

**HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE OTANTİK
GÖREV TEMELLİ ÖĞRENME
ORTAMLARININ ÖĞRENCİLERİN DERSE
YÖNELİK TUTUMLARINA ve ÖĞRENME
SÜREÇLERİNE YANSIMASI**

**Doktora Tezi
Aslı GÜNDOĞAN
Eskişehir, 2017**

**HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE OTANTİK GÖREV TEMELLİ
ÖĞRENME ORTAMLARININ ÖĞRENCİLERİN DERSE YÖNELİK
TUTUMLARINA ve ÖĞRENME SÜREÇLERİNE YANSIMASI**

Aslı GÜNDOĞAN

DOKTORA TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı

Danışman: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Şubat, 2017

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE OTANTİK GÖREV TEMELLİ ÖĞRENME ORTAMLARININ ÖĞRENCİLERİN DERSE YÖNELİK TUTUMLARINA ve ÖĞRENME SÜREÇLERİNE YANSIMASI

Aslı GÜNDOĞAN

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı, Şubat, 2017

Danışman: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Bu araştırmanın amacı, Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansımalarını belirlemektir. Karma modelle desenlenen araştırmada gömülü deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, 2015-2016 öğretim yılı güz yarısında Uşak İl merkezinde bulunan bir ilkokulun üçüncü sınıf şubelerinden birinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, gözlem ile video kayıtları, öğretmen, öğrenci ve velilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrenci ürünleri ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde parametrik testlerden olan t-Testinden, nitel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analizden yararlanılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına, otantik görev temelli öğrenme ortamlarında gözlenen davranışlarına, öğrenci ve veli görüşlerine yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Bu kapsamda araştırmada otantik görev temelli öğrenme ortamlarının, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Araştırmada otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrencilerin, üst düzey düşünme becerilerini işe koştukları, farklı bakış açısı geliştirdikleri, gerçek yaşam deneyimlerini paylaştıkları, yansıtma yaptıkları, birincil kaynaklardan yararlandıkları, işbirliği içinde çalıştıkları, iletişimi sınıf dışına taşıdıkları, çoklu roller üstlendikleri, otantik bağlamı kendi yaşamlarıyla ilişkilendirdikleri ve gerçek yaşamdan uzmanların deneyimlerinden yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Bunların yanı sıra öğrencilerin ve velilerin, otantik görev temelli öğrenme ortamlarından yararlanılmasına yönelik genelde olumlu görüş belirttikleri ve gerçekleştirilen uygulamayı etkili buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İlkokul, Hayat bilgisi, Otantik öğrenme, Otantik görev.

ABSTRACT

THE REFLECTION OF THE ATTITUDES AND LEARNING PROCESSES TO LEARNING ENVIRONMENTS WITH AUTHENTIC TASKS IN LIFE SCIENCE CLASS

Aslı GÜNDOĞAN

Elementary Education Department, PhD Program in Elementary School Teaching

Anadolu University Institute of Educational Sciences, February, 2017

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

The aim of this study was to determine the reflection of the attitudes and learning processes to authentic task-based environments in the life science class. The study was based on a mixed model design, and conducted using an embedded experimental design. The study was performed in the autumn semester of the 2015-2016 academic year, at one of the third grades of an elementary school located in the provincial center of Uşak, Turkey. Study data were collected through the Attitude Scale for Life Science Class; observations and video records; semi-structured interviews with teachers, students and parents; and students materials. Quantitative data obtained during the study were analyzed using the t-test, which is a parametric test, while qualitative data were analyzed using descriptive analysis.

The study collected data regarding the students' attitudes towards the life science class, the attitudes they displayed in authentic task-based learning environments, and the views of the students and their parents. In this context, it was determined that authentic task-based learning environments have a positive impact on students' attitudes towards the life science class. The study demonstrated that authentic task-based environments encouraged higher-level thinking skills among students, while also allowing them to develop a different perspective, share real life experiences, utilize primary sources, work in cooperation, continue communication outside of classes, assume multiple roles, associate authentic contexts with their own lives, benefit from the experiences of real-life experts, and reflect between themselves. In addition, it was also determined that the students and their parents generally shared positive views concerning the utilization of authentic task-based learning environments, and that they considered this practice as fairly effective.

Keywords: Primary, Life science, Authentic learning, Authentic tasks.

ÖNSÖZ

İlkokulda Hayat Bilgisi dersi ile öğrenciler, en yalın anlamıyla, günlük yaşamlarına uyum sağlamada gereksinim duydukları bilgi, beceri ve davranışları edinmektedirler. Bu bağlamda Hayat Bilgisi dersinin içeriği ve doğası göz önünde bulundurulduğunda, bu derse yönelik etkinliklerin, gerçek yaşam sorunları içeren ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler oluşturmaya olanak sağlayan nitelikte düzenlenmesi gerekmektedir. Bu düzenlemede yararlanılabilecek yaklaşımlardan biri de otantik görev temelli öğrenmedir. Otantik görev temelli öğrenme ortamları, öğrencilerin kendi yaşamlarındaki gerçek sorunları konu edinmesi, tartışma ve çözüm üretme süreçlerinde üst düzey düşünme becerilerini kullanması, farklı bakış açıları geliştirmesi, çoklu roller üstlenmeyi sağlaması ve öğrencileri işbirliği içinde çalışmayla yönlendirmesi bakımından öğretme-öğrenme süreçlerine önemli katkılar sağlamaktadır. Dolayısıyla ilkokulda Hayat Bilgisi dersinin öğretme-öğrenme süreçlerinin zenginleştirilmesinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarından yararlanmanın Hayat Bilgisi dersinin doğasına oldukça uygun olduğu anlaşılmaktadır.

Bu araştırmada, Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansımalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları otantik görev temelli öğrenme ortamları ile Hayat Bilgisi dersinin önemine dikkat çekecek ve yapılacak çalışmalara yol gösterecektir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde katkısı olan birçok değerli insana teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Akademik yaşamımda bana her zaman yol gösteren ve manevi desteğini hiç esirgemeyen, tüm çalışmalarına önemli katkılar sağlayan, birlikte çalışmaktan büyük onur duyduğum, değerli tez danışmanım Prof. Dr. Mehmet Gültekin'e çok teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimim sürecinde benden desteğini esirgemeyen, sürekli varlığını hissettiren, bana farklı bakış açıları kazandıran, tezime ve diğer çalışmalarına büyük katkıları olan yüksek lisans tez danışmanım sevgili hocam Prof. Dr. Meral Güven'e çok teşekkür ederim.

Tezimin şekillenmesinde önemli katkılar sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Handan Deveci'ye; gerek akademik gerekse iş yaşamımda bana destek olan, tezimin tamamlanması için büyük emek veren ve elinden gelen kolaylığı sağlayan sevgili hocam Doç. Dr. Erol Duran'a ve tezimin savunma jürisinde yer almayı kabul eden hocam Doç. Dr. Mustafa Bektaş'a çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca her zaman yanımda olan, gereksinim duyduğum anlarda benden desteğini esirgemeyen ve görüşleri ile tezime katkı sağlayan sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Nur Leman Balbağ'a ve Yrd. Doç. Dr. Ömür Gürdoğan Bayır'a gönülden teşekkür ederim. Araştırmanın uygulama sürecinde desteklerini esirgemeyen okul yöneticilerine, sınıf öğretmenime ve öğrencilerime teşekkür ederim.

Yaşamımın her alanında maddi ve manevi olarak yanımda olan, hiçbir koşulda beni yalnız bırakmayan ve bana mutlu bir ailede mutlu bir çocuk olarak büyüme olanağı sağlayan, yaptıkları fedakarlıklarla hiçbir zaman haklarını ödeyemeyeceğim, çok şey borçlu olduğum, yaşamımdaki en büyük dayanaklarım babam Ali Osman Gündoğan, annem Nurşen Gündoğan ve kardeşim Merve Gündoğan'a çok teşekkür ederim.

Dünyaya gelmeleriyle yaşamımın seyrini değiştiren, bana annelik duygusunu yaşatan, bu zorlu süreçte onları ihmal ettiğimi düşündüğüm için üzülüğüm, motivasyon kaynaklarım, yaşamımdaki en büyük "iyi ki"lerim ve yol arkadaşlarım, ikiz kızlarım Beren ve Yaren'e çok teşekkür ederim.

Aslı GÜNDOĞAN

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

.....

Aslı GÜNDOĞAN

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
FOTOĞRAFLAR DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Hayat Bilgisi Öğretim Programı.....	4
1.3. Otantik Öğrenme	13
1.4. Otantik Öğrenmenin Dayanağı.....	14
1.5. Otantik Öğrenmenin Bileşenleri.....	20
1.5.1. Otantik görevler.....	30
1.5.1.1. Otantik görevlerin özellikleri	32
1.5.2. Otantik görev temelli öğrenme ortamları	35
1.5.2.1.Otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki öğretmen ve öğrenci rolleri.....	39
1.6. Otantik Öğrenmeyle İlgili Yanlış Kanılar	43
1.7. Hayat Bilgisi Dersi ve Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamları	45
1.8. Araştırmanın Amacı	47
1.9. Araştırmanın Önemi.....	47
1.10. Sınırlılıklar	49
1.11. Tanımlar.....	49
1.12. İlgili Araştırmalar	50
1.12.1 Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.	50
1.12.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	55
2. YÖNTEM	61
2.1. Araştırmanın Modeli	61
2.2. Çalışma Ortamı	66

2.3. Katılımcılar	67
2.4. Veri Toplama Araçları	69
2.4.1. Gözlem	71
2.4.2. Görüşme	76
2.4.3. Etkinlik planları ve öğrenci ürünleri.....	78
2.4.4. Kişisel bilgi formu.....	79
2.4.5. Araştırmacı günlüğü	79
2.4.6. Hayat bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği	79
2.5. Denel İşlem.....	83
2.6. Araştırmacı Rolü.....	84
2.7. Verilerin Analizi	85
2.8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	88
2.9. Araştırmada Etik	91
3. BULGULAR VE YORUM.....	92
3.1. Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Yönelik Bulgular.....	92
3.2. Hayat Bilgisi Dersinde Oluşturulan Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamlarındaki Öğrenme Süreçlerinin Nasıl Gerçekleştiğine Yönelik Bulgular.....	92
3.2.1. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “benzerlikler ve farklılıklar” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama	93
3.2.2. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “görevler ve sorumluluklar” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama	99
3.2.3. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “duyarlılıklara saygı ve arkadaş ilişkileri” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama.....	105
3.2.4. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “arkadaş ilişkileri ve yanlış davranışlar” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama.....	108

3.2.5. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “okulda mutlu olma” konu alanına yönelik gerçekleştirilen uygulama	116
3.2.6. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “okul kuralları ve sınıf eşyalarının kullanımı” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama	121
3.2.7. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “oyun sonuçlarını kabul etme ve yenilikleri deneme” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama.....	127
3.2.8. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “kazalar ve acil durumlar” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama	133
3.2.9. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “milli bayramlar, özel günler ve kutlamalar” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama	136
3.2.10. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “kabul edilemez öneriler ve okul yolundaki olası sorunlar” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama	140
3.2.11. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “kulüp ve grup çalışmaları” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama	145
3.2.12. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “dürüstlük, grup çalışması ve barınma” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama	151
3.2.13. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “farklı aile yapıları ve ailecek eğlenme” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama	157
3.2.14. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “anlaşmazlıklar ve sorun çözme” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama	162
3.2.15. Hayat bilgisi dersindeki otantik bağlam çerçevesinde gerçekleştirilen aşevi gezisi kapsamındaki uygulama	166

3.3. Hayat Bilgisi Dersinde Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamlarından Yararlanılmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri	174
3.4. Hayat Bilgisi Dersinde Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamlarından Yararlanılmasına Yönelik Veli Görüşleri.....	181
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	190
4.1. Sonuçlar	190
4.2. Tartışma	196
4.3. Öneriler	201
4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	201
4.3.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler	202
KAYNAKÇA	203
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1.1. Hayat Bilgisi Dersi Temaları ve Bunlara Ait Kazanım Sayıları	7
Çizelge 1.2. Otantik Öğrenme ve Standart Okul Öğrenme Süreci.....	14
Çizelge 1.3. Otantik ve Geleneksel Değerlendirme Süreçlerinin Karşılaştırılması	26
Çizelge 1.4. Otantik Öğrenme Ortamlarının Standartları.....	37
Çizelge 2.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgileri	68
Çizelge 2.2. Veri Toplama Araçları ve Uygulama Zamanları.....	70
Çizelge 2.3. Video Kayıt Verilerinin Toplanma Takvimi	72
Çizelge 2.4. Görüşme Takvimi.....	77
Çizelge 2.5. Alt %27 ve Üst %27'lik Gruplar İçin t Testi Sonuçları	81
Çizelge 2.6. Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	81
Çizelge 2.7. Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin İç Tutarlık Katsayıları ..	82
Çizelge 2.8. Analize Alınan Video Kayıtları.....	87
Çizelge 3.1. Öğrencilerin Tutum Ölçeğine Yönelik Ön-test ve Son-test Puanları.....	92

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın Çatısı.....	6
Şekil 1.2. Otantik Görevler.....	31
Şekil 1.3. Otantik Görevlerin Tasarlanmasına Yönelik Model	34
Şekil 2.1. Gömülü Desen Modeli	62
Şekil 2.2. Gömülü Deneysel Desen Modeli	63
Şekil 2.3. Gömülü Deneysel Desenin Araştırma Sürecine Uyarlanması	64
Şekil 2.4. Araştırma Süreci.....	65
Şekil 2.5. Sınıf Düzeni	66
Şekil 3.1. “Benzerlikler ve Farklılıklar” Konu Alanlarına Yönelik Derslerin İşleniş Biçimi.....	94
Şekil 3.2. “Görevler ve Sorumluluklar” Konu Alanlarına Yönelik Derslerin İşleniş Biçimi.....	100
Şekil 3.3. “Duyarlılıklara Saygı ve Arkadaş İlişkileri” Konu Alanlarına Yönelik Derslerin İşleniş Biçimi	106
Şekil 3.4. “Arkadaş İlişkileri ve Yanlı Davranışlar” Konu Alanlarına Yönelik Derslerin İşleniş Biçimi	112
Şekil 3.5. “Okulda Mutlu Olma” Konu Alanına Yönelik Dersin İşleniş Biçimi.....	117
Şekil 3.6. “Okul Kuralları ve Sınıf Eşyalarının Kullanımı” Konu Alanlarına Yönelik Derslerin İşleniş Biçimi	122
Şekil 3.7. “Oyun Sonuçlarını Kabul Etme ve Yenilikleri Deneme” Konu Alanlarına Yönelik Derslerin İşleniş Biçimi	128
Şekil 3.8. “Kazalar ve Acil Durumlar” Konu Alanlarına Yönelik Derslerin İşleniş Biçimi.....	133
Şekil 3.9. “Milli Bayramlar, Özel Günler ve Kutlamalar” Konu Alanlarına Yönelik Derslerin İşleniş Biçimi	137
Şekil 3.10. “Kabul Edilemez Öneriler ve Okul Yolundaki Olası Sorunlar” Konu Alanlarına Yönelik Derslerin İşleniş Biçimi.....	141
Şekil 3.11. “Kulüp ve Grup Çalışmaları” Konu Alanlarına Yönelik Derslerin İşleniş Biçimi.....	146

Şekil 3.12. “Dürüstlük, Grup Çalışması ve Barınma” Konu Alanlarına Yönelik Derslerin İşleniş Biçimi	152
Şekil 3.13. “Farklı Aile Yapıları ve Ailecek Eğlenme” Konu Alanlarına Yönelik Derslerin İşleniş Biçimi	158
Şekil 3.14. “Anlaşmazlıklar ve Sorun Çözme” Konu Alanlarına Yönelik Derslerin İşleniş Biçimi	163
Şekil 3.15. Uşak Aşevi’ne Gezi Planı	167
Şekil 3.16. Öğrencilerin Otantik Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşleri.....	175
Şekil 3.17. Velilerin Otantik Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşleri.....	182

FOTOĞRAFLAR DİZİNİ

Fotoğraf 2.1. Sınıf Etkinlikleri	84
Fotoğraf 3.1. “Benzerlikler ve Farklılıklar” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derste Gruplara Dağıtılan Fotoğraf.....	95
Fotoğraf 3.2. “Benzerlikler ve Farklılıklar” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Öğrencilerin Doldurduğu Öz Değerlendirme Formu	98
Fotoğraf 3.3. “Görevler ve Sorumluluklar” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Dersteki Grup Tartışması Anı.....	101
Fotoğraf 3.4. “Görevler ve Sorumluluklar” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Öğrencilerin Doldurduğu Yapılandırılmış Grid.....	104
Fotoğraf 3.5. “Duyarlılıklara Saygı ve Arkadaş İlişkileri” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derste Yararlanılan Fotoğraf.....	107
Fotoğraf 3.6. “Duyarlılıklara Saygı ve Arkadaş İlişkileri” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Öğrencilerin Doldurduğu Çalışma Kâğıdı.....	108
Fotoğraf 3.7. “Duyarlılıklara Saygı ve Arkadaş İlişkileri” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Öğrencilerin Hazırladığı Haberlerden Örnekler	110
Fotoğraf 3.8. “Duyarlılıklara Saygı ve Arkadaş İlişkileri” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Öğrencilerin Doldurduğu Akran Değerlendirme Formu.....	110
Fotoğraf 3.9. “Arkadaş İlişkileri ve Yanlı Davranışlar” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derste Yararlanılan Karikatürlerden Örnekler	113
Fotoğraf 3.10. “Arkadaş İlişkileri ve Yanlı Davranışlar” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Öğrencilerin Doldurduğu Öz Değerlendirme Formu.....	115
Fotoğraf 3.11. “Okulda Mutlu Olma” Konu Alanına Yönelik İşlenen Derste Gruplara Dağıtılan Haber Örneği.....	118
Fotoğraf 3.12. “Okulda Mutlu Olma” Konu Alanına Yönelik İşlenen Dersteki Etkinlik Anı	119
Fotoğraf 3.13. “Okul Kuralları ve Sınıf Eşyalarının Kullanımı” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derste İzlenen Sunudaki Görsellerden Örnekler.....	123
Fotoğraf 3.14. “Okul Kuralları ve Sınıf Eşyalarının Kullanımı” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derste Kullanılan Fotoğraflardan Örnek.....	124

Fotoğraf 3.15. “Okul Kuralları ve Sınıf Eşyalarının Kullanımı” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derste Öğrencilerin Yazdıkları Mektuplardan Örnek	125
Fotoğraf 3.16. “Oyun Sonuçlarını Kabul Etme ve Yenilikleri Deneme” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derste Öğrencilerin Oyun Oynama Anı	129
Fotoğraf 3.17. “Oyun Sonuçlarını Kabul Etme ve Yenilikleri Deneme” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derste Hazırlanan Kitap Kapağından Örnek	131
Fotoğraf 3.18. “Oyun Sonuçlarını Kabul Etme ve Yenilikleri Deneme” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Öğrencilerin Doldurdukları Öz Değerlendirme Formu.....	132
Fotoğraf 3.19. “Kazalar ve Acil Durumlar” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Doldurulan Çalışma Kâğıdı.....	134
Fotoğraf 3.20. “Kazalar ve Acil Durumlar” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Öğrencilerin Doldurduğu Dereceleme Formu.....	135
Fotoğraf 3.21. “Milli Bayramlar, Özel Günler ve Kutlamalar” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Öğrencilere Dağıtılan Fotoğraf.....	138
Fotoğraf 3.22. “Kabul Edilemez Öneriler ve Okul Yolundaki Olası Sorunlar” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derste Gerçekleştirilen Etkinlik Anı	142
Fotoğraf 3.23. “Kabul Edilemez Öneriler ve Okul Yolundaki Olası Sorunlar” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derste Öğrencilerin Doldurduğu Öz Değerlendirme Formu.....	144
Fotoğraf 3.24. “Kulüp ve Grup Çalışmaları” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Öğrencilerin Çözdükleri Bulmaca.....	147
Fotoğraf 3.25. Öğrenci Kulüplerine Yönelik Çalışma Kâğıtlarından Örnekler-1	148
Fotoğraf 3.26. Öğrenci Kulüplerine Yönelik Çalışma Kâğıtlarından Örnekler-2	149
Fotoğraf 3.27. Yardıma Muhtaçlara Yardım Kulübü Etkinliğine Yönelik Yapılan Afiş.....	150
Fotoğraf 3.28. “Dürüstlük, Grup Çalışması ve Barınma” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Yararlanılan Karikatürler.....	153
Fotoğraf 3.29. “Dürüstlük, Grup Çalışması ve Barınma” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Öğrencilerin Doldurduğu Yapılandırılmış Grid	156

Fotoğraf 3.30. “Farklı Aile Yapıları ve Ailecek Eğlenme” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde İzlenen Videodaki Görseller	159
Fotoğraf 3.31. “Farklı Aile Yapıları ve Ailecek Eğlenme” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Öğrencilerin Doldurduğu Öz Değerlendirme Formu	161
Fotoğraf 3.32. “Anlaşmazlıklar ve Sorun Çözme” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Yararlanılan Görsel	164
Fotoğraf 3.33. “Anlaşmazlıklar ve Sorun Çözme” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Doldurulan Çalışma Kâğıdı.....	165
Fotoğraf 3.34. Aşevi Gezisi	168
Fotoğraf 3.35. Uşak Aşevi’nde Yemek Yeme Anı.....	169
Fotoğraf 3.36. Öğrencilerin Aşevi Yetkilileriyle Görüşme Anı-1.....	170
Fotoğraf 3.37. Öğrencilerin Aşevi Yetkilileriyle Görüşme Anı-2.....	172
Fotoğraf 3.38. Öğrencilerin Yazdıkları Günlüklerden Bir Örnek	173

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Öğretim çabalarının genel amacı, bireylerde öğrenmeyi gerçekleştirmek ve istenilen yönde davranış değişikliğinin gerçekleştirilmesini sağlamaktır. Başka bir deyişle öğretim süreçleri, öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Günümüzde geleneksel eğitim anlayışına yönelik getirilen eleştirilerden biri de öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilememesidir. Nitekim geleneksel öğretim anlayışına göre öğrenciler bilginin birer pasif alıcısı olarak görülmekte, öğretim etkinlikleri soru-yanıt, düz anlatım vb. öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerle sürdürülmekte ve öğrencinin süreç içerisindeki gelişimi göz ardı edilerek sonuca/ürüne dayalı değerlendirme temel alınmaktadır. Bu biçimde gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinde etkili öğrenmenin sağlandığından söz etmek güçtür. Öğretme-öğrenme sürecindeki söz konusu olumsuzluklar, öğretme-öğrenme sürecinde etkin öğrenmenin okullarda nasıl gerçekleştirileceğine yönelik arayışlara neden olmaktadır.

Etkin öğrenme, öğrenme sürecinin öğrenen tarafından planlandığı ve yürütüldüğü diğer bir anlatımla öğrenenlerin kendi öğrenme amaçlarını belirledikleri, öğrenme etkinliklerini planladıkları, uygun öğrenme stratejilerini seçtikleri ve öğrenme sürecini değerlendirdikleri öğrenme yaklaşımıdır (Demirel, 2005, s.50-51). Bu yaklaşımda öğrenciler öğrenme sürecinin etkin birer katılımcısıdır. Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini planlamakta, izlemekte ve değerlendirmektedirler. Öğretme-öğrenme süreçlerini kendi ilgi, gereksinim ve yaşayışlarına uygun duruma getirebilmekte; hangi bilgi ve beceriye gereksinim duyduklarını belirlemekte, başka bir deyişle kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmektedirler.

21. yüzyılda bireylerin yaratıcılık, yenilikçilik, eleştirel düşünme, sorun çözme, girişimcilik, işbirliği, medya okur-yazarlığı gibi bilgi ve becerilerle donatılması beklenmektedir. Bu bağlamda çağa uyum sağlamak için eğitim sisteminin önemli bir bileşeni olan okullarda da öğrencilere bu becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir.

Öğrencinin, eğitim sisteminin ana bileşenlerinden biri olduğu düşünüldüğünde; okulların, öğrencilere kendi gerçek yaşam deneyimlerini sınıfa taşıyabilecekleri, güncel konularla uğraşabilecekleri, yaparak ve yaşayarak öğrenecekleri, gerçek yaşam sorunlarıyla uğraşabilecekleri olanaklar sunması gerekmektedir. Başka bir deyişle sınıflar, öğrencilerin en iyi biçimde öğrenmelerini sağlayacak nitelikte donatılmalı;

öğrenme ortamı onların gerçek yaşamla etkileşimini ve bağ kurmalarını sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Bu anlayışı gerçekleştirmede yararlanılan otantik görev temelli öğrenme ortamları, öğretmene gerçek yaşamı sınıfa getirme ve öğrencilerin işbirliği içinde gerçek bağlamlar yoluyla öğrenmelerini sağlama fırsatı vermektedir.

“Otantik öğrenme” kavramı ve bu kavramın bir strateji olarak öğretimde kullanımı yeni bir durum değildir. Otantik öğrenme, çırak yetiştirmede kullanılan bir yöntem olarak ortaya çıkmış; ancak yetiştirilmesi gereken çırak sayısının artmasıyla terk edilmek zorunda kalınmış; daha sonra ise Brown, Collins ve Duguid (1989, s.32-42)’in çalışmalarıyla tekrar gündeme gelmiş bir yaklaşımdır. (Bektaş ve Horzum, 2012, s.12). Otantik öğrenmede amaç, bireyin doğrudan konuyu öğrenmesi değil gerçek yaşam sorunlarına çözüm üretmesidir (Bektaş ve Horzum, 2012, s.13).

Otantik öğrenme bireyin yaşadığı dünyayı keşfetmesini, sorular sormasını, kaynakları belirlemesini, ilişkiler kurmasını, farklı bakış açıları geliştirmesini, tartışmasını ve gerçek etki bırakacak kararlar vermesini içeren bir kavramdır (Callison ve Lamb, 2004, s.34). Bu kavramın alanyazında bir strateji, yöntem ya da yaklaşım olup olmadığına yönelik görüş birliğinden söz etmek güçtür; ancak otantik öğrenme kavramı biraz muğlak bir kavram olsa da otantik görevlerin tanımı, özellikleri ve öğretme-öğrenme süreçlerine yansımaları açıkça ortaya konulmuştur. Rule (2006, s.2), otantik öğrenmeyle ilgili gerçekleştirilen araştırmaları inceleyip, otantik görevlerin bileşenlerine yönelik dört tema belirlemiştir. Bunlardan birincisi otantik görevlerin yaşamdan uzmanların dâhil olduğu gerçek yaşama yönelik sorunlara dayanması; ikincisi, düşünme becerileri ve bilişüstü süreçleri içeren sorunları barındırması; üçüncüsü, öğrenmenin sosyal bağlama dayalı biçimde gerçekleşmesine olanak vermesi ve dördüncüsü ise öğrencilere seçme fırsatı sunmasıdır.

Otantik görev temelli öğrenme ortamları disiplinlerarası yaklaşımla oluşturulmuştur. Bu bağlamda disiplinlerarası bir anlayışla ele alınan ortamlar, geometri ya da felsefe öğretilen ortamlar değil; şehrin yönetildiği, evin inşa edildiği, uçağın uçurulduğu, bütçenin planlandığı ya da bir cinayetin çözüldüğü gerçek yaşam olaylarının konu edildiği öğrenme ortamlarıdır (Lombardi, 2007, s.2). Bu tür öğrenme ortamları, öğrencinin sınıf dışında da bir dünya olduğunu fark etmesine ve o dünyayı keşfetme isteği duymasına olanak vermektedir. Otantik öğrenme yaklaşımı doğrultusunda oluşturulan ders planları ve uygulamaları, öğrencilerin eleştirel düşünme ve güdülenmelerini destekleyerek bağımsız öğrenmelerine olanak sağlayan bilişsel

yaklaşımları içermektedir. Bu ortamlar, öğrencileri işbirliği içerisinde çalışma ve öğrenmeye teşvik etmekte ve karmaşık görevlere çözümler üretmelerini sağlayacak mantıksal çıkarımlar yapmalarını sağlamaktadır (Borthwick, Bennet, Lefoe ve Huber, 2007, s.22).

Otantik görevler, ilkokuldan yükseköğretime kadar eğitim kademelerinin tümünde öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde etkili olarak kullanılabilir. Özellikle ilkokul öğretmenlerinin derslerde otantik görevleri kimi eğitim teknolojilerinden de yararlanarak kullanması, önemli bir iş olarak görülmektedir (Herrington, Parker ve Boase-Jelinek, 2014, s.33). Bu bağlamda otantik görevler, tüm eğitim basamağındaki derslerde olduğu gibi ilkokulda Hayat Bilgisi dersinde de etkili olarak kullanılabilir.

Hayat Bilgisi dersinin temel amacı, öğrencilere temel yaşam becerilerini kazandırarak onların toplumsal yaşama uyumlarını sağlamaktır. Dolayısıyla Hayat Bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleştirilmesinde ve öngörülen kazanımlarının öğrencilere kazandırılmasında öğrenci merkezli ve yaşamla bağlantılı etkinliklerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda kullanılabilir yaklaşımlardan biri de otantik görev temelli öğrenme ortamlarıdır. Bu yaklaşımda öğrencilere gerçek yaşam sorunlarını içeren görevler verilmekte ve öğrencilerden bu görevlere yönelik yönergeleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Öğrenci, karşı karşıya kaldığı soruna yönelik çözüm önerileri üretmek için çeşitli kaynaklardan veri toplamakta, topladığı verilerden yararlanarak değişik yöntemlerle (broşür hazırlama, tiyatro etkinliği, vb.) soruna çözüm üretmeye çalışmakta; gereksinim duyduğunda öğretmenin ve diğer arkadaşlarının yönlendirmelerine başvurmaktadır. Hayat Bilgisi dersinde bu tür öğrenme ortamlarının oluşturulmasında dersin kazanımlarının oldukça elverişli olduğu anlaşılmaktadır. Hayat Bilgisi dersinde öğretme-öğrenme süreçleri tasarlanırken, otantik görev temelli öğrenme ortamlarından yararlanılması; gerek etkinlikleri herhangi bir otantik bağlamla ilişkilendirmek ve kazanımların edinilmesinde otantik görevlerden yararlanmak, gerek Hayat Bilgisi dersinin doğasına uygun biçimde, gerçek yaşam sorunlarını konu edinerek işlemek gerekse öğrencilerin çevrelerindeki sorunlar hakkında bilgi sahibi olmaları ve sorunların çözümüne yönelik gerçekçi öneriler getirebilmelerine katkıda bulunmaktadır. Buna dayalı olarak, Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki öğrenme süreçlerinin nasıl gerçekleştiğinin, bu ortamların öğrencilerin derse yönelik tutumlarını nasıl etkilediğinin ve bu süreçte öğrenci, öğretmen ve veli

görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesine gereksinim duyulmuştur. Bu araştırma, bu temel gereksinimlerden yola çıkılarak tasarlanmıştır.

1.2. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

Hayat Bilgisi dersi, ilkokulun önemli derslerinden biridir ve bu derse yönelik pek çok tanım yapılmıştır. Sönmez (1998, s.8)'e göre Hayat Bilgisi, doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgilerden oluşan bir derstir. Baysal'a (2006, s.3) göre ise Hayat Bilgisi, bilgi temelini sosyal bilimlerle doğa bilimlerinden alan, çocuk gelişimine uygun bir biçimde oluşturulmuş, olabildiğince yaşama dönük ve somut bir biçimde işlenerek öğrencilerin daha etkin bireyler ve vatandaşlar olarak yaşam sürmelerine zemin hazırlayan ve aynı zamanda ikinci devre derslerine temel oluşturan bir öğretim programıdır. Hayat Bilgisi dersi, ilkokula yeni başlayan öğrencilerin çevresi ile uyumlu, sorumluluklarını bilen iyi bir vatandaş ve iyi bir insan olmasını sağlayacak gerekli temel davranışları kazandırmayı amaçlayan bir ders olarak tanımlanmaktadır (Öztürk ve Dilek, 2002). Gültekin (2015, s.16) ise Hayat Bilgisini, toplu öğretim yaklaşımına dayalı olarak oluşturulmuş, çocuklara gelişim özelliklerine uygun biçimde yaşamla ilgili temel beceri ve alışkanlıklar kazandıran, çocukların kendilerini ve çevresini tanımalarına yardım eden ve çocuğun çok yönlü gelişmesini sağlayan bir yaşam dersi olarak tanımlamaktadır.

Hayat Bilgisi ile öğrencilere doğal ve toplumsal yaşama yönelik temel bilgiler ve onların bu bilgileri günlük yaşamlarında kullanabilmeleri ve yeni durumlara uyum sağlayabilmeleri için gerekli düşünsel beceriler kazandırılmakta ve öğrenciler Hayat Bilgisi dersi ile gerek kendilerini gerekse çevrelerini daha iyi tanımaktadırlar (Dündar, 2002, s.11). Yine, Hayat Bilgisi dersi, bireyin yaşamında karşılaşılabileceği çeşitli sorunlara karşı en uygun seçenekleri ortaya koyabilmesi için onu yaşama hazırlamayı, yaşamın içinden olaylarla bu olaylardan hangi sonuçları çıkarması gerektiğini, sosyal insan ve vatandaş olarak görev ve sorumluluklarını hatırlatmakta ve öğretmektedir (Akinoğlu, 2002, s.2). Hayat Bilgisi dersi ile öğrencilerin kendini gerçekleştirmelerine olanak sağlayan bir takım nitelikler kazanmaları yönünde ilk adımlar atılmaktadır.

Hayat Bilgisi Öğretim Programı, öğrenciye; kendisine, ailesine, çevresindeki insanlara, yasalara, devlete olan görev ve sorumluluklarını ve kendini tanımayı, geliştirmeyi ve topluma uyum sağlamayı öğrenmesini amaçlamaktadır (Gültekin, 2015, s.16). Öğrencilerin iyi ve etkili vatandaş olmaları için gereksinim duyulan bilgi, beceri

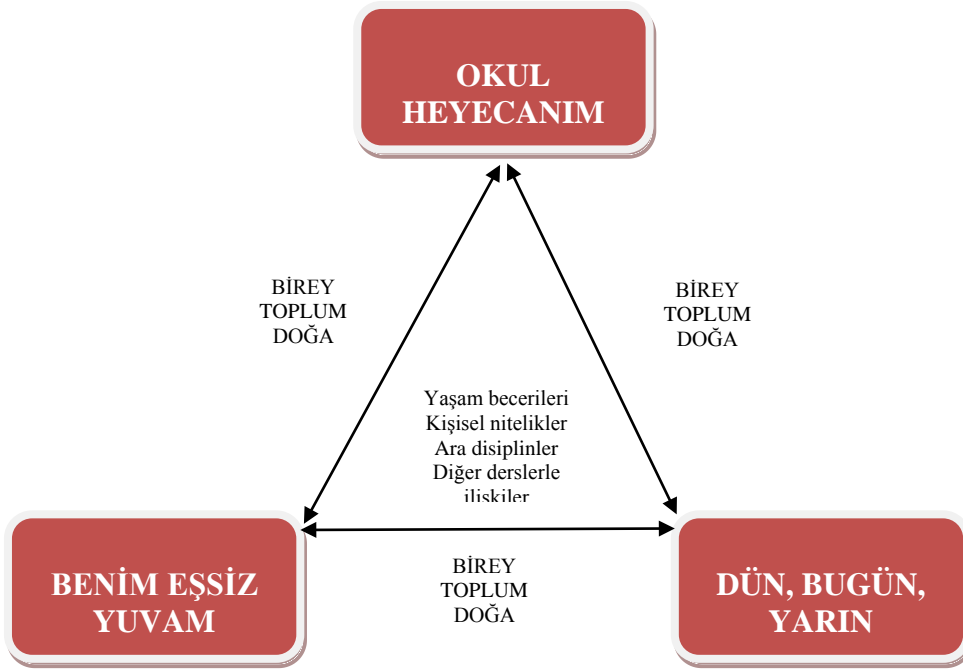
ve davranışları kazanmalarını amaçlayan Hayat Bilgisi dersi, 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998 ve 2005 ilköğretim programlarının tümünde yer almış (Gültekin, 2015, s.38), Hayat Bilgisi dersinin amaçlarını gerçekleştirmek için de aynı yıllarda programlar hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Türkiye’de 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan Hayat Bilgisi Öğretim Programı üç bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde Hayat Bilgisi Öğretim Programı hakkında genel bilgilere ve giriş, program vizyonu, temel yaklaşımı ve yapısı, öğretme-öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme alt başlıklarına yer verilmiştir. İkinci bölümde Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın ilk bölümünde açıklanan özelliklere uygun olarak geliştirilen, "birey", "toplum" ve "doğa" olarak belirlenen üç ana öğrenme alanını aynı anda kuşatabilen ve birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda ortak olan "Okul Heyecanım", "Benim Eşsiz Yuvam" ve "Dün, Bugün, Yarın" temaları, üçüncü bölümde ise kaynakça yer almaktadır (MEB, 2009, s.5).

Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın vizyonu, Hayat Bilgisi dersine ayrılan zamanın büyük bir bölümünde öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine yalnızca yol gösterici etkinlikler aracılığıyla,

- öğrenmekten keyif alan,
- kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık,
- kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren,
- gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip,
- değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek,
- mutlu bireyler yetiştirmektir (MEB, 2009, s.9).

Programın vizyonuna bakıldığında Hayat Bilgisi dersinin öğrencilerin öğrenirken eğlenmesini ve gerçek yaşama uyum sağlamada kullanacağı bilgi ve becerileri edinmesini amaçladığı söylenebilir. Bu bağlamda oluşturulan Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın öğrenme alanları ve temaları Şekil 1.1.’de gösterilmiştir.



Şekil 1.1. *Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın Çatısı*

Okul Heyecanım teması, öğrencinin aile ortamından farklı olan okul ortamına uyumunu sağlamayı ve okul sevgisini oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu temada, okulu da yaşamın bir parçası olarak gören bir anlayışla, okul ve çevresine yönelik bir içerik çerçevesinde çocuğa çeşitli beceri ve kişisel nitelikler kazandırılmaya çalışılmıştır. Benim eşsiz yuvam temasında, öğrencilerin kendilerinin olduğu kadar ailelerinin, yuvalarının, yaşadıkları yerleşim biriminin ve ülkelerinin de eşsiz olduğuna vurgu yapılmakta ve yaşadıkları ortama uyum sağlayabilecekleri niteliklere yer verilmiştir. Dün, Bugün, Yarın temasında ise Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerine alt yapı hazırlayacak bilgi, beceri ve kişisel nitelikler vurgulanmıştır (Karabağ, 2006, s.58). Dolayısıyla temaların birey, toplum ve doğayla olan ilişkisi açık biçimde görölmektedir. Söz konusu temalar ve onlara ait kazanım sayıları Çizelge 1.1.'de görölebilir.

Çizelge 1.1. Hayat Bilgisi Dersi Temaları ve Bunlara Ait Kazanım Sayıları

TEMALAR	KAZANIM SAYILARI		
	I.Sınıf	II.Sınıf	III.Sınıf
Okul Heyecanım	41	34	34
Benim Eşsiz Yuvam	29	37	45
Dün, Bugün, Yarın	16	24	32
TOPLAM	86	95	111

2005 yılında yürürlüğe girmesinden günümüze kadar Hayat Bilgisi Öğretim Programı, birkaç kez yeniden düzenlenmiştir. Çizelge 1.1.'de 2009 yılında düzenlenen programa yönelik sayısal veriler sunulmuştur. 2005 programına göre, 2009 yılındaki düzenleme ile kazanım sayıları azalmıştır.

Hayat Bilgisi Öğretim Programında amaç, öncelikle öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmak olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerde aşağıdaki beceriler ve kişisel nitelikler geliştirilmek istenmekte ve program, aşağıda belirtilen ara disiplinlere özgü kazanımlarla bütünleştirilmektedir (MEB, 2009, s.14-15):

Beceriler

- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- Araştırma
- İletişim
- Sorun çözme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
- Karar verme
- Kaynakları etkili kullanma
- Güvenlik ve korunmayı sağlama
- Öz yönetim
- Bilimin temel kavramlarını tanıma
- Temalarla ilgili temel kavramları tanıma

Kişisel Nitelikler

- Öz saygı
- Öz güven
- Toplumsallık
- Sabır
- Hoşgörü
- Sevgi
- Saygı
- Barış
- Yardımsızlık
- Doğruluk
- Dürüstlük
- Adalet
- Yeniliğe açıklık
- Vatanseverlik
- Kültürel değerleri koruma ve geliştirme

Ara Disiplinler

- Afetten korunma ve güvenli yaşam
- Girişimcilik
- İnsan hakları ve vatandaşlık
- Kariyer bilinci geliştirme
- Özel eğitim
- Rehberlik ve psikolojik danışma
- Sağlık kültürü
- Spor kültürü ve olimpik eğitim

Örneğin; programda “eleştirel düşünme” becerisi, birinci sınıf Okul Heyecanım temasında A.1.38 *Okuldaki kaynakların neden bilinçli tüketilmesi gerektiğini açıklar* kazanımı ile ikinci sınıf Benim Eşsiz Yuvam temasında B.2.16. *Aileyi ilgilendiren konularda karar alınırken görüş bildirir ve bunun insan hak ve hürriyetleriyle ilişkisini kurar* kazanımı ile ve üçüncü sınıf Dün, Bugün, Yarın temasında C.3.10. *Bayram kutlamalarına katılarak, milli bayram günlerimizle geçmişte yaşanan tarihi olaylar arasında bağ kurar* kazanımı ile eşleştirilmiştir.

Kazanılması beklenen kişisel niteliklerden “öz saygı”ya bakıldığında, birinci sınıf Okul Heyecanım temasında A.1.18. *Arkadaşları ile benzer ve farklı yönlerini fark eder* kazanımı ile ikinci sınıf Benim Eşsiz Yuvam temasında B.2.24. *Çevresindekilerin kabul edilemeyen önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler* kazanımı ile ve ikinci sınıf Dün, Bugün, Yarın temasında C.2.2. *Önceki yıllarda ve şimdi tek başına yapabildiği ve yapamadığı davranışları karşılaştırarak zaman içinde nasıl bir değişim geçirdiğini fark eder* kazanımı ile eşleştirilmiştir.

Programda içeriğin düzenlenmesinde *sarmal program* anlayışı ve *tematik yaklaşım* benimsenmiştir (Gültekin, 2015, s.40). Öğretme-öğrenme sürecine bakıldığında; sürecin temalar, ara disiplinler, beceriler, kişisel nitelikler ve kazanımlar dikkate alınarak tasarlanmasının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca programda öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımının üzerinde durulmuş ve öğretmenlerin öğretme-öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin sahip oldukları değişik öğrenme stillerinin ve zekâ alanlarının dikkate alınmasının gerekliliği açıklanmıştır (MEB, 2009, s.63). Son olarak programdaki değerlendirme etkinliklerinde yalnızca ürünün değil, öğrenme sürecinin izlenmesi üzerinde durulmuş ve değerlendirme öğrencinin bilmediklerini değil bildiklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araç olarak düşünülmüştür (Karabağ, 2006, s.66).

2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı yürürlükteyken, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yeni bir program geliştirme çalışması başlatılmış ve yeni program, 29.07.2015 tarihinde “2015 İlkokul Hayat Bilgisi (1., 2. ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı” adıyla kabul edilmiştir.

2015 Hayat Bilgisi Öğretim Programının yapısı; vizyon, amaçlar, beceriler, değerler, organizasyon yapısı, ölçme-değerlendirme anlayışı ve öğretmenlerden beklentiler bağlamında oluşturulmuştur (MEB, 2015, s.1).

Programın vizyonu; “temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, öz güveni yüksek, çevresi ve kendisiyle barışık, milli ve manevi değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmek” biçiminde açıklanmıştır (MEB, 2015, s.1). 2009 programıyla karşılaştırıldığında; genellikle aynı ifadelerin kullanıldığı ancak, 2015 programının vizyonunda, 2009 programından farklı olarak, “öz güveni yüksek bireylerin yetiştirilmesi” ifadesinin eklendiği görülmektedir.

Programın amaçları; Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda belirlenmekte (MEB, 2015, s.1) ve öğrenciye görelilik ilkesinin ön planda tutulduğu görülmektedir (Güven ve Kaymakçı, 2016, s.67). Toplam 14 amaç bulunan programda, genel amaçların her birinin kazanımlarda karşılığının bulunduğu, etkinliklerin planlanmasında ve materyallerin hazırlanmasında genel amaçlarla kazanımların bütünlük içinde değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2015, s.1). Ayrıca, her bir ünite başlığının açıklamasında, kazandırılmak istenen amaçların açıklandığı görülmektedir. 2009 programında ise “Türk Milli Eğitimi'nin Genel Amaçları” yer almaktadır (MEB, 2009, s.4).

Programda toplam 22 beceriye yer verilmiştir. Bu beceriler, öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrencinin sürece etkin katılımını sağlayan, kalıcılığı arttıran, öğrenciye temel bilimsel araştırma yeteneği kazandıran ve sorun çözmede kullanılan temel becerilerdir (Akçay ve Kapıcı, 2016, s.130). 2009 programında beceriler sayı bakımından fazla ve ayrıntılı biçimde açıklanmışken (MEB, 2009, s.17-26); 2015 programında beceriler, genel olarak sıralanmış; sınıf, ünite ve kazanımlara yönelik ayırım yapılmamıştır (Güven ve Kaymakçı, 2016, s.67).

Programda toplam 20 değere yer verilmiştir. 2009 programında bulunan kimi değerlerin 2015 programında yer verilmediği (örneğin; özsaygı, toplumsallık, barış vb.), kimi değerlerin eklendiği (örneğin; bilimsellik, çalışkanlık, merhamet, vb.), kimi değerlerin ise aynı kaldığı (adalet, doğruluk, dürüstlük, vb.) görülmüştür. Yine, becerilerde olduğu gibi, 2015 programında değerler, genel olarak sıralanmış; sınıf, ünite ve kazanımlara yönelik ayırım yapılmamıştır (Güven ve Kaymakçı, 2016, s.69).

Programın organizasyon yapısı; dersin amaçları, temel yaşam becerileri, kavram ve değerler ile ünite ve kazanımlardan oluşmaktadır (Güven ve Kaymakçı, 2016, s.69). Programda Hayat Bilgisi dersine ilkökul 1. ve 2. sınıflarda haftada 4'er saat, 3. sınıfta ise haftada 3'er saat olarak yer verilmiştir. Program, ünite temelli yaklaşım temel

alınarak hazırlanmıştır. Programda her üç sınıf düzeyinde aynı isimle yer alan üniteler; “Ben ve Okulum”, “Ailem ve Evim”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemi Seviyorum” ile “Doğa ve Çevre”dir (MEB, 2015, s.3). 2009 programıyla karşılaştırıldığında, 2009 programında yer alan öğrenme alanlarına 2015 programında yer verilmediği, 2009 programında yer alan üç temanın, 2015 programında “ünite” olarak isimlendirildiği ve sayısının altıya çıkarıldığı, sınıf düzeylerine göre kazanım sayılarının ve ders saatlerinin 2015 programında azaltıldığı anlaşılmaktadır.

Programın ölçme ve değerlendirme anlayışında öncelikle öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almadıklarının dikkate alınarak hazırlanış şekli düzeylerinin belirlenmesi; daha sonra ise öğrencilerde baskı oluşturmama adına, öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve değerleri hangi düzeyde kazandıkları; performanslarının gözlemlenerek değerlendirilmesiyle gerçekleştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır (MEB, 2015, s.3). 2009 programında tüm kazanımlar için kullanılacak ölçme-değerlendirme yöntemlerinin ayrıntılı biçimde açıklanmışken, 2015 programında ölçme ve değerlendirme sürecinin oldukça sınırlı biçimde yer aldığı görülmektedir.

Programda öğretmenlerden beklentiler yedi madde ile açıklanmakta; öğretmenlerin süreçte sınıf içi etkinliklerin yanı sıra sınıf dışı etkinliklere de yer vermeleri, okul ve gerçek yaşam arasında bağlantı kurmaları, geziler düzenlemeleri, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim halinde olmalarını sağlamaları gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2015, s.4). Ayrıca, 2009 programında yer alan kavramlar, belirli gün ve haftalar, Atatürkçülükle ilgili konular ve açıklamalara bakıldığında 2015 programında ayrıca bir başlıklandırma yapılmadığı; kavramlar, belirli gün ve haftalar, Atatürkçülükle ilgili konulara açıklamalarda ve kazanımlar içerisinde yer verildiği görülmektedir. Yine, 2009 programında ara disiplinlere ve etkinlik örneklerine büyük oranda yer verilirken, 2015 programında ara disiplin anlayışından ve etkinlik örneklerinden vazgeçildiği anlaşılmaktadır. Tüm bunlara dayalı olarak 2015 Hayat Bilgisi Öğretim Programının, 2009 programına göre oldukça sadeleştirildiği söylenebilir.

Hayat Bilgisi Öğretim Programında da vurgulandığı gibi Hayat Bilgisi, öğrencinin yaşamına yönelik bilgi ve becerileri içeren bir derstir. Dolayısıyla bu dersin öğrencilere yaşamla ilgili bilgi ve beceriler kazandıracak biçimde işlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle, 2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın öğretme-öğrenme sürecinde etkinliklerin üzerinde önemle durulduğu görülmektedir. Bu bağlamda, programdaki

etkinliklerin temelinin ve başlangıç noktasının şunlar olması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2009, s.65):

- Çocukla bir olgu/olay arasındaki doğrudan karşılaşma,
- Çocukla çevresindekinin doğrudan etkileşimi,
- Bu deneyim sonucunda çocuğun kendi fiziksel ve zihinsel çabasıyla doğrudan öğrenmesi.

Programda öğrencinin etkinliklere yönelik deneyim kazanması önemli görülmüştür. Öğretme-öğrenme sürecindeki etkinliklerin, öğrencinin sırasından kalkmadan pasif biçimde öğrendiği değil, sürece etkin katılımını ve arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde çalışmasını sağlayan, öğrenciyi araştırmaya sevk eden ve onda merak duygusu uyandıran, gerçek yaşam deneyimleri sunan nitelikte olması gerekmektedir. Bu niteliklere sahip öğretme-öğrenme süreci oluşturmayı sağlayacak yaklaşımlardan biri otantik görev temelli öğrenmedir. Öğrenci tarafından özümşenen ve gerçek yaşamının bir parçası durumuna gelen bu etkinlikler, otantik görev temelli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına zemin hazırlamaktadır. Bu tür öğrenme ortamlarında Hayat Bilgisi dersi hem öğretmen hem de öğrenci açısından uygun ve etkili biçimde işlenebilecek niteliktedir. Çünkü hem Hayat Bilgisi dersinin hem de otantik öğrenmenin ortak paydasını, gerçek yaşam deneyimleri oluşturmaktadır.

“Otantik öğrenme” nispeten güncel bir kavramdır ancak, içeriğini oluşturan gerçek yaşam deneyimlerinden öğrenme süreçlerinde yararlanılması durumu son yirmi yıldır tartışılmaktadır (Rule, 2006, s.1). 1980’li yılların sonlarına doğru, özellikle gerçek yaşam deneyimlerine ve günlük etkinliklere dayanan bilişsel alan araştırmalarının sayısı artmıştır. Bu süreçte Brown, Collins ve Duguid (1989, s.37) yapılandırmacılığa dayanan ve geleneksel öğretim yöntemlerine alternatif olan bilişsel çıraklık yöntemini ortaya atmıştır. Bilişsel çıraklık yöntemi, öğretmenin ortaya koyduğu bir sorunu, öğrencilerin gerçek durumlara yönelik algılamalarıyla açıklanmaktadır (Ataizi, 2000, s.276). “Otantik” kavramı ilk olarak bu yöntemin kavramsal olarak temellendirilmesi sürecinde kullanılmıştır.

Bir kavram olarak “otantik”, Büyük Türkçe Sözlük’te (TDK, 2015) “eskiden beri mevcut olan özelliklerini taşıyan” anlamına gelmektedir. Ancak ilgili alanyazına bakıldığında otantik kavramına farklı anlamlar yüklendiği görülmektedir. Otantik kavramı genel anlamda doğru, özgün ya da gerçek olan şeylerin ifade edilmesinde kullanılmaktadır (Wehlage, Newmann ve Secada, 1996, s.1; Callison ve Lamb, 2004,

s.34). Slavin (2004, s.7) otantik öğrenmeyi “bilginin sosyallik bağlamında oluşturulması” olarak tek cümleyle tanımlamaktadır. Van Oers ve Wardekker (1999, s.230)’e göre otantiklik kişisel ilgi ve sosyal değerleri içermektedir. Onlara göre otantiklik, insanın var oluşundan beri olmayan, ancak sosyal gelişimi sürecinde edinilmesi gereken bir niteliktir. Stein, Isaacs ve Andrews (2004, s.239) gerçeklik olarak gördükleri otantikliği, öğrencilerin bazı alan ve disiplinlere katkı sağlamaları için öğrenmenin doğasını keşfetme ihtiyaçlarından doğan ve onların uygulamalarını nasıl anladığı ya da gerçekleştirdiğini içeren bir kavram olarak tanımlamışlardır. Albrecht (2012, s.261) ise otantik kavramının öğretme-öğrenme süreçlerindeki yaygın kullanımının gerçekliğin kimi boyutlarıyla ya da gerçek bağlam ve durumlarla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu noktada otantikliğin tanımına yönelik olarak gerçeklik ve sosyallik kavramlarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu kavramın öğrenme yaşantılarında kullanılmasına yönelik olarak ise otantiklik, sınıf ortamının öğrencinin gerçek yaşamında yaşadıklarına eşdeğer etkinliklerle zenginleştirilmesi ve bu süreçte akranlarıyla işbirliği içinde çalışmasıyla sağlanabilmektedir.

İlkokulda Hayat Bilgisi dersi, çocuğu gerçek yaşama hazırlayan bir derstir. Öğrenci bu dersten günlük yaşamına yönelik bilgiler edinmektedir. Öğrenci, bir gününü nasıl planlayacağını, karşısına çıkan sorunlara nasıl çözümler üreteceğini, içinde bulunduğu topluma nasıl uyum sağlaması gerektiğini öğrenmektedir. Bu bağlamda otantik görev temelli öğrenme ortamlarına yönelik “Okul yaşamın kendisidir” anlayışı, Hayat Bilgisi dersi kazanımlarında açıkça ifade edilmiştir. Bu dersin amaçlarının nasıl kazandırılacağı ile otantik görevlerin öğretme-öğrenme süreçlerinde nasıl uygulanması gerektiği, aslında birbiriyle örtüşmektedir. Bu durum, Hayat Bilgisi dersinde öğretme-öğrenme sürecinin otantik görevler temeline dayalı olarak sunulmasıyla, dersin işlenişine farklı boyutlar kazandırabileceğini göstermektedir.

Yapılandırmacılıktaki temel yaklaşım öğrencilerin öğrenme ortamında daha çok sorumluluk almaları ve etkin olmaları yönündedir. Böyle bir anlayışta öğrencilerin gerçek yaşam sorunlarıyla karşı karşıya getirilmesi ve onların bu sorunları çözmesi beklenmektedir (Gömleksiz ve Kan, 2007, s.61). Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda dersin amaçları ve kazanımları, bu beklentiye karşılık verecek biçimde düzenlenmiştir. Dersin temaları ve kazanımları, aynı zamanda otantik öğrenme tanımının dayanağını da oluşturan, öğrencilerin günlük yaşamlarındaki sorunlarla karşı karşıya gelmesi ve çözüm önerileri üretmesine oldukça uygundur.

1.3. Otantik Öğrenme

Otantik öğrenme pek çok araştırmacı tarafından farklı biçimlerde ele alınmıştır. Borthwick, Bennett, Lefoe ve Huber (2007, s.14)'e göre otantik öğrenme, öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkisiz gibi görünen soyut kavramlar/sorunlar üzerine yoğunlaşan ve sosyal kimliklerini nasıl geliştireceklerini anlamalarını amaçlayan bir yaklaşımdır. Herrington, Reeves ve Oliver (2010, s.1)'a göre otantik öğrenme; öğrencilerin işbirliği içinde çalıştıkları ve karmaşık, orijinal ve gerçekçi etkinliklerle uğraştıkları durumlarda gerçekleşmektedir. Lombardi (2007, s.2) otantik öğrenmenin karmaşık gerçek yaşam sorunlarına ve çözümlerine, rol yapma, sorun temelli etkinliklere, durum çalışmalarına ve bunların sanal ortamdaki uygulamalarına dayalı bir yaklaşım olduğunu belirtirken Anderson ve Anderson (2005, s.433) ise otantik öğrenmenin öğrenenlere farklı bakış açıları kazandırdığını ve içeriğini öğrenenlerin kendi yaşam deneyimlerinin oluşturduğu öğrenme ortamları yarattığını belirtmektedir. Van Oers ve Wardekker (1999, s.233) ise otantik öğrenmeyi kültürel etkinliklere eleştirel bir bakış açısıyla katkı getirebilen otantik ve özerk bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı, kişilik gelişimi ve kültürel etkinliklerin yeniden yapılandırılması süreçlerinin dinamik bir ilişkisi olarak görmektedir. Bu tanımlardan hareketle otantik öğrenmenin bireylerin kendi yaşamlarından kesitler buldukları kültürel etkinlikler eşliğinde sosyalleşebilecekleri öğrenme ortamları sağladığını söylemek olanaklıdır. Bu yönüyle sınıf içinde kullanılan etkinliklerin öğrencilerin kolayca çözemeyeceği bir yapıda ve onlara çoklu bakış açıları kazandıracak nitelikte olması, otantik öğrenme ortamlarının oluşturulmasında bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Otantik öğrenmeyle ilgili yapılan tanımlara bakıldığında, otantik öğrenmenin geleneksel okul öğrenmesinden oldukça farklı olduğunu söylemek olanaklıdır. Nitekim Glatthorn (1999, s.26) bu farklılıkları Çizelge 1.2.'de görüldüğü gibi belirlemiştir.

Çizelge 1.2. *Otantik Öğrenme ve Standart Okul Öğrenme Süreci*

	Otantik Öğrenme	Standart Okul Öğrenmesi
Sorunlar	Gerçek yaşamdan olan, durumlu, karmaşık ve açık uçlu sorunlar	Tek yanıtı, bağlamla ilişkisiz, basit, yapmacık ve gerçek dışı sorular
Materyaller	Birincil kaynağa yönlendiren, derinlik sağlayan farklı materyaller	İkincil kaynağa dayalı yüzeysel metinler
Program	Asıl kavramlara işaret eden, uygun stratejilerin kullanımını gerektiren programlar	Genellikle formülleri ve olayları içeren programlar
Değerlendirme	Bilginin yapılandırıldığını kanıtlayan otantik performans değerlendirme süreçleri	Anlama ve ezbere dayalı kısa yanıtı testler
Öğretim	Üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı, öğretmen desteğini, bilişüstü süreçlerin işe koşulmasını, grup etkileşimini ve derinlemesine bilgi edinimini gerektiren farklı öğrenme yaklaşımları	Geleneksel modellerin kullanılması: Konuyu öğretmenin anlatması, öğrencilerin dinlemesi, alt düzey becerilerin kullanılması, öğretmen yönetimine dayalı, diyalog ve değerlerin göz ardı edildiği öğretim.

Kaynak: *Glatthorn, A. A. (1999). Performance Standards and Authentic Learning'den uyarlanmıştır.*

Çizelge 1.2.'de otantik öğrenme ile geleneksel okul öğrenmelerinin belirgin farkları olduğu görülmektedir. Otantik öğrenme sürecindeki sorunlar, materyaller, program, değerlendirme ve öğretim süreçleri gerçek yaşamla ilişkili olma, derinlemesine araştırma yapmayı gerektirme, üst düzey düşünme becerilerini işe koşma, işbirliğine önem verme bakımından geleneksel okul öğrenmelerinden farklılaşmaktadır.

1.4. Otantik Öğrenmenin Dayanağı

Bilim insanları yüzyıllardır “gerçeklik” kavramının içeriğinin ne olduğuna yönelik pek çok araştırma yapmışlardır. Geleneksel epistemolojik paradigma gerçekliğin nesnel boyutuyla ilgilenmiş ve gerçekliğin bireyden bağımsız, keşfedilen, anlatılarak gerçekleştiğini savunmuştur. Buna karşın yapılandırmacı görüş bireyin kendi nesnel gerçekliğini yapılandırıldığını savunmuş ve gerçekliğin bireyin zihinsel düşünceleri, yansıtmaları ve kişisel gözlemleri bağlamında yapılandırıldığını vurgulamıştır (Martin, 2009, s.198).

Temelleri Piaget, Vygotsky, Dewey gibi bilim insanlarının görüşlerine dayanan yapılandırmacılık kavramı, ülkemizde 2005 yılında ilköğretim programlarının yeniden yapılandırılmasıyla gündeme gelmiş ve eğitimciler tarafından oldukça ilgi görmüştür. Hem öğrenme kuramı olarak hem de epistemolojik açıdan bakıldığında yapılandırmacılık bireyin nasıl öğrendiğiyle ve bilginin doğasıyla ilgilenmektedir (Hein, 1991). Kavramsal açıdan ele alındığında yapılandırmacılık, genel olarak bilginin birey tarafından oluşturulduğunu ve bu oluşumun zihinsel bir süreç gerektirdiğini ifade etmektedir (Aydın, 2012, s.14). Her öğrenci öğrenirken, bilginin anlamını bireysel ve sosyal olarak yapılandırmaktadır; buna göre öğrenme anlamlandırma ya da anlamı yapılandırma sürecidir (Özden, 2005, s.55).

Jonassen (1992, s.139)'a göre yapılandırmacılık bireyin olayları ve durumları yorumlamada bilgiyi deneyimlerine, zihinsel yapılarına ve inançlarına dayalı olarak nasıl oluşturduyuyla ilgilenmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacılık, bireyin bilgiyi ve bilgiye yönelik beyanlarını kendi deneyim ve düşünceleri doğrultusunda oluşturmasıyla açıklanmaktadır (Martin, 2009, s.196). Yapılandırmacılığa göre bireyin bir şeyi bilmesi ya da anlaması o şeye yönelik yaşadığı toplumsal deneyimi daha önceki bilgileri ve deneyimleri doğrultusunda zihninde nasıl yorumladığına bağlıdır (Deryakulu, 2000, s.62). Bu yaklaşıma göre insan zihni; olayları, durumları ve gerçek yaşama yönelik bakış açılarını yorumlamada esas olandır ve bu yorumlar bireyselliğe dayanan bilgileri içerir. Bu bağlamda yapılandırmacı düşünceye göre herkesin dış dünyaya yönelik algıları, ona yönelik deneyim ve inançlarına bağlı olarak farklıdır (Jonassen, 1992, s.139). Dolayısıyla yapılandırmacılığa göre bilgiyi yapılandırma, bireyin içinde bulunduğu ve yaşamında edindiği deneyimlerden bağımsız düşünülemez.

Alanyazında yapılandırmacılığa yönelik üç temel türün baskın olarak kabul gördüğü görülmektedir. Bunlar; bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılıktır.

Bilişsel Yapılandırmacılık: Piaget'nin çalışmalarının sonuçlarından yararlanılarak oluşturulan bilişsel yapılandırmacılık, nesnel anlayış çerçevesinde yer alarak yapılandırmacılığın en basit türünü oluşturmaktadır (Fer ve Cırık, 2007, s.57). Piaget'ye göre öğrenme özümleme, uyma ve denge kavramları ile açıklanmaktadır. Buna göre birey karşılaştığı yeni bilgiyi, sahip olduğu bilgi ve deneyimler yardımıyla özümlemeye çalışmaktadır. Eski bilgiler yetersiz olduğunda birey, zihninde yeni bir kavram

geliştirerek yeni duruma uyum sağlamaktadır. Böylece yeni durumla karşılaştığında bozulan denge yeniden sağlanmaktadır (Özden, 2005, s.58-59).

Sosyal Yapılandırıcılık: Sosyal yapılandırıcılığın Vygotsky'nin görüşlerinden etkilendiği öne sürülmektedir. Vygotsky öğrenmenin, Piaget'nin öne sürdüğü gibi kişinin bireysel olarak gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, bu süreçte sosyal etkileşim ve dilin önemli olduğunu, öğrenmenin sosyal bir ortamda ve öğrencinin ilgisi dâhilinde gerçekleştiğini belirtmektedir (Fer ve Cırık, 2007, s.80). Öğrenmede toplumsal etkileşim ve bağlamı vurgulayan Vygotsky'ye göre bireyde bilişsel yapıların oluşmasını sağlayan içinde yaşadığı sosyo-kültürel çevredir (Şirin, 2008, s.203). Grupla çalışma ile otantik ve anlamlı görevlerle uğraşma sosyal yapılandırıcılığa dayanan öğretimin özelliklerindedir (Pritchard ve Woollard, 2010, s.87).

Radikal Yapılandırıcılık: Piaget'nin çalışmalarından etkilenen Glaserfeld tarafından ortaya konulan radikal yapılandırıcılığa göre bilginin ve gerçekliğin nesnel bir değeri yoktur. Bu nedenle gerçeği bilmenin de kesin ve tek bir yolu yoktur (Fer ve Cırık, 2007, s.64). Glaserfeld'e göre yapılandırıcılığın temelde iki boyutu vardır. Birincisine göre öğrenme bilgiyi özümsemek yerine bilgiyi oluşturma sürecidir. İkincisi ise bilginin öğrenenin yaşantısıyla yakından ilgili olmasıdır (Şirin, 2008, s.204-205).

Yapılandırıcılığa yönelik bu bakış açılarından hareketle bilginin oluşmasında bilişsel yapılandırıcılığın nesnelliği ön planda tuttuğunu, sosyal yapılandırıcılığın sosyal bağlam ve dil gelişiminin etkisini vurguladığını ve radikal yapılandırıcılığın ise bilişsel yapılandırıcılıktaki nesnellik boyutu yerine öznelliği temel aldığını söylemek olanaklıdır.

Vygotsky, çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişimde önemli bir yeri olduğunu ileri sürmektedir (Senemoğlu, 2005, s.55). Temelde, otantik öğrenme kavramının özündeki düşünce Vygotsky'nin 1934 ve 1962 yıllarında yaptığı çalışmalara dayanmaktadır. Bu düşünceyi Vygotsky, günlük yaşam deneyimlerini içeren “yaşam gibi öğrenme” çerçevesinde kavramsallaştırmış ve bilimsel kavramlar ve günlük kavramlar olmak üzere iki tür kavramdan söz etmiştir (Lasry, 2006, s.5). Bilimsel kavramlar geleneksel öğretim yöntemleriyle öğretilen soyut kavramları, günlük kavramlar ise günlük yaşamdaki deneyimlerle kazanılan kavramları içermektedir (Lasry, 2006, s.5).

Okuldaki öğrenmelerde genellikle bilimsel kavramlara ağırlık verilmekte, günlük kavramlara ise daha az değinilmektedir. Öğrenmeler sınıf duvarları arasında kalmakta,

sınıf-yaşam etkileşimi göz ardı edilmektedir. Bu nedenle, sınıfta otantik öğrenme ortamlarının oluşturulması, bu durumun üstesinden gelmede öğretmene kolaylık sağlamaktadır.

Otantik öğrenmeyi pedagojik ve kuramsal olarak tanımlamak oldukça zordur (Yeoman, 2012, s.298). Alanyazında “authentic learning” kavramına yönelik olarak aynı süreçlerden söz eden ve farklı adlandırılan kavramların olması (authentic task, authentic problems, authentic activities, authentic content, authentic pedagogy, authentic achievement), bu kavramın karmaşıklığını arttırmaktadır. Nitekim bu alanda çalışan araştırmacılar otantik öğrenme tanımı yaparken otantik öğrenmeyi durumlu öğrenme gibi yapılandırmacılıkla ilgili diğer öğrenme modellerinden ayırmakta zorlanmaktadırlar (Sasse, 1997, s.4). Örneğin, Caseley (2004, s.21) probleme dayalı öğrenmenin tanımını yaparken bu yaklaşımın otantik öğrenmenin tüm olanaklarını içerdiğini ileri sürmektedir. Williams (1999, s.32) ve Solomon (2003), öğrencilerin probleme dayalı öğrenme yaklaşımıyla otantik sorunlarla uğraştıklarını ve otantik deneyimler edindiklerini vurgulamaktadır. Colletti (2011, s.50) probleme dayalı öğrenme ve örnek olaya dayalı öğrenmenin bir otantik öğrenme biçimi olabileceğinden söz etmektedir. Yine, Levin (2001, s.85) probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin sözlü ve yazılı iletişim becerilerini geliştiren, öğrendiklerini sentezlemelerine, araştırma yapmalarına ve bilgiyi yeni durumlarda kullanmalarına olanak veren otantik görevleri içerdiğini ifade etmektedir. Bunların yanı sıra Herrington, Reeves ve Oliver (2010, s.72) otantik görevlerin probleme dayalı öğrenmede sunulan problem durumlarından daha karmaşık olduğunu ve daha fazla kaynağa başvurmayı gerektirdiğini belirtmiştir. Bu bağlamda alanyazında otantik öğrenmenin diğer öğrenme modelleriyle olan ilişkisine ve kapsamının ne olduğuna yönelik bir görüş birliğinden söz etmek oldukça güçtür. Otantik öğrenme kimilerine göre temelleri durumlu öğrenme kuramına dayanan (Lasry, 2006; Herrington, Reeves ve Oliver, 2010), kimilerine göre yapılandırmacılığa dayanan ve tüm öğrenme kuramlarını kapsayan geniş bir çerçevede düşünülen (<http://authenticlearning.weebly.com/>), kimilerine göre bilişsel ve sosyal yapılandırmacılığın bileşkesi olarak kabul edilen (Cholewinski, 2009, s.301), kimilerine göre ise bir etkin öğrenme süreci olan (Darling-Hammond, 1997’den aktaran Colletti, 2011, s.49) bir yaklaşımdır. Otantik öğrenmeye yönelik bu benzer ya da farklı görüşlerin temelinde otantik görevlerin otantik bağlamlar yoluyla sunulması

yatmaktadır ki, bu düşünce aslında durumlu öğrenmenin de üzerinde durduğu noktaları vurgulamaktadır.

Otantik öğrenmenin diğer öğrenme yaklaşımlarıyla olan ilişkisine yönelik kesin bir kategorileştirme yapmak zordur. Ancak özünde gerçeklik ve sosyal bağlam gibi kavramları barındırdığı düşünüldüğünde, otantik öğrenmenin durumlu biliş kuramına dayanan ve öğretimin bilişsel çıraklık yöntemiyle gerçekleştirildiği öğrenme ortamları sunan durumlu öğrenme modeline dayandığı söylenebilir. Nitekim Özerbaş (2004, s. 31-32), ilk olarak Brown, Collins ve Duguid (1989, s.32-42)'in durumlu biliş üzerine yapıdığı çalışmalarını gündeme gelen ve yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanan durumlu öğrenmenin, öğrenen ve çevredekiler arasındaki ikili ilişkiyi geliştirmekte olduğunu ve otantik ortamda öğrenmeyi desteklediğini belirtmektedir. Brown ve diğerleri durumlu biliş kavramını temel olarak bilginin kullanıldığı kültürden, bağlamdan ve etkinlikten etkilendiği biçiminde yorumlamakta; öğrenme ve bilişin temelde durumlu olduğunu belirtmektedirler. Buna göre öğrenmede kullanılan durumlar ve etkinlikler öğrenmenin ve bilişin bütünleştiricileridir (Ataizi ve Şimşek, 2000, s.2). Durumlu öğrenmeye göre bireyin içinde bulunduğu toplumun özellikleri, onun öğrenme süreçleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenme, bireyin sahip olduğu kültür ve değerler bağlamında şekillenmektedir.

Durumlu öğrenme, öğrenmenin bir danışman ya da deneyimli bir öğrencinin yol göstericiliğinde, bilişsel çıraklık adı verilen bir yolla ve gerçek yaşamdaki işleri tamamlayıcı biçimde olması gerektiğini savunmaktadır (Ataizi, 2000, s.276). Sınıfta öğrenilenler ile sınıf dışındaki ihtiyaçlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi bu yaklaşıma büyük katkı sağlamaktadır (Anderson, Reder ve Simon, 1996, s.5). Buna göre durumlu öğrenmenin gerçekleşmesinde öğrenci ve öğretmen rollerine yönelik beklentilerin açıkça ortaya konması gerekmektedir. Durumlu öğrenme ortamlarında öğretmenin temel görevi yönlendirme ve desteklemektir. Ancak bilişsel çıraklık yöntemi, yönlendirme ve desteklemenin yanı sıra öğretmenin kendi öğrenme sürecini ortaya koyarak öğrencilere model olmasını da gerektirmektedir.

Lave ve Wenger (1991)'e göre tüm öğrenme kuramları insan ve yaşam arasındaki ilişkileri ele alan temel varsayımlar üzerine kurulmuştur. Durumlu öğrenme kuramı ise öğrenmeyi toplumsal yaşayışın bir boyutu olarak ele almaktadır. Onlara göre durumlu öğrenme toplumsal yaşayışın öncelikli ve üretici bir olgusu, öğrenme ise bu olgunun

niteliklerinden biridir. Bu noktada durumlu öğrenme bu iki kavram arasında köprü işlevi görmektedir.

Durumlu öğrenme, bağlamın öğrenme sürecinin temel bileşeni olduğunu savunmaktadır. Bağlama bakarak bütünü anlamak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bağlamın fiziksel boyutunun yanı sıra sosyal boyutu da oldukça önemlidir. Toplumlar, anlamlı öğrenmenin sağlandığı sosyal yapılardır (Williams, 1999, s.27). Buna göre anlamlı öğrenme, içinde bulunduğu sosyal ve fiziksel bağlamlarda sunulursa gerçekleşmektedir. Yeni bilgi onu ilgilendiren bağlamlarla birlikte öğrenilirse öğrenmeler anlamlı, bağlam göz ardı edilirse öğrenmeler anlamsızdır. Dolayısıyla bilgi bağlamdan bağımsız değildir.

Kuramlar genellikle öğrenmenin durumlu boyutunu ele alırken, sosyokültürel özelliklerinin yalnızca yüzeysel bağlamlarıyla ilgilenmektedirler. Örneğin, bir öğrenme etkinliği çoğunlukla öğretim ortamı içinde ve yalnızca pedagojik yönelimler bağlamında ele alınmakta, öte yandan bu yönelimleri oluşturan bağlamlar incelenmeden bırakılmaktadır (Lave ve Wenger, 1991). Lave ve Wenger öğrenmeyi, önermesel bilginin edinimi olarak tanımlamaktan çok, toplumsal katılımın belirli biçimleri içinde ele almaktadırlar. Ayrıca ne tür bilişsel süreçlerin ve kavramsal yapıların sürece dâhil olduğuna odaklanmak yerine hangi toplumsal olayların öğrenme için uygun bağlamı yarattığı üzerinde durmaktadırlar. Bu bağlamda durumlu bir etkinlik olarak ele aldıkları öğrenmeyi, *uygun çevresel katılım* olarak adlandırdıkları bir süreç ile tanımlamaktadırlar. Uygun çevresel katılım, yeni üyelerle eski üyeler arasındaki ilişkiler üzerine ve aynı zamanda etkinlikler, kimlikler, ürünler, bilgi ve uygulama toplulukları üzerine yoğunlaşmakta; yeni üyelerin uygulama topluluğunun bir parçası haline gelmeleri süreci üzerinde durmaktadır. Bireyin öğrenmeye yönelik niyetleri, sosyo-kültürel yapı içinde tam üyelik elde etme sürecine dâhil olmaktadır ve öğrenmenin anlamı bu süreç içinde oluşmaktadır. Bu toplumsal süreç, bilgi temelli becerilerin öğrenilmesini içermektedir (Lave ve Wenger, 1991). Yaşı küçük olan çocukların beceri ve kuralları oyunla, yaşı büyük olan çocukların sürece katılarak öğrenmesi, uygun çevresel katılıma örnek olarak verilmektedir (Pritchard ve Woollard, 2010, s.17).

Lave ve Wenger (1991), tüm öğrenmelerin durumlu olduğunu altını çizmekte ve öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin içerisinde bulunduğu toplumun etkisine vurgu yapmaktadır. Toplum, bireyin öğrenmesinde oldukça etkili ve yönlendiricidir. Çünkü toplum, gerçek yaşamın kendisidir ve buna yönelik olarak gerçekleştirilen öğrenmeler

toplum bağlamından bağımsız düşünülemez. Dolayısıyla bu öğrenmeler, durumlu öğrenme kuramına dayanan bir otantiklik özelliği göstermektedir.

Durumlu öğrenmenin temel önerisi, öğrenmenin bilişsel çıraklık adı verilen bir yolla olması gerektiğidir. Bilişsel çıraklık, sosyal etkileşim ve otantik görevlerle öğrencilerin çevresindeki kültüre uyumunu sağlamaya çalışmasıyla açıklanmaktadır (Brown, Collins ve Duguid, 1989, s.37). Bu uyum sağlama sürecinde öğrenciler gerçek yaşamla karşı karşıya gelmektedir. Dolayısıyla öğrenmeler otantikliğin üzerinde durduğu gerçeklik ve sosyallik kavramlarına vurgu yapmaktadır. 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.

Otantik öğrenme süreci derinlemesine bilgi edinimine dayalı bir süreçtir ve bu bilgi sorunların anlamlı biçimde çözümünde kullanılmaktadır (Glatthorn, 1999, s.25). Bu süreçte bilgi, gerçek yaşam sorunlarına yanıt vermek için birey tarafından yapılandırılmaktadır (Grace ve Lee, 2014, s.43). Ancak, bilgiyi yapılandırma sürecinde öğrencinin yalnızca gerçek yaşamdan sorunlarla ilgilenmesi yeterli değildir. Otantik öğrenme ortamları farklı bileşenlerin bir araya gelmesiyle oluşturulmaktadır. Bu bağlamda otantik öğrenmenin bileşenlerinin açıklanması önemlidir.

1.5. Otantik Öğrenmenin Bileşenleri

Her öğrenme ortamında olduğu gibi otantik öğrenmenin gerçekleşmesinde de bir takım bileşenler bulunmaktadır. Herrington ve Oliver (2000, s.4) ile Herrington (2006, s.2-3)'a göre otantik öğrenmenin durumlu öğrenme ortamlarına dayanan dokuz temel bileşeni bulunmaktadır. Bu bileşenler şunlardır:

- Bilgiyi gerçek yaşamda kullanılabilecek biçimde yansıtan otantik bağlamlar
- Otantik görevler
- Uzman performansı ve modeli
- Çoklu roller ve bakış açıları
- Bilginin yapılandırılmasında işbirliği
- Yansıtma
- Örtük bilgilerin açıklanması için açık biçimde dile getirme

- Birebir yetiştirme ve destek
- Otantik değerlendirme

Otantik öğrenmenin temel varsayımı bilginin öğretme-öğrenme sürecinde otantik bağlamlardaki otantik görevler yardımıyla sunulması ve otantik değerlendirmenin gerçekleştirilmesidir. Bunların yanı sıra sürece gerçek yaşamdan uzmanların dâhil olması, öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmesi, işbirliği içinde çalışması, öğrendiklerini kendi yaşamlarında kullanması ve öğretmenin rehberlik etmesi de otantik öğrenme ortamlarının oluşturulmasında önemli etmenlerdir.

Otantik öğrenmenin bileşenlerinden olan otantik bağlam, sınıfta öğrenilen bilginin gerçek yaşamda nasıl kullanılacağı üzerinde durmakta ve ciddi olarak planlama yapmayı gerektirmektedir. Bu bakımdan öğretmen otantik bağlamı planlamadan önce şu sorulara yanıt aramalıdır (Herrington, Reeves ve Oliver, 2010, s.18):

- Öğrenciler hangi bilgi, beceri ve tutumu kazanacaktır?
- Öğrendiklerini gerçek yaşamda nerede ve nasıl kullanacaktır?
- Öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumları kazanmasında hangi bağlamlar daha uygun olabilir?

Okulda öğrenmelerin çoğu gerçek yaşamdan yalıtılmış ortamlarda gerçekleşmektedir. Bunun doğal sonucu olarak da öğrenciler, okulda öğrendiklerini gerçek yaşama aktaramamaktadırlar. Bu sorunun üstesinden gelmek için, program geliştirmeciler, gerçek yaşam bağlamından yararlanmalıdır (Ataizi ve Şimşek, 2000, s.6). Otantik öğrenmeler bir ders ya da konudan çıkarımda bulunulan sınıf temelli öğrenmelerden çok, gerçek yaşamdaki profesyonel görevlere benzer nitelikteki görevlerden öğrenmeyi vurgulamaktadır. Otantik bağlamın en temel niteliği gerçek yaşam sorunları ve durumlarının sahip olduğu özellikleri içermesidir (Bektaş ve Horzum, 2012, s.19). Bilindiği gibi Hayat Bilgisi dersi konusunu gerçek yaşamdan almaktadır. Yaşama yönelik öğrenmelerin dört duvar arasına sığmayacak kadar geniş olduğu (Sağlam, 2015, s.10) düşünüldüğünde, bu dersteeki etkinliklerin gerçekleştirilmesinde otantik bağlamın sağlanmasının kolay olduğu söylenebilir. Örneğin Hayat Bilgisi Öğretim Programı'ndaki dengeli beslenmeyle ilgili olan kazanımların edinilmesinde etkinlikler, gerçek yaşamdan bir sorun olan obezite ile ilişkilendirilerek otantik bağlam sağlanabilir.

Otantik görevler, otantik öğrenmenin en önemli bileşenlerindedir. Otantik görevler otantik öğrenme ortamlarındaki öğretme-öğrenme süreçlerinin

düzenlenmesinde işe koşulan görevlerdir. Otantik görevler, öğrencilerin karmaşık durumları çözmelerine, okulda öğrendiklerini gerçek yaşamda kullanmalarına ve sözkonusu bilgi ve becerileri edinmelerine olanak sağlamaktadır (Rule, 2006, s.1). Bu görevlerin karmaşık olması öğrencilerin ilgi ve meraklarını canlı tutması bakımından önemli görülmektedir (Brooks ve Brooks, 1999, s. 39). Gerçek yaşamla ilişkili ve tam olarak tanımlanmamış olması, otantik görevlerin temel özelliklerindedir. Bu kapsamda sınıfta otantik görevleri kullanacak olan öğretmenin öncelikle şu sorulara yanıt araması gerekmektedir (Herrington, Reeves ve Oliver, 2010, s.20):

- Sınıfta edinilen bilgi, beceri ve tutumlara yönelik gerçek yaşamda ne tür etkinlikler tasarlanabilir?
- Bu etkinlikler nasıl gerçek yaşam sorunlarına yanıt verecek ve çözüm üretecek biçimde uygulanabilir?

Otantik görev, gerçek yaşam bağlamında bilgi ve becerileri kazandırmak için öğrencileri merkeze alan uygulamalar eşliğinde bir öğrenme sağlamaktadır (Bektaş ve Horzum, 2012, s.24). Başka bir deyişle iyi tasarlanmış bir otantik görev öncelikle gerçek yaşam sorunun sunumuyla başlamaktadır. Hayat Bilgisi bağlamında düşünüldüğünde öğrencilere mahallelerinde yaşayan bir evsizin fotoğrafının gösterilmesi, fotoğraftaki soruna ve çözüm önerilerine yönelik çalışmaların yapılması otantik bir görev olarak görülebilir.

Otantik öğrenmenin bir diğer bileşeni olan uzman performansı ve modelinde öğrencinin konu alanı uzmanının bilişsel çıraklığını yapması söz konusudur. Sınıflarda oluşturulan otantik öğrenme ortamlarındaki uzmanlar öğretmenlerdir; ancak öğretmenler tek uzman olarak düşünülmemelidir. Örneğin deprem konusuyla ilgili olarak deprem bilimci, ekonomiyle ilgili olarak bir ekonomist ya da uzayla ilgili bir uzay bilimci uzman olarak görülmelidir (Bektaş ve Horzum, 2012, s.31). Williams (1999, s.28) öğrencilerin bir konuda uzmanlaşması için konu uzmanlarının yaptıklarını yapmalarının iyi olacağını, ancak örneğin bir ortaokul öğrencisinden de astronomlarla aynı şeyleri yapmasının beklenmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Burada üzerinde durulması gereken nokta, öğrencilerin kendi durumlarına uyarlayabilecekleri benzer etkinliklerle uğraşmalarının sağlanmasıdır. Bu süreçte uzmanlar öğrencilere model olmalıdır.

Otantik öğrenme ortamlarının bir başka özelliği öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde farklı roller üstlenmesi ve değişik kaynaklardan yararlanarak çoklu bakış

açıları geliştirmeleridir. Başarıyla yürütölen bireysel görevler, öğrencilerin bilişsel bir görevi yerine getirmede ihtiyaç duydukları pek çok farklı rolö anlamalarını gerektirmektedir. Öğrencinin bir otantik etkinliğin gerektirdiği tüm rolleri üstlenmesi ve bunu performansına yansıtması eğitim süreci için oldukça önemli görölmektedir (Brown, Collins ve Duguid, 1989, s.40).

Otantik öğrenme süreçlerinde kullanılan otantik görevler öğrencileri farklı kaynaklardan yararlanmaya teşvik ederek onlara farklı bakış açıları kazandırmaya yöneliktir (Borthwick, Bennet, Lefoe ve Huber, 2007, s.18; Herrington, 2006, s.5; Reeves, Herrington ve Oliver, 2002, s.564). Eğer öğrenme süreci otantik ise, çalışmaya derinlik katan farklı öğrenme materyallerinin kullanılması hatta birincil kaynağa ulaşılması gereklidir. Birincil kaynaklar gazete, günlük gibi orijinal materyallerden oluşurken ikincil kaynaklar birincil kaynaklardan yararlanılarak yazılan metinlerden oluşmaktadır (Glatthorn, 1999, s.27). Farklı kaynaklardan öğrenme hem öğrenciye konunun farklı boyutları hakkında bilgi kazandırmakta hem de öğrencilerin karşılaştıkları konular hakkında farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlamaktadır (Bektaş ve Horzum, 2012, s.34). Öğrenciler farklı bakış açıları geliştirdiklerinde, konuyu tek bir yönüyle değil tüm boyutlarıyla ele almakta ve öğrenecekleri konuya yönelik çok yönlö düşünme fırsatı bulmaktadırlar.

Otantik öğrenme öğretmene, öğrencinin bireysel öğrenmesi yerine işbirliği içinde öğrenme olanağı sunmaktadır. İşbirlikli sınıflar, öğrencilerin küçük gruplar halinde etkileşimde buldukları, öğretmenin de gruplar arasında dolaşarak gereksinim duyanlara yardımcı olduğu yerlerdir (Ön Açıkgöz, 2008). İşbirliğini sağlamak için öğrencileri grup çalışmasına yönlendirmek ve öğrenci başarısının grubun başarısı olduğunu kavratmak önemli görölmektedir (Herrington ve Herrington, 2006, s.6).

Öğrencilerin gerçek yaşama hazırlanması için gerçek yaşam sorunlarıyla başa çıkabilmesi, iş arkadaşlarıyla uyum içerisinde çalışabilmesi ve bunları etkili biçimde kullanmayı öğrenmesi gerekmektedir (Horzum ve Bektaş, 2012, s.36). Otantik öğrenme, öğrencinin arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışmasının yanı sıra üyesi olduğu toplumdaki bireylerle de işbirliği içinde olmasını gerektirmektedir (Strimel, 2014, s.12). Bilgiyi yeniden yapılandırma sürecinde öğrenenle gerçek yaşamdaki bireyler arasındaki işbirliği, otantik öğrenme süreçlerinin olmazsa olmazlarındanır (Grace ve Lee, 2014, s.43).

Yansıtma, otantik öğrenmenin diğer bileşenlerinden biridir. Öğrencilerin, öğrendikleri yeni bilgiyi başka durumlarda kullanabilmeleri için, öğrenme ortamlarının otantik bağlam ve görevleri içermesi gereklidir (Herrington ve Herrington, 2006, s.7). Bu bağlamda yansıtma, anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesinde oldukça önemlidir.

Otantik görevler öğrencilerin, görevin nasıl tamamlanacağına yönelik açıkça bir yönlendirme olmaksızın düşünmesini, karar vermesini ve eyleme geçmesini gerektirmektedir. Yansıtma, öğrencilerin işbirlikli karar verme sürecinde görevin en iyi nasıl tamamlanabileceğine yönelik seçimler yaparken işe koşulmaktadır (Herrington, Parker ve Boase-Jelinek, 2014, s.32-33).

Yansıtma süreci, özellikle işbirlikli gruplarla çalışıldığında etkili biçimde gerçekleşebilir. Yansıtmanın oluşmasında öğrenciler otantik görevlerle uzman eşliğinde uğraşmaktadır. Bu durum onlara kendilerini uzmanların performansıyla kıyaslama olanağı vermektedir (Herrington ve Herrington, 2006, s.7).

Otantik öğrenme sürecinde açık bir biçimde dile getirme, öğrencilerin öğrenme sürecinde yürüttükleri etkinlikleri sınıf ya da gerçek yaşam paydaşlarına aktarmasını içermektedir. Öğrenci, soruna yönelik elde ettiği bilgileri somut biçimde paylaşmakta ve karşılıklı görüş alışverişinin olduğu bir öğrenme ortamının oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Bektaş ve Horzum, 2012, s.38). Her öğrencinin görüşünü açık biçimde dile getirmesiyle sınıfta tartışma ortamı oluşturulmakta; böylece öğrenciler arkadaşlarının soruna yönelik neler düşündüğünü öğrenerek farklı bakış açıları geliştirmekte ve sorunu farklı yönleriyle ele almaktadırlar.

Birebir yetiştirme ve destek, otantik öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli görülmektedir. Otantik öğrenme sürecinde öğretmen, öğrencileri gözlemleyerek gereksinim duydukları noktalarda onları destekleme ve geribildirimler verme görevi üstlenmektedir. Bu bağlamda öğretmen, yalnızca konuyu anlatmak yerine onlara model olmakta; gereksinim duydukları kaynakları sağlamak ve ipuçları vererek süreci yönlendirmektedir. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin otantik görevi başarıyla tamamlamada kendi başlarına yetersiz kaldıkları noktalarda onlara kullanabilecekleri stratejiler ve bağlantılar sunmaktadır (Herrington ve Kervin, 2007, s.229).

Otantik değerlendirme, otantik öğrenmenin diğer önemli bileşenlerindedir. Wiggins (1990, s.2)'e göre değerlendirme sürecinin otantik olarak kabul edilmesi için, öğrenci performansının değerlendirmeye uygun zihinsel görevler sırasında incelenmesi gerekmektedir. Bunun aksine, geleneksel değerlendirme ise öğrencinin performansı

hakkında geçerli bilgi sağlanacağı düşünölen, etkili ve basit örneklemler sunan, dolaylı ya da temsili “öğeler”e dayanmaktadır. Otantik değeriendirme, öğrencilerin öğretim programına yönelik gerçekten ne bildiklerini değeriendirmede kullanılan bir yaklaşımdır (Martin, 2009, s.340).

Otantik değeriendirmede ürünün yanı sıra sürecin değeriendirilmesi de gerçekteştirilmektedir (Montgomery, 2002, s.35). Bu bağlamda otantik değeriendirme sürecinde yazılı ürünler, sorun çözümleri, deneyler, sergiler, performanslar, portfolyolar, öğretmen gözlem formları, ölçekler ve işbirliğine dayalı projeler gibi pek çok teknikten yararlanılmaktadır (National Center for Fair and Open Testing, 1992, s.3). Yapılandırmacı yaklaşımda değeriendirme sürecinden “otantik değeriendirme” olarak söz edilmektedir. Bu anlayışa göre değeriendirme şu özellikleri taşımaktadır (Tekindal, 2006, s. 398):

- Tüm öğrencilerin değeriendirilmesi gereken davranışlarını kapsayan bir değeriendirme süreci gerçekteştirme.
- Değeriendirmeyi belirlenmiş bir zaman diliminde yapmak yerine, onu öğrencinin yaptığı işe ve başarısına göre genişletilmiş zaman dilimlerinde sürekli yapma.
- Norm dayanaklı değeriendirme yerine, ölçüt dayanaklı değeriendirmeyi tercih etme.
- Değeriendirmeyi yalnızca not vermek için değil, öğretme-öğrenme sürecinin bir parçası olarak kabul etme.
- Bireysel farklılıkları göz önüne alan, öğrencilerin yeni öğrendiği bilgilerle var olan bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırdığını ortaya çıkaran değeriendirme yapma.

Yapılandırmacı anlayışa dayanan otantik değeriendirme süreci ve geleneksel değeriendirme süreçleri arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Otantik ve geleneksel değeriendirme süreçlerinin nasıl gerçekteştğine yönelik yapılan karşılaştırma (Wiggins, 1990, s.2-3) Çizelge 1.3.’te sunulmuştur.

Çizelge 1.3. Otantik ve Geleneksel Değerlendirme Süreçlerinin Karşılaştırılması

Otantik Değerlendirme Süreci	Geleneksel Değerlendirme Süreci
<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilerin bilgiyle donanımlı etkin katılımcılar olmasını gerektirir.	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilerin yalnızca bağlamdan edindiği bilgiyi tanıma, geri çağırma ve yerleştirme becerilerini ortaya çıkarır.
<ul style="list-style-type: none">• Öğrenciye araştırma yapma, bildiri yazma, düzeltme yapma ve üzerinde tartışma, güncel politik bir olay üzerine değerlendirmelerde bulunma ya da bir tartışma konusu üzerine başkalarıyla işbirliği yapma gibi zor ve öncelik sırası olan bir dizi görev sunar.	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencileri sıklıkla kâğıt-kalem ve tek yanıtli sorularla karşı karşıya getirir.
<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilerin en iyi olan makul yanıtlar, performanslar ve ürünler ortaya koyup koymadığıyla ilgilenir.	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilerden gerekçelerine bakılmaksızın doğru yanıtları seçmeleri ya da yazmaları istenir.
<ul style="list-style-type: none">• Otantik görevler, öğrencilerin yetişkin ve profesyonel yaşam oyunu içinde karşılaşmaları olası karmaşık belirsizliklere karşı bir prova niteliği taşıması amacıyla “düzensizce yapılandırılmış” zorluklar ve roller barındırırlar.	<ul style="list-style-type: none">• Geleneksel testler, daha basit unsurları değerlendirmeleri yönüyle daha çok alıştırmalara benzerler.

Çizelge 1.3.'te görüldüğü gibi otantik değerlendirme sürecinde öğrencilerden karmaşık ve çeşitli ürünler ortaya koymaları beklenirken geleneksel değerlendirmede süreç, daha basit işler. Buna göre otantik değerlendirme süreci uzun zaman alırken geleneksel değerlendirme daha çabuk sonuçlanmaktadır.

Herrington ve Oliver (2000, s.4) ile Herrington (2006, s.2-3)'ın yanı sıra otantik öğrenme süreçleriyle ilgili başka bir sınıflama Newmann ve Wehlage (1993, s.2) tarafından yapılmıştır. Onlara göre otantik öğrenmenin temel bileşenleri şunlardır:

- Üst düzey düşünme
- Derinlemesine bilgi
- Sınıf-yaşam etkileşimi
- Sürekli iletişim
- Öğrenci başarısı için sosyal destek

Üst düzey düşünme: Öğrencilere somut, tekrar gerektiren bilgiler sunulması, kurallara uymalarının istenmesi vb. görevler, onları düşük düzeyde düşünmeye sevk etmektedir. Bu rutin görevlerin aksine, üst düzey düşünme, öğrencilerin bilgiyi ya da düşünceyi kendi anlayışlarına uygun olarak yapılandırmalarını sağlamaktadır. Üst düzey düşünme becerilerini işe koşan bir öğrenci, sentezleyerek, genelleyerek, açıklayarak ya da hipotez kurarak bir araya getirdiği bilgilerden, olgular ve düşünceler oluşturmaktadır. Bilgiyi yapılandıran öğrenci bu bilginin yeni ve farklı anlamlarının olduğunu keşfetmektedir (Newmann ve Wehlage, 1993, s.2). Tüm bunları gerçekleştiren öğrenci, öğrenme sürecinde kendi öğrenme sorumluluğunu almakta ve öğrenmesini planlamakta, izlemekte ve değerlendirmektedir. Dolayısıyla bu süreçte hem üst düzey düşünme becerilerini hem de bilişüstü süreçleri etkili biçimde işe koşmaktadır.

Derinlemesine bilgi: Bir konu ya da disipline yönelik önemli olan kavramların bilinmemesi; örneğin öğrencinin bir konunun ana düşüncesini bilmemesi ya da anlamına yönelik yüzeysel bilgiye sahip olması, o konudaki bilgilerin eksik ve yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Oysa bir olguya yönelik temel kavramların öğrenilmesiyle derinlemesine bilgi elde edilmektedir. Öğrenciler ayırımlar yaptıklarında, sorun çözdüklerinde, çıkarımlarda bulduklarında ve karmaşık anlamlara yoğunlaştıklarında derinlemesine bilgi elde etmektedirler (Newmann ve Wehlage, 1993, s.3). Öğrencinin uğraştığı soruna yönelik gereksinim duyduğu bilgileri toplaması, sorunu anlaması, konuya egemen olması, çözüm önerileri üretmede pek çok alternatif ortaya koyabilmesi bakımından önemlidir.

Sınıf-yaşam etkileşimi: Yaşamdan kopuk bir sınıfta elde edilen başarı, o sınıfın duvarlarını aşamaz. Başarının otantik olması için, öğrenme ortamlarının, geniş sosyal bağlamları içermesi ve öğrencinin yaşamıyla ilişkili olması gerekmektedir. Sınıf ile gerçek yaşam arasındaki etkileşim, öğrencinin gerçek yaşam sorunlarıyla ilgilenmesi (şehirdeki evsizlerle ilgili olan güncel sorunu istatistiksel yöntemler kullanarak aydınlatmak) ya da bilgiye kendi kişisel deneyimlerinden yola çıkarak ulaşması (ders çalışırken özel bir teknik kullanması) ile sağlanabilir (Newmann ve Wehlage, 1993, s.3). Öğrencilere öğrenmenin yalnızca sınıf duvarları içinde gerçekleşen bir süreç olmadığını benimsetmek, otantik öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli görülmektedir. Bu bağlamda sınıfta öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerileri gerçek yaşamlarında uygulayabilmelerine olanak veren öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir.

Sürekli iletişim: Geleneksel sınıflarda iletişim, genellikle öğretmenin konuyu sözel olarak anlatması, gerek gördüğünde öğrencilere soru sorması ve öğrencilerin kısa yanıtlar vermeleriyle gerçekleşmektedir. Otantik öğrenme ortamlarında ise sözlü iletişim becerilerinin sıklıkla ve sürekli işe koşulması gerekmektedir. Bir konuya yönelik sürekli iletişim ve söylemler, yalnızca deneyimleri, olguları ve tanımlamaları ifade etmekten öte bireyin üst düzey düşünme becerilerini gerektiren birleştirmeler, analizler ve genellemeler yapmalarını, sorular sormalarını sağlayabilir (Newmann ve Wehlage, 1993, s.4). Öğrenenler arasındaki sürekli iletişim, onlara sorulan sorunun tanımlanmasına ve çözümüne yönelik pek çok düşünceyi ortaya çıkarmaktadır. Öğrenciler sınıf arkadaşlarının düşüncelerini de dikkate alarak çok yönlü düşünmekte ve konuya yönelik farklı bakış açıları geliştirmektedirler.

Öğrenci başarısı için sosyal destek: Sosyal destek boyutu, öğrenmeye yönelik yüksek beklenti, saygı ve öğrenme sürecine öğrencinin dâhil edilmesini içermektedir. Öğretmenin ya da öğrencinin davranışları, yorumları ve eylemleri öğrencilerin, cesaretini ve bir konu hakkındaki görüşünü dile getirme isteğini kırıyorsa, bu tür ortamlar sosyal desteğin düşük olduğu yerlerdir. Sosyal desteğin tam olduğu sınıflarda ise öğretmenin öğrencilerine yönelik yüksek beklentileri bulunmaktadır. Bu sınıflarda, zor görevlerle başa çıkmak için risk alınmaktadır. Öğrenciler, konuyla ilgili önemli bilgi ve beceriler edinmektedir. Bu tür sınıflar, başarıya herkesin ortak olduğu, karşılıklı saygı ortamının yaratıldığı ve başarısızların başarmak için cesaretlendirildiği yerlerdir (Newmann ve Wehlage, 1993, s.5-6).

Otantik öğrenmenin bileşenlerine yönelik gerçekleştirilen çalışmalardan biri de Ciolan (2013) tarafından yapılmıştır. Ciolan (2013, s.471-472) otantik öğrenmenin anahtar kavramlarını, gerçekleştirdiği çalışmanın gözlem verilerine dayalı olarak, aşağıdaki gibi belirlemiştir:

- *Keşfederek öğrenme:* Öğrenenin yaşadığı dünyayla etkin biçimde etkileşimli olması, etrafında neler olup bittiğiyle ilgilenmesi, araştırması.
- *Yansıtarak öğrenme:* Öğrenenin öğrenme sürecinde öğrendiklerini yansıtabilmesi için kendine zaman tanıması.
- *Uygulayarak/oyunarak öğrenme:* Öğrenme sürecine uygulamanın ve hatta oyunun dâhil edilmesi.

- *İletişime gerçek öğrenme:* İletişim yoluyla öğrenmenin “portatif/taşınabilir” hale getirilmesi. Başka bir deyişle öğrenilen bilginin yeniden yapılandırılabilmesi, başka alanlara transfer edilebilmesi.
- *Aşamalı öğrenme:* Öğrenme sürecinin farklı zihinsel ve bilişsel süreçler içeren adımları içermesi.
- *Döngüsel öğrenme:* Ön bilgilerini hatırlayarak yeni öğrendiği bilgiyle ilişkilendirmesi ve sürekli başa dönüp öğrenme sürecinin etkililiğini değerlendirmesi.
- *Sosyal öğrenme:* Arkadaşının öğrenmesine yardımcı olma, bilgilerini arkadaşlarıyla paylaşma.
- *Kültürlerarası öğrenme:* Öğrenenin farklı kültürlere yönelik farkındalık kazanması, farklı bakış açıları geliştirmesi, bilmediği tutum ve değerlerle karşılaşması.
- *Diyalogla öğrenme:* Doğrudan iletişim kurma, sözlü diyaloglarda bulunma,
- *Rehberle öğrenme:* Gereksinim duyduğunda yönlendirilme.
- *Bütünleşik öğrenme:* Öğrenme sürecinin tüm boyutlarını ele alma (sosyal, ekonomik, kültürel)

Bu özellikler incelendiğinde otantik öğrenmenin içeriğinin oldukça geniş bir kapsamda ele alındığını söylemek olanaklıdır. Tüm bu öğrenme özelliklerinin aynı zamanda yapılandırmacı anlayışın eğitim ortamlarındaki yansımaları olduğu söylenebilir.

Callison ve Lamb (2004, s.34-35) öğrenmenin otantikliğinden söz edebilmek için şu işaretleri göstermesi gerektiğini vurgulamıştır:

- Öğrenci merkezli öğrenme
- Okul dışındaki farklı kaynaklara erişme
- Bilimsel çırak gibi davranan öğrenciler
- Öğrencilerin gerçek araştırmalar yapmaları
- Görevden/ödevden öte yaşamboyu öğrenme
- Süreç, ürün ve performans değerlendirme
- İşbirliği ve değiştirilebilir roller

Görüldüğü gibi otantik öğrenmenin bileşenleri çeşitli araştırmacılar tarafından benzer yönleriyle ortaya konmuştur. Bu bileşenler öğretme-öğrenme süreçlerine

yansıtıldığında ve otantik görevler öğrenci özellikleri dikkate alınarak tasarlandığında, otantik öğrenmenin gerçekleştiğinden söz etmek olanaklıdır.

1.5.1. Otantik görevler

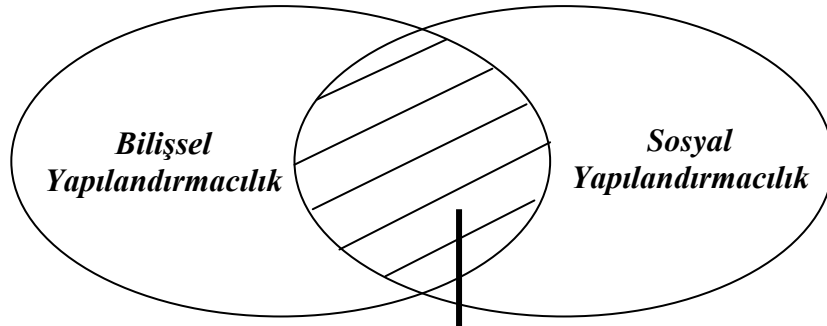
Otantik görevler genel olarak, kültürün olağan uygulamaları olarak tanımlanmaktadır. Bu görevlerin amaçları ve anlamları o kültürün eski ve yeni üyeleri arasındaki sosyal ilişkiler bağlamında yapılandırılmıştır (Brown, Collins ve Duguid, 1989, s.34). Başka bir deyişle sınıf içi uygulamalarda otantik görevlerin neler olabileceği ve özellikleri o sınıfta bulunan öğrencilerin üyesi olduğu toplumun özelliklerine göre belirlenmektedir. Bu bağlamda otantik görevler, bireyin kültürel yaşantısından bağımsız düşünülemezdir.

Otantik öğrenmede öğrenciye baş edebileceği karmaşık görevler sunulmaktadır. “Otantik görev” olarak adlandırılan bu görevler, öğrencilerin karmaşık olayların üstesinden gelmelerinde ve okulda öğrendiklerini gerçek yaşamda kullanabilme ve gereksinim duydukları bilgi ve becerileri kazanmalarına olanak sağlamaktadır (Rule, 2006, s.1). Başka bir ifadeyle otantik görevler, öğrencilerin kendi deneyimlerine yönelik anlamlar oluşturmalarına yardımcı olan gerçeklik bağlamında çevrelenmiş görevlerdir (Callison ve Lamb, 2004, s.36).

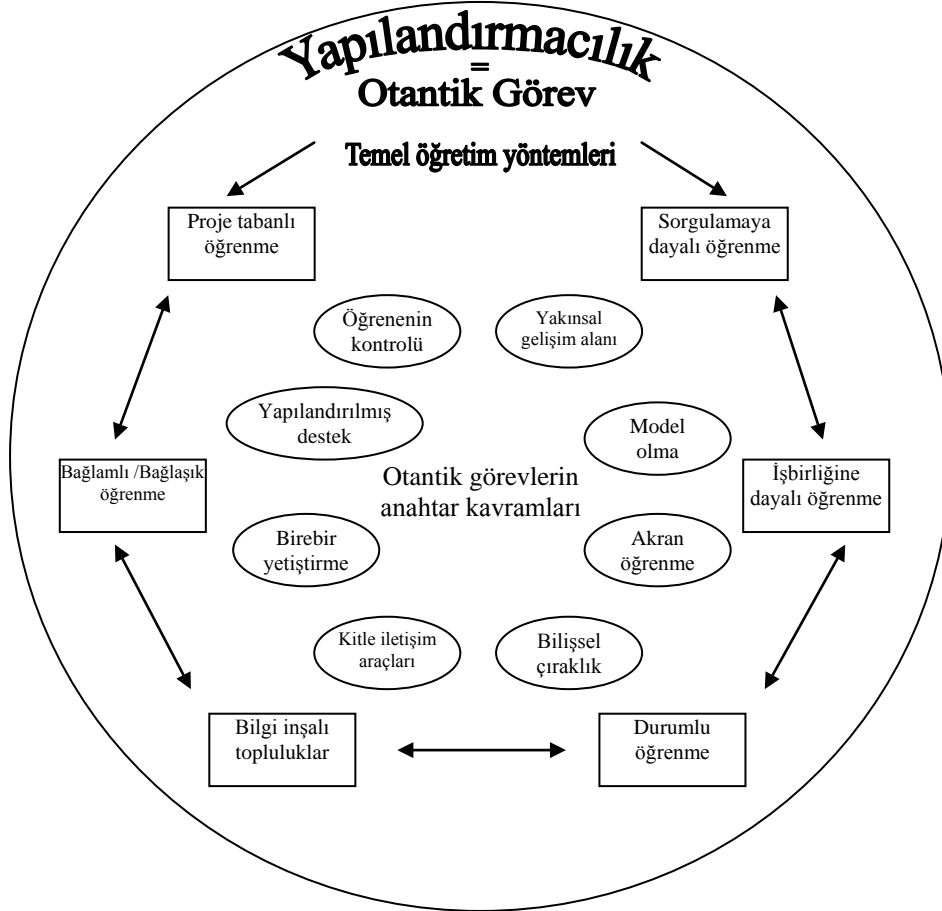
Otantik görevler, öğrencilerin günlük yaşamlarında önemsiz olarak görülebilen soyut fikir ve sorunlara odaklanmaktadır. Öğrencilerin sosyal kimliklerini nasıl kazandıklarını anlamalarını sağlamaktadır. Öğrencilerin bu görevleri yeniden yapılandırmaları, eleştirel ve yansıtıcı düşünme kapasitelerini arttırmaktadır (Borthwick, Bennet, Lefoe ve Huber, 2007, s.16). Böylece otantik görevler öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir.

Hayat Bilgisi dersi bağlamında oluşturulan otantik görevlerin hem kazanımlarla paralellik gösterecek hem de öğrencinin yabancı olmadığı gerçek yaşam sorununa odaklanacak nitelikte olması gerekmektedir. Bu duruma; doğal afetlerle ilgili kazanımların işlenmesinde, yakın çevrelerinde bulunan ve depremde evi yıkılmış olan birinin sorunlarıyla ilgilenmeleri örnek olarak verilebilir.

Otantik görevlerin dayandığı kuramsal temeller ve bunların öğretme-öğrenme sürecinde kullanılmasına yönelik temel yaklaşımlar ve yöntemler Şekil 1.2.’de verilmiştir.



"Bilişsel devrim" in öğretim yöntemlerine etkisi



Şekil 1.2. Otantik Görevler.

Kaynak: Cholewinski, 2009, s. 301

Şekil 1.2.'de otantik görevlerin hem bilişsel hem de sosyal yapılandırıcılığa dayandığı görülmektedir. Sınıf içi etkinliklerde otantik görevlerin kullanılması bağlamında, yapılandırıcılığın temel öğrenme yaklaşımları olan, sorgulamaya dayalı

öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, durumlu öğrenme vb. yaklaşımlarından yararlanılabilir. İşbirliği gerektiren ve uzun zamanda tamamlanabilen karmaşık sorun çözme süreçlerini içeren otantik görevler, özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilerin bilişsel ve sosyal bakımdan gelişimlerine oldukça katkı sağlamaktadır (Barnes ve Urbankowski, 2014, s.18).

1.5.1.1. Otantik görevlerin özellikleri

Otantik görevlerin en temel özelliği bağlamın gerçek yaşam sorunlarıyla ilgili olmasıdır. Young (1993, s.45), otantik görevlerin içerdiği gerçek yaşam sorunlarının şu koşulları sağlaması gerektiğini ileri sürmektedir:

- Tam yapılandırılmamış, karmaşık yapıya olmalıdır.
- Bilgiyi, konuyla ilişkili olup olmamasına göre belirleme fırsatı sunmalıdır.
- Sorunu çözenin yanı sıra onu tanımlama ve keşfetmeyi sağlayan etkin görevler içermelidir.
- Öğrencilerin inanç ve değerlerini içermelidir.
- Kişilerarası etkinliklere katılma ve işbirliğiyle çalışma olanağı vermelidir.

Bunların yanı sıra, sorunlar kolay çözülemeyen, öğreneni zorlayan, öğretim programındaki önemli bağlamlarla ilişkili olan ve öğrencilere bir araştırma planlama sürecinde gereksinim duyacakları temel becerileri kazandıran (Levin, Carol ve Pierce, 2001, s.121), tek bir doğru cevabı olmayan ancak öğrencilerin farklı yorumlar ve açıklamalar yapmalarını gerektiren (Glatthorn, 1999, s.27) nitelikte olmalıdır. Konusunu gerçek yaşam sorunlarından alan otantik görev, öğrenenin sorunu kendi yaşamıyla ilişkilendirmesini sağlamakta, öğrenende, soruna yönelik merak duygusu uyandırmaktadır. Merak duygusu, güdülenmeyi arttırmakta ve etkinliğin temelindeki sorun öğrenen tarafından içselleştirilmektedir. Araştırmaya ve sorgulamaya dayanan bu görev, öğrenenin bilişsel ve bilişüstü süreçleri işe koşmasını gerektirmektedir. Bu süreçte öğrenen neye gereksinimi olduğunu belirlemekte, süreci planlamakta, çok çeşitli kaynaklara ulaşmakta ve bunları bir araya getirmektedir. Tüm bunları yaparken bireyin, içinde bulunduğu toplumdaki bireylerle etkileşim halinde olması ve işbirliği içinde çalışması gerekmektedir. İçinde bulunduğu grupta üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmelidir. Uzun zaman alan ve emin adımlarla ilerleyen bu süreç sonunda öğrencinin elinde pek çok çözüm önerileri ve olası sonuçlar bulunmaktadır.

Otantik görevlerin belirli özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler aşağıda sıralanmıştır (Herrington, 2006, s.3-4; Reeves, Herrington ve Oliver, 2002, s.584):

- Otantik görevler gerçek yaşamla ilgilidir.
- Tümüyle tanımlanmamış olup, öğrenciler tarafından tanımlanmayı gerektirmektedir.
- Öğrencinin uzun süren araştırmalar yapmalarını gerektiren karmaşık özelliğindedir.
- Öğrencilerde farklı bakış açısı geliştirecek biçimde farklı kaynakları kullanmalarını sağlamaktadır.
- Öğrencilere işbirliğiyle çalışma olanağı vermektedir.
- Öğrencileri yansıtmaya sevk etmektedir.
- Farklı disiplinlerle ilgili olan, disiplinlerarası özellik göstermektedir.
- Değerlendirilebilirdir.
- Var olan bir duruma katkıda bulunmak yerine yeni ve özgün ürünler ortaya koyacak niteliktedir.
- Farklı çözüm önerileri ve sonuçlar sunmaktadır.

Draper (1997, s.31), yukarıdaki özelliklerle paralel olarak, otantik görevlerin sorun çözmeyi, çoklu roller sergilemeyi, etkisiz stratejilere ve yanlış anlaşılmalara karşı koymayı ve işbirliğine dayalı çalışma becerileri kazandırmayı içermesi gerektiğinden söz etmektedir. Borthwick, Bennet, Lefoe ve Huber, (2007, s.18-19) ise otantik görevlerin türlerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

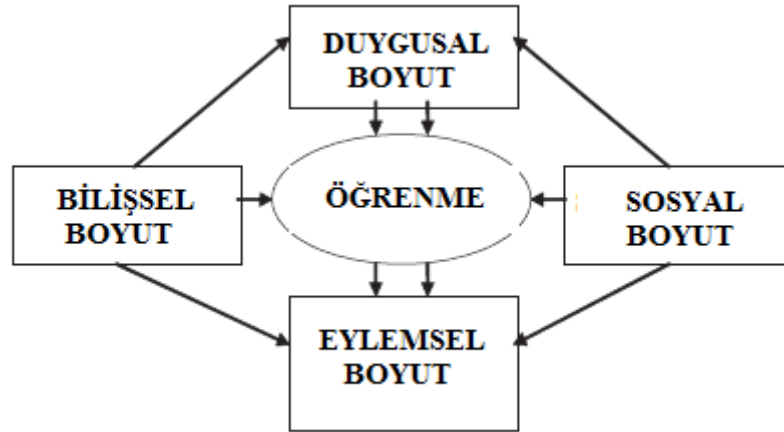
- Öğrenciler tarafından/için alt görevlere ayrılabilen genel görevler,
- Öğrencileri kendi yaşamları ya da sorunlarıyla ilişki kurmaya teşvik eden görevler,
- Öğrencileri birden fazla kaynaktan yararlanmaya teşvik eden görevler,
- Farklı bakış açıları gerektiren görevler,
- İşbirliği gerektiren görevler,
- Disiplinlerarası özellikte sunulan görevler,
- Öğrencide var olan bilgiyle yeni edindiği bilgi ilişkilendirmesini sağlayan görevler.

Grace ve Lee (2014, s.43), otantik öğrenme ortamlarında bireyin kendi öğrenme sürecini kontrol edebilmesinden dolayı otantik öğrenmenin bağımsız öğrenmeyi sağladığını ileri sürmektedir. Bu bağlamda otantik görevlerin öğretme-öğrenme

süreçlerinde kullanılması, bireylerin bağımsız öğrenmelerine olanak sağlamaktadır. Bireyin bağımsız öğrenmesi, kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilmesiyle gerçekleşmektedir. Bu noktada otantik görevler, bireyin kendi öğrenme süreçlerini denetlemesi bakımından oldukça uygundur. Öğretme-öğrenme sürecinde otantik görevlerin kullanılmasıyla öğrenen gerçek yaşamda var olan sorunlarla karşılaşacaktır. Bu sorunların üstesinden gelme ve çözümler üretme sürecinde gerek sahip olduğu öğrenme özelliklerinin farkına varacak gerekse çok yönlü düşünerek üst düzey düşünme becerilerini kullanacaktır.

Çok boyutlu düşünme, sorun çözme, eleştirel düşünme gibi yüksek düzeyde bilişsel düşünmeyi gerektiren (Montgomery, 2002, s.35) otantik görevler öğrencilerin karar verme becerilerini geliştiren ve tamamlanması haftalar süren gerçekçi ve karmaşık etkinliklerden oluşurken, otantik olmayan akademik görevler öğrencilere sınırlı bilgi ve kaynak sunan, bir dakika ya da bir saat gibi kısa sürede tamamlanabilen niteliktedir (Herrington, Reeves ve Oliver, 2010, s.79).

Ciolan (2013, s.472), otantik öğrenmenin gerçekleşmesinde, otantik ortamlarda işe koşulan otantik görevlerin genel olarak 4 boyutu kapsamı gerektiğinden söz etmektedir. Ciolan (2013, s.472)'ın bu kapsamda geliştirdiği model Şekil 1.3.'te sunulmuştur.



Şekil 1.3. Otantik Görevlerin Tasarlanmasına Yönelik Model

Bilişsel boyut öğrenme sürecine mantığın dâhil edilmesi ve mantıkla yeni bilgi arasında bağ kurulmasını içermektedir. *Duygusal boyut*, öğrenme için uygun tutum ve güdülenmenin ortaya çıkmasını sağlayarak öğrenenlerin kendi değer ve tutumlarını

öğrenme sürecine dâhil etmesine yardımcı olmaktadır. Bu süreçte duygusal katılım, öğrenenlerin kendilerini tam anlamıyla öğrenmeye vermelerini sağlamanın yanı sıra öğrenmeyi kişiselleştirmelerini ve meraklarını canlı tutmalarını sağlar. *Sosyal boyut*, öğrenmeyi tartışma, akran izlenimleri, paylaşım ve işbirliğinin dâhil olduğu bireylerarası bir olay olarak ele almaktadır. *Eylemsel boyut* ise, öğrenilmiş bilgiye yönelik davranışların uygulanması ve doğrudan dışsallaştırılmasına duyulan gereksinimi tanımlamaktadır (Ciolan, 2013, s.472-473). Sözkonusu boyutların öğrenme sürecine dâhil edilerek birbiriyle etkileşimli biçimde kullanılması, otantik görev temelli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına zemin hazırlamaktadır.

1.5.2. Otantik görev temelli öğrenme ortamları

Smeets (2005, s.344), öğrenme ortamlarının etkili biçimde oluşturulmasında söz konusu ortamların dört temel özelliği barındırması gerektiğini belirtmektedir. Bunlar:

- Okul ile gerçek yaşam arasında bağlantı kurmada olabildiğince otantik olan, zengin içerikler ve görevlerden oluşan,
- Etkin ve bağımsız öğrenmeye teşvik eden,
- İşbirliğine dayalı öğrenmeye teşvik eden,
- Öğrencilerin bireysel gereksinim ve kapasiteleri doğrultusunda geliştirilmiş öğretim programlarından oluşan öğrenme ortamlarıdır.

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme ortamlarının gerçeğe yönelik çoklu bakış açıları ve yorumlamalarla, bilginin yapılandırılmasıyla ve zengin içerikli deneyimlere dayalı etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Jonassen, 1992, s.137). Otantik görev temelli öğrenme ortamları, öğretme-öğrenme süreçlerinin yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde düzenlenmesiyle oluşturulan ortamlardır.

Otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrenciler gerçek yaşamın karmaşası ve zorluklarıyla ilişkili tümü otantik olan senaryolar, roller, süreçler ve ürünlerle uğraşarak kendilerine verilen görevi başarıyla tamamlayacak bilgi ve beceriye sahip olduklarını kanıtlamaktadırlar. Bunun yanı sıra öğrenciler, pasif olarak yanıtları seçmek yerine etkin biçimde sorun çözme sürecine katılmaktadırlar (Chun, 2010, s.24). Yine, öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini oluşturmak ve gerçek yaşamla ilişkili olan sorunlara yenilikçi çözümler üretmek için cesaretlendirilmektedirler (Strimel, 2014, s.9).

Wehlage, Newmann ve Secada (1996, s.22), otantik öğrenme ortamlarındaki başarıyı üst düzey zihinsel başarı olarak tanımlamakta ve üç temel ölçüte dayandırmaktadır. Bunlar; bilginin yapılandırılması, disipline yönelik sorgulama ve okul dışındaki değerlerdir.

Bilginin yapılandırılması öğrencilerin, yetişkinlerin sahip olduğu bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğinden hareketle, ön bilgilerin harekete geçirilmesi, bilginin özümsemesi ve bilgiyi uygulama alanlarının yaratılmasıyla ilgilidir. Öğrenciler, bilgiyi farklı sözcük ve semboller kullanarak ifade edebilmeli, fiziksel ürünler ortaya koymalı ve sanatsal performansa dönüştürebilmelidir. *Disipline yönelik sorgulama* öğrencilerin önbilgilerini kullanmasını, yüzeysel farkındalık yerine derinlemesine kavramaları için çabalamalarını ve duygu ve düşüncelerin çok yönlü iletişimle ifade etmelerini içeren bilişsel görevlere dayalı olan süreçtir. *Okul dışındaki değerler* ise, zihinsel başarının gerçekleşmesinde önemli görülen estetik, yararlı ve kişisel değerlerle ilgilidir (Wehlage, Newmann ve Secada, 1996, s.24-26). Öğretmenler, sınıf içi etkinliklerdeki öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde yukarıdaki ölçütleri işe koşabilmektedirler (Knobloch, 2003, s.23).

Wehlage, Newmann ve Secada (1996, s.21-48) tarafından otantik görev temelli öğrenme ortamlarında kullanılacak standartlar Çizelge 1.4.'te sunulmuştur.

Çizelge 1.4. Otantik Öğrenme Ortamlarının Standartları

Ölçüt	Öğretme-Öğrenme Süreci	Değerlendirme Süreci
Bilginin yapılandırılması	<p><u>Standart 1: Üst düzey düşünme.</u> Öğretim, öğrencilerin karşılaştıkları bilgiyi sentezleyerek, genelleyerek, açıklayarak yeni durum ve anlamlara uyarlamalarını içermektedir.</p>	<p><u>Standart 1: Bilginin düzenlenmesi.</u> Bir konuya, soruna ya da kavrama yönelik olan karmaşık bilgiyi düzenleme, sentezleme, özetleme, açıklama ya da değerlendirmeyi sağlayan görevler.</p> <p><u>Standart 2: Alternatifler düşünme.</u> Bir konuya, soruna ya da kavrama yönelik alternatif çözümler, stratejiler ve bakış açılarını düşünmeyi sağlayan görevler.</p>
Disipline yönelik sorgulama	<p><u>Standart 2: Derinlemesine bilgi.</u> Öğretim, konunun ana düşüncesine yönelik bağlantıları yapabilecek ve karmaşık ilişkileri anlayabilecek düzeyde düşünmeyi sağlamaktadır.</p> <p><u>Standart 3: Sürekli iletişim.</u> Öğrenciler, konunun özünü daha iyi anlamak için öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla uzun konuşmalar yapmaktadır.</p>	<p><u>Standart 3: Disiplinin içeriği.</u> Akademik ya da mesleki bir disiplinin merkezinde olduğu düşünülen düşünceler, teoriler ve bakış açılarını kullanmayı sağlayan görevler.</p> <p><u>Standart 4: Disiplinin işleyişi.</u> Akademik ya da mesleki bir disiplindeki teknikleri, araştırma ve sorgulama süreçlerini kullanmayı sağlayan görevler.</p> <p><u>Standart 5: Ayrıntılı yazılı iletişim.</u> Öğrencilerin anladıklarını ve yaptıkları çıkarımları ayrıntılı biçimde yazılı olarak sunmalarına olanak veren görevler.</p>
Okul dışındaki değerler	<p><u>Standart 4: Sınıf dışındaki yaşamla bağlantı kurma.</u> Öğrenci, sınıfta öğrendiği somut bilgiler ile herhangi bir toplumsal sorun ya da kişisel deneyimler arasında bağlantı kurmaktadır.</p>	<p><u>Standart 6: Sınıf dışındaki yaşamla ilgili sorunlar.</u> Öğrencileri gerçek yaşamda karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri bir konu, sorun ya da kavramlara işaret eden görevler.</p> <p><u>Standart 7: Okul dışında katılımcı.</u> Performans sergileme ve bilgiyi paylaşmada öğretmen, sınıf ve okul binası dışında da etkin olmaya yarayan görevler.</p>

Kaynak: Wehlage, G. G., Newman, F. M. ve Secada, W. G. (1996). *Standards for Authentic achievement and pedagogy*. F. M. Newman (Ed.). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality içinde* (s. 21-48) 'den uyarlanmıştır.

Otantik görev temelli bir öğrenme ortamının oluşturulmasında, Çizelge 1.4.'te sunulan standartlar yol gösterici nitelik taşımaktadır. Buna göre, öğretme-öğrenme sürecinde herhangi bir öğretim yöntemini temel alarak sunulmuş otantik görevin, derinlemesine bilgi içeren ve gerçek yaşamla ilişkili, öğrencilerin sürekli iletişim halinde olmalarına ve üst düzey düşünme becerilerini işe koşmalarına olanak veren nitelikte olması gerekmektedir. Değerlendirme sürecinde ise elde ettikleri bilgiyi kendi öğrenme özelliklerine uygun olarak düzenlemelerine, konuya ve disipline yönelik değişik bakış açıları geliştirmelerine ve öğrenmenin sınıf dışında da devam ettiğini fark etmelerine olanak vermektedir.

Otantik öğrenme ortamlarındaki yaşantı ve eyleme dayalı etkinliklerde, teknolojik materyallerden sıkça yararlanılmaktadır. İnternet, çeşitli iletişim araçları, görsel efektler ve simülasyon teknolojileri ile çok sayıda öğrenci geçmişe giderek, olayları gözlemleme ve dünya çapındaki bilim insanlarıyla etkileşim kurma fırsatı yakalamaktadır. Bu tür çevrimiçi topluluklarda öğrenciler, dünyayı görme ve yorumlama bakımından, derinlemesine düşünme becerisi kazanmaktadırlar (Lombardi, 2007, s.2).

Otantik öğrenme ortamlarında sosyal katılımın oldukça önemli olduğunu belirten Lombardi (2007, s.7)'ye göre otantik görevler işbirliği içerisinde yürütülmelidir. Pritchard ve Woollard (2010, s.64) işbirliğine dayalı sosyal bir sınıf oluşturmada sunuların öğrencileri cesaretlendireceğini belirtmektedir:

- Gruplara isim vermek
- Bir grubun üyesi olarak öğrenenin başarısını takdir etmek
- Gruplar için tanıtım panosu oluşturmak
- Gruptaki tüm öğrencilere görevler vermek
- Sınıfı fiziksel olarak değiştirmek (masaları 4-5-6 kişilik gruplara ayırmak)
- Oturma planı yapmak
- Başlangıçta iki kişilik kısa etkinliklerle derse başlamak

Otantik görev temelli öğrenme ortamlarda öğrenciler grupla ve işbirliği içerisinde, birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek çalışmaktadırlar. Bu ortamlarda öğrenciler hem kendi öğrenmelerinden hem de arkadaşlarının öğrenmelerinden sorumlu olmaktadır. Böylece sosyal etkileşimin tüm olanaklarından yararlanmaktadırlar.

Pritchard ve Woollard (2010, s.74), yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenmenin gerçekleşmesinde gereksinim duyulan sosyal bağlamı sağlamada farklı sosyal etkileşim biçimlerinden söz etmektedir. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- Öğrenenin akranından ya da öğretmeninden destek/öneri almasıyla oluşan *bilişsel çıracılık*
- Öğrenenlerin aynı amaca yönelik sorumlulukları paylaşmalarında *işbirliği*
- Öğrenenin bireysel amacına yönelik, ancak diğer öğrenenlerin de desteklediği ortamlarda *ortak çalışma*
- Öğrenenin kişisel olarak genel öneriler aldığı *öğretim ortamları*
- Öğrenenin sosyal ve duygusal boyutuna odaklanan tartışmalarda *öğrenenin desteklenmesi*.

Yapılandırmacı öğrenmeye göre sınıf atmosferinin bilişsel çıracılık, işbirliği, ortak çalışma vb. bağlamında oluşturulması sınıfta sosyal etkileşimin sağlanmasına olanak vermektedir. Bu sayede sosyal bir kimlik oluşturan öğrenciler hem akranlarıyla hem de içinde yaşadıkları toplumu oluşturan bireylerle etkili iletişim kurabilmektedirler. Otantik görev temelli öğrenme ortamlarının oluşturulmasında yukarıda sözü edilen sosyal etkileşim biçimleri dayanak olarak alınabilir.

1.5.2.1. Otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğretmen ve öğrenci rolleri

Otantik görevler, tasarlanması ve uygulanması bakımından derinlemesine düşünme ve plan yapmayı gerektiren görevlerdir (Parsons ve Ward, 2011, s.464). Sınıflarda otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğretmenler tarafından oluşturulduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin bu süreçteki görev ve sorumluluklarının oldukça fazla olduğunu söylemek olanaklıdır. Ciolan (2013, s.473), söz konusu ortamların tasarlanmasında öğretmenlerin hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarının yüksek olmasının gerektiğini vurgulamaktadır. Etkinliklerde otantik görevlerden yararlanan bir öğretmen öncelikle hem çocukların bilişsel ve duygusal özelliklerini hem de otantik görevlerin özelliklerini iyi bilmelidir. Ayrıca otantik görevleri belirlerken öğretim programının dışına çıkmamalı, dersin kazanımlarını da kapsayacak nitelikte olmasına dikkat etmelidir. Bu bakımdan öğretmenin etkinlikleri tasarlarken yaratıcı ve yenilikçi düşünmesi kaçınılmazdır.

Otantik öğrenmede öğrenenin sorumluluğu hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından üstlenilmektedir (Glatthorn, 1999, s.31). Bu tür ortamlarda öğrenciler, bir dersi öğrenen bireyler olmaktan öte bir araştırmacı özelliği de göstermektedirler. Bu süreçte öğretmenler ise bilginin aktarıcısı konumunda değil, yönlendirici bir kaynak niteliğinde görev almaktadırlar (Rule, 2006, s.2). Öğretmen, öğrencilerin süreçte nasıl

bir ilerleme kaydettiklerini sürekli olarak izlemekte ve gerektiğinde onları yönlendirerek desteğini hissettirmektedir (Parsons ve Ward, 2011, s.465). Bu süreçte öğretmen öğrencilerin kendi düşünme süreçleri hakkında düşünmelerine olanak veren bilişüstü stratejileri kullanmaları için onları cesaretlendirmektedir (Glatthorn, 1999, s.30).

Otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğretmen-öğrenci ilişkisi, bir bakıma usta-çırak ilişkisi olarak düşünülebilir. Bu bağlamda öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen (Callison ve Lamb, 2004, s.34):

- Yalnızca görevleri belirlemez; öğrencileriyle birlikte araştırma sürecine katılır.
- Öğrencilerle çalışıyormuşçasına sorular sorar, bilgiyi arar, bulguları özetler, sonuçları düzenler.
- Araştırma sonuçlarını öğrencilerle açıkça tartışır ve onlarla hem kişisel başarısını hem de başarısızlığını paylaşır.

Buna dayalı olarak öğretmenin öğrenme sürecinde, kendi öğrenmesine yönelik etkin bir rol aldığı söylenebilir. Başka bir deyişle öğretmen, kendi öğrenme sürecini ortaya koyarak öğrencilerin bu süreçten yararlanmalarını sağlamaktadır.

Glatthorn (1999, s.33), öğretmenlerin otantik öğrenme süreçlerindeki sorumluluklarını aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- Kendi öğrenme sürecini izleme, yansıtma ve anlamada öğrencilere model olma
- Öğrenmeyi destekleyen bir çevre oluşturulmasına yardım etme
- Öğrenme sürecinde öğrencilerin gereksinim duydukları zamanlarda onlara destek sağlama
- Öğrenme deneyimindeki aşamalarda öğrencilerin çalışmalarına yardım etme
- Öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmede nitelikli performans görevleri kullanma
- Öğretme ve öğrenme deneyimi boyunca öğrencilerden gelen geri bildirimleri dikkate alma
- Öğrenmenin duygusal boyutuna yönelik duyarlı olma ve buna uygun şekilde karşılık verme

Öğretmenlerin otantik öğrenme süreçlerindeki rollerine ve görevlerine bakıldığında, öncelikle kendi öğrenme süreçlerini öğrencilere yansıtmasının önemli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin kendi öğrenme süreçleri hakkındaki bilgileri önemlidir. Nitekim kendi öğrenmesi hakkında bilgisi olan bilinçli bir öğretmen, daha donanımlı bireylerin yetişmesinde, onlara model olma açısından çok önemli bir

role sahiptir (Gündoğan Çögenli, 2011, s.39). Bunun yanı sıra öğretmenin etkili bir öğrenme ve değerlendirme ortamı oluşturmasına, öğrencilere rehberlik etmesine ve öğrenmenin duyuşsal boyutunu ihmal etmemesine vurgu yapıldığı görölmektedir.

Mims (2003, s.8) etkinliklerde otantik görevleri kullanan öğretmenlere yönelik olarak kimi öneriler getirmiştir. Bu öneriler şöyle sıralanabilir:

- *Bir koç gibi dűřünmek*: Otantik öđretim, geleneksel öđretimden farklı olarak öđrenme sürecinde çeřitli öđretim yöntemlerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Bu süreçte öđretmenin bir koç gibi dűřünmesi önemli görölmektedir.
- *Kulaklık takmak (Gürültüye alışmak)*: Otantik öğretim sürecinde sınıf ortamı oldukça değişmektedir. Öğrencilerin etkin olarak çalıştığı, tartişmaların gerçekleştiği, bilgiyi aradıkları ve süreçte eğlendikleri bir sınıf ortamı oluşmaktadır. Bu tür sınıflarda sıralar, öğrencilerin bağımsız olarak çalışmalarına olanak verecek biçimde sürekli yer değiştirebilir. Bu durum öğretmenin öğrencilerin öğrenmelerini enerjik biçimde sağlamaları açısından önemli görölmektedir.
- *Rahat kalmak*: Uzun zaman alan otantik görevlerle uğraşmak öğretmen ya da öğrenciler için kolay olmayabilir. Öğretmenin gereksinim duyduğu şey, bu yeni sürece alışmaya çalışmaktır.
- *Yardım almak*: Öğretmen çeşitli kaynaklardan otantik öğretim süreçlerine yönelik araştırma yapabilir. Ayrıca konuyla ilgili uzmanların sınıfa gelerek sürece destek olmaları, öğrenciler açısından da yararlı olabilir.
- *Öğrencilerle birlikte öğrenmek*: Otantik öğretim süreci öğrencilerin yanı sıra öğretmen için de yeni bir öğrenme deneyimidir.

Callison ve Lamb (2004, s.36), otantik öğrenmede öğretmen desteğinin kritik öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Otantik görevlerle uğraşan bir öğrenci yeni bilgiyi ve edindiği deneyimi, ön bilgileriyle bütünleştirmek durumundadır. Bu noktada öğrencinin öğretmenin bire bir desteğine gereksinimi vardır. Bu kapsamda öğretmen dersin başında öğrencilere matriks kullanarak bilgiyi nasıl düzenleyeceklerini açıklamakta, dersin sonunda ise bilgiyi düzenlerken kendi öğrenme özelliklerine uygun bir strateji kullanmaları konusunda onlara destek verebilmektedir (Glatthorn, 1999, s.30).

Otantik öğrenme sürecinde öğrencilerin kendilerine doğrudan sunulan sorunu çözmelerini beklemek yerine onların günlük yaşamdan sorunlarla karşı karşıya gelmeleri sağlanmaktadır. Bu sayede öğrenciler sorunun nasıl analiz edileceğine yönelik sorumluluk almakta ve sorunu tanımlarken ona anlam yüklemektedirler (Strimel, 2014, s.9). Otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrencilerden beklenen davranışlar şunlardır (Callison ve Lamb, 2004, s.37):

- Öğrenme sırasında ön bilgilerini hatırlayarak bunların gerçek yaşam durumlarıyla nasıl ilişkili olduğunu belirlemek,
- Anlamlı, konuyla ilgili ve ilginç olan sorular, sorunlar ya da odak noktaları bulmak,
- Yeni bilgiyi yapılandırarak gerçek yaşam bağlamlarındaki bağlantıları kurmak.

Görüldüğü gibi otantik öğrenme sürecinde öğrencilerden üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları beklenmektedir. Bunun yanı sıra bu süreçte öğrenciler bir artist, yazar, araştırmacı veya herhangi bir profesyonel gibi roller üstlenmektedirler (Renzulli, Gentry ve Reis, 2004, s. 75).

Otantik görevlerle uğraşan öğrenciler, yalnızca içinde buldukları toplumla etkileşim halinde olmalarından yararlanmanın yanı sıra yaptıkları işlerin de toplumun uygulayıcıları tarafından kabul görmesini sağlamaları gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin ürünleri toplum için anlamlı ve değerli olmaktadır (Huang, 2011, s.567). Glatthorn (1999, s.32-33), öğrencilerin otantik öğrenme süreçlerindeki sorumluluklarını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Öğrenme deneyimi boyunca öğrenciler;

- öğrenmeyi destekleyen bir ortamın oluşturulmasına yardımcı olurlar.
- öğrenmeye odaklanıp, güdülenirler.
- kendi öğrenmelerini izleyip, öğrenme süreçleri hakkında düşünüp, duygularına karşı duyarlı olurlar.
- arkadaşlar ve öğretmeniyle işbirliği içinde çalışırlar.
- performanslarını değerlendirebilecekleri bir yolu akıllarında tutarlar.
- öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirir, öğrenmeye değer verir ve duygularının farkında olurlar.

Öğrencilerin öğrenirken izleyecekleri adımlar;

- anlamlı bir öğrenme amacı belirlemek.
- önbilgileri harekete geçirmek.

- yeni bilgiyi derinlemesine edinmek. Bu bağlamda bilgiyi düzenlemek, açıklamak, anlam oluşturmak, şemalar oluşturmak, yeniden tanımlamak.
- kavramları tartışarak ve düşünceleri paylaşarak yeni bilgiyi ilişkilendirmek. Bu bağlamda yeni bilgiyi ayrıntılı biçimde yazma, örneklerle açıklama, onu ifade eden resimler, şekiller çizme, metaforlar ve analoglar kullanmak.
- bir öğrenme stratejisi edinmek ve kullanmak.
- anlamlı sorunların çözümünde edindiği öğrenme stratejisini ve bilgiyi kullanmak.
- kendi çözümünü değerlendirmek.
- bilgiyi sunmak ve paylaşmak.

Öğrenci, otantik görevleri başarıyla tamamlamada sürekli kaynak arama ve yararlanma eğilimindedir. Öğretmen ise bu süreçte otantik, karmaşık ve alışılmadık sorunlarla uğraşan öğrencilere destek olmakla görevlidir (Huang, 2011, s.567). Çoğu öğrenci okuma, yazma, matematik vb. gibi okulda öğrenilenlerin aslında gerçek yaşamlarının bir parçası olduğunun farkında değildir. Bu bağlamda okulda öğrenilenlerle gerçek yaşam arasında bağlantı kurmak eğitimcilerin en önemli görevlerindedir (Callison ve Lamb, 2004, s.34).

1.6. Otantik Öğrenmeyle İlgili Yanlış Kanılar

Cronin (1993), otantik öğrenmeyle ilgili gerçekleştirdiği uzun yıllara dayanan çalışmaları sonucunda otantik öğrenme kavramına yönelik dört temel yanlış kanı ortaya koymuştur.

- “Öğrencileri İspanya’ya götürmezsen, tam olarak İspanyolca öğrenmelerini sağlayamazsın”: Otantik öğrenmeye yönelik yanlış kanılardan ilki, “herhangi bir öğrenme bağlamı eğer tamamen otantik değilse gerçek de değildir” görüşüdür. Gerçek anlamda düşünüldüğünde dersler ve üniteler ne tamamen otantiktir ne de gerçekten bağımsızdır. Örneğin, öğrencilerin sınıfta İspanyolca konuşması, İspanyolca bir metnin okunarak öğretilmesinden daha otantiktir. Benzer biçimde bireyin İspanyolca’yı İspanya’da öğrenmesi, sınıfta İspanyolca konuşmasından daha otantiktir. Gerçek şu ki, öğrenenin İspanyolca’yı ana dili gibi konuşan bireylerin yanında öğrenmesinin daha etkili olması, sınıfta İspanyolca konuşarak öğrenmesinin kötü bir alternatif olduğu anlamına gelmez. Dolayısıyla Cronin

(1993), otantikliğin sürekli var olduğu düşünülduğünde, öğretmenlerin otantik öğrenme ortamları oluşturmaları için sınıf uygulamalarının tümünden vazgeçmelerinin gerekmediğini vurgulamıştır.

- *“Eğer aşçı sertifikası yoksa açlıktan ölmek zorundasın”*: Otantik öğrenmeye yönelik yanlış kanılardan ikincisi, otantik öğrenmenin tamamen yeni bir kavram olduğu ve öğretmenlerin de bu sürecin uzmanı olması gerektiğidir. Oysa çoğu öğretmenin mutlaka otantik öğrenme deneyimi vardır. Öğrenmenin otantik olması için, herkesin bir otantik öğrenme deneyiminin olduğunun farkına varması önemlidir. Burada anlatılmak istenen, birilerinin aşçı sertifikası olmadan da yemek pişirebileceği, birilerinin aylar süren planlar ve çalışmalar yapmadan otantik görevlerle uğraşabileceğidir (Cronin, 1993).
- *“Eğer gerçekten eğlenceli değilse, aslında gerçek değildir”*: Otantik öğrenmeye yönelik yanlış kanılardan üçüncüsü orijinal, yaratıcı ve eğlenceli olmayan görevlerin otantik görev olmadığıdır. Alanyazındaki otantik görev örneklerinin çoğu böyledir ancak otantik öğrenmenin temel önerisi öğrencileri gerçek yaşam durumlarıyla karşı karşıya getirmek olduğundan sıkıcı ve uzun bir süreç gerektirse bile, bu sürecin teşvik edilmesi gerekmektedir (Cronin, 1993).
- *“Eğer piyano çalmayı öğrenmek istiyorsan, Chopin ile başlamak zorundasın”*: Dördüncü yanlış kanı otantik görevlerin basit ve anlaşılır değil de ayrıntılı ve karmaşık olmasıdır. Alanyazına bakıldığında otantik görevlerin deneyimli ve uzman öğretmenler tarafından öğretildiği ve zeki öğrenciler tarafından öğrenildiğine yönelik örnekler vardır. Çoğu insan çocuklarının okulda karmaşık ve otantik işlerde uğraşmasını ister ancak günlük yaşamda karşılaşılan tüm görevler böyle olmayabilir (Cronin, 1993).

Cronin aslında otantik görev temelli öğrenme ortamlarının oluşturulmasının alanyazında sözü edildiği gibi her zaman zor, karmaşık ve uzun uğraşlar gerektiren bir süreç olmadığını altını çizmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin cesaretlendirilmesi gerektiğini ve otantik görevle uğraşma sürecinde sınıf içi uygulamalarını tümüyle göz ardı etmemeleri gerektiğini vurgulamıştır.

1.7. Hayat Bilgisi Dersi ve Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamları

Öğretimi sınıf dışına taşıma, çağdaş öğretimin temel özellikleri arasında gösterilmektedir. Bilgiye ulaşmanın, kullanmanın ve yeniden düzenlemenin oldukça önem kazandığı günümüzde, öğrencilerden öğrenmeyi sınıf dışında gerçekleştirmeleri ve sınıfta öğrendikleriyle gerçek yaşamda karşılaştıkları durumlar arasında bağlantı kurmaları beklenmektedir. Renzulli, Gentry ve Reis (2004, s. 77) gerçek yaşam sorunlarının gerçek katılımcıları hedef aldığını belirtmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara gerçekçi çözümler üretmeleri ve gerçek yaşamlarında kullanabilecekleri ve yaşamlarını kolaylaştırabilecekleri bilgi, beceri ve davranışlarla donatılmaları gerekmektedir. Öğrencilere söz konusu bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması bağlamında da Hayat Bilgisi, oldukça işlevsel bir ders niteliğindedir.

Hayat Bilgisi dersinin öğretme-öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde; öğrencileri okul dışındaki yaşamda var olan sorunlarla karşılaştıran ve bu sorunlara gerçekçi çözümler üretmelerini amaçlayan, tartışma süreçlerinde üst düzey düşünme becerilerini işe koşmalarına olanak veren, arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışmaya yönlendiren, birden fazla roller üstlenip farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlayan etkinlikler içeren öğrenme ortamlarından yararlanılabilir. Bu tür ortamlardan biri olan otantik görev temelli öğrenme ortamları, öğrencinin gerçek yaşamındaki bir sorunu konu edinen ve buna çözümler üretmelerini sağlayan otantik görevlerden oluşmaktadır. Otantik bir görev, öğrenciyi sınıf dışına çıkararak gerçek yaşamı keşfetmesini sağlamaktadır. Yine öğrencinin yaşadığı yerdeki sorunları fark etmesini, bu sorunlara çözümler önermesini ve bu süreçte arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde çalışmasını gerektirmektedir. Bu yönüyle otantik görevler, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanacakları nitelikteki etkinlikler olarak tasarlanmaktadır.

Hayat Bilgisi dersinin kazanımları birey, toplum ve doğa öğrenme alanlarının bileşkesinden oluşmakta ve otantik görev temelli öğrenme ortamlarının özellikleriyle tümüyle örtüşmektedir. Bu bağlamda Hayat Bilgisi dersinin amaçlarının öğrencilere kazandırılmasında, her kazanım için ayrı ayrı hazırlanan otantik görev temelli etkinlik planları oluşturulabilmekte ve etkinlikler, farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirilerek değişik materyaller yardımıyla işlenebilmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, etkinliklerin gerek kazanımları içerecek gerekse çocuğu sınıfın dışına çıkararak gerçek yaşamdan bir sorunla karşı karşıya getirebilecek nitelikte olmasıdır.

Yapılandırmacı anlayışa göre etkin öğrenme, zengin öğrenme ortamlarının oluşturulmasıyla gerçekleşmektedir. Grabinger ve Dunlap (1995, s.5) yapılandırmacılığa dayalı etkin öğrenmenin gerçekleşmesinde oluşturulan öğrenme ortamlarının özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Otantik bağlamlar yoluyla araştırma ve çalışma
- Öğrencileri öğrenme sürecinde sorumluluk almaları, girişken olmaları, karar vermeleri ve planlı öğrenmeyi gerçekleştirmeleri için cesaretlendirme
- Öğrenciler ve öğretmenler arasında işbirliğini sağlama
- Öğrencilerin zengin içerikli ve karmaşık yapıları bilgiyi yapılandırmalarında onlara üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek üretici, yararlı, disiplinlerarası etkinlikler sunma
- Gerçek bağlam ve deneyimler içeren otantik görevlerle öğrencilerin ilerleme süreçlerini değerlendirme

Buna göre yapılandırmacı öğrenmeye dayalı etkin öğrenme ortamlarının oluşturulmasında, otantik görev temelli öğrenme ortamlarından yararlanılabilir. Bu ortamlarda öğretmen ve öğrenciler arasında işbirliğinin sağlanması, öğrencilerde üst düzey düşünme, iletişim, girişimcilik, araştırma ve sorgulama gibi becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Çünkü otantik görev temelli öğrenme ortamlarında gerek öğretmenler gerekse öğrenciler pek çok görevler üstlenmektedirler.

Otantik görevler, gerçek yaşamla ilgili olup, farklı disiplinleri ilgilendiren disiplinlerarası biçimde sunulmaktadır (Herrington, 2006, s.5; Reeves, Herrington ve Oliver, 2002, s.3). Hayat Bilgisi dersinin içeriğinin oluşturulmasında diğer derslerle ilişkili olma boyutu oldukça önem taşımaktadır. Karabağ (2009, s.6) bu dersin içeriğinin hem mihver ders olarak kabul edilmesi hem de çocuklara yaşamı bir bütün olarak öğretmesi bağlamında diğer derslerle zenginleştirildiğini belirtmektedir. Nitekim sosyal bilimlerden ve doğa bilimlerinden seçilen konular disiplinlerarası bir anlayışa dayalı olarak Hayat Bilgisi dersi ile sunulmaktadır (Sağlam, 2015, s.4). Hayat Bilgisi dersindeki Okul Heyecanım, Benim Eşsiz Yuvam ve Dün Bugün Yarın temalarının amaçlarına bakıldığında, gerek öğrencinin günlük yaşamıyla ilgili olduğu gerekse diğer derslerle ilişkili biçimde sunulduğu görülmektedir. Bu temaların otantik görev temelli etkinlik planları hazırlanarak işlenmesi, Hayat Bilgisi dersinin öğretme-öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesine katkıda bulunabilecek niteliğe sahip görünmektedir.

Demirel (2007, s.136)'e göre öğrenme yaşantıları, öğrenenlerin düşünme becerilerini geliştirmeli, onları eleştirel, sorgulayıcı ve yaratıcı düşünmeye sevk edebilmelidir. Bu düşünceye paralel olarak, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve işe koşulması, otantik görev temelli öğrenme ortamlarının önemli gerekliliklerindedir (Wehlage, Newmann ve Secada, 1996, s.22). Hayat Bilgisi dersindeki öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde, otantik görev temelli öğrenme ortamlarının olanaklarından yararlanılabilir. Bu sayede gerek öğrenme yaşantıları etkili biçimde düzenlenebilir gerekse Hayat Bilgisi dersinin işleyişine farklı boyutlar kazandırılabilir.

1.8. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansımalarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen öğretimin, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi nedir?
- Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki öğrenme süreci nasıl gerçekleşmiştir?
- Öğrencilerin, Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarından yararlanılmasına yönelik görüşleri nelerdir?
- Velilerin, Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarından yararlanılmasına yönelik görüşleri nelerdir?

1.9. Araştırmanın Önemi

İlkokulun temel amacı, çocuklara içinde buldukları toplumun kültürünü tanıtmak, onlara yaşamla ilgili temel bilgi, beceri ve davranış kazandırmak, onların kendilerini ve çevrelerini tanımalarını ve toplumun etkin birer üyesi olmalarını sağlamaktır. İlkokulda çocuklara bu özellikleri kazandırmak için çeşitli derslerden yararlanılmaktadır. Bu derslerden biri de Hayat Bilgisidir.

Türk eğitim sisteminde ilkokulun önemli derslerinden birini oluşturan Hayat Bilgisi, Cumhuriyetin ilanından 2017 yılına değin hazırlanan ve uygulanan tüm programlarda yer almıştır. Bu süreçte, diğer derslerin öğretim programları gibi Hayat Bilgisi dersinin öğretim programları da sürekli değişikliğe uğramıştır. Nitekim en son yürürlükte olan 2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programı 2009 yılında gözden geçirilmiş, 2015 yılında da revizyona uğramıştır. Bu bağlamda Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının özellikle öğretme-öğrenme süreçlerinde, öğrencilerin etkin katılımını sağlayan ve onların yaparak-yaşayarak öğrenmelerine olanak veren etkinliklere yer verilmesi öngörülmüştür. Dolayısıyla öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrenci merkezli, etkinlik temelli ve yaşamla bağlantılı çalışmalar yapılması istenmiştir. Bu anlayışa uygun yaklaşımlardan biri otantik görev temelli öğrenmedir.

Otantik görev temelli öğrenme ortamları, öğretmenlere, öğrenci merkezli, etkinlik temelli ve yaşamla bağlantılı etkinliklerin tasarlanıp uygulanması bakımından çeşitli olanaklar sağlamaktadır. Bu tür ortamlarda öncelikle içeriğin otantik bir bağlamla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Otantik bağlam, mutlaka gerçek yaşamdan bir sorunu konu edinmekte, öğretme-öğrenme sürecindeki etkinlikler farklı otantik görevlerden oluşmaktadır. Bu süreç, öğrencileri işbirliği içinde çalışmaya ve farklı kaynaklardan yararlanmaya sevk eden, disiplinlerarası özellik taşıyan, onların çoklu roller üstlenmelerine ve üst düzey düşünme becerilerini işe koşmalarına olanak veren biçimde tasarlanmaktadır. Öğretmenler öğrencilere rehber ve model olmakta ve öğrencilerle sürekli iletişim ve etkileşim içinde bulunmaktadır. Buna göre, bir öğrenme ortamına yönelik olarak; öğrenme ortamı bu bileşenlerden ne kadarını barındırıyorsa, o kadar otantiktir denilebilir.

Otantik görev temelli öğrenme ortamları ile Hayat Bilgisi dersinin pek çok ortak noktası bulunmaktadır. Bunlar temel olarak öğrencilerin topluma uyumlarını kolaylaştıran ve konusunu gerçek yaşamdan alan sorunlara odaklanan nitelikte olmalarıyla açıklanabilmektedir. Nitekim Hayat Bilgisi dersinde öğretmenlerin, okul ve gerçek yaşam arasındaki bağlantıyı sağlamaya özen göstermeleri gerekmektedir (MEB, 2015, s.4). Bu derse yönelik otantik görev temelli etkinliklerin oluşturulmasında, programda yer alan kazanımlar oldukça uygundur. Dolayısıyla Hayat Bilgisinin doğası dikkate alındığında, bu dersin öğretme-öğrenme süreçlerinde otantik görevlere dayalı etkinliklerden yararlanılmasının uygun olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik

tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansımalarının belirlenmesini amaçlayan bu araştırma ile öğretmenler, Hayat Bilgisi dersi kapsamında oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarının özelliklerine yönelik bilgi sahibi olabilecekler ve öğretmenlerin bu tür ortamlardaki öğrenme süreçlerinin nasıl gerçekleştiğini görebilmeleri sağlanacaktır. Ayrıca, araştırma kapsamında geliştirilen etkinlikler, öğretmenler için örnek oluşturacaktır. Öğrenciler açısından bakıldığında ise, Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli etkinliklerle uğraşmalarının, onların derse yönelik tutumlarını arttırması, yaşama uyumlarını kolaylaştırması ve toplumsallaşmalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Yapılan araştırma, Hayat Bilgisi dersindeki öğretme-öğrenme süreçlerinde otantik görevlerin nasıl uygulanacağını belirlenmesinin yanı sıra bu süreçte aile, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ortaya konması bakımından önemlidir.

Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların bundan sonra yapılacak araştırmalara yol göstermesi ve Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarına yönelik araştırma birikimine katkı getirmesi, öğretmenlerde, öğretme-öğrenme süreçlerini nasıl tasarlayacaklarına ve uygulayacaklarına yönelik bakış açısı geliştirmesi ve Hayat Bilgisi dersinin öğretme-öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca araştırma, dersin etkili olarak işlendiğinde öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir.

1.10. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırmanın verileri, 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Uşak Dikilitaş İlkokulu 3-A sınıfında öğrenim gören öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırma ilkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde “Okul Heyecanım” ve “Benim Eşsiz Yuvam” temalarındaki seçilmiş kazanımlarla sınırlandırılmıştır.

1.11. Tanımlar

Hayat Bilgisi: İyi insan, iyi bir vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimlerin ve doğa bilimlerinin yaşama yönelik konularını kaynaştırarak bir bütünlük içerisinde ele alan bir ilkokul dersi (Sağlam, 2015, s.3).

Otantik öğrenme: Gerçek yaşam değerlerine dayalı ve öğrenciler tarafından yapılandırılan öğrenme süreçlerine işaret eder (Glatthorn, 1999, s.25).

Otantik görev temelli öğrenme ortamı: Gerçek yaşam olaylarının konu edinildiği öğrenme ortamlarıdır (Lombardi, 2007, s.2).

1.12. İlgili Araştırmalar

Araştırmada Hayat bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansımalarını belirlemek amaçlandığından, bu bölümde otantik öğrenmeyle ilgili gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmayla ilgili olduğu düşünülen araştırmalar Türkiye’de yapılan araştırmalar ve yurt dışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

1.12.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Güner (2016) araştırmanın amacı Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyallerin okuduğunu anlama, yazma motivasyonu ve yazma becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören 43 öğrenci ve sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Okuduğunu Anlama Testi”, “Yazma Motivasyonu Ölçeği”, “Yazma Becerileri Ölçeği” ve öğrenciler ile öğretmenin otantik görev temelli otantik materyallere yönelik görüşlerini belirlemek için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyal kullanımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile yazma motivasyonlarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmanın katılımcıları olan öğrencilerin otantik görev temelli otantik materyaller aracılığıyla yürütülen Türkçe derslerine yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların otantik materyalleri günlük yaşamlarında karşlarına çıkan materyallere benzettikleri ve eğitici-öğretici buldukları; kitap oluşturma, mektup okuma-yazma ve yapılan etkinliklerin başkaları tarafından görülecek olmasının öğrencilerin hoşlarına gittiğini ifade ettikleri görülmüştür.

Hamurcu (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı ilköğretim yedinci sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmeye dayalı uygulamaların, öğrencilerin sorun

çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse karşı tutumlarına etkisinin belirlenmesidir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubu 28’i deney, 20’si kontrol grubunda olmak üzere toplam 48 öğrenciden oluşmuştur. Nitel boyutunda ise 13 öğrenci yer almıştır. Verilerin toplanmasında Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Problem Çözme Becerisi Testi, Okuduğunu Anlama Başarı Testi ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubunun son test puanlarından elde edilen verilerinde, otantik öğrenme uygulamasının, deney grubundaki öğrencilerin sorun çözme becerilerinin, okuduğunu anlama becerilerinin ve derse yönelik tutum puanlarının artmasında etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmada otantik öğrenme uygulamaları doğrultusunda yapılan etkinliklerin, eğlenceli olduğu, bu etkinliklerin araştırmaya dayalı olduğu ve öğrencileri araştırmaya sevk ettiği; otantik öğrenme uygulamasından sonra Türkçe dersine yönelik öğrencilerin duygu ve düşüncelerinde daha çok olumlu yönde değişiklik olduğu; otantik öğrenme uygulaması sırasında yapılan grup çalışmaları sayesinde öğrencilerin grup arkadaşlarını daha yakından tanıma fırsatı elde ettikleri; otantik öğrenme uygulaması sırasında her dersin sonunda yazılan yansıtma yazılarının öğrenmelerini sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Doğan-Dolapçioğlu (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersinde, Newman ve Wehlage (1993) tarafından ortaya konulan otantik öğrenme standartlarına dayalı uygulamalarının eleştirel düşünme becerisini nasıl geliştirebileceğinin ve uygulamada karşılaşılabilecek sorunların nasıl giderilebileceğinin belirlenmesidir. Araştırma eylem araştırması biçiminde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 34 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veriler gözlem, Eleştirel Düşünme Becerileri Değerlendirme Rubriği, günlükler ve yazılı dokümanlar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada otantik öğrenme uygulamalarıyla gerçekleştirilen eğitimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Araştırma kapsamında uygulamalar süresince gürültülü ortam, sosyal destek sorunu, yüksek sesle öğretmen uyarısı, öğrenciyi sürece katmama, konu dışı sohbet sorunlarının yaşandığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmen beceri ve tutum gelişiminin otantik öğrenme uygulamaları ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde en önemli faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gürdoğan (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı otantik öğrenmenin Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları Dersi II kapsamında

uygulanabilirliğinin belirlenmesidir. Çalışmanın örneklemini 2013-2014 eğitim - öğretim yılının bahar döneminde Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim dalı Sınıf Öğretmenliği ikinci sınıfında okuyan öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmada durum çalışmasının bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Doküman analizi, ses kayıtları ve gözlemci notları ile toplanan veriler, betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre otantik öğrenme yaklaşımına göre işlenen derslerde etkinliklerin uygulanması sırasında sınıf mevcudunun çok olması, sınıf öğretmeni adaylarının laboratuvarı yeterince tanımamaları, materyallerin bazı etkinlikler için yetersiz kalması, yönetime getirilen sınırlılıklar ve öğrencilerdeki güven eksikliği nedeni ile sunumlarında zorlanmaları, çalışmayı etkileyen olumsuz faktörler olarak belirlenmiştir. Diğer yandan otantik etkinliklerle işlenen derslerde; güdülenmenin arttığı, öğrenmenin daha eğlenceli hale geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Melanlıoğlu (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı otantik görevlerin dinlemeye yönelik kaygı ve kavrama düzeylerine etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın yöntemi yarı deneysel desen olarak belirlenmiş, ön-test son-test kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmanın katılımcılarını deney ve kontrol grubunu yarı yarıya oluşturan toplam 50 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak ortaokul öğrencileri için dinlemeye yönelik kaygı ölçeği ve dinlediğini anlama testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre anadil eğitimine yönelik dinleme becerilerinin geliştirilmesinde otantik görevlerin kullanılmasının öğrencilerin dinlemeye yönelik kaygılarının azalmasına olumlu etki yaptığı ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği bulunmuştur.

Yalvaç Hastürk (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada otantik öğrenme yaklaşımlarının öğretmen adaylarının bazı çevre konularına yönelik zihinsel yapılarına etkisinin ve otantik öğrenme yaklaşımlarının etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma karma yöntemle desenlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunu ön-test son-test kontrol gruplu desen oluşturmuş, nitel boyutunu ise olgubilim deseni oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Tokat ili Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği üçüncü sınıfta okuyan toplam 62 öğrenci oluşturmuştur. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin çevreye yönelik zihinsel yapılarını, kavramlarını, kavramlar arası ilişkileri somut olarak ortaya koymak amacıyla kelime ilişkilendirme testi uygulanmış ve öğrencilerin ön

kavram haritaları çizilmiştir. Sonra belirlenen anahtar kavramlara yönelik 14 haftalık etkinlikler planlanmıştır. Uygulama sonunda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere son kelime ilişkilendirme testi uygulanmış ve son kavram ağı haritaları çizilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre otantik etkinliklerin çevreye yönelik zihinsel yapıyı geliştirdiği; anlamlı öğrenmeyi sağladığı; otantik öğrenmeye yönelik bilgi ve beceri kazandırdığı; yaratıcılık, üst düzey düşünme, araştırma, inceleme, sorgulama becerisini geliştirme; yaparak yaşayarak öğrenme, sorumluluk alma, gerçek yaşam ve günlük yaşamla ilgili öğrenmeleri gerçekleştirme gibi önemli becerileri geliştirdiği bulunmuştur.

Horzum ve Bektaş (2012), topluma hizmet uygulamaları dersinde otantik öğrenmenin öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetlerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, son-test kontrol gruplu modele uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği bölümü üçüncü sınıfta okuyan ve topluma hizmet uygulamaları dersini alan toplam 70 öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu kapsamda öğretmen adayları iki gruba ayrılarak birinci grupta otantik öğrenme etkinlikleriyle ikinci grupta ise geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Araştırmada topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bir tutum ölçeği ile bir memnuniyet ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre topluma hizmet uygulamaları dersini otantik öğrenme etkinlikleri kapsamında alan öğretmen adaylarının bu derse yönelik tutumları ve memnuniyet düzeyleri, diğer öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Koçyiğit (2011) araştırmasında otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan öğretim programının okul öncesi öğretmen adaylarının akademik başarılarına, sorun çözme becerilerine ve derse karşı tutumlarına etkisini incelemiştir. Çalışma, öntest-sontest kontrol gruplu modele uygun olarak tasarlanmıştır. Verilerin toplanmasında, Problem Çözme Envanteri, Derse Karşı Tutum Ölçeği, Başarı testi, Performans Değerlendirme Formu, Kişisel Bilgi Formu ve Yapılandırılmış Görüşme 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 sonuçlarına göre deney

öncesine göre bütün grupların akademik başarılarında artış olduğu ancak otantik görevlerin verildiği ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak sürecin tasarlandığı deney grubunun başarısındaki artışın diğer iki gruba göre daha fazla olduğu; 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 olmadığı; deney öncesine göre deney grubu öğretmen adaylarının sorun çözme becerilerine yönelik algılarında olumlu yönde anlamlı farklılık görülürken, kontrol gruplarında bulunan öğretmen adaylarının sorun çözme becerilerine yönelik algılarında anlamlı fark olmadığı; görüşme formuna verilen yanıtlara göre otantik görevlerin verildiği ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenlenen sürece deney grubu öğretmen adayları olumlu yönde görüşler bildirirken; kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının görüşlerinde daha fazla olumsuz ifadelerin yer aldığı bulunmuştur.

Ulaş-Taraf (2011), gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinde 9-10 yaş grubundaki Türk öğrencilere İngilizce zamanların öğretiminde otantik çizgi filmlerin kullanımını incelemiştir. Deney-kontrol gruplu deneysel desenle gerçekleştirilen çalışmada deney grubuna İngilizce dil bilgisi öğretimi otantik çizgi filmlerle gerçekleştirilirken kontrol grubuna geleneksel yöntemler uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, İngilizce zaman öğretiminde çizgi filmlerin ders materyali olarak kullanıldığı deney grubunun, geleneksel dilbilgisi öğretim yöntemleriyle zaman öğretimi yapılan ve herhangi bir özel uygulama yapılmayan kontrol grubuna göre önemli derecede başarılı oldukları bulunmuştur.

Bay ve Karakaya (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarındaki otantik görevlere yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma eylem araştırması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı ikinci sınıfta öğrenim gören ve Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine devam eden 36 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada öğretmen adayları otantik görev temelli ders planlarını oluşturmuş ve ilkokullarda uygulamıştır. Uygulamalar kayıt altına alınmış ve derste diğer öğretmen adayları tarafından izlenmiştir. Bu süreçte performans değerlendirme ve grup değerlendirme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının grup etkileşimine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu, grup üyelerinin birbirlerine güvendikleri, birbirleriyle etkileşim içinde

oldukları, birbirilerini takdir ederek motive ettikleri, yardımlaştıkları ve belirlenen süreçte görevi tamamladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının otantik görevleri teşvik edici, yararlı, eğlenceli, yaratıcı, tatmin edici ve iyi bir öğrenme deneyimi olarak algıladıkları ancak otantik görevlerin kolay ve rahat olmadığını da belirttikleri bulunmuştur. Yine öğretmen adaylarının en çok beğendiklerinin bilgiyi paylaşma, konuyu seçme özgürlüğü, yaratıcılık, grupla çalışma ve eğlenceli öğrenme yolu olduğunu belirttikleri; en az beğendiklerinin arasında da teknik zorlukların olduğunu belirttikleri bulunmuştur.

1.12.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Lichtinger ve Kaplan (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, öğrenme güçlüğü çeken ilkökul öğrencilerinin otantik göreve dayalı akademik etkinliklerle uğraşmalarının motivasyonel yönelimlerine ve öz-düzenleme stratejilerine etkisinin belirlenmesidir. Araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 7-12 yaşları arasındaki 8 ilkökul öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında öğrenci ürünlerinden, katılımcı gözlem ve görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde öğrenci ürünleri, gözlem ve görüşme verileri birlikte analiz edilerek veri çeşitlemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle durum çalışması yönteminin belirlenmesinde uygun bir yöntem olduğu kanıtlanmıştır. Ayrıca araştırmada otantik görev temelli ortamların öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin motivasyon ve öz-düzenleme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği bulunmuştur.

Grace ve Lee (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı öğretme-öğrenme süreçlerinde otantik öğrenme ve mobil teknolojisi kullanımının ilkökul öğrencileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırma karma yöntemle desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini sekiz yaşında olan 270 ilkökul öğrencisi, örneklemini ise evrenden rastgele seçilen 90 ikinci sınıf öğrencisi ve uygulamaya katılan 9 ilkökul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın nicel verileri program değerlendirme anketi ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise öğrencilerin yazdıkları yansıtma günlüklerinden ve öğretmenlerin gözlemleri yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci 6 hafta sürmüştür, uygulama sırasında öğrenciler tarafından sorun çözme senaryoları, şarkılar, haritalar ve değişik görseller içeren “iz sürmek” isimli iPad uygulaması kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre otantik görevlerin

mobil teknolojisi yardımıyla sunumunun öğrencilerin motivasyonunu, öz-yeterliklerini ve öz-düzenleme becerilerini arttırdığı ortaya çıkmıştır.

Maddox ve Saye (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada otantik görevlere dayalı öğrenmeyle öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma karma yöntemde desenlenmiştir. Veriler otantik öğretime yönelik gözlemler ve alan notlarıyla toplanmış, daha sonra istatistiksel ölçümler yapılmıştır. İstatistiksel ölçüm kapsamında korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini dokuzuncu ve onuncu sınıfta öğretim yapan 8 Tarih öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre Tarih öğretimi sırasında otantik görevlerin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları arasında küçük ancak olumlu yönde bir ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Liljeström, Enkenberg ve Pöllanen (2013) gerçekleştirdikleri araştırmada araştırmaya dayalı fen öğretiminde otantik görevlerin nasıl kullanılacağına, zorluklarının ve olumlu yönlerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma deneysel modelle desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu köy ilkokulunda okuyan farklı yaşlardaki öğrenciler oluşturmuştur. Bu kapsamda yaşı büyük olan öğrencilere, yaşı küçük olanlara Buz Çağı'nın öğretilmesine yönelik açık uçlu öğrenme görevleri sunulmuştur. Böylece öğrenci, öğretmen ve sürece dışarıdan katılan uzmanlar arasında işbirliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Öğrenme sürecinde mobil telefonlar ve GPS teknolojileri kullanılmıştır. Veriler, öğrencilerin tuttıkları günlükler, alan notları, gözlem ve görüşme tekniklerinden yararlanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin bir fenomene yönelik açıklama yapma becerilerinin geliştiği, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin ve öğrenme ürünlerindeki niteliğin arttığı bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmanın otantik görevlere uygun olduğunun belirlenmesinin yanı sıra öğrenmenin de bir bütün olan gerçekleştirilmesine olanak sağladığı bulunmuştur. Bu bağlamda otantik görevlerin doğasının, doğal ortamda gerçekleştirilen işbirliğine dayalı araştırmaların ve bu araştırmalara katılan öğrencilerin farklı yaşlarda olmalarının, öğrenmeyi bütüncül kıldığı ortaya konmuştur.

Bruffy (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı otantik görevlerin lise öğrencilerinin akademik başarı ve sosyal ilişkilerini iyileştirip iyileştirmediğinin belirlenmesidir. Araştırma katılımcı eylem araştırmasıyla desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını lise onuncu ve onbirinci sınıflarda öğrenim gören toplam 10 biyoloji sınıfı öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama sürecinde gözlem ve görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre derslerde otantik görevlerin

kullanılmasının öğrencilerin sosyal ilişkilerini geliştirdiği bulunmuştur. Ancak otantik görevlerin akademik başarı üzerindeki etkisinin gözle görülür derecede yüksek olmadığı belirlenmiştir.

Lee ve Goh (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı erken çocukluk dönemindeki öğrencilerin ilkokula geçiş aşamasında otantik öğrenme deneyimleri yoluyla bir oyunu kurma ve taklit etme becerilerini ortaya koymaktır. Araştırma eylem araştırmasıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 5-6 yaşlarında 14 anaokulu öğrencisi oluşturmuştur. Uygulama sürecinde otantik görev temelli oluşturulan etkinlikler, araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacılar öğrenci velileriyle ve öğrencilerle görüşmeler yapmış, aynı zamanda sürece yönelik yansıtıcı günlük tutmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre başarıyla tamamlanan ve sonucunda bilişsel ve sosyal ürünler oluşturulan etkinliklerin, öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini gerçek yaşamdaki sorunları çözmeye kullanmalarını sağladığı bulunmuştur. Öğrencilerin bu olumlu deneyimlerinin, onları ilkokula hazırlamada olumlu tutum geliştirmelerine olanak verdiği belirlenmiştir. Aynı zamanda etkinliklerin, öğrencilerin kaygı ve stres düzeylerini azalttığı bulunmuştur.

Palm (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı otantik görevlerle öğrencilerin sorunlara ürettikleri çözümlerde kullandıkları gerçek yaşama yönelik bilgilerin ilişkisinin belirlenmesidir. Araştırmanın katılımcılarını İsveç'te beşinci sınıfta okuyan ve yaşları 11 olan 161 ilkokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri öğrencilerin matematik dersinde gerçek yaşam sorunlarına yönelik ürettikleri çözümleri yazılı olarak sundukları kâğıtlar ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin otantik ve daha az otantik olan görevlerdeki sorunların çözümlerine yönelik öneriler getirmeleri beklenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin otantik görevlerin içerdiği sorunlara yönelik çözüm üretme süreçlerinde gerçek yaşamla ilgili etmenleri göz önünde bulundurdukları bulunmuştur.

Nilsen ve Foltova (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, otantik öğrenme ortamlarında daha iyi bir öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmacılar anadili İngilizce olmayan ilkokul öğrencilerine İngilizce öğretiminde otantik öğrenme ortamlarından nasıl yararlandığının belirlenmesini amaçlamışlardır. Nitel olarak desenlenen araştırmada veri toplama ve analiz sürecinde doğal-bütüncül bakış açısı benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 15 ilkokul öğrencisi ve 1 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veriler gözlem tekniği

kullanılarak toplanmıştır. Araştırmacılar gözlem tekniği ile sınıf içi etkileşimin, öğretmen rolünün, eğitimsel etkinliklerin ve öğrenme çıktılarının gözlenmesini amaç olarak belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre otantik öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen iyi bir öğrenmenin öğrencilerin öğretmenin kontrolünde ancak bağımsız hareket etmeleriyle, öğretmenin konuyu anlatırken dikkatli biçimde dinlemeleriyle, karşılıklı sevgi ve saygının olduğu keyifli bir sınıf atmosferinin oluşturulmasıyla ve öğrencilerde öz saygının gelişmesinde öğretmenin sorumluluk alması ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Kearney ve Schuck (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin otantik görevlere dayalı dijital video hazırlama süreçlerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini derslerde teknolojiyi kullanan 5 farklı okuldaki 5 farklı sınıf oluşturmuştur. İlkokullar ve ortaokullar araştırma kapsamına alınmıştır. Bu okullardaki öğrencilerin 7-12 yaşları arasında oldukları belirtilmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ve öğrenci ürünleri yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dijital video hazırlama süreçlerinde otantik öğrenmenin gerçekleştiği bulunmuştur. Öğrencilerin projelerini işbirliği içinde ürettikleri, sundukları ve değerlendirdikleri belirtilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği, işbirliği içinde çalışmayı gerçekleştirdikleri bulunmuştur.

Lowrie (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı teknolojiye dayalı oyun temelli öğrenme ortamlarındaki sorun çözme becerisini araştırmaktır. Araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcısını 7 yaşındaki bir ilkokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri görüşme yoluyla toplanmıştır. Bu kapsamda öğrenciye yılbaşı hediyesi olarak gameboy verilmiş ve öğrencinin güncel yaşamıyla ilgili olan bir oyun olan ve otantik görevler içeren Pokemon oyunu yüklenmiştir. Oyun bir macera oyunudur ve oyunu tamamlamak için öğrencinin pek çok sorunu çözmesi, araştırma yapması, pek çok zihinsel beceriyi işe koşması gereklidir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencinin oyundaki grafiksel bilgileri anlama ve çözme sürecinde farklı bakış açıları, yaklaşımları, olasılıkları aynı anda düşündüğü bulunmuştur. Ayrıca araştırmada öğrencinin oyun sürecinde kullandığı stratejilere, matematiksel çıkarımlara, sorun çözme süreçlerine yönelik ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Smeets (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı ilkokuldaki öğrenme ortamlarının özelliklerinin ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin sözkonusu öğrenme ortamlarına katkısının belirlenmesidir. Araştırmaya 331 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından likert tipinde geliştirilen anket ile toplanmıştır. Anket öğrenci ve öğretmenlerin kişisel özellikleri, öğrenme ortamının özellikleri ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı olmak üzere 3 bölümden oluşmuştur. Araştırma sonuçlarına göre çoğu ilkokul öğretmenin öğrenme ortamlarını zenginleştirmede otantik görevleri kullandıkları ancak bilgi ve iletişim teknolojilerinden sıklıkla yararlanmadıkları bulunmuştur.

Kramarski, Mevarech ve Arami (2002), matematiksel otantik görevlerin çözümünde işbirlikli öğrenme ve bilişüstü öğretim yöntemlerinin etkisinin ne olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Hem nitel hem de nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırmanın katılımcılarını 3 farklı sınıfta okuyan toplam 91 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre işbirlikli öğrenme yönteminde bilişüstü öğretim yöntemlerinin kullanıldığı sınıf ile yalnızca işbirlikli öğrenme yaklaşımın kullanıldığı sınıf başarısı arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuş; hem otantik hem de standart görevlerin bilişüstü öğretim yöntemlerinin kullanıldığı sınıfta olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Draper (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, öğrencilere sunulan akademik görevlerin beş yıl sonra onlara tekrar sunulduğunda bu görevlerden hangilerini ve ne kadar hatırladıklarının belirlenmesidir. Bu kapsamda öğrencilere sunulan görevlerin üçü onların gerçek yaşamla ilişki kurabilecekleri sorun çözme senaryolarını içeren otantik görevler, iki tanesi ise metinler üzerinden ilerledikleri ve test ile değerlendirildikleri rutin akademik görevlerden oluşmuştur. Görevlerin tümü bilgisayar ortamında sunulmuştur. Araştırmaya 15 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma verileri görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre otantik görevlerin, rutin okul görevlerinden daha iyi hatırlandığı bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin en çok görevlere yönelik verdikleri kararları, otantik görevlerin senaryolarını, sonuçlarını ve sınıfın sosyal atmosferini hatırladıkları bulunmuştur.

Otantik öğrenmeyle ilgili yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında, araştırmaların genellikle nitel desenler (durum çalışması, eylem araştırması) ve karma desenle tasarlandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra deneysel olarak gerçekleştirilen araştırmalar da bulunmaktadır. Araştırmalarda kullanılan veri

toplama tekniklerinin gözlemler ve görüşmeler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bağlamda otantik görevlerin öğretme-öğrenme süreçlerinde nasıl işe koşulduğunun etkili biçimde belirlenmesinde gözlem ve görüşme tekniklerinden yararlanılmasının uygun olduğu söylenebilir. Araştırmalarda genellikle otantik görev temelli öğrenme ortamlarından yararlanan öğrencilerin başarı, motivasyon ve öz düzenleme becerileri, sosyal ilişkileri, tutumları ve sorun çözme becerilerine bakılmıştır. Bunların yanı sıra sözkonusu ortamlarını etkililiğinin değerlendirmesine dönük gerçekleştirilen araştırmalara da rastlanılmıştır.

Özellikle ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında araştırmaların Fen Bilimleri, Matematik, Türkçe, İngilizce derslerinde gerçekleştirildiği, Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen araştırmaya rastlanılmadığı anlaşılmıştır. Bu bağlamda Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki öğretme-öğrenme süreçlerinin incelenmediği de belirlenmiştir. Alanyazındaki bu eksikliğin giderilmesi bağlamında Hayat Bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrenme süreçlerine yansımalarının belirlenmesini amaçlayan araştırmalara gereksinim duyulduğu görülmüştür.

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, çalışma ortamı, katılımcılar, veri toplama araçları, denel işlem, verilerin analizi, araştırmacı rolü, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği ve araştırma etiğiyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Hayat Bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansımalarının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen bu araştırma, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemle desenlenmiştir.

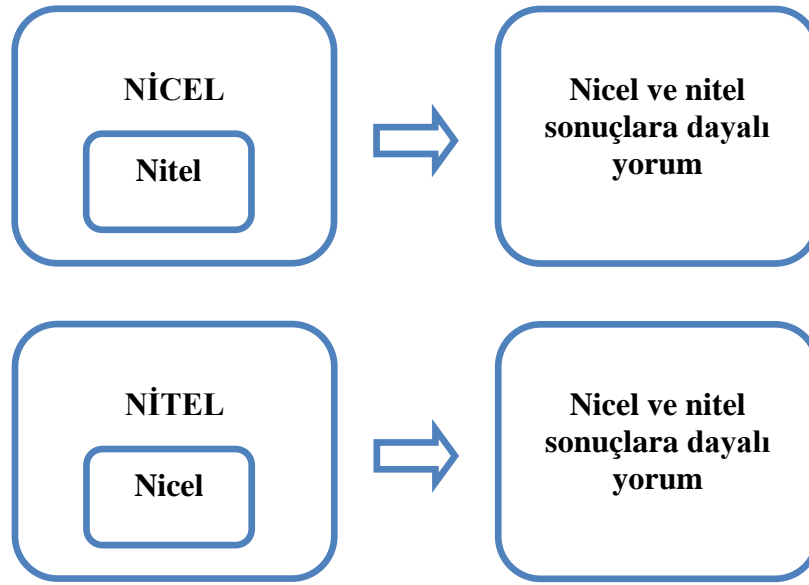
Karma yöntem, tek bir araştırmaya yönelik araştırma problemini anlamada hem nitel hem de nicel veri toplama ve analiz etme yöntemlerinin kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2005, s.510). Bu araştırma yaklaşımının temel varsayımına göre, nitel ve nicel yaklaşımlardan yalnızca birinin kullanılması yerine birlikte kullanılması araştırma problemi ile ilgili daha kapsamlı bir anlayışın oluşturulmasına olanak sağlamış olmaktadır (Creswell, 2013, s.4).

Karma yöntemle desenlenen bir araştırmayı yürüten araştırmacı şu aşamaları izlemektedir (Creswell ve Plano Clark, 2014, s.6):

- Araştırma sorularına dayalı olarak hem nitel hem de nicel verileri ikna edici ve titiz bir biçimde toplar ve analiz eder,
- Aynı anda iki veri türünü, bu veri türlerinden birini ötekinin içine yerleştirerek ya da sırasıyla birini diğerinin üzerine inşa ederek birleştirmek koşuluyla harmanlar,
- Araştırmanın vurgusuna göre veri türlerinden birine ya da her ikisine öncelik verir,
- Bu prosedürleri tek bir çalışma içerisinde ya da bir çalışma programının birden fazla aşamasında kullanır,
- Bu prosedürleri, felsefi yaşam görüşleri ve kuramsal bakış açıları kapsamında çerçeve içine alır ve
- Bu işlemleri, çalışma yürütme planını yönlendiren özel araştırma deseni ile birleştirir.

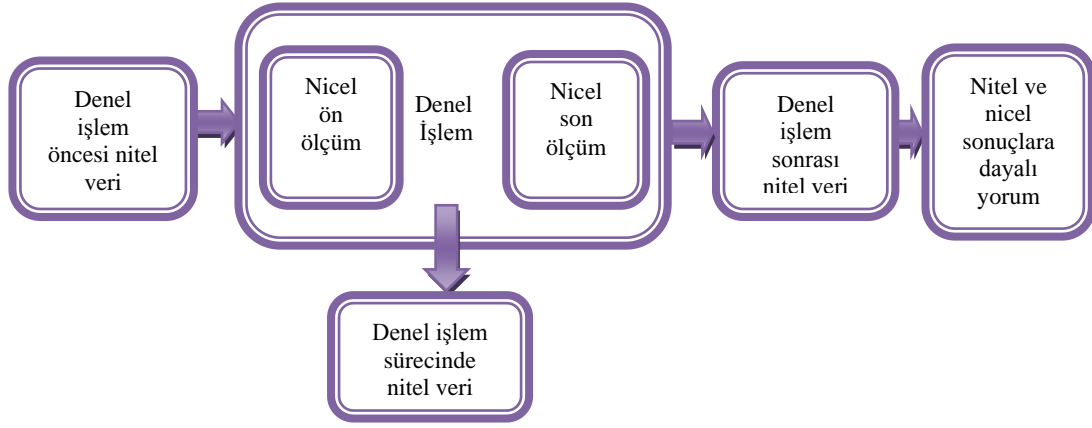
Creswell ve Plano Clark (2007), karma yöntemin çeşitleme, açıklayıcı, keşfedici ve gömülü karma yöntem deseni olarak dört ana desenden oluştuğunu belirtmiştir. *Çeşitleme karma yöntem* deseninde nitel ve nicel veriler aynı anda toplanmakta ve birleştirilmektedir. Araştırmacı nitel ve nicel verilerden aynı oranda yararlanmaktadır.

Açıklayıcı karma yöntem deseninde öncelikle nicel veriler toplanmakta, nicel verilerin desteklenmesi için nitel verilerden yararlanılmaktadır. Açıklayıcı desen, eğitim araştırmalarında en çok kullanılan karma yöntem desendir (Creswell, 2005, s.515). *Keşfedici karma yöntem* deseninde öncelikle nitel veriler toplanmakta, daha sonra bu veriler nicel veriler tarafından desteklenmektedir. *Gömülü karma yöntem* deseninde ise nitel ya da nicel verilerden biri öncelikli veri setini oluştururken diğeri, onu destekler nitelikteki veri setini oluşturmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2007, s.68). Gömülü karma yöntem deseninin genel görünümü Şekil 2.1.'de sunulmuştur.



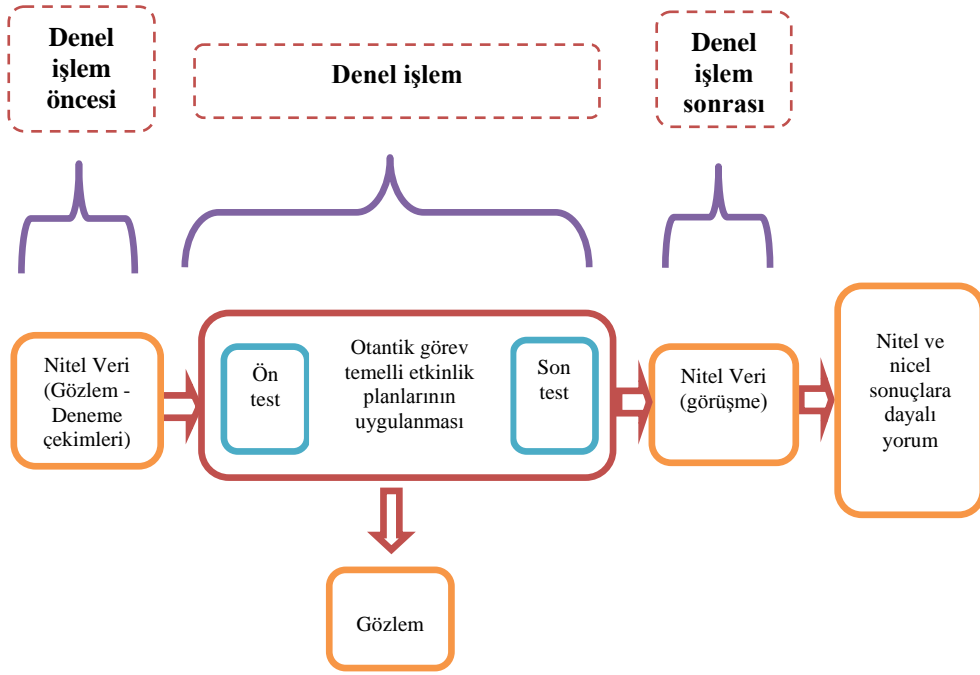
Şekil 2.1. Gömülü Desen Modeli
Kaynak: Creswell ve Plano Clark, 2007, s.68

Gömülü karma yöntem deseni, tek veri setinin yeterli olmadığı, farklı soruların yanıtlanması gerektiği ve her farklı tipteki sorunun farklı veri seti gerektirdiği durumlarda kullanılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2014, s.98) ve gömülü deneysel ve gömülü ilişkisel desen olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2007). Bu araştırmada gömülü deneysel desen modeli benimsenmiştir. Gömülü deneysel desen modelinin genel görünümü Şekil 2.2.'de verilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2007).



Şekil 2.2. Gömülü Deneysel Desen Modeli

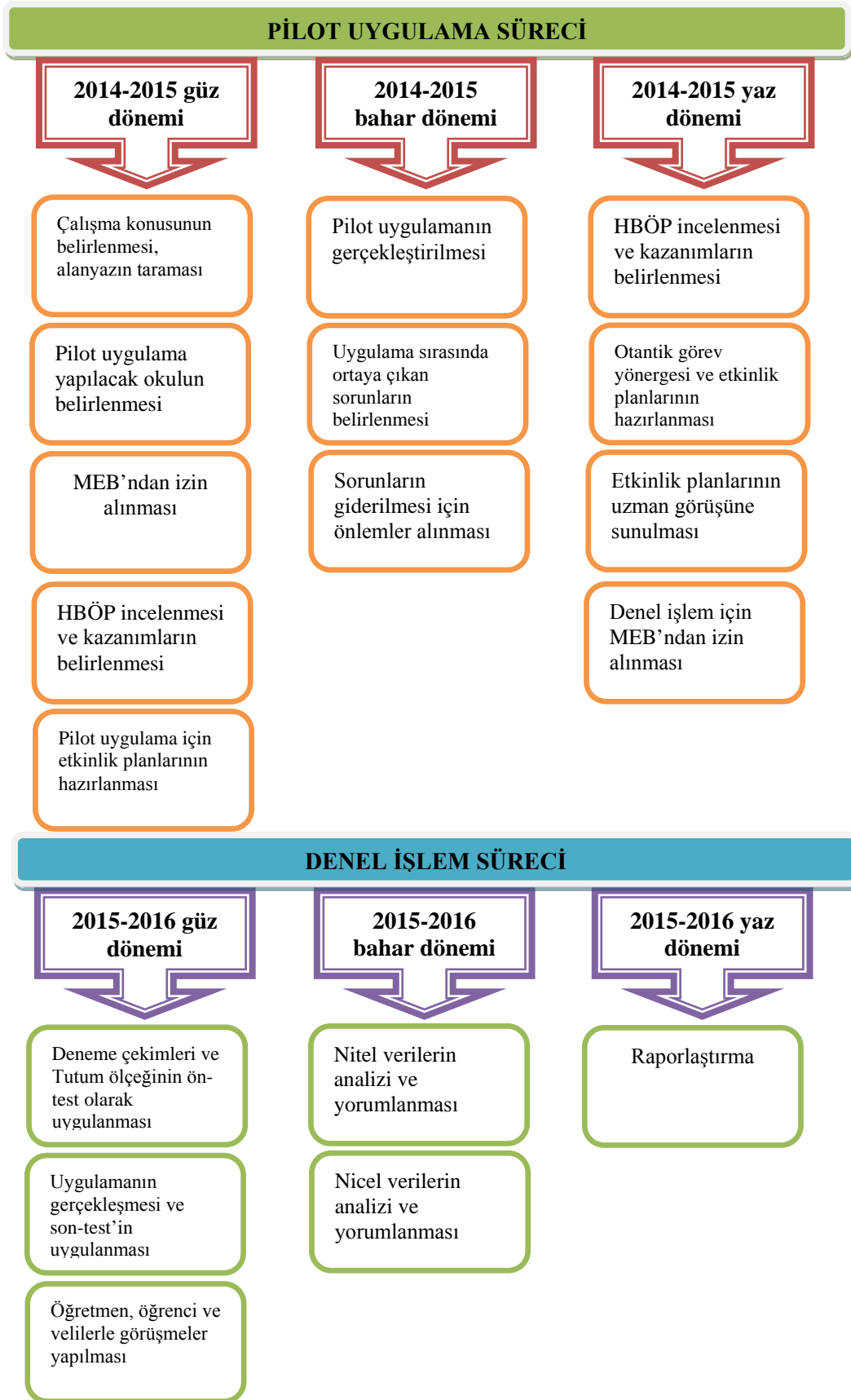
Şekil 2.2.'de görüldüğü gibi gömülü deneysel desen modeline nicel veriler deneysel desenin temel sorusuna, nitel veriler ise (uygulama öncesi, sonrası ya da sırasında) deneysel süreçle bağlantılı olan araştırmanın ikincil sorusuna yanıt aranmasında kullanılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2014, s.98). Bu araştırmada da otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrenme süreçlerine yansımalarını belirlemek için yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırma sürecinde denel işlem öncesinde ve sonrasında nicel ölçümler yapılarak yarı deneysel süreç gerçekleştirilmiş, denel işlem süreci ise gözlem ve görüşmelerden elde edilen nitel verilerle desteklenmiştir. Başka bir ifade ile araştırmanın nitel verilerini toplama sürecinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarına yönelik gözlem ve görüşmeler ile veri toplanmış; nicel verilerin toplanma sürecinde ise Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Araştırmada gömülü deneysel desenden nasıl yararlandığı Şekil 2.3.'te verilmiştir.



Şekil 2.3. *Gömülü Deneysel Desenin Araştırma Sürecine Uyarlanması*

Şekil 2.3.'te görüldüğü gibi araştırmaya öğrencileri tanımak ve kameraya alışmalarını sağlamak amacıyla deneme çekimlerinin yapılmasıyla başlanmıştır. Daha sonra Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmış ve sınıf içi uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Sınıf içi uygulamalar sırasında dersler kamera ile kayıt altına alınmıştır. Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen uygulamaların ardından Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Öğrenciler, sınıf öğretmeni ve veliler ile görüşmeler yapılmış, araştırma süreci boyunca araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğü tutulmuştur.

Araştırmada asıl uygulamada ortaya çıkabilecek sorunların belirlenmesine ve önlemler alınmasına yönelik olarak önce pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda araştırma süreci Şekil 2.4.'te gösterilmiştir.

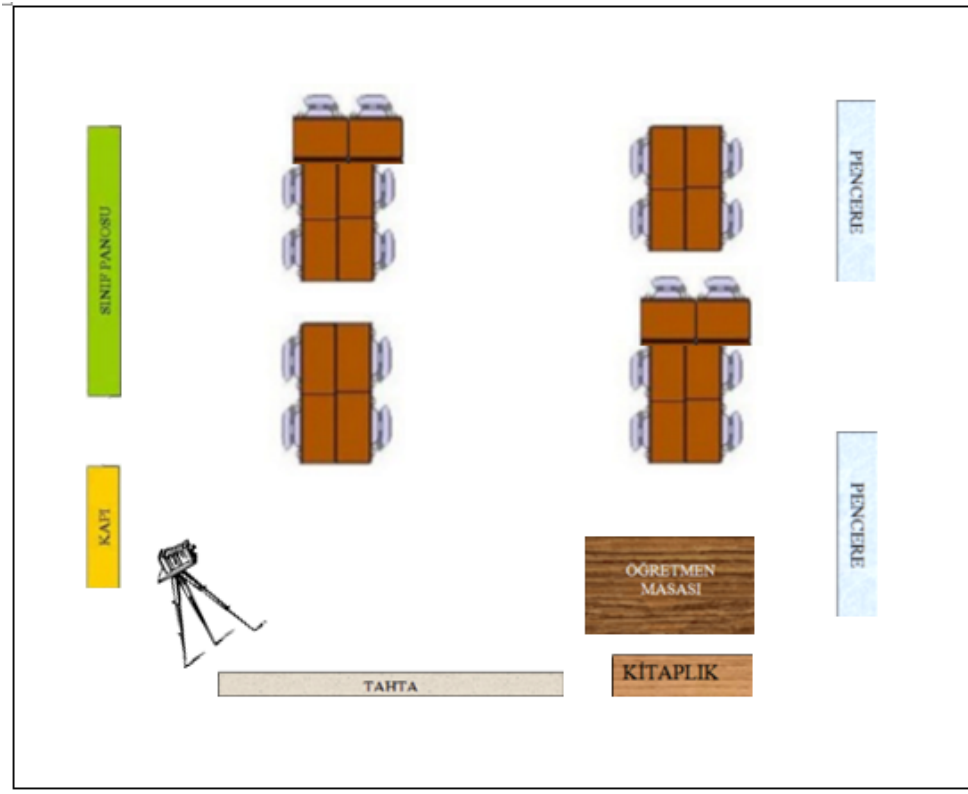


Şekil 2.4. Araştırma Süreci

2.2. Çalışma Ortamı

Araştırmanın uygulama aşaması, Uşak ilindeki orta sosyo-ekonomik düzeyde olan Dikilitaş İlkokulu 3-A sınıfında öğrenim gören toplam 20 öğrenci ile 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın hangi okulda gerçekleştirileceğine karar verildikten sonra Dikilitaş İlkokulu okul müdürü ile görüşülmüş, kendisine araştırma ile ilgili bilgi verilmiş ve okulda çalışmanın gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceği hakkında bilgi alınmıştır. Okul müdürünün araştırmanın okulda gerçekleştirilebileceğine yönelik görüşü üzerine Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü resmi izin yazısı EK-A'da sunulmuştur.

Sınıfın fiziksel ortamı öğrencilerin derse katılımlarını arttırabilecekleri, düşünce ve fikirlerini rahatlıkla ortaya koyabilecekleri, gerektiğinde yerlerinden kalkıp diğer arkadaşları ve öğretmenleriyle etkileşimde bulunabilecekleri biçimde düzenlenmiştir. Otantik öğrenmede sosyal bağlam ve işbirliği içerisinde çalışmak önemli olduğundan sıralar, öğrencilerin grupta işbirliği içerisinde çalışmalarına olanak verecek biçimde kümelere ayrılmıştır. Sınıf düzeni Şekil 2.5.'te gösterilmiştir.



Şekil 2.5. Sınıf Düzeni

Araştırmanın gerçekleştirildiği 3-A sınıfı okulun üçüncü katında yer alan bir dersliktir. Bu derslikte öğrencilerin oturduğu 10 masa ve 10 sandalye grup çalışmasına olanak verecek şekilde konumlandırılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenin kullandığı öğretmen masası, sandalyesi, kitaplık, sınıf panosu ve akıllı tahta da bulunmaktadır.

2.3. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme modellerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar, vb.) örnekleme alınmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s.91). Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilmekte ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.112). Bu çalışmada araştırmanın amacı ve sorunları doğrultusunda ölçütler, araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçütler şunlardır:

- İlkokul 3. sınıfların araştırma kapsamına alınması,
- Okul müdürünün seçilen sınıfta video kaydı alınmasına izin vermesi,
- Seçilen sınıfın öğretmenin Hayat Bilgisi dersinde bir dönem boyunca uygulama yapılacak ve video kaydı alınacak olmasına gönüllü olması,
- Seçilen sınıftaki öğrenci velilerinin Hayat Bilgisi dersinde bir dönem boyunca uygulama yapılacak ve video kaydı alınacak olmasını kabul etmesi,
- Seçilen sınıftaki öğrenci velilerinin çalışmada gönüllü olarak yer alması,
- Seçilen sınıftaki öğrencilerin araştırmanın tüm süreçlerinde gönüllü olarak yer alması ve derse katılımlarının yüksek olması,
- Seçilen sınıf mevcudunun otantik görev temelli etkinlik planlarını uygulamaya elverişli olması.

Bu ölçütler dikkate alınarak okul müdürüyle ve 3. sınıf öğretmenleriyle görüşülmüş, ölçütlerin tümünü 3-A sınıfının karşıladığı anlaşılınca araştırma 3-A sınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri Çizelge 2.1.'de gösterilmiştir.

Çizelge 2.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Kardeş sayısı	Ailedeki birey sayısı	Anne öğrenim durumu	Baba öğrenim durumu	Aylık ortalama gelir	Annenin mesleği	Babanın mesleği
Kadir	Erkek	2	4	İlkokul	İlkokul	1300TL	Ev hanımı	İşçi
Derya	Erkek	2	2	-	-	-	-	-
Beyza	Kız	-	3	İlkokul	Ön lisans	1300TL	Ev hanımı	İşçi
Şeyda	Kız	1	4	İlkokul	Ortaokul	2500TL	İşçi	İşçi
Ece	Kız	1	4	Üniversite	Lise	6000TL	Öğretmen	Polis
Ahmet	Erkek	-	3	İlkokul	İlkokul	-	Esnaf	Çalışmıyor
Hale	Kız	1	4	İlkokul	Ortaokul	1300TL	İşçi	Çalışmıyor
Hakan	Erkek	1	4	İlkokul	Lise	1300TL	Ev hanımı	İşçi
Can	Erkek	1	4	Lise	İlkokul	2750TL	Ev hanımı	Sihhi Tesisatçı
Yasemin	Kız	1	4	Lise	Üniversite	3000TL	Ev hanımı	Öğretmen
Kadiriye	Kız	1	4	İlkokul	Lise	1300TL	Ev hanımı	Kebapçı
Utku	Erkek	1	6	İlkokul	İlkokul	1300TL	Ev hanımı	İşçi
Adem	Erkek	1	4	İlkokul	Lise	1300TL	Ev hanımı	İşçi
Dilek	Kız	2	3	İlkokul	İlkokul	1100TL	Ev hanımı	Emekli
Melih	Erkek	3	6	İlkokul	Lise	2000TL	İşçi	Esnaf
Enes	Erkek	-	3	Ortaokul	İlkokul	2500TL	İşçi	İşçi
Melis	Kız	1	5	İlkokul	İlkokul	1300TL	Ev hanımı	İşçi
Halil	Erkek	1	4	İlkokul	Lise	2500TL	İşçi	İşçi
Burak	Erkek	2	7	Okuma yazma bilmiyor	İlkokul	1300TL	Ev hanımı	İşçi
Esra	Kız	1	4	İlkokul	Lise	2500TL	İşçi	İşçi

Çizelge 2.1.'de görüldüğü gibi, araştırmanın yapıldığı sınıftaki öğrencilerin 11'i erkek, 9'u kızdır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu 2 kardeş olup, ailede 4 kişi yaşamaktadırlar. Anne ve babaların öğrenim durumlarına bakıldığında genellikle

ilkokul mezunu oldukları görülmektedir. Öğrencilerin çoğunun ailesi 1300 TL gelire sahiptir. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin genellikle ev hanımı, babalarının ise genellikle işçi olduğu görülmektedir.

Çalışmanın gerçekleştirileceği sınıf belirlendikten sonra araştırmacı tarafından öğrencilere ve velilere yönelik olarak hazırlanan izin formları öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerin ve velilerin tümü 3-A sınıfında gerçekleştirilecek olan araştırmayı onayladıklarını belirterek ilgili formu imzalamışlardır. Ayrıca sınıf öğretmeninden de araştırma için yazılı izin alınmıştır. Bu izin formları EK-B, EK-C ve EK-D'de sunulmuştur.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel veriler, seçilen sınıftaki öğrencilerden gözlem ve görüşme yoluyla, öğrenci velilerinden görüşme yoluyla toplanmıştır. Nicel veriler ise yalnızca seçilen sınıftaki öğrencilerden ölçek yoluyla toplanmıştır. Araştırma sorularına yanıt bulmaya yönelik olarak hazırlanan veri toplama araçları ve uygulama zamanları Çizelge 2.2.'de verilmiştir.

Çizelge 2.2. Veri Toplama Araçları ve Uygulama Zamanları

Araştırma Soruları	Veri Toplama Aracı	Uygulama Zamanı	Verinin Türü
1. İlkokul Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen öğretimin, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi nedir?	Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği (ön-test)	Denel işlem öncesinde 30.09.2015	Nicel
	Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği (son-test)	Denel işlem sonrasında 19.01.2016	Nicel
2. İlkokul Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki öğrenme süreci nasıl gerçekleşmiştir?	Gözlem (video kayıtları ve ses kayıtları)	Denel işlem öncesi ve sırasında 28.09.2015- 19.01.2016	Nitel
	Etkinlik planları ve öğrenci materyalleri	Denel işlem sırasında 05.10.2015- 19.01.2016	
	Araştırmacı günlüğü	Denel işlem sırasında 05.10.2015- 19.01.2016	
	Yarı yapılandırılmış görüşme formu (öğretmen)	Denel işlem sonrasında 14.01.2016	
3. Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarından yararlanılmasına yönelik görüşleri nelerdir?	Yarı yapılandırılmış görüşme formu (öğrenci)	Denel işlem sonrasında 12.01.2016- 18.01.2016	Nitel
4. Velilerin, Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarından yararlanılmasına yönelik görüşleri nelerdir?	Yarı yapılandırılmış görüşme formu (veli)	Denel işlem sonrasında 19.01.2016- 22.01.2016	Nitel

Çizelge 2.2.'de görüldüğü gibi Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi bağlamındaki veriler Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğinin belirlenmesinde gözlem, ses ve video kayıtları, ders planları ve öğrenci materyalleri, araştırmacı günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Öğrencilerin ve velilerin otantik

görev temelli öğrenme ortamlarından yararlanılmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesinde ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve geliştirilme süreçleri aşağıda açıklanmıştır.

2.4.1. Gözlem

Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.169). Bu tekniğin en önemli özelliği, gözlenenlerin kendi doğal ortamları içinde bulunmasıdır (Karasar, 2009, s.157). Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının özelliklerinin ve bu ortamlarda öğretimin nasıl gerçekleştiğinin belirlenmesine yönelik nitel veriler gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırmada gözlem tekniğinden öncelikli olarak uygulamaya başlamadan önce öğrencileri ve sınıf ortamı tanımak için yararlanılmıştır. Uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirildiği için gözleme yönelik verilerin toplanmasında video kaydı kullanılmıştır. Dersler araştırmacı tarafından işlendiği için uygulama boyunca gözlemler yalnızca video kamera ile yapılmıştır. Videonun sınıf içinde kullanımı öğretmen performansının, olayların, öğrenci performansının ve sınıf içi etkileşimin kaydedilmesi olmak üzere dört aşamada ele alınmaktadır (Ratcliff, 2004'den aktaran Kuzu, 2005, s.62). Bu araştırmada video kayıtları olayların, öğrenci performansının ve sınıf içi etkileşimin kaydedilmesinde kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan kamera ayaklıkla konumlandırılmış ve öğretmen masası da dâhil olmak üzere tüm sınıfa odaklanmıştır. Denel işlem boyunca kamera, sınıf etkileşimini ve araştırmacının dersi yürütme biçimini kayıt altına almıştır.

Sınıfta yapılan etkinlikler süresince öğrenciler grup halinde çalışmışlardır. Dolayısıyla araştırmacı, öğrencilerin grup çalışmasındaki etkileşimini ve konuşmalarını eksiksiz biçimde kaydetmek için ses kayıt cihazı kullanmıştır. Bu kapsamda araştırmada toplam dört ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıt cihazları grup halinde çalışan öğrencilerin sıralarının üzerine konmuştur. Araştırmacı her ses kayıt cihazındaki konuşmaları düzenli olarak bilgisayar ortamına aktarmıştır. Uygulama sonunda, ses kayıtlarının dökümü yapılmış ve analiz sürecine dâhil edilmiştir.

2014-2015 bahar yarıyılında asıl uygulamaya eşdeğer nitelikte olan pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın amacı, uygulama sırasında ortaya çıkabilecek sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerileri getirerek asıl uygulama sürecinin sorunsuz biçimde tamamlanmasını sağlamaktır. Bu kapsamda 3.

sınıf Hayat Bilgisi dersinin bahar yarıyılı kazanımları incelenmiş ve otantik görev temelli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına uygun olan 15 kazanım belirlenmiştir. Bu kazanımları kapsayacak bir Otantik Görev Yönergesi hazırlanmış ve 15 ders saatine yönelik etkinlik planları oluşturulmuştur. Dersler sınıf öğretmeni tarafından işlenmiş, sınıf öğretmeni ile araştırmacı ders başlamadan bir saat önce bir araya gelerek o günün etkinlik planının nasıl uygulanacağını tartışmışlardır. Dersler sabit kamera ile kayıt altına alınmış, araştırmacı sınıfta bulunarak alan notları tutmuştur. Pilot uygulamanın tamamlanmasından sonra araştırmacı kişisel deneyimlerini ve alan notlarını konu alanı uzmanlarıyla paylaşmış ve derslerin sınıf öğretmeni tarafından işlenmesinin dezavantaj olduğu üzerine fikir birliği sağlanmıştır. Buna dayalı olarak asıl uygulama araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminin ilk haftasında uygulamanın gerçekleştirileceği sınıfta araştırmacı tarafından sabit kamera ile deneme çekimleri yapılmıştır. Deneme çekimleri 28 Eylül-30 Eylül 2015 tarihlerinde 3 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Deneme çekimleri toplam 120 dakika sürmüştür. Bu veriler araştırmada kullanılmamıştır. Yapılan deneme çekimleri incelenerek kameranın nerede durması ve nelere odaklanması gerektiği kararlaştırılmıştır. Deneme çekimleri ile öğrencilerin ders sırasında video kaydı alınmasına alışmaları ve doğal ortamın sağlanması amaçlanmıştır.

Deneme çekimleri tamamlandıktan sonra 5 Ekim 2015-19 Ocak 2016 tarihleri arasında on dört haftalık süreçte uygulama gerçekleştirilmiştir. Yapılan kayıtların tarihleri ve süreleri Çizelge 2.3.'te verilmiştir.

Çizelge 2.3. Video Kayıt Verilerinin Toplanma Takvimi

Hafta	Konu Alanı	Tema/Kazanım	Tarih	Süre
1. Hafta	Benzerlikler ve farklılıklar	1. Okul Heyecanım/Öğrenciler arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların doğal olduğunu kabul eder.	05.10.2015	80 dk.
		2. Benim Eşsiz Yuvam/Fiziksel özelliklerini tanıyarak olumlu bir beden imgesi geliştirir.		
		3. Benim Eşsiz Yuvam/Farklılıkların doğal olduğunu kabul eder ve farklı özelliklere sahip kişilere hoşgörülle yaklaşır.	06.10.2015	40 dk.

Hafta	Konu Alanı	Tema/Kazanım	Tarih	Süre
2. Hafta	Görevler ve sorumluluklar	4. Benim Eşsiz Yuvam/Aralarındaki benzerliklere ve farklılıklara karşın bütün insanların aynı gezegeni paylaştıklarını fark ederek, daha iyi bir dünya yaratmak için her bireyin üzerine düşen görevler olduğunu kavrar.	12.10.2015	80 dk.
		5. Benim Eşsiz Yuvam/İnsanların mutluluğunun, bireylerin aile içerisinde ve ülke genelinde üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmelerine bağlı olduğunu kavrar.	13.10.2015	40 dk.
3. Hafta	Duyarlılıklara saygı ve arkadaş ilişkileri	6. Okul Heyecanım/Başkalarının duyarlılıklarına saygı göstererek kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade eder.	19.10.2015	80 dk.
		7. Okul Heyecanım/Arkadaşlarıyla ve başkalarıyla ilişkilerinde duygularını uygun biçimde ifade eder.		
4. Hafta	Arkadaş ilişkileri ve yanlış davranışlar	8. Okul Heyecanım/Arkadaş seçerken ve kişisel tercihlerde bulunurken olumlu değerleri gözetir.	20.10.2015	40 dk.
		9. Okul Heyecanım/Arkadaşlarının yanlış davranışlarını fark eder ve yanlışlık içermeyen davranışlar sergiler.	26.10.2015	80 dk.
	10. Okul Heyecanım/ Öğretmeni ve arkadaşları ile etkileşimde bulunurken ve iletişim kurarken uygun davranışlar gösterir.			
	Okulda mutlu olma	11. Okul Heyecanım/ Okul yaşamıyla ilgili iyimser bir bakış açısı geliştirir.	27.10.2015	40 dk.

Hafta	Konu Alanı	Tema/Kazanım	Tarih	Süre
5. Hafta	Okul kuralları ve sınıf eşyalarının kullanımı	12.Okul Heyecanım/ Okulda kurallara uyulmadığında ortaya çıkabilecek sorunlarla ilgili çözüm yolları üretir ve en uygun çözüm yolunu uygular. 13. Okul Heyecanım/ Okul ve sınıf eşyalarını özenli kullanmadığında ortaya çıkabilecek sorunları çözmek için alternatifler üretir.	11.11.2015	120 dk.
6. Hafta	Oyun sonuçlarını kabul etme ve yenilikleri deneme	14. Okul Heyecanım/ Oyun sonucunda kazanmanın ve kaybetmenin doğal olduğunu kabul eder. 15. Benim Eşsiz Yuvam/ Kaybetme ya da başarısız olma olasılığını göze alarak, yenilikleri deneme cesareti gösterir.	16.11.2015	120 dk.
7. Hafta	Kazalar ve acil durumlar	16. Okul Heyecanım/Okulda, bir kaza ya da acil durum meydana geldiğinde neler yapılması gerektiğini ifade eder.	23.11.2015	80 dk.
		17.Benim Eşsiz Yuvam/Evde meydana gelebilecek tehlikeli ya da acil durumlarda ne yapması gerektiğini uygulayarak gösterir.	25.11.2015	40 dk.
8. Hafta	Milli bayramlar, özel günler ve kutlamalar	18. Okul Heyecanım/ Milli bayramları kutlama nedenlerini açıklar ve bayramları daha etkili kutlamak amacıyla ürettiği fikirleri uygular.	30.11.2015	80 dk.
		19. Okul Heyecanım/ Özel günlerin toplumsal paylaşımlar için uygun zamanlar olduğunu kabul eder ve kutlamalar için alternatifler üretir.	01.12.2015	40 dk.
9. Hafta	Kabul edilemez öneriler ve okul yolundaki olası sorunlar	20. Okul Heyecanım/Okula geliş ve gidişlerde başkalarının kabul edilemez önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler.	07.12.2015	80 dk.
		21. Okul Heyecanım/ Okula geliş ve gidişlerde karşılaştığı kişilerle aralarında çıkabilecek sorunlar için hangi çözüm yollarına başvurabileceğini açıklar.	08.12.2015	40 dk.

Hafta	Konu Alanı	Tema/Kazanım	Tarih	Süre
10. Hafta	Kulüp ve grup çalışmaları	<p>22. Okul Heyecanım/ Kulüp ve diğer grup çalışmalarında grubun henüz fark edilmeyen ortak ihtiyaçlarına duyarlı olur.</p> <p>23. Okul Heyecanım/Kulüp ya da grup çalışmalarında alınacak kararlar ve yapılacak çalışmalarda arkadaşlarını bir fikir etrafında bir araya getirir.</p>	14.12.2015	120 dk.
11. Hafta	Dürüstlük, grup çalışması ve barınma	<p>24. Okul Heyecanım/ Dürüst davranışlarda bulunarak arkadaşlarının güvenini kazanır.</p> <p>25. Okul Heyecanım/ Bir grup üyesi olarak dürüstlüğü, yeterliliği ile grup arkadaşlarının ve liderinin güvenini kazanır.</p> <p>26. Benim Eşsiz Yuvam/ Barınmanın insanın temel ihtiyaçlarından biri olduğunu kavrar ve bu ihtiyacın karşılanmasının önemini belirtir.</p>	21.12.2015 22.12.2015	80 dk. 40 dk.
12. Hafta	Farklı aile yapıları ve ailecek eğlenme	<p>27. Benim Eşsiz Yuvam/ Kendi ailesi ile diğer aileleri karşılaştırarak, aile yapılarının farklı olabileceğini keşfeder.</p> <p>28. Benim Eşsiz Yuvam/ Ailesiyle birlikte eğlenmenin aile bireylerine katkılarını açıklar, bunun için planlar yapar ve planıyla ilgili düşüncelerini etkili bir biçimde sunar.</p>	29.11.2015	120 dk.
13. Hafta	Anlaşmazlıklar ve sorun çözme	<p>29. Benim Eşsiz Yuvam/ Aile içinde ortaya çıkabilecek anlaşmazlıkları çözmek için, sorun çözme becerisini kullanır.</p> <p>30. Okul Heyecanım/Öğretmeni, okul çalışanları ve arkadaşları ile ilişkilerinde gerektiğinde sorun çözme becerisini kullanır.</p>	05.01.2016 06.01.2016	80 dk. 40 dk.
14. Hafta		Aşevi Gezisi	11.01.2016	25 dk.

Çizelge 2.3.'te görüldüğü gibi Uşak Dikilitaş İlkokulu 3-A sınıfında Hayat Bilgisi dersinde toplam olarak 13 hafta, 39 ders saati olmak üzere toplam 1560 dakika gözlem yapılmıştır. Araştırmacı on üç hafta boyunca Hayat Bilgisi dersini kendisi yürütmüştür. Araştırmanın on dördüncü haftası, aşevi gezisine ayrılmıştır. Gezi için tüm öğrenci velilerinden yazılı izin alınmıştır. Aşevi gezisine yönelik veli izin formu EK-E'de sunulmuştur.

2.4.2. Görüşme

Görüşme, davranışların ve duyguların gözlenemediği durumlarda, geçmişte yaşanmış ve tekrarlanması mümkün olmayan olayların yorumlanmasında kullanılan bir tekniktir. Yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere üçe ayrılan görüşmeler karşılıklı etkileşimin olduğu bir süreçtir (Merriam, 2009, s.88-89). Bu araştırmada öğrencilerin, velilerin ve sınıf öğretmenin otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki öğretimin nasıl gerçekleştirildiğine yönelik görüşlerinin belirlenmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanan bir araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlamakta; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin vermektedir (Ekiz, 2009, s.63). Bu bağlamda öğrencilerin, velilerin ve sınıf öğretmenin Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarından yararlanılmasına yönelik görüşlerini ortaya çıkarabilecek olan 6 görüşme sorusu yazılmıştır. Taslak olarak hazırlanan formlar Hayat Bilgisi Eğitimi alanından 2, Sınıf Öğretmenliği alanından 2 ve Türkçe Eğitimi alanından bir uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda formlara son biçimi verilmiştir. Görüşmeler, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminin son iki haftasında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere, velilere ve sınıf öğretmenine yönelik görüşme formları EK-F, EK-G ve EK-H'de sunulmuştur.

Araştırmada öğrencilerle, velilerle ve sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve bu kayıt için katılımcılardan sözlü izin alınmıştır. Görüşmelerde, sorular sırasıyla katılımcılara yöneltilmiş, araştırmacı katılımcıları yönlendirmekten kaçınarak ayrıntılı biçimde düşüncelerini açıklamalarını sağlamaya çalışmıştır. Görüşmeler okulun Fen ve Teknoloji Laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada görüşme verilerinin toplanmasına yönelik takvim ve görüşme süreleri Çizelge 2.4.'te verilmiştir.

Çizelge 2.4. Görüşme Takvimi

Kod isim	Tarih	Yer	Süre
Sınıf öğretmeni	14.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	15.04
Melis	12.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	04.24
Beyza	12.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	03.40
Hakan	12.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	05.38
Ece	12.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	04.26
Yasemin	13.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	05.54
Enes	13.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	06.39
Melih	13.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	07.01
Dilek	13.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	06.26
Esra	14.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	06.50
Derya	14.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	05.14
Ahmet	14.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	07.01
Kadir	15.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	06.19
Can	15.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	06.56
Adem	15.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	06.02
Kadiriye	15.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	04.11
Şeyda	15.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	06.07
Hale	15.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	05.37
Burak	18.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	04.25
Halil	18.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	06.10
Utku	18.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	03.26
Kadiriye'nin velisi	19.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	10.44
Melis'in velisi	19.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	03.40
Dilek'in velisi	19.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	04.05
Can'in velisi	19.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	04.09
Melih'in velisi	20.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	04.47
Yasemin'in velisi	20.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	09.00
Hakan'in velisi	20.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	10.56
Şeyda'nın velisi	20.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	05.02
Kadir'in velisi	21.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	08.41
Adem'in velisi	21.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	04.05
Hale'nin velisi	21.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	05.19
Beyza'nın velisi	21.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	03.23
Utku'nun velisi	22.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	03.56
Ece'nin velisi	22.01.2016	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	15.30

Çizelge 2.4.'te görüldüğü gibi sınıf öğretmeni, öğrenciler ve veliler ile gerçekleştirilen görüşmeler 12-22 Ocak 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte sınıf öğretmeni ve öğrencilerin tümüyle görüşülmüş; velilerden 6 tanesi

görüşmeyi kabul etmemiş ve toplamda 14 veli ile görüşülmüştür. Gerçekleştirilen görüşmeler toplam 214.87 dakika sürmüştür.

2.4.3. Etkinlik planları ve öğrenci ürünleri

Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansımalarının belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, etkinlik planları ve materyaller oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda araştırmacı, etkinlik planlarının yazılması ve materyallerin hazırlanması sürecinde hem sınıf öğretmenlerinin hem de alan uzmanlarının görüşüne sıklıkla başvurmuştur.

Etkinlik planlarının hazırlanması sürecinde öncelikle Hayat Bilgisi dersinin Okul Heyecanım ve Benim Eşsiz Yuvam temalarındaki kazanımlar incelenerek toplam 30 kazanımın araştırma kapsamına alınmasına karar verilmiştir. Kazanımların belirlenmesinde, otantik görevlere uygun olanların seçilmesine özen gösterilmiştir. Daha sonra belirlenen kazanımları kapsayacak, otantik öğrenmenin bileşenlerini yansıtacak ve öğrencileri işbirliği içinde çalışmaya sevk edecek bir Otantik Görev Yönergesi yazılmıştır. Yönerge öğrencileri uygulama süreci boyunca otantik görevlerle karşı karşıya getirecek, yakın çevrelerinde bir sorunla yüzleşme ve çözüm önerileri getirmelerine olanak sağlayacak nitelikte hazırlanmıştır. Otantik Görev Yönergesi EK-I'da görülebilir. Son olarak seçilen kazanımlar için konu alanları belirlenmiş; etkinlik planları yazılmış ve dersler Otantik Görev Yönergesindeki olayla ilişkilendirilerek işlenmiştir. Planlar hazırlanırken öğrenci düzeyine uygunluk, etkin katılımın ve işbirliğinin sağlanması, sosyal bağlam, diğer derslerle ilişkili olma gibi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Sözkonusu konu alanlarını kapsayan etkinlik planları EK-J'de sunulmuştur. Dersler işlenirken öğretme-öğrenme süreçleri çeşitli yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmiştir. Bu kapsamda tartışma, örnek olay metinleri, rol yapma, soru-yanıt vb. yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır. Ayrıca dersler boyunca zaman zaman güncel olaylar, fotoğraflar, karikatürler vb. materyaller de sınıf ortamına getirilmiş, power-point sunuları ve öğrenciler için çalışma kâğıtları hazırlanmıştır.

Derslerde öğrencilerin etkin oldukları, gerektiğinde yerlerinden kalkıp diğer arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalıştıkları, konuyla ilgili uzmanlardan görüş alabildikleri ve grupça pek çok ürün ortaya koydukları bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Bu kapsamda öğrenci ürünlerinden örnekler EK-K'da sunulmuştur.

2.4.4. Kişisel bilgi formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin ve velilerin kişisel özelliklerini ortaya koymak için araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunun hazırlanmasında uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Form öğrencilerin cinsiyetlerine, kardeş sayılarına, ailedeki birey sayılarına, aylık ortalama gelirlerine, anne ve babalarının öğrenim durumları ve mesleklerine yönelik bilgileri belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Sözkonusu form araştırmanın uygulama aşamasına başlanmadan önce öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilere yönelik olarak hazırlanan Kişisel Bilgi Formu EK-L’de sunulmuştur.

2.4.5. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrasında yansıtıcı günlük tutmuştur. Günlükte yapmayı planladığı ve yaptığı çalışmalardan, sürecin nasıl işlediğinden, yaşadığı sorunlardan ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinden bahsetmiştir. Araştırmacı günlüğüne yönelik veriler ayrı olarak analize tabi tutulmamıştır. Yalnızca bulguların sunumunda araştırmacı günlüğünden doğrudan alıntılar yapılarak araştırma bulgularının desteklenmesi sağlanmıştır.

2.4.6. Hayat bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği

Araştırmada Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının oluşturulmasının 3. Sınıf öğrencilerinin tutumlarına etki edip etmediğinin belirlenmesinde tutum ölçeğinden yararlanılmıştır. Tutum ölçekleri, bireyin iç dünyasını ortaya çıkarmak üzere oluşturulmuş bir dizi ifadeye bireyin yanıt vermesi için hazırlanmış anketlerdir (Tavşancıl, 2006, s.107). Alanyazında Hayat Bilgisi dersine yönelik geliştirilen değişik tutum ölçeklerinin olmasından dolayı ölçek geliştirme çalışmasına gidilmemiş, var olan tutum ölçekleri incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle araştırmacılardan geliştirdikleri ölçeği incelemek için izin alınmıştır. İletişime geçilen tüm araştırmacılar geliştirdikleri ölçeğin incelenmesine ve araştırmada kullanılmasına izin vermişlerdir.

Kılıç Özün (2010) tarafından yüksek lisans tezi kapsamında geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında geçerlik çalışmasına yönelik yapı geçerliği sınanmış, güvenirlik çalışmasına yönelik KR 20 iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. 5’li likert tipine göre hazırlanan ölçek *sevmeme ve kaygılanma durumu*

ve mecburiyet ve ilgilenmeme durumu olmak üzere 2 boyutta toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Bektaş (2007) tarafından doktora tezi kapsamında geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında öncelikle kapsam geçerliği ve görünüş geçerliği sağlanmış, madde ayırt edicilik düzeylerine bakılmıştır. Yapı geçerliğine yönelik açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirliği ise Cronbach alpa ile hesaplanmıştır. 3'lü likert tipinde hazırlanan ölçek *hayat bilgisi dersinden zevk alma, hayat bilgisi dersiyile ilgilenme ve hayat bilgisi dersinin gerekliliğine inanma* olmak üzere 3 boyutta toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Dünder (2007) tarafından doktora tezi kapsamında geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında kapsam geçerliği sağlanmış ve yapı geçerliğine yönelik açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. 3'lü likert tipine göre derecelendirilen ölçek tek boyutta 14 olumlu 13 olumsuz olmak üzere toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Bangir Alpan (2004) tarafından doktora tezi kapsamında geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yönelik kapsam geçerliği ve yapı geçerliği kapsamında açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında ise Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. 3'lü likert tipinde derecelendirilen ölçek tek faktörde toplam 24 maddeden oluşmaktadır.

Hayat Bilgisi dersine yönelik olarak geliştirilen tutum ölçeklerinin ayrıntılı olarak incelenmesinin ardından araştırmada Bektaş (2007) tarafından doktora tez çalışması kapsamında geliştirilen ölçeğin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmacı ölçek geliştirme sürecine öncelikle alanyazın taramasına dayalı olarak oluşturduğu madde havuzundaki maddelerin içerik-kapsam ve yüz görünüş geçerliğini sınamıştır. Bu bağlamda 7 uzmandan görüş almış ve madde sayısını 13'e düşürmüştür. 13 maddelik ölçek, ön uygulama kapsamında 113 kişiye uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır (Bektaş, 2007, s.84).

Geçerlik çalışması kapsamında öncelikle ölçekte yer alan madde ayırt edicilik düzeylerine bakmak üzere alt %27 ve üst %27'lik gruplar için t-testi uygulanmıştır. T-testi sonucunda elde edilen sonuçlar Çizelge 2.5.'te sunulmuştur (Bektaş, 2007, s.85).

Çizelge 2.5. Alt %27 Ve Üst %27'lik Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Madde no	T (Alt%27-Üst%27)	Madde no	T (Alt%27-Üst%27)
M1	-3.78*	M8	-3.50*
M2	-4.29*	M9	-6.53*
M3	-1.74	M10	-4.64*
M4	-5.92*	M11	-4.97*
M5	-.51	M12	-3.33*
M6	-3.50*	M13	-.60
M7	-4.32*		

T-testi sonucunda M1, M2, M4, M6, M7, M8, M9, M10, M11 ve M12 maddelerin alt %27 ve üst %27'lik kısmında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu görülmüş ve madde ayırt edicilik düzeyleri uygun bulunmuştur. Madde ayırt edicilik düzeyleri belirlendikten sonra kalan 10 maddenin yapı geçerliğine yönelik açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öncelikle KMO testi ve Bartlett'in Sphericity testine bakılarak elde edilen verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizinde 10 madde öz değeri 1 olarak alınarak temel bileşenler analizi öncelikli olmak üzere varimax (25) eksen döndürmesi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen 3 faktörlü yapı Çizelge 2.6.'da verilmiştir (Bektaş, 2007, s.86).

Çizelge 2.6. Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri		
			Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3
M1	.663	.599	.812		
M8	.598	.633	.768		
M2	.524	.666	.690		
M10	.274	.515	.447		
M9	.634	.562		.768	
M7	.560	.527		.735	
M4	.292	.372		.425	
M6	.511	.549			.693
M11	.516	.535			.680
M12	.525	.584			.589

Faktör analizinin gerçekleştirilmesinden sonra Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin üç faktörlü olduğu tespit edilmiştir. Bu faktörlerden birincisi toplam 4

maddeden (1, 2, 8 ve 10) oluşmaktadır. Bu maddelerin faktördeki yük değerleri 0.447-0.812 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %20.2'sini açıklayan bu faktör “*Hayat Bilgisi Dersinden Zevk Alma*” olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan ikinci faktör toplam 3 maddeden (4, 7 ve 9) oluşmaktadır. Bu maddelerin ikinci faktördeki yük değerleri 0.425-0.768 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %16.2'sini açıklayan bu faktör “*Hayat Bilgisi Dersi ile İlgilenme*” olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan üçüncü ve son faktör toplam 3 maddeden (6, 11 ve 12) oluşmaktadır. Bu maddelerin üçüncü faktördeki yük değerleri 0.589-0.693 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %14.6'sını açıklayan bu faktör “*Hayat Bilgisi Dersinin Gerekliliğine İnanma*” olarak isimlendirilmiştir (Bektaş, 2007, s.86).

Yapı geçerliği çalışması sonucunda ölçek toplam 10 maddenin yer aldığı 3 faktörden oluşan ve faktörlerin açıkladıkları toplam varyansın %51 olduğu bulunmuştur. Yapı geçerliğine baktıktan sonra ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. İç tutarlılık testi sonuçları Çizelge 2.7.'de yer almaktadır (Bektaş, 2007, s.87).

Çizelge 2.7. *Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin İç Tutarlılık Katsayıları*

Faktörler	İç Tutarlılık Katsayısı
Hayat Bilgisi Dersinden Zevk Alma	.61
Hayat Bilgisi Dersi ile İlgilenme	.54
Hayat Bilgisi Dersinin Gerekliliğine İnanma	.36
Toplam	.63

Ölçeği oluşturan boyutların sırasıyla .61, .54 ve .36 iç tutarlılık katsayısına sahip olduğu, bunun yanında ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısının ise .63 olduğu bulunmuştur. 10 maddelik üçlü likert tipi bu ölçekten öğrenciler en az 10, en çok 30 puan alabilirler (Bektaş, 2007, s.87). Ölçeğin geliştirildiği örneklem ile araştırmanın örneklemini aynı olduğu için bu araştırma için yeniden güvenilirlik çalışması yapılmamıştır. “Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” öğrencilerin denel işlem başlamadan önce ve tamamlandıktan sonra Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarını ölçmek için kullanılmıştır. Söz konusu ölçek EK-M’de sunulmuştur.

2.5. Denel İşlem

Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansımalarının belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada okul ile sınıf belirlendikten ve araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra okul müdürü, sınıf öğretmeni ve öğrencilere gerçekleştirilecek denel işlemle ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmacı, öğrencilerle gerçekleştirdiği tanışma dersinde Hayat Bilgisi dersini nasıl işleyecekleri konusunda bilgi vermiş ve ardından kişisel bilgi formunu uygulamıştır. Öğrencilere Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği ön-test olarak uygulandıktan sonra denel işlem süreci başlamıştır.

Araştırmanın denel işlem süreci 05.10.2015-11.01.2016 tarihleri arasında gerçekleşmiş ve toplam 14 hafta sürmüştür. Uygulamanın son bir saati ise Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeğinin uygulanmasına ayrılmıştır. Denel işlem süreci araştırmacı tarafından otantik görev yönergesine uygun olarak hazırlanan etkinlik planlarının uygulanmasıyla başlamıştır. Etkinlik planları hazırlanırken öğrencilerin derste etkin olmasına özen gösterilmiş, her ders mutlaka görseller ya da videolarla desteklenmiş, dikkat çekici çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. Etkinlik planları, her derse farklı bir etkinlik gerçekleştirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu etkinlikler hem kazanımlarla hem de otantik görevlerle ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda sınıf içi etkinlikler genellikle bir soruna ve öğrencilerin bu soruna yönelik çözümler üretmeleri için hazırlanmıştır. Bu süreçte gruplar öncelikle etkinliğe yönelik sorunu, nedenlerini ve sonuçlarını belirlemişler daha sonra ise çözüm önerileri sunmuşlardır. Bu çalışmalarda kimi zaman gruplardan sunum yapmaları istenmiştir. Yapılan sunumlarda grupların birbirlerini eleştirmeleri sağlanmış ve tartışma etkinliklerine yer verilmiştir. Değerlendirme süreci her dersin sonunda araştırmacı tarafından hazırlanan değerlendirme formlarının öğrencilere dağıtılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Bunlar genellikle öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, açık uçlu sorular, yapılandırılmış grid, gözlem formundan oluşmuştur. Ayrıca her hafta bitiminde öğrencilere araştırma ödevleri verilmiştir. Öğrencilerin araştırma ödevleri öğrenci ürün dosyalarına kaldırılmıştır. Denel işlem sırasında yapılan etkinliklere yönelik örnekler Fotoğraf 2.1.'de gösterilmiştir.



Fotoğraf 2.1. *Sınıf Etkinlikleri*

Sınıfta oturma düzeni, grup çalışmasına olanak verecek biçimde düzenlenmiştir. Sınıf mevcudunun az ve fiziki şartların uygun olmasından dolayı uygulamalar sırasında her hangi bir sorun yaşanmamıştır.

2.6. Araştırmacı Rolü

Karma yöntemle desenlenen bu araştırmada nitel verilerin yoğun olması, nitel araştırmanın doğasına uygun olarak araştırmacının araştırmanın bir parçası durumunda olmasını gerektirmiştir. Bu bağlamda uygulama süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirildiği için, araştırmacı olayları doğal ortamlarında gözleme fırsatı bulmuş, araştırmaya katılan bireylerle doğrudan ilişkiler kurmuştur. Bir dönem boyunca süren uygulamalarda araştırmacı özellikle öğrencilerle yoğun ilişkiler kurmuştur. Velilerle ise görüşmeye başlamadan bir saat önce bir araya gelerek süreçle ilgili bilgi alışverişinde bulunulmuştur.

Verilerin toplanması ve analizi sürecinde çeşitli veri toplama araçları kullanmış ve analiz süreçlerini ayrıntılı biçimde not etmiştir. Bu süreçte katılımcıları yönlendirmekten kaçınmış, doğal davranmalarını sağlamaya çalışmıştır. Öğrencilerin kameraya alışmalarına yönelik uygulamaya başlamadan önce deneme çekimleri yaparak sınıfın araştırmacıya ve kameraya alışmasını sağlamıştır. Görüşmelerin etkili biçimde gerçekleştirilmesine yönelik öğrencilerin ve velilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri bir ortamın oluşturulmasına özen göstermiştir. Bu kapsamda görüşme

sirasında görüşme yapılan kişilerden sözlü olarak izin almış, bu görüşmelerin bir araştırma kapsamında kullanılacağını, başka bir amaç için kullanılmayacağını ve kimsenin kişisel bilgilerinin deşifre edilmeyeceğine yönelik teminat vermiştir. Metin içinde yapılan alıntılarda öğrenci ve velilerin gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır. Ayrıca, video ve ses kayıtlarının istendiğinde izlenmek ve dinlenmek üzere araştırmacı tarafından saklandığı ifade edilmiştir.

2.7. Verilerin Analizi

Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansımalarının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen bu araştırmada birden fazla soruya yanıt aranmıştır. Araştırmanın ilk sorusunda Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen öğretimin, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisine bakılmıştır. Araştırmanın ikinci sorusunda Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiği sorgulanmıştır. Araştırmanın üçüncü sorusunda öğrencilerin, Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarından yararlanılmasına yönelik görüşleri belirlenmiştir. Son olarak araştırmanın dördüncü sorusunda velilerin, Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarından yararlanılmasına yönelik görüşleri belirlenmiştir.

Araştırmada Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen öğretimin, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği ön test-son test olarak uygulanmıştır. Bunun sonucunda, elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Verilerin, Kolmogorov Smirnov ($p=.200$), Shapiro Wilk ($p=.579$) değerleri göz önünde bulundurulduğunda ve normal dağılım eğrisi dikkate alındığında, normal dağıldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda verilerin analizinde parametrik testlerden olan t testinden yararlanılmıştır.

Araştırmada Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğine yönelik veriler gözlem, görüşme, etkinlik planları, öğrenci materyalleri ve araştırmacı günlüğü ile toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin, velilerin ve sınıf öğretmenin otantik öğrenme ortamlarından yararlanılmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesinde ise görüşmeden yararlanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2011, s.224):

Betimsel analiz için bir ereve oluşturma: Araştırma sorularından, kavramsal çerçeveden ya da görüşme ya da gözlemde yer alan boyutlardan yola çıkılarak bir ereve oluşturulmakta ve buna göre verilerin hangi temalar altında sunulacağı belirlenmektedir. Bu araştırmada araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olan ereyi, otantik öğrenmenin bileşenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın nc ve dördüncü sorusuna yönelik olan ereyi ise yarı yapılandırılmış görüşme formundaki boyutlar oluşturmuştur.

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada verilerin tanımlama amacıyla seçilmesi, anlamlı ve mantıklı biçimde bir araya getirilmesi söz konusudur. Araştırmada öncelikle video kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Gözlemlerden sonra video kayıtları araştırmacı tarafından tek tek izlenmiş, hangi videoların analiz edileceği belirlenmiştir. Bu kapsamda kayıtlar mikro analize tabi tutulmuştur. Otantik ğrenmenin bileşenlerinin ortaya çıktığı, otantik görev temelli öğrenme ortamlarının özelliklerinin belirgin biçimde görüldüğü videolar analiz kapsamına alınmıştır. Veri analizinde kullanılan video kayıtlarının listesi izelge 2.8.'de verilmiştir.

Çizelge 2.8. Analize Alınan Video Kayıtları

Hafta	Tarih	Süre
1.Hafta	05.10.2015	40 dk.
	06.10.2015	40 dk.
2.Hafta	12.10.2015	40 dk.
	13.10.2015	40 dk.
3.Hafta	19.10.2015	80 dk.
4. Hafta	26.10.2015	80 dk.
	27.10.2015	40 dk.
5.Hafta	11.11.2015	40 dk.
6.Hafta	16.11.2015	80 dk.
8.Hafta	30.11.2015	40 dk.
	01.12.2015	40 dk.
9.Hafta	07.12.2015	40 dk.
10.Hafta	14.12.2015	80 dk.
11.Hafta	21.12.2015	40 dk.
	22.12.2015	40 dk.
12.Hafta	29.12.2015	40 dk.
13.Hafta	05.01.2016	40 dk.
14.Hafta	11.01.2016	25 dk.

Çizelge 2.8.'de görüldüğü gibi 865 dakikalık video kaydı analize alınmıştır. Bu analizlerden elde edilen veriler, araştırmanın çerçevesini oluşturan temaların altına yerleştirilmiştir. Sözkonusu işlemin doğruluğunu sınamak için bir uzmandan yardım alınmış, uzmanın video kayıtlarının bir bölümünü bilgisayar ortamına geçirmesi istenmiştir. Araştırmacı ve uzman tarafından yapılan dökümlerin çoğunlukla uyuşması sonucunda döküm işleminin güvenilir biçimde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Benzer biçimde öğrenci, sınıf öğretmeni ve velilerle görüşmeler de dökülmüş ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yer alan boyutlara göre temalandırılmıştır. Öğrenci ürünleri de ayrıntılı olarak incelenmiş ve daha önceden oluşturulan kodlarla ilişkilendirilmiştir.

Bulguların tanımlanması: Bu aşamada veriler tanımlanarak gerekli yerler doğrudan alıntılarla desteklenmektedir. Bu araştırmada da verileri desteklemek amacıyla gözlem, görüşme, öğrenci materyalleri ve araştırmacı günlüğünden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulguların yorumlanması: Tanımlanan bulguların açıklandığı, ilişkilendirildiği ve anlamlandırıldığı aşamadır. Araştırmacı bu aşamada bulgular arasındaki ilişkileri açıklamak amacıyla yorumlar yapmıştır.

2.8. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Geçerlik ve güvenirlilik kavramları, araştırmalarda bilimselliği belirleyen en önemli iki ölçüttür. Bu nedenle gerek nicel gerekse nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarına oldukça önem verilmektedir. Genel anlamda güvenirlilik, bir aracın her ölçüme birbirine yakın sonuçlar vermesiyle (Balcı, 2006, s.100) geçerlik ise araştırma sonuçlarının doğruluğuyla ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.255). Nitel ve nicel veri toplama süreçlerinin birlikte gerçekleştirildiği bu araştırmada nicel verilerin toplanmasında Bektaş (2007) tarafından geliştirilen Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek ilkökul 3. sınıf öğrencilerine yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu araştırmanın örneklemini de ilkökul 3. sınıf öğrencileri oluşturduğu için sözkonusu ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bir pilot uygulamaya gereksinim duyulmamıştır. Ölçeğin güvenirliliği, uygulama sırasında elde edilen verilerle hesaplanmıştır. Buna yönelik Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış, ölçeğin toplam güvenirlilik katsayısının ise .618 olduğu bulunmuştur. Buna dayalı olarak ölçeğin güvenilir bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada nitel verilerin toplanması aşamasında gözlem ve görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Alanyazında nicel ve nitel araştırmaların temele aldıkları varsayımların birbirinden farklı olmasından dolayı, bu iki araştırma yönteminin geçerlik ve güvenirlilik tanımlarının da farklı olması gerektiğine yönelik görüşler vardır. Bu bağlamda Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmaların geçerlik ve güvenirliliği için ‘doğruluk’ terimini kullanmış (Akt. Şencan, 2005, s. 501) ve doğruluğun ise dört kriter çerçevesinde sağlanabileceğini belirtmiştir. Bu kriterler kimi araştırmacılar tarafından aşağıdaki gibi açıklanmıştır (Creswell, 2005, ss. 252-253; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 264; Şencan, 2005, s. 501; Creswell ve Miller, 2000, ss. 126-129):

İnandırıcılık: İnandırıcılık, araştırma sonuçlarının kendilerinden bilgi toplanan kişilerin bakış açısıyla doğru ve güvenilir olmasını içerir. İnandırıcılığın sağlanabilmesi için, araştırmacının veri kaynakları, katılımcılar, gözlenen ortam, dokümanlar ile uzun süre etkileşimde olması ve derinlemesine bilgi toplaması gereklidir. Yine araştırmacı veri toplama sürecinde farklı bakış açılarını ortaya çıkartmalı ve bu farklılıkları olabildiğince bütün zenginliğiyle sergilemelidir (çeşitleme). Araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmanın çeşitli boyutlarıyla incelenmesinin istenmesi, inandırıcılık konusunda alınabilecek önlemlerden bir diğeridir. Aynı zamanda araştırma sonuçlandıktan ve raporlaştırma işlemi tamamlandıktan sonra, araştırmanın sonuçları hakkında katılımcılara bilgi verilmesi ve elde edilen sonuçlara yönelik onların teyidinin alınması da inandırıcılığın sağlanmasında önemli bir etkidir.

Bu çalışmada inandırıcılık kapsamında uzun süreli etkileşimi sağlamak için yaklaşık 5 aylık bir veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte araştırmacı ortamda bulunarak öğrencilerle yakın ilişkiler kurulmuş ve derinlemesine bilgi toplanmıştır. Veri toplama sürecinde birden fazla veri toplama aracı kullanarak elde ettiği verilerin birbirini desteklemesi ve doğrulamasını sağlamıştır. Ayrıca çalışmada veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin kodlanması, analizi ve yorumlanması aşamalarında uzman kişilerden dönütler alarak, araştırma raporu tamamlandıktan sonra da tüm raporun eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesini isteyerek inandırıcılığı sağlamaya çalışmıştır.

Aktarılabilirlik: Nitel araştırmalarda genelleme yerine aktarılabilirlik kavramının benimsenmesi, araştırma sonuçlarının doğrudan benzer ortamlara genellenemeyeceği, bu tür ortamlara sonuçların uygulanabilirliğine yönelik geçici yargılara ulaşılması ve test edilebilecek denenceler oluşturulması anlamına gelmektedir. Araştırmacı aktarılabilirlik koşulunu sağlamak için araştırma uygulamasını okuyucularına kapsamlı bir biçimde tanıtır.

Bu çalışmada aktarılabilirliğin sağlanması amacıyla araştırmanın tüm aşamaları ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. Bu kapsamda veri toplama araçlarının nasıl geliştirildiği, analiz edildiği ve yorumlandığı açıkça ortaya konmuştur. Araştırmacı araştırma raporunu yazarken gözlem ve görüşmelere yönelik elde ettiği temalar ve alt temaları doğrudan alıntılarla desteklemiştir.

Tutarlılık/Dayanıklılık: Dayanıklılık, sunulan bulguların aradan geçen zaman içerisinde geçerliğini korumasıdır. Nitel araştırma bulgularının zaman içerisinde araştırma yöntemlerinde gerçekleşen değişme ve gelişmelerden etkilenmemesi, sonuçların dayanıklı olduğu anlamına gelmektedir. Nitel araştırmanın sağlam ve dayanıklı olması için araştırmacı kayıt tutmalı, konuşmaları banda almalı ve video kaydı yapmalıdır.

Bu araştırmada tutarlılığın sağlanması amacıyla gözlem sürecine yönelik veriler, video kaydı alınarak elde edilmiştir. Görüşmeye yönelik veriler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Ayrıca araştırmacı, deneme çekimleri yaptığı haftalarda sürekli alan notları tutarak gözlemlerini not etmiştir.

Teyit Edilebilirlik: Bu kavramla nitel araştırmacıdan beklenen ulaştığı sonuçları topladığı verilerle sürekli olarak teyit etmesi ve bu çerçevede okuyucuya mantıklı bir çerçeve sunabilmesidir. Genel olarak, araştırmada yapılan yorumları ve ulaşılan sonuçları araştırmacı yanlılığı açısından değerlendirmektir. Teyit etmede tarafsızlık, nötr olma, objektif olma araştırılmaktadır. Araştırmacının yaptığı yorumlar başkaları tarafından da doğrulanıyor ise nesnellik sağlanmış demektir. Ayrıca başka bir kişinin yapacağı tüm eleştiri ve sorulara kanıtlarla yanıt verilebiliyorsa yorum ve sonuçların doğrulanması yapılmış demektir.

Bu araştırmada teyit edilebilirliğin sağlanması amacıyla öncelikle araştırmacı araştırmacının tüm süreçlerinde yansız bir tavır sergilemiştir. Araştırma verilerinin bir kısmı başka uzmanlara verilmiş ve analiz yapmaları istenmiştir. Uzmanların yaptıkları analizlerle araştırmacının yaptığı analizlerin paralellik göstermesi sonucunda teyit edilebilirlik sağlanmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin güvenilirlik çalışması kapsamında, öğrencilere ve velilere yönelik verilerin her birinden ayrı ayrı %25'lik bir bölüm alınmış; bu bölümler bir uzmana sunulmuş ve bu verileri kodlayarak temalaştırması istenmiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra araştırmacı ve uzman bir araya gelerek görüş ayrılığı yaşadıkları temalar üzerinde tartışmış ve görüş birliğine varmıştır. Temaların tutarlılığının hesaplanması için Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliği formülü $[(P = \text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100]$ kullanılmıştır. Buna göre görüşme verilerinin analizinde öğrencilere yönelik olarak .90, velilere yönelik olarak ise .93 oranında görüş birliğine varılmıştır. Böylece görüşme verilerinin analizinde güvenilirlik sağlanmıştır.

Araştırmada denel işlem boyunca, denel işlem süreci video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Uygulamanın güvenilirliğini belirlemek için, iki alan uzmanı 865 dakikalık video kayıtlarından 200 dakikasını izleyerek hazırlanan gözlem formunu ayrı ayrı doldurmuşlardır. Uzmanların puanladıkları derslerin benzer sonuçları gösterdiği ortaya çıkmıştır. Böylece yapılan uygulama güvenilir olarak kabul edilmiştir. Uzmanların doldurduğu gözlem formu EK-N’de sunulmuştur.

2.9. Araştırmada Etik

Etik davranışlar araştırmacının, sahip olduğu veri seti ve araştırma katılımcılarıyla kurduğu etkileşiminin ayrılmaz bir parçasıdır (Glesne, 1998, s. 113). Bu çalışmada da araştırma etiğine dikkat edilmiş ve farklı araştırmacılar tarafından önerilen etik kurallar (Creswell, 2005; Glesne, 1998; Miles ve Huberman, 1994) bağlamında aşağıdaki uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

- Araştırmada uygulama sürecine başlamadan önce, tüm uygulamalar için gerekli kurumlardan resmi izinler alınmıştır.
- Araştırmanın katılımcıları ile araştırmanın amacı, veri toplama araçlarının uygulanması, süreçten ayrılma hakları gibi konularda bilgi veren formlar imzalanmıştır.
- Araştırma katılımcılarının gizliliğinin sağlanmasına özen gösterilmiştir.
- Toplanan veriler katılımcılar ve ilgililer ile paylaşılmıştır.
- Araştırma için toplanan verilerin tümü yalnızca tez çalışması kapsamında kullanılmıştır.

Sonuç olarak, araştırmanın tüm aşamalarında etik kurallara uyulduğu söylenebilir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar araştırma soruları temel alınarak verilmiştir.

3.1. Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ilk sorusunda otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesinde Bektaş (2007) tarafından geliştirilen Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek uygulamanın başında ve sonunda ön test- son test olarak uygulanmış, öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlardaki farklılaşmaya bakılmıştır. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde t testinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular Çizelge 3.1.'de sunulmuştur.

Çizelge 3.1. *Öğrencilerin Tutum Ölçeğine Yönelik Ön-test ve Son-test Puanları*

Öğrenci grupları	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Ön-Test	20	2.33	.12			
Son-Test	20	2.57	.28	-2.716	19	.014

Çizelge 3.1.'de görüldüğü gibi öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre otantik görev temelli öğrenme ortamlarının, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde arttığı söylenebilir.

3.2. Hayat Bilgisi Dersinde Oluşturulan Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamlarındaki Öğrenme Süreçlerinin Nasıl Gerçekleştiğine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusunda Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki öğrenme süreçlerinin nasıl gerçekleştiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı, her hafta için belirlenen kazanımlara uygun olarak üçer saat ders işlemiştir. Bu derslerden yalnızca otantik

öğrenme bileşenlerinin ortaya çıktığı dersler analiz edilmiştir. Bu süreçte araştırmanın amacı doğrultusunda, video kayıtlarından, öğrenci gruplarının ses kayıtlarından, araştırmacı günlüğünden, öğretmen görüşünden ve öğrenci ürünlerinden yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

3.2.1. Hayat Bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “benzerlikler ve farklılıklar” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama

“Benzerlikler ve Farklılıklar” konu alanlarına yönelik otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki Hayat Bilgisi dersi, 5 Ekim 2015 tarihinde iki ders saati ve 6 Ekim 2015 tarihinde bir ders saati olarak işlenmiştir. Bunlardan yalnızca ikinci ve üçüncü dersler analize alınmıştır. “Benzerlikler ve Farklılıklar” konu alanlarına yönelik derslerin işleniş biçimi Şekil 3.1.’deki gibidir:



Şekil 3.1. “Benzerlikler ve Farklılıklar” Konu Alanlarına Yönelik Derslerin İşleniş Biçimi

“Benzerlikler ve Farklılıklar” konu alanlarına yönelik derslerin kazanımları, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçleri Şekil 3.1.’de görülmektedir. Derslerin otantik bağlamla ilişkilendirilmesi kapsamında araştırmacı, öğrencilere bir çocuğun varlık ve yoksulluk içindeki iki fotoğrafını dağıtarak, onları gerçek yaşamdan bir sorun ile karşılaştırmıştır.

Gerçekleştirilen sınıf ve grup tartışması süreçleri incelendiğinde, otantik öğrenmenin şu bileşenlerinin ortaya çıktığı görülmüştür:

- Üst düzey düşünme
- Farklı bakış açısı geliştirme

Araştırmacı “*Çocuklar size dağıttığım fotoğrafı grup arkadaşlarınızla birlikte inceleyin. Bu çocuk neler yaşamışta bu duruma gelmiş, bunu tartışın*” (V.K.,5.10.2015, 33.29) diyerek öğrencileri grup çalışmasına yönlendirmiştir. Araştırmacının öğrencilere dağıttığı fotoğraf, Fotoğraf 3.1’de gösterilmiştir:



Fotoğraf 3.1. “Benzerlikler ve Farklılıklar” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derste Graplara Dağıtılan Fotoğraf

Otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğretme-öğrenme süreçleri, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri işe koşmalarına olanak sağlayan nitelikteki etkinliklerle düzenlenmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin tartışma sürecinde *üst düzey düşünme* becerilerini işe koşmalarına yönelik olarak gerçekleşen diyaloglar şu şekildedir:

Adem : Savaş çıkmış.

Araştırmacı : Nasıl etkilemiş savaş?

Melih : Savaş olduğunda evlerine falan zarar gelmiştir. (V.K., 6.10.2015, 21.43)

Melih, savaş durumunda evlerin zarar görebileceğini söylemiş dolayısıyla neden-sonuç ilişkisi kurarak açıklamıştır.

Adem: Babası işyerinden kovulmuş olabilir. Bankadaki borçlarını ödeyememiş ve evlerindeki malzemeleri almışlardır belki öğretmenim. Evden atılmış olabilirler. Kiracılar kirayı ödeyememişlerdir.

Şeyda: Babası engellidir belki. Çalışmamıştır, para kazanamamıştır. (V.K., 6.10.2015, 23.20)

Adem, fotoğraftaki çocuğun durumunu babasının işten kovulmasıyla ilişkilendirerek; Şeyda ise babasının engelli olmasına bağlayarak açıklamıştır.

Öğrencilerden Ece, “*Önceden maddi durumları iyiymiş. Sonradan kız gereksiz yere harcama yaptırmış anne ve babasına. Bundan dolayı fakirleşmişler. Zenginken fakirleşmiş ve çok fakir elbiseler giymeye başlamış.*” (V. K., 6.10.2015, 29.47) biçiminde görüş belirterek sorunu gereksiz yere para harcanmasıyla ilişkilendirmiştir. Bunun sonucu olarak da çocuğun kötü giyinmeye başladığını söylemiştir. Yine, öğrencilerden Can, “*Öğretmenim parası bolken parasının kıymetini bilmemiş. Zenginken fakir kalmış ve harabe bir yerde yaşamış. Ten rengi değişmiş, saçları uzamış. Bu yüzden kirlenmiş ve kötü giyinmeye başlamış. Yoksul kamış. Aç, susuz kalmış. Çünkü öğretmenim aç gözlülük yapmış ilk başta*” (V. K., 6.10.2015, 27.00) biçiminde görüş bildirerek sorunun kaynağını açgözlülüğe bağlamıştır.

Gruplar sorunun kaynağını belirledikten sonra araştırmacı, “*Çocuklar hepiniz pek çok sorun açıkladınız. Şimdi bunlar nasıl çözülebilir, bunu tartışalım mı?*” (V. K., 6.10.2015, 30.30) diyerek öğrencilerden çözüm önerileri sunmalarını istemiştir. Öğrenciler grup olarak çalışmışlar ve fikirlerini birbirleriyle paylaşmışlardır. Her gruptan bir sözcü seçilmiş; gruplar sırayla yazdıklarını okumuşlardır. Birinci gruptan Can, “*Bir insan çok zenginse ona para verebilir, kıyafet alabilir*” (V. K., 6.10.2015, 38.45), ikinci gruptan Kadir, “*Çalışarak, tasarruf ederek, parasını hiç harcamayarak, hamburger yemeyerek*” (V. K., 6.10.2015, 37.04), üçüncü gruptan Melih, “*Başka ülkeye giderek çiçek toplar ve satar*” (V. K., 6.10.2015, 37.28) ve dördüncü gruptan Enes “*Temizlik yaparak para kazanmış. Çalışarak, yardım isteyerek, gitar çalarak para kazanabilir*” (V. K., 6.10.2015, 38.45) biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, fotoğraftaki sorunun kaynağını belirlerken ve soruna yönelik çözüm önerileri sunarken neden-sonuç ilişkisi kurmuşlar ve kendi düşüncelerini oluşturmuşlardır. Başka bir deyişle öğrenciler, karşılaştıkları sorunu kendi zihinlerine uygun biçimde yapılandırmışlardır. Bu bağlamda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini işe koştuklarını söylemek olanaklıdır.

Otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrenciler ilgilendikleri sorunun farklı noktalarına odaklanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin tartışma sürecinde *farklı bakış açıları* geliştirmelerine yönelik olarak gerçekleşen diyaloglar şu şekildedir:

Ece : Bu çocuğa sarılan kimin eli acaba?

Melis : Annesidir.

Ece : Ay ne kötü elleri, erkek eli gibi.

Derya : Bence insan eli değil o.

Kadir : Allah Allah ne olacak ya, canavar mı?

Derya : Oğlum baksana hiç insana benzemiyor. (grup ses kaydı, ikinci grup, 5.10.2015)

Bu diyalogda Derya'nın fotoğrafa arkadaşlarının baktığı gözle bakmadığı görülmektedir. Derya, hayal gücünü de kullanarak arkadaşlarından farklı bir bakış açısı geliştirmiş ve fotoğrafı farklı bakış açısıyla yorumlamıştır.

Melih: Ben olsam başka bir ülkeye giderdim ne güzel.

Adem: Nasıl gideceksin paran olmadan?

Melih: Otostop çekerek giderdim, değişiklik olur hem. Orada çalışırdım. İş bulurum elbet.

Adem: Saçmalama oğlum ya. Benim hiç aklıma gelmez vallahi. (grup ses kaydı, üçüncü grup, 6.10.2015)

Bu diyalogda Melih'in sorunun çözümüne yönelik olarak getirdiği öneri, Adem tarafından farklı bulunmuştur. Bu durum araştırmacı günlüğünde şöyle belirtilmiştir:

“...Öğretmenlik yapmak gerçekten zor bir işmiş. Bunu şimdi daha iyi anlıyorum. Keyifli tabi ki ama çocukların çok farklı özellikleri var. Çok değişik şeyler söyleyebiliyorlar. Şaşırıp kalıyorum. Hayal güçleri çok geniş. Bir olaya farklı açılardan bakma konusunda iyi olduklarını düşünüyorum. Tartışma sürecinde birbirleriyle olan diyaloglarına bakıyorum. “bu sonuca nasıl vardı ki? Benim bile aklıma gelmezdi” diye düşünüyorum kimi zaman...” (7.10.2015, araştırmacı günlüğü)

Araştırmacı günlüğünde belirtildiği gibi öğrenciler, bir konuya tek bir boyuttan değil, farklı noktalardan bakabilmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirdikleri söylenebilir.

“Benzerlikler ve Farklılıklar” konu alanlarına yönelik olarak işlenen derslerin değerlendirme sürecinde öz değerlendirme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin doldurdukları formdan bir örnek, Fotoğraf 3.2.’de gösterilmiştir.

Ölçütler	Evet	Hayır
Fiziksel özelliklerimi tanıyorum.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arkadaşlarımın fiziksel özelliklerini söyleyebilirim.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arkadaşlarımın hoşlandıkları şeyleri söyleyebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Arkadaşlarımın hoşlanmadıkları şeyleri söyleyebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Dünyamızda yaşayan her insanın farklı özelliklere sahip olabileceğini biliyorum.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Farklı özelliklere sahip insanlara saygı duymam gerektiğini biliyorum.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fotoğraf 3.2. “Benzerlikler ve Farklılıklar” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Öğrencilerin Doldurduğu Öz Değerlendirme Formu

Fotoğraf 3.2.’de görüldüğü gibi bu form ile öğrenciler kendilerini değerlendirmişlerdir. Formlar, araştırmacı tarafından tek tek incelenmiş ve öğrencilere dönütler verilmiştir. Buna göre genel olarak öğrencilerin kazanımları edindikleri söylenebilir.

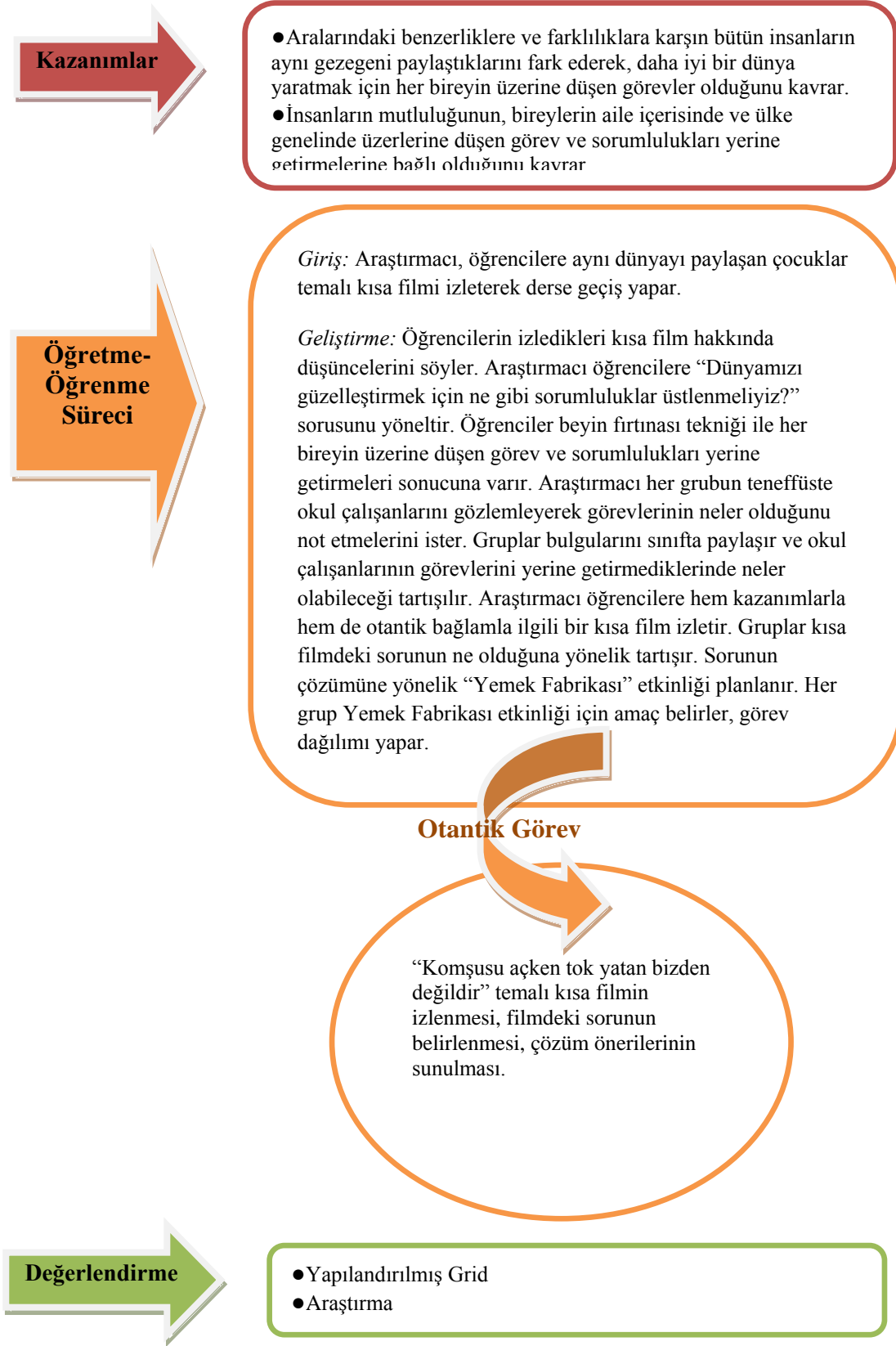
“Benzerlikler ve Farklılıklar” konu alanlarına yönelik olarak işlenen derslerde öğrenciler gerçek yaşamda olabilecek bir sorunla karşı karşıya gelmişlerdir. Fotoğraf 3.1.’deki çocuğun fiziksel değişimi anlamlandırmak için grup tartışması yapmış; sorunu belirleme ve çözüme yönelik öneriler geliştirme süreçlerinde otantik öğrenmenin temel bileşenlerinden olan üst düzey düşünme becerilerini işe koşmuşlardır. Bu kapsamda grup çalışması ve tartışma süreçlerinde neden-sonuç ilişkisi kurarak çıkarımda bulunmuşlardır. Bu derslerde öğrenciler karşılaştıkları otantik göreve yönelik farklı bakış açıları geliştirmiş, sorunu kendi zihinsel yaşamlarında anlamlandırmış ve sorunun değişik boyutlarını ele almışlardır. Örneğin Ece ve Derya’nın dikkati çeken nokta, fotoğraftaki eller olurken; Melih ise başka bir konuya odaklanmış ve otostop çekerek

başka bir ülkeye gitmekten söz etmiştir. Bu bağlamda otantik öğrenmenin gerekliliklerinden biri olan farklı bakış açıları geliştirmede başarılı olmuşlardır.

“Benzerlikler ve Farklılıklar” konu alanlarına yönelik olarak işlenen derslerde araştırmacı fiziksel özellikler, insanlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar üzerinde durmuştur. Daha sonra konuyu gerçek yaşamdan sorunlarla ilişkilendirerek öğrencilerin dikkatini çekmiş ve onları otantik bir bağlam ile karşı karşıya getirmiştir. Gerçekleştirilen etkinliklerde öğrenciler sorunu belirleme ve çözüm önerileri sunmada *üst düzey düşünme becerileri* kullanmış ve *farklı bakış açıları* geliştirerek durumu kendilerine göre yorumlamışlardır.

3.2.2. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “görevler ve sorumluluklar” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama

“Görevler ve Sorumluluklar” konu alanlarına yönelik olarak otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki Hayat Bilgisi dersi, 12 Ekim 2015 tarihinde iki ders saati ve 13 Ekim 2015 tarihinde bir ders saati olarak işlenmiştir. Bunlardan yalnızca ikinci ve üçüncü dersler analize alınmıştır. “Görevler ve Sorumluluklar” konu alanlarına yönelik derslerin işleniş biçimi Şekil 3.2.’deki gibidir:



Şekil 3.2. “Görevler ve Sorumluluklar” Konu Alanlarına Yönelik Derslerin İşleniş Biçimi

“Görevler ve Sorumluluklar” konu alanlarına yönelik derslerin kazanımları, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçleri Şekil 3.2.’de görülmektedir. Derslerin otantik bağlamla ilişkilendirilmesi kapsamında araştırmacı, iki farklı aile yapısını karşılaştıran bir film izletmiştir. Bu ailelerden biri yardıma muhtaçken diğeri varlıklıdır. Bu iki ailenin yaşayış biçimlerini kıyaslayan kısa film ile öğrenciler gerçek yaşamdan bir sorunla karşılaşmışlardır.

Gerçekleştirilen sınıf ve grup tartışması süreçleri incelendiğinde, otantik öğrenmenin şu bileşenlerinin ortaya çıktığı görülmüştür:

- Üst düzey düşünme
- Farklı bakış açısı geliştirme
- Gerçek yaşam deneyimi

Araştırmacı, “Çocuklar şimdi hep beraber bir video izleyeceğiz. Dikkatle izlemenizi istiyorum. Sorular soracağım” (V.K.,12.10.2015, 31.50) diyerek öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Öğrenciler izledikleri videodaki sorunu grup tartışmasıyla belirlemişlerdir. Grup tartışması anı Fotoğraf 3.3.’te gösterilmiştir.



Fotoğraf 3.3. “Görevler ve Sorumluluklar” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Dersteki Grup Tartışması Anı

Öğrencilerin grup tartışması sürecinde *üst düzey düşünme* becerilerini işe koşmalarına yönelik olarak gerçekleşen diyaloglar şu şekildedir:

Yasemin : İki ev arasında ne kadar fark var değil mi? birileri yemek yiyor sıcak sıcak, diğerleri kuru ekmek.

Kadiriye : Evet, dolaplarında hiçbir şey yok.

Yasemin : Bir de çürük domatesleri seçiyor adam.

Kadiriye : E parası yok işte ne yapsın?

Yasemin : Ben olsam hiç almam daha iyi. Çürük domates yenir mi!

Hakan : Ya belki alıp onları daha pahalıya satacak ve para kazanacaktır. (grup ses kaydı, birinci grup, 12.10.2015)

Bu diyalogda Hakan adamın çürük domatesleri seçmesinin nedenini, onları aldığı fiyattan daha yükseğe satarak kar elde edebileceğine bağladığı görülmektedir.

Araştırmacı : Çocuklar şöyle düşünün ki, hepiniz çok zenginsiniz. İşadamı ya da iş kadınısınız. Çevrenizdeki yardıma muhtaç insanlar için bir şeyler yapmayı düşünüyorsunuz ve bir yemek fabrikası kurmaya karar verdiniz. Neden böyle bir fabrika kurmak istediğinizi grup arkadaşlarınızla tartışın ve beni ikna edin. (V.K.13.10.2015, 20.22)

Derya : Öğretmenim böyle iyilik yapmak için. Mesela diğer dünyada cennete gidebiliriz. İyilik kitabımıza yazılıyor bu.

Ece : Öğretmenim fakirler de karnını doyursun diye. Biz de onlara yardımcı olalım diye.

Melih : İnsanların yemek yemesi ve doyması için.

Hakan : Onların duasını kazanmak için.

Kadiriye : Eğer böyle bir fabrika kurarsak Uşak'ta aç insan kalmaz.

Can : Bir de öğretmenim fabrikada bir sürü işçi çalışır. Böylece onlara da iş bulmuş oluruz. (V.K.,13.10.2015, 21.15)

Bu diyaloglarda öğrencilerin sahip oldukları bilgileri yeniden yapılandırarak yeni fikirler ürettikleri görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin *üst düzey düşünme becerilerini* işe koştukları söylenebilir.

Öğrencilerin *farklı bakış açıları* geliştirmelerine yönelik olarak gerçekleşen bir diyalog şu şekildedir:

Ece : Öğretmenim Derya diyor ki, kumar oynamıştır o yüzden fakir kalmışlardır. Ama ne kadar saçma değil mi?

Derya : Hayır neden saçma olsun bütün parasını kumarda kaybetti adam belki de.

Ece : Olabilir ama hem kumar oynamak Türkiye'de yok ki. Var mı burada kumarhane?

Derya : Evet var ben biliyorum. Var öğretmenim.

Araştırmacı : Çocuklar Türkiye'de kumar oynamak yasak.

Derya : Öğretmenim oynuyorlar ama böyle apartmanların altında gizli saklı oynuyorlar ben biliyorum. Dedem anlattı bana. Uşak'ta da var. (V. K., 13.10.2015, 14.04)

Bu diyalogda Derya'nın çok farklı bir sorunu dile getirdiği görülmektedir. Derya'nın bu düşüncesi, Ece tarafından saçma bulunmuştur. Bu bağlamda Derya'nın duruma farklı bir bakış açısıyla yaklaştığı söylenebilir.

Otantik görevler gerçek yaşamdan sorunlara odaklandıkları için, bu süreçte öğrenciler sıklıkla kendi yaşam deneyimlerini paylaşırlar. Öğrencilerin *gerçek yaşam deneyimleri* sunmalarıyla ilgili olarak öğrencilerden Ece, “*Öğretmenim benim annemin bir arkadaşı var. O böyle giyilmeyen kıyafetleri toplayıp bir köye götürüyormuş. Orada ihtiyacı olanlara dağıtıyormuş. Bizde ablamla birlikte giymediğimiz kıyafetlerimizi ayırıp ona vermiştik.*” (V.K.,13.10.2015, 23.40), öğrencilerden Derya, “*Öğretmenim mesela onlara böyle yemek götürüyoruz biz, bir de giymediğimiz kıyafetleri veriyoruz*” (V.K.,13.10.2015, 23.50), ve öğrencilerden Melih, “*Bizim alt komşumuzun çocuğu olduğunda benim bir sürü küçülmüş bebeklik kıyafetim vardı, hepsini onlara verdik.*” (V.K.,13.10.2015, 24.00) biçiminde görüş belirtmişlerdir. Bu durum araştırmacı günlüğünde şöyle belirtilmiştir:

“Bu hafta yemek fabrikası etkinliği için amaç belirledik. Öğrencilere bir yemek fabrikası kuracağımızdan bahsettim. Önce anlamadılar, öğretmenim fabrikayı nasıl kuracağız ki, diye sordular. Ben de bunu yalnızca düşüncelerimizle yapacağımızı söyledim. Sonra farklı sorular sordum onlara. Genellikle kendi yaşamlarıyla ilgili olan sorularda daha çok parmak kaldırıyorlar. Kendileriyle ya da yaşadıklarıyla ilgili bir durumu anlatmada oldukça hevesliler. Yaşadıkları bir şeyle ilgili örnekler vermeyi daha çok seviyorlar.” (14.10.2015, araştırmacı günlüğü)

Bilindiği gibi otantik öğrenmenin ana bileşenlerinden birini gerçek yaşam deneyimleri oluşturmaktadır. Öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı gibi derste öğrenciler kendi yaşam deneyimlerini sınıftaki diğer arkadaşlarıyla paylaştıkları görülmektedir.

“Görevler ve Sorumluluklar” konu alanlarına yönelik olarak işlenen derslerin değerlendirme sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış grid kullanılmıştır. Öğrencilerin doldurdukları yapılandırılmış gride yönelik bir örnek, Fotoğraf 3.4.’te gösterilmiştir.

Çevreyi korumak	Saygılı olmak	Yardımsız olmak	Markete gitmek
Okuldan kaçmak	Bisiklete binmek	Sakız çiğnemek	Temiz olmak
Sözünde durmak	Askere gitmek	Yalan söylemek	Oy kullanmak
Ütü yapmak	Kavga etmek	Vergi vermek	Dedikodu yapmak

Fotoğraf 3.4. “Görevler ve Sorumluluklar” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Öğrencilerin Doldurduğu Yapılandırılmış Grid

Fotoğraf 3.4.’te görüldüğü gibi öğrenciler yapılandırılmış grid doldurmuşlardır. Araştırmacı bunları tek tek kontrol etmiş ve dönütler vermiştir. Bu bağlamda öğrencilerin “Görev ve Sorumluluklar” konu alanlarına yönelik olarak işlenen derslerde kazanımları edindikleri söylenebilir.

“Görevler ve Sorumluluklar” konu alanlarına yönelik işlenen derslerde öğrencilerin vicdan, sorumluluk gibi değerlerine vurgu yapan etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler kendi kültürel yaşantılarında var olan ancak sıklıkla karşılaşmadıkları veya haberdar olmadıkları işlerle uğraşmışlar; gerçek yaşamdan sorun bağlamında iki farklı aile yapılarını kıyaslayan bir film izlemiş ve sorunun kaynağını belirleme ve çözüme yönelik öneriler geliştirme bağlamında üst düzey düşünme becerilerini işe koşmuşlardır. Örneğin Hakan, adamın çürük domatesleri alıp daha pahalıya satabileceğinden söz ederken; Can, yemek fabrikası kurulması görüşüne yönelik olarak, kurulan fabrikada pek çok insanın iş imkânı bulabileceğini; böylece fakirlere yardım edilebileceğini belirtmiştir. Bu görüşlerden anlaşıldığı gibi öğrenciler kendi hipotezlerini oluşturmuşlar; tartışma sürecinde soruna farklı açılardan baktıklarını somut örneklerle ifade etmişlerdir. Örneğin Derya, filmdeki sorunun kaynağını açıklarken, diğer arkadaşlarından farklı biçimde yorum yapmış; dolayısıyla otantik görev temelli öğrenme ortamlarında gözlenmesi gereken bileşenlerden olan farklı bakış açılarını ortaya koymuştur. Yine, otantik görev temelli öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde gerçek yaşam deneyimlerini paylaşmalarına olanak sağlamıştır. Öğrenciler, etkinlik süresince kendi deneyimlerini sınıftaki arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Böylelikle sınıf ve gerçek yaşam etkileşimini de sağlamışlardır.

“Görevler ve Sorumluluklar” konu alanlarına yönelik işlenen derslerde araştırmacı, bireyler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ile mutlu bir dünyada yaşamak için insanların üzerlerine düşen görev ve sorumluluklar üzerinde durmuştur. Daha sonra otantik bağlamla ilişki olan kısa bir film izlemişler ve tartışmışlardır. Bu haftaki uygulama sürecinde öğrencilerin *üst düzey düşünme becerilerini* işe koştukları, sorunun kaynağına yönelik olarak *farklı bakış açıları geliştirdikleri* ve *gerçek yaşam deneyimlerini* paylaştıkları görülmüştür.

3.2.3. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “duyarlılıklara saygı ve arkadaş ilişkileri” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama

“Duyarlılıklara Saygı ve Arkadaş İlişkileri” konu alanlarına yönelik otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki Hayat Bilgisi dersi, 19 Ekim 2015 tarihinde iki ders saati ve 20 Ekim 2015 tarihinde bir ders saati olarak işlenmiştir. Bunlardan yalnızca birinci ve ikinci dersler analize alınmıştır. “Duyarlılıklara Saygı ve Arkadaş ilişkileri” konu alanlarına yönelik derslerin işleniş biçimi Şekil 3.3.’teki gibidir:



Şekil 3.3. “Duyarlılıklara Saygı ve Arkadaş İlişkileri” Konu Alanlarına Yönelik Derslerin İşleniş Biçimi

“Duyarlılıklara Saygı ve Arkadaş İlişkileri” konu alanlarına yönelik derslerin kazanımları, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçleri Şekil 3.3.’te görülmektedir. Bu kapsamda öncelikle araştırmacı öğrencilere başkalarının duyarlılıklarına saygılı olmakla alakalı olan bir karikatür göstermiştir. Araştırmacının tahtaya yansıttığı karikatür Fotoğraf 3.5.’te gösterilmiştir.



Fotoğraf 3.5. “Duyarlılıklara Saygı ve Arkadaş İlişkileri” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derste Yararlanılan Fotoğraf

Öğrenciler karikatür ile ilgili tartışmışlar ve düşüncelerini birbirleriyle paylaşmışlardır. Derslerin otantik bağlamla ilişkilendirilmesi kapsamında ise yemek fabrikası etkinliği yapmışlar ve el broşürü hazırlamışlardır. Bu etkinlikte gruplar öncelikle neden bir yemek fabrikası kurmak istediklerini anlatmışlardır. Daha sonra kuracakları fabrikayı yaşadıkları çevredeki diğer insanlara tanıtmak ve yardıma muhtaç insanlara dikkat çekmek için el broşürü hazırlamaya karar vermişlerdir.

Gerçekleştirilen sınıf ve grup tartışması süreçleri incelendiğinde, otantik öğrenmenin şu bileşenlerinin ortaya çıktığı görülmüştür:

- Yansıtma
- Birincil kaynaktan yararlanma

Otantik görev temelli öğrenme ortamlarının önemli özelliklerden birisi, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri yeni durumlarda kullanabilmelerini sağlayan yansıtma becerisini edinmeleridir. Bu kapsamda öğrencilerin *düşüncelerini yansıtması* bağlamında gerçekleşen bir diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı :Biriyle arkadaşlık etmeden önce olumlu davranışlarının olmasına özen göstereceğiz. Eğer olumlu davranışları yok ise onunla arkadaşlık etmeyeceğiz çocuklar değil mi? Hadi bakalım biraz düşünün olumlu davranışlar neler olabilir?

Şeyda :İyilik.

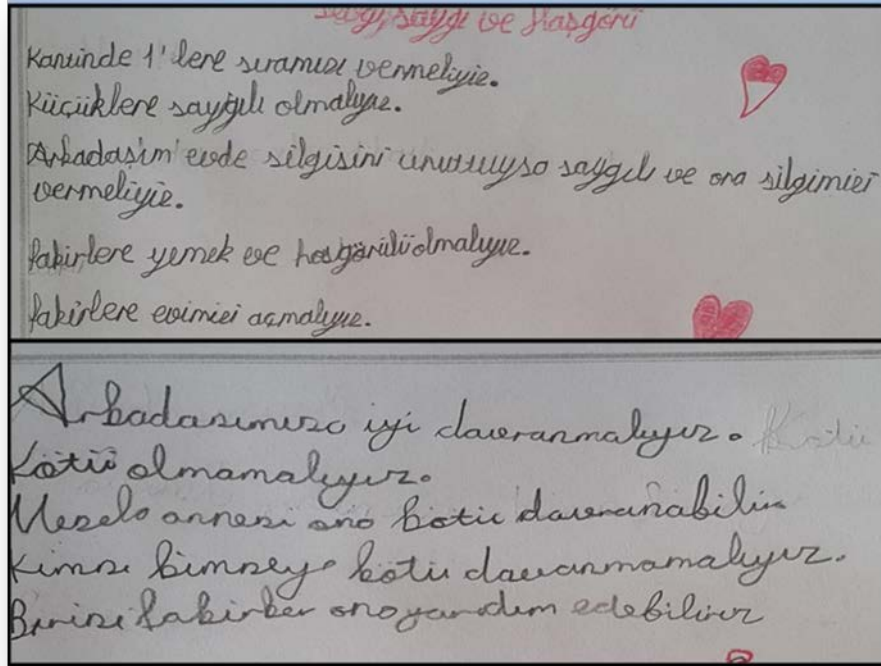
Kadir :Yemekleri paylaşmak.

Yasemin :Beraber vakit geçirip ilgi alanlarını öğrenmek.

Utku :İyi olmak, dürüst olmak, yemek paylaşmak.

Beyza :İyi geçinmek, paylaşımcı olmak. (V.K.,19.10.2015, 16.30)

Bu diyalogda Kadir'in ve Utku'nun söyledikleri dikkat çekmektedir. Her ne kadar araştırmacının tahtaya yansıttığı karikatürde yardıma muhtaç insanlarla ilgili bir durum olmasa da Kadir ve Utku düşüncelerini, geçen ders üzerinde durdukları otantik bağlam çerçevesinde değerlendirmişlerdir. Benzer bir durum, öğrencilerin aynı ders doldurdukları çalışma kâğıtlarında da görülmektedir. Öğrencilerin doldurduğu çalışma kâğıtlarına örnekler Fotoğraf 3.6.'da gösterilmiştir.



Fotoğraf 3.6. “Duyarlılıklara Saygı ve Arkadaş İlişkileri” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Öğrencilerin Doldurduğu Çalışma Kâğıdı

Fotoğraf 3.6.'da “Arkadaşlarınızla sevgi, saygı ve hoşgörü içerisinde bir ilişki kurmak için neler yaparsınız?” sorusunun yer aldığı çalışma kâğıtlarından örnekler

sunulmuştur. Anlaşılacağı gibi öğrencilerin karşılaştıkları sorunun otantik bağlam ile doğrudan bir bağlantısı yoktur. Öğrencilerden biri “*Fakirlere yemek vermeli ve hoşgörülü olmalıyız, fakirlere evimizi açmalıyız*”, diğeri ise “*Birisi fakir ise ona yardım edebiliriz*” biçiminde görüşlerini belirtmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin düşüncelerini yansıttıkları, başka bir ifadeyle yanıt verirken otantik bağlamı da dikkate aldıkları görülmektedir.

Öğrencilerin araştırma sürecinde *birincil kaynaktan yararlanmasına* yönelik olarak gerçekleşen bir diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı : Çocuklar yardıma muhtaç insanlarla ilgili araştırma yapacaktınız. Neler buldunuz?

Melis : Öğretmenim ben bir gazete haberi buldum.

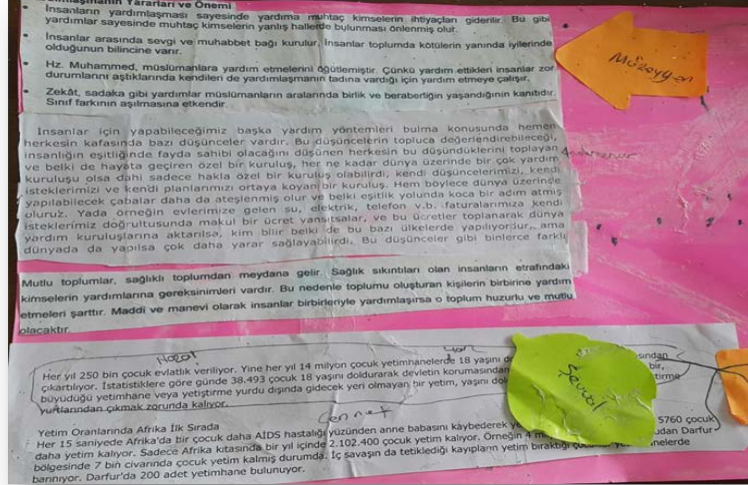
Araştırmacı : Çocuklar Melis’i dinliyoruz.

Melis : “X gazetesinin haberine göre Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı 2015 bütçesi sunum kitapçığı nüfusun yüzde 40’ının yoksul olduğunu ortaya koydu. 52 milyon 695 bin kayıtlı seçmenin bulunduğu ülkede 10 milyon seçmen yardımlara muhtaç. Sosyal yardımlar için 2014’te 20 milyar 393 milyon lira harcandı. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı 2015 bütçesi sunum kitapçığında yer alan veriler, nüfusun yüzde 39’unun muhtaçlar kategorisinde yer aldığını işaret ediyor. Aylık geliri 270 liranın altında olanlar muhtaç sayılıyor.”

Araştırmacı : Çocuklar ne kadar çok yardıma muhtaç insan varmış ülkemizde öyle değil mi? Evet Melis, devam et.

Melis : “Verilere göre Türkiye nüfusunun yüzde 39,8’i yoksulluk envanterine kayıtlı. 2013 Türkiye nüfusu 76 milyon 667 bin olarak belirtilmiş durumda. Bütünleşik Sosyal Yardım Hizmetleri Bilgi Sistemi yoksulluk envanterinde geçen sene muhtaç hane sayısı 8 milyon, kişi sayısı da 30,5 milyon oldu. Türkiye’de kayıtlı seçmen sayısı 52 milyon 695 bin.” (V.K.,19.10.2015, 05.40)

Bu örnekte görüldüğü gibi Melis, araştırma yaparken birincil kaynak olan gazeteden yararlanmıştır. Diğer öğrencilerin getirdikleri haber, yazı, şiir vb. örnekler Fotoğraf 3.7.’de görülmektedir:



Fotoğraf 3.7. “Duyarlılıklara Saygı ve Arkadaş İlişkileri” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Öğrencilerin Hazırladığı Haberlerden Örnekler

Fotoğraf 3.7.’de görüldüğü gibi öğrenciler internetten buldukları haberlerin ve yazıların çıktısını almışlar ve fon kartona yapıştırmışlardır.

“Duyarlılıklara Saygı ve Arkadaş İlişkileri” konu alanlarına yönelik işlenen derslerin değerlendirme sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan akran değerlendirme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin doldurdukları akran değerlendirme formuna yönelik bir örnek, Fotoğraf 3.8.’de gösterilmiştir.

Ölçütler	Evet	Hayır
Benimle ve diğer grup arkadaşlarımızla olan iletişimi iyidir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Onunla çalışmaktan zevk alırım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Grup arkadaşlarına yardım eder.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Grup arkadaşlarının fikirlerine saygı gösterir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Çalışmalarda üzerine düşeni yapar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Fotoğraf 3.8. “Duyarlılıklara Saygı ve Arkadaş İlişkileri” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Öğrencilerin Doldurduğu Akran Değerlendirme Formu

Fotoğraf 3.8.'de görüldüğü gibi bu form ile öğrenciler, aynı grupta yer aldıkları arkadaşlarını değerlendirmişlerdir. Bu örnekte olduğu gibi diğer öğrenciler tarafından doldurulan formlar da, kazanımların edinilmesine yönelik olumlu ifadeleri barındırmaktadır.

“Duyarlılıklara Saygı ve Arkadaş İlişkileri” konu alanlarına yönelik işlenen derslerde öğrenciler yakın çevrelerinde yaşayan yardıma muhtaç insanlar hakkında farkındalık yaratmak için el broşürü hazırlamış ve hazırladıkları broşürleri komşularına dağıtmışlardır. Öğrenciler, otantik öğrenme bağlamında gerek grup çalışması yaparak işbirliği içinde çalışmış gerekse ilgilerini çeken gerçek bir deneyimle meşgul olmuşlardır. Kimi öğrencilerin, öğretmenin otantik bağlamdan bağımsız olarak sorduğu soruları yanıtlarken, konuyu otantik bağlamla ilişkilendirdiği görülmüş; kimi öğrencilerin ise çalışma kâğıdında otantik bağlamdan söz ettiği belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin öğrendiklerini başka durumlarda kullanabildiği; böylelikle yansıtmaya yaptığı ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, araştırma ödevini yaparken kaynakların toplanması ve paylaşılması sürecinde gazete gibi asıl kaynaklardan yararlanmışlar; böylelikle gereksinim duydukları bilgi ve kaynaklara ulaşma imkânı bulmuşlardır. Bu süreçte öğrenciler nasıl bilgi toplanacağını ve araştırma yapılacağını deneyimlemişlerdir. Bu durum araştırma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır.

“Duyarlılıklara Saygı ve Arkadaş İlişkileri” konu alanlarına yönelik işlenen derslerde araştırmacı, başkalarının duyarlılıklarına saygılı olma ve arkadaş seçiminde nelerin gözetilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Bu bağlamda öğrenciler çalışma kâğıdı doldurmuşlar, el broşürü hazırlamışlar ve araştırma yapmışlardır. Bu haftaki uygulama sürecinde öğrencilerin otantik bağlamı *yansıtarak* farklı durumlarda ifade ettikleri ve araştırma sürecinde *birincil kaynaktan yararlandıkları* görülmüştür.

3.2.4. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “arkadaş ilişkileri ve yanlı davranışlar” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama

“Arkadaş İlişkileri ve Yanlı Davranışlar” konu alanlarına yönelik otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki Hayat Bilgisi dersi, 26 Ekim 2015 tarihinde iki ders saati olarak işlenmiştir. Bu derslerin ikisi de analize alınmıştır. “Arkadaş İlişkileri ve Yanlı Davranışlar” konu alanlarına yönelik derslerin işleniş biçimi Şekil 3.4.’teki gibidir:

Kazanımlar

- Öğretmeni ve arkadaşları ile etkileşimde bulunurken ve iletişim kurarken uygun davranışlar gösterir.
- Arkadaşlarının yanlı davranışlarını fark eder ve yanlılık içermeyen davranışlar sergiler.

Öğretme- Öğrenme Süreci

Giriş: Araştırmacı, “Arkadaşınızın siz konuşurken sizi dinleyip dinlemediğini nasıl anlarsınız? Eğer dinlemiyorsa bunun sebepleri neler olabilir?” diye sorarak konuya dikkati çeker.
Geliştirme: Araştırmacı öğrencilere iletişim becerileri ve yanlı davranışlarına yönelik olarak hazırladığı Power Point sunusunu izletir ve sunuyla ilgili sorular sorar. Öğrenciler sunu hakkındaki görüşlerini ifade ederler. Daha sonra araştırmacı öğrencilere hem kazanımlarla hem de otantik bağlamla ilgili olan kısa bir hikâye okur. Öğrenciler hikâyeye ilgili görüşlerini ifade ederler ve hikâyedeki yanlı davranışın farkına varırlar. Araştırmacı gruplardan hikâyeyi tamamlamalarını ve bir sonuca bağlamalarını ister. Bu kapsamda gruplar hikâyedeki sorunu tanımlarlar ve çözüm önerileri üretirler. Gruplar hikâyenin tamamlanmasına yönelik bir senaryo yazarlar ve görev dağılımı yaparlar. Her grup yazdığı senaryoyu sınıfta canlandırır. Araştırmacı öğrencilere gerçek yaşamlarında benzer durumlarla karşılaşmış ve karşılaşmadıklarını sorar.

Otantik Görev

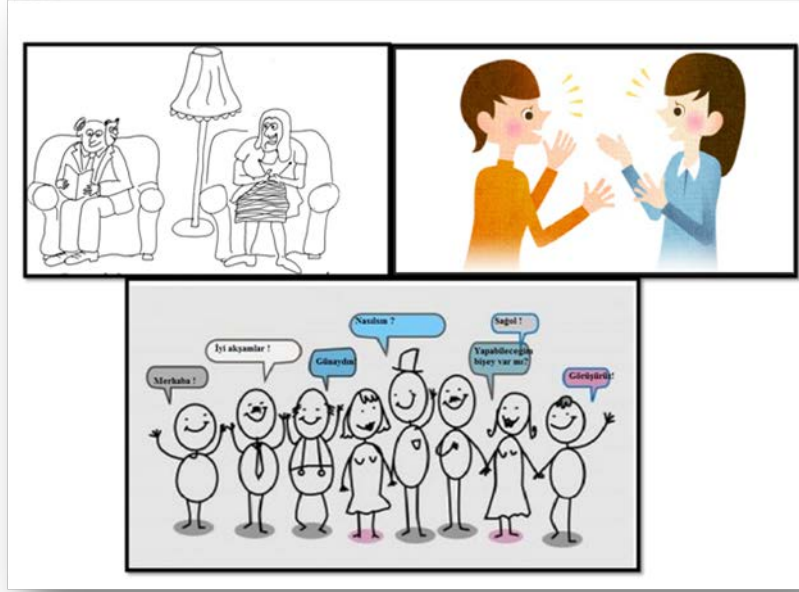
İki öğrencinin yardıma muhtaç olan bir adama karşı davranış biçimleri anlatan hikâyenin okunması, sorunun belirlenmesi, tartışılması.

Değerlendirme

- Öz Değerlendirme Formu

Şekil 3.4. “Arkadaş İlişkileri ve Yanlı Davranışlar” Konu Alanlarına Yönelik Derslerin İşleniş Biçimi

“Arkadaş İlişkileri ve Yanlı Davranışlar” konu alanlarına yönelik derslerin kazanımları, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçleri Şekil 3.4.’te görülmektedir. Bu kapsamda araştırmacı öncelikle tahtaya konuyla ilgili olan karikatürleri asmış; gruplar bunun üzerinde tartışmışlardır. Araştırmacının yararlandığı karikatürlerden örnekler, Fotoğraf 3.9.’da görülmektedir:



Fotoğraf 3.9. “Arkadaş İlişkileri ve Yanlı Davranışlar” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derste Yararlanılan Karikatürlerden Örnekler

Gruplar, Fotoğraf 3.9.’da görülen karikatürlerle ilgili tartıştıktan sonra araştırmacı, derslerin otantik bağlamla ilişkilendirilmesi kapsamında, tam tanımlanmamış sorunlar içeren bir hikâye okumuştur. Gruplar öncelikle soruna yönelik olarak tartışmışlar, daha sonra ise hikâyeyi tamamlamışlardır. Araştırmacının okuduğu hikâye şöyledir:

“Beren ile Ela aynı mahallede oturuyorlar ve her sabah okula birlikte gidiyorlardı. Bir gün yine okula giderken dökük giysili bir adamın çöpleri karıştırdığını gördüler. Adam çöpten bulduğu şişeleri topluyor ve çuvalına koyuyordu. Beren adamın yanına giderek ne yaptığını sordu. Adam, çöpten topladığı şişeleri fabrikalara satarak geçimini sağladığını söyledi. Böylece evine ekme götürüyor, okuyan çocuklarına defter ve kalem alıyordu. Beren adamın durumuna çok üzülmüştü. Ancak Ela, Beren’in adamla konuşmasını yadırgadı ve “Bize ne, ne yaparsa yapsın.” diyerek arkadaşının kolundan tuttuğu gibi adamın yanından uzaklaştırdı.”

Gerçekleştirilen sınıf ve grup tartışması süreçleri incelendiğinde, otantik öğrenmenin şu bileşenlerinin ortaya çıktığı görülmüştür:

- Farklı bakış açısı geliştirme
- Gerçek yaşam deneyimi

Öğrencilerin *farklı bakış açısı geliştirmelerine* yönelik olarak gerçekleşen bir diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı : Evet çocuklar, bu hikâyeden ne anladınız?

Seyda : Ela çöp toplayan adama saygısızlık yapmış.

Melis : Ama orada Ela adamı tanımadığı için yanına yaklaşmak istememiş. Beren'e de o yüzden izin vermemiş bence. Tanımadığımız insanların yanına yaklaşmamalıyız öyle değil mi?

Enes : Belki kızlardan biri yardım etmeyi seviyor öbürü ise sevmiyordur.

Ece : Öğretmenim o adamın yerinde o kötü kalpli kız olsaydı, hani diğerini çekiştiriyor ya yardım etmesin diye, ya o olsaydı onun yerinde. Öyle düşünmesi gerekir bence. (V.K.,26.10.2015, 1/18.00)

Yukarıdaki diyalogda görüldüğü gibi öğrenciler sorunu farklı açılardan değerlendirerek tanımlamışlardır. Sorun tanımlandıktan sonra araştırmacı her bir gruptan hikâyeye bir sonuç yazmalarını istemiştir. Bu bağlamda birinci gruptan Hakan, diğer grupların yazdıkları sonuçlardan farklı olarak, *“O fakir adam işadamı olmuş. Ela ise fakirleşmiş. Evsiz kalmış. Sonra o fakir adam Ela'yı evlerine almış. Ela'yı okula göndermiş. Ela'nın ailesine bir miktar para vermiş. Ela'nın babasına fabrikasında bir iş vermiş. Ela, adama yardım etmediği için çok pişman olmuş. Ondan özür dilemiş.”* (V.K.,26.10.2015, 2/05.20) biçiminde görüşünü ifade etmiştir.

Öğrencilerin *gerçek yaşam deneyimlerini* paylaşımlarına yönelik olarak ise, öğrencilerden Derya, *“Öğretmenim bizim orada bir kadın vardı. Sokakta yaşıyordu. Mahalledeki diğer kadınlar ona yemek götürüyorlardı, çay yapıyorlardı. Mesela buzdolabı yok ya, kadınlar kendi aralarında para toplayıp buzdolabı almışlardı ona”* (V.K.,26.10.2015, 2/09.20), öğrencilerden Can, *“Öğretmenim bizim mahallede bir tane kadın var. Kadının akli dengesi yerinde değil, parası pulu da yok. Harabe bir yerde yaşıyor. Biz bazen ona yardım ediyoruz ekmek falan alıp götürüyoruz ama para vermiyoruz. Sonra mahalledeki insanların bazıları bundan iğreniyor. Belediyeyi aramışlar hırsızlık yaptı diye. Belediye bunun parasını kesti. Suyunu da kesti. Kadın*

öyle öldü gitti.” (V.K.,26.10.2015, 2/09.55) biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden de anlaşılacağı gibi öğrenciler, gerçek yaşamlarında karşılaştıkları olayları ve durumları, sınıfta diğer arkadaşlarıyla paylaşmışlardır.

“Arkadaş İlişkileri ve Yanlı Davranışlar” konu alanlarına yönelik olarak işlenen derslerin değerlendirme sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan öz değerlendirme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin doldurdukları öz değerlendirme formuna yönelik bir örnek, Fotoğraf 3.10.’da gösterilmiştir.

Davranışlarım	Evet	Bazen	Hayır
Konuşanı dikkatli dinlerim.	///		
Konuşanın sözünü kesmem.	///		
Konuşanın yüzüne bakarım.	///		
Söylemek istediğimi izin alarak söylerim.		///	
Dinleyenin yüzüne bakarak konuşurum.	///		
Kısa ve anlaşılır cümleler kurarım.		///	
Ses tonumu ayarlarım.	///		

Fotoğraf 3.10. “Arkadaş İlişkileri ve Yanlı Davranışlar” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Öğrencilerin Doldurduğu Öz Değerlendirme Formu

Fotoğraf 3.10.’da görüldüğü gibi bu form ile öğrenciler kendilerini değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin doldurdukları bu formlar, araştırmacı tarafından incelenerek öğrencilere dönütler verilmiştir. Formlarda genellikle öğrencilerin olumlu ifadeleri işaretledikleri gözlemlenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin iletişim kurmayla ve yanlı davranışları fark etmeye yönelik olan kazanımları edindikleri söylenebilir.

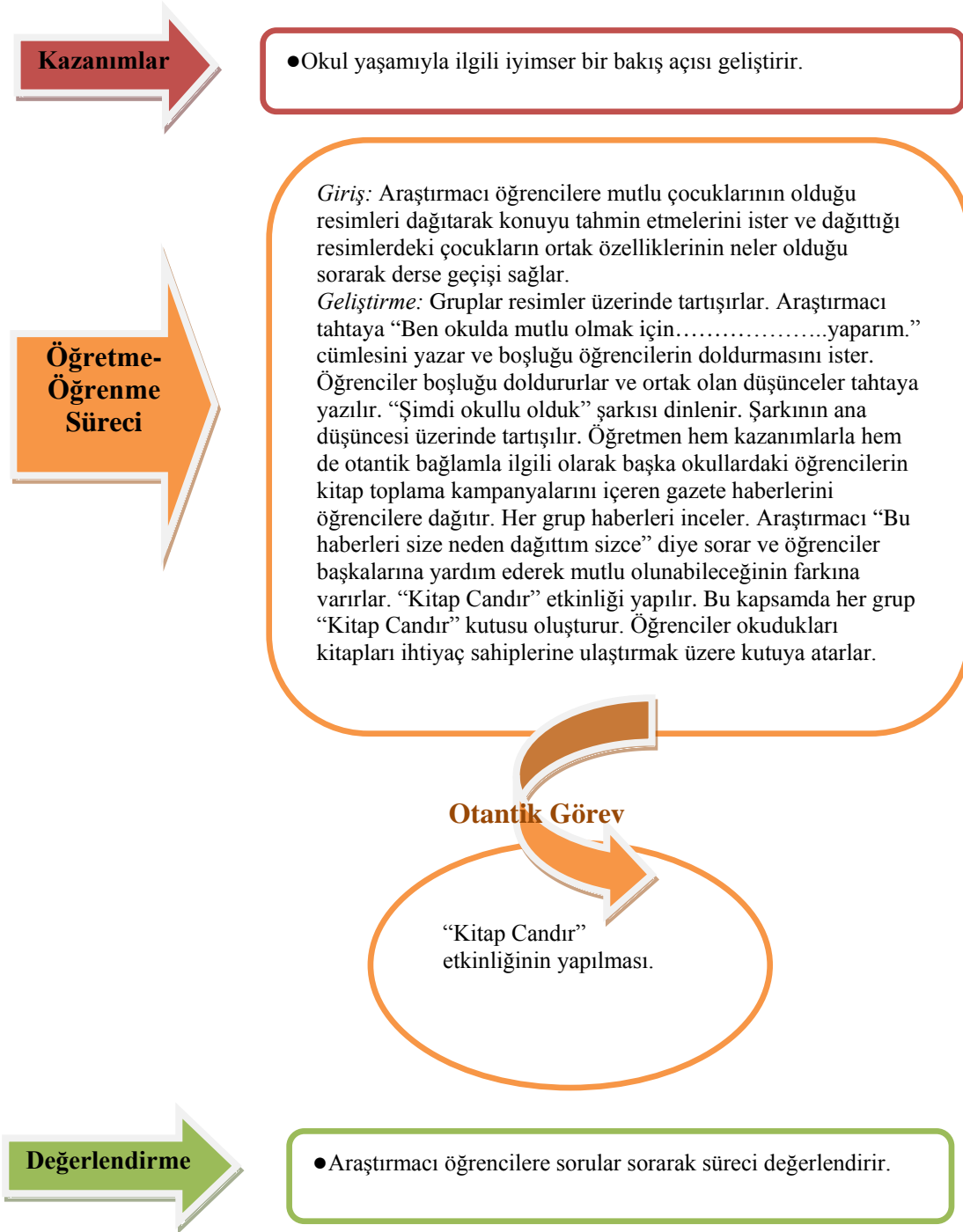
“Arkadaş İlişkileri ve Yanlı Davranışlar” konu alanlarına yönelik işlenen derslerde öğrencilerin sosyal ortamda etkili iletişim kurmalarına yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler hem bireysel hem de grup içinde nasıl davranmaları gerektiğini beyin fırtınası tekniğiyle tartışmışlar; bu noktada otantik görev temelli öğrenme ortamları oluşturulmasında sosyallik bağlamı dikkate alınmıştır. Bu derslerde örnek olay yöntemi kullanılmış; öğrencilerin otantik bağlamla ilgili örnek olaydaki soruna yönelik verdikleri yanıtlar ve çözüm önerilerinde farklı bakış açıları geliştirdikleri belirlenmiştir. Yine, öğrencilerin sıklıkla gerçek yaşam deneyimlerini paylaştıkları görülmüştür. Ayrıca, öğrenciler hikâyeye yazdıkları sonucu sınıfta canlandırmışlardır. Görüldüğü gibi bu derslerde otantik görev temelli öğrenme

ortamlarının oluşturulması kapsamında örnek olay, canlandırma, beyin fırtınası gibi yöntemlerden yararlanılmıştır.

“Arkadaş İlişkileri ve Yanlı Davranışlar” konu alanlarına yönelik işlenen derslerde araştırmacı öğretmen ve arkadaşlar ile iletişim kurma biçimleri ile yanlı davranışlardan kaçınma üzerinde durmuştur. Daha sonra konuyu gerçek yaşamdan sorunlar içeren bir hikâye okuyarak onları otantik bağlam ile karşı karşıya getirmiştir. Gerçekleştirilen etkinliklerde öğrenciler konuya yönelik *farklı bakış açıları* geliştirmişler ve *gerçek yaşam deneyimlerini* paylaşmışlardır.

3.2.5. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında dersinde “okulda mutlu olma” konu alanına yönelik gerçekleştirilen uygulama

“Okulda Mutlu Olma” konu alanına yönelik otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki Hayat Bilgisi dersi, 26 Ekim 2015 tarihinde bir ders saati olarak işlenmiş ve analiz edilmiştir. “Okulda Mutlu Olma” konu alanına yönelik olan dersin işleniş biçimi Şekil 3.5.’teki gibidir:



Şekil 3.5. “Okulda Mutlu Olma” Konu Alanına Yönelik Dersin İşleniş Biçimi

“Okulda Mutlu Olma” konu alanına yönelik dersin kazanımı, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçleri Şekil 3.5.’te görülmektedir. Bu bağlamda öncelikle okulda mutlu olmak için yapılması gerekenler üzerinde durulmuştur. Daha sonra araştırmacı, kitap toplama kampanyası yapan okulların haberlerini gruplara dağıtmış ve dersi otantik bağlam ile ilişkilendirmiştir. Araştırmacının dağıttığı gazete haberlerinden biri Fotoğraf 3.11.’de görülmektedir:



Fotoğraf 3.11. “Okulda Mutlu Olma” Konu Alanına Yönelik İşlenen Derste Gruplara Dağıtılan Haber Örneği

Araştırmacı, kitap toplama kampanyası yapan okullarla ilgili olan haberleri öğrencilere göstererek “Bu çocuklar bir araya gelerek kitap toplama kampanyası yapmışlar. Okudukları kitapları, ihtiyacı olan öğrencilere ulaştırmak için bir kampanya başlatmışlar. Şimdi biz de kitap toplama kutusu yapıp, okuduğunuz artık ihtiyacınız olmayan kitapları onun içine koyacağız ve ihtiyacı olan okullara göndereceğiz” (V.K.,27.10.2015, 21.45) diyerek öğrencileri etkinlik hakkında bilgilendirmiştir. “Kitap Candır” etkinliği adına örnek Fotoğraf 3.12.’de görülmektedir.



Fotoğraf 3.12. “Okulda Mutlu Olma” Konu Alanına Yönelik İşlenen Dersteki Etkinlik Anı

Fotoğraf 3.12.’de görüldüğü gibi öğrenciler grupla çalışmışlardır. Araştırmacı, öğrencileri yönlendirerek ve onlara model olarak sürece katkı sağlamıştır.

Gerçekleştirilen etkinlik süreci incelendiğinde, otantik öğrenme bileşenlerinden en çok *işbirliği* içinde çalışmanın ortaya çıktığı görülmüştür. Buna yönelik şu diyaloglar örnek olarak verilebilir:

Şeyda : Bizde yeşil kalem yok.

Melih : Ece’de var ondan alalım. Ece, yeşil kalemi ver.

Ece : Al.

Kadir : Siz de bize pembeyi verin.

Şeyda : Al. (İki grup kalem değiş tokuşu yapıyor) (grup ses kaydı, 27.10.2015)

Ece : Ben büyük yazabilirim. Ben yazayım yazıyı.

Melis : Tamam bende diğer parçaları keseyim. Kadir sen de bana yardım et.

Kadir : Ece, al şu kalemle yaz bununla daha güzel olur.

Ece : Ver bakayım. (grup ses kaydı, ikinci grup, 27.10.2015)

Bu durum araştırmacı günlüğünde şöyle belirtilmiştir:

“Bugün Kitap Candır etkinliğini gerçekleştirdik. Çocuklar kitap toplama kutusu yaptılar grup olarak. Yarın okudukları kitapları getirecekler ve kutulara koyacaklar. Etkinlik sırasında güzel

şeyler paylaştılar. Her şeyden önce görev dağılımı yaptılar. Mesela birinci gruptan Can çizimleri yaptı, Kadiriye yazıları yazdı. Daha önceden hiç grup çalışması yapmamışlar, işbirliği içinde çalışmamışlar ama bir araya geldiklerinde güzel işler başarabiliyorlar. Bunu görmek beni memnun etti.” (28.10.2015, araştırmacı günlüğü)

İşbirliği ile öğrenciler birlikte çalışmayı, paylaşmayı ve birbirlerinin öğrenmelerine katkı getirmeyi öğrenirler. Bu etkinlik ile grupların işbirliği içinde çalıştığı, görev dağılımı yaptığı ve malzemeleri paylaştığı görülmektedir.

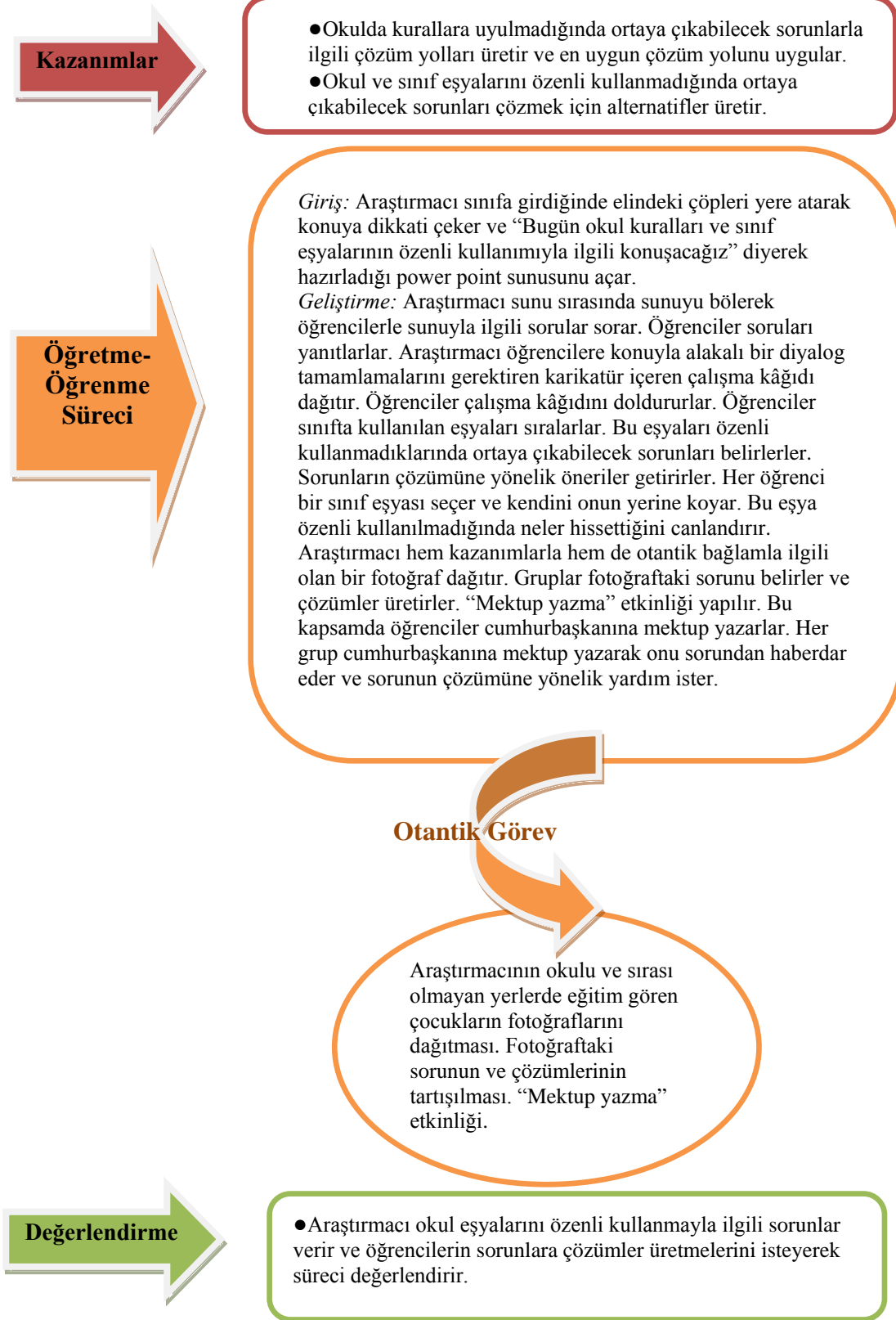
“Okulda Mutlu Olma” konu alanına yönelik olarak işlenen dersin değerlendirme sürecinde araştırmacı öğrencilere sorular sorarak süreci değerlendirmiştir. Sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda genel olarak öğrencilerin “Okul yaşamıyla ilgili iyimser bir bakış açısı geliştirir” kazanımını edindiği söylenebilir.

“Okulda Mutlu Olma” konu alanlarına yönelik işlenen derslerde öğrenciler görsel ve işitsel öğelerden yararlanmışlardır. Bu kapsamda mutlu çocuk resimlerinin olduğu görselleri incelemiş; konuyla ilgili şarkı dinlemişlerdir. Otantik görevlerin disiplinlerarası olması bağlamında dersler, müzik dersiyle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin motor becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu sayede kendilerinin hazırladığı somut ürünler ortaya koymuşlardır. Öğrenciler, kitap toplama kutusu hazırlama sürecinde görev dağılımı yaparken ve sorumluluk alırken grup içinde etkili biçimde iletişim kurmayı deneyimlemişlerdir. Bu etkinlikler öğrencilerin buldukları sosyal ortamda kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmiştir. Yine, öğrenciler grup çalışması sürecinde grup arkadaşlarıyla ve öğretmen ile sürekli iletişimi sağlayarak otantik öğrenmenin önemi bir gerekliliğini de yerine getirmişlerdir.

“Okulda Mutlu Olma” konu alanına yönelik olarak işlenen derste araştırmacı, okul hayatına yönelik iyimser bir bakış açısı geliştirme üzerinde durmuştur. Bu kapsamda araştırmacı fotoğraflardan, şarkılardan ve otantik bağlamı içeren gazete haberlerinden yararlanmıştır. Bu haftaki uygulama sürecinde öğrencilerin *işbirliği* içinde çalıştıkları görülmüştür.

3.2.6. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “okul kuralları ve sınıf eşyalarının kullanımı” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama

“Okul Kuralları ve Sınıf Eşyalarının Kullanımı” konu alanlarına yönelik otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki Hayat Bilgisi dersi, 11 Kasım 2015 tarihinde üç ders saati olarak işlenmiştir. Bunlardan yalnızca üçüncü ders analize alınmıştır. “Okul Kuralları ve Sınıf Eşyalarının Kullanımı” konu alanlarına yönelik derslerin işleniş biçimi Şekil 3.6.’daki gibidir:



Şekil 3.6. “Okul Kuralları ve Sınıf Eşyalarının Kullanımı” Konu Alanlarına Yönelik Derslerin İşleniş Biçimi

“Okul Kuralları ve Sınıf Eşyalarının Kullanımı” konu alanlarına yönelik derslerin kazanımları, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçleri Şekil 3.6.’da görülmektedir. Bu bağlamda öğrenciler okul kurallarının neler olduğu anlatan bir sunu izlemişlerdir. Öğrencilerin izlediği sunuya yönelik görseller, Fotoğraf 3.13.’de görülmektedir.



Fotoğraf 3.13. “Okul Kuralları ve Sınıf Eşyalarının Kullanımı” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derste İzlenen Sunudaki Görsellerden Örnekler

Derslerin otantik bağlamla ilişkilendirilmesi kapsamında araştırmacı, öğrencilere okulu ve sınıfı olmayan, imkânsızlıklar içinde öğrenim gören öğrencilerin fotoğraflarını göstererek, onları gerçek yaşamdan bir sorun ile karşılaştırmıştır.

Gerçekleştirilen sınıf ve grup tartışması süreçleri incelendiğinde, otantik öğrenmenin şu bileşenlerinin ortaya çıktığı görülmüştür:

- Üst düzey düşünme
- Sınıf dışındaki iletişim

Dersin başında araştırmacı öğrencilere okulu olmayan çocukların fotoğraflarını göstererek “Çocuklar siz çok şanslısınız. Okulunuz var. Masalarınız, sıralarınız var. Bilgisayarınız var. Bir sürü araç-gereciniz var. Okula geldiğinizde dışarısoğuk olsa bile içerisi sıcak. Kalorifer yanıyor hiç üşümüyoruz. Öyle değil mi? Biz çok şanslıyız ama kimi çocuklar öyle değil. Mesela bu fotoğraf, fakir olan çocukların, okul olmayan yerlerdeki çocukların dersleri nasıl işlediğini gösteriyor” (V. K., 11.11.2015, 02.25) biçiminde açıklama yapmıştır. Araştırmacının öğrencilere gösterdiği fotoğraflardan biri Fotoğraf 3.14.’te görülmektedir.



Fotoğraf 3.14. “Okul Kuralları ve Sınıf Eşyalarının Kullanımı” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derste Kullanılan Fotoğraflardan Örnek

Öğrencilerin tartışma sürecinde *üst düzey düşünme* becerilerini işe koşmalarına yönelik olarak gerçekleşen diyaloglar şu şekildedir:

Hakan : Ayakkabıları yok. Ayakkabı giymeden nasıl yürüyorlar?

Derya : Önlükleri de yok. Bizim var ama ben de önlüksüz gelmek isterdim okula. Onlar gibi serbest giyinerek.

Araştırmacı : Ama onlar istedikleri için değil önlükleri olmadığı için öyle geliyorlar.

Hakan : Öğretmenim burası daha iyi bence ya ne güzel serbest giyinip geliyorlar. Ben de öyle isterdim.

Yasemin : Akşam hava soğduğunda onlar yine o kıyafetlerle duruyorlar ama biz üzerimize montumuzu giyiyoruz. İkisi aynı şey değil. (V. K., 11.11.2015, 06.30)

Bu diyalogda Yasemin, iki durum için de somut örnekler vererek karşılaştırma yapmış ve kendi zihninde oluşturduğu durumu arkadaşlarıyla paylaşmıştır.

Ece : Öğretmenim kaloriferleri yok bunların. Nasıl ısınacaklar?

Melih : Güneş.

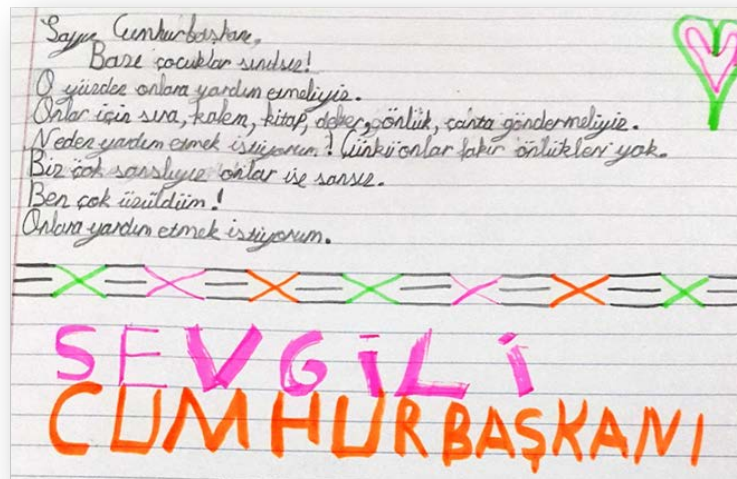
Hakan : Ateş yakarlar kapının önünde. Öyle ısınabilirler. (V. K., 11.11.2015, 13.30)

Bu diyalogda Hakan, neden-sonuç ilişkisi kurarak sorunun çözümüne yönelik bir öneri sunmuştur. Yasemin ve Hakan'ın açıklama yapma sürecinde üst düzey düşünme becerisini işe koştugu söylenebilir.

Sınıf ve okul duvarlarını aşma, iletişimi ve öğrenme sürecini sınıf dışına taşıma otantik görev temelli öğrenme ortamlarının oluşturulmasında önemli bileşenlerdendir. Bu kapsamda öğrenciler *iletişimi sınıf dışına taşıma* bağlamında cumhurbaşkanına mektup yazmışlardır. Buna yönelik olarak şöyle bir diyalog gerçekleşmiştir:

- Derya : Öğretmenim onlara bakınca, bizim her şeyimiz var. O zaman biz onlara neden başı yapmıyoruz? Olanlar neden yapmıyor? Yapalım bence.
- Araştırmacı : Dünyanın ve Türkiye'nin her yerinde böyle imkânsızlıklar içinde olan çocuklar var. Peki, biz bunlar için ne yapabiliriz?
- Enes : Öğretmenim kalem, defter, çanta gönderelim onlara.
- Halil : Ayakkabı, sıra göndermeliyiz.
- Melih : Öğretmenim giymediğimiz kıyafetleri göndermeliyiz.
- Araştırmacı : Çocuklar ama bizim bunu yapmamız zor olabilir. Daha yetkili birine söylesek?
- Hakan : Cumhurbaşkanı. (V. K., 11.11.2015, 15.45)

Diyalogda görüldüğü gibi öğrenciler, ihtiyacı olan çocuklara dikkat çekmek için cumhurbaşkanına mektup yazmaya karar vermişlerdir. Öğrencilerin yazdıkları mektuplardan örnekler Fotoğraf 3.15.'te görülmektedir:



Fotoğraf 3.15. “Okul Kuralları ve Sınıf Eşyalarının Kullanımı” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derste Öğrencilerin Yazdıkları Mektuplardan Örnek

Fotoğraf 3.15.'te öğrencilerden Kadiriye'nin cumhurbaşkanına yazdığı mektup görülmektedir. Aşağıda, diğer öğrencilerin yazdıkları mektuplardan örnekler verilmiştir:

“Sayın cumhurbaşkanım, bizim yakınlarımızda çok fakirler var. Ve biz bu insanlara yardım etmek istiyoruz. Ama yardım etmek için size ihtiyacımız var. Eğer siz de yardım ederseniz, hep birlikte büyük bir kuvvetle o sıraları, sandalyeleri, tebeşirleri, tahtaları olmayan insanlara verebiliriz. Bilirsiniz ki hiçbir çocuk bu insanların yerinde olmayı istemez. Ben, arkadaşlarım, öğretmenlerim çok üzülüyoruz. Ne olur bize yardım edin ki, o fakirlere okul yapalım. Size çok ihtiyacımız var” (Melis'in yazdığı mektup)

“Sayın cumhurbaşkanım, fakir olanlara yardım edelim. Onlara yemek, kıyafet gönderelim. Öğretmenimiz bize fotoğraf gösterdi. Biz çok üzüldük. Onlara yardım edelim. Onların giyecek elbisesi yok. Biz onlara gönderelim. Böylece kolayca ders dinleyebilirler. Hem dışarıda üşümezler” (Hale'nin yazdığı mektup)

“Sayın cumhurbaşkanım, diğer ülkelerde de bizim ülkemizde de eşyaları olmayan insanlar var. Okullarının eşyaları yok. Önlükleri yok. Yardım edersen seviniriz. Bizim ayakkabımız var ama onların yok. Kış geldiğinde onların okullarında kalorifer yok. Üşüyorlar. Onlar için çok üzülüyorum. Okulları yıkık. Onlara yeni okul yaptırırız. Onların yerinde olsam çok üzülürdüm. Onları merak ediyorum. Onların ihtiyacını görürürsen hepimiz çok seviniriz. Seni çok seviyorum” (Utku'nun yazdığı mektup)

Bu etkinlikte, öğrencilerin sınıf dışındaki yaşam ile bağlantı kurmaları ve iletişimi sınıfın dışına taşımaları amaçlanmıştır. Bu bağlamda pek çok sorun içeren değişik fotoğrafları incelemişler ve sonunda cumhurbaşkanına mektup yazıp durum hakkında cumhurbaşkanını bilgilendirmeye karar vermişlerdir. Öğrencilerin yazdıkları mektuplara bakıldığında daha önceden öğrencilerin imkânsızlıklar dolayısıyla sıkıntı yaşayabileceklerinden haberdar olmadıkları ve oldukça duygusal tepkiler verdikleri görülmektedir.

“Okul Kuralları ve Sınıf Eşyalarının Kullanımı” konu alanlarına yönelik olarak işlenen derslerdeki değerlendirme sürecinde araştırmacı öğrencilere önceden hazırladığı sorunları sormuş ve çözüm önerileri üretmelerini istemiştir. Bu süreçte tartışma ortamı yaratılmış, araştırmacı her bir öğrenci görüşüne anında dönütler vermiştir.

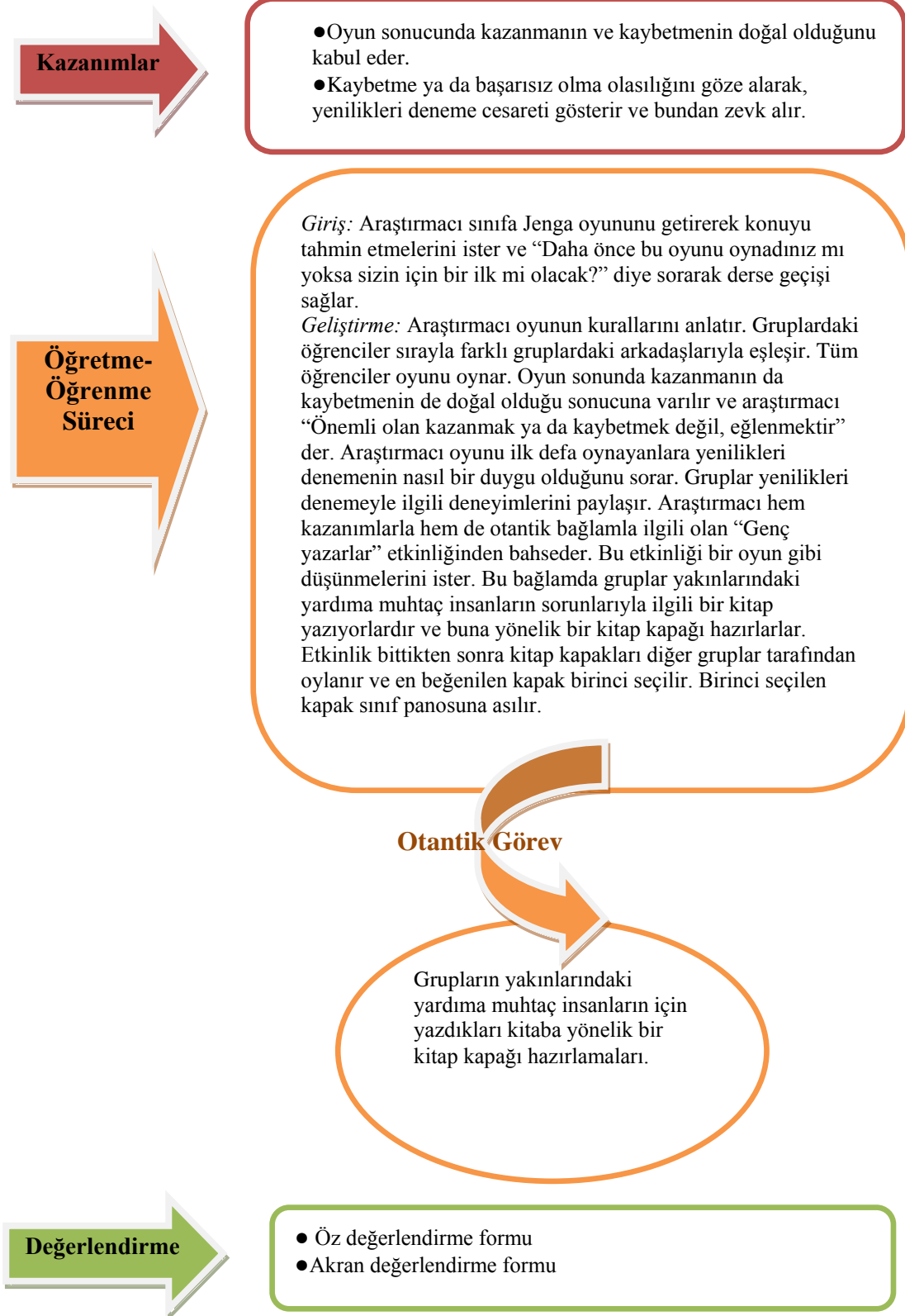
“Okul Kuralları ve Sınıf Eşyalarının Kullanımı” konu alanlarına yönelik işlenen derslerde otantik bağlamla ilişkili olan fotoğraflar, öğrencilerde merak duygusu

uyandırmış; onları sorumluluk almaları bakımından cesaretlendirmiştir. Örneğin Hakan, okulu olmayan çocuklara yardım etmek için yetkililerle iletişim kurmayı teklif etmiş; bu noktada otantik öğrenmenin oldukça önemli görülen iletişimi sınıf dışına taşıma boyutu gerçekleşmiştir. Öğrenciler, okulu olmayan çocuklarını fotoğraflarını incelerken birbirleriyle sürekli iletişim kurmuşlar; fotoğraflarda görüp, şaşırdıkları ve merak ettikleri noktaları öğretmene sorarak bilgi edinmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin bu süreçte neden-sonuç ilişkisi kurarak ve karşılaştırma yaparak üst düzey düşünme becerilerini kullandıkları görülmüştür.

“Okul Kuralları ve Sınıf Eşyalarının Kullanımı” konu alanlarına yönelik olarak işlenen derslerde araştırmacı, okul kurallarına uyulmadığında ve sınıf eşyaları özenli kullanılmadığında ortaya çıkabilecek sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerileri üzerinde durmuştur. Bu bağlamda öncelikle okul ve sınıf kuralları tartışılmıştır. Daha sonra araştırmacı öğrencilere okulu olmayan yerlerdeki çocukların fotoğraflarını göstermiş ve konuyu otantik bağlamla ilişkilendirmiştir. Bu haftaki uygulama sürecinde öğrencilerin *üst düzey düşünme becerilerini* işe koştukları ve *iletişimi sınıfın dışına çıkarıp* cumhurbaşkanı ile iletişim kurmayı önerdikleri görülmüştür.

3.2.7. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “oyun sonuçlarını kabul etme ve yenilikleri deneme” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama

“Oyun Sonuçlarını Kabul Etme ve Yenilikleri Deneme” konu alanlarına yönelik otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki Hayat Bilgisi dersi, 16 Kasım 2015 tarihinde üç ders saati olarak işlenmiştir. Bunlardan yalnızca ikinci ders analize alınmıştır. “Oyun Sonuçlarını Kabul Etme ve Yenilikleri Deneme” konu alanlarına yönelik derslerin işleniş biçimi Şekil 3.7.’deki gibidir:



Şekil 3.7. “Oyun Sonuçlarını Kabul Etme ve Yenilikleri Deneme” Konu Alanlarına Yönelik Derslerin İşleniş Biçimi

“Oyun Sonuçlarını Kabul Etme ve Yenilikleri Deneme” konu alanlarına yönelik derslerin kazanımları, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçleri Şekil 3.7.’de görülmektedir. Bu kapsamda araştırmacı sınıfa öğrenciler için yeni olduğunu düşündüğü bir oyun getirmiş ve öğrenciler gruplara ayrılarak oyunu oynamışlardır. Sınıfta öğrencilerin oyunu oynama anına yönelik olan bir fotoğraf, Fotoğraf 3.16.’da görülmektedir:



Fotoğraf 3.16. “Oyun Sonuçlarını Kabul Etme ve Yenilikleri Deneme” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derste Öğrencilerin Oyun Oynama Anı

Öğrencilerden kimisi bu oyunu daha önceden bildiklerini, kimisi de ilk kez karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Oyun sonucunda araştırmacı, önemli olanın kazanmak ya da kaybetmek değil eğlenmek olduğunu vurgulamış ve öğrencilere genç yazarlar etkinliğinden söz etmiştir. Burada araştırmacı öncelikle süreci kazanımlarla ilişkilendirmek için sınıfa bir oyun getirmiş ve öğrencilere oynatmıştır. Daha sonra kazanımlar ve otantik bağlam arasındaki ilişkinin kurulmasında yardıma muhtaç insanlarla ilgili bir kitap kapağı hazırlayacaklarından bahsetmiş; bu etkinliği dersin başında oynadıkları oyun gibi düşünmelerini, yardıma muhtaç insanlarla ilgili kitap kapağı hazırlayacaklarını, kazananın ya da kaybedenin olmayacağını yalnızca dersin sonunda oylama yaparak en güzel kitap kapağını belirleyip sınıf panosuna asacaklarını anlatmıştır. Bu bağlamda araştırmacı “Çocuklar düşünün hepiniz birer yazarınız. Kitabınızı yardıma muhtaç insanlarla ilgili yazdınız bitirdiniz ve kitap kapağınızın hazırlanması kaldı bir tek. Şimdi onu hazırlayacağız. Her grup öncelikle bir kitap ismi

buluyor daha sonra kitap kapağı hazırlıyor” (V. K., 16.11.2015, 16.00) diyerek öğrencileri yönlendirmiştir.

Gerçekleştirilen etkinlik süreci incelendiğinde, otantik öğrenme bileşenlerinden en çok *işbirliği* içinde çalışmanın ortaya çıktığı görülmüştür. Buna yönelik şu diyaloglar örnek olarak verilebilir:

Can : Arkadaşlar, resimleri ben çizerim. Yazıyı kim yazacak?

Kadiye : Yazıları ben yazarım. Renkli kalemlerim burada.

Can : Tamam. Peki ne yazacağız? Kitabın adı ne olacak?

Hakan : Okul eşyaları olmayan çocuklar nasıl olur?

Yasemin : İyi fikir bence. (grup ses kaydı, birinci grup, 16.11.2015)

Bu diyalogda öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışmak için görev dağılımı yaptıkları görülmektedir.

Derya : Kırmızı kaleme ihtiyacımız var.

Ece : Damladan isteyeyim. Onlar kullandılar. Damla kırmızı kaleminizi bana verir misin?

Dilek : Alabilirsin, işte.

Ece : Teşekkürler. Aldım.

Melis : Ben de mavi simli kalemi aldım Melih'ten. (grup ses kaydı, ikinci grup, 16.11.2015)

Bu diyalogda öğrencilerin gereksinim duydukları araç-gereçleri birbirleriyle paylaştıkları görülmektedir. Öğrencilerin hazırladıkları kitap kapaklarından bir örnek, Fotoğraf 3.17.'de görülmektedir.



Fotoğraf 3.17. “Oyun Sonuçlarını Kabul Etme ve Yenilikleri Deneme” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derste Hazırlanan Kitap Kapağından Örnek

Öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarına yönelik olarak sınıf öğretmeni, “Tabi mutlaka, çocukların birbirleriyle olan ilişkilerine katkısı oldu. Örneğin daha önceden birlikte bir şeyler yapmayan çocuklar aynı grupta oldular. Etkinlikleri birlikte yaptılar işbirliği içinde çalıştılar. Paylaşmayı öğrendiler. Sıraların düzenini değiştirmeniz de iyi oldu. Bunun büyük katkısı oldu çocukların sosyalleşmeleri açısından.” biçiminde görüşünü ifade etmiştir. Dolayısıyla bu süreçte öğrencilerin işbirliği içinde birbirlerine yardım ederek ve paylaşarak çalıştıkları söylenebilir.

“Oyun Sonuçlarını Kabul Etme ve Yenilikleri Deneme” konu alanlarına yönelik olarak işlenen derslerin değerlendirme sürecinde araştırmacı “Duyarlılıklara Saygı ve Arkadaş İlişkileri” konu alanlarına yönelik olarak işlenen derslerde kullandığı akran değerlendirme formunu ve kendi hazırladığı öz değerlendirme formunu kullanmıştır. Öğrencilerin doldurduğu öz değerlendirme formundan bir örnek, Fotoğraf 3.18.’de görülmektedir:

Davranışlar	Evet	Hayır
Oyun oynamanın gerekliliğine inanırım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oyunlarda kurallara uyarım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oyunlarda uyumlu davranış sergilerim.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oyunlarda hedefim eğlenmektir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oyunlarda adalet, sevgi, saygı, hoşgörü vb. değerlere önem veririm.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oyunlarda kazanmanın da kaybetmenin de doğal olduğunu kabul ederim.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. Yeniliklere açık biri misiniz?
Evet.....

Fotoğraf 3.18. “Oyun Sonuçlarını Kabul Etme ve Yenilikleri Deneme” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Öğrencilerin Doldurdıkları Öz Değerlendirme Formu

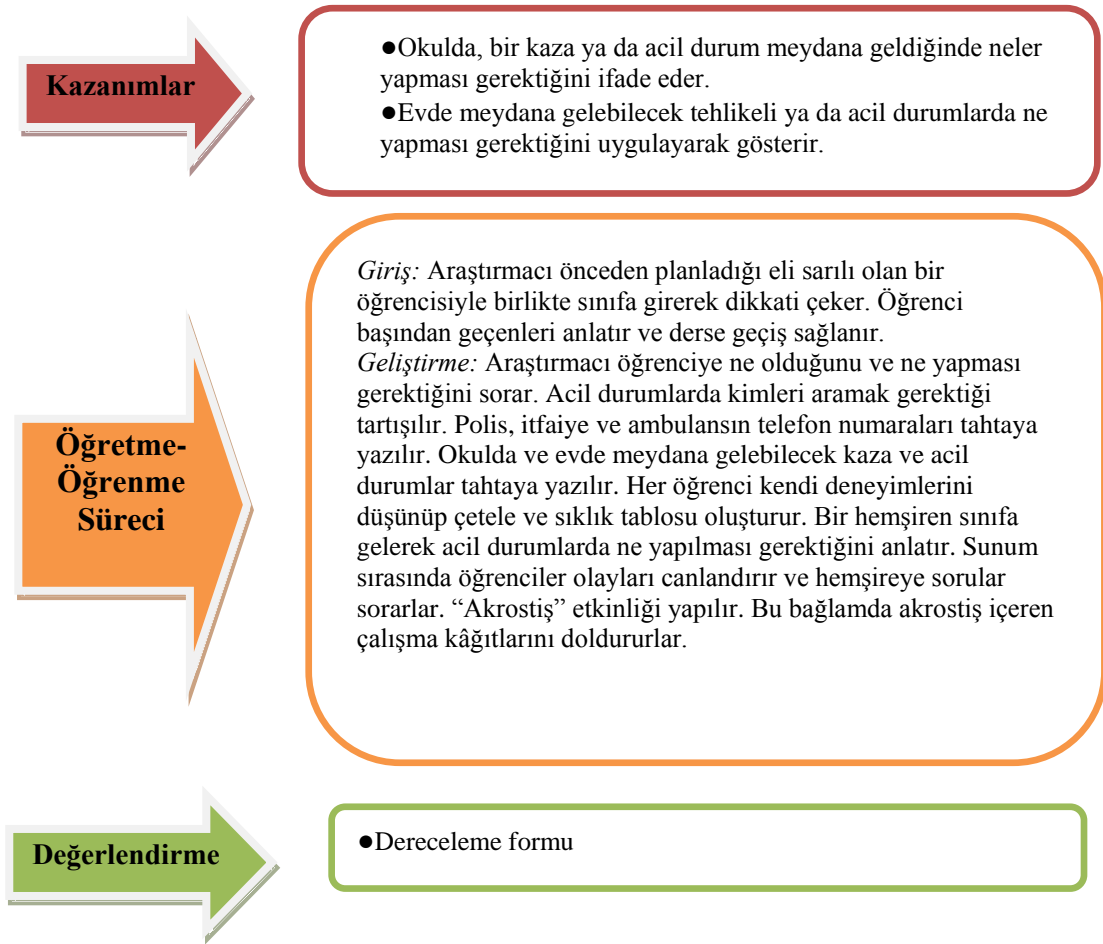
Fotoğraf 3.18.’de görüldüğü gibi bu form ile öğrenciler kendilerini değerlendirmişlerdir. Formlar, araştırmacı tarafından tek tek incelenmiş ve öğrencilere dönütler verilmiştir. Buna göre genel olarak öğrencilerin kazanımları edindikleri söylenebilir.

“Oyun Sonuçlarını Kabul Etme ve Yenilikleri Deneme” konu alanlarına yönelik işlenen derslerde öğrenciler, kimilerinin önceden bildiği, kimilerinin de hiç bilmediği bir oyun oynamışlardır. Oyun, öğrencilerin derse yönelik ilgilerini canlı tutmalarını sağlamış; bu süreçte grupların heyecan, kızgınlık, sevinç ve hayal kırıklığı gibi duyguları yaşadıkları görülmüştür. Daha sonra öğrenciler otantik bağlamla ilgili kitap kapağı hazırlamışlardır. Grup çalışması, öğrencilerin deneyimlerini ve araç-gereçlerini birbirleriyle paylaşmasıyla gerçekleşmiş; böylece iletişim becerilerini kullanmışlardır. Öğrenciler isteklerini ve gereksinimlerini sosyal ortamda açık biçimde dile getirebilmişlerdir.

“Oyun Sonuçlarını Kabul Etme ve Yenilikleri Deneme” konu alanlarına yönelik işlenen derslerde araştırmacı, oyun sonucunda kaybetme ve kazanma duygusunun üzerinde durmuş ve öğrencilere otantik bağlamla ilgili bir oyun hazırlamıştır. Bu kapsamda “Genç yazarlar” etkinliğini yapmışlar; en çok beğenilen kitap kapağı oylanmış ve sınıf panosuna asılmıştır. Bu haftaki uygulama sürecinde öğrencilerin *işbirliği içinde* çalıştıkları, gerek araç-gereçlerini gerekse düşüncelerini paylaştıkları görülmüştür.

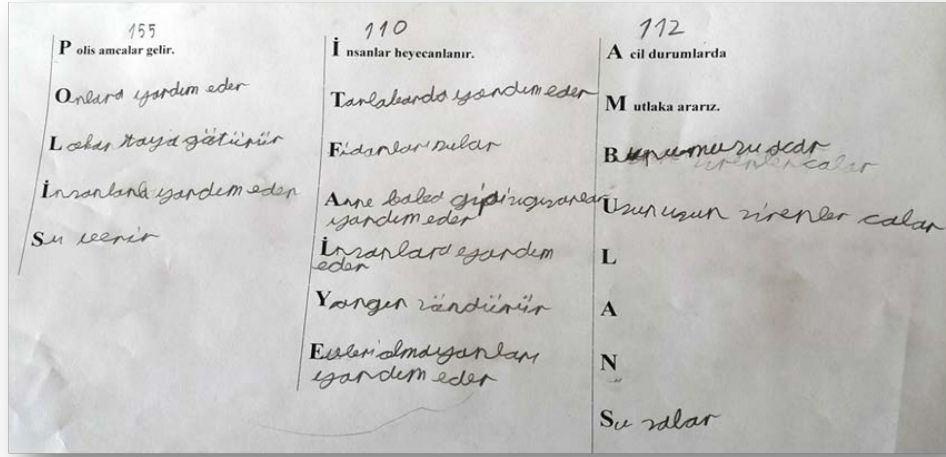
3.2.8. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “kazalar ve acil durumlar” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama

“Kazalar ve Acil Durumlar” konu alanlarına yönelik otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki Hayat Bilgisi dersi, 23 Kasım 2015 tarihinde iki ve 25 Kasım 2015 tarihinde bir ders saati olarak işlenmiştir. Bu derslerdeki öğrenme süreçlerinde otantik öğrenmenin bileşenlerinden herhangi biri gözlemlenmediği için, bu haftaki dersler analiz kapsamına alınmamış; yalnızca öğrenci ürünleri değerlendirilmiştir. “Kazalar ve Acil Durumlar” konu alanlarına yönelik derslerin işleniş biçimi Şekil 3.8.’deki gibidir:



Şekil 3.8. “Kazalar ve Acil Durumlar” Konu Alanlarına Yönelik Derslerin İşleniş Biçimi

“Kazalar ve Acil Durumlar” konu alanlarına yönelik derslerin kazanımları, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçleri Şekil 3.8.’de görülmektedir. Araştırmacı bu derslerde planlı olarak otantik bağlamla ve otantik görevle ilgili bir ilişkilendirme yapmamış; bu sayede öğrencilerin tartışma süreçlerinde ve yazılı ürünlerinde yansıtma yapıp yapmadıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda dersler incelendiğinde, otantik görev yönergesiyle ilişkilendirilen somut örneklerle rastlanılmamış; bu nedenle dersler analiz kapsamı dışında tutulmuştur. Ancak, öğrencilerin ders sırasında doldurdukları çalışma kâğıtları incelendiğinde bir öğrencinin *yansıtma* yaparak konuyu otantik bağlamla ilişkilendirdiği görülmüştür. Söz konusu çalışma kâğıdı Fotoğraf 3.19.’da görülmektedir.



Fotoğraf 3.19. “Kazalar ve Acil Durumlar” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Doldurulan Çalışma Kâğıdı

Fotoğraf 3.19.’da görüldüğü gibi araştırmacının dağıttığı çalışma kâğıdı, acil durumlarda aranması gereken numaralarla ilgili bir akrostiş etkinliğinden oluşmaktadır. Araştırmacı çalışma kâğıdını dağıttıktan sonra, öğrencilerin bu etkinliği nasıl yapacaklarına yönelik açıklamalarda bulunmuştur. Fotoğraf 3.19.’da görüldüğü gibi öğrencilerden biri, “itfaiye” kelimesinin “e” harfine otantik bağlamla ilişkili olarak “evleri olmayanlara yardım eder” yazmıştır. Bu bağlamda öğrencinin yeni düşünceler ve cümleler üretme sürecinde *yansıtma* yaparak otantik görevle ilişki kurduğu söylenebilir. Bu durum, araştırmacı günlüğünde şöyle açıklanmıştır:

“Bu haftaki ders, diğer haftalara göre biraz farklıydı. Öğrenciler konular ve otantik görev yönergesiyle ilgili bağlantı kuramadılar diye düşünüyorum. Açıkçası ders planlarını hazırlarken bu haftaki kazanımlara yönelik etkinlik oluşturmada, ben de zorlanmışım. Ancak öğretmenleriyle konuştuğumda, mesela diğer derslerde yardıma muhtaç insanlarla ilgili örnekler verdiklerini ve konuyu onlarla ilişkilendirdiklerini öğrendim. Bu durum beni çok mutlu etti. Başka bir konuyla ilgili düşüncelerini yapılandırırken, otantik bağlamı dikkate almaları, yani yansıtma yapmaları gerçekten çok güzel ve bu durum araştırma için oldukça önemli.” (araştırmacı günlüğü, 26.11.2015)

Araştırmacının da araştırmacı günlüğünde belirttiği gibi öğrenci, düşüncelerini otantik bağlamı dikkate alarak yansıtmıştır.

“Kazalar ve Acil Durumlar” konu alanlarına yönelik olan derslerin değerlendirme sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan dereceleme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin doldurduğu dereceleme formundan bir örnek, Fotoğraf 3.20.’de görülmektedir:

Ölçütler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
Evde ve okulda meydana gelebilecek acil durum ve kazaları bilir.					
Acil durumlarda nerelerin aranması gerektiğini bilir.					
Kazalarda kimlere haber verilmesi gerektiğini bilir.					
Acil durum ve kazalarda ne yapması gerektiğini bilir.					

Fotoğraf 3.20. “Kazalar ve Acil Durumlar” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Öğrencilerin Doldurduğu Dereceleme Formu

Fotoğraf 3.20.’de görüldüğü gibi bu form ile araştırmacı öğrencileri gözlemleyerek davranışlarını değerlendirmiştir. Formlar incelendiğinde araştırmacının, öğrencilerin kazanımları beklenen davranışlarına yönelik çoğunlukla olumlu ifadeleri işaretlediği görülmüştür.

“Kazalar ve Acil Durumlar” konu alanlarına yönelik işlenen derslerde araştırmacı kasıtlı olarak otantik bağlamla ilgili ilişkilendirme yapmamış; ancak öğrenci ürünlerinde, bir öğrencinin konuyu otantik bağlamla ilişkilendirip yansıtma yaptığı görülmüştür. Bu durum, otantik görevlerin öğrencinin zihninde yer ettiği, yansıtma yaparak otantik bağlamı özümlediği biçiminde yorumlanmıştır. Bu derslerde öğrenciler

diğer derslerle ilişkilendirme bağlamında sıklık ve çetele tablosu oluşturmuşlar; uzmandan yararlanma bağlamında ise sınıfa gelen hemşirenin sunumunu izleyerek canlandırma yapmışlardır.

“Kazalar ve Acil Durumlar” konu alanlarına yönelik derslerde araştırmacı, evde ve okulda meydana gelebilecek acil durum ve kazalar üzerinde durmuştur. Bu kapsamda derslerde tartışma ortamı oluşturulmuş ve çalışma kâğıdı doldurulmuştur. Ayrıca son ders sınıfa hemşire gelerek öğrencilere sunum yapmıştır. Bu haftaki uygulama sürecinde araştırmacı planlı olarak otantik bağlamla ilişki kurmamış; öğrencilerin yansıtma yapmalarını beklemiştir. Bu kapsamda yalnızca öğrenci ürünleri değerlendirilmiş ve bir öğrencinin *yansıtma* yaparak durumu otantik bağlam ile ilişkilendirdiği görülmüştür.

3.2.9. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “milli bayramlar, özel günler ve kutlamalar” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama

“Milli Bayramlar, Özel Günler ve Kutlamalar” konu alanlarına yönelik otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki Hayat Bilgisi dersi, 30 Kasım 2015 tarihinde iki ve 1 Aralık 2015 tarihinde bir ders saati olarak işlenmiştir. Bunlardan ikinci ve üçüncü dersler analize alınmıştır. “Milli Bayramlar, Özel Günler ve Kutlamalar” konu alanlarına yönelik derslerin işleniş biçimi Şekil 3.9.’daki gibidir:

Kazanımlar

- Milli bayramları kutlama nedenlerini açıklar ve bayramları daha etkili kutlamak amacıyla ürettiği fikirleri uygular.
- Özel günlerin toplumsal paylaşımlar için uygun zamanlar olduğunu kabul eder ve kutlamalar için alternatifler üretir.

Öğretme- Öğrenme Süreci

Giriş: Araştırmacı 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı ile ilgili bir şarkı açarak konuya dikkati çeker.
Geliştirme: Araştırmacı öğrencilerden 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı ile ilgili varsa ezbere şiir bilen öğrencilerin şiirlerini okumalarını ister. Araştırmacı öğrencilere 29 Ekim Cumhuriyet Bayramıyla ilgili sorular sorarak ön bilgilerini ortaya çıkarır. Bu kapsamda “29 Ekim 1923’te ne oldu?”, “Cumhuriyet bayramının önemi nedir?”, “Cumhuriyetin ilanı ile kazandığımız hak ve özgürlükler nelerdir?” gibi sorular sorar. Sonra diğer milli bayramlar hakkında konuşulur. Araştırmacı gruplardan bir milli bayramı seçerek ona yönelik etkili bir kutlama töreni hazırlamalarını ister. Öğrenciler işbirliğiyle çalışırlar. Her grup hazırladığı çalışmayı sunar. Araştırmacı “Bayramlarımız haricinde kutladığımız özel günler nelerdir? Bu kutlamalara kimler katılıyor?” diye sorar. Öğrenciler gerçek yaşamdaki deneyimlerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşır. Araştırmacı konuyla ilgili çalışma kâğıdı dağıtır. Daha sonra hem kazanımlarla hem de otantik bağlamla ilgili olan bir fotoğraf dağıtarak öğrencilere sorular sorar. Tartışma ortamı oluşur.

Otantik Görev

Araştırmacının öğrencilere evsiz bir adamın fotoğrafını göstermesi ve “Sizce onun özel günleri var mı? Var ise nasıl kutluyor?” diye sorması. Fotoğrafa yönelik tartışma ortamı oluşması.

Değerlendirme

- Araştırmacı öğrencilere sorular sorarak süreci değerlendirir.

Şekil 3.9. “Milli Bayramlar, Özel Günler ve Kutlamalar” Konu Alanlarına Yönelik Derslerin İşleniş Biçimi

“Milli Milli Bayramlar, Özel Günler ve Kutlamalar” konu alanlarına yönelik derslerin kazanımları, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçleri Şekil 3.9.’da görülmektedir. Bu derslerde milli bayramlar ve özel günler üzerinde durulmuştur. Öğrenciler milli bayramlarda neler yaptıklarını ve özel günleri nasıl kutladıklarını, alternatif olarak nasıl kutlayabileceklerini tartışmışlardır. Daha sonra araştırmacı, öğrencilere evsiz bir kişinin fotoğrafını dağıtmış ve fotoğraftaki kişinin özel günlerinin olup olmadığını, var ise nasıl kutluyor olabileceğini sorarak konuyu otantik bağlamla ilişkilendirmiştir. Araştırmacının öğrencilere dağıttığı fotoğraf, Fotoğraf 3.21.’de görülmektedir.



Fotoğraf 3.21. “Milli Bayramlar, Özel Günler ve Kutlamalar” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Öğrencilere Dağıtılan Fotoğraf

Gerçekleştirilen tartışma süreçleri incelendiğinde, otantik öğrenmenin şu bileşenlerinin ortaya çıktığı görülmüştür:

- Farklı bakış açısı geliştirme
- Çoklu roller üstlenme

Araştırmacı öğrencilere “Çocuklar bir adam düşüün ki, fakir ve evi yok. Kimsesi yok. Sokakta yaşıyor. Bu adam doğum gününü nasıl kutlayabilir?” (V.K., 30.11.2015, 30.30) sorusunu yöneltmiştir. Öğrencilerin farklı bakış açısı geliştirmelerine yönelik olan gerçekleşen bir diyalog şu şekildedir:

- Şeyda : Öğretmenim parası var mı?
Araştırmacı : Hayır parası da yok. Onun için doğum günü ne ifade eder acaba?
Can : Hiçbir şey.
Melis : Ama öğretmenim parası pulu olmasa da kendi doğum günü olduğunu bilmesi yetmez mi? Öyle mutlu olur bence.
Melih : Bazı insanları tanıyorsa, mesela ona yemek veren insanlar olabilir, onlara bugün benim doğum günüm der ve onlarda sürpriz yapabilirler belki.
Adem : Öğretmenim aşevinde kutlayabilir. (V.K., 30.11.2015, 31.00)

Bu diyalogda Melih ve Adem'in genellikle somut örnekler verdiği, ancak Melis'in durumu farklı bir açıdan bakarak yorumladığı görülmektedir. Dolayısıyla Melis'in otantik bağlamı açıklarken farklı bakış açıları geliştirdiği söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenme sürecinde *çoklu roller* üstlenmelerine yönelik olarak gerçekleştirilen bir diyalog şu şekildedir:

- Can : Öğretmenim, bir şey söyleyebilir miyim? Zenginler, parası olan insanlar hiç böyle yoksullara yardım etmiyor. Hiç öyle bir niyetleri yok bence. Bir sürü yoksul insan var.
Derya : Öğretmenim biz yardım edelim. Yardım kampanyası yapalım.
Melih : Mesela o kartonlardan birini koridora koyup "lütfen buna giymediklerinizi koyun, yoksullara yardım edeceğiz" diyebiliriz. (V.K., 01.12.2015, 30.30)

Bu diyalog'da öğrencilerin otantik bağlamın içerdiği soruna yönelik öneriler sunduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmacıya farklı roller üstlenmeyi teklif etmişler; Derya, bir kampanya oluşturmaktan, Melih ise bir yardım kutusu hazırlamaktan söz etmiştir. Bilindiği gibi öğrencilerin otantik bir etkinliğin gerektiği farklı rolleri üstlenmeleri oldukça önemlidir. Dolayısıyla öğrencilerin söz konusu davranışları otantik öğrenme sürecinde çoklu roller üstlenmeleriyle ilişkilendirilebilir.

"Milli Bayramlar, Özel Günler ve Kutlamalar" konu alanlarına yönelik olan derslerin değerlendirme sürecinde araştırmacı önceden hazırladığı soruları öğrencilere yöneltmiştir. Sınıfta bir tartışma ortamı oluşturulmuş; soru-yanıt tekniği ile süreç değerlendirilmiştir.

"Milli Bayramlar, Özel Günler ve Kutlamalar" konu alanlarına yönelik işlenen derslerde öğrenciler, farklı bakış açıları geliştirmenin yanında çoklu roller üstlenmeyi de önermişlerdir. Öğrenciler, evi olmayan bir kişinin özel günlerini nasıl kutlayacağına

yönelik düşüncelerini paylaşırken çoklu roller üstlenebileceklerinden söz etmişler; bu bağlamda otantik görevlerin, öğrencileri farklı roller üstlenmeye yönlendirecek nitelikte olma boyutu gerçekleştirilmiştir. Böylece öğrenciler soruna yönelik gerçekçi çözümler üretme arayışlarına girmişlerdir. Otantik görev öğrencilerin ilgisini çekmiş; öğrenciler, etkin biçimde çözüm sürecinin bir parçası olmak için çabalamışlardır.

“Milli Bayramlar, Özel Günler ve Kutlamalar” konu alanlarına yönelik olan derslerde araştırmacı, milli bayramlar ve özel günlerin üzerinde durmuştur. Bu kapsamda öncelikle milli bayramların ve özel günlerin neler olduğu ve nasıl kutlandığı tartışılmıştır. Daha sonra araştırmacı konuyu otantik bağlamla ilişkilendirmek amacıyla bir fotoğraf dağıtmış ve öğrencilere sorular sorarak tartışma ortamı yaratmıştır. Bu haftaki uygulama sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları otantik duruma yönelik *farklı bakış açıları geliştirdikleri* ve sorunun çözümüne yönelik *çoklu roller üstlenmeyi* önerdikleri görülmüştür.

3.2.10. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “kabul edilemez öneriler ve okul yolundaki olası sorunlar” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama

“Kabul Edilemez Öneriler ve Okul Yolundaki Olası Sorunlar” konu alanlarına yönelik otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki Hayat Bilgisi dersi, 7 Aralık 2015 tarihinde iki ve 8 Aralık 2015 tarihinde bir ders saati olarak işlenmiştir. Bunlardan yalnızca birinci ders analize alınmıştır. “Kabul Edilemez Öneriler ve Okul Yolundaki Olası Sorunlar” konu alanlarına yönelik derslerin işleniş biçimi Şekil 3.10.’daki gibidir:



- Okula geliş ve gidişlerinde başkalarının kabul edilemez önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler.
- Okula geliş ve gidişlerinde karşılaştığı kişilerle çıkabilecek sorunlar için hangi çözüm yollarına başvurabileceğini açıklar.



Giriş: Araştırmacı minik bir kızın yabancılarla karşılaştığında ne yapacağını söylediği bir video açarak konuya dikkati çeker.
Geliştirme: Araştırmacı okula servisle gidip gelen öğrencilere “Okuldan çıktığınızda servisi kaçırmış olursanız, ne yaparsınız?” diye sorarak derse geçişi sağlar. Öğrenciler soruyu yanıtlarlar ve konuyla ilgili Powerpoint sunumunu izlerler. Araştırmacı “Dışarıda karşılaştığımız insanların önerileri eğer mantıklı gelmiyorsa reddetmeliyiz” der. Bu süreçte adres ve telefon bilgisinin önemli olduğu vurgulanır. Öğrenciler adres ve telefon bilgilerini defterlerine yazar. Araştırmacı bu bilgileri ezberlemeyenlerden akşam aileleriyle birlikte ezberlemelerini ister. Araştırmacı çalışma kâğıdı dağıtır ve gruplar çalışma kâğıdındaki soruna yönelik tartışırlar. “Hayır diyelim” etkinliğini yaparlar. Öğrenciler A ve B grubu olarak ikiye ayrılırlar. A grubunun amacı okula gitmek, B grubunun amacı parka gitmektir. A’lar gitmemek için neler diyecekleri, B’ler onları ikna etmek için neler diyeceklerini düşünür. Öğrenciler sırayla tahtaya kalkıp rollerini oynarlar. Etkinlik sonunda öğrencilere düşünceleri sorulur. Araştırmacı hem kazanımlarla hem de otantik bağlamla ilgili olan bir video açar. Öğrenciler videodaki sorunu belirlerler, çözüm önerileri getirirler.

Ötantik Görev

Öğrencilerin yardıma muhtaç görünümlü bir adamın çocukları kandırıp kaçırdığı kısa filmi izlemesi, sorunun belirlenmesi, çözüm önerilerinin sunulması.



- Öz değerlendirme formu

Şekil 3.10. “Kabul Edilemez Öneriler ve Okul Yolundaki Olası Sorunlar” Konu Alanlarına Yönelik Derstlerin İşleniş Biçimi

“Kabul Edilemez Öneriler ve Okul Yolundaki Olası Sorunlar” konu alanlarına yönelik derslerin kazanımları, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçleri Şekil 3.10.’da görülmektedir. Bu derslerde öncelikle araştırmacı konuyla ilgili bir video açmış ve öğrenciler videodaki soruna yönelik tartışmışlardır. Daha sonra araştırmacı sorular sorarak öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmıştır. “Hayır diyelim” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Etkinlik anı Fotoğraf 3.22.’de görülmektedir.



Fotoğraf 3.22. “Kabul Edilemez Öneriler ve Okul Yolundaki Olası Sorunlar” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derste Gerçekleştirilen Etkinlik Anı

Fotoğraf 3.22.’de görüldüğü gibi bu etkinlikte öğrenciler yolda birbiriyle karşılaşan iki arkadaşı canlandırmışlardır. Öğrencilerden biri okuldan çıkıp eve gitmek isterken diğer öğrenci onu parka gitmeye ikna etmeye çalışmıştır. Bu süreçte tüm öğrenciler rol almıştır. Dersleri otantik bağlam ile ilişkilendirmek için araştırmacı, yardıma muhtaç görünümlü bir adamın çocukları kandırıp kaçırmasını anlatan bir kısa film açmıştır. Bu haftaki derslerde sıklıkla tartışma ortamı oluşturulmuştur. Araştırmacı hem sorduğu sorularla hem de öğrencilere izlettiği sorun içeren videolarla tartışma ortamı yaratmıştır.

Gerçekleştirilen tartışma süreçleri incelendiğinde, otantik öğrenmenin şu bileşenlerinin ortaya çıktığı görülmüştür:

- Farklı bakış açısı
- Gerçek yaşam deneyimi

Öğrencilerin *farklı bakış açısı* geliştirmelerine yönelik olan gerçekleşen bir diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı : Bir tane yardıma muhtaç teyzeyle karşılaştınız yolda mesela. Size “evladım ben otobüs durağına gideceğim, nereden gidiliyor bana tarif eder misin?” dedi. Siz de biliyorsunuz nasıl gidileceğini.

Melih : Ama öğretmenim bazen de böyle yaşlı teyzelere genç insanlar para veriyor. Kötü insanlar. O yaşlı teyzelerin de parası olmadığı için, ihtiyacı olduğu için hemen kabul ediyorlar. Bizi oraya kadar götürebilirler ve oradan bizi kötü adamlar alabilir.

Ece : Öğretmenim peki ya o yaşlı teyze bizim kafamıza bastonu indirir, sonra adamlarını getirir ve organlarımızı satarsa?

Araştırmacı : Hayır götürmeyeceksiniz, yalnızca tarif edeceksiniz. (V.K., 07.12.2015, 15.10)

Diyalogda görüldüğü gibi Ece, olaya farklı açılardan bakarak kafasında oluşturduğu senaryoyu arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Bu durum araştırmacı günlüğünde şöyle belirtilmiştir:

“Bu hafta çocukları kandırıp kaçıran adamla ilgili bir video izledik ve tanımadığımız insanlarla nasıl iletişim kuracağımız hakkında konuştuk. Tartışma sürecinde öğrencilerin görüşleri beni gerçekten çok şaşırtıyor. Hayal güçleri çok geniş. Benim bile aklıma gelmeyen senaryolar yazabiliyorlar. Hayal güçlerinin geniş olması da olaylara farklı açılardan bakabilmelerini kolaylaştırıyor. Kimileri klasik yanıtlar verirken kimileri gerçekten farklı düşünüyor. Burada bilgiyi edindikleri kaynaklar da önemli bence. Örneğin öğrencilerden biri adamın organ mafyası olabileceğinden, çocukların organlarını çalabileceğinden bahsetti. Ben bu durumu fazla televizyon izlemesiyle ilişkilendirdim açıkçası.” (araştırmacı günlüğü, 9.12.2015)

Araştırmacının da günlüğünde belirttiği gibi bu süreçte öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirdikleri söylenebilir.

Öğrencilerin *gerçek yaşam deneyimleri* sunmalarıyla ilgili olarak öğrencilerden Derya, “*Bizim orda bir tane yaşlı muhtaç teyze vardı. Bizim okulun orada oturuyormuş. Ben de yolu bizim evin oradan ona tarif ediverdim.*” (V.K., 07.12.2015, 1/16.40) ve öğrencilerden Hakan, “*Öğretmenim ben bir gün gazete almaya gidiyordum. Bir tane yaşlı teyze eşyalarını taşıyamıyordu. Ona yardım ettim. Evine kadar götürüverdim.*” (V.K., 07.12.2015, 1/16.54) biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden de

anlaşılacağı üzere öğrencilerin, bir soruna yönelik olarak kendi yaşamlarından örnekler sunma konusunda istekli oldukları söylenebilir.

“Kabul Edilemez Öneriler ve Okul Yolundaki Olası Sorunlar” konu alanlarına yönelik derslerin değerlendirme sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan öz değerlendirme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin doldurduğu öz değerlendirme formundan bir örnek, Fotoğraf 3.23.’de görülmektedir:

Ölçütler	Evet	Hayır
Okula gidip gelirken tanımadığım insanlarla konuşmam.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okula gidip gelirken yolda oyalanmam.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okula gidip gelirken yolda karşılaştığım bir sorunu çözmeye çalışırım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adres ve telefon bilgilerimi biliyorum.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kabul edilemez önerileri reddederken kırıcı olmam.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tanımadığım insanların sözüne inanmam.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fotoğraf 3.23. “Kabul Edilemez Öneriler ve Okul Yolundaki Olası Sorunlar” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derste Öğrencilerin Doldurduğu Öz Değerlendirme Formu

Fotoğraf 3.23.’de görüldüğü gibi bu form ile öğrenciler kendilerini değerlendirmişlerdir. Formlar, araştırmacı tarafından tek tek incelenmiş ve öğrencilere dönütler verilmiştir. Buna göre genel olarak öğrencilerin kazanımları edindikleri söylenebilir.

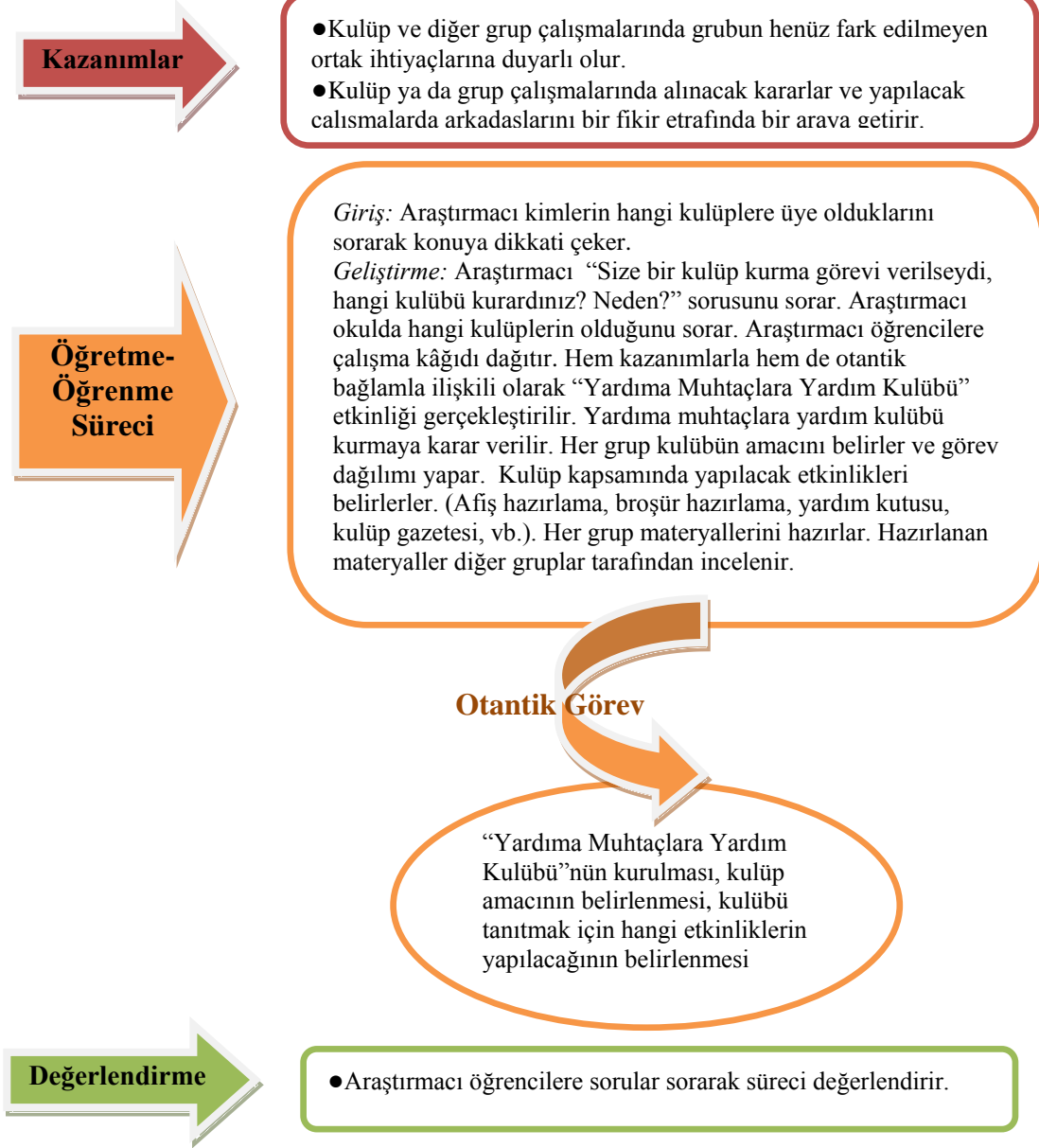
“Kabul Edilemez Öneriler ve Okul Yolundaki Olası Sorunlar” konu alanlarına yönelik işlenen derslerde öğrencilerin, otantik görevden oldukça etkilendiği görülmüştür. Uğraştıkları gerçek yaşam sorunu, onlarda merak uyandırmış; böylelikle öğrenmeye olan güdülenmeleri artmıştır. Etkinlik ilgilerini çektiği için, kendi gerçek yaşam deneyimlerini paylaşma noktasında istekli davranmışlardır. Bu süreçte rol yapma tekniğini kullanmışlar; bu sayede birbirleriyle etkileşim halinde olmuşlar ve iletişim becerileri gelişmiştir. İzledikleri videodaki sorunu belirlerken hayal güçlerini kullanmışlar; bu durum onların, olaylara farklı açılardan bakabilmelerine olanak vermiştir.

“Kabul Edilemez Öneriler ve Okul Yolundaki Olası Sorunlar” konu alanlarına yönelik olan derslerde araştırmacı, okula gidiş ve gelişlerde karşılaştığı yabancılarla nasıl iletişim kuracağı ve sorunlarla nasıl baş edeceği üzerinde durmuştur. Bu kapsamda video izlemişler, “Hayır diyelim” etkinliğini canlandırmışlar ve grup olarak

tartışmışlardır. Bu haftaki uygulama sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları otantik duruma yönelik *farklı bakış açıları* geliştirdikleri ve *gerçek yaşam deneyimlerini* sınıf arkadaşlarıyla paylaştıkları görülmüştür.

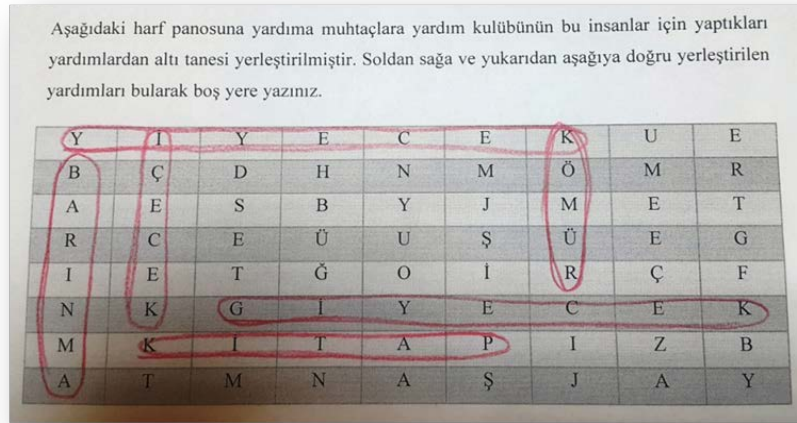
3.2.11. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “kulüp ve grup çalışmaları” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama

“Kulüp ve Grup Çalışmaları” konu alanlarına yönelik otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki Hayat Bilgisi dersi, 14 Aralık 2015 tarihinde üç ders saati olarak işlenmiştir. Bunlardan birinci ve ikinci dersler analize alınmıştır. “Kulüp ve Grup Çalışmaları” konu alanlarına yönelik derslerin işleniş biçimi Şekil 3.11.’deki gibidir:



Şekil 3.11. “Kulüp ve Grup Çalışmaları” Konu Alanlarına Yönelik Derslerin İşleniş Biçimi

“Kulüp ve Grup Çalışmaları” konu alanlarına yönelik derslerin kazanımları, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçleri Şekil 3.11.’de görülmektedir. Bu kapsamda gruplar çalışma kâğıdı doldurmuşlar, bulmaca çözmüşler ve derslerin otantik bağlam ile ilişkilendirilmesi kapsamında yardıma muhtaçlara yardım kulübünü kurmuşlardır. Son olarak da afiş ve el broşürü yaparak kulüplerini okuldaki diğer öğrencilere duyurmuşlardır. Öğrencilerin çözdüklerini bulmacaya yönelik olan bir örnek, Fotoğraf 3.24.’de görülmektedir.



Fotoğraf 3.24. “Kulüp ve Grup Çalışmaları” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Öğrencilerin Çözdükleri Bulmaca

Fotoğraf 3.24.’te görüldüğü gibi bu etkinlik ile öğrenciler yardıma muhtaçlara yardım kulübünün faaliyetlerini öğrenmişlerdir.

Gerçekleştirilen tartışma süreçleri incelendiğinde, otantik öğrenmenin şu bileşenlerinin ortaya çıktığı görülmüştür:

- Yansıtma
- İşbirliği

Öğrencilerin *düşüncelerini yansıtması* bağlamında gerçekleşen bir diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı : Peki çocuklar düşünün ki siz okul müdürü oldunuz ve hangi kulübe ihtiyaç var ise onu düşün ve ona göre bir kulüp kur dediler. Kimler hangi kulübü kurmak isterdi?

Beyza : Fakirlere yardım kulübü.

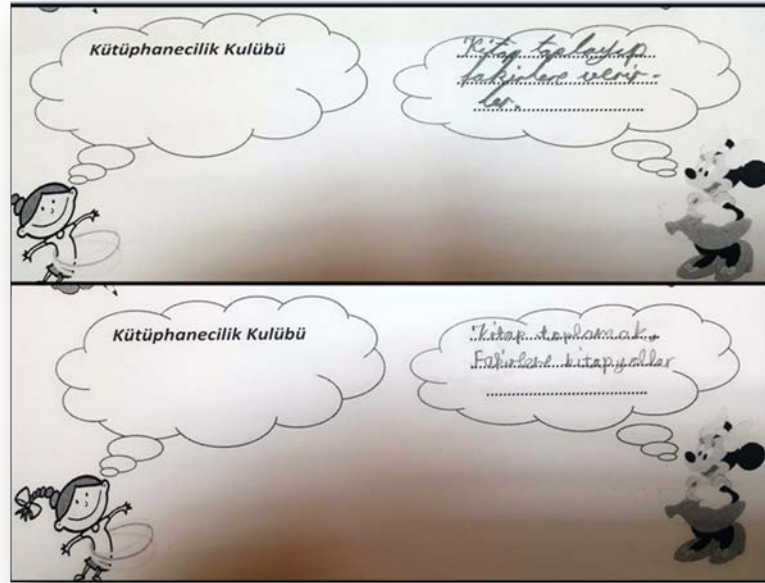
Hakan : Yoksullara yardım kulübü.

Dilek : İnsanlara yardımla ilgili bir kulüp olabilir.

- Adem : Okullar arası paylaşma kulübü. Okul eşyası olmayan çocuklara kitap, defter, eşya yardımı yapmak için.
- Kadir : Yoksullara yardım kulübü.
- Burak : Yapım kulübü. Mesela tahta, sıra olmayan okullara tahta ve sıra yapabiliriz.
- Can : İhtiyaç kulübü. Köy okullara neye ihtiyaç varsa onlara yardım ederiz.
- Melis : Yoksullara yardım kulübü.
- Derya : Eşya toplama kulübü. Öğretmenim mesela kendi evimizde kullanmadığımız eşyaları, giysileri, ayakkabıları getirip onları gönderebiliriz ihtiyacı olanlara.
- Hakan : Para biriktirme kulübü. Öğretmenim mesela herkes bozuk para atar. Onları biriktiririz. Sırası, kalemi, tahtası olmayan çocuklara alabiliriz. (V.K., 14.11.2015, 14.30)

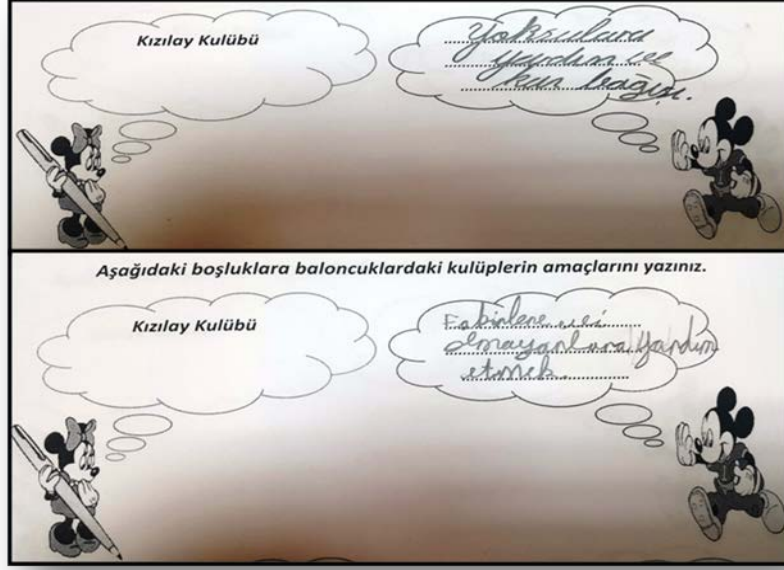
Diyalogda öğrencilerin, araştırmacının “*Hangi kulübü kurmak isterseniz?*” sorusuna yönelik olarak verdikleri yanıtlar görülmektedir. Bu süreçte araştırmacının otantik bağlamla ilgili herhangi bir hatırlatma ve yönlendirme yapmamış olmasına rağmen, öğrencilerin neredeyse tümü yardıma muhtaç insanlara yardım ile ilgili bir kulüp kurmayı önermişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin yeni fikirler oluşturma sürecinde düşüncelerini yansıtarak otantik bağlamla ilişki kurdukları söylenebilir.

Öğrencilerin, doldurdukları çalışma kâğıtlarında da düşüncelerini yansıtarak otantik bağlamla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin doldurdukları çalışma kâğıtlarına yönelik bir örnek, Fotoğraf 3.25.’de görülmektedir.



Fotoğraf 3.25. Öğrenci Kulüplerine Yönelik Çalışma Kâğıtlarından Örnekler-1

Fotoğraf 3.25.'te görüldüğü gibi Kütüphanecilik Kulübü'nü tanımlarken öğrencilerden biri "kitap toplayıp fakirlere verirler", bir diğeri "kitap toplamak, fakirlere kitap yollar" biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin doldurdıkları çalışma kâğıtlarına yönelik olarak başka bir örnek, Fotoğraf 3.26.'da görülmektedir.



Fotoğraf 3.26. Öğrenci Kulüplerine Yönelik Çalışma Kâğıtlarından Örnekler-2

Fotoğraf 3.26.'da görüldüğü gibi Kızılay Kulübü'nü tanımlarken öğrencilerden biri "fakirlere, evi olmayanlara yardım etmek", bir diğeri "yoksullara yardım ve kan bağı" biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin yeni düşünceler oluşturma süreçlerinde otantik bağlamı temel alarak düşüncelerini yansıttıkları söylenebilir.

Öğrencilerin *işbirliği* içinde çalışmasına yönelik olarak gerçekleşen diyaloglar aşağıdaki gibidir:

Ece : Karar verdik mi ne yapacağımıza?

Melis : Bence afiş yapalım.

Derya : Kadir sen şunu tut, ben ortasından keseyim.

Melis : Derya sen fotoğraf getirecektin, getirdin mi?

Derya : İşte burada.

Kadir : Ben de simli kalemleri getirdim.

Ece : Tamam. Şimdi siz söyleyin ben yazayım. (ikinci grup ses kaydı, 14.11.2015)

Beyza : Bence ikisini de yapalım. Hem broşür hem de afiş. Malzememiz yeter zaten.

Adem : O zaman Enes ile ben broşürü hazırlayalım. Siz Dilek ile afişi yapın.

Beyza : Tamam. Sonra değiş tokuş yaparız. Biz sizinkine ekleriz siz bizimkine.

Dilek : Tamam. (dördüncü grup ses kaydı, 14.11.2015)

Diyaloglardan da anlaşılacağı gibi öğrenciler işbirliği içinde çalışmışlardır. Öğrencilerin yaptıkları afişlerden bir örnek, Fotoğraf 3.27.'de görülmektedir.



Fotoğraf 3.27. Yardıma Muhtaçlara Yardım Kulübü Etkinliğine Yönelik Yapılan Afiş

Otantik görev temelli öğrenme ortamlarının oluşturulmasında işbirliği, oldukça önemli görülmektedir. Çünkü işbirliği içinde çalışmak hem öğrencilere sosyal bir öğrenme ortamı sağlar hem de akran öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu araştırmada da öğrencilerin sıklıkla işbirliği içinde çalıştıkları görülmektedir.

“Kulüp ve Grup Çalışmaları” konu alanlarına yönelik olan derslerin değerlendirme sürecinde araştırmacı önceden hazırladığı soruları öğrencilere yöneltmiştir. Sınıfta bir tartışma ortamı oluşturulmuş; soru-yanıt tekniği ile süreç değerlendirilmiştir.

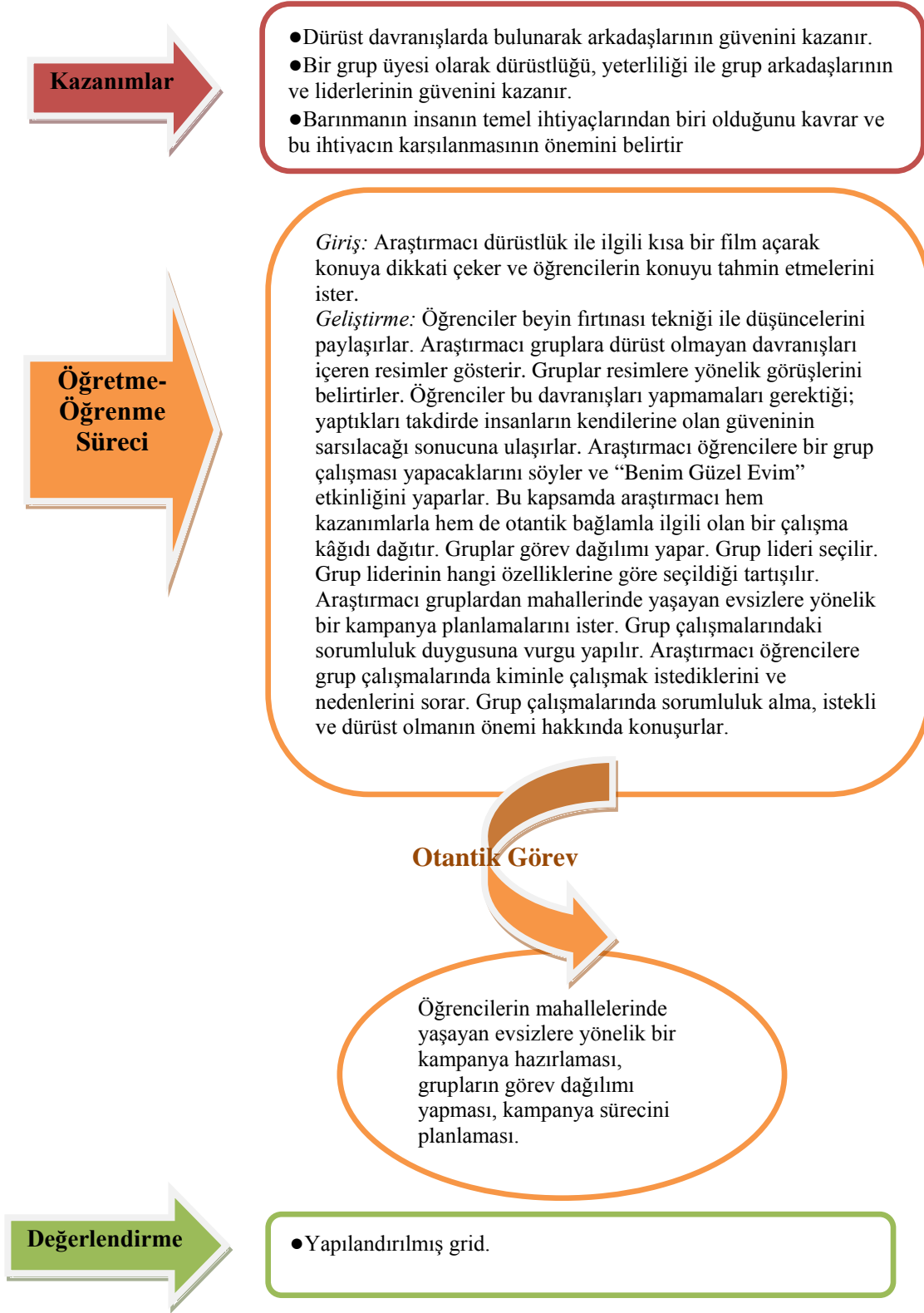
“Kulüp ve Grup Çalışmaları” konu alanlarına yönelik işlenen derslerde öğrenciler, işbirliği içinde çalışmışlardır. Birbirleriyle hem görüşlerini hem de araç-

gereçlerini paylaşmışlar; bu sayede etkili iletişim kurma becerileri ve sorumluluk alma duyguları gelişmiştir. Bu hafta işlenen derslerde öğrenciler, otantik bağlamla ilgili edindikleri bilgiyi yeni durumlarda kullanmayı başarmışlardır. Nitekim öğrencilerin çoğunun yansıtma yaparak yardıma muhtaç insanlarla ilgili bir kulüp kurma fikrini ortaya attığı görülmüştür.

“Kulüp ve Grup Çalışmaları” konu alanlarına yönelik olan derslerde araştırmacı, kulüp çalışmaları ve grup çalışmalarında öğrencilerin üstlendikleri roller üzerinde durmuştur. Bu kapsamda öğrenciler, “Yardıma Muhtaçlara Yardım Kulübü” kurmuşlardır. Bu haftaki öğrenme sürecinde öğrencilerin düşüncelerini *yansıtarak* otantik bağlamla ilişkilendirdikleri ve etkinlik yaparken *işbirliği* içinde çalıştıkları görülmüştür.

3.2.12. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “dürüstlük, grup çalışması ve barınma” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama

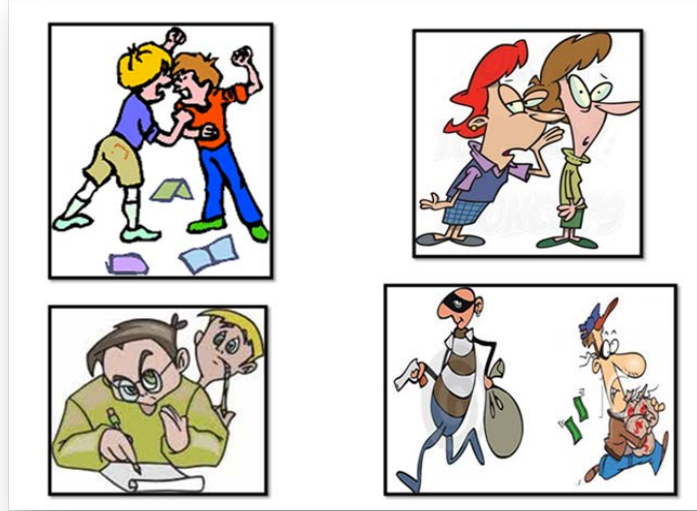
“Dürüstlük, Grup Çalışması ve Barınma” konu alanlarına yönelik otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki Hayat Bilgisi dersi, 21 Aralık 2015 tarihinde iki ve 22 Aralık 2015 tarihinde bir ders saati olarak işlenmiştir. Bunlardan birinci ve üçüncü dersler analize alınmıştır. “Dürüstlük, Grup Çalışması ve Barınma” konu alanlarına yönelik derslerin işleniş biçimi Şekil 3.12.’deki gibidir:



Şekil 3.12. “Dürüstlük, Grup Çalışması ve Barınma” Konu Alanlarına Yönelik Derslerin İşleniş Biçimi

“Dürüstlük, Grup Çalışması ve Barınma” konu alanlarına yönelik derslerin kazanımları, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçleri Şekil 3.12.’de görülmektedir.

Araştırmacı, bu hafta işlenen derslerde öncelikle dürüstlük ile ilgili hazırladığı karikatürleri tahtaya asmış ve öğrenciler bunun üzerinde tartışmışlardır. Araştırmacının yararlandığı karikatürler Fotoğraf 3.28.'de görülmektedir.



Fotoğraf 3.28. “Dürüstlük, Grup Çalışması ve Barınma” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Yararlanılan Karikatürler

Fotoğraf 3.28.'de görülen karikatürler tek tek tartışılmış; istenen ve istenmeyen davranışlara yönelik tartışma ortamı yaratılmıştır. Daha sonra öğrenciler, grup çalışmalarında üstlendikleri roller ve işbirliği içinde çalışmalarına yönelik olarak görüşlerini ifade etmişlerdir. Son olarak araştırmacı barınmanın önemini üzerinde durmuş; daha önceki haftalarda öğrencilere dağıttığı evsiz bir adamın fotoğrafının olduğu görseli tahtaya yansıtmış ve öğrencilere sorular sorarak fotoğraftaki sorunun tanımlanmasına ve çözüm önerilerine yönelik fikirlerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmacı böylelikle kazanımları otantik bağlam ile ilişkilendirmiştir. Bu kapsamda gruplar bir kampanya düzenlemeye karar vermişler ve buna yönelik olarak işbirliği içinde çalışmışlardır.

Gerçekleştirilen tartışma süreçleri incelendiğinde, otantik öğrenmenin şu bileşenlerinin ortaya çıktığı görülmüştür:

- İşbirliği
- Gerçek yaşam deneyimi
- Kendi yaşamıyla ilişkilendirme

Öğrenciler, *işbirliği* içinde çalışmalarına yönelik olarak görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda araştırmacı öğrencilere “*Bu dersin başından itibaren hep grup çalışması yaptık ve işbirliği içinde çalıştınız. Dersimizi böyle işledik. Buna yönelik olarak neler düşünüyorsunuz?*” (V.K., 21.12.2015, 1/19.11) sorusunu yöneltmiştir. Buna yönelik gerçekleşen diyaloglardan biri şöyledir:

Kadir : Ben ilk başlarda kızlarla (Melis ve Ece’yi kastederek) oturacağımı sanmıyordum ama siz geldiniz, oturtunuz. Bir sürü etkinlik yaptık. Güzel geçti.

Melis : Öğretmenim biz beraber oturmadan önce böyle pek oynamazdık ama sonra alıştık birbirimize. Beraber oynamaya başladık teneffüslerde.

Kadir : Evet, kızlar bizimle futbol oynamaya başladı. (V.K., 21.12.2015, 1/20.30)

Bu diyalogda görüldüğü gibi öğrencilerin uygulama sürecinde grup çalışmasına bağlı olarak *işbirliği* içinde çalışmalarını, kız ve erkek öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmasını ve sosyalleşmesini sağlamıştır. Yine, öğrencilerden Melih “*Öğretmenim, mesela ben Utku’yu çok suskun sanıyordum. Hiçbir şey söylemez sanıyordum. Ama böyle etkinlik yaparken bize hep katıldı*” (V.K., 21.12.2015, 1/21.22), öğrencilerden Adem “*Utku fazla konuşmuyor, bir şey söylemez, paylaşmaz hep kendi yapar sanıyorduk ama paylaşıyormuş.*” (V.K., 21.12.2015, 1/24.20), öğrencilerden Hakan “*Öğretmenim ben Yasemin ile Kadiriye’nin işimizi berbat edeceğini düşünüyordum. Ama yanlış düşünmüşüm. Bize çok yardımcı oluyorlar. Süslemede, şunda bunda.*” (V.K., 21.12.2015, 1/27.57), öğrencilerden Halil “*Biz üçüncü sınıfa kadar Canla hiç konuşmazdık. Hatta hiç düşünmüyordum konuşacağımızı ama şimdi aynı grupta olduk.*” (V.K., 21.12.2015, 1/29.50) ve öğrencilerden Can “*Kadiriye ile Yasemin bazen kavga ediyorlar. Hakanla ben ortada kalıyoruz. Onlar kavga ettiği için bizim aklımız karışıyor neden yaptılar diye. Kafamız dağılıyor. Bazen böyle olumsuzluklar oluyor. Kavga gürültüler oluyor. Sen şunu yaptın ben bunu yaptım, onu elleme falan diye.*” (V.K., 21.12.2015, 1/27.10) biçiminde görüşünü ifade etmiştir. Bu görüşlerden yola çıkılarak öğrencilerin *işbirliği* içinde çalışmaktan keyif aldıkları ancak zaman zaman kimi olumsuzluklar yaşadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin *gerçek yaşam deneyimlerini* paylaşmalarına yönelik olarak öğrencilerden Burak “*Öğretmenim hiçbir şeyi yoktu. Bankın üzerine yatmıştı. Aynı fotoğraftaki gibiydi. Ayakkabısı bile yoktu*” (V.K., 22.12.2015, 3/12.00), öğrencilerden Ece “*Bizim evin yakınlarında dubleks bir ev var. Biz annemle gelip geçerken her gün o*

adamı görüyoruz. Adamın ayağında terlik vardı. Üzerinde hiçbir şey yoktu. Adam deliydi sanırım. Evi yok ama böyle bir yer yapmış kendisine. Orada yatıp kalkıyordu.” (V.K., 22.12.2015, 3/12.56), öğrencilerden Kadir “*Öğretmenim biz Pazar günü bir yere gidecektik. Dışarı çıktık. Bizim evin yakınlarında arsalık bir yer var. Oraya bir tane adam yatmış, üşümüüş belli. Yanında valizi vardı ama içinde eşyaları yoktu. Ondan sonra biz gittik geldik, adam hala orada yatıyordu.”* (V.K., 22.12.2015, 3/13.45), ve öğrencilerden Enes “*Ben annem ve babamla çarşıya gitmiştim. Orada bir kadın görmüştüm bebeğiyle. Bebeği sırtında uyuyordu. Kadının çorabı yoktu. Yalnızca terlikle geziyordu. Orada bir tane arabanın yanına yaslanmış, Allah rızası için sadaka, diyordu. Kimse de vermiyordu.”* (V.K., 22.12.2015, 3/14.13) biçiminde görüşünü ifade etmiştir. Öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı gibi öğrenciler gerçek yaşamlarında karşılaştıkları durumları, otantik bağlamla ilişkilendirerek paylaşmışlardır.

Öğrencilerin *kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerine* yönelik olarak gerçekleşen bir diyalog şöyledir:

Araştırmacı : Çocuklar siz evlerinizde kendinizi güvende hissediyorsunuz değil mi? Peki fotoğraftaki adamın güvende olduğunu düşünüyor musunuz?

Öğrenciler : Hayır.

Araştırmacı : Bütün tehlikelere açık değil mi?

Melis : Öğretmenim, şimdi biz bu adamla kendimizi karşılaştırsak, bizim evimizin yemeğimizin her şeyimizin kıymetini bilmemiz gerekir.

Ece : Öğretmenim mesela bizim bir sürü kalemimiz varken, başka kalemlerin modellerini beğenip istememiz olmaz böyle insanları düşününce. (V.K., 22.12.2015, 3/08.45).

Diyalog’da görüldüğü gibi Ece ve Melis gerçek yaşamdaki bir sorunu kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmiş ve mantıklı bir sonuca varmıştır. Bu düşünceye paralel olarak sınıf öğretmeni “*Yani ondan çok etkilendiler biz sonrasında bu konu üzerinde de konuştuk. Yani aşevine gidildi, orada gördükleri olaylar. Yardım alan kişiler neden alıyorlar. Bunların üzerinde konuşmalar sınıfta gerçekleşti. Ülke dışından gelen insanların neler yaşayabildikleri konusunda. Biliyorsunuz günümüzde böyle bir durum var. Gelen kişiler hakkında da daha duyarlı davranmaları gerektiğini anladılar.”* biçiminde görüşünü ifade etmiştir. Bu durum, araştırmacı günlüğünde şöyle belirtilmiştir:

“Yardıma muhtaç insanlarla ilgili bir şeyler yapma düşüncesi bir yandan da öğrencilerin vicdani boyutta düşünmelerine yardımcı oluyor. Derslerde dağıttığım fotoğrafları gördüklerinde ve konuyla ilgili videoları izlediklerinde kendilerini onların yerlerine koyuyorlar. Üzülüyorlar. Bu konuyla ilgili birkaç veliden de olumlu dönüt aldım. Veliler, çocuklarının daha önceden böyle sorunları bilmediğini ama bu ders sayesinde farkındalık kazandıklarını ve daha dikkatli davrandıklarını belirttiler.” (araştırmacı günlüğü, 23.12.2015)

Hem sınıf öğretmeninin hem de araştırmacının günlüğünde belirttiği gibi öğrenciler gerçek yaşamdan bir sorun olan yardıma muhtaç insanlara yönelik farkındalık kazanmışlar ve öğrendiklerini kendi yaşamlarıyla ilişkilendirerek aslında ne kadar şanslı olduklarının farkına varmışlardır.

“Dürüstlük, Grup Çalışması ve Barınma” konu alanlarına yönelik derslerin değerlendirme sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış grid kullanılmıştır. Öğrencilerin doldurdukları yapılandırılmış gride yönelik bir örnek, Fotoğraf 3.29.’da gösterilmiştir.

Sorumluluğu yerine getirmek	Becerikli olmak	Uyumlu olmak	Dayanıklı olmak
Neşeli olmak	Hoşgörülü olmak	Adaletli olmak	Sözünde durmak
Açık sözlü olmak	Bilgili olmak	Dürüst olmak	Saygılı olmak

Arkadaşlarının güvenini kazanmada yukarıdakilerden hangileri gereklidir?

Fotoğraf 3.29. “Dürüstlük, Grup Çalışması ve Barınma” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Öğrencilerin Doldurduğu Yapılandırılmış Grid

Fotoğraf 3.29.’da görüldüğü gibi öğrenciler yapılandırılmış grid doldurmuşlardır. Öğrencilerin doldurdukları formlar sınıfta tek tek tartışılmıştır. Buna göre genel olarak öğrencilerin kazanımları edindikleri söylenebilir.

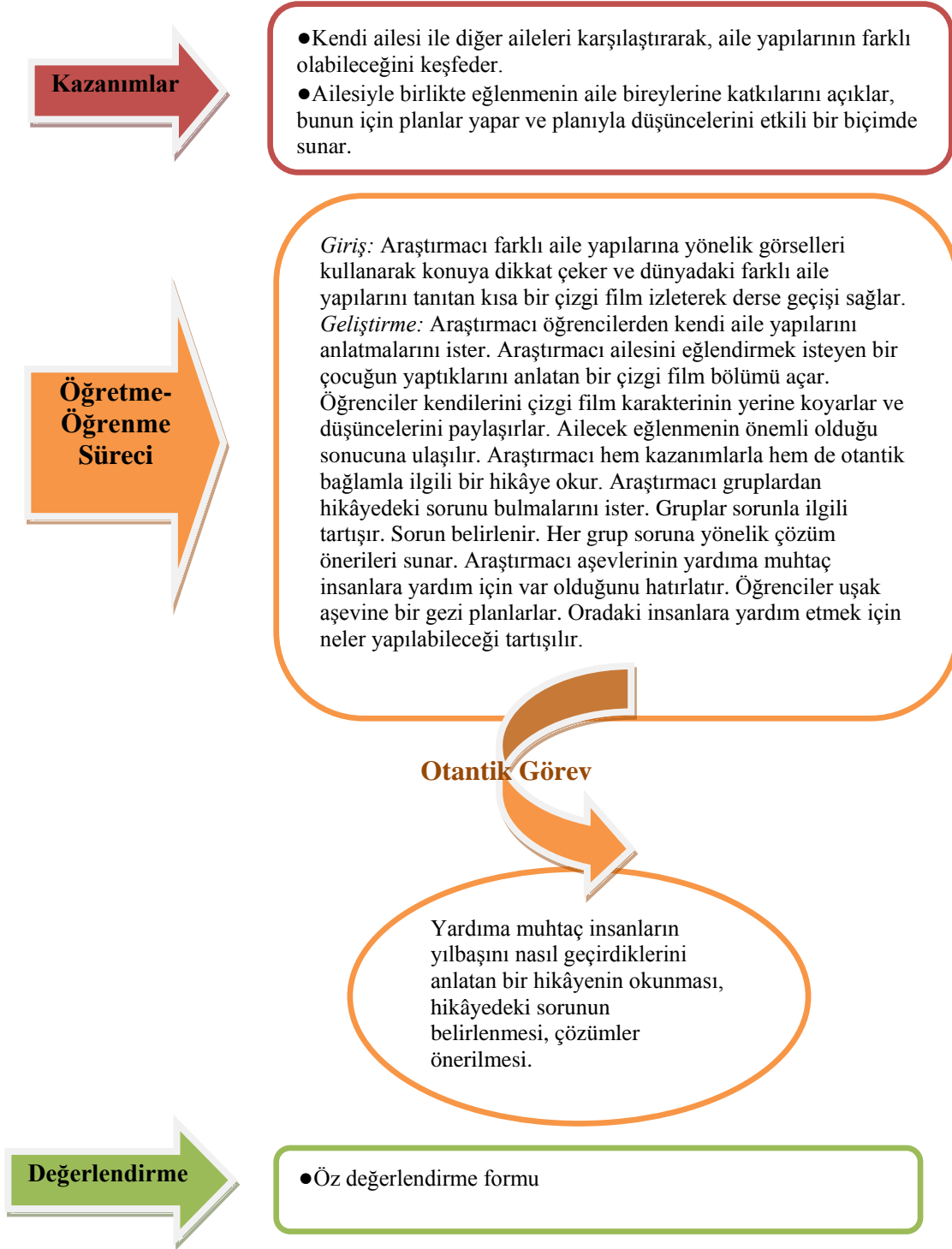
“Dürüstlük, Grup Çalışması ve Barınma” konu alanlarına yönelik işlenen derslerde öğrenciler, işbirliği ile çalışmanın olanaklarından yararlanmışlardır. Öğrencilerin otantik görevi kendi yaşamlarıyla ilişkilendirdiği görülmüştür. Fotoğraftaki kişinin durumu ile kendi yaşayışlarını kıyaslayıp ders çıkarmışlardır. Kendi

yaşamlarından somut örnekler vermişlerdir. Bu derslerde sorumluluk, paylaşma, dürüstlük, doğruluk gibi kavramların ön plana çıktığı görülmüştür.

“Dürüstlük, Grup Çalışması ve Barınma” konu alanlarına yönelik olan derslerde araştırmacı, dürüstlük, grup çalışmasında dürüst davranışlarda bulunmak ve barınmanın önemi üzerinde durmuştur. Bu kapsamda çizgi film izlemişler, karikatür incelemişler ve otantik bağlamla ilgili bir fotoğrafı incelemişlerdir. Bu haftaki öğrenme sürecinde öğrencilerin *gerçek yaşam deneyimlerini* paylaştıkları, otantik bağlamı *kendi yaşamlarıyla ilişkilendirdikleri* ve *işbirliğiyle* çalışmakla ilgili neler düşündüklerini belirttikleri görülmüştür.

3.2.13. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında “farklı aile yapıları ve ailecek eğlenme” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama

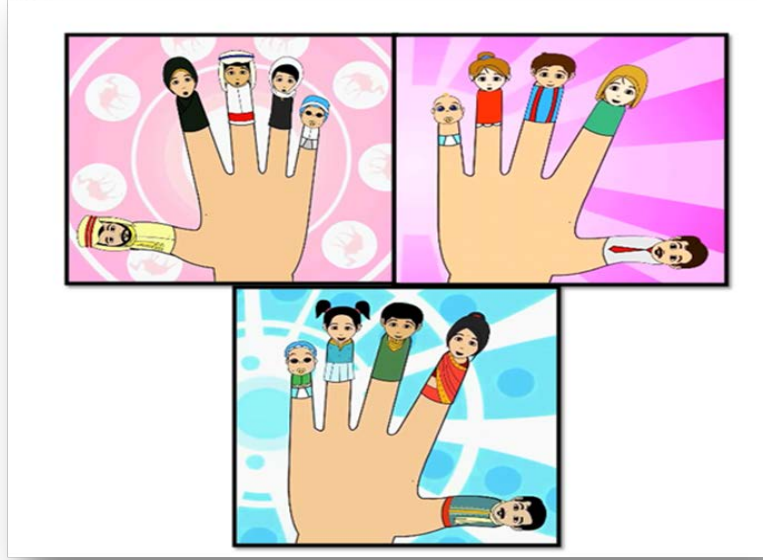
“Farklı Aile Yapıları ve Ailecek Eğlenme” konu alanlarına yönelik otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki Hayat Bilgisi dersi, 29 Aralık 2015 tarihinde üç ders saati olarak işlenmiştir. Bunlardan yalnızca üçüncü ders analize alınmıştır. “Farklı aile yapıları ve ailecek eğlenme” konu alanlarına yönelik derslerin işleniş biçimi Şekil 3.13.’deki gibidir:



Şekil 3.13. “Farklı Aile Yapıları ve Ailecek Eğlenme” Konu Alanlarına Yönelik Derslerin İşleniş Biçimi

“Farklı Aile Yapıları ve Ailecek Eğlenme” konu alanlarına yönelik derslerin kazanımları, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçleri Şekil 3.13.’te görülmektedir. Bu kapsamda araştırmacı öncelikle, farklı aile yapılarını tanıtan bir video açarak

öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Araştırmacının öğrencilere gösterdiği videoya yönelik görseller, Fotoğraf 3.30.'da görülmektedir.



Fotoğraf 3.30. “Farklı Aile Yapıları ve Ailecek Eğlenme” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derlerde İzlenen Videodaki Görseller

Fotoğraf 3.30.'da görüldüğü gibi videoda dünyadaki farklı aile yapılarına dikkat çeken görseller bulunmaktadır. Gruplar videoyla ilgili tartışmışlar ve her öğrenci kendi aile yapısını anlatmıştır. Daha sonra öğrenciler ailesini eğlendirmek isteyen bir çocuğun yaptıklarını anlatan çizgi filmi izlemişler ve ailecek eğlenmenin önemi üzerine konuşmuşlardır. Son olarak araştırmacı, hem kazanımlarla hem de otantik bağlamla ilgili olan bir hikâye okumuştur. Araştırmacının okuduğu hikâye şöyledir:

“Şule ve ailesi yeni yılı kutlamak için hazırlıklar yapıyordu. Şule çok heyecanlıydı çünkü ailecek eğlenecekleri bir gece geçireceklerdi. Yeni yılın kutlandığı akşam Şule ve ailesi gerçekten çok eğlendi. Annesi çeşit çeşit yemekler yapmış, babası akşam oynamaları için değişik oyunlar almıştı. Yemeklerini yediler, televizyon izlediler, oyunlar oynadılar. Hatta Şule okulda öğrendiği şarkılarına söyledi, şiirleri okudu. Tam Şule'nin istediği gibi bir gece geçirdiler. Bir gün sonra akşam ailecek haberleri izlerken kendisi yaşındaki çocukların yeni yıla nasıl girdiğini konu edinen bir habere denk geldiler. O gece çocuklardan kimi mısır satarak, kimi ayakkabı boyayarak kimi de arabaların camlarını silerek yeni yıla girmişlerdi. Bu çocukların ortak noktası ise ailelerinin bütçelerine katkı sağlamak, kendi okul masraflarını çıkarmaktı. Şule bu haber karşısında oldukça üzülmüş, kendini kötü hissetmişti.”

Gerçekleştirilen tartışma süreçleri incelendiğinde, öğrencilerin otantik bağlam içeren durumu *kendi yaşamlarıyla ilişkilendirdikleri* görülmüştür. Buna yönelik gerçekleştirilen diyaloglar şöyledir:

Hakan : O çocuklar ne kadar da şanssızmış. Biz çok şanslıyız bence. Her şeyimiz var.

Can : Aynen. Bir şeyler almak için çalışmamıza gerek yok.

Kadiriye : Kıymetini bilmeliyiz sahip olduklarımızın.

Can : Ben caddede görüyorum bazen böyle bizim yaşımızdaki çocukları. Bir şeyler satıyorlar.

Yasemin : Gerçekten çok şanslıyız. (grup ses kaydı, birinci grup, 29.12.2015)

Ece : O çocukların yerinde olmak istemezdim.

Melis : Ben de öyle.

Ece : Düşünsene gece ailesiyle birlikte yılbaşını kutlamak yerine arabaları siliyor bir şeyler satıyor.

Melis : Biz bir sürü güzel yerlerde yaşıyoruz her şeyimiz var ama onlar öyle değil. Onlar hiçbir şeyleri olmadan yaşıyorlar. (grup ses kaydı, ikinci grup, 29.12.2015)

Yukarıdaki diyaloglarda görüldüğü gibi, öğrenciler otantik bağlam içeren durumu kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmişler; başka bir ifadeyle içselleştirmişlerdir. Aynı zamanda gerçek yaşamdan olan bir soruna yönelik farkındalık kazanmada kendi duygularını ifade etmişlerdir.

“Farklı Aile Yapıları ve Ailecek Eğlenme” konu alanlarına yönelik olan derslerin değerlendirme sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan öz değerlendirme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin doldurduğu öz değerlendirme formundan bir örnek, Fotoğraf 3.31.’de görülmektedir:

Davranışlarım	Evet	Bazen	Hayır
Aile üyelerimi sayabilirim.	X		
Arkadaşlarımın aileleriyle kendi ailem arasındaki farkları söyleyebilirim.	X		
Farklılıkların doğal olduğunu biliyorum.	X		
Farklılıklara saygı gösteririm.	X		
Ailecek eğlenmenin önemli olduğunu düşünüyorum.	X		

Fotoğraf 3.31. “Farklı Aile Yapıları ve Ailecek Eğlenme” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Öğrencilerin Doldurduğu Öz Değerlendirme Formu

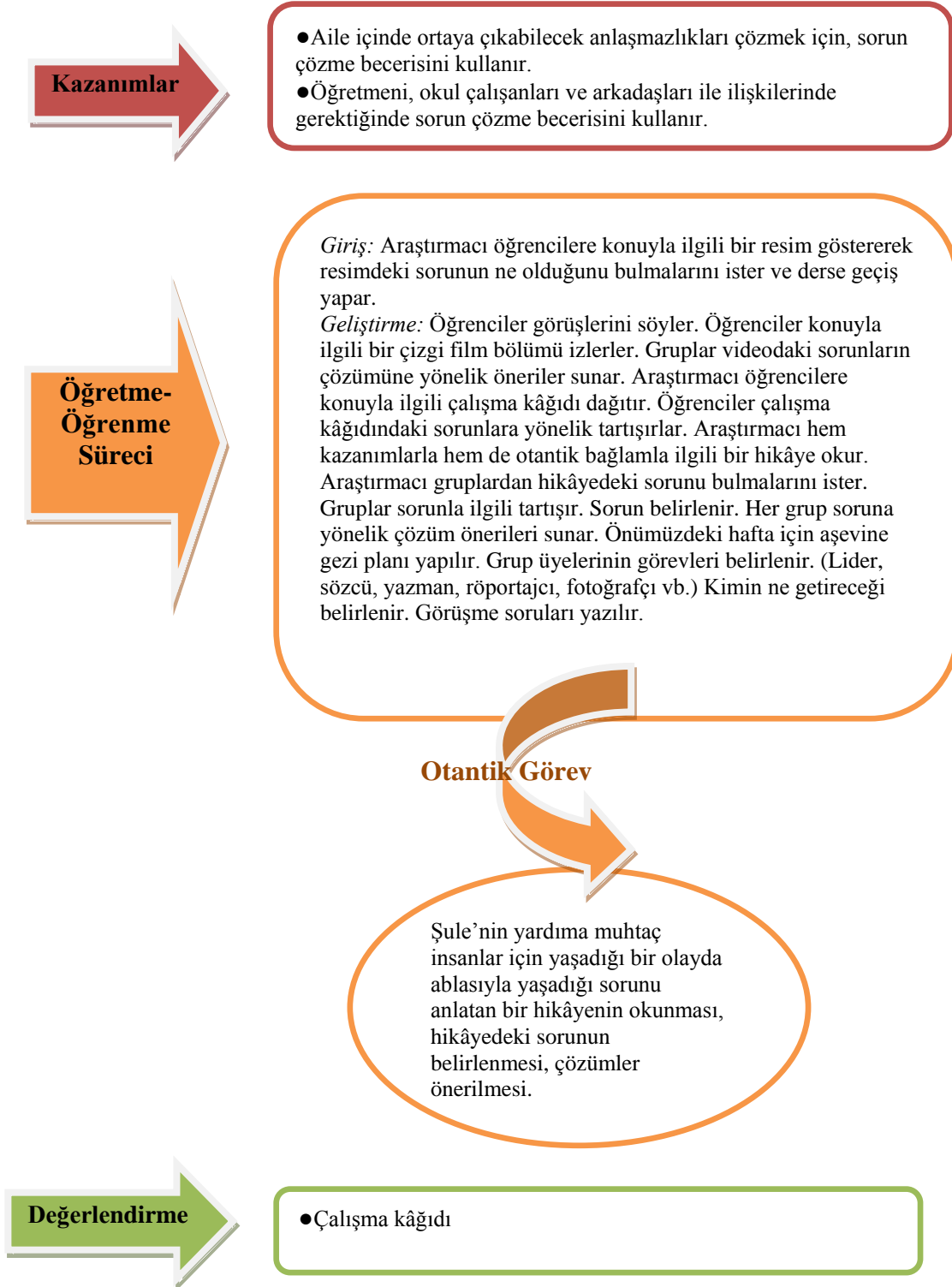
Fotoğraf 3.31.’de görüldüğü gibi bu form ile öğrenciler kendilerini değerlendirmişlerdir. Formlar incelendiğinde öğrencilerin sıklıkla olumlu yanıtlar verdikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin kazanımları edindikleri söylenebilir.

“Farklı Aile Yapıları ve Ailecek Eğlenme” konu alanlarına yönelik işlenen derslerde öğrenciler sıkça görsel ve işitsel öğelerden yararlanmışlardır. Farklı aile yapılarını konu edinen video ile dersi hem müzik hem de İngilizce dersi ile ilişkilendirmişler; dolayısıyla otantik görevlerin disiplinlerarası olma boyutu gerçekleşmiştir. Bu derslerde araştırmacı örnek olaydan yararlanmış; öğrenciler otantik görevi sıklıkla kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Öğrenciler kendi yaşamlarını anlatarak gerek konuya yönelik ilgilerini canlı tutmuşlar gerekse bu sayede öğrencilerin kendilerini ifade etme becerileri gelişmiştir.

“Farklı Aile Yapıları ve Ailecek Eğlenme” konu alanlarına yönelik derslerde araştırmacı, aile yapılarındaki değişiklik ve aileyle güzel ve etkili vakit geçirme konuları üzerinde durmuştur. Araştırmacı konuyu otantik bağlamla ilişkilendirmek amacıyla hazırladığı hikâyeyi okumuş ve tartışma ortamı oluşturmuştur. Bu haftaki öğrenme sürecinde öğrencilerin otantik bağlamı *kendi yaşayışlarıyla ilişkilendirdikleri* görülmüştür.

**3.2.14. Hayat bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında
“anlaşmazlıklar ve sorun çözme” konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen
uygulama**

“Anlaşmazlıklar ve Sorun Çözme” konu alanlarına yönelik otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki Hayat Bilgisi dersi, 5 Ocak 2016 tarihinde iki ve 6 Ocak 2016 tarihinde bir ders saati olarak işlenmiştir. Bunlardan yalnızca üçüncü ders analize alınmıştır. “Anlaşmazlıklar ve Sorun Çözme” konu alanlarına yönelik derslerin işleniş biçimi Şekil 3.14.’teki gibidir:



Şekil 3.14. “Anlaşmazlıklar ve Sorun Çözme” Konu Alanlarına Yönelik Derslerin İşleniş Biçimi

“Anlaşmazlıklar ve Sorun Çözme” konu alanlarına yönelik derslerin kazanımları, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçleri Şekil 3.14.’te görülmektedir. Bu

kapsamda araştırmacı öncelikle öğrencilere bir resim göstermiş ve tartışma ortamı yaratmıştır. Araştırmacının yararlandığı görsel Fotoğraf 3.32.’de görölmektedir:



Fotoğraf 3.32. “Anlaşmazlıklar ve Sorun Çözme” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Yararlanılan Görsel

Öğrenciler, Fotoğraf 3.32.’de görölen resimdeki soruna yönelik tartışmışlar ve çözüm önerileri üretmişlerdir. Yine, sorunla ilgili bir çizgi film izlemişler ve bunun üzerinde tartışmışlardır. Daha sonra araştırmacı öğrencilere otantik bağlamla ilişkili olan bir hikâye okumuştur. Araştırmacının okuduğu hikâye şöyledir:

“Şule, bir gün okuldan eve geldiğinde kapının önüne bırakılmış bir broşür bulur. Broşürde kentteki ihtiyaç sahibi insanların sorunlarına ve onlara destek olmak amacıyla yapılması gerekenlere yönelik bilgiler yer almaktadır. Broşürü incelediğinde özellikle okul çağındaki çocukların kitap ve giysi gereksinimi olduğunu görür. Kendi dolabına ve ablasının dolabına bakarak giymediği ve ablasının da giymediğini düşündüğü kullanılmış fakat temiz olan kıyafetleri ayırarak bir valize koyar. Bir yandan da ablasıyla beraber kaldıkları odadaki kitaplığı inceleyerek daha önceden okuduğu kitapları ve ablasının üniversite sınavına hazırlanırken çalıştığı kitapları ayırarak bir koliye koyar. Uşak Aşevine götürmek için evden topladığı eşyaları kapıyı koyarken ablası eve gelir ve eşyaları görür. Ablası kendi eşyalarını kolinin içinde görünce Şule’ye durumu sorar ve Şule’nin anlatması üzerine oldukça öfkelenir. Şule’ye kızar ve bağırır. Hatta onu akşam annesi ve babasına şikâyet eder.”

Araştırmacı gruplardan, hikâyedeki sorunun ne olduğunu bulmalarını ve buna yönelik olarak çözümler üretmelerini istemiştir.

Gerçekleştirilen tartışma süreçleri incelendiğinde, öğrencilerin en çok *gerçek yaşam deneyimlerini* paylaştıkları görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerden Can, “Öğretmenim kardeşim benim eldivenimi alıyor izinsiz. Vermiyor, ben de anneme söylüyorum. Eldivenimi aldı diyorum. O da aman o daha küçük alsın diyor.” (V.K., 05.01.2016, 7.00), öğrencilerden Melih, “Biz bazen ablamlar ile kızma birader oynuyoruz. Anneme soruyorum alabilir miyim diye? O al derse alıyorum.” (V.K., 05.01.2016, 7.34) biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir. Yine öğrencilerden Enes, “Benim halamın bir tane çocuğu var. Onun da kardeşi var benden küçük. Bana küçükten kıyafetleri ona veriyoruz biz.” (V.K., 05.01.2016, 11.57), ve öğrencilerden Ece, “Öğretmenim benim bir sürü küçükten kıyafetim vardı. Daha geçen hafta verdik.” (V.K., 05.01.2016, 11.42) biçiminde görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşlere bakıldığında öğrencilerin, otantik bağlam içeren hikâyeye yönelik gerçek yaşam deneyimlerini paylaştıkları ve örnekledikleri görülmektedir.

“Anlaşmazlıklar ve Sorun Çözme” konu alanlarına yönelik olan derslerin değerlendirme sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma kâğıdı kullanılmıştır. Öğrencilerin doldurduğu çalışma kâğıdından bir örnek, Fotoğraf 3.33.’de görülmektedir:

Sabah okula geç kaldınız. Ayakkabılarınız çamurlu. Görevli, koridorları yeni temizlemiş. Ayakkabılarınızı temizlemeden sizi içeri almak istemiyor. Siz de geç kalıp dersi kaçırmak istemiyorsunuz. Sorununuz nasıl çözersiniz?

Birisinden önce de alış ayakkabımın altına temizleyip. İla nabatçiden versen işi girerim.

Okul bahçesinde birlikte oynayan iki öğrenciden birisi yanlışlıkla bir cam kırıyor. Görevli, ikisini de nöbetçi öğretmene götürüyor. Ancak her iki öğrenci de camı kendinin kırmadığını söylüyor. Siz, camın kırılmasında suçu olmayan öğrencinin yerindesiniz. Ne yaparsınız?

Ona ben yaptım diye söylerim ama ordan suçu delerim bir daha yapmam söylerim.

Fotoğraf 3.33. “Anlaşmazlıklar ve Sorun Çözme” Konu Alanlarına Yönelik İşlenen Derslerde Doldurulan Çalışma Kâğıdı

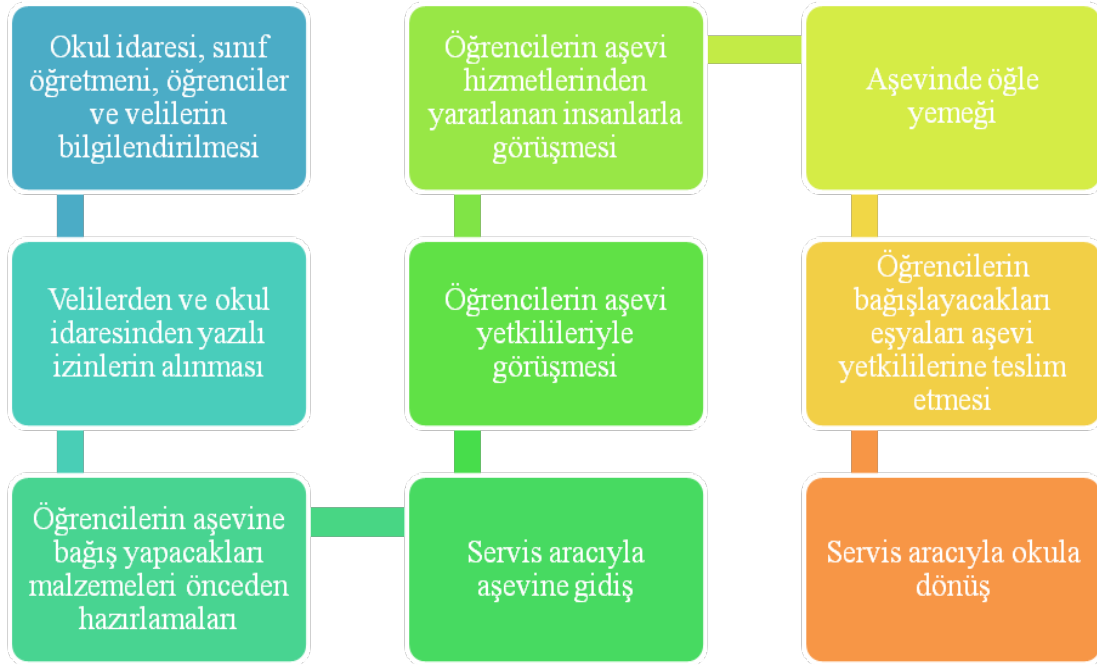
Fotoğraf 3.33.'te görüldüğü gibi öğrenciler çalışma kâğıdını doldurmuşlardır. Formlar, araştırmacı tarafından tek tek incelenmiş ve öğrencilere dönütler verilmiştir. Buna göre genel olarak öğrencilerin kazanımları edindikleri söylenebilir.

“Anlaşmazlıklar ve Sorun Çözme” konu alanlarına yönelik işlenen derslerde öğrenciler araştırmacının sunduğu örnek olaydaki soruna çözümler üretirken karar verme ve sorun çözme becerilerini kullanmışlardır. Örnek olay ilgilerini çekmiş; öğrenciler, örnek olayı kendi yaşamlarıyla ilişkilendirerek kendi deneyimlerini paylaşmışlardır. Bu sayede kendilerini ifade etme becerileri gelişmiştir.

“Anlaşmazlıklar ve Sorun Çözme” konu alanlarına yönelik derslerde araştırmacı, aile içinde ve okul yaşamında ortaya çıkabilecek anlaşmazlıkların belirlenmesi ve bunların çözülmesine yönelik öneriler geliştirilmesi üzerinde durmuştur. Bu bağlamda çeşitli görsellerden yararlanmış ve konuyu otantik bağlam ile ilgili olan bir hikâyeye ilişkilendirmiştir. Bu haftaki uygulama sürecinde öğrenciler *kendi yaşamlarından* örnekler vermişlerdir.

3.2.15. Hayat bilgisi dersindeki otantik bağlam çerçevesinde gerçekleştirilen aşevi gezisi kapsamındaki uygulama

Uygulamanın son haftasında, yardıma muhtaç ve fakir insanların yiyecek, giyecek ve barınma gereksinimlerini karşılamayı amaçlayan bir vakıf olarak hizmet veren Uşak Aşevi'ne bir gezi gerçekleştirilmiştir. Gezi planı Şekil 3.15.'te görülmektedir.



Şekil 3.15. Uşak Aşevi 'ne Gezi Planı

Şekil 3.15.'te görüldüğü gibi gezi planlama sürecinde öncelikle okul idaresi, sınıf öğretmeni, öğrenciler ve veliler aşevi gezisi konusunda bilgilendirilmiştir. Bu kapsamda velilerden ve okul idaresinden yazılı izin alınmıştır. Araştırmacı, gezi gerçekleşmeden önce öğrencilere gezinin amacı, kapsamı ve neler yapılması gerektiğine yönelik bilgiler vermiştir. Öğrenciler aşevine götürecekleri malzemeleri önceden hazırlamışlar ve gezinin gerçekleşeceği gün yanlarında getirmişlerdir. Ayrıca araştırmacı grupların aşevindeki yetkiliyle röportaj yapmalarını ve gruplardan görüşme soruları hazırlamalarını istemiştir. Bu bağlamda her grubun bir sözcü ve bir yazıcı seçmesini istemiştir. Gerçekleştirilen aşevi gezisine yönelik örnekler Fotoğraf 3.34.'te gösterilmiştir.



Fotoğraf 3.34. *Aşevi Gezisi*

Aşevi gezisi 11.01.2016 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Geziye sınıftaki öğrencilerin 19'u, sınıf öğretmeni ve araştırmacı katılmıştır. Öğrencilerden biri hasta olduğu için geziye katılamamıştır. Uşak Aşevine ulaşım, araştırmacı tarafından ayarlanan okul servisleriyle sağlanmıştır. Servisler, öğrencileri okuldan almış ve gezi tamamlandıktan sonra okula geri bırakmıştır. Gezi sürecinde öğrenciler öncelikle aşevini gezmişler ve yetkili kişiyle görüşerek ona daha önceden hazırladıkları soruları sormuşlardır. Daha sonra beraberlerinde getirdikleri eşyaları teslim etmişler ve öğle yemeğini aşevinde yemişlerdir. Öğrencilerin yemek yeme anı, Fotoğraf 3.35.'te gösterilmiştir.



Fotoğraf 3.35. *Uşak Aşevi'nde Yemek Yeme Anı*

Yemekten sonra öğrenciler, aşevi hizmetlerinden yararlanan insanlarla konuşmuşlar ve merak ettikleri soruları sormuşlardır. Planlanan saatte servislerin gelmesiyle aşevi gezisi sonlanmıştır. Aşevi gezisine yönelik olarak toplam 25 dakikalık video kaydı alınmıştır. Kayıtlar, araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Otantik öğrenme ortamlarının oluşturulmasında öğrenme sürecine gerçek yaşamdan uzmanların dâhil olması gerekmektedir. Bu araştırmada, gerçekleştirilen aşevi gezisi ile öğrenme sürecinde gerçek yaşamdan uzmanların yer alması ve öğrencilerin gerçek yaşam sorunlarını sınıf dışına çıkararak görmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın son haftasında otantik öğrenme bileşenlerinden *gerçek yaşamdan uzmanların* öğrenme sürecine dâhil olması boyutu ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin aşevi yetkilileri ile görüşme anı, Fotoğraf 3.36.'da gösterilmiştir.



Fotoğraf 3.36. Öğrencilerin Aşevi Yetkilileriyle Görüşme Anı-1

Fotoğraf 3.36.'da görüldüğü gibi öğrenciler öncelikle aşevi müdürü ile görüşmüşler ve ona merak ettikleri soruları sormuşlardır. Öğrencilerin, gerçek yaşamdan uzmanlardan yararlanması bağlamında gerçekleştirilen diyaloglardan örnekler şöyledir:

Derya : Parayı nerden buluyorsunuz?

Müdür : Vatandaşlarımızın katkılarıyla oluyor bu arkadaşlar. Devletten değil. Hayırsever vatandaşlar getiriyorlar buraya. Zekât veriyor fitre veriyor. Sadaka veriyor ya da herhangi bir şekilde geliyor para veriyor. Bu garipleri doyurun diye. Yani bizim vatandaşlardan aldığımız bağışlarla katkılarla ve desteklerle yürüyor bu kuruluş.

Melih : Buranın aylık harcaması ortalama kaç para?

Müdür : Çok para. Yüz bin liradan fazla yani. Çok para.

Derya : Peki belediye veriyor mu size?

Müdür : Bu bina belediyenin. Belediyenin kiracısıyız ama belediye kira almıyor bizden. Kuruluşundan beri belediye burayı aşevine tahsis etmiş yani vermiş. Mülk belediyenin ama bizden kira almıyor bina bizim değil. (V.K., 11.01.2016, 10.08)

Bu diyalogda öğrencilerin, aşevinin finansmanının nasıl sağlandığını merak ettikleri ve buna yönelik sorular sordukları görülmektedir.

Enes : Buradaki ekmekleri siz mi yapıyorsunuz yoksa başka bir yerlerden mi geliyor?

Müdür : Fırınlara bize ekmek bağışında bulunuyorlar. Eğer yeterli ekmek gelmezse bize bağışlanan paralarla, kasamızdaki elimizdeki parayla satın alıyoruz. Fırınlara akşama kadar satılmayan ekmekleri bize telefon açıyorlar. Bizim aracımız gidiyor dolaşiyor

bize bağışlıyorlar. Bir de dediğim gibi böyle evlerinizde kullanmadığınız dar gelen küçük gelen kıyafetler varsa, onları saat 8 ile 5 arası buradayız aileleriniz aracılığıyla ya da sizler bize ulaştırabilirsiniz çocuklar. Getirseniz bir vatandaşı bir kardeşinizi memnun etmiş olursunuz.

Melis : Buradaki insanların yalnız olmadıklarını hissettirmeye çalışıyor musunuz?

Müdür : E Tabi dediğim gibi onlara saygıda kusur etmemeye gayret ediyoruz. Onları incitmemeye üzmemeye özen gösteriyoruz. Onların fakir olduklarını yüzlerine vurmama aşağılamama rencide etmeme gibi sözümüzle davranışımızla her şeyimizle hissettirmemeye çalışıyoruz. Garip olabilir önemli olan insan olması. İnsan olunca başımızın üzerinde yeri var. (V.K., 11.01.2016, 12.38)

Bu diyalogda Enes'in temel ihtiyaçlara Melis'in ise duyuşsal ihtiyaçlara yönelik olarak sorular sordukları görölmektedir.

Ece : Bu yemekleri nasıl yetiştirebiliyorsunuz bir sürü insana nasıl yapıyorsunuz?

Müdür : Aşçımız var o yemekleri pişiriyor. Vatandaşlar ramazan ayında bize zekat ve fitrelerini bağışlıyorlar. Zekâtlarını da verirken bize soruyorlar neye ihtiyacınız var mutfakta. Nohut mercimek fasulye biz onlara söylüyoruz pirinç pilav gibi onlar bize onları alıp gönderiyorlar. Kimisi de para veriyor bize dediğim gibi bağışta bulunuyor bu parayla bakıyoruz ne eksikse mutfakta onu gidip toptancıdan alıyoruz. Yani vatandaşlar bize bağışlıyorlar. Adak kurbanlarını bize bağışlıyorlar. Ete falan para vermiyoruz. Adak kurbanım şükür kurbanı. Kurban bayramında kurban bağışlıyorlar. Onları da kesildikten sonra bu arka tarafta derin dondurucu var eksi 25-26 derecede çok büyük. Etleri de orada muhafaza ediyoruz. Çıkartıyoruz gerek yemeklerin içerisine kıyma olarak gerek et olarak onları dağıtıyoruz.

Kadiriye : Aşevi hizmetleri araştırılıp mı veriliyor?

Müdür : Tabi, az önce dediğim gibi aşevi hizmetini alabilmesi için bir vatandaşın, ihtiyaç sahibi garip olması yani gelirinin yetersiz olması gerekiyor. Onlar bize müracaat ediyor. Biz onları araştırıyoruz evlerine kadar gidiyoruz biz. Sen aşevine müracaat etmişsin yemek almak istemişsin neden almak istedin durumuna bir bakıyoruz gerçekten ihtiyacı var mı yok mu ona göre karar veriyoruz.

Adem : Kaç kişi var burada?

Müdür : 2000-2200 kişilik yemek çıkıyor şu anda. Mutfakta biraz sonra bakarsınız dev kazanlar var. On tanenizi içine alacak şekilde dev kazanlar var. (V.K., 11.01.2016, 14.08)

Yukarıdaki diyaloglarda göröldüğü gibi öğrenciler müdüre pek çok soru sormuşlar; müdür de soruları ayrıntılı biçimde yanıtlamıştır. Öğrenciler, müdürle

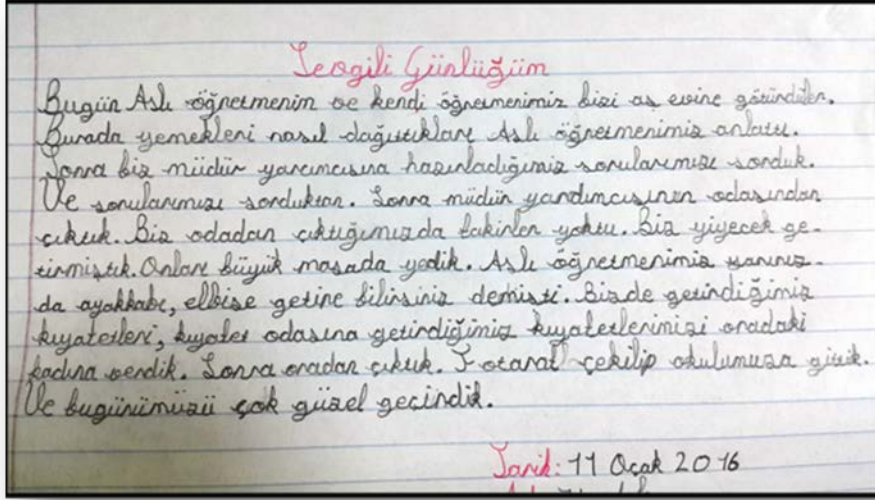
görüşükten sonra aşevinin kıyafetlerin sergilendiği bölümüne geçmişler ve oradaki görevliyle görüşmüşlerdir. Öğrencilerin görevliyle görüşme anı, Fotoğraf 3.37.'de görülmektedir.



Fotoğraf 3.37. Öğrencilerin Aşevi Yetkilileriyle Görüşme Anı-2

Fotoğraf 3.37.'de görüldüğü gibi öğrenciler aşevinin kıyafetlerin sergilendiği bölümdeki yetkiliyle görüşmüşler ve merak ettikleri soruları sormuşlardır. Tüm bunlara dayanarak araştırmanın uygulama sürecinde, öğrencilerin otantik bağlamla ilgili olan bir soruna yönelik olarak gerçek yaşamdan uzmanlardan yararlandıkları söylenebilir.

Aşevi gezisi tamamlandıktan sonra araştırmacı öğrencilerden gerçekleştirdikleri etkinliğine yönelik duygularını ve düşüncelerini anlatan bir günlük yazmalarını istemiştir. Öğrencilerin yazdıkları günlüklerden bir örnek, Fotoğraf 3.38.'de görülmektedir.



Fotoğraf 3.38. Öğrencilerin Yazdıkları Günlüklerden Bir Örnek

Fotoğraf 3.38.'de Kadiriye'nin aşevi gezisiyle ilgili olarak günlüğüne yazdıkları görülmektedir. Aşağıda, diğer öğrencilerin günlüklerine yazdıklarından örnekler verilmiştir:

“Bugün biz aşevine gittik. Orada fakir insanları gördük. Oranın yöneticileriyle konuştuk. Sorular sorduk. Orada çerez ve yemek yedik. Orada fakir insanların yemek sırasına geçtiğini gördük. Aşevinin giyecek bölümünü gördük. Fakir insanların nasıl halde olduklarını gördük. Giyecek bölümünden fakir insanların giyecek aldıklarını gördük. Orada fotoğraf çekildik. Fakir insanların içerde yemek yediklerini gördük. Oranın aşçısını gördük. Ne kadar yardıma ihtiyaçları olduğunu gördük. Fakir insanlar barınmak ve yemek için aşevine gidiyorlar ve öylece yaşıyorlar ve aşevini seviyorlar. Oranın çalışanları yöneticileri büyük bir sevaba girmişler. Oranın çalışanları fakir insanların isteklerini yapıyorlar. Aşevine gidince oradaki fakir insanlar bize baktı. Ben korkmuştum ama geri alıştım.” (Halil'in günlüğü)

“Arkadaşlarım ve öğretmenimle aşevine gittik. Bir sürü insan vardı. Bazı insanlar yaşlı ve sakat, bazıları Rus ve İngiliz idi. Onlar konuşuyordu ama biz anlamıyorduk. Öğretmenimiz işini halledip gelecekti. Öğretmenimiz bizi bırakıp gitti. Bir adam yanımıza geldi. Bize Rusça bir şeyler söyledi. Biz onu anlamadık. En sonunda onu çözdük. Bizden ayakkabı istiyormuş. Biz de bizde yok diye anlatmaya çalıştık, sonra gitti. Hemen sonra öğretmenimiz geldi. Öğretmenimize yaşadıklarımızı anlattık. Ondan sonra biraz gezdik. Hepimiz toplanıp ortalığı araştırdık. Müdürün yanına gittik. Ona hazırladığımız soruları sorduk. Bize yanıt verdi. Hepimizdeki merak gitti. Öğretmenimiz bizi biraz gezdirdi. Gözlemlediğiniz şeyleri yazın dedi. Hepsini yazdım. En

sonunda aşevi mağazasına gittik. Getirdiğimiz eşyaları mağazaya verdik ve gezimiz bitti.” (Adem’in günlüğü)

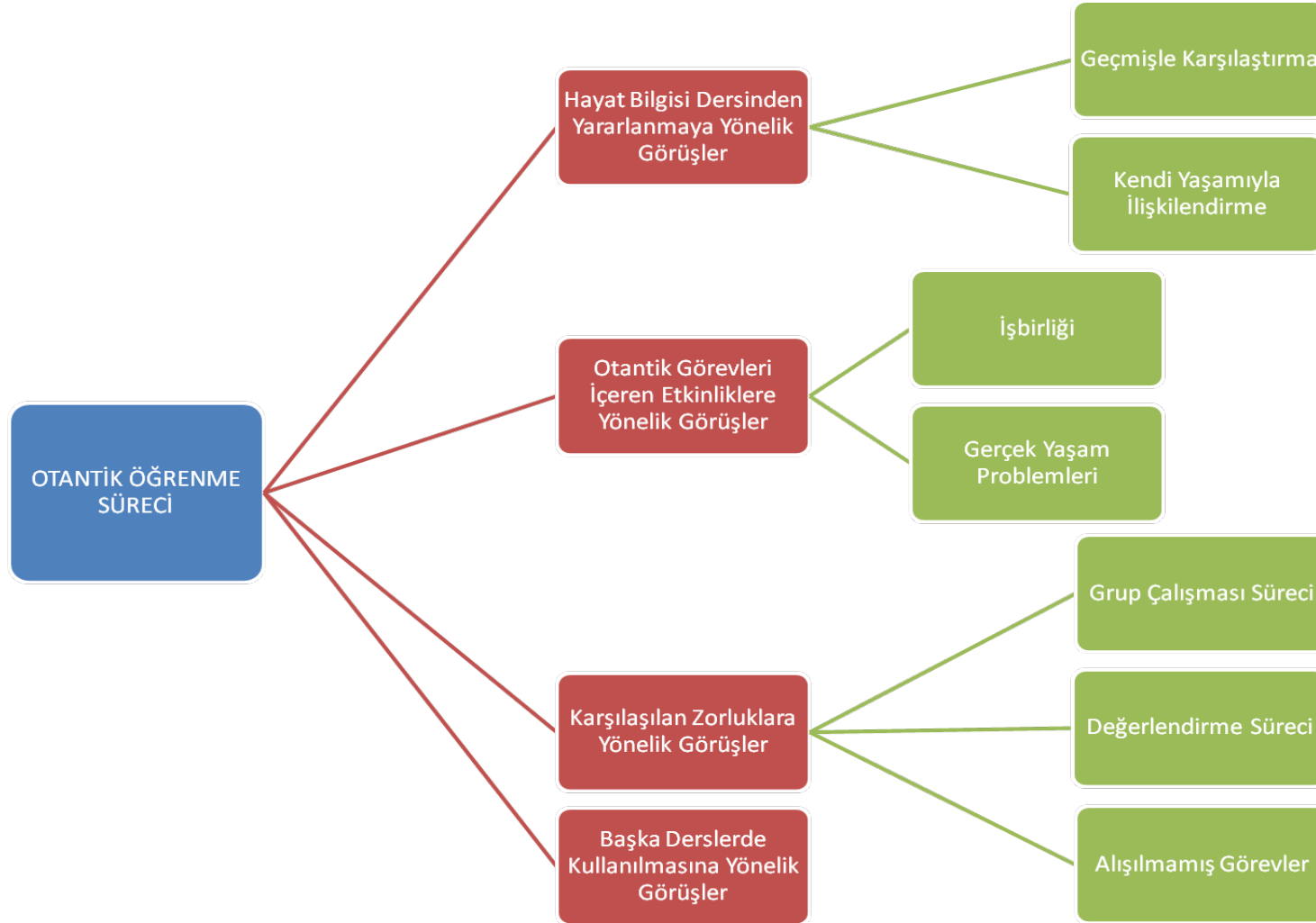
“Bugün sabah heyecanla kalktım. Çünkü bugün aşevine gidecektik. Sonunda okula varmıştık ama sınav da olacaktık. Sınavım çok iyi geçti. Elli sorudan dört yanlışım çıktı. Aslı öğretmenimiz gelince aşevine gittik. Tam öğle saatinde gittiğimiz için aşevi insan kaynıyordu. Orada müdür ile tanıştık. Bize merak ettiğimiz şeyleri anlattı. Müdürün konuşması bitince masaya oturup öğle yemeklerimizi yedik. Ardından nohut ve yoğurt yedik orada ve okulumuza geri döndük.” (Melih’in günlüğü)

Öğrencilerin günlüklerine yazdıklarına bakıldığında, aşevi gezisine yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Aşevi gezisi onlar için yeni ve farklı bir deneyim olmuştur. Öğrenciler, araştırmacının Hayat Bilgisi dersinde üzerinde durduğu otantik bağlamın gerçek yaşamdaki karşılığının, gözlemleyerek ve uzmanlardan dinleyerek, farkına varmışlardır.

Aşevi gezisiyle öğrenciler, sınıf dışındaki insanlarla iletişim kurma olanağı bulmuşlardır. Öğrenciler, uzmanlardan edindikleri bilgiler sayesinde yardıma muhtaç insanların durumlarını anlamış; nasıl bir yaşam sürdürdüklerini görmüşlerdir. Böylelikle otantik görev temelli öğrenme ortamlarının oluşturulmasında önemli olan uzmanlardan yararlanma boyutu gerçekleşmiştir. Bir dönem boyunca Hayat Bilgisi dersinde işledikleri konuları gerçek yaşamda görmek, kalıcı ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesini kolaylaştırmıştır.

3.3. Hayat Bilgisi Dersinde Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamlarından Yararlanılmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Araştırmanın üçüncü sorusunda öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarından yararlanılmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin görüşleri Şekil 3.16.’da verilmiştir.



Şekil 3.16. Öğrencilerin Otantik Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşleri

Şekil 3.16.'da görüldüğü gibi öğrenciler otantik öğrenme sürecine yönelik görüşlerini somut örneklerle ifade etmişlerdir. Öğrenciler, **hayat bilgisi dersinden yararlanmaya** yönelik olarak görüşlerini *geçmiş uygulamalarla karşılaştırarak ve kendi yaşamlarıyla ilişkilendirerek* açıklamışlardır.

Öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde, öğrencilerden Ece, “geçmiş uygulamalarla karşılaştırmaya” yönelik olarak, “*önceden normal bir dersti. Normal işliyorduk yani. Kitaptan. Ama siz girdikten sonra daha eğlenceli oldu. Hep sorunlar oldu ve biz onları çözdük....sonra tartışma, düşünme, birlikte düşünmeler yaptık. Ben hayat bilgisi dersini hiç sevmezdim, çok sıkılırdım ama siz geldikten sonra daha eğlenceli oldu.*”, öğrencilerden Yasemin, “*Öğretmenim biz eskiden kitaptan okumalar yapıyorduk. Bazen de içimizden okuyorduk. Ama bu sene kitaptan işlemedik. Hep mahalledeki işte okuldaki sorunları falan insanların dertlerini konuştuk. Fakirlere yardım için neler yaparız... Onları konuştuk. Çok değişik oldu yani bence. Güzel geçti bu yılımız.*”, öğrencilerden Enes, “*Geçen sene böyle ne bileyim hep kitaptan işleyip geçiyorduk. Fakirlere yardımla ilgili bir şey de yapmadık hiç. Bu sene değişiklik yaptık. Onlara elbiseler kitaplar topladık. Aşevine gittik, gördük. ...herkese iyilik oldu. Yardım oldu. Herkes birbirine yardım etti.*”, öğrencilerden Melih “*Öğretmenimiz bize hiç video falan izlettirmiyordu. Siz gerçek hayatla ilgili bir sürü video izlettiniz. Sizininki daha güzel oldu bence.*” biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir. Yine, öğrencilerden Esra “*Önceden böyle etkinlikler yapmıyorduk. Yalnızca hayat bilgisi kitabından yapıyorduk. Öğretmenimiz Hayat Bilgisi kitabından ödev veriyordu onları yapıp geliyorduk. Siz bir sürü değişik şeyler yaptırınız. Fotokopiler verdiniz.*”, öğrencilerden Adem “*Önceden sınıfta hiç konuşmadıklarım vardı ama şimdi herkesle konuşuyorum öğretmenim. Bazıları çok utangaçtı. Kimseyle konuşmazlardı ama şimdi herkes birbiriyle konuşuyor. Herkes işbirliğiyle yapıyor. Etkinlikleri hep birlikte yapıyoruz.*”, öğrencilerden Kadiriye “*Yalnızca konuları öğretmen içinizden okuyun diyordu. İçimizden okuyorduk. Sonra da çalışma kitabındaki etkinlikleri yapıp geçiyorduk.*” biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme sürecinden yararlanma bağlamında, öğrencilerin otantik öğrenme sürecini geçmiş yıllardaki sınıf içi uygulamalara göre daha yararlı, etkili ve eğlenceli buldukları söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde, öğrencilerden Melih, “kendi yaşamıyla ilişkilendirme” bağlamında, “*Ailem beni hep uyarırdı. Dışarıda sana babanı*

tanıyorum falan derseler bile sakın gitme onlarla derlerdi. Mesela ben yine onları düşünüyordum ama siz de aynısını dediniz. Bir de videoda gördüydük ya. Adam çocukları kandırıp kaçıyordu gerçekten. O yüzden daha bilinçlendim. Önlemimi aldım mesela. Bunlar için daha dikkatli oldum.”, öğrencilerden Ahmet, *“Fakirler için broşürler yaptık, onlara yardım ettik. Onların da böyle bizim gibi güzel elbiseler giyip çalışması için yardım ettik. Çok uğraştık ve sonucumuza vardık.”* ve öğrencilerden Can *“öğretmenim siz bize resimler gösterdiğinizde biz o resimdekilerin hangi sorunları var onları bulduk, özetledik. Onların sorunlarını gidermek için çözüm yolları aradık ve bulduk. Ben hep kendimi onların yerine koyarak düşündüm. Gerçekten çok üzücüydü.”* biçiminde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak öğrencilerin otantik görevleri kendi yaşamlarıyla ilişkilendirdikleri ve dolayısıyla sorunlara yönelik olarak daha gerçekçi çözüm önerileri getirebildikleri söylenebilir.

Öğrenciler, **otantik görevler içeren etkinliklere** yönelik görüşlerini *işbirliği* ve *gerçek yaşam sorunlarıyla* ilişkilendirerek açıklamışlardır.

Öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde, öğrencilerden Hakan, *“işbirliği”* bağlamında, *“Grup arkadaşlarımla çok güzel çalıştık. Kadiriye ikimiz çok güzel çalıştık. Her şeyi paylaştık. Birimizin bir şeyi olmayınca birbirimize verdik. Yasemin mesela benim kalemim olmayınca bana verdi. Ben Can’a verdim. Hale simli boyalarını kullanmamıza izin vermişti.”*, öğrencilerden Ece, *“Ben eskiden grup çalışmalarının çok gereksiz olduğunu düşünüyordum ama siz küme oluşturduktan sonra grup çalışmalarının daha yararlı olduğunu anladım. Bazılarının bir şey yapmayacaklarını düşünüyordum ama grubun yarısını onlar götürdü.. Birlik beraberlik oldu.”*, öğrencilerden Enes, *“Öyle aklımıza gelen bilgileri tartışıyorduk. Olur mu diyorduk olmaz mı diyorduk. Grup arkadaşlarımızdan bazıları olur diyordu. Olur dediklerini de söylüyorduk.”*, öğrencilerden Melih, *“Grupla çalışmak iyi oldu bence. Arkadaşlarımla fikirleriyle hepimizin fikirlerini birleştirip güzel şeyler yaptık.”* biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir. Yine öğrencilerden Esra *“Bazı etkinliklerde çok eğlendim, bazılarını yapamadım. Onları da arkadaşlarımdan yardım isteyerek yapmaya çalıştım. Grup olmasaydık, yardım isteyemezdim. Yapamazdım.”*, öğrencilerden Derya *“Öğretmenim mesela Ece çizdi. Melis de yazıları yazdı. Kadir ile ben boyamaya yardım ettik. Hep beraber yaptık. Çok keyifli oldu böylesi.”*, biçimde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak otantik görev temelli etkinliklerle, otantik öğrenme sürecinin önemli bileşenlerinden biri olan sosyal bağlamın sağlandığı, öğrencilerin grup çalışması

eşliğinde işbirliği içerisinde çalıştığı ve birbirlerinin öğrenmelerine katkı getirdiği söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde, öğrencilerden Melis, “gerçek yaşam sorunlarıyla” ilişkilendirerek, *“Etkinliklerde yaptıklarımız gerçek yaşamda da karşımıza çıkıyor yani. Onları işlediğimiz için, bildiğim için yapıyorum hepsini. Mesela fakirlere çok yardım ettik. Kıyafet, ayakkabı verdik. Onlara yardımcı olduk. Bu konuda çok mutlu oldum.”*, öğrencilerden Beyza, *“Etkinliklerin iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü iyi bir şey yaptık. Fakirlere yardım ettik. Ben kendimi onların yerine koyunca üzülmediğimi hissettim. Onların yerinde olmayı hiç istemezdim.”*, öğrencilerden Ece, *“mesela siz bir tane önümüze fotokopi koymuştunuz. Orada sokaklarda yaşayan bir adam vardı. Ona çok acımuştum. Keşke onunda evi olsa giysisi olsa diye aklımdan geçirmiştim.”*, öğrencilerden Ahmet, *“Fikirlerimizi paylaştık. Olabilecek şeyleri paylaştık. Fakirlere nasıl yardım edebileceğimizle ilgili paylaşımlar yaptık... Güzeldi böyle küme yapmak bence. Öteki gibi dümdüz arka arkaya oturmak sıkıcıydı. Küme daha eğlenceliydi.”*, ve öğrencilerden Adem, *“Eskiden pek aç insan olduğunu düşünmezdim ama aşevine gidince aç insanlar olduğunu gördüm. Mesela gerçek hayatta bir sürü insanın evi yok. Bazılarının var bazılarının yok. Bazıları aç yatıyor, bazıları tok. Onu öğrendim bu derste.”* biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak gerçek yaşam sorunlarını içeren otantik etkinliklerin öğrencilerde gerçek yaşam sorunlarına yönelik farkındalık uyandırdığı söylenebilir.

Öğrenciler, **otantik öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları grup çalışması süreci, değerlendirme süreci ve alışılmamış sorunlar** başlıkları altında açıklamışlardır.

Öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde öğrencilerden Dilek, “grup çalışması süreci”ne yönelik olarak, *“Bazen zor oldu çünkü biri şunu istiyor, biri bunu istiyor, biri öbürünü istiyor. Tartışmalarımız oldu bu yüzden. Ama ortak yolu bulmaya çalıştık hep.”*, öğrencilerden Ahmet *“şimdi herkes aynı anda konuşunca fikirlerimizi doğru düzgün veremedik. Herkes bir fikir söylüyor. O olur diyor öbürü olmaz diyor. O zaman karışıklıklar oldu bazen.”*, öğrencilerden Kadir *“Görev paylaşmada sıkıntı yaşadık bizim grup. İlk başta Derya ben başkan olacağım dedi. Ece ben olacağım dedi. Tartıştılar. Ben yazıcı olmuştum. Sonra siz yardım ettiniz ya, öyle çözdük işi.”*, öğrencilerden Can *“Gruptakiler bazen anlaşamadılar. Mesela Kadiriye ile Yasemin hep kavga etti. Onlardan biraz sıkıldım açıkçası.”* ve öğrencilerden Adem *“Mesela Burak bir sürü kötü*

hareket yaptı. İşi bozdu. Mesela biz fon kartonuyla etkinlikler yaparken o kötü şeyler söyleyip duruyor. Konu üzerinden başka konuya geçmeye çalışıyor. Sonra gücümüz yetmeyince de bizde grupça geride kalıyoruz.” biçiminde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak işbirliği kapsamında gerçekleştirilen grup çalışmalarının öğrenciler tarafından yönetilmesinde kimi sorunların yaşanabileceğini söylemek olanaklıdır. Bu sorunların ise öğrencilerin grup çalışmasına alışık olmadıkları, bireysel olarak çalışmaya ve öğrenmeye alışık olduklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde öğrencilerden Ahmet, “değerlendirme süreci”ne yönelik olarak, “*Öğretmenim siz her dersin sonunda bir şeyler dağıtıyordunuz. Kâğıtları doldurmamızı istiyordunuz. Biz bir şeyler çizip yazıyorduk oralara. O zamanlar zorlandım biraz.*”, öğrencilerden Şeyda, “*Bu derste ödevleri genelde dersin sonunda yaptık. Siz bize kâğıt dağıttınız onları yaptık. Hatta ben bazen teneffüse bile çıkmamıştım. Değişik oldu yani, öyle ödev defterimize kitaptaki yazıları falan geçirmedi hiç. Ama bence daha zordu*”, öğrencilerden Hale, “*Öğretmenim siz bizim konuları öğrenip öğrenmediğimizi anlamak için çok değişik şeyler yaptırınız. Hatta dağıttığınız kâğıtlarda kendim nasıl öğrendim diye düşündüm, işaretledim. Arkadaşım acaba öğrendi mi bu konuyu diye düşündüm, işaretledim. Onları düşünürken biraz zorlandım ama.*” biçiminde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak öğrencilerin değerlendirme süreçlerindeki alternatif tekniklere alışkın olmadıkları ve bu yüzden zorlandıkları söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde öğrencilerden Adem, “alışılmamış sorunlar”e yönelik olarak, “*Öğretmenim etkinlikler çok değişti. Daha önceden hiç yapmamıştık. İlk başta etkinliği görünce mesela yemek fabrikası etkinliğini nasıl yapacağımızı bilemedim. Anlamadım. Nasıl yapılır diye düşündüm. Orada zorlandım ama.*”, öğrencilerden Halil, “*Ben niye fakirlere yardımla ilgili yaptık her şeyi anlamadım. Tamam hayat bilgisi dersiyle ilgiliydi ama genelde onlarla ilgili sorunlar üzerinde konuştuk. Biraz sıkıldım açıkçası.*” biçiminde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak bazı öğrencilerin otantik sorunları anlamakta zorlandıkları söylenebilir.

Öğrenciler, otantik öğrenme sürecini **başka derslerle ilişkilendirme** bağlamında görüşlerini somut örneklerle ifade etmişlerdir.

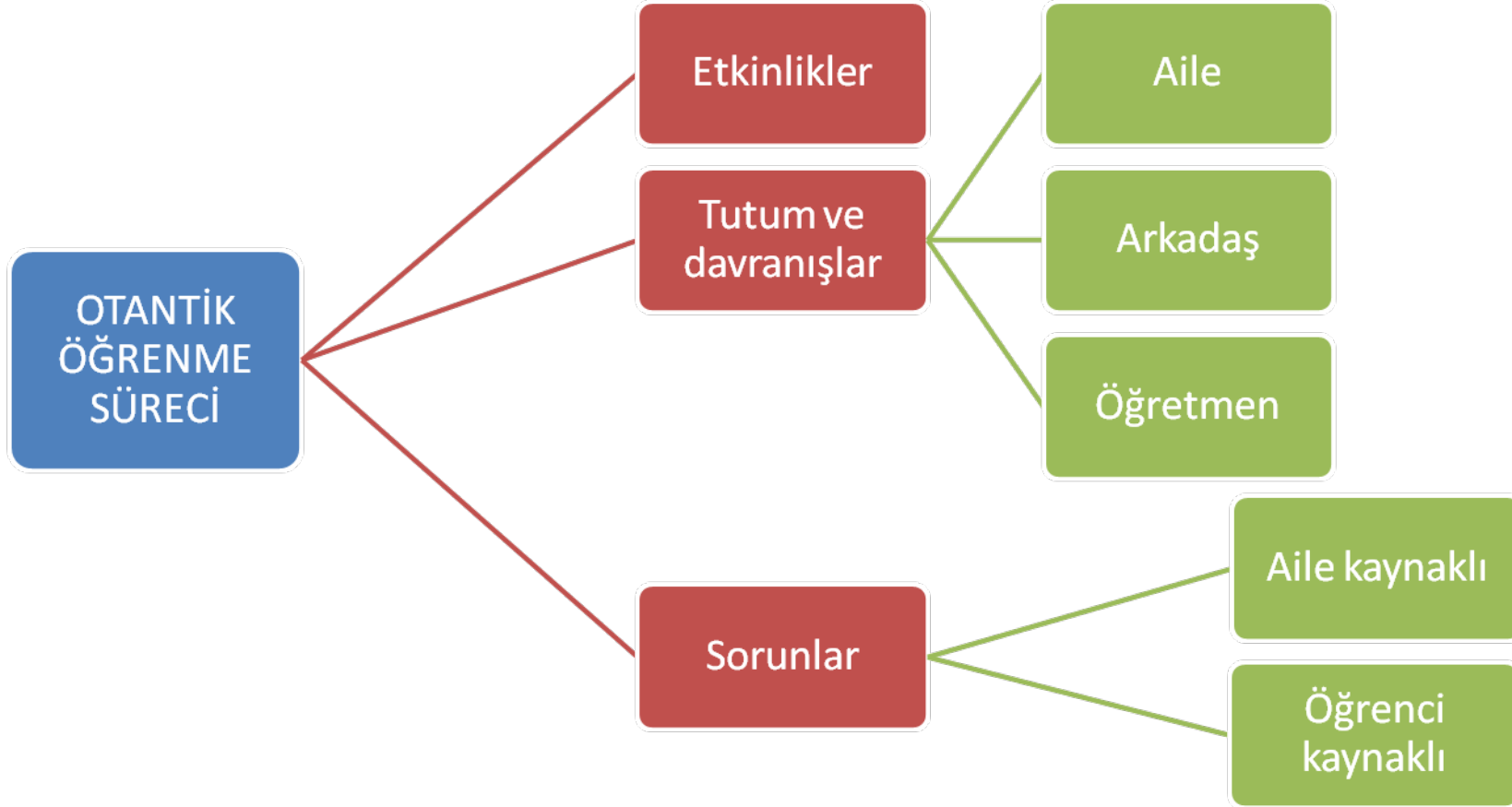
Öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde, öğrencilerden Melis, “*Başka derslerde olmasın bence. Yalnızca hayat bilgisinde olsun. Hele matematikte hiç*

olmasın.”, öğrencilerden Hakan, “Sizin hayat bilgisinde anlattıklarınızı biz Türkçe dersinde de görüyoruz bazen. O yüzden Türkçede de olabilir.”, öğrencilerden Ece, “Bence fende çok güzel olur. Orda deneyler yapıyoruz ya, gerçek yaşamdan bir şeyleri o deneylerle yapabiliriz. Çözümler buluruz, yararlı oluruz.”, öğrencilerden Yasemin, “Öğretmenim bence matematikte olmaz çünkü matematik işlemlerle yapılır. Problemi işlemlerle çözüyoruz orada.”, öğrencilerden Enes, “Bence Türkçe’de etkinliklerde yardıma muhtaç insanlara yardım konusu işlenebilir. İyi olur herkes insanca davranışlar öğrenir... Mesela yardıma muhtaç insanlara yardım etmekle ilgili şiirler yazılır, konular hazırlanır.”, öğrencilerden Melih, “Bence yalnızca hayat bilgisi dersinde olsun bunlar. Çünkü hayat bilgisi gerçekte yaşananlarla ilgili zaten. Adı üzerinde hayatın bilgisi. Ama matematikle fenin hiç alakası yok.”, öğrencilerden Dilek, “Bence olur. Mesela fen bilimleri dersinde bazı şeyleri araştırıyoruz. Bu araştırmalar fakirlere yardımla ilgili de olabilir. Türkçede de kitabımız vardı. Oradan okuyorduk. Oradaki okuma parçalarımız fakirlere yardım etmekle ilgili olabilir.”, öğrencilerden Derya, “Türkçe’de okuduğumuzda mesela bizim kendi öğretmenimiz o kitaplarda yoksullara yardım etmekle ilgili şeyler yazsardı ya da öyle okuma parçaları getirseydi bize, güzel olurdu bence.”, öğrencilerden Ahmet, “Matematikte toplama çıkarma çarpma öğreniyoruz. Bazen bu işlerde de kullanabiliriz onları. Mesela kendi hayatımızdaki bir problemi çözerken de kullanabiliriz. Toplamayı çıkarmayı her işte kullanabiliriz bence.”, öğrencilerden Kadir, “Fen bilimleri de olabilir. Mesela ışık kaynaklarını öğreniyoruz fende. Arabaların ışıkları olmasaydı ne gibi sorunlar olurdu hayatımızda. Bunları konuşuruz. Arabanın farları olmasaydı arabalar önünü göremezdi. Bir sürü kaza olurdu. Ya da çok ışık olsaydı da parlaklıktan başka bir şey göremezdi. Böyle etkinliklerle yapabiliriz bence.”, öğrencilerden Can, “Öğretmenim sosyal bilgilere hayat bilgisi gibi diyor büyük sınıftakiler. Oda böyle insanların toplumsal yaşamlarını, hayatlarını belirten bir ders olmalı bence. O yüzden seneye sosyal bilgiler dersini de yaşamdaki sorunları kullanarak işleyebiliriz.”, öğrencilerden Şeyda, “Türkçe dersinde okumalar yaparken o okumalar yoksullara yardımla ilgili olabilir. Ya da başka bir sorunla ilgili olabilir bizi ilgilendiren. Orada da çözümler bulabiliriz.”, ve öğrencilerden Hale, “Öğretmenim matematik dersinde böyle dünyada kaç bin milyon insanın fakir kaldığını, ekmeğe ihtiyacı olduğunu falan hesaplayabiliriz.” biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak öğrencilerin çoğunun gerçek yaşam sorunlarının özellikle Türkçe dersinde

kullanılabileceğini düşündükleri görülmüştür. Yine, Fen Bilimleri ve Matematik dersinde de kullanılmasına yönelik somut örnekler veren öğrenciler bulunmaktadır. Bununla birlikte bazı öğrencilerin de özellikle sayısal derslerin bu tür etkinlikler gerçekleştirilmede uygun olmadığını düşündükleri görülmüştür.

3.4. Hayat Bilgisi Dersinde Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamlarından Yararlanılmasına Yönelik Veli Görüşleri

Araştırmanın dördüncü sorusunda velilerin Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarından yararlanılmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda velilerle görüşme yapılmıştır. Velilerin görüşleri Şekil 3.17.'de verilmiştir.



Şekil 3.17. Velilerin Otantik Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşleri

Velilerin otantik öğrenme sürecine yönelik görüşleri Şekil 3.17.'de görülmektedir. Veliler, otantik öğrenme sürecine yönelik olarak görüşlerini **etkinlikler, tutum ve davranışlar** ile **sorunlar**la ilişkilendirerek açıklamışlardır.

Velilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde, Can'ın velisi, etkinliklere yönelik olarak, “...mesela biz ona zaten sürekli söylüyoruz. Televizyonda savaş alanındaki çocukları gördüğünde, işte oğlum bak ne kadar zor durumdalar diye. Bundan zaten etkileniyor çocuk. Televizyondan da gördüğünde. Bunu bir de bilerek ve görerek sizinle yaptıktan sonra daha çok farkına vardı. Özellikle bu kimsesiz çocuklar için afiş hazırlarken baya bir araştırma yaptı internetten. Fotoğraflar buldu. O fotoğraflardan çok etkilendi....çok istediği şeyleri normalde hani herkesin kolay elde edemediğini gördüğünde, artık ben hayır oğlum dediğimde müsait değiliz bunu yapamayız dediğimde bunu anlayabiliyor. Çok güzel etkinlikler yaptılar bence konuyla ilgili”, Yasemin'in velisi, “Yasemin bana okulda yaptığınız etkinlikleri anlattı. Arkadaşlarıyla beraber bir proje yaptıklarından bahsetti. Sonra aşevine gittiğinizi söyledi. Orada gördüklerinden çok etkilenmiş. Anne oradaki insanların yatacak yerleri yok. İmkânları dar dedi. Orayı gördüğü için mutlu oldum açıkçası, çünkü daha önceden böyle yerlere hiç gitmemişlerdi...Kızım bir sürü yoksul var ihtiyacı olan insanlar var dediğimde anlamıyordu önceden ancak şimdi gördüğü için daha iyi anlıyor. Mesela her şeyi almak istiyordu, yaptırmak istiyordu. Şimdi ise anne bizden de düşkünler var diyor.... Sınıfa hemşirenin gelmesi, görerek tanıyarak yapması çok iyi oldu.”, Hakan'ın velisi, “Daha önceden böyle değişik etkinlikler yapmıyorlardı. Kitaptan işliyorlardı. Mesela benim oğlum yardımlaşmanın ne olduğunu bilmiyordu. Aşevini bilmiyordu. Şimdi bunları öğrendi. Oradaki insanlara yardımcı olmamızı, bize küçük gelen kıyafetleri onlara vermemizi istiyor şuan.. Grup çalışmasında ne yapıldığını, nasıl yapıldığını bilmezdi ama sizinle öğrenmiş oldu. Dediğim gibi şahsen paylaşmayı bilmezdi benim oğlum ama bu yaptırdığınız etkinliklerde bunu öğrendi ve evde de aynısını yapıyor okulda yaptıklarınının. Kardeşiyle aynısını yapıyor.”, Şeyda'nın velisi “Vallahi bence çocuğun hayata bakış açısı değişti. Hayat bilgisi dersinden önce bakış açısı saçma sapan karman çorman bir şeydi. Ama şimdi hayata bakış açısı, insanlara olan davranışları değişti. Çok güzel etkinlikler oldu yani bence.” biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir. Yine, Ece'nin velisi “Ben çok olumlu görüyorum. Gerçekten çok farklı olumlu yönde davranış değişikliği olduğunu gördüm. Götürdüğünüz aşevi çalışması çok güzeldi. Oraya gitmişler ve oradaki çocukları görmüş. Sonra hemen gelip bana anne yardım

toplamamız gerekiyor, kazak götürmemiz gerekiyor, yiyecek yardımı yapmamız gerekiyor gibi bir takım şeyler söyledi. Bu benim çok hoşuma gitti.. Bir vicdani sorumluluk olarak bizim zaten öyle bir sorumluluğumuz var büyük olarak ama çocuklarda bunu geliştirmek çok güzel bir davranış bence... Gerçek yaşamdan bir sorunu konu edinmek, yani bu mesela bu dönem yardıma muhtaç insanlar oldu. Başka dönemlerde çocuk esirgeme kurumundaki çocuklar olabilir ya da huzur evindeki yaşlılarla ilgili olabilir çünkü bunların hepsi yakın çevre sorunu onlar için.... Mesela ihtiyacı olan bazı şeyleri afişler yaptınız o konuda benden biraz bilgi aldı ben ona örnek olmaya çalıştım şunu yapabilirsin bu konuda dedim. Resimler çıkarttık birlikte ihtiyacı olan insanlarla ilgili. Özellikle çocukları tercih ettik hani aynı yaş grubu olursa daha iyi anlarlar diye. İnternette bir anlaşma yaptık birlikte. Oradaki fotoğrafları gördükçe zaten bu üzüntüsü daha da arttı. Çünkü bazı şeylerin farkında değilmiş. Bu konuda biz bile eksik kalmışız aslında. Her şeylerini dört dörtlük yapmaya çalışmışız. Ama o bazı şeyleri görememiş gösterememişiz daha doğrusu. Hani ihtiyacı olan bir çok insan olduğunun farkına vardı. Gerek dünyadan gerek Türkiye'den gerek uşaktan. Baktığımız zaman o fotoğrafları gördüğü zaman çok duygulandı. Burada demek ki hani bir farkındalık yaratıldı. O yüzden bu çalışmanın çocuklarda olumlu yönde davranış değişikliği göstereceğinden eminim... Kitap toplamada geçen kutu oluşturmuşlar yardım kutusu. Kitaplar almışlar işte getirmişler koymuşlar. Yani onlardaki o telaş güzeldi.” biçiminde görüşlerini ifade etmiştir. Bu görüşlerden yola çıkılarak velilerin otantik etkinliklerle ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları, çocuklarda paylaşma, yardımlaşma, gerçeğin farkında olma, birlikte çalışma gibi daha önceden sınıf içi etkinliklerde sıkça karşılaşmadıkları değerleri geliştirdiklerini düşündükleri söylenebilir.

Veliler, öğrencilerin tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerini *aile, arkadaş ve öğretmen* bağlamında açıklamışlardır.

Velilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde, Kadiriye'nin velisi, aile bağlamında, “önceden mesela para verdiğimizde yalnızca kendisine has bir şeyler alırdı. Kardeşini hiç düşünmezdi. Vermezdi aldığı, benim derdi. Hayat bilgisi dersinde paylaşmayı öğrendi, yardımcı olmayı öğrendi. Evde yapabileceği işleri yapıyor artık. Önceden sofraya kurmaya yardım etmezdi mesela. Şimdi kendi başına masa hazırlıyor biz evde dört kişiyiz. Dördümüzün de ayrı ayrı görevleri olduğunu biliyor ve bize yardım ediyor...Bize televizyonu kapatırıyor. Bir şeyler paylaşalım, sorunlarımızı konuşalım diyor. Ben bunlara çok şaşırıyorum çünkü önceden böyle şeyler istemezdi hiç. Biz

derslerini çocuk odasında yapıyorduk. Babamız televizyon izliyordu. Şimdi babasına da izin vermiyor. Baba ödevlerim bitti, kitap okuyalım, oyun oynayalım diyor. O önceden yoktu biz televizyonda haber izliyorduk, çocuk kendi odasında kendi başına oynuyordu. Ne yapıyordu bilmiyorduk.”, Can’ın velisi, “çok dik kafalı bir çocuktur. Asla yok diyemezsin ona. Atıyorum bir şeyi istiyorsa lüzumlu ya da lüzumsuz onu anında ister. Var yok umurunda değildir. Ama şuan bunu ona söylediğimde oğlum bak paramız yok dediğimde bunu anlıyor. Kabul ediyor. Ama dersten önce böyle bir duygusu yoktu...Şimdi eve bir geliyor ben ödevimi ağabeylerimle yapmak istiyorum diyor ama önceden eve gelince odasına bir kapanırdı bir daha çıkmazdı.”, Melih’in velisi, “vallahi değişen bir şey olmadı. Evin en küçüğüdür. Ablaları var hep şımarttılar bunu. Hep bana olsun hep benim dediğim olsun vardır onda. Değişiklik yok yani aynı duruyor.”, Yasemin’in velisi, “bana karşı olan davranışlarında baya bir değişiklik oldu. Önceden bana karşı çok tepkiliydi. Mesela bir şey istediğinde ben onu yapmadığım zaman, sözle, iterek ya da vurarak tepkisini gösteriyordu. Ama şimdi öyle değil. Kendini kontrol edebiliyor.” biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir. Yine, Hakan’ın velisi “benim eşim işitme engelli. Bu dersten önce Hakan’ın babasıyla hiç iletişimi yoktu diyebilirim ama sizden sonra babasıyla iletişim kurmaya başladı. Bak baba ben çalışıp yüksek puanlar alıyorum sen de çalışırsan yapabilirsin, şöyle yap böyle yap diye onu yönlendiriyor. Etkilemeye çalışıyor. Aynı şekilde bize de kardeşine de örnek oluyor paylaşım yaparak.”, Ece’nin velisi “Benimle olan iletişiminde farklılık oldu mesela çarşıya gitmiştik yanında küçük çocuğu olan bir bayan vardı ikisi beraber ihtiyacı var ki bir şeyler istiyorlar yere oturmuşlar. Ece’de bunu görünce ve yanında çocuk olduğunu görünce o kadar üzüldü ki anne dedi ben senin elindeyim ve sen benim için her şeyi yapıyorsun beni her yere götürüyorsun sinemaya götürüyorsun ama bu çocuğa yazık değil mi. Hakikaten orada o kadar üzüldü ki onun gözlerinin dolduğunu ben gördüm. Yani demek ki bir şeyler işlemiş yani ona. Böyle yani olumlu yönde çok değişiklikler oldu. Bu da beni çok mutlu etti. O yüzden dedim işte kendi ailenin eşyalarının yaşadığın hayatın kıymetini bileceksin ki dedim bak o durumu yaşayamayan çocuklar da var insanlar da var. O da tabi ki anne dedi ve bir takım şeyleri o kadar çok saçma dileği vardı ki Ece’nin. İsterdi benden mesela bir tane oyuncuğu varken bir tane daha isterdi yani aynı kıyafetten defalarca almak isterdi ama onları gördüğü zaman hani bu durumu bu aşevindeki insanların durumunu gördüğü zaman benimle artık hani iddialaşmadı. Sürekli aynı şeyi söylerdi anne bunu istiyorum olacak. Şunu almak

istiyorum olacak. Neden almıyorsun herkesin var. Ama olmayanları da gördüğü için bu konuda artık ısrarcı olmuyor. Elindekilerin kıymetini biliyor. Ve elinden geldiğince ihtiyacı olan çocuklara yardımda bulunmak istiyor bu da benim çok hoşuma gidiyor. O yüzden memnun kaldık yani.”, biçimde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak velilerin otantik öğrenme sürecinin öğrencilerde genelde olumlu yönde davranış değişikliğine yol açtığını belirttikleri görülmektedir. Bu yönde görüş bildiren velilerin çoğu, öğrencilerin aile ilişkilerinde geçmiş yaşantılarına göre daha dikkatli, paylaşıma özen gösteren biçimde davrandıklarını ve diğer aile bireylerini de bu konuda teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak bu sürecin öğrencinin ailesiyle olan ilişkisinde herhangi bir değişiklik yaratmadığını belirten veliler de bulunmaktadır.

Velilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde, Kadiriye'nin velisi, arkadaş bağlamında, *“Önceden sınıfta kimseyle konuşmazdı. Bir tane arkadaşı vardı yalnızca. Kankam diyordu ona. Hele erkeklerle, affedersiniz çok yabani duruyordu. Bir kalemtıraş bile paylaşmak istemiyordu. Ama şimdi arkadaş çevresi çok iyi. Erkeklerle teneffüste oyun oynuyorum, eşyalarımı onlarla paylaşıyorum diyor. Yanına bir erkek oturduğu zaman rahatsız olmuyor. İletişim kuruyor onunla. Önceden böyle değildi tabi. Çok içine kapanıktı... Bu dersten sonra Kadiriye erkeklerle de arkadaş olabileceğini öğrendi. Bu grup çalışmasında bunu öğrendi. Şimdi mahalle de bile erkek çocuklarla oynuyor. Eskiden oyuna bir erkek girince o çıkardı kenarda dururdu ama şimdi öyle değil.”* Dilek'in velisi, *“Dilek zaten çok uyumlu bir çocuk. Arkadaşlarıyla hep anlaşıyordu. Yine anlaşıyor.”*, Can'ın velisi, *“baskın bir karakterdir Can. Önceden öyle arkadaş ortamında sıkıntı yaşardı. İlla benim dediğim olacak ben karar vereceğim gibi düşünürdü. Direk kavga tartışma yaşardı. İşte her şeyi ben bilirim ben yaparım edasındaydı. Ama şuan onu yapmıyor. Paylaşmayı öğrenmiş.”*, Yasemin'in velisi, *“Mesela hocam bizim Yasemin biraz hırçın. Bir de kendini öne çekiyor hemen her şeyi ben yapacağım diye. Şuan biraz daha uyumlu. O hırçınlığı kalmadı. Daha çabuk kaynaşıyor mesela erkek arkadaşlarıyla bile oturuyor konuşuyor şuan.”*, Hakan'ın velisi, *“genelde arkadaşlarıyla baya bir paylaşımı oluyor. Yalnızca bu sene değil ama oldum olası böyle. Mesela kendine bir şey aldığı zaman arkadaşlarına da verir. Kiskanmaz. Bu sene de bu derste bunları gördüler zaten. Daha iyi oldu.”* ve Ece'nin velisi, *“Sınıflarında maddi açıdan biraz daha böyle olumsuzluk yaşayan öğrencileri fark etti aslında hani bu grup çalışması onun için çok iyi oldu. Çünkü onların bazı imkânlara sahip olmadıklarını gördü. Çocuklar aslında çok acımasızlardır kendi*

aralarında. Birbirlerinin açıklarını gördükleri zaman yüzlerine söylerler çekinmezler. Ece bunun ne kadar yanlış olduğunu fark etti. Bazı arkadaşlarının davranışlarından bunu sezindi. Ve bu konuyu biz evde birlikte konuştuk. Her kişinin farklı maddi imkânlarla sahip olduğunu ve bu şekilde yaşamaları gerektiğini öğrendi. Ama tabii ki arkadaş olarak da elinden gelen yardımı esirgememesi gerektiğini öğrendi. Bunu pekiştirmiş oldu ancak başka arkadaşlarını örnek olarak gösterdi bana onların pasif davrandıklarını olumsuz davrandıklarını benimle paylaştı bu konuyu biz birlikte konuştuk. Onları da uygun bir şekilde uyaracağından bahsetti bana önemli olan aklında bu sorumluluk duygusunu şey yapması bilinçli olması beni sevindirdi ve hani diğer arkadaşlarını da bu şekilde bilinçlendirmek için ne yapabilirim diye bana sordu ve bende dedim ki elinden gelen yardımı yaparsın. Örnek olan davranışlarından bahsedersin yaptığın örnek davranışlardan bahsedersin dedim hani bir şekilde. O da tamam anne dedi. Birlikte bir anlaşmaya vardık.” biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak velilerin öğrencilerin arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde değişiklikler olduğunu söyledikleri görülmektedir. Çoğu veli, öğrencinin eski yaşantılarına göre daha esnek, paylaşmaya ve yardımlaşmaya daha açık, kız ya da erkek fark etmeden arkadaşlık kurabilen bir anlayışa sahip olduklarını ve bunu otantik öğrenme sürecine bağladıklarını söylemişlerdir.

Velilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde, Kadiriye'nin velisi, öğretmen bağlamında, “Hayat bilgisi dersinde mesela Aslı öğretmenimiz bize sosyalleşmeyi yardımlaşmayı öğretti diyor. Derslerini daha yoğun yapıyor. Önceden bizim zorumuzla yapan çocuk, hayat bilgisi dersinden sonra kendine olan özgüveni arttı.”, Dilek'in velisi “öğretmenini zaten çok seviyordu. Hala çok seviyor. Sizi de onun yerine koydu.”, Yasemin'in velisi “Yasemin zaten çeneli bir çocuk ama sizden sonra daha çok konuşmaya başladı sanki. Sınıf öğretmeniyle de öyle. Diğer derslerde falan baya bir konuşmaya başlamış öğretmeniyle de.”, Hakan'ın velisi “Hocam dilinden sizi düşürmüyor. Eve gelince hemen anne Aslı öğretmen şunu yaptırdı, Aslı öğretmen böyle değişik bir şey yaptırdı diye anlatıyor. Sizi çok seviyor. Sınıf öğretmenini de çok seviyor.” biçiminde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak velilerin otantik öğrenme sürecinin öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkilerini daha da iyileştirdiğini düşündüklerini söylemek olanaklıdır.

Veliler, öğrencilerin otantik öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlara yönelik görüşlerini aile ve öğrenciden kaynaklanan sorunlar bağlamında açıklamışlardır.

Velilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde Melih'in velisi, aileden kaynaklanan sorunlara yönelik olarak, *"Okulla ilgili gerçekten benim hiç onunla ilgim yok. Yaptığınız hiçbir şeyden de bahsetmedi bana. Sabah beraber çıkıyoruz evden. Ben akşam 8 gibi ancak geliyorum. Ben geldiğimde uyumuş oluyor bazen. Ablaları ilgileniyor ödevlerini yaptırıyor. Ben hiç ilgilenemiyorum. Öyle içli dışlı değiliz, aslında olmalı ama olamıyor işte"*, Şeyda'nın velisi, *"Annesiyle çalışır genelde. Ben sinirliyim biraz. Benden korkar. Öyle pek bir ilişkimiz yok. Mesafeli olmak zorundayım baba olduğum için. Sorduğunuz sorulara yanıt veremeyeceğim bilmediğim için"*, Kadir'in velisi, *"Bu sene değişik oldu tabi baya. Geldi bana anlattı anne şunları istedi öğretmen. Bunları yapacağız falan diye ama bazen ilgileniyordum bazen de oğlum git başım ağrıyor diyorum. Beni rahatsız etme diyorum. Yani böyle geçti."*, Adem'in velisi, *"Aşevine gittiklerini anlattı bir tek. Onun haricinde ne yaptığınızdan haberim yok. Sürekli hastanede kaldım ben işte sağlık durumumdan dolayı. Pek ilgilenemedim. Hatta onlar benimle ilgilendiler hep. Ben kendi işlerimi dahi yapamadım. Adem ve abisi ilgilendiler benimle hep."*, Hale'nin velisi, *"Ben bu sene okula hiç gelmedim. Geçen sene getirip götürüyordum ama bu sene çalışmaya başladığım için okula gelemedim. Pek haberim yok ne yaptığınızdan... Bu sene hiç yardım edemedim ona. Ben işten geliyorum. Bir de kardeşi var Hale'nin. Küçük. Onunla ilgileniyorum. Derslerini falan hep kendi yaptı Hale bu sene. Gene de soruyorum ödevin var mı falan diye ama kitap okumayı sevmiyor Hale"* biçiminde görüş bildirmişlerdir. Yine, Beyza'nın velisi, *"Bu okulla ilgili konuları genelde babası soruyor. Hani bugün ne yaptınız ne ettiniz diye. O da aklına gelirse. Ben pek sormuyorum. O yüzden bilemeyeceğim. Bir düşüncem yok."*, Utku'nun velisi, *"Okulla ilgili pek soru sormuyorum ben ona. Öyle konuşmayız bir fazla. Sormam. O yüzden bilmiyorum. Haberim yok yani."* biçiminde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak velilerin bir kısmının genel olarak öğrencilerin okul hayatına yönelik ilgisiz oldukları ve öğrencilerin yaşadıkları her hangi bir sorunu buna bağladıkları görülmektedir.

Velilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde Şeyda'nın velisi, öğrenciden kaynaklanan sorunlara yönelik olarak, *"benim kızım şımarık bir çocuk. Evde kardeşiyle de anlaşamaz. Hatta kardeşi ilk doğduğunda öldüreceğim ben bunu falan diyordu. Bir kere denk geldim ben, boğazını sıkıyordu. Çekememezlik oluyordu arkadaşlarıyla aralarında hep. Yine olmuştur muhakkak"*, Kadir'in velisi, *"Aşevinden çok etkilenmiş. Orada gördükleri baya bir sarsmış çocuğu. Aşırı sarsıldı diyebilirim. Her gün mesela"*

sabahları uykusundan ağlayarak kalkıyor. Anne rüya gördüm ben sokaklarda yaşıyorum. Siz beni sokağa bırakmışsınız, ben sokak çocuğu olmuşum diyor. Yiyeceğim giyeceğim yok diyor. Bende hayır oğlum ben seni bırakmam diyorum ama kendine gelmesi için epey bir zaman geçiyor yani.”, Beyza'nın velisi, *“konuşmaz benim kız. Bir şey anlatmaz ki. Sorsam da anlatmaz sormasam da. Hiç bahsetmedi bana neler yaptıklarınızdan. İçine kapanık bir çocuk. Bu da böyle ne yapayım.”* biçiminde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak velilerin azınlığı öğrencilerin sorun yaşadığını ve bunu karakterlerine bağladıklarını belirtmişlerdir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansımalarının belirlenmesini amaçlayan araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, ulaşılan sonuçların alanyazındaki diğer araştırmalarla ilişkilendirilerek tartışılmasına, uygulamaya ve yapılacak olan çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuçlar

Araştırmada elde edilen sonuçlar, Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansımaları, öğrencilerin ve velilerin otantik temelli öğrenme ortamlarından yararlanılmasına yönelik görüşleri kapsamında elde edilen bulgulara yönelik sonuçları içermektedir.

- Otantik görev temelli öğrenme ortamları, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden uygulama öncesinde aldıkları ön-test puanları ile uygulama sonrasında aldıkları son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda, Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamları, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.
- Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrenme süreçlerine yansımalarına bakıldığında, öğrencilerin otantik bağlam ile ilgili düşünme ve tartışma süreçlerinde üst düzey düşünme becerilerini işe koştukları, farklı bakış açısı geliştirdikleri, gerçek yaşam deneyimlerini paylaştıkları, yansıtma yaptıkları, birincil kaynaklardan yararlandıkları, işbirliği içinde çalıştıkları, iletişimi sınıf dışına taşıdıkları, çoklu roller üstlendikleri, otantik bağlamı kendi yaşamlarıyla ilişkilendirdikleri ve gerçek yaşamdan uzmanların deneyimlerinden yararlandıkları ortaya çıkmıştır.
 - ✓ Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrenciler, *üst düzey düşünme becerilerini* işe koştular. Bu süreçte öğrencilerin en çok neden-sonuç ilişkisi kurarak akıl yürüttükleri görülmüştür. Bu kapsamda otantik bağlamın içerdiği

sorunun kaynağını neden-sonuç ilişkisi kurarak açıklamışlardır. Bunun yanı sıra soruna yönelik çözüm önerileri üretmede karşılaştırma yapmışlardır. Öğrencilerin bir soruna yönelik olarak iki farklı durumu karşılaştırarak bir sonuca varması, üst düzey düşünme becerilerini kullandığının bir göstergesidir.

- ✓ Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrenciler, farklı *bakış açıları* geliştirmişlerdir. Öğrencilerin, ilgilendikleri soruna yönelik farklı bakış açıları geliştirerek çok boyutlu düşündükleri bulunmuştur. Araştırmada, öğrencilerin soruna yönelik farklı bakış açıları geliştirmelerinde en çok hayal gücünden yararlandıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin otantik sorunu farklı noktalardan ele alırken hayal güçlerinden, kendi kültürel yaşayışlarından ve ulaştıkları kaynaklardan (televizyon, dizi, vb.) etkilendikleri ortaya çıkmıştır.
- ✓ Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrenciler, sıklıkla *gerçek yaşam deneyimlerini* paylaşmışlardır. Otantik bağlamın, öğrencilerde merak duygusu uyandırdığı ve derslerde sıklıkla kendi deneyimlerini paylaştıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin kendileriyle ve yaşadıklarıyla ilgili bir durumu otantik bağlam ile ilişkilendirerek anlatmaya ve örneklendirmeye hevesli oldukları görülmüştür.
- ✓ Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrenciler, *yansıtma* yapmışlardır. Öğrencilerin, otantik bağlamla ilgili olan öğrendikleri yeni bilgileri, başka durumlarda kullandıkları dolayısıyla düşüncelerini yansıttığı belirlenmiştir. Bu durum hem öğrenci diyaloglarında hem de öğrenci ürünlerinde görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerden kiminin öğretmenin sorduğu soruyu otantik bağlam çerçevesinde değerlendirerek açıkladığı kiminin ise çalışma kâğıdını doldururken düşüncelerini otantik bağlamla ilişkilendiği ortaya çıkmıştır.
- ✓ Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrenciler, *birincil kaynaklardan* yararlanmışlardır. Öğrencilerin araştırma sürecinde gazete, dergi gibi birincil kaynakları

kullandığı; böylece otantik görev temelli öğrenme ortamlarında sorunların çözümünde birden fazla kaynaktan yararlandığı ortaya çıkmıştır.

- ✓ Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrenciler, *işbirliği* içerisinde çalışarak hem araç-gereçlerini paylaşmışlar hem de birbirlerinin öğrenmelerine katkı getirmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin grup içi çalışmalarda farklı görevler üstlenerek sorumluluk aldıkları bulunmuştur. Aynı zamanda grup arkadaşlarıyla ve öğretmenle sürekli iletişimi sağladıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin işbirliği içinde çalışarak ürettikleri materyaller, sınıf panosunda sergilenmiştir.
- ✓ Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrenciler, *iletişimi sınıf dışına* taşımışlardır. Bu bağlamda öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinliklerde otantik bağlamın içerdiği sorunun çözümüne yönelik olarak sınıf dışındaki gerçek yaşamla iletişim kurdukları belirlenmiştir.
- ✓ Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrenciler, *çoklu roller* üstlenmişlerdir. Bu bağlamda öncelikle grup çalışması yaparak değişik roller edindikleri ve sürece katkı getirdikleri belirlenmiştir. Daha sonra ise soruna yönelik çözüm önerileri sunmada farklı roller üstlenebileceklerinden söz ettikleri görülmüştür.
- ✓ Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrenciler, otantik bağlamı sıklıkla *kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmişlerdir*. Otantik bağlamın içerdiği sorunun, öğrencilerde vicdan duygusunu harekete geçirdiği belirlenmiştir. Bu nedenle yönergedeki sorunları sanki kendi sorunlarıymış gibi içselleştirdikleri ve bu doğrultuda düşüncelerini ifade ettikleri görülmüştür.
- ✓ Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrenciler, gerçek yaşamdan *uzmanların deneyimlerinden* yararlanmışlardır. Bu bağlamda aşevine gitmişler ve oradaki yetkililerle görüşmüşlerdir. Öğrenciler, görüşme sonrasında aşevinin kurumsal yapısı, işleyişi ve ilkeleri konularında bilgi sahibi olmuşlar ve oradaki hizmetlerden yararlanan insanları yerinde görme olanağı bulmuşlardır.

Öğrencilerin, ileriki yaşamlarında böyle bir kurumda çalışmak için hangi yeterliliklere sahip olmaları gerektiğini uzmanlardan yararlanarak öğrendikleri görülmüştür.

- Öğrencilerin, otantik temelli öğrenme ortamlarından yararlanılmasına yönelik görüşlerine bakıldığında dört ana temanın ortaya çıktığı görülmüştür. Bunlar; *Hayat Bilgisi dersinden yararlanmaya yönelik görüşler, otantik görevleri içeren etkinliklere yönelik görüşler, karşılaşılan zorluklara yönelik görüşler ve başka derslerde kullanılmasına yönelik görüşler* olarak belirlenmiştir.

✓ *Hayat Bilgisi dersinden yararlanmaya yönelik görüşler* teması; “geçmişle karşılaştırma” ve “kendi yaşamıyla ilişkilendirme” olmak üzere iki alt temadan oluşmuştur. “Geçmişle karşılaştırma” alt temasında öğrencilerin otantik görev temelli öğrenme ortamları oluşturularak işlenen Hayat Bilgisi dersini geçmiş uygulamalarla karşılaştırdıkları belirlenmiştir. Öğrenciler geçmiş yıllarda Hayat Bilgisi dersini kitaptan işlediklerini, konuları içlerinden okuyup geçtiklerini ve gerçek yaşamdan sorunlarla ilgilenmediklerini belirtmişlerdir. Bu uygulamada ise yakın çevrelerindeki sorunlarla uğraştıklarını, tartışarak öğrendiklerini, videolar izleyip görsellerden yararlandıklarını ve hep beraber çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin otantik öğrenme sürecini geçmiş yıllardaki sınıf içi uygulamalara göre daha yararlı, etkili ve eğlenceli buldukları belirlenmiştir. “Kendi yaşamıyla ilişkilendirme” alt temasında öğrencilerin otantik sorunları içselleştirdikleri ve kendi yaşamlarından somut örnekler vererek açıkladıkları görülmüştür. Öğrencilerin kendilerini sorun yaşayan kişilerin yerine koyarak düşündükleri ve daha gerçekçi çözüm önerileri ürettikleri ortaya çıkmıştır.

✓ *Otantik görevleri içeren etkinliklere yönelik görüşler* teması; “işbirliği” ve “gerçek yaşam sorunları” olmak üzere iki alt temadan oluşmuştur. “İşbirliği” alt temasında öğrencilerin birlikte çalışmaktan keyif aldıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler daha önceden iletişim kurmadıkları arkadaşlarıyla aynı grupta yer almanın onlara büyük katkılar getirdiğinden söz etmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin birbirlerine olan önyargılarının kırıldığı görülmüştür. Öğrencilerin etkinlikleri yaparken işbirliği ile çalışarak fikirlerini ve araç-gereçlerini paylaştıkları ve

yardımlaştıkları anlaşılmıştır. “Gerçek yaşam deneyimleri” alt temasında öğrenciler otantik etkinliklerin gerçek yaşam sorunlarıyla ilişkili olmasına yönelik olan düşünceleri bağlamında, etkinliklerde yaptıklarıyla gerçek yaşamda karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin etkinliklerdeki otantik bağlamın içerdiği soruna yönelik çözümler ürettiklerinde mutlu oldukları ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin etkinliklerdeki otantik bağlamın içerdiği soruna yönelik farkındalık kazandıkları görülmüştür.

- ✓ *Karşılaşılan zorluklara yönelik görüşler* teması; “grup çalışması süreci”, “değerlendirme süreci” ve “alışılmamış sorunlar” olmak üzere üç alt temadan oluşmuştur. “Grup çalışması süreci” alt temasında öğrencilerden kimileri grup içinde görev dağılımı yaparken anlayamadıklarını ve ortak karar vermede sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda kimi öğrencilerin grup olarak çalışmak yerine bireysel çalışmaya alışkın oldukları görülmüştür. “Değerlendirme” alt temasında öğrencilerin alternatif değerlendirme tekniklerine alışkın olmadıkları ve daha önceki yıllarda değerlendirme boyutunun üzerinde fazla durulmadığı, bu nedenle zorluk yaşadıklarını belirttikleri görülmüştür. “Alışılmamış sorunlar” alt temasında öğrenciler, daha önceden otantik görevlerle karşılaşmadıklarını ve bu nedenle onlara farklı ve değişik geldiğini belirtmişlerdir.
- ✓ *Başka derslerde kullanılmasına yönelik görüşler* temasında öğrenciler, gerçek yaşam sorunlarının özellikle Türkçe dersinde kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Yine kimi öğrenciler, Fen Bilimleri ve Matematik dersinde de kullanılabileceğine yönelik somut örnekler vermişlerdir. Bunun yanı sıra kimi öğrencilerin de özellikle sayısal derslerin bu tür etkinlikler gerçekleştirilmede uygun olmadığını düşündükleri anlaşılmıştır.
- Velilerin, otantik temelli öğrenme ortamlarından yararlanılmasına yönelik görüşlerine bakıldığında üç ana temanın ortaya çıktığı görülmüştür. Bunlar; *etkinlikler, tutum ve davranışlar* ile *sorunlar* olarak belirlenmiştir.
 - ✓ *Etkinlikler* temasında velilerin, etkinlikleri güzel ve yararlı bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin kimisi çocuklarının daha önceden böyle değişik etkinlikler yapmadıklarını belirtmişlerdir. Kimi veli de Hayat

Bilgisi dersinde gerçekleştirilen etkinliklerin çocuklarında bazı olumlu değerleri geliştirdiğine vurgu yapmıştır. Bu bağlamda velilerin, otantik görev temelli etkinliklere yönelik olarak çocuklarda paylaşma, yardımlaşma, gerçeğin farkında olma, birlikte çalışma gibi daha önceden sınıf içi etkinliklerde sıkça karşılaşmadıkları değerleri geliştirdiklerini düşündükleri belirlenmiştir.

- ✓ *Tutum ve davranışlar* teması; “aile”, “arkadaş” ve “öğretmen” olmak üzere üç alt temadan oluşmuştur. “Aile” alt temasında veliler otantik öğrenme sürecinin öğrencilerde genelde olumlu yönde davranış değişikliğine yol açtığını belirtmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren velilerin çoğu, öğrencilerin aile ilişkilerinde geçmiş yaşantılarına göre daha dikkatli, paylaşma özen gösteren biçimde davrandıklarını ve diğer aile bireylerini de bu konuda teşvik ettiklerini ifade etmişlerdir. Ancak bu sürecin öğrencinin ailesiyle olan ilişkisinde herhangi bir değişiklik yaratmadığını belirten veliler de olmuştur. “Arkadaş” alt temasında velilerin öğrencinin eski yaşantılarına göre daha esnek, paylaşmaya ve yardımlaşmaya daha açık, kız ya da erkek fark etmeden arkadaşlık kurabilen bir anlayışa sahip olduklarını ve bunu otantik öğrenme sürecine bağladıkları belirlenmiştir. “Öğretmen” alt temasında veliler, öğrencilerin öğretmeninden daha çok söz ettikleri ve ilişkilerinin olumlu yönde değiştiğini belirtmişlerdir.
- ✓ *Sorunlar* teması “aile kaynaklı sorunlar” ve “öğrenci kaynaklı sorunlar” olmak üzere iki alt temadan oluşmuştur. “Aile kaynaklı sorunlar”a yönelik olarak velilerin kimisinin öğrencilerin okul hayatlarına yönelik ilgisiz oldukları gözlemlenmiştir. Bu nedenle velilerden kimisinin, öğrencinin otantik öğrenme sürecinde yaşadığı sorunları velinin kendi ilgisizliğine bağladığı belirlenmiştir. “Öğrenciden kaynaklanan sorunlar”a yönelik olarak velilerin bir kısmının, çocuklarının yaşadıkları sorunları onların şımarık, aşırı hassas ya da içine kapanık olmasına bağladıkları belirlenmiştir.

4.2. Tartışma

Araştırma sonucunda öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki tutumları ve söz konusu ortamların öğrenme süreçlerine yansımaları, onların deneyimleri, öğretmen ve veli görüşleri ile ortaya konmuştur.

Araştırmada üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarının, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bilindiği gibi, bir dersin etkili olarak işlenip işlenmediğinin belirlenmesinde öğrencilerin o derse karşı olan tutumlarının belirlenmesi önemli rol oynamaktadır. Tutumların olumlu ya da olumsuz olduğunun belirlenmesi, uygulama sırasında gerekli önlemlerin alınmasını sağlamaktadır (Tavşancıl, 2006, s.101). Horzum ve Bektaş (2012, s.354) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, otantik öğrenme etkinliklerinin öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer olarak Karakuş (2006, s.185) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Sosyal Bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Lee ve Goh (2012, s.1), araştırmalarında otantik görev temelli etkinliklerin, erken çocukluk dönemindeki öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağladığını bulmuşlardır. Yine, Hamurcu (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada otantik öğrenme uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi otantik görev temelli öğrenme ortamları, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Araştırmada Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarında, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini işe koştukları görülmüştür. Üst düzey düşünme öğrencilerin bir bilgi ya da düşünceyi sentezleyerek, genelleyerek, açıklayarak, hipotezler oluşturarak, sonuçlar çıkararak, özetleyerek ve sorunlar çözerek işlemesi anlamına gelmektedir (Collet-Klingenberg, Hanley-Maxwell ve Stuart, 2000, s.1). Otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrencilerin karşılaştıkları otantik görevler, onların pek çok üst düzey düşünme becerilerini işe koştularına olanak sağlayacak biçimde tasarlanmaktadır. Keskin (2006, s.116) tarafından gerçekleştirilen araştırmada altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde

otantik öğrenme ortamlarının ve otantik değerlendirmenin olumlu yönde etkisi olduğu bulunmuştur. Doğan-Dolapçioğlu (2015) gerçekleştirdiği araştırmasında beşinci sınıf matematik dersinde oluşturduğu otantik öğrenme standartlarına uygun öğrenme ortamlarında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği ve üst düzey düşünme becerilerini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Kearney ve Schuck (2006, s.206) tarafından gerçekleştirilen araştırmada otantik görev temelli etkinliklerin ilkökul öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Bu araştırmada da, otantik görevlerin içerdiği sorunlarla başa çıkmada öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bu sonucun, alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Öğrenciler otantik görevden ne anladıklarını birbirleriyle paylaşarak, soruna tek bir açıdan bakmak yerine farklı bakış açıları geliştirmektedirler (Xiao, Carroll, Clemson ve Rosson, 2008, s.3). Araştırmada öğrencilerin otantik görev temelli öğrenme ortamlarında sorun ve sorunun çözümüne yönelik olarak farklı bakış açıları geliştirdikleri belirlenmiştir. Lowrie (2005, s.275) tek öğrenciyle gerçekleştirdiği araştırmasında otantik görev temelli olarak hazırladığı oyunların, öğrencide farklı bakış açıları geliştirdiğini bulmuştur. Benzer biçimde Gürdoğan (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğrencilerin otantik görevlerle uğraşırken farklı bakış açıları kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bu üç araştırma bulgusu otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerde farklı bakış açıları geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Yine, araştırmada öğrencilerin uğraştıkları otantik göreve yönelik farklı bakış açıları geliştirme ve çok boyutlu düşünme kapsamında en çok hayal güçlerinden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, Akça ve Ata (2009, s.8) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin, lise öğrencilerinin otantik etkinlikler içeren çalışma kâğıtlarını doldururken hayal güçlerinden ve yaratıcılıklarından yararlanmadıklarını ve bu bağlamda öğrencilerin yaratıcılık ve hayal güçlerini eksik bulduklarına yönelik bulgusu, bu araştırmanın bulgusuyla örtüşmemektedir.

Gerçek yaşam deneyimleri, otantik öğrenme ortamlarının önemli bileşenlerindedir. Fox-Turnbull (2006, s.58) gerçekleştirdiği araştırmada ilkökul öğrencilerinin otantik göreve yönelik empati yaptıklarını, gerçek yaşam deneyimlerini paylaştıklarını, otantik görevin içerdiği sorun ve çözümüne yönelik kendi yaşamlarından örnekler verdiğini belirtmiştir. Palm (2008, s.50) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilkökul öğrencilerinin otantik görevlerin içerdiği sorunlara

çözüm önerileri getirirken gerçek yaşam deneyimlerinden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da öğrencilerin sıklıkla otantik bağlamla ilgili olarak kendi yaşadıklarını paylaştıkları görülmüştür. Bu yönüyle araştırma sonuçlarının alanyazınla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Otantik görevler, öğrencilerin matematik dersine yönelik okur-yazarlık seviyelerini geliştirmede ve bu derste öğrendiklerini içinde buldukları topluma uyarlamalarında oldukça önemli görülmektedir (Pugalee, Douville, Lock ve Wallace, 2002, s.306). Bu araştırmada öğrencilerden kimilerinin otantik görevlerin matematik dersinde de kullanılabileceğini belirttikleri kimilerinin ise otantik görevlerin sayısal derslerde kullanılmasının uygun olmadığını belirttikleri bulunmuştur. Bu bağlamda öğrenci görüşlerinin, alanyazında otantik görevlerin diğer derslerde kullanılması bağlamında matematik dersiyile ilişkilendirilebileceğine yönelik bulgusu (Pugalee, Douville, Lock ve Wallace, 2002, s.306)'ın görüşüyle kısmen örtüşmektedir. Yine, araştırmada öğrencilerinin çoğunun gerçek yaşam sorunlarının Türkçe dersinde kullanılabileceğine yönelik görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulguya paralel olarak Güner (2016, s.121) gerçekleştirdiği araştırmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerin otantik görev temelli otantik materyaller aracılığıyla yürütülen Türkçe derslerine yönelik olumlu görüşlere sahip olduklarını belirlemiştir. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen bu bulgu, Güner'in (2016, s.121) ortaya koyduğu bulguyla örtüşmektedir.

Araştırmada öğrencilerin otantik görevleri içeren etkinlikleri, daha önceki yıllarda Hayat Bilgisi dersi kapsamında yaptıkları etkinliklerden daha eğlenceli ve yararlı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde Gürdoğan (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmen adaylarının, otantik görevlere yönelik olarak öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirdiğini düşündükleri belirlenmiştir. Bu bağlamda bu iki araştırma bulgusunun birbirleriyle örtüştüğü görülmektedir.

Okul dışında öğrenme, otantik durumlara yönelik gözlem yapma ve deneyimler edinme noktasında, öğretmenlere ve öğrencilere pek çok fırsatlar sağlayarak eğitim sürecinin tamamlayıcı ve bütüncül biçimde gerçekleşmesini sağlamaktadır (Szczepanski, Malmer, Nelson ve Dahlgren, 2006, s.3). Okul bağlamı dışına çıkma, örneğin alan gezileri gerçekleştirme, öğrenenlerin yeni olanaklar elde edebilecekleri etkinliklerle karşı karşıya getirmektedir (Braund ve Reiss, 2006, s.1380). Stein, Isaacs ve Andrews, (2004) otantik öğrenme ortamlarındaki öğretmen ve öğrenci davranışlarını

gözlemedikleri araştırmalarında, görüşme yaptıkları öğrencilerden birinin “ *Otantik görevler işe yaradı... Çünkü iş dünyasına atıldık ve bir dönem boyunca öğrendiğimiz teorileri kullanma fırsatı bulduk. Okulda öğrendiklerimizi uygulamanın güzel bir yolu oldu.*” (s.251) biçiminde görüşünü ifade ettiğini belirtmişlerdir. Szczepanski, Malmer, Nelson ve Dahlgren (2006, s.9) gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda okul dışındaki yaşamla bağlantı kurmada, kitaptaki bilgileri okumak yerine otantik görevlerle uğraşmanın daha yararlı bir yol olduğunu belirlemişlerdir. Yine, Fox-Turnbull (2006, s.58-59) gerçekleştirdiği araştırmada öğrencileri otantik bağlam kapsamında tek kolu olmayan bireylerle bir araya gelerek onların yaşadıkları zorlukları görmelerini sağlamıştır. Hobart (2005, s.12), gerçekleştirdiği araştırmada otantik öğrenme ortamlarının oluşturulması kapsamında öğrencileri şehirdeki müzelere götürmüş ve öğrenmeyi okul dışına taşımıştır. Tüm bu araştırmalarda öğrenenler hem iletişimi sınıf dışına taşıyarak gerçek yaşamdaki bireyler ve uzmanlarla bağlantı kurmuşlar hem de okulda öğrendikleri kuramsal bilgileri, gerçek ortamında gözleme ya da deneyimleme fırsatı bulmuşlardır. Bu bulgulara paralel olarak bu araştırmada da öğrencilerin, sınıf öğretmeninin ve velilerin öğrencilerin aşevine gidip oranın hizmetlerinden yararlanan insanlarla konuşmanın onlara büyük katkılar sağladığından, okulda öğrendiklerini uygulamalı olarak görmelerinin onlarda otantik bağlama yönelik farkındalık yarattığından söz ettikleri görülmüştür. Bu araştırmada da öğrenciler iletişimi sınıf dışına taşımışlar; aşevindeki uzmanlarla görüşerek onların deneyimlerinden yararlanmışlar ve aşevi hizmetlerinden yararlanan insanları gözleme ve onlarla konuşma fırsatı yakalamışlardır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin iletişimi sınıf dışına taşıma ve okul sınırlarını aşma kapsamında cumhurbaşkanına mektup yazmayı önerdikleri ve bunu gerçekleştirdikleri görülmüştür. Tüm bunlara dayalı olarak otantik görev temelli öğrenme ortamlarının oluşturulmasında temel bileşenlerden olan iletişimi sınıf dışına taşıma ve sürece gerçek yaşamdan uzmanların dâhil olmasına yönelik ulaşılan araştırma bulgularının alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Otantik öğrenme ortamlarında öğretmen farklı ilgi, yetenek ve özelliklere sahip öğrencileri küçük ya da büyük gruplar halinde eşleştirerek birlikte çalışmalarını sağlamaktadır (Peterson, 2002, s.4). Buna paralel olarak Fallon ve Barnett (2009, s.19) araştırmalarında, öğretmenlerin otantik öğrenme ortamlarının oluşturulmasında öğrenenlerin gerçek bir amaç için bir araya gelerek işbirliği içinde çalışmalarını

gerektiğini belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu süreçte öğrenciler birlikte çalışarak diğer grup arkadaşlarının otantik görevden ne anladığını öğrenmekte ve sorunun üstesinden gelebilmektedirler. Dolayısıyla grupla öğrenme, bireysel öğrenmeye göre daha işlevsel olmaktadır (Blum, 2006, s.90). Yine, Dennis ve O’Hair, (2010, s.15) gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmenlerin sınıflarında otantik öğretimi gerçekleştirme sürecinde birbirleriyle işbirliği içinde çalıştıklarını belirlemişlerdir. Bu araştırmada oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrenciler, sürecin başından sonuna kadar işbirliği içinde çalışmışlardır. Bu bağlamda araştırmada öğrencilerin gerek fikir ve düşüncelerini gerekse araç-gereç ve malzemelerini paylaşarak bir anlamda birbirlerinin öğrenme süreçlerine katkı getirmişlerdir. Ancak araştırmada, kimi öğrencilerin de işbirliği kapsamında grup çalışması sürecinde kimi sıkıntılar yaşadığı; bu bağlamda kimilerinin grup içinde görev dağılımı yaparken anlamadıklarını ve ortak karar vermede sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusuna paralel olarak Doğan-Dolapçioğlu (2015), gerçekleştirdiği araştırmasında sınıf içi gözlemlerden yola çıkarak otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki sorunlardan birinin sosyal destek olduğu sonucuna ulaşmış; bunu ise öğrencilerin grup çalışması sırasında yaşadıkları çatışmalarla örneklendirerek sunmuştur. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen bu bulgu, Doğan-Dolapçioğlu’nun (2015) ortaya koyduğu bulguyla benzerlik göstermektedir.

Slavkin (2004, s.4-5), öğrencilerin okulun etkili birer üyesi olmaları noktasında kimi anahtar uygulamaların gerçekleştirilmesi gerektiğinden söz etmektedir. Bu uygulamalar; öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin öğrenme sürecinin sorumluluğunu birlikte üstlenmeleri; öğretmenlerin, velilerin, yöneticilerin ve toplumun üyelerinin öğrencilere yalnızca bilgiyi aşlamak yerine onlara öğrenme süreçlerinde yardımcı olmaları; öğretmenlerin ve velilerin öğrencilerin sınıf ve okul toplumu arasında ilişki kurabilecekleri etkinlikler oluşturarak hem onların öğrendiklerini yansıtabilmelerini hem de sosyal kimliklerinin gelişmelerini sağlamaları biçimde açıklanmaktadır. Bu doğrultuda öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretmen ve öğrenci kadar veli katılımının da oldukça önemli olduğu görülmektedir. Horzum ve Bektaş (2012, s.80)’a göre otantik görev temelli öğrenme ortamlarının oluşturulmasında öğretmen, yönetici, müfettiş ve ailelerin görüşleri dikkate alınarak geniş kapsamlı katılımı oluşturulmuş adımlar atılmalıdır. Bu düşünceye paralel olarak Deveci (2009, s.245), Hayat Bilgisi dersi kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin aile tarafından desteklenmedikçe çocukta

öğrenmenin gerçekleşmesinin güç olacağından, bu bağlamda Hayat Bilgisi dersi içeriğinin aile katılımı çalışmalarıyla desteklenmesi gerektiğinden söz etmektedir. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında velilerin, Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki öğretme-öğrenme süreçlerinde yönelik görüşlerine başvurulmuş ve araştırma katılımcıları olan öğrencilerin bu süreçte velilerden kaynaklanan kimi sorunlar yaşadıkları bulunmuştur. Bu sorunların genelde velilerin çocuklarının eğitim yaşantılarına ilgisiz kaldıklarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Benzer biçimde Kılıç (2010, s.97) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen aile katılımı çalışmada kimi zorluklar yaşandığı; bunların ailelerin çocukların okuldaki öğrenmelerini evde desteklememesinden kaynaklandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, Kılıç'ın (2010, s.97) araştırma bulgusuyla örtüşmektedir.

Sonuç olarak, otantik görevler öğrencilerin gerçek yaşamında sürekli karşılaşılabileceği durumlardan oluşmaktadır. Bu bağlamda Hayat Bilgisi dersinde otantik görevlerin kullanılmasının eğitim-öğretim sürecini etkili kıldığı anlaşılmaktadır. Çünkü Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarından yararlanılması, öğrencilerin üst düzey düşünme, araştırma, sorgulama, işbirliği içinde çalışma becerilerini geliştirmektedir. Dolayısıyla otantik görev temelli öğrenme ortamlarının, Hayat Bilgisi dersinin öğrencileri gerçek yaşama uyum sağlamalarına yardımcı olma ve onlara gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırma amaçlarına katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

4.3. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler” olarak iki başlık altında sunulmuştur.

4.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- İlkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretme-öğrenme süreçlerinde otantik görevlerin kullanılmasına yönelik olarak öğretim programında açıklamalara ve etkinliklere yer verilebilir.
- Sınıf öğretmenleri Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme bileşenlerinin öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanması konusunda teşvik edilebilir. Bu

bağlamda sınıf öğretmenlerine otantik öğrenmeye yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir. Bu yolla öğretmenlerin otantik görevler içeren etkinlikler tasarlaması sağlanabilir.

- Öğrencilere, herhangi bir ders için konu alanına yönelik otantik görevler tasarlama fırsatı verilebilir. Bu kapsamda öğretmenler, öğrencileri otantik görevlerin içeriğine ve kapsamına yönelik olarak yönlendirebilir.
- Otantik öğrenme ortamlarının oluşturulmasında uzman performansı ve modeli bağlamında uzmanlar sınıf ortamına getirilerek öğrencilerin onların bilgi ve deneyimlerinden yararlanması sağlanabilir.
- Öğrencilerin, otantik görev temelli öğrenme ortamlarına yönelik duygu ve düşüncelerini belirlemede her ders için yansıtıcı günlük tutmaları sağlanabilir.
- Otantik görevler, sosyal bağlamın oluşturulması kapsamında, kendilerinden küçük ya da büyük sınıflardaki öğrencilerle işbirliği içinde çalışmalarına olanak verecek nitelikte tasarlanabilir.
- Otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki değerlendirme sürecinde öğrenci ürünlerinin sergileneceği sergiler, kermesler, sunumlar vb. gerçekleştirilebilir.
- Velilerin, otantik görev temelli öğrenme ortamlarına yönelik farkındalıklarını artırma bağlamında okul yönetimi ve öğretmenler tarafından bilgilendirme toplantıları yapılabilir. Bu kapsamda velilerin hem öğretme-öğrenme sürecine katılımları hem de otantik görevlerin içerdiği sorunların çözümüne yönelik olarak öğrencilerle birlikte sorumluluk almaları sağlanabilir.

4.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin otantik görev temelli öğrenme ortamlarında gözlenen davranışlarının incelenmesi kapsamında ölçek geliştirme çalışmaları ve tarama modelinde çalışmalar desenlenebilir. Bu kapsamda otantik öğrenmenin motivasyon, başarı vb. değişkenlere olan etkisini ortaya koyan çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Öğrencilerin otantik görev temelli öğrenme ortamlarında gözlenen davranışlarına yönelik olarak farklı derslerde ve farklı sınıf düzeylerinde araştırmalar yapılabilir.

- Otantik öğrenmenin gerçekleşmesinde öğrenin inanç ve değerlerini işe katması kapsamında farklı kültürlerde gerçekleştirilen araştırmalar karşılaştırmalı olarak sunulabilir.
- Hayat Bilgisi dersinde otantik görevler probleme dayalı öğrenme, örnek olaya dayalı öğrenme gibi farklı öğretim-öğrenme yaklaşımları temel alınarak sunulabilir.
- Öğretim-öğrenme süreçlerinde otantik görevlerden yararlanılması kapsamında teknolojiden ve simülasyonlardan yararlanılabilir.
- Hayat Bilgisi dersinin öğretim-öğrenme sürecinin zenginleştirilmesi ve bu dersin işleyişinin önemine dikkat çekilmesi kapsamında farklı öğrenme modelleri temel alınarak gerçekleştirilen araştırmalar tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akça Berk N. ve Ata B. (2009). Lise tarih derslerinde otantik etkinliklerin uygulanması ve sorunları. *Eğitimde Yeni Yönelimler- V Öğrenmenin Doğası ve Değerlendirme Sempozyumu*, İzmir, ss.390-400.
- Akçay, H. ve Kapıcı, H. Ö. (2016). Hayat bilgisi dersi öğretim programı ve temel beceriler. S. Güven ve S. Kaymakçı (Ed.). *Hayat Bilgisi Öğretimi içinde* (s.112-131). Ankara: Pegem Akademi.
- Akinoğlu, O. (2002). Hayat bilgisi öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s.1-13). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Albrecht, J. N. (2012). Authentic learning and communities of practice in tourism higher education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 12, 260-276.
- Anderson, J. R., Reder, L. M. ve Simon, H. A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 5-11.
- Andersson, S. B. ve Andersson, I. (2005). Authentic learning in a sociocultural framework: A case study on non-formal learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4), 419-436.
- Ataizi, M. (2000). Durumlu öğrenme. A. Şimşek (Ed.). *Sınıfta demokrasi içinde* (s.146-170). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Ataizi, M. ve Şimşek, A. (2000). Temel eğitimde durumlu öğrenme ortamlarının düzenlenmesi. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* 8, Özel Sayı, 1-8.
- Aydın, H. (2012). *Felsefi temeller ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (6.bs.). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Bangir-Alpan, G. (2004). Ders kitaplarındaki grafik tasarımın öğrenci başarısına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(6), 193-209.
- Barnes, N. C. ve Urbankowski, D. (2014). Planning, implementing, and assessing an authentic performace task in middle grades classrooms. *Middle School Journal*, May, 17-24.
- Bay, E. ve Karakaya, Ş. (2009). Öğretmen adaylarının otantik görevlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(369), 7-16.

- Baysal, N. Z. (2006). Hayat bilgisi: Toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış. C. Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım içinde* (s.1-19). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Bektaş, M. (2007). *Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zeka kuramı hakkında bilgilendirme biçimlerinin ve öğrencilerin farklı baskın zeka gruplarında yer almalarının proje başarıları ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Bektaş, M. ve Horzum, M. B. (2012). *Otantik öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Blum, K. (2006). Authentic learning in a year 8 classroom. *Proceedings of the 29th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australia*, 1-5 July, Australia.
- 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.
- Braund, M. ve Reiss, M. (2006). Towards a More Authentic Science Curriculum: The contribution of out-of-school learning, *International Journal of Science Education*, 28(12), 1373-1388.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1999). In research of understanding the case for constructivist classrooms. *Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, Virginia, USA.
- Brown, J. S., Collins, A. ve Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruffy, W. R. (2012). *A teaching method for the inclusive classroom*. Doctor of Education Thesis. Northeastern University.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Callison, D. ve Lamb, A. (2004). Key words in instruction: Authentic learning. *School Library Media Activities Monthly*, 21(4), 34-39.

- Caseley, P. M. (2004). *Toward an authentic pedagogy: An investigation of authentic learning instruction in a middle school*. Unpublished Master Dissertation. Pacific Lutheran University.
- 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.
- Chun, M. (2010). Taking teaching to (performance) task: Linking pedagogical and assessment practices. *Change*, March/April, 22-29. http://jcsites.juniata.edu/faculty/kruse/misc/Chun_Change_TakingTeachingToTask.pdf (Erişim Tarihi: 03.05.2015)
- Ciolan, L. (2013). Imagination and authentic learning. *The 9th International Scientific Conference E-Learning and Software for Education*, Bucharest, April 25-26.
- Coletti, N. E. (2011). *The impact of completing authentic tasks on the development of critical thinking skills*. Unpublished Doctoral Dissertation. Capella University.
- Collet-Klingenberg, L. L., Hanley-Maxwell, C. ve Stuart, S. (2000). *The relationship of an ecological model of career development to authentic learning*. Research Institute on Secondary Education for Youth with Disabilities, 2.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2.ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. Taylor&Francis veritabanından 4 Aralık 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Ed: Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J.W. ve Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. United States of America: Sage Publications
- Cronin, J. F. (1993). Four misconceptions about authentic learning. *Authentic Learning*, 50(7), 78-80.

- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dennis, J. ve O'Hair, M. J. (2010). Overcoming Obstacles in Using Authentic Instruction: A Comparative Case Study of High School Math & Science Teachers, *American Secondary Education*, 38(2), 4-22.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. A. Şimşek (Ed.). *Sınıfta demokrasi içinde* (s.53-77). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Deveci, H. (2009). Hayat bilgisi öğretiminde aile katılımı. B. Tay (Ed.). *Hayat bilgisi öğretimi içinde* (s.245-261). Ankara: Maya Akademi.
- Doğan-Dolapçioğlu, S. (2015). *Matematik dersinde otantik öğrenme yoluyla eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi: Adana.
- Draper, G. F. (1997). *Recalling academic tasks*. Doctor of Education Thesis. The University of Arizona.
- Dündar, Ş. (2002). İlköğretim okullarında hayat bilgisi dersi programlarının tarihsel gelişimi. *Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(11), 11-18. <http://www.trakya.edu.tr/Enstituler/SosyalBilimler/Dergi/dergi.c.2.pdf> adresinden 15 Ekim 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Dündar, H. (2007). Kavram analizi stratejisinin öğrencilerin kavram öğrenme başarısı ve hayat bilgisi dersine ilişkin tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Fallon, G. ve Barnett, J. (2009). *When Is a Learning Community Just a Pseudo Community? Towards the Development of a Nation of an Authentic Learning Community*, ISEA, 37(2), 3-24.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

- Fox-Turnbull, W. (2006). The Influences of Teacher Knowledge and Authentic Formative Assessment on Student Learning in Technology Education, *International Journal of Technology and Design Education*, (16), 53-77
- Glatthorn, A. A. (1999). *Performance standards & authentic learning*. Eye On Education: New York.
- Glesne, C. (1998). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. (2.ed.). United States: Longman.
- Gömlüksiz, N. ve Kan, A.Ü. (2007). Yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilke ve yaklaşımlar. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*. www.web.firat.edu.tr adresinden 20 Ekim 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Grabinger, R. S. ve Dunlap, J. C. (1995). Rich environments for active learning: a definition. *ALT*, 3(2), 5-34. file:///C:/Users/USER/Downloads/9606-32372-1-SM.pdf (Erişim Tarihi: 10.04.2015).
- Grace, T. P. L. ve Lee, T. K. T. (2014). Designing of authentic learning mediated by mobile technology for primary school learners. *JISTE*, 18(1), 42-52.
- Gültekin, M. (2015). Çocuğun yaşamından dünyaya açılan pencere: Hayat Bilgisi Öğretim Programı. M. Gültekin (Ed.). *Hayat bilgisi öğretimi içinde* (s.15-42). Ankara: Nobel Yayın.
- Gündoğan Çögenli, A. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ve kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Güner, M. (2016). *Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyal kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama, yazman becerileri ve yazma motivasyonları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gürdoğan, M. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının otantik öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliği ile ilgili görüşleri: Fen ve teknoloji laboratuvar uygulaması örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi: Antalya.
- Güven, S. ve Kaymakçı, S. Ö. (2016). 2015 Hayat bilgisi dersi (1.2. ve 3. sınıflar) öğretim programının tanıtımı. S. Güven ve S. Kaymakçı (Ed.). *Hayat Bilgisi Öğretimi içinde* (s.62-79). Ankara: Pegem Akademi.

- Hamurcu, G. C. (2016). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmenin öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi: Malatya.
- Hein, G. E. (1991). Constructivist learning theory: The museum and the needs of people. CECA (International Committee of Museum Educators) Conference, 15-22 October, Jerusalem Israel.
- Herrington, J. (2006). *Authentic e-learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks*. University of Wollongong, Research Online.
- Herrington, J. ve Kervin, L. (2007). Authentic learning supported by technology: Ten suggestions and cases of integration in classrooms. *Educational Media International*, 44(3), 219-236.
- Herrington, J., Parker, J. ve Boase-Jelinek, D. (2014). Connected authentic learning: Reflection and intentional learning. *Australian Journal of Education*, 58(1), 23-35.
- Herrington, J., Reeves, T. C. ve Oliver, R. (2010). *A guide to authentic e-learning*. Routledge: New York.
- Herrington, J., ve Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48.
- Herrington, T. ve Herrington, J. (2006). *Authentic learning environments in higher education*. Information Science Publishing, Hershey.
- Hobart, P. (2005). Authentic learning beyond the classroom: Authentic learning, *VELS and PoLTs. Teaching and Learning*, 13(1), 12-19.
- Horzum, M. B. ve Bektaş, M. (2012). Otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 341-360.
- Huang, K. H. (2011). Learning in Authentic Contexts: Projects Integrating Spatial Technologies and Fieldwork. *Journal of Geography in Higher Education*, 35(4), 565-578.

- Jonassen, D. H. (1992). Evaluating constructivist learning. T. M. Duffy ve D. H. Jonassen (Ed.). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* içinde (s.137-148). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karabağ, G. (2006). Hayat bilgisi öğretim programı. C. Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım* içinde (s.51-69). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Karabağ, G. (2009). Hayat bilgisi dersinin tarihçesi. B. Tay (Ed.). *Hayat bilgisi öğretimi* içinde (s.3-20). Ankara: Maya Akademi.
- Karakuş, F. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi: Adana.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Kearney, M. ve Shuck, S. (2006). Spotlight on authentic learning: Student developed digital video projects. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(2), 189-208.
- Keskin, F. (2006). *A Study on improving critical thinking skills of 6th grade students through authentic learning and authentic assessment*. Unpublished Master Dissertation. Çukurova University.
- Kılıç, Z. (2010). *İlköğretim Hayat Bilgisi dersinde aile katılımı çalışmaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- Kılıç-Özün, S. (2010). *Hayat bilgisi öğretiminde kavram karikatürü yaklaşımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi: Zonguldak.
- Knobloch, N.A. (2003). Is experiential learning authentic? *Journal of Agricultural Education*. 44(4), 22-34.
- Koçyiğit, S. (2011). *Otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen adaylarının başarılarına, derse karşı tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi: İstanbul.

- Kramarski, B. Mevarech, Z. R. ve Arami, M. (2002). The effects of metacognitive instruction on solving mathematical authentic tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 225–250.
- Kuzu, A. (2005). *Oluşturmacılığa dayalı çevrimiçi destekli öğretim: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Lasry, N. (2006). *Understanding authentic learning: A quasi-experimental test of learning paradigms*. Unpublished Doctoral Dissertation. McGill University, Montreal.
- Lave, J. ve Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lee, S. ve Goh, G. (2012). Action research to address the transition from kindergarten to primary school: Children's authentic learning, construction play, and pretend play. *Early Childhood Research & Practice*. 14(1).
- Levin, B. B. (2001). The charter school and problem based learning. B. B. Levin (Ed.). *Energizing teacher education and Professional development with problem based learning* içinde (s.73-86). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Levin, B. B., Carol, D. D. ve Pierce, J. W. (2001). Frequently Asked Questions About Problem-Based Learning. B. B. Levin (Ed.), *Energizing Teacher Education and Professional Development with Problem-Based Learning* içinde (s. 121-132). USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lichtinger, E. ve Kaplan, A. (2015). Employing a case study approach to capture motivation and self-regulation of young students with learning disabilities in authentic educational contexts. *Metacognition Learning*, 10, 119–149. DOI 10.1007/s11409-014-9131-1.
- Liljeström, A., Enkenberg, J. ve Pöllänen, S. (2013). Making learning whole: An instructional approach for mediating the practices of authentic science inquiries. *Cultural Studies of Science Education*, 8, 51-86.
- Lombardi, M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3009.pdf> adresinden 07.08.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Lowrie, T. (2005). Problem solving in technology rich contexts: Mathematics sense making in out-of-school environments. *Journal of Mathematical Behavior*, 24, 275-286.

- Maddox, L. E. ve Saye, J. W. (2014). Authentic pedagogy and the acquisition of lower order knowledge in History. *Social Studies Research and Practice*, 9(1), 1-17.
- Martin, D. J. (2009). *Elementary science methods: A constructivist approach*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- MEB (2009). *İlköğretim 1. 2. ve 3. Sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2010-2011/HayatBilgisi-3.S%C4%B1n%C4%B1f.pdf> (Erişim Tarihi: 20.01.2011).
- MEB, (2015). *İlkokul hayat bilgisi dersi 1,2 ve 3. sınıflar öğretim programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=244> (Erişim Tarihi: 10.09.2015).
- Melanlıoğlu, D. (2013). Impacts of authentic listening tasks upon listening anxiety and listening comprehension. *Academic Journals*, 8(14), 1177-1185.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass: USA.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Mims, C. (2003). Authentic learning: A practical introduction & guide for implementation. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 6(1).
- Montgomery, K. (2002). Authentic tasks and rubrics: going beyond traditional assessments in college teaching. *College Teaching*, 50(1), 34-39.
- National Center for Fair and Open Testing, (1992). *What Is Authentic Evaluation?*, Report, FairTest, 342 Broadway, Cambridge, MA 02139. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352373.pdf> (Erişim Tarihi: 12.11.2015).
- Newmann, F. M. ve Wehlage, G. G. (1993). *Five standards of authentic instruction*. Educational Leadership. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nilsen, H. ve Foltova, H. (2007). Assumptions for better learning in the classroom: 1st International School, Czech Republic. *The New Educational Review*, 89-99.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özerbaş, D. H. S. (2004). *Durumlu öğrenmenin duygusal zekâ yeterliliklerinin geliştirilmesine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi: Ankara.

- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2002). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.47-81). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Palm, T. (2008). Impact of authenticity on sense making in word problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 67, 37-58.
- Parsons, S. A. ve Ward, A. E. (2011). The Case for Authentic Tasks in Content Literacy. *The Reading Teacher*, 64(6), 462–465.
- Peterson, M. (2002). Principles of authentic Multi-level instruction. <http://wps.ablongman.com/wps/media/objects/422/433042/06PrinciplesAuthMltlvl%20In.pdf> (Erişim Tarihi: 03.05.2015).
- Pritchard, A. ve Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: Constructivism and social learning*. Routledge: Newyork.
- Pugalee, D.K., Douville, P., Lock, C.R., & Wallace (2002). *Authentic Tasks and Mathematical Problem Solving*. Paper presented at *The Mathematics Education in the 21st Century Project Conference* in Palermo, Italy. <http://math.unipa.it/~grim/SiPugalee.PDF> (Erişim Tarihi: 12.11.2016)
- Reeves, T. C., Herrington, J., & Oliver, R. (2002). Authentic activities and online learning. Paper presented at the *2002 Annual International Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australia (HERDSA)*, Perth, Western Australia.
- Renzulli, J. S., Gentry, M. ve Reis, S. M. (2004). A time and a place for authentic learning. *Educational Leadership*, September, 73-77. http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2015/02/Enrichment_Clusters_News.pdf (Erişim Tarihi: 2010.2015).
- Rule, A. C. (2006). Editorial: The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1-10.
- Sağlam, H. İ. (2015). Toplum, birey ve doğaya bütüncül bakış: Hayat bilgisi. M. Gültekin (Ed.). *Hayat bilgisi öğretimi* içinde (s.1-14). Ankara: Nobel Yayın.
- Sasse, C. M. (1997). *Authentic learning: What makes a classroom and its tasks authentic?* Unpublished Doctoral Dissertation, University of Missouri, Columbia.

- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Slavkin, M. L. (2004). *Authentic learning: How learning about the brain can shape the development of students*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Smeets, E. (2005). Does ICT contribute to powerful learning environments in primary education? *Computers & Education*, 44, 343-355.
- Solomon, G. (2003). Project-based learning: A primer. *Technology and Learning*, 23, 20-30. <http://webpages.charter.net/jklock/pbl.htm> (Erişim Tarihi: 12.03.2015)
- Sönmez, V. (1998). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stein, S. J., Isaacs, G. ve Andrews, T. (2004). Incorporating authentic learning experiences within a university course. *Studies in Higher Education*, 29 (2), 239-258.
- Strimel, G. (2014). Authentic education by providing a situation for student-selected problem-based learning. *Technology and Engineering Teacher*, April, 8-18.
- Szczepanski, A., Malmer, K., Nelson, N. ve Dahlgren, L. O. (2006). The distinctive nature and potential of outdoor education from a teacher perspective: An intervention study of teachers in nine-year compulsory school. http://liu.se/ikk/ncu/ncu_filarkiv/Forskning/1.165263/AndersSzczepanski.pdf (Erişim Tarihi: 08.07.2015)
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik* (1.bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şirin, A. (2008). Oluşturmacılığın kuramsal temelleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17, 196-205.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3.bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TDK (2015). *Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr/>
- Tekindal, S. (2006). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde ölçme ve değerlendirme. C. Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım içinde* (s.395-449). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Ulaş-Taraf, H. (2011). *Özel ilköğretim okulu öğrencilerine İngilizce zamanların öğretiminde otantik çizgi film kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Ün Açıkgöz, K. (2008). *Aktif öğrenme*. Biliş Yayıncılık: İzmir.
- Van Oers, B. ve Wardekker, W. (1999). On becoming an authentic learner: Semiotic activity in the early grades. *Curriculum Studies*, 31(2), 229-249.
- Wehlage, G. G., Newman, F. M. ve Secada, W. G. (1996). Standards for Authentic achievement and pedagogy. F. M. Newman (Ed.). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality* içinde (s. 21-48). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *ERIC Clearinghouse on Tests Measurement and Evaluation*, Washington DC., 1-6. <http://pareonline.net/getvn.asp?v=2&n=2> (Erişim Tarihi: 02.04.2015)
- Williams, D. C. (1999). *Hypermedia-supported authentic learning environments (HALE): Examination of tools and features which can support student learning*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Texas, Austin.
- Xiao, L., Carroll, M., Clemson, P. ve Rosson, M. B. (2008). Support of Case-based Authentic Learning Activities: A Collaborative Case Commenting Tool and A Collaborative Case Builder, *Proceedings of the 41st Hawaii International Conference on System Sciences*, 1-10.
- Yalvaç Hastürk, G. (2013). *Öğretmen adaylarının bazı çevre konularına ilişkin zihinsel yapılarındaki değişimlerin otantik öğrenme ortamlarında incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Yeoman, I. (2012). Authentic Learning: My Reflective Journey With Postgraduates. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 12(3), 295-311.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, M. F. (1993). *Instructional design for situated learning*. *ETR&D*, 41(1), 43-58. <http://authenticlearning.weebly.com/>

EK-A: Uşak İl Millî Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin Yazısı



T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GELEN EVRAK
Kayıt Tarihi: 18.09.2015
Kayıt No: 2053

Sayı : 29425508-42-E.9431683
Konu: Merkez Dikilitaş İlkokulunda
Uygulanacak Araştırma İzni.

18.09.2015

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Genel Sekreterlik)

Anadolu Üniv.Rektörlüğü Yunus Emre Kampüsü26470 Eskişehir.

İlgi: a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı. (2012/13 sayılı Genelge)
b) 08/09/2015 tarih ve 63784619-399-1068/7464 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile Müdürlüğümüze bağlı Dikilitaş İlkokulunda araştırma yapmak istenmektedir. İlimiz merkezinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili mühürlü anket formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi (a) genelge gereğince değerlendirmesi yapılarak "Hayat Bilgisi Dersinin Otantik Görev Temelli Öğrenme Öğrenme Ortamından Yararlanma." konulu araştırma çalışması gönüllülük esasına dayalı, okul idaresinin uygun gördüğü zaman aralıklarında uygulanması, veli ve öğrencilerden gerekli izinlerin alınması ve araştırma sonucunda proje raporunun dijital ortamda müdürlüğümüze teslim edilmesi, araştırma sonucunun Bakanlığımızdan izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşulu ile uygun görülmüştür.

Bilgi ve gereğini rica ederim.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü
Evrak Kayıt Servisi
K. Tarihi: 02.10.2015
K. No: 10382

Görevli Müdür,
Kırsal Akil İpe Akademi,
28.09.2015.

Bülent ŞAHİN
İl Millî Eğitim Müdürü

K. Tarihi: 08.10.2015
D. No: A.İ.İ.
R. No: 4485

Adı-Soyadı	Unvanı	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih ve Sayısı
Aslı GÜNDOĞAN ÇÖGENLİ	Doktora Programı Öğrencisi	Hayat Bilgisi Dersinin Otantik Görev Temelli Öğrenme Öğrenme Ortamından Yararlanma.	11.09/2015 9079641

- Deneyimci
- Raporize

- Yazı İş. Md.
- Eğitim B. Fak.

Millî Eğitim Bakanlığı Uşak
Elektronik Ağ: <http://usak.meb.gov.tr>
e-posta: istatistik4@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mahir ÇÜMEN Memur
Tel : (0 276) 227 39 90
Faks: (0 276) 227 39 89

Bu evrak güvenli elektronik ortamda imzalanmıştır. <http://evrak.meb.gov.tr> adresinden İb14-7190-306b-aa97-c3e8 kodu ile yapıldığı teyit edilebilir.

EK-B: Öğrenci İzin Formları

GÖZLEME GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Aslı GÜNDOĞAN yapacağı araştırmanın amacını ve nasıl veri toplayacağını bana açıklamış, araştırmanın herhangi bir aşamasında çalışmaya devam etmek istemezsem araştırmadan çekilme hakkımın olduğunu belirtmiştir. “Hayat Bilgisi Dersinde Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamlarından Yararlanma” konulu araştırmada veri toplama amaçlı olarak yapılacak gözlemlere ve video kayıtlarına hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Öğrencinin Adı-Soyadı:
İmza:

Aslı Gündoğan
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Prog.
Doktora Öğrencisi
Tel:
Adres:

GÖRÜŞMEYE GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Aslı GÜNDOĞAN yapacağı araştırmanın amacını ve nasıl veri toplayacağını bana açıklamış, araştırmanın herhangi bir aşamasında çalışmaya devam etmek istemezsem araştırmadan çekilme hakkımın olduğunu belirtmiştir. “Hayat Bilgisi Dersinde Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamlarından Yararlanma” konulu araştırmada veri toplama amaçlı olarak yapılacak görüşmelere ve alınacak ses kayıtlarına hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Öğrencinin Adı-Soyadı:
İmza:

Aslı Gündoğan
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Prog.
Doktora Öğrencisi
Tel:
Adres:

Görüşme Soruları

1. Hayat Bilgisi dersinin gerçek yaşamdan sorunlarla işlenmesine yönelik ne düşünüyorsun?
2. Hayat Bilgisi dersini gerçek yaşamdan sorunlarla işledikten sonra bu derse yönelik düşüncelerin nelerdir?
3. Hayat Bilgisi dersinde yaptığımız etkinliklere yönelik neler düşünüyorsun?
 - a. Yaptığımız etkinliklerden hangileri hoşuna gitti? Neden?
 - b. Yaptığımız etkinliklerden hangileri hoşuna gitmedi? Neden?
4. Gerçek yaşamdan sorunları kullanarak işlediğimiz derslerde karşılaştığın zorluklar oldu mu? Olduysa bunlar nelerdir?
5. Gerçek yaşamdan sorunların başka derslerde kullanılmasını ister misin? Neden? Hangi dersler olabilir?
6. Eklemek istediğin başka bir şey var mı? Varsa nelerdir?

HAYAT BİLGİSİ DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ UYGULANMASINA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Aslı GÜNDOĞAN yapacağı araştırmanın amacını ve nasıl veri toplayacağını bana açıklamış, araştırmanın herhangi bir aşamasında çalışmaya devam etmek istemezsem araştırmadan çekilme hakkımın olduğunu belirtmiştir. “Hayat Bilgisi Dersinde Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamlarından Yararlanma” konulu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı ve tutum ölçeği doldurmayı kabul ediyorum.

Öğrencinin Adı-Soyadı:
İmza:

Aslı Gündoğan
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Prog.
Doktora Öğrencisi
Tel:
Adres:

EK-C: Veli İzin Formları

Sayın Veli;

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form ile size araştırmanın amacı ve araştırmanın katılımcıları olarak çocuğunuzun hakları konusunda bilgiler vermek istiyorum. Bu araştırma; Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden aldığım resmi izin kapsamında gerçekleştirilmektedir. Araştırma, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarından nasıl yararlandıklarının belirlenmesini amaçlayan doktora tez çalışması için yapılmaktadır. Araştırma kapsamında Hayat Bilgisi dersinde gözlem ve görüşme çalışması yapılacak, uygulama sürecinin başında ve sonunda öğrencilere Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanacaktır. Bu bağlamda yapılan gözlemleri video kamera ile, görüşmeleri ise ses kayıt cihazı ile kayıt altına almak istiyorum.

Araştırma sonunda elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Çocuğunuzun ismi gerçek araştırma raporunda kullanılmayacaktır. Bunun yerine takma isimlere ya da kodlamalara yer verilecektir. Araştırmanın herhangi bir bölümünde çocuğunuzun kayıtlarını dinleme ve gözden geçirme hakkınız vardır. İziniz olmadığı takdirde çocuğunuzla ilgili tüm veriler silinecek ve araştırmada kullanılmayacaktır. Çocuğunuz da herhangi bir nedenle araştırmada yer almak istemezse, çalışmaya dahil edilmeyecektir.

Bu araştırmada elde edilecek bilgileri benden başka “Tez İzleme Komitesi” üyeleri ile araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında bana yardımcı olacak akademisyenler görecektir. Araştırmaya velisi bulunduğunuz çocuğunuzun gönüllü olarak katılmasına izin verdiğinizize yönelik olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Formu okuduğunuz ve bana zaman ayırdığınız için tekrar teşekkür ederim

Aslı Gündoğan

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Programı Doktora Öğrencisi

Yukarıdaki açıklamaları okudum ve anladım. “Hayat Bilgisi Dersinde Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamlarından Yararlanma” konulu araştırmaya velisi bulunduğum öğrencinin hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmasına izin veriyorum.

Adı-Soyadı:

Tarih:

İmza:

GÖRÜŞMEYE GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Programı'nda doktora yapmakta olan Aslı GÜNDOĞAN yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama yöntemlerini bana açıklamış, araştırmanın herhangi bir aşamasında çalışmaya devam etmek istemezsem araştırmadan çekilme hakkımın olduğunu belirtmiştir. “Hayat Bilgisi Dersinde Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamlarından Yararlanma” konulu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Araştırmacının bilimsel araştırması süresince veri toplama amaçlı olarak görüşme yapmasında, ses kaydı almasında hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

Velinin Adı-Soyadı:

İmza

Araştırmacının Adı Soyadı:

Aslı GÜNDOĞAN

İmza

Tel:

Adres:

EK-D: Öğretmen İzin Formu

ARAŞTIRMAYA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın.....;

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form; araştırmanın amacını ve araştırmanın katılımcıları olarak siz öğretmenlerin haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma; Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden aldığım resmi izin kapsamında gerçekleştirilmektedir. Araştırma, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarından nasıl yararlandıklarının belirlenmesini amaçlayan doktora tez çalışması için yapılmaktadır. Araştırma kapsamında Hayat Bilgisi dersinde gözlem ve görüşme çalışması yapılacak, uygulama sürecinin başında ve sonunda öğrencilere Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanacaktır.

Sizlerin araştırmaya gönüllü olarak katılımının ve dile getireceği görüşlerin araştırmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca araştırma sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla yapılan gözlemleri video kamera ile görüşmeleri ise ses kayıt cihazı ile kayıt altına almak istiyorum. Araştırmanın herhangi bir bölümünde kayıtları dinleme ve gözden geçirme hakkınız vardır.

Araştırma sonunda elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. İsminiz gerçek araştırma raporunda kullanılmayacaktır. Bunun yerine takma isimlere ya da kodlamalara yer verilecektir. Araştırmanın herhangi bir aşamasında araştırmadan çekilme hakkınız bulunmaktadır.

Bu araştırmada elde edilecek bilgileri benden başka “Tez izleme Komitesi” üyeleri ile araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında bana yardımcı olacak akademisyenler görecektir. Bu formu okuduğunuz ve bana zaman ayırdığınız için tekrar teşekkür ederim.

İzniniz olmadığı takdirde sizinle ilgili tüm veriler silinecek ve araştırmada kullanılmayacaktır.

Aslı Gündoğan
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Programı Doktora Öğrencisi

Yukarıdaki açıklamaları okudum ve anladım. “Hayat Bilgisi Dersinde Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamlarından Yararlanma” konulu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Adı-Soyadı:

Tarih:

İmza:

EK-E: Aşevi Gezisine Yönelik Veli İzin Formu

VELİ İZİN BELGESİ

DİKİLİTAŞ İLKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

Okulunuz.....sınıfı.....numaralı öğrenci
.....velisiyim.

Sınıfça düzenlenecek olan 11/01/2016 Pazartesi günü saat 10:00-13:00 arası yapılacak olan Aşevi gezisine öğretmeni refakatinde katılmasına izin veriyorum.

Gereğinin yapılmasını rica ederim.

ADRES:

Veli Adı Soyadı

İmza

ÖĞRENCİLERLE GERÇEKLEŞTİRİLECEK GÖRÜŞME YÖNERGESİ

Bugün(tarih). Saat... İsmim Aslı Gündoğan. “Hayat Bilgisi Dersinde Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamlarından Yararlanma” konulu çalışmamın veri toplama sürecinde seninle görüşme yapmak istiyorum. Görüşmeyi ve ses kaydını kabul ettiğini daha önceki konuşmalarımızda söylemiştin. Bunu bir kez daha tekrarlar mısın? Görüşme sürecinde her hangi bir nedenden dolayı devam etmek istemezsen görüşmeyi sonlandırabiliriz. Şimdiden araştırmaya katıldığın ve zaman ayırdığın için teşekkür ederim. Eğer bir sorun yoksa sorulara geçmek istiyorum.

ÖĞRENCİLER İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Hayat Bilgisi dersinin gerçek yaşamdan sorunlarla işlenmesine yönelik ne düşünüyorsun?
2. Hayat Bilgisi dersini gerçek yaşamdan sorunlarla işledikten sonra bu derse yönelik düşüncelerin nelerdir?
3. Hayat Bilgisi dersinde yaptığımız etkinliklere yönelik neler düşünüyorsun?
 - a. Yaptığımız etkinliklerden hangileri hoşuna gitti? Neden?
 - b. Yaptığımız etkinliklerden hangileri hoşuna gitmedi? Neden?
4. Gerçek yaşamdan sorunları kullanarak işlediğimiz derslerde karşılaştığın zorluklar oldu mu? Olduysa bunlar nelerdir?
5. Gerçek yaşamdan sorunların başka derslerde kullanılmasını ister misin? Neden? Hangi dersler olabilir?
6. Eklemek istediğin başka bir şey var mı? Varsa nelerdir?

VELİLERLE GERÇEKLEŞTİRİLECEK GÖRÜŞMEYE YÖNELİK YÖNERGE

Bugün(tarih). Saat... İsmim Aslı Gündoğan. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Programında doktora öğrencisiyim. Aynı zamanda Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Araştırma Görevlisiyim. Doktora tez kapsamında “Hayat Bilgisi Dersinde Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamlarından Yararlanma” konulu bir çalışma gerçekleştiriyorum. Bu çalışmada öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarından nasıl yararlandığının belirlenmesinde siz velilerin görüşlerinin oldukça önemli olduğunu düşünüyorum. Bu bağlamda çalışmanın veri toplama sürecinde sizinle görüşme yapmak istiyorum. Sizden görüşmeyi ve ses kaydını kabul ettiğinizi sözlü olarak söylemenizi rica ediyorum. Görüşme sürecinde her hangi bir nedenden dolayı devam etmek istemezseniz görüşmeyi sonlandırabiliriz. Bu süreçte topladığım veriler yalnızca söz konusu araştırma kapsamında kullanılacaktır. Ses kayıtlarını benden başka kimse dinlemeyecektir. Araştırmada gerçek isimleriniz kullanılmayacak, bunun yerine takma isimlere ya da kodlamalara yer verilecektir. Şimdiden araştırmaya katıldığınız ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Eğer bir sorun yoksa sorulara geçmek istiyorum.

VELİLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

Çocuğunuzun okulda Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirdiği etkinlikler konusunda ne düşünüyorsunuz?

Hayat Bilgisi dersinin gerçek yaşamdan sorunlarla ilişkilendirilerek işlenmesi sürecinde çocuğunuzun tutum ve davranışlarında ne tür gözlemlerinizi oldu?

- Çocuğunuzun, Hayat Bilgisi dersinin gerçek yaşamdan sorunlarla ilişkilendirilerek işlenmesi sürecinde sınıf arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde ne gibi farklılıklar gözlemlediniz?
- Çocuğunuzun, Hayat Bilgisi dersinin gerçek yaşamdan sorunlarla ilişkilendirilerek işlenmesi sürecinde öğretmeniyle olan ilişkisinde ne gibi farklılıklar gözlemlediniz?

- Çocuğunuzun, Hayat Bilgisi dersinin gerçek yaşamdan sorunlarla ilişkilendirilerek işlenmesi sũrecinde ailesiyle olan ilişkisinde ne gibi farklılıklar gözlemlediniz?

Hayat Bilgisi dersinin gerçek yaşamdan sorunlarla işlenmesinin çocuklarınıza ne tũr kazanımları oldu?

Hayat Bilgisi dersinin gerçek yaşamdan sorunlarla işlenmesi sırasında çocuğunuz sorun yaşadı mı? Yaşadıysa nelerdir?

Öğretmene Yönelik Görüşme Formu

1. Hayat bilgisi dersinin gerçek yaşamdan sorunlarla işlenmesine yönelik olarak neler düşünüyorsunuz?
2. Hayat Bilgisi dersinin gerçek yaşamdan sorunlarla ilişkilendirilerek işlenmesi sürecinde öğrencilere yönelik ne tür gözlemlerinizi oldu?
 - a. Bu süreçte öğrencilerin üstlendiği rollere yönelik gözlemlerinizi nelerdir?
 - b. Bu süreçte öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine tutumlarına yönelik gözlemlerinizi nelerdir?
 - c. Bu süreçte öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerine yönelik gözlemlerinizi nelerdir?
 - d. Bu süreçte öğrencilerin sizinle olan ilişkilerine yönelik gözlemlerinizi nelerdir?
3. Diğer derslerin gerçek yaşamdan sorunlarla işlenmesine yönelik olarak görüşleriniz nelerdir?
4. Eklemek istediğiniz görüş ya da düşünceleriniz nelerdir?

3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Otantik Görev Yönergesi

Açıklama

3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi kazanımları bu kampanya çerçevesinde ele alınmış ve etkinlik planları hazırlanmıştır. Uygulama sürecine başlamadan önce öğrenciler kampanya hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmiştir. Bu süreçte öğrencilere sunulan otantik bağlam, çevrelerinde yaşayan fakat haberdar olmadıkları bir sorun olan yardıma muhtaç insanların sorunları, gereksinimleri ve bunlara çözümler üretmektir. Öğrenciler etkinlik sürecinde pek çok otantik görevle karşı karşıya gelecektir. Kampanya kapsamında gerçekleştirecekleri etkinliklerle öncelikle işbirliği içerisinde farklı kaynaklardan yararlanarak çalışmayı sağlayacaklardır. Yardıma muhtaç insanlar için bir şeyler yapmak 3.sınıf öğrencileri için karmaşık bir görevdir ve bu görev tam tanımlanmamış olup öğrencilerin kendi bilgi ve becerilerini işe koşarak tamamlayabilecekleri bir süreçtir. Öğrencilerin özgün ürünler ortaya koymalarını sağlayacak ve sınıf ile gerçek yaşam arasında ilişki kurmalarına olanak verecektir. Bu kapsamda hazırlanan kampanya aşağıda sunulmuştur.

“Uşşak Aşevi’ne Destek Olalım” Kampanyası

Uşşak Aşevi, yardıma muhtaç ve fakir insanların yiyecek, giyecek ve barınma gereksinimlerini karşılamayı amaçlayan bir vakıf olarak hizmet vermektedir. “Uşşak Aşevi’ne Destek Olalım” kampanyası kapsamında hazırlanan otantik görevlerle öğrenciler kendi yaşadıkları çevrede var olan açlık, yoksulluk, barınma vb. gibi sorunlara yönelik farkındalık kazanacaklar ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler getireceklerdir. Öğrenciler gerçek yaşamdan sorunlarla karşı karşıya getirilerek onlara sınıfla kendi yaşamları arasında bağlantı kurma fırsatı verilecektir. Bu sayede öğrencilerde yardımseverlik, iyimserlik, hoşgörü gibi değerlerin gelişmesi sağlanacaktır. Bu kampanya kapsamında öğrenciler hem sözkonusu vakfa destek olmak amacıyla görevler üstlenecekler hem de yakın çevrelerinde yardıma muhtaç insanların gereksinimlerini karşılamak için gönüllü olacaklardır.

K-J: Etkinlik Planlarından Örnekler

Dersin adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3

Tarih: 5.10.2015/6.10.2015

Yaklaşık süre: 40x3

Tema: **A.** Okul Heyecanım, **B.** Benim Eşsiz Yuvam

Kazanımlar:

A. Öğrenciler arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların doğal olduğunu kabul eder.

B. Fiziksel özelliklerini tanıyarak olumlu bir beden imgesi geliştirir.

B. Farklılıkların doğal olduğunu kabul eder ve farklı özelliklere sahip kişilere hoşgörülle yaklaşır.

Temel Beceriler: Görsel okuma, tartışma, beyin fırtınası, gözlem, sorun çözme, araştırma, neden-sonuç ilişkisi kurma, Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma.

Materyaller: Otantik görevler içeren çalışma kağıtları, fotoğraflar, bilgisayar.

Öğretme-öğrenme süreci:

Giriş

Dikkati çekme: Öğretmenin öğrencilere dünyanın farklı yerlerindeki çocukların fotoğraflarını dağıtarak konuya dikkati çekmesi.

Güdüleme: Öğretmenin “İnsanlar arasında bir takım benzerlikler ve farklılıklar vardır ve bunlar doğaldır. Benzerlikleri ve farklılıkları kendinizin ve sınıfınızdaki arkadaşlarınızın özelliklerini inceleyerek görebilirsiniz. Bunun için herkesi olduğu gibi kabul etmeli ve farklı özelliklere sahip kişilere saygı ve hoşgörü ile yaklaşmalıyız” demesi.

Gözden geçirme: Öğretmenin “Bugünkü dersimizde kendimiz ve çevremizdeki insanlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar hakkında konuşacağız” demesi.

Derse geçiş: Öğretmenin “Size dağıtılan fotoğraflardaki çocukların benzer ve farklı yönleri nelerdir?” diye sorarak derse geçiş yapması.

Geliştirme

- Farklı fiziksel özelliklere sahip çocuklara yönelik dağıtılan fotoğrafların gruplar tarafından incelenmesi ve tüm öğrencilerden görüş alınması.
- Fiziksel özelliklerin neler olduğunun tartışılması.

- Öğretmenin öncelikle kendi fiziksel özelliklerini tanımlaması ve daha sonra öğrencilerden kendi fiziksel özelliklerini tanımlamalarını istemesi.
- Farklılıklar temalı çocuk şarkısının izlenmesi.
- Öğretmenin öğrencilerden ailelerindeki bireyleri düşünerek kardeşleri ve anne-babalarının benzer ve farklı yönlerini söylemelerini istemesi.
- Öğretmenin öğrencilere “Hangi müzik aletini çalmayı istersiniz?” diye sorması.
- Öğrencilerden görüş alması ve fiziksel özelliklerin yanında insanların ilgi ve yeteneklerinin de farklılık ya da benzerlik gösterebileceğine vurgu yapılması.
- Öğretmenin öğrencilere bir çocuğun varlık ve yoksulluk içindeki iki fotoğrafını göstermesi ve fotoğrafların benzer ve farklı yönlerini sorması.
- Öğrencilerin çocuğun hayatında bir sorun olduğuna yönelik görüş birliğine varmaları.
- Öğretmenin gruplara fotoğrafla ilgili çalışma kağıdı dağıtarak doldurmalarını istemesi.
 - Grupların sorunun ne olduğuna yönelik tartışmaları.
 - Her grubun sorunun ne olduğunu tanımlaması.
 - Her grubun soruna yönelik neden-sonuç ilişkisini kurması.
 - Her grubun soruna yönelik çözüm önerileri getirmesi.
- Öğrencilerin söz konusu sorunla ilgili varsa yakın çevrelerinden edindiği deneyimleri paylaşmaları

Sonuç

Öğretmenin “Çocuklar bu haftaki dersimizde farklılıklarımız hakkında konuştuk. İnsanların hem fiziksel bakımdan hem de ilgi ve düşünce bakımından birbirinden farklı olabileceğini öğrendik.” demesi.

Değerlendirme:

1. Öğretmen öğrencilere öz değerlendirme ölçeği dağıtarak kendilerini değerlendirmelerini ister.

Dersin adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3

Tarih: 12.10.2015/13.10.2015

Yaklaşık süre: 40x3

Tema: Benim Eşsiz Yuvam

Kazanımlar:

- Aralarındaki benzerliklere ve farklılıklara karşın bütün insanların aynı gezegeni paylaştıklarını fark ederek, daha iyi bir dünya yaratmak için her bireyin üzerine düşen görevler olduğunu kavrar.
- İnsanların mutluluğunun, bireylerin aile içerisinde ve ülke genelinde üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmelerine bağlı olduğunu kavrar.

Temel Beceriler: Görsel okuma, tartışma, beyin fırtınası, gözlem, sorun çözme, araştırma, neden-sonuç ilişkisi kurma, Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma.

Materyaller: Bilgisayar,

Öğretme-öğrenme süreci:

Giriş

Dikkati çekme: Öğretmenin “Bir önceki dersimizde size dağıttım fotoğrafları hatırlayın. Oradaki çocukların ne tür özellikleri vardı?” diyerek konuya dikkati çeker.

Güdüleme: Öğretmenin “Hangi ülkede olursa olursun tüm insanlar aynı dünyayı paylaşır ve dünyamızı korumak ve güzelleştirmek için herkesin üzerine düşen görevler vardır. İyi bir dünyada yaşamak için üzerimize düşen görev ve sorumlulukları bilmeli ve yerine getirmeliyiz” demesi.

Gözden geçirme: Öğretmenin “Bu dersin sonunda iyi bir dünyada, mutlu bir çevrede yaşamak için üzerimize düşen görevleri öğreneceğiz” demesi.

Derse geçiş: Öğretmen, öğrencilere aynı dünyayı paylaşan çocuklar temalı kısa filmi izleterek derse geçiş yapar.

Geliştirme

- Öğrencilerin izledikleri kısa film hakkında düşüncelerini söylemeleri.
- Öğretmenin öğrencilere “Dünyamızı güzelleştirmek için ne gibi sorumluluklar üstlenmeliyiz?” sorusunu yöneltmesi.
- Öğrencilerin beyin fırtınası tekniği ile her bireyin üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri sonucuna varmaları.

- Öğretmenin her grubun teneffüste okul çalışanlarını gözlemleyerek görevlerinin neler olduğunu not etmelerini istemesi.
- Grupların bulgularını sınıfta paylaşımları ve okul çalışanlarının görevlerini yerine getirmediğinde neler olabileceğinin tartışılması.
- Öğrencilerin “komşusu açken tok yatan bizden değildir” konulu kısa filmi izlemeleri.
- Her grubun kısa filmdeki sorunun ne olduğunun belirlenmesine yönelik çalışmaları.
- Grupların görüşlerini birbirleriyle paylaşmaları.
- Öğretmenin dünyadaki ve yakın çevredeki açlık sorununa vurgu yapması.
- Grupların açlık sorununun nasıl çözüleceğine yönelik tartışmaları.
- “Yemek Fabrikası” etkinliğinin planlanması.
 - “Çok zengin bir işadami/iş kadınısınız. Paranızın bir bölümünü yoksulluk içinde yaşayan insanlar için harcamak istiyorsunuz. Bunun için Yemek Fabrikası kurmaya karar verdiniz.”
 - Her grubun Yemek Fabrikası etkinliği için amacını belirlemesi.
 - Görev dağılımı yapmaları.
 - Diğer insanların bu sorundan haberdar olmalarını sağlamak amacıyla neler yapılabileceğinin tartışılması.
 - Grupların el broşürü yapmaya karar vermeleri.
- Öğretmenin öğrencilerden bir dahaki derse gelirken fon kartonu, yapıştırıcı ve makas getirmelerini istemesi.

Değerlendirme:

1. Öğretmen kazanımların ne ölçüde kazanıldığını belirlemek için öğrencilere hazırladığı yapılandırılmış grid i dağıtır.
2. “Yemek Fabrikası” etkinliğine yönelik olarak öğrencilerin güncel haberleri araştırmalarını ve konuyla ilgili ailelerinin görüşlerini almaları ister. Öğrenciler araştırma sonuçlarını etkinlik defterlerine kaydederler.

Dersin adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3

Tarih: 19.10.2015/20.10.2015

Yaklaşık süre: 40x3

Tema: Okul Heyecanım

Kazanımlar:

- Başkalarının duyarlılıklarına saygı göstererek kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade eder.
- Arkadaşlarıyla ve başkalarıyla ilişkilerinde duygularını uygun biçimde ifade eder.
- Arkadaş seçerken ve kişisel tercihlerde bulunurken olumlu değerleri gözetir.

Temel Beceriler: Görsel okuma, tartışma, sorun çözme, araştırma, Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma.

Materyaller: Fon kartonu, yapıştırıcı, makas, çalışma kağıtları, karikatürler.

Öğretme-öğrenme süreci:

Giriş

Dikkati çekme: Öğretmenin otobüse binmek için sıraya girmiş hayvanların diyalogunu içeren karikatürü göstererek konuya dikkati çekmesi.

Güdüleme: Öğretmenin “Saygılı olmak çok önemli bir değerdir. Eğer insanlara saygılı davranırsak biz de onlardan saygı görürüz. Bir olay karşısında duygu ve düşüncelerimizi ifade etmemiz tabii ki hepimizin en doğal hakkı. Ancak, bunu yaparken uygun bir dil kullanmalı, diğer insanların hassasiyetlerini göz önünde bulundurmalıyız. Arkadaşlarımızı seçerken de uygun ve olumlu değerleri gözetmemiz oldukça önemlidir” demesi.

Gözden geçirme: Öğretmenin “Bu ders sonunda içinde yaşadığımız çevrede mutlu olabilmek, insanlarla güzel ilişkiler kurabilmek ve kendimizi uygun biçimde ifade etmemiz hakkında konuşacağız” demesi.

Derse geçiş: Öğretmen dikkati çekme aşamasında öğrencilere gösterdiği karikatüre yönelik sorular sorarak tartışma ortamı yaratır ve derse geçişi sağlar.

Geliştirme

- Grupların karikatürdeki sorunun ne olduğunu belirlemeleri.
- Grupların soruna yönelik çözümler üretmeleri.

- Öğretmenin öğrencilere “Herkesle arkadaş olabilir misiniz? Arkadaşlarınızı seçerken nelere dikkat edersiniz?” diye sorması.
- Öğrencilerin kendileri ifade etmeleri.
- Öğretmenin öğrencilere çalışma kağıtları dağıtması.
- Öğrencilerin çalışma kağıtlarını doldurmaları.
- Öğretmenin öğrencilere Yemek Fabrikası etkinliğinde amaç belirlerken ve görev dağılımı yaparken nasıl bir yol izlediklerini, grup arkadaşlarıyla olan iletişimlerini anlatmalarını istemesi.
- Öğretmenin gruplardan bir önceki derste Yemek Fabrikası etkinliğine yönelik buldukları haberleri ve ailelerinden aldıkları görüşleri paylaşmalarını istemesi.
- Öğrencilerin el broşürü hazırlamaları (karikatürler çizerler, şiirler yazarlar, buldukları haberleri yapıştırırlar)
- Öğretmenin grupların hazırladığı el broşürlerini mahallelerinde yaşayan insanlara dağıtmalarını istemesi.
- Öğretmen bir sonraki ders için gruplardan boş bir karton kutu, fon kağıdı ve yapıştırıcı getirmelerini ister.

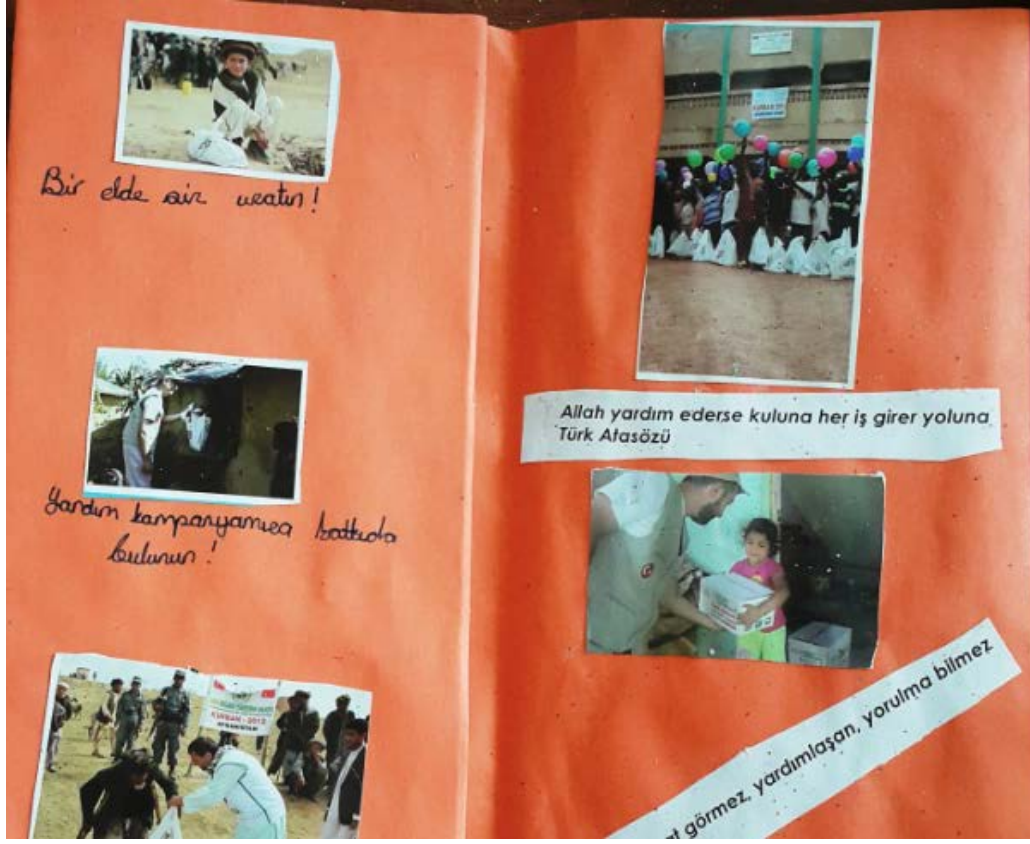
Sonuç

Öğretmenin “Arkadaşlarımıza saygılı, hoşgörülü, adaletli davranırsak, bizim de onlardan öyle davranmalarını isteme hakkımız olur”demesi.

Değerlendirme:

1. Grup çalışmalarının değerlendirilmesinde öğretmen tarafından hazırlanan akran değerlendirme formu kullanılarak gruptaki öğrencilerin birbirlerinin performanslarını değerlendirmeleri sağlanır.

EK-K: Öğrenci Ürünlerinden Örnekler



EK-L: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Aşağıda kişisel bilgilerinize yönelik sorular bulunmaktadır. Lütfen size uygun olan yanıtları X işareti ile işaretleyiniz. Boşlukları doldurunuz.

1. Cinsiyetiniz () Kız () Erkek
2. Kardeş Sayınız
3. Ailenizdeki Birey Sayısı
4. Annenizin Öğrenim Durumu () Okuma-yazma bilmiyor () İlkokul
() Ortaokul () Lise
() Üniversite () Lisansüstü
5. Babanızın Öğrenim Durumu () Okuma-yazma bilmiyor () İlkokul
() Ortaokul () Lise
() Üniversite () Lisansüstü
6. Aylık Ortalama Gelir () 500-1000 TL () 1001-2000 TL
() 2001-3000 TL () 3001-4000 TL
() 4001-5000 TL () 5000 TL ve üzeri
7. Annenizin Mesleği
8. Babanızın Mesleği

EK-M: Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencinin; Adı Soyadı:..... Cinsiyeti : Kız () Erkek ()		Sınıf : .../..... Tarih : .../.../.....		
HAYAT BİLGİSİ DERSİ İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELER		Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1.	Hayat bilgisi dersini severim.			
2.	Boş zamanlarımda hayat bilgisi dersine çalışmaktan zevk alırım.			
3.	Hayat bilgisi ders saatinin süresi daha uzun olmalı.			
4.	Hayat bilgisi dersinde öğrendiğim bilgiler yaşadığım bazı problemleri çözmede işime yarar.			
5.	Hayat bilgisi dersine sadece sınıfı geçmek için çalışırım.			
6.	Hayat bilgisi dersi için ödev ve projeleri büyük bir zevkle hazırlarım.			
7.	Hayat bilgisi dersinde öğrendiğim bilgileri büyüklerimin sevgisini kazanmak için uygularım.			
8.	Hayat bilgisi dersi kolaylıkla başarabileceğim bir derstir.			
9.	Hayat bilgisi dersi başlayacağı zaman kendimi mutlu hissederim.			
10.	Hayat bilgisi dersi işlemek zevkli olduğu için derste zamanın nasıl geçtiğini anlamam.			

EK-N: Uzman Gözlem Formu

Aşağıdaki etkinliklerin gerçekleşme düzeyini belirlemek için ilgili sözcüğün altına (X) işareti koyarak belirtiniz.

Gözlenen Etkinlikler	İyi	Orta	Zayıf
Dersin amacına uygun otantik görevler oluşturma			
Kazanımlarla otantik görevleri ilişkilendirme			
Öğrencilere otantik görevin barındırdığı sorunu belirlemeye yönelik model olma			
Öğrencilere otantik görevin barındırdığı soruna yönelik çözümler üretmeye yönelik model olma			
Öğrencileri işbirliği içinde çalışmaya yönlendirme			
Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama			
Tartışma ortamı yaratma			
Öğrencileri birbirlerini eleştirmeleri için cesaretlendirme			
Öğrencilerin farklı kaynaklardan yararlanmalarını sağlama			
Otantik öğrenme ortamlarında farklı yöntemleri bir arada kullanma			
Öğrencilerin kendini açık biçimde ifade etmesini sağlama			
Sınıf yönetimini sağlama			
Ortaya çıkan anlaşmazlıklara yönelik çözümler üretme			
Farklı görseller ve materyaller ile öğrencilerin dikkatini çekme			
Konuları günlük hayatla ilişkilendirme			
Öğrencilerin yaşadığı toplumdaki bireylerle etkileşim kurmasını sağlama			
Öğrencilerin çoklu roller üstlenmelerini sağlama			
Öğrencilerle sürekli iletişim halinde olma			