

**HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE OTANTİK
ÖĞRENME UYGULAMALARININ
ÖĞRENCİLERİN ZİHİNSEL YAPILARINDAKİ
KAVRAMSAL DEĞİŞİMİNE VE DERSE
YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ**

**Yüksek Lisans Tezi
Medine ÖZYILMAZ
Eskişehir 2023**

**HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE OTANTİK ÖĞRENME UYGULAMALARININ
ÖĞRENCİLERİN ZİHİNSEL YAPILARINDAKİ KAVRAMSAL DEĞİŞİMİNE
VE DERSE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ**

Medine ÖZYILMAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sınıf Öğretmenliği Programı Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temmuz 2023**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Medine ÖZYILMAZ'ın "Hayat Bilgisi Dersinde Otantik Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Zihinsel Yapılarındaki Kavramsal Değişimine ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi" başlıklı tezi 22/06/2023 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Programında, Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR	
Üye	: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN	
Üye	: Doç. Dr. Zeynep KILIÇ	

.....
Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖZET

HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE OTANTİK ÖĞRENME UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN ZİHİNSEL YAPILARINDAKİ KAVRAMSAL DEĞİŞİMİNE VE DERSE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Medine ÖZYILMAZ

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2023

Danışman: Doç Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR

Bu araştırmada Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin zihinsel yapılarındaki kavramsal değişimine ve derse yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel yöntemlerin kullanıldığı ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile modellenmiştir. Araştırma 2022-2023 öğretim yılında Bursa İli İnegöl İlçe merkezinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören iki farklı 3. sınıf şubesinin öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Kelime İlişkilendirme Testi ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin otantik öğrenme ortamlarında zihinsel yapılarındaki kavramsal değişimi ortaya koymak amacıyla uygulanan Kelime İlişkilendirme Testi sonuçları içerik analizi yapılarak analiz edilmiş ve Kesme Noktası tekniği kullanılarak kavram ağı haritalarına dönüştürülmüştür. Araştırmada tutum ölçeğinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde t-testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda Hayat Bilgisi dersinde sürdürülen otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin zihinsel yapısını geliştirdiği, kavramsal değişime olumlu yönde etki ettiği ve anlamlı öğrenmeye katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Uygulanan otantik öğrenme ortamlarının ve etkinliklerinin öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İlkokul, Hayat bilgisi, Otantik öğrenme, Kelime ilişkilendirme testi, Tutum

ABSTRACT

THE EFFECT OF AUTHENTIC LEARNING PRACTICES ON TO THE MENTAL STRUCTURES CONCEPTUAL CHANGE AND OF ATTITUDES OF STUDENTS IN LIFE SCIENCE COURSE

Medine ÖZYILMAZ

Department of Primary Education

The Program of Classroom Education Master's with Thesis

Anadolu University Institute of Educational Sciences, July 2023

Supervisor: Assoc. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR

In this study, it is aimed to determine the effect of authentic learning practices in Life Studies lesson on the conceptual change of students and their attitudes towards the course. The research was modeled with a semi-experimental design with pre-test post-test control group using quantitative methods. The research was carried out with the students of two different 3rd grade branches studying in a primary school located in the center of İnegöl District of Bursa Province in the 2022-2023 academic year. In the study, data were collected through the Personal Information Form, Word Association Test and Attitude Scale Towards Life Studies Lesson. The results of the Word Association Test, which was applied to reveal the conceptual change in the mental structures of the students in authentic learning environments, were analyzed by content analysis. The data obtained in the Word Association Test were converted into concept network maps using the Breakpoint technique. In the study, t-test, which is one of the parametric tests, was used to analyze the data obtained from the attitude scale. In the research, conclusions were reached about the effect on the conceptual change of the students and their attitudes towards the course. In this context, it has been revealed that authentic learning practices carried out in the Life Science lesson improve the mental structure of the students, have a positive effect on concept change and contribute to meaningful learning. It was concluded that the authentic learning environments and activities applied positively improved the attitudes of the students towards the Life Studies lesson.

Keywords: Primary, Life science, Authentic learning, Word association test, Attitude

ÖNSÖZ

İlkokulda öğrenciler içinde bulunduğu yaşama uyum sağlamada ihtiyaç duydukları temel bilgi, beceri ve davranışları Hayat Bilgisi dersi ile edinmektedirler. Hayat Bilgisi dersinin içeriğinin doğa ve toplum bilimlerinden oluşması, öğrencilerin günlük yaşamlarında sıklıkla karşılaştıkları durumlara yer verilmesi dersin gerçek yaşam ile derin bir birlikteliğe sahip olduğunu göstermektedir. Hayat Bilgisi gerçek yaşamın sınıf ortamında konuşulmasına, tartışılmasına, değerlendirilmesine ve çıkarımda bulunulmasına olanak tanımaktadır. Bu kapsamda öğrenciler gerçek yaşamın karmaşıklığı ve sorunları ile ilgili araştırmaya, düşünmeye ve çözümler üretmeye yönlendirilmektedirler. İlkokulda önemli bir yere sahip olan bu dersin gerçek yaşam ile yakınlığı düşünüldüğünde öğrenme ortamlarının da bu gerçeklik doğrultusunda düzenlenmesi gerekmektedir. Gerçek yaşamın içinden sorunları konu edinen, bu sorunlara yönelik araştırma, tartışma ve çözüm süreçlerinin kullanılmasını sağlayan otantik öğrenme yaklaşımından yararlanılması Hayat Bilgisi dersinin öğrenme-öğretme süreci için oldukça uygun olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerdeki kavramsal değişimine ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları ile Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme kullanımının dersin öğretme-öğrenme sürecindeki katkılarına dikkat çekeceği ve yapılacak çalışmalara öneriler getireceği umulmaktadır.

Araştırma sürecinin başlangıcından itibaren değerli bilgi ve tecrübeleri ile bana yol gösteren, zaman-mekân gözetmeksizin desteğini esirgemeyen, çalışmanın her aşamasına önemli katkılar sağlayan çok değerli tez danışmanım Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR'a saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitimim süresince üzerimde çok emeği olan, seçmiş olduğum konuyla tanışmamı sağlayan ve fikirleriyle bana farklı bir bakış açısı kazandıran değerli hocam Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Görev yapmakta olduğum okulda kolaylaştırıcı tutumlarıyla etkili bir araştırma süreci geçirmemi sağlayan 75. Yıl İlkokulu müdürüme, öğretmen arkadaşlarıma, çalışmaya katılan, otantik öğrenme uygulamalarının keyifle ilerlemesine katkı sağlayan öğrencilere ve velilerine teşekkür ederim.

Araştırma süresi boyunca gereksinim duyduğum her türlü kaynağı erişim sağlamamda emeği çok büyük olan Anadolu Üniversitesi Kütüphanesi'nde görev yapan Osman ÖZYILMAZ'a tüm içtenliğimle teşekkür ederim.

Her zaman bir parçası olmaktan mutluluk duyduğum varlıkları ile hep yanımda hissettiğim sevgili aileme, zorlu süreçlerimde verdiği destekle güçlü durmamı sağlayan babam Doğan AKDAĞ'a, yaşamı boyunca göstermiş olduğu özveri, anlayış ve koşulsuz sevgisiyle yanımda olan annem Macide AKDAĞ'a ve yaşamımdaki "iyi ki"lerim dediğim kardeşlerime kalpten teşekkür ederim.

Yaşamıma anlam katan, araştırma sürecinde yaşadığım tüm olumsuzluklar karşısında benimle birlikte mücadele eden değerli eşim Oğuz ÖZYILMAZ'a, her şeyi olduğundan daha güzel hale getiren, süreç boyunca motivasyon kaynağım olan oğlum Doğu'ma benimle her an omuz omuza oldukları için sonsuz teşekkür ederim.

Medine ÖZYILMAZ

2023 Eskişehir

.../.../2023

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 edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın 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 sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

Medine ÖZYILMAZ

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that this thesis is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with “scientific plagiarism detection program” used by Anadolu University, and that “it does not have any plagiarism” whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

.....

Medine ÖZYILMAZ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLOLAR DİZİNİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ	1
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Tanımlar	7
BÖLÜM II	9
2.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1.Kavram Nedir?	9
2.1.1.Öğrenme ve kavramsal değişim	10
2.2.Hayat Bilgisi Dersi	11
2.3.1.Otantik öğrenmenin bileşenleri	24
2.4. İlgili Araştırmalar.....	35
2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	35

2.4.2.Yurt dışında yapılan araştırmalar	40
BÖLÜM III.....	46
3.YÖNTEM	46
3.2. Çalışma Grubu.....	49
3.3.1.1.Kelime ilişkilendirme testinin hazırlanması ve uygulanması	57
3.3.1.2. Kelime ilişkilendirme testinin değerlendirilmesi	59
3.3.2. Hayat bilgisi dersi tutum ölçeği.....	60
3.4. Uygulama ve Veri Toplama Süreci	63
3.4.1. Ders etkinlik planları.....	63
3.4.2. Deneysel süreç	67
3.5.Verilerin Analizi.....	72
3.5.1.Kelime ilişkilendirme testinden (KİT) elde edilen verilerin analizi	73
3.5.2. Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizi	74
BÖLÜM IV	75
4.BULGULAR VE YORUM.....	75
4.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Kelime İlişkilendirme Testi ve Son İlişkilendirme Testine Yönelik Bulgular	75
4.1.1. Deney grubu ön kelime ilişkilendirme testi ile son kelime ilişkilendirme testi arasında anahtar kavramlara yazılan kelime frekanslarına ilişkin bulgular.....	75
4.1.2. Kontrol grubu ön kelime ilişkilendirme test ile son kelime ilişkilendirme testi arasında anahtar kavramlara yazılan kelime frekansları ve yorumları .	78
4.1.3. Deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin son KİT sonuçları arasındaki farklılıkların yorumlanması	79
4.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin KİT ile Belirlenen Zihinsel Yapıları İlişkin Bulgular	80

4.2.1. Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenmenin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön kavram ağı ve son kavram ağı haritaları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular	80
4.2.2. Hayat Bilgisi dersinde Hayat Bilgisi Öğretim Programının takip edildiği kontrol grubu öğrencilerinin ön kavram ağı ve son kavram ağı haritaları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular	90
4.3. Otantik Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları	99
BÖLÜM V	100
5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	100
5.1. Sonuç ve Tartışma	100
5.1.1. Kelime ilişkilendirme testine ilişkin sonuç ve tartışma	100
5.1.2. HBDTÖ ilişkin sonuç ve tartışma	103
5.2. Öneriler.....	104
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	104
5.2.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler	106
KAYNAKÇA.....	107
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLolar DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2. 1. Öğrenmede okul ve gerçek dünya arasındaki karşıtlıklar.....	19
Tablo 2. 2. Otantikliği destekleyen dört temel tema	22
Tablo 2. 3. Otantik öğrenmenin beş standardı	23
Tablo 2. 4. Otantik değerlendirme ve geleneksel değerlendirme süreçlerinin karşılaştırılması	34
Tablo 3. 1. Araştırma deseni; ön test-son test kontrol gruplu desen.....	47
Tablo 3. 2. Araştırmaya katılacak deney grubu öğrencilerinin kişisel bilgileri.....	50
Tablo 3. 3. Araştırmaya katılacak kontrol grubu öğrencilerinin kişisel Bilgileri	52
Tablo 3. 4. Deney ve kontrol grubunun ön test sonuçlarının karşılaştırılması.....	54
Tablo 3. 5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test puanları	55
Tablo 3. 6. Veri toplama araçları ve uygulanma süreçleri	56
Tablo 3. 7. Anahtar kavram ile kazanım arasındaki ilişkisi.....	58
Tablo 3. 8. Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin açılımlayıcı faktör analizi sonuçları	61
Tablo 3. 9. Hayat bilgisi dersine tutum ölçeğinin iç tutarlık katsayıları	62
Tablo 3. 10. Kazanımları ile ilişkilendirilen gerçek yaşam sorunları	66
Tablo 3. 11. Otantik öğrenme uygulaması zaman ve süreleri.....	67
Tablo 4. 1. Deney grubu öğrencilerinin ön KİT - son KİT üretilen kelime frekansı	75
Tablo 4. 2. Deney grubu öğrencilerinin ön KİT - son KİT ilişkili üretilen kelime frekansı	77
Tablo 4. 3. Kontrol grubu öğrencilerinin ön KİT - son KİT üretilen kelime frekansı... ..	78
Tablo 4. 4. Kontrol grubu öğrencilerinin ön KİT - son KİT ilişkili üretilen kelime frekansı	79

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3. 1. Araştırma sürecinin akış şeması.....	48
Şekil 3. 2. Planlanan uygulama süreci.....	65
Şekil 4. 1. Deney grubu ön kit kesme noktası 20 ve yukarısı için oluşturulan kavram ağı haritası.....	81
Şekil 4. 2. Deney grubu ön kit kesme noktası 15-19 arası oluşturulan kavram ağı haritası.....	82
Şekil 4. 3. Deney grubu ön kit kesme noktası 10-14 arası oluşturulan kavram ağı haritası.....	82
Şekil 4. 4. Deney grubu ön kit kesme noktası 5-9 arası oluşturulan kavram ağı haritası.....	83
Şekil 4. 5. Deney grubu son kit kesme noktası 20 ve yukarısı için oluşturulan kavram ağı haritası.....	84
Şekil 4. 6. Deney grubu son kit kesme noktası 15-19 arası oluşturulan kavram ağı haritası.....	86
Şekil 4. 7. Deney grubu son kit kesme noktası 10-14 arası oluşturulan kavram ağı haritası.....	87
Şekil 4. 8. Deney grubu son kit kesme noktası 5-9 arası oluşturulan kavram ağı haritası.....	89
Şekil 4. 9. Kontrol grubu ön kit kesme noktası 20 ve yukarısı için oluşturulan kavram ağı haritası.....	91
Şekil 4. 10. Kontrol grubu ön kit kesme noktası 15-19 arası oluşturulan kavram ağı haritası.....	92
Şekil 4. 11. Kontrol grubu ön kit kesme noktası 10-14 arası oluşturulan kavram ağı haritası.....	92
Şekil 4. 12. Kontrol grubu ön kit kesme noktası 5-9 arası oluşturulan kavram ağı haritası.....	93
Şekil 4. 13. Kontrol grubu son kit kesme noktası 20 ve yukarısı için oluşturulan kavram ağı haritası.....	94
Şekil 4. 14. Kontrol grubu son kit kesme noktası 15-19 arası oluşturulan kavram ağı haritası.....	95

Şekil 4. 15. Kontrol grubu son kit kesme noktası 10-14 arası oluşturulan kavram ağı haritası.....	96
Şekil 4. 16. Kontrol grubu son kit kesme noktası 5-9 arası oluşturulan kavram ağı haritası	97

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

f	: Frekans
%	: Yüzde değeri
N	: Veri sayısı
t	: Test istatistiği değeri
p.	: Anlamlılık düzeyi
HBDTÖ	: Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği
KİT	: Kelime İlişkilendirme Testi
KN	: Kesme Noktası
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Eğitim insanlık tarihinin her aşamasında olmazsa olmaz bir unsur olarak insanın değişiminde ve gelişiminde önemli bir işlev üstlenmiştir. Bilinmeyeni ortaya çıkarmak, bilmek, bilgiyi kullanmak, başka bir bilgiyle birlikte ele alma isteği toplumların eğitime duyulan gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Eğitimin zamanla bir gereklilik haline gelmesi ile kurumsallaşmış ve toplumlarda kendisine yer edinmesi ile okullar ayrıcalıklı bir mekân haline gelmiştir. Bu nedenle okullar yüzyıllardır eğitim-öğretimin önemli bir merkezi olarak kabul edilmiş, öğretme-öğrenme yaşantılarının birincil kaynağı olmuştur. Ancak geçtiğimiz yirmi yılda elde edilen deneyim ve öğrenme çıktıları okulların var olan düzeyde yetersiz kaldığına işaret etmeye başlamıştır. Eğitimde öncesinde yaygın bir anlayış olarak yer alan “aktarım” sözcüğü yaşanan birçok sosyal dönüşüm ve değişimler sonucunda eğitime yön veren amaçlara yeni biçimler kazandırmıştır. Eğitim okuma yazma, basit hesaplamaların bilinmesi gibi temel okuryazarlık düzeyinin kazandırılması iken değişen toplum yapısı ile birlikte eğitimde beklentiler artmış ve oldukça karmaşık ve üst düzey becerilere odaklanılmıştır. Eleştirel düşünme, yaratıcı olma, kendini açıkça ifade etme, karmaşık problemlere çözüm bulma konusunda düşündürmek, eğitmek gibi yönelimler eğitimin temel işlevi olarak görülmüştür. Bu durum eğitimin ne olduğu ya da nelerin öğretilmesini kapsadığı ve eğitimin nasıl yapılması gerektiğini içeren birbirleriyle bağlantılı tartışmaların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Okullarda öğrenme süreci, öğrenme uygulamaları ve değerlendirmeleri tüm boyutları ile ele alınarak eğitimde karmaşık ve üst düzey becerilerin nasıl sağlanacağı önemli bir durum haline gelmiştir. Bu çerçevede özellikle “öğretme” ve “öğrenme” kavramlarının farklı paradigmalardan ele alınması eğitimde yeni bir dönemin başlamasına öncülük etmiştir.

Öğrenme; öğrenme sürecinin, öğrenme ortamının, sosyokültürel süreçlerin ve öğrenmeyi etkileyen yaşantı ve uygulamalar gibi birçok öğenin birlikteliğidir. Bu öğeler dikkate alındığında öğrenme öğrencinin sürecin başından sonuna kadar kendisinin de içinde bulunduğu somut kültürde oluşturduğu bir eylemdir. Modern düşünce öğrenmenin deneyim (yaparak-yaşayarak) ile anlamlı ve olanaklı olabileceğini ifade etmektedir. Etkili ve bir değeri olan öğrenmeler için öğrenme süreçlerini tümüyle kapsayan okul yaşamının deneyimlemeye açık olması gerekmektedir. Okul yaşamı gerçek yaşamın bir örneği ya da

benzeri olursa deneyimden bahsedilebilir. Çünkü deneyim bilmenin ana unsuru olarak doğal ve sosyal çevrede eylemde bulunmayı ifade etmektedir. Bu doğrultuda ancak deneyim ile gerçeklik içerisinde, gerçek olanla uğraşarak gerçekçi sonuçlara ulaşılabilir. Okulların gerçek yaşam birlikteliği ile öğrenmeyi mümkün kılacağı düşüncesine ışık tutan ve tüm bu düşünceleri bir arada bulandıran öğrenme yaklaşımlarından biri de “Otantik Öğrenme”dir.

Bu bölümde Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme uygulamasının öğrencilerin kavramsal değişim sürecine ve tutumuna etkisi açısından, araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına ve önemine, araştırmanın varsayımlarına ve araştırmaya ilişkin temel terimlerin tanımlanmasına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Öğrenme belirlenen amaçlar doğrultusunda başlar, öğrenme-öğretme etkinlikleri ile ilerler ve değerlendirme ile sonlandırılır. Belirlenen amaçların içeriği, öğretme biçimleri dersin kapsamına göre değişebilir olsa da süreç sonucunda asıl ulaşılmak istenen kalıcı ve etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesidir. Etkili bir öğrenmede öğretme-öğrenme sürecinden beklenen amaçları kazandırabilecek nitelikte olmasıdır. Etkili öğrenmeye yapılan bu vurgu öğrenme sürecinin önemini göstermektedir. Bugün tüm rollerin öğretmen üzerinde toplandığı ve ders kitaplarına bağlı sınıf etkinliklerin gerçekleştirildiği öğrenme ortamlarının yetersiz öğrenmeler oluşturduğu bilinmektedir. Geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilen bu öğrenme etkinlikleri çoğunlukla öğrenciler tarafından ezberleme yapılmasının ve problemlere sıradan, alışılmış çözümler getirilmesinin ötesine geçememektedir. Öğrenme ortamlarında yürütülen bu biçimdeki etkinlikler ile dersin amaçlarına ulaşılabilmesi ve etkili öğrenmeyi sağlaması oldukça güçtür. Aynı zamanda öğretmen liderliğindeki bu sınıflarda bilginin kolaylıkla ve hazır bir biçimde sunulması öğrenci tarafından gerçek bir değeri ve anlamı olmayan, nerede ve nasıl organize edeceğini bilemediği bilgiler elde etmesine neden olmaktadır. Oysa öğrenme sürecinde etkili öğrenmeye yönelik öğretimin yapılabilmesi için öğrencinin bilgi üzerinde düşüneceği ve çaba sarf edeceği, süreç boyunca etkin katılımcı olarak öğrenmelerini yaşantısına dahil ederek anlamlı hale getirildiği ders ortamlarının tasarlanması gerekmektedir.

Etkili bir öğrenme; öğrenen tarafından sürecin planlandığı, amaçlarını belirlediği, öğrenme kaynakları ile doğrudan ilişki kurulduğu, zamanın kendi öğrenme biçimine göre

ayarlandığı bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlendiği ve bilgiyi birincil yollardan ulaşıarak yapılandırdığı eylemleri ifade etmektedir. Bu doğrultuda öğrenme ortamının önemli bileşeni olan bireylerin öğrenen merkezli anlayışla deneyimleme yoluyla bilgi edinecekleri etkinlikler yoluyla buluşturulmasıyla etkililik sağlanabilir. Dewey (2007), öğrenmelerin bir anlam içerisinde olması için bu öğrenmenin yaşama dönük deneyimlere gereksinim duyacağını vurgulamıştır. Bu doğrultuda öğrenme yaşantılarının gerçek yaşamla ilişkilendirildiği, öğrencilerin gündelik sorun ve durumlara dayalı aktivitelere uğraşabilecekleri öğrenmelere olanak tanınmalıdır. Bektaş ve Horzum (2012, s. 9) gerçek dünya ile sınıf ortamını ilişkilendirerek bir araya getirme olanağının otantik öğrenme ile gerçekleşebileceğini ifade etmişlerdir. Otantik öğrenme sınıf ortamını gerçek dünya ile bütünleştirerek birbirine bağlayan, gerçek yaşam problemleri ile gerçek ya da gerçeğe yakın öğrenme sağlamaktadır. Bireyler otantik öğrenme ile hayatlarında yer alan gerçek dünya problemleri ile karşılaşır, sıradan olmayan bu problemlere yönelik çözümler üretirken ihtiyacı olacak bilgi ve becerileri yaşantılarla deneyimleyerek elde eder. Otantik öğrenme bireyin yaşadığı çevreyi, dünyayı tanımasını, ilişkiler kurmasını, kaynaklara ulaşmasını, sorunlara farklı bakış açıları geliştirmesini, tartışmasını ve öğrencide gerçek değere sahip anlamı olan öğrenmeler bırakacak bir yaklaşımdır (Callison ve Lamb, 2004, s. 34).

Otantik öğrenme yaklaşımının bireylere gerçek deneyimler sunması öğrenmede önemli görülmektedir. Gerçek yaşam ile öğrenme arasındaki bu birliktelik ve iç içelik düşünüldüğünde ilkökul basamağında yer alan ve bireyin toplumsal yaşama uyum sağlamasında önemli rol oynayan Hayat Bilgisi dersi ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda Hayat Bilgisi dersi ile otantik öğrenme yaklaşımı arasında derin bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Hayat Bilgisi dersi doğa ve toplumsal bilimlerden yararlanarak gerçek yaşamın pek çok biçimini yansıtan içeriğe sahiptir. Bu doğrultuda içerdiği konular ile bireyin çevresinde karşılaşılabileceği durumları anlamasını ve anlamlandırmasını, temel yaşamsal becerileri kazanmasını ve bireyin toplumsal hayatı tanıyarak etkin biçimde uyum sağlamasını öncelikli olarak gerçekleştirilmesi öncelikli olarak görülmüştür. Hayat Bilgisi dersinin içerdiği konular hem öğrenci merkezli hem de yaşamla bağlantılı olduğu için sınıf içi çalışmaların yanında sınıf dışı uygulamalar yapılmasını ve okul ile yaşam arasındaki bağlantının sağlanması gerekmektedir. Bu noktada Hayat Bilgisi dersi öğretme-öğrenme süreçleri tasarlanırken otantik öğrenme uygulamalarından yararlanılmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Otantik öğrenme uygulamaları öğrenme etkinliklerini gündelik yaşam ile ilişkili olan gerçek dünya konu ve problemler arasında bağlamlar yoluyla oluşturulurken aynı zamanda bireylerin bu konuları keşfetmesine, derinleştirmesine, tartışmasına, yorumlamasına, bir bilim insanı gibi üst düzey düşünme yollarını kullanmasına ve geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Oluşturulacak öğrenme-öğretme ortamı öğrencilerin sınıfta nasıl bir rol üstlenecekleri konusunda belirleyici olurken öğrencilerin zihinsel yapılarındaki kavramlar ve kavramlar arası ilişkiler üzerinde etkileri bulunmaktadır (Pajares, 1992, s. 3). Çünkü otantik öğrenme derinlemesine kavramsal öğrenmeyi sağlayan bütüncül bir öğrenmedir. Öğrenci öğrenme sürecine etkin katılım sağlayarak gerçek yaşam kaynaklı bir problem ile karşı karşıya kalmakta, probleme çözüm önerileri üretmek için çeşitli kaynaklara ulaşmakta, konu ile ilgili bilgi toplanmakta ve toplanan bilgiler ile probleme çözüm üretmeye çalışmaktadır. Öğrencilerin öğrenme için çaba sarf etmeleri öz deneyim ve keşifleri sonucunda anlamlı hale getirdikleri kavramlar öğrenmelerini oluşturmaktadır. İlkokulda Hayat Bilgisi dersinin temel amaçlara ulaşılabilmesinde ve öngörülen kazanımların gerçekleştirilmesinde öğrencinin etkin ve gerçek yaşam bağlantılı otantik etkinliklerin uygulanması gerekmektedir. Bu doğrultuda otantik öğrenme sürecinin etkililiği açısından öğrencilerin zihinsel yapılarında kavramların nasıl anlamlandırıldığı, bu kavramlar arasında nasıl bir ilişki kurulduğunu ve yaşanan kavramsal değişimlerin neler olduğunu bilmek önemlidir. Bu araştırma öğrenme ortamlarında otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin zihinsel yapılarındaki değişimin nasıl etkilediğinin ve bu uygulamaların öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesine ihtiyaç duyulması nedeniyle bu araştırma tasarlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problemi “Hayat Bilgisi dersi konularına ilişkin geliştirilen otantik öğrenme uygulamaları ile öğrencilerin zihinsel yapılarındaki kavramlar nasıl değişmiştir ve otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme yaklaşımı ile düzenlenen otantik öğrenme sürecinin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin zihinsel yapılarındaki kavramsal değişime ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Otantik öğrenmenin uygulandığı deney grubu ön kelime ilişkilendirme testi ile son kelime ilişkilendirme testi arasında üretilen kelime ve ilişkili kelime sayısı açısından farklılık var mıdır?
2. Hayat Bilgisi Öğretim Programının takip edildiği kontrol grubu ön kelime ilişkilendirme testi ile son kelime ilişkilendirme testi arasında üretilen kelime ve ilişkili kelime sayısı açısından farklılık var mıdır?
3. Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile Hayat Bilgisi Öğretim Programının takip edildiği kontrol gurubundaki öğrencilerin son kelime ilişkilendirme testi (Son-KİT) üretilen kelime sayısı ve ilişkili kelime sayısı açısından farklılık var mıdır?
4. Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenmenin uygulandığı deney grubu öğrencilerin ön kavram ağı ve son kavram ağı haritalarında bir farklılık var mıdır?
5. Hayat Bilgisi Öğretim Programının takip edildiği kontrol gurubundaki öğrencilerin ön kavram ağı ve son kavram ağı haritalarında bir farklılık var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında bir farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında toplumlar bilgiyi yalnızca kuramsal olarak aktaran okul öğrenmelerinden daha fazlasına gereksinim duymaktadır. Günümüzde mevcut bilgiyi doğrudan alan ve tekrar edenlerin aksine yaratıcı ve çok boyutlu düşünebilen, yeni şeyler oluşturabilme becerisine sahip, problem çözebilen, süreçte üst bilişsel becerilerini kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi önemli görülmektedir. Okullarda geçirilen zaman kapsamında uygulanan eğitim yaklaşımlarının amaçlarına ne derece ulaştığı üzerine ise alanyazında birçok araştırma yer almaktadır. Araştırmalar öğrenme ve öğretme konusundaki geleneksel yöntemlerimizi değiştirmemizi ve öğrencileri araştırmaya, düşünmeye, üretmeye teşvik edecek yeni uygulamalara yönelmemiz gerektiğini ortaya koymaktadır (Nicaise, Gibney ve Crane, 2000, s. 79). Eğitimde önemli ve en işlevsel öğenin öğrenme süreci olduğundan yola çıkarak etkili bir öğrenme için bu sürecin odak noktası olması gerektiğine ulaşılmaktadır (Fidan 1996, s. 23). Bu doğrultuda öğrencinin öğrenme sürecinin etkin bir parçası olarak yer aldığı

öğrenme ortamlarında temel becerilerini işe koşacakları etkinlik temelli ve yaşantı ürünü olan öğrenmelerin varlığından söz edilebilir. Bu anlayışa uygun olarak eğitim ortamlarında yapay öğrenme ortamlarının aksine sınıf ve yaşam birlikteliğinde, hayatın içinden bağlamlar ve gerçek durumlar içerecek şekilde düzenlenerek hedeflenen amaçlara ulaşılabilir. Günümüzde öğrenme ortamları bilgiye ulaşma yollarının keşfedildiği, öznel bilginin yapılandırıldığı, gündelik yaşamdan beceriler edinme olanaklarının sunulduğu alanlar olarak ifade edilmektedir. Bu ise öğrenmenin planlanırken bireyin yaşadığı hayatın bir gösterimi haline geldiği alanlara yönlendirmektedir. Bu doğrultuda otantik öğrenme, öğrenme ve öğretme üzerine yüklenen bu yeni olguları kazandırmak için etkili bir öğrenme süreci sunmaktadır.

Otantik öğrenme gerçek hayattaki konular, problemler ve gerçek sorunlara dönük etkinliklerle öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgileri birbirine bağlamaya yönelik olarak ortaya konulmuş bir öğrenme yaklaşımıdır. Hayat Bilgisi dersi programının da temel vurgusu olan yaşamla iç içe olmak ve bireyleri yaşam çevresinden çıkmadan günlük hayatta karşılaşılabileceği durumlarla karşılaştırarak temel ve önemli becerileri kazandırması otantik öğrenme ile fazlaca ilintilidir. Bu nedenle otantik öğrenme uygulamaları ile Hayat Bilgisi dersi birlikte araştırma konusu olarak seçilmiştir. Alanyazın incelendiğinde otantik öğrenme konusuna ilişkin yapılmış birçok çalışmada, sürecin öğrenciler üzerinde etkili olduğu, bireylerin akademik başarısının arttığı ve benzeri bulgulara rastlanmasına rağmen (Herrington, 2006; Herrington, Oliver ve Revees 2002; Young,1993; Winn, 1993; Brown, Collins ve Duguid, 1989) yurt içinde otantik öğrenme yaklaşımı ile ilgili olarak Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisine ve derse yansımalarına etkisinin belirlenmesi kapsamında gerçekleştirilen Gündoğan ve Gültekin'in (2017) çalışması haricinde farklı çalışma bulunmamaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmada Hayat Bilgisi dersinde yürütülen otantik öğrenme uygulamalarının dersin sonucunda öğrencilerin zihinsel yapılarındaki kavramsal değişime etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Herrington ve Kervin'e (2007, s. 219-236) göre otantik öğrenme ortamlarında yazılı sınavlar, çoktan seçmeli sorular gibi değerlendirmeler ile öğrenme sürecinin amaçlarına ulaşp ulaşmadığını belirlemeye çalışıldığında otantik öğrenme sürecinin sınırlanmış olur. Değerlendirme aynı zamanda süreci tamamen bütünleştiren bir anlayışla öğrencilerin süreç boyunca zihinsel yapılarındaki kavramsal değişiminde neler yaşandığını ortaya koymaya imkânı da tanıyabilmelidir. Bu araştırmada elde edilen

bulguların belirtilen bu yönü ile alana katkı sağlayacağı ve otantik öğrenme yaklaşımı ile ilgili ileride yapılacak çalışmalarda araştırmacılara farklı bakış açısı getirmesini ve otantik öğrenme ortamlarına ilişkin araştırma birikimine katkı getirmesi beklenmektedir. Ayrıca Hayat Bilgisi dersi öğretme-öğrenme süreçlerinin daha etkili tasarlanmasına ve öğretmenlerin örnek uygulamalar geliştirmesinde bakımından önemli görülmektedir.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları şunlardır:

- 1.Araştırma boyunca kullanılan ölçme araçlarının amaçlanan özellikleri geçerli ve güvenilir şekilde ölçtüğü
2. Araştırmanın uygulama süresince kontrol edilemeyen değişkenlerin deney ve kontrol gruplarını eşit ölçüde etkilediği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

- 1.Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde çalışmanın yürütüldüğü 3. sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler ile
2. Araştırma uygulama süresince ilkökul 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan kazanımlarla geliştirilen otantik öğrenmeye yönelik etkinlikler ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Hayat Bilgisi: Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinden konulara yer verilerek, yakın çevresini sosyal ve fiziki boyutta anlamasına katkıda bulunan, çocukların deneyim dünyasına uygun olarak hazırlanmış disiplinler arası bir ders (Kabapınar, 2019).

Kavram: İnsan zihninde anlaşılan; gözlem ve denemeler gibi öz deneyimler yoluyla oluşturulan bilgilerin nitelik ve özelliklerine göre ayrıştırılmasıyla ulaşılan genellemeler (Demirkuş ve Bayrakdar, 2006).

Kavram Ağı Haritası: İnsan zihninde var olan kavramları, kavramlar arası hiyerarşiyi, aralarındaki ilişkiyi bütünsel anlamda görsel bir grafik olarak sunan haritalar (Doğanay, 2005).

Kelime İlişkilendirme Testi: Öğrencilerin zihinlerindeki şematik yapıların ortaya çıkarılması, kavramların tanımlanması ve kavramların öğretim süreci öncesi ve öğretim süreci sonrası kavramsal değişimin incelenmesi ve belirlenmesi için geliştirilmiş bir ölçme aracı (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999).

Otantik Öğrenme: Öğrenmenin gerçek dünya konuları ile deneysel ve gözlemsel öğrenme değerlendirmeler ile yürütüldüğü etkileşim süreci (Knobloch, 2003).

BÖLÜM II

2.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konu kapsamıyla ilgili kavram, kavramsal değişim, otantik öğrenme, Hayat Bilgisi dersi ve alanyazın taraması ile araştırmaya ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.Kavram Nedir?

Kavram bireyin sosyal ve fiziksel dünyayı tanımasını ve anlamasını sağlayan zihinsel bir yapıyı temsil etmektedir. Bireyin zihinsel yapısının temelini oluşturan kavram genel anlamda nesne, olay, fikir, duygu gibi ortak özellikleri tanımlayan bilgi formlarıdır. Kavram ifadesi sözlükte “bir nesnenin ya da düşüncenin zihindeki genel ve soyut imajı” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020). Kavramı Senemoğlu (2009, s. 513) benzer ve ayırt edici özelliklerine göre sınıflandırılmış nesnelere, sembollere ya da olayların insan zihnindeki yapısı olarak ifade etmiştir.

Kavramlar zihinsel bir yapılanma olarak gerçek dünyanın soyut bir formunu oluşturmaktadır. Kavramlar belli bir konuda ya da olayda birçok bilgiyi düzenleyen, ayırt eden ya da bağlantı kurarak birleştiren unsurlardır. Yaşamı anlamada ve anlamlandırmada zihinsel bir araç olarak görev yapan kavramlar kişilerin herhangi bir konu hakkında bilgilerini organize etmeyi, bilgilerini kıyaslamasını ve diğer bilgilerle ilişkilendirmesini kapsamaktadır. İnsanların zihinlerinde ürettiği bu kavramlar, yaşadığı çevreyi anlamaya uyum sağlamaya yarayan çeşitli bilgi adacıklarıdır.

Kavramlar duygu, düşünce ve tecrübeler ile kişilerin zihinde var olmaktadır. Kavramların bu yönüyle gerçek yaşam içinde gözlem ve deneyim ile edinildiği anlaşılmaktadır. Vygotsky (1998, s. 92) kavramların bireylerin kendilerinin de dahil edildiği sosyal dünyalarında sağlanan etkileşimle öğrenilmeye başladığını belirtmiştir. Prater (1993) ise benzer olarak kavramların bireylerin yaşadığı süre boyunca çevreleriyle kurduğu iletişim sonucunda oluştuğunu açıklamıştır. Bu doğrultuda içerisinde bulunulan çevrenin ve bu çevrede geçirilen zamanın niteliğinin kavramların oluşumu üzerine önemli etkisi vardır. Okul çağına kadar bireylerde kavramlar aile ve çevre ekseninde biçimlenirken örgün öğrenime başlanması ile kavramlar bireylere planlı bir şekilde ders içerikleri aracılığıyla verilmeye başlanmaktadır. Okullar bu kapsamda kavramların doğru ve etkili biçimde kazandırılmasında büyük bir rol oynamaktadır. Diğer

bir ifadeyle bir konunun öğretimi için geçirilen süreç kavramların ne derece etkili bir ortamda öğretildiği ile yüksek bir ilişkiye sahiptir (Ülgen, 2001, s. 109).

2.1.1.Öğrenme ve kavramsal değişim

Öğrenme, karmaşık ve birçok faktörden etkilenen bir anlamlandırma olayıdır. Yakın geçmişte yapılandırmacı anlayışın etkisiyle öğrenmenin herhangi bir bilginin edinilmesinden farklı olarak zihinsel bir süreci ifade ettiği düşüncesine yoğunlaşmıştır. Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme bilginin verildiği biçimiyle alınmasının aksine bireylerin kendi zihinlerinde yapılandığı biçimiyle oluşmaktadır (Brooks ve Brooks,1993). Bilgiyi yapılandırma sürecinde birey kendi uğraşı sonucunda bilgiye anlam kazandırmakta ve kendi deneyimi, yorumu ve çıkarımları ile zihinsel olarak yapılandırmaktadır.

Bilginin doğasına ilişkin açıklamalarda buluna Piaget (1952), insan zihninin dinamik bir yapı grubu olduğunu ve öğrenmenin bu zihinsel yapılarındaki kavramların değişimi ile oluştuğunu belirtmiştir. Novak ve Gowin (1984, s. 4-7) yeni bilgi oluşumunun kavramların oluşturulması ve ilişkilendirilmesiyle birebir ilişkili olduğunu açıklamıştır. Öğrenmenin bilgiyi alma değil bilgiyi üretme süreci olduğu görüşünü savunan Maclure and Davies (1991, s. 95) okuldaki öğrenmenin öğrencinin zihnindeki önceki öğrenmeleri ile başladığını bu nedenle öğrenmenin gerçek anlamda var olan kavramların değişimi ve yeni kavramlarla kurulan ilişki neticesinde ulaşılabileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda kavramsal değişimin öğrencilerin zihinlerinde gerçekleşen özgün bir bilgi üretme ve yeniden anlamlandırma süreci olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenciler öğrenme ortamına önceki yaşantılarından kazandıkları önceki öğrenmeleri ile katılmaktadırlar. Önceki öğrenmeler büyük ölçüde ileriki öğrenmelerini etkilemektedir. Yeni bilgilerin edinilmesi, ön bilgilerin gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi ile tekrardan oluşmaktadır. Bu bağlamda önceki öğrenmeler zihinsel yapılarımızda var olan kavramları, yeni bilgiler ise bu kavramların değişimini ifade etmektedir. Arada geçen öğretme-öğrenme süreci ise kavramsal değişim nasıl etki ettiğini ortaya koymaktadır. Öğrenmenin anlamlı bir biçimde gerçekleşmesi için kavramsal değişimin olumlu yönde değişmesi ile mümkün olacağı görünmektedir. Çaycı (2007) benzer şekilde anlamlı öğrenmenin kavramların yeniden yapılandırılması ve kavramlar arası ilişkilerin kurulması ile gerçekleşeceğini belirtmiştir.

Öğretme-öğrenme süreci boyunca gerçekleştirilen tüm uygulama ve etkinliklerle öncelikli amaçlanan süreç sonunda anlamlı öğrenmelere ulaşabilmektir. Öğrenme ortamının zenginleşmesinin, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi arttırdığı bilinmektedir (BrueJungerman, Laroche ve Lampon, 2005). Bireyin sürecin bir parçası olarak etkin katılım göstermesi, önceki öğrenmelerini gözden geçirmesi, yeni bağlantılar kurması ve yaparak yaşayarak deneyimlemesi bireylerin anlamlı öğrenmeler oluşturmasını sağlamaktadır. İşman vd. (2002), bir bilginin öğrenilmesinde bireylerin gerçek yaşantı içerisinde kavram ya da kavramlarla karşılaşmasını ve deneyim yoluyla temellendirilmesine vurgu yapmıştır. Anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi, öğrencilerin var olan kavramlar ile yeni kavramlar arasında kurduğu ilişkinin yapısına, yeni kavramları yapılandırmasına ve problem çözme durumlarında kullanabilmesine bağlıdır. Öğrencilerin herhangi bir konudaki sorun ya da probleme çözüm bulmaları söz konusu konuda temel kavramlara ne kadar sahip oldukları ile ilgilidir (Akbaş, 2021, s. 61). Bu bağlamda insan zihni, sadece öğrenilen bilgilerin tutulduğu yer olmayıp etkin bir strateji merkezi olarak ön plana çıkmaktadır. Ausubel (1968) karşılaşılan bir problem üzerinde ciddi şekilde düşünme eyleminin gerçekleştirilmesi anında bu eylemin aslında olaylar ve durumlar dünyasından çok kavramlar dünyasında gerçekleştiğini belirtmektedir (Akt: Prater, 1993). Bu durumda kavramlar anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde ve dünya ile başa çıkmada çok önemli bir yere sahiptir.

Kavramsal değişim, yeni bilgilerin edinilmesi ve var olan önceki öğrenmelerin yeniden gözden geçirilerek düzenlenmesi ile başarıya ulaşır (Akgün, Gönen ve Yılmaz, 2005). Anlamlı bir öğrenmede öğrencilerin zihinsel yapısındaki kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi ve öğrenme sonrasında bu yapılarıdaki değişimin ortaya konulması öğretimin amaçlarına ulaşır ulaşmadığını hakkında bilgi verecektir. Öğrencilerin öğrenmelerinin anlamlılığını değerlendirirken, bu öğrencilerin zihinsel yapılarında ne gibi kavramsal değişimlerin yaşandığını ve kavramlar arasında nasıl bir ilişkilerin kurulduğunun bütünü ile dikkate alınması önem taşımaktadır (Özatlı, 2006).

2.2.Hayat Bilgisi Dersi

Hayat Bilgisi bireylerin kendisini ve bulunduğu yakın çevresini ev, aile, okul konuları etrafında tanıyacağı ve yaşamla ilgili bilgi sahibi olacağı bir öğretim sürecini ifade eden bir derstir. Hayat Bilgisi dersi çocuğun günlük yaşamında yer alan olgu ve

olaylarla çocuğun yaşamına dönük biçimde oluşturulmuştur. Bu doğrultuda Hayat Bilgisi dersi içerdiği konularla çocuğu birçok yönüyle geliştirmeye ve çocuğun yaşamına ilişkin bilgi beceri ve değerleri kazandırmasına yöneliktir. Bu kapsamda Hayat Bilgisi “gerçek yaşama hazırlama” işlevini üstlenen bir ders olarak yaşamla ilgili temel becerilerinin kazandırılmasını amaçlamaktadır. Yaşamdaki doğal ve toplumsal konulara dayalı olarak bilgi ve becerilerin örgütlenmesiyle bireyin kendisine ve içerisinde bulunduğu topluma uyum sağlayacağı, yaşamında karşılaşılabilecek problem ve durumlara yönelik beceriler edinmesini sağlayacağı bir ders olduğunu söylemek olanaklıdır.

Hayat Bilgisi gerçek ya da gerçeğe yakın durumlarla öğrencilerin yaşamları boyunca gereksinim duyacakları bilgi, beceri ve davranışlara ulaşabilmelerini ve bunları yaşantılarına aktarabilmelerine yardımcı olmaktadır. Hayat Bilgisi'nin farklı yönlerinin ortaya çıkarıldığı birçok tanımlanma söz konusudur. Bu tanımlar, Hayat Bilgisi dersi temel düşüncesinin ve hedeflerinin daha iyi ve doğru biçimde anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Aladağ'a (2016, s. 2) göre Hayat Bilgisi dersi temel yaşam becerilerinin kazandırıldığı ve sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi için düzenlenmiş bir derstir. Bu açıdan Hayat Bilgisi dersinin iyi bir vatandaş yetiştirme temellerinin atıldığı ilk ders olarak ifade edilebilmektedir. Baysal'a (2009, s. 2) göre Hayat Bilgisi çocuğun gelişimsel özelliklerine uygun olarak tasarlanmış hayata dönük ve somut etkinliklerle işlenen bir derstir. Güteryüz (2008, s. 5) Hayat Bilgisi dersinin kuramsal bir yapıdan uzak olduğunu dersin yaşamın içinde gözlemsel ve deneysel çalışmalar içermesi gerektiğini ifade ederek çocuğun içinde bulunduğu çevreyi keşfetmesine ve sosyal ortama uyum sağlamasına yönelik öğrenme süreci olarak açıklamıştır. Sönmez (2010, s. 2) ise üst düzey becerilerin geliştirilmesine vurgu yaparak çocuğun, içinde yaşadığı çevredeki olgu ve olayları anlamak, yorumlayarak, değerlendirmek ve yeni durumlarda kullanmak gibi beceriler kazanması gerektiğini ve bunun tüm yaşamla ilgili olduğunu söyleyerek hayat bilgisi dersi için bütüncül çerçeveyi aktarmıştır. Yapılan tanımlamalardan anlaşılacağı gibi Hayat Bilgisi dersi birçok disiplini birleştiren farklı alanlara özgü bilgi, beceri ve değeri bir arada tutan, gerçekliğe dönük bir anlayışla oluşturulmuş bir yaşam dersidir.

Hayat Bilgisi sadece yaşama kaynaklık eden bilgi ve becerilerin öğrenilmesi değil bunun yanında çok yönlü, yaratıcı düşünebilme becerisine sahip ve sorunlara ilişkin alternatif çözümler üretebilme gibi üst düzey niteliklerin temellerinin atıldığı bir ders olarak da tanımlanmaktadır. Öğrencilerin yaşamı tanıması, anlamlandırması ve uyum

göstermesini sağlayan Hayat Bilgisi dersinin genel amaçlarını Devenci (2008, s. 5) şu şekilde ifade etmiştir:

- Öğrencileri yaşantı temelli olay ve olgularla karşılaştırarak, algılama düzeylerini geliştirmek
- Yaşama kolaylıkla uyum sağlayacakları biçimde çok yönlü olarak yetiştirmek
- Toplumun ihtiyaçları doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırarak çevreye yönelik duyu ve düşüncelerinin gelişmesini sağlamak
- Doğa ve toplum bilimiyle ilişkili gerçek yaşam durumları üzerinde çalışarak ileriki yaşamlarında rehberlik etmektir.

Hayat Bilgisi dersi öğretim programının öncelikli amacı bireyin gerçek hayata hazırlanmasına yardımcı olmaktır. Hayat Bilgisi, genel amaçları doğrultusunda öğrencilerin çevresini tanıyan ve koruyan, ülke ve dünya sorunlarını takip eden ve bu sorunlara duyarlı olan, bireyin toplumsal yaşamdaki rolünün önemini bilmelerini sağlamayı amaç edinen bir derstir Şahin, 2009, s. 9). İlkokul çağındaki öğrencilere temel yaşam becerisini kazandırmayı amaçlayan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında bireyin, toplum ve doğa ekseninde kendisini ve çevresini tanımasını bireysel olarak neler yapabileceğini bilmesini, toplumsal kültürün ve değerlerin farkında olmasını, özümsemesini ve sağlıklı bir şekilde yaşantıya uyum göstermesini, öğrenmeyi öğrenmesini, araştıran sorgulayan bir yaklaşımla bilimsel süreç becerilerini kullanabilmesini amaçlamaktadır (MEB, 2018). Hayat Bilgisi dersinin kapsamı bu amaçların tümü işe koşularak öğrencinin gerçek yaşamdaki gereksinimleriyle örtüşecek bilgi, beceri, tutum ve değerler ile ilişkilendirilerek oluşturulmuştur.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının temel yapısı ve yaklaşımı yapılandırmacı kurama dayandırılmıştır. Yapılandırmacı kuram aracılığıyla öğrenme bireyin kendi çabası ve sorumluluğuna bırakılmıştır. Öğretim programı bu yönüyle ilkokulda çocuk merkezli ve çocuğun bakış açısını yansıtan bir biçimde düzenlenmiştir (Köse, 2014, s. 30). Programın içeriği; genel amaçlar, temel beceriler, değerler ve kavramlar ile ünite temelli yaklaşım dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Konular her üç sınıf düzeyi için altı ünite içerisinde yer almıştır. Bu üniteler “Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemizde Hayat” ile “Doğada Hayat” ünitelerinden oluşmaktadır. Üç sınıf düzeyi için aynı adlandırmayla yer alan üniteler önceki öğrenmelerin üzerine yenilerinin eklenmesine ve konuların pekiştirilmesinde yardımcı

olmaktadır. Ünite temelli yapılandırılan programın içeriği toplumsallaştırmaya dayalı olarak düzenlenmiştir. Hayat Bilgisi dersinin temelleri geriye dönük araştırıldığında toplu öğretim sistemine dayandığı görülmektedir (Kaya, 2020, s. 120). Toplu öğretim anlayışının bir gereği olarak Hayat Bilgisi konuları öncelikli fen ve sosyal bilimler alanlarına özgü olmak üzere sanatsal ve düşünsel değerlere ait bilgi, beceri ve kavramlar ile oluşturulmuştur. Bu doğrultuda birçok alana özgü bu kavramların öğretilmesinde konu bütünlüklerini bozmadan, her bir kavram çocuğun anlayacağı düzeyde birbiriyle ilişkili şekilde sunulması sağlanmıştır (Binbaşıoğlu, 2003, s. 3). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı bütüncül ve tematik bir anlayışla uygun bütünlüğün daha fazla sağlanabilmesi için disiplinler arası yaklaşımla çalışılmış ve diğer programlar arasında bağlantılar kurulmuştur. Oluşturulan Hayat Bilgisi dersi ilkokulun 1. 2. ve 3. sınıflarında üç yıl boyunca sarmal biçimde konu kapsamı yoğunlaştırılarak devam etmektedir (Kabapınar, 2019, s. 1).

Hayat Bilgisi Öğretim Programının vurguladığı gibi Hayat Bilgisi üç sınıf düzeyinde çocukların yaşamlarında karşılaşacakları olgu ve olayları içeren, yaşama yönelik bilgi ve beceri kazanacağı bir derstir. Program öğrencilerin yaşam bağlamlarında bilgi edinmelerine olanak verirken aslında onların çok yönlü gelişimleri de söz konusudur. Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları öğrenme yaşantıları programın eğitim amaçlarını gerçekleştirmesi için önemlidir. Dolayısıyla bu dersin öğretim yönteminin, kaynaklarının, araç-gereç seçimlerinin, öğrenme ortamının bu bilgi ve becerileri kazandıracak nitelikte olması gerekmektedir. Tüm bunlarla birlikte farklı öğrenme stillerinin ve bireysel farklılıkların dikkate alınarak öğrencinin süreçte tamamen etkin olduğu yöntemlerin organize edilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda programın uygulanmasında şunların önemli olduğu belirtilmiştir (MEB, 2018, s. 9):

- Kazanımlar doğrultusunda gerçekleştirilecek etkinliklerin okul ve yaşam arasında bağlantı kurması
- Çocukların çevreyi öğretim materyali olarak kullanarak çevreyle doğrudan etkileşimi
- Öğrencinin fiziksel ve zihinsel çabası sonucunda öğrenmesi

Programda ölçme değerlendirme anlayışı sürecin başından itibaren öğretme-öğrenme süreci sonuna kadar öğrencilerin tüm boyutlarında göstermiş olduğu performans ve gelişmenin ölçülmesi olarak ifade edilmiştir (MEB, 2015, s. 3). Değerlendirme çalışmalarında sadece öğrenme ürünleri değil öğrenme sürecinde ortaya çıkan ürün

dosyaları, proje, sözlü sunumlar vb. üzerinde durulmuştur. Programda ölçme değerlendirme süreci öğrencinin neler öğrendiğini ve yapabildiğini görmeye dayalı olarak düzenlenerek öğrenci için yapıcı ve geliştirici bir rol oynamıştır.

Programda temel alınan yapılandırmacı yaklaşımda anlayış eğitimin öznesi kabul edilen öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu daha çok almaları ve öğrenme ortamında etkin katılımcı olmaları yönündedir. Bu anlayış doğrultusunda öğrencilerin öğrenmenin merkezinde bulunması ve Hayat Bilgisi dersinin konusu olan gündelik yaşamdaki durum ve olaylarla karşı karşıya getirilerek düşüncelerini ve sorunlara yönelik çözüm üretmelerini beklenmektedir (Gömlüksiz ve Kan, 2007, s.61). Hayat Bilgisi Öğretim Programının kazanımları bu anlayışa yönelik düzenlemiştir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı öğrencilerin yaşamda ihtiyaç duyacağı bilginin yanında gerçek dünyada onlara yardımcı olacak yaşam becerilerini, değerlerini ve tutumlarını kazandırmayı amaçlayarak oluşturulmuştur (MEB, 2009, s.65). Öğrencilerin yaşamları boyunca karşı karşıya kalacakları durum ve problemlerde onlara rehber olacak bir derstir. Tüm bunların doğrultusunda Hayat Bilgisi dersi okulun yaşamla kurması gereken yakın ilişkiyi ifade etmektedir. Bu ifadenin doğal bir sonucu olarak ders etkinliklerinin okul sınırlarını aşarak “yaşamın kendisi” olması gerekmektedir. Hem okul ile yaşam arasında sıkı bir bağlantının sağlanması hem de çocuğun içerisinde yaşadığı çevre ile etkileşim içinde olması ile etkili olacak Hayat Bilgisi dersi öğrencinin süreçte tümüyle etkin olduğu yöntemlerin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Güngördü (2002), Hayat Bilgisi dersinin gerçeğin öğretimi olduğunu gerçek olmayan ve gerçeklikle uyumayan yapay bilgilerin bu dersin konusu olamayacağını belirtmiştir. Bu doğrultuda ders için belirlenmiş gerçek dünyayla ilişkili konuların otantik öğrenme ile tümüyle örtüştüğü görülmektedir. Hayat Bilgisi dersinin yapısı ile otantik öğrenmenin temel dayanağı düşünüldüğünde gündelik yaşama ait sorunlara çözüm bulması noktası her ikisinde de ortaktır. Otantik öğrenme öğrencileri merkeze alan gerçek yaşam konu ve uygulamaları ile bilgi ve beceri kazandırmayı sağlamaktadır (Bektaş ve Horzum, 2012, s. 24).

Hayat Bilgisi dersi öğretiminde öğrencilerin bir olgu ya da olay hakkında bilgilerini kendi çalışmaları yoluyla anlamlandırmaları ve karşılaştıkları gündelik problemlere ilişkin çözüm yollarını geliştirmeleri için okul ile yaşam arasındaki ilişkinin sağlanacağı deneyimler barındırması oldukça önemli görülmüştür (Sabancı ve Şahin, 2005). Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin gerçeklik ile bütünleştirilmiş etkinliklerle

buluşturulması önemlidir. Hayat Bilgisi dersi için en iyi öğrenme koşulları gerçek konu, obje ve kişiler ile kurulacak etkileşim ile mümkündür (Petrof, 1993). Bu durumda öğrenme ortamlarının öğrencinin merak duygusunu harekete geçireceği, araştırma yollarını kavrayacağı, arkadaşları ve öğretmeni ile işbirliği yapacağı ve çevre ile sürekli etkileşim halinde olacağı gerçek deneyimlere zemin oluşturacak şekilde biçimlendirilmelidir. Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme yaklaşımının uygulanması öğrenme sürecinde öğrencilerin gerçek yaşam ile ilgili olay ve durumlara karşı sorular sorma, araştırma ve gözlem yapabilme, sonuçlarını sınıflama, karşılaştırma gibi uygulamalar yoluyla içerisinde bilimsel bir anlayış de içeren üst düzey düşünme becerisi geliştirmiş olacaktır (Wehlage, Newmann ve Secada, 1996, s. 22) Bu durum, Hayat Bilgisi dersinde öğretme öğrenme sürecinin otantik öğrenme uygulamalarına dayalı olarak gerçekleştirilmesiyle dersin kazanımlarına farklı bakış, anlam ve boyut kazandırabileceği düşünülmektedir.

2.3.Otantik Öğrenme

Eğitimde yeni yaklaşımlarla nitelikli ve kaliteli bir standart belirlenmeye çalışılsa da okullar öğretim programı boyutunun işleyiş ve teknik yönleri ile daha çok ilgilenmektedirler. Öğretim programları kuramsal olarak birçok bilgi ve beceriyi kazandırmayı amaçlarken, uygulama sürecinde bu bilgi ve becerilerin tümüyle kazandırılmadığı, edinilen bilgilerin de anlamlandırılmadığı ve başka durumlara aktarılamadığı görülmektedir Okullarda planlanan bir programa dayalı, sınırlandırılmış sınıflarda, deneyimleme olanağı olmadan, ilişkilendirilememiş görev ve etkinliklerin sunulması bu durumun nedenleri olarak sıralanabilir. Sonuç olarak bu durumlar okul ile gerçek dünya arasındaki bağın kopmasına ve gerçek yaşamda bir anlamı olamayan öğrenmelerin oluşmasına yol açmaktadır (Pearce, 2016). Okullarda edinilen öğrenmelerin gerçek dünya ile tutarlılık göstermemesi, bireylerin edindikleri bilgi ve becerileri yaşamlarında kullanamaması toplumda eğitime karşı bir memnuniyetsizlik oluşturmaktadır. Eğitimde yenilenme sınıf ortamında edinilen mevcut bilgiler ile bireylerin sadece okul başarılarına değil ötesine geçerek gerçek yaşamında kullanabileceği etkililiğe de sahip olacak düzeyde olmalıdır. Newmann, Secada ve Wehlage (1995) göre bu eylem, sınıfta gerçek anlamı bulunan gerçek yaşam problemlerinin yapay öğrenme kültürünün yerini alması ile gerçekleşebilir. Okulların

gerçek yaşam ile arasındaki bu bağın kurulmasında birincil olarak önümüze çıkan yaklaşım otantik öğrenmedir.

Otantik öğrenme, yaşamla anlamlı bir bağlantının kurulması ile gerçek dünyayı sınıf ortamına aktaran anahtar bir yaklaşımdır. Otantik öğrenme yaklaşımının temeli “otantik” kavramına dayandırmaktadır. Otantik kavramı Türkçe sözlükte (TDK, 2020), “*gerçek olan, aslından yola çıkılarak aslı gibi olan, yapay olmayan*” gibi ifadeleriyle tanımlanmaktadır. “Otantik” sözcüğünün öğrenme yöntemi olarak ele alınması alanyazında yeni olsa da gerçek yaşam temelli bağlamlarda öğrenme olgusu geriye doğru uzanmaktadır. Bu durum eğitimde otantik öğrenmenin kullanımının yeni olmadığını göstermektedir. Otantik öğrenme kavramının temelleri dolaylı olarak Dewey ve Rousseau gibi düşünürlerin fikirlerine dolaylı olarak dayanmaktadır. Dewey’in *Deneyim ve Eğitim* (1938) kitabı, Rousseau’nun “*Gençlere eylemlerle ders verin; deneyimin onlara öğretebileceği bilgileri kitaplardan öğrenmesinler.*” sözleri bilgiyi gerçek dünya ile ilişkilendirerek otantik öğrenmenin dayanağını oluşturmuştur (Hill, 2017; Günay, 2018, s. 94). Uygulamaya yönelik olarak otantik öğrenme 19. yüzyılda yaygın bir meslek öğrenme şekli olan usta-çırak ilişkisinde görülmüştür. O dönemde çıraklık eğitimi otantik bağlam içerisinde (mesleğin iş başında öğretimi) gerçekleştirilmiş, çıraklık eğitimindeki yoğunluk nedeniyle bir süre sonra anlatıma yönelik öğrenmeye geçilerek otantik öğrenme anlayışı terk edilmiştir (Herrington, Oliver ve Reeves 2003; Akt. Lombardi 2007). O dönemde otantik öğrenme, geleneksel eğitim ile uygulamalı eğitim arasındaki kuramsal boşluklar nedeniyle tam anlamıyla uygulanamamıştır. Jean Lave’nin yakın zamanda yaptığı çalışmalar ile gerçek yaşam içinde öğrenme düşüncesi hız kazanmış ve yapılandırmacı anlayış ile tekrar keşfedilen otantik öğrenme eğitimciler tarafından yeniden yorumlanmıştır (İneç, 2017; Larsy, 2006).

Shuell(1996), otantik öğrenmeyi gerçek yaşamda meydana gelen deneyimlerle problem çözme etkinlikleri sonucunda ulaşılan doğal öğrenme olarak tanımlamıştır. Diğer öğrenme durumlarına karşılık daha fazla gayret gösterilmesini düşünen Donovan, Bransford ve Pellegrino (1999) göre otantik öğrenme öğrencilerin kavramları ve ilgili ilişkileri gerçek yaşam problemleri ile tartışması, keşfetmesi ve bilginin anlamlı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayan pedagojik bir yaklaşımdır. Knobloch (2003) otantik öğrenmeyi gerçek yaşam konularına yönelik geliştirilmiş görevlerin yoğun gözlem ve denemeler sonucu oluşan öğrenme süreci olarak belirtmiştir. Casaley (2004), otantik öğrenmeyi “gerçek yaşam deneyimlerini kapsayan öğrenmedir” diyerek tek cümlede

ifade etmiştir. Otantik öğrenmenin var olan sistemin öğrenme amaçlarını amaçlamadığını aktaran Lombardi (2007, s.2) otantik öğrenmenin zor ve karmaşık gerçek dünya durumlarına odaklanarak ve bu durumlara çözüm arayarak çok disiplinli bir öğrenmeyi biçimlendirdiğini belirtmiştir. Otantik öğrenme için yapılan tanımlamalardan anlaşılacağı üzere otantik öğrenme birçok disiplini çevreleyen kapsamlı bir öğrenmedir. Otantik öğrenme gerçek yaşam ile bağlantı kurarak temel yaşam becerilerini etkili şekilde kazandırmayı amaçlayan çok boyutlu bir süreci ifade etmektedir. Otantik öğrenme için yapılan temel vurgu ise “gerçeğe yakınlık”tır. Ayrıca bu tanımlamalar ile otantik öğrenmenin standart okul öğrenmelerinden oldukça farklı olduğu görülmektedir.

Standart bir öğrenme bilginin ne olduğu ve niçin öğretilmesi gerektiği ile ilgilenmektedir. Edinilen bilgiler sadece öğrencilerin okul başarısını değerlendirmeye hizmet etmektedir. Ancak zamanla eğitimde elde edilen çıktılar ve yapılandırmacı anlayışının da etkisiyle öğrenme süreci öğrenme için önemli bir unsur olarak görülmüştür. Öğrencilerin süreçlerde bilgiyi hangi yollar ile nasıl yapılandırıldığı önem kazanmıştır. Öğrenme öğrenci ve öğrenme sürecinin birbiriyle bütünleşerek oluşturduğu bir olgudur. Öğrenci ve öğrenme sürecinin bu ilişkisi düşünüldüğünde ayrı öğeler olarak değerlendirilmeleri mümkün değildir. Öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenme olayının merkezinde bulunmasına ve deneyimlemesine öncelik verecek öğrenme durumlarıyla ilgilenilmiştir. Bu kapsamda bilginin yapılanmasında öğrenme sorumluluğunun üstlenilmesine ve sosyal etkileşim yoluyla etkin şekilde katılabilecekleri öğrenme ortamları önemli görülmüştür.

Yapılandırmacılık öğrenme süreci içerisinde bilginin birey tarafından araştırma, keşfetme ve deneyimleme yoluyla öğrenilmesidir. Öğrenmenin etkin bir süreç içerisinde araştırma ve sorgulamaya dayandırıldığı otantik öğrenme yaklaşımı da yapılandırmacı yaklaşımla benzerlik göstermektedir. Bu doğrultuda otantik öğrenme ile yapılandırmacılık arasında bir iç içelik bulunmaktadır. Otantik öğrenme bu benzer yönleri ile yapılandırmacılığın bir eş değeri olarak düşünülse de yapılandırmacı yaklaşımdan çok daha fazlasıdır (Cholewinski, 2009, s. 301; Anderson vd., 1996). Otantik öğrenme öğrencinin etkin bir biçimde katılacağı öğrenme ortamlarını gerçek yaşamla ilişkilendirerek ve gerçeklik bağlamında öğrenme süreçlerinin her aşamasında sürdürerek gerçek dünya problemlerine çözüm üretilmesini amaçlar. Öğrenme gerçek yaşamla etkileşim halinde bulunarak dış dünyayla bağlantılı bilgilerin deneyimlenmesini, analiz edilmesini, yorumlanmasını içermektedir (Mims, 2003). Otantik öğrenme yaşamın

içinden olay ve durumlarla bireylerin gerçeklik bağlamından hiç çıkmadan gerçek dünya etkinlikleri ve görevleri içermesi ile bireyi yaşama hazırlama niteliği taşımaktadır.

Otantik öğrenme doğası gereği okul öğrenmelerinin okul dışına taşınması ile gerçekleşen bir süreci ifade etmektedir. Sınıfta gerçekleştirilen ve ilgili konuya yönelik etkinliklerle zenginleştiren bir öğrenme süreci etkili bir öğrenme için yeterli değildir. Amaçlanan bilgi, kavram ya da konu için gerçek dünya durumlarına gereksinim vardır. Bu, okul dışı bağlamlarla öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır. Otantik öğrenme öğrencilerin gerçek yaşamda sürekli olarak karşı karşıya kaldıkları gündelik problemlere çözüm aramayı içermektedir. Öğrenciler problemlerin çözümü için uğraşırken gerekli olan bilgileri, düşünme becerilerini, geliştirdiği çözüm önerilerini ve görevlerini kişiler arası etkileşim ile gerçek yaşam içerisinde uygulamaktadır. Amaç, otantik görevler aracılığıyla bireylerin gerçek yaşam becerileriyle donatılarak yaşama ve yaşam boyuna iyi bir şekilde hazır olmasını sağlamaktır. Resnick (1987, s. 13-54), “Okulda ve Dışarıda Öğrenme” adlı çalışmalarında okul ile gerçek dünya öğrenmeleri arasında dört kesin karşıtlık durumu olduğunu belirtmiştir.

Tablo 2. 1. *Öğrenmede okul ve gerçek dünya arasındaki karşıtlıklar*

	Okulda Öğrenme	Gerçek Dünyada Öğrenme
Öğrenme Alanı	Bireysel biliş	Paylaşılan biliş
Etkinlikler	Sembolik örnekler	Gerçek yaşam
Materyal	Saf akıl yürütme	Araç manipülasyonu
Öğrenme biçimi	Genelleştirilmiş	Durama özel

Tablo 2.1’de Resnick (1987), sınıf içerisinde uygulanan bireysel çalışmaların baskın bir biçimde bireysel biliş ile ilgili olduğunu açıklamıştır. Sınıfta sürdürülen etkinlik çalışmaları ile her öğrencinin genel bilgi ve beceri kazanması hedeflenir. Ancak etkinlikler ise çoğu zaman gerçeklik ile ilişkisiz, basit düzeyde ve alternatif çözümler barındırmayan biçimde yer almaktadır. Bu etkinlikler benzetilmiş, semboliktir (mış gibi yaparak); bireyin derinlemesine ve çok boyutlu düşünmesine olanak tanımamaktadır. Resnick buna karşın gerçek yaşamın sınıf ortamındaki etkinliklerle bağdaştırılmasını önermektedir. Okul dışında fazlaca yaşama içinden deneyim ve sosyal bütünlüğün yer aldığı ifade etmektedir. Okul dışındaki gerçek yaşam bu noktada okul öğrenmelerine dahil edilerek bireysel bilişin sosyal, paylaşılan bir takım çalışması etrafında

düzenlenmesi sağlanabilir. Dışarıda gerçekleşen durumların karmaşık ve sıra dışılığına karşın öğrenciler farklı düşünme becerilerine ihtiyaç duyacak gerçek durumlar üzerinde yoğunlaşarak duruma özgü yetkinlikler geliştirecektir.

Otantik öğrenmenin temellerinde araştırma yapmak ve yaratıcı sonuçların çıkarılması yer almaktadır. Öğrencilerin gerçek dünya ile ilişkili aktivitelere yönlendirilmesi ile öğrencilerden özgün, farklı ve denenmemiş çözümler üretebilecek becerileri geliştirmesi hedeflenmektedir (Gatlin ve Edwards, 2007, s. 1-8). Roth (2012), öğrencilerin belirsizlik ve şüphe barındıran problem durumunun derinlemesine araştırarak bir bilim insanı doğasını deneyimlemesi gerektiğini belirtmiştir. Böylelikle bilim insanlarının süreçte ihtiyaç duydukları ve uyguladıkları temel bilgi, beceri ve anlayışı edineceklerdir. Otantik öğrenmede etkinlikler gerçek yaşama dayanan problemlerin bilimsel araştırma süreci içerisinde bir uzman anlayışıyla üzerinde çalışmaktır. Bu nedenle otantik öğrenme kesin doğru ve yanlış yanıtları olmayan ucu açık sorular etrafında çok çeşitli yöntem ile birçok olası çözümü olan problemlerle biçimlendirilir. Bu durum öğrencileri daha derin düşünmeye, çoklu kanıt biçimlerine erişmeye, farklı fikirleri dikkate almaya ve alternatifler geliştirmeye yönlendirir. Otantik öğrenmede gerçek dünya problemlerinin bireyleri karmaşık yapı içerisinde derin zihin düşüncelerine itmekte ve üst düzey düşünme becerilerini zamanla geliştirmektedir. Renzulli (1997)'ye göre gerçek dünya etkileşimi en üstte olan bu tür öğrenmeler bireye üst düzey düşünme becerileri açısından fazlaca katkı sağlamaktadır.

Otantik öğrenme gerçek yaşamın karmaşık yapısını içeren gerçek dünya problemlerine ilişkin gerçek görev ve etkinlikler ile öğrencilerin etkin katılım sağlayarak farklı ve yeni çözümler üretmesidir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini işe koştukları, işbirliği ve iletişime dayalı çalışmaların yanında derinlemesine araştırmaların yapıldığı proje, afiş, poster vb. ürünlerle desteklenen yoğun bir deneyimleme sürecidir. Bu doğrultuda otantik öğrenmenin daha iyi anlaşılmasını sağlayan temel özellikleri şu şekilde sıralanmıştır (Mims, 2003; Rule, 2006; Har, 2013):

- Otantik öğrenmede sınıf ile gerçek yaşam bağlantısı çok yakın bir ilişkiye sahiptir. Öğrencilerin ilgisini çeken gerçek dünya görevleri ile olabildiğince eşleşir.
- Otantik öğrenmeler otantik görev temellidir. Karmaşık ve özgün görevlerle yapılan etkinlikler önemli ölçüde zaman ve yatırım gerektirir.

- Otantik görevler öğrencilerin bilişsel süreçlerini tümüyle meşgul eder. Süreçte araştırma yapmaya ve sorgulamaya yoğun olarak başvurulur.
- Otantik öğrenme gerçek yaşam durumlarını ya da problemlerini incelemeleri için fırsatlar sunar. Çeşitli kaynakları kullanarak ulaşılan sonuçlar analiz, sentez, tasarlama, yargıya varma gibi üst düzey becerilerin etkin kullanılmasını gerektirir.
- Otantik öğrenme birincil kaynaktan deneyim ve bilgi edinmeyi sağlar. Öğrencilerin inançlarını ve değerlerini dahil etme ve yansıtma fırsatı sunar.
- Otantik öğrenme süreci çoklu disiplinler altında incelenir. Otantik etkinlikler disiplinler arası bir bakış açısına teşvik eder.
- Öğrenme ortamı birey merkezde olmak üzere öğretmenler, dış dünyadan uzman kişiler, aileler ile işbirliği gerektirerek sosyal bir ortam sağlanır.
- Otantik öğrenme somut kullanışlı bir dizi ürünler yaratmayı amaçlar. Ürünler bir derece kazanma amacı güdülmeden toplulukta paylaşılır ve sergilenebilir.

Okulun yaşamın kendisini temsil ettiği düşüncesinden hareketle “gerçek yaşam ile fazlaca ilintili bir bağ” kurmasını sağlayacak eğitim ortamlarını sağlaması otantik öğrenme açısından büyük önem taşımaktadır (Akça ve Ata, 2009). Gerçek bir görev öğrencilerin zengin öğrenme deneyimleri edinmelerini sağlamaktadır. Otantik etkinlikler problem çözme, eleştirel düşünme, bilgiyi sentezleme gibi becerileri kullanmayı gerekli kılmaktadır. Bu yönüyle anlamı olan, deneysel ve gözlemsel süreçlerden geçmiş değerlendirilebilir öğrenmeler elde edilebilecektir (Knobloch, 2003, s. 22-34). Otantik öğrenmede öğrenme ortamının tüm boyutlarıyla otantik olması gereklidir. Bu yaklaşımda süreç, otantik görevlerle başlayıp, otantik etkinliklerle sürdürülür otantik değerlendirmeler ile sonlandırılır. Callison ve Lamb (2004, s. 38) öğrenmede otantiklikten bahsedebilmek için yedi niteliğin bulunması gerektiğini vurgulamıştır. Bu nitelikler şöyle sıralanabilir:

1. Öğrenen merkezli öğrenme
2. Okul dışındaki birden çok kaynağa erişme
3. Bilimsel bilgi süreçleri kullanabilme
4. Gerçek durumlar üzerine araştırmalar sağlama
5. İşbirliğine dayalı takım çalışmaları ve değişen roller
6. Süreç ve ürün odaklı otantik değerlendirme

Otantik öğrenme öğrencilerin düşüncelerinin, inançlarının ve değerlerinin öğrenmedeki önemli rolüne vurgu yapmaktadır. Öğrencilerin öğrenecekleri şeylere ilgilenmeleri; yeni bilgi, kavram ve becerileri öğrenmek için motive olma eğilimini göstermeleri sonucunda öğrendikleri ile bağ kurarak gerçek yaşantılarına yansıtması düşüncesi bulunmaktadır. Otantik öğrenme yaklaşımı öğrencilerin yeni, özgün bağlamlara maruz kalmalarını, yeni ortamlara ve çeşitli etkinliklerle derse yönelik motivasyonunun süreç boyunca devam etmesine olanak tanımaktadır. Öğrencilerden iyi bir performans ortaya çıkarmalarını sağlamak akademik amaçlarla birleşecek sosyal etkileşimin varlığı ile mümkündür (Wentzel,1996). Otantik öğrenme grup çalışması, kişilerarası örgütlenme ve sosyal çevre ekseninde sosyal etkileşimin üst düzeyde gerçekleştiği bir alan oluşturmaktadır. Rule (2006 s. 1-10), bireyler için en iyi öğrenme yolu olarak gösterilen otantik öğrenme için dört ana tema belirlemiştir. Belirlenen dört ana tema şu şekildedir:

Tablo 2. 2. *Otantikliği destekleyen dört temel tema*

Gerçek dünya ilişkisi	Gerçek dünya problemlerini ele alan ve profesyonellerin çalışma biçimlerini taklit eden etkinlikler içerir; sonuçlar sınıf dışından daha geniş bir kitleye sergilenmektedir.
Düşünme becerileri	Açık uçlu sorularla sorgulamayı, düşünme becerilerini ve üst bilişi kullanmalarını gerektirir.
Sosyal etkileşim	Öğrenciler öğrenci toplulukları ile etkili bir etkileşim içindedirler ve sosyal öğrenmeler ile meşgul olurlar.
Öğrenen merkezlik	Öğrenciler kendi öğrenmelerine uygun proje seçimlerine yönlendirilir.

Basit ve yüzeysel olmayan otantik öğrenme standart okul öğrenmeleri yerine üst düzey öğrenmeyi kullanır. Newmann ve Wehlage (1993), öğrencilerin zihinlerini daha iyi kullanabilecekleri öğrenmeler için standartlar belirlemişlerdir. Bu standartlar *üst düzey düşünme, bilgi derinliği, sınıf dışı dünya ile bağlılık, anlamlı konuşmalar, öğrenci başarısı için sosyal destek* olmak üzere otantik öğrenmenin beş standardı olarak ifade edilmiştir. Bu standartların öğrencilerin zihinlerini kullanmada ne ölçüde iyi olduklarını değerlendirmek için 1 ile 5 arasında dereceli kategorik bir değişken tablosu oluşturmuşlardır. Derecelendirme ile belirtilen standartlar Tablo 2.3’de yer almaktadır.

Tablo 2.3. *Otantik öğrenmenin beş standardı*

Üst düzey düşünme	Alt düzey düşünme	1	2	3	4	5	Üst düzey düşünme
Bilgi derinliği	Yüzeysel bilgi	1	2	3	4	5	Yapılandırılmış bilgi
Sınıf dışı dünyayla bağlılık	Bağlılık yok	1	2	3	4	5	Bağlılık
Anlamlı konuşmalar	İlişkisiz konuşma	1	2	3	4	5	Üst düzey konuşma
Başarı için sosyal destek	Olumsuz sosyal destek	1	2	3	4	5	Olumlu sosyal destek

Tablo 2.3' e göre öğrenme uygulamaları daha fazla üst düzey düşünmeyi merkeze alıyorsa, yüzeysel bilgi yerine derinlemesine bilgi tercih ediliyorsa, öğrenme alanı daha fazla gerçek dünya ile bağlantılı ilerliyorsa, ders içi konuşmalar daha anlamlı ise, öğrenci başarısı için sosyal destek daha önemli bulunuyorsa geçirilen süreç o kadar otantikdir.

Okul çalışmaları öğrencinin akademik başarısını hedeflemek dışında içsel bir anlam taşımalıdır. Öğrencilerin edindikleri bilgiler okul ile yaşam arasında ilişkili ve tutarlı olması önemlidir. Böylelikle kendileri için anlamı olan öğrenmeler gerçekleştirmiş olacaklardır. Öğrencilerin ilgilerini verecekleri gerçek dünya ortamlarından bağlantıların, öğrenme ortamında keşfedilmesi, gerçek dünya hakkında konuşmaların gerçekleşmesi, işbirliğine dayalı çalışmayı ve özgün ürünler yaratmayı daha anlamlı bir başarı olarak kabul eden otantik öğrenme için belirli kriterler belirlenmiştir. Archbald ve Newmann (1988), gerçek başarıyı otantik öğrenme ile daha iyi tanımlayabilmek için birbiri ile bağlantılı üç kriter açıklamışlardır. Bunlar şu şekilde yer almaktadır:

1. Öğrenciler anlamlı yapılar oluşturarak bilgiyi üretmeli
-Yüksek düzeyde düşünme süreçlerinin kullanılması
2. Öğrenciler anlamlı yapılar oluştururken disiplinli sorgulamayı kullanmalı
-Probleme yönelik olarak detaylı araştırma yapma, bulgular yazma ve raporlama
3. Öğrencileri çalışmaları ile anlamlı ve bir değeri olan söylem, ürün ve performanslar üretmeye yönlendirilmeli
-Akademik başarının dışında öğrenmelerin gerçek dünyada bir değere sahip olabilmesi

Tüm bunların doğrultusunda otantik öğrenmenin gerçek dünya problemlerine çözümler arayan, çevre ile etkileşimin üst düzeyde olduğu görev odaklı bir öğrenme süreci olduğu anlaşılmaktadır. Başlangıçta öğrenciler etkin katılım göstermekte güçlük

yaşasalar da otantik öğrenme ile meşgul oldukça gerçek dünya problemlerine yanıtlar ararlar, neyi, nasıl öğreneceğini kendileri tarafından yapılandırır duruma gelirler. Otantik öğrenme sürecin başından sonuna kadar gerçekliğin her aşamada yer aldığı gerçek yaşam içinde gerçek alan, kişi ve materyallerle bütünleşmiş bir öğrenmedir. Ancak öğrencilere konu ya da kavramla ilgili gerçek yaşamdan örnekler vermek ya da gerçek bir objeyi sınıf ortamına getirmek otantik öğrenme değildir. Otantik öğrenme araştırmaya yapmaya, öğrencileri meşgul etmeye, uzun bir süreyi kapsamaya imkân verebilecek karmaşık ve sürdürülebilir bir öğrenmedir. Gerçek yaşam bağlamındaki otantik görevlerin işbirliği ile çalışılması, farklı bakış açılarının ortaya çıkması, ilgili konu uzmanlarının bilgi ve görüşünün alınması ve birçok unsurun yan yana getirilmesi otantik öğrenme süreci ile ilgilidir. Örnek olarak sağlıklı beslenme konusunu çalışan öğrencilerin sağlıklı beslenme hakkında çeşitli kaynaklardan erişim sağlayarak bilgi toplaması, toplanan bilgilerin düzenlenerek raporlanması, konu ile ilgili afişler tasarlanması sonrasında bu çalışmaların okulun bülten panolarında sergilenmesi etkin bir öğrenme için iyi bir örnek oluştururken bu otantik öğrenme değildir. Sağlıklı beslenme konusunda bilgi alabilecekleri uzmanların araştırılması, uzmanların ve iş tanımlarını bilinmesi, iletişim sağlanması, sorular yöneltmek için röportajın inceliklerini öğrenilmesi, sağlıksız beslenme sonucu oluşacak hastalıkların irdelenmesi, etrafında bu hastalığa sahip kişiler ile iletişim kurulması, toplanan tüm bilgiler ışığında bir reklam uzmanları gibi düşünerek el broşürlerinin tasarlanması gibi birçok unsurun dikkate alınması bir otantik öğrenme sürecini nitelendirmektedir (Revington, 2019).

Alanyazın incelendiğinde otantik öğrenmenin özellik ve niteliklerinin yanında bileşenlerinin de belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir (Herrington, 2006; Herrington ve Oliver, 2000). Çalışmalarda tanımlanan ya da oluşturulan otantik etkinliklerin özelliklerine bakıldığı zaman içerisinde otantik öğrenmenin tüm bileşenlerinin yer aldığı ifade edilebilir. Bu doğrultuda otantik öğrenmenin bileşenlerinin açıklanması otantik öğrenmenin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

2.3.1.Otantik öğrenmenin bileşenleri

Otantik öğrenme ile ilgili çok sayıda çalışması bulunan Herrington (2006) çalışmasında paylaşmış olduğu otantik öğrenme için karakteristik olan ve uygulama sürecinde kullanılacak dokuz temel bileşeni şu şekilde sıralamıştır:

- Gerçek dünyayı yansıtacak otantik bağlam
- Otantik görevler
- Uzman performansı
- Çoklu bakış açıları ve roller
- İşbirliği
- Yansıtma
- Açık bir şekilde dile getirme
- Birebir yetiştirme ve yapılandırılmış destek
- Otantik değerlendirme

Otantik öğrenme işlevsel ve kullanılabilir bilginin gerçek öğrenme ortamlarında iyi derecede kazanılabileceği önermesine dayanmaktadır (Herrington ve Oliver, 2000, s. 3). Öğretme-öğrenme sürecinde gerçekçi ve özgün özelliklere sahip otantik bağlamlarla görevlerin verilmesi, üzerinde derinlemesine düşünülmesi, kaynakların taranması ve çoklu bakış açılarının geliştirilmesi, süreçte işbirliğine dayalı çalışılması, gerçek yaşamdan uzmanlarla etkileşim kurulması, bireyin kendisini ve öğrenmelerini tanımlamasında öğretmenin rehberlik etmesi otantik öğrenme ortamlarının önemli unsurlarıdır.

Otantik öğrenmede ilk olarak ifade edilen öğrenme ile gerçek yaşam arasında kurulan ilişkidir. Otantik öğrenmenin önemli bileşeni olarak kabul edilen *otantik bağlam*, öğrenme ile gerçek dünya birlikteliğini tanımlamakta ve bireyin yaşamında bilgiyi nasıl kullanacağını içermektedir (Bektaş ve Horzum, 2012, s. 18). Otantik öğrenme tipik sınıf öğrenmelerinde herhangi bir konuya ilişkin sorunun çözümüne değil, gerçek dünya içerisindeki bir sorun ya da problemin çözümüne dayalı süreçte öğrenmeye odaklanır. Sınıf içerisinde herhangi bir derste işlenen konu üzerinden çıkarımda bulunmak yerine gerçek dünyadaki gerçek görevlere ve benzer nitelikteki uygulamalarla öğrenmeye vurgu yapmaktadır.

Okullarda dersler ve konular çoğunlukla gerçek yaşamla ilişkisi bulunmayan yapay bir içeriğe sahiptir ve içerikler bireylerin günlük yaşamına aktarmakta zorlandığı kuramsal bilgileri içermektedir (Ataizi ve Şimşek, 2000). Bu durum sürdürülen eğitim-öğretim çalışmalarının değersiz ve amaçsız olarak değerlendirilmesine yol açabilmektedir. Çünkü amacı olmayan bir içerik önemli görülmemektedir. Öğrenme sağlanırken gerçek dünya konularının yer aldığı gerçek uygulamalar öğrenmenin hem

niteliğini olumlu yönde etkileyecektir hem de konuları ilişkilendirme gerekliliğini ortadan kaldıracaktır. Eğitimde gerçek dünya ilişkisinin önemi bu şekilde ortaya çıkmaktadır.

Otantik öğrenmede içerik otantik bağlamlardan meydana gelmektedir. Bağlamlar günlük hayatta karşılığı bulunan ve gerçekçiliğini koruyan problem durumlarını ifade etmektedir. Otantik bağlam önceden üzerinde düşünülerek tasarlanmış, fazlaca yapılandırılmış gerçek dünyanın karmaşıklık ve belirsizliğini taşıyan fakat üstesinden gelebilecekleri gerçeklikler ile oluşturulmaktadır (Herrington ve Oliver, 2000). Revington'a (2019) göre otantik bağlamlar yoluyla öğrenme öğrencilerin birçok bilgi ve beceriyi kullanmalarını gerektirecek uzun süreye yayılan bağlamlar aracılığıyla gerçekleşir. Böylelikle tek bir çözüm yolunun ötesinde öğrencilerin işbirliği içinde belirli bir zamanı kapsayacak alternatif çözümler için derinlemesine çalışmaların gerçekleştiği bir ortam biçimlenecektir. Aynı zamanda öğrenmelerin gerçek dünya problemleri üzerinden kurgulanması farklı disiplinlerin birlikte ele alınmasına olanak tanıyacaktır (Bektaş ve Horzum, 2012, s. 19).

Otantik bağlam, öğrenilecek bilgi ve becerilerin gerçek hayatta nasıl kullanılacağını yansıtan anlamlı öğrenmelere yer vermektedir (Lucu ve Marin, 2014, s. 410-415). Gerçek dünyanın karmaşıklığını içeren problemlerle öğrenciler gerçek hayattaki eş değer durumlara karşın yetkin olmaya ve benzer nitelikteki çoklu rollere hazırlanmaktadır. Otantik bağlam otantik öğrenmeyi sağlayacak olan problem durumunun sadece gerçek dünya ile ilişkilendirilmesi değildir (Brown, Collins ve Duguid, 1989, s. 40). Gerçek dünya problemlerinin aynı zamanda gerçek katılımcılarla ve gerçek materyallerle sağlanmasıdır. İlgili bağlamlar ortamı kişileri ve fiziki çevreyi tamamıyla yansıtacak gerçeklikte olmaktadır. Ayrıca bağlamlar gerçek dünya karmaşıklığını yansıtacak şekilde sunulmalıdır. Böylelikle öğrenci öğrenme sürecinde çok sayıda ve çeşitli türden kaynağa yönelenecek, elde ettiği bilgiler arasında farklı perspektiflerden inceleme yapabilecektir.

Otantik öğrenme süreci oluşturulurken bağlamlar özgün ve motive edici problem durumları seçilerek sunulmalıdır (Mims, 2003). Böylelikle öğrenci birlikteliklerini ve ilgilerini harekete geçirecek amaçlı bir öğrenme süreci başlayacaktır. Öğrenme sürecinde ele alınan problem durumunun otantik bir bağlam oluşturması için niteleyici bazı özelliklerinin bulunması gerekmektedir. Renzulli (1997)'e göre problem durumu;

1. Çalışacak grup ya da kişi için ilgilerini harekete geçirecek bir kaynak olursa

2. Çoklu çözümlere olanak tanır
3. Kişilerin tutum, inanç ve eylemlerinde değişime sebep olacak bilgiler oluşturmaya açıksa
4. Gerçek ve istekli kişilerle yürütülüyorsa otantik bağlam olabilmektedir.

Renzulli'nin (1997) bu dört temel özellik ile kişi ya da grupça çözülmesi için gerekli amaç ve motivasyonu sağlayacak gerçek bağlama sahip olmasının öğrenme sürecini anlamlı deneyimlere dönüştüreceğini ifade etmiştir.

Otantik öğrenme ortamı gerçek dünya problemleri ile ilişkili bağlamlar yoluyla öğrenme sürecinin *otantik görevlerle* planlanarak düzenlenmesini ifade etmektedir. Otantik öğrenmenin temelinde otantik görevler yer almaktadır ve süreç boyunca bu görev ve alt görevlerine odaklanılmaktadır. Rule (2006, s. 1), otantik görevleri öğrencilerin karmaşık durumlar ile başa çıkabilecekleri ve öğrendiklerini gündelik hayatlarında kullanabilecekleri bilgi ve becerileri geliştiren etkinlikler olarak tanımlamıştır. Öğrenci tarafından araştırılacak ve üzerinde fazlaca düşündürecek otantik görevler, karmaşıklık bir yapı içerisinde problem durumu olarak sunulmaktadır (Bransford vd.1990). Söz konusu probleme dayalı olarak belirlenen otantik görevler hedeflenen bilgi ve becerileri kazandırmak için öğrencinin etkin katılım gösterdiği uygulamalar meydana getirmektedir.

Borthwick vd., (2007), otantik görevlerin oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken özelliklerin olduğunu belirtmiştir. Bu özellikler şu şekildedir:

- Karmaşık ve iyi tanımlanmamış ((ill-defined) olması
- Öğrenciler tarafından görev ve alt görevlere bölünebilmesi
- Öğrencilerin yaşamları ile bağlantı kuracak geniş kapsamlı etkileşime sahip olması
- Çeşitli kaynakların kullanımını gerekli kılması
- Öğrenci birlikteliklerinin işbirliği ile çalışmasına olanak tanınması
- Üst düzey düşünme becerilerini ve çoklu bakış açısını geliştirmeye olanak tanınması
- Farklı konu alanlarına yönelik disiplinleri içermesi
- Süreç boyunca tümleşik bir değerlendirme sağlaması olarak ifade edilmektedir.

Karmaşık ve iyi tanımlanmamış problemlerin çözümü için otantik görevler ders ya da zaman sınırlandırılması olmadan sürdürülmeyi kapsamaktadır. Öğrenme sürecinin karmaşıklık içermesi, uzun bir zamanını alarak onu derin bir araştırma yapmasına yönlendirirken aynı zamanda sonun sürece olan ilgi ve merakını canlı tutmasını sağlamaktadır (Brooks ve Brooks, 1999, s. 39). Tipik gerçek dünyayı yansıtan tanımlanması zor bu problemler öğrenci tarafından kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenerek ihtiyaç duyulan görevlere ve alt görevlere dönüştürülmektedir. Bu doğrultuda otantik öğrenme otantik bağlamlar yoluyla otantik görevlere, otantik görevler gerçek dünya problemlerinden, problemlere yönelik çözümler ise alt görevlerden oluşmaktadır.

Gerçek dünya problemlerini iyi yansıtan otantik görevler süreç boyunca öğrencinin motive olması ve çalışmalarının gündelik hayatla ilişkilendirilecek gerçek amaçlar içermesi açısından önemli bir işleve sahiptir. Gerçek dünya problemlerini içeren görevlerle öğrenciler meşgul olurken eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma yapma, kaynakları etkili kullanma, analiz yapma, karar verme, problem çözme gibi becerilerin kullanılmasına ve geliştirilmesine fırsat sunmaktadır. Bunun yanında otantik görevlerin, karmaşık durumda olması işbirliğine dayalı çalışmayı, çeşitli kaynaklara ihtiyaç duyulmasını, farklı perspektifleri ile işe koşulmasını, çoklu rollerin ve uzman performansının etkin kullanılmasını önemli kılmaktadır (Young, 1993). Otantik görevlerle ilgili belirtilen bu durum, görevlerin otantik öğrenmenin tüm bileşenlerini neredeyse kapsadığını göstermektedir. Otantik görevlerin bu doğrultuda otantik öğrenme sürecinin temel bileşeni olduğu ifade edilebilir.

Otantik görevler öğrencilere çok yönlü bilgi kaynaklarına erişebilecekleri keşfedebilecekleri, düşünebilecekleri ve daha fazla araştırma yapabilecekleri gerçekçi ortamlar oluşturarak yapılandırıcı destek sağlar (Nicaise, Gibney ve Crane, 2000). Otantik uygulamalar yaşam içinden gerçek bir probleme ya da toplumsal bir soruna dönük olarak geliştirilir ve bu tür durumların çözümünde ise öğretmenin sağlayacağı yapılandırıcı destek yeterli olamayabilir. Öğrenciler bir bilgiyi yapılandırırken daha fazla uzmanlık gerektiren donanıma ihtiyaç duyabilirler. Öğretmenler her konunun uzmanı kadar bilgi ve beceriye sahip olmadıkları için öğrenciler süreçte belli düzeylerde uzaman desteği arayabilirler. Bu kapsamda otantik öğrenme bileşenlerinden biri olan *uzman performansı*, işlevsel hale gelmektedir. Uzman performansı, gerçek yaşamda söz konusu problemle ilgili uzmanlık gerektiren bilgi ve becerileri doğrudan o konuda uzman kişilerin rehberliğinde deneyimlemeyi ifade etmektedir.

Otantik bir probleme yönelik öğrencilerin iletişime geçtikleri uzman kişilerden problemin çözümüne yönelik bilgi ve becerileri almaları öncelikli amaç değildir. Uzman performansından yararlanılarak uzmanın bir problem karşısında nasıl bir tutum sergilediği, çözüme yönelik nasıl düşündüğü, bilgi ve becerilerini nasıl kullandığı hakkında bilgi edinirler. Hava kirliliği ile ilgili oluşturulan gerçek bir öğrenme ortamında öğrencilerin soruna çözümler geliştirmesi için bir çevre mühendisinin alan uzman bilgisine, onun gibi düşünebilmeye, çözümler için hangi araçları kullandığına ve süreçte sergiledikleri tutumları deneyimlemeye ihtiyaç duyacaklardır. Bu ortamlarda öğrenciler bir sorun ya da konuyla ilgili sadece bilgiyi deneyimlemeyi değil bu bilgiyi hangi durumlarda nasıl kullanacaklarını da öğrenmiş olacaklardır (Herrington, Reeves ve Oliver, 2010). Özetle uzman performansı kısa ifadeyle gerçek yaşam bağlamında öğrencinin konunun uzmanıyla ilgili durumu birebir gözlemlemesine alan açmak ve öğrencinin uzman gibi düşünmesini ve uzman kişiye ait davranışların benzerlerinin modellenmesini kapsamaktadır. Otantik öğrenme sürecinde uzman performansından yararlanmak Renzulli (1997)'e göre ileri düzeyde anlama, daha özgün ürünler geliştirme ve görevlerde sorumluluk geliştirme gibi özellikleri kazandırmaktadır.

Otantik öğrenme gerçek yaşam temelli problemlere çoklu çözümlerin üretildiği bir süreçtir (Glatthorn, 1999; s. 19). Gerçek yaşamdan aktarılan bu problemler fazlaca karmaşıklık içermesinden dolayı çözüm bulma arayışında, öğrencileri birçok kaynaktan araştırma yapmaya yönlendirmektedir. Farklı kaynaklara yönelme öğrenciler tarafından problemin farklı boyutlarının ele alınmasına ve çoklu bakış açılarının gelişmesine katkı sağlayacaktır (İneç, 2021, s. 105). Otantik görevlerle ilişkilendirilmiş etkinliklerde farklı bakış açılarının ortaya çıkması öğrencilerin öğrenme performanslarına yansiyarak çeşitli rollerin üstlenilmesini sağlar. Bu süreçte öğrencilerin çoklu bakış açılarından roller üstlenerek problemin çözümü için geliştirdikleri alternatiflerden mümkün olan en iyi ürünü ortaya koymaları önemli görülmektedir (Brown, Collins ve Duguid, 1989, s. 40).

Çoklu bakış açısı ve roller otantik görevlerle oluşturulan etkinliklerde zengin anlamların kazandırılmasında önemli bir bileşendir. Otantik bir öğrenme sürecinde probleme farklı açılardan bakmak öncesinde farklı kaynaklara ulaşmayı gerektirir. Otantik problemi farklı boyutları ile ele almak için konu ile ilişkili olan özellikle birincil veri kaynakları olmak üzere kitap, gazete, dergi, röportaj ve veri tabanları gibi materyallerden yararlanır (Glatthorn, 1999, s. 27). Böyle bir süreçte öğrenciler derinlemesine araştırma yaparak hem çalışma konusunun tüm boyutlarıyla ilgili bilgi

toplamakta ve çok yönlü düşünme fırsatı bulmakta hem de bu bilgileri işbirliğine dayalı öğrenme ortamında paylaşarak farklı bakış açıları kazanmaktadırlar.

Otantik görevlerin yer aldığı öğrenme ortamlarda problemlerin sıra dışı ve karmaşık seçilmesi süreçte bilginin sosyal, paylaşılan bir grup çalışması etrafında düzenlenmesine olanak vermektedir (Resnick, 1987). Öğrenme sürecinde öğrencilerin sürekli etkileşim içinde olmalarına fırsatlar sunmak otantik öğrenmenin önemli bileşenlerinden *işbirliğini* işaret etmektedir. Otantik öğrenmenin sürecinde işbirliği; bilgi ve beceri edinme sürecinde çevre ile etkileşim içerisinde olabilmeyi ifade etmektedir. Öğrencilerin otantik öğrenmede görevleri bireysel olarak gerçekleştirmesinin yeterli olmadığını ifade eden Lombardi (2007, s. 3) bilginin yapılandırılması için süreçte öğrenci birlikleri ve uzmanlarla sosyal bir bağ kurulması gerektiğini belirtmiştir. Otantik öğrenmede işbirliğine dayalı ortamların oluşturulması sosyal destek (öğrenen kişi ile gerçek yaşamdaki kişiler arasındaki etkileşim) ve problem çözme sürecinin tümleşik olarak yürütülmesini ifade etmektedir. Bu kapsamda işbirliği bileşeni, otantik öğrenmenin sürdürülebilmesi için büyük önem taşımaktadır (Grace ve Lee, 2014, s. 43).

İşbirliği yapılan öğrenme ortamlarında öğrenciler süreç boyunca görüşlerini bildirme, tartışmaya katılma, deneyimlerini paylaşma gibi eylemlerde bulunarak oluşan bu etkileşimden bir çok öğrenme gerçekleştirmektedir. İşbirliğine dayalı kurulan etkileşimler uyum içerisinde çalışabilmesine, konuya ilişkin farklı durumlar hakkında bilgi edinilmesine, çeşitli problem çözme yollarının kurulmasına, çoklu bakış açısının geliştirilmesine ve alternatif birçok çözüm önerisinin üretilmesine katkıda bulunmaktadır (Bektaş ve Horzum, 2012, s. 36).

Yansıtma bileşeni otantik öğrenme sürecinde edinilen bilgi, beceri ve deneyimlerin gerçek yaşam bağlamındaki problemlerin çözümünde kullanılması ya da öğrenilenlerin bireyler tarafından gerçek yaşama transfer edilmesidir. Otantik bağlamda öğrencilerin bilgilerini yapılandırarak farklı problemlere, farklı öğrenme ortamlarına ve gündelik yaşamlarına yansıtılabilmeleri oldukça önemlidir. Süreçte yansıtma yapılması öğrencilerin geriye dönük kendi öğrenme performanslarını değerlendirmesi açısından ve kazanım hedeflerine ne ölçüde ulaştığının incelenmesine imkân tanımaktadır (Bektaş ve Horzum, 2012, s. 37). Kısacası yansıtma birey tarafından sürecin öz değerlendirmesini yapabilmektir. Aynı zamanda yansıtma, otantik bağlamda verilen görevlerin ve sürecin etkililiğini belirlemesi açısından yarar sağlamaktadır. Bu doğrultuda yansıtma bileşeni

öğrencilerin, rehberlik yapan öğretmenlerin ve öğrenme ortamının değerlendirmesini ortaya koyan bir özellik taşımaktadır.

Otantik sürecin yansımalarını görebilmek için bireylere fırsatlar sunulmalıdır (Herrington, 2006, s. 4). Otantik bağlamlarda edinilen öğrenmelerin farklı bir problem durumu ile karşı karşılaşıldığında öğrenme ortamına getirilmesi zihinden yeniden tekrar edilmesi, ilişkisiz olanların ayrıştırılması, çıkarımda bulunması, aktarımda kullanılacakların seçimlerinin yapılması gibi rasyonel bir yansıtma sağlamaya imkan tanıyacak biçimde anlamlı görevlerden oluşturulmalıdır (Boud, Keogh ve Walker, 1985). Öğrencilerin bireysel ya da grup olarak ortaya çıkardıkları dergiler, afişler, ders günlükleri, portfolyolar yansıtma bileşenin somut bir ürünü olarak gösterilebilir (Herrington ve Herrington, 2006, s. 1-19).

Otantik öğrenme sürecinin etkili biçimde gerçekleşmesi için öğrencilerin edindikleri bilgiler hakkında düşüncelerini dile getirme, tartışmalara katılma ve öğrenme ürünlerini paylaşma gibi davranışlarla kendilerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmeleri gerekmektedir. *Açık bir şekilde ifade etme* bileşeni öğrencilerin süreçteki öğrenmeleri üzerine konuşma, açıklama ve değerlendirmelerde bulunmasıdır. Açıkça ifade etme, otantik bağlamlar yoluyla varılan bilgi ve becerilerin sözlü ya da yazılı olarak dile getirilmesinin yanında çalışmalarla ilgili tutum, inanç ve değerlerin de aktarılmasıdır.

Otantik öğrenmede açıkça ifade etme sürecinde ortaya çıkan çalışmaların, varılan görüşlerin vb. ürünlerin ortamdaki paydaşlar ve yaşamdaki ilişkili kişilerle paylaşılmasını önemli görmektedir. (Bektaş ve Horzum, 2012, s.38). Öğrencilerin problemleri çözmeye yönelik otantik görevlerini tamamlayabilmesi için ulaşılan bilgilerin sınıf ortamında ya da okul dışında dinleyicilere telefon, video, prezi vb. sunumlar, seminerler, çevirim içi kanallar aracılığıyla aktarılabilir (Herrington ve Oliver, 2000, Herrington, 2006, s. 3).

Otantik öğrenme karmaşıklık içeren bir öğrenme sürecidir. Gerçek yaşam içinde karmaşık problemlere çözüm aramak öğrenciler için başlangıçta oldukça zorlayıcı olmakta ve süreçte hayal kırıklığı ile karşı karşıya kalınmasına neden olmaktadır (Gulikers, Bastiaens ve Martens, 2005). Otantik bir öğrenmede öğrenciler probleme yönelik çalışma sürecini planlamada, görev ve alt görevleri belirlemede, öğrenme hedeflerini oluşturmada desteğe ihtiyaç duymaktadır. Otantik süreçlerde ihtiyaç duyulan bu destek *yapılandırılmış destek* olarak tanımlanmaktadır. Yapılandırılmış destek

bileşeni otantik öğrenmede başlangıçta verilen üst düzey desteğin zamanla onaylayıcı bir role geçişini içermektedir. Burada temel amaç öğrencilerin zamanla yetkinleşerek bilgi ve becerilerini bağımsız olarak kullanabilme becerisini geliştirmeyi sağlamaktır. Otantik öğrenme sürecinde öğretmen; ihtiyaç duyulduğunda öğrencilere bilgiyi yapılandırmalarında, amaçları açıkça belirlemelerinde, otantik görevleri üstlenmelerinde, verimli çalışma yürütmelerinde bazen uzmanlık eden bir rehber bazen ise görüşlerine ifade eden bir danışman olmaktadır. Öğretmen öğrencilerinin kapasitelerini gözlemleyerek onlara kolaylaştırıcı rol üstlenmekte ve geri bildirimler vererek birebir yetiştirme yapmaktadır (Herrington ve Kervin, 2007, s. 219-236; Şimşek, 2020).

Geleneksel yaklaşımlardan farklı olarak otantik öğrenme üst düzey becerilerin yoğun olarak işe koşulduğu, gerçek dünya performansları ile bilginin yapılandırıldığı ve kapsamlı çözümlerin hayata yansıtılmasını içeren bir yaklaşımdır. Öğrenci performansına dayalı ve üst düzey becerilerin kullanıldığı bu süreçte standardize edilmiş ölçme araçlarının (çoktan seçmeli, boşluk doldurma vb.) otantik öğrenmeyi ölçmesi ve bir değerlendirmeye varması olası görünmemektedir. Otantik öğrenme kuramsal ilkelerin edinilmesinden çok bilgi ve becerilerin uygulanmasını ve yansıtılmasını içermektedir. Dolayısıyla böyle bir öğrenme, doğası gereği performansların süreç içerisinde sürekli olarak gözlemlenmesini ve sürecin ayrıca bir bütün halinde değerlendirilmesini gerektirmektedir (Herrington ve Herrington 2008, s. 73). Değerlendirme yapılırken öğrencilerin bilgi ve becerileri dikkate alındığı kadar öğrencilerin okul dışında sergiledikleri süreçler de dikkate alınmalıdır (Scott, 2000).

Performans temelli değerlendirmeye eş değer görülen *otantik değerlendirme* bileşeni; öğrencinin bilgi ve becerisinin gerçek yaşamla aynı yakınlıkta oluşturulan öğrenme süreçleri içerisinde değerlendirilmesidir (Santrock, 2016, s. 548). Öğrenme ortamında öğrencilerin gerçek problemlere ve görevlerine benzer yakınlıkta oluşturulan durumlara karşı cevaplar aramaları, farklı bakış açıları geliştirmeleri, ortaya çıkan özgün performanslar ve üretilen ürünler otantikliğin yansımalarıdır. Otantik yollardan geçen bir öğrenme, otantik değerlendirmeden söz edilebilmesi için ön koşul niteliğindedir. Otantik bir öğrenme gerçekleştirildiği taktirde otantik değerlendirmeden söz edilebilir (Göçmen, 2004, s. 1; Archbald ve Newman, 1988). Değerlendirme sürecini art arda bilişsel etkinliklerin gerçekleştiği sırada öğrenci performansının incelenmesi olarak ifade eden Wiggins (1990, s. 1-3) değerlendirmenin otantik olma derecesini şu özelliklerle belirtmiştir:

- Çeşitli öğretim faaliyetlerini oluşturacak zor ve ardışık bir dizi görevler sunması,
- Öğrencilerin bilgi ve becerilerini kullanarak etkili performanslarla gösterebilmesi,
- Öğrenme süreci boyunca öğrencilerin rasyonel, savunulabilir cevaplar, performanslar ve ürünler üretebilmesi,
- Yetişkin ve uzman yaşamını deneyimleyecek edecek nitelikte gerçek dünyanın karmaşıklığını içeren iyi rollerin olmasıdır.

Otantik değerlendirme, öğrenme boyunca öğrenciyi öğrenme merkezine alarak öğrencilerin gerçek dünya problemleri bağlamında ortaya koyduğu performansları incelemektedir. Öğrenme sürecine vurgu yapan bu performansların bir iki değerlendirme ile test edilmesi yeterli olamayacağı için sürecin önemli bir parçası olarak sürekli devam eden birbirini tamamlayıcı nitelikte çeşitlendirilmiş değerlendirmelerin işe koşulması gerekmektedir.

Otantik öğrenmede, öğrenme başlangıcından itibaren süreç boyunca yapılan değerlendirmeler ile öğrencilerin süreçteki durumlarının ortaya konulması ve eksikliklerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda otantik değerlendirmede daha çok süreç değerlendirme tercih edilmektedir (Laur, 2013). Değerlendirme sürecinde; ürün dosyaları, işbirliğine dayalı projeler, sunumlar, kavram haritaları, rubrikler (dereceli puanlama anahtarı), kontrol listeleri, gözlem formları, öğrenme raporları, anketler, akran değerlendirme formları gibi biçimlendirici değerlendirme tekniklerinden yararlanılır (Bay, 2008, s. 96).

Otantik değerlendirmenin içerisinde bulunan çeşitli ve çok yönlü değerlendirmeler öğrencinin akademik başarısının belirlenmesi ile pek ilgilenmez; çünkü otantik değerlendirme öğrencilerin süreçte niteliksel değişimlerinin incelenmesi ve öğrenme sürecinin bu yönde iyileştirilmesini kapsamaktadır. Geleneksel değerlendirme ise çoğunlukla süreç sonucunda ulaşılabilecek başarı ile ilgilenmekte bu ise öğrenme ile süreç arasında bir kopukluğa neden olmaktadır. Otantik değerlendirme ile geleneksel değerlendirme arasında oluşan bu farklılık (Lombardi, 2008, s. 5) Tablo 2.4'te sunulmuştur.

Tablo 2. 4. *Otantik değerlendirme ve geleneksel değerlendirme süreçlerinin karşılaştırılması*

Otantik Değerlendirme	Geleneksel Değerlendirme
<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilerden beklenen hedef becerilerin çeşitli yazılı ve performansa dayalı ölçme teknikleri ile doğrudan ölçülmesidir.	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilerden beklenen hedef bilgi ve becerilerin seçme ve yazılı ölçüm teknikleri ile dolaylı olarak ölçülmesidir.
<ul style="list-style-type: none">• Alternatif cevaplar üretmek için farklı açılardan düşünmeye yönlendirir. Amaç öğrencinin anlamlı deneyimleri ve becerileri geliştirmektir.	<ul style="list-style-type: none">• Doğru cevapların ezberlenmesine yönlendirerek edinilen bilgilerin ölçülmesine amaçlar.
<ul style="list-style-type: none">• Bilginin “nasıl” edinildiğine odaklanarak gerçek dünyadaki görevlerde yeterliliğin sağlanmasına vurgu yapar ve bu süreçte öğrencileri yaşamdaki zorluklara, belirsizliklere, özel durumlara hazırlar.	<ul style="list-style-type: none">• Gerekli olan bilginin “ne” olduğu bilgisine odaklanarak öğrencinin hazır almasına vurgu yapar ve öğrencilere somut basit beceriler ve görevleri öğrenme hedefi olarak belirler.
<ul style="list-style-type: none">• Öğrenmenin birbirini takip etmesine ve sürece öncelik vererek öğrenme boyunca bağlantılı bir dizi öğrenmenin süreç içerisinde değerlendirilmesini içerir.	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenme ortamında ulaşılan bilgilerin özetine ya da ürüne öncelik vererek öğrencinin ediniminin bir anlık ya da bir ders saatinde değerlendirilmesini içerir.

Tablo 2.4 incelendiğinde geleneksel değerlendirmeden farklı olarak otantik değerlendirmenin bireyi merkeze alan uygulamalarla daha çok süreç temelli olduğu ifade edilebilir. Otantik değerlendirme tıpkı otantik öğrenme gibi gerçek dünya bağlamında anlamlı öğrenme görevlerinin belirlenmesi ile başlamakta; otantik değerlendirme öğrenme sürecinin önemli bir bileşkesi olarak değerlendirilmektedir.

Otantik ortamda süreç ve değerlendirme birbiriyle bütünleşiktir. Öğrenme eylemleri, sunulan görüşler ve tamamlanmış ürünler hem öğrenme hem değerlendirme aşamasını kapsamaktadır. Otantik yaklaşım öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almayı sağlarken değerlendirme aşamasında aktif biçimde yargıda bulunabilmelerine fırsatlar sunmaktadır. Bu durum otantik değerlendirmede öz ve akran

değerlendirmeyi ön plana çıkarmaktadır (Orsmond, Merry, Reiling, 2000). Öğrenciler kendi ve akranlarının çalışmaları hakkında söylemler getirmesi, eleştiride ve yargıda bulunması, öğretmenlerin geri bildirimlerinden daha etkili olmaktadır (Chen ve Lou, 2004). Bu durum öğrenme boyunca kendisinden ve akranlarından geri bildirim alınması öğrenme ortamında güçlü bir bağlantı kurulmasını sağlamaktadır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusu olan otantik öğrenme uygulamalarına ilişkin gerçekleştirilmiş araştırmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmalarda öncelikli olarak otantik öğrenme yaklaşımının öğrenme ortamlarına ve öğrenme ürünlerine yansımaları ile üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar yurt içinde yapılan araştırmalar ve yurt dışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki başlık altında tarih sırası dikkate alınarak sunulmuştur.

2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Yıldırım (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sosyal bilgiler dersinde otantik öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına, bilginin kalıcılığına, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumuna ve 21.yy becerilerine etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma karma model ile tasarlanmıştır; araştırmanın nicel boyutunu ön test son test kontrol gruplu deneysel desen; nitel boyutunu ise görüşme ve doküman analizi teknikleri oluşturmuştur. Çalışma grubu Kütahya merkez ilçede yer alan bir ortaokulda altıncı sınıfta öğrenim gören 50 öğrenci ile oluşturulmuştur. Dersler, 8 haftalık süreçte deney grubuna otantik öğrenme yaklaşımına dayalı uygulamalarla, kontrol grubuna ise ders kitabında yer alan metin ve yönergeler ile sürdürülmüştür. Araştırmada nicel verilerin toplanmasında Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi ve 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği; nitel verilerin toplanmasında ise yarı-yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci, öğretmen ve araştırmacı günlükleri kullanılmıştır. Bununla birlikte öğrenci ürünleri, videolar, öğrenci iletişim yazışmaları ve formlar araştırmanın nitel verilerini desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersi akademik başarısında, bilgi kalıcılığında ve derse yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerine yönelik bulgular doğrultusunda ise her iki grup için anlamlı biçimde değişim olmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer yandan nitel verilere

ilişkin araştırma sonuçları otantik süreçlerin sosyal bilgiler dersinde öğrencilere araştırma yapma, problem çözme, karar verme, yaratıcılık, iletişim, işbirliği gibi becerileri kazandırdığını göstermiştir. Öğrenciler gündelik yaşam ile ilişkilendirilerek işlenen derslerin temel bilgi ve beceri öğrenmede yardımcı olması açısından yararlı bulmuşlardır.

İneç (2017) araştırmasında ilköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik ders başarısına, kalıcı öğrenmeye ve derse yönelik tutumlarına ilişkin etkisini belirlemeyi ve öğrenci-öğretmen açısından otantik öğrenme ortamını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu araştırma hem nicel hem nitel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemde desenlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda deney grubu öğrencileri araştırmacı tarafından tasarlanan geo-medya destekli otantik öğrenme ortamında ders işemişlerdir. Kontrol grubu öğrencileri ise bu ortamdan etkilenmeden derslerini yürütmüşlerdir. Araştırmada öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmedeki kalıcılığı test etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan akademik başarı testi ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını ölçmek için tutum ölçeğini ön test- son test olarak uygulanmıştır. Nitel veriler ise deney grubu öğrencilerinden ve dersin öğretmenlerinden görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre otantik öğrenme uygulamalarının gerçekleştiği deney grubu öğrencilerinin akademik ders başarısının ve öğrenmede kalıcılığının arttığı, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiği belirlenmiştir. Öğrencilerden edinilen nitel bulgulara göre öğrenciler oluşturulan geo-medya destekli otantik öğrenme ortamını yararlı bulmuşlardır.

Gündoğan (2017) araştırmasında Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenme ortamına, öğrenme ürünlerine ve derse dönük tutumlarına yansımalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma karma modelde gömülü deneysel desen ile desenlenmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak Hayat Bilgisi dersine yönelik öğrenme ürünleri, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, gözlem formları, video kayıtları, öğretmen, öğrenci ve velilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmada sonucunda ulaşılan bulgulara göre, otantik görev temelli süreçlerin öğrencilerin, öğrenme ürünlerini olumlu yönde etkilediği ve derse yönelik tutumlarının geliştirdiği belirlenmiştir. Bu kapsamda otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine ihtiyaç duyup kullandıkları, farklı bakış açıları geliştirdikleri, çoklu roller üstlendikleri

gerçek deneyimler sağladıkları, işbirliği içinde çalıştıkları ve birincil kaynaklardan yararlandıkları saptanmıştır.

Hamurcu (2016) Türkçe dersinde otantik öğrenmeye dayalı gerçekleştirilen uygulamaların ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin, problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma modelle desenlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse yönelik tutumlarına etkisini belirlemek için yarı deneysel desenlerden eşleştirilmiş kontrol gruplu desen; nitel boyutunda ise otantik öğrenme uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi için durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada veriler nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılarak toplanmış; araştırmanın nicel boyutu için araştırmacı tarafından geliştirilen Problem Çözme Becerisi Testi, Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği; nitel boyutu için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler sonucunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre son test puanlarının göre otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin problem çözme becerileri, okuduğunu anlama becerileri ve derse ilişkin tutumları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Nitel verilerden ulaşılan bulgulara göre otantik öğrenme uygulamalarının eğlenceli olduğu, öğrencilerin derse karşı daha istekli olduğu, işbirlikli çalışmaların keyifli olduğu, Türkçe dersine yönelik duygu ve düşünceleri geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Dolapçioğlu (2015) araştırmasında matematik dersinde, Newman ve Weglage (1993) tarafından sunulan otantik öğrenme standartlarına dayalı uygulamaların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin nasıl geliştirilebileceğini ve otantik öğrenme sürecinde karşılaşılabilecek sorunların nasıl giderilebileceğini incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması ile desenlenmiştir. Araştırmanın amacına doğrultusunda yönelik veriler süreç içerisinde, uygulama öncesi, uygulama ve uygulama sonrası olacak şekilde üç aşamada toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Eleştirel Düşünme Beceri Değerlendirme Rubriği, yapılandırılmamış gözlem ve öğrenci çalışma ürünleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bulgularının analizi için içerik analizi yapılarak; nicel bulgularının analizi ise eleştirel düşünme becerileri rubriği ile değerlendirme yapılarak ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda otantik öğrenme standartlarını temel alarak tasarlanmış

öğrenme uygulamaların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Eleştirel düşünme becerisi ile birlikte anlama, karşılaştırma, değerlendirme, yeni çözümler geliştirme ve öğrendiklerini yansıtmaya süreçlerinde gelişerek işe koşulduğuna ulaşılmıştır.

Gürdoğan ve Aslan (2014), araştırmasında otantik öğrenmenin öğrenme süreçlerinde uygulanabilirliğinin belirlenmesini amaçlamıştır. Bu doğrultuda otantik öğrenme yaklaşımı etkinliklerinin ne derece bilindiğini ve otantik öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliği hakkında öğrenci görüşleri araştırılmıştır. Araştırma bu durumlara bağlı olarak nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum deseni ile desenlenmiştir. Araştırma Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü ikinci sınıfta öğrenim gören 36 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada veriler ön uygulama-son uygulama soruları, yarı yapılandırılmış görüşme formu, ders sonu değerlendirme formu ve gözlemci notları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda otantik öğrenme yaklaşımının öğrenme süreçlerinde uygulanabilir olduğu, bu yaklaşımla ilgili farklı etkinliklerin geliştirilerek farklı alanlarda farklı sınıf düzeylerinde uygulanabileceğine ulaşılmıştır. Otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik motivasyonunu arttırdığı ve öğrenme ortamını daha keyifli hale getirdiği bulgularına ulaşılmıştır. Otantik öğrenme uygulanması aşamasında etkinliklerin yapılacağı sınıf mevcudunun çok olmasının, sınıf öğretmeni adaylarının çalışma ortamını yeterince tanımamalarının uygulamayı olumsuz etkileyen durumlar olarak ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Yalvaç Hastürk (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada otantik öğrenme yaklaşımının fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının belirlenen bazı çevre konularına ilişkin zihinsel yapılarındaki değişiminin ve otantik öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecindeki etkililiğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma model ile desenlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda deneysel desende ön test- son test kontrol gruplu desen; nitel boyutunda olgu bilim deseni ile oluşturulmuştur. Araştırmada otantik öğrenme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun zihinsel yapıları arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak için kelime ilişkilendirme testi (KİT) ve kavram ağı haritası tekniği; otantik öğrenmenin etkililiğini ortaya koymak için süreçte oluşan ürünler öğrenci

görüşleri ve Geçmişe Yolculuk Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadaki nicel veriler t-testi, frekans ve yüzde ile; nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda otantik öğrenme etkinliklerinin bireylerin çevreye ilişkin ilişkin zihinsel yapılarını geliştirdiği bireylerde anlamlı öğrenmeyi sağladığı belirlenmiştir. Aynı zamanda otantik öğrenme etkinliklerinin bireylerde araştırma, inceleme, sorgulama, yaratıcı ve üst düzey düşünme gibi önemli becerileri geliştirdiği ortaya çıkarılmıştır.

Koçyiğit ve Zembat (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada otantik görev temeline dayalı hazırlanan bir programın öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma deneysel desende ön test-son test kontrol gruplu desene uygun olarak modellenmiştir. Araştırma okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören 100 öğretmen adayı ile on dört haftayı kapsayan bir uygulama sürecinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının akademik başarısını ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Çoktan Seçmeli Başarı Testi” ve dersin içeriğine uygun biçimde geliştirilen “Klasik Sınav”; öğrencilerin kendisini ve akranlarını değerlendirdiği “Performans Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sonucunda otantik görev temelli oluşturulan programın deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarında belirgin düzeyde anlamlı artış olduğuna ulaşılmıştır.

Horzum ve Bektaş (2012) araştırmasında otantik öğrenmeye dayalı hazırlanan uygulamaların öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları dersine yönelik tutumlarına ve memnuniyetlerine etkisinin belirlenmesi amaçlamıştır. Araştırma bu amaç doğrultusunda deneysel desende ön test- son test kontrol gruplu desende modellenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını, 2010-2011 öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği bölümünde topluma hizmet uygulamaları dersini alan 70 öğretmen adayı oluşturmuştur. 12 hafta boyunca deney grubunda otantik öğrenme etkinlikleriyle kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle topluma hizmet uygulamaları dersi yürütülmüştür. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen tutum ölçeği ve memnuniyet ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre topluma hizmet uygulamaları dersini otantik öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştiren öğretmen adaylarının geleneksel yollarla yürüten öğretmen adaylarına göre topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik tutumlarının ve memnuniyet düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Koçyiğit (2011) araştırmasında otantik görev odaklı öğrenmeye uygun olarak hazırlanan öğretim programının öğretmen adaylarının akademik başarılarına, problem çözme becerilerine ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden birlikte yararlanıldığı karma yöntem ile desenlenmiştir. Araştırma okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarından bir deney iki kontrol grubu olarak belirlenen çalışma grubu ile yürütülmüştür. Araştırma amacına bağlı olarak nicel ve nitel veriler elde etmek için “Problem Çözme Envanteri”, “Derse Karşı Tutum Ölçeği” araştırmacı tarafından geliştirilen “Çoktan Seçmeli Başarı Testi”, öğretmenlerin, akranların ve öğrencilerin kendilerini değerlendirdiği “Performans Değerlendirme Formu” ve sürece ilişkin görüşlerinin alınmasında yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda otantik görevlere dayalı etkinliklerin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarındaki artış diğer iki gruba göre daha fazla olduğu; deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesine göre derse karşı tutumlarında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde değişiklik meydana geldiği; deney grubundaki öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine yönelik algılarında olumlu yönde anlamlı farklılık görüldüğü; kontrol gruplarında ise bu yönde anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının otantik görev odaklı öğrenme süreci hakkında olumlu yönde görüş bildirirken kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının geleneksel yaklaşımla sürdürdükleri öğrenme süreci hakkındaki görüşlerinde olumsuz ifadelerin fazlaca yer aldığı tespit edilmiştir.

2.4.2.Yurt dışında yapılan araştırmalar

Beavers, Orange ve Kirkwood (2017) tarafından yapılan araştırmada otantik öğrenme yaklaşımının eleştirel ve yansıtıcı düşünmeye yönlendirmedeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel ve nitel verilerin bir arada toplandığı karma yöntem ile desenlenmiştir. Araştırma erken çocukluk döneminde olan 10 öğrenci ile 7 hafta boyunca sürdürülmüştür. Uygulama esnasında otantik öğrenme aracılığıyla öğrencilerin yansıtma deneyimleri sağlamalarına fırsatlar sunulmuştur. Araştırmada öğrencilerin düşünme becerileri hakkında nicel veriler Cornell Eleştirel Düşünme Testi, nitel veriler günlük ve haftalık öğrenme ürünleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen nicel sonuçlar otantik öğrenme yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünme

becerileri üzerinde anlamlı bir değişiklik oluşturmadığı ancak öğrencilere düzenli koçluk yapıldığında ve uygun araçlar sağlandığında eleştirel ve yansıtıcı düşünme seviyelerinin artacağı belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme ürünlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ise özellikle grup tartışmaları ve yazılı dokümanlarda öğrencilerin eleştirel düşünmeyi yansıtabildiği ve anlamlı deneyimler oluşturduklarına ulaşılmıştır.

Smeds, Jeronen ve Kurppa (2015) araştırmalarında gerçek yaşam içerisinde oluşturulan öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkililiğini incelemiştirlerdir. Araştırma deneysel desende tek gruplu ön test- son test olarak modellenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Finlandiya’da bir ilkokulda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada otantik öğrenme uygulaması için etkinlik teması ‘sütün hikayesi’ otantik öğrenme ortamı ‘çiftlik’ olarak belirlenmiştir. Araştırmada araştırmacılar tarafından tema kapsamında beş temel kavram belirlenmiştir. Otantik öğrenme uygulaması sonrasında belirlenen beş kavramın anlamsal düzeyde değişiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen kavramlar için uygulama öncesinde ve sonrasında çizim, görüşme formu ve gecikmeli testleri kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda gerçek ve amaçlı bağlamda otantik görevlerle gerçek bir ilişki kurulduğunda öğrencilerin kavramlara yönelik yanılgılarının azaldığı, kavramları kolaylıkla öğrendikleri ve öğrenmelerin kalıcılığının arttığı belirlenmiştir.

Morrissey (2014) araştırmasında sanal bir ortamda otantik görevlerin kullanılmasını içeren öğrenme tasarımının öğrencileri derse motive etme ve ilgilerini çekme açısından ihtiyaç duyulacak tasarım ilkelerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada “I. Dünya Savaşı’nda bir askerinin hikayesi”ni araştırmak için verilen özgün bir görevin doğrultusunda bir web sitesi kaynağının kullanılmasının öğrencileri nasıl meşgul edeceğini ve derse yönelik motivasyonlarına etkisini incelemek için tasarım tabanlı araştırma yaklaşımı belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu lisede öğrenim gören dokuzuncu sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma üç yıllık bir süreç boyunca aynı okulda her yıl farklı öğrenci ve öğretmenlerin katılımı ile sürdürülmüştür. Araştırmada nitel yöntem ve tekniklerin kullanılmış; veriler öğrenme süreci gözlem formları, her etkinlik sonrasında öğretmen ve öğrencilerle yapılan yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Avustralya Tarihini öğrenmeleri için gerçekleştirilen otantik görevlerin öğrencileri derse yönelik motive ettiğine ve ilgilerini çektiğine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerin derse

yönelik motivasyonunun ve derslere katılım düzeylerinin her sınıf (her yıl farklı sınıf) ortamında karşılaşılan farklı koşullara rağmen üç tekrarlı ölçümde tutarlı sonuçlar elde edildiği belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgular doğrultusunda otantik görevlerin planlanabilmesi ve uygulanabilmesi için öğretmenlere rehberlik edebilmesi açısından on bir tasarım ilkesi sunulmuştur.

Grace ve Lee (2014) araştırmalarında otantik öğrenme yaklaşımının sanal bir uygulama desteği ile kullanılmasının öğrencilerin öğrenme ürünlerine yansımalarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma nicel ve nitel tekniklerin birlikte kullanıldığı karma yöntem ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokulda öğrenim gören doksan öğrenci ve dokuz ilkokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma altı haftalık bir uygulama kapsamında otantik görevlerin araştırmacı tarafından özelleştirilmiş ile bir iPad uygulaması olan “Trail Shuttle” üzerinden sürdürülmüştür. Araştırmada nicel veriler Program Değerlendirme Anketi ile nitel veriler ise günlükler ve öğretmen gözlem raporları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre öğretme-öğrenme sürecinde otantik görevlerin sanal ortam destekli çalışılmasının öğrencilerin derse yönelik motivasyonunu, kendine karşı öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediği ve geliştirdiği ortaya koyulmuştur.

Masood (2013) araştırmasında ikinci dil olarak seçilen İngilizce eğitiminde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde otantik materyal kullanımının etkililiğinin incelenmesi amaçlamıştır. Araştırmada İngilizce eğitiminde otantik materyal kullanımının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için merak uyandırdığına, dil becerilerini geliştirmek için motive ettiğine ulaşılmak istenmiştir. Araştırma bu amaçlara bağlı olarak nicel bir araştırma olarak deneysel desende modellenmiştir. Araştırma lise ikinci sınıf düzeyindeki on öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada veriler başarı testi, sınıf gözlem raporları ve anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için başvurulan otantik materyal kullanımının araştırmanın amaçlarına ulaştırdığı, ders başarısının anlamlı derecede arttığı, öğrencilerin merak duygusunu sürdürmeye devam ettirdiği ve derse yönelik motivasyon düzeylerinin geliştiği belirlenmiştir.

Maddox (2012) araştırmasında otantik öğrenme uygulamalarının lisede öğrenim gören farklı düzeylerdeki öğrencilerin tarih derslerini öğrenmeleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma nicel ve nitel tekniklerin birlikte kullanıldığı karma yöntem ile desenlenmiştir. Araştırma lise Tarih derslerinde öğrenim gören birinci ve

ikinci sınıf düzeyindeki öğrenciler, dört ortaokul ve dört lise öğretmeni ile sürdürülmüştür. Araştırmada sınıf deneyimleri, öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve sınıf gözlem raporları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen nicel bulgulara göre daha yüksek düzeyde otantiklik içeren sınıf ortamındaki öğrencilerin başarı testinde anlamlı bir farklılık ortaya çıktığına ulaşılmıştır. Nitel bulgular ise otantik öğrenmenin öğrencilerin öğrenme performansları üzerinde olumlu etki yarattığı ve üst düzey öğrenmeleri deneyimlediklerinin sonucuna ulaşılmıştır.

Palm (2008) araştırmasında öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları problemleri çözme sürecinde gerçek yaşamdaki bilgilerini ne ölçüde öğrenme ortamına taşıdıklarının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma nitel yöntem ile desenlenmiştir. Araştırmanın nitel verilere öğrencilerin matematik dersinde ürettikleri problem çözüm dokümanları ve öğrenci görüşmeler ile ulaşılmıştır. Araştırma İsveç'te beşinci sınıf düzeyinde öğrenim gören 161 öğrenci ile sürdürülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine çözümler üretirken gerçek yaşamlarından düşüncelerini kullandıklarını ve gerçek durumlar içeren problemleri yönelik verilen çözüm kağıtlarının yanıtlanma oranının arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada derslerde yüzeysel çözüm stratejilerini kullanımının öğrencilerin problem çözmeye yönelik inançlarını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koyulmuştur.

Slepkov (2008) çalışmasında teknoloji ortamında sunulan otantik görevlerin, öğretmenlerin mesleki gelişim üzerindeki yansımalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma eylem araştırması olarak belirlenmiş ve GrassRoots adlı bir program dahilinde öğretmen ve öğrencilerin öğrenme yolculukları incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını farklı okul kademelerinde görev yapan (ilkokul ve ortaokul) öğretmenler ve sınıflarında bulunan öğrencileri oluşturmuştur. Süreç boyunca öğretmenlerin her birine birer haftalık 38 otantik görev verilerek izlenmiştir. Araştırmada kişisel bilgi anketi, teknolojiye temel yeterlilik testi, yapılandırılmış görüşme formu ölçüm aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda web tabanlı sunulan otantik görevlerin öğretmenlerin mesleki bilgi birikimlerine aktaracakları yeni bilgi ve becerileri geliştirdiği, öğretmenlerin danışman rolüne olumlu katkı sağladığı, otantik öğrenmenin esnek ve yansıtıcı sınıf ortamları oluşturduğu belirlenmiştir.

Gulikers, Bastiaens ve Martens (2005) araştırmasında otantik öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik motivasyonuna etkisinin incelenmesini amaçlanmıştır. Araştırma deneysel desende ön test- sonda test kontrol gruplu desen ile modellenmiştir.

Araştırma yükseköğretimde farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerden deney ve kontrol grubu belirlenerek sürdürülmüştür. Araştırmada deney grubu öğrencilerine “Buiten Dienst” adlı elektronik bir program dahilinde gerçek görevler sanal bir ortama simüle edilerek verilmiş ve otantik bağlam kurulmuştur. Kontrol grubu öğrencileri ise otantiklik içermeyen bir öğrenme ortamında derslerini yürütmüştür. Araştırmada veriler programa yönelik performans testi, çoktan seçmeli başarı testi ve deneyim anketi uygulaması ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda otantik öğrenme sürecinde verilen otantik görevlerle çalışan öğrencilerin otantik olmayan ortamda çalışan öğrencilere göre içsel motivasyonlarında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda otantik öğrenme sürecinde yer alan öğrencilerin daha anlamlı ve derin öğrenmeler elde ettikleri ortaya koyulmuştur.

Watters ve Ginns (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmada işbirlikçi ve gerçek öğrenme uygulamalarının öğrencilerin fen bilgisi dersi kalıcılığına ve derse karşı öz yeterliliğine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma hem nicel verilerin hem nitel verilerin yer aldığı karma yöntem ile desenlenmiştir. Araştırma sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile ilerletilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda veriler uygulama öncesinde ve sonrasında Fen Öğretimi Yeterlilik İnanç Ölçeği ve Kişisel Bilim Öğretim Yeterlilik Ölçeği ile toplanmıştır. Nitel boyutundaki veriler ise sınıf gözlem raporları, yansıtıcı günlükleri ve görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kavramsal ve pedagojik bilgilerinde anlamlı gelişmeler olduğu, fen dersi öğretimi için öz yeterlilik algılarının olumlu yönde geliştiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Nicaise, Gibney ve Crane (2000) araştırmada otantik öğrenmenin gerçekleştiği sınıflarda oluşan gerçek öğrenme ortamı hakkında öğrencilerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin otantik sınıfları nasıl algıladıkları incelemiştir. Araştırmanın modeli nitel bir araştırma tekniklerinden durum çalışması olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir lisede öğrenim gören 16-18 yaşlarında 59 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler birbiri ile bağlantılı Mühendislik İlkeleri, Uzay ve İleri Uzay dersleri aracılığıyla sınıf gözlem raporları, öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrenme ürünleri ve dokümanlar ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin birçoğunun olumlu bir deneyim sağladığını, sınıf ortamının gerçek yaşam ile ilgili olmasının eğlenceli ve merak uyandırıcı olduğunu paylaşmışlardır. Ayrıca öğrenciler otantik ortamların işbirlikçi öğrenmeye olanak

tanınmasıyla beraber öğrencilerin arkadaşları ile iletişimlerini geliştiren deneyimlerde bulduklarını ifade etmişlerdir.

Son zamanlarda eğitim biliminde gerçekleştirilen araştırmalarda fazlaca çalışılan otantik öğrenme yaklaşımının öğrenme ortamında oldukça olumlu etkileri olduğundan hareketle farklı yaş gruplarında ve öğretim kademelerinde ve çeşitli alanlarda ele alındığı görülmektedir. Çok kapsamlı yapısı gereği otantik öğrenme araştırmalarda sıklıkla nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemle başvurulmasını gerekli kılmıştır. Araştırmaların özellikle ortaokul ve lise düzeylerinde, daha çok sosyal bilgiler, fen bilimleri, matematik derslerinde gerçekleştiği görülmektedir. İlgili araştırmalar çoğunlukla otantik temelli görevlere ve sürecin otantikliğine odaklanarak öğrenme sürecine yansımaları, akademik başarıya etkisi, tutumlara ve üst düzey becerilere etkililiği üzerine yoğunlaşan incelemeleri amaçlamıştır.

İlkokul düzeyinde yapılan araştırmalara bakıldığı zaman Hayat Bilgisi alanına yönelik araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Otantik öğrenmenin temel vurgularından biri gerçek deneyimleme yoluyla derin ve anlamlı öğrenmelere ulaşılmasıdır. Buradan hareketle otantik öğrenme yaklaşımı ile tasarlanacak araştırmalarla, bilginin öğrenme-öğretme sürecindeki gelişim ve değişimlerin incelenmesine, süreçteki değişimlerin nedenlerinin ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme uygulamaları ile gerçekleştirilen bu araştırmanın alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, deneysel işlem, uygulama süreci, verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin zihinsel yapılarındaki kavramsal değişimine ve bu derse yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen ile modellenmiştir. Deneysel desen nedensel ilişkilerin test edildiği araştırmalarda en güçlü yöntemlerden biri olarak gösterilmektedir. Araştırmacı tarafından belirlenen değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkisini test etmek amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında ve ulaşılmak istenen verilere dönük uygulanan bir araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2020, s.202; Çepni, 2012, s. 112). Deneysel desen çoğunlukla önceden yapılandırılmış bir ortamda belirlenen bir ya da birden fazla değişkenin etkililiğinin ölçülmesi ve ölçüm sonuçları ile yargıda varılması ya da öneriler oluşturulmasını temel almaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2020, s. 109).

Deneysel desenler denel işlemlerin ve katılımcıların yansız seçilmesi durumuna göre ön deneysel, gerçek deneysel ve yarı deneysel desenler olmak üzere üç grupta sınıflandırılmaktadır. Deneysel bir araştırma gerçek bir deneme modeline uygun olarak planlansa da pek mümkün olmamaktadır. Araştırmada değişkenin etkililiğini doğru biçimde karşılaştırmak için grupların tamamıyla eş değer olmasını sağlamanın zorluğu ve gruplar üzerinde etki oluşturacak bazı dış etkenlerin kontrol altına alınamaması duruma uygun bir farklı bir deneme modelinin seçilmesine ihtiyaç doğurmaktadır (Campbell ve Stanley, 2015). Araştırmalarda gerçek deneysel çalışmalar araştırmanın geçerliliği açısından üstün tarafları olduğu bilinse de özellikle eğitim araştırmalarında yarı deneysel modelleri kullanmak zorunlu olabilmektedir (Tanrıöğen, 2014, s. 41) Bunun en önemli nedeni okul ve sınıf ortamlarında katılımcıların öncesinde belirlenmiş olması ve yansız atamanın imkansızlaşmasıdır. Deneysel desen içerisinde yer alan yarı deneysel desen ölçümün ne zaman ve kime uygulanacağını kontrolünü sağlar ancak karşılaştırmak istenen gruplara rastgele paylaşımının yapılamadığı araştırma desendir. Gerçek bir

deneysel desen gibi olmasa da tasarlanmış bir yarı deneysel desen nedensellik ilişkilerinin test edilmesi için oldukça güvenilir sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir (Cook ve Campbell,1979).

Bu araştırmada yarı deneysel desende ön test-son test kontrol gruplu desen benimsenmiştir. Ön test- son test kontrol gruplu desende yansız atama ile oluşturulmuş iki gruptan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmektedir. Bu desende her iki grup da bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülmektedir. Hem deney grubuna hem kontrol grubuna deneysel işlem öncesi ve sonrası olmak üzere iki defa ölçüm yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2020, s. 216). Deneysel süreçte araştırmanın amacına uygun doğrultuda öğrenme ortamları ve durumları oluşturulmaktadır. Deneysel süreçte deney grubu bağımsız değişkenin olduğu ortamda katılımcı olarak bulunurken, kontrol grubu ise araştırmacı tarafından hiçbir müdahalenin bulunmadığı ve öğretim programındaki dersin programa uygun takip edildiği grup olarak araştırmada yer almaktadır. Deneysel işlem sürecinin tamamlanmasının ardından son test ölçümleri yapılarak araştırma sonlandırılır (Karasar, 2013 s. 19; Fraenkel ve Wallen, 2006, s. 33). Söz konusu ön test-son test kontrol gruplu desen Tablo 3.1’de sembolize edilmiştir.

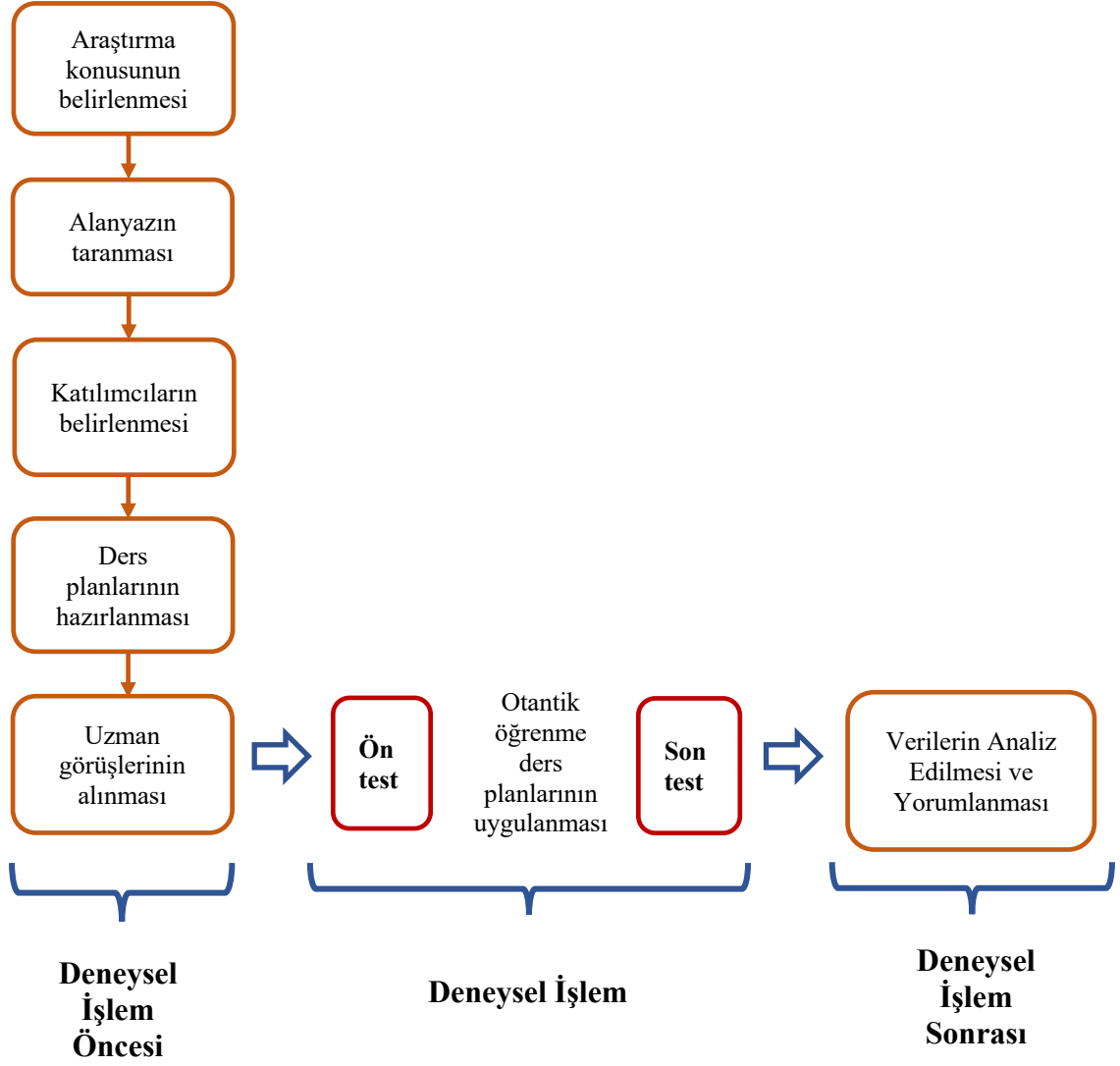
Tablo 3. 1. *Araştırma deseni; ön test- son test kontrol gruplu desen*

Gruplar		Ön test	Deneysel işlem	Son test
D (Deney)	R	O ₁	X	O ₃
K (Kontrol)	R	O ₂		O ₄

Tablo 3.1’de görülen O₁ ve O₂ deneysel işleme başlamadan önce her iki gruba uygulanan ön test ölçümlerini, X deney grubunda deney gurubuna uygulanan araştırmadaki tek bağımsız değişkeni otantik öğrenme uygulamasını, O₃ ve O₄ deneysel işlemten sonra her iki gruba uygulanan son test ölçümlerini temsil etmektedir.

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için öncesinde gerekli izinler alınmıştır. Bu araştırmada Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin zihnindeki kavramsal değişimine ve derse yönelik tutumlarına etkililiğinin incelenmesi amacıyla yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test uygulaması yapılmıştır. Deneysel işlem süreci tamamlanmasının ardından deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test

uygulamaları yapılmıştır. Toplanan tüm veriler analiz edilmiş ve raporlaştırılmıştır. Bu kapsamda araştırmada yarı deneysel desenden nasıl yararlandırıldığı ve araştırma süreci boyunca izlenen adımların şematik yapısı Şekil 3.1.'de gösterilmiştir.



Şekil 3. 1. Araştırma sürecinin akış şeması

Araştırmanın akış şemasında görüldüğü üzere araştırmada öncelikle araştırma konusu belirlenmiştir. Araştırma konusuna dayalı olarak alanyazın taraması yapılmış ve araştırma problemi sınırlandırılarak tanımlanmıştır. Araştırmanın gerçekleştirileceği okul araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Bursa ili İnegöl ilçesi MEB'e bağlı 75. Yıl İlkokulu okul idaresi ve üçüncü sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılarak araştırmanın hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın yürütülebilmesi için T.C. Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü

Etik Kurulu ve T.C. Bursa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınması için başvurulmuştur. Gerekli izinlerin alınması ile Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve okulun ünitelendirilmiş yıllık planı incelenerek deneysel işlemin planlandığı tarih aralığı ve tarih aralığında yer alan üniteler tespit edilmiştir. Ünitelere dönük olarak otantik öğrenme yaklaşımı kapsamında ders planları hazırlanmıştır. İlgili alanyazın taraması ile bağımlı değişkeni ölçebilecek veri toplama araçları incelenmiş ve belirlenmiştir. Ders planları ve veri toplama araçları için uzman görüşlerine başvurulmuştur, geri dönütler doğrultusunda düzeltmeler sağlanmıştır. Gerekli tüm hazırlıkların tamamlanması ile deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön testler uygulanmıştır.

Deneysel süreçte Hayat Bilgisi dersi uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencileri otantik öğrenmeye dayalı uygulamalarla ders sürecini sürdürmüştür. Kontrol grubu öğrencilerine ise araştırmacı tarafından herhangi bir müdahalede bulunulmadan kendi sınıf öğretmenleriyle birlikte ve mevcut öğretim program dahilinde sınıf içi uygulamalarla süreci ilerletmişlerdir. Hayat Bilgisi dersinde sürdürülen uygulamaların ardından deney ve kontrol grubu öğrencilerine son testler uygulanmıştır. Deneysel işlem sonrasında elde edilen nicel veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Hayat bilgisi dersinde otantik öğrenme uygulamaları ile öğrencilerin zihinsel yapılarında kavramsal değişimin incelenmesi ve derse yönelik tutumlarına etkisini inceleyen bu araştırma 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Bursa ili İnegöl ilçesi MEB'e bağlı 75.Yıl İlkokulu'ndan seçilen 3-C ve 3-D sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur.

Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde öncelikli olarak çalışmanın yürütüleceği okula karar verilmiştir. Okul müdürü ile gerçekleştirilen görüşme sonrasında ise öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Görüşme esnasında araştırmanın genel çerçevesi, araştırmanın amacı, uygulamanın içeriğine ilişkin bilgiler verilmiştir. Okul müdürünün ve çalışmanın gerçekleştirileceği üçüncü sınıf, sınıf öğretmenlerinin gönüllülüğü dikkate alınarak Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler için başvuru yapılmıştır. Araştırma için verilen resmi izin yazısı EK-1 ve EK-2'de sunulmuştur.

Büyüköztürk (2014, s. 94-95)'e göre ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desende gruplar araştırmada bazı ölçütler göz önünde bulundurularak, birbirine en çok

benzerlik gösteren gruplarla yürütülebilmektedir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde bazı ölçütler dikkate alınarak amaçlı örneklem modelinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmaya karar verilmiştir.

Ölçüt örneklem belli özelliklere sahip kişiler, nesnelere, olaylar ya da durumlardan bir dizi ölçütü karşılayan birimlerin belirlenerek örnekleme alınmasını ifade etmektedir (Büyüköztürk, vd., 2020 s. 91). Sözü konusu ölçüt ya da ölçütler hazır bir ölçüt listesi kullanılarak uygulandığı gibi araştırmacı tarafından araştırmanın amacına göre bir ölçüt listesi de oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 112). Bu araştırmanın yürütüleceği deney ve kontrol grubunun belirlenmesi aşamasında ise aşağıda yer alan ölçütler dikkate alınmıştır:

- Çalışma grubu öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde tüm süreç boyunca gönüllü olarak araştırmada yer alması
- Sınıf şube öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde 8 hafta boyunca uygulamaya yapılacak olmasına gönüllü olması
- Araştırmaya katılacak öğrenci velilerinin araştırmanın yapılacak olmasını kabul etmesi ve gönüllü olması
- Sınıf mevcutlarının otantik öğrenmeye dayalı etkinlik planlarını uygulamaya imkân tanınması
- Öğretmenlerin sınıf içerisinde MEB Hayat Bilgisi dersi öğretim programına bağlı olarak dersleri yürütüyor olması

Bu doğrultuda belirlenen ölçütler dikkate alınarak okulun 3-C ve 3-D şubeleri ile araştırmanın yürütülmesine karar verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan bu şubelerden kura yöntemi ile 3-C sınıfı deney grubu, 3-D sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin buldukları şubelerine göre kişisel bilgilerine Tablo 3.2’de ve Tablo 3.3’de yer verilmiştir.

Tablo 3. 2. Araştırmaya katılacak deney grubu öğrencilerinin kişisel bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Anne eğitim durumu	Baba eğitim durumu	Annenin mesleği	Babanın mesleği
-----------	----------	--------------------	--------------------	-----------------	-----------------

Tablo 3.2. (Devam) Araştırmaya katılacak deney grubu öğrencilerinin kişisel bilgileri

Yağmur	Kız	Ortaokul	İlkokul	Ev hanımı	Çiftçi
Melisa	Kız	Lise	Lise	Şef Yardımcısı	Kaynakçı
Cevat	Erkek	Lise	Lise	Depo Sorumlusu	Müziyen
Aziz	Erkek	Lise	Lise	Dikişçi	Döşemeci
Nisa	Kız	İlkokul	İlkokul	Ev hanımı	İşçi
Melek	Kız	Okuryazar	İlkokul	Ev hanımı	Döşemeci
Adem	Erkek	İlkokul	İlkokul	Ev hanımı	Mobilyacı
Sabrina	Kız	İlkokul	İlkokul	Ev hanımı	İşçi
Rüzgar	Erkek	Lise	Lise	Emekli	Emekli
Zeynep	Kız	İlkokul	Lise	Pastacı	Mobilyacı
Berat	Erkek	Ortaokul	Lise	Ev hanımı	Hizmetli
Yüstra	Kız	Lise	Lise	Ev hanımı	Vinç Operatörü
Can	Erkek	Üniversite	Üniversite	Öğretmen	Fitnes Eğitmeni
Nergis	Kız	Lise	Lise	Ev hanımı	Döşemeci
Rafael	Erkek	Lise	Ortaokul	Ev hanımı	Çizimci
Ahmet	Erkek	Ortaokul	Lise	Ev hanımı	Nakliyeci
Hümeysra	Kız	Lise	Lise	Ev hanımı	Döşemeci
Fatma	Kız	İlkokul	İlkokul	Ev hanımı	Şoför
Salih	Erkek	İlkokul	İlkokul	Ev hanımı	Nakliyeci
Yusuf	Erkek	İlkokul	Ortaokul	Ev hanımı	Mobilyacı
Eymen	Erkek	Lise	Lise	Ev hanımı	İşçi
Melek	Kız	İlkokul	İlkokul	Ev hanımı	İşçi
Cansu	Kız	İlkokul	Ortaokul	Ev hanımı	Döşemeci
İslam	Erkek	İlkokul	İlkokul	Ev hanımı	İşçi
Zühre	Kız	İlkokul	İlkokul	Ev hanımı	Aşçı

Tablo 3.2’de araştırma uygulamasının gerçekleştireceği deney grubunda 13’ü kız 12’si erkek olmak üzere toplam 25 öğrenci çalışma kapsamına alınmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun anne ve babalarının eğitim durumlarının ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin genellikle ev hanımı, babaları ise mobilya sektöründe işçi oldukları belirlenmiştir.

Tablo 3.3. Araştırmaya Katılacak Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Anne eğitim durumu	Baba eğitim durumu	Annenin mesleği	Babanın mesleği
Elanur	Kız	Lise	Lise	Kasiyer	Çalışmıyor
Ecrin	Kız	Lise	Lise	Dikişçi	Mobilyacı
Hamza	Erkek	Ortaokul	İlkokul	Ev Hanımı	Kasiyer
Zülfiye	Kız	Lise	Lise	Ev hanımı	İşçi
Muhammed	Erkek	Ortaokul	Lise	Ev hanımı	İşçi
Sona	Kız	Lise	Lise	Ev hanımı	Marangoz
Senagül	Kız	Ortaokul	Lise	Ev hanımı	Serbest meslek
Berat	Erkek	Ortaokul	Ortaokul	Ev hanımı	Mobilyacı
Emir	Erkek	Ortaokul	Lise	Dikişçi	İnşaatçı
Görkem	Erkek	Ortaokul	Lise	Ev hanımı	İşçi
Ravza	Kız	İlkokul	Ortaokul	Ev hanımı	Mobilyacı
Tamraz	Erkek	Lise	Lise	Dikişçi	Esnaf
Duru	Kız	Ortaokul	Lise	Ev hanımı	Mobilyacı
Yusuf	Erkek	Lise	Lise	Dikişçi	İnşaatçı
Samet	Erkek	Ortaokul	Ortaokul	Ev hanımı	İşçi
Zamina	Kız	Lise	Lise	Dikişçi	Şoför
Ebubekir	Erkek	Okuryazar	Okuryazar	İşçi	İşçi
Umut	Erkek	Lise	Lise	Terzi	Mobilyacı
Nursima	Kız	İlkokul	Lise	Ev hanımı	Mobilyacı
Ayşe	Kız	Lise	Lise	Garson	Güvenlik
Emine	Kız	Lise	Lise	Ev hanımı	Döşemeci
Melek	Kız	İlkokul	Ortaokul	Ev hanımı	Mobilyacı
Öznur	Kız	İlkokul	Lise	Ev hanımı	İşçi
İslam	Erkek	İlkokul	İlkokul	Ev hanımı	İşçi
Zühre	Kız	İlkokul	İlkokul	Ev hanımı	Aşçı
Hediye	Kız	Lise	Lise	Muhasebeci	Mobilyacı
Samir	Erkek	Lise	Lise	Ev hanımı	Şef

Tablo 3.3’de araştırmanın gerçekleştireceği kontrol grubunda 15’i kız 12’si erkek olmak üzere toplam 27 öğrenci çalışma kapsamına alınmıştır. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu deney ve kontrol grubundan toplam 52 öğrenci oluşturmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerinin büyük çoğunluğunun anne ve babalarının eğitim durumlarının lise mezunu olduğu görülmektedir. Öğrenci annelerinin çoğunlukla ev hanımı, babalarının ise işçi ya da mobilya sektöründe çalıştıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılacak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yukarıda yer alan kişisel bilgileri doğrultusunda kontrol grubu öğrencilerinin aile öğrenim durumlarının deney grubuna göre daha iyi bir düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci ailelerinin mesleklerine bakıldığında ise grupların kendi arasında benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Çalışmanın uygulanacağı 3-C ve 3-D sınıflarına araştırmacı tarafından araştırmanın gerçekleştirildiği deney ve kontrol grubunun sınıf öğretmenlerinden, uygulanacak ön test -son test ve deneysel sürecin uygulanması için gerekli katılım izin formları öğrenci ve velilerine öncesinde ulaştırılarak onayları alınmıştır. Araştırmada kullanılması belirlenmiş olan izin formlar EK-3, EK-4 ve EK-5’te sunulmuştur.

Araştırmanın sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi ve daha güvenilir sonuçlara ulaşabilmesi için deney ve kontrol gurubu öğrencilerinin uygulanan Kelime İlişkilendirme Testi ve Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği ön test sonuçları incelenerek aralarındaki farklılaşmaya bakılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın temel sorusunu oluşturan Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme etkinlik ve uygulamalarının öğrencilerin zihinsel yapılarındaki kavramsal değişime etkisinin incelenmesi amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonuçları öncelikli olarak olarak karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmanın daha sağlıklı olabilmesi için ilişkili kelime frekansları üzerinden farklılıklar incelenmiştir. Bulgular Tablo 3.4’te gösterilmiştir.

Tablo 3. 4. *Deney ve kontrol grubunun ön kit sonuçlarının karşılaştırılması*

Anahtar Kavramlar	İlişkili Ön KİT Kelime Sayısı	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Tasarruf	69	64
Plan	28	9
Bütçe	52	41
Bilinçli Tüketici	35	27
Sağlıklı Beslenme	47	36
Temizlik	45	34
Toplam	276	211

Tablo 3.4 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön KİT ilişkili kelime frekansları sırasıyla 276 ve 211’dir. Anahtar kavramlara verilen ilişkili kelime sayıları öğrencilerin deneysel süreç başında her bir kavram için sahip oldukları konu ile bağlantılı ön bilgileri göstermektedir. Her iki grubun araştırma başlangıcında anahtar kavramlara yönelik olarak benzer düzeyde yanıtta sahip oldukları yalnızca *plan* anahtar kavramının deney grubu lehine farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci problemi olan otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi sorusuna cevap bulmak için deney ve kontrol grubunun öncelikle ön test sonuçları incelenmiştir. Otantik öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla öğrencilere uygulanan Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği’nden aldıkları ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farklılaşma karşılaştırılmıştır. Öncesinde grup varyanslarının eşitliğine bakılmıştır. Bunun için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda tutum ölçeğine ilişkin deney ve kontrol gruplarının puanlarının varyanslarının eşit olduğu görülmüştür ($\text{sig} = .51$) ($p > 0.05$).

Araştırmada deney ve kontrol grubunun ön test uygulamasından aldıkları puan ortalamasının gruplar arası farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.5’de sunulmuştur.

Tablo 3. 5. *Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test puanları*

Çalışma Grupları	N	X	Ss	t	Sd	p
Deney	25	40.40	6.71	.974	50	.335
Kontrol	27	40.04	5.38			

*p>.05

Tablo 3.5'te görüldüğü üzere deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları arasında yapılan bağımsız t testi sonucuna göre bu iki grup arasında istatistiksel anlamda farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu doğrultuda araştırma için uygulanan otantik öğrenme uygulamalarının derse yönelik tutumlara etkisi açısından uygulama öncesi başlangıç düzeylerinin denk olduğu ortaya koyulmuştur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinden ön test ile toplanan verilerin analizi sonrasında ulaşılan bulgular doğrultusunda araştırmada bağımsız değişken olan otantik öğrenme uygulamalarının etkisinin sağlıklı şekilde yorumlanabilmesi için gerekli ön koşulun sağladığı belirlenmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Veri toplamak, araştırma sürecinin bir parçası olarak, araştırmanın asıl amacı ile ilgilidir. Araştırmacı, araştırma konusu doğrultusunda bir sonucu varabilmek için çeşitli ölçme araçları kullanarak araştırma amacına yönelik bilgiler toplamaktadır (Stringer, 2008, s. 54). Deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesinde araştırmanın amacı ve araştırma deseni dikkate alınmıştır; veri toplama süreci belirlenen veri toplama kaynaklarından veri elde edilerek zenginleştirilmiş, nicel veri toplama yöntemine uygun olarak ilerletilmiştir. Araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla kullanılan veri toplama araçları ve veri toplama araçlarının uygulama süreci Tablo 3.6 'da sunulmuştur.

Tablo 3. 6. *Veri toplama araçları ve uygulanma süreçleri*

Araştırma Soruları	Veri Toplama Aracı	Uygulama Süreci
1.Araştırmaya katılacak öğrencilerin kişisel bilgileri nelerdir?	Kişisel Bilgi Formu	Deneyisel işlem öncesi 16.01.2023
2.Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme uygulamaları ile öğrencilerde kavramsal değişim süreci nasıl etkilenmiştir?	Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) Ön test	Deneyisel işlem öncesinde 20.02.23
	Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) Son test	Deneyisel işlem sonrasında 07.04.23
3. Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi nedir?	Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği (HBDTÖ) Ön test	Deneyisel işlem öncesinde 20.02.23
	Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği (HBDTÖ) Son test	Deneyisel işlem sonrasında 07.04.23

Otantik öğrenme bağlamında çalışılan bu araştırmada Tablo 3.6’da verilerin toplanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın verileri deneyisel işlem öncesi ve deneyisel işlem sonrası olmak üzere iki aşamada toplanmıştır. Otantik öğrenme uygulamalarının gerçekleştirildiği deneyisel süreçte ise otantik öğrenmeye yönelik geliştirilmiş ders etkinlik planları uygulanmıştır. Deneyisel işlem sürecinde yalnızca Hayat Bilgisi dersinde yürütülmüştür ve bu derste veri toplanmıştır.

Araştırmada veri toplama sürecine deney ve kontrol grubu öğrenci ve ailelerine yönelik kişisel bilgi formu uygulanması ile başlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler ve aileleri hakkında kişisel bilgileri ortaya koymak amacıyla kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Söz konusu kişisel bilgi formu araştırma sürecine başlamada önce toplanmıştır.

Araştırma iki temel kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım, Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenmeye dayalı etkinlik ve uygulamalarının öğrencilerin zihinsel yapılarındaki kavramsal değişime etkisinin incelenmesidir. Kavramsal düzeyin süreç içerisindeki değişimini ölçmek amacıyla Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) kullanılmıştır. Bu kısım araştırmanın ana problemini oluşturmaktadır. İkinci kısım ise etkili ve yaşama dönük olarak düzenlenmiş otantik öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisini belirlemekle ilgilidir. Deneyisel sürecin öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini ölçmek için “Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bu araçların geliştirilmesine ilişkin detaylı bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Kelime ilişkilendirme testi

Yapılandırmacı eğitim anlayışının etkisi ile sadece öğrenmede bilginin ne olduğu değil nasıl oluştuğu hakkında araştırmalar önemli hale gelmiştir. Sewell (2002) doğrudan verilen bilginin aynı şekilde zihinde yer aldığı düşüncesinin yanlış olduğunu, bilginin bir yapılandırma sürecini ifade ettiğini belirtmiştir. Novak ve Gowin (1984) bilgi yapılandırma sürecinin var olan kavramlar ile yeni kavramların oluşturulması ve kavramlar arası bağlantılar ile birebir ilişkili olduğunu belirtmiştir. Yapılandırmacı öğrenme öğrencinin deneyimleri yoluyla bilgiyi yapılandırma temelinde yine var olan önceki bilgi ve kavramlarına bağlı olarak yeni bilgi ve kavramların yapılandırılmasına da olanak vermektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin sadece sahip oldukları bilgiler değil; bilgiyi içeren kavramlar, bu kavramları arasında kurulan ilişkiler ve süreçte zihinsel yapılarındaki değişimlerin tespiti fazlaca önem kazanmıştır. Eğitim ortamlarındaki bu değişimin etkisi ile birlikte yüzeysel ve tek bir doğru cevabı olan geleneksel teknikler yerini daha derin, anlamlı ve kavramsal düzeydeki bilgiyi, kavramsal anlamayı ve kavramsal değişimi belirleyen /ölçen farklı teknik ve stratejileri ortaya çıkarmıştır.

Ölçme değerlendirme sürecinde kullanılan kelime ilişkilendirme testi öğrencilerin zihinsel yapısını, bu yapı içerisindeki bilgi ağını görselleştiren bu yapıdaki kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkararak etkili bir tekniktir. Kavramsal yapıyı ortaya çıkararak kavramsal değişimi belirlemede kullanılan teknik, kavramlar arasındaki ilişkilerin anlamlı ve yeterli olup olmadığını test etmeye olanak tanımaktadır (Bahar vd., 2006, s. 67-74; Bahar ve Özatlı, 2003, s. 75).

3.3.1.1. Kelime ilişkilendirme testinin hazırlanması ve uygulanması

Kelime ilişkilendirme testi, hazırlanması ve uygulanması oldukça kolay bir ölçme değerlendirme tekniğidir (Atasoy, 2004). Bu teknikte öğrenme kazanımları doğrultusunda 5-10 arası anahtar kavram belirlenir. Anahtar kavramların öğretimi sağlanacak konu için öncelikli konuyu yansıtan ve kapsayan kavramlardan oluşması önemlidir. Ayrıca anahtar kavramların belirlenmesi sırasında konu alanında uzman görüşünden faydalanılması sağlanmalıdır.

Kelime ilişkilendirme tekniğinde belirlenen anahtar kavramlardan her biri bir sayfaya gelecek şekilde alt alta 5-10 defa yazılacak bir düzende oluşturulur (Güneş ve Gözüm, 2013, s. 253). Nartgün, Durmuş ve Bıçak (2014) göre anahtar kavramların bir sayfa boyunca alt alta yazılması ile zincirleme yanıt verilme durumunun oluşması riski önlenmektedir. Böylelikle öğrencinin anahtar kavram yerine yanıt olarak ürettiği sözcüklere ilişkin yanıt vermesi önüne geçilmekte ve tekniğin uygulanma amacı zedelenmemektedir. Her bir anahtar kavram sayfası için öğrencilere 30 saniye zaman dilimi uygun görülmektedir. Verilen zaman dilimi birçok akademik çalışmada yapılan ön testlerde en uygun (optimum) zaman birimi olarak belirtilmiş olsa da ilkökul seviyesinde yazma güçlükleri de dikkate alınarak bu süre 10-15 saniye uzatılabilmektedir (Nartgün, 2006, s. 412; Bahar ve Özatlı, 2003, s. 77).

Kelime ilişkilendirme testini oluşturmak amacıyla otantik öğrenme uygulama etkinliklerinin yürütüleceği Hayat Bilgisi dersi üçüncü sınıf “Evimizde Hayat ve Sağlıklı Hayat” ünitesinde yer alan kavramlardan 6 tanesi seçilmiştir. Kavramların doğruluğu ve geçerliliği için görev süreleri 15-20 yıl arasında olan dört sınıf öğretmenine ve bir eğitim uzmanına danışılmış ve görüşleri alınmıştır. Öneriler doğrultusunda belirlenen 6 anahtar kavram ile kelime ilişkilendirme testi oluşturulmuştur. Kelime ilişkilendirme testi verileri ile kelime sayısı, frekans, kesme noktaları belirlenerek kavram ağları ortaya çıkarılmıştır. Araştırma 6 anahtar kavram ile sınırlandırılmıştır. Belirlenen anahtar kavramlar; *tasarruf, plan, bütçe, bilinçli tüketici, sağlıklı beslenme ve temizliktir*. Belirlenen anahtar kavramlar ilişkilendirildiği kazanımlar ile Tablo 3.7’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 7. *Anahtar kavram ile kazanım arasındaki ilişkisi*

Hafta	Anahtar Kavram	İlgili Olduğu Kazanım
1. Hafta	*Tasarruf	HB.3.2.6. Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.
2.Hafta	*Plan	HB.3.2.7. Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkılarını örnekler verir
3. Hafta	*Bütçe	HB.3.2.8. İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.
4. Hafta	*Bilinçli Tüketici	HB.3.3.2. Yiyecek ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.

Tablo 3.7. (Devamı) Anahtar kavram ile kazanım arasındaki ilişkisi

5-6. Hafta	*Sağlıklı Beslenme	HB.3.3.3. Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir.
7. Hafta	*Temizlik	HB.3.3.4. Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir. HB.3.3.5. Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.

Tablo 3.7’de kazanımlar doğrultusunda ilişkilendirilmiş anahtar kavramlara yer verilmiştir. Anahtar kavramlar 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında her ünite sonrasında “ünitede geçen kavramlar” bölümünden seçilmiştir. Seçilen anahtar kavramlarla ilgili oluşturulan kelime ilişkilendirme testi EK-10’da sunulmuştur.

3.3.1.2. Kelime ilişkilendirme testinin değerlendirilmesi

Kelime ilişkilendirme testinden elde edilen veriler iki farklı yol ile değerlendirilmektedir. İlki her anahtar kavram için üretilen kelimelerden, konu ile doğrudan ilişkili anlamlı, doğru ve bilimsel olanlara 1 puan verme şeklindedir. Testin puanlayarak değerlendirme aşamasında her anahtar kavramın verildiği sayfanın altına kavram ile ilgili bir cümle yazılması istenerek cümlenin de puanlamaya tabi tutulması sağlanmalıdır. Böylelikle verilen cevaplarla anlamlı ilişki kurulup kurulmadığı tespit edilmektedir. Cümle, üretilen kelimelere göre daha üst düzey bir yapıda olduğu için yanıtların bilimsel olup olmadığı daha etkin bir şekilde ortaya çıkabilir (Ercan, Taşdere ve Ercan., 2010, s. 140). İkinci değerlendirme biçimi ise her anahtar kavram için üretilen cevap kelimelerin tek tek tespit edilerek kaç çeşit kelime üretildiği ve üretilen kelimelerin kaçar defa tekrar edildiğini gösteren bir frekans tablosu hazırlamaktır. Ön kelime ilişkilendirme testi ve son test kelime ilişkilendirme testi sonuçları için ayrı ayrı hazırlanan frekans tabloları kapsamında her biri için ayrı kavram ağları oluşturularak zihinsel yapı incelenmektedir.

Kavram ağının oluşturulmasında Bahar, Johnstone ve Sutcliffe (1999) tarafından bilişsel yapıyı ve kavramsal değişimi net bir biçimde göstermesi amacıyla kesme noktası (KN) tekniği ortaya konulmuştur. Bu teknikte; kelime ilişkilendirme testinde yer alan herhangi bir anahtar kavram için en fazla üretilen kelimenin 3-5 sayı aşağısı kesme noktası olarak kullanılır. Üretilen bu kelime frekansının üstünde bulunan yanıtlar kavram ağının ilk kısmını oluşturan bölüme yazılır. Daha sonra kesme noktası belirli aralıklar ile aşağıya çekilir ve tüm anahtar kelimelere üretilen kelimeler kavram ağında ortaya çıkana

kadar işlem devam eder (Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011, s. 56). Bu değerlendirme biçimi ile öğrencilerin anahtar kavramları zihinsel yapılarında nasıl ilişkilendiklerinin görsel bir haritası ortaya koyulmaktadır.

Araştırmada kelime ilişkilendirme testi analizinde; deney ve kontrol grubu ön test–son test kelime ilişkilendirme testinden elde edilen sonuçlarından yararlanılmıştır. Ön test ve son testteki sonuçları değerlendirmek amacıyla anahtar kavramlara üretilen tüm kelimeler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Öğrencilerin her bir anahtar kavram için ürettiği kelimeler tek tek tespit edilmiş, kaç çeşit kelime üretildiği ve bunların hangi anahtar kavramlar için kaçar defa tekrar edildiğini gösteren bir frekans tablosu hazırlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından sadece bir kez tekrarlanmış olan sözcükler frekans tablosuna alınmamıştır. Bunun nedeni çok sayıda kullanılan bu sözcüklerden anlamlı kategorilerin oluşabileceği bir kavram ağı oluşturma güçlüğüdür. Ayrıca veriler analiz edilirken eş anlamlı sözcüklerden sadece bir tanesi belirlenerek frekans tablosuna eklenmiştir. Ön test ve son test sonuçları ile hazırlanan frekans tabloları kapsamında her sonuç için ayrı kavram ağı oluşturulmuş ve karşılaştırılmıştır. İlgili çalışmalarda, kelime ilişkilendirme testi analiz tekniğinde bu tipinin güvenli sonuçlar sağladığı ifade edilmiştir (Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010; Kostova ve Radoynovska, 2010; Kostova ve Radoynovska, 2008; Daskolia, Flogaitis ve Papageorgiou, 2006; White ve Gunstone, 2000; Wagner, Valencia ve Elejabarrieta, 1996).

3.3.2. Hayat bilgisi dersi tutum ölçeği

Araştırmada öğrencilere uygulanması planlanan Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği iki kısımdan oluşmaktadır. Tutum ölçeğinin ilk kısmı kişisel bilgi formu şeklinde düzenlenmiştir. İkinci kısımda ise tutumlara yönelik ölçeğe yer verilmiştir. Kişisel bilgi formu ile öğrencilerin cinsiyetlerine, anne ve babalarının eğitim durumlarına ve meslekleri hakkında bilgileri ortaya koymak amacıyla uygulanmıştır. Araştırma sürecinde uygulanan Kişisel Bilgi Formu EK-9’de sunulmuştur.

Araştırmada Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme uygulamaları ile oluşturulan öğrenme ortamının 3. sınıf öğrencilerinin tutumlarına yönelik etkisinin belirlenmesinde tutum ölçeğinden yararlanılmıştır. Tutum ölçekleri bireylerin bir durum, olay ya da nesne hakkında olumlu olumsuz inançlarını kapsayan eğilimleri ortaya çıkarmaktadır (Tavşancıl, 2002, s. 66). Öğrencilerin davranışları üzerinde etkisi bulunan tutumların, derslere yönelik öğrenme performansın, motivasyonu ve derse ilişkin akademik

başarısına etkisini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Pierce, Stacey ve Barkatsas 2007, s. 286; Tsai ve Kuo, 2008, s. 354, Rula, 2006, s. 80-96). Öğrenci davranışlarında etkili bir belirleyici olan tutumlar bu çalışmada incelemeye değer görülmüştür.

Araştırmada alanyazında Hayat Bilgisi dersine yönelik olarak geliştirilen tutum ölçeklerinin detaylı incelenmesinin ardından, Oker (2019), tarafından yüksek lisans tez çalışması kapsamında geliştirilen Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği'nin kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında 28 maddeden oluşan ön uygulama formu ile on farklı ilkokuldan amaçlı ve seçkisiz örnekleme yoluyla 355 öğrenciye uygulanarak geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır (Oker, 2019, s. 64).

Tutum ölçeğinin geçerlilik çalışması kapsamında ön uygulama formunda yer alan maddelerin ayırt edicilik güçlerini belirlemek amacıyla her bir madde için alt %27 ve üst %27'lik gruplar t-testi uygulanmıştır. Uygulanan t-testi sonucunda tutum ölçeği maddelerinin ölçülmek istenen özelliğin ölçülmesine katkıda buldukları sonucuna ulaşılmıştır. 28 maddeden oluşan tutum ölçeğinde yer alan her bir maddenin madde-toplam korelasyon değeri hesaplanmıştır. Sonucunda tutum ölçeği 16 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir.

Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçeğin yapı ve görünüş geçerliliğine için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden faydalanılmıştır. Ölçeğin analizi sonucu ulaşılan faktör yapısını Tablo 3.8'de verilmiştir (Oker, 2019, s. 69-71).

Tablo 3. 8. Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Madde Numarası	Ortak Faktör Varyansı (Extraction)	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3
M6	.532	.738		
M4	.457	.671		
M7	.462	.666		
M5	.509	.660		
M2	.482	.569		
M16	.353	.567		
M11	.581		.758	
M8	.486		.677	
M14	.459		.638	
M9	.428		.587	
M10	.504		.574	
M13	.549			.675
M15	.440			.649

Tablo 3.8. (Devam) *Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin Açımlayıcı faktör analiz sonuçları*

M12	.433		.636
M3	.312		.538
M1	.411		.520
Açıklandığı Varyans (%)	16.6	15.2	14.5
Toplam Varyans (%)	46.30		

Açımlayıcı faktör analizinin gerçekleşmesinden sonra Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin toplam 16 maddeden oluştuğu ve her bir faktörün en az beş madde ile temsil edildiği üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu faktörlerden birincisi 6 maddeden (m2, m4, m5, m6, m7, m16) oluşmaktadır. Birinci faktördeki maddelerin yük değerleri 0.567- 0.738 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin toplam varyansının %16.6'sını açıklayan bu faktör "*Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Olumsuz Tutumlar*" olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan ikinci faktörün toplam 5 maddeden (m8, m9, m10, m11, m14) oluşmaktadır. Bu maddelerin yük değerleri 0.574- 0.758 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %15.2'sini açıklayan bu faktör "*Hayat Bilgisi dersi içeriğine ilişkin olumlu tutumlar*" olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan üçüncü ve son faktör ise toplam 5 maddeden (m1, m3, m12, m3, m15) oluşmakta ve faktördeki yük değerlerinin 0.520- 0.675 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Toplam varyansın %14.5'ni açıklayan bu faktör "*Hayat Bilgisi dersine ilişkin olumlu duygular*" olarak isimlendirilmiştir.

Hayat Bilgisi dersi tutum ölçeğinde toplam 16 maddenin yer aldığı ve üç faktörlü yapıdan oluştuğu, açıklanan faktörlerin toplam varyansının %46.6 olduğu bulunmuştur. Hayat Bilgisi dersi tutum ölçeğinin faktör analizinden ardından güvenilirliği için test-tekrar test ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Her bir faktörün kendi içindeki Cronbach Alfa katsayıları hesaplanarak alt boyutlarına ait iç tutarlılık kat sayılarına bakılmıştır. Elde edilen değerler Tablo 3.9'da sunulmuştur (Oker, 2019, s. 72).

Tablo 3. 9. *Hayat bilgisi dersine tutum ölçeğinin iç tutarlık katsayıları*

Faktörler	İç Tutarlık Katsayısı
Hayat Bilgisi dersine karşı olumsuz tutumlar	.74
Hayat Bilgisi dersi içeriğine ilişkin olumlu tutumlar	.72
Hayat Bilgisi dersine ilişkin olumlu duygular	.66
Toplam	.80

Ölçekte yer alan alt boyutların sırası ile .74, .72, .66 iç tutarlılık katsayısına sahip olduğu ve buna bağlı olarak ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısının .80 olarak belirlenmiştir. Tüm bunların doğrultusunda ölçeğin gerekli görülen güvenilirliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine ve bu derse ilişkin tutum düzeylerinin ölçen bu ölçek; 16 maddelik üçlü likert formunda hazırlanmıştır. Her bir madde için öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ifadelerine katılma derecelerini belirlemek üzere katılıyorum (3), kısmen katılıyorum (2), katılmıyorum (1) olarak puanlanmıştır. Ölçekte en az 16, en çok 48 puan alınabilmektedir. Hayat Bilgisi dersine yönelik geliştirilen geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanan tutum ölçeğinin tespit edebileceği bulgularına ulaşılmıştır. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .84 olarak tespit edilmiştir. Ölçeği oluşturan alt boyutlarında ise Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı Hayat Bilgisi dersine karşı olumsuz tutumlar alt boyutu için .75, Hayat Bilgisi dersi içeriğine ilişkin olumlu tutumlar alt boyutu için .67, Hayat Bilgisi dersine ilişkin olumlu duygular alt boyutu için .65 olduğu belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği EK-11’de sunulmuştur.

3.4. Uygulama ve Veri Toplama Süreci

3.4.1. Ders etkinlik planları

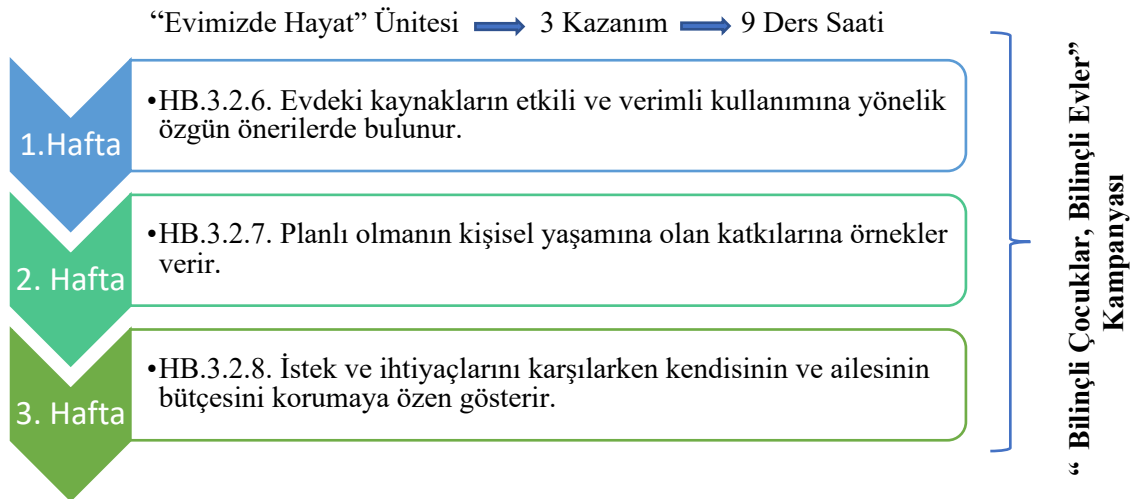
Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kavramsal değişimleri ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkililiğinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmada öğrenme ortamının otantik etkinliklerle sağlanması için alanyazın taraması yapılmıştır. Kazanımlar doğrultusunda öğretimi yapılacak kavramların etkili biçimde verilmesi için otantik öğrenme çerçevesinde ders etkinlik planlarının hazırlanılmasına odaklanılmıştır. Bu süreçte öncelikli olarak otantik öğrenmeye yaklaşımına göre oluşturulacak ders etkinlik planlarının, araştırmanın temel sorularına yanıt verebilmesi önemli görülmüştür. Bu kapsamda ders etkinlik planlarının hazırlanmasında şu sorular üzerinde durulmuştur;

1. Okullarda otantik öğrenme ortamları nasıl oluşturulmaktadır?
2. Seçilen kavramlara ilişkin otantik öğrenme uygulamaları nasıl etkili olur?

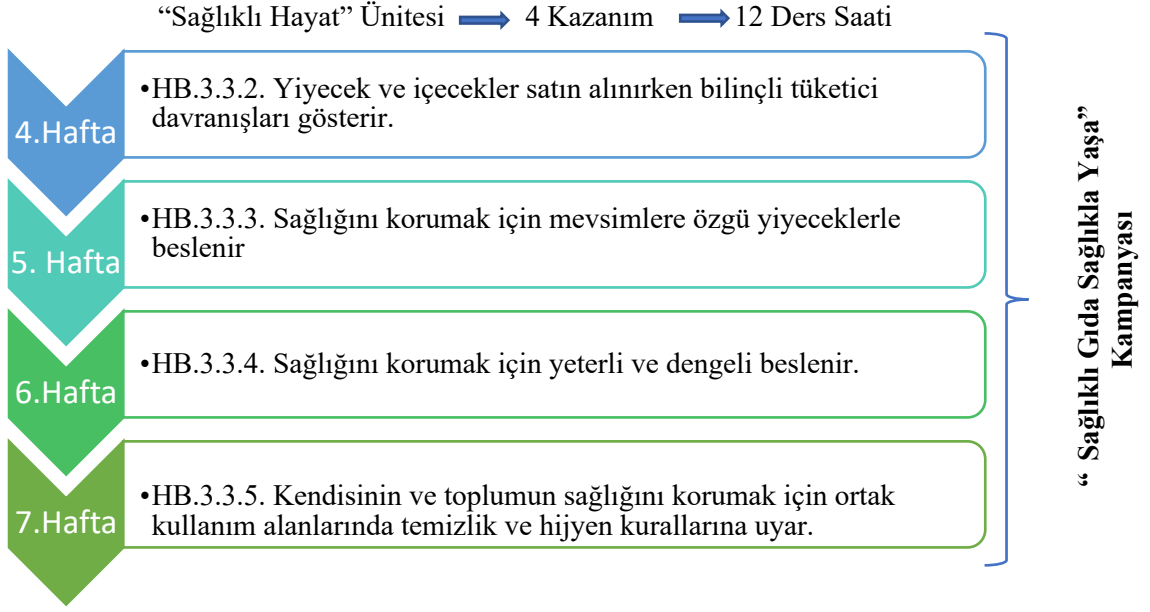
Araştırma kapsamında 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kazanımları otantik öğrenmenin standartlarına, uygulanmasına ve materyal geliştirilmesine olanaklı olması ölçütlerine

dikkat edilerek taranmıştır. Otantik öğrenme ortamının ve etkinliklerinin oluşturulmasına uygun, günlük yaşamla iç içeliği olan Evimizde Hayat ve Sağlıklı Hayat üniteleri içerisinde yer alan kazanımlar incelenmiştir.

Araştırmada Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı içerisinde yer alan “Evimizde Hayat” ünitesindeki 3 kazanım ve “Sağlıkla Hayat” ünitesindeki 4 kazanım seçilerek çalışma kapsamına alınmıştır. Ders etkinlik planlarının hazırlanması aşamasında Mims (2003) tarafından geliştirilen ünite içerisinde yer alan kazanımlara tümüyle çatı olacak ve otantik görev yönergelerini kapsayacak kampanya, proje gibi bütüncül öğrenmenin yapılandırıldığı öğrenme senaryoları dikkate alınmıştır. Öğrenme senaryosu ile otantik bağlam içinde sunulan otantik öğrenme ortamında öğrenciler tarafından otantik görev ve alt görevler paylaşarak öğretme- öğrenme süreci ortaya konulmaktadır. Otantik öğrenme için tasarlanan öğretim plan ve etkinlikleri diğer yöntemlerden farklı olarak daha bütünsel, disiplinler arası bir kurgu etrafından geliştirilmektedir. Planlar proje, kampanya gibi aylık, dönemlik uzun bir sürece kapsayan uygulamaları içermektedir. (Borthwich, Bennet, Lefoe ve Huber, 2007). Bu doğrultuda “Evimizde Hayat” ünitesinde yer alan 3 kazanım için genel amaçları kapsayacak “Bilinçli Çocuklar, Bilinçli Evler” Kampanyası; Sağlıklı Hayat ünitesinde ise 4 kazanımı kapsayacak “Sağlıklı Gıda Sağlıkla Yaşa” Kampanyası ile ders etkinlik planları oluşturulmuştur. Kazanımlar için öğretim programında ön görülen süre toplamda 21 ders saati olarak belirtilmiştir. Deney ve kontrol grubunda süre ortaklığının sağlanması amacıyla deney grubundaki uygulamalar öğretim programda önerilen süreler dikkate alınarak planlanmıştır. İlgili üniteler ve ünitelere ilişkin kazanım içerikleri Şekil 3.2’de sunulmuştur.



Şekil 3. 2. Planlanan Uygulama Süreci



Şekil 3.2. (Devam) Planlanan uygulama süreci

“*Bilinçli Çocuklar, Bilinçli Evler*” kampanyası kapsamında öğrencilerin evde kullandıkları kaynaklar, bu kaynakların tükenmekle yüz yüze olduğu ve bunun aile bütçesinin harcamalarımızla ilişkisine yönelik etkisini ve yine aile bütçesini etkileyen diğer unsurlar hakkında farkındalık yaratmak amacı ile oluşturulmuştur. Bu kampanya ile alışkanlıklarımız ve kaynaklar arasındaki ilişkinin fark edilmesi, kaynak tüketimindeki sınırsızlığın yakın gelecekteki dünya yaşantısını nasıl olumsuz etkileyeceği, buradan hareketle etkili ve verimli kullanma hareketinin sadece kaynak tüketiminde kalmayarak hem geçirdiğimiz zamana -planlı yaşam- hem de aile bütçesine etkileri -aile bütçesinin tüketim alışkanlıklarımızdaki istek ve ihtiyaç arasındaki öncelik dengesinin kurulabilmesi- konusunda bilgi ve beceri edinebilmeleri amaçlanmıştır.

“*Sağlıklı Gıda Sağlıkla Yaşa*” kampanyası ise öğrencilerin gıda tüketiminde dikkat etmesi gereken unsurlar, gıda tüketimdeki bilinçsiz davranışları sonucunda oluşacak sorunlar, kendilerinde ve öğrencilerin çevrelerinde yanlış beslenme alışkanlıklarından dolayı olumsuzluk yaşayanlar hakkında farkındalık yaratılması amaçlanmıştır. Sağlıklı gıda tüketimi ile dengeli ve doğru beslenme sürecinin sağlıklı yaşama işaret ettiğini aynı zamanda sağlıklı yaşam için çevre temizliği varlığının önemini fark ederek, kendi sağlığı gibi toplum sağlığına da işaret eden problemlere yönelik çözüm önerileri geliştirmeleri sağlanmıştır.

Kampanyalar ile öğretme-öğrenme sürecinin otantik bağlamlarla bütünleştirilmesi sağlanmıştır. Ders etkinlik planları otantik öğrenmeye dayalı ilerlemesi için otantik bağlam, otantik etkinlik, çoklu bakış açısı ve roller, uzman performans, açık şekilde ifade etme, yansıtma, işbirliği, yapılandırılmış destek ve otantik değerlendirme bileşenlerine yer verilerek hazırlanmasına özen gösterilmiştir (Herrington, 2006). Öğrenciler kampanyalar ile ilgilenirken gerçek ve tam yapılandırılmamış görevlerle karşı karşıya kalarak pek çok farklı türden kaynağa başvurmayı, uzman desteği almayı ve işbirliği içinde olmayı gerektirecek çalışmalar gerçekleştireceklerdir. Öğrenme ortamının otantik bir bağlamda sürdürülmesi için kazanımlar gerçek yaşamda karşılaşılan sorunlarla ilişkilendirilmiştir. Her bir kazanım ile ilişkilendirilmiş gerçek yaşam sorunları Tablo 3.10'da gösterilmiştir.

Tablo 3. 10. *Kazanımları ile ilişkilendirilen gerçek yaşam sorunları*

Kazanımlar	Gerçek Yaşam Sorunları
HB.3.2.6. Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.	Suyu Açık Bırakan İlkur
HB.3.2.7. Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkılarına örnekler verir.	Hizmetli Zeynep Hanım'ın İşleri
HB.3.2.8. İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.	Bütçelerini Aşan Ali ve Annesi
HB.3.3.2. Yiyecek ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.	Yediği Üründen Zehirlenen Ayşe
HB.3.3.3. Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir	Esra'nın Sağlıksız Beslenmesi
HB.3.3.4. Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.	Şeker Hastası Fikret Öğretmen
HB.3.3.5. Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.	Okuldaki Ortak Kullanım Alanları

Bu doğrultuda öğrencilerin otantik bir bağlam içerisinde otantik etkinlik ve görevlerle iç içe zaman geçirmeleri amaçlanmıştır. Kampanya kapsamında çalışmalar ile öğrencinin iyi yapılandırılmamış karmaşık problemlerle meşgul olurken arkadaşları, aileleri okul ve çevreyle etkileşim kurmasına ve uzman kişilerle işbirliği sağlamasına, farklı türden kaynaklara başvurarak çoklu bakış açısı kazanmasına, kendi bilgi becerileri ve deneyimlerini kullanarak gerçek yaşam problemlerine çözüm önerileri geliştirmesine; ayrıca öğrencilerin gerçek dünya problemleri ile ilgilenerek sınıf ortamı ile kendi yaşamı arasında sıkı bir bağ kurmasına olanak tanınmıştır.

Bu açıklamalara uygun olarak araştırmacı tarafından otantik öğrenmenin tüm özellik ve bileşenlerini içeren ders etkinlik planları hazırlanmıştır. Bu aşamada hazırlanan ders planlarının uygunluğu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ders planlarının araştırmanın amaçlarına paralel olup olmadığı, planlarda eksik ya da geliştirilmesi gereken kısımlar, tasarlanan etkinliklerin belirtilen süreye uygunluğu gibi unsurlar hakkında paylaşılan görüş ve öneriler ile son düzenleme ve değerlendirmeler yapılarak ders etkinlik planlarına son şekli verilmiştir. Yapılan değişikliklerle birlikte ders etkinlik planları uygulanabilir hale gelmiştir.

3.4.2. Deneysel süreç

Araştırmanın uygulama sürecinde deney grubunda dersler araştırmacı tarafından otantik öğrenme uygulamalarına yönelik geliştirilen ders planlara göre yürütülmüştür, kontrol grubunda ise MEB Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki metinler ve yönergeler doğrultusunda süreç kendi sınıf öğretmenleri tarafından sürdürülmüştür.

2022-2023 eğitim- öğretim bahar döneminin ilk haftası araştırmanın katılımcılarını oluşturan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ölçümleri yapılmıştır. Ön test uygulaması tamamlandıktan deney grubu ile 20 Şubat – 03 Nisan tarihleri aralığında yedi haftayı kapsayan uygulama sürecini gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı Hayat Bilgisi dersinde uygulama sürecini kendisi sürdürmüştür. 3/C sınıfında yedi hafta boyunca her hafta üç ders saati olmak üzere toplamda 21 ders saati otantik öğrenme uygulaması yapılmıştır. Yapılan otantik öğrenme uygulamalarının zamanı ve haftalık ders saatleri Tablo 3.11’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 11. Otantik Öğrenme Uygulaması Zaman ve Süreleri

Hafta	Konu Alanı	Ünite/Kazanım	Tarih	Süre
1. Hafta	Tasarruflu olma ve alternatif öneriler üretme	1.Evimizde Hayat/Evdeki kaynakları verimli bir şekilde kullanır. Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.	20.02.23	80 dk.
			22.02.23	40 dk.

Tablo 3.11. (Devam) Otantik öğrenme uygulaması zaman ve süreleri

2. Hafta	Planlı biri olma	2..Evimizde Hayat/ Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkılarına örnekler vererek nitelikli zaman geçirme ile gibi işlerin planlanması için neler yapabileceği üzerinde durur.	27.02.23	80 dk.
			01.03.23	40 dk.
3. Hafta	İhtiyaçlarını belirleme ve aile bütçesine katkıda bulunma	3.Evimizde Hayat/İstek ve ihtiyaçları arasındaki farkı ayırt eder. İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.	06.03.23	80 dk.
			08.03.23	40dk.
4. Hafta	Bilinçli tüketici davranışları	4.Sağlıklı Hayat/ Yiyecek ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları göstererek satın alınan yer, ürünün rengi, şekli, kokusu, son kullanma tarihi ve içeriklerine dikkat eder.	13.03.23	40dk.
			15.03.23	80 dk.
5. Hafta	Mevsiminde meyve ve sebze tüketimi	5.Sağlıklı Hayat/ Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir	20.03.23	80 dk.
			21.03.23	40dk.
6. Hafta	Dengeli ve doğru beslenme	6.Sağlıklı Hayat/ Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.	27.03.23	80 dk.
			29.03.23	40dk.
7. Hafta	Ortak kullanım alanlarını kullanma ve toplumun sağlığını önemseme	7.Sağlıklı Hayat/ Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uygun kullanımının önemini kavrar.	03.04.23	120 dk.

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi otantik öğrenme uygulamasının birinci haftasında kaynakların etkili ve verimli kullanılması ile ilgili “Zaman Su Gibi” reklam filmi izletilmiştir. Beyin fırtınası tekniği ile kaynaklar üzerine sorgulama yapılmıştır. Konu ile ilgili farkındalık sağlanması için öğrencilere gazete yayınlanmış haberler ve broşürler dağıtılmıştır. Kaynakların tükenmesine sebep olarak ifade edilen sorunlar tahtaya yazılmıştır. Konu hakkında neler yapılacağı öğrenciler tarafından otantik görevler

belirlenmiştir. Öğrenciler diğer haftalarda da sürdürecekları grup çalışmaları için 4'er kişilik gruplar oluşturmuştur (Grupların belirlenmesi aşamasında sınıf sıra düzeni grup çalışmaları ve işbirliği yapmaya uygun hale getirilmiştir). Her grup konuyu derinlemesine çalışmak için bir sorunu ele almıştır. Edinilen bilgiler raporlandırılmıştır. "Suyu Açık Bırakan İlkunur" hikayesinin bir kısmı sınıfta paylaşılmıştır. Gruplar tarafından hikayedeki gerçek yaşam sorunu tespit edilmiştir. Geliştirilen çözüm önerilerinin gerçek yaşamda aile okul ve çevrede farkındalık sağlanması için afiş ve el broşürü tasarlanmıştır. Okulun merkezi bir noktasına stant kurulmuş ve iki gün boyunca öğrenciler dönüşümlü olarak görev almışlardır. Bu stantta öğrencilerin hazırladığı afişler sergilenmiştir.

İkinci hafta gün içinde yapılacak işlerle ilgili karışık görseller verilmiştir. Görsellerde yer alan bazı işlerin gün sonuna yetiştirilememesi durumu olmuştur nedeni ne olabilir, yetişmediğinde neler olur sorusu sorulmuştur. Beyin fırtınası tekniği ile olası soruna yönelik yanıtlar alınmıştır. Her bir grup tarafından görseller gün içinde sıraya koyularak düzenlenmiş ve raporlanarak sınıfta paylaşılmıştır. Okulda temizlik işlerinden sorumlu Zeynep Hanım sınıfa davet edilerek onun okulda gün boyunca yapacağı işleri yetiştirememesi, bir düzene koyamama ile ilgili sorunları dinlenmiştir. Öğrenci grupları Zeynep Hanım'ın sorununa yönelik çözüm önerileri geliştirmek için Zeynep Hanım'dan detaylı bilgi almıştır (iş giriş-çıkış saati, her gün yapılacak işler, her işin yaklaşık ne kadar sürede tamamlandığı vb.). Verimli ve zamanlı çalışılması için gruplar bir iş planı yapmaya yönlendirilmiştir. Okul Rehber Öğretmeni Esra TUNÇ'un plan hazırlama unsurları hakkında bilgilerine başvurulmuştur. Tüm elde edile bilgiler dahilinde Zeynep Hanım için her grup bir iş planı tasarlamıştır. Öğrenciler bir hafta sonra Zeynep Hanım'ı sınıfa tekrar davet ederek bir iş planına uyarak çalışınca iş hayatına etkilerinin neler olduğu hakkında sorular sormuşlardır. Her öğrenci öz değerlendirme formu ile kendisini değerlendirmiştir.

Uygulamanın üçüncü haftasında öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmak istek ve ihtiyaçlar hakkında görsellerin bulunduğu bir dizi görseller arasındaki ayrımların farklılıkları sorgulanmıştır. Neden-sonuç ilişkisi kurulmuştur. Öğrenci gruplarına okul bölgelerine yakın bildikleri ve sürekli kullandıkları Seyhanlar Market'e ile ilgili örnek bir olay anlatılmıştır. Örnek olay içerisinde oluşturulan problem doğrultusunda markete ait bir alışveriş fişi dağıtılmış ve problem incelenmiştir. Çözüm önerileri geliştirmek için alışveriş listesindeki ürünler ve fiyatlar incelenmiştir. Gruplar belirlenen bütçeye göre alışveriş fişi doğrultusunda yeni bir alışveriş listesi oluşturmuş ve çalışma süreci

raporlandırılmıştır. Yeterli araştırma ve kapsamlı çalışma yapan öğrenciler, ikinci aşamada bunu kendilerinde oluşan farkındalığı akranlarına, ailelerine aktarmak her öğrenci aile ile alışveriş listesi hazırlama sürecine dahil olarak bütçesine göre bilgilendirici bir kamu spotu benzerliğinde alışveriş videoları oluşturularak kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar dijital ortamda düzenlenerek her sınıfta paylaşılması için duyurulmuştur. Çalışmaların değerlendirilmesinde akran değerlendirme formu kullanılmıştır.

Dördüncü hafta Ticaret Bakanlığı tarafından hazırlanmış bilinçli tüketici özellikleriyle ilgili kısa film öğrenciler ile paylaşılmıştır. Öğrenciler videoda dikkat çeken unsurlar hakkında konuşmalar gerçekleştirmişlerdir. Öğretmen Ayşe adlı öğrencinin kantinden aldığı ürün sonrası hastalanmasını konu alan bir olayı paylaşmıştır. Öğrenciler gruplarına ayrılarak Ayşe'nin hastalanmasına sebep olan unsurların neler olabileceğini hakkında sebep-sonuç ilişkileri kurmuştur. Ayşe'nin süreçte yaşadığı olumsuzluk sonucu yaşayacağı sağlık sorunları hakkında çeşitli kaynaklardan araştırma yapılmıştır. Tüm elde edilen bilgiler raporlanarak sınıfta duyurulmuştur. Probleme yönelik çözüm önerileri geliştirmek için öncelikle gözlem formları oluşturulmuştur. Okul kantini, market reyolları ve eve getirilmiş gıdalar incelenmiştir. Bilinçli tüketici olma konusunda yeterince bilgi sahibi olan öğrenciler akran, okul, yakın çevreleri ile etkileşim kurarak bilgilendirilmiş ve farkındalık kazanmış bir çevre oluşturmaya çalışmışlardır. Bilinçli tüketicinin hangi unsurlara dikkat etmesi gerektiğini ve sonuçlarını içeren bilgi verici broşürler hazırlanmıştır. Çalışma kapsamında bilinçli tüketici olma hakkında oluşturulan şarkı fon müziği ile birleştirilerek teneffüslerde zil sesi yerine çalınmıştır. Kavram haritası dağıtılarak öğrencilerin ne ölçüde geliştiklerinin değerlendirilmesi yapılmıştır.

Uygulama sürecinin beşinci haftasında sınıftan bir öğrencinin kardeşi Esra'nın sağlıksız beslenmesi sonucu yaşadığı olumsuzluklar dinlenmiştir. Bununla ilgili öğretmen tarafından bir akış panosu paylaşılmıştır. Öğrenciler buradaki sorunu ve doğabilecek başka sorunların neler olabileceği hakkında konuşmalar gerçekleştirmişlerdir “Bu şekilde beslenmeye devam ederse neler yaşar? Sağlıklı beslenmek için nelere dikkat etmesi gerekir?” vb. soruların ekseninde beyin fırtınası tekniği kullanılmıştır. Sağlıklı beslenmek için neler yapılacağına dair gelen cevaplar doğrultusunda öğretmen öğrencilere market broşürleri dağıtmıştır. Broşürlerde manav reyondaki görselde yer alan meyve ve sebzelerin farklılık göstermesine yönelik inceleme yapılmıştır. Bu farklılığın nedenlerinin araştırılması ve okul dışı ortamda

öğrenme sağlanması için öğrencilerin semtlerinde bulunan mahalle pazarına bir gezi planlanmıştır. Velilere gezi için Veli İzin Belgesi dağıtılmıştır. Ziyaretin verimli gerçekleşmesi adına bir planlama yapılmıştır. Öğrenciler gezi sırasında mevsiminde bulunan meyve ve sebzeleri gözlemlemişler, merak ettikleri soruları sorarak yanıtlar almışlardır. Tüm süreçteki edinimleri ile mevsimine göre yetişen meyve ve sebzelerle ilgili gezi gözlem formu doldurulmuştur. Öğrenciler süreçteki uğraşları ile kazandıkları bilgilerle günlük yaşamda mevsimine göre meyve ve sebze ile beslenme farkındalığı kazandırmak ve insanların buna yönelik bilinçlenmesi için çalışmalar tasarlanmıştır. Birinci haftadan itibaren belirlenen gruplar görev dağılımı yapmışlardır. Meyve sebzelerin mevsimine göre tüketiminin önemini içeren diyalogların kullanıldığı karikatürler oluşturulmuştur. Akran bilgilendirmesi yapmak için her sınıf için ilgili konu hakkında sınıflara mektup yazılmıştır.

Altıncı hafta Sağlık Bakanlığı'nın "Obeziteyle Mücadele Hareketi Başlıyor" tanıtım videosu sınıfta öğrencilere duyurulmuştur. Video hakkında konuşmalar gerçekleştirilmiştir. Sağlıksız beslenmenin başka hangi hastalıklara yol açabileceği hakkında beyin fırtınası tekniği kullanılmıştır. Okulumuzda görev yapan Sınıf Öğretmeni Fikret Şahin'in diyabet hastası olduğu öğrencilere duyurulmuştur. Daha önce nasıl beslendiğine dair bilgiler öğrenci gruplarına dağıtılmış ve incelenmiştir. Beslenme alışkanlıklarından kaynaklı olarak başka hangi hastalıklarla neden olabileceği konusunda öğrenci grupları kitap, internet vb. kaynaklardan araştırma yapmıştır. Öğrenci gruplarının her biri bir hastalığı seçerek derinlemesine bilgi toplamıştır. Toplanan bilgiler raporlaştırılarak sınıf ile paylaşılmıştır. Öğrenci grupları obezite, diyabet, besin alerjisi, çölyak hastalıklarından herhangi birine sahip kişilerle bilgi almak ve röportaj yapmaları için buluşturulmuştur. Öğrenci grupları röportaj yapmanın detayları hakkında bilgi almak için Türkçe Öğretmeni Elif Can ile online görüşme sağlamışlardır. Her öğrenci grubu röportajını gerçekleştirmiştir. Röportajlar sınıf gazetesi oluşturularak okulun sergi panosuna asılmıştır. Beslenme alışkanlıklarının önemine dikkat çekmek için el ilanı hazırlanarak o haftayı takip eden cuma günü tüm okul, okul bahçesinde spor etkinliğine davet edilmiştir.

Otantik öğrenme uygulamasının gerçekleştirildiği son hafta çevre kirliliği ile ilgili gazete haberleri sınıf ortamında öğrencilerle paylaşılmıştır. Öğrencilerin günlük yaşamlarında da sıklıkla karşılaştıkları bu durum hakkında düşünceleri sağlanmıştır. Öğrenciler gazete haberleri ile ilgili görüşlerini paylaşmıştır. Öğretmen öğrenci gruplarını

başka hangi alanları ortak kullandığımızıya yönelik bir çalışma yapmaya yönlendirmiştir. Belirlenen ortak kullanım alanları sınıf tahtasına yazılmıştır. Öğrenci grupları toplanarak bu alanlarda ne gibi görüntüleri görmekten rahatsız olduklarını ifade ettikleri raporları sınıf ortamında paylaşmışlardır. Okulda çalışan hizmetli ile bir araya gelerek okuldaki ortak kullanım alanlarında karşılaştığı sorunları, bir belediye temizlik işçisi ile online görüşme sağlayarak çevre, park, piknik alanlarında sıklıkla karşılaştığı sorunları dinlemişlerdir. Çevrenin ve ortak kullanım alanlarının bilinçsiz kullanımının nelere yol açabileceği hakkında görüşlerini paylaşmışlardır. Süreçte topladıkları bilgilerle dahilinde gazete, dergi haberlerinden afişler tasarlamışlardır. Belirlenen gün ve saatte Tema Vakfı gönüllü üyelerinin de olduğu bir grup ile çevre temizleme etkinliği gerçekleştirilmiştir. Toplanan çöpler okulda sergilenmiştir. Süreç sonunda öğrenciler değerlendirme etkinliği doldurmuşlardır.

Yedi haftanın sonunda uygulama süreci tamamlanmıştır. 07 Nisan 2023 tarihinde deney ve kontrol grubuna araştırmacı tarafından son test uygulamaları yapılmıştır. Her hafta otantik öğrenme uygulaması sonrasında öğrencilere kendilerini değerlendirmeleri için öz değerlendirme formu dağıtılmıştır. Konuların otantik öğrenme ortamlarında işlenmesi sürecinde oluşan dokümanlar ve sürece yönelik öğrenci görüşleri “Ekler Listesinde” sunulmuştur.

3.5.Verilerin Analizi

İlkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin zihinsel yapılarındaki kavramsal değişimine ve derse yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlayan araştırmada birden çok soruya yanıt aranmıştır. Araştırmanın amacını iki temel soru oluşturmaktadır. İlk soru otantik öğrenme ortamlarının ve etkinliklerinin gerçekleştirildiği uygulama sürecinin öğrencilerin kavramsal değişimle ilgili sürecini nasıl etkilediği ile ilgilidir. Araştırmanın ikinci sorusu ise otantik öğrenme yaklaşımı ile gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada yer alan sorulara yönelik toplanacak nicel veriler KİT ve HBDTÖ ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

3.5.1. Kelime ilişkilendirme testinden (KİT) elde edilen verilerin analizi

Kelime ilişkilendirme ön test ve son test verileri toplanarak içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan veri kümesinin içindeki kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmek amacıyla belli bir tema çevresinde benzer anlamlara sahip verilerin bir tema altında düzenlenmesi ve anlaşılır biçime getirilerek sunulması ve bunlara ilişkin çıkarımda bulunulmasıdır (Tutar ve Erdem, 2020, s. 386). İçerik analizi ile toplanan verilerin sıklıkla tekrarlanan ve birbiri ile benzer kelimelerin bir araya getirilerek tek bir kelime halinde kodlanmasıdır. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubundaki kelime ilişkilendirme ön test ve son testlerin sonuçlarını değerlendirmek amacıyla anahtar kavram için verilen her bir üretilen kelime ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Her bir anahtar kavram için hangi üretilen kelimenin kaçar defa tekrarlandığını gösteren frekans tablosu oluşturulmuştur. Frekans tablolarına EK-12, EK-13, EK-14 ve EK-15'te yer verilmiştir. Aynı anlama gelen ya da benzeri üretilen kelimelerin frekansı bir araya getirilerek tek bir kelime şeklinde kodlanmıştır.

Kelime ilişkilendirme testlerinde üretilen kelimelerin niteliği, anlamlı ve bilimsel olması, ilişkilendirilen konu ile doğrudan bağlantısı önemlidir (Ercan, 2010; Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Shavelson, 197). Bu doğrultuda kodlanan kelimelerin ünite ve kazanımla ilişkili ya da ilişkisiz olduğunu tespit etmek amacıyla sırasıyla iki sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. KİT verilerinin ilgili konuyla ilişkili ve ilişkisiz olma durumuna göre incelenmesinde kodlayıcı iki sınıf öğretmeninden yardım alınmıştır. Sonuçların güvenilirliğinin sağlanmasında görüş birliğini belirlemek amacıyla üç sınıf öğretmeni kendi aralarında ve araştırmacıdan bağımsız verilerin analizini yapmıştır. Analizin yapılmasında Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik katsayısı = görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) formülü uygulanmıştır. Bu analize göre ulaşılan sonuçların güvenilir sayılabilmesi için en az %90 değer elde edilmelidir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test için toplam 1987 üretilen kelimedenden 62 tanesinde uyumsuzluk olduğu belirlenmiştir. Üç sınıf öğretmeni tarafından uyumluluk gösteren 1925 üretilen kelime tespit edilmiştir. Formülün uygulanması ile elde edilen değer 0.96 olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda verilerin analiz sonuçları güvenilir olarak kabul edilmiştir.

Böylelikle üretilen kelimeler analiz edilmek için son halini almıştır. Kavramsal değişiminin açık bir biçimde ortaya koyulması için Bahar ve diğerlerinin (1999) geliştirdiği kesme noktası (KN) tekniği kullanılmıştır. Gruplara uygulanan ön ve son

kelime ilişkilendirme testi sonuçları kesme noktası tekniği ile öğrencilerin anahtar kavramlarla ilişkin zihinsel yapısını sunulmuş ve yorumlanmıştır.

3.5.2. Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizi

Hayat Bilgisi dersinde tutum ölçeği ön test ve son test olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Bunun sonucunda ulaşılan nicel veriler SPSS 24.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi için seçilecek uygun istatistik teknik için desenin türü, örneklem büyüklüğü, bağımlı değişken, değişkenlerin sayısı ve türü dikkat edilmesi gereken ölçütlerdir. Ayrıca araştırma sonuçlarının güvenilir ve genellenebilir olması açısından hangi analizlerin yapılacağına karar vermeden önce öncelikle toplanan verilerin normal dağılıma gösterip göstermediğinin kontrolünün yapılması gerekmektedir (Marczyk, DeMatteo ve Festinger; 2005, s. 207). Normallik grupların kendi içinde ve grupların arasında aşırı uç değerlerin az olduğu durumları ifade etmektedir (Pallant, 2017, s. 71).

Bu araştırmada elde edilen HBDTÖ nicel verilerinin istatistiksel olarak anlamlılık düzeyini karşılaştırmak için öncesinde normallik testi uygulanmıştır. Normallik testinde çarpıklık katsayısı ve çalışma grubu 50'den büyük bir örnekleme ifade ettiği için Kolmogorov Smirnov testi sonuçlarına bakılmıştır (Büyüköztürk, 2014). Araştırmada çarpıklık katsayısı -1 ile +1 aralığında yer almıştır (-.776, .330). Kolmogorov-Smirnov (p=.51) değerinin p değerinden 0.05'ten büyük çıkması nedeniyle anlamlılık düzeyinde araştırmanın normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlara bir bütün olarak bakılarak araştırmada parametrik testlerden biri olan t testinden yararlanılmasına karar verilmiştir.

BÖLÜM IV

4.BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda ele alınmış ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Kelime İlişkilendirme Testi ve Son İlişkilendirme Testine Yönelik Bulgular

Araştırmada birinci temel sorusu ilkökul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi konularının otantik öğrenme uygulamaları ile gerçekleştirilmesinin deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin zihinsel yapılarında kavramsal değişimi arasında fark var mıdır? şeklindedir. Araştırmada bu soru ile Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme uygulamalarının ve oluşturulan otantik öğrenme ortamının öğrencilerin öğrenme sürecinde zihinsel yapılarının nasıl etkilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda toplanan veriler çözümlenerek elde edilen bulgular ortaya konulmuştur.

4.1.1. Deney grubu ön kelime ilişkilendirme testi ile son kelime ilişkilendirme testi arasında anahtar kavramlara yazılan kelime frekanslarına ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci problem sorusu olan “Deney grubu öğrencilerin kelime ilişkilendirme ön test ve son testi arasında anahtar kavramlarına vermiş oldukları yanıtlar açısından farklılık var mıdır” sorusuna ilişkin tespitler sunulmuştur. Her bir anahtar kavram için ön ve son testte üretilen kelimelerin sayısı gösterilmektedir. Bahar vd., (2006) göre bir anahtar kavrama yönelik oluşturulan cevap kelime sayısı ve kavramla ilişkilendirilen kelimelerin niteliğinin kavramın anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemede kullanılmaktadır. Araştırmada deney grubu öğrencilerin deneysel işlem öncesi ön KİT toplam üretilen kelime sayısı ile otantik öğrenme deneysel işlem süreci tamamlandığında toplanan son KİT toplam üretilen kelime sayısı Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4. 1. *Deney grubu öğrencilerinin ön KİT -son KİT üretilen kelime frekansı*

Anahtar Kavramlar	Kelime Sayısı	
	Ön KİT (f)	Son KİT(f)
Tasarruf	89	113
Plan	49	113
Bütçe	77	108
Bilinçli Tüketici	67	115
Sağlıklı Beslenme	73	114
Temizlik	91	112
Toplam	446	675

Tablo 4.1 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön KİT’te ürettikleri kelime frekansının 446, deneysel işlem sonrasında uygulanan son KİT’te üretilen kelime frekansının 675 olarak tespit edilmiştir. Deney grubundan ön test ve son test ölçümleri sonucunda ulaşılan bulgular incelendiğinde her bir anahtar kavram tek tek incelendiğinde kavramlara ilişkin kelime frekanslarının da belirgin şekilde arttığı görülmektedir. Bu sonuç uygulanan otantik öğrenme sürecinin kavramların anlaşılması ve ilişkilendirilmesinde bir gelişim ortaya koyduğunu göstermektedir. Ancak anahtar kavramlar için üretilen cevap kelime sayısındaki artış araştırma sonuçlarını yorumlamak tek başına için yetersiz kalmaktadır.

Ön test ve son test olarak uygulanan kelime ilişkilendirme testinin analizinde üretilen kelimelerin ilişkili olarak belirlenmesinde her bir anahtar kavram için Hayat Bilgisi Öğretim Programı dikkate alınmıştır. Anahtar kavram ve ilişkilendirilen kazanım doğrultusunda üçüncü sınıf Hayat Bilgisi kitabından karşılık gelen konunun boyutları tespit edilerek karar verilmiştir. Örnek olarak *tasarruf* kavramı için su, doğalgaz, enerji, elektrik, kaynak, verimlilik gibi kelimeler kavram ile ilişkili yanıtlar olarak seçilirken eşya, tahta, bilgisayar, kalem gibi üretilen yanıt kelimeler ilişkili yanıt olarak seçilmeyerek ilişkili frekans tablosuna dahil edilmemiştir. *Plan* anahtar kavramı için ders, zaman pastası, planlı olmak, başarı gibi kelimeler kavram ile ilişkili yanıt olarak seçilirken konuşmak, yemek, reklam gibi üretilen yanıt kelimeler ilişkili yanıt olarak seçilmeyerek ilişkili frekans tablosuna dahil edilmemiştir. *Bütçe* anahtar kavramı için para, tasarruf, biriktirme, temel ihtiyaç gibi kelimeler kavram ile ilişkili yanıtlar olarak seçilirken çocuk, sınıf, litre, hafif gibi üretilen yanıt kelimeler ilişkili yanıt olarak seçilmeyerek ilişkili

frekans tablosuna dahil edilmemiştir. *Bilinçli tüketici* anahtar kavramı için TSE, içerik, fiyat, fiş almak gibi kelimeler kavram ile ilişkili yanıtlar olarak seçilirken saat, resim, oyun gibi üretilen yanıt kelimeler ilişkili yanıt olarak seçilmeyerek ilişkili frekans tablosuna dahil edilmemiştir. *Sağlıklı beslenme* anahtar kavram için spor yapmak, meyve ve sebze, dengeli beslenme, diyabet gibi kelimeler kavram ile ilişkili yanıtlar olarak seçilirken satranç, aile, futbol gibi üretilen yanıt kelimeler ilişkili yanıt olarak seçilmeyerek frekans tablosuna dahil edilmemiştir. Son olarak *temizlik* anahtar kavram için çöp, toplum sağlığı, çevre, park gibi kelimeler kavram ile ilişkili yanıtlar olarak seçilirken masa, araba, plastik gibi üretilen yanıt kelimeler ilişkili yanıt olarak seçilmeyerek frekans tablosuna dahil edilmemiştir. Bu doğrultuda ulaşılan sonuçların frekansı Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 2. *Deney grubu öğrencilerinin ön KİT -son KİT ilişkili üretilen kelime frekansı*

Anahtar Kavramlar	İlişkili Kelime Sayısı	
	Ön KİT (f)	Son KİT (f)
Tasarruf	69	102
Plan	28	100
Bütçe	52	102
Bilinçli Tüketici	35	112
Sağlıklı Beslenme	47	110
Temizlik	55	96
Toplam	276	622

Araştırmada kelime ilişkilendirme testine göre oluşturulan ilişkili kelime frekans tablosuna göre ön KİT’e üretilen 276 ilişkili kelime iken son KİT’te üretilen ilişkili kelime 622’dir. Bulgular doğrultusunda deneysel süreç sonunda deney grubundaki öğrencilerin son KİT’te ürettikleri kelimelerinde önemli bir artışın olduğu görülmektedir. Her bir kavrama ilişkin zihinsel yapılarının geliştiği kavramlar ve kavramlar arası ilişkilendirmenin anlamlılık kazandığı görülmektedir. Buradan hareketle deney grubu öğrencilerinin uygulama süreci öncesinde anahtar kavramlar için sahip oldukları ön bilgilerinin önemi bir kısmını korudukları ve yeni ilişkilendirmeler ile yeniden yapılandırdıkları anlaşılmaktadır.

4.1.2. Kontrol grubu ön kelime ilişkilendirme test ile son kelime ilişkilendirme testi arasında anahtar kavramlara yazılan kelime frekansları ve yorumları

Araştırmanın ikinci problem sorusu olan “Kontrol grubu öğrencilerin kelime ilişkilendirme ön test ve son testi arasında anahtar kavramlarına vermiş oldukları yanıtlar açısından farklılık var mıdır” sorusuna ilişkin tespitler sunulmuştur. Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ön KİT toplam üretilen kelime sayısı ile Hayat Bilgisi Öğretim Programının takip edildiği süreç sonunda toplanan son KİT toplam üretilen kelime sayısı Tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Kontrol grubu öğrencilerinin ön KİT -son KİT üretilen kelime frekansı

Anahtar Kavramlar	Kelime Sayısı	
	Ön KİT (f)	Son KİT(f)
Tasarruf	85	101
Plan	52	66
Bütçe	65	70
Bilinçli Tüketici	45	82
Sağlıklı Beslenme	64	75
Temizlik	73	88
Toplam	384	482

Tablo 4.3’e bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin anahtar kavramlar için verdikleri ön KİT üretilen kelime frekansının 384, son KİT’e üretilen kelime frekansı 482 olarak belirlenmiştir. Bulgular eşliğinde her bir kavram anahtar için bakıldığında söz konusu bir artışın sadece tasarruf ve bütçe kavramlarında olduğu tespit edilmiştir. Diğer anahtar kavramların kendi içerisindeki ön test-son test arasındaki farkı en çok $f \leq 15$ olduğu görülmektedir.

Anahtar kavramlara ön test ve son test uygulaması sonucunda üretilen cevap kelimelerin tek başına yeterli olmadığı için kazanımlar doğrultusunda ilişkili kelime analizi yapılmıştır. Böylelikle kelime ilişkilendirme testi sonuçlarının daha nitelikli hale getirilmesi sağlanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin anahtar kavramlar için ürettikleri cevap kelimelerin ilişkili cevap frekansları Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4. 4. Kontrol grubu öğrencilerinin ön KİT -son KİT ilişkili üretilen kelime frekansı

Anahtar Kavramlar	İlişkili Kelime Sayısı	
	Ön KİT (f)	Son KİT (f)
Tasarruf	64	90
Plan	9	22
Bütçe	41	49
Bilinçli Tüketici	27	71
Sağlıklı Beslenme	36	56
Temizlik	34	54
Toplam	211	341

Araştırmada kelime ilişkilendirme testine göre oluşturulan ilişkili kelime frekans tablosuna göre ön KİT sonucu 211, son KİT sonucu 341'dir. Bulgular doğrultusunda Hayat Bilgisi Öğretim Programı doğrultusunda sürdürülen öğretme-öğrenme süreci sonucunda öğrencilerin son KİT'te cevap kelimelerde bir artışın olduğu görülmektedir. Her anahtar kavramın kendi içerisinde de artışı olduğu görülmektedir. Ancak ilişkili cevap kelime frekansı her birinde önemli bir artışa sahip değildir. Başka bir ifade ile öğrenciler konu anlatımı öncesinde kavramlarla ilgili olarak sahip oldukları ön bilgilerinin süreç sonucunda da korumuşlardır.

4.1.3. Deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin son KİT sonuçları arasındaki farklılıkların yorumlanması

Tablo 4. 5. Deney ve kontrol grubunun son KİT sonuçlarının karşılaştırılması

Anahtar Kavramlar	İlişkili Son KİT Kelime Sayısı	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Tasarruf	102	90
Plan	100	22
Bütçe	102	49
Bilinçli Tüketici	112	71
Sağlıklı Beslenme	110	56
Temizlik	96	54
Toplam	622	341

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son KİT anahtar kavramlar için ürettiği ilişkili kelime frekansları dikkate alındığında her iki grupta da artışın olduğu tespit edilmiştir. Ancak Tablo 4.5'e bakıldığında deney grubu son KİT sonuçlarında anahtar kavramlar için üretilen ilişkili kelime frekanslarındaki değişim açıkça görülmektedir.

Sonuç olarak Tablo 3.5 ve Tablo 4.5'te ilişkili bulunan yanıtlar için oluşturulan frekans tabloları incelendiğinde son KİT ve ön KİT arasında deney grubu lehine bir artışın olduğu görülmektedir. Bu durum deney grubu öğrencilerinin anahtar kavramları gerçek yaşam ile ilişkilendirerek otantik öğrenme süreci içerisinde yer almaları olarak açıklanabilir. Bu sonuçlar araştırmanın amacı ile doğrudan bağlantılı geliştirilerek uygulanan otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin kavramlarının geliştirdiğini, doğrudan bağlantılı ve bilimsel ilişkilendirmelerin kurulduğu ortaya çıkmıştır.

4.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin KİT ile Belirlenen Zihinsel Yapıları İlişkin Bulgular

Araştırmada ön KİT ve son KİT arasındaki sonuçlarını daha iyi değerlendirmek amacıyla anahtar kavramlara üretilen kelimelerin hepsi ayrıntılı biçimde incelenerek her bir üretilen kelimelerin kaçar defa tekrarlandığını gösteren frekans tabloları oluşturmuştur. Cevap kelimelere göre oluşturulan frekans tabloları dikkate alınarak öğrencilerin anahtar kavramlara ilişkin zihinsel yapısını, kavramlar arası ilişkilendirmelerini ve kavramsal değişimini net bir biçimde ortaya koymak amacıyla kesme noktası (KN) tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmadaki her iki grup için toplanan ön ve son KİT cevapları ayrı ayrı frekans tablolarına dönüştürülerek kesme noktası tekniği kullanılmış ve zihinsel yapılarına ilişkin kavram ağı haritaları çizilmiştir.

4.2.1. Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenmenin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön kavram ağı ve son kavram ağı haritaları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin ön KİT ve son KİT frekans tablolarından yararlanarak kavram ağı haritaları ortaya çıkarılmıştır. Kavram ağı haritası dört aralıkta belirlenen kesme noktalarına (KN) göre çizilmiştir. Birinci KN frekansı 20 ve yukarısı; ikinci KN frekansı 15-19 arası; üçüncü KN frekansı 10-14 arası; dördüncü ve son KN

frekansı 5-9 arası olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda deney grubu öğrencilerinin Şekil 4.1, Şekil 4.2, Şekil 4.3 ve Şekil 4.4'te ön KİT sonuçları ile oluşturulan kavram ağı haritaları sunulmuştur.

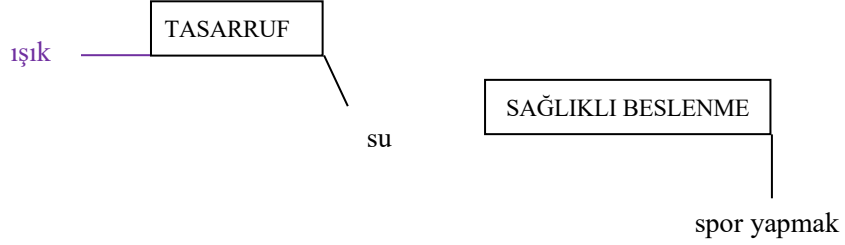
kesme noktası 20 ve yukarısı



Şekil 4. 1. Deney grubu ön KİT kesme noktası 20 ve yukarısı için oluşturulan kavram ağı haritası

Şekil 4.1'de deney grubu ön KİT'te anahtar kavramlara üretilen kelimelerden frekansı 20 ve üzerinde olan kelimeler dikkate alınarak birinci kesme noktası çizilmiştir. Bu kesme noktasında tasarruf ve sağlıklı beslenme anahtar kavramları ile üretilen kelimeler ortaya çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin çoğunluğu tasarruf anahtar kavramını yalnızca *su* ($f=22$) kelimesi ile sağlıklı beslenme anahtar kavramını ise *spor yapmak* ($f=20$) kelimesi ile ilişkilendirmiştir. Kesme noktası 20 ve yukarısı için öğrencilerin günlük hayatta görsel ve yazılı iletişim araçlarından sıkça kullanılan cevap kelimelerinin ortaya çıktığı söylenebilir. Birinci kesme noktasında öğrencilerin diğer anahtar kavramlarla ilgili kelime üretmedikleri görülmektedir.

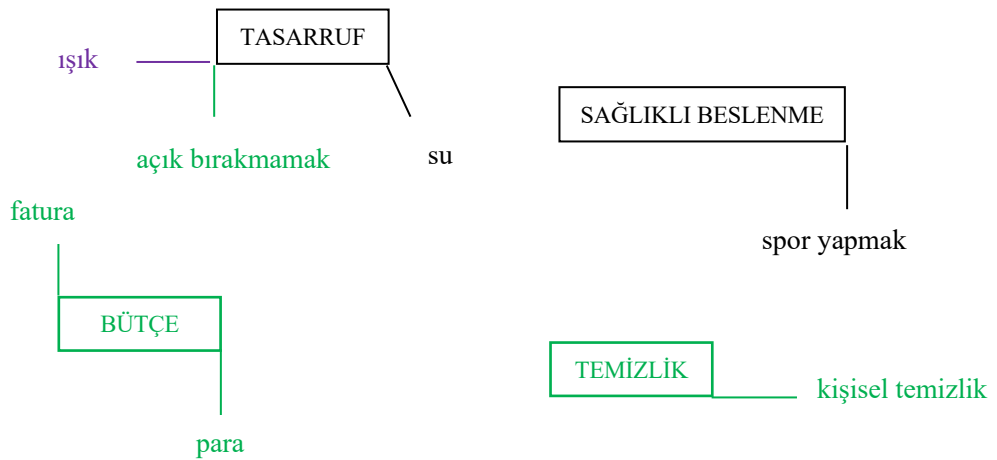
Kesme noktası 15-19 arası için oluşturulan kavram ağı haritası aşağıda Şekil 4.2'de sunulmaktadır.



Şekil 4. 2. Deney grubu ön KİT kesme noktası 15-19 arası oluşturulan kavram ağı haritası

Şekil 4.2’de ön KİT’in ikinci kesme noktası 15-19 aralığı sunulmuştur. Kavram haritası 15-19 aralığına çekildiğinde tasarruf ve sağlıklı beslenme kavramlarına ek yeni bir anahtar kavram ortaya çıkmamıştır. Birinci kesme noktasındaki anahtar kavramlarla ilişkili üretilen kavram sayısının artmadığı sadece tasarruf anahtar kavramına *ışık* ($f=17$) kelimesinin üretildiği ortaya çıkmaktadır.

Kesme noktası 10-14 arası için oluşturulan kavram ağı haritası aşağıda Şekil 4.3’de sunulmaktadır.

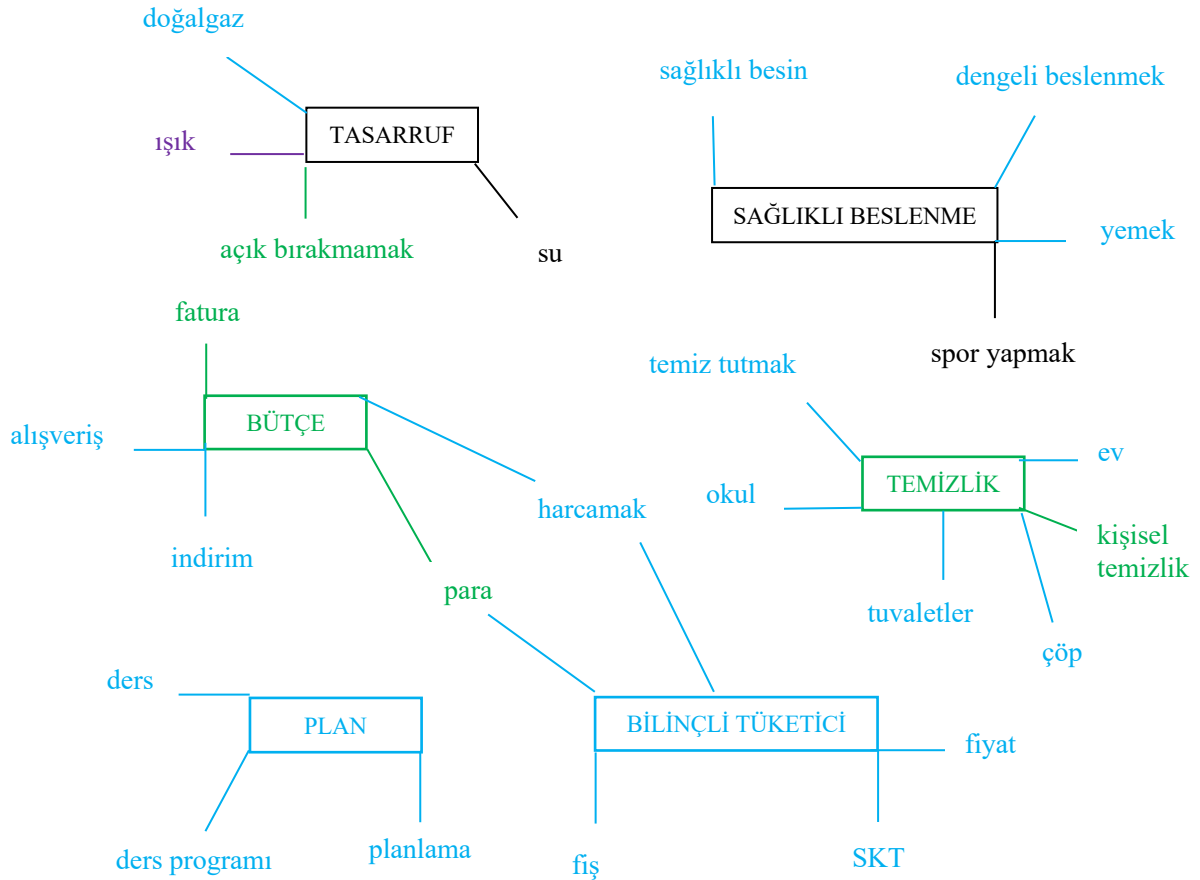


Şekil 4. 3. Deney grubu ön KİT kesme noktası 10-14 arası oluşturulan kavram ağı haritası

Şekil 4.3’de görüldüğü üzere kesme noktası 10-14 aralığına çekildiğinde tasarruf ve sağlıklı beslenme kavramlarına temizlik ve bütçe anahtar kavramları eklenmiştir. Temizlik anahtar kavramı *kişisel temizlik* ($f=14$) kelimesi ile bütçe anahtar kavramı ise *para* ($f=11$) ve *fatura* ($f=10$) kelimesi ile ilişkili olarak ortaya çıkmıştır. Tasarruf anahtar kavramına *açık bırakmamak* ($f=12$) kelimesi üretilerek ilişkilendirilmiştir. Sağlıklı beslenme anahtar kavramı ise bu kesme noktasında farklı bir kelime ile ilişkilendirilememiştir. Bu aralıkta henüz ortaya çıkmayan diğer anahtar kavramlarla ilgili kelime üretilmemiştir.

Kesme noktası 5-9 arası için oluşturulan kavram ağı haritası aşağıda Şekil 4.4’te sunulmaktadır.

kesme noktası 5 - 9 arası

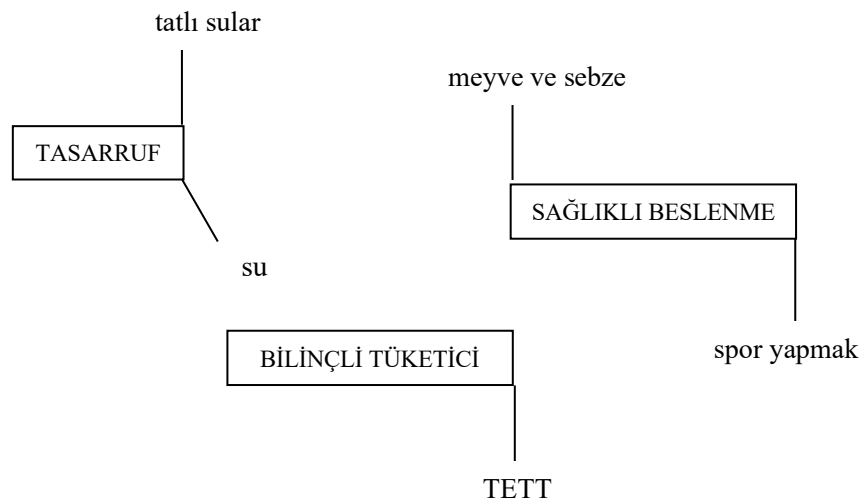


Şekil 4. 4. Deney grubu ön KİT kesme noktası 5-9 arası oluşturulan kavram ağı haritası

Şekil 4.4'te son kesme noktası olan 5-9 aralığı gösterilmektedir. Son kesme noktasında belirlenen tüm anahtar kavramlar ortaya çıkmıştır. Her bir anahtar kavram için yeterli düzeyde kelime ortaya çıkmasa da kendi arasındaki ilişki düzeyi ve ilişkilendirilen kelime sayısında artışın olduğu ve üretilen kelimelerdeki dallanmaların belirgin bir biçimde olduğu görülmektedir. Bu aralıkta anahtar kavramlar arasında ilişkilendirmeler de başlamıştır. Bu aralıkta üretilen kelime frekanslarının az olmasından dolayı bu bölümde ilişkilendirmenin yoğunluk gösterdiği söylenebilir. Ayrıca ön KİT'te üretilen kelimelerin düşük frekansta yoğunlaşması üretilen kelimelerin niteliğinin zayıf olduğunu ortaya koymaktadır. Anahtar kavramlar için üretilen kelimelerin arasındaki ilişkinin düşük frekansta olması nedeniyle anlamlı öğrenmenin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak deney grubu öğrencilerinin anahtar kavramlara verdiği yanıtlar incelendiğinde konu ile doğrudan bağlantıların az ve kavram ilişkilendirmelerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Üretilen kelimelerin sayıca azlığı, neden sonuç ilişkilerinin kurulamaması ön KİT'te birer eksiklik olarak tespit edilmektedir. Deney grubu öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme uygulamalarının ardından tekrar kelime ilişkilendirme testi uygulanmış ve elde edilen verilerden hareketle yeniden kavram ağı haritası oluşturulmuştur. Şekil 4.5, Şekil 4.6, Şekil 4.7 ve Şekil 4.8'de bu kavram ağı haritaları gösterilmiştir.

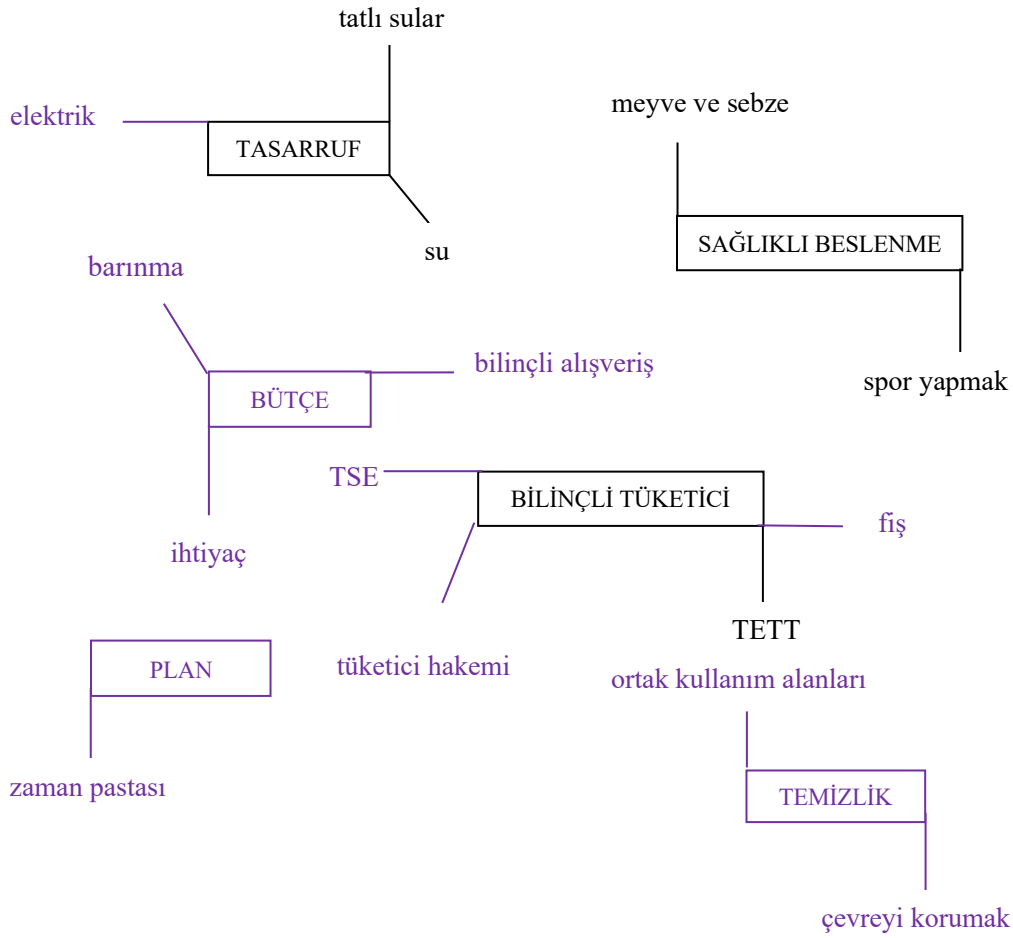
kesme noktası 20 ve yukarısı



Şekil 4. 5. Deney grubu son KİT kesme noktası 20 ve yukarısı için oluşturulan kavram ağı haritası

Şekil 4.5’de görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin son KİT’e ürettikleri yanıtlar doğrultusunda birinci kesme noktası 20 ve yukarısı olarak belirlenmiştir. Birinci kesme aralığında ön KİT kavram ağı haritasından farklı olarak belirlenen anahtar kavramlardan tasarruf, sağlıklı beslenme ve bilinçli tüketici için kelime üretilmiştir. Bilinçli tüketici ön test kavram ağı haritasında dördüncü kesme noktası olan 5-9 kesme aralığında ortaya çıkmışken son KİT’te verilen yanıtlarda 20 ve yukarısı kesme aralığında yer almıştır. Böylece birinci kesme aralığında tasarruf, sağlıklı beslenme ve bilinçli tüketici anahtar kavramlarına kelime üretildiği görülmektedir. Deney grubu öğrencileri tasarruf anahtar kavramı için *su* ($f=22$) ve *tatlı sular* ($f=22$) kelimesi; sağlıklı beslenme anahtar kavramı için *spor yapmak* ($f=25$) ve *meyve ve sebze* ($f=20$); bilinçli tüketici anahtar kavramı için *TETT* ($f=20$) kelimesi üretilmiştir.

Kesme noktası 15-19 arası için oluşturulan kavram ağı haritası aşağıda Şekil 4.6’da sunulmaktadır.



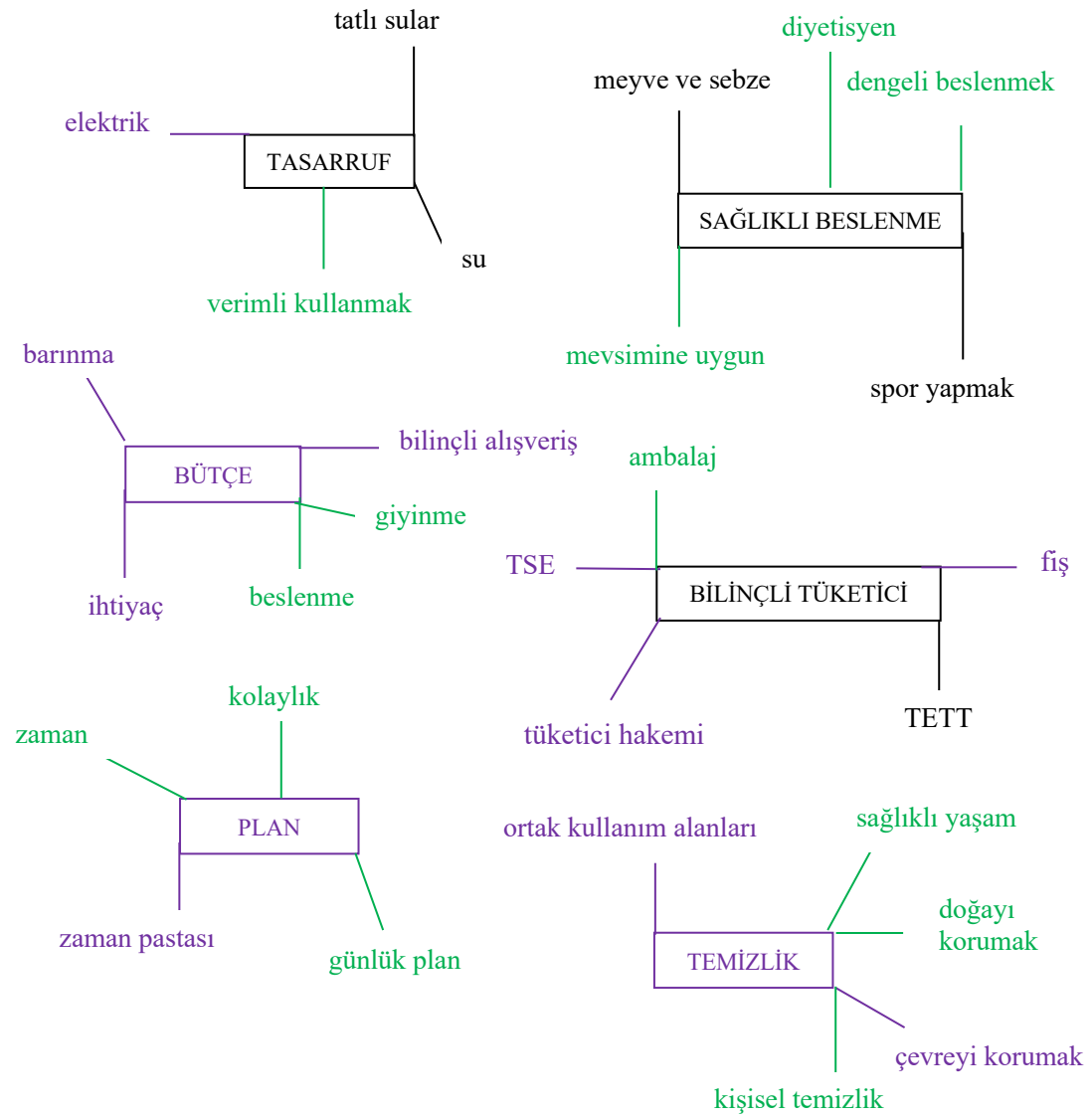
Şekil 4. 6. Deney grubu son KİT kesme noktası 15-19 arası oluşturulan kavram ağı haritası

Şekil 4.6’da kesme noktası 15- 19 arasında tüm anahtar kavramların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum ön KİT kavram ağında son kesme noktası 5-9 aralığında ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin anahtar kavramların her biriyle ilgili ilişkili kelime sayısı bakımından olumlu bir kavramsal değişimin olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin tasarruf anahtar kavramını *su*, *tatlı su* ve *elektrik* kelimeleri ile; sağlıklı beslenme anahtar kavramını *spor yapmak* ve *meyve-sebze* kelimeleri ile; bilinçli tüketici anahtar kavramını *TETT*, *fiş*, *TSE* ve *tüketici hakemi* kelimeleri ile; bütçe anahtar kavramını *ihtiyaç*, *barınma*, *bilinçli alışveriş* kelimeleri ile; plan anahtar kavramını *zaman pastası* kelimesi ile ve son olarak temizlik anahtar kavramını *ortak kullanım alanları* ve *çevreyi korumak* kelimeleri ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. İlişkilendirilen kelimeler incelendiğinde her konu ile doğrudan gerçekleştirilen otantik öğrenme

uygulamalarının üretilen kelimeleri hem nicelik hem nitelik bakımından olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Buradan hareketle istenilen yönde kavramsal değişim yaşandığı ifade edilebilir.

Kesme noktası 10-14 arası için oluşturulan kavram ağı haritası aşağıda Şekil 4.7’de sunulmaktadır.

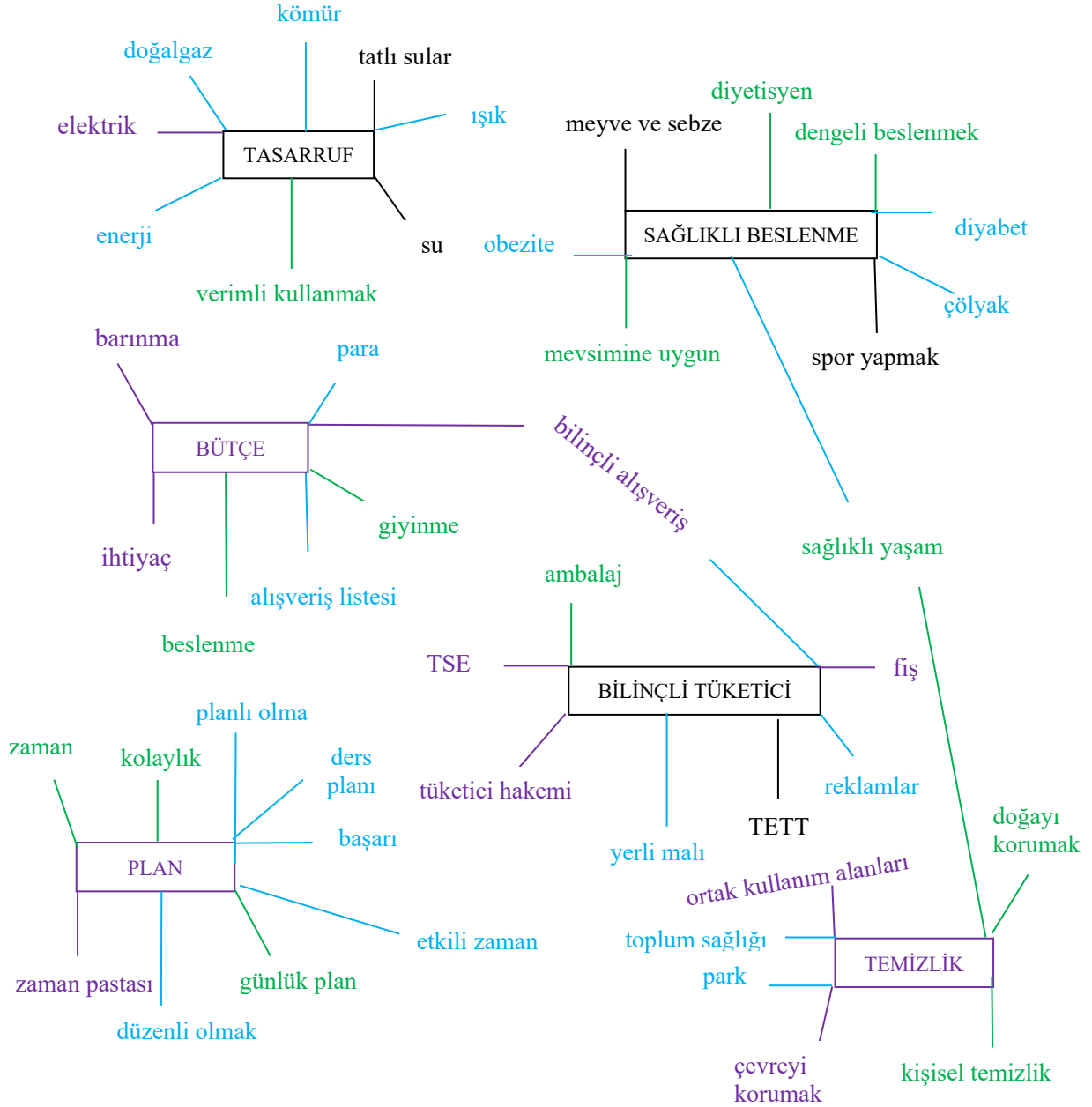
kesme noktası 10 - 14 arası



Şekil 4. 7. Deney grubu son KİT kesme noktası 10-14 arası oluşturulan kavram ağı haritası

Şekil 4.7’de üçüncü kesme noktası 10-14 aralığı çizilmiştir. Her anahtar kavram yeni üretilen kelimeler ile ilişkilendirilmiştir. Anahtar kavramlarla yeni bağlantılar kurularak zihinsel yapı daha anlamlı hale gelmiştir. Öğrencilerin yanıt kelimeleri incelendiğinde anlamlı ve konu ile doğrudan bağlantılı kavramlar yapılandırdıkları söylenebilir. Buradan hareketle deneysel işlem sürecinde Hayat Bilgisi derslerinde otantik öğrenme uygulamaları ile kurulan otantik bağlamların konunun öğrenilmesinde etkili olduğu belirtilebilir.

Kesme noktası 5-9 arası için oluşturulan kavram ağı haritası aşağıda Şekil 4.8’de sunulmaktadır.



Şekil 4. 8. Deney grubu son KİT kesme noktası 5-9 arası oluşturulan kavram ağı haritası

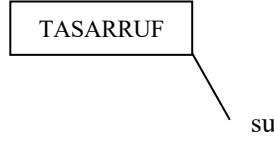
Şekil 4.8’de görüldüğü gibi son kesme noktası aralığına üretilen kelimelerinde eklenmesi ile çizilen kavram ağı haritası öğrencilerin zihinsel yapılarını tamamen ortaya koymaktadır. Bu kesme noktasında her anahtar kavram için nitelikli kelimeler üretildiği görülmektedir. Her bir anahtar kavram her kesme noktası aralığında ilişkilendirilmiştir. Böylece son KİT’e ait kavram ağının daha karmaşık yapıda olduğu söylenebilir. Kavram

ağı haritasında üretilen kelimeler incelendiğinde öğrencilerde otantik öğrenme bileşenleri bağlamında gerçekleştirilen etkinlikler ile anlamlı öğrenmenin gerçekleştiği belirtilebilir. Özellikle uzman performansı ve açıkça dile getirme bileşenlerinde gösterdikleri faaliyetler ürettikleri cevap kelimelere doğrudan yansımıştır. Örnek olarak; sağlıklı beslenme anahtar kavramında *diyetisyen*, *obezite*, *çölyak* cevap kelimelerinin verilmesi gösterilebilir.

Sonuç olarak ön KİT ve son KİT kavram ağı haritaları incelendiğinde son KİT'in ön KİT'e göre üretilen kelimelerinde nicelik ve nitelik bakımından üstün olduğu tespit edilmiştir. Anahtar kavramların her birinin kendi içerisinde değişimine bakıldığı zaman ön KİT ve son KİT arasında konu ile doğrudan bağlantılı ve anlamlı kelimelerin üretilmesi açısından büyük farklılıkların olduğu ortaya çıkmaktadır. Deneysel işlem öncesi uygulanan ön KİT sonuçlarına göre öğrencilerin ürettikleri kelimelerin bilimsel kaynaklardan uzak günlük yaşamdan görsel ve işitsel kaynaklardan getirdikleri bilgilerin yer aldığı görülmektedir. Ön KİT anahtar kavramların anlamlı ve yeterli yanıt kelimelerle ilişkilendirilememiş olması eksikliğinin son KİT'te giderildiği ifade edilebilir. Öğrencilerin otantik öğrenme ortamlarında otantik etkinliklerle gerçekleştirdikleri uygulamalar sonrasında zihinsel yapılarında kavramsal yapının net biçimde olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Otantik öğrenme etkinlikleri sonrasında konu ile doğrudan ilişkili kelimelerin üretildiği, anlamlı ve bilimsel yanıtlar oluşturulduğu söylenebilir. Elde edilen bulgular sonucunda otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin konuyu öğrendiklerini, anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirdiklerini bu doğrultuda zihinsel yapılarında gelişime etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.2.Hayat Bilgisi dersinde Hayat Bilgisi Öğretim Programının takip edildiği kontrol grubu öğrencilerinin ön kavram ağı ve son kavram ağı haritaları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular

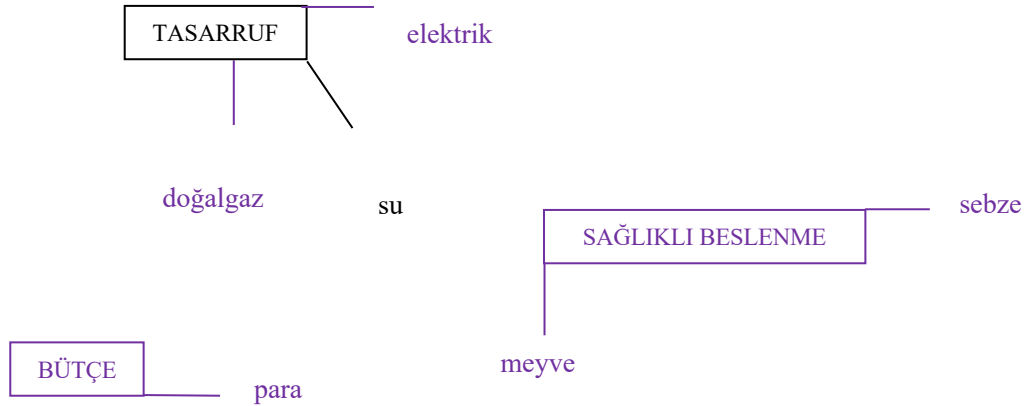
Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin ön KİT ve son KİT frekans tablolarından yararlanarak kavram ağı haritaları ortaya çıkarılmıştır. Kavram ağı haritası dört aralıkta belirlenen kesme noktalarına (KN) göre çizilmiştir. Birinci KN frekansı 20 ve yukarısı; ikinci KN frekansı 15-19 arası; üçüncü KN frekansı 10-14 arası; dördüncü ve son KN frekansı 5-9 arası olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda kontrol grubu öğrencilerinin Şekil 4.9, Şekil 4.10, Şekil 4.11 ve Şekil 4.12'de ön KİT sonuçları ile oluşturulan kavram ağı haritaları sunulmuştur.



Şekil 4. 9. Kontrol grubu ön KİT kesme noktası 20 ve yukarısı için oluşturulan kavram ağı haritası

Şekil 4.9’da görüldüğü üzere kontrol grubu ön KİT’te anahtar kavramlara üretilen kelimelerden frekansı 20 ve üzerinde olan kelimeler dikkate alınarak birinci kesme noktası çizilmiştir. Bu kesme noktasında altı anahtar kavramdan yalnızca tasarruf kavramı için kelime üretilmiştir. Kontrol grubu öğrencileri birinci kesme noktasında tasarruf anahtar kavramını *su* ($f=22$) kelimesi ile ilişkilendirmiştir. Deney grubu ön KİT kavram ağı birinci kesme noktası için benzer sonuçlar olduğu belirlenmiştir. Kesme noktası 20 ve yukarısında en fazla frekansta *su* kelimesinin yanıt olarak verilmesinde öğrencilerin görsel ve yazılı medyada buna ilişkin bilgilerle sıklıkla karşılaşmasının neden olduğu söylenebilir. Birinci kesme noktasında, diğer anahtar kavramlarla ilgili cevap kelime üretilmediği görülmektedir. Öğrencilerin anahtar kavramlarla ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları bu nedenle de kelime üretmede güçlük yaşadıkları düşünülmektedir.

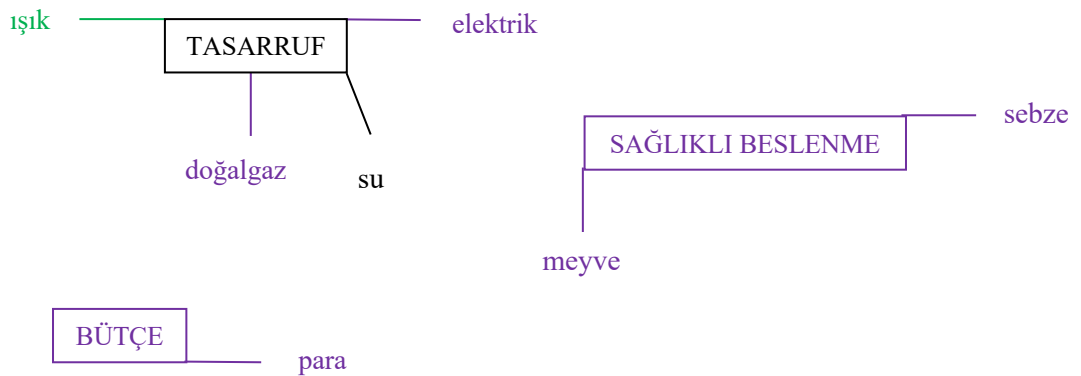
Kesme noktası 15-19 arası için oluşturulan kavram ağı haritası aşağıda Şekil 4.10’da sunulmaktadır.



Şekil 4. 10. Kontrol grubu ön KİT kesme noktası 15-19 arası oluşturulan kavram ağı haritası

Şekil 4.10 incelendiğinde ikinci kesme noktası olarak belirlenen 15-19 arasında tasarruf anahtar kavramına ek sağlıklı beslenme ve bütçe anahtar kavramları ortaya çıkmıştır. Bu kesme noktasında tasarruf anahtar kavramına *doğalgaz* ($f=16$) ve *elektrik* ($f=15$) kelimesi; sağlıklı beslenme anahtar kavramına *meyve* ($f=17$) ve *sebze* ($f=19$) kelimesi; bütçe anahtar kavramına ise *para* ($f=16$) kelimesi yanıt olarak verilmiştir. Bu aralıkta üretilen kelimeler öğrencilerin anahtar kavramlarla ilgili zihinsel yapılarındaki ön bilgilerinin yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır.

Kesme noktası 10-14 arası için oluşturulan kavram ağı haritası aşağıda Şekil 4.11’de sunulmaktadır.

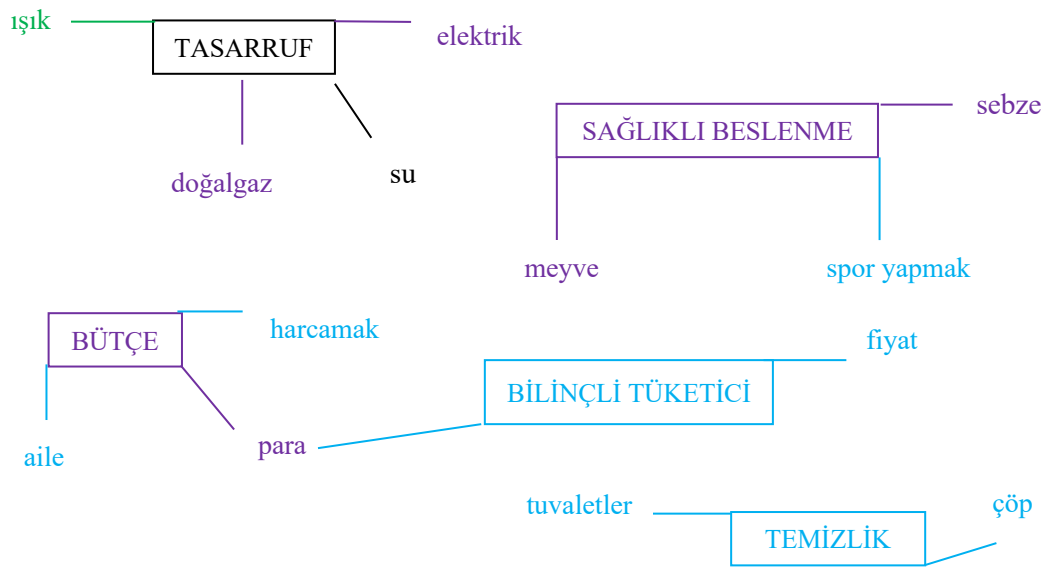


Şekil 4. 11. Kontrol grubu ön KİT kesme noktası 10-14 arası oluşturulan kavram ağı haritası

Şekil 4.11’de görüldüğü üzere kesme noktası 10-14 aralığında tasarruf, sağlıklı beslenme ve bütçe anahtar kavramları ile kavram ağının çıktığı diğer anahtar kavramlarla ilgili kelime üretilemediği tespit edilmiştir. Bu aralıkta yalnızca tasarruf anahtar kavramı *ışık* ($f=12$) kelimesi ile ilişkilendirilmiştir.

Kesme noktası 5- 9 arası için oluşturulan kavram ağı haritası aşağıda Şekil 4.12’de sunulmaktadır.

kesme noktası 5 - 9 arası



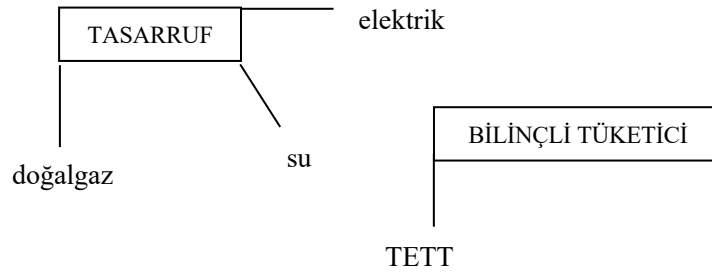
Şekil 4. 12. Kontrol grubu ön KİT kesme noktası 5-9 arası oluşturulan kavram ağı haritası

Şekil 4.12 incelendiğinde dördüncü ve son kesme noktası 5-9 aralığında bilinçli tüketici ve temizlik anahtar kavramları ortaya çıkmıştır. Plan anahtar kavramı ise hiçbir aralıkta çizilememiştir. Bilinçli tüketici anahtar kavramı için *para* ($f=9$) ve *fiyat* ($f=7$) kelimesi, temizlik anahtar kavramı için *çöp* ($f=9$) ve *tuvaletler* ($f=7$) kelimeleri yanıt olarak üretilmiştir. Her bir anahtar kavram için yeterli düzeyde kelimenin ortaya çıkmadığı, kendi arasındaki ilişki düzeyi ve ilişkilendirilen kelime dallanmalarının yetersiz kaldığı görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön KİT ile oluşturulan kavram ağı haritasında öğrencilerinin anahtar kavramlara verdiği yanıtlar incelendiğinde kelimelerin nicelik açısından anahtar kavramları açıklamada eksik olduğu tespit edilmiştir. Üretilen kelimeler niteliksel açıdan ise konu ile doğrudan bağlantıların az olduğu, anlamlı ilişkilendirmelerinin yetersiz olduğu bulunmuştur.

Üretilen kelimelerin sayıca azlığı, neden sonuç ilişkilerinin kurulamaması ön KİT’te birer eksiklik olarak görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin kendi sınıf öğretmenleri ile programı takip ederek gerçekleştirdikleri Hayat Bilgisi dersi süreci sonrasında kelime son ilişkilendirme testi uygulanmış ve elde edilen veriler doğrultusunda Son KİT kavram ağı haritası oluşturulmuştur. Oluşturulan kavram ağı haritaları Şekil 4.13, Şekil 4.14, Şekil 4.15 ve Şekil 4.16’da sunulmuştur.

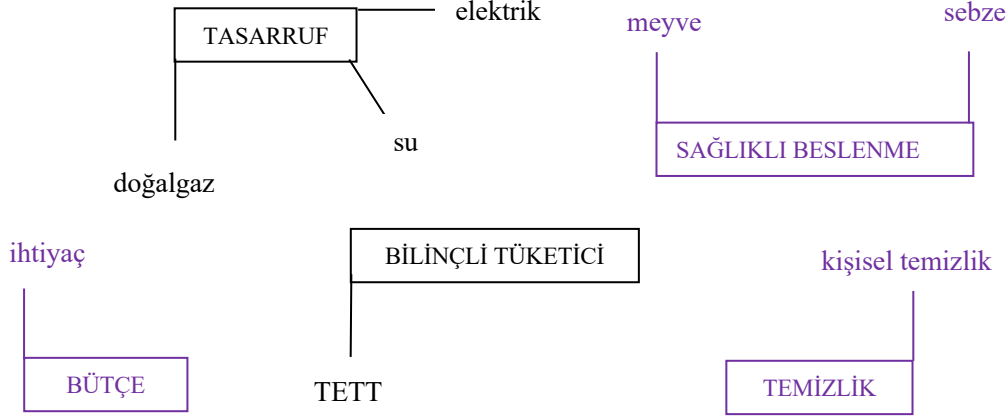
kesme noktası 20 ve yukarısı



Şekil 4. 13. Kontrol grubu son KİT kesme noktası 20 ve yukarısı için oluşturulan kavram ağı haritası

Şekil 4.13’de görüldüğü üzere kontrol grubu öğrencilerinin son KİT’e ürettikleri kelimeler doğrultusunda birinci kesme noktası 20 ve yukarısı olarak belirlenmiştir. Birinci kesme aralığında belirlenen altı anahtar kavramdan iki tanesi için kelime üretilmiştir. Tasarruf anahtar kavramı için *su*, *elektrik* ve *doğalgaz* kelimesi; bilinçli tüketici anahtar kavramları için *TETT* kelimesi ortaya çıkmıştır. Verilen cevap kelimeler incelendiğinde tasarruf anahtar kavramı için tüketilebilir kaynakları örnekledikleri; bilinçli tüketici kavramına üretilen kelime ile ise bilinçli tüketici davranışına yönelik üretildiği söylenebilir. Ön KİT kavram ağı haritası cevapları ile karşılaştırıldığında öğrencilerin özellikle tasarruf anahtar kavramı için ön bilgilerini korudukları verilen cevapların çeşitli ve nitelikli olmadığı tespit edilmiştir.

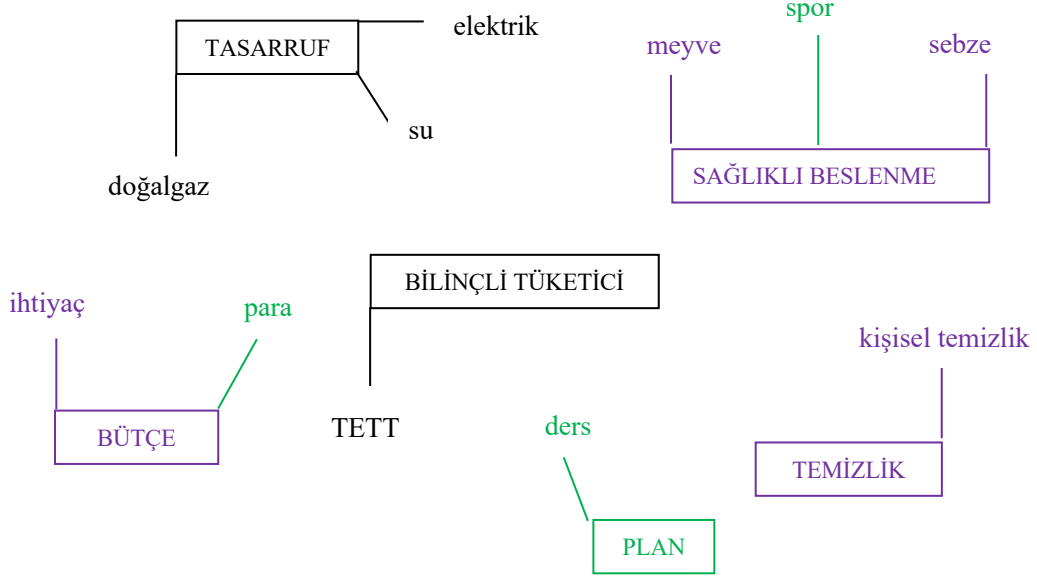
Kesme noktası 15-19 arası için oluşturulan kavram ağı haritası aşağıda Şekil 4.14’te sunulmaktadır.



Şekil 4. 14. Kontrol grubu son KİT kesme noktası 15-19 arası oluşturulan kavram ağı haritası

Şekil 4.14’te görüldüğü üzere ikinci kesme noktası 15-19 arasında beş adet anahtar kavram ortaya çıkmıştır. Ön KİT kavram ağına benzer olarak beş anahtar kavram dördüncü kesme noktası 5-9 arasında ortaya çıkmıştır. Verilen cevaplar analiz edildiğinde bütçe anahtar kavramı için *ihtiyaç* kelimesi üretilmiştir. Tasarruf ve sağlıklı beslenme anahtar kavramlarına ön KİT kavram ağına yer alan benzer yanıtların verildiği tespit edilmiştir. Son KİT’e üretilen kelimeler ön KİT ‘e verilen yanıtlar ile karşılaştırıldığında bu aralıkta nitelikli ve çeşitli cevap kelime üretiminde eksikliklerin olduğu, öğrenciler ile geçirilen eğitim sürecinde konular ile doğrudan bağlantılar kuramadıkları söylenebilir.

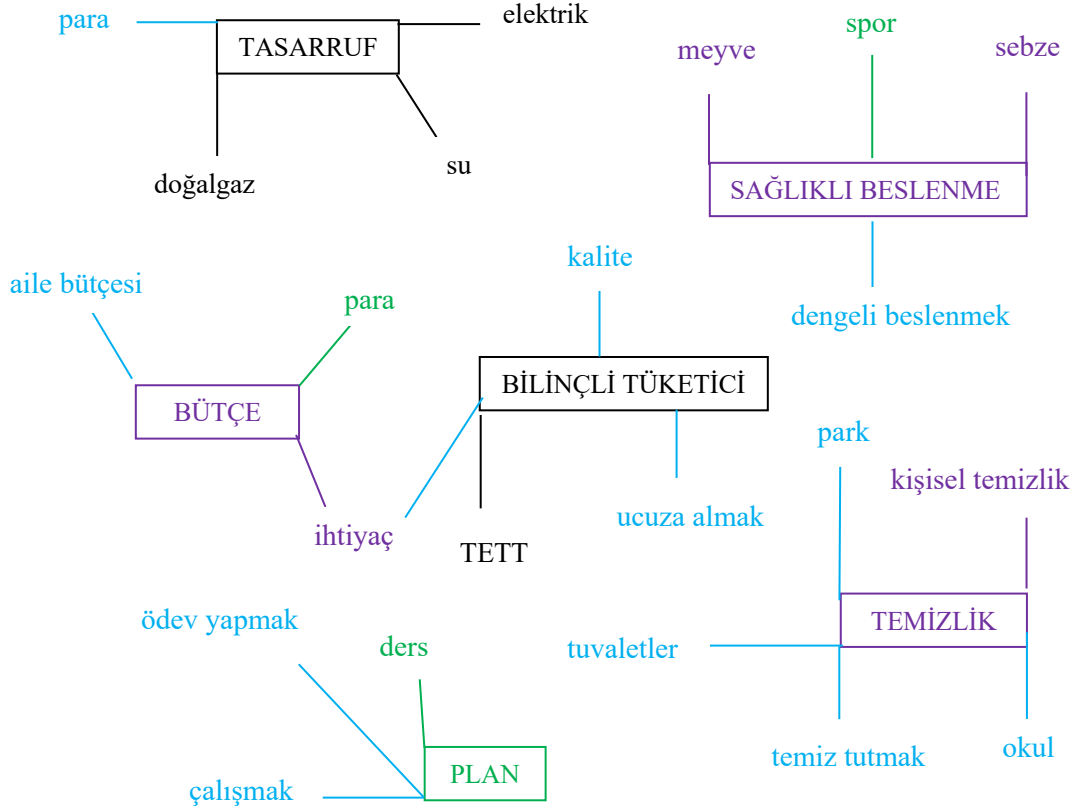
Kesme noktası 10-14 arası için oluşturulan kavram ağı haritası aşağıda Şekil 4.15’te sunulmaktadır.



Şekil 4. 15. Kontrol grubu son KİT kesme noktası 10-14 arası oluşturulan kavram ağı haritası

Şekil 4.15’te kesme noktası 10-14 arası, üçüncü aralıkta plan anahtar kavramı eklenecek tüm anahtar kavramlar ortaya çıkmıştır. Her bir anahtar kavram bu aralıkta incelendiğinde bir önceki aralıktaki kelimelerle sınırlı kaldığı yalnızca bütçe ve plan anahtar kavramlarına kelime üretildiği görülmektedir. Bütçe anahtar kavramı *para* kelimesi; plan anahtar kavramı *ders* kelimesi ile ilişkilendirilmiştir. Üçüncü kesme noktasındaki kavram haritasına bakıldığında öğrencilerin kelime üretme konusunda zorluk yaşadıkları, ön bilgilerinin üzerine yeni bilgiler yapılandıramadıkları söylenebilir.

Kesme noktası 5-9 arası için oluşturulan kavram ağı haritası aşağıda Şekil 4.16’da sunulmaktadır.



Şekil 4. 16. Kontrol grubu son KİT kesme noktası 5-9 arası oluşturulan kavram ağı haritası

Şekil 4.16’da on kesme noktası olarak belirlenen 5-9 arasında belirlenen anahtar kavramlarla ilgili kelimeler çizilmesi ile birlikte ve bütün anahtar kavramlara ilişkin harita ortaya konulmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin anahtar kavramlarla ilgili son KİT’in her kesme aralığında ortaya koydukları ilgili üretilen kelimelerin sayıca azlığı, konu ile doğrudan bağlantılı ilişkilendirmelerin yetersiz kalması, çeşitli ve nitelikli cevap kelime oluşturulamaması dördüncü kesme aralığında da devam etmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön kavram ağı ve son kavram ağı haritaları kesme aralıklarında ortaya çıkan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin zihinsel yapısında önemli derecede artışa neden olacak değişim ortaya çıkmadığı söylenebilir. Anahtar kavramlarla ilgili üretilen kelimeler konu ile doğrudan bağlantılı az kavramsal ilişki kurulduğu, nitelikli ve anlamlı cevap üretmede zorluk yaşandığı belirlenmiştir. İlişkili ön KİT kelime sayısı ile son KİT kelime sayısı arasındaki artışın düşük düzeyde kalması ve üretilen kelimeler arasındaki bağlantının zayıf olmasının kontrol grubu

öğrencilerinin öğretim programında yer alan etkinliklerin kavramları ilişkilendirmede yeterince etkili olamamasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu doğrultuda kontrol grubu öğrencilerinin anahtar kavramlarla ilgili öğrenme sonuçlarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelendiğinde anlamlı ve etkili bir öğrenmenin gerçekleşmediği, kavramların yeniden yapılandırılmasında verilen öğretim programına dayalı öğrenmenin istenen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin geçirdikleri süreç sonrasında son test kavram ağı haritaları incelendiğinde her iki grubunda kavram ağı haritalarında zihinsel yapıda kavramsal bir gelişimin olduğu açıkça görülmektedir. Ancak bu gelişme deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri için farklılık göstermektedir. Deney grubu öğrencilerinin ürettikleri kelimelerin sayıca nitelikli ve anlamlı olması, kelimelerle konu ile bağlantılı ilişkilendirmelerin yapıldığı tespit edilmiştir. Tüm anahtar kavramlarda ilgili konuyla doğrudan bağlantılı kelimelerin sayısında ciddi artışlar gözlenirken, konu ile bağlantısız ilişkisiz cevap kelime sayısında azalma gözlenmiştir. Deney grubunun son KİT kelime frekanslarına dayalı olarak oluşturulan kavram ağı haritasında anahtar kavramlarla ilgili kavramsal değişimin olumlu yönde etkilendiği görülmektedir. Kontrol grubunda ise benzer biçimde son kavram ağı haritasında üretilen kelime sayısında artış olduğu belirlenmiştir. Ancak bu artışın deney grubunun kavram ağı haritasında olduğu gibi ilgi düzeyi yüksek ve ağ oluşturacak yapıya sahip değildir. Kontrol grubu öğrencilerinin son testte, ön testte ürettikleri kelimelerin birçoğunun aynısını yanıt olarak verdikleri buradan hareketle ön bilgilerini korumaya devam ettikleri ve kavramlara ilişkin yeniden yapılandırmada olumlu yönde değişimin yeterli düzeyde gerçekleşmediği tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin otantik öğrenmeye dayalı süreçte öğrenmenin merkezinde yer almaları, yaparak yaşayarak doğrudan deneyimlemeleri, günlük yaşamın içinden konular ile gerçek yaşamla iç içe ilişkinin kurulması ile organize edilen öğrenme etkinliklerinin sonucunda anlamlı öğrenmeyi oluşturduğu; öğrencilerin anahtar kavramlara yönelik ürettikleri kelimelerin ilişkili olması, kavramların anlamlılık düzeyinin arttığı, konularla doğrudan bağlantılı ve neden sonuç ilişkileri içeren yanıtlar verildiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara dayanılarak sürdürülen otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kavramsal değişim sürecini etkilediği ve zihinsel yapılarında gelişim sağlandığı, üretilen kelimeler ışığında anahtar kavramlarla ilgili anlamlı öğrenmenin gerçekleştiği söylenebilmektedir.

4.3. Otantik Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları

Araştırmanın ikinci problemi olan otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi sorusuna cevap bulmak için deney ve kontrol grubunda yer alan 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi tutumları ön test puanları ve son test puanları incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p > .05$, $p = .335$). Araştırmanın yöntem bölümünde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test tutum ölçeğinden aldıkları puanlar için ulaşılan istatistiksel sonuçlara Tablo 3.5’de yer verilmiştir.

Araştırmada deney grubu öğrencileri ile Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme uygulaması süreci sonrasında her iki gruptan toplanan HBDTÖ son test puan ortalamaları alınmıştır ve aralarındaki farklılaşmaya bakılmıştır. Gruplar arası puan ortalamaları arasındaki farklılaşmanın anlamlı olup olmadığı belirlemek için t testinden yararlanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4. 7. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test puanları

Çalışma Grupları	N	X	Ss	t	Sd	p
Deney	25	46.20	2.44	2.383	50	.021
Kontrol	27	41.68	3.52			

* $p < .05$

Tablo 4.7’de elde edilen bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubunda öğrencilerin ön test-son test puanları arasında fark ortalamaları sırasıyla 5.80 ve 1.04 bulunmuştur. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel anlamda farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Buna göre deney ve kontrol grubunda ön test-son test tutum puanları ortalamalarında istatistiksel olarak farklılık olduğunu desteklemektedir. Sonuç olarak deney grubunda gerçekleştirilen otantik öğrenmenin uygulamalarının öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına olumlu yönde etki ettiği ve bu derse yönelik tutumlarını geliştirdiği söylenebilir.

BÖLÜM V

5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, ulaşılan bu sonuçların alanyazındaki diğer araştırmalar ile ilişkilendirilerek tartışılmasına, araştırma sonuçlarına dayalı olarak yapılacak uygulamalara ve gelecek çalışmalara dönük önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada “Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin zihinsel yapılarındaki kavramsal değişimine ve otantik öğrenme ortamlarının bu derse yönelik tutumlarına etkisi”ni belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda bir devlet okulunda öğrenim gören ilkokul 3. sınıflardan iki şube belirlenmiştir. Belirlenen gruplardan deney grubu ile 7 hafta boyunca Hayat Bilgisi dersi otantik öğrenme uygulamalarına dayalı olarak “Evimizde Hayat ve Sağlıklı Hayat” ünitelerinin öğrenme süreci gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise aynı üniteler kapsamında mevcut programa uygun ders etkinlikleri ile öğrenme-öğretme süreci yürütülmüştür. Uygulama sürecinin öncesinde ve sonrasında her iki gruba 6 anahtar kavramın yer aldığı kelime ilişkilendirme testi (KİT) uygulanmıştır. Grupların anahtar kavramlara ürettikleri cevaplar doğrultusunda öğrencilerin konulara ilişkin zihinsel yapılarını ortaya koyan kavram ağı haritaları çizilmiştir. Bununla birlikte süreçte gerçekleştirilen otantik öğrenme ortamlarının ve aktivitelerinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisini belirlenmesi amacıyla HBDTÖ uygulanmıştır. Toplanan veriler uygun testlerle analize tabi tutulmuştur. Analizler sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda otantik öğrenme sürecinin etkililiği incelenmiştir. Sonuçlar iki alt başlık olarak ifade edilmiştir.

5.1.1. Kelime ilişkilendirme testine ilişkin sonuç ve tartışma

Bu araştırmada Hayat Bilgisi dersini otantik öğrenme uygulamalarıyla gerçekleştiren deney grubu ile herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubu öğrencilerinin kelime ilişkilendirme test sonuçları arasında farklılıklara ulaşılmıştır. Her iki grubun öğrencilerine deneysel işlem öncesinde uygulanan ön KİT sonuçlarında anahtar kavramlar için ürettikleri kelime sayılarının ve çeşitlerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu durum her iki grubun başlangıçta konuya ilişkin ön bilgilerinin yakın

olduğunu göstermiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kendi içerisinde ön test ve son test sonuçları incelendiğinde anahtar kavramlara ürettikleri ilişkili kelime sayısı ve kelime çeşidi açısından son KİT sonuçlarının ön KİT sonuçlarına göre daha üstün olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda otantik öğrenme uygulamaları kapsamında planlanan öğrenme ortamında, otantik etkinlikler aracılığıyla yürütülen dersler deney grubu öğrencilerinin belirlenen anahtar kavramlara ürettikleri kelime sayısının ve çeşidinin yüksek düzeyde bir artışta neden olduğu görülmüştür. Deney grubu ön KİT ve son KİT frekans tabloları incelendiğinde öğrencilerin otantik öğrenme uygulamaları sonrasında anahtar kavramlara ilişkin ürettikleri kelimelerde ilişki kelime sayısı artarken ilişkisiz kelime sayısı azalmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin ürettiği kelimelerin niteliği artmış, konu ile doğrudan bağlantısı olan, bilimsel bilgiler içeren, anlamlı ifadeler yanıt kelime olarak verilmiştir. Bu sonuç, deney grubunda uygulanan otantik öğrenmeye dayalı etkinliklerin son testi hem nicelik hem nitelik açısından etkilediğini, verilen cevaplar açısından bakıldığı zaman öğrencilerin konuyu etkili öğrenmelerinde ve kavramsal düzeyde zihinsel yapılarını olumlu yönde geliştirdiği etkisini ortaya koymaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin ise ön KİT ve son KİT frekans tabloları incelendiğinde, öğrencilerin ön KİT'te ürettikleri kelimeleri son KİT'te korumuş oldukları görülmüştür. Aynı zamanda son test uygulamasında anahtar kavramların her birine yanıt olarak verilen kelime sayısında ve kelime çeşidinde düşük düzeyde bir artış olmuştur. Öğrencilerin uygulama öncesi ön bilgileri ile ürettikleri kelimeler son teste de yer almaktadır. Bu sonuçlar kontrol grubu öğrencilerinin mevcut program dahilinde yürütülen dersler sonucunda ön KİT ve son KİT arasında önemli derecede bir farklılığın olmadığı, öğrencilerin ön bilgilerinin üzerine yeni bilgiler yapılandırma ve bağlantılar kurmada güçlük yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin mevcut program dahilinde geçirdikleri uygulama sürecinde sonucunda konuya ilişkin öğrenmelerin yetersiz düzeyde kaldığı, konunun doğrudan bilgiler ile ilişkilendirilememesi nedeniyle anlamlı öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşemediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar bir veri toplama aracı olan kelime ilişkilendirme testinin öğrencilerin anahtar kavramlara dönük zihinsel yapılarını somut olarak ortaya koyduğunu belirten benzer araştırmaların (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Bahar ve Özatlı, 2003; Ercan vd., 2010; Deveci-Köse ve Gürdoğan-Bayır, 2014; Kaya ve Taşdere, 2016) bulgularıyla uyumlu bulunmuştur.

Ön KİT ve son KİT frekans tabloları analiz edilerek üretilen kelime ve kelime çeşidi sayısı ile ulaşılan sonuçlar tek başına süreci açıklamada yeterli olmadığı için verilen cevap kelimelerin niteliği açısından incelenmesi oldukça önemli olduğu (Shavelson, 1974; Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999) görülmüş; bu doğrultuda ön test ve son test frekans tablolarından yola çıkılarak öğrencilerin kavram ağı haritaları çizilmiştir. Kesme noktası tekniğine göre elde edilen kavram ağı haritaları incelendiğinde uygulama süreci öncesinde öğrencilerin kavram ağı haritaları arasından belirgin bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön KİT’te ürettikleri kelimelerin birbirinin benzeri olduğunu destekleyen bir sonuçtur. Bu kapsamda süreç başında öğrencilerin konu hakkında ön bilgilerinin önemli farklılık göstermemesi araştırma için daha sağlıklı sonuçlar elde etmemizi sağlamıştır.

Son KİT sonuçlarından ulaşılan bulgulardan yola çıkarak hazırlanan son kavram ağı haritalarında deney grubu ve kontrol grubu arasında belirgin bir fark tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin anahtar kavramların her birine yönelik ürettikleri kelimelerin birbiri ile ilişkisi, konuyla doğrudan bağlantıların kurulması öğrencilerin bu yönde zihinsel yapılarındaki değişimin olumlu ilerlediği somut olarak ortaya koyulmuştur. Kontrol grubunda son kavram ağı haritası incelendiğinde cevap kelimelerin birbirinde kopuk ve daha az ağ yapısı oluşmuştur. Her bir anahtar kavramlar için dallanma artışı söz konusu iken, üretilen kelimelerin niteliği açısından değişimin yetersiz kaldığı somut olarak görülmüştür. Ulaşılan bu bulgular, öğrenme öncesi ve sonrasında uygulanan kelime ilişkilendirme testi sayesinde çizilen kavram ağı haritalarının zihinsel yapıdaki kavramsal değişimin ortaya çıkarılabileceğini belirten araştırmaların (Kempa ve Nicholls, 1983; Nakiboğlu, 2008; Çoşkun, 2011; Yalvaç ve Doğan, 2011; Yalvaç, 2013; Taşdere, Özsevgeç ve Türkmen, 2014; Kaya ve Taşdere; 2016) bulguları ile örtüşmektedir. Bu araştırmalarda otantik öğrenme süreci sonrasında uygulanan kelime ilişkilendirme testi sonucunda anahtar kavramlara üretilen kelimelerin kalitesinin arttığı, ilişkilendirmelerin güçlendiği, birbiri ile daha bağlantılı bir yapının oluştuğu tespit edilmiştir.

Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin kavramlara dönük zihinsel yapılarında meydana gelen gelişim değerlendirildiği zaman, öğrencilerin etkili ve anlamlı bir öğrenme sağladıkları söylenebilir. Saban’a (2003) göre geleneksel yöntemle öğrenme gerçekleştirildiğinde öğrenciler bilgileri parça parça ve doğrudan alır, sonrasında öğrenmenin gerçekleşmesi ise öğrencinin ezberlemesi ile söz konusudur. Bu biçimde öğretme-öğrenme sürecinde yer alan öğrenciler düşünme yeteneklerini işe koşmadıkları

için elde edilen bilgiyi nerede ve nasıl kullanacaklarını da bilmemektedirler. Ezberlenerek yapılan öğrenmelerde öğrenci öğrendiği yeni bilgileri ilişkilendiremez ve anlamlandırma sağlayamaz, Johnstone'a (1995) göre bu biçimde edinilen bilgiler ilişkilendireceği bir bağlantı alanı (network) bulamamakta ve zihinde bir kutu şeklinde kalmaktadır. Bu durum kontrol grubu öğrencilerinin son kavram ağı haritasında verilen cevap kelimelerde ortaya çıkan kopukluk ve ilişkisizlik de açıklamaktadır.

Otantik öğrenme yaklaşımı esaslarına dayanarak yürütülen öğrenme uygulamalar sonrasında öğrencilerin zihinsel yapısındaki kavramsal değişimin olumlu yönde gelişimi etkili bir öğrenme sürecinin geçirildiğini ortaya koymaktadır. Otantik öğrenme ortamlarında öğrenciler kendi ve grup arkadaşlarının öğrenme sorumluluğunu almış, otantik bağlam ile düşünme ve tartışma süreçlerinde farklı bakış açılarına başvurmuş, otantik görevler için üst düzey düşünme becerilerini işe koşmuş, gerçek yaşam deneyimleri ile birincil kaynaklardan yararlanmışlardır. Elde ettikleri bilgileri etkin iletişim yoluyla sınıf ortamına, kendi yaşamlarına, yakın çevrelerine aktarmış ve gerçek yaşam ile ilişkilendirmişlerdir. Tüm bunların doğrultusunda otantik öğrenmenin etkili ve anlamlı öğrenmede etkisi kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla ortaya konulmuştur.

Sonuç olarak uygulanan otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin kavramsal değişim sürecini olumlu yönde etkilediği, kavramların daha etkili yapılandırıldığı, kavramlar arası ilişkilerin güçlendiği ve birbirine bağlı iyi yapılanmış bir bilgi ağının oluştuğu ortaya konulmuştur. Otantik öğrenme öğrenmeyi sınıfın ötesine taşıyarak gerçek yaşamda doğrudan ilişki kurulmasına, öğrenme sorumluluğu olarak daha anlamlı ve etkili bir öğrenme süreci geçirilmesini, edinilen bilgi ve kavramların gündelik hayatın içinde kullanılmasına, aktarılmasına ve paylaşılmasına olanak vererek daha nitelikli ve etkili bir eğitim olanağı tanımaktadır.

5.1.2. HBDTÖ ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik öğrenme uygulamalarının, öğrencilerin derse yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiği ortaya çıkarılmıştır. Otantik öğrenme uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen öğrenme süreci sonrasında öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grupların ön test puanlarının birbiri ile benzer

olması otantik öğrenme sürecinin tutum üzerindeki etkisini daha sağlıklı bir şekilde görmek ve değerlendirmek için gerekli olan ön koşulu sağlamıştır. Öğrencilerin uygulama sonrası aldıkları son test puanları arasında istatistiksel anlamda farklılık bulunmuştur. Bu doğrultuda Hayat bilgisi dersinde deney grubunda gerçekleştirilen otantik öğrenme uygulamalarının, kontrol grubunda uygulanan mevcut programa göre tutumlar üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Otantik öğrenme yaklaşımının uygulandığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğine ilişkin benzer çalışmalar mevcuttur. İlköğretim kademesinde Hayat Bilgisi dersine yönelik (Gündoğan, 2017); Türkçe dersine yönelik (Güner, 2016; Hamurcu, 2016), sosyal bilgiler dersine yönelik (Yıldırım, 2020; Baştürk, 2019; İnenç, 2017); fen bilimleri dersine yönelik (Ustaoglu, 2020) tutumlarına yönelik olumlu etkisi tespit edilmiştir. Farklı kademelerde gerçekleştirilen benzer çalışmalarda Belaid ve Murray (2015) İngilizce dersinde otantik öğrenme etkinlikleri ve materyal kullanımının öğretmenlerin derse yönelik tutumlarını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Lee ve Gog (2012, s.1) araştırmasında erken çocukluk dönemindeki öğrencilerin otantik öğrenme etkinlikleri yoluyla ilkokula yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmiştir. Thompson-Krug (2014, s.6) tarafından gerçekleştirilen çalışmada otantik öğrenme ortamlarının ve yaşantı deneyimlerinin öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı ifade etmiştir. Horzum ve Bektaş (2012, s.341) çalışmasında otantik öğrenme etkinliklerinin topluma hizmet uygulamaları dersinde yer alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna varılmıştır. Alanyazında yer alan sonuçlar, çalışmada ulaştığımız otantik öğrenme kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin Hayat Bilgisi ilgili dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiği sonucu ile paralellik göstermektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler” olarak iki başlık altında sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Araştırma sonuçları ilkököl üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilere olumlu yansımalarını göstermektedir. Bu sonuç dikkate alındığında Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenmenin kullanılabilmesi ile ilgili olarak uygulamalara yer verilmelidir. Bu doğrultuda hem hizmet öncesi hem hizmet içi eğitim programlarının içeriklerinde otantik öğrenmeye yer verilerek öğretmenlerin derslerinde bu yöntemi kullanmalarına olanak tanınabilir.
- Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen otantik öğrenme ortamlarının öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik olumsuz tutumlarının da olabileceği düşünüldüğünde Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme uygulamalarından yararlanılabilir.
- Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı yapısı itibari ile çok disiplinlidir. Bu noktada bütünleşik yöntemlerden otantik öğrenmenin kullanılması öğrenme sürecinin öğrencilere yansımalarını olumlu yönde etkileyecektir. Dolayısıyla otantik öğrenmenin Hayat Bilgisi dersine yansımaları göz önünde bulundurulduğunda Hayat Bilgisi öğretim programının ve içeriklerinin otantik öğrenme etkinlikleri ile zenginleştirilmesi sağlanabilir.
- Alanyazında her eğitim kademesinde ve birçok alanda otantik öğrenme ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. İlkoköl düzeyinde sadece Hayat Bilgisi dersinde değil diğer alan derslerinde de otantik öğrenmeye dayalı uygulamalara yer verilmelidir. Derslerde otantik görevler verileceği gibi otantik materyal kullanımı ile de dersler gerçekleştirilebilir.
- Kelime ilişkilendirme testi ilgili konu hakkında ön bilgileri ortaya çıkarmada ve öğrenme süreci sonrasında ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak kullanılmaktadır. Bu doğrultuda Hayat Bilgisi dersi öğretim programında alternatif ölçme ve değerlendirme kısmında yer verilerek kullanılması sağlanabilir.

5.2.2. Yapılacak araştırmalara yönelik neriler

- Farklı basamaklarda ve farklı derslerde otantik öğrenmenin öğrenme sürecindeki etkililiği konusunda daha fazla araştırma yapılması sonuçların karşılaştırılması ve bu sonuçlara dayanarak öneriler geliştirilmesi sağlanabilir.
- Otantik ğrenme ortamlarında öğrencilerin gözlenen davranışlar kapsamında ölçek geliştirme çalışmaları desenlenebilir. Bu doğrultuda otantik öğrenmenin öğrenme sürecindeki etkileri daha iyi ortaya çıkarılabilir.
- Otantik ğrenmenin dokuz bileşenini oluşturan; otantik bağlam, otantik görev, uzman performansı, çoklu bakış açısı ve roller, işbirliği, yansıtma, açık bir şekilde dile getirme, yapılandırılmış destek ve otantik değerlendirmeye yönelik kapsamlı araştırmalar yapılabilir. Daha ayrıntılı veri elde etmek amacıyla otantik öğrenmenin her bir bileşeni kendi içerisinde derinlemesine çalışılacak ölçekler geliştirilebilir ve araştırma uygulamaları planlanabilir.
- Öğrencilerin zihin yapılarını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan Kelime İlişkilendirme Testi, diğer kavramsal düzeyleri belirlemede kullanılan diğer tekniklerle karşılaştırılarak etkililiği incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, Y. (2021). Kavramsal değişim yaklaşımı. R. Sever (Ed.). *Sosyal bilgiler eğitiminde kavram oğretimi* içinden (55-75). Ankara: Pegem Akademi
- Akça, N. ve Ata, B. (2009). Lise tarih derslerinde otantik etkinliklerin uygulanması ve sorunları. *Eğitimde Yeni Yönelimler-5 “Öğrenmenin Doğası ve Değerlendirme*, 1-13.
- Aladağ, S. (2016). Hayat Bilgisi: Tanımı, amacı ve doğası. S. Güven ve S. Kaymakçı (Ed.), *Hayat bilgisi oğretimi* içinde (s. 2-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, J. R., Reder, L. M. ve Simon, H. A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 5-11.
- Archbald, D. A. and Newmann, F. M. (1988). *Beyond standardized testing: Assessing authentic academic achievement in the secondary school*. Reston, Va.: National
- Ataizi, M. ve Şimşek, A. (2000). Temel eğitimde durumlu öğrenme ortamlarının düzenlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 21-28. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114878>
- Atasoy, B. (2004). Fen öğrenimi ve oğretimi. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Bahar, M., Johnstone, A.H. and Sutcliffe, R. G. (1999). “Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests”. *Journal of Biological Education*,, 33(3), 134-141.
- Bahar, M. Nartęün, Z. Durmuş, S. ve Bıçak B. (2006), M. Bahar (Ed.), Ölçme ve Değerlendirme Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bahar, M. ve Özatlı, S. (2003). “*Kelime ilişkilendirme test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması.*” *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 75-85.
- Bay, E. (2008). *Öğretmen Eğitiminde Yapılandırıcı Program Uygulamalarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baymur, A. F. (1937). *Hayat bilgisi oğretimi*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Baysal, N. Z. (2009). Hayat bilgisi: toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler oğretimi yapılandırıcı bir yaklaşım* içinde (s. 1-19). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Beavers, E., Orange, A. and Kirkwood, D. (2017). Fostering critical and reflective thinking in an authentic learning situation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(1), 3-18.
- Bektaş, M. ve Horzum, M. B. (2012). *Otantik öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Borthwick, F., Bennett, S., Lefoe, G. E. and 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.
- Boud, D., Keogh, R. and Walker, D. (1985). Promoting reflection in learning: A model. In D. Boud, R. Keogh ve D. Walker (Eds.), *Reflection: turning experience into learning* (pp. 18- 40). London: Kogan Page.
- Bransford, J. D., Vye, N., Kinzer, C. and Risko, R. (1990). Teaching thinking and content knowledge: Toward an integrated approach. In. B. Jones and L. Idol (Eds.) *Dimensions of thinking and cognitive instruction*.
- Brooks, J. G. and 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. And Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruel-Jungerman, E., Laroche, S. and Rampon, C. (2005). New neurons in the dentate gyrus are involved in the expression of enhanced long-term memory following environmental enrichment. *European Journal of Neuroscience*, 21(2), 513-521.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *DeneySEL Desenler: Ön test- son test kontrol grubu desen ve veri analizi*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Callison, D. and Lamb, A. (2004). Key words in instruction: Authentic learning. *School Library Media Activities Monthly*, 21(4), 34-39.
- Casaley, P.M. (2004). Toward and authentic pedagogy: An investigation of authentic learning instruction in a middle school, Pacific Lutheran University.
- Campbell, D. T. ve Stanley, J. C. (2015). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Ravenio Books.
- Cardellini, L. ve Bahar, M. (2000). Monitoring the learning of chemistry through word association tests. *Australian Chemistry Resource Book*, 19, 59-69.
- Cholewinski, M. (2009). An introduction to constructivism and authentic activity. *Journal of the School of Contemporary International Studies Nagoya University of Foreign Studies*, 5, 283–316.
- Cook, T.D. and Champell, D.T. (1979). Quasi-experimentation. *Design and Analysis Issues for Field Settings*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company

- Coşkun, H. (2011). *5E öğrenme modelinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin maddeyi tanıyalım ünitesindeki başarı, tutum ve zihinsel yapılarına etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Çaycı, B. (2007). Kavram değiştirme metinlerinin kavram öğrenimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 87-102.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (6. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Daskolia, M., Flogaitis, E. and Papageorgiou, E. (2006). Kindergarten teachers' conceptual framework on the ozone layer depletion. Exploring the associative meanings of a global environmental issue. *Journal of Science Education and Technology*, 15(2), 168-178.
- Demirkuş, N. ve Bayraktar, E. (2006). Biyolojik kavramların öğretimi ve ilgili materyali toplama geliştirme teknikleri. <http://biyoloji.egitim.yyu.edu.tr/ders/lisansüstü/kavram.pdf>.
- Deveci, H. (2009). Hayat bilgisi öğretiminde aile katılımı. B. Tay (Ed.). *Hayat bilgisi öğretimi içinde* (s.245-261). Ankara: Maya Akademi.
- Deveci, H., Köse, T. Ç. ve Bayır, Ö. G. (2014). *Öğretmen adaylarının sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: kelime ilişkilendirme testi uygulaması*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (16), 101-124. doi: 10.14520/adyusbd.732
- Dewey, J. (2007). Deneyim ve eğitim. (Çev: S. Akıllı). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2005). Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi. C. Öztürk ve D. Dilek (Editörler). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 265-296). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Dolapçioğlu S. D. (2015). *Matematik dersinde otantik öğrenme yoluyla eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Donovan, M.S., Bransford, J.D. ve Pellegrino, J.W. (1999). How people learn: Bridging research and practice, Washington: DC: National Academy Press.
- Ercan, F., Taşdere, A. ve Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136-154.
- Fidan, N. (1996). Okulda öğrenme ve öğretme. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6.ed.). Boston: McGraw-Hill Higher Education.

- Gatlin, L. ve Edwards, R. (2007). Promoting authentic learning through a peaceful and positive perspective. *Journal of Authentic Learning*, 4(1), 1-8.
- Glatthorn, A. A. (1999). *Performance standards and authentic learning*. New York: Eye On Education
- Göçmen, G. B. (2004). Otantik değerlendirme nedir, nasıl yapılır? *Xiii. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Gömlüksiz, N. ve Kan, A.Ü. (2007). Yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilke ve yaklaşımlar. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*.
- Grace, T. P. L., & Lee, T. K. T. (2014). Designing of authentic learning mediated by mobile technology for primary school learners. *JISTE*, 18(1), 42-52.
- Gulikers, J. T., Bastiaens, T. J. and Martens, R. L. (2005). The surplus value of an authentic learning environment. *Computers in Human Behavior*, 21(3), 509-521.
- Güleryüz, H. (2008). *Hayat bilgisi öğretimi ve programı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Günay, M. (2018). Eğitim felsefesi. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Gündoğan, A. (2017). *Hayat bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansımaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Güneş, H. ve Gözüm, A. İ. C. (2013). İlköğretimde işlenen ekoloji konusunun 10. sınıf öğrencilerin ekosistem ekolojisi konusundaki hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin saptanmasında kelime ilişkilendirmenin kullanılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(3), 252- 264.
- Güner, M. (2016). *Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyal kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma becerileri ve yazma motivasyonları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gürdoğan M. ve Aslan, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının otantik öğrenme yaklaşımı hakkındaki görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 4(2), 114-140.
- Güngördü, E. (2002). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- 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. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Har, L. B. (2013). Authentic learning. *Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education. Recuperado de https://www.eduhk.hk/aiclass/Theories/AuthenticLearning_28June.pdf.*
- Herrington, J. (2006). Authentic e-learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks. In: *World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (E-LEARN)*, Honolulu, Hawaii, USA.
- Herrington, A. ve Herrington, J. (2006). *Authentic learning environments in higher education*. Hershey, Pa: Information Science Publishing.
- Herrington, J. and 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., ve Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48.
- Herrington, J., Oliver, R. and Reeves, T. C. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australasian Journal of Educational Technology*, 19(1).
- Herrington, J., Oliver, R. and Reeves, T.C. (2002). Authentic activities and online learning. In A. Goody, J. Herrington, & M. Northcote (Eds.), *Quality conversations: Research and Development in Higher Education, Volume 25* (pp. 562-567). Jamison, ACT: HERDSA.
- Herrington, J., Reeves, T.C. ve Oliver, R. (2010). *A guide to authentic e-learning*. Routledge, New York.
- Hill, A. M. (2017). Authentic learning and technology education. *Handbook of Technology Education*, 1-15.
- 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.
- Işıklı, M., Taşdere, A. ve Göz, N. L. (2011). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmen adaylarının Atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 4(1), 50-72.
- İneç, Z. F. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrenmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzincan: Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İneç, Z. F. ve Akpınar, E. (2017). Sosyal bilgilerin otantik öğretiminde yeni yaklaşımlar. *International Journal of Social Science Research*, 6(2), 46-65.

- İşman, A., Baytekin, Ç., Balkan, F., Horzum, B. ve Kıyıcı, M. (2002). Fen bilgisi eğitimi ve yapısalcı yaklaşım. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1 (1), 41-47.
- İter, B. G. ve Kılıç, Z. A. (2015). *The effect of authentic materials on 12th grade students' attitudes in efl classes*. international association of research in foreign Language Education and Applied Linguistics *Elt Research Journal*, 4(1), 2-15.
- Kabapınar, Y. (2019). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Genişletilmiş 6. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, E. (2020). *Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin temeli: Toplu öğretim sistemi*. (s.120-146). Ankara: Pegem Akademi.
- Kempa, R. F. and Nicholls, C. E. (1983). Problem-solving ability and cognitive structure- an exploratory investigation. *European Journal of Science Education*, 5(2), 171-184.
- 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. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Koçyiğit, S. ve Zembat, R. (2013). Otantik görevlerin öğretmen adaylarının başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 291-303.
- Kostova, Z. and Radoynovska, B. (2008). Word association test for studying conceptual structures of teachers and students. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 2(2), 209-231.
- Kostova, Z. and Radoynovska, B. (2010). Motivating students' learning using word association test and concept maps. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 4 (1), 62-98.
- Lasry, N. (2006). *Understanding authentic learning: A quasi-experimental test of learning paradigms*. Unpublished Doctoral Dissertation. Montreal: McGill University.
- Laur, D. (2013). *Authentic learning experiences: A real-world approach to project-based learning*. New York, NY: Routledge
- Lombardi, M. M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. Educause Learning Initiative advancing learning through IT innovation, 1-12.

- Lombardi, M. M. (2008). Making the grade: The role of assessment in authentic learning. *Educause Learning Initiative*, 1-16.
- Lucu, R. B. and Marin, E.(2014).Authentic learning in adult education. *procedia. Social and Behavioral Sciences*, 142, 410-415.
- Maclure, S. and Davies, P. (1991) *Learning to think: thinking to learn*. Oxford: Pergamon Press.
- 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.
- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Masood, A. (2013). Exploiting authentic materials for developing writing skills at secondary level—an experimental study. *Journal for the Study of English Linguistics*, 1(1), 21-71.
- 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: 14.04.2023).
- MEB, (2018). *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: 10.09.2020).
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded source book qualitative data analysis. (Second Edition)*. Thous and Oaks, California: Sage Publications.
- Mims, C. (2003).Authentic learning: A practical introduction & guide for implementation. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 6(1), 1-3.
- Morrissey, P. E. (2014). *Investigating how an authentic task can promote student engagement when learning about australian history* Unpublished Doctor of Education Thesis., Wollongong: University of Wollongong
- Nakiboğlu, C. (2008). Using word associations for assessing non major science students' knowledge structure before and after general chemistry instruction: *The Case of Atomic Structure, Chemistry Education Research and Practice*, 9, 309–322. Doi: 10.1039/B818466F
- Nartgün, Z. (2006). Fen ve teknoloji öğretiminde ölçme ve değerlendirme. M. Bahar(Ed.), *Fen ve Teknoloji öğretimi içinde* (s.355- 415), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Newman, F.M. and Wehlage, G.G. (1993). Five standarts for authentic instruction. *Educational Leadership*, 50(7), 8-12.

- Newmann, F. M., Secada, W. G. and Wehlage, G. (1995). *A guide to authentic instruction and assessment: Vision, standards and scoring*. Wisconsin Center for Education Research.
- Nicaise, M., Gibney, T. and Crane, M. (2000). Toward an understanding of authentic learning: Student perceptions of an authentic classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 9(1), 79-94.
- Novak, J. and Gowin, B. (1984). *Learning How To Learn*. Cambridge University Press.
- Oker, D. ve Tay, B. (2020). Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 731-756, doi: 10.23863/kalem.2020.173.
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2000). The use of student derived marking criteria in peer and self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25, 23-38.
- Özatlı, N.S. (2006). *Öğrencilerin biyoloji derslerinde zor olarak algıladıkları konuların tespiti ve boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palm, T. (2008). Impact of authenticity on sense making in word problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 67, 37-58.
- Pearce, S. (2016). "Authentic learning: what, why and how?" *e-Teaching*, April vol 10, pp. 1-3.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press. pp. 18.
- Pierce, R., Stacey, K., & Barkatsas, A. (2007). A scale for monitoring students' attitudes to learning mathematics with technology. *Computers & Education*, 48(2), 285-300.
- Renzulli, J. S. (1997). *How to develop an authentic enrichment cluster*. National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs, CT. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED420954.pdf>
- Resnick, L. B. (1987). The 1987 presidential address learning in school and out. *Educational researcher*, 16(9), 13-54.

- Revington, S. (2019). *Authentic learning*. (18/10/2022) Erişim adresi:<http://authenticlearning.weebly.com/the-essentials.html>
- Roth, W. M. (2012). *Authentic school science: Knowing and learning in open-inquiry science laboratories* (Vol. 1). Springer Science & Business Media
- Rula L. D. (2006). University students' beliefs about learning english and french in lebanon. *System* 34, 80-96
- Rule, A. C. (2006). The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1-10
- Santrock, J. W. (2016). *Educational psychology: Theory and application to fitness and performance* (Vol 6). New York: McGraw-Hill Education.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelisim öğrenme ve öğretim (Kuramdanuygulamaya)*, (15.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Scott, J. (2000). Authentic assessment tools. In R. L. Custer, J. Schell, B. D. McAlister, J. L. Scott, ve M. Hoepfl (Eds.), *Using Authentic Assessment in Vocational Education. Information Series*, 33-48.
- Sewell, A., (2002). Constructivism and student misconceptions, *Australian Science Teachers' Journal*. 48 (4):24-28.
- Shuell, T. J. (1996). Teaching and learning in the classroom context. In: Berliner, C. D. and Lfee, R. C. (Eds.): *Handbook of educational psychology*. New York, pp. 726-764.
- Slepkov, H. (2008). Teacher professional growth in an authentic learning environment. *Journal of Research on. Technology in Education*, 41(1), 85-111.
- Smeds, P., Jeronen, E., & Kurppa, S. (2015). *Farm education and the value of learning in an authentic learning environment*. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(3), 381-404.
- Sönmez, V. (2010). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stringer, E. 2008). *Action research in education*. (2th edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye'de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410.

- Şimşek, A., (2000). *Özgürlükçü öğrenme*. Şimşek, A. (Ed). Sınıfta demokrasi, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Tanrıöğen, A. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri (4. Baskı), Baştürk, R. (Ed.), *Deneme modelleri*, Ankara: Anı Yayınları.
- Taşdere, A. ve Kaya, M. F. (2016). İlkokul türkçe eğitimi için alternatif bir ölçme değerlendirme tekniği: Kelime ilişkilendirme testi (KIT). *Journal of Turkish Studies*
- Taşdere, A., Özsevgeç, T. ve Türkmen, L. (2014). Bilimin doğasına yönelik tamamlayıcı bir ölçme aracı: kelime ilişkilendirme testi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2 (2), 129-144 .
- Tavşancıl, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayıncılık
- TDK, (2023). Türk Dil Kurumu Web Sitesi: Büyük Türkçe Sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.542af788a5f397.41471773 adresinden 20.05.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Tsai, C. C. and Huang, C. M. (2002). Exploring students' cognitive structures in learning science: a review of relevant methods. *Journal of Biological Education*, 36(4), 163-169.
- Tutar, H. ve Erdem, A. T. (2020). Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram öğretimi*: Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Wagner, W., Valencia, J. and Elejabarrieta, F. (1996). Relevance, discourse and the hot stable core of social representation-A structural analysis of word association. *British Journal of Social Psychology*, 35(3), 31-351.
- Watters, J.J. and Ginns, I.S. (2000). Developing motivation to teach elementary science: Effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education. *Journal of Science Teacher Education*, 11(4), 277-313.
- Wentzel, K. R. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. In J. Juvonen and K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 226–247). Cambridge University Press.
- White, R. T. and Gunstone, R. F. (2000). *Probing understanding*. London: The Falmer Press.
- Wiggins, G. (1990). The Case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2), 1-3.

- Wood, D., Bruner, J. S. and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology And Psychiatry*, 17(2), 89-100. doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
- Yalvaç Hastürk, G. (2013). *Öğretmen adaylarının bazı çevre konularına ilişkin zihinsel yapılarındaki değişimlerin otantik öğrenme ortamlarında incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım, R. (2020). *Otantik öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde uygulanması; Bir karma yöntem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Afyonkarahisar: Afyonkarahisar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, M. F. (1993). Instructional design for situated learning. *Educational Technology Research and Development*, 41(1), 43-58.

EKLER

EK-1: T.C. Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Onayı

Evrak Kayıt Tarihi: 14.11.2022

Protokol No: 442061

Tarih: 22.11.2022



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Hayat Bilgisi Dersinde Otantik Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Kavramsal Değişimine ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR
TEZ YAZARI:	Medine ÖZYILMAZ AKDAĞ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof. Dr. Saim ÖNCE (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (Başkan Yardımcısı -İkt. ve İdari Bil. Fak.)	Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)
Prof. Dr. Yıldız UZUNER (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. İbrahim Cemil ULUKAN (Açıköğretim Fak.)
Prof. Dr. Hanihan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Erkan YÜKSEL (İletişim Bil. Fak.)

EK-2: Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Araştırma İzin Yazısı

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 22.02.2023-491842



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-86896125-605.01-70668271
Konu : Medine ÖZYILMAZ'ın Araştırma İzni

20.02.2023

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığının Araştırma Uygulama İzinleri konulu 21/01/2020 tarih ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Medine ÖZYILMAZ'ın "Hayat Bilgisi Dersinde Otantik Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Kavramsal Değişimine Ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi" konulu tez çalışması, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin (Yazı İşleri Müdürlüğü) 27/12/2022 tarih ve 462536 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Medine ÖZYILMAZ'ın "Hayat Bilgisi Dersinde Otantik Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Kavramsal Değişimine Ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi" konulu tez çalışmasını, ilimiz İnegöl ilçesi 75. Yıl İlkokulunda uygulama yapma isteği, ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aşı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mahmut KARAKAYA
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Serkan GÜR
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hocaşahan Mh. İlkbahar Cad. No:38 (Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon No : (0224) 225 25 78 Bilgi için: **Fatih ALTIN**
Faks : 445 18 10 Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi : <http://bursa.meb.gov.tr>
E-Posta : arge16@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0644-0704-3214-b685-6251 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3: Öğrenci İzin Formları

**HAYAT BİLGİSİ DERSİ KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ
UYGULANMASINA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU**

Araştırmacı Medine Özyılmaz yapacağı araştırma hakkında bana kısaca bilgi vermiştir. Araştırmanın sürecini, nasıl veri toplayacağını açıklamıştır. Araştırmanın herhangi sürecinde araştırmadan çekilme hakkımın olduğunu belirtmiştir. “Otantik Öğrenme Uygulamaları ile Öğrencilerin Zihinsel Yapılarındaki Kavramsal Değişiminin İncelenmesi” konulu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı ve Kelime İlişkilendirme Testi’ni doldurmayı kabul ediyorum.

Medine Özyılmaz
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf
Öğretmenliği Prog. Yüksek Lisans Öğrencisi

Tel:

Adres:

Öğrencinin Adı-Soyadı:

İmza:

HAYAT BİLGİSİ DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ UYGULANMASINA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Araştırmacı Medine Özyılmaz yapacağı araştırma hakkında bana kısaca bilgi vermiştir. Araştırmanın sürecini, nasıl veri toplayacağını açıklamıştır. Araştırmanın herhangi sürecinde araştırmadan çekilme hakkımın olduğunu belirtmiştir. “Otantik Öğrenme Uygulamaları ile Öğrencilerin Zihinsel Yapılarındaki Kavramsal Değişiminin İncelenmesi” konulu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeğini doldurmayı kabul ediyorum.

Medine Özyılmaz
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf
Öğretmenliği Prog. Yüksek Lisans Öğrencisi

Tel:

Adres:

Öğrencinin Adı-Soyadı:

İmza:

EK-4: Veli İzin Formu

Sayın Veli;

Bu form ile size araştırmanın amacı ve araştırmanın katılımcıları olarak çocuğunuzun hakları konusunda bilgiler vermek istiyorum. Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan aldığım resmi izin kapsamında gerçekleştirilmektedir. Araştırma, ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik öğrenme ortamlarında zihinsel yapılarındaki kavramsal değişiminin nasıl etkilendiğinin belirlenmesini amaçlayan yüksek lisans tez çalışması için yapılmaktadır. Araştırma kapsamında Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme uygulamaları yapılacak, uygulama sürecinin başında ve sonunda öğrencilere Hayat Bilgisi Dersine Yönelik *Kelime İlişkilendirme Testi* ve *Tutum Ölçeği* uygulanacaktır.

Araştırma süresince öğrencilerin hiçbir şekilde kimlik bilgileri istenmeyecek, araştırma raporlanırken isimleri kullanılmayacaktır. Araştırmada elde edilen veriler sadece bilimsel amaç için kullanılacaktır. Araştırmada elde edilen veriler gizli tutulacak ve sadece araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında çalışma sürecime yardımcı olacak akademisyenler ile paylaşılacaktır.

Çocuğunuzun herhangi bir nedenle araştırmada yer almasını istemezseniz çalışmaya dahil edilmeyecektir. Yine bir nedenden dolayı araştırmaya devam etmesini istemezseniz çocuğunuzla ilgili tüm elde edilen veriler silinecek ve imha edilecektir.

Araştırmaya velisi bulunduğunuz çocuğunuzun gönüllü olarak katılmasına izin verdiğinizde yönelik olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Formu okuduğunuz ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Medine Özyılmaz
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Prog.Yüksek
Lisans Öğrencisi

Yukarıdaki açıklamaları okudum ve anladım. Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrenci'in hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmasına izin veriyorum.

(Lütfen formu imzaladıktan sonra teslim ediniz.)

Veli Ad-Soyad:

Tarih:

İmza:

EK-5: Öğretmen İzin Formu

Sayın.....;

Bu form; araştırmanın gönüllü katılımcıları olarak siz öğretmenlerin haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma; T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan aldığım resmi izin kapsamında gerçekleştirilmektedir. Araştırma, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde oluşturulacak olan otantik öğrenme ortamlarında kavramsal değişimlerinin nasıl etkilendiğinin belirlenmesini amaçlayan yüksek lisans tez çalışması için yapılmaktadır. Araştırma kapsamında Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme uygulamaları yapılacak, uygulama sürecinin başında ve sonunda öğrencilere Hayat Bilgisi Dersine yönelik *Kelime İlişkilendirme Testi* ve *Tutum Ölçeği* uygulanacaktır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Talep etmeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Ayrıca isminiz gerçek araştırma raporunda kullanılmayacaktır. Bunun yerine takma isimlere ya da kodlamalara yer verilecektir.

Veri toplama sürecinde/süreçlerinde siz herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Bu araştırmada elde edilecek bilgileri araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında çalışmalarına yardımcı olacak akademisyenler görecektir. Gönüllü katılım formunu okuduğunuz ve bana zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Medine Özyılmaz
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Prog. Yüksek
Lisans Öğrencisi

Yukarıdaki açıklamaları okudum ve anladım. “Hayat Bilgisi Dersinde Otantik Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Zihinsel Yapılarındaki Kavramsal Değişimine ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi” konulu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

Tarih:

İmza:

EK-6: Okul Dışı Öğrenme Ortamı İçin Veli İzin Formu

-Mahalle Pazarı Gezisi-

VELİ İZİN BELGESİ

75.YIL İLKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

Okulunuz 3/C sınıfı..... no'lu öğrencinin velisiyim. Planlanan ve sınıfça düzenlenecek olan .../.../2023 Pazartesi günü saat 10.30-12.00 arası yapılacak olan Mahalle Pazarı gezisine katılmasında herhangi bir sakınca görmediğimi bildiririm.

Adres:

Soyadı Tel:

Veli Adı

İmza

GEZİ PLANI

Eğitim Kurumunun Adı	75.YIL İLKOKULU
Gezi Tarihi	21/03/2023 Salı Günü
Gezi Yeri	Alanyurt Kapalı Pazarı
Geziye Çıkış Saati	10.30
Geziden Dönüş Saati	12.00
Gezi Katile Başkanı	Medine ÖZYILMAZ
Takip Edilecek Yol	75.Yıl İlkokulu, Esenler Caddesi, 8. Sokak istikameti takip edilecek ve aynı güzergahtan geri dönülecektir.
Gezinin Amacı	Mevsimine özgü yetişen meyve sebze yi yerinde gözlemlenmeleri ve ilgili konu hakkında bilgi toplamları
Gezinin Konusu	Sağlıklı Beslenme
Değerlendirme	Gezi sonunda gezi gözlem formu doldurulacaktır.

GEZİYE KATILACAK SINIFLAR VE ÖĞRENCİ SAYILARI

Sıra No	Şube	Kız	Erkek	Toplam
1	3/C	13	12	25

GEZİYE KATILACAK ÖĞRETMEN VE GÖREVLİ VELİLER

Sıra No	Adı Soyadı	İmzası
1	Medine ÖZYILMAZ - 4/C Sınıfı Öğretmeni	
2	Zeynep YILMAZ- 3/C Sınıfı Öğretmeni	
3- 3/C Sınıfı Velisi	
4- 3/C Sınıfı Velisi	

GEZİYE KATILACAK ARAÇ

Yüklenici Firma/ Acente Adı: İşletme Belgesi No:..... TÜRSAB Belge No:.....		B2/D2 Yetki Belgesi No:..... Mesleki Yeterlik Belgesi (SRC1/SRC2) No:	
Şoförün Adı ve Soyadı		Araç Plakası	Model Yılı
1			

Ayrıntıları yukarıda belirtilen bir gezi düzenlemek istiyorum.
Arz ederim.

20/03/2023
Medine Özyılmaz

OLUR
.../.../2023
Necati SAYIN
Okul Müdürü

EK-8: Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği Kullanım İzni

DO **döndü oker** Evvelsi gün 21:37
Ynt: Tutum Ölçeği İzni 
Kime: Medine AKDAĞ

Merhabalar Tutum Ölçeğimi kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

iPhone'umdan gönderildi

Macbook < > şunları yazdı (13 Nis 2022 22:54):
[Medine AKDAĞ adlı kişiye ait metnin Daha Fazlasını Gör](#)

 PDF
Hayat bilgisi
dersi t...eği.pdf

EK-9: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket “İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirlemek üzere hazırlanmıştır. Araştırmanın başarı ile sonuçlandırılabilmesi, siz değerli öğrencilerin anket sorularına vereceği cevapların tarafsız ve doğru olmasına bağlıdır. Bu nedenle her anket sorusunu lütfen dikkatle okuyarak size göre doğru olan seçeneğin olduğu yere (X) işareti koyarak cevaplandırınız. Hiçbir maddeyi cevapsız bırakmayınız. Ankete vereceğiniz cevaplar araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Ankete cevaplayarak araştırmaya yapacağınız önemli katkı için şimdiden teşekkür ederim.

Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyeti : I. Kız () II. Erkek ()

Sınıfı : I. 2. Sınıf () II. 3. Sınıf ()

Eğitim Durumu

Baba;

- I. Okur Yazar Değil ()
II. Sadece Okur Yazar ()
III. İlköğretim (İlkokul) ()
IV. İlköğretim (Ortaokul) ()
V. Lise ()
VI. Üniversite ()

Anne;

- I. Okur Yazar Değil ()
II. Sadece Okur Yazar ()
III. İlköğretim (İlkokul) ()
IV. İlköğretim (Ortaokul) ()
V. Lise ()
VI. Üniversite ()

Annenizin mesleğini yazınız :

Babanızın mesleğini yazınız :

Kelime İlişkilendirme Testi

Adı:

Soyadı:

Sınıfı:

Okul Numarası:

Sevgili öğrenciler,

Kelime İlişkilendirme Testi “Evimizde Hayat” ve “Sağlıklı Hayat” ünitelerinde yer alan kavramları içermektedir. Bu çalışmanın amacı aşağıda testte verilen kavramlarla ilgili aklınıza ilk hangi kelimelerin geldiği ve ilgili kelimelerin anlamlılık düzeyini incelemektir.

Aşağıda verilen örneği inceleyiniz. Daha sonraki sayfaya ilerleyiniz. Her bir anahtar kavram için birer sayfa ayrılmıştır. Testi cevaplandırırken anahtar kavramı her seferinde içinizden tekrar ederek verilen boşluklara anahtar kavramla ilgili aklınıza gelen cevap kelimelerle doldurunuz. Her bir kavramı çalışmanız için 45 saniye süreniz vardır. Bir sonraki sayfaya geçiniz uyarısı yapıldıkça kadar bir sonraki kavrama geçmeyiniz.

Örnek Çalışma:

Çevre kirliliği.su kirliliği.....

Çevre kirliliğihava kirliliği.....

Çevre kirliliğiatıkları.....

Çevre kirliliğigeri dönüşüm.....

Çevre kirliliğitoprak kirliliği.....

TASARRUF

Tasarruf

Tasarruf

Tasarruf

Tasarruf

Tasarruf

PLAN

Plan

Plan

Plan

Plan

Plan

BÜTÇE

Bütçe

Bütçe

Bütçe

Bütçe

Bütçe

BİLİNÇLİ TÜKETİCİ

Bilinçli Tüketici

Bilinçli Tüketici

Bilinçli Tüketici

Bilinçli Tüketici

Bilinçli Tüketici

SAĞLIKLI BESLENME

Sağlıklı Beslenme

Sağlıklı Beslenme

Sağlıklı Beslenme

Sağlıklı Beslenme

Sağlıklı Beslenme

TEMİZLİK

Temizlik

Temizlik

Temizlik

Temizlik

Temizlik

EK-11: Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği

		(3) Katılıyorum	(2) Kısmen Katılıyorum	(1) Katılmıyorum
1	Hayat bilgisi dersinden zevk alıyorum.	()	()	()
2	Hayat bilgisi dersini sıkıcı buluyorum.	()	()	()
3	Hayat bilgisi dersi ile çevreye olan ilgim arttı.	()	()	()
4	Hayat bilgisi dersi konularını öğrenmekte zorlanıyorum.	()	()	()
5	Hayat bilgisi dersinden korkuyorum.	()	()	()
6	Hayat bilgisi dersi ödevlerini yapmakta zorlanıyorum.	()	()	()
7	Hayat bilgisi dersi sınavlarında zorlanıyorum.	()	()	()
8	Hayat bilgisi dersi vatandaşlık bilincimi geliştiriyor.	()	()	()
9	Hayat bilgisi dersi doğaya karşı olan görevlerimin farkına varmamı sağlıyor.	()	()	()
10	Hayat bilgisi dersinde yeni bilgiler öğrenmek beni mutlu ediyor.	()	()	()
11	Hayat bilgisi günlük hayatta birçok konu ile ilgileniyor.	()	()	()
12	Hayat bilgisi konuları ile ilgilenirken kendimi önemli hissedirim.	()	()	()
13	Hayat bilgisi dersinde kendimi huzurlu hissediyorum.	()	()	()
14	Hayat bilgisi dersi değişik yaşantıları öğrenmeyi sağlıyor.	()	()	()
15	Hayat bilgisi dersinde öğrendiğim konuları ailemle paylaşmaktan mutlu olurum	()	()	()
16	Hayat bilgisi dersinde öğretmenimin soru sorması beni rahatsız ediyor.	()	()	()

EK-12: Deney Grubu Ön KİT Frekans Tablosu

Kavramlar Yanıtlar	Tasarruf	Plan	Bütçe	Bilinçli Tüketici	Sağlıklı Beslenme	Temizlik
Tasarruf						
Plan						
Bütçe						
Bilinçli Tüketici						
Sağlıklı Beslenme				1	8	
Temizlik						
Açık bırakmamak	7					
Alışveriş			6	1		
Almak			1	1		
Arkadaş		3		1		
Ay sonu			1			
Az tüketmek				1	1	
Bahçe						2
Banyo yapmak						8
Beslenmek					1	
Biriktirmek			1			
Boşuna harcamak	5					
Çöp	2					5
Çevre						1
Dengeli beslenme					4	
Ders		5				
Ders programı		6				
Deterjan						2
Doğalgaz	7				2	
Düzenli beslenme						
Düzenli olmak						3
Düzenli tüketen				1		
Elektrik	4					
Eşya	1		1			
Etkinlik		1				
Ev		2				8
Fatura			7	1		
Fatura ödemek			3			
Fiş				5		
Fiş almak				3		
Fiyat				8		

Gaz	2					
Gezi		2				
Harcamak			7	4		
Hazırlık		4				
Işık	9					
İçerik				4		
İndirim			7	1		
Kağıt	4					
Kalan			3			
Kalorifer	2					
Kirli						2
Kişisel temizlik						14
Koşmak					2	
Kurmak		4				
Lamba	8					
Limit				2		
Market			3	3		
Meyve				1	3	
Okul		1				7
Oyun oynamak		2		1		
Orman						1
Öğretmen		3				
Ödev		1				
Pahalı			2			
Para	5		11	6		
Para üstü				2		
Park		1				1
Planlı çalışmak		1				
Planlı olmak		2				
Plan yapmak		7				
Program		1				
Sağlıklı olmak					2	
Sınıf		1				1
SKT				6		
Spor					20	
Su	21			1	1	
Tarih				4		
Televizyon	3					
Temizlemek						4
Temizlik yapmak						2
Temiz tutmak						5
Tuvaletler						9
Tüketmek				2		
Türk malı				1		
Ucuz			1			
Ücret			1			

Ürün			1			
Yemek	1			2	5	
Yiyecek	1		1			
Yürüyüş					2	

EK-13: Deneý Grubu Son KİT Frekans Tablosu

Kavramlar	Tasarruf	Plan	Bütçe	Bilinçli Tüketici	Sağlıklı Beslenme	Temizlik
Yanıtlar						
Tasarruf						
Plan						
Bütçe						
Bilinçli Tüketici						
Sağlıklı Beslenme				2	3	
Temizlik						
Alışveriş			9			
Alışveriş listesi			7			
Ambalaj				11		
Banyo yapmak						3
Barınma			16			
Başarı		8				
Besin alerjisi					2	
Beslenme			14			
Bilinçli alışveriş			6	1		
Bilinçli kullanmak				2		
Çevreyi korumak						15
Çevre temizliği						3
Çölyak					6	
Dengeli beslenmek					6	
Deniz	1					1
Dere	2					
Ders planı		6				
Diyabet						5
Diyet					2	
Diyetisyen					14	
Doğalgaz	3					
Doğayı korumak						12
Düzenli olmak		3				
Düzenli yaşam		2				
Elektrik	17					
Elektrik kaynağı	2					
Enerji	4					
Enerji kaynağı	2					
Etkili zaman		5				
Fiş			4	19		
Gaz	4					
Giyinme			14			

Göl	5					
Günlük plan		12				
Harcama			2			
Hareketli yaşam				3		
Hijyen						2
Işık	4					
İçerik				2		
İhtiyaç			14			
İstek			4			
İş planı		4				
Kişisel temizlik						10
Kolaylık		13				
Kömür	8					
Lamba	1					
Liste			1			
Market				1		
Mevsiminde					6	
Mevsimine uygun					5	
Meyve						9
Meyve ve sebze						6
Obezite						6
Odun	4					
Okul						2
Okuma saati		2				
Ortak alanlar						3
Ortak kul. alanları						15
Öncelikler		1	3			
Paket				2		
Para miktarı			3			
Piknik alanları						3
Plana uymak		2				
Planlı olmak		3				
Reklamlar				9		
Sağlıklı olmak						10
Sağlıklı yaşam					3	2
Sebze					5	
Sınırlı para			2			
SKT				18		
Su	21					
Su kaynağı	1					
Süre		3				
Şeker hastalığı					4	
Tatlı su	15					
Tatlı su kaynakları	1					
Taze ve doğal					1	

Temel ihtiyaçlar			2			
Temiz olmak						1
Temiz yaşam						2
TETT				2		
Toplu alanlar						2
Toplum sağlığı						7
TSE				19		
Tükenen kaynaklar	2					
Tüketici Hakemi				19		
Üç öğün					8	
Verimli kullanmak	11					
Yerli malı				8		
Zaman		9				
Zaman pastası		18				
Zaman tasarrufu	2					
%3	3					

EK-14: Kontrol Grubu Ön KİT Frekans Tablosu

Kavramlar	Tasarruf	Plan	Bütçe	Bilinçli Tüketici	Sağlıklı Beslenme	Temizlik
Yanıtlar						
Tasarruf						
Plan						
Bütçe						
Bilinçli Tüketici						
Sağlıklı Beslenme						
Temizlik					1	
Ağaç	2					
Aile			4			
Alışveriş			1	2		
Almak			1	1		
Aylık			3			
Beslenmek					2	
Biriktirmek			2			
Büyüme					2	
Çöp						10
Ders	1	2				
Doğalgaz	13					
Ekmek				2		
Elektrik	15					
Eşya			1			
Ev						2
Fiyat				7		
Gaz	3					
Harcamak			5			
Işık	11					
İhtiyaç			1	1		
İstek			1			
Kağıt	1					
Kalite				2		
Kart			2			
Kasa				2		
Kirli						2
Kişisel temizlik						2
Kitap okumak		2				
Kömür	2					
Kurmak		2				
Lamba	1					
Limit			1			
Market			2	3		
Meyve			1	1	17	

Miktar				2		
Musluk	2					
Okul		1				
Otobüs			1	1		
Oyun oynamak		4				
Ödev	1	2				
Ödev yapmak		1				
Öğrenci	1	1				
Öğretmen	1	1				
Para		1	16	9		
Pazar			2	1		
Petek	2					
Planlamak		1				
Planlı olmak		1				
Program		2				
Sağlık				3		
Sağlıklı					3	1
Sebze			1		19	
Spor yapmak					4	
Su	22			1		1
Süt				2		
Tarih				2		
Temizlemek						2
Temiz ortam						2
Tuvaletler						7
Tüketmek				1		
Türk lirası			2			
Yemek			1	1	3	
Zaman		2				
Zamanlama		2				

EK-15: Kontrol Grubu Son KİT Frekans Tablosu

Kavramlar	Tasarruf	Plan	Bütçe	Bilinçli Tüketici	Sağlıklı Beslenme	Temizlik
Yanıtlar						
Tasarruf						
Plan			1			
Bütçe						
Bilinçli Tüketici						
Sağlıklı Beslenme						
Temizlik						1
Aile			3			
Aile bütçesi			3			
Alışveriş			2	1		
Ambalaj				3		
Başarı		2				
Beslenmek		2			2	
Biriktirmek			1			
Çalışmak		4				
Çevremiz						3
Çöp atmamak						4
Defter			2	1		
Dengeli beslenme					4	
Ders		10				2
Dinlenmek		1				
Doğa						
Doğalgaz	19					
Dünya						2
Düzen		3				
Düzenli Beslenme					2	
Elektrik	26					
Ekmek	1				1	
Ev		2				9
Fiş				3		
Fiyat				4		
Gaz	8					
Günlük plan		2				
Hastane						2
Işık		2				
İade				1		
İçerik				1		
İhtiyaç			16	7		
İstek			1			
Kalem			2	1		

Kalite				2		
Kaliteli				7		
Kirletmek						2
Kişisel temizlik						18
Kitap			3			
Kitap okumak		4				
Kömür	1					
Kurmak		1				
Lamba	3					
Marka				1		
Market			4			
Meyve					15	
Meyve ve sebze					2	
Okul		4				9
Otobüs		2				
Oyun oynamak		4				
Ödev		2				
Ödev yapmak		5				
Para	2		12			
Park						7
Reklamlar				4	1	
Saat		2				
Sabun						2
Sağlıklı			1	2	1	
Sebze					17	
Sınıf						2
SKT				6		
Spor					12	
Spor yapmak				1	1	
Su	27		1		3	
Tarih				15		
Temiz tutmak						5
Toplum						2
Tuvaletler						9
Tüketici hakları				1		
Ucuz			2			
Ucuz almak				8		
Uygun				1		
Üretim yeri					1	
Yemek	1	3				
Zaman		2				

EK-16: Ders Etkinlik Planlarından Örnekler

HB.3.2.6. Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.

Konu Alanı	Tasarruflu olma ve alternatif öneriler üretme
Otantik Görevler	-Tanıtım videosu sonucunda tükenebilir kaynaklar hakkında birincil kaynaklardan bilgilere ulaşma -Seçilen bir kaynak üzerine yoğunlaşarak sorunların neler olduğu hakkında uzmanlaşma sağlama -Gerçek yaşam bağlantılı videodan sonra kaynakların etkili ve verimli kullanılmasına yönelik çözüm önerileri geliştirmek için elde edilen bilgilerin raporlanması - Çözüm önerilerinin farkındalık yaratması ve duyurulmasını açık şekilde ifade edebilme.
Önerilen Süre	40*3

Senaryo: “Zaman Su Gibi” reklam filmindeki su çekilmesi ve su kaynaklarının tüketilmesinden hareketle su kaynaklarının korunması ve diğer tüm kaynaklarında bilinçli kullanılmasıyla ilgili farkındalık yaratmak amaçlanmıştır. Buradan hareketle öğrenciler ile kaynakları koruma ve tükenmesini önlemek amacıyla otantik bağlamda etkinlikler ve çalışmalar tasarlanmıştır. Böylelikle yapılan çalışmalardan sonra çocukların bu farkındalık ve bilinçle yaşamlarında kaynak tüketimine dikkat etmesi sağlanmaktadır.

Öğretme- Öğrenme Süreci

I. AŞAMA (GİRİŞ)

Uğraşma ve Sorgulama: Kaynakların azalması ile ilgili reklam filmi sınıfta öğrencilere izletilir. İzledikleri içeriğin ne ile ilgili olduğu hakkında sorular yöneltilir. Öğretmen tarafından beyin fırtınası yapmaya yönlendirilerek izledikleri içeriğin sonunun neden bu şekilde bitmiş olduğuna ilişkin bir tartışma ortamı oluşturulur. Su kaynaklarının yetersizliği, bilinçsiz kullanımı ile ilgili olarak yayınlanmış broşür, afiş, fotoğraf, gazetede yer alan öğrencilere dağıtarak güdüleme yapılır. Öğrenciler 6 kişilik gruplara ayrılırlar. Öğrenciler farklı sınıf kaynaklarını (kaynakların tüketimi ile ilgili kısa hikayeler, kaynak tüketimi ile ilgili bilgiler içeren çocuk dergileri) sınıf ortamına getirerek incelemelerini konu hakkında daha fazla araştırma yapmaya ve bilgi edinmeye yönlendirilirler. Kaynak taraması sonucunda kaynakların neler olduğu, tüketme biçimimiz, sınırlılıkları hakkındaki bilgiler gruplar tarafından raporlandırılarak sınıfta paylaşım yapılması istenir (çoklu bakış açısı). Öğrencilere araştırmalar sonucunda ne gibi çıkarımlarda buldukları sorulur (Sadece su tüketiminin değil, elektriğinde kaynak tüketiminde yer aldığı, okyanus ve denizlerden su ihtiyacının karşılanamayacağı gibi bilgiler ortaya çıkarılır). Bu bilgiler ve ayrımlar öğrenci bulguları ile tahtaya yazılarak önemli sorunlar belirlenir. Sorunlara ilişkin ilgi doğrultusunda çalışma grupları bir konu hakkında uzmanlaşmak için seçim yapar.

II. AŞAMA (GELİŞTİRME)	Öğrenme Süreci: Gruplarla su kaynaklarının tükenmesi konusunda ve elektrik kullanımında tasarruf yapılması konusunda çalışmalar tasarlanmaya başlamadan önce “Kaynakların Verimli Kullanılması” ile ilgili dijital bir hikaye izletilir (Suyu Açık Bırakan İlknur’un hikayesi izletilir)(otantik bağlam). Hikaye bir kısımdan sonra bırakılarak öğrencilerden hikayenin kalan kısmını tamamlamaları istenir. Gruplar hikayedeki sorunun ne olduğunu tartışır. Sorunla ilgili çözüm önerileri geliştirilmesi istenir. Hikayeden oluşturulan otantik bağlam ile öğrencilerin evdeki kaynakları verimli ve etkili kullanmaya yönelik slogan geliştirerek afiş çalışmaları yapmaları istenir. Konu ile ilgili resim çalışmaları, şiir, kompozisyon vb. çalışmalar gerçekleştirilir. Tüm sınıf öğrencilerinin dahil olduğu içerisinde elektrik kullanımının ve su kaynaklarının verimli kullanılması ile ilgili okulun merkezi bir bölümüne stant hazırlanır. Bilgilendirme amaçlı el broşürleri hazırlanır (Açık şekilde dile getirme)

III. AŞAMA (SONUÇ)	İletişim Çalışmalar tamamlandıktan sonra öğrenciler stantta 2 gün boyunca dönüşümlü görev alarak ile öğrenci ve velileri bilgilendirme çalışması yapılır. El broşürleri dağıtılır. Öğretmen sorular sorarak süreci değerlendirir (Kaynaklarımız neden tükenmektedir? Kaynaklarımızı korumak için neler yapmalıyız? vb.)
---------------------------	--

EKLER	Stant için dersleri takip eden hafta içi Perşembe ve Cuma günü seçilmiştir.
--------------	---

HB.3.2.8. İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.

Konu Alanı	İhtiyaçlarını belirleme ve aile bütçesine katkıda bulunma
Otantik Görevler	-Barınma, beslenme ve giyinmenin temel ihtiyaç olduğunu ilişkisini kurma -Ali ve annesinin alışverişte yaşadığı olumsuzluğun sebep ve sonuç ilişkisini kurma -Alışveriş listesinin tekrar gözden geçirilerek düzenlenmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi -İstek ve ihtiyaç ayrımı hakkında farkındalık kazandırılması ve duyurulması çalışmalarının tasarlanması
Önerilen Süre	40*3

Senaryo: Öğrencilerin günlük yaşamında istek ve ihtiyaç ayrımını ne kadar yapabildiklerini tespit etmek ve bu durum için farkındalık oluşturulması amaçlanmıştır. Bu ayrımın dikkatlice gözlenmesinden sonra sınıf, okul ve aile çevresinde harcamaların bilinçli yapılmasının önemine vurgulamak amacıyla etkinlik ve çalışmalar tasarlanmıştır. Öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını öncelikli sıraya koyularak alışveriş listeleri yapmaları ve aile bütçesine katkıda bulunmayı alışkanlık haline getirmeleri diğer amaçlardan biridir. Etkinlikler ve çalışmalar otantik bağlam çerçevesinde gerçek yaşama dönük olarak oluşturulmuştur.

Öğretme- Öğrenme Süreci

I. AŞAMA (GİRİŞ)

Uğraşma ve Sorgulama: Tahtaya barınma, beslenme ve giyinme gibi temel ihtiyaçlar ve isteklerimizle ilgili görseller asılır. Tahta üçe barınma beslenme ve giyinme olarak 3 gruba ayrılır. Görseller üç gruptan birine yapıştırılır. Tahtada eşleştirilmeyen görseller üzerinden sorular sorulur. Eşleştirme dışında kalan görseller hakkında konuşma sağlanır. Eşleştiren görseller ve eşleştirilmeyen görseller olarak kategoriler oluşturulur. Öğrenci grupları toplanır. Kategoriler arasındaki ayrımı belirleyen duruma ilişkin öğrenciler düşünüp sorgulamaya yönlendirilir. Neden – sonuç ilişkisi kurularak toplanan bilgiler raporlaştırılıp sınıf ortamında paylaşılır. Öğretmen bir örnek olay yazısını sınıfta öğrencilere okuyarak paylaşır.

“Ali ve annesi ile birlikte evde bir alışveriş listesi hazırlamıştır. Alışveriş listesi ile birlikte bir markete gitmişlerdir. Markette alışveriş listesindeki tüm ürünleri tamamladıktan sonra kasaya yönelirler. Kasadan ürünler geçirildikten sonra alışveriş için ayırdıkları bütçenin üzerinde bir tutar çıkmıştır.” (otantik bağlam).

Öğrenciler örnek olaydan hareketle sorunun nedeni için alışveriş listesini incelerler. Çözüm önerileri geliştirmek için alışveriş listesindeki ürünleri ve fiyatlarını incelerler. (matematik ile ilişkilendirme). Ürün fiyatları için market broşürü, bilgisayar, tablet kullanarak araştırırlar. Öğrenci grupları

	<p>alışveriş listesini bütçeye göre yeniden düzenler. Yapılan çalışmalar kasada bırakılan ürünler nedenleri ile açıklanır (istek/ihtiyaç ayrımını yapabilmek).</p>
II. AŞAMA (GELİŞTİRME)	<p>Öğrenme Süreci: Yeterli araştırma ve kapsamlı çalışma yapan öğrenciler, ikinci aşamada bunu kendilerinde oluşan farkındalığı akranlarına, ailelerine aktarmak için “İhtiyaçlarımı Belirliyorum, Bütçemi Koruyorum” sloganı ile (slogana süreçte kendileri karar verecektir, örnektir) afiş tasarlama çalışması yapılır. Slogandan yola çıkılarak hazırlanan afişler dış panolara asılır. Çalışmanın etkililiğini artırmak için aile bilgilendirme çalışmaları ile çocuklar aileleri yle birlikte alışveriş listesi hazırlayarak bütçesine göre alışveriş yapmaları için yönlendirilir. Bilgilendirici bir kamu spotu benzerliğinde alışveriş videoları oluşturularak kayıt yapılır. Kayıtlar dijital ortamda düzenlenerek her sınıfta paylaşılması için duyurulur.</p>
III. AŞAMA (SONUÇ)	<p>İletişim Planlanan çalışmalar tümüyle gerçekleştirilmiştir. Çekilen kısa video okulun resmi sitesinde ve veli gruplarında paylaşarak akran gruplarına ve ailelerine farkındalık kazandırılır. (açık şekilde dile getirme). Çalışmaların değerlendirilmesinde öğretmenin öğrencilere akran değerlendirme formu dağıtarak gruptaki öğrencilerin birbirlerinin performanslarını değerlendirmeleri sağlanır.</p>
EKLER	<p>EK-2: Akran Değerlendirme Formu:</p>

AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

HB.3.2.8. İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.

Adım Soyadım :

Grubumun Adı:

Aşağıdaki formu, grup arkadaşınızda gözlemlediğiniz davranışları dikkate alarak doldurunuz.

"Grup arkadaşım bunu her zaman yapar" için 😊, "Grup arkadaşım bunu bazen yapar." için 😐

"Grup arkadaşım bunu hiçbir zaman yapmaz." için ☹️ ifadesinin bulunduğu sütunu işaretleyiniz

GRUBUMUZDAKİ ÖĞRENCİLER	Her zaman 😊	Bazen 😐	Hiçbir zaman ☹️
Grubumuz süreç boyunca aktiftir.			
Grup arkadaşlarım yapacağımız çalışmalarda bilgi ve becerisiyle yeterli bir grup üyesidir.			
Bir grup üyesi olarak üzerine düşen görevi en iyi şekilde yerine getirir.			
Sorunların çözümüne yönelik mantıklı çözüm önerileri üretir.			
Grup arkadaşlarım çalışmalar içerisinde uyumludur.			
Grup arkadaşlarım bireysel sorumluluklarını yerine getirir.			

😊 ve ☹️

ve

ifadelerini işaretlediğiniz davranışları grup arkadaşlarınızın gözden geçirmesi gerekmektedir.

HB.3.3.3. Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir.

Konu Alanı	Mevsiminde meyve ve sebze tüketimi
Otantik Görevler	<ul style="list-style-type: none">-Esra'nın sağlıksız beslenmesinin nelerden oluştuğu üzerine tartışılır. Neden sonuç ilişkileri kurulur.-Meyve ve sebzelerin mevsimine göre değiştiğini fark edilmesi, mevsimine göre beslenmenin önemi üzerine bilgi toplama ve raporlaştırma-Bir pazar ziyareti gerçekleştirilerek mevsimine göre meyve ve sebzelerin gözlemlenmesi-Günlük yaşamda mevsimine göre beslenme hakkında farkındalık ve bilinç kazandırmaya yönelik tasarlanan çalışmalar ve çalışmaların yayınlanması
Önerilen Süre	40*3

Senaryo: Bu otantik öğrenme aktivitesinde öğrenciler mevsimlere göre yetişen meyve ve sebzelerin farklılaştığı, mevsiminde yetişen meyve ve sebze tüketiminin sağlık açısından etkileri hakkında farkındalık yaratılması amaçlanmıştır. Tasarlanan çalışmalarla bireylerin mevsiminde meyve ve sebze tüketimine farkındalık kazanarak daha fazla dikkat etmeleri ve yaşantılarında uygulamaları beklenmektedir.

Öğretme- Öğrenme Süreci

I. AŞAMA (GİRİŞ)	<p>Uğraşma ve Sorgulama:</p> <p>“Sürekli sağlıksız yiyecek ve içecekleri tüketmek isteyen Esra’nın annesi bu durumdan çok rahatsız olur ve Esra’yı doktora götürmeye karar verir. Öncelikle Esra için hangi uzmanlık alanındaki doktora gideceğinin araştırmasını yapar. Birkaç gün sonra doktor randevusuna gidilir. Doktor burada Esra’ya oyuncak sebze ve meyvelerin olduğu bir sepet verir. (görseller ile oluşturulmuş akış panosu kullanılır). (otantik bağlam).</p> <p>Öğrencilerle akış paylaşılır. Öğrenciler buradaki sorunu ve doğabilecek başka sorunların neler olabileceği hakkında (Bu şekilde beslenmeye devam ederse neler yaşar?, “Sağlıklı beslenmek için nelere dikkat etmesi gerekir?”) sorularla tartışma ortamı oluştururlar. Çözüm önerileri oluşturmak için öncelikle otantik bağlam çerçevesinde bilgi toplamaya yönlendirilirler. Bunun için öğretmen bir markete ait yaz ve kış dönemine ait manav kısmının broşürünü öğrencilere dağıtır. Öğrenci gruplarının incelemeleri için süre verilir. Manav kısmındaki görselde yer alan meyve ve sebzelerin farklılık göstermesine yönelik beyin fırtınası yapılır. Mevsimlere yönelik meyve ve sebzelerin farklılık gösterme nedenlerinin araştırılması için öğrenciler kitap, tablet vb. kaynaklara başvurur (çoklu bakış açısı).Elde edilen bilgiler gruplar tarafından rapor halinde sınıf ortamında paylaşılır. Mevsimine göre meyve sebzelerin değişim gösterdiği konusunda farkındalık kazanan öğrencilerle bir gezi düzenlenerek mahalle pazarı ziyaret edilir. Öğrenciler burada kış mevsiminde bulunan meyve ve sebzeleri gözlemlenmeleri sağlanır. Tüm süreçteki edinimleri ile mevsimine göre yetişen meyve ve sebzelerle ilgili gözlem formu oluşturulur.</p>
II. AŞAMA (GELİŞTİRME)	<p>Öğrenme Süreci:</p> <p>Öğrenciler ilk süreçteki uğraşları ile kazandıkları bilgilerle günlük yaşamda mevsimine göre meyve ve sebze ile beslenme farkındalığı kazandırmak ve insanların buna yönelik bilinçlenmesi için çalışmalar tasarlarlar. Gruplar görev dağılımı yaparlar. Meyve sebzelerin mevsimine göre tüketiminin önemini içeren diyalogların kullanıldığı karikatürler oluşturulur. İlgili konu çerçevesinde araştırma yaparak gazete, dergi vb. röportaj ve haberleri toplarlar (Gıda mühendisi ve diyetisyen yazılarına yönlendirme sağlanır). Akran bilgilendirmesi yapmak için her sınıf için ilgili konu hakkında sınıf ismine özel mektuplar yazılır (yansıtma).</p>

**III. AŞAMA
(SONUÇ)**

İletişim

Çalışmalar tamamlandıktan sonra öğrenciler karikatürleri ilgili okul panolarına asarak sergilerler. Topladıkları röportaj, haber vb. dokümanları ayaklı panoya asarak her sınıf katında bir hafta süresince gezdirilir. Sınıf ismine özel oluşturulan mektuplar öğretmenleri aracılığıyla öğrencilere okunarak duyurulması sağlanır.
Öğretmen sorular sorarak süreci değerlendirir.

EKLER

EK-4:

Gezi Gözlem Formu

.../.../2023

AD:	Gezi Yeri:
SOYAD:	Gezi Süresi:
Pazarda hangi meyve ve sebzeleri gördün? Yazalım.	Tezgahlarda daha çok satılan meyve ve sebzeler nelerdi?
	Daha çok bu meyve ve sebzelerin satılmasının sebebi ne olabilir?
Pazar gezisi nasıldı? Neler hissettiniz? Paylaşınız.	

HB.3.3.4. Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.

Konu Alanı	Dengeli ve doğru beslenme
Otantik Görevler	-Fikret Hoca'nın hastalığının ne olduğu, sebepleri ve sonuçlarına ulaşılmasının sağlanması -Yanlış beslenme alışkanlıklarından kaynaklı başka hastalıkların varlığının fark edilmesi neden sonuç ilişkilerinin kurulması ve raporlaştırılması - Farklı hastalıklarla ilgili yaşantısında bu hastalığa sahip biriyle röportaj yapılması -Çözüm önerilerinin geliştirilmesi, öneri ve edinilen bilgilerin duyurulması için çalışmaların tasarlanması
Önerilen Süre	40*3

Senaryo: Sağlık Bakanlığının “Obeziteyle Mücadele Hareketi Başlıyor” hareketi ile ilişkilendirilen kazanım öğrencilerin sağlıklı büyümek için dengeli ve yeterli bir beslenme alışkanlığı kazanmaları gerektiği ile ilgilidir. Dengeli ve sağlıklı beslenirken obezite, diyabet, çölyak vb. sağlık sorunları hakkında da farkındalık yaratılmalıdır. Tasarlanan otantik öğrenme uygulamaları ile süreçte dengeli ve doğru beslenme hakkında yeterli bilgiye sahip, iyi bir beslenme alışkanlığı kazanmış bireyler olmaları amaçlanmıştır.

Öğretme- Öğrenme Süreci

I. AŞAMA (GİRİŞ)	<p>Uğraşma ve Sorgulama: Sağlık Bakanlığı'nın “Obeziteyle Mücadele Hareketi Başlıyor” tanıtım videosu sınıfta öğrencilere duyurulur. Öğrencilerin videonun ne hakkında olduğu ile ilgili görüşlerine başvurulur. İlgili cevaplar sınıf ortamında değerlendirilir. “Okulumuzda öğretmen olarak görev yapan Fikret Hoca'nın öğle aralarında özel bir beslenme diyeti uyguladığını öğrendim. Nedenini sorduğumda hasta olduğunu söyledi. Hastalanma süreci öyküsünü dinledim önceden nasıl beslendiğini anlattı. Bana sabah öğle akşam öğünlerinde neler tükettiğini kağıt üstünde listeleterek göstermişti. Bu kağıdı sizinle paylaşmak istiyorum” (otantik bağlam).</p> <p>Öğretmen öğrenci gruplarına öğünlerde tükettikleri ile ilgili listeyi paylaşır. Öğrenciler listeyi inceleyerek sorunların neler olduğunu tespit etmeye çalışırlar. Beslenme alışkanlıklarından kaynaklı olarak başka hangi hastalıklarla neden olabileceği konusunda öğrenciler kitap, internet vb. kaynaklardan araştırma yaparlar. Belirlenen hastalıklar tahtaya yazılarak. Bu hastalıklar öğrenci gruplarına dağıtılır. Öğrenci grupları seçtikleri hastalıkla ilgili derinlemesine bilgi toplarlar (Hastalık nedir? Hangi durumlarda ortaya çıkar? vb.) Öğrenci</p>
-------------------------	---

	grupları ilgili hastalık hakkında bilgi topladıktan sonra seçtikleri hastalıkla ilgili gazete, dergi vb. kanallarda ilgili içerikleri toplarlar (çoklu bakış açısı ve roller).
II. AŞAMA (GELİŞTİRME)	Öğrenme Süreci: Çevrelerinde seçtikleri hastalığa sahip kişiler belirlenerek (öğrenciler seçilen hastalıkla ilgili birisini bulamadıkları takdirde öğretmen tarafından online buluşturulacaktır) kişilerle röportaj yapılır (Türkçe ile ilişkilendirme). Bir röportajın nasıl yapılacağı, unsurlarının nasıl belirlendiği ile ilgili bir Türkçe Öğretmeni ile öncesinde görüşme yapılır (uzman performans). Her grup yapacağı röportaj ile ilgili son düzenlemeleri yaparak röportajı gerçekleştirir. Öğrenciler topladıkları bilgilerle ilgili okulun sergi panosunu kullanırlar. Doğru olmayan beslenme alışkanlıklarına dikkat çekmek için okulda belirlenen bir gün spor etkinliği yapılır. Yapılacak spor etkinliği için gün ve saat hakkında el ilanları hazırlanır (yansıtma)
III. AŞAMA (SONUÇ)	İletişim Çalışmalar tamamlandıktan sonra öğrenciler tarafından gerçekleştirilen röportajlar sınıf gazetesi oluşturularak düzenlenir. Beslenme alışkanlıklarının önemine dikkat çekmek için o haftayı takip eden cuma günü okul bahçesinde spor etkinliği gerçekleştirilir (açık şekilde dile getirme).

Ek-17: Öğrenci Ürünlerinden Örnekler



Gezi Gözlem Formu

AD: Can SOYAD: Ergün	Gezi Yeri: Sulu Pazarı Gezi Süresi: 30dk
Pazarda hangi meyve ve sebzeleri gördün? Yazalım. elma portakal ayva mandalina salatalık karnabahar brokoli çilek hurma muz	Daha çok satılan meyve ve sebzeler nelerdi? mandalina portakal kabak domates Daha çok bu meyve ve sebzelerin satılmasının sebebi ne olabilir? çünkü biz kış ayındayız ve bunlar genellikle kış meyveleridir

Pazar gezisi nasıldı? Neler hissettiniz? Paylaşınız.

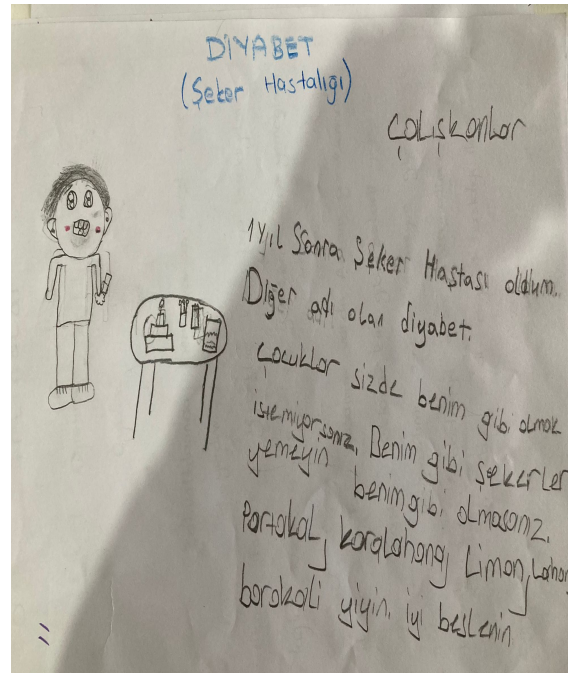
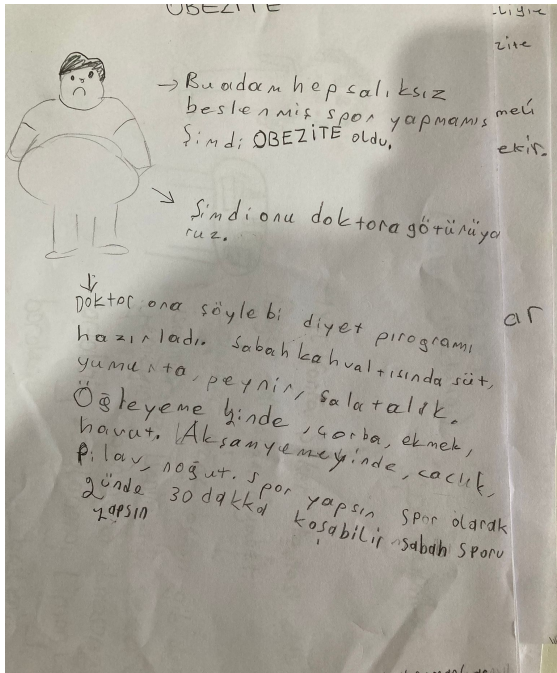
Dışarda birşey öğrenmek çok güzeldi
dışarda öğrenmek kitaptan öğrenmekten
daha güzeldi.

Gezi Gözlem Formu

AD: Yağmur SOYAD: Ak	Gezi Yeri: Sulu Pazarı Gezi Süresi: 40 dakika
Pazarda hangi meyve ve sebzeleri gördün? Yazalım. çilek karpuz hurma spanak portakal kabak biber muz elma	Daha çok satılan meyve ve sebzeler nelerdi? spanak mandalina mantar ayva Daha çok bu meyve ve sebzelerin satılmasının sebebi ne olabilir? Kış ayındayız çünkü kış meyveleri daha çoktur

Pazar gezisi nasıldı? Neler hissettiniz? Paylaşınız.

Çok güzeldi eğlenceliydi ilk defa pazara gittik
Ablalar, Abiler bize birşeyler dağıttı dışarda
biz de onlara teşekkür ettik dışarda öğrenmek
çok güzeldi muhteşem ♥





Fikret Öğretmen ile Röportaj

Soru 1: Merhaba "Fikret Öğretmenim"
Merhaba.

Soru 2: Diyabet hastalığınızı nasıl farkettiliniz?

Aşırı kilo kaybı yaşadım. Sonrasında doktora gittim. Kan şekeri yüksek çıktı.

Soru 3: Eskiden nasıl besleniyordunuz? Hastalık öykünüzü anlatır mısınız?

Beslenme dikkat etmiyordum. Çikolata asitli içecekler fazla tüketiyordum. Dengeli ve sağlıklı beslenmediğim için tetikledi. Genetik sebeplerinde vardı.

Soru 4: Hastalığınızda artık nelere dikkat ediyorsunuz?
Çok güzel soru. Yapay şekerin olduğu tatl, çikolata vb. ürünleri tüketmiyorum. Unlu mamülleri az tüketiyorum. Düzenli kullandığım bir ilacım var.

Soru 5: Sağlıklı beslenmek için bize tavsiyeleriniz nelerdir?

Özellikle çocukluk döneminden itibaren dikkat etmek gerektir. Sağlıklı beslenmeye özen göstermeliyiz. Yapay şeker yerine pekmez, bal tüketilebilir. Sporun olduğu bir yaşam düzenlemeliyiz.



Cölyak Hastalığı Olan Kuzenim ile Röportaj

Soru 1: Merhaba. Cölyak hastalığı nedir? Kısa-
ca anlatır mısın?

Cölyak tahıl ürünlerinde bulunan glutenin bağırsaklara verdiği zarar potansiyel gıdalarda ve sıvı maddelerde bulunur.

Soru 2: Cölyak hastalığı öykünü anlatır mısın?
Hastalığını ilk nasıl fark ettin?

Cölyak baba sonra ok gıdaya geçmesiyle baya kilo aldı
daha sonra kusursuzluk ağrıları krizleri yürümeye dengelen-
meye abesitli ishal olma belirtilerle yapılan testler
sonuç sonucu kanmıştır.

Soru 3: Cölyak hastası olmak hayatını nasıl etkiledi?

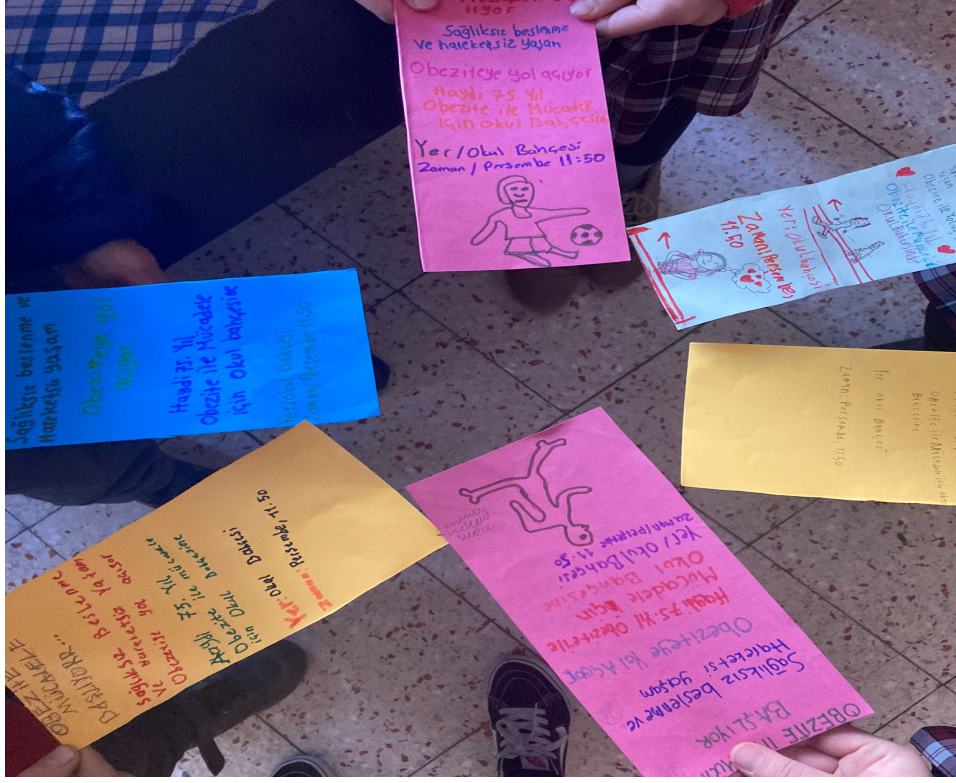
Nelere dikkat ediyorsun?

Bazı da çok zorlayıcı olsada zorarla alışıldı ve mutfak
kültürümüzü değiştirip beslenme programıyla hayatımızı
kolaylaştırıyoruz.

Soru 4: Sağlıklı beslenme konusunda neler yapıyor?

Sürekli kullandığın bir ilaç var mı hastalığın için?

Cölyak hastalığının bir ilacı yok hayatı boyunca sadece
gluten diyetiyle devam etmektedir.





EK-18: Uygulanan Akran ve Öz Değerlendirme Formları

AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

HB.3.2.8. İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.

Adım Soyadım : Süleyman Yılmaz
Grubumun Adı : Y.Çizimci grubu

Aşağıdaki formu, arkadaşınızda gözlemlediğiniz davranışları dikkate alarak doldurunuz.
"Arkadaşım bunu her zaman yapar" için 😊, "Arkadaşım bunu bazen yapar." için 😐
"Arkadaşım bunu hiçbir zaman yapmaz." için ☹️desinin bulunduğu sütunu işaretleyiniz

GRUBUMUZDAKİ ÖĞRENCİLER	Her zaman 😊	Bazen 😐	Hiçbir zaman ☹️
Grubumuz süreç boyunca aktiftir.	✓		
Grup arkadaşlarımız yapacağımız çalışmalarda bilgi ve becerisiyle yeterli bir grup üyesidir.	✓		
Bir grup üyesi olarak üzerine düşen görevi en iyi şekilde yerine getirir.	✓		
Sorunların çözümüne yönelik mantıklı çözüm önerileri üretir.	✓		
Grup arkadaşlarımız çalışmalar içerisinde uyumludur.	✓		
Grup arkadaşlarımız bireysel sorumluluklarını yerine getirir.	✓		

☹️adelele😊şaretlediğiniz davranışları grup arkadaşlarınızın gözden geçirmesi gerekmektedir.

AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

HB.3.2.8. İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.

Adım Soyadım : Y.Çizimci grubu
Grubumun Adı :

Aşağıdaki formu, arkadaşınızda gözlemlediğiniz davranışları dikkate alarak doldurunuz.
"Arkadaşım bunu her zaman yapar" için 😊, "Arkadaşım bunu bazen yapar." için 😐
"Arkadaşım bunu hiçbir zaman yapmaz." için ☹️desinin bulunduğu sütunu işaretleyiniz

GRUBUMUZDAKİ ÖĞRENCİLER	Her zaman 😊	Bazen 😐	Hiçbir zaman ☹️
Grubumuz süreç boyunca aktiftir.	✓		
Grup arkadaşlarımız yapacağımız çalışmalarda bilgi ve becerisiyle yeterli bir grup üyesidir.	✓		
Bir grup üyesi olarak üzerine düşen görevi en iyi şekilde yerine getirir.		✓	
Sorunların çözümüne yönelik mantıklı çözüm önerileri üretir.	✓		
Grup arkadaşlarımız çalışmalar içerisinde uyumludur.	✓		
Grup arkadaşlarımız bireysel sorumluluklarını yerine getirir.	✓		

☹️adelele😊şaretlediğiniz davranışları grup arkadaşlarınızın gözden geçirmesi gerekmektedir.

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

HB.3.2.7. Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkılarına örnekler verir.

Adım Soyadım : *Meryem* Numaram:

Aşağıdaki formda yer alan ölçütleri okuyunuz.
"Bunu her zaman yaparım" için ☺, "Bunu bazen yaparım." için ☹ "Bunu hiçbir zaman yapmam." için ☹adesinin bulunduğu sütunu işaretleyiniz

DEĞERLENDİRİLECEK TUTUMVEDAVRANIŞLAR	Her zaman ☺	Bazen ☹	Hiçbir zaman ☹
Tüm haftaders planıma uygun hareket ettim.	✓		
Okula gelirken bir sonraki ders için gerekli ders araç gereçlerimi getirdim.	✓		
Okula öğretmenimin yapmamı istediği çalışmaları yaparak geldim.	✓		
Çalışmalarım sırasında ders saatimi verimli biçimde kullandım.	✓		
Günlerimi planlayarak geçirmeye özen gösterdim		✓	
Okula hazırlıklı gelirim daha başarılı olacağımı biliyorum.	✓		

HB.3.2.7. Planlı olmanın kişisel

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

HB.3.2.7. Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkılarına örnekler verir.

Adım Soyadım : *M. Deret Duman* Numaram: *456*

Aşağıdaki formda yer alan ölçütleri okuyunuz.
"Bunu her zaman yaparım" için ☺, "Bunu bazen yaparım." için ☹ "Bunu hiçbir zaman yapmam." için ☹adesinin bulunduğu sütunu işaretleyiniz

DEĞERLENDİRİLECEK TUTUMVEDAVRANIŞLAR	Her zaman ☺	Bazen ☹	Hiçbir zaman ☹
Tüm haftaders planıma uygun hareket ettim.	☺		
Okula gelirken bir sonraki ders için gerekli ders araç gereçlerimi getirdim.	☺		
Okula öğretmenimin yapmamı istediği çalışmaları yaparak geldim.	☺		
Çalışmalarım sırasında ders saatimi verimli biçimde kullandım.	☺		
Günlerimi planlayarak geçirmeye özen gösterdim		☹	
Okula hazırlıklı gelirim daha başarılı olacağımı biliyorum.	☺		

EK-19: Otantik Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri

Otantik Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşü

1. Hayat Bilgisi dersini gerçek yaşamın içinden problemlerle işleme süreci sizce nasıldı?

Eğlenceli, Öğretici, bilgi sahibi olma,
Arkadaşlarımla birlik olma,
Bu süreç benim için çok keyifli geçti.

2. Otantik öğrenme uygulamaları hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Eğlenceli ve kalıcı öğrenme sağladığını düşünüyorum.
Arkadaşlarımla grup çalışmaları yaptık.
Bazı etkinlikleri ailemin desteğiyle daha da keyif
olarak yaptım.

Otantik Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşü

1. Hayat Bilgisi dersini gerçek yaşamın içinden problemlerle işleme süreci sizce nasıldı?

Gayet başarılı ve gerçekçi bir süreç olduğunu gördüm

2. Otantik öğrenme uygulamaları hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Bu sayede gerçek hayatı hayattaki gerçekleri veya zorlukları ve olması gerekenleri önlüyoruz.

Otantik Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşü

1. Hayat Bilgisi dersini gerçek yaşamın içinden problemlerle işleme süreci sizce nasıldı?

Gerçek hayatta yaşayarak ve öğrenerek öğrenmek hem daha anlaşılır hemde daha eğlenceliydi.

2. Otantik öğrenme uygulamaları hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Otantik öğrenmeyi çok sevdim. Hem sorular öğrenir, derisi daha iyi anlaşılır hale getirir. Hemde eğlenerek öğrenirken bilgiler hiç unutulmaz.

Otantik Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşü

1. Hayat Bilgisi dersini gerçek yaşamın içinden problemlerle işleme süreci sizce nasıldı?

Çok değişik ve eğlenceli bir süreçti benim için çoğu şeyi öğrendim ve bilgilendirildim ve bu şeyler hayatımızın içinde olduğu için çok gerekli şeyler.

2. Otantik öğrenme uygulamaları hakkında düşünceleriniz nelerdir?

En önemli bilgileri Otantikte öğrendim su tasarıfu ve nasıl sağlıklı beslenmedi doğru ürünü seçmedi nekre dikvat etmedi öğrendim. Öğretmenlerime çok teşekkür ederim