

Otantik Görevlerin Öğretmen Adaylarının Başarılarına Etkisi*

The Effects of the Authentic Task on Preservice Teachers' Achievement*

Sinan KOÇYİĞİT**, Rengin ZEMBAT***

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

Anahtar sözcükler: otantik öğrenme, otantik görev, otantik değerlendirme, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme.

ABSTRACT: This study aims to investigate the effects of the curriculum based on authentic task on preservice early childhood teachers' academic achievement. It was designed as an experimental study. Data were collected the 50-item and five-point “Multiple Choice Achievement Test” designed by the researcher for the course “Special Instruction Methods I” used in the study, a “Classical Exam” based on criteria in accordance with course content, the 20-item “Performance Assessment Form” prepared as a self-assessment, teacher and peer assessment tool to evaluate authentic tasks. The study was conducted with a total of 100 preservice teachers who were third year students at Marmara University, Atatürk Education Faculty's Division of Early Childhood Education during the 2010-2011 academic year. Of these 100 preservice teachers, 35 were in the experimental group, 35 in the control-1 group, and 30 in the control-2 group. The results of the study an increase occurred in the academic achievement of all groups from the start to the end of the experiment ($p < .01$). However, there was a bigger increase in the achievement of the experimental group, where authentic tasks were assigned when compared to the other two ($p < .01$).

Keywords: authentic learning, authentic task, authentic assessment, peer assessment, self assessment

1. GİRİŞ

Otantik kavramının eğitim alanında uzun bir geçmişi yoktur. Bu kavrama, dolaylı olarak Plato, Rousseau ve Dewey gibi düşünürlerin yazılarında rastlanılmaktadır. Petraglia Webster's Third International Dictionary'de otantik kavramından “bir şey gerçeğe uygun ya da kabule değer olduğu zaman ona otantik deriz” şeklinde bahsedilmiştir (Petraglia 1998; akt. Splitter 2009). Günlük dilde ve farklı alanlarda da sıkça kullanılan otantik kelimesinin, kültür, hayat tarzı, giysi, aksesuar, folklor, müzik, sanat, ortam, kafe, mağaza, ürün, yiyecek vb. alanlarda kullanıldığı görülmektedir (Bektaş ve Horzum 2010; <http://tdkterim.gov.tr/bts/>). Otantik kavramı ile ilgili ifadelerle bakıldığında ortak noktanın gerçeğine uygun olan şeylere otantik dendiği görülmektedir. Eğitimde, “gerçeğine çok benzeyen ya da gerçek ortamında olması gerektiğini” vurgulayan “otantik öğrenme” kavramının da temeli otantik kelimesine dayandırılmıştır.

* Bu çalışma, Doç. Dr. Rengin Zembat danışmanlığında yapılan “Otantik Görev Odaklı Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğretmen Adaylarının Başarılarına, Derse Karşı Tutumlarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi” isimli doktora tez çalışmasının bir bölümünden özetlenerek hazırlanmıştır.

** Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum-Türkiye, kocyigit@atauni.edu.tr

*** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye, rzembat@gmail.com

Öğrenme, anlamın deneyim temelinde geliştirildiği aktif bir süreçtir (Bednar, Cunningham, Duffy ve Perry 1993; akt. Burke 2005). Eğitim alanındaki gelişmeler, öğretmen merkezli geleneksel öğretime karşı, öğrenci merkezli ya da yapılandırmacı sınıfları desteklemektedir (Bruer 1993; Brooks ve Brooks 1993; Wells ve Chang-Wells 1992; Elmore 1990; Marshall 1992; Sizer 1992; akt. Newman, Marks ve Gamoran 1995). Glatthorn'a (1999) göre otantik öğrenme, gerçek yaşam değerine ve öğrencilerin bilgiyi aktif olarak yapılandırma işlevlerine sahip, problem çözme ve açık uçlu görevleri tamamlama için kullanılan öğrenmedir. Otantik öğrenme, standart okul öğrenmelerinden daha karmaşık ve zorlayıcıdır. Otantik öğrenmede, bir kelime ya da ifadeyi uygun bağlama yerleştirerek problem çözmeye üst düzey öğrenme kullanılır. Otantik öğrenme, sınıf öğrenmeleriyle birlikte; öğrencilerin deneyimlerini, bilgilerini, inançlarını ve ilgilerini sınıfa getirebilmenin bir yolunu sağlar. Böyle durumda öğrenciler ezberlemekten ziyade, yapılandırdıkları bilgileri dener ve kullanırlar (Mehlinger 1995).

Öğrenmenin otantik olması durumunda, çalışmaya derinlik sağlayan mümkün olduğunca birincil kaynakların kullanıldığı öğrenme materyalleri üzerine öğrenmenin temellendirilmesi gerekir (Glatthorn 1999). Otantik öğrenmenin önemli özelliklerinden birisi nitelikli bir programdan üretilip temellendirilmiş olmasıdır. Glatthorn (1999), otantik öğrenmenin gerçekleştirileceği bir süreç için hazırlanan programın aşağıda ifade edilen nitelikleri taşıdığını vurgular: Program, kalite standartlarında üretilip temellendirilir. Bir olayın ya da durumu takip edilip yazılmasından ziyade öğrenmenin derinliğine vurgu yapar. Üretilen ve problem çözmeye kullanılan bilgiye değer verir ve ensek olarak uygulamak için spesifik hazırlıklar sağlar.

Otantik öğrenme sürecinde öğretmen öğretim tasarımı yaparken öğrencilerin elde ettikleri bilgiyi kullanarak oluşan derin öğrenmelere değer vermelidir. Bunun bir sonucu olarak öğretmen; açıklama, organize etme, yorumlama, değerlendirme, sentezleme gibi faktörleri içeren yüksek düzeyde düşünmeye vurgu yapmalıdır (Glatthorn 1999). Öğretmen, ders süresince öğrencilerin bilişüstü becerilerini kullanarak kendi düşünceleri hakkında düşünmeleri için onları cesaretlendirecek yaşantılar tasarlamalıdır. Otantik öğrenme için öğretimde “scaffolding” öğretmen ve öğrenciler için önemlidir. Scaffolding kullanan bir öğretmen öğrencilerin problem çözmeye daha bağımsız olabilmeleri için ihtiyaç duydukları yapıyı öğrencilere kazandırır. Örneğin bir ünitenin başında, öğretmen öğrencilere bilgiyi nasıl organize edeceklerini açıklar ve ünitenin sonunda öğretmen öğrencileri kendi organize ettikleri stratejiyi kullanmaları için cesaretlendirir (Glatthorn 1999).

Otantik öğrenmede amaç, bireyin doğrudan bir konuyu öğrenmesi değil, gerçek dünya problemlerine çözüm üretmesidir. Bu süreçte otantik öğrenme, otantik görevlerle başlayıp, otantik etkinlikler ve değerlendirmelerle devam eder. Görev, etkinlik ve değerlendirmelerden oluşan otantik öğrenme sürecinde öğretmen rehber, öğrenciler ise aktif katılımcılardır. Brophy ve Alleman (1991), otantik görevleri/aktiviteleri “herhangi bir öğrenciden yapması beklenen, öğrenme, uygulama ve değerlendirme için veya başka bir şekilde program içeriklerine tepki vermek için yapılan görevler” olarak tanımlar. Lockwood (1992; akt. Reeves, Herrington ve Oliver 2002, s.562-564) “öğrenmeye teşvik eden ve öğrenmeyi destekleyen görevlerin birçok biçim alabildiğini fakat temelde öğrencinin pasif olmasından daha çok aktif olmasını desteklediğini ifade eder.

Otantik görevlerin amacı gerçek toplumun kabaşık uygulamalarıyla çok yakından alakası olan öğrenme toplumları oluşturmaktır. Öğrenciler, otantik görevlerde kabaşık halde çalıştıkları zaman, aktivitelere kendi bakış açılarını ve yapılarını katarlar. Bir problemi farklı açılardan ele alabilirler ve paylaşılmış anlamlar doğrultusunda yeni anlamlar ve çözümler oluşturabilirler (Hsiao ve Daphne 2007).

Reeves, Herrington ve Oliver (2002), otantik görevlerin bazı özelliklerinin olduğunu belirtmişler ve bu özellikleri şu şekilde sıralamışlardır: 1. Otantik görevler gerçek yaşamla

ilişkilidir. 2. Otantik görevlerin gerçek yaşamdaki gibi karmaşık olmasına dikkat edilmelidir. İyi tanımlanmamış problemlerle görevler ilişkilendirilmelidir. 3. Otantik görevler süregelen bir zaman diliminde öğrenciler tarafından araştırılması gereken karmaşık hedeflerden oluşur. Görevlerin gerçekleşmesi uzun bir zaman diliminde olur. 4. Otantik görevler, çeşitli kaynaklar kullanarak farklı bakış açılarından görevleri açıklamak için öğrencilere fırsatlar sunar. Verilen görevlerde, başarılı olabilmek için öğrencilerin model alması gerektiği tek bir bakış açısına göz yummaktansa, öğrencilerin kafalarında beliren teorik ve pratik bakış açılarını problem çözmede kullanma fırsatları sunar. 5. Otantik görevler, işbirliği yapmak için olanaklar sağlar. İşbirliği hem gerçek yaşamda hem de sınıflarda çok önemlidir. 6. Otantik görevler öğrencilerin düşüncelerini yansıtmaya fırsatı sağlar. Otantik görevler, öğrencilere hem bireysel hem de bir takım olarak öğrenmelerini yansıtmaya ve seçim yapma olanağı sağlar. 7. Otantik görevler, farklı konu alanlarıyla ilişkilidir. Öğrenci görevini yaparken diğer alanlardan da yararlanabilir. 8. Otantik görevlerin değerlendirilmesinde, sadece sonuç değerlendirme değil aynı zamanda gerçek hayattaki değerlendirme sürecini yansıtabilecek bir tarzda süreç de değerlendirilir. 9. Otantik görevler süreç sonunda farklı sonuçların oluşmasına izin verir. Otantik etkinlikler tamamlanmış bir ürünün oluşmasıyla sonuçlanır. Bu ürün kendine özgüdür. 10. Otantik görevlerin sonunda çoklu yorumlar ve sonuçlar elde edilir.

Verilen otantik görevler sonucu oluşması beklenen otantik öğrenmelerin değerlendirilmesi de otantik olmalıdır. Archbald ve Newman (1988; akt. Burke 2005) eğitimcilerin otantik değerlendirmeyi denemeden önce otantik bir şekilde öğretim yaptıklarından emin olmaları gerektiğine inanırlar. Otantik akademik başarı otantik değerlendirme için bir ön koşuldur.

Otantik değerlendirme, Warman (2002; akt. Burke 2005) tarafından, “gerçek yaşamdaki bireyler tarafından gerçekleştirilen aktivitelere tıpa tıp benzeyen aktivitelerin kullanımı” olarak tanımlanmıştır. Eğer otantik öğrenme zorlu bir performans görevi üzerine temellendirilip ve bir otantik performans değerlendirme aracı tarafından ölçülürse, öğrenmenin otantik olması desteklenmiş olur (Glatthorn, 1999). Otantik görevlerin değerlendirilmesi, geleneksel değerlendirme araçlarına göre daha fazla ölçme ve değerlendirme yöntemleri işe katılarak yapılır.

Otantik değerlendirmede, ayrı testler kullanmak yerine otantik görevlerle bütünleştirilmiş değerlendirmeler temel alınmaktadır. Bu yönüyle öğrenme görevlerinden başka bir uygulamaya gerek kalmadan hem öğrenme meydana getirilmekte hem de öğrenmenin ne kadar meydana geldiği aynı anda değerlendirilmektedir. Bu yönüyle otantik değerlendirmede görev ve değerlendirme tümleşik olarak yer alır (Bektaş ve Horzum 2010, s.42).

Otantik aktiviteler ile ilgili son zamanlarda birçok çalışma yapılmış (Clayden, Desforjes, Mills ve Rawson 1994; Newman, Marks ve Gamoran, 1995; Reeves, Herrington ve Oliver 2002; Oliver, Herrington ve Reeves 2006; Choo 2007; Akça ve Ata 2009; Fook ve Sidhu 2010) ve bunun bir sonucu olarak, otantik aktivitelerin öğrenme süreçlerindeki rolüne vurgu artmıştır.

Otantik öğrenme ve otantik görevlerle ilgili yabancı literatürde birçok çalışmaya rastlanmakla birlikte, ülkemizde bu alandaki çalışmaların çok daha sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların bulgularına bakıldığında birkaç anahtar faktörün öne çıktığı görülmektedir. Otantik değerlendirme süreçlerinin öğrenciler tarafından daha fazla kabul edildiği (Varley 2008; Fook ve Sidhu 2010), yapılandırmacı ve otantik öğrenme ortamlarının öğrencilere daha fazla öz yönelim ve öğrenme sorumluluğu verdiği (Loyens, Rikers ve Schmidt 2009; Ruey 2010), otantik aktivitelerin mesleki gelişime olumlu katkılar sağladığı (Stein, Isaacs ve Andrews 2004; Choo 2007; Slepko 2008), otantik öğrenme ortamlarının bilişsel becerilerle birlikte öğrencilerin duyuşsal becerilerine de önemli katkılar sağladığı (Bolin, Khramtsova ve Saarino 2005), otantik öğrenme ve otantik görevlerin gerçek yaşam problemlerine yönelik olduğu ve bu yönüyle bireylerin problem çözme becerilerini geliştirdiği (Risko, Osterman ve Schussler 2002) araştırmalarda ulaşılan bulgularda görülmektedir. Çeşitli literatür bilgileri ve araştırmaların

bulguları dikkate alındığında otantik görevlerin eğitim ortamlarında önemli olduğu ve öğrenenin bilgiyi gerçek ortam deneyimlerine dayalı olarak elde ettiği görülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada, otantik görevlerin öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desen yaygın olarak kullanılan bir desendir. Katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler (Büyüköztürk 2007, s.19). Çalışmada, uygulamaya başlamadan önce deney grubu (n=35), kontrol-1 grubu (n=35) ve kontrol-2 grubu (n=30) oluşturulmuştur. Grupların deney öncesinde, genel akademik not ortalaması (GANO) açısından ve başarı düzeyi açısından birbirlerine denk oldukları belirlenmiştir. Araştırmada, uygulama öncesinde ve uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarına eş zamanlı olarak uygulanan ölçeklerden elde edilen verilere göre karşılaştırmalar yapılmıştır.

2.2. Çalışma Grupları

Araştırmada, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı üçüncü sınıfında okuyan öğretmen adaylarından bir deney ve iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu çalışma gruplarının oluşturulmasında “grup eşleştirme” tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte ilgili değişkenlere ait grup ortalamaları bakımından iki grup oluşturulur (Büyüköztürk 2007, s.19). Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması sürecinde gruplara Çoktan Seçmeli Başarı Testi (öntest) uygulanmıştır. Aynı zamanda ilgili birimden öğrencilerin Genel Ağırlıklı Not Ortalamalarının (GANO) bulunduğu listeler alınıp ortalamaları eşleştirmede kullanılmıştır. Daha sonra Çoktan Seçmeli Başarı Testi (ÇSBT) ve GANO sonuçları istatistik programına girilip “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” yapılmıştır. Çalışma gruplarının eşleştirilmesi sürecinde yapılan istatistiksel analizler tablo 1 ve tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1: GANO Puanlarının Deney, Kontrol-1 ve Kontrol-2 Grupları Arasında Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, \bar{X} ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
GANO	Deney	35	2,866	,450	G. Arası	,303	2	,152	,630	,535
	Kontrol-1	35	2,776	,520	G. İçi	23,317	97	,240		
	Kontrol-2	30	2,908	,498	Toplam	23,620	99			
	Toplam	100	2,847	,488						

Tablo 1’de görüldüğü üzere, GANO puanlarının deney, kontrol-1 ve kontrol-2 grupları arasında farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=,630$; $p>.05$). Bu bulgudan hareketle deney, kontrol-1 ve kontrol-2 gruplarının GANO puanlarının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 2: Çoktan Seçmeli Başarı Testi Öntest Puanlarının Deney, Kontrol-1 ve Kontrol-2 Grupları Arasında Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı ile Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{X} ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ÇSBT (öntest)	Deney	35	57,371	7,174	G. Arası	205,516	2	102,758	1,544	,219
	Kontrol-1	35	58,857	8,149	G. İçi	6454,324	97	66,539		
	Kontrol-2	30	60,933	9,183	Toplam	6659,840	99			
	Toplam	100	58,960	8,201						

Tablo 2’de görüldüğü üzere, Çoktan Seçmeli Başarı Testi öntest puanlarının deney, kontrol-1 ve kontrol-2 grupları arasında farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F= 1,544$; $p>.05$). Bu bulgudan hareketle deney, kontrol-1 ve kontrol-2 gruplarının Çoktan Seçmeli Başarı Testi öntest puanlarının benzer olduğu söylenebilir.

Yapılan grup eşleştirmelerinden sonra deney grubunda otuz beş (35), kontrol-1 grubunda otuz beş (35) ve kontrol-2 grubunda otuz (30) öğretmen adayı çalışma sürecine katılmıştır. Deney grubunda 3 erkek ve 32 kadın öğretmen adayı, kontrol-1 grubunda 4 erkek ve 31 kadın öğretmen adayı, kontrol-2 grubunda ise 1 erkek ve 29 kadın öğretmen adayı bulunmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Çoktan Seçmeli Başarı Testi

Bu araştırmada hem öğrencilerin ön bilgilerini ve düzeylerini ölçmek hem de deney ve kontrol gruplarını belirlemek için 50 sorudan oluşan ve her sorunun beş seçeneği bulunan tek doğru cevaplı çoktan seçmeli test kullanılmıştır. Testin geçerlik çalışması için ilgili alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Hazırlanan test daha önce “Özel Öğretim Yöntemleri I” dersini almış 198 kişiden oluşan öğrenci grubuna uygulanmıştır. Uygulamada elde edilen verilerin analizi sonucunda teste 50 madde alınmıştır. Testin güvenilirlik katsayısı $KR-20= .702$ olarak hesaplanmıştır. Testteki maddelerin güçlük dereceleri .28-.84 arasında değişmektedir. Testin ortalama güçlüğü .62 olarak hesaplanmıştır.

2.3.2. Klasik (Essay) Sınav

Bu araştırmada öğrencilerin üst düzey hedeflere ulaşma düzeyini tespit etmek için klasik (essay) sınav kullanılmıştır. Öğrencilere 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan amaç ve kazanımlar doğrultusunda bir günlük (5-6 yaş grubu için) plan hazırlanmıştır. Toplamda 100 puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Klasik sınavın değerlendirilmesinde bu dersi vermiş olan veya vermeye devam eden diğer öğretim elemanlarından da yararlanılarak puanlar arasında ilişkilere bakılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda değerlendirmeler arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişkiler bulunmuştur ($r=.96$; $p<.001$, $n: 100$).

2.3.3. Performans Değerlendirme Formu

Öğretmen adayları otantik görevler kapsamında tasarlamış oldukları etkinlikleri okul öncesi eğitim kurumlarında uygulayıp uygulamaları kameraya kaydetmişlerdir. Bu kayıtlar sınıfta beraberce izlenmiştir. Çalışmanın sunumu sırasında öğretmen adayının performansının belirlenmesi için performans değerlendirme formu kullanılmıştır. Bu form ilgili literatür ışığında geliştirilmiş ve uzman görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Toplam 20 maddeden oluşan form maddeleri çok iyi (5), iyi (4), orta (3), kötü (2) ve çok kötü (1) şeklinde puanlanmaktadır. Formdan alınabilecek en yüksek puan 100 puan ve formdan alınabilecek en düşük puan 20 puandır. Formda öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim kurumlarına gittiklerinde yaptıkları planlama ve uygulama süreçlerini değerlendirmeye dönük maddeler bulunmaktadır. Sunum

sırasında sınıftaki diğer öğretmen adayları, araştırmacı ve çalışmayı sunan öğretmen adayı kendini bu forma göre değerlendirmiştir.

2.4. Uygulama

Deney grubu uygulama süreci otantik görevlerin verildiği ve sürece otantik değerlendirmelerinde katıldığı 14 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Kontrol gruplarının her ikisi de geleneksel öğretime dayalı süreçle karşılaştırma grupları olarak yürütülmüş, kontrol-1 grubuna deney grubuna ders veren araştırmacı ders verirken, kontrol-2 grubuna farklı bir öğretim elemanı ders vermiştir. Deney grubunun ilk 5 haftasında yapılandırmacı yaklaşıma uygun ve öğrenci aktivitesine dayalı ders süreci sürdürülmüş ve altıncı hafta ile ondördüncü haftalar arasında öğretmen adaylarının hazırladıkları ve hazırlama aşamasında araştırmacıdan birebir rehberlik aldıkları günlük planlar (amaç ve kazanımlar ile seçilen amaç ve kazanımların gerçekleştirilmesine dönük etkinlikler), planda yer alan materyaller ve gerekli araç-gereçler uygulama (staj) okullarına götürülmüştür. Uygulama okullarında hazırlanan planlar okul öncesi çocuklarına uygulanmıştır. Uygulama süreci video yardımıyla kaydedilmiştir. Gerçek ortamlarda gerçekleştirilen ve kaydedilen otantik görevler öğretmen adayları tarafından sınıf ortamında sunulmuştur. Önceden bilinmeyen ya da tahmin edilmeyen problemler, sıkıntılar veya aksaklıklar sunumlarda açıkça izlenmiştir. Sunumu yapan öğretmen adayı sunumdan sonra kendini öz değerlendirme formuna göre değerlendirmiştir. Sunumu izleyen ve görüşlerini bildiren öğretmen adayları ise sunum yapan öğretmen adayını akran değerlendirme formuna göre değerlendirmişlerdir. Değerlendirmeye katılan akranların değerlendirme puanları toplanarak aritmetik ortalaması alınıp her öğretmen adayının akran değerlendirme puanı yerine geçmiştir. Ayrıca araştırmacı da öğretmen değerlendirme formuna göre sunumları değerlendirmiştir. Tüm değerlendirme formlarında (öğretmen, öz ve akran) aynı değerlendirme kriterleri esas alınarak değerlendirmeler yapılmıştır. Sekiz hafta boyunca yapılan (altıncı ve onüçüncü haftalar arası) sunumlarda gerçek yaşam deneyimlerine dayalı görevler yerine getirilirken karşılaşılan gerçek problemler tartışılmış, araştırmacı ve akran grupları tarafından çeşitli çözüm önerileri ve alternatifler sunulmuştur. Her iki kontrol grubuna da birbirlerine paralel olarak 14 haftalık bir süreçte ders verilmiştir. Araştırma kapsamında kontrol gruplarına konu merkezli ve öğretmen sunumuna dayalı geleneksel uygulamalar yapılmıştır.

3. BULGULAR

Öğretmen adaylarının çoktan seçmeli başarı testinden elde ettikleri başarı puanlarındaki farkı test edebilmek için ilk önce grupların ayrı ayrı öntest ve sontest sonuçlarına İlişkili Örneklemeler İçin t-Testi analiziyle bakılmış (tablo 3 ve 5) ve ardından deney ve kontrol gruplarının başarı düzeylerinin deney öncesinden deney sonrasına farkının anlamlılığı Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA analizi ile test edilmiştir (tablo 4, 6 ve 7). Klasik sınavdan elde edilen başarı puanlarının farkı Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analiziyle test edilmiştir (Tablo 8 ve 9). Yapılan öğretmen, öz ve akran değerlendirme sonuçları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analiziyle test edilmiştir (tablo 10).

Tablo 3: Deney ve Kontrol-1 Grubunun Çoktan Seçmeli Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan İlişkili Örneklemeler İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar		N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney	Öntest	35	57,371	7,174	34	12,762	,000**
	Sontest	35	74,571	5,668			
Kontrol-1	Öntest	35	58,857	8,149	34	4,224	,000**
	Sontest	35	66,171	7,441			

Not: **p<.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 3 incelendiğinde, yapılan İlişkili Örneklemeler İçin t-Testi sonucunda, deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın $t_{(34)}=12,762$; $p<.01$ düzeyinde anlamlı ve sontest lehine olduğu görülmektedir. Kontrol-1 grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın $t_{(34)}=4,224$; $p<.01$ düzeyinde anlamlı ve sontest lehine gerçekleştiği görülmektedir. Her iki grupta başarı puanlarında anlamlı düzeyde artış meydana gelmiştir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol-1 Grubunun Çoktan Seçmeli Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Amacı ile Yapılan Karışık Ölçümler için İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	4537,743	69			
Grup (D/K-1)	418,314	1	418,314	6,905	,011*
Hata	4119,429	68	60,580		
Gruplar İçi	8977,999	70			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	5258,314	1	5258,314	124,823	,000**
Grup*Ölçüm	855,114	1	855,114	20,299	,000**
Hata	2864,571	68	42,126		
Toplam	13515,742	139			

Not: ** $p<.01$ düzeyinde anlamlı, * $p<.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 4 incelendiğinde, yapılan Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA sonucunda, deney ve kontrol-1 grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest tekrarlı ölçüm faktörlerinin başarı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(1,68)}=20,299$; $p<.01$). Bu bulgu, deney grubundaki uygulamalara ve kontrol-1 grubundaki uygulamalara katılmanın öğretmen adaylarının başarılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Çoktan Seçmeli Başarı Testi puanlarında deney öncesine göre daha fazla artışın meydana geldiği deney grubundaki uygulamaların kontrol-1 grubundaki uygulamalara göre öğretmen adaylarının akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol-1 grubunun Çoktan Seçmeli Başarı Testi öntest ve sontest puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark vardır ($F_{(1,68)}=6,905$; $p<.05$). Grup ayrımı yapmaksızın deney ve kontrol-1 grubunda yer alan bireylerin deney öncesinden deney sonrasına Çoktan Seçmeli Başarı Testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir ($F_{(1,68)}=124,823$; $p<.01$).

Tablo 5: Deney ve Kontrol-2 Grubunun Çoktan Seçmeli Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Amacı ile Yapılan İlişkili Örneklemeler için t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney	Öntest	35	57,371	7,174	34	12,762
	Sontest	35	74,571	5,668		
Kontrol-2	Öntest	30	60,933	9,183	29	3,103
	Sontest	30	67,066	7,496		

Not: ** $p<.01$ düzeyinde anlamlı

Tablo 5 incelendiğinde, yapılan İlişkili Örneklemeler İçin t-Testi sonucunda, deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın $t_{(34)}=12,762$; $p<.01$ düzeyinde anlamlı ve sontest lehine olduğu görülmektedir. Kontrol-2 grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın $t_{(29)}=3,103$; $p<.01$ düzeyinde sontest lehine gerçekleştiği görülmektedir. Her iki grubun da başarı puanlarında anlamlı düzeyde artış olmuştur.

Tablo 6: Deney ve Kontrol-2 Grubunun Çoktan Seçmeli Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Amacı ile Yapılan Karışık Ölçümler için İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	4263,508	64			
Grup (D/K-2)	125,565	1	125,565	1,912	,172
Hata	4137,943	63	65,682		
Gruplar İçi	8167,159	65			
Ölçüm (öntest-sontest)	4397,436	1	4397,436	99,635	,000**
Grup*Ölçüm	989,190	1	989,190	22,413	,000**
Hata	2780,533	63	44,135		
Toplam	12430,667	129			

Not: **p<.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 6 incelendiğinde, yapılan Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA sonucunda, deney ve kontrol-2 grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest tekrarlı ölçüm faktörlerinin başarı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(1,63)}=22,413$; $p<.01$). Bu bulgu, deney grubundaki uygulamalara ve kontrol-2 grubundaki uygulamalara katılmanın öğretmen adaylarının başarılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Çoktan Seçmeli Başarı Testi puanlarında deney öncesine göre daha fazla artışın meydana geldiği deney grubu uygulamalarının kontrol-2 grubundaki uygulamalara göre öğretmen adaylarının akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol-2 grubunun Çoktan Seçmeli Başarı Testi öntest ve sontest puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur ($F_{(1,63)}=1,912$; $p>.05$). Grup ayrımı yapmaksızın deney ve kontrol-2 grubunda yer alan bireylerin deney öncesinden deney sonrasına Çoktan Seçmeli Başarı Testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir ($F_{(1,63)}=99,635$; $p<.01$).

Tablo 7: Kontrol-1 ve Kontrol-2 Grubunun Çoktan Seçmeli Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Amacı ile Yapılan Karışık Ölçümler için İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	4804,80	64			
Grup (K-1/K-2)	71,314	1	71,314	,949	,334
Hata	4733,486	63	4733,486		
Gruplar İçi	4956,387	65			
Ölçüm (öntest-sontest)	1460,618	1	1460,618	26,416	,000**
Grup*Ölçüm	11,264	1	11,264	,204	,653
Hata	3483,505	63	55,294		
Toplam	9761,187	129			

Not: **p<.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 7 incelendiğinde, yapılan Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA sonucunda, kontrol-1 ve kontrol-2 grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest tekrarlı ölçümler faktörlerinin başarı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(1,63)}=,204$; $p>.05$). Bu bulgu, her iki grupta da uygulanan konu merkezli uygulamalara katılmanın öğretmen adaylarının başarılarını artırmada farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir.

Kontrol-1 ve kontrol-2 grubunun Çoktan Seçmeli Başarı Testi öntest ve sontest puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur ($F_{(1,63)}=,949$; $p>.05$). Grup ayrımı yapmaksızın kontrol-1 ve kontrol-2 grubunda yer alan bireylerin deney öncesinden deney sonrasına Çoktan Seçmeli Başarı Testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir ($F_{(1,63)}=26,416$; $p<.01$).

Tablo 8: Deney, Kontrol-1 ve Kontrol-2 Gruplarının Klasik Sınav Sontest Puanlarının Farklaşım Farklaşmadığını Belirlemek Amacı ile Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{X} ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
	Deney	35	71	10,764	G. Arası	2102,104	2	1051,052		
Klasik	Kontrol-1	35	64,095	7,955	G. İçi	9040,423	97	93,2	11,277	,000**
Sınav	Kontrol-2	30	59,777	10,083	Toplam	11142,528	99			
	Toplam	100	65,216							

Not: **p<.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 8 incelendiğinde, yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu gruplar arası fark anlamlı bulunmuştur ($F_{(2,97)}=11,277$; $p<.01$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc Scheffe Testi yapılmış ve sonuçları tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Klasik Sınav Sontest Puanlarının Deney, Kontrol-1 ve Kontrol-2 Gruplarına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

(I)	(J)	(I-J)	Sh	p
Deney	Kontrol-1	6,904*	2,307	,014*
	Kontrol-2	11,222*	2,401	,000**
Grup Kontrol-1	Deney	-6,904	2,307	,014*
	Kontrol-2	4,317	2,401	,204
Kontrol-2	Deney	-11,222*	2,401	,000**
	Kontrol-1	-4,317	2,401	,204

Not: **p<.01 düzeyinde anlamlı, *p<.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 9 incelendiğinde, yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda deney grubuyla kontrol-1 grubu arasındaki farkın $p<.05$ anlamlılık düzeyinde deney grubunun lehine ve deney grubuyla kontrol-2 grubu arasındaki farkın $p<.01$ anlamlılık düzeyinde deney grubunun lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu deney grubundaki öğretmen adaylarının Klasik Sınav sontest puanlarının ($\bar{X}=71$), kontrol-1 ($\bar{X}=64,095$) ve kontrol-2 ($\bar{X}=59,777$) grubundaki öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde fark gösterdiğini ortaya koymaktadır. Kontrol-1 ile kontrol-2 gruplarının Klasik Sınav sontest puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 10: Deney Grubuna Uygulanan Otantik Değerlendirme Sürecinde Elde Edilen Öğretmen, Akran ve Öz Değerlendirme Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Amacı İle Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	2	3
1. Öğretmen	,678**	,679**
2. Öz	-	,722**
3. Akran	,722**	-

n: 35, **p<.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubuna uygulanan otantik değerlendirme sürecinde, öğretmen değerlendirmesi ile öz değerlendirme arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=,678$; $p<.01$). Öğretmen değerlendirmesi ile akran değerlendirmesi arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,679$; $p<.01$). Öz değerlendirme puanlarıyla akran değerlendirme puanları arasında da yüksek düzeyde pozitif

yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,722$; $p<.01$). Bu bulgular otantik değerlendirme sonuçlarının (öğretmen, öz, akran) birbirleriyle yüksek düzeyde ve aynı yönde ilişkili olduğunu ve birbirlerine paralel olarak puanların azalıp arttığını göstermektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlardan birisi otantik görevler verilerek yapılan uygulamaların, konu merkezli uygulamalara göre öğretmen adaylarının akademik başarılarını artırmada daha etkili olmasıdır. Bu etki hem çoktan seçmeli başarı testi sonuçlarına hem de klasik sınav sonuçlarına göre ortaya çıkmıştır. Başarı açısından elde edilen bu sonuçları yapılan çeşitli araştırmalar (Niesz 2003; Johnson 2007; Bay 2008) destekler niteliktedir. Niesz (2003) araştırmasında otantik öğrenmenin meydana gelmesinde proje yaklaşımının etkililiğine bakmış ve sonuçta otantik öğrenmenin meydana gelmesinde proje yönteminin etkili olduğu ve otantik öğrenmeye uygun olarak hazırlanan programın öğrencilerin başarılarını artırdığı sonucunu elde etmiştir. Johnson (2007) araştırmasında, zenginleştirilmiş bir otantik öğrenme deneyiminin öğrenci başarısını artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise; otantik görevler verilerek yürütülen süreçte yapılan öğretmen, öz ve akran değerlendirme sonuçlarının birbirine paralel olduğudur. Öğretmen adaylarının hem kendilerini hem de akranlarını dersin öğretim elemanına paralel olarak değerlendirmesi önemli bir bulgu olarak görülmektedir. Fook ve Sidhu (2010) araştırmalarında, mastır öğrencilerine alternatif ve otantik değerlendirme uygulamışlar ve araştırmanın sonucunda bu yöntemlerin öğrenciler tarafından geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre daha fazla kabul gördüğü bulgusunu elde etmişlerdir. Bu araştırmada da deney grubundaki öğretmen adayları değerlendirme sürecine katılarak hem aktif katılım sağlamış hem de akranlarını ve kendilerini değerlendirdikçe değerlendirme kriterlerini daha iyi benimsemişlerdir. Öyle ki öğretmen adaylarının ilk birkaç değerlendirmede biraz bonkör ya da cimri davranarak acemilik yaşamalarına rağmen ilerleyen süreçte her üç değerlendirmenin de birbirlerine benzer puanlara yaklaştığı görülmüştür. Benzer şekilde Bay (2008) araştırmasında, yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı deney grubu ile konu merkezli yaklaşımın uygulandığı kontrol grupları arasında eriş, kalıcılık ve tutum düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin otantik değerlendirme sonuçları da araştırılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin otantik değerlendirme sonuçlarının yüksek olduğu ve bu sonuçlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Okul öncesi öğretmen adayları ile Özel Öğretim Yöntemleri I dersinde yapılan bu araştırmada, otantik görevlerin verildiği ve otantik değerlendirme süreçlerinin kullanıldığı uygulamaların; akademik başarıyı artırmada etkili olduğu sonucundan hareketle okul öncesi öğretmen yetiştirmede otantik görevlerin diğer derslerde de etkin kullanılmalıdır.
- Okul öncesi öğretmen yetiştirmede verilen görevlerde otantik değerlendirme kullanılmalıdır.
- Bu araştırma kapsamında otantik görevlerin değerlendirilmesinde öğretmen, öz ve akran değerlendirme kullanılmıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda öğretmen, öz ve akran değerlendirmesinin yanı sıra okuldaki öğretmenin ve ailelerin de çalışmaları okulda izlemeleri sağlanıp değerlendirmeleri alınabilir.
- Otantik görevlerin değerlendirilmesinde hizmeti alan grubun değerlendirmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan çocukların öğretmen adaylarını değerlendirebilecekleri araçlar geliştirilerek değerlendirme sürecine çocuklarda katılabilirdir.

- Otantik görevler verilerek uygulanan yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının öğretmen adaylarının başarılarını artırdığı bu araştırmada görülmüştür. Yapılacak yeni araştırmalarda bu kazanımların kalıcılığına ilişkin sonraki yıllarda ve meslekte tekrarlayan ölçümler yapılabilir.

5. KAYNAKLAR

- Akça, N. ve Ata, B. (2009). Lise tarih derslerinde otantik etkinliklerin uygulanması ve sorunları, *Eğitimde Yeni Yönelimler-5: Öğrenmenin Doğası ve Değerlendirme, Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir, 18 Nisan 2009*. <http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=4&txtDocType=3> adresinden 18 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Bay, E. (2008). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı program uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bektaş, M. ve Horzum, M.B. (2010). *Otantik öğrenme*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bolin, A.U., Khrantsova, İ., & Saarnio, D. (2005). Using student journals to stimulate authentic learning: Balancing Bloom's cognitive and affective domains, *Teaching of Psychology*, 32(3).
- Brophy, J., and Alleman, J. (1991). Activities as instructional tools: A framework for analysis and evaluation. *Educational Researcher*, 20 (4), 9-23. Retrieved November 11, 2010, from <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract>
- Burke, K. (2005). *How to assess authentic learning* (4th Edition). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Choo, C. B. (2007). Activity-based approach to authentic learning in a vocational institute. *Educational Media International*, 44(3), 185-205.
- Clayden, E., Desforjes, C., Mills, C., & Rawson, W. (1994). Authentic activity and learning. *British Journal of Educational Studies*, 42(2), 163-173.
- Fook, C. Y., and Sidhu, G.K. (2010). Authentic assessment and pedagogical strategies in higher education. *Journal of Social Sciences*, 6 (2), 153-161.
- Glatthorn, A. A. (1999). *Performance standards & authentic learning*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Herrington, J., Reeves, T.C., & Oliver, R. (2006). Authentic tasks online: A synergy among learner, task, and technology. *Distance Education*, 27(2), 233-247.
- Hsiao, L., and Daphne, J.W. (2007). CSCL theories: Computer-supported collaborative learning. Retrieved September 13, 2010, from www.edb.utexas.edu/csclstudent/dhsiao/theories.html.
- Johnson, Y. L. (2007). *The efficacy of authentic assessment versus pencil and paper testing in evaluating student achievement in a basic technology course*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University.
- Loyens, S. M. M., Rikers, R. M. J. P., & Schmidt, H. G. (2009). Students' conceptions of constructivist learning in different programme years and different learning environments. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 501-514.
- Mehlinger, H. D. (1995). *School reform in the information age*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Newman, F. M., Marks, H., & Gamoran, A. (1995). *Authentic pedagogy and student performance. Center on organization and restructuring of schools*. Madison, WI, Office of Educational Research and Improvement (Ed), Washington, DC.
- Niesz, T. M. (2003). *The Project approach to learning: How the project approach provides opportunities for authentic learning*, Unpublished master dissertation, Pacific Lutheran University.
- Oliver, R., Herrington, J., & Reeves, T. C. (2006). *Creating authentic learning environments through blended-learning approaches*, In C. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, 502-515, San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Reeves, T. C., Herrington, J., & Oliver, R. (2002). Authentic activities and online learning. *HERDSA. Conference*, Retrieved December 27, 2009, from <http://elrond.scam.ecu.edu.au/oliver/2002/Reeves.pdf>.

- Risko, V. J., Osterman, J. C., & Schussler, D. (2002). Educating future teachers by inviting critical inquiry. *The Annual Meeting Of The American Educational Research*, New Orleans. ERIC Document Reproduction Service ED466471.
- Ruey, S. (2010). A case study of constructivist instructional strategies for adult online learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(5), 706-720.
- Slepkov, H. (2008). Teacher professional growth in an authentic learning environment. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(1), 85-111.
- Splitter, L. J. (2009). Authenticity and constructivism in education. *Studies in Philosophy and Education*, Stud Philos Educ, 28, 135-151.
- Stein, S.J., Isaacs, G., & Andrews, T. (2004). Incorporating authentic learning experiences within a university course, *Studies in Higher Education*, 29(2).
- TDK. (2011). <http://tdkterim.gov.tr/bts/>, adresinden 27 Ocak 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Varley, M. A. (2008). *Teachers' and administrators' perceptions of authentic assessment at a career and technical education center*. Unpublished doctoral dissertation. The Graduate School of Education of Fordham University, New York.

Extended Abstract

Learning is an active process during which meaning has developed on the basis of experience (Bednar, Cunningham, Duffy & Perry 1993; cited in Burke 2005). Advances in the field of education, support student-centered or constructive classes as opposed to teacher-centered traditional instruction (Bruer 1993; Brooks and Brooks 1993; Wells and Chang-Wells 1992; Elmore 1990; Marshall 1992; Sizer 1992; cited in Newman, Marks & Gamoran 1995). According to Glatthorn (1999), authentic learning is a kind of knowledge that has real life value, involves the functions of active construction of knowledge, and is used for problem solving and complete open-ended tasks. Authentic learning is more complex and challenging than standard school learning. In Authentic learning, it uses higher level learning in problem solution by putting a word or expression in the appropriate context. Together with classroom learning, authentic learning enables students to bring their experiences, knowledge, beliefs and interests into the classroom. In these classrooms, students try out and use their constructed knowledge, rather than memorize information (Mehlinger 1995).

The aim of authentic learning is not for an individual to learn a topic directly but to find solutions to the real world problems. In this process, authentic learning starts with authentic tasks and continues with authentic activities and assessment. In this process of authentic learning which includes tasks, activities and assessment, the teacher acts as a guide and the students as active participants. Brophy and Alleman (1991) define authentic tasks/activities as “tasks that are expected of any student; tasks that are carried out to learn, practice and assess or to react in some way to program content”.

Recently, many studies have been conducted into authentic activities (Clayden, Desforjes, Mills & Rawson 1994; Newman, Marks & Gamoran, 1995; Reeves, Herrington & Oliver 2002; Herrington, Oliver & Reeves 2003; Oliver, Herrington & Reeves 2006; Herrington 2006; Choo 2007; Akça and Ata 2009; Fook and Sidhu 2010), as a result of this, the emphasis on the role of authentic activities in learning processes has been increased.

Despite the prevalence of studies on authentic learning and authentic tasks in international literature, such studies in Turkey are rather limited. The findings of previous research reveal several key factors. In the finding obtained from the study, we see that authentic assessment processes are accepted more by students (Varley 2008; Fook and Sidhu 2010): constructive and authentic learning environments give students more self orientation and responsibility for learning (Loyens, Rikers & Schmidt 2009; Ruey 2010); authentic activities make a positive contribution to professional development (Stein, Isaacs & Andrews 2004; Choo 2007; Slepkov 2008); authentic learning environments contribute not only to students' cognitive skills but also their affective skills (Bolin, Khramtsova & Saarino 2005); and authentic learning and authentic tasks revolve around real life problems and develop people's problem solving skills (Risko, Osterman & Schussler 2002). When considering the several literature and research findings it is seen that authentic tasks are important in education environment and learner gain information based on

real life experiences. Thus, the present study aims to examine the effects of authentic tasks on the academic achievement of teacher candidates.

This was planned as a pretest-posttest control group study and qualitative data collection techniques were used. Data were collected by using a 5-point “Multiple Choice Achievement Test” with 50 discrete items developed by the researcher for the course “Special Education Methods I” which was chosen for the study; a 5-point, discrete-item “Classic Exam” whose criteria were prepared in line with the contents of the course; and a 20-item “Performance Evaluation Form” designed to assess authentic tasks and used for self, teacher and peer assessment.

The study was conducted with a total of 100 teacher candidates (35 in the experimental group, 35 in the control-1 group, 30 in the control-2 group) who were 3rd year students at Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Department of Pre-school Education during the 2010-2011 academic year.

The following results were obtained in the study: Authentic task practices increase the academic achievement of teacher candidates as opposed to topic-based practices, and the results of self-, teacher- and peer-assessment throughout the authentic task process were parallel.

When considered generally, the results obtained here resemble those of certain previous studies (Niesz 2003; Johnson 2007; Bay 2008). Niesz (2003) examined the effectiveness of the project approach in creating authentic learning, and found that project method had a role in occurrence of authentic learning and a curriculum suitable for the authentic learning can increase student achievements. Johnson (2007) also concluded that an enriched authentic learning experience improves student success.

Bay (2008) examined whether there was a meaningful difference between the experimental group in which the constructivist approach was used and the control group in which the topic based approach was used in terms of achievement, persistence and attitude levels. In addition, the authentic assessment results of the students in the experimental group were also examined. These results were high and had positive meaningful relationships. The following recommendations were made as a result of this study:

- In this study, which was held in the course Special Education Methods I with teacher candidates from the field of preschool education, the practices in which the authentic tasks given and authentic assessment processes used; that shown to be effective in enhancing the success, the authentic tasks may be offered in other courses in preschool teacher training.
- Preschool teacher training tasks should be assessed via authentic assessment.
- In this study, teacher-, self- and peer-assessment were used in evaluation of authentic tasks. In addition to these, future studies may enable families to observe school work and incorporate their assessment as well.
- In the assessment of authentic tasks, the assessment of the service-receiving group is important. Therefore, tools should be developed for children at preschool institutions to assess teacher candidates and become involved in the assessment process as well.

It is seen in the study that constructivist practices which use authentic tasks improve the achievement of teacher candidates. In future studies some repeated measurements can be made for the retention level of the attainments in profession.

Kaynakça Bilgisi

Koçyiğit, S. ve Zembat, R. (2013). Otantik görevlerin öğretmen adaylarının başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(3), 291-303.

Citation Information

Koçyiğit, S. & Zembat, R. (2013). The effects of the authentic task on preservice teachers' achievement [in Turkish]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(3), 291-303.