenme yaklaşımına göre ders uygulandı. 1.etkinlik yapıldı. 2.etkinlik yapıldı.	El yapımı ürünler. Derslerin video kayıtları Araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlükleri

7	7. HAFTA (30 EKİM- 3KASIM 2017)	Otantik öğrenme yaklaşımına göre ders uygulandı. 1.etkinlik yapıldı. 2.etkinlik yapıldı.	El yapımı ürünler. Derslerin video kayıtları Araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlükleri
8	8. HAFTA (6-10 KASIM2017)	Otantik öğrenme yaklaşımına göre ders uygulandı. 1.etkinlik yapıldı. 2.etkinlik yapıldı.	El yapımı ürünler Derslerin video kayıtları Araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlükleri
9	9. HAFTA (13-17 KASIM2017)	Otantik öğrenme yaklaşımına göre ders uygulandı. 1.etkinlik yapıldı. 2.etkinlik yapıldı.	El yapımı ürünler Derslerin video kayıtları Araştırmacı
10	10. HAFTA (20- 24KASIM 2017)	Otantik öğrenme yaklaşımına göre ders uygulandı. 1.etkinlik yapıldı. 2.etkinlik yapıldı.	El yapımı ürünler Derslerin video kayıtları Araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlükleri
11	11. HAFTA (27 KASIM- 1ARALIK 2017)	Otantik öğrenme sonrasında öğrencilerle görüşmeler yapıldı.	Odak Grup Görüşmesi

EK 13. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Aşağıdaki sorularla ilgili verilen seçeneklerden size uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz.

1.Cinsiyetiniz:

☐ Kız ☐ Erkek

2. Yaşınız:.....

3. Annenizin öğrenim durumu:

☐ Okuma yazma bilmiyor ☐ Ortaokul mezunu ☐ Üniversite mezunu
☐ İlkokul mezunu ☐ Lise mezunu ☐

4. Babanızın öğrenim durumu:

☐ Okuma yazma bilmiyor ☐ Lise mezunu ☐ Üniversite mezunu
☐ İlkokul mezunu ☐ Ortaokul mezunu ☐

5.Kardeş sayınız:

6. Annenizin mesleği:.....

7. Babanızın mesleği:.....

8. Ailenizin aylık gelir düzeyi:

☐ 500 TL'nin altında ☐ 500-1000 ☐ 1501-2000 TL
☐ 1001-1500 TL ☐ 2000 TL'in üstünde

9. Evinizde sahip olduğunuz olanaklar:

☐ Bilgisayar ☐ Çalışma Odası ☐ İnternet Bağlantısı ☐ Çalışma masası
☐ Kitaplık ☐ Cep Telefonu ☐ Fotoğraf makinesi ☐ Kamera

EK 14. MEB İzin Belgesi



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/13618756
Konu : Araştırma Projesi

12.09.2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 16/08/2017 tarih ve 1467 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Seda ÖNGER'in "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Otantik Öğrenme Yaklaşımı: Bir Eylem Araştırması" başlıklı uygulama çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI
Müdür Yardımcısı

OLUR
.../09/2017

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Adı: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrakın güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 143a-4d72-34e6-b5db-6003 kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..