

Ortaokullarda Otantik Öğrenme Uygulaması: Sosyal Bilgiler Ders Başarısına Etkisi*

Authentic Learning Practice in Secondary Schools: Effect on Social Studies Course Achievement

Fitnat GÜRGİL ULUSOY¹, Turhan ÇETİN², Cennet GÜNEŞ BOLULU³

¹ Gazi Üniversitesi/ Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: fgurgil@gazi.edu.tr

² Gazi Üniversitesi/ Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: turhan@gazi.edu.tr

³ Milli Eğitim Bakanlığı, e-posta: cennetgunesgazi@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 11.05.2024

Yayına Kabul Tarihi: 04.07.2024

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı 7. sınıf sosyal bilgiler dersi göç konusunun öğretiminde otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemektir. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel modele başvurulmuştur. Araştırma Şanlıurfa ilinin merkez ilçelerinde bulunan bir ortaokulda yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 68 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır (33'ü deney ve 35'i kontrol grubu). Araştırmada yer alacak grupların belirlenmesi amacıyla yedinci sınıflarda eğitimlerine devam eden beş farklı şubeye başarı testi uygulanmıştır. Ardından birbirilerine benzer olan iki şube belirlenerek deneysel süreç, bu şubelerde yapılmıştır. Deneysel müdahalenin yapıldığı grupta dersler otantik öğrenme etkinlikleri ile işlenirken, kontrol grubunda ise dersler araştırmadan önceki uygulamalarla devam ettirilmiştir. Verilerin analizine göre; otantik etkinliklerin uygulandığı grup ile öğretmenin önceki uygulamalarına göre ders işlediği grubun ön test son test puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre hem deney hem de kontrol gruplarının uygulama sonunda son test puanlarında bir artış tespit edilmiştir. Otantik etkinliklerin uygulandığı deney grubunun akademik başarı son test puanları, araştırmadan önceki uygulamalarla derslerin işlendiği kontrol grubunun son test puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Araştırma sonunda otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı düzeylerini arttırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır. İleride

***Ahntılama:** Gürgil Ulusoy, F., Çetin, T. ve Güneş Bolulu, C. (2024). Ortaokullarda otantik öğrenme uygulaması: Sosyal Bilgiler ders başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1385-1410.

yapılacak araştırmalarda, otantik öğrenme yaklaşımının farklı sınıf seviyelerinde ve farklı konularda da benzer etkiyi gösterip göstermediği incelenebilir. Yine ileride yapılacak olan çalışmalarda öğrenilenlerin kalıcılık düzeyi de incelenebilir.

Anahtar Sözcükler: Otantik öğrenme, Sosyal bilgiler dersi, Akademik başarı, Ortaokul öğrencileri, Göç.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the effect of authentic learning practices on students' academic achievement in teaching the 7th grade social studies course on migration. In the study, a quasi-experimental model, one of the quantitative research methods, was used. The research was conducted in a secondary school located in the central districts of Şanlıurfa province. The study group consisted of 68 middle school students (33 in the experimental group and 35 in the control group). In order to determine the groups to be included in the study, achievement tests were applied to five different seventh grade classes. Then, two equivalent branches were determined and the experimental process was carried out in these branches. In the experimental intervention group, the lessons were taught with authentic learning activities, while in the control group, the lessons continued with the practices before the research. According to the analysis, the pre-test and post-test scores of the group in which authentic activities were applied and the group in which the teacher performed routine practices were compared. According to the comparison results, there was an increase in the post-test scores of both the experimental and control groups at the end of the implementation. The achievement post-test scores of the group in which authentic activities were applied were higher than the post-test scores of the group in which routine practices were applied. As a result, it can be said that authentic learning practices are effective in increasing seventh grade social studies course achievement. Future research could examine whether the authentic learning approach has a similar effect at different grade levels and in different subjects. In future studies, the level of retention of what is learned can also be examined.

Keywords: Authentic learning, Social studies course, Academic achievement, Middle school students, Migration.

GİRİŞ

Günümüzde eğitime dair en önemli eleştiriler arasında gerçek dünya konularının eğitim sürecine yeterince yansıtılmaması; öğrencilerin gelecekte ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, yetkinlik ve değerlerden yoksun yetiştirilmesi konuları gelmektedir. Yüz yılı aşkın bir süre önce John Dewey (1916) okulda öğrenilenlerle günlük yaşam arasındaki kopukluğa vurgu yaparak öğrenme sürecindeki bireysel deneyimlerin öneminin altını çizmiştir. Dewey'e göre yapay ve kopuk olarak hazırlanan ders içerikleri yerine günlük

yaşama dair konular ve sorunlar derste öğrencilere sunulmalı, bu sorunların çözümüne odaklanılmalıdır. Böylelikle öğrenciler gerçek yaşama daha iyi hazırlanacaktır. Son yıllarda eğitim alanında yapılan araştırmalarda da ders içeriğinin öğrenilmesi ve bu öğrenilenlerin kullanımına dair yaşanan kopukluklara vurgu yapılmaktadır (Brown, Collins ve Duguid, 1989; Roth, 1992). Söz konusu kopukluklar otantik öğrenme kavramını gündeme getirmiştir. Aslında otantik öğrenme kavramı yeni bir kavram değildir. Lombardi (2007) tarihsel süreç içinde otantik öğrenmenin özellikle mesleki beceri ve yeterliliklerin kazandırılması sürecinde çıraklık eğitimi adıyla verilmekte olduğunu belirtmektedir. Yazara göre sanayileşmenin yoğunlaştığı 19. yüzyılla birlikte öğrenci sayısındaki artış neticesinde çıraklık eğitimi pratik olmaktan çıkmıştır. Uzun yıllar, gerçek dünya konu ve problemlerinin öğrenciler tarafından deneyimlenerek kazandırılması fikri de böylelikle ötelenmiştir.

Otantik kelimesi Doğan (2005, s.1016) tarafından “*Aslına uygun, değişikliğe uğratılmamış, gerçek, su katılmamış, saf*” şeklinde; Türk Dil Kurumu (2005, s.1518) tarafından ise “*Gerçek olan, gerçeğe veya aslına dayanan, orijinal, mevsuk.*” şeklinde tanımlanmıştır. Genel olarak ‘*gerçeklik, hakikat ve orijinallik*’ ekseninde tanımlanan otantik kelimesinden farklı olarak otantik öğrenme kavramı, çeşitli yazarlar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Örneğin Newmann ve Wehlage (1995) otantik öğrenmeyi, gerçekçi problemlere dayalı uygulamaları içeren, öğrencilerin derinlemesine öğrenmesine ve akademik başarılarını arttırmasına yardımcı olan bir pedagoji olarak tanımlamaktadır. Donovan, Bransford ve Pellegrino (1999) otantik öğrenmeyi, öğrenilenlerin anlamlı bir şekilde yapılandırılması amacıyla gerçek dünya problemlerine dair içeriklerin eğitsel bir yaklaşımla ele alınması biçiminde tanımlamıştır. Lombardi (2007) ise otantik öğrenmeyi, yaparak öğrenme şeklinde ele alırken öğrenme içeriklerinde gerçek dünya problemleri üzerinde durulmasını ise en etkili öğrenme yolu olarak tarif etmektedir. Araştırmacıya göre sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin çözümü veya gerçek yaşama dayalı drama etkinlikleri tipik otantik öğrenme aktiviteleri arasında yer almaktadır.

Bir dersin otantik öğrenme yaklaşımına göre tasarlanması ve uygulamasında dikkat edilecek noktalar bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde açıklanabilir: Her şeyden önce otantik ders içeriğinin gerçek dünyadaki bir konu ya da problemi içermesi gerekmektedir. Fakat otantik öğrenme ortamlarında öğretilen konu-kavram ne ise gerçek dünyaya uygun olması otantik öğrenme için tek başına yeterli değildir. İçeriğin kapsayıcı nitelikte olması da gerekmektedir. Yine otantik öğrenme içeriklerinin gerçek yaşamdaki gibi karmaşık ve disiplinler arası olması da beklenmektedir. Otantik görevler öğrencilerin öğrendikleri üzerine düşüncelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Otantik etkinlikler ise birbirleriyle ilintili olmalı ve bu etkinlikler öğrencilerin uzun bir zaman dilimi içerisinde tamamlayabileceği karmaşık örüntüleri içermelidir. Otantik etkinlikler, tek bir doğrudan ziyade sonuç çeşitliliğine izin verecek nitelikte olmalıdır. Bunlara ilaveten öğrencilerin gerçek hayatta ilgili konuda çalışan uzmanların performanslarını incelemelerine de fırsat tanınmalıdır. Bu aşamada öğrencilere uzmanların benzer görevleri/işleri nasıl yaptığı gösterilebilir, bir uzmanla yapılan röportaj izlettirilebilir ya da öğrencilere kısa videolarla ilgili beceri ya da performansın nasıl yapıldığı gösterilebilir. Diğer yandan dikkat edilmesi gereken bir başka husus da otantik ders içeriklerinin, öğrencilerin işbirliğine dayalı bir şekilde öğrenmesine fırsat verecek nitelikte hazırlanmasıdır. Bu işbirliği kimi zaman somut bir ürünle, kimi zaman da bir soruna yönelik çözümlerle sonuçlanabilir. Öğrenci çalışmaları veya düşünceleri farklı platformlar aracılığı ile yayımlanabilir/sergilenebilir. Böylelikle hem öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlanabilir hem de öğrenilenlerin sınıf duvarlarını aşması imkanına kavuşulabilir. Ayrıca otantik öğrenme sürecinin değerlendirilmesi de çoklu değerlendirmeyi yansıtacak nitelikte olmalıdır. Son olarak öğrenciler, otantik öğrenme sürecinde öğretmen veya akranları tarafından yönlendirici desteklere ihtiyaç duyabilir. Gerekli desteğin sağlanması da önemli noktalar arasında gösterilmektedir (Laur, 2013; Lombardi, 2007; Herrington ve Herrington, 2006; Herrington, Parker ve Boase-Jelinek, 2014; Herrington, Reeves ve Oliver, 2007; Newmann ve Wehlage, 1995).

Otantik ders içerikleri gerçek dünyayla ilişkili olmalıdır. Gerçek dünyada konular veya sorunlar ise disiplinler şeklinde ayrılmamıştır (Lombardi, 2007; Mims, 2003). Örneğin küresel ısınma konusu hem fen bilimleri hem Türkçe hem de sosyal bilgiler ders

disiplinlerini ilgilendirebilmektedir. Bu nedenle çoğu zaman otantik öğrenmeye dayalı ders içeriklerinin disiplinler arası bir bakış açısı taşıması normaldir. Laur (2013), otantik öğrenme sürecinde öğrencilere verilecek görevlere dikkat çekmektedir. Yazar, bir öğrenciye çok kolay bir görev verilmesi halinde öğrencinin ilgisinin hızla düşeceğini; öğrenciye çok zor bir görev verilmesi halinde ise öğrencinin o görevi tamamlayamayacağı ve hayal kırıklığı yaşayacağını belirtmektedir. Bu nedenle otantik öğrenme sürecinde öğrencilere verilecek olan görevler öğrenci seviyesine uygun olmalıdır. Yine bu görevler gerçek dünyayı yansıtırken eleştirel düşünme, araştırma ve problem çözme becerilerini destekleyecek nitelikte olmalıdır (Rule, 2006).

Mims (2003) otantik öğrenme yaklaşımını dersinde kullanacak olan öğretmenlere çeşitli tavsiyelerde bulunmaktadır. Öncelikle öğretmen otantik öğrenme sürecinde, geleneksel öğretimden farklı olarak bir koç görevini üstlenmeli ve öğrencilerini yönlendirebilmelidir. Mims'e göre öğretim sürecinde öğrencilerin hareket ve ses düzeylerinde bir artış gözlemlenecektir. Yazar, öğrencilerde gözlemlenen bu aktifliğe "enerjik öğrenme" adını vermektedir. Mims'e (2003) göre otantik öğrenme süreci deneyim gerektirdiği için ilk girişimde başarı şansının düşük olduğu bir pedagojik yaklaşımdır. Bu süreçte gerek uzmanlardan gerekse süreli/süresiz yayınlardan yardım alınabilir, iyi örneklerden yararlanılabilir.

Newmann ve Wehlage (1995) çalışmalarında otantik öğrenmenin en karakteristik özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır: Disiplinin derinlemesine araştırılması, öğrenilenlerin eski ve yeni bilgiler ışığında yeniden oluşturulması, öğrencilerin öğrendikleri üzerine derinlemesine düşünmesinin sağlanması, öğrenilenlerin farklı alanlara ve okul dışındaki yaşama aktarılmasının sağlanması. Scheurman ve Newmann (1998) ise bu özellikleri sosyal bilgiler dersi üzerinden verdikleri örnekle açıklamaktadır. Onlara göre öğrenciler otantik öğrenme sürecinde bir avukat gibi araştırma yaparak anayasayı inceleyebilir; geçmiş dava süreçlerini, tanık ve sanık ifadelerini inceleyebilir; etkili iletişim ile jüriyi etkileme; geçmiş kararları inceleyerek emsal olanları ayıklama gibi aşamaları bizzat deneyimleyebilir. Böylelikle hem o alana özgü disiplinin bilgisine sahip olur hem edindiği bilgiyi yapılandırır hem de öğrenilenler okul duvarlarını aşarak

günlük hayata karışır ve kalıcı hale gelir. Söz konusu örnekte belirtilen bu faydaların yanında literatürde otantik öğrenme sürecine yönelik pek çok avantaj sıralanmıştır. Bu avantajlar şu şekilde özetlenebilir (Bektaş ve Horzum, 2014; Herrington, Parker ve Boase-Jelinek, 2014; Lee, Smith ve Croninger, 1995; Lombardi, 2007; Mims, 2003; Rule, 2006; Scheurman ve Newmann, 1998):

*Öğrencilerin tıpkı profesyoneller gibi düşüncelerini desteklediği için bilinçli öğrenme sürecine katkı sağlar.

*Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmalarını sağlayarak derse yönelik ilgilerini ve öğrenme motivasyonunu artırır.

*Yansıtıcı düşünme, problem çözme, araştırma, eleştirel düşünme, işbirliği, karar verme, iletişim gibi pek çok becerinin geliştirilmesine katkı sağlar. Diğer bir ifadeyle üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlar.

*Öğrencilerin yaparak öğrenmesini sağladığı için bireysel deneyim kazanmalarına yardımcı olur.

*Çok disiplinli çalışmayı sağlayarak öğrencilerin çoklu bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olur.

*Öğrenilenler arasında bağlantı kurmasını sağlayarak öğrenilenlerin uzun süreli bellekte kalmasına yardımcı olur. Böylelikle kalıcı öğrenmeyi sağlar.

*Sorumluluk, çalışkanlık, yardımlaşma, bilimsellik değerlerinin gelişimine katkı sağlar.

Pek çok faydası olmasına karşın otantik öğrenme neden yaygın değil? sorusunun cevabı için farklı araştırmacılar farklı noktalara dikkat çekmektedir. Lombardi'ye (2007) göre sadece öğretmenler değil öğrencilerde geleneksel eğitimi otantik öğrenmeye kıyasla tercih edebilmektedir. Yazara göre bu durum alışkanlık veya epistemolojik sebeplerden kaynaklanabilir. Öğrenciler açısından ezber daha kolay olabilir ya da öğretmenler otantik öğrenme sürecinin hazırlanması ve değerlendirmesini zor ve zaman alıcı bulabilir. Herrington ve Herrington'a (2006) göre pek çok eğitimci otantik öğrenme süreci konusunda yeterince bilgi ve tecrübeye sahip değildir. Bu durum da otantik öğrenmenin yaygınlaşmasında önemli bir engel olarak gösterilmektedir. Newmann ve Wehlage

(1995) başarılı bir otantik öğrenme sürecinde öğretmenlerin ilgi ve istekleri yanında özellikle velilerin de programa dahil edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Velilerin program hakkında bilgilendirilmesi ve karar alma sürecinde de görüşlerinin dikkate alınması gerekmektedir. Yine Newmann ve Wehlage (1995) otantik öğrenmenin okullarda uygulanmasını zorlaştıran bir başka etmen olarak okulların otantik öğrenmeye uygun amaç, vizyon ve standartlarının olmamasını göstermektedir. Laur (2013) ise otantik öğrenme sürecinde pek çok şeyin kontrolden çıkmış gibi görüneceğini bu nedenle de özellikle idarecilerin otantik öğrenme sürecine olumsuz yaklaşabileceklerini belirtmektedir. Ayrıca otantik öğrenme ders içeriklerini, hazırlamak zor ve zaman alıcı olabilir. Rubin, Ayala ve Zaal'a (2017) göre otantik öğrenmede konu seçimi de bir başka yaşanan zor noktadır. Çünkü otantik konu seçimi tüm sınıfın dahil edilebileceği aktivitelerden oluşmayabilir. Bazı otantik görevler öğrenciler tarafından yoğun iş olarak algılanabilmekte ya da öğrencilerin bazıları tarafından verilen görevler sorgulama yönünü kaybederek sıkıcı ödevler şekline alabilmektedir. Herrington ve Herrington'a (2006) göre bugün çoğu üniversite eğitiminde bile bilgiler parçalara bölünmüş bir şekilde, öğrencilerin pasif alıcı oldukları konumda verilmektedir. İçeriğin bütüncül bakış açısıyla verilmesi konusu disiplinler arası çalışmayı da gerektirdiği için otantik öğrenmenin yaygınlaşmasını sekteye uğrattığı söylenebilir. Son olarak değinilecek unsur ise değerlendirme aşamasıdır. Otantik öğrenme sürecinin yaygınlaşmasında klasik değerlendirmeler de baskı unsuru olabilmektedir (Rubin, Ayala ve Zaal, 2017).

Laur (2013) tüm bu olumsuzluklara rağmen henüz çözülememiş yığınla gerçek dünyaya ait sorun olduğunu ve bu sorunların otantik ders içerikleriyle ele alınabileceğinin altını çizmektedir. Buna karşın Lombardi (2007) gerçek dünyaya ait her konu veya problemin sınıf ortamına getirilmesinin zor, pahalı ve tehlikeli olabileceğinin altını çizmektedir. Örneğin bir tektonik hareket ya da bir savaşın eğitim ortamına getirilmesi hem zor hem pahalı hem de tehlikeli olabilmektedir. Yazar bu noktada dijital teknolojilerden yararlanılmasının önemine dikkat çekmektedirler. Yazara göre dijital teknoloji sayesinde öğrenciler profesyonel araştırmacılar gibi geniş yelpazedeki kaynaklara erişebilir, tarihi konulara dair belgelere ulaşabilir, tehlikeli veya karmaşık örüntüleri çevrimiçi cihazlar sayesinde sorunsuzca görebilir. Laur (2013) da benzer şekilde Web 2.0 araçları ile

kurgulanmış otantik öğrenme ders içeriklerinin öğrencilerin araştırma becerilerini destekleyeceğini belirtmektedir.

Literatürde farklı alanlarda otantik öğrenme anlayışına uygun birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Aşk Aydın ve Bay, 2018; Aynas ve Aslan, 2021; Belet Boyacı ve Güner, 2017; Dilmaç ve Dilmaç 2014; Doğan Dolapçioğlu, 2015; Güneş, Arıkan ve Çetin, 2020; Gürgil, 2018; İneç, 2017; Karakuş, 2012; Karakoç, 2016; Koçyiğit ve Zembat, 2013; Lee, Smith ve Croninger, 1995; Newmann ve Wehlage, 1995; Nicaise, Gibney ve Crane, 2000; Önger, 2019; Özkan ve Kılıçoğlu, 2021; Pullu ve Gömleksiz, 2021; Stein, Isaacs ve Andrews, 2004; Şekerci, 2021; Yıldırım ve Ortak, 2021; Yıldırım ve Şenel, 2023). Yapılan önceki çalışmalar incelendiğinde “göç” konusu üzerine otantik öğrenme etkinliklerinin tasarlandığı ve uygulandığı herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Bu çalışmada 7. sınıf sosyal bilgiler dersi göç konusunun öğretiminde otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmek istenmiştir. Söz konusu çalışmada otantik öğrenme etkinlikleri ve otantik görevler dijital teknolojiler aracılığı ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada kullanılan WebQuest öğretim tasarımı, Dodge (1995) tarafından öğrencilerin sorgulayarak araştırma yapması temelinde geliştirilmiş internet tabanlı bir öğretim aracıdır. Bu çalışmada WebQuest öğretim tasarımının seçilme nedeni; WebQuest öğretim aracının bir taraftan öğrencilerin internetten ilgili konu hakkında araştırma yapabilmesine fırsat tanınması, diğer yandan da internetin yanlış veya zararlı içeriklerinin kontrol edilebiliyor olması (Gürgil, 2019; Gürgil, Ünal ve Aksoy, 2019) etkili olmuştur. Söz konusu WebQuest öğretim aracı altı bölümden oluşmaktadır. Bu aracın Giriş bölümünde, öğrencilerin araştıracakları aktivite ve görevlere ilgilerini çekebilmek için konu hakkında genel bir giriş yapılmış ve ön bilgi verilmiştir. Görev bölümünde, öğrencilerin yapması gereken otantik görev ve rollerinin neler olduğu tanıtılmıştır. Süreç bölümünde ise öğrencilerin görevleri tamamlarken hangi aşamalardan geçecekleri, rollerin kapsamı ve görevlere ait yönergeler açıklanmıştır. Kaynaklar bölümünde öğretmenler tarafından seçilen ve öğrencilerin araştırma sürecinde kullanacakları bilgi kaynaklarına yer verilmiştir. Değerlendirme bölümünde ise öğrencilerin ortaya çıkardığı ürünlerin/fikirlerin nasıl değerlendirileceği açıklanmıştır.

Sonuç bölümünde ise öğrencilerin otantik görev ve etkinlikleri tamamlayınca kazanması gereken hedefler belirtilmiştir.

Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi göç konusunun öğretiminde otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

*Otantik öğrenme etkinliklerinin uygulandığı grupta yer alan öğrenciler (deney grubu) ile öğretmenin çalışmadan önceki uygulamalarına göre derslerini işlediği grupta yer alan öğrencilerin (kontrol grubu) akademik başarı testinden aldıkları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

*Otantik öğrenme etkinliklerinin uygulandığı grupta yer alan öğrencilerin (deney grubu) akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

*Öğretmenin çalışmadan önceki uygulamalarına göre derslerini işlediği grupta yer alan öğrencilerin (kontrol grubu) akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

*Otantik öğrenme etkinliklerinin uygulandığı grupta yer alan öğrenciler (deney grubu) ile öğretmenin çalışmadan önceki uygulamalarına göre derslerini işlediği grupta yer alan öğrencilerin (kontrol grubu) akademik başarı testinden aldıkları son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nicel yöntemin benimsendiği bu çalışmada, yarı deneysel modele başvurulmuştur. Özellikle çalışmaya katılacak kişilerin yansız olarak belirlenmesinin güç olduğu durumlarda bu modele başvurulur (Baştürk, 2011, s.41). Bu çalışmada ilk olarak hazırlanan ön testler hem deney hem de kontrol gruplarına uygulanmış, ardından deney grubu öğrencilerinin dersinde otantik öğrenme etkinlikleri, kontrol grubu öğrencilerinin dersinde ise ek bir uygulamaya yer verilmeden öğretmenin araştırmadan önceki uygulamaları ile dersler işlenmiştir. Öğretim uygulamalarının ardından son testler her iki gruba da tekrar uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın uygulaması, Şanlıurfa ilinin merkez ilçelerinde bulunan bir ortaokulda tamamlanmıştır. Şanlıurfa ili, hem göç alma hem de göç verme yoğunluğunun fazla yaşandığı bir il olması nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim döneminde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 68 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır (33'ü deney ve 35'i kontrol grubu). Deney grubu öğrencilerinin 16'sı (%48) kız, 17'si (%52) erkek öğrencilerden oluşurken kontrol grubunun 16'sı (%46) kız ve 19'u da (%54) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesi için Şanlıurfa ilinde yedinci sınıfta öğrenim gören beş farklı şubeye araştırmacılar tarafından hazırlanan başarı testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları bakımından aralarında farklılık bulunmayan iki şube belirlenerek bu şubelerden biri deney, biri de kontrol grubu olacak şekilde seçkisiz olarak atanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada araştırmacılar tarafından çoktan seçmeli test şeklinde bir başarı testi hazırlanmıştır. Göç konusunu kapsayan 27 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan başarı testi için iki alan uzmanı ve bir dil uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda iki soru maddesi testten çıkarılmış, bir soru maddesinde

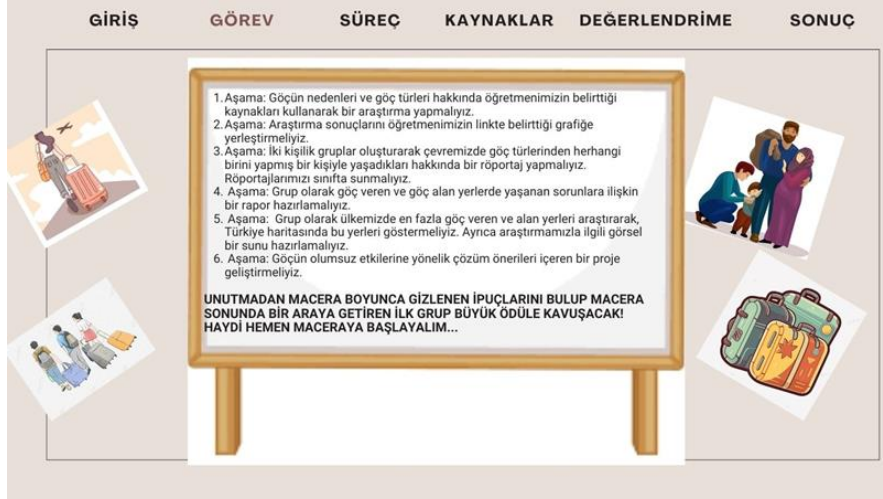
de değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra hazırlanan test, çalışma kapsamında olmayan ve yine Şanlıurfa ilinde öğrenim gören 223 öğrenciye uygulanmıştır. Ardından soru maddelerinin analizi yapılmıştır. Madde ayırt edicilik ve güçlük indeksleri yetersiz olan 7, 11, 16, 22 ve 25. sorular testten çıkartılmıştır. Böylelikle 20 maddeden oluşan teste son şekli verilmiştir.

Süreç

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının derslerini aynı sosyal bilgiler öğretmeni yürütmüştür. Araştırmanın uygulama süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamasında, tüm öğrencilere ön test uygulanmıştır. İkinci aşamada deney grubu öğrencilerine otantik öğrenme etkinliklerine göre hazırlanan ders içerikleriyle dersler işlenmiş, kontrol grubunda ise sosyal bilgiler öğretim programındaki yönergelerle göre öğretmenin araştırmadan önceki uygulamalarına göre dersler işlenmiştir. Ön ve son testler hariç toplam dokuz ders saati boyunca göç konusu her iki grupta da işlenmiştir. Araştırmanın üçüncü aşamasında son testler tekrar deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Elde edilen test sonuçları analiz edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin derslerinde kullanılan WebQuest öğretim aracı etkinliklerinden örnekler Şekil 1 ve 2’de sunulmuştur.



Şekil 1. Deney Grubu Öğrencilerinin Derslerinde Kullanılan Webquest Öğretim Aracının Giriş Sayfası



Şekil 2. Deney Grubu Öğrencilerinin Derslerinde Kullanılan Webquest Öğretim Aracının Görev Sayfası

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 20 programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde uygun analiz yöntemine karar vermek için öncelikle normallik varsayımı incelenmiştir. Normallik varsayımı için çarpıklık, basıklık değerlerine ve Shapiro-Wilk testi sonucuna bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Normallik Testi Sonuçları

		Shapiro-Wilk				
		Çarpıklık	Basıklık	İstatistik	df	p
Ön Test	Deney	-0,764	0,240	0,934	33	0,045
	Kontrol	-0,067	-0,686	0,973	35	0,533
	Deney	-1,935	5,463	0,813	33	0,000
Son Test	Kontrol	-0,308	-0,047	0,960	35	0,233

Tablo 1 incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu ön test puanları için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Buna göre ön test

puanlarının hem deney hem de kontrol grubu için normal dağıldığı söylenebilir. Deney grubu son test puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olmadığı ve ayrıca Shapiro-Wilk testi sonucu istatistiksel olarak anlamlı sonuç verdiği görülmektedir. Buna göre, deney grubu son test puanlarının normal dağılmadığı görülmektedir. Kontrol grubu son test puanları için ise basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Buna göre kontrol grubu son test puanlarının normal dağıldığı söylenebilir. Normal dağılım durumları dikkate alındığında deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları ön test puan ortalamalarının farklılaşma durumu ilişkisiz örneklem t testi (independent sample t test) ile incelenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının farklılaşma durumunu incelemek için ilişkili örneklem t testi (paired sample t test) kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının ortalamalarının karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretili Sıralar testi kullanılmıştır. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları son test puan ortalamalarının farklılaşması Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın iç geçerliğini etkilemesi olası olan öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi, akademik başarı durumu gibi değişkenler mümkün olduğunca kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Araştırma öncesinde ön test sonuçlarına göre birbirlerine benzer olan öğrenci gruplarından bir havuz oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sosyoekonomik durumlarını da mümkün olduğunca denk tutabilmek adına kişisel bilgi formu hazırlanmış ve bu formdaki bilgiler kullanılmıştır. Böylelikle birbirlerine benzer olabilecek gruplar, deney ve kontrol grupları olarak yansız bir şekilde atanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış geçerliği adına araştırmadan elde edilen sonuçlar, benzer örneklemlemlerle gerçekleştirilmiş önceki araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Tüm bunların dışında aşırı genelleme durumundan kaçınılmaya da dikkat edilmiştir.

Başarı testinde yer alan soruların amaca, öğrenci seviyesine uygunluğu ve binişiklik durumunun tespiti için uzman görüşüne başvurulmuştur. Anlaşılmayan maddelerin

düzenlenmesi için dil konusunda bir uzmandan yardım alınmıştır. Yine soruların anlaşılır olup olmadığını tespit etmek, öğrencilere verilen sürenin yeterliliği hakkında fikir sahibi olmak ve madde analizlerinin yapılabilmesi için de pilot uygulama yapılmıştır.

Ölçme aracının puanlamasının zaman ve kişiden bağımsız bir şekilde, nesnel puanlanabilmesine özen gösterilmiştir. Bu bağlamda araştırmada puanlamada nesneliği sağlamak için çoktan seçmeli testler kullanılmıştır. Şans faktörünü azaltmak için ise dört seçenekli sorular hazırlanmıştır. Ölçme aracı öğrencilere aynı yönergeyle aynı koşullar altında uygulanmıştır. Ayrıca ölçme aracının madde analizleri yapılmıştır. Son olarak da güvenilirlik için Kuder-Richardson (KR-20) hesaplaması yapılmış ve güvenilirlik katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır. Genellikle 0.50 ve üzeri KR-20 değeri kabul edilebilir düzey olarak görülmektedir (Boulmerka, 2020). 0.70 ila 0.90 arasındaki KR-20 değeri ise iyi düzey olarak kabul edilmektedir (Rashwan, Aref, Nayel ve Rizk, 2024). Bu doğrultuda söz konusu çalışmada elde edilen KR-20 değerinin, iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

BULGULAR

Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları ön test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına yönelik ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	n	\bar{X}	ss	sd	t	P
Deney	33	10,55	2,59	66	0,748	0,457
Kontrol	35	10,09	2,48			

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerin akademik başarı ön test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle, uygulamadan önce deney ve kontrol gruplarının akademik başarı düzeyleri benzer durumdadır.

Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına yönelik ilişkili Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	\bar{X}	ss	Negatif Sıra Ortalaması	Pozitif Sıra Ortalaması	Z	P
Ön Test	10,55	2,59	0,00	17,00	5,034*	0,000
Son Test	17,24	2,19				

*p<0,05

Tablo 3 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu (p<0,05) görülmektedir. Öğrencilerin son test puan ortalamaları (\bar{X} =17,24); ön test puan ortalamalarından (\bar{X} =10,55) daha yüksektir. Buna göre, otantik öğrenme yaklaşımıyla yapılan öğretimin, akademik başarıyı arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına yönelik ilişkili örneklem t testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	\bar{X}	ss	sd	t	P
Ön Test	10,09	2,48	34	8,501*	0,000
Son Test	13,63	2,16			

*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu (p<0,05) görülmektedir. Öğrencilerin son test puan ortalamaları (\bar{X} =13,63); ön test puan ortalamalarından (\bar{X} =10,09) daha yüksektir. Verilerin analizine göre öğretimde kullanılan rutin uygulamaların kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmada etkili olduğu ifade edilebilir.

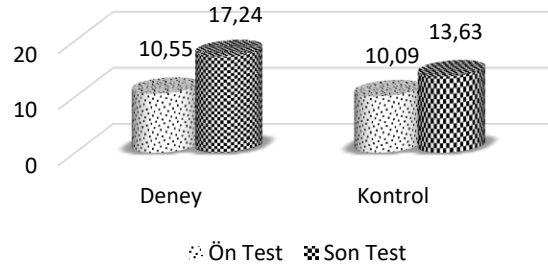
Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları son test puan karşılaştırılmasına yönelik Mann Whitney U test sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	N	\bar{X}	ss	Sıra Ortalaması	Z	p
Deney	33	17,24	2,19	48,45	5,695*	0,000
Kontrol	35	13,63	2,16	21,34		

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği (p<0,05) görülmektedir. Başka bir anlatımla, deneysel işlem yapılmadan önce deney ve kontrol gruplarının akademik başarı düzeyleri benzer düzeydeyken, uygulamadan sonra yapılan son testlerde deney ve kontrol grubunun akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu bu farklılığın, yapılan uygulamadan kaynaklandığı söylenebilir. Şekil 3'te deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları gösterilmiştir.



Şekil 3. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Ortalamaları

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, 7. sınıf sosyal bilgiler dersi göç konusunun öğretiminde otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Göç konusunda hazırlanan akademik başarı testi ön test puanları, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği; başka bir ifadeyle deney ve kontrol gruplarının akademik başarı bakımından uygulamadan önce benzer düzeyde oldukları belirlenmiştir. Otantik etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun ön test son test puan karşılaştırmasında her iki grupta da son test lehine anlamlı bir artış tespit edilmiştir. Buna karşın otantik etkinliklerin uygulandığı deney grubunun akademik başarı son test puanları kontrol grubunun son test puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, göç konusunun öğretiminde otantik öğrenme etkinliklerinin öğrenci başarılarını arttırmada daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. İlgili literatür incelendiğinde otantik öğrenme etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmada olumlu etkilere sahip olduğunu gösteren benzer çalışmalar bulunmaktadır (Aşk Aydın ve Bay, 2018; Aynas ve Aslan, 2021; Doğan Dolapçioğlu, 2015; Güneş, Arıkan ve Çetin, 2020; Gürgil, 2018; İneç, 2017; Karakoç, 2016; Önger, 2019; Özkan ve Kılıçoğlu, 2021). Bu anlamda gerçekleştirilen bu çalışmanın önceki araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Yine hem ulusal hem de uluslararası literatürde otantik öğrenme etkinliklerinin farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Belet Boyacı ve Güner, 2017; Dilmaç ve Dilmaç 2014; Karakuş, 2012; Koçyiğit, 2011; Koçyiğit ve Zembat, 2013; Newmann ve Wehlage, 1995; Nicaise, Gibney ve Crane, 2000; Pullu ve Gömlüksiz, 2021; Stein, Isaacs ve Andrews, 2004; Şekerci, 2021). Lee, Smith ve Croninger (1995) iki yıl süren ve 9.570 öğrenciyi kapsayan araştırmalarında, otantik öğrenme yaklaşımını kullanmışlardır. Araştırmacılar, çalışmalarını sonucunda öğrenci başarısının artmasında otantik öğrenmenin başarılı sonuçlar verdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Büyük katılımcılarla gerçekleştirilen bu çalışmada, araştırmacılar otantik öğrenme yaklaşımının nispeten küçük olan okullarda daha etkili sonuçlar verebileceğini ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada otantik öğrenme etkinlikleri sırasında öğrenciler göç alan ve göç veren yerlerde yaşanabilecek sorunlar konusunda drama ve göçün olumsuz etkilerinin çözümüne yönelik de tartışma etkinlikleri yapmıştır. Böylelikle öğrenciler eğlenerek, aktif katılım sağlayarak, araştırarak ve sorgulayarak bu süreci tamamlamışlardır denilebilir. Ayrıca yine deney grubu öğrencileri, küçük grup çalışması sayesinde öğretmenlerine ulaşamadıkları ya da sormaya çekindikleri noktalarda akran destekli öğrenme faaliyetini gerçekleştirmişlerdir de denebilir. Çalışma için önemli hususlardan bir diğeri de bu çalışmanın Şanlıurfa ilinde yapılmış olmasıdır. Bu çalışma için Şanlıurfa ilinin tercih edilme nedeni göç alma ve göç verme yoğunluğunun fazla yaşandığı bir il olmasıdır. Bu durumun, özellikle öğrencilerin gerçek hayatla ders içeriği arasında bağlantı kurmalarına katkı sağladığı söylenebilir.

Mims'e (2003) göre eğitim sistemlerine yönelik en büyük eleştirilerden biri gerçek dünya ile öğretim süreçlerinin birbirlerinden bağlantısız olmasıdır. Bu durumda öğrenciler, okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşama aktaramamakta ve öğretim süreci önemini yitirmektedir. Bir taraftan gerçek dünya problemlerinin göz ardı edilmesi konusu eleştirilirken özellikle zor, güvenlik sorunu oluşturan veya maliyetli konuların otantik öğrenme yaklaşımıyla öğretiminde web teknolojilerinden yararlanmanın olumlu etkileri birçok kez dile getirilmiştir (Herrington, Parker ve Boase-Jelinek, 2014; Laur 2013; Lombardi, 2007). Bu çalışmada otantik öğrenme etkinlik ve uygulamaları, öğrencilerin aktif katılımını gerektiren WebQuest öğretim tasarımı ile birlikte sunmuştur. WebQuest öğretim aracı bir taraftan eğlenerek öğrenmeyi sağlarken diğer yandan da sürekli sorgulama ve araştırma yapmayı da içermektedir (Gürgil, 2018). Bu anlamda WebQuest öğretim aracı, otantik öğrenmenin bileşenleriyle oldukça uyumludur denebilir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin öğretim hedeflerini eğlenerek, sorgulayarak araştırması da artan başarılarının bir sebebi olarak açıklanabilir. Tüm bu özelliklerinin yanında WebQuest öğretim aracının küçük grupla çalışmaya imkân tanınması, dönütlerin hızlı gerçekleşmesi, ele alınan konunun sınıf duvarlarını aşarak öğrencilerin istediği kadar tekrar edilebilmesine imkân tanınması da söz konusu başarının gerçekleşmesinde etkili olan sebepler arasında yer alabilir.

Bu araştırmanın en önemli sınırlılığı, otantik öğrenme sürecinin sonunda geleneksel değerlendirme süreçlerine başvurulmuş olmasıdır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin gördükleri zaman hatırlamalarına dayanan çoktan seçmeli testlerle verilerin toplanmış olmasıdır. Her ne kadar literatürde otantik öğrenme sürecinin değerlendirilmesi konusunda başat bir görüş bulunmamakla birlikte yoğun olarak otantik değerlendirme süreçlerine vurgu yapıldığı görülmektedir (Herrington ve Herrington, 2006). Buna karşın Laur (2013) otantik öğrenmenin en doğru biçimlendirmeci deneme türüyle değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Newmann ve Wehlage'e (1995) göre otantik öğrenme etkinliklerinin geleneksel ya da otantik değerlendirme yöntemleriyle ölçülmesinin bir önemi yoktur. Önemli olan otantik öğrenme sürecinin sonundaki başarıdır. Yazarlar, otantik öğrenmenin cinsiyet, sosyoekonomik durum gibi farklı değişkenler açısından eşitliği sağlama ve öğrenci performansını olumlu anlamda etkilemesinin en önemli konu başlığı olduğunu altını çizmektedirler.

Bu çalışmada, göç konusunun öğretiminde otantik öğrenme etkinliklerinin kullanılmasının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerini arttırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda şu önerilerde bulunabilir:

*Otantik öğrenme yaklaşımının farklı sınıf seviyelerinde ve farklı konularda da uygulanarak benzer etkiyi gösterip göstermediği incelenebilir.

*Yine benzer çalışmalar, farklı veri toplama araçlarıyla ve daha büyük gruplarla yapılabilir. Böylelikle verilerin genellenebilirliği artırılabilir.

*İleride yapılacak çalışmalarda uygulama sürecine yönelik öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınabilir.

*Sonraki çalışmalarda otantik değerlendirme yaklaşımları benimsenerek benzer araştırmalar tekrar edilebilir.

*İleride yapılacak olan çalışmalarda öğrenilenlerin kalıcılık düzeyi de incelenebilir.

*Son olarak ileride yapılacak olan çalışmalarda, veriler uzamsal olarak toplanarak değişime dair daha güvenilir bilgiler elde edilebilir.

KAYNAKLAR

- Aşk Aydın, 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.
- Aynas, N., & Aslan, M. (2021). The effects of authentic learning practices on problem-solving skills and attitude towards science courses. *Journal of Learning for Development*, 8(1), 146-161.
- Baştürk, R. (2011). Deneme modelleri. Abdurrahman Tanriögen (Editör), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 29-54). Anı Yayıncılık.
- Bektaş, M., & Horzum, M. B. (2014). *Otantik öğrenme*. Pegem Akademi.
- Belet Boyacı, Ş. D., & Güner, M. (2017). Türkçe dersinde teknolojik otantik ortamın kullanılmasına dair öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1), 35-71.
- Boulmerka, S. (2020). The payback of online grammar teaching on poor proficiency English as a foreign language students' performance and attitudes. *Al-Tawasul*, 26(1). 220-234.
- Brown, J. S., Collins, A., ve Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. The Free Press.
- Dilmaç, S., & Dilmaç, O. (2014). Otantik değerlendirme yaklaşımlarının ortaöğretim öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 1-35.
- Dodge, B. (1995). WebQuests: A technique for internet-based learning. *Distance Educator*, 1(2), 10-13.
- Doğan, M. (2005). *Büyük Türkçe sözlük*. Pınar Yayınları.
- Doğan Dolapçioğlu, S. (2015). *Matematik dersinde otantik öğrenme yoluyla eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Donovan, M. S., Bransford, J. D., & Pellegrino, J. W. (1999). *How people learn: Bridging research and practice*. National Academy Press.
- 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 (PER)*, 7(3), 247-264.

- 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. DOI:10.13189/ujer.2018.061002
- Gürgil, F. (2019). Effects of using webquest and animation on academic achievement and retention in social studies education. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 728-749.
- Gürgil, F., Ünal, M., & Aksoy, B. (2019). Social studies preservice teachers' views on and experiences with WebQuest. *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 131-141.
- Herrington, A. & Herrington, J. (2006). What is an Authentic Learning Environment? Anthony Herrington ve Jan Herrington (Editörler), *Authentic learning environments in higher education* içinde (s. 1-13). Information Science Publishing.
- Herrington, J., Parker, J., & Boase-Jelinek, D. (2014). Connected authentic learning: Reflection and intentional learning. *Australian Journal of Education*, 58(1), 23-35.
- Herrington, J., Reeves, T. C. & Oliver, R. (2007). Immersive learning technologies: Realism and online authentic learning. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), 80-99.
- İneç, Z. F. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrenmeye etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakoç, B. (2016). *Otantik görev odaklı uygulamaların yabancı dil eğitimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakuş, F. (2012). Oluşturmacı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 101-116.
- Koçyiğit, S. (2011). *Otantik görev odaklı yapılandırmaca yaklaşımın öğretmen adaylarının başarılarına, derse karşı tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçyiğit, S., & Zembat, R. (2013). Otantik görevlerin öğretmen adaylarının başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 291-303.
- Laur, D. (2013). *Authentic learning experiences: A real-world approach to project-based learning: Eye on education*. Routledge.

- Lee, V. E., Smith, J. B. & Croninger, R. G. (1995). *Another look at high school restructuring: More evidence that it improves student achievement and more insights into why*. Madison, WI : Center on Organization and Restructuring of Schools . School of Education, University of Wisconsin-Madison.
- Lombardi, M. M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause Learning Initiative, 1*, 1-12.
- Mims, C. (2003). Authentic learning: A practical introduction & guide for implementation. Meridian. *A Middle School Computer Technologies Journal, 6*(1). 1-3.
- Newmann , F. M. & Wehlage , G. G. (1995) . *Successful school restructuring: A report to the public and educators*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools, University of Wisconsin.
- 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* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkan, T. & Kılıçoğlu, E. (2021). Reflections of authentic learning on students' scientific process skills and achievements in mathematics. *Acta Didactica Napocensia, 14*(1), 29-45.
- Pullu, E. K. & Gömlüksiz, M. N. (2021). Authentic teaching tasks for academic success, attitude, problem solving, and creative thinking skills. *Discourse and Communication for Sustainable Education, 12*(2), 108-123, Doi: 10.2478/dcse-2021-0020.
- Rashwan, N. I., Aref, S. R., Nayel, O. A., & Rizk, M. H. (2024). Postexamination item analysis of undergraduate pediatric multiple-choice questions exam: implications for developing a validated question Bank. *BMC Medical Education, 24*(168), 1-9.
- Rubin, B. C., Ayala, J. & Zaal, M. (2017). Authenticity, aims and authority: Navigating youth participatory action research in the classroom. *Curriculum Inquiry, 47*(2), 175-194.
- Rule, A. C. (2006). Editorial: The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning, 3*(1), 1-10.

- Roth, W. M. (1992). Bridging the gap between school and real life: Toward an integration of science, mathematics and technology in the context of authentic practice. *School Science and Mathematics*, 92(6), 307-317.
- Scheurman, G., & Newmann, F. M. (1998). Authentic intellectual work in social studies: Putting performance before pedagogy. *Social Education*, 62(1), 21-35.
- Stein, S. J., Isaacs, G. & Andrews, T. (2004). Incorporating authentic learning experiences within a university course. *Studies in Higher Education*, 29(2), 239-258. Doi: 10.1080/0307507042000190813
- Şekerci, H. (2021). İlkokul sosyal bilgiler dersinde otantik öğrenme yaklaşımı kapsamında kanıt temelli etkinliklerin kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 85-125.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldırım, R., & Ortak, Ş. (2021). The effects of authentic learning approach on academic achievement and attitudes in social studies course. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(3), 193-208.
- Yıldırım, Y., & Şenel, T. (2023). Opinions of social studies teachers on authentic learning and authentic learning practices. *Journal of Family Counseling and Education*, 8(2), 50-72.

SUMMARY

Purpose

The main purpose of this study is to examine the effect of authentic learning activities on students' academic achievement in teaching the 7th grade social studies course on migration.

Method

In this study, in which the quantitative method was adopted, the pretest-posttest control group model, one of the quasi-experimental models, was used. This model is used especially in cases where it is difficult to determine the participants of the study unbiasedly (Baştürk, 2011, p.41). The research was conducted in a secondary school located in the central districts of Şanlıurfa province in the fall semester of the 2022-2023 academic year. The study group consisted of 68 middle school students (33 in the experimental group and 35 in the control group). The experimental group consisted of 16 (48%) female and 17 (52%) male students, while the control group consisted of 16 (46%) female and 19 (54%) male students. In order to determine the study group, the achievement test prepared by the researchers was applied to 5 different 7th grade classes in Şanlıurfa. Two branches that did not differ in terms of the results of the analysis were determined and one of these branches was randomly assigned as the experimental group and one as the control group. In the study, a multiple-choice achievement test was prepared by the researchers. SPSS 20 program was used to analyze the data.

Results

According to the findings obtained in the study, it was determined that the pre-test scores of the academic achievement test on migration did not show a statistically significant difference between the experimental and control groups. In the pre-test post-test score comparison of the experimental group in which authentic activities were applied and the control group in which the teacher performed routine practices, a significant increase was found in favor of the post-test in both groups. On the other hand, the academic achievement posttest scores of the experimental group in which authentic activities were applied were higher than the posttest scores of the control group in which routine practices were applied. This finding can be interpreted as authentic learning activities are more effective in increasing student achievement in teaching the subject of migration.

Conclusion and Discussion

In the study, it was determined that authentic learning activities were effective in increasing student achievement. When the literature is examined, there are similar studies showing that authentic learning activities have positive effects on increasing the academic achievement of secondary school students (Aşk Aydın & Bay, 2018; Aynas & Aslan, 2021; Doğan Dolapçioğlu, 2015; Güneş, Arıkan, & Çetin, 2020; Gürgil, 2018; Karakoç, 2016; İneç, 2017; Önger, 2019; Özkan & Kılıçoğlu, 2021). In this sense, it can be said that this study is in line with the previous research results. The most important limitation of this study is that traditional assessment processes were used at the end of the authentic learning process. In other words, data were collected through multiple-choice tests based on students' recall of what they saw. Although there is no dominant view on the evaluation of the authentic learning process in the literature, it is seen that authentic evaluation processes are intensively emphasized (Herrington & Herrington, 2006). According to the findings obtained, the following suggestions can be made: It can be examined whether the authentic learning approach has a similar effect by applying it at different grade levels and in different subjects. Similar studies can be conducted with different data collection tools and larger groups. Thus, the generalizability

of the data can be increased. In future studies, the opinions of teachers and students about the implementation process can be taken. Similar studies can be repeated by adopting authentic evaluation approaches in future studies. In future studies, the retention level of what is learned can also be examined. Finally, in future studies, more reliable information about change can be obtained by collecting data spatially.

ORCID

Fitnat Gürgil Ulusoy  ORCID 0000-0002-3322-1438

Turhan Çetin  ORCID 0000-0002-2229-5255

Cennet Güneş Bolulu  ORCID 0000-0002-7707-7853

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırmanın hazırlık, veri toplama, verilerin analizi, bulguların sunumu ve kaynakça gösterimini içeren tüm aşamalarında bilimsel kurallara uygun davranılmıştır. Ayrıca bu

araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 06.10.2020 tarih ve 91610558-604.01.02 sayılı onayı ile yürütülmüştür.