



**OTANTİK ÖĞRENMENİN 10. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN COĞRAFYA DERSİNDEKİ
AKADEMİK BAŞARI, DERSE YÖNELİK TUTUM
VE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ**

Özlem ERDOĞAN

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2023

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
COĞRAFYA EĞİTİMİ BİLİM DALI

**OTANTİK ÖĞRENMENİN 10. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN COĞRAFYA
DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARI, DERSE YÖNELİK TUTUM VE PROBLEM
ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ**

(The Effect of Authentic Learning on 10th Grade Students' Academic Success in Geography
Attitudes Towards Geography and Problem Solving Skill)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özlem ERDOĞAN

Danışman: Prof. Dr. Mete ALIM

Erzurum
Eylül, 2023

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Özlem Erdoğan tarafından hazırlanan “Otantik Öğrenmenin 10. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersindeki Akademik Başarı, Derse Yönelik Tutum ve Problem Çözme Becerisine Etkisi” başlıklı çalışması 13/ 09 / 2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Coğrafya Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Ogün COŞKUN

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Prof. Dr. Mete ALIM

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Ayşe ÇAĞLAR

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 2023

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Otantik Öğrenmenin 10. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersindeki Akademik Başarı, Derse Yönelik Tutum ve Problem Çözme Becerisine Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

13/ 09/ 2023

Aslı ıslak imzalıdır

Özlem ERDOĞAN

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans sürecine başladığım ilk andan itibaren bana sabırla yol gösteren, her konuda destek olan sayın danışman hocam Prof. Dr. Mete ALİM’a teşekkür ediyorum.

Ders aşamasında tanıştığım ve bilgilerinden yararlandığım sayın hocalarım Prof. Dr. Halil KOCA, Prof. Dr. Ogün COŞKUN, Doç. Dr. Ceyhun Ozan, Doç. Dr. Namık Tanfer ALTAŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Tuncer RIZVANOĞLU’na teşekkür ediyorum.

Araştırmamın uygulama aşamasında her türlü kolaylığı sağlayan Adem CEYLAN, Ceyhan ESEN, Yusuf KAYA hocalarıma ve uygulamaya katılan öğrencilerimize teşekkür ediyorum.

Özlem ERDOĞAN

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OTANTİK ÖĞRENMENİN 10. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN COĞRAFYA DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARI, DERSE YÖNELİK TUTUM VE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ

Özlem ERDOĞAN

Eylül 2023, 129 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı, otantik öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin coğrafya dersindeki akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve problem çözme becerisine etkisini incelemek ve otantik öğrenme temelli etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerini belirlemektir.

Yöntem: Bu araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma (mixed) bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Antalya ilinde bir lisenin iki farklı şubesinde öğrenim gören toplam 25 (DG=13, KG=12) 10. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak akademik başarı testi, coğrafya dersi tutum ölçeği, problem çözme envanteri, otantik öğrenme ile ilgili öğrenci görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde t-testi, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır.

Bulgular: Araştırmaya göre otantik öğrenmeye dayalı yürütülen ders sürecinin deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşturduğu, ancak tutum ve problem çözme becerisi açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin otantik öğrenme görev ve etkinliklerine yönelik görüşlerinin ise olumlu olduğu görülmüştür.

Sonuçlar: Araştırma sonucunda otantik öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki ettiği, derse yönelik tutum ve problem çözme becerisi açısından ise anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin otantik öğrenme ile ilgili görüşlerinin ise olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: otantik öğrenme, otantik görev, akademik başarı, tutum, problem çözme, coğrafya eğitimi

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE EFFECT OF AUTHENTIC LEARNING ON 10TH GRADE STUDENTS' ACADEMIC SUCCESS IN GEOGRAPHY ATTITUDES TOWARDS GEOGRAPHY AND PROBLEM SOLVING SKILL

Özlem ERDOĞAN

September 2023, 129 Pages

Purpose: The aim of this study is to analyze the effects of authentic learning based activities on students' academic achievements in geography course, their attitudes towards the course and their problem solving skill and to determine the students' opinions about authentic learning-based activities.

Method: This is a mixed research in which quantitative and qualitative research methods are used together. Target population of the study consists of 25 (EG=13, CG=12) 10th grade students studying in two different classes of a high school in Antalya. Academic achievement test, attitude scale for geography course, problem solving inventory, semi-structured interview form to get students' opinions about authentic learning and students' diaries were used as data collection tool. t-test was used in the analysis of quantitative data, and content analysis was used in the analysis of qualitative data.

Findings: According to the study it was detected that the course process based on authentic learning created a significant difference between the final test scores of the experimental group and control group students, but did not make a significant difference in terms of attitude and problem-solving skill. It was seen that the students' views on tasks and activities in authentic learning were positive.

Conclusions: As a result of the research it was detected that authentic learning had positive effect on academic achievement but it did not make any significant difference in terms of towards the course and problem-solving skill.

Key Words: authentic learning, authentic task, academic achievement, attitude, problem solving, geography education

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	5
Varsayımlar	6
Terim ve Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM	7
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	7
Kuramsal Çerçeve	7
Aktif Öğrenme	7
Otantik Öğrenme	8
Otantik Öğrenmenin Üstün Yanları	11
Otantik Öğrenmenin Sınırlılıkları	12
Otantik Öğrenmenin Uygulanması	12
Otantik Öğrenmede Öğrenci ve Öğretmen Rollerı	14
Otantik Öğrenme ve Coğrafya Eğitimi	15
İlgili Araştırmalar.....	17
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	31
Yöntem.....	31

Araştırma Yöntemi.....	31
Çalışma Grubu	32
Veri Toplama Araçları	33
<i>Tutum Ölçeği</i>	35
Uygulama Süreci.....	36
Deney Grubunda Uygulama Süreci	38
Kontrol Grubunda Uygulama Süreci	44
<i>Uygulama Sonrası Yapılan Çalışmalar</i>	44
Verilerin Analizi.....	45
Araştırmacı Rolü	46
Geçerlik ve Güvenirlik.....	47
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	49
Bulgular	49
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile İlgili Bulgular.....	49
TTBÖBT'nin Ön Test Uygulaması ile İlgili Bulgular.....	49
TTBÖBT'nin Son Test Uygulaması ile İlgili Bulgular.....	51
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Derse Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular ..	53
Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinin Ön Test Verilerine İlişkin Bulgular	53
Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinin Son Test Verilerine İlişkin Bulgular	55
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisine İlişkin Bulgular..	57
Problem Çözme Envanterinin Ön Test Verilerine İlişkin Bulgular	58
Problem Çözme Envanterinin Son Test Verilerine İlişkin Bulgular.....	59
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile Elde Edilen Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	62
Öğrencilerin Otantik Öğrenmeye Dayalı Gerçekleştirilen Ders Sürecinin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri	62
Öğrencilerin Otantik Öğrenmeye Dayalı Gerçekleştirilen Ders Sürecinin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri	63
Öğrencilerin Otantik Öğrenmenin Kullanılmasını İstedikleri Derslere Ve Bunun Nedenlerine İlişkin Görüşleri.....	64
Öğrencilerin Otantik Öğrenme Etkinlikleri İle Yürütülen Derslerde En Çok Dikkatlerini Çeken Etkinlik Ve Bunun Nedenlerine İlişkin Görüşleri	65
Öğrencilerin Otantik Öğrenme Etkinlikleri İle Yürütülen Derslerde Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri.....	66

Öğrencilerin Otantik Öğrenme Etkinlikleri İle Yürütülen Derslerin Coğrafya Ders Başarılarına Etkisine İlişkin Görüşleri	67
Öğrencilerin Otantik Öğrenme Etkinlikleri İle Yürütülen Ders Sürecinin Coğrafya Dersine Yönelik İlgilerine Etkisine İlişkin Görüşleri	68
Günlükler ile Elde Edilen Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular	69
BEŞİNCİ BÖLÜM	73
Tartışma ve Sonuç	73
Otantik Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi	73
Otantik Öğrenmenin Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi	74
Otantik Öğrenmenin Öğrencilerin Problem Çözme Becerisine Etkisi	75
Öğrencilerin Otantik Öğrenmeye Yönelik Görüşleri	75
Öneriler	77
Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	77
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	78
KAYNAKÇA	79
EKLER	88
EK-1. Taslak Akademik Başarı Testinin Madde Analizi Sonuçları	88
EK-2. Türkiye’de Toprak ve Bitki Örtüsü Başarı Testi (TTBÖBT).....	90
EK-3. Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği	96
EK-4. Problem Çözme Envanteri.....	98
EK-5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	101
EK-6. Gönüllülük Sözleşmesi	102
EK-7. Veli Onam Formu.....	103
EK-8. 1. Hafta Verilen Otantik Göreve Dair Öğrencilerden Doldurması İstenen Tablo	104
EK-9. Ders Planları	105
EK-10. Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Günlükleri	108
EK-11. İzin Yazıları	110
ÖZ GEÇMİŞ	114

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>İlgili Literatürde Otantik Öğrenme ile İlgili Yapılan Çalışmalar ve Elde Edilen Sonuçlar</i>	18
Tablo 2. <i>Ön Test- Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Deneysel Desen</i>	31
Tablo 3. <i>Çalışma Grubu ile İlgili Bilgiler</i>	32
Tablo 4. <i>Türkiye’de Toprak ve Bitki Örtüsü Başarı Testindeki Soruların Kazanımlara Göre Dağılımı</i>	33
Tablo 5. <i>Uygulama Süreci</i>	37
Tablo 6. <i>Haftalık Ders Planı</i>	38
Tablo 7. <i>Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Veri Analiz Yöntemleri</i>	46
Tablo 8. <i>TTBÖBT’nin Ön Test Uygulamasından Elde Edilen Puanların Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları</i>	49
Tablo 9. <i>TTBÖBT’nin Ön Test Uygulaması Verilerinin Levene Testi Sonuçları</i>	50
Tablo 10. <i>TTBÖBT’nin Ön Test Uygulamasında Elde Edilen Verilerin Tanımlayıcı (Betimsel) İstatistikleri</i>	50
Tablo 11. <i>TTBÖBT’den Elde Edilen Ön Test Puanlarının İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları</i>	50
Tablo 12. <i>TTBÖBT’nin Son Test Uygulamasında Elde Edilen Puanların Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları</i>	51
Tablo 13. <i>TTBÖBT’nin Son Test Verilerinin Levene Testi Sonuçları</i>	52
Tablo 14. <i>TTBÖBT’nin Son Test Puanlarının Tanımlayıcı (Betimsel) İstatistikleri</i>	52
Tablo 15. <i>TTBÖBT’nin Son Test Puanlarının İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları</i>	52
Tablo 16. <i>Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinin Ön Test Uygulamasından Elde Edilen Puanların Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları</i>	54
Tablo 17. <i>Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinin Ön Test Verilerinin Levene Testi Sonuçları</i>	54
Tablo 18. <i>Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinin Ön Test Uygulaması Verilerinin Tanımlayıcı İstatistikleri</i>	54
Tablo 19. <i>Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinin Ön Test Uygulaması Verilerinin İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları</i>	55
Tablo 20. <i>Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinin Son Test Uygulamasından Elde Edilen Puanların Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları</i>	55

Tablo 21. <i>Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinin Son Test Uygulamasından Elde Edilen Puanların Levene's Testi Sonuçları</i>	55
Tablo 22. <i>Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinin Son Test Uygulama Verilerinin Tanımlayıcı İstatistikleri</i>	56
Tablo 23. <i>Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinin Son Test Uygulama Verilerinin İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları</i>	56
Tablo 24. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinin Ön Test ve Son Test Uygulamasından Aldıkları Puanların İlişkili Örneklem İçin t-testi Sonuçları</i>	57
Tablo 25. <i>Problem Çözme Envanteri Ön Test Puanlarının Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları</i>	58
Tablo 26. <i>Problem Çözme Envanterinin Ön Test Verilerinin Levene Testi Sonuçları</i>	58
Tablo 27. <i>Problem Çözme Envanterinin Ön Test Verilerinin Tanımlayıcı İstatistikleri</i>	59
Tablo 28. <i>Problem Çözme Envanterinin Ön Test Verilerinin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları</i>	59
Tablo 29. <i>Problem Çözme Envanterinin Son Test Verilerinin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları</i>	59
Tablo 30. <i>Problem Çözme Envanterinin Son Test Verilerinin Levene's Testi Sonuçları</i>	60
Tablo 31. <i>Problem Çözme Envanterinin Son Test Verilerinin Betimsel İstatistikleri</i>	60
Tablo 32. <i>Problem Çözme Envanterinin Son Test Verilerinin İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları</i>	60
Tablo 33. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Envanterinin Ön Test ve Son Test Uygulamasından Aldıkları Puanların İlişkili Örneklem için t-testi Analizi Sonuçları</i>	61
Tablo 34. <i>Öğrencilerin Otantik Öğrenmeye Dayalı Gerçekleştirilen Ders Sürecinin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri</i>	62
Tablo 35. <i>Öğrencilerin Otantik Öğrenmeye Dayalı Gerçekleştirilen Ders Sürecinin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri</i>	63
Tablo 36. <i>Öğrencilerin Otantik Öğrenmenin Kullanılmasını İstedikleri Derslere ve Bunun Nedenlerine ilişkin Görüşleri</i>	64
Tablo 37. <i>Öğrencilerin Otantik Öğrenme Etkinlikleri ile Yürütülen Derslerde En Çok Dikkatlerini Çeken Etkinlik ve Bunun Nedenlerine İlişkin Görüşleri</i>	65
Tablo 38. <i>Öğrencilerin Otantik Öğrenme Etkinlikleri ile Yürütülen Derslerde Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri</i>	67

Tablo 39. <i>Öğrencilerin Otantik Öğrenme Etkinlikleri ile Yürütülen Ders Sürecinin Başarılarına Etkisine İlişkin Görüşleri</i>	68
Tablo 40. <i>Öğrencilerin Otantik Öğrenme Etkinlikleri ile Yürütülen Ders Sürecinin Coğrafya Dersine Yönelik İlgilerine Etkisi ile İlgili Görüşleri</i>	68
Tablo 41. <i>Öğrenci Günlüklerinin Kategori ve Frekans Değerleri (1. Hafta)</i>	69
Tablo 42. <i>Öğrenci Günlüklerinin Kategori ve Frekans Değerleri (2. Hafta)</i>	70
Tablo 43. <i>Öğrenci Günlüklerinin Kategori ve Frekans Değerleri (3. Hafta)</i>	71
Tablo 44. <i>Öğrenci Günlüklerinin Kategori ve Frekans Değerleri (4. Hafta)</i>	72



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>Türkiye’de Topraklar Konusunun İşlenişiyile İlgili Görseller</i>	39
Şekil 2. <i>Türkiye’de Topraklar Konusunun İşlenişiyile İlgili Görseller</i>	40
Şekil 3. <i>Türkiye’de Topraklar Konusu ile İlgili Verilen Otantik Göreve İlişkin Görüntüler ...</i>	41
Şekil 4. <i>Türkiye’de Toprakların Kullanımı Konusunun İşlenişiyile İlgili Görseller</i>	42
Şekil 5. <i>Türkiye’de Toprakların Kullanımı Konusu ile İlgili Verilen Otantik Göreve İlişkin Görüntüler</i>	43
Şekil 6. <i>Türkiye’de Bitki Örtüsü Konusunun İşlenişiyile İlgili Görseller</i>	44
Şekil 7. <i>TTBÖBT’nin Ön Test Uygulamasından Alınan Puanların Ortalaması</i>	51
Şekil 8. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının TTBÖBT’den Aldıkları Ön Test-Son Test Ortalama Puanları</i>	53
Şekil 9. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön Test-Son Test Ortalama Puanları</i>	57
Şekil 10. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Envanterinden Aldıkları Ön Test-Son Test Ortalama Puanları</i>	61

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

DG	: Deney Grubu
KG	: Kontrol Grubu
TTBÖBT	: Türkiye’de Toprak ve Bitki Örtüsü Başarı Testi
CDÖP	: Coğrafya Dersi Öğretim Programı
Sd	: Serbestlik Derecesi
Ss	: Standart Sapma
n	: Kişi Sayısı
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
f	: Frekans

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu ve önemi, araştırmanın amacı, sınırlılıkları, varsayımları ve konu ile ilgili kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Problem Durumu ve Önemi

Geleneksel öğrenme ortamında öğretmen merkezde yer alırken öğrenci öğrenme etkinliğinde pasif bir alıcı konumundadır. Bu nedenle öğrenci genellikle o eğitim öğretim döneminde anlatılan konuları dönem bitince unutmaktadır. Bu unutma durumundaki en önemli etkenlerden biri de öğrendiklerinin günlük hayatta işine yaramayacağını düşünmesidir. Çağdaş öğrenme yaklaşımları, öğrencinin öğrendikleriyle gerçek hayat arasında bağ kurarak kalıcı öğrenmeyi sağlar. Yapılan çalışmalar da göstermektedir ki öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak yer alması öğrenci başarısını arttırmaktadır (Aksu & Keşan, 2011; Akşid & Şahin, 2011; Akşit, 2007; Aydede & Maytar, 2009; Durna, 2009; Erdönmez, 2008; Gür & Seyhan, 2006; Işık, 2022; Koç, vd., 2010; Serdaroğlu, 2010; Türksoy & Taşlıdere, 2016). Ayrıca aktif öğrenme uygulamaları öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmektedir (Aydede & Kesercioğlu, 2012).

Çağdaş eğitim yaklaşımlarında öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol alması ve eski öğrenmeleriyle yeni öğrenmeleri arasında bağ kurabilmeleri hedeflenmektedir. Bilginin ezberlenmesi yerine bu bilgiyle gerçek yaşam problemlerini çözebilen bireyler yetiştirmek önemlidir. Ezberleyen, ezberindekilerle kâğıt üzerindeki soruları çözebilen bireyler artık 21. yüzyılın ihtiyaçlarını karşılamakta yetersizdir. Çağdaş toplumlara bakıldığında ezbersiz öğretime yöneldikleri; öğrenciyi sorgulamaya, yorumlamaya, kısacası düşündürmeye sevk ettikleri görülmektedir (Sekin & Ünlü, 2002). Bugün dünya, insanları geçmişteki sorunlardan daha farklı, daha karmaşık sorunlarla karşı karşıya bırakmaktadır. İnsanlar artık bu karmaşık sorunlara getireceği çözüm önerileri ile öne çıkabilmektedir. Bu nedenle okulda öğrencinin gerçek yaşama hazırlanması, gerçek yaşamda karşılaşılabileceği sorunlara çözüm üretebilmesi bir gerekliliktir. Bu gereklilik otantik öğrenmeyi son yıllarda gündeme getirmiş, öğretim etkinliklerinin planlanmasında dikkate alınmasına neden olmuştur.

Okulda öğrendiklerinin gerçek hayatta ne işine yarayacağını bilmeyen öğrenciler derse motive olmakta sorun yaşayabilir. Ancak öğrenci gerçek yaşamdaki sorunlarla karşı karşıya

bırakıldığında çözümün bir parçası olarak öğrenme konusunda daha istekli olabilir. Okullarda öğrencilere düz yollar çizilmekte, öğrencilerin bu yollardan ilerlemesi istenmektedir. Oysa hayat karmaşık bir labirent hâline gelebilmektedir. Otantik öğrenme yaklaşımı, öğrencinin bu labirenti tanımasına ve çıkışlar bulabilmesine fırsat tanımaktadır. Erten (2020), otantik aktivitelerin öğrenenleri gerçek dünyanın bilişsel sorunlarını yansıtan durumlara karşı hazırladığını ifade etmektedir. Öğrencinin gerçek yaşam görevleriyle kazanacağı eleştirel düşünme, problem çözme gibi bilişsel beceriler otantik öğrenme yaklaşımının avantajları arasında sayılabilir.

İnsanoğlu, yeryüzünde var olduğu andan itibaren çevresinde olup bitenleri anlamlandırmaya çalışmıştır. Avcı-toplayıcı yaşam tarzını benimsemiş insanın soru ve sorunları zamanla farklılaşmıştır. Yerleşik hayata geçerek toprağı ekip biçmeye başlayan, hayvanları ve bitkileri evcilleştiren insan dünyayı keşfetmeye başlamıştır. Keşfettikçe kafasında daha farklı sorular belirmiştir. Başlangıçta doğayla uyum içerisinde yaşamaya çalışan insan yaşadığı çevreyi değiştirmeye başlamıştır. “Ne, nerede bulunur?” sorusunun yerini “Bunu benim için daha iyi hâle nasıl getirebilirim?” almıştır. Bu açıdan bakıldığında bir mekân bilimi olan coğrafya başlangıçta insanoğlunun neyin nerede bulunabileceğini anlamlandırmaya çalıştığı süreçte ortaya çıkmış olabilir. Ancak insanoğlunun geçirdiği değişim, bu bilimi de değiştirmiş ve geliştirmiştir. Coğrafya, doğal çevreyi betimlemekten çok daha fazlası hâline gelmiştir.

Teknolojik gelişmeler, dünyayı küresel bir köye çevirmiştir (McLuhan, 1962). İnsanlar artık kendilerinden uzakta meydana gelen doğal ya da beşeri olaylardan daha fazla etkilenebilmektedir. Bu nedenle insanlar coğrafi bilgiye her zamankinden daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Ancak, coğrafi bilginin, ders kitaplarında yazılanların ezberlenmesiyle elde edilecek teorik bilgidен farklı olarak gözlemleyerek, sorgulayarak, yaparak yaşayarak elde edildiğı hatırlanmalıdır.

Coğrafya öğretim programında da belirtildiğı üzere birinci elden bilgi edinerek günlük hayatta bu bilgiyi kullanan bireyler yetiştirmek coğrafya öğretiminde öncelikli hedeftir (CDÖP, 2018). Öğrenciler, edindikleri bilgilerle hangi sorunları çözebileceklerinin farkında olmalı, kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeli, araştırma sonuçlarını arkadaşlarıyla tartışabilmelidir. Kazanımlar işlenirken günlük hayatla ilişkilendirilmelidir. Öğrencilere çoklu bakış açısı kazandıracak etkinliklere yer verilmeli, konuyla ilgili materyallerden etkin bir şekilde yararlanılmalıdır. Coğrafya için önem arz eden arazi çalışmaları göz ardı edilmemeli, imkânlar ölçüsünde geziler planlanmalıdır. Coğrafya dersiyle öğrencilerin coğrafi sorgulama, coğrafi gözlem, kanıt kullanma, değişim ve sürekliliğı algılama, arazide çalışma, zamanı

algılama, tablo, grafik ve diyagram hazırlayıp yorumlama ve harita becerileri kazanması beklenmektedir. Coğrafya dersiyle beklentilerin karşılanabilmesi için öncelikle öğrencilerin yüzünün tahtadan doğaya çevrilmesi gerekmektedir. 9. sınıf coğrafya dersinde iklim konusu işlenirken mikroklima kavramından bahsedip öğrencilere çeşitli görseller sunulabilir. Iğdır'daki öğrencinin pencereden dışarı bakıp çevresine göre alçakta kaldığını fark etmesi mi daha etkilidir yoksa öğretmenin gösterdiği görseller mi? 11. sınıf coğrafya dersinde Türkiye'de tarımsal üretimi etkileyen faktörleri sıralayabilirsiniz ancak ailesi çiftçi olan öğrenci konuyla ilgili daha fazla bilgi sahibi olacaktır.

Coğrafya derslerinde otantik görev ve etkinliklere yer vermek öğrencilerin deneyimleriyle öğrenmesine izin verecektir. Kendi çizdikleri yoldan ilerleyen öğrenciler gittikleri yolu unutmayacaklardır. Doğal ortam ile insan etkileşimini inceleyen coğrafya bilimini dört duvar arasına sıkıştırmak bu bilimin doğasına aykırıdır. Coğrafyaya yapışan “ezber dersi” algısının yıkılması ve dersin amacına ulaşması için duvarları ortadan kaldırmak gerekmektedir. Matematiksel işlem, çizim, resmetme, koleksiyon yapma gibi birçok beceri ve faaliyetleri içinde barındıran heyecanlı bir ders olan coğrafya (Doğanay & Zaman, 2002), birçok konuyla otantik görevler için elverişlidir. İklim, bitki örtüsü, toprak, kayaçlar, biyoçeşitlilik, doğal afetler, nüfus, yerleşme, tarım, sanayi gibi birçok konuyla öğrenci gerçek hayatta da karşılaşmaktadır. Coğrafya derslerinde yapılması gereken bu gerçek hayatta karşılaşılan konularla ilgili problemleri öğrencilerin çözmesine izin vermek ve fırsatlar oluşturmaktır.

Bu araştırmada otantik öğrenmenin, öğrencilerin coğrafya dersindeki akademik başarılarına, coğrafya dersine yönelik tutumlarına ve problem çözme becerisine olumlu katkı sağlayacağı düşüncesinden yola çıkılarak araştırma sorusu: *“Otantik öğrenmenin, öğrencilerin 10. sınıf coğrafya dersi Türkiye’de Toprak ve Bitki Örtüsü konularındaki akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve problem çözme becerisine etkisi nedir ve öğrencilerin otantik öğrenme ile ilgili görüşleri nedir?”* olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Geleneksel öğretim yöntemleri, öğrencinin bilme merakını köreltebilmektedir (Ün Açıkgöz, 2014). Öğrenme sürecinde aktif rol almasına izin verilmeyen öğrenci, ezberlediği bilgilerle okul duvarları dışında ne yapacağını bilememektedir. Otantik öğrenme ise edildiği bilgilerle gerçek hayatta karşılaşabileceği problemleri çözebilen bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir. Bu araştırma ile amaçlanan, otantik öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin coğrafya dersindeki akademik başarılarına, coğrafya dersine yönelik tutumlarına, problem çözme becerisine etkisini ortaya koymak ve otantik öğrenmeye ilişkin öğrenci görüşlerini

belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki soruların cevapları bulunmaya çalışılmıştır:

- 1- Otantik öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
- 2- Otantik öğrenme yaklaşımının öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
- 3- Otantik öğrenme yaklaşımının öğrencilerin problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
- 4- Yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen verilere göre öğrencilerin otantik öğrenme yaklaşımı ve uygulama sürecine yönelik görüşleri nelerdir?
- 5- Uygulama süreci boyunca tuttukları günlüklere göre öğrencilerin otantik öğrenme yaklaşımı ve uygulama sürecine yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Geçmişle kıyaslandığında günümüzün problemlerinin daha karmaşık olduğu söylenebilir. Bu karmaşıklıkta bireylerin kaybolmaması için eğitimleri sırasında bu karmaşıklığı deneyimlemeleri önemlidir. Öğretim programları hazırlanırken bu nokta göz önünde bulundurulmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan öğretim programlarıyla öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesi, öğrenme sürecinde aktif rol alması amaçlanmaktadır. Ancak yaparak yaşayarak öğrenmesi amaçlanan öğrenciler hâlâ dört duvar arasında sınırlandırılmaktadır. Otantik öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol almalarının yanı sıra okul dışındaki dünyayla etkileşim hâlinde olmalarını da sağlamaktadır. Okulda öğretmenin sorduğu soruları cevaplamak yerine, güncel hayatta karşılaşılabileceği sorunlara çözümler üretebileceği için öğrencinin motivasyonu da artmaktadır.

Coğrafya, öğrencilerin yaşadıkları çevreden başlayarak içinde bulundukları dünyayı tanımalarını sağlar. Derslerde sınıf dışı etkinliklere daha az yer verilmesi, öğrencilerin yaşadığı yerle ilgili kalıcı ve anlamlı öğrenme gerçekleştirmesine engel olmaktadır (Köşker & Karabağ, 2012). İlkokulda hayat bilgisi, ortaokulda sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin tanıştığı coğrafya dersi öğrenciler için özellikle lise yıllarında ezber dersi olarak algılanmakta ve bu algı öğrenci mezun olana kadar yıkılamamaktadır. 10.sınıftaki öğrenciye karstik arazileri anlatıp görsellerini göstermek geleneksel öğretim yaklaşımlarında yeterlidir. Ancak öğrenme sürecine ne kadar çok duyu organı katılırsa o kadar etkili olacağı bilinen bir gerçektir. O zaman karstik arazileri anlatıp görsellerini göstermenin yanı sıra kireçtaşı, jips, kaya tuzu gibi karstik kayaçların sınıfa getirilip öğrencilerin dokunması sağlanmalı. Hatta kaya tuzunun tadına bakmalarına izin verilmelidir. Bu, öğrenciler için güzel bir etkinlik olacaktır. Diğer tarafta tuz

mağarasında dolaşan, oradaki havayı teneffüs eden, sarkıtlara ve dikitlere kendi elleriyle dokunan, araziden numunesini kendisi alan öğrencileri düşünelim. Hangi etkinlik öğrencilerin hafızasında daha çok yer eder? Bir de öğrencilerin her derste kafasında olan o soru yanıtlanmalıdır: Bu konu gerçek hayatta ne işimize yarayacak? Otantik görevlerle bu soruyu öğrenciler cevaplayabilmektedir.

Gerçek yaşam problemlerinden soyutlanan ve kitabi bilgilerle beyinleri doldurulan öğrenciler mezun olduktan sonra karşılaştıkları sorunları çözme konusunda ne kadar başarılı olabilir? Başka bir açıdan bakılacak olursa dünyanın, ezberlediği bilgilerle beş şık arasından doğrusunu seçebilen insanlara artık ihtiyacı var mı? Çağın ihtiyaçlarını merkeze alarak, öğrenme sorumluluğunu alan, gerçek yaşamda karşılaşılabileceği sorunları çözebilen bireyler yetiştirebilmek için okullarımızın ve öğretim programlarımızın bu yönde geliştirmesine ihtiyaç vardır.

Otantik öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, öğrencilerin ders başarısına olumlu katkı sağladığı (Aydın Aşk & Bay, 2018; Aydın Aşk, 2016; Aydın, 2019; Aynas, 2018; Balcı, 2021; Güneş vd., 2020; Gürgil, 2018; İneç, 2017; Karabulut, 2018; Karakoç, 2016; Karakuş, 2012; Koçyiğit & Zembat, 2013; Koçyiğit, 2011; Nas, 2020; Pullu, 2019; Ustaoglu, 2020; Yıldırım, 2020) ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği (Aynas, 2018; Baştürk, 2019; Belet Boyacı & Güner, 2017; Dilmaç & Dilmaç, 2014a; Dilmaç & Dilmaç, 2014b; Gündoğan, 2017; Güneş vd., 2020; Hamurcu, 2016; Horzum & Bektaş, 2012; İneç, 2017; Karabulut, 2018; Koçyiğit, 2011; Önger, 2019; Pullu, 2019; Ustaoglu, 2020; Yıldırım, 2020) görülmektedir. Farklı disiplinlerde etkisi test edilmiş olan otantik öğrenme ile ilgili coğrafya alanında yapılmış çalışmalara bakıldığında bir eksiklik göze çarpmaktadır. Bu çalışmanın coğrafya eğitiminde otantik öğrenme etkinliklerinin uygulanması ve etkisinin test edilmesi açısından, ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Antalya ilinin Akseki ilçesinde bulunan bir lisede öğrenim gören 25 öğrenci ile,
2. Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı 10. sınıf coğrafya dersi öğretim programında yer alan Türkiye’de Topraklar, Türkiye’de Toprakların Kullanımı ve Türkiye’deki Bitki Toplulukları konuları ile,
3. Araştırmadaki uygulamalar 6 hafta (12 ders saati) ile,
4. Araştırma verileri, araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları ile,

5. Öğrencilerin otantik öğrenme ile yürütülen ders süreciyle ilgili görüşlerini belirlemek için yapılan görüşmeler ise deney grubunda bulunan 13 öğrencinin görüşleri ile sınırlıdır.

Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılan otantik öğrenme etkinliklerinin araştırma kapsam ve amacına uygun olduğu,
2. Öğrencilerin araştırmada kullanılan veri toplama araçlarında (başarı testi, tutum ölçeği, problem çözme envanteri) bulunan sorulara ve yapılan görüşmelere samimi ve doğru yanıtlar verdikleri,
3. Uygulama süresince deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içerisinde olmamaları için alınan tedbirlerin yeterli olduğu,
4. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin müdahale edilen değişken dışında benzer koşullara sahip oldukları varsayılmıştır.

Terim ve Tanımlar

Yapılandırmacı yaklaşım: İnsanların bilgiyi, duyularıyla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla edilgin olarak elde etmediğini, aksine bilginin öğrenen tarafından üretildiğini savunan yaklaşımdır (Ün Açıkgöz, 2014).

Otantik öğrenme: İşbirliği, problem çözme, araştırma ve iletişim becerileri gerektiren durumlarda karmaşık yetenekleri öğrencilerin göstermesini isteyen ve öğrenme için gerçek yaşamın amaç ve şartlarını hazırlayan eğitim yaklaşımıdır (Erten, 2020). Otantik öğrenme öğrencilere günlük hayatta karşılaşılabilecekleri gerçek yaşam problemleri sunar, bu gerçek yaşam problemlerini keşfetmelerini, tartışmalarını ve kavramları anlamlandırmalarını sağlar (Bektaş & Horzum, 2014).

Coğrafya: Bilimler arası bir köprü rolü oynayan coğrafya, temelde bir yeryüzü bilimi olmakla birlikte coğrafi yeryüzündeki doğal, beşerî ve ekonomik olayları insanla ilgi kurarak inceleyen bilimdir (Doğanay & Sever, 2022). Özçağlar'a (2006) göre coğrafya; insan ile doğal ortam arasındaki etkileşimi ve bu etkileşim sonucu ortaya çıkan faaliyetleri dağılışı, ilişki kurma, karşılaştırma, nedensellik ilkeleri bağlamında, çeşitli araştırma yöntemleri kullanarak inceleyen ve elde ettiği sonuçları sentezleyerek ortaya koyan bir bilimler topluluğudur. İzbirak (1964) ise coğrafyayı; bütün çeşitlilikleriyle yeryüzüne bağlı olayları tanıtan, bunları açıklayan bilim olarak tanımlamaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan otantik öğrenme, otantik öğrenmenin uygulanması ile otantik öğrenme ve coğrafya eğitimi üzerinde durulmuş ve araştırma konusu ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Kuramsal Çerçeve

Aktif Öğrenme

Öğrenme, basit bir süreçten ibaret değildir. Dünyaya geldiğimiz andan itibaren karmaşık, dolambaçlı yollardan geçerek yaşama dair bilgiler edinir, yetenekler geliştiririz. Öğretim sürecine dâhil olan her öğrenci kendi karmaşık yolunda ilerleyerek bulunduğu sınıfa dâhil olmuştur. Otuz kişilik bir sınıf düşünüldüğünde tek bir yolla öğrenebilen otuz kişiden bahsetmek mümkün değildir. Bu nedenle sınıftaki her öğrenci aynı öğretim yönteminden eşit verim alamamaktadır.

Okulların temel görevi toplumun ihtiyacına yönelik bireyler yetiştirmektir. Geleneksel eğitim yöntemleri, çağdaş toplumun gereksinim duyduğu bireyleri yetiştirme konusunda artık yetersiz kalmaktadır (Ün Açıkgöz, 2014). Okullarda eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, problem çözebilen, grupla uyumlu çalışabilen öğrencilerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Günümüzdeki iş ilanlarına bakıldığında “alanında uzman” olmanın yeterli olmadığı görülmektedir. Artık ekip çalışmasına uygun, kendini geliştirmeye açık, ikna kabiliyeti yüksek, esnek çalışma arkadaşları aranmaktadır. Bu durumda okullarda sadece akademik bilgi verilmesi, öğrencileri gerçek hayata hazırlamamak olacaktır.

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu aldığı, öğrenene süreçle ilgili karar alma ve öz düzenleme fırsatlarının sunulduğu ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Ün Açıkgöz, 2014). Türkiye’de 2005 yılından itibaren öğretim programları, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol alabileceği şekilde revize edilmektedir. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2005 yılında geliştirilen öğretim programına göre;

- Ölçme ve değerlendirmede yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı baz alınarak alternatif değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmeli,

- Dersler ezberden uzak, hayatın içinden, eğlenceli ve günlük hayatta kullanılabilir olmalı,
- Öğretmenler öğrencilere doğrudan bilgi aktarmamalı, bunun yerine sadece yol göstereceği etkinlikleri kullanmalı,
- Dünya ile bütünleşme ve AB standartları göz önünde bulundurulmalı,
- Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma sorgulama, iletişim, problem çözme, bilgi teknolojisini kullanma, girişimcilik becerileri tüm dersler için ortak olarak kullanılmalıdır.

Bilim ve teknolojideki gelişmeler, toplumun değişen ihtiyaçları göz önünde bulundurularak 2018’de öğretim programları tekrar gözden geçirilmiştir. Bu öğretim programının üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programı olması amaçlanmıştır (MEB, 2018).

Bu amaçlar doğrultusunda yapılandırmacı yaklaşım ve bu yaklaşıma dayalı aktif öğrenme yöntem ve teknikleri öğretim programlarında daha fazla yer bulmaya başlamıştır. Ancak buna rağmen ülkelerin eğitim çıktılarını kıyaslayabileceğimiz PISA verilerine baktığımızda öğretim programlarında yapılan değişikliklerin istenen sonuçlara ulaştırmada yetersiz kaldığı görülmektedir. MEB tarafından yayınlanan PISA 2018 Türkiye Ön Raporu’na göre; Türkiye okuma becerisi alanında 79 ülke arasından 40. sırada, fen alanında 39. sırada, matematik alanında ise 42. sırada yer almaktadır. Öğretim programlarında yazılanın aksine sınıflarda hâlâ düz anlatımın sıklıkla başvurulan bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu seçimde; bazı sınıfların kalabalık olması, müfredatın yoğun olması ve merkezi sınavlar için hızla konuların yetiştirilmesi gerekliliğinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Yapılandırmacılık eskiden beri var olan bir düşünce olmasına karşın son yıllarda daha popüler hâle gelmiştir. Temelde bilginin öğrenen tarafından yapılandırılması gerektiği düşüncesine dayanır. Jonassen’e (1992) göre yapılandırmacılıkla öğrenenler kendi gerçekliklerini oluşturur ya da en azından kendi deneyimlerine dayanarak anlamı yorumlarlar (Akt., Koçyiğit, 2011). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenin aktif katılımı gerekmektedir.

Otantik Öğrenme

Otantik kelimesinin sözlük anlamına bakıldığında “eskiden beri mevcut olan özelliklerini taşıyan, orijinal” anlamlarına geldiği görülmektedir (TDK, 2023). Eğitim alanında otantik kavramının kullanımı yeni olmakla birlikte, eğitim sürecine dâhil oluşu 1974 yılında, sınırlı İngilizce bilgisine sahip öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen örnek olay incelemesiyle

olmuştur (Sugarman & Widess, 1974). Daha geçmişe gidildiğinde Plato, Rousseau, Dewey gibi düşünürlerin yazılarında da dolaylı olarak otantik kavramına rastlamak mümkündür.

Otantik öğrenmeye dair literatürde çeşitli tanımlar mevcuttur. Cholewinski'ye (2009) göre gerçek hayatta karşılaşılabilecek problemlerin karmaşıklığının sınıf ortamına aktarımını sağlayan, yani sınıfta gerçek hayatı öğreten bir öğrenme şeklidir (Akt., Bektaş & Horzum, 2014). Erten (2020) otantik öğrenmeyi; öğrenmenin merkezinde otantik görevlerin yer aldığı, öğretmenin rehber konumunda olduğu, öğrencileri araştırma ve sorgulamaya teşvik eden, öğrencilere sosyal söylemler için fırsatlar oluşturan ve sorunlarının çözümü için öğrencilere yeterli kaynaklar sunan bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Maxwell vd.ne (2003) göre ise otantik öğrenme bilgilerin gerçek dünyada kullanımını sağlar (Akt., Bektaş & Horzum, 2014). Otantik öğrenme ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından farklı tanımlar yapılsa da tanımlardaki ortak nokta, gerçek yaşam problemleridir. Otantik öğrenme ile öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine katılması sağlanır. Otantik öğrenme ile ilgili birkaç özellik söz konusudur (Mims, 2003):

- Öğrenme, öğrencinin ilgisini çeken otantik görevlere dayanır.
- Öğrenciler keşif ve sorgulama ile uğraşırlar.
- Öğrenme çoğu zaman disiplinler arasıdır.
- Öğrenme duvarların ötesindeki dünyayla yakından ilişkilidir.
- Öğrenciler karmaşık görevlerle ve analiz etme, sentezleme, tasarlama, kurgulama,

değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerileriyle uğraşırlar.

- Öğrenciler sınıfın dışındaki bir kitleyle paylaşabilecekleri bir ürün üretirler.
- Öğrenme, öğrenme sürecinde yardımcı olan öğretmenler, ebeveynler ve dışarıdaki

uzmanlarla birlikte öğrenci tarafından yürütülür.

- Öğrenciler yapılandırıcı destek kullanırlar.
- Öğrenciler sosyal söylem için fırsatlara sahiptirler.
- Geniş kaynaklar mevcuttur.

Mevcut eğitim sistemindeki en önemli sorun gerçek yaşamdan izole bir ortamda eğitim faaliyetlerinin yürütülmesidir. Öğrenci on iki yıllık eğitim-öğretim süreci boyunca sınıf ortamında birçok bilgi ezberler ancak mezun olduğunda öğrendiği çoğu bilgiyi kullanacağı yeri bilemez. Otantik öğrenme, öğrencileri gerçek yaşamla karşı karşıya bırakır (İneç & Akpınar, 2017). Öğrenci sınıf ortamında gerçek yaşamı tanıdığı gibi, sorunlarla da karşı karşıya bırakılarak bu sorunları çözmeyi öğrenir.

Otantik öğrenme ile hayatın içindeki karmaşık problemler sınıf ortamına taşınır. Problemin uğraştırıcılığı öğrenme sürecinin etkililiğini artıracaktır (Ün Açıkgöz, 2014). Öğrencinin bu problemlere çözüm önerisi üretmesi beklenir. Otantik görevlerle başlayan otantik öğrenme süreci, otantik etkinlik ve otantik değerlendirmeye devam eder (Horzum & Bektaş, 2012). Reeves vd.ne (2002) göre:

- Otantik etkinlikler gerçek yaşam ile ilgilidir.
- Otantik etkinlikler iyi tanımlanmamıştır, aktiviteyi tamamlamak için gerekli olan görev ve alt görevleri belirleyecek öğrencilere ihtiyaç duyar. Öğrenenler asıl görevi tamamlamak için kendi özgün görev ve alt görevlerini tanımlamalıdır.
- Öğrenciler tarafından devamlı araştırılacak karmaşık görevler içerir. Etkinlikler dakikalar, saatler yerine günler, haftalar ve aylar içinde tamamlanır.
- Öğrencilerin çeşitli kaynaklar kullanarak farklı bakış açılarından görevleri incelemesine fırsat sağlar.
- İşbirliği yapma fırsatı sunar.
- Otantik etkinlikler öğrencilerin inanç ve değerlerini içermeye ve yansıtmaya fırsatı sunar.
- Farklı konu alanlarına entegre edilebilir, uygulanabilir ve alanına özgü sonuçların ötesine genişletilebilir.
- Sorunsuz bir şekilde değerlendirme ile entegre edilir.
- Otantik etkinlikler; başka bir şey için hazırlık olarak değil, kendi çabaları sonucunda değerli ürünler yaratır.
- Çözüm yollarının rekabetine ve sonuçların çeşitliliğine izin verir.

Otantik öğrenmenin temelinde gerçek hayatla ilişkili otantik görevler bulunmaktadır. Otantik görevler, günümüzde ya da gelecekte öğrencinin karşılaşılabileceği durumlarda kullanılabileceği özellikte olmalıdır (Horzum & Bektaş, 2012). Öğrenci süreçte ortaya çıkardığı ürünleri yalnızca sınıf ortamında değil, sınıf dışında da paylaşabilir. Otantik görev çevre sorunlarıyla ilgili ise öğrenci bu soruna yönelik bulduğu çözüm önerilerini sınıfta arkadaşlarıyla paylaşabileceği gibi bu çevre sorunuyla ilgilenmesi gereken belediye, Orman Genel Müdürlüğü gibi diğer paydaşlarla da paylaşabilir. Bu sayede öğrenci çevresindeki bir sorunun çözümüne katkı sağlamış olacaktır.

Otantik değerlendirme, klasik değerlendirme yöntemlerinden farklı olarak süreç içerisindeki performans değerlendirmesini kapsamaktadır. Burada amaç öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmektir. Otantik değerlendirme, öğrencinin öğretim sürecinde gösterdiği gelişimi ve süreç sonunda meydana gelen değişimi göstermesi açısından klasik değerlendirme anlayışından farklıdır (Kılıç, 2014). Klasik değerlendirme öğrencinin sonuçta

edindiği kazanımlara odaklanarak süreci göz ardı etmektedir. Wiggins'e (1990) göre otantik değerlendirme:

- Öğrencilerin edindikleri bilgiyle etkili performans göstermelerini gerektirir.
- Öğrenciye, en iyi öğretici aktiviteler (araştırma yürütmek, yakın tarihli bir siyasi olayın sözlü analizini yapmak gibi) içerisindeki öncelikleri ve zorlukları yansıtan görevler dizisi sunmaktadır.
- Öğrencinin kapsamlı ve savunulabilir cevaplar, performanslar ya da ürünler üretip üretmediğiyle ilgilenir.
- Puanlama için uygun ölçütleri standartlaştırarak ve vurgulayarak geçerlik ve güvenilirliğini sağlar.

Otantik Öğrenmenin Üstün Yanları

Sınıflarında pasif dinleyici konumunda olan öğrenciler; gerçek hayatta da pasif bireyler hâline gelebilmektedir. Edindikleri bilgilerle çoktan seçmeli sınavlarda doğru seçeneği işaretleyebilseler de, gerçek hayatta bu bilgileri kullanma konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Çünkü gerçek hayatta kimse sorunlarımıza çözüm önerileri sunarak doğru seçeneği işaretlememizi beklememektedir. Gerçek hayata hazırlık kurumları olan okullarımız, gerçek hayatı ve gerçek hayatın gerçek sorunlarını öğrencilere yansıtmalıdır. Gerçek hayattan soyutlanarak devam edecek olan eğitim-öğretim süreci öğrenciyi bir anlamda oyalamaktan öteye geçemeyecektir. Öğrenci, gerçek hayata adım attığında afallayacak ve karşılaştığı sorunları nasıl çözeceğini bilemeyecektir.

Otantik öğrenme, öğrencinin aktif bir şekilde öğrenme sürecinde görev aldığı bir öğrenme yaklaşımıdır. Otantik öğrenmenin en önemli avantajları arasında öğrencinin gerçek yaşam görevleriyle eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme gibi bilişsel beceriler kazanması sayılabilir. Lombardi (2007), “otantik öğrenme etkinliklerini benimsemiş öğrencilerin;

- Güvenilir bilgiyi güvenilirmez bilgidan ayıracak yargıya,
- Uzun tartışmaları takip edecek sabra,
- İyi bilinmeyen durumlarda ilgili örnekleri ayırt edecek suni yeteneğe,
- Yenilikçi çözümler üretmek için disiplin ve kültürel sınırlar çerçevesinde çalışacak esnekliğe sahip olacağını, ifade eder.

Otantik öğrenme, öğretim faaliyetleri esnasında gerçek yaşam uygulamalarını sınıfa getirir. Öğrencilere gerçek yaşam problemlerini araştırmaları ve birbirleriyle tartışmaları için fırsat verir (Mims, 2003). İşbirliği içerisinde çalışacak olan öğrencilerin iletişim ve kendilerini

doğru bir şekilde ifade etme becerileri gelişecektir. Öğrenme ortamını tekdüzelikten çıkaran olan otantik öğrenme etkinlikleri, ayrıca öğrencilerin öğrenmeye dair motivasyonlarını artırmaktadır.

Otantik Öğrenmenin Sınırlılıkları

Sınıf mevcudunun fazla olması otantik öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde aksaklığa neden olabilmektedir. Otantik görev, etkinlikler ve otantik değerlendirme basamaklarında öğrencilere rehberlik eden öğretmen süreçte zorlanabilmektedir. Otantik öğrenme etkinliklerinin yürütülmesinde gerekli altyapının sağlanması maliyetli olabilmektedir. Otantik öğrenme yaklaşımında eğitim öğretim faaliyetlerinin okul duvarlarının dışına taşması söz konusudur. Burada özellikle okul-aile-çevre iş birliği önem kazanmaktadır. Otantik görevlerde destekleyici olmayacak aile ya da çevre öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Mevcut ders müfredatlarındaki konularının yetiştirilmesi kaygısı olduğu için öğretmenler otantik görevlere yer verme konusunda ön yargılı olabilmektedir. Çünkü otantik görevler ve etkinlikler, geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha uzun zamanda gerçekleştirilmektedir. Ayrıca otantik öğrenme yaklaşımının uygulanmasında öğrencilerin öğrenme hızlarının farklı olmasının motivasyon kaybına neden olması da söz konusudur (Ballard, 2019). Her öğrenci kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenememektedir. Bu nedenle otantik görevlerden istenen verimin alınamaması söz konusu olabilmektedir.

Otantik Öğrenmenin Uygulanması

Otantik öğrenme, gerçek yaşamda yaparak yaşayarak öğrenmeyi hedefler. Öğrenci, günlük hayatta edindiği somut yaşantılarla kalıcı bilgiler edinir. Glatthorn (1999, Akt., Koçyiğit, 2011) otantik öğrenmeyi şu şekilde özetler:

- Açık uçlu ve karmaşık, gerçek yaşam problemlerine odaklanır.
- Derinliği olan, çoklu ve birincil kaynaklara dayanan materyaller kullanılır.
- Derinlik sağlayan yararlı stratejiler, önemli kavramları vurgulayan bir program üzerine temellendirilir.
- Bilginin sunumunu vurgulayan otantik performans ile değerlendirilir.
- Derinlemesine öğrenmeye önem veren, üst düzey düşünme becerilerini vurgulayan bir öğretim için farklı yaklaşım gerektirir.

Otantik öğrenmede esnek bir öğretim programı söz konusudur. Program, öğrencilere ve konuya göre esnetilebilir. Öğrenciye bilginin kavratılmasından ziyade, o bilgiye ulaşması ve o bilgiyle problemler çözmesi amaçlanır. Her öğrencinin kendi hızında ilerlemesine izin

verilmesi gerektiği için programda belirtilen kazanıma kısıtlı bir zaman dilimi tanımlamak yanlış olacaktır.

Otantik öğrenmenin gerçekleştirilmesinde üç önemli süreç vardır: Görev, etkinlik ve değerlendirme. Bu üç önemli süreçte dokuz temel bileşenden bahsedilebilir (Herrington, 2006; Bektaş & Horzum, 2014):

1. Otantik Bağlam: Gerçek yaşam problemlerini içerir. Otantik bağlam; öğrenme için motive edici, kapsamlı ve uzun süreli öğrenme ortamları sağlayabilmelidir. Gerçek yaşamda olduğu gibi, otantik bağlamla da gerçek hayatın karmaşıklığı yansıtılmalıdır.

2. Otantik Etkinlik: Otantik etkinlikler karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, araştırma becerilerini geliştirecek nitelikte olmalıdır. Etkinliğin temeli gerçek yaşam problemidir. Gerçek yaşam problemlerinin çözümü bir ders saatiyle sınırlandırılmaz. Bu nedenle problemin, görev ve alt görevlere bölünebilir olması gerekmektedir.

3. Uzman Performansı: Otantik öğrenmede öğrenci bilgiyi elde ederken farklı kaynaklardan yararlanıp derinlemesine araştırma yapar, aynı zamanda uzman gibi düşünme becerisi kazanır. Öğrenci coğrafi bilgiye ulaşmakla kalmaz; altimetre, termometre, barometre gibi aletleri kullanmayı ve coğrafyacı gibi düşünmeyi de öğrenir. Öğrenci bilginin nasıl elde edildiğini ve nerede kullanılacağını ilk elden öğrenir.

4. Çoklu Bakış Açısı: Öğrenci konuya farklı açılardan bakarak alternatifleri de değerlendirmelidir. Dergi, kitap, uzman, internet gibi farklı kaynakları tarayarak zengin bilgi birikimine sahip olacak öğrenci daha iyi çözümler üretebilecektir.

5. İş Birliği: Otantik öğrenmede öğrencinin çevre ile etkileşim içerisinde bulunması önemlidir. Öğrenciler çözümler üretebilmek için birbirleriyle fikir alışverişinde bulunurlar. Çoklu bakış açılarına sahip olmak için görevleri süresince başkalarıyla iş birliğinde bulunmaları gerekir.

6. Yansıtma: Öğrencilerin öğrendiklerini yansıtması, öğrenilenlerin etkililiğini gösterdiği için önemlidir. Yansıtma, öğrenme sürecinde öğrencinin yanlış ya da eksik öğrenmelerini ortaya çıkarmaktadır. Yansıtmanın meydana gelebilmesi için tartışma ortamı oluşturulmalı, öğrencilere tartışacakları konu hakkında düşünceleri için zaman tanınmalıdır. Tartışma konuları seçilirken yansıtmayı etkileyebilecek unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır. Yansıtma süreci öğrenci-öğretici ya da öğrenci-öğrenci arasında çift yönlü olacak şekilde düzenlenmelidir.

7. Açık Bir Şekilde Dile Getirme: Öğrencilere edindikleri bilgileri başkalarıyla paylaşmaları için fırsat sunulmasıdır. Bu paylaşım yüz yüze ya da çevrim içi gerçekleştirilebilir. Öğrenciler öğrenme sürecinde edindikleri deneyimleri, bilgileri dile getirme imkânı bulurlar.

8. Birebir Yetiştirme ve Yapılandırılmış Destek: Öğretmen, otantik öğrenmede rehber konumundadır. Öğrenci süreci kendi seçimleri ve araştırmalarıyla yürütür ancak çıkmaza girdiğini düşündüğünde öğretmenine ya da arkadaşlarına danışabilir. Öğretmen, öğrencilerini gözlemler, ilerleyişlerini takip eder ancak gerekmedikçe müdahale etmez.

9. Otantik Değerlendirme: Otantik değerlendirmede öğrencinin gerçek yaşam problemlerini çözerken sergilediği performansı değerlendirmek amaçlanır. Otantik öğrenmede süreç ve sonucunda ortaya çıkarılan ürün beraber değerlendirilir.

Otantik öğrenmenin uygulanmasında bu dokuz bileşenin büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Otantik Öğrenmede Öğrenci ve Öğretmen Roller

Çağdaş öğretim yöntemlerinde öğretmen rehber konumundadır. Bilgiyi direkt olarak öğrenciye aktarmak yerine öğrencinin bilgiyi kendisinin keşfetmesi için yol gösterir. Otantik öğrenmede de öğretmen, öğrencilerin kendi öğrenmelerini oluşturmalarında rehber/koç konumundadır. Öğretmen, öğrencilere otantik görevler sunmalı ve bu görevleri gerçekleştirirken onları motive etmelidir. Öğretmenin konuyu anlatmasına ve ardından soru çözerek konuyu geçmeye alışmış öğrenciler için farklı bir deneyim oluşturduğu için otantik öğrenme etkinlikleri süresince öğretmenin öğrencileri motive etmesi oldukça önemlidir. Geleneksel eğitim anlayışından kalma alışkanlıkları yıkmak zaman alacaktır. Etkinliklerin aktif katılım gerektirmesi sınıfta gürültü olmasına neden olacaktır. Sınıf düzeninin kalabalık olması klasik sınıf düzeninden başka sıra düzenine izin vermeyebilir. Öğretmen bütün bu kısıtlayıcı etkenlerin farkında olmalı ve etkinlikleri bunları göz önünde bulundurarak tasarlamalıdır.

Mims (2003) otantik öğrenmeyi kullanmayı düşünen öğretmenlere birkaç pratik tavsiyede bulunur:

- *Bir koç gibi düşünmelisiniz.* Otantik öğrenme, geleneksel yöntemlerden farklı metotlar gerektirir. Öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını almıştır ve siz bu gücü onlardan geri almamalısınız.
- *Kulak tıkacı getirin.* Sınıf ortamınızın büyük ölçüde değiştiğinin farkına varmalısınız. Öğrenciler aktif olarak çalışmalı, birbiriyle tartışmalı ve bütün süreçten keyif almalıdır. Sıralar etrafta hareket edebilmeli ve öğrenciler sınıfta serbestçe dolaşabilmelidir.

- *Yolunuzu kolaylaştırın.* Başlarda zor olsa da bu süreci kolaylaştıracak yollar bulmalısınız.
- *Yardım alın.* Otantik öğrenme tasarlama konusunda size yardımcı olacak kitapçılarda ve internette birçok kaynak var. Onların fikirlerini ve tavsiyelerini kullanabilirsiniz.
- *Siz de öğrenin.* Bu sizin için otantik öğrenme için ilk teşebbüs olarak düşünülebilir.

Otantik öğrenme sürecinde öğrenci, sınıf arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle sürekli iletişim hâlinedir ve iş birliği içerisinde öğrenme sürecini yürütür. Süreçte öğrenci gerçek yaşam sorunlarıyla karşı karşıya bırakılır ve bu sorunlara çözümler üretmesi beklenir. Glatthorn’a (1999) göre, otantik öğrenme sürecinde öğrenciye düşen sorumluluklar şunlardır (Akt., Koçyiğit, 2011):

- Öğrenmeyi destekleyen bir çevre oluşturmaya yardımcı olmalıdırlar.
- Öğrenmeye motive olmalıdırlar.
- Kendi öğrenmelerini izleyerek öğrenme süreçleri hakkında düşünmelidirler.
- Öğretmen ve diğer arkadaşlarıyla iş birliği içerisinde çalışmalıdırlar.
- Öğrenmeye değer vermeli, duygularının farkında olmalı ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelidirler.

Otantik Öğrenme ve Coğrafya Eğitimi

İçinde yaşadığımız dünya her geçen gün siyasal, sosyal, ekonomik ve teknolojik anlamda değişmektedir. Ebeveynlerimizin gençlik dönemiyle bizim gençlik dönemimiz arasında birçok anlamda fark olduğu gibi bizim gençliğimizle çocuklarımızın gençlik dönemi arasında da farklar olacaktır. Herakleitos’un dediği gibi “Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir.” Böyle değişken bir dünya düzeni söz konusuysa eğitim yaklaşımlarının yıllarca aynı sabit düşüncede kalması söz konusu olamaz. Öğretmenin sınıfta hâkim rolde, öğrencinin dinleyici pozisyonunda olduğu geleneksel eğitim yaklaşımları bir dönemin ihtiyacını karşılayabilmiş olsa da günümüzde pasif rolde yetişen bireyler çağın ihtiyaçlarına karşılık verememektedir. Bunun farkında olan gelişmiş ülkeler öğrencinin yaparak yaşayarak öğreneceği, birinci elden deneyim kazanabileceği faaliyetleri eğitim programlarına eklemeye devam ediyor. Öğrencilerin aktif bir şekilde öğretim sürecinde yer alabilmesi için Avustralya’da 1989 yılında Okulların Ortak ve Kabul Edilmiş Ulusal Amaçları (Common and Agreed National Goals of Schooling) yayınlanarak okulların öncelikli amacının akıllı ve esnek işgücü yetiştirmek olduğu belirtilmiştir (Ün Açıkgöz, 2014). Avustralya örneğinde olduğu gibi birçok ülke aktif öğrenmenin uygulanabilmesi için eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapmıştır. Türkiye’de ise öğretim programları 2005 yılından itibaren aktif öğrenmenin

kullanılabileceği şekilde düzenlenmiştir. Öğretim programlarında yapılan değişikliklerin hemen uygulamaya yansıyamayacağı düşünüldüğünde bu değişiklik için çağın gerisinde kaldığı söylenebilir.

Günümüze gelindiğinde ise gelişmiş ülkeler öğrencilerin sadece ders sürecinde aktif rol almasını istememektedir. Aynı zamanda bu öğrencilerin okullarda birtakım sorunlara çözüm önerileri sunmalarını ve gerektiğinde çözüme yönelik ürün elde edebilmelerini beklemektedir. Bu sayede okullar toplumdan soyutlanmış binalar olmayacaktır. Eğitim alanında yeni bir kavram olan “otantik öğrenme” bu noktada eğitim sistemine dâhil olmaktadır. Sınıfta öğrencinin kendini ifade edebilmesi ve etkinlikler yapabilmesi önemlidir. Ancak otantik öğrenme ile birlikte öğrenci günlük hayatta karşılaşılabileceği sorunlara öğretmeni rehberliğinde çözümler üretebilmektedir. Gerçek yaşamdan soyutlanmayan eğitim faaliyetleri ise öğrencinin motivasyonunu artırmaktadır.

Eğitim sistemi içerisinde yer alan bir ders olarak coğrafya, öğrencinin yaşadığı mekânı tanımaya olanak sağlar. Çağdaş toplumlar yeryüzündeki varlığını sürdürebilmek, sosyoekonomik kalkınma, yaşam standartlarının yükseltilmesi, doğal çevre ile karşılaşılan problemlerin çözümü ve doğal kaynakların kullanımı gibi çeşitli amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için coğrafya eğitimine ihtiyaç duyarlar (Ünlü, 2014).

Coğrafya dağ, ova, şehir adı öğreten bir ilim değildir (Doğanay, 1989). Yeryüzünün kullanma kılavuzu (Ünlü, 2014) olarak da ifade edilebilen coğrafya, Türkiye’de sadece sınıf ortamlarında, geleneksel eğitim yaklaşımlarına göre işlenebilmektedir. Bu durum çoğu zaman öğrencileri ezbere yöneltmektedir. Sınavdan sınava ezberledikleri bilgilerle dersi geçen öğrenciler de daha sonra bu öğrendiklerini unutmaktadır. Oysa öğrencilerin yüzlerinin sınıf dışına çevrilmesi ve derslerde yakın çevreden aktif olarak yararlanılması öğrencilerin ilgisini cezbedecektir. Fen bilimleri dersleri için laboratuvar ne anlam ifade ediyorsa coğrafya dersi için de arazi çalışmaları o anlama gelmektedir. Birçok 10. sınıf öğrencisine, avcı toplayıcı atalarının obsidyenden kesici aletler yaptığı coğrafya dersinde “kayaçlar” konusunda anlatılmaktadır. Ancak derste bu kayaca dokunma şansını elde etmiş olan Karslı bir öğrenci, etrafta dolaşırken bu kayaca denk geldiğinde bu kayacın ne olduğunu ve ne işe yaradığını bilecektir. Hatta obsidyenin bir püskürük kayaç olduğundan yola çıkarak bulunduğu arazinin volkanik bir arazi olduğu çıkarımında da bulunacaktır. Öğrendiklerini deneyimleme şansı bulan öğrencinin bir derse ilgisiz kalması pek de mümkün görünmemektedir.

Coğrafyanın bir ders olarak en büyük sorunu dört duvar arasına sıkıştırılarak, “ezber ders” etiketi yapııştırılmış olmasıdır. Öğretim programı ne kadar değişirse değişsin, derslerdeki uygulamalar değişmedikçe bu etiketin kaldırılması söz konusu olmayacaktır. Bu noktada

otantik öğrenme gibi yöntemler uygulamaları kurtarıcı olarak karşımıza çıkmaktadır. Derslerde öğrencilere numuneler gösterilmesi, konuyla ilgili deneyler ve gözlem etkinlikleri yapılması, arazi çalışması gibi uygulamalar öğrencileri gerçek coğrafya dersiyle tanıştıracaktır. Coğrafya dersinde konu kapsamında verilecek olan otantik görevler, öğrencilerin yaşadıkları çevreye daha duyarlı olmasını sağlayacaktır. Yapılan çalışmalar otantik etkinlikler ve görevlerle, derslerde öğrendiklerini uygulama fırsatı bulduklarında öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin arttığını göstermektedir (Aynas, 2018; Baştürk, 2019; Belet Boyacı & Güner, 2017; Dilmaç & Dilmaç, 2014a; Dilmaç & Dilmaç, 2014b; Gündoğan, 2017; Güneş vd., 2020; Hamurcu, 2016; Horzum & Bektaş, 2012; İneç, 2017; Karabulut, 2018; Koçyiğit, 2011; Önger, 2019). Bu nedenle otantik öğrenme etkinliklerinin ve görevlerinin coğrafya dersi kapsamında etkin bir şekilde kullanılması öğrencilerin coğrafya dersine yönelik ilgisini büyük oranda artıracaktır. Ancak coğrafya ders saatinin az olması ve müfredata göre yetiştirilmesi gereken konuların fazla olması otantik öğrenmenin uygulanması önünde engel olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Otantik öğrenme ile ilgili alan yazın incelendiğinde ulusal alanda özellikle fen bilimleri, matematik, sosyal bilgiler alanlarında otantik öğrenme çalışmalarının yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca Türkiye’de özellikle son yıllarda otantik öğrenme ile ilgili yapılan çalışma sayısının arttığı görülmektedir. İncelenen çalışmalarda daha çok otantik öğrenmenin derse karşı tutuma (Aynas, 2018; Baştürk, 2019; Belet Boyacı & Güner, 2017; Dilmaç & Dilmaç, 2014a; Dilmaç & Dilmaç, 2014b; Gündoğan, 2017; Güneş vd., 2020; Hamurcu, 2016; Horzum & Bektaş, 2012; İneç, 2017; Karabulut, 2018; Koçyiğit, 2011; Önger, 2019; Pullu, 2019; Ustaoglu, 2020; Yıldırım, 2020) ve akademik başarıya (Aydın Aşk & Bay, 2018; Aydın Aşk, 2016; Aydın, 2019; Aynas, 2018; Balcı, 2021; Güneş vd., 2020; Gürgil, 2018; İneç, 2017; Karabulut, 2018; Karakoç, 2016; Karakuş, 2012; Koçyiğit & Zembat, 2013; Koçyiğit, 2011; Nas, 2020; Pullu, 2019; Ustaoglu, 2020; Yıldırım, 2020) etkisinin araştırıldığı dikkat çekmektedir. Öğrencinin ders başarısı ve derse karşı tutumundaki değişikliklerin yanı sıra eleştirel düşünme becerisine (Baştürk, 2019; Doğan Dolapçioğlu, 2015), yaratıcı düşünme becerisine (Pullu, 2019) ve problem çözme becerisine (Aynas, 2018; Çora, 2018; Hamurcu, 2016; Koçyiğit, 2011; Nas, 2020; Pullu, 2019) etkisi de araştırılmıştır. Otantik öğrenme ile ilgili ulusal alanda yapılan çalışmaların özellikle son yıllarda yoğunluk kazandığı görülmektedir. Otantik öğrenme ile ilgili ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalar ve elde edilen sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *İlgili Literatürde Otantik Öğrenme ile İlgili Yapılan Çalışmalar ve Elde Edilen Sonuçlar*

Yazar(lar), Yayın Yılı	Sonuç(lar)
Newmann ve Wehlage, 1995	Otantik eğitimle ilgili olarak beş yıl boyunca elde ettikleri verileri raporlaştırmışlardır. Araştırma sonucunda otantik eğitimin matematik ve sosyal bilimlerde öğrencilere katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
Caseley, 2004	Bir ortaokulda öğretmenlerin otantik eğitim ve otantik öğrenmeye ilişkin tutum ve inançlarını araştırmak amacıyla yapılan çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin daha üst düzey düşünme becerileri ve otantik başarı için gerekli anlayışı geliştirebilmeleri için destekleyici olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
Herrington vd. 2006	Çalışmada, otantik öğrenme ortamlarında öğrenen-görev-teknoloji ilişkisi açıklanmıştır. Görevlerin otantik olması, öğrenenin ilgisini çekmesi, teknoloji süreci destekleyici olması gerektiği üzerinde durulmuştur.
Herrington, 2009	Otantik öğrenmenin bilginin iş hayatıyla bağlantısını sağladığı, otantik görevlerin öğrencileri problem çözmeye teşvik ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna bağlı olarak teknoloji tabanlı bilişsel araçlar ve e-öğrenme yaklaşımının otantik öğrenmede kullanılabileceği ifade edilmiştir.
Elliot, 2007	Eylem araştırması şeklinde gerçekleştirilen çalışma sonucunda otantik öğrenmenin öğretimi dönüştürdüğü ve öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
Akça ve Ata, 2009	Araştırma sonucunda öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiği için tarih öğretmenlerinin ve öğrencilerinin otantik etkinliklerin uygulanmasına karşı istekli olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin, otantik etkinliklere daha fazla yer vermesi gerektiği ifade edilmiştir.

Tablo 1. (Devamı)

Koçyiğit, 2011	Otantik öğrenmenin akademik başarı, derse karşı tutum ve problem çözme becerisine olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca deney grubundaki öğretmen adaylarının süreç hakkındaki yorumlarının daha olumlu olduğu belirtilmiştir.
Horzum ve Bektaş, 2012	Araştırma sonucunda otantik öğrenme etkinlikleri ile topluma hizmet uygulamaları dersini yürüten öğretmen adaylarının derse yönelik tutumları ve memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.
Karakuş, 2012	Araştırma sonucuna göre deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarıları daha yüksek bulunmuş ancak deney ve kontrol grupları arasında kalıcılık açısından anlamlı bir fark elde edilememiştir.
Maddox, 2012	Otantik pedagojinin Alabama Lisesi Bitirme Sınavında öğrenci performansı üzerinde küçük ama olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür.
Koçyiğit ve Zembat, 2013	Araştırma sonucunda otantik görevlerin verildiği deney grubundaki okul öncesi öğretmen adaylarının akademik başarısının daha yüksek olduğu görülmüştür.
Yalvaç Hastürk, 2013	Fen bilgisi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda otantik öğrenme etkinliklerinin, çevreye ilişkin zihinsel yapıyı geliştirerek anlamlı öğrenmeye katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca otantik öğrenme ve otantik değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgi beceri kazandırdığı, üst düzey düşünme becerileri geliştirdiği ortaya çıkartılmıştır.

Tablo 1. (Devamı)

Yeen-Ju vd., 2013	Araştırma sonucunda otantik öğrenmenin üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek aktif öğrenme sağladığı görülmüştür. Ayrıca kariyer becerileri geliştirmeyi desteklediği, anlamayı geliştirdiği, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklediği sonuçlarına ulaşılmıştır.
Ciolan ve Ciolan, 2014	Öğretmen ve öğrencilerin bakış açılarından öğrenmelerin ne kadar otantik olduğu belirlenmeye çalışılmış, öğrenme deneyimlerinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından pek çok açıdan farklı algılandığı görülmüştür
Gürdoğan, 2014	Otantik öğrenme yaklaşımına göre işlenen derslerde yaşanan olumsuzluklara rağmen motivasyonu arttırdığı, öğrenmeyi daha eğlenceli hâle getirdiği, öğrencilerde sorumluluk duygusunu arttırdığı görülmüştür. Derse yönelik beklentiyi olumlu yönde değiştirdiği görülen otantik öğrenmenin derslerde uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Morrissey, 2014	Otantik etkinliklerin Avustralya tarihinin öğrenilmesinde öğrencileri motive ettiği sonucuna ulaşılmıştır.
Doğan Dolapçioğlu, 2015	Otantik öğrenmeyi temel alan öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulama boyunca gürültülü ortam, yüksek sesle öğretmen uyarısı, öğrenciyi sürece katmama, konu dışı sohbet gibi problemlerin yaşandığı tespit edilmiştir.
Alacahan, 2016	Araştırma sonucunda nesiller arasında yerel coğrafi bilgi aktarımının yavaşladığı, yeni nesillerin halk takvimi, halk meteorolojisi gibi konularda bilgilerinin çok az olduğu görülmüştür.

Tablo 1. (Devamı)

Baştuğ, 2016	Sanal ortamda otantik öğrenme ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışma sayısının az olduğu sonucuna varılmıştır.
Gürdoğan ve Aslan, 2016	Araştırmada otantik öğrenmenin uygulanabilirliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre; otantik öğrenmeye dayalı işlenen derslerde yaşanan birtakım olumsuzluklara rağmen öğrenci motivasyonunun arttığı ve öğrenmenin daha eğlenceli hâle geldiği belirlenmiştir. Buna göre otantik öğrenmenin derslerde uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Hamurcu, 2016	Araştırma sonucunda otantik öğrenmenin deney grubu öğrencilerinin problem çözme ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği, derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin Türkçe dersine yönelik duygu ve düşüncelerinde olumlu yönde değişiklik meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır.
İneç, 2017	Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarılarının ve öğrenmelerindeki kalıcılığın daha yüksek olduğu ve deney grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının da olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
İneç ve Akpınar, 2017	Araştırmada sosyal bilgiler dersinde otantik öğrenmeyi uygularken kullanılabilecek yöntem ve teknikler belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak senaryo, kanıt ve araştırma temelli öğrenmenin yeni bilgi teknolojileriyle otantik öğrenmeyi gerçekleştirmede kullanılabileceği görülmüştür.

Tablo 1. (Devamı)

Luo vd., 2017	Öğretmen adayları çevrim içi ders tasarımlarını otantik öğrenme modeli ile uyumlu olarak tasarlayabilmektedir. Otantik ortamda çevrim içi uygulamaları kullanmak öğretmen adaylarının yansıtıcı ve iş birlikli öğrenmelerini desteklemektedir.
Muhamad vd., 2017	Otantik öğrenmeye dayalı modül elektroliz öğretiminde olumlu bir etki yaratmış ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır.
Aydın Aşk ve Bay, 2018	Araştırma sonucunda otantik görev odaklı öğrenme uygulamalarına dayalı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilişsel düzeylerinde olumlu yönde değişime neden olduğu görülmüştür.
Bhagat ve Huang, 2018	Otantik öğrenmenin yeni teknolojilerle entegre edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Eğer bu entegrasyon sağlanırsa akademik performansın da artacağı belirtilmiştir.
Girgin, 2018	Bu araştırma sonucunda erken STEM eğitiminde otantik öğrenme deneyimlerinin nasıl bir rol oynadığına dair bilgiler elde edilmiştir.
Gürgil, 2018	Otantik öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Karabulut, 2018	Teknoloji destekli otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin fen öğrenmelerinde ve derse yönelik tutumlarında anlamlı farklılık oluşturduğu ve öğrenmelerin daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelere göre de öğrencilerin kendilerini ifade etme ve öz güven sahibi olma noktasında da otantik öğrenme etkinliklerinin etkili olduğu görülmüştür.

Tablo 1. (Devamı)

Karakaş Özür ve Duman, 2018	Coğrafya dersinde kullanılmak üzere otantik etkinlikler tasarlanarak öğretmen görüşüne sunulmuş ve öğretmenlerin dönütlerine göre etkinliklerin derste kullanılabilir olduğu sonucuna varılmıştır.
Aynas, 2018	Araştırma sonucunda otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını, derse yönelik tutumlarını ve problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği, kalıcı öğrenmeler sağladığı görülmüştür. Ayrıca öz güveni artan öğrencilerin kendini ifade etme, iletişim kurma, bilgi toplayarak araştırma yapma gibi becerilerinin de olumlu yönde geliştiği tespit edilmiştir.
Aydın, 2019	Araştırma sonucunda otantik öğrenme etkinliklerinin matematik dersinde öğrencilerin ders başarısını ve derse yönelik akademik öz güvenlerini artırdığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin arttığı ve dersi eğlenerek öğrendikleri gözlemlenmiştir. Gerçek hayatla bağ kurulmasını sağlayan otantik öğrenme matematik dersini daha anlamlı hâle getirmiştir.
Ballard, 2019	Bazı öğrenci ve velilerin otantik öğrenme etkinlikleriyle öğrenilmesi gereken içeriğin tam anlamıyla alınamadığına dair endişe ettiği belirtilmiştir. Ancak öğretmen, öğrenci ve velilerin çoğunluğunun otantik öğrenmenin anlamlı öğrenmeler sağladığını düşündüğü ifade edilmiştir.
Baştürk, 2019	Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını otantik öğrenme uygulamalarının olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca otantik öğrenme, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine de olumlu katkı sağlamıştır.

Tablo 1. (Devamı)

Çakır, 2019	Biyolojik çeşitlilik konusunda tasarlanan otantik öğrenmeye dayalı materyaller ortaokul öğrencilerinin bilgi seviyelerinde %50'nin üzerinde artış meydana getirmiştir. Ayrıca öğrencilerin düşüncelerinde de olumlu yönde değişiklikler görülmüştür.
Horzum vd. 2019	188 öğretmenle gerçekleştirilen çalışma sonucunda hazırlanan ölçeğin, otantik öğrenme hazırbulunuşluklarını geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçtüğü sonucuna ulaşılmıştır.
Köksal, 2019	Üniversite 1. sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmada otantik öğrenme yaklaşımının değerler eğitiminde kullanılabilirliği test edilmiştir. Sonuç olarak otantik öğrenme yaklaşımının değerler eğitiminde etkili sonuçlar verdiği tespit edilmiştir.
Nalbant, 2019	Otantik öğrenmenin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisine etkisini araştırmak üzere yapılan araştırmada öğrencilerin ön test-son test sonuçlarında anlamlı farklılık meydana geldiği görülmüştür.
Önger, 2019	Otantik öğrenmeye dayalı işlenen sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarının arttığı ve dersin daha eğlenceli, anlamlı hâle geldiği görülmüştür. Gürültü, zaman yetmemesi gibi sorunlar ortaya çıksa da öğrencilerin genel olarak otantik öğrenmeye yönelik olumlu düşünceleri olduğu görülmüştür.
Platt, 2019	Bir öğretim aracı olarak sosyal medyanın kullanılması otantik iş birliği, kendini ifade etme ve yansıtma için fırsat tanımaktadır.
Pullu, 2019	Otantik öğrenmenin akademik başarıya, kalıcılığa, derse yönelik tutuma, problem çözme becerisine ve yaratıcı düşünme becerisine olumlu etkisi olmuştur.

Tablo 1. (Devamı)

Serbo ve Ancho, 2019	Gerçek yaşam durumlarının derste kullanılması öğrencilerin ekonomi dersini hayatlarıyla bağdaştırmalarını ve anlamlı öğrenmeleri sağlamaktadır.
Arslan vd. 2020	Araştırma sonucunda otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutum ve çevre bilinçleri üzerinde orta düzeyde etkiye, astronomiye yönelik tutumları üzerinde ise büyük etkiye sahip olduğu görülmüştür.
Erten, 2020	Araştırmada arşiv araştırmasıyla bir araya getirilmiş veriler derlenmiş ve otantik öğrenme ile ilgili anlamlı bilgiler sunulmuştur. Araştırma sonucunda otantik öğrenmenin olumlu yanları belirtilerek derslerde kullanılabileceği, otantik öğrenme ile yenilikçi ortamlar ve öğretim materyalleri geliştirilebileceği belirtilmiştir.
Güneş vd. 2020	5. sınıf seviyesinde sosyal bilgiler dersinde yürütülen çalışmada öğrencilerin Coğrafi Bilgi Sistemine (CBS) yönelik tutumları ve başarıları üzerinde otantik öğrenme etkinliklerinin etkisi araştırılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin CBS tutum ölçeğinden aldıkları ön test – son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin derslerde aktif oldukları için sıkılmadıkları, CBS sayesinde daha iyi öğrendikleri görülmüştür.
Nas, 2020	Araştırmada otantik öğrenmenin 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi akademik başarılarını ve yaratıcı problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan etkinlik kağıtları ve öğrenci görüşleri göz önünde bulundurulduğunda otantik öğrenmenin öğrencilere olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Tablo 1. (Devamı)

Sellüm, 2020	Araştırma sonucunda deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin karar verme becerileri ve fen bilimleri dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda; deney grubunda yer alan öğrencilerin karar becerilerini geliştirecek ve otantik öğrenme sağlayacak uygulamaların sürdürüldüğü sonucu elde edilmiştir.
Ustaoglu, 2020	Araştırma sonucunda otantik öğrenme etkinliklerinin deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarıları ve fen bilimleri dersine yönelik tutumları üzerinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerle kıyaslandığında anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar da kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı farklılık göstermiştir.
Yıldırım, 2020	Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı ancak deney grubundaki ortalama artışın daha fazla olduğu görülmüştür. Otantik öğrenmenin, kalıcılık testi puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumundaysa anlamlı değişiklik meydana geldiği görülmüştür. 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme beceri seviyelerinde ise anlamlı bir değişim meydana gelmemiştir. Ayrıca otantik öğrenme sürecini öğrenciler; sosyalleşme, öz güven artışı, bilinçlenme, geleceğe dönük beceriler kazanma süreci olarak değerlendirmişlerdir.

Tablo 1. (Devamı)

Balcı, 2021	Araştırmada sosyal bilgiler dersinde otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeylerinde de deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğrenci günlüklerine göre; öğrenciler otantik öğrenmeye dayalı işlenen sosyal bilgiler dersini eğlenceli, merak uyandırıcı, aktif ve akıcı bir süreç olarak değerlendirmiştir.
İneç ve Bozkurt, 2021	Araştırmada otantik öğrenmenin incelendiği lisansüstü tezlerin genel eğilimleri analiz ederek değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre çalışmalarda otantik öğrenme genellikle etkinlik temelli kullanılarak ilgili değişkenlere etkisi incelenmiştir. Nicel boyutta beceriler, nitel boyutta ise görüşler incelenmiştir. Otantik öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar daha çok Fen Bilimleri Eğitimi'nde yoğunlaşmıştır. Çalışma süreleri genellikle 8 hafta olup, gezi ve beyin fırtınası en çok kullanılan öğretim teknikleri olmuştur. Araştırmaya dâhil edilen otuz bir lisansüstü tezin sonuçlarının ise büyük oranda olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Özenoğlu ve Baltacı, 2021	Araştırma sonucunda otantik görev odaklı uygulamaların grupla robotik kodlamada öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Ayrıca uygulama bittikten sonra öğrencilerin, çoğunlukla çözüme giderken alternatif yollar geliştirdikleri görülmüştür.
Öztürk, 2021	Araştırma sonucunda otantik programlama etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı, eleştirel, algoritmik ve bilgi işlemsel düşünme genel seviyelerini anlamlı şekilde geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin programlama öz-yeterlilik inançlarının da geliştiği sonucuna varılmıştır.

Tablo 1. (Devamı)

Şekerci, 2021	Sosyal bilgiler dersi kapsamında otantik öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan kanıt temelli etkinliklerin kullanılmasının işlevsel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrenme süreci boyunca öğrencilerin üst düzey düşünme ve farklı bakış açıları geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Öğrenciler kendi yaşantıları ile konuları ilişkilendirerek gerçek yaşam sorunlarının çözümü için iş birliği içerisinde çalışmışlardır.
Yıldırım ve Ortak, 2021	Araştırma sonucunda 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği son test puanlarında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak deney grubundaki öğrencilerin puan artışının daha fazla olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarından biri olan yaratıcılık ve yenilenme boyutunda ise anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Otantik öğrenme temelli işlenen sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin yaratıcılık ve yenilenme becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
Bolat ve Yetim, 2022	2010-2020 yılları arasında otantik öğrenme ile ilgili 59 araştırmanın doküman analizinin yapıldığı bu çalışmada otantik öğrenme yaklaşımı üzerine hazırlanmış olan bilimsel araştırmaların ağırlıklı olarak karma yaklaşımla sürdürüldükleri görülmüştür. Ayrıca çalışma grubu olarak genellikle öğrencilerin ve öğretmen adaylarının tercih edildiği, araştırmalarda ortaokul kademesi üzerinde çalışıldığı görülmüştür. Yüksek lisans tezlerinde Türkçe kaynaklara daha fazla rastlanırken doktora tezleri ve makalelerde yabancı kaynakların daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir.
Bozkurt ve İneç, 2022	Otantik uzaktan öğrenme ortamının Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki etkisinin araştırıldığı çalışmada; akademik başarı, derse yönelik tutum ve tarihsel empati yapabilme becerileri açısından deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1. (Devamı)

İneç, 2022	Tarama modelinden yararlanılarak hazırlanan bu çalışmada Türk eğitim tarihinde otantik öğrenmenin uygulama ve materyalleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada otantik öğrenmenin Türk eğitim tarihinin en başından beri kullanıldığı, özellikle değerler eğitiminde yararlanılan bir yaklaşım olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca meslek edindirmede otantik öğrenme yaklaşımının öncelikle tercih edildiği tespit edilmiştir.
Kozikoğlu vd. 2022	Araştırmada öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluklarının çok yüksek, problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin ise yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluğu ile problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri ile cinsiyet, mesleki deneyim ve branşları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
Sellüm ve Bektaş, 2022	Araştırmada öğrencilerin karar verme becerileri ve fen bilimleri dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı görüşüne göre deney grubunda yer alan öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirecek otantik öğrenme uygulamalarının sürdürüldüğü görülmüştür.
Tosun, 2022	Sınıf öğretmenlerinin otantik öğrenmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının incelendiği araştırmada sınıf öğretmenlerinin otantik öğrenmeye ilişkin yaptıkları tanımlamaların ve uyguladıkları etkinliklerin otantik öğrenmenin bileşenlerini yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır.
Bolat, 2023	Sosyal bilgiler dersinde uygulanan otantik öğrenme etkinliklerini öğrencilerin ilgi çekici buldukları, otantik görevleri iş birliği içerisinde gerçekleştirdikleri ve etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca otantik öğrenme etkinlikleri öğrencilerin sabırlı olma, saygı duyma gibi değerlerinin de artmasını sağlamıştır.

Tablo 1. (Devamı)

Kozikoğlu ve Yıldırımoglu, 2023	Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitiminde otantik bağlama yönelik konuları gerçek yaşamla ilişkilendirdikleri, otantik etkinliklere büyük ölçüde yer verdikleri, öğrenme sürecinde çocukları düşündürmek için destekleyici oldukları, rehber oldukları ve çocukları aktif kıldıkları, öğrencilere çoklu bakış açısı ve roller kazandırmaya çalıştıkları belirlenmiştir.
Kurtuluş, 2023	Araştırma sonucunda 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerileri ölçeğinin geneli ile üç akademik başarı testinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin argümantasyon ve otantik öğrenme tabanlı STEM yaklaşımlarına yönelik görüşlerinin de olumlu olduğu görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma süreci, verilerin analizi, araştırmacının rolü ve araştırmanın etiği konusunda açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma (mixed) yöntemle yürütülmüştür. Nitel ve nicel araştırmaların avantajlarını bir araya getirdiği için araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma araştırmalarda araştırma problemi derinlemesine incelenebilmekte, nitel ve nicel veriler arasındaki ilişki ortaya konabilmektedir. Bu araştırmada karma yöntemin gömülü desenine başvurulmuştur. Ağırlıklı olarak nicel veriler toplanmış ve bu veriler nitel verilerle desteklenmeye çalışılmıştır. Gömülü desende toplanan veriler diğer türden veriler ile desteklenmeye çalışılır (Büyüköztürk, 2020; Creswell, 2007).

Otantik öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin coğrafya dersindeki akademik başarısına, derse yönelik tutumuna ve problem çözme becerisine etkisini sınamak için nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalarda, araştırmacının oluşturduğu farklar bağımlı değişken üzerinde test edilir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu araştırmada yarı deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Kullanılan desende yansız atama yerine, hazır olan gruplardan ikisi belirlenerek değişkenlerden hareketle eşleştirilir. Eşleştirilen gruplar, işlem gruplarına seçkisiz olarak atanır ama bu eşleştirme oluşturulan çalışma gruplarının eşit olduğuna garanti vermez. Bu ciddi bir sınırlılık olmakla birlikte seçkisiz atamanın kullanılamayacağı çalışmalarda önemli bir alternatiftir (Büyüköztürk vd., 2020).

Deney ve kontrol grupları akademik başarıları bakımından aralarında önemli bir fark bulunmamasına ve ön test puanlarının birbirine denk olmasına dikkat edilerek seçilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunun simgesel görünümü Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. *Ön Test- Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Deneysel Desen*

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test
DG	O ₁	X	O ₃
KG	O ₂		O ₄

Araştırmada nicel verileri desteklemek amacıyla araştırmanın nitel boyutunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin otantik öğrenmeye dair görüşleri, hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır. Ayrıca araştırma süreci boyunca öğrencilerin günlük tutmaları istenmiştir, böylece veri çeşitliliği sağlanmıştır.

Çalışma Grubu

Yürütülen araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Antalya ili, Akseki ilçesinde bulunan bir lisede öğrenim gören 10. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü lisede öğrenim gören öğrencilerden okul idaresi tarafından oluşturulmuş ve seviyeleri birbirine yakın olan iki şube belirlenmiştir. Bu iki sınıftaki öğrencilerin seviyelerinin birbirine yakın olup olmadığını belirlemek için ön test uygulama verilerine bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde ise, seçkisizliği sağlamak için kuraya başvurulmuştur. Deney ve kontrol gruplarına atama, benzer şubeler arasından kura ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrenciler ile ilgili bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Çalışma Grubu ile İlgili Bilgiler*

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
DG	5	8	13
KG	7	5	12

Araştırmanın nitel boyutunda yürütülecek çalışma verileri için ise deney grubunda bulunan 13 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Sınıf mevcudu toplamda 13 kişi olduğu için sınıfta bulunan bütün öğrencilerle görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca her hafta derslerden sonra öğrencilerin tuttıkları günlükler de değerlendirilmiştir.

Deney ve Kontrol Grubunun Denklik Durumu

Uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına Türkiye'de Toprak ve Bitki Örtüsü Başarı Testi (TTBÖBT), Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Başarı testi ve ölçeklerin ön test uygulaması sonucunda elde edilen veriler ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t testi (independent samples t test) ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenci puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının akademik başarı, derse yönelik tutum ve problem çözme becerisi açısından denk oldukları varsayılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin coğrafya dersindeki başarılarını ölçmeye yönelik başarı testi, coğrafya dersine yönelik tutumlarını ölçmek için tutum ölçeği, problem çözme becerisini ölçmek için ise problem çözme envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise otantik öğrenmeye dayalı yürütülen ders süreci ile ilgili öğrenci görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada nitel veri çeşitliliği sağlamak için öğrencilerin uygulama sürecinde tuttıkları günlüklere de yer verilmiştir. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

Türkiye’de Toprak ve Bitki Örtüsü Başarı Testi (TTBÖBT)

Araştırmada otantik öğrenmeye dayalı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısına etkisini belirlemek için “Türkiye’de Toprak ve Bitki Örtüsü Başarı Testi (TTBÖBT)” kullanılmıştır. Akademik başarı testi araştırmacı tarafından hazırlanırken uzman görüşleri de alınmıştır. Öncelikle konuyla ilgili kazanımlar belirlenmiş ve bu kazanımlarla ilgili belirtke tablosu hazırlanmıştır. Akademik başarı testinde yer alan soruların kazanımlara göre dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Türkiye’de Toprak ve Bitki Örtüsü Başarı Testindeki Soruların Kazanımlara Göre Dağılımı*

Kazanımlar	Sorular
Türkiye’deki toprakların dağılışını etkileyen faktörler ile toprak tiplerini ilişkilendirir.	1,2,4,5,19
Türkiye topraklarının kullanımını verimlilik açısından değerlendirir.	3,18
Türkiye’deki doğal bitki topluluklarının dağılışını yetiştirme şartları açısından analiz eder.	6,7,8,9,10,11,12,13, 14,15,16,17,20

Akademik başarı testi hazırlanırken coğrafya ders kitabından, çeşitli yayınevlerinin hazırladığı soru bankalarından ve çevrimiçi eğitim sitelerinden yararlanılmıştır. Başlangıçta 60 sorudan oluşan bir soru havuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular, coğrafya eğitimi alanında uzman olan bir öğretim üyesine ve farklı eğitim kurumlarında görev yapmakta olan dört coğrafya öğretmenine sunulurken görüşleri alınmıştır. Dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra test 37 maddeye düşürülerek akademik başarı testinin taslak hâli oluşturulmuştur. Hazırlanan bu taslak akademik başarı testi, bir önceki yıl (2021-2022 eğitim-öğretim yılı) konunun işlendiği sekiz farklı okulda öğrenim gören toplam 172 öğrenciden

oluşan 11. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Bu pilot uygulama sonucunda ulaşılan verilerin madde analizleri yapılmıştır. Testte yer alan 37 maddenin, madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır (Ek-1).

Madde güçlük indeksi, maddeyi doğru cevaplayanların tüm cevaplayıcı sayısına oranını ifade etmektedir. Tablo 5 incelendiğinde her bir maddenin madde güçlük (p_j) değerlerinin 0 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Madde güçlük indeksi değerinin 0'a yaklaşması maddenin zor olduğunu, 1'e yaklaşması ise maddenin kolay olduğunu ifade etmektedir. Genellikle madde güçlüğü'nün .50 olması beklense de tüm maddeler, madde güçlük değeri .50 olanlardan seçilmez. İdeal olan testin ortalama güçlüğü'nün .50 civarında olmasıdır. Ölçme aracının orta güçlük düzeyindeki maddelerden oluşması güvenilirlik düzeyini de arttırmaktadır (Hasançebi vd., 2020).

Ölçme aracı hazırlanırken madde ayırt edicilik indeksi dikkat edilmesi gereken bir diğer ölçüttür. Madde ayırt edicilik indeksi, söz konusu maddenin ölçülmesi planlanan özelliğe sahip olan öğrenciler ile sahip olmayan öğrencileri ayırt edebilme gücünü ifade etmektedir. Bir maddenin ayırt edicilik değerinin yüksek olması; ölçülmek istenen özelliğe sahip olanların o maddeye doğru cevap verdiğini, sahip olmayanların ise yanlış cevap verdiğini ifade etmektedir. Madde ayırt edicilik indeksi +1 ile -1 arasında değer almaktadır. Bu değer +1'e yaklaşması maddenin amaca hizmet ettiğini göstermektedir. .40 ve üzeri değere sahip olan maddeler çok iyi ayırt edici madde iken .30 ile .39 arası değere sahip olan maddeler iyi ayırt edici maddedir (Başol, 2016).

Pilot uygulamadan sonra madde analizi yapılarak taslak akademik başarı testinde yer alan maddelerden .40 ve .69 arası madde güçlük indeksine sahip olanlar ile .30 ve üzeri madde ayırt edicilik indeksine sahip olanlar akademik başarı testine dâhil edilmiştir. Madde güçlük indeksi değeri .40'ın altında olan maddeler (1, 5, 16, 23, 29, 37) akademik başarı testinden çıkarılmıştır. 26. ve 32. maddeler ayırt edicilikleri göz önünde bulundurularak seçenekleri değiştirilerek kullanılmıştır. Ayrıca madde ayırt edicilik değeri .19 ve altında olan maddeler (4, 5, 12, 16, 18, 28, 29) de başarı testinden çıkarılmıştır. Böylece araştırmada kullanılacak olan 20 sorudan oluşan akademik başarı testinin ortalama güçlüğü .60 olarak hesaplanmıştır.

Akademik başarı testinde yer alan maddeler arasındaki tutarlılığı belirlemek için Kuder–Richardson–20 (KR-20) güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bir testin iç tutarlılığını gösteren KR-20 güvenilirlik katsayısı 0 ile 1 arasında değer alabilmektedir. Bu değer 1'e yaklaşması testte bulunan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu göstermektedir (Baştürk, 2014). Araştırma kapsamında hazırlanan ve 20 sorudan oluşan akademik başarı testinin KR-20 değeri

.71 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada kullanılan Türkiye’de Toprak ve Bitki Örtüsü Başarı Testi Ek-2’de verilmiştir.

Tutum Ölçeği

Öğrencilerin derse yönelik tutumları, ders başarısını etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Araştırmada öğrencilerin derse yönelik tutumlarını belirleyebilmek için Güven ve Uzman (2006) tarafından geliştirilmiş olan “Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan bu ölçek 39 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin kapsam geçerliliği için geliştirilme aşamasında uzman görüşleri alınmış ve yapı geçerliği için de faktör analizi yapılmıştır. Ölçek geliştirilirken, kapsam geçerliği için Ölçeğin iç tutarlılık sınamasında Cronbach alfa güvenirlik katsayısı $\alpha = .90$ bulunmuştur. Araştırmada kullanılan “Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği” Ek-3’te verilmiştir.

Problem Çözme Envanteri

Araştırmada öğrencilerin problem çözme becerisini ölçmek için Heppner ve Peterson’ın (1982) geliştirdiği, Şahin vd. (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Ölçek 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte bireyin günlük hayatta karşılaştığı problemlere karşı nasıl tepki verdiği betimlenmiştir. 1-6 arasında puanlanan Likert tipi bu ölçekte maddelere verilebilecek tepkiler; “her zaman böyle davranırım”, “çoğunlukla böyle davranırım”, “sık sık böyle davranırım”, “arada sırada böyle davranırım”, “ender olarak böyle davranırım” ve “hiçbir zaman böyle davranmam” şeklindedir. Güvenirlik çalışması yapılan ölçeğin tümü için iç tutarlılık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt ölçeklerinin test-tekrar test güvenirlik katsayıları .83 ile .89 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .88, testi yarıya bölme güvenirlik çalışmasında elde edilen korelasyon katsayısı ise .81 olarak hesaplanmıştır (Savaşır & Şahin, 1997).

Bu araştırma kapsamında ise Cronbach alfa güvenirlik katsayısı $\alpha = .71$ olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan Problem Çözme Envanteri Ek-4’te verilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Araştırmada cevabı aranılan sorular için ilgili kişilerden veri toplama (Büyüköztürk vd., 2020) şeklinde tanımlanabilen görüşme, araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi sağlamaktadır. Büyüköztürk vd. (2020), hipotez üretmek veya daha detaylı bir araştırmanın başlangıç aşaması, diğer veri toplama araçlarının pilot uygulamaları veya doğrulanması, temel veri toplama aracı olarak veya verilerden elde edilen çıkarımların

doğruluğunun ve temsil edilebilirliğinin kontrolünde bu veri toplama aracının kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Görüşmeler uygulanan kuralların katılığına göre üçe ayrılmaktadır: Yapılandırılmış (formel), yarı yapılandırılmış (yarı formel) ve yapılandırılmamış (informel, serbest) görüşmeler. Yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı soruları önceden belirlemiştir ve görüşme planından hiçbir taviz verilmez. Yapılandırılmamış görüşmede sorular ve soruların sıralamaları sabit değildir, araştırmacıya serbestlik sağlar. Görüşmeci görüşme sırasında gelen cevaplara göre soruları şekillendirir. Görüşmeci görüştüğü kişiyi sorduğu sorularla yönlendirir, ancak görüşülenin söyleyecekleri sınırlandırılmaz (Demir, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşmede sabit seçenekli cevaplamamanın yanı sıra ilgili alanda derinlere inilmesi söz konusudur.

Araştırmada kullanılan görüşme formu için araştırma amacına uygun sorular hazırlanarak görüşme formunun taslağı oluşturulmuştur. Bu taslak form uzman görüşüne sunulurken alınan dönütlere göre düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzeltmelerin ardından 7 sorudan oluşan görüşme formu son hâlini almıştır. Görüşmeler deney grubunda yer alan 13 öğrenci ile yapılmıştır. Görüşme yapılan öğrencilere kimlik bilgilerinin gizleneceği ve isimlerinin kodlanarak kullanılacağı ifade edilmiştir. Araştırmada kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Ek-5’te verilmiştir.

Öğrenci Günlükleri

Öğrenci günlükleri öğrencilerin öğrendiklerini yazılı olarak sunmasına, öğretmenin de öğrencileri doğal koşullar altında değerlendirmesine fırsat sunmaktadır (Arslan & Ilgın, 2011). Öğrenci günlükleriyle öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecinde karşılaştığı güçlükler hakkında fikir sahibi olabilir. Ayrıca öğrenciler de günlüklerini gözden geçirerek kendi eksikliklerini görebilirler.

Bu araştırmada nitel veri çeşitliliği sağlamak amacıyla, deney grubundaki öğrencilerden her hafta yapılan uygulama sonrasında günlük tutmaları istenmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerden toplanan günlükler incelenerek gerekli analizler yapılmıştır.

Uygulama Süreci

Öncelikle otantik öğrenme ve örnek uygulamalarıyla ilgili literatür taraması yapılarak otantik öğrenme etkinliklerinin derslerde nasıl uygulandığı ile ilgili bilgiler edinilmiştir. Coğrafya Dersi Öğretim Programı (CDÖP) incelenerek uygulamanın yapılacağı öğrenme alanı ve kazanımlar belirlenmiştir. Seçilen kazanımlar uzman görüşüne sunulmuş ve 10. sınıf ders kazanımlarından “Türkiye’deki toprakların dağılışını etkileyen faktörler ile toprak tiplerini ilişkilendirir”, “Türkiye topraklarının kullanımını verimlilik açısından değerlendirir.” ve

“Türkiye’deki doğal bitki topluluklarının dağılışını yetiştirme şartları açısından analiz eder.” kazanımları uygulama kapsamında seçilmiştir. Otantik görev ve etkinlikler için daha uygun olması, bu kazanımların seçilmesinde etkili olmuştur.

Uygulama Öncesi Yapılan Çalışmalar

Uygulama öncesi araştırmacı tarafından Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden uygulama süreci ile ilgili gerekli izinler alınmıştır. Araştırma kapsamında uygulamanın yapılacağı okul idaresi ve coğrafya öğretmeniyle gerekli görüşmeler yapılarak okul idaresi ve ilgili coğrafya öğretmeni araştırma konusuyla ilgili bilgilendirilmiştir. Uygulamanın yapılacağı 10. sınıf öğrencileri de uygulama süreci hakkında bilgilendirilerek velilerinden gerekli izinler alınmıştır. Bu hazırlıklardan sonra uygulama aşamasına geçilmiştir.

Uygulama

Araştırmanın uygulama süreci 2022-2023 eğitim öğretim yılı Aralık - Mart ayları arasında Antalya ili Akseki ilçesinde bulunan bir lisenin iki farklı sınıfında (DG, KG) öğrenim gören toplam 25 öğrenci ile yürütülmüştür. Uygulama 6 hafta (12 ders saati) boyunca sürdürülmüştür. Deney ve kontrol gruplarında ilgili kazanımlar eş zamanlı olarak tamamlanmıştır. Deney grubunda otantik öğrenme etkinlikleri ile ders işleme süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubunda mevcut müfredat ders öğretmeni tarafından işlenmiştir. Uygulama süreci Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Uygulama Süreci

Grup	Ön test	Süreç	Son test
DG	- Başarı testi	- Otantik öğrenme görev ve etkinlikleri - Öğrenci günlükleri	- Başarı testi
	- Tutum ölçeği		- Tutum ölçeği
	- Problem çözme envanteri		- Problem çözme envanteri - Görüşme
KG	- Başarı testi	-Mevcut müfredat	- Başarı testi
	- Tutum ölçeği		- Tutum ölçeği
	- Problem çözme envanteri		- Problem çözme envanteri

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilerek süreç hakkındaki soruları cevaplandırılmıştır. Türkiye’de Toprak ve Bitki Örtüsü Başarı Testi, Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. Ardından ders planları hazırlanarak bu planlara uygun olarak deney ve kontrol grubunda araştırma kapsamında seçilen kazanımların öğretimine geçilmiştir. Uygulama

kapsamında hazırlanan Ders Planları Ek-9’da verilmiştir. Deney gurubundaki öğrenciler uygulama süresince işlenen dersle ilgili günlük tutmuşlardır. İlgili kazanımlarla ilgili etkinlikler tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere Türkiye’de Toprak ve Bitki Örtüsü Başarı Testi, Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri son test olarak uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin otantik öğrenmeye dayalı ders etkinlikleri ile ilgili değerlendirmelerini almak için bu öğrencilerle görüşmeler yapılarak süreç tamamlanmıştır.

Deney Grubunda Uygulama Süreci

Deney grubunda dersin işlenişine dair hazırlanan haftalık ders planı Tablo 6’da verilmiştir.

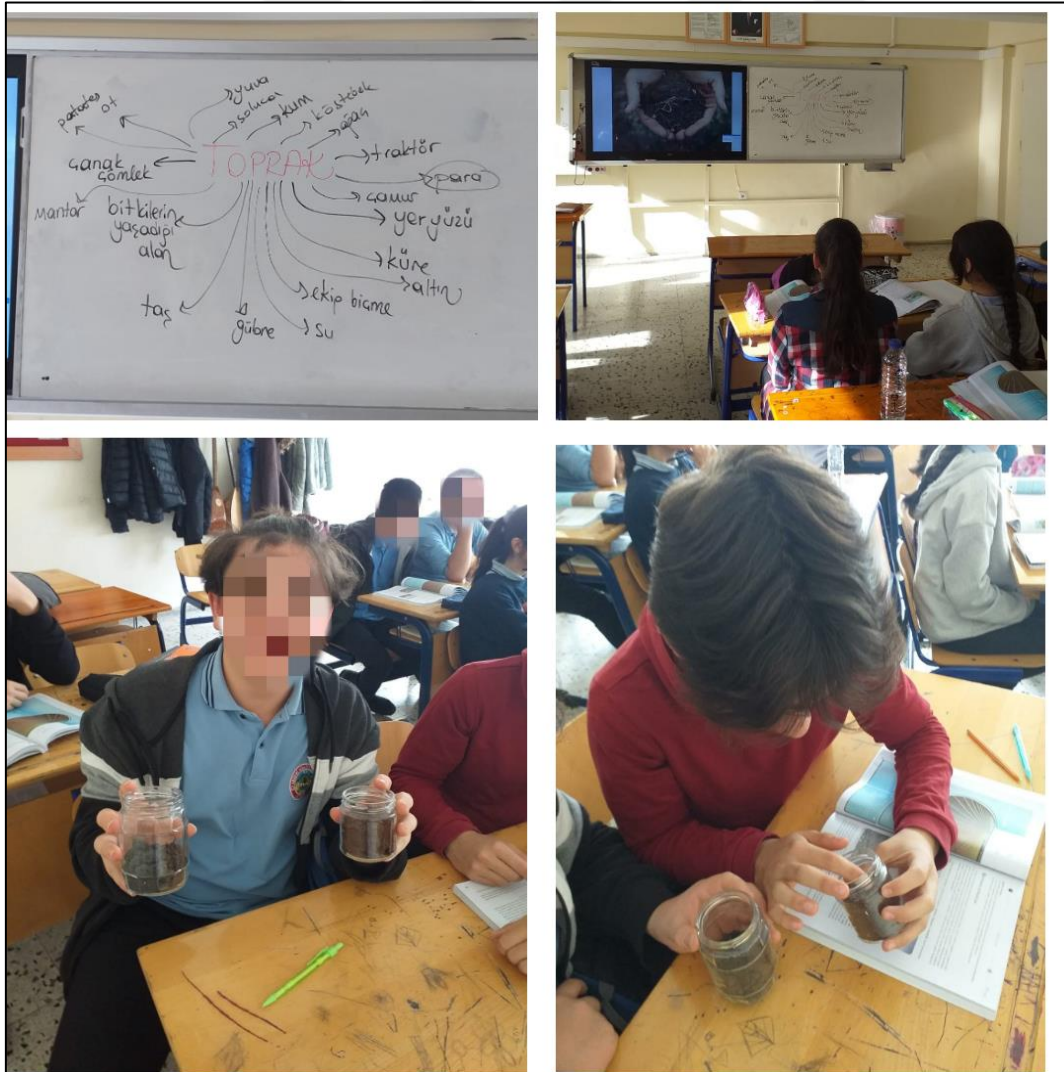
Tablo 6. *Haftalık Ders Planı*

Hafta	Konu	Etkinlik
1. Hafta	Araştırmanın amacı ve araştırma kapsamında yapılacak olan etkinlikler hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir.	Ön test
2. Hafta	Türkiye’de Topraklar	Toprak örneği kullanımı Dağılım haritası yorumlama Modelleme Otantik etkinlik/oyun
3. Hafta	Türkiye’de Toprakların Kullanımı	Beyin fırtınası Deney
4. Hafta	Türkiye’deki Bitki Toplulukları	Bitki örneği kullanımı Dağılım haritası yorumlama
5. Hafta	Türkiye’deki Bitki Toplulukları	Beyin fırtınası Otantik etkinlik/oyun
6. Hafta	Ders süreci bitirilmiştir.	Son test

Türkiye’de Topraklar konusuna öğrencilere “Sizin için toprak ne anlam ifade ediyor?” sorusu sorularak giriş yapılmıştır. Öğrencilerin cevapları doğru – yanlış ayırt etmeksizin tahtaya yazılmıştır. Ardından öğrencilere çernezyom, kırmızı Akdeniz toprağı, bozkır toprağı gibi farklı toprak türleri gösterilmiştir. Bu toprak türlerinin neden farklı renklerde olabileceğı ve

nerelerden alınmış olabileceği üzerine öğrencilerin yorumları dinlenmiştir. Bu aşamada öğrenci cevaplarına müdahale edilmemiş ve düzeltilmemiştir. Gösterilen toprak örneklerinin ardından kavram haritası oluşturulmuş ve araştırmacı tarafından hazırlanmış olan slayt üzerinden konunun ana hatları çizilmiştir. Dersin başlangıcında öğrencilere gösterilmiş olan toprak örnekleri tekrar gösterilerek bu toprak türlerinin isimleri ve nerede bulundukları toprak örneklerinin üzerine yazılmıştır. Daha sonra çevrelerinde özellikle kıvılcamlar altında görecekları kırmızı renkli Akdeniz toprağı profili hazırlama etkinliğı yapılmıştır. Araştırmacı tarafından sınıfa getirilen kırmızı renkli Akdeniz toprağı, kireçtaşları ve kıvılcam dalları öğrencilere dağıtılmıştır. Uygulama grup çalışması gerektirdiğı için sınıf yerleşim düzeni küme şeklinde düzenlenmiştir. Bu uygulama ile öğrencilerin kayaçlardan kireçtaşı, topraklardan kırmızı renkli Akdeniz toprağı ve bitki türlerinden kıvılcamı tanımaları amaçlanmıştır. Öğrencilerin dersteki öğrenmelerini değerlendirmek amacıyla Türkiye’de Topraklar ile ilgili hazırlanmış olan eğitsel oyun (tabu) oynanmıştır. Türkiye’de Topraklar konusunun işleyişiyle ilgili bazı görseller Şekil 1 ve Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 1. Türkiye’de Topraklar Konusunun İşlenişiyle İlgili Görseller



Şekil 2. Türkiye’de Topraklar Konusunun İşlenişiyile İlgili Görseller



Dersin sonunda öğrencilere ilk otantik görevleri verilmiştir. Ders kapsamında üzerinde durulan toprak türlerinden çevrelerinde gördükleri türlerden sınıfa getirmeleri istenmiştir. Bu görev için sınıf gruplara ayrılmıştır. Gruplardan ikisi 4 kişi, biri 5 kişi olacak şekilde oluşturulmuştur. Grup seçimi öğrencilerin kendi isteğine bırakılmıştır. Sonraki hafta gruplar getirdikleri toprak örneklerini nereden aldıklarını, burada hangi ekonomik faaliyetin yapıldığını sınıf arkadaşlarına anlatmışlardır. Öğrencilerin konuyla ilgili otantik görevlerine ilişkin bazı görseller ise Şekil 3’te verilmiştir.

Şekil 3. Türkiye’de Topraklar Konusu ile İlgili Verilen Otantik Göreve İlişkin Görüntüler



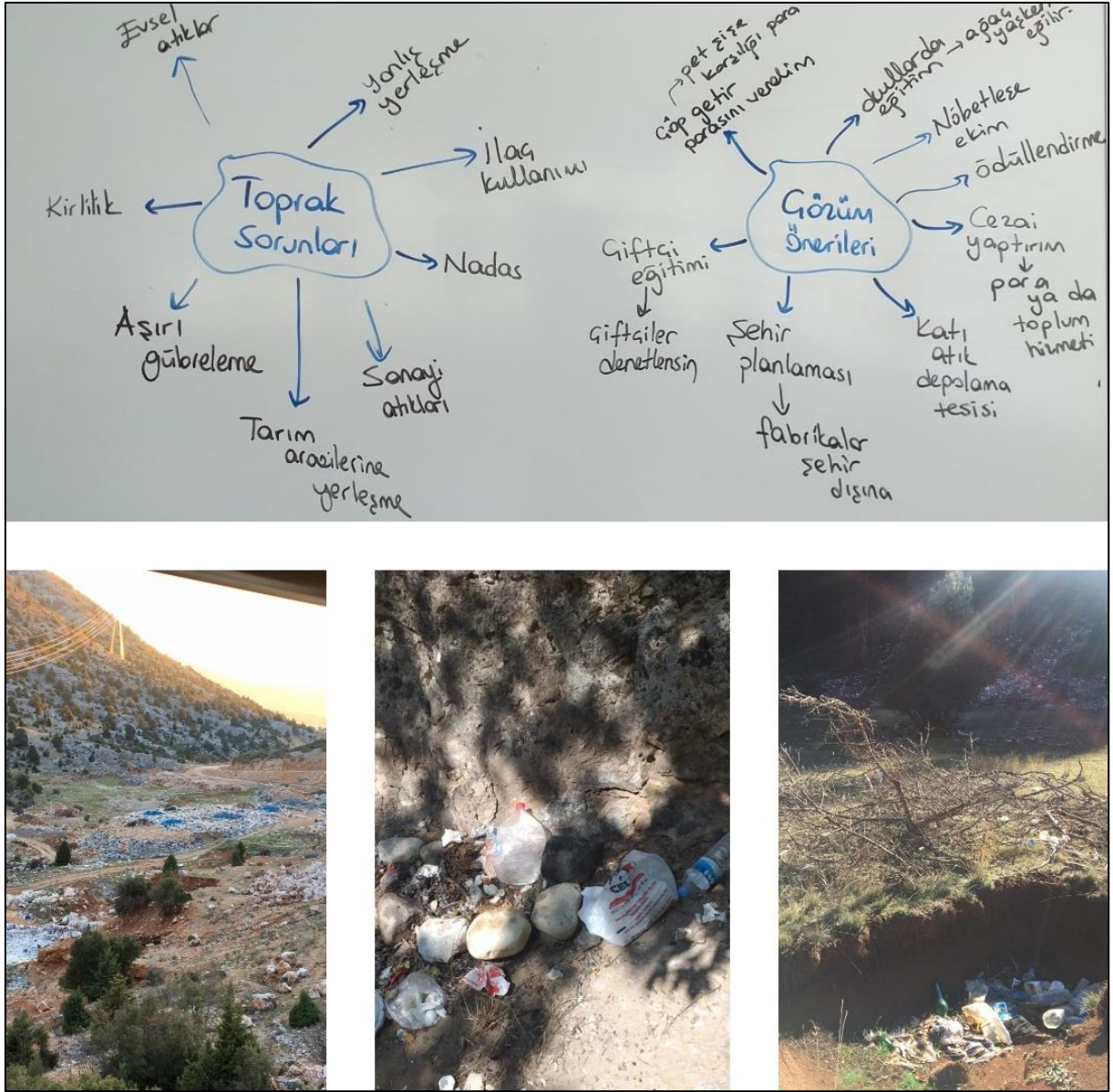
Türkiye’de Toprakların Kullanımı konusuna giriş yapılırken öğrencilere “İnsan yeryüzünde var olduğu andan günümüze kadar topraktan nasıl yararlanmış olabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden gelen cevaplar üzerine konuşulmuştur. Daha sonra TEMA Vakfı tarafından hazırlanmış olan “Haydi Toprak Hakkında Konuşalım” isimli video izletilmiştir ve öğrencilerden video hakkında görüşleri alınmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Türkiye’de Toprakların Kullanımı ile ilgili slayt üzerinden konu açıklanmıştır. Türkiye’deki en önemli toprak sorunlarından biri olan erozyon ile ilgili deney yapılmıştır. İçinde yalnızca toprak bulunan bir şişe ile içinde çim bulunan şişeye eşit miktarda su dökülmüştür. İki şişeden taşınan toprak miktarı öğrencilerle kıyaslanmıştır. Deneyin ardından konu ile ilgili soru cevap etkinliği yapılarak öğrencilerin yeni öğrenmelerinin üzerinden geçilmiştir. Dersin ardından öğrencilere ikinci otantik görev olarak çevrelerinde gördükleri toprak sorunlarını fotoğraflandırmaları ve sınıfta sunmaları istenmiştir. Sonraki derste öğrencilerin çevrelerinde gördükleri toprak sorunları ve çözüm önerileriyle ilgili beyin fırtınası yapılmıştır. Türkiye’de Toprakların

Kullanımı konusunun işleyişı ve otantik görevle ilgili bazı görseller Şekil 4'te ve Şekil 5'te verilmiştir.

Şekil 4. *Türkiye'de Toprakların Kullanımı Konusunun İşlenişıyle İlgili Görseller*



Şekil 5. Türkiye'de Toprakların Kullanımı Konusu ile İlgili Verilen Otantik Göreve İlişkin Görüntüler



Türkiye’de Bitki Örtüsü konusu için 2 hafta (4 ders saati) ayrılmıştır. Derse girişte öğrencilere birkaç bitki örneğine gösterilmiş, bu örnekleri yorumlayarak isimleri ve nereden alındıklarıyla ilgili yorum yapmaları istenmiştir. Bu kısımda öğrencilerin cevapları hakkında doğru yanlış şeklinde düzeltme yapılmamıştır. Ardından araştırmacı tarafından hazırlanmış slayt üzerinden görsellerle desteklenerek konu açıklanmıştır. Dersin başlangıcında öğrencilere gösterilmiş olan bitki örneği tekrar gösterilerek bu bitki türlerinin isimleri yazılmıştır. Öğrencilerin dersteki öğrenmelerini değerlendirmek amacıyla soru-cevap etkinliği yapılarak ders bitirilmiştir. Dersin sonunda öğrencilere son otantik görevleri olarak bitki örnekleri toplama ve çevrelerindeki bitki örtüsüyle ilgili sorunları raporlama görevi verilmiştir. Sonraki hafta aynı konuya devam edilerek öğrencilerin getirdikleri bitki örnekleri değerlendirilmiş, bitki örtüsü sorunları ve çözüm önerileri üzerine beyin fırtınası yapılmıştır. Öğrencilerin dersteki

öğrenmelerini değerlendirmek amacıyla Türkiye'nin Bitki Örtüsü ile ilgili hazırlanmış olan eğitsel oyun (tabu) oynanmıştır. Türkiye'de Bitki Örtüsü konusunun işleyişi ve otantik görevle ilgili bazı görseller Şekil 6'da verilmiştir.

Şekil 6. Türkiye'de Bitki Örtüsü Konusunun İşlenişiyile İlgili Görseller



Kontrol Grubunda Uygulama Süreci

Kontrol grubunda ilgili konular mevcut programa göre dersin öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Düz anlatımın yanı sıra soru cevap tekniği kullanılarak dersler işlenmiş ve dersin sonunda ders kitabında yer alan değerlendirme soruları öğrencilerle çözülmüştür.

Uygulama Sonrası Yapılan Çalışmalar

Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarında akademik başarı testi, tutum ölçeği ve problem çözme envanteri son test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan

öğrencilerin otantik öğrenmeye dair değerlendirmelerini almak için 13 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin tutmuş olduğu günlükler toplanarak veri toplama süreci sona erdirilmiştir. Uygulama süresince ulaşılan veriler uygun analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma (mixed) bir araştırma olduğu için verilerin analizinde nicel ve nitel veri analiz yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmış ve veriler betimsel ve kestirimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sorularına göre parametrik ya da parametrik olmayan testlerden hangisinin kullanılacağına karar vermek için normallik testi yapılmıştır. Gözlem sayısı 30'un altında olduğu için ($n < 30$) Shapiro-Wilk testine bakılmıştır (Can, 2019). Normallik testi sonucunda akademik başarı testi, tutum ölçeği ve problem çözme envanteri verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Buna bağlı olarak parametrik testlerin kullanılması uygun bulunmuştur. Yapılan analizlerde .05 anlamlılık düzeyi ($p > .05$) olarak kabul edilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizine başvurulmuştur.

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilere ulaşmak amacıyla akademik başarı testi, tutum ölçeği ve problem çözme envanteri deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ardından elde edilen verileri analiz etmek için öğrencilerin test ve ölçeklerden aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Testin homojenliği için Levene testi sonuçlarına bakılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla veriler normal dağılıma sahip olduğu için parametrik testlerden t-testi analizi kullanılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Öğrencilerin otantik öğrenmeye dair görüşlerini alabilmek için nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Görüşmeler deney grubunda yer alan 13 öğrenci ile yapılmıştır. Ayrıca bu öğrenciler otantik öğrenmeye dayalı yürütülen ders süreci boyunca günlük tutmuşlardır. Görüşmeler yazılı metinler şeklinde düzenlenmiş ve analiz etmek için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken verilerin kodlanması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanarak yorumlanması şeklindeki süreç takip edilmiştir. İçerik analizi sonucu ulaşılan bulgular tablolar şeklinde

sunulmuştur. Öğrencilerin isimleri kullanılmayıp “Ö₁, Ö₂, Ö₃,..., Ö₁₃” şeklinde kodlanarak gösterilmiştir. Öğrencilerin kullandığı ifadeler doğrudan aktarılarak herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Tablo 7’de araştırma sorularına göre kullanılan veri analiz yöntemleri verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Veri Analiz Yöntemleri

Araştırma sorusu	Veri kaynağı	Veri toplama aracı	Veri toplama şekli	Veri analiz yöntemi
Otantik öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?	Öğrenci	TTBÖBT	Nicel	İlişkisiz örneklem t-testi
Otantik öğrenme yaklaşımının öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?	Öğrenci	Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği	Nicel	İlişkisiz örneklem t-testi İlişkili örneklem t-testi
Otantik öğrenme yaklaşımının öğrencilerin problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?	Öğrenci	Problem Çözme Envanteri	Nicel	İlişkisiz örneklem t-testi İlişkili örneklem t-testi
Yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen verilere göre öğrencilerin otantik öğrenme yaklaşımı ve uygulama sürecine yönelik görüşleri nelerdir?	Öğrenci	Yarı Yapılandırılmış Görüşme	Nitel	İçerik analizi
Uygulama süreci boyunca tuttıkları günlüklere göre öğrencilerin otantik öğrenme yaklaşımı ve uygulama sürecine yönelik görüşleri nelerdir?	Öğrenci	Öğrenci Günlükleri	Nitel	İçerik analizi

Araştırmacı Rolü

Araştırmacı araştırma sürecinde aktif rol almıştır. Araştırmacının araştırma boyunca üstlendiği roller aşağıda verilmiştir.

- Araştırma, araştırmacı tarafından alan uzmanıyla iş birliği içerisinde yürütülmüştür.
- Araştırma boyunca derste kullanılan etkinlikler literatürdeki örneklerden yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

- Araştırmada 1 deney grubu ve 1 kontrol grubu kullanılmıştır. Deney grubunda ders araştırmacı tarafından yürütülürken, kontrol grubunda ders öğretmeni tarafından yürütülmüştür.
- Araştırma süresince elde edilen veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır.
- Görüşmeler araştırmacı tarafından yapılmış ve ulaşılan veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.
- Araştırma sonucunda ulaşılan veriler araştırmacı tarafından raporlaştırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmaların en önemli kriterlerinden biri sonuçların inandırıcı olmasıdır. Bu inandırıcılığın sağlanmasında kullanılan iki önemli kriter geçerlik ve güvenirliliktir. Geçerlik, uygulanan bir test ya da ölçme aracından elde edilen ölçümlerin kullanımlarının ve önerilen yorumlarının uygunluğunun ve yeterliğinin, kuram ve kanıt ile desteklenme derecesini ifade etmektedir (Bademci, 2019). İç geçerlik, ölçme aracının kendi içerisindeki geçerliği ile ilgilidir ve veri toplama aracı, çalışma grubu seçimi, zaman gibi faktörler iç geçerliği etkileyebilmektedir (Karasar, 2017). Çalışmada iç geçerliği sağlamak için farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Dış geçerlik ise ölçme işlemi ile ölçülen özelliğin gerçek yaşamdaki uygunluğunu ifade etmektedir (Karasar, 2017). Araştırmada dış geçerliğin sağlanabilmesi için çalışma grubu çalışma amacına uygun olarak belirlenmiştir. Yöntem kısmında araştırma süreci de detaylı olarak açıklanmıştır.

Güvenirlik ise belirli bir evrene veya örnekleme uygulanan bir test ya da ölçme aracından elde edilen ölçümlerin tutarlılığı veya tekrarlanabilirliğini ifade etmektedir (Bademci, 2019). İç güvenilirlik, farklı araştırmacıların da yürüttüğü çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmış olmasıdır. Araştırmada iç güvenilirliği sağlayabilmek için kullanılan veri toplama araçlarından başarı testinin pilot uygulaması yapılmış ve KR-20 iç tutarlık katsayı değeri hesaplanmıştır. Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmeler ise öğrencilerin kendilerini sıkılmadan rahatça ifade edebilecekleri yer ve zamanda gerçekleştirilmiştir. Dış güvenilirlik ise benzer ortamlarda elde edilen sonuçların benzer olmasıdır. Araştırmada dış güvenilirlik için araştırma boyunca elde edilen veriler araştırmacı tarafından arşivlenmiştir.

Araştırmanın Etiği

Araştırmanın uygulama aşamasına geçilmeden gerekli olan bütün izinler araştırmacı tarafından alınmıştır. Okul idaresi, ders öğretmeni ve katılımcı öğrencilere araştırma ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğrencilerin kimlik bilgilerinin ve görüntülerinin gizli tutularak araştırmanın hiçbir aşamasında geçmeyeceğini belgeleyen Gönüllülük Sözleşmesi

(Ek-6) öğrencilere ve öğrencilerin yaşlarının küçük olmasından dolayı Veli Onam Formları (Ek-7) da öğrenci velilerine imzalatılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda ulaşılan bulgular farklı başlıklar altında açıklanmıştır.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile İlgili Bulgular

Araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkiye’de Toprak ve Bitki Örtüsü Başarı Testinin ön test ve son test uygulamasından aldıkları puanların normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Shapiro-Wilk normallik testi, ardından grupların varyanslarının homojenliğini belirlemek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Shapiro-Wilk normallik testi ve Levene testi sonucuna bakılarak veriler normal dağıldığı için, ön test ve son test puanlarının analizinde parametrik testlerden biri olan t-testi kullanılmıştır. Akademik başarı testinin ön test ve son test uygulamasına dair tanımlayıcı (betimleyici) istatistikler ve t-testi analizi sonuçları tablolar hâlinde verilmiştir.

TTBÖBT’nin Ön Test Uygulaması ile İlgili Bulgular

TTBÖBT’nin ön test uygulaması sonucu ulaşılan verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını tespit etmek amacıyla Shapiro-Wilk normallik testi sonucuna bakılmıştır (Tablo 8).

Tablo 8. TTBÖBT’nin Ön Test Uygulamasından Elde Edilen Puanların Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Grup	İstatistik	sd	p
DG	.944	13	.51
KG	.904	12	.17

TTBÖBT’nin ön test uygulamasıyla ulaşılan verilerin Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının [DG ($p = .51$; $p > .05$), KG ($p = .17$; $p > .05$)] normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. TTBÖBT’nin ön test uygulamasından elde edilen verilerin Levene testi sonucuna göre grupların varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir (Tablo 9) ($p = .61$, $p > .05$).

Tablo 9. TTBÖBT'nin Ön Test Uygulaması Verilerinin Levene Testi Sonuçları

TTBÖBT	Leneve	sd1	sd2	p
Ön test	.260	1	23	.61

TTBÖBT'nin ön test verileri normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde parametrik testlerden biri olan ilişkisiz örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 10'da TTBÖBT'nin ön test uygulamasından elde edilen verilerin tanımlayıcı (betimsel) istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 10. TTBÖBT'nin Ön Test Uygulamasında Elde Edilen Verilerin Tanımlayıcı (Betimsel) İstatistikleri

Grup	n	$\bar{X}$	Ss
DG	13	18.85	8.93
KG	12	18.75	8.01

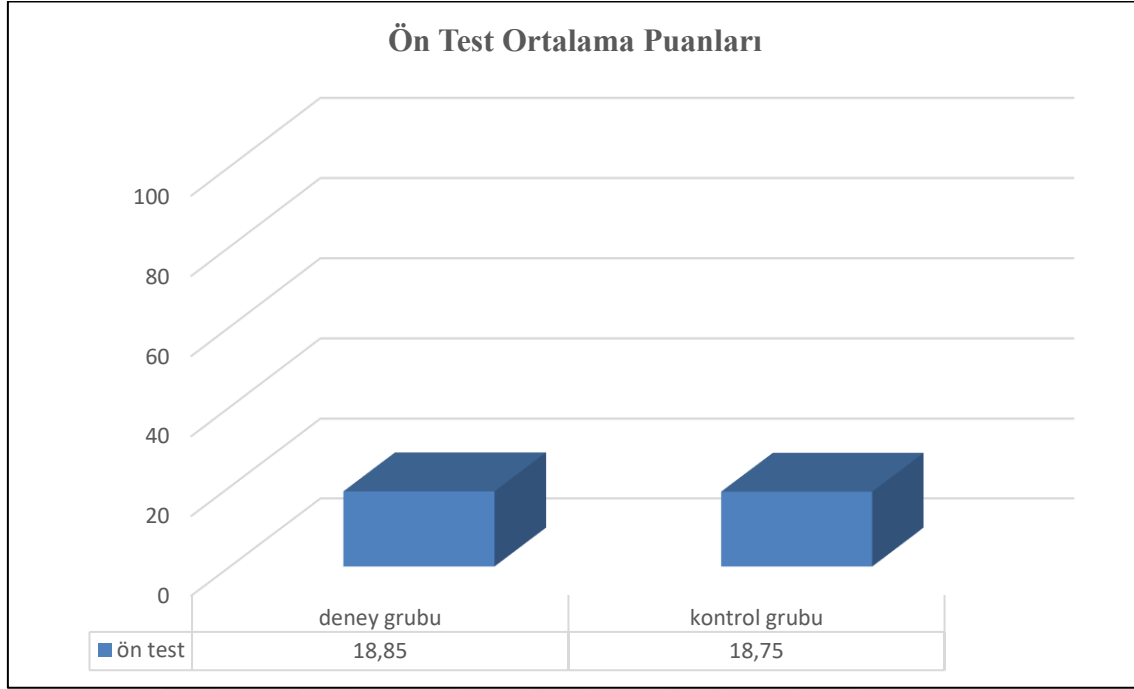
Tablo 10'a bakıldığında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin TTBÖBT'nin ön test uygulamasından aldıkları puanların ortalamalarının (DG= 18.85; KG= 18.75) birbirine yakın olduğu görülmektedir. 100 puan üzerinden değerlendirilen başarı testinde iki grupta da en yüksek puanın 35 puan olduğu, en düşük puanın ise deney grubunda 5, kontrol grubunda ise 10 puan olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testinin ön test uygulamasından aldıkları puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 11).

Tablo 11. TTBÖBT'den Elde Edilen Ön Test Puanlarının İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Grup	n	Ss	sd	t	p
DG	13	18.85	23	.02	.97
KG	12	18.75			

Tablo 11'de akademik başarı testinin ön test puanlarının t-testi sonuçlarına bakıldığında, otantik öğrenmeye dayalı ders süreci başlamadan önce iki grup arasında akademik başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın görülmediği söylenebilir ($t=.02$; $p=.97$, ($p>.05$)).

Şekil 7. TTBÖBT'nin Ön Test Uygulamasından Alınan Puanların Ortalaması



Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testinin ön test uygulamasından aldıkları puanları kıyaslandığında iki grubun puan ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir.

TTBÖBT'nin Son Test Uygulaması ile İlgili Bulgular

Otantik öğrenmeye dayalı olarak ders sürecinin yürütüldüğü deney grubu ve mevcut müfredata göre ders sürecinin yürütüldüğü kontrol grubunda uygulama süreci tamamlandıktan sonra Türkiye’de Toprak ve Bitki Örtüsü Başarı Testi (TTBÖBT) deney ve kontrol grubuna son test olarak uygulanmıştır. TTBÖBT’nin son test uygulaması sonucu ulaşılan verilerin analizinde kullanılacak testi belirleyebilmek için Shapiro-Wilk normallik testi (Tablo 12) ve Levene testi (Tablo 13) yapılmıştır.

Tablo 12. TTBÖBT'nin Son Test Uygulamasında Elde Edilen Puanların Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Grup	İstatistik	sd	p
DG	.927	13	.31
KG	.933	12	.41

Tablo 12’de verilen TTBÖBT’nin son test uygulama puanlarının Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına bakıldığında, son test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir [DG (p=.31; p>.05), KG (p=.41; p>.05)].

Tablo 13. TTBÖBT'nin Son Test Verilerinin Levene Testi Sonuçları

TTBÖBT	Levene	sd1	sd2	p
Son test	2.019	1	23	.16

Tablo 13'te son test verilerinin Levene testi sonuçlarında ise grupların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p = .16$, $p > .05$).

TTBÖBT'nin son test verileri normal dağılım gösterdiği için, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirleyebilmek için ilişkisiz örneklem t-testi analizi kullanılmıştır. TTBÖBT'nin son test puanlarının tanımlayıcı (betimsel) istatistikleri Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. TTBÖBT'nin Son Test Puanlarının Tanımlayıcı (Betimsel) İstatistikleri

Grup	n	$\bar{X}$	Ss
DG	13	84.6	5.18
KG	12	76.2	7.42

Tablo 14'te TTBÖBT'nin son test uygulamasının tanımlayıcı istatistiklerinde deney grubunun ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}=84.6$). Kontrol grubunun son test puan ortalaması ise 76.2'dir. Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında görülen 8.4 puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için ilişkisiz örneklem t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 15).

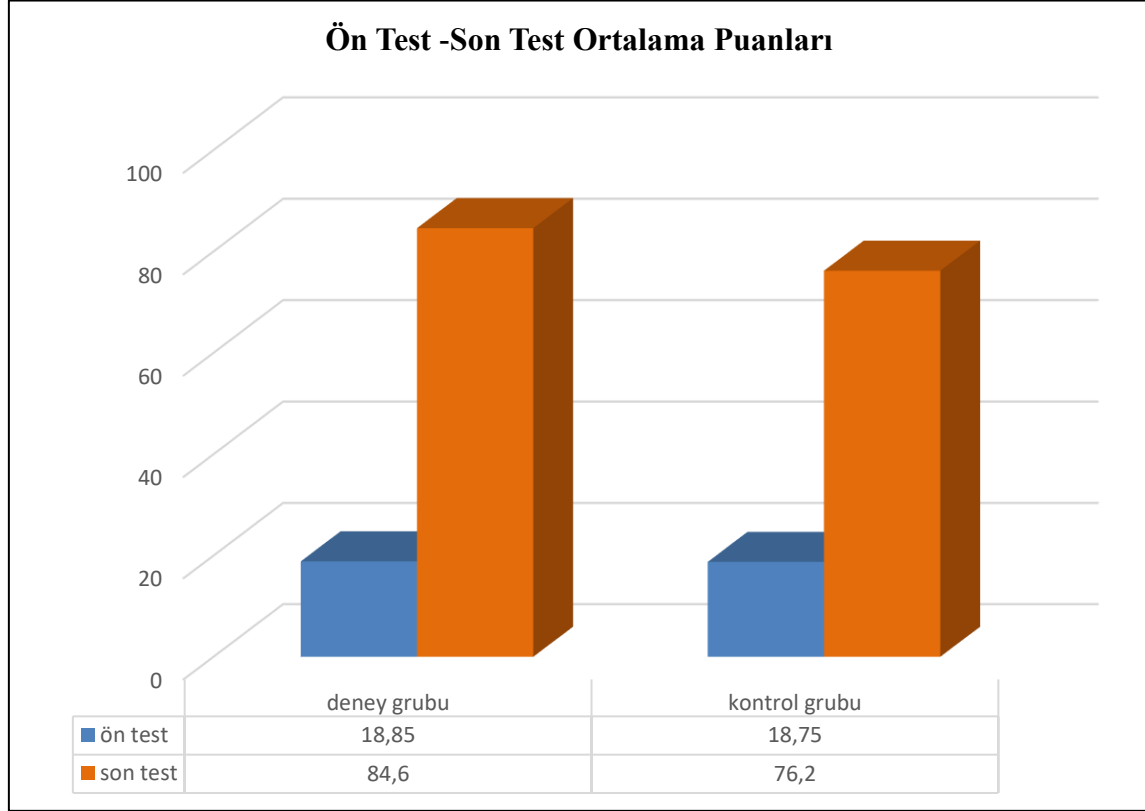
Tablo 15. TTBÖBT'nin Son Test Puanlarının İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Grup	n	Ss	sd	T	p
DG	13	5.18	23	3,2	.00
KG	12	7.42			

Uygulama sürecinden sonra TTBÖBT deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test olarak uygulanmıştır. Tablo 16 incelendiğinde akademik başarı açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($t(23)=3,2$; $p=.00$, $p < 0.05$). Ayrıca etki büyüklüğü değeri (Eta squared) $\eta^2 = 0.30$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer geniş (large) etki büyüklüğü olarak yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2015). Tablo 14 ve Tablo 15 birlikte değerlendirildiğinde uygulama sonrasında akademik başarı açısından, ders sürecinin otantik öğrenmeye dayalı yürütüldüğü deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

İki grubun ön test ve son test puanları grafik üzerinde kıyaslandığında, her iki grubun da puan ortalamalarının yükseldiği görülmüştür. Son test puan ortalamasındaki en fazla yükselişin deney grubunda olması dikkat çekmektedir (Şekil 8).

Şekil 8. Deney ve Kontrol Gruplarının TTÖBT’den Aldıkları Ön Test-Son Test Ortalama Puanları



Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Derse Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Uygulama öncesinde, araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla “Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği” öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Tutum ölçeğinin ön test ve son test uygulamasından elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk normallik testi ve Levene testi yapılmıştır. Shapiro-Wilk normallik testi ve Levene testi sonucuna bakılarak veriler normal dağıldığı için, ön test ve son test verilerinin analizinde parametrik testlerden t-testi kullanılmıştır. Tutum ölçeğinin ön test ve son test uygulamasına dair tanımlayıcı (betimleyici) istatistikler ve t-testi analizi sonuçları tablolar hâlinde verilmiştir.

Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinin Ön Test Verilerine İlişkin Bulgular

Tutum ölçeğinin ön test uygulaması verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk normallik testiyle incelenmiştir (Tablo 16).

Tablo 16. Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinin Ön Test Uygulamasından Elde Edilen Puanların Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Grup	İstatistik	sd	p
DG	.948	13	.56
KG	.971	12	.91

Uygulanan tutum ölçeğinin ön test puanlarının Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının puanlarının [DG ($p=.56$; $p>.05$), KG ($p=.91$; $p>.05$)] normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 17. Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinin Ön Test Verilerinin Levene Testi Sonuçları

TTBÖBT	Levene	sd1	sd2	p
Ön test	.87	1	23	.36

Coğrafya dersi tutum ölçeğinin ön test verilerinin Levene testi sonuçlarına göre ise deney ve kontrol gruplarının varyansları homojendir ($p= .36$, $p>.05$) (Tablo 17).

Tutum ölçeğinin ön test verilerinin normal dağılım göstermesi nedeniyle verilerin analizinde parametrik testlerden ilişkisiz örneklem t-testi analizi kullanılmıştır. Tablo 18’de Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği ön test verilerinin tanımlayıcı (betimleyici) istatistikleri verilmiştir.

Tablo 18. Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinin Ön Test Uygulaması Verilerinin Tanımlayıcı İstatistikleri

Grup	n	$\bar{X}$	Ss
DG	13	109.3	18.1
KG	12	110.6	13.8

Tablo 18’e bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinin ön test uygulamasından aldıkları puanlarının ortalamalarının (DG= 109.3; KG= 110.6) birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Tutum ölçeğinin ön test uygulamasından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için ilişkisiz örneklem t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 19).

Tablo 19. Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinin Ön Test Uygulaması Verilerinin İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları

Grup	n	Ss	sd	t	p
DG	13	18.1	23	-.20	.83
KG	12	13.8			

Tablo 19'a göre uygulama öncesinde coğrafya dersine yönelik tutum açısından deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-.20$; $p=.83$, ($p>.05$). İki grupta da öğrencilerin derse yönelik tutumlarının benzer olduğu söylenebilir. Bu benzerlikte; iki grupta da aynı coğrafya öğretmenin derse giriyor olması, aynı müfredatın uygulanması ve aynı yöntemle ders işlenmesi etkili olabilir.

Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinin Son Test Verilerine İlişkin Bulgular

Otantik öğrenmeye dayalı olarak ders sürecinin yürütüldüğü deney grubu ve mevcut müfredata göre ders sürecinin yürütüldüğü kontrol grubunun uygulama süreci tamamlandıktan sonra Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği öğrencilere son test olarak uygulanmıştır. Tutum ölçeğinin son test uygulaması sonucu ulaşılan verilerin analizinde kullanılacak testi belirleyebilmek için Shapiro-Wilk normallik testi (Tablo 20) ve Levene testi (Tablo 21) yapılmıştır.

Tablo 20. Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinin Son Test Uygulamasından Elde Edilen Puanların Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Grup	İstatistik	sd	P
DG	.939	13	.44
KG	.954	12	.69

Tablo 20'ye göre her iki grubun son test puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir [DG ($p=.44$; $p>.05$), KG ($p=.64$; $p>.05$)]. Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği son test verilerinin Levene testi sonucuna göre (Tablo 21) ise grupların varyansları homojendir ($p=.88$, $p>.05$).

Tablo 21. Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinin Son Test Uygulamasından Elde Edilen Puanların Levene's Testi Sonuçları

CDTÖ	Levene	sd1	sd2	P
Son test	.023	1	23	.88

Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinin son test verileri normal dağılıma sahip olduğu için, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını görmek için t-testi analizi yapılmıştır. Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinin son test puanlarının tanımlayıcı (betimsel) istatistikleri Tablo 22’de, t-testi analizi sonuçları ise Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 22. *Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinin Son Test Uygulama Verilerinin Tanımlayıcı İstatistikleri*

Grup	n	$\bar{X}$	Ss
DG	13	118.07	13.3
KG	12	110.08	13,5

Tablo 22’ye bakıldığında Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinin son test uygulamasında en yüksek puan ortalamasına deney grubunun sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}=118.07$). İki grubun son test puan ortalamaları arasında görülen puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için ilişkisiz örneklem t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 23).

Tablo 23. *Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinin Son Test Uygulama Verilerinin İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları*

Grup	n	Ss	Sd	t	p
DG	13	13.3	23	1,48	.15
KG	12	13,5			

Uygulama sürecinden sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinden elde edilen verilere göre coğrafya dersine yönelik tutum açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamıştır ($t(23)=1,4$; $p=.15$, $p > 0.05$). Tablo 22 ve Tablo 23 birlikte değerlendirildiğinde deney grubunda derse yönelik tutumda olumlu yönde bir değişiklik olduğu ancak anlamlı bir fark oluşmadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun ayrı ayrı derse yönelik tutumlarının ön test ve son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkili örneklem t-testi sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

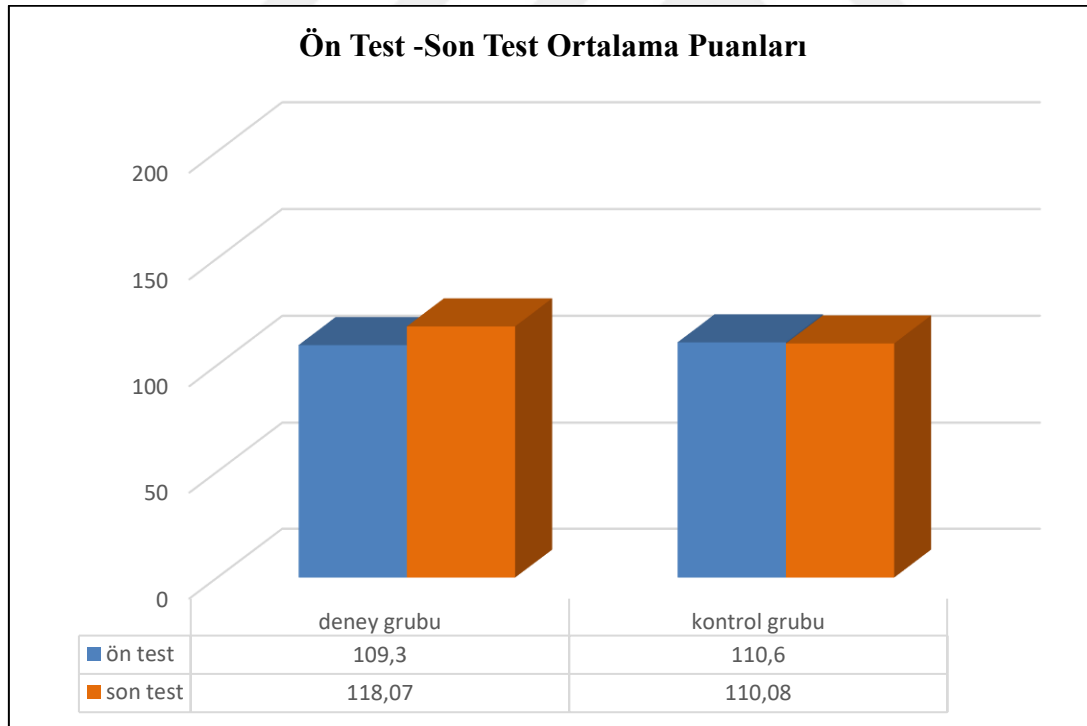
Tablo 24. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinin Ön Test ve Son Test Uygulamasından Aldıkları Puanların İlişkili Örneklemeler İçin t-testi Sonuçları

Grup		n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
DG	Ön test	13	109.3	18.1	12	-5.15	.00
	Son test	13	118.07	13.3			
KG	Ön test	12	110.6	13.8	11	.939	.36
	Son test	12	110.08	13.5			

Deney grubunda derse yönelik tutumda olumlu yönde bir değişiklik olduğu ve ön test ile son test puan ortalamaları kıyaslandığında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Araştırmanın yürütüldüğü iki grubun uygulanan tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları kıyaslandığında, deney grubu öğrencilerinin tutum puanlarının yükseldiği, kontrol grubunda ise yaklaşık olarak aynı kaldığı görülmüştür (Şekil 9).

Şekil 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön Test-Son Test Ortalama Puanları



Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisine İlişkin Bulgular

Uygulama öncesinde gruplar arasında problem çözme becerisi açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla problem çözme envanteri öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. Ön test uygulamasından elde edilen verilerin Shapiro-Wilk normallik testi ve Levene's testi sonuçlarına bakılmıştır. Ardından ön test verilerinin tanımlayıcı

(betimsel) istatistiklerine yer verilerek grupların ön test uygulamasından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine problem çözme envanteri son test olarak uygulanarak elde edilen verilerin Shapiro-Wilk normallik testi ve Levene's testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu testler sonucunda verilerin normal dağılıma sahip olduğu görülmüş, bu nedenle verilerin analizinde parametrik testlerden biri olan t-testi analizi kullanılmıştır. Ulaşılan bulgular tablolar hâlinde sunularak açıklanmıştır.

Problem Çözme Envanterinin Ön Test Verilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test olarak uygulanan problem çözme envanterinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk normallik testiyle incelenmiştir (Tablo 25).

Tablo 25. *Problem Çözme Envanteri Ön Test Puanlarının Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları*

Grup	İstatistik	Sd	p
DG	.963	13	.80
KG	.878	12	.08

Problem çözme envanterinin ön test uygulamasından elde edilen puanların Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre [DG ($p=.80$; $p>.05$), KG ($p=.08$; $p>.05$)] iki grubun puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Problem çözme envanterinin ön test uygulamasından elde edilen verilerin Levene testi sonuçlarına bakıldığında ise (Tablo 26), grupların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p=.36$, $p>.05$).

Tablo 26. *Problem Çözme Envanterinin Ön Test Verilerinin Levene Testi Sonuçları*

PÇE	Levene's	sd1	sd2	p
Ön test	.85	1	23	.36

Problem çözme envanterinin ön test verilerinin normal dağılım göstermesi nedeniyle verilerin analizinde ilişkisiz örneklem t-testi analizi kullanılmıştır. Tablo 27'de problem çözme envanterinden elde edilen ön test verilerinin tanımlayıcı (betimsel) istatistikleri verilmiştir.

Tablo 27. *Problem Çözme Envanterinin Ön Test Verilerinin Tanımlayıcı İstatistikleri*

Grup	n	$\bar{X}$	Ss
DG	13	108.2	17.9
KG	12	113.6	11,7

Tablo 27’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Problem Çözme Envanterinden aldıkları ön test puan ortalamalarının (DG= 108.2; KG= 113.6) birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Problem Çözme Envanterinin ön test uygulama verileri ilişkisiz örneklem t-testi analizi ile analiz edilmiştir (Tablo 28).

Tablo 28. *Problem Çözme Envanterinin Ön Test Verilerinin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları*

Grup	n	Ss	sd	t	P
DG	13	17.9	23	-.88	.38
KG	12	11,7			

Tablo 28’de Problem Çözme Envanterinin ön test uygulamasından elde edilen verilerin t-testi analizi sonucuna bakıldığında, uygulama öncesinde problem çözme becerisi açısından iki grubun öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=-.88$; $p=.38$, ($p>.05$)).

Problem Çözme Envanterinin Son Test Verilerine İlişkin Bulgular

Otantik öğrenmeye dayalı olarak ders sürecinin yürütüldüğü deney grubu ve mevcut müfredata göre ders sürecinin yürütüldüğü kontrol grubunun uygulama süreci tamamlandıktan sonra Problem Çözme Envanteri iki gruba da son test olarak uygulanmıştır. Problem Çözme Envanterinin son test uygulamasından elde edilen verilerin analiz yöntemini belirleyebilmek için öncelikle Shapiro-Wilk normallik testi (Tablo 29) ve Levene testi (Tablo 30) yapılmıştır.

Tablo 29. *Problem Çözme Envanterinin Son Test Verilerinin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları*

Grup	İstatistik	sd	P
DG	.909	13	.17
KG	.946	12	.57

Tablo 29’da da görüldüğü üzere problem çözme envanterinin son test uygulama puanları normal dağılım göstermektedir [DG ($p=.17$; $p>.05$), KG ($p=.57$; $p>.05$)]. Problem çözme

envanterinin son test verilerinin Levene testi sonuçlarına göre grupların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p = .51$, $p > .05$).

Tablo 30. *Problem Çözme Envanterinin Son Test Verilerinin Levene's Testi Sonuçları*

PÇE	Levene	sd1	sd2	P
Son test	.43	1	23	.51

Problem çözme envanterinin son test verileri normal dağılıma sahip olduğu için, gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden t-testi analizi yapılmıştır. Problem Çözme Envanterinin son test uygulama puanlarının tanımlayıcı (betimsel) istatistikleri Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31. *Problem Çözme Envanterinin Son Test Verilerinin Betimsel İstatistikleri*

Grup	N	$\bar{X}$	Ss
DG	13	104.0	15.7
KG	12	113.9	11.0

Tablo 31'de verilen problem çözme envanterinin son test puanlarının betimsel istatistiklerine bakıldığında deney grubunun ortalamasının daha düşük olduğu görülmektedir (DG=104.0). Problem Çözme Envanterinden düşük puan alınması öğrencinin problem çözmede etkili olduğunu göstermektedir. İki grup arasındaki puan ortalamaları farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için ilişkisiz örneklem t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 32).

Tablo 32. *Problem Çözme Envanterinin Son Test Verilerinin İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları*

Grup	n	Ss	sd	t	P
DG	13	15.7	23	-1.8	.08
KG	12	11.0			

Uygulama sürecinden sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan Problem Çözme Envanteri verilerine göre problem çözme becerisi açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamıştır ($t(23) = -1.8$; $p = .08$, $p > 0.05$). Tablo 31 ve Tablo 32 birlikte değerlendirildiğinde deney grubunun puan ortalamasında bir düşüş olduğu ancak kontrol grubunun son test puanlarıyla kıyaslandığında anlamlı bir fark oluşmadığı söylenebilir.

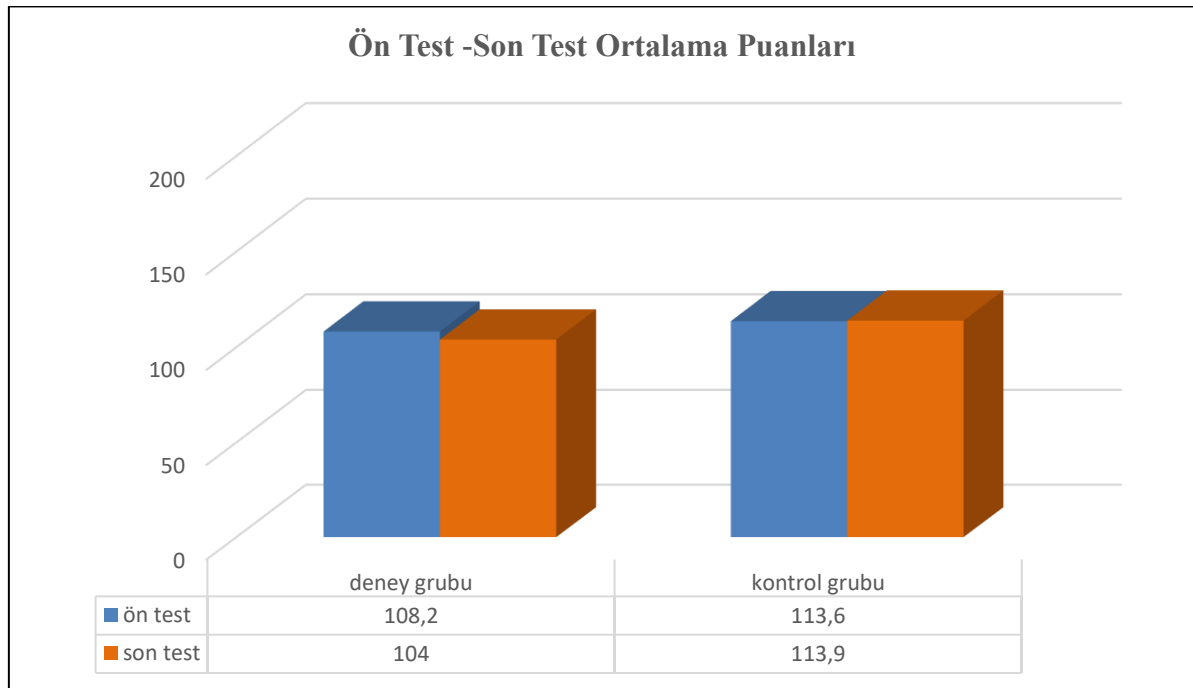
Deney ve kontrol grubunun problem çözme envanterinin ön test ve son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkili örneklemeler için t-testi sonuçları Tablo 33’te verilmiştir. Tablo 33 incelendiğinde problem çözme envanterinin ön test ve son test uygulamalarından deney grubu öğrencilerinin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p=00$, $p<.05$) ancak kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir ($p=.80$, $p>.05$).

Tablo 33. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Envanterinin Ön Test ve Son Test Uygulamasından Aldıkları Puanların İlişkili Örneklemeler için t-testi Analizi Sonuçları

Grup		n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
DG	Ön test	13	108.2	17.9	12	3.7	.003
	Son test	13	104.0	15.7			
KG	Ön test	12	113.6	11.7	11	-.2	.80
	Son test	12	113.9	11.0			

İki grubun ön test-son test puanları kıyaslandığında, deney grubu öğrencilerinin problem çözme envanterinden aldıkları puan ortalamasının düştüğü, kontrol grubunda ise yaklaşık olarak aynı kaldığı söylenebilir (Şekil 10).

Şekil 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Envanterinden Aldıkları Ön Test-Son Test Ortalama Puanları



Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile Elde Edilen Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Deney grubunda bulunan öğrencilerin otantik öğrenmeye dayalı gerçekleştirilen ders sürecine ilişkin görüşlerini öğrenmek için öğrencilere yedi soru sorulmuştur. Öğrencilerden alınan cevapların içerik analizi yapılmış ve kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar uygun kategorilerde toplanarak tablolar oluşturulmuştur. Öğrenci görüşleri ile ilgili bulgular aşağıda başlıklar hâlinde verilmiştir.

Öğrencilerin Otantik Öğrenmeye Dayalı Gerçekleştirilen Ders Sürecinin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilere “Otantik öğrenme etkinlikleri ile yürüttüğümüz ders sürecini olumlu açıdan değerlendirdiğinde neler söylersin?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. Öğrencilerin Otantik Öğrenmeye Dayalı Gerçekleştirilen Ders Sürecinin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Öğrenci	Frekans
Eğlenceli ders işleme	Ö ₂ , Ö ₆ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂	4
Anlamli öğrenme	Ö ₁ , Ö ₉	2
Öğrendiklerini uygulayabilme	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₃	6
Derste daha aktif olma	Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₁₀	3

Tablo 34 incelendiğinde öğrencilerin otantik öğrenme ile ilgili olumlu yönlerine ilişkin, eğlenceli ders işleme, anlamli öğrenme, öğrendiklerini uygulayabilme, derste daha aktif olma gibi görüşler belirttiği görülmektedir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleriyle ilgili bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö₂ otantik öğrenmenin daha eğlenceli ders işlenmesini sağladığını;

“Derste tabu oynamak çok eğlenceliydi. Derslerde aynı şeyleri yapmak çok sıkıcı ama bu derslerde farklı şeyler yapabildik, bu sıkılmamı engelledi (Ö₂)”,

Öğrencilerden Ö₁ otantik öğrenmenin daha anlamli öğrenmeler sağladığını;

“Coğrafya dersinde çok fazla ezberlememiz gereken bilgi var. Sizinle öğrendiklerimizi çevremizde de görebildik. Bunun ezberlemekten daha anlamli olduğunu düşünüyorum (Ö₁)”,

Öğrencilerden Ö₇ otantik öğrenmenin, öğrendiklerini uygulayabilmesini sağladığını;

“Dolaşırken karşılaştığım ağaçların adını sayabiliyorum. Ayrıca anız yakmanın toprağa zarar verdiğini konuşmuştuk.. Önceki senelerde bu bana çok normal geliyordu ama bu sene gördüğüm herkesi uyaracağım. Bu derste öğrendiklerimizin günlük hayatta işimize yarayacağını düşünüyorum. (Ö₇)”,

Öğrencilerden Ö₅ derste daha aktif olmasını sağladığını;

“Konuşmayı çok seviyorum ama çoğu derste konuşamıyorum. Oturup sadece öğretmeni dinlerken derste canım sıkılıyor. Sizin dersinizde sürekli bize söz hakkı vermeniz, bizi dinlemeniz çok güzeldi. (Ö₅)” şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin Otantik Öğrenmeye Dayalı Gerçekleştirilen Ders Sürecinin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

“Otantik öğrenme etkinlikleri ile yürüttüğümüz ders sürecini olumsuz açıdan değerlendirdiğinde neler söylersin?” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. Öğrencilerin Otantik Öğrenmeye Dayalı Gerçekleştirilen Ders Sürecinin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Öğrenci	Frekans
Zamanın yetersiz olması	Ö ₁ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃	6
Derste not tutamama	Ö ₃	1
Derste gürültü olması	Ö ₂ , Ö ₉ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃	4
Ders dışı etkinliklerin zaman alması	Ö ₄ , Ö ₈ , Ö ₇ , Ö ₁₀	4

Tablo 35 incelendiğinde öğrencilerin otantik öğrenme ile ilgili olumsuz yönlerine ilişkin zamanın yetersiz olması, derste not tutamama, derste gürültü olması, ders dışı etkinliklerin zaman alması gibi görüşler belirttiği görülmektedir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleriyle ilgili bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Öğrencilerden Ö₅ otantik öğrenmenin uygulanabilmesi için zamanın yetersiz olmasından dolayı sorun yaşadığını;

“Bazı etkinlikler için daha fazla zaman olsa daha güzel olabilirdi. Toprak profili hazırladığımız etkinlik kısa sürdü mesela. Getirdiğimiz toprak ve bitkileri daha uzun anlatabilirdik. (Ö₅)”,

Öğrencilerden Ö₃ derste not tutma konusunda sorun yaşadığını;

“ Etkinlikler sırasında bazı şeyleri not alırken dikkatim fazla dağıldı. (Ö₃) ”,

Öğrencilerden Ö₉ derste gürültü olduğu için sorun yaşadığını;

“Arkadaşların çoğu söz hakkı almadan konuştuğu için fazla gürültü oldu. Tabu oynarken bağırarak arkadaşlar yüzünden bizim sesimiz duyulmadı.. (Ö₉) ”,

Öğrencilerden Ö₈ ders dışı etkinlikler fazla zaman aldığı için sorun yaşadığını;

“Farklı topraklar ve bitkiler bulmamız gerektiği için bu görevler zamanımızı aldı. Grup olarak hepimizin uygun zamanını bulmada zorlandık. Keşke bu konuları havalarda daha sıcakken işleseydik, soğuk olduğu için çok dolaşamadık. (Ö₈) ” şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin Otantik Öğrenmenin Kullanılmasını İstedikleri Derslere Ve Bunun Nedenlerine İlişkin Görüşleri

“Otantik öğrenme etkinliklerinin diğer derslerinizde de kullanılmasını ister misin? Neden?” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. Öğrencilerin Otantik Öğrenmenin Kullanılmasını İstedikleri Derslere ve Bunun Nedenlerine ilişkin Görüşleri

Kategori	Öğrenci	Frekans
<i>Sayısal Dersler</i>		
Gerçek materyaller kullanılması	Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₁₁	3
Öğrendiklerini uygulayabilme	Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₃	5
<i>Sözel Dersler</i>		
Daha eğlenceli olması	Ö ₁ , Ö ₉ , Ö ₄	3
Derste daha aktif olunması	Ö ₁₀ , Ö ₁₂	2

Tablo 36’ya göre öğrenciler otantik öğrenmenin en çok sayısal derslerde kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir (f=8). Sayısal derslerde kullanılmasını isteyen öğrenciler bu yöntemde gerçek materyallerin kullanılmasını ve öğrendiklerini uygulama imkânı sunmasını gerekçe olarak belirtmişlerdir. Sözel derslerde kullanılmasını isteyen öğrenciler ise derslerin daha eğlenceli olması ve derste daha aktif olmalarını gerekçe olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleriyle ilgili bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Öğrenciler, otantik öğrenmenin sayısal derslerde kullanılmasını istemelerini;

“İsterdim. Özellikle fizik, kimya, biyoloji gibi derslerde konuyu işlerken konuyla ilgili gerçek materyalleri de görebilmek, kullanabilmek güzel olurdu. Böylece öğrendiklerimiz daha kalıcı hale gelirdi.(Ö₆)”,

“İsterim. Bu derste olduğu gibi dışarıda uygulama şansımız olmasa da daha çok deney yaparak öğrendiklerimizi pekiştirmiş olurduk. Öğrendiklerimizi ne zaman nerede kullanacağımız bilmeden yazıp geçiyoruz. Zaten bir süre sonra her şey kafamda karışıyor. Çok fazla bilgi var, bunları uygulamalarla desteklese daha iyi olurdu. (Ö₇)”

Öğrenciler, otantik öğrenmenin sözel olan derslerde kullanılmasını istemelerini;

“Tarih, edebiyat gibi derslerde uygulanmasını isterim. Karşımda öğretmen sürekli ders anlatırken çok sıkılıyorum. Daha eğlenceli etkinliklerle dersin sıkıcı havası dağıtılabilir. Eğlenirken öğrenebilirdik. (Ö₄)”

“Evet, isterim. Derslere katılınca, konuşunca dersin nasıl geçtiğini anlamıyorum. Bu yüzden tarih gibi derslerde uygulanmasını isterim. Bize daha çok söz hakkı verilir, müzelerde öğrendiklerimizi görürsek derse ilgim artar. (Ö₁₀)” şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin Otantik Öğrenme Etkinlikleri İle Yürütülen Derslerde En Çok Dikkatlerini Çeken Etkinlik Ve Bunun Nedenlerine İlişkin Görüşleri

“Otantik öğrenme etkinlikleri ile yürütülen derslerde en çok dikkatinizi çeken etkinlik hangisi oldu? Neden?” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Öğrencilerin Otantik Öğrenme Etkinlikleri ile Yürütülen Derslerde En Çok Dikkatlerini Çeken Etkinlik ve Bunun Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Öğrenci	Frekans
<i>Örnek kullanılması</i>		
Daha kalıcı olması	Ö ₆ , Ö ₉ , Ö ₁₁	3
<i>Eğitsel oyun (Tabu)</i>		
Eğlenceli olması	Ö ₁ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₀	4
<i>Otantik görevler</i>		
Eğlenceli olması	Ö ₂	1
Daha kalıcı olması	Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₁₃	3
<i>Erozyon deneyi</i>		
Dikkat çekici olması	Ö ₄ , Ö ₁₂	2

Tablo 37 incelendiğinde, öğrenciler eğlenceli olduğu için eğitsel oyunu, daha kalıcı öğrenme sağladığı ve eğlenceli olduğu için otantik görevleri, kalıcı öğrenme sağladığı için

kullanılan toprak ve bitki örneklerini, dikkat çekici olduğu için erozyon deneyinin dikkat çekici olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleriyle ilgili bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Öğrencilerden Ö₆ toprak ve bitki örtüsü örneklerinin kullanılmasını tercih etme nedenini;

“Gösterdiğiniz numuneler ilgi çekiciydi. Birçoğunun yanından geçiyordum ama adını bilmiyordum. Şimdi unutmam bence. Böyle çok daha kalıcı oldu. Karadeniz ormanlarında gürgeni ve kayını unutmayacağım. (Ö₆)”

Öğrencilerden Ö₁₀ eğitsel oyunu tercih etme nedenini;

“Oyun oynamayı çok seviyorum. O yüzden derste tabu oynamak çok eğlenceliydi. Keşke daha fazla kartla daha uzun süre oynasaydık. (Ö₁₀)”

Öğrencilerden Ö₂ ve Ö₁₃ otantik görevleri tercih etme nedenini;

“Arkadaşlarla buluşup toprak toplamak çok eğlenceliydi. Sorunlarla ilgili verdiğiniz ödevde fotoğraf çekerken etraftaki merak eden insanlara açıklama yaptık. Onlar da fikirlerini söylediler, sohbet ettik. Güzel zaman geçirdik. (Ö₂)”

“Öğrendiğim bitkileri ve toprakları kendim de bulabildim. Öğrendiklerimi unutmadığımı gördüm. Bundan sonra da sanırım unutmam. (Ö₁₃)”

Öğrencilerden Ö₄ erozyon deneyini tercih etme nedenini;

“Erozyonla ilgili yaptığımız deney dikkat çekiciydi. Bitki örtüsü diyince hep ağaçlar aklıma geliyordu, otların da toprak için bu kadar önemli olduğunu düşünmemiştim. (Ö₄)” şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin Otantik Öğrenme Etkinlikleri İle Yürütülen Derslerde Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Öğrencilere “Otantik öğrenme etkinlikleri ile yürütülen derslerde zorluk yaşadınız mı? Hangi konularda neden yaşandı?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Öğrencilerin Otantik Öğrenme Etkinlikleri ile Yürütülen Derslerde Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Kategori	Öğrenci	Frekans
Sunum yapma	Ö ₁ , Ö ₇ , Ö ₁₀	3
Eğitsel oyun	Ö ₁₃	1
Hava şartları	Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₈	3
Herhangi bir zorluk yaşamadım	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂	6

Tablo 38 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun otantik öğrenme etkinlikleri ile yürütülen derslerde herhangi bir sorun yaşamadığı görülmüştür. Ancak 3 öğrenci sunum yaparken, 3 öğrenci hava şartlarından dolayı, 1 öğrenci ise eğitsel oyunda sorun yaşadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleriyle ilgili bazı doğrudan alıntılar aşağıdadır:

Öğrencilerden Ö₁ sunum yaparken zorluk yaşama nedenini;

“Topluluk önünde konuşurken utaniyorum. O yüzden tahtaya çıkıp sunum yapmak beni çok gerdi. Ne diyeceğimi bilemedim. Onun dışındaki etkinliklerde bu kadar zorlanmadım. (Ö₁)”

Öğrencilerden Ö₁₃ eğitsel oyun sırasında zorluk yaşama nedenini;

“Tabu oynarken hızlıca anlatman gerekiyor, anlatamayınca grup arkadaşlarım aşırı tepki veriyor. Bu yüzden tabu oynarken zorlandım. (Ö₁₃)”

Öğrencilerden Ö₂ hava şartlarından dolayı zorluk yaşama nedenini;

“Verdiğiniz ödevleri yaparken hava biraz soğuktu, o kısımda zorlandım diyebilirim sadece. (Ö₂)” şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin Otantik Öğrenme Etkinlikleri İle Yürütülen Derslerin Coğrafya Ders Başarılarına Etkisine İlişkin Görüşleri

Öğrencilere “Otantik öğrenme etkinlikleri ile yürüttüğümüz ders sürecinin sizin coğrafya ders başarılarınıza etkisi hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya ilişkin görüşleri Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Öğrencilerin Otantik Öğrenme Etkinlikleri ile Yürütülen Ders Sürecinin Başarılarına Etkisine İlişkin Görüşleri

Kategori	Öğrenci	Frekans
Kalıcı öğrenme	Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃	5
Eğlenceli bir şekilde öğrenme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₁₂	4
Başarı düzeyini artırma	Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₀	4

Tablo 39 incelendiğinde öğrenciler; kalıcı öğrenme, eğlenceli bir şekilde öğrenme ve başarı düzeyini artırdığı için otantik öğrenmenin başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleriyle ilgili bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Öğrencilerden Ö₃ otantik öğrenmenin kalıcı öğrenme sağladığını;

“Bu derste öğrendiklerimin diğerlerine göre daha kalıcı olduğunu düşünüyorum. Yani birebir çoğu öğrendiğimizi görmüş olduk sonuçta. (Ö₃)”

Öğrencilerden Ö₁₂ otantik öğrenmenin eğlenceli bir şekilde öğrenmesini sağladığını;

“Coğrafya çok sevdiğim bir ders değil hocam. Ama böyle oyunlarla, bir şeyler yaparak ders işlemek zevkliydi. Derslerde eğlendim, bu sefer uykum gelmedi. (Ö₁₂)”

Öğrencilerden Ö₁₀ başarı düzeyini artırdığını;

“Test çözerken falan derslerde öğrendiklerim etkili oluyor. Bu sefer testte daha başarılı olduğumu düşünüyorum. Eğlenerek öğrendik, iyiydi. (Ö₁₀)” şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin Otantik Öğrenme Etkinlikleri İle Yürütülen Ders Sürecinin Coğrafya Dersine Yönelik İlgilerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Öğrencilere son olarak “Otantik öğrenme etkinlikleri ile yürütülen ders süreci sizin coğrafya dersine yönelik ilginizde bir değişiklik oluşturdu mu? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin yöneltilen bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40. Öğrencilerin Otantik Öğrenme Etkinlikleri ile Yürütülen Ders Sürecinin Coğrafya Dersine Yönelik İlgilerine Etkisi ile İlgili Görüşleri

Kategori	Öğrenci	Frekans
Coğrafya dersini sevme	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂	8
Coğrafya dersini eğlenceli bulma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₀	5

Tablo 40 incelendiğinde, öğrencilerin coğrafya dersine yönelik ilgilerinin olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleriyle ilgili bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Öğrencilerden Ö₉ otantik öğrenmenin coğrafya dersini daha çok sevmesini sağladığını;

“Hocam ilk tanıştığımızda söylemiştim zaten sevmiyorum coğrafyayı. Çok fazla ezberlenecek şey var. Sizinle biraz daha sevdiğimi söyleyebilirim. Gördüğümüz şeyleri unutmayacağım.. (Ö₉)”

Öğrencilerden Ö₈ otantik öğrenmenin coğrafya dersini daha eğlenceli hale getirdiğini;

“Normalde sıkıcıydı ama böyle işlediğimizde sıkılmadım. Coğrafyanın eğlenceli yönünü gördük. (Ö₈)” şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrenci görüşlerinin, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi (DG $\bar{X}$ =109.3) ve uygulama sonrası (DG $\bar{X}$ =118.07) derse yönelik tutum puanlarındaki değişimle paralel olduğu görülmektedir.

Günlükler ile Elde Edilen Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Otantik öğrenme etkinlikleri ile yürütülen ders sürecine ilişkin görüşlerini almak için deney grubunda bulunan öğrencilerden uygulama süreci boyunca günlük tutmaları istenmiştir. Her hafta dersten sonra öğrenciler günlüklerini tutmuşlardır. Uygulama sonunda günlükler toplanarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

1. Hafta

Tablo 41. Öğrenci Günlüklerinin Kategori ve Frekans Değerleri (1. Hafta)

Kategori	Frekans
Ders eğlenceli geçti	5
Aktif katılım sağlandı	6
Anlamlı öğrenme sağlandı	2

Tablo 41 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin 1. hafta uygulama sürecinin eğlenceli geçtiğini, aktif katılımın sağlandığını ve anlamlı öğrenmenin gerçekleştiğini belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin 1. hafta uygulama süreci ile ilgili günlüklerinde yer alan görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

Ö₆ dersin daha eğlenceli geçtiğini;

“İlk dersimiz ama şimdiden diğer derslerden daha güzel geçiyor. Çok yazı yazmadık ve oyun oynadık. Arkadaşlarımla toprak profili hazırlama etkinliği çok eğlenceliydi. Bence en güzelini biz hazırladık. Tabuda kendimizi biraz daha geliştirmemiz gerekiyor gibi. Şimdilik bu kadar. (Ö₆)”

Öğrencilerden Ö₅ aktif katılım sağlandığını;

“Bugün birlikte ilk dersimizi gerçekleştirdik. Normalde arka sıralarda uyuduğum bu derste ilk kez bu kadar konuştum sayın hocam. Her ne kadar tundra örneği getirememiş olsanız da çernezyom da idare ederdi.(Ö₅)”

Öğrencilerden Ö₉ anlamlı öğrenme sağlandığını;

“Sevgili hocam, öncelikle ders güzeldi. Ama sinirlenmediğiniz fazla gürültülü bir ders oldu. Derste öğrendiğimiz şeylere dokunabilmek çok anlamlıydı. Umarım verdiğiniz ödevi doğru yapabiliriz . (Ö₉)” şeklinde ifade etmiştir.

2. Hafta

Tablo 42. Öğrenci Günlüklerinin Kategori ve Frekans Değerleri (2. Hafta)

Kategori	Frekans
Ders eğlenceli geçti	3
Aktif katılım sağlandı	2
Öğrendiklerini uygulama fırsatı sağladı	3
İlgi çekiciydi	5

Tablo 42 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin 2. hafta uygulama sürecinin eğlenceli geçtiğini, aktif katılımın sağlandığını, öğrendiklerini uygulama fırsatı bulduklarını ve dersin ilgi çekici olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin 2. hafta uygulama süreci ile ilgili günlüklerinde yer alan görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

Öğrencilerden Ö₁₀ dersin daha eğlenceli geçtiğini;

“Hocam önceden de böyle işleseydik bu kadar nefret etmezdim bu dersten. Tepkileriniz, anlatışınız çok eğlenceli. Derslerde canım sıkılmıyor ne diyeyim ki başka. (Ö₁₀)”

Öğrencilerden Ö₃ aktif katılım sağlandığını;

“Ders iyiydi. Herkes konuşunca konu dağılır gibi oluyor ama herkesin derse katılması eğlenceli oluyor..(Ö₃)”

Öğrencilerden Ö₂ öğrendiklerini uygulama fırsatı bulduğunu;

“Arkadaşlarla toprak ararken bütün toprakların adını ben söyledim. Boşuna dinlemedik sizi hocam. Bu derste de erozyondan bahsettiniz. Şimdi nerede çıplak bir toprak görsem süpürüldüğünü bileceğim.(Ö₂)”

Öğrencilerden Ö₄ ilgi çekici bulmasını;

“Bugün derste getirdiğimiz toprakları anlattık. Grup olarak 4 çeşit toprak bulabildik. Sonra video izledik ve deney yaptık. Deney ilgimi çekti. O kadar fark olacağını düşünmemiştim. Genel olarak dersi anladım gibi bu sefer . (Ö₄)” şeklinde ifade etmiştir.

3. Hafta

Tablo 43. Öğrenci Günlüklerinin Kategori ve Frekans Değerleri (3. Hafta)

Kategori	Frekans
Ders eğlenceli geçti	6
Kalıcı oldu	3
İlgi çekiciydi	4

Tablo 43 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin 3. hafta uygulama sürecinin eğlenceli geçtiğini, kalıcı olduğunu ve dersin ilgi çekici olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin 3. hafta uygulama süreci ile ilgili günlüklerinde yer alan görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

Öğrencilerden Ö₈ dersin eğlenceli geçtiğini;

“Bugün bitkilerden bahsettik. Benim için eğlenceli geçti, bir sürü yeni çiçek gördüm. Defteriniz çok güzeldi. Toprak sorunlarının düzeleceğini çok sanmıyorum ama ileride belediye başkanı ben olursam derste konuştuklarımız aklımda, merak etmeyin. (Ö₈)”

Öğrencilerden Ö₃ dersin kalıcı olduğunu;

“Hocam bazı yerleri konuşurken yazmayı yetiştiremedim. Bu beni biraz zorladı bu ders. Derste anlattıklarınızı görmek güzeldi. Böyle daha kalıcı oluyor. Meşenin saçlı olduğu konusunda hala şüphelerim var tabii ki..(Ö₃)”

Öğrencilerden Ö₁₂ dersin ilgi çekici olduğunu;

“Keşke bu dersimizi belediye başkanı, kaymakam falan dinleseydi. Derste konuştuklarımızı yapsalar burası daha güzel bir yer olur. Derslerde uyutmuyorsunuz, başta demiştiniz ilgi çekici şekilde işlenince gerçekten insanın uykusu gelmiyor. (Ö₁₂)” şeklinde ifade etmiştir.

4. Hafta

Tablo 44. Öğrenci Günlüklerinin Kategori ve Frekans Değerleri (4. Hafta)

Kategori	Frekans
Coğrafyayı sevmeye başladım	6
Kalıcı oldu	3
İlgi çekiciydi	4

Tablo 44 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin 4. hafta uygulama sürecinde coğrafyayı sevmeye başladıklarını, dersin kalıcı olduğunu ve dersin ilgi çekici olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin 4. hafta uygulama süreci ile ilgili günlüklerinde yer alan görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

Öğrencilerden Ö₉ coğrafya dersini sevmeye başladığını;

“İlk dersten beri çok güzeldi hocam. Hem eğlendik hem öğrendik. Eskisi kadar nefret dolu değilim derse karşı, sevmeye başladım. Artık görüşemeyeceğiz diye üzgünüm.. (Ö₉)”

Öğrencilerden Ö₅ dersin kalıcı olduğunu;

“Sayın hocam, son dersimiz de diğerleri gibi eğlenceli ve eğiticiydi. Bu dersimiz de diğerleri gibi kalıcı oldu. Baharda çiçekler açınca bu dersti gezerek yaparsak daha da kalıcı olurdu. (Ö₅)”

Öğrencilerden Ö₄ dersin ilgi çekici olduğunu;

“Yangın bölgesinde olduğumuz için bu konu benim için ilgi çekiciydi. Ayrıca ormanlık alanlara atılan çöpler burada gerçekten sorun. Kitaptan okuyup geçmek yerine böyle sizinle konuşabilmek güzeldi. Umarım tekrar görüşürüz hocam. (Ö₄)” şeklinde ifade etmiştir.

Uygulama sürecine yönelik öğrencilerin tuttukları günlükler incelendiğinde öğrencilerin otantik öğrenme etkinliklerine karşı olumlu görüşleri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin dersin eğlenceli geçtiğini, derse aktif olarak katılabildiklerini ve öğrendiklerini uygulama fırsatı buldukları için öğrenmelerinin kalıcı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Derse aktif katılım sağlamaları öğrencilerin derse daha fazla motive olmasını sağlamıştır. Ayrıca öğrenciler ders içindeki etkinliklerle dersin daha akıcı olduğunu ifade etmişlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulgularıyla ilgili tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, otantik öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin coğrafya dersindeki akademik başarılarına, coğrafya dersine yönelik tutumlarına ve problem çözme becerisine etkisini incelemek ve otantik öğrenme temelli etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerini belirlemektir. Bu amaç kapsamında ulaşılan bulgular ilgili literatürle bağdaştırılarak yorumlanmıştır. Her araştırma sorusuna ait olan tartışma ve sonuçlar aşağıda başlıklar hâlinde açıklanmıştır.

Otantik Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının Türkiye’de Toprak, Toprakların Kullanımı ve Bitki Örtüsü konularına dair ön bilgilerini tespit etmek için Türkiye’de Toprak ve Bitki Örtüsü Başarı Testi (TTBÖBT) ön test olarak uygulanmıştır. Ön test uygulaması sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Yapılan t-testi sonucu da değerlendirilerek iki grubun akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıfların akademik başarıya göre oluşturulmamış olması, iki sınıfta da aynı müfredata uygun olarak aynı şekilde derslerin yürütülüyor olmasının grupların farklılaşmamasında etken olduğu söylenebilir. Gruplar arasında anlamlı bir fark olmaması, grupların uygulamaya eşit şartlarda başladıklarını göstermektedir.

Araştırmada deney ve kontrol grubundaki uygulama süreci tamamlandıktan sonra Türkiye’de Toprak ve Bitki Örtüsü Başarı Testi (TTBÖBT) son test olarak uygulanmıştır. Son test uygulaması sonucunda ulaşılan veriler incelendiğinde; iki grubun da akademik başarı testinden aldığı son test puan ortalamalarının arttığı, ancak deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan t-testi analizi sonucunda da iki grubun son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bu sonuç, ilgili literatürde de (Aydın Aşk, 2016; Aydın Aşk & Bay, 2018; Aydın, 2019; Aynas, 2018; Balcı, 2021; Bozkurt & İneç, 2022; Güneş vd., 2020; Gürgil, 2018; İneç, 2017; Karabulut, 2018; Karakoç, 2016; Karakuş, 2012; Koçyiğit, 2011;

Koçyiğit & Zembat, 2013; Kozikoğlu & Yıldırımoglu, 2023; Nas, 2020; Pullu, 2019; Ustaoglu, 2020; Yıldırım, 2020) desteklenmektedir. Otantik öğrenmede öğrencinin merkezde yer alarak kendi bilgisini üretmesi öğrenmeyi daha anlamlı hâle getirmektedir (Rule, 2006). Bu nedenle öğrenci okulda öğrendiği bilgiyi nerede, ne zaman kullanacağını bilebilmektedir. Ayrıca otantik öğrenme öğrencilerin motivasyonunu artırarak, öğrenmeyi daha eğlenceli hâle getirmekte (Gürdoğan, 2014) bu da akademik başarıya olumlu katkı sağlamaktadır.

Otantik öğrenmeye dayalı ders sürecinin yürütüldüğü deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olmasının nedenleri olarak; öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması, fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri ortamın sağlanması, öğrendiklerini deneyimleme şansı bulmaları ve dersi daha eğlenceli hâle getirmesi sayılabilir. Deney grubu öğrencileriyle gerçekleştirilen görüşmeler ve bu öğrencilerin tuttıkları günlüklerden elde edilen veriler de bu sonucu desteklemektedir.

Laboratuvarı doğal ortam olan coğrafya dersinin okul duvarları dışına çıkarıldığında ortaya çıkan sonucun daha etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca akademik başarının artırılmasında otantik öğrenme etkinliklerinin coğrafya dersinde faydalı olacağı görülmektedir.

Otantik Öğrenmenin Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi

Araştırmada uygulama sürecine başlamadan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Güven ve Uzman (2006) tarafından geliştirilmiş olan Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği ön test olarak uygulanmış ve elde edilen verilere göre öğrencilerin derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubundaki uygulama süreci tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarının derse yönelik tutumlarında bir farklılık meydana gelip gelmediğini belirlemek için tutum ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Son test uygulaması sonucunda; kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarında önemli bir farklılık meydana gelmediği, deney grubunun son test puan ortalamalarında artış olduğu görülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşmuştur ancak deney ve kontrol grubunun son test puan ortalamaları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür.

Literatür incelendiğinde otantik öğrenmenin derse yönelik tutuma etkisiyle ilgili yapılan çalışmalarda (Arslan, vd., 2020; Aynas, 2018; Baştürk, 2019; Belet Boyacı & Güner, 2017; Dilmaç & Dilmaç, 2014a; Dilmaç & Dilmaç, 2014b; Gündoğan, 2017; Güneş vd., 2020; Hamurcu, 2016; Horzum & Bektaş, 2012; İneç, 2017; Karabulut, 2018; Koçyiğit, 2011; Önger, 2019; Pullu, 2019; Ustaoglu, 2020; Yıldırım, 2020) öğrencilerin derse yönelik tutumlarının

olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Sellüm (2020) ise yaptığı araştırmada öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin derste aktif olması, geleneksel yöntemlerden farklı olarak eğlenceli etkinliklere yer verilmesi ve öğrencinin bilgiyi deneyimleme şansını elde etmesi derse yönelik tutuma olumlu etki etmektedir. Bu araştırmada iki grubun son test puan ortalamaları kıyaslandığında deney grubunun ortalaması daha yüksektir ancak iki grup arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bunun en önemli nedeninin uygulama sırasında araya giren sınav haftası ve ara tatil olduğu söylenebilir. Uygulama sürecinde araya giren tatil dönemi ve Türkiye’de yaşanan Kahramanmaraş merkezli depremler öğrencilerin motivasyonunu da olumsuz etkilemiştir.

Otantik Öğrenmenin Öğrencilerin Problem Çözme Becerisine Etkisi

Araştırmada uygulama sürecine başlamadan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerinin arasında problem çözme becerisi açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Heppner ve Peterson’ın (1982) geliştirdiği, Şahin vd. (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan Problem Çözme Envanteri ön test olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin problem çözme becerisi açısından aralarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubundaki uygulama süreci tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerisinde bir farklılık meydana gelip gelmediğini belirlemek için problem çözme envanteri son test olarak uygulanmıştır. Son test uygulaması sonucunda; kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarında önemli bir farklılık meydana gelmediği, deney grubunun son test puan ortalamalarında ise düşüş olduğu görülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşmuştur ancak deney ve kontrol grubunun son test puan ortalamaları kıyaslandığında aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür.

Literatür incelendiğinde otantik öğrenmenin öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilerin problem çözme becerisine olumlu katkı sağladığı görülmektedir (Aydın Aşk, 2016; Aydın Aşk & Bay, 2018; Aynas, 2018; Çora, 2018; Hamurcu, 2016; Koçyiğit, 2011; Nas, 2020; Pullu, 2019). Otantik görevlerin öğrencileri problem çözmeye teşvik etmesi bu sonuçta etkilidir (Herrington, 2009).

Öğrencilerin Otantik Öğrenmeye Yönelik Görüşleri

Araştırmanın uygulama süreci bittikten sonra deney grubunda yer alan 13 öğrencinin otantik öğrenme etkinlik ve görevlerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Zamanın yetersiz olması,

derste gürültü olması, not tutarken yetiştiremem ve ders dışı etkinliklerin zaman alması gibi olumsuz görüşlerin yanı sıra öğrencilerin genel olarak süreçle ilgili olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Öğrenciler ders sürecine ilişkin eğlenceli ders işlediklerini, anlamlı öğrendiklerini, öğrendiklerini uygulayabilme fırsatı bulduklarını ve derslerde daha aktif olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinin alındığı ilgili çalışmalar da incelendiğinde araştırma sonucunu desteklediği görülmektedir (Aydın, 2019; Ballard, 2019; Güneş vd., 2020; Gürdoğan & Aslan, 2016; Gürdoğan, 2014; Hamurcu, 2016; Karabulut, 2018; Önger, 2019; Yıldırım, 2020).

Otantik öğrenmede gerçek materyallerin kullanılması ve öğrendiklerini uygulayabilme fırsatı verilmesi öğrencilerin sayısal derslerde de otantik öğrenme etkinliklerinin kullanılmasını istemelerini sağlamıştır. Nitekim ilgili literatüre de bakıldığında matematik ve fen bilimleri alanında otantik öğrenmeye yönelik çalışmalar mevcuttur (Arslan vd., 2020; Aydın, 2019; Aynas, 2018; Doğan Dolapçioğlu, 2015; Gürdoğan, 2014; Karabulut, 2018; Kozikoğlu & Yıldırım, 2023; Sellüm, 2020; Yıldız, 2018). Daha eğlenceli olduğu ve derslerde aktif olabildikleri için öğrenciler, sözel derslerde de otantik öğrenme etkinliklerinin olmasını istemektedir. İlgili literatüre bakıldığında sosyal bilgiler (Balcı, 2021; Baştürk, 2019; İneç, 2017; Önger, 2019; Yıldırım, 2020) alanında yapılan çalışmalara rastlamak mümkündür. Otantik öğrenme etkinlik ve görevleriyle yürütülen ders sürecinde öğrencilerin özellikle sunum yaparken ve hava şartlarından dolayı ders dışı etkinliklerde zorlandığı görülmüştür. Ancak zorlandıkları yerler olsa da genel olarak uygulama sürecinden keyif aldıkları, derste eğlendikleri görülmüştür. Daha önce derslerde uyuduğunu ifade eden öğrenciler, uygulama süresince aktif olarak derse katılım sağlamışlardır.

Ulaşılan bu bulgulara göre otantik öğrenmeye ilişkin öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde sürece yönelik genellikle öğrencilerin olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Ancak öğrencilerin alıştıkları bir yöntem olmadığı için başlangıçta zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin akademik başarılarının arttığı, derse yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği, derste eğlendikleri ve bu yöntemin diğer derslerde de kullanılmasını istedikleri belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar göz önünde bulundurularak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- Coğrafya, doğal ortam ile insan etkileşimini konu edinmektedir. Bu nedenle bu dersi dört duvar arasına sıkıştırmak dersin kazanımları açısından da bakıldığında yanlış olacaktır. Öğrencilerin ilgisini çeken, onları derse motive eden, öğrendiklerini uygulama fırsatı sunan, etrafındaki sorunlara karşı duyarlılık kazanmasını sağlayan otantik öğrenme etkinlik ve görevlerine öğretmenlerimiz derslerde daha fazla yer vermelidir.
- Öğrenci merkezli bir uygulama olduğu ve çevreden etkin yararlanma gerektirdiği için öğretmenlerimize otantik öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir, derslerde kullanılması teşvik edilebilir.
- Öğrencilerin öğrendiği teorik bilgileri uygulayabilme imkânı verdiği için derslerde verimli olabilir.
- Toprak ve bitki örtüsü konuları kış aylarına denk geldiği için öğrencilerin zorlandığı gözlemlenmiştir. Uygulamalar için mevsim şartları ve yerel koşullar mutlaka dikkate alınmalıdır.
- Etkinlikler esnasında aynı zamanda not tutmaya çalışırken öğrencilerden zorlananların olduğu görülmüştür. Buna çözüm olarak öğrencilere kısa ders notları dağıtılabilir.
- Kazanımlara ayrılan sürenin planlanan etkinlikler için kısıtlı kaldığı görülmüştür. Bu nedenle önemli kazanımlar ve uygulamaları için süre esnetilebilir.
- Öğrencilerden bazılarının eğitsel oyunlar esnasında rekabet duygusuyla grup arkadaşlarına aşırı tepki verdiği görülmüştür. Bu da tepki alan öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilemiştir. Etkinliklerin öncesinde gerekli uyarılar yapılarak öğrencilerin bu davranışlarının önüne geçilebilir.
- Uygulama sürecinde araya giren sınav haftası, ara tatil ve meydana gelen deprem felaketi nedeniyle öğrencilerin ara tatil sonrası işlenen Türkiye’de Bitki Örtüsü konusundaki motivasyonlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca işlenen konulardan sınavda sorumlu olmayacaklarını öğrenmeleri de motivasyonları üzerinde olumsuz etkide bulunmuştur. Yapılacak uygulamalar ders içi performans puanı olarak öğrencilere yansıtılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Otantik öğrenmeyi kullanmak isteyen araştırmacı ve öğretmenlerin öncelikle otantik öğrenme ile ilgili kaynakları tarayarak örnek uygulamalara göz gezdirmesi faydalı olacaktır.
- Bu araştırmada 10. sınıfta yer alan toprak ve bitki örtüsü ile ilgili kazanımlar baz alınmıştır. Ancak bütün sınıf düzeylerinde konunun içeriğine göre düzenlenecek etkinlik ve görevlerle otantik öğrenme gerçekleştirilebilir. Özellikle 9. sınıf konuları arasında yer alan İklim, 10. sınıf konuları arasında yer alan Kayaçlar, Su Kaynakları; 11. sınıf konuları arasında yer alan Biyoçeşitlilik, Türkiye’de Tarım ve Hayvancılık gibi konular otantik öğrenmenin uygulanabileceği konular arasındadır.
- Otantik öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilirken etkinliğe göre sınıf düzeninin ayarlanması uygun olacaktır. Bu araştırmada grup çalışması gerektiren durumlarda küme düzeni, diğer zamanlarda ise geleneksel sınıf düzeni kullanılmıştır.
- Ders esnasında bütün öğrencilerin derse motive olabilmesi için bütün öğrencilere söz hakkı verilmesi önemlidir. Çözümün bir parçası olmak için teşvik eden otantik öğrenmede öğrencilerin eleştirmeden dinlenmesi gerekmektedir. Lise düzeyinde coğrafya ders saati (2 ders saati) otantik öğrenme etkinlikleri için yeterli değildir. Etkinliklere göre kazanımlara ayrılan ders saatleri esnetilebilir.
- Otantik öğrenmenin coğrafya derslerinde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve karar verme becerilerine etkileri araştırılabilir.
- Araştırmanın uygulama süresi ön test ve son test uygulaması için ayrılan süre çıkarıldığında 4 haftadır (8 ders saati). Bu süre öğrencilerin derse yönelik tutumları ve problem çözme becerisinde anlamlı bir farklılık oluşturmak için çok kısıtlıdır. Bu nedenle bundan sonra yapılacak benzer çalışmalarda süre daha geniş tutulabilir.
- Bu çalışma otantik görev ve etkinliklerle yürütülmüştür. Otantik öğrenmenin otantik değerlendirme boyutunun da dikkate alındığı bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akarsu Bakır, S. (2010). *Coğrafya öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımla geliştirilen etkinliklerin uygulamadaki etkililiği* (Tez No. 261970) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akça, N., & Ata, B. (2009, 18 Nisan). *Lise tarih derslerinde otantik etkinliklerin uygulanması ve sorunları* [Sözlü bildiri]. Eğitimde Yeni Yönelimler-5: Öğrenmenin Doğası ve Değerlendirme, Özel Tefik Fikret Okulları, İzmir.
- Aksu, H. H., & Keşan, C. (2011). İlköğretimde aktif öğrenme modeli ile geometri öğretiminin başarı ve kalıcılık düzeyine etkisi. *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 2(1), 94-113.
- Akşid, F., & Şahin, C. (2011). Coğrafya öğretiminde aktif öğrenmenin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 1-26.
- Akşit, F. (2007). *Coğrafya öğretiminde aktif öğrenmenin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi* (Tez No. 207086) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alacahan, G. (2016). *Otantik öğrenmede yerel coğrafi bilgi ve halk takvimi* (Tez No. 446336) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alım, M. (2008). Lise öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13(19), 25-32 .
- Arslan, A., Keserci, G., Akyüz, A., & Keserci, G. (2020). Otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilimleri ve astronomiye yönelik tutumları ile çevre bilincine etkisinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 55-64.
- Aydede, M. N., & Matyar, F. (2009). Aktif öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 137-152.
- Aydede, M., & Kesercioğlu, T. (2012). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 37-49.
- Aydın Aşk, Z., & Bay, E. (2018). 7. Sınıf matematik dersinde otantik görev odaklı öğrenme süreçlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi (eylem araştırması). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 95-112.
- Aydın Aşk, Z. (2016). *Matematik dersinde otantik görev odaklı öğrenme süreçlerinin incelenmesi: Bir eylem araştırması* (Tez No. 441101) [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın Aşk, Z., & Bay, E. (2018). 7. sınıf matematik dersinde otantik görev odaklı öğrenme süreçlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi (eylem araştırması). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 95-112.
- Aydın, O. (2019). *Otantik öğrenme ortamlarının 4. sınıf matematik ders başarısı ve akademik özgüvenlerine etkisi* (Tez No. 600009) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aynas, N. (2018). *Fen bilimleri dersinde otantik öğrenme uygulamalarının etkisinin incelenmesi* (Tez No. 524532) [Doktora tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bademci, V. (2019). Geçerlik nedir? Ne değildir? *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 373-385.

- Balcı, H. Ş. (2021). *Sosyal bilgiler eğitiminde otantik öğrenmenin akademik başarı ve sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeyine etkileri* (Tez No. 670089) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi-Rize]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ballard, A. (2019). *Authentic learning in a middle school classroom: A case study* [Master's Thesis. Northern Michigan University-USA]. <https://commons.nmu.edu/theses/587/>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Başol Göçmen, G. (2004, 6-9 Temmuz). *Otantik değerlendirme nedir ve nasıl yapılır?* [Sözlü bildiri]. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Baştuğ, İ. (2016). *Sanal ortamlarda otantik öğrenme* [Sözlü bildiri]. V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi, Sakarya.
- Baştürk, G. (2019). *Otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 584431) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bektaş, M., & Horzum, B. (2014). *Otantik öğrenme* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Belet Boyacı, Ş., & Güner, M. (2017). Türkçe dersinde teknolojik otantik ortamın kullanılmasına dair öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1), 35-71.
- Bhagat, K. K., & Huang, R. (2018). Improving learners' experiences through authentic learning in a technology-rich classroom. In T.-W. Chang, R. Huang & Kinshuk (Eds.) *Authentic Learning Through Advances in Technologies* (pp. 3-15). Springer Singapore.
- Bolat, H., & Yetim, H. (2022). Otantik öğrenme üzerine yapılmış çalışmaların incelenmesi, bir sistematik derleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 2103-2119. <https://doi.org/10.17755/esosder.1081985>
- Bolat, H. (2023). *İlkokul dördüncü sınıfta otantik öğrenme yaklaşımı ile sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması* (Tez No. 801462) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi-Amasya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bolin, A. U., Khramtsova, İ., & Saarnio, D. (2005). Using student journals to stimulate authentic learning: Balancing Bloom's cognitive and affective domains. *Teaching of Psychology*, 32(3), 154-159.
- Bozkurt, Y., & İneç, Z. F. (2022). Otantik bir uzaktan öğrenme ortamının öğrenmeye etkisinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(45), 1197-1218. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.1113416>
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (21. baskı). Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Caseley, P. M. (2004). *Toward and authentic pedagogy: An investigation of authentic learning instruction in a middle school* [Master thesis, The Faculty Pacific Lutheran University-USA].
- CDÖP. (2018). Coğrafya dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/>

- 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.
- Ciolan, L., & Ciolan, L. E. (2014). Two perspectives, same reality? How authentic is learning for students and for their teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 24-28.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting: Mixed methods research*. Sage.
- Çakır, H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik konusunda bilgi düzeylerini arttırmak için otantik öğrenme temelli materyal tasarımı ve değerlendirilmesi* (Tez No. 610342) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çora, A. (2018). *Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin otantik matematiksel modelleme etkinlikleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Tez No.514761) [Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dennis, J., & O'Hair, M. J. (2010). Overcoming obstacles in using authentic instruction; A comparative case study of high school math&science teachers, *American Secondary Education*, 38(2), 4-22.
- Dilmaç, O., & Dilmaç, S. (2014a). Ortaöğretim öğrencilerinin otantik değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri: Nitel bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 275-298.
- Dilmaç, S., & Dilmaç, O. (2014b). Otantik değerlendirme yaklaşımlarının ortaöğretim öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 1-35.
- Doğan Dolapçioğlu, S. (2015). *Matematik dersinde otantik öğrenme yoluyla eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Tez No. 417576) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğanay, H. (1989). Coğrafya ve liselerimizde coğrafya öğretim programları. *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, 1(1) 7-24.
- Doğanay, H., & Sever, R. (2022). *Genel ve fiziki coğrafya* (19. baskı). Pegem Akademi.
- Doğanay, H. & Zaman, S. (2002). Orta öğretim coğrafya eğitiminde hedefler-stratejiler ve amaçlar. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 7(8) 7-25.
- Doğanay, H. (2011). Anlamı, tanımı, konusu ve felsefesi bakımından coğrafya ilmi hakkında bazı düşünceler. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 16(25), 1-44.
- Durna, H. (2009). *10.sınıf coğrafya dersinde doğal afetler konusunun aktif öğrenme yöntemi ile öğretilmesi ve öğrenci başarısına etkisi* (Tez No. 250913) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Elliot, C. (2007). Action research: Authentic learning transforms student and teacher success. *Journal of Authentic Learning*, 4(1), 34-42.
- Erten, P. (2020). Otantik öğrenme. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(1), 17-30.
- Flanagan, W. G. (2014). *Creating authentic learning environments in a grade 10 economics classroom via a progressive teaching design* [Master's thesis, University of South Africa-Republic of South Africa]. <http://hdl.handle.net/10500/19574>

- Girgin, Ş. (2018). *Ethnographic case study of early stem education: Investigating students' authentic learning experiences* (Tez No. 510101) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Göktaş, Y., Hasaıçebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye'deki eğitim araştırmalarında eğilimler: Bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199.
- Gündoğan, A. (2017). *Hayat bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansımaları* (Tez No.458657) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güner, M. (2016). *Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyal kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma becerileri ve yazma motivasyonları üzerindeki etkisi* (Tez No. 432430) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş, G., Arıkan, A., & Çetin, T. (2020). Analysing the effect of authentic learning activities on achievement in social studies and attitudes towards geographic information system (GIS). *Participatory Educational Research*, 7(3), 247-264. <https://doi.org/10.17275/per.20.45.7.3>
- Gür, H., & Seyhan, G. (2006). İlköğretim 7.sınıf matematik öğretiminde aktif öğrenmenin öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 17-27.
- Gürdoğan, M., & Aslan, A. (2016). Sınıf öğretmenleri adaylarının otantik öğrenme yaklaşımı hakkındaki görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 4(2), 114-140.
- Gürdoğan, M. (2014). *Sınıf öğretmenleri adaylarının otantik öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliği ile ilgili görüşleri: Fen ve teknoloji laboratuvar uygulaması örneği* (Tez No. 385908) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürgil, F. (2018). The effect of authentic learning approach in social studies teaching on the academic success. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2061-2068. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061002>
- Güven, B., & Uzman, E. (2006). Ortaöğretim coğrafya dersi tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 527-536.
- Hamurcu, G. C. (2016). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmenin öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisi* (Tez No. 426417) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Herrington, J., Oliver, R., & Reeves, T. (2002). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australasian Journal of Educational Technology*, 19(1), 279-286.
- Herrington, J. (2006). *Authentic e-learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks*. World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (ELEARN), (s. 3164-3173).
- Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2006). Authentic tasks online: A synergy among learner, task and technology. *Distance Education*, 27(2), 233-247.

- Horzum, M., & Bektaş, M. (2012). Otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 341-360.
- Horzum, M., Bektaş, M., Ayvaz Can, A., Üngören, Y., & Sellüm, F. (2019). Öğretmenler için otantik öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 94-106. <https://doi.org/10.32570/ijofe.645859>
- Işık, P. (2022). Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkileri (Tez No. 731752) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İneç, Z. F., & Akpınar, E. (2017). Sosyal bilgilerin otantik öğretiminde yeni yaklaşımlar. *International Journal of Social Science Research*, 6(2), 46-65.
- İneç, Z. F., & Bozkurt, Y. (2021). Thematic content analysis for graduate studies on authentic learning in Turkey. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 575-592. <https://doi.org/10.17556/erziefd.888433>
- İneç, Z. F. (2017). Sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrenmeye etkisi (Tez No. 458531) [Doktora tezi, Erzincan Üniversitesi-Erzincan]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İneç, Z. F. (2022). Türk eğitim tarihinde otantik öğrenme. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 1-22. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.973643>
- İzbirak, R. (1964). *Coğrafya terimleri sözlüğü*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Karabulut, H. (2018). Teknoloji destekli otantik öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin fen öğrenmelerine, fene yönelik tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi (Tez No. 533523) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakaş Özür, N., & Duman, N. (2018, 8-10 Kasım). Otantik öğrenme etkinlikleri ile coğrafya öğretimi [Sözlü bildiri]. I. International Geography Education Symposium, Nevşehir.
- Karakoç B. (2016). Otantik görev odaklı uygulamaların yabancı dil eğitimine etkisinin incelenmesi (Tez No. 441096) [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakuş, F. (2012). Oluşturmacı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 101-116.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. baskı). Nobel.
- Kazancı, H. (2010). Otantik öğrenme açısından yerel coğrafi bilgi (Artova örneği) (Tez No. 273238) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıç, R. (2014). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili bilgi, tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Tez No. 372293) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Koç, H., Aksoy, B., Sönmez, Ö., & Yeşiltaş, E. (2010). Öğretim sürecinde öğrencileri aktif kılan etkinlikler ve etkinliklere dayalı coğrafya öğretimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 181-196.

- Koçyiğit, S., & Zembat, R. (2013). Otantik görevlerin öğretmen adaylarının başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 291-303.
- Koçyiğit, S. (2011). *Otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen adaylarının başarılarına, derse karşı tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi* (Tez No. 298532) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koçyiğit, S., & Zembat, R. (2013). Otantik görevlerin öğretmen adaylarının başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 291-303.
- Kozikoğlu, İ., & Yıldırımoglu, S. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi uygulamalarının otantik öğrenme bağlamında incelenmesi. *Temel Eğitim*, 20, 17-36.
- Kozikoğlu, İ., Dilek, G., & Arkalı, Y. (2022). Öğretmenlerin otantik öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşlukları ile problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1500-1514. <https://doi.org/10.24315/tred.994702>
- Köksal, H. (2019). An exercise regarding values education with an authentic learning approach. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(4), 311-329.
- Köşker, N., & Karabağ, S. (2012). Coğrafya eğitiminde yer temelli öğretim yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 163, 123-137.
- Kurtuluş, M. A. (2023). *Argümantasyon ve otantik öğrenme tabanlı STEM uygulamalarının 21. yüzyıl becerilerine ve akademik başarıya etkisi* (Tez No. 792630) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lombardi, M. M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause Learning Initiative*, 1, 1-12.
- Luo, T., Murray, A., & Crompton, H. (2017). Designing authentic learning activities to train pre-service teachers about teaching online. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7), 1-17.
- Maddox, L. E. (2012). *The impact of authentic pedagogy on student learning in tenth grade history courses* [Doctoral dissertation, Auburn University-USA]. <https://etd.auburn.edu/handle/10415/2975?show=full>
- MEB. TTK (2005). *İlköğretim 1-5 sınıf programları tanıtım el kitabı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım evi.
- MEB. (2018). Öğretim programları. <http://mufredat.meb.gov.tr/>
- McLuhan, M. (1962). *Gutenberg galaxy: The making of typographic man*. University of Toronto Press.
- Mims, C. (2003). Authentic learning: A practical introduction & guide for implementation. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 6(1), 1-11.
- Morrissey, P. E. (2014). *Investigating how an authentic task can promote student engagement when learning about Australian history* [Doctoral thesis, University of Wollongong Australia-Australia] <https://ro.uow.edu.au/theses/4166>
- Muhamad, S., Halim, N. D., Surif, J., Harun, J., & Omar, S.S. (2017). Integrating authentic learning practice to develop problem solving competency in learning electrolysis. *Advanced Science Letters*, 23(9), 8325-8329.
- Nalbant, S. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde otantik öğrenmenin dinleme becerisine etkisi* (Tez No. 623016) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi-Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Nas, C. (2020). *Otantik öğrenme yaklaşımına dayalı araştırma ve sorgulama temelli etkinliklerin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve yaratıcı problem çözme özelliklerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 631936) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Newmann, F. M., Marks, H. M., & Gamoran, A. (1995). Authentic pedagogy: Standards that boost student performance. *Issues in Restructuring Schools*, 8, 1-17.
- Nicaise, M., Gibney, T., & Crane, M. (2000). Toward an understanding of authentic learning: Student perceptions of an authentic classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 9(1), 79-94.
- Önger, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde otantik öğrenme yaklaşımı: Bir eylem araştırması* (Tez No. 538495) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özçağlar, A. (2006). *Coğrafyaya giriş*. Hilmi Usta.
- Özenoğlu, Y. E., & Baltacı, Ş. (2021). Grupla robotik programlamada otantik görev odaklı uygulamaların problem çözme becerileri üzerindeki etkisi . *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2) , 568-623 . <https://doi.org/10.19171/uefad.873423>
- Özenoğlu, Y. E. (2020). *Grupla robotik programlama öğretiminde otantik görev odaklı uygulamaların ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez No. 638684) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özkan, U.B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi.
- Öztürk, M. (2021). Otantik programlama etkinlikleri: Öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme ve programlama öz-yeterlilik inançlarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1611-1640. <https://doi.org/10.17679/inuefd.773764>
- Platt, S. M. (2019). *College freshman perceptions of social media use for authentic learning in composition courses* [Doctoral dissertation, Walden University-USA]. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/7718/>
- Pullu, E. K. (2019). *Programlama öğretiminde otantik görev odaklı uygulamaların öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi* (Tez No.576845) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi-Elâzığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Reeves, T.C., Herrington, J., & Oliver, R. (2002). Authentic activities and online learning. In A. Goody, J. Herrington , & M. Northcote (Eds.), *Quality conversations: Research and Development in Higher Education*, Volume 25 (pp. 562-567). HERDSA.
- Rule, A. C. (2006). Editorial: The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1-10.
- Savaşır, I., & Şahin, N. H. (1997). *Bilişsel - davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Türk Psikologlar Derneği.
- Sekin, S. & Ünlü, M. (2002). Coğrafya dersinin temel öğretim sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 5, 43-53.
- Sellüm, F. S., & Bektaş, M. (2022). İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde otantik öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 1026-1059. <https://doi.org/10.35675/befdergi.949021>

- Sellüm, F. S. (2020). *Fen bilimleri dersinde otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin karar verme becerilerine ve bu derse yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 629285) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Serbo, R. S., & Ancho, I. V. (2019). Authentic learning in teaching economics. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers*, 9(1), 1-11.
- Serdaroğlu, S. (2010). *Doğal sistemler öğrenme alanında yer alan iç kuvvetler konularının öğretiminde aktif öğrenme teknikleri* (Tez No. 279563) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sugarman, S. D., & Widess, E. G. (1974). Equal protection for non-english-speaking school children: Lau v. Nichols. *California Law Review*, 62(1), 157-182.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi . *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- Şahin, N., Şahin, N. H., & Heppner, P. P. (1993). The psychometric properties of the problem solving ventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Şahin, T. Y., & Arslan A. (2004, 6-9 Temmuz). *Oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin duyuşsal öğrenmelerine etkileri* [Sözlü bildiri]. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Şekerci, H. (2021). İlkokul sosyal bilgiler dersinde otantik öğrenme yaklaşımı kapsamında kanıt temelli etkinliklerin kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 85-125.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama güvenirlik ve geçerlik çalışmaları* (Tez No. 11910) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tosun, M. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin otantik öğrenmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının incelenmesi* (Tez No. 279563) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ustaoglu, M. (2020). *'Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim' ünitesinde otantik öğrenme etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme ürünlerine etkisi* (Tez No. 655683) [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya öğretimi*. Pegem Akademi.
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2(2), 1-3. <https://doi.org/10.7275/ffb1-mm19>.
- Yalvaç Hastürk, G. (2013). *Öğretmen adaylarının bazı çevre konularına ilişkin zihinsel yapılarındaki değişimlerin otantik öğrenme ortamlarında incelenmesi ve değerlendirilmesi* (Tez No. 336109) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yeen-Ju, H. T., Mai, N., Kian, N. T., Jing, K. W., Wen, L. K., & Haw, L. C. (2013). Authentic learning strategies to engage student's creative and critical thinking. *International Conference on Informatics and Creative Multimedia*. <https://ieeexplore.ieee.org/document/6702783>.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin.

- Yıldırım, R., & Ortak, Ş. (2021). Otantik öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde 21.yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişimine etkisi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 69-90 . <https://doi.org/10.20860/ijoses.943513>
- Yıldırım, R. (2020). *Otantik öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde uygulanması: Bir karma yöntem araştırması* (Tez No. 635678) [Doktora tezi, Kocatepe Üniversitesi-Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



EKLER

EK-1. Taslak Akademik Başarı Testinin Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	.31	.28
2	.72	.30
3	.82	.23
4	.46	-.01
5	.33	.17
6	.63	.22
7	.88	.27
8	.61	.34
9	.69	.31
10	.61	.42
11	.48	.42
12	.42	.16
13	.44	.38
14	.61	.38
15	.50	.27
16	.37	.19
17	.68	.46
18	.48	.19
19	.66	.27
20	.69	.40
21	.65	.34
22	.68	.36
23	.25	.26

24	.41	.29
25	.62	.45
26	.38	.34
27	.49	.45
28	.43	.16
29	.27	.14
30	.69	.40
31	.49	.25
32	.36	.39
33	.72	.46
34	.67	.40
35	.59	.44
36	.64	.51
37	.36	.20
ORTALAMA	.54	.31

Bold işaretlenen maddeler kullanılmıştır.

EK-2. Türkiye’de Toprak ve Bitki Örtüsü Başarı Testi (TTBÖBT)

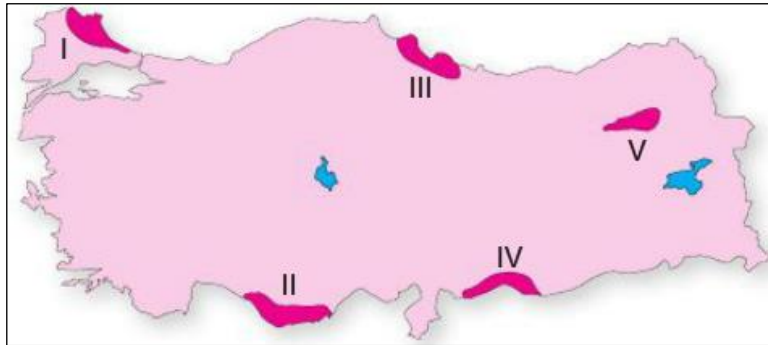
TÜRKİYE’DE TOPRAK VE BİTKİ ÖRTÜSÜ BAŞARI TESTİ

Toprağın görüldüğü yer	Toprak tipi
K	Çernezyom
L	Kahverengi orman toprağı
M	Vertisol

1. Bu tabloda verilen toprak tiplerinin görüldüğü K, L ve M merkezleri aşağıdakilerden hangisinde doğru eşleştirilmiştir?

	K	L	M
A)	Kars	Trabzon	Muş
B)	Muş	Kars	Trabzon
C)	Trabzon	Muş	Kars
D)	Muş	Trabzon	Kars
E)	Kars	Muş	Trabzon

Aşağıdaki haritada bazı alanlar numaralarla gösterilmiştir.



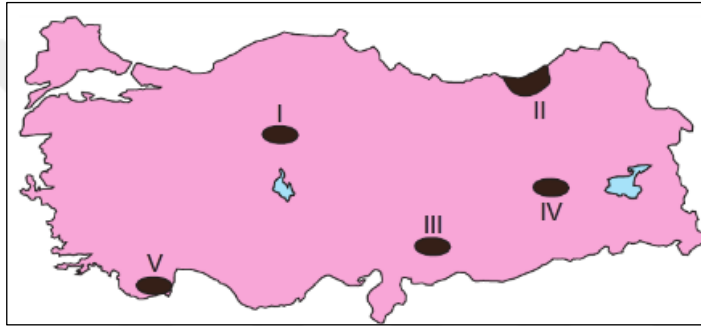
2. Bu alanların hangisinde terra rossa toprakları yaygın olarak görülür?

- A) I B) II C) III D) IV E) V

3. Aşağıdakilerden hangisi, Türkiye’de toprak erozyonunun azaltılması ve çölleşmenin önlenmesi amacıyla yapılması gereken çalışmalardan değildir?

- A) Bitki örtüsü tahribinin önlenmesi
- B) Eğimli arazilerin ağaçlandırılması
- C) Orman yangınlarına karşı önlem alınması
- D) Anız yakılmasının önüne geçilmesi
- E) Tarlaların eğime paralel olarak sürülmesi

4. Yıllık yağış miktarı az olan bölgelerde toprak kireç ve tuz yönünden zengin, fazla olan bölgelerde ise fakirdir.



Buna göre, yukarıda verilen taralı alanlardan hangisinde toprakların kireç ve tuz yönünden daha fakir olması beklenir?

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV
- E) V

5. Kumlu-tüflü topraklar; volkanik kum, kül (volkanik tüfler) ile volkanik kökenli olmayan kumlar üzerinde oluşmuşlardır. Organik madde, kireç ve kil bakımından fakir olan bu topraklar çok geçirimlidir. Su tutma kapasiteleri çok düşük olan bu topraklar, Türkiye’de çoğunlukla volkanik anakaya üzerinde oluşmuştur.

Buna göre, kumlu-tüflü toprakların görülebileceği yerlere örnek olarak aşağıdaki yerlerden hangisi verilebilir?

- A) Amasra
- B) Çukurova
- C) Hakkâri
- D) Nevşehir
- E) Ilgaz Dağları

6. Antalya'dan Ankara'ya gitmekte olan otobüsteki yolculardan biri, yanındaki yolcuya İç Anadolu Bölgesi'nin sınırlarına girdiklerini söylemiştir. **Yolcunun bu yargıya ulaşmasında, aşağıdakilerden hangisinin etkisi daha fazla olmuştur?**

- A) Nüfus yoğunluğunun artması
- B) Yer şekillerinin değişiklik göstermesi
- C) Ekonomik faaliyetlerin değişiklik göstermesi
- D) Yağışlı hava koşullarının yerini güneşli hava koşullarının alması
- E) Maki bitki topluluklarının yerini bozkır bitki topluluğunun alması

7. Türkiye'de doğal bitki örtüsü çeşitliliğinin fazla olması aşağıdakilerden hangisinin göstergesidir?

- A) Yüz ölçümünün geniş olduğunun
- B) İklim çeşitliliğinin fazla olduğunun
- C) Kuzey Yarım Küre'de bulunduğunun
- D) Çeşitli toprak türlerinin görüldüğünün
- E) Üç tarafının denizlerle çevrili olduğunun



8. Yukarıdaki Türkiye haritasında gösterilen taralı alanda, aşağıdaki ağaç türlerinden hangisi daha yaygındır?

- A) Kızılçam
- B) Kayın
- C) Ihlamur
- D) Gürgen
- E) Ladin

Türkiye 12000'den fazla bitki türüyle, Dünya'da bitki çeşitliliği yönünden en zengin ülkeler arasında yer alır.

9. Bu durum Türkiye'nin;

- I. Farklı jeolojik dönemleri yaşamış olması
- II. İklim çeşidinin fazla olması
- III. Zamanla iklim değişimlerinin yaşanması
- IV. Kırıklı arazi yapısına sahip olması
- V. Yer şekillerinin engebeli olması

özelliklerinden hangisiyle açıklanamaz?

- A) I B) II C) III D) IV E) V

Erzurum'un doğal bitki örtüsü çayır, Şanlıurfa'nın doğal bitki örtüsü bozkırdır.

10. Bu durum Erzurum ve Şanlıurfa'nın aşağıdakilerden hangisi bakımından farklı olmalarıyla açıklanabilir?

- A) İklim tipi
- B) Yer şekilleri
- C) Toprağın verimi
- D) Akarsuların akış hızı
- E) Yağışın en az olduğu mevsim

11. Türkiye'de yangın nedeniyle bazı yörelerdeki ormanlar tahrip olmuştur.

Kendi haline bırakıldığında, aşağıdaki yörelerin hangisindeki ormanın, kendini yenileme süresinin diğerlerine göre daha kısa olması beklenir?

- A) Gaziantep B) Diyarbakır C) Denizli D) İzmir E) Zonguldak

12. Türkiye’de

- Farklı iklim özelliklerinin görülmesi
- Yer şekillerinin çeşitlilik göstermesi
- Farklı toprak tiplerinin görülmesi

verilen durumlar aşağıdakilerden hangisini daha fazla etkiler?

- A) Volkanizma faaliyetleri
- B) Tektonik depremler
- C) Jeopolitik konum
- D) Kayaç yapısı
- E) Bitki örtüsü

13. • Işığ seven ve hızlı büyüyen bir ağaç türüdür.

- Akdeniz iklim özelliklerinin görüldüğü alanlarda daha kolay yetişmektedir.
- Deniz seviyesinden 1200 m yüksekliğe kadar yetişebilmektedir.

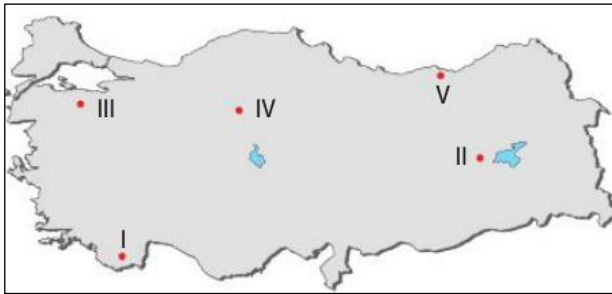
Yukarıda özellikleri verilen ağaç türü hangisidir?

- A) Sarıçam
- B) Karaçam
- C) Kızılçam
- D) Ladin
- E) Köknar

14. Aşağıdakilerden hangisi Türkiye’de bulunan endemik bitkilerden biridir?

- A) Meşe
- B) Kestane
- C) Sığla ağacı
- D) Karaçam
- E) Gökmar

15. Garig, makilerin tahrip edilmesiyle ortaya çıkan seyrek ve kısa boylu çalılardan oluşan bitkitopluluğudur.



Buna göre haritada verilen numaralı alanların hangisinde garig bitki topluluğu görülür?

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV
- E) V

16. Aşağıdaki bitki türlerinden hangisinin Akdeniz ikliminde yetiştirme olanağı daha azdır?

- A) Yaban zeytini
- B) Kızılçam
- C) Zakkum
- D) Fındık
- E) Keçiboynuzu

17. Aşağıdakilerden hangisi erozyonun sonuçlarından biri değildir?

- A) Barajların kullanım süresi kısalır.
- B) Toprak verimi düşer.
- C) Tektonik hareketlerin sıklığı artar.
- D) Toprağın su depolama gücü azalır.
- E) İnsanların kırdan kente göç etmesine neden olur.

18. Aşağıdaki toprak türlerinden hangisi Türkiye’de bulunmaz?

- A) Terra rossa
- B) Kahverengi orman toprakları
- C) Tundra
- D) Bozkır toprakları
- E) Çernezyom

19. Aşağıda verilen dağların hangisinde kızılçam, yabani zeytin, zakkum gibi bitki türleri yaygın olarak görülür?

- A) Kaçkar B) Toros C) Ağrı D) Erciyes E) Canik

20. Akdeniz, karasal ve Karadeniz iklimlerini en iyi yansıtan bitki örtüleri aşağıdakilerin hangisinde sıralı olarak verilmiştir?

- A) Maki – Step – Orman
- B) Maki – Orman – Step
- C) Orman – Maki – Step
- D) Orman – Step – Maki
- E) Step – Maki – Orman

EK-3. Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği

COĞRAFYA DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci,

Bu ölçek, Coğrafya dersine ilişkin tutumlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda Coğrafya dersine ilişkin tutumunuzu belirlemeyi amaçlayan 39 cümle bulunmaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirlemek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olan yalnız bir tanesini (X) işareti koyarak işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçeneklerin doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. Cümlelerden hiçbirini yanıtsız bırakmayınız. Teşekkür ederim.

Coğrafya Dersine Yönelik Tutumlar	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Coğrafya dersini sıkıcı buluyorum.					
2. Çalışsam da Coğrafya dersinden düşük notlar alıyorum.					
3. Coğrafya dersi genel kültürümü artırıyor.					
4. Coğrafya dersinde öğretmenimizin sürekli eleştirmesi beni dersten soğutuyor.					
5. Coğrafya derslerini diğer derslere göre daha zevkli buluyorum.					
6. Coğrafya dersine karşı ilgi duymuyorum.					
7. Coğrafya dersini ezber olduğu için sevmiyorum.					
8. Coğrafya dersi öğretmenimin yetersiz oluşu beni dersten soğutuyor.					
9. Coğrafya dersi kitaplarını yeterli bulmuyorum.					
10. Coğrafya dersi konularını anlamakta güçlük çekiyorum.					
11. Coğrafya dersi konularını çabuk unuttuğum için çalışmak içimden gelmiyor.					
12. Coğrafya dersini yaşayarak-görerek öğrenmek isterim.					
13. Coğrafya dersine çalışmak zorunda olduğum için çalışıyorum.					

14. Coğrafya herkes için gerekli ve önemli bir derstir.					
15. Coğrafya dersi merakımı gideriyor.					
16. Coğrafya dersi güncel bilgileri içerdiğinde hoşuma gidiyor.					
17. Coğrafya dersinin işlenişi hoşuma gitmiyor.					
18. Coğrafya derslerinde daha çok şey öğrenmek isterim.					
19. Coğrafya dersine harcadığım zamanda başka şeyler yapmak isterim.					
20. Coğrafya dersinin eğlenceli hale gelmesini istiyorum.					
21. Coğrafya dersini yaşadığım çevre konusunda beni bilgilendirdiği için seviyorum.					
22. Coğrafya dersini doğa olayları hakkında bilgi verdiği için seviyorum.					
23. Coğrafya dersini derse ilgi duyanlarla işlemek istiyorum.					
24. Coğrafya dersinin yararlı olduğuna inandığım için seviyorum.					
25. Coğrafya dersi için kullandığımız defteri sevmiyorum.					
26. Coğrafya dersinde ülkemizi ve dünyamızı tanıma fırsatı bulduğum için mutlu olurum.					
27. Coğrafya dersi öğretmenimin konuları işlerken istekli olması dersin zevkli geçmesini sağlar.					
28. Coğrafya dersinde harita çizmek hoşuma gidiyor.					
29. Coğrafya dersi öğretmenimin arkadaşça tavırları beni derse çekiyor.					
30. Coğrafya dersini kabiliyetim olduğu için seviyorum.					
31. Coğrafya dersini çalışmaktan büyük bir zevk duyuyorum.					
32. Coğrafya dersinde işlediğimiz konuları yeterli bulmuyorum.					
33. Coğrafya dersini anlamsız ve gereksiz buluyorum.					
34. Coğrafya dersi benim için öncelikli dersler arasında yer almıyor.					
35. Coğrafya dersinin olduğu gün okula gitmek içimden gelmiyor.					
36. Coğrafya dersini kolay ve anlaşılır bir ders olduğu için seviyorum.					
37. Coğrafya dersinde öğrendiğim bilgileri başkalarıyla paylaşmak hoşuma gidiyor.					
38. Coğrafya dersinde öğrendiğim bilgileri günlük yaşamda kullanmam beni coğrafyayla ilgili yeni şeyler öğrenmeye isteklendiriyor.					
39. Coğrafya dersinin olduğu günü sabırsızlıkla bekliyorum.					

EK-4. Problem Çözme Envanteri

PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

Yaş:.....

Tarih:.....

Cinsiyeti:.....

Sınıf:.....

PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİYLE İLGİLİ AÇIKLAMA

İnsanlar kişisel sorunlara farklı tepkilerde bulunurlar. Bu envanterde verilen ifadeler de insanların kişisel sorunlarına ve günlük hayattaki problemlerine nasıl tepkilerde bulundukları ile ilgilidir. Buradaki “**problem**” sözcüğünden herkesin zaman zaman yaşadığı depresyon, arkadaş bulmada güçlük çekme, meslek seçimi gibi sorunlar kastedilmektedir. Lütfen aşağıdaki maddelere olabildiğince dürüst olarak sizin bu gibi problemlerinizi nasıl halletmeye çalıştığınızı gösterecek şekilde tepkide bulununuz. Verdiğiniz tepkiler sizin sorunlarınızı çözerken gerçekten ne yaptığınızı göstermeli, nasıl çözülmesi gerektiği hakkındaki düşüncelerinizi yansıtmalıdır. Bir maddeyi okuduğunuzda kendinize şu soruyu sorunuz: Gerçekten böyle mi davranıyorum? Lütfen her maddeyi cevaplayınız.

Her bir ifadeyi okuyarak verilen ifade ile ne kadar uzlaştığının veya uzlaşmadığının derecesini yanındaki ölçek üzerinde işaretleyiniz. Cevaplarken her bir ifadenin yanındaki rakamlardan birinin üzerine çarpı işareti (X) koyunuz.

	1	2	3	4	5	6			
	Tamamen katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Çok az katılıyorum	Çok az katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum			
1	Bir sorunun çözümünde başarısızlığa uğradığımda neden böyle sonuçlandığını düşünmem.			1	2	3	4	5	6
2	Karmaşık bir problemle karşılaştığım zaman, sorunun ne olduğunu belirlememe yardımcı olacak bilgileri toplamak için bir strateji geliştirmeye vakit ayırmam.			1	2	3	4	5	6
3	Bir sorun çözmede ilk çabalarım başarılı olmazsa sorunumla başa çıkabilme yeteneğimden kuşkulananmaya başlarım.			1	2	3	4	5	6
4	Bir sorunu çözdükten sonra, neyin yanlış neyin doğru gittiğini analiz etmem (düşünmem).			1	2	3	4	5	6
5	Genellikle sorunlarımı çözebilmek için yaratıcı ve etkili seçenekler bulabilirim.			1	2	3	4	5	6
6	Bir sorunu çözmek için belli bir yol izledikten sonra beklediğim sonuçla ortaya çıkan sonucu karşılaştırırım.			1	2	3	4	5	6
7	Bir sorunum olduğunda, sorunu çözmek için çeşitli seçenekleri artık aklıma başka bir yol gelmeyinceye kadar düşünürüm.			1	2	3	4	5	6

8	Bir sorunla karşılaştığımda, problem durumu ile ilgili olarak neler olup bittiğini anlamak için sürekli olarak duygularımın ne olduğunu anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
9	Bir sorun aklımı karıştırdığında, belirsiz düşünce ve duygularım üzerine düşünerek bunları somut bir şekilde açıklığa kavuşturmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
10	Başlangıçta çözümü mümkün gibi görünmese bile pek çok sorunu çözebilme yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6
11	Karşılaştığım sorunların çoğunun çözümü bana çok zor gelir.	1	2	3	4	5	6
12	Bir sorunla karşılaştığımda sorunu çözmek için aklıma ilk gelen şeyi yapma eğilimindeyimdir.	1	2	3	4	5	6
13	Bir problemi çözerken kararlar alırım ve sonunda bunlardan mutlu olurum.	1	2	3	4	5	6
14	Küçük ya da büyük olsun sorunlarımı çözmek için zaman ayırmam, her şeyi oluruna bırakırım.	1	2	3	4	5	6
15	Bir soruna çözüm yolları düşünürken tek tek her seçeneğin başarılı olma şansını göz önüne alarak değerlendirme yapmam.	1	2	3	4	5	6
16	Bir sorunla karşılaştığım zaman, ondan sonraki adımın ne olacağına karar vermeden önce üzerinde düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
17	Bir problemi çözerken genellikle aklıma ilk gelen fikri uygularım.	1	2	3	4	5	6
18	Bir karar verirken seçenekleri karşılaştırırım ve her birinin diğerine göre sonuçlarını tartarım (düşünürüm).	1	2	3	4	5	6
19	Bir sorunu çözmek için plan yaptığımda, bu planın işe yarayacağından oldukça emin olurum.	1	2	3	4	5	6
20	Küçük ya da büyük olsun bir sorunu düşünürken aklıma pek fazla seçenek gelmez.	1	2	3	4	5	6
21	Belli bir davranışın sonucunu tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
22	Bir sorunu çözmeye çalışırken sıklıkla başvurduğum bir yol, geçmişteki benzer problemleri düşünmektir.	1	2	3	4	5	6
23	Yeterli çaba gösterdiğimde ve zamanım olduğunda, karşılaştığım bütün sorunları çözebileceğime inanırım.	1	2	3	4	5	6
24	Değişik bir durumla karşılaşıp da ortaya çıkabilecek problemleri halledeceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6
25	Bir sorunu çözmek için uğraşırken bazen körü körünü dolandığımı, asıl konuya bir türlü ulaşamadığımı hissedirim.	1	2	3	4	5	6
26	Bir sorunla karşılaştığımda ani kararlar veririm ve sonra yaptığımdan pişman olurum.	1	2	3	4	5	6
27	Yeni ve zor sorunları çözme yeteneğime güvenirim.	1	2	3	4	5	6

28	Seçenekleri karşılaştırmak ve karar vermek için sistematik bir yöntem kullanırım.	1	2	3	4	5	6
29	Bir problemi halletme yollarını düşünürken işe yarayacak bir çözümü bulmak için değişik seçeneklerdeki fikirleri nadiren birleştiririm.	1	2	3	4	5	6
30	Bir sorunla karşılaştığım zaman çevremdeki dış etmenlerin bu soruna ne gibi katkıları olduğunu nadiren düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
31	Bir sorunla karşılaştığım zaman genellikle ilk yaptığım şey ilgili bilgileri toplamak ve durumu gözden geçirmektir.	1	2	3	4	5	6
32	Bazen duygusal bakımdan öyle yüklü olurum ki belli bir sorunu zmeme yarayacak seçenekleri gremem.	1	2	3	4	5	6
33	Bir karar verdikten sonra beklediğim sonuçla gerçekleşen sonuç genellikle aynıdır.	1	2	3	4	5	6
34	Bir sorunla karşılaştığımda bunu zebileceğimden pek emin olamam.	1	2	3	4	5	6
35	Bir sorun olduğunu fark ettiğimde yaptığım ilk şeylerden biri sorunun ne olduğunu tam olarak anlamaya çalışmaktır.	1	2	3	4	5	6

EK-5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

-Görüşmeyi Yapan Kişi:.....

-Görüşme Tarihi:

Görüşmenin Başlama Saati:

-Görüşme Süresi:

Görüşmenin Bitiş Saati:.....

Merhabalar,

Bu görüşmenin amacı, otantik öğrenmeye dayalı etkinliklerin coğrafya derslerinde kullanımına yönelik görüşlerinizi öğrenmektir. Sorulara içtenlikle cevap vermeniz araştırma için önemlidir. Görüşme sonucu elde edilen bilgiler sadece araştırma amacı ile kullanılacaktır. Kullanılırken de isminiz kesinlikle belirtilmeyecektir. Sizin için bir sakıncası yoksa görüşmede sadece ses kaydı almak istiyorum. Sormak istediğin herhangi bir şey var mı? Katkılarınız için teşekkür ederim.

1. Otantik öğrenme etkinlikleri ile yürüttüğümüz ders sürecini olumlu açıdan değerlendirdiğinde neler söylersin?

2. Otantik öğrenme etkinlikleri ile yürüttüğümüz ders sürecini olumsuz açıdan değerlendirdiğinde neler söylersin?

3. Otantik öğrenme etkinliklerinin diğer derslerinizde de kullanılmasını ister misin? Neden?

4. Otantik öğrenme etkinlikleri ile yürütülen derslerde en çok dikkatinizi çeken etkinlik hangisi oldu? Neden?

5. Otantik öğrenme etkinlikleri ile yürütülen derslerde zorluk yaşadınız mı? Hangi konularda neden yaşandı?

6. Otantik öğrenme etkinlikleri ile yürüttüğümüz ders sürecinin sizin coğrafya ders başarınıza etkisi hakkında neler düşünüyorsun?

7. Otantik öğrenme etkinlikleri ile yürütülen ders süreci sizin coğrafya dersine yönelik ilginizde bir değişiklik oluşturdu mu? Neden?

EK-6. Gönüllülük Sözleşmesi

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, "Otantik Öğrenmenin 10. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersindeki Akademik Başarı, Derse Yönelik Tutum Ve Problem Çözme Becerisine Etkisi" adıyla, Özlem ERDOĞAN tarafından ..12/12/2022-06/03/2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Otantik öğrenme etkinliklerinin Coğrafya dersindeki akademik başarıya, öğrencinin derse yönelik tutumuna ve problem çözme becerisine etkisini araştırmaktır.

Araştırmanın Nedeni: ☐ Bilimsel araştırma ☐ Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Antalya İlinin Akseki İlçesi

Araştırma Uygulaması: ☒ Anket

☒ Görüşme

☐ Gözlem

☒ Okul Dışı Etkinlikler

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Özlem ERDOĞAN

İletişim Bilgileri:

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

30/11/2022.

İsim-Soyisim

İmza :

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası : 0544 400 1234

EK-7. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Otantik Öğrenmenin 10. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersindeki Akademik Başarı, Derse Yönelik Tutum Ve Problem Çözme Becerisine Etkisi" adıyla, ..12/12/2022 - 06/02/2023..tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Otantik öğrenme etkinliklerinin Coğrafya dersindeki akademik başarıya, öğrencinin derse yönelik tutumuna ve problem çözme becerisine etkisini araştırmaktır.

Araştırma Uygulaması: Okul Dışı Etkinlikler, Anket ve Görüşme şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayıcı kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla.

Araştırmacı : Özlem ERDOĞAN

İletişim Bilgileri :

Velisi bulunduğum ..10/A... sınıfı ..numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz.)*

30/11/2022

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-8. 1. Hafta Verilen Otantik Göreve Dair Öğrencilerden Doldurması İstenen Tablo

Toprak Türü	Konumu	Yürütülen Ekonomik Faaliyet

GRUP 2

Toprak Türü	Konum	Ekonomik Faaliyet
Terrarossa	Akseki	Bahçe
Kolüvyal	Akseki - Murtici yolu	Doğ - Bas
Alüvyal	Dere kenarı	Ormanlık Alan
Kahverengi Bozkır (Kestane de olabilir)	Cevizli Beyşehir	Tarla

EK-9. Ders Planları

Ders Planı 1

Ders	Coğrafya
Sınıf	10
Öğrenme Alanı	Doğal Sistemler
Kazanım	10.1.13. Türkiye’deki toprakların dağılışımı etkileyen faktörler ile toprak tiplerini ilişkilendirir.
Süre	40 + 40 = 80 dk. (iki ders saati)
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Otantik öğrenme Eğitsel oyun Modelleme
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç ve Gereçleri	Akıllı tahta Ders kitabı Toprak örnekleri Görsel materyaller (resim, video) Dünya ve Türkiye toprak örtüsü haritası “Türkiye’de Topraklar” konulu ders sunusu
Kazandırılması Gereken Beceriler	Arazide çalışma Coğrafi gözlem Harita becerisi Kanıt kullanma İşbirliği Sorumluluk
Giriş	“Sizin için toprak nedir?” sorusuyla derse başlanır. Tahtaya büyük harflerle “toprak” yazılır ve öğrencilerin akıllarına gelen kelimeler oklar çıkarılarak yazılır. Terra-rossa, çernezyom gibi farklı toprak örnekleri sınıfa gösterilir. Öğrencilere toprakların hangi renk olduğu, çevrelerinde daha önce hangilerini gördükleri sorulur.
Öğretme-Öğrenme Süreci	Türkiye’de Topraklar konusu ile ilgili kavram haritası oluşturularak ders sunusu ile desteklenir. Öğrenilen toprak türleriyle ilgili örnekler öğrencilere gösterilir. Açıklama kısmından sonra öğrenciler gruplara ayrılarak “toprak profili hazırlama” etkinliği yapılır. Her gruba birer kavanoz, kireçtaşı ve kırmızı Akdeniz toprağı ile kızılçam dalları verilir. 15 dakikalık sürede gruplar kendi toprak profillerini oluşturur.
Değerlendirme	Konu ile ilgili kavramları içeren eğitsel oyun (tabu) oynanır. Oyunun ardından soru-cevap etkinliği ile son tekrar ve değerlendirme yapılır. -Türkiye’de neden farklı toprak türlerine rastlanmaktadır? -Verimli olmasına rağmen çernezyom toprakları üzerinde neden tarım faaliyetleri çok fazla gelişmemiştir? - Akdeniz’de en sık karşılaştığımız toprak türü hangisidir?
OKUL DIŞI ETKİNLİK	
Adı: Toprağı Tanıyorum Sınıf: 10. Sınıf Yaklaşık Süre: 2 Saat Temel Beceriler: Arazide çalışma, coğrafi gözlem, kanıt kullanma Değer: Sorumluluk	
Etkinlik Süreci: Öğrenciler yaşadıkları çevredeki topraklarla ilgili araştırma yapmak ve topraklardan örnekler almak üzere gruplara ayrılır. Gruplar yakın çevrelerinde bulunan topraklardan örnek alacaktır. Toprağın adı, konumu ve üzerinde yapılan ekonomik faaliyeti belirten tablo oluşturularak sıradaki derste 5’er dakikalık sunumlar yapacaklardır.	

Ders Planı 2

Ders	Coğrafya
Sınıf	10
Öğrenme Alanı	Doğal Sistemler
Kazanım	10.1.14. Türkiye topraklarının kullanımını verimlilik açısından değerlendirir.
Süre	40 + 40 = 80 dk. (iki ders saati)
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Otantik öğrenme Beyin fırtınası Deney
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç ve Gereçleri	Akıllı tahta Ders kitabı Görsel materyaller (resim, video) “Türkiye’de Toprakların Kullanımı” konulu ders sunusu
Kazandırılması Gereken Beceriler	Arazide çalışma Coğrafi gözlem Harita becerisi Kanıt kullanma Sorumluluk
Giriş	*Dersin ilk 20 dakikası önceki hafta verilen otantik görevin sunumlarına ayrılır. Sunumların ardından “İnsan yeryüzünde var olduğu andan günümüze kadar topraktan nasıl yararlanmış olabilir?” sorusu yöneltir. Öğrencilerden gelen cevaplar üzerine konuşulur. Daha sonra TEMA Vakfı tarafından hazırlanmış olan “Haydi Toprak Hakkında Konuşalım” isimli video izletilmiştir ve öğrencilerden video hakkında görüşleri alınır.
Öğretme-Öğrenme Süreci	Türkiye’de Toprakların Kullanımı ile ilgili sunu üzerinden öğrencilerle konuşularak konu açıklanır. Türkiye’deki en önemli toprak sorunlarından biri olan erozyon ile ilgili deney yapılır. İçinde yalnızca toprak bulunan bir şişe ile içinde çim bulunan şişeye eşit miktarda su dökülür. İki şişeden taşınan toprak miktarı öğrencilerle kıyaslanır.
Değerlendirme	Konu ile ilgili soru-cevap etkinliği yapılarak ders sonlandırılır. -Türkiye’de topraktan nasıl yararlanıyoruz? -Türkiye’deki toprak sorunları nelerdir? -Toprak sorunlarını çözmek nasıl mümkün olabilir?
OKUL DIŞI ETKİNLİK	
Adı: Toprağının Sorunlarını Biliyorum Sınıf: 10. Sınıf Yaklaşık Süre: 2 Saat Temel Beceriler: Arazide çalışma, coğrafi gözlem, kanıt kullanma Değer: Sorumluluk	
Etkinlik Süreci: Öğrenciler yaşadıkları çevrelerindeki toprak sorunlarıyla ilgili araştırma yapmak üzere görevlendirilir. Gözlemledikleri çevre sorunlarını not etmeleri ve fotoğraflandırmaları istenir. Sonraki ders gözlemledikleri toprak sorunu ve çözüm önerileri ile ilgili sunum yapmaları istenir.	

Ders Planı 3

Ders	Coğrafya
Sınıf	10
Öğrenme Alanı	Doğal Sistemler
Kazanım	10.1.17. Türkiye’deki doğal bitki topluluklarının dağılışını yetiştirme şartları açısından analiz eder.
Süre	40 + 40 + 40 + 40 = 160 dk. (dört ders saati)
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Otantik öğrenme Beyin fırtınası Eğitsel oyun
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç ve Gereçleri	Akıllı tahta Ders kitabı Bitki örnekleri Görsel materyaller (resim, video) Dünya ve Türkiye bitki örtüsü haritası “Türkiye’deki Bitki Toplulukları” konulu ders sunusu
Kazandırılması Gereken Beceriler	Arazide çalışma Coğrafi gözlem Harita becerisi Kanıt kullanma Sorumluluk
Giriş	*Dersin ilk 30 dakikası önceki hafta verilen otantik görevin sunumlarına ayrılır. Öğrencilerle Türkiye’deki toprak sorunları ve çözüm önerileri üzerine tartışılır. Türkiye’deki Bitki Toplulukları konusu ile ilgili sınıfa getirilen bitki örnekleri gösterilir. Bu örnekleri yorumlayarak isimleri ve nereden alındıklarıyla ilgili yorum yapmaları istenir.
Öğretme-Öğrenme Süreci	Türkiye’deki Bitki Toplulukları ile ilgili sunu üzerinden öğrencilerle konuşularak konu açıklanır. Daha önce gösterilen bitki örnekleri öğrencilere tekrar gösterilerek isimleri ve nerede bulundukları söylenir. Orman Genel Müdürlüğü’nün Youtube kanalında yayınladığı farkındalık videoları izlenerek bunlar üzerine konuşulur. Türkiye’de bitki örtüsü ile ilgili sorunlar ve çözüm önerileri üzerine beyin fırtınası yapılır.
Değerlendirme	Öğrencilerin dersteki öğrenmelerini değerlendirmek amacıyla Türkiye’nin Bitki Örtüsü ile ilgili hazırlanmış olan eğitsel oyun (tabu) oynanmıştır.
OKUL DIŞI ETKİNLİK	
Adı: Çevremdeki Bitkiler ve Sorunları Sınıf: 10. Sınıf Yaklaşık Süre: 3 Saat Temel Beceriler: Arazide çalışma, coğrafi gözlem, kanıt kullanma Değer: Sorumluluk	
Etkinlik Süreci: 1-Öğrencilerden çevrelerinde bulunan bitkilerden örnek almaları istenir. 2-Çevrelerinde bitki örtüsü ile ilgili karşılaştıkları sorunları tespit etmeleri ve raporlamaları istenir.	

ÖĞRENCİ 6

Sevgili günlük;

İlk dersimiz ama şimdiden diğer derslerden daha güzel geçiyor.

Çok yazı yazmadık ve oyun oynadık.

Arkadaşlarımla toprak profili

hazırlama etkinliği çok eğlenceliydi.

Bence en güzelini biz hazırladık.

Tabuda kendimizi biraz daha

gelistirmemiz gerekiyor gibi. Şimdilik bu kadar.

Sevgili günlük;

Bu derste getirdiğimiz toprakları anlattık. Çok fazla gezemediğimiz için az toprak bulduk sanmıştım

ama zaten hepsini bulamazmışız.

Kendimizin toprakları getirmesi

ve isimlerini söyleyebilmesi öğrendiği-

mizi gösteriyor. Böylece unutmayacağız.

Derste canım sıkılmıyor. Keske bitmese.

Bu hafta da sorunlar için gizeceğiz.

Öğrendiklerimizi uygulayabilmemiz

çok güzel.

Sevgili günlük;

Bu hafta toprak sorunlarıyla ilgili tartıştık. Hicbiri czmsz değil. Bizim dşnebildiklerimizi uygulasalar keste. Değisik bitkiler gösterdi ğretmenimiz. Önceden de toprak göstermistir. Böyle ~~~~ Coğrafya dersi daha ilgi sekici hale geliyor.

Sevgili günlük;

Bugün ğretmenimizle son dersimizi işledik. Bitki rtş hakkında konuştuk ve orman yongınlarını tartıştık. Çok yazı yazmadık ama yine de çok şey ğrendik. Konuşarak işleyince bilgiler daha kalıcı oluyor.

Sizi zleyeceğiz .

EK-11. İzin Yazıları



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-65775832
Konu : Araştırma Uygulama İzni

13.12.2022

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Özlem ZENGİN ERDOĞAN**' ın, "**Otantik Öğrenmenin 10. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersindeki Akademik Başarı, Derse Yönelik Tutum ve Problem Çözme Becerisine Etkisi**" isimli araştırmasını, ilimiz [REDACTED]

[REDACTED] ile uygulama isteği ile ilgili Atatürk Üniversitesinin 08/12/2022 tarih ve 2200407811 sayılı yazısı Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere; ilimiz [REDACTED]

[REDACTED] Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması.

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR

Emre ÇALIŞKAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. No:59 Muratpaşa/Antalya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (242) 238 60 00

E-Posta: projeler07@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: <http://antalya.meb.gov.tr/>

Bilgi için: Erdal ER

Unvan : Teknisyen

Faks:2422386111



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorga.meb.gov.tr> adresinden: c87f-19fa-34ed-addf-1f42 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-605.01-65807243
Konu : Anket Uygulaması

14.12.2022

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 09/12/2022 tarih ve E-88179374-302.08.01-2200409820 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Özlem ZENGİN ERDOĞAN** ın, "Otantik Öğrenmenin 10. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersindeki Akademik Başarı, Derse Yönelik Tutum ve Problem Çözme Becerisine Etkisi" isimli araştırmasını, İlimiz [REDACTED]

[REDACTED] de uygulama isteği ile ilgili yazınız Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş, "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 13/12/2022 tarih ve 65775832 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (10 sayfa)
- 2- Dilekçe Örneği (1 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Sofuaksu Mah. Hamidiye Cad. No:59 Muratpaşa / Antalya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-dbyis>

Telefon No : 0 (242) 238 60 00

E-Posta : projeler07@meb.gov.tr

Keşif Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi : antalya.meb.gov.tr

Bilgi için: E.ER

Unvan : Memur

Faks:2422386111

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://e-imza.org.tr> adresinden 2ee2-01c0-3523-88fe-9312 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : E-88179374-000-2200417945
Konu : Anket Uygulaması(Özlem
ZENGİN ERDOĞAN)

16.12.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Özlem ZENGİN ERDOĞAN'nın, "Otantik Öğrenmenin 10. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersindeki Akademik Başarı, Derse Yönelik Tutum ve Problem Çözme Becerisine Etkisi" başlıklı tez çalışmasının uygulaması ile ilgili Antalya Valiliği il Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan 14.12.2022 tarih ve E-98057890-605.01-65807243 sayılı yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Rektör Yardımcısı

Ek : 14.12.2022 tarihli E-98057890-605.01-65807243 sayılı belge

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 60358a9a-31a9-4ef8-ed0-9fa3533b8371
Atatürk Üniversitesi Merkez Yerleşkesi 25240 Ezzurum
Tel : +90 442 2311601
Elektronik Ad: <http://www.atauni.edu.tr/#?birim=ogrenci-isleri-daire-baskanligi>
Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ataturk-universitesi-ic-bys>

Bilgi: Sevda TUTURGA İZCİ
Faks : +90 442 2361026
E-Posta : odare@atauni.edu.tr



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :02.12.2022
Toplantının Sayısı :13

Karar-06: Danışmanlığını Prof.Dr. Mete ALİM'in yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Özlem ERDOĞAN'ın "Otantik Öğrenmenin 10. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersindeki Akademik Başarı, Derse Yönelik Tutum ve Problem Çözme Becerisine Etkisi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Otantik Öğrenmenin 10. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersindeki Akademik Başarı, Derse Yönelik Tutum ve Problem Çözme Becerisine Etkisi" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

[İmza]
(İMZA)
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Başkanı

[İmza]
Prof.Dr. Yavuz TAŞKESENİĞİL
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

[İmza]
(İMZA)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

[İmza]
Prof.Dr. Mücahit DİLEKMEN
Birim Etik Kurul Üyesi

[İmza]
(İMZA)
Prof.Dr. Barış DEMİRCİ
Raportör

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Ad Özlem
Soyad ERDOĞAN
E-mail

Eğitim Bilgileri

İlköğretim Yomra Merkez İlköğretim Okulu
Lise Tevfik Serdar Anadolu Lisesi
Lisans Gazi Üniversitesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı

Yabancı Dil

İngilizce