



International Journal of Social Sciences

ISSN:2587-2591

DOI Number:<http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.20.38>

Volume 8/4

2024 p. 684-713

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE OTANTİK ÖĞRENMENİN AKADEMİK BAŞARI VE SOSYAL BİLGİLER ODAKLI AKADEMİK RİSK ALMA DÜZEYİNE ETKİLERİ¹

THE EFFECTS OF AUTHENTIC LEARNING ON ACADEMIC ACHIEVEMENT AND SOCIAL STUDIES ORIENTED ACADEMIC RISK TAKING LEVEL IN SOCIAL STUDIES EDUCATION

Şura Hilal BALCI*

İlhan TURAN**

ÖZ

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler eğitiminde otantik öğrenmenin akademik başarı ve sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeyine etkileri deneysel olarak incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ardahan ilinde öğrenim gören 18'i deney grubu ve 21'i kontrol grubu olmak üzere toplam 39 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verileri öğrencilerin otantik öğrenme uygulamaları süresinde tuttıkları günlüklerden elde edilmiştir. Nicel veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan 5. Sınıf insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanına ilişkin "Akademik Başarı Testi" ve Gezer ve ark. (2014) tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği" ile toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler IBM SPSS Statistics 20 veri analiz programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan veriler otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları düzeylerinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu bulgu Sosyal Bilgiler eğitiminde akademik başarının artırılmasında otantik öğrenmenin etkili olacağını göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu

¹ Bu çalışma Şura Hilal BALCI tarafından Prof. Dr. İlhan TURAN danışmanlığında hazırlanan Sosyal Bilgiler Eğitiminde "Otantik Öğrenmenin Akademik Başarı ve Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Düzeyine Etkileri" adlı yüksek lisans tezinden (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2021) üretilmiştir.

* Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, E- mail: surahilbalci@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4121-2424 Artvin, Türkiye.

** Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, E-mail: ilhan.turan@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5690-8550, Rize, Türkiye.

görülmektedir. Bu bağlamda otantik öğrenmenin akademik risk alma düzeyine olumlu etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenci günlüklerinden edinilen bulgulara dayanılarak öğrencilerin otantik öğrenme etkinlikleri ile işlenen Sosyal Bilgiler dersini eğlenceli, merak uyandırıcı, heyecan verici, mutluluk hissi veren, aktif ve akıcı bir süreç olarak değerlendirdiği görülmektedir. Araştırma sonucunda ulaşılan verilerden yola çıkılarak Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarı, akademik risk alma ve öğrencilerin derse yönelik görüşlerinde olumlu yönde etki edeceği düşünülen otantik öğrenme uygulamalarını kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Otantik Öğrenme, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Akademik Risk Alma, Akademik Başarı, Yapılandırıcılık.*

ABSTRACT

In this research, the effects of authentic learning on academic success and social studies-oriented academic risk taking were examined experimentally in social studies education. The research' study group is formed by 39 total groups in which there are 18 experiment groups and 21 control groups of 5th grade students in Ardahan. Moreover, the quantitative data is collected with "Academic achievement test" about people, places and environment in 5th grade learning field and "Academic Risk-Taking Scale" based on social studies prepared by Gezer, et al. (2014). The obtained quantitative data has been analysed in IBM SPSS Statistics 20 data analysis program. The results of the research show that authentic learning practices differ statistically to the benefit of the experimental group in the academic achievements levels of students. The finding shows that authentic learning would be effective in improving academic success in social studies education. It appears that there is a meaningful difference in Academic Risk-Taking Scale based on social studies in favour of the experiment group. In this context, authentic learning has a positive impact on the academic risk-taking level. It also appears that based on findings from student diary, students consider the social studies course taught by authentic learning activities as a fun, engaging, exciting, sensational, active and fluid process. As a result of the research, it is recommended to use authentic learning practices in the Social Studies course, which are thought to have a positive impact on academic success, academic risk-taking, and students' views on the course.

Key Words: *Authentic Learning, Social Studies Education, Academic Risk Taking, Academic Achievement, Constructivism.*

Giriş

Eğitimde, gerçekçi hedeflere ulaşabilmek adına son yıllarda uygulamaya konulan öğrenim çeşitlerinden biri de otantik öğrenmedir. Duman ve Özür'e (2018) göre otantik öğrenmenin teorik ve felsefi kökleri J.J. Rousseau' ya kadar uzanmaktadır. Otantik öğrenme fikri, eğitim ile gerçek hayat arasındaki gün geçtikçe zayıflayan bağlara tepki olarak ortaya çıkmıştır. Otantik öğrenmenin temelinde belirli bir eğitim alan öğrencilerin gerçek hayat problemlerini çözememelerinin ve öğrendikleri bilgilerin teoride kalmasının eleştirisi vardır. Duman ve İkiel'e (2002), göre gerçek yaşama ait tüm sürecin öğretime

uyarlanmasını sağlayan miğfer derslerden biri de Sosyal Bilgiler dersidir. Gerçek dünya ile doğrudan bağlantılı olan Sosyal Bilgiler dersi, bireyin ihtiyaç duyduğu eğitiminde, bireyleri sosyal yaşama ve geleceğe hazırlamada, yaşamı kendine göre yapılandırmada, öğrenme ve öğretme sürecinde güncel yaşamın tüm göstergelerini sunan bir programa sahiptir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında dersin işlenmesiyle ilgili önem arz eden bazı hususlara değinmiştir. MEB'e (2018) göre Sosyal Bilgiler dersine ilişkin konular işlenirken öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının, tarihçinin vb.) kullandıkları bilimsel yöntemler sezdirilmelidir. Bu hususa yönelik otantik öğrenme uygulamalarının kullanılmasından bahsedilebilir. Herrigton'a (2009) göre otantik öğrenme ile öğrenciler bir bilim insanı gibi düşünebilir ve düşündüklerini bilimsel yöntem basamaklarını kullanarak uygulayabilir. Eğitimin önemli sorunlarından birinin okuldaki öğrenmeler ile gerçek yaşam arasındaki uçurum olduğu bilinmektedir (Åkerblom ve Lindahl 2017). MEB (2018) tarafından dikkat çekilen başka bir konu ise okuldaki öğrenmeler ile gerçek yaşamın ilişkilendirilmesidir. Bu noktada okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrencilerin sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılması ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşüncülerinin sağlanması üzerinde durulmuştur. Öğrenmelerin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesinde otantik öğrenmenin temel bileşenlerinden biri olan gerçek yaşam bağlamlarının işe koşulabileceği söylenebilir. Otantik öğrenmenin bileşenlerinden başka bir bileşeni öğrencilerin öğrenmelerini içselleştirerek neyi nasıl öğrendikleri üzerine düşünceleri başka bir deyişle öğrenmelerin yansıtılmasıdır. Öğrencilerin öğrenmeleri üzerine düşünceleri ve öğrenmelerini yeniden yapılandırmaları amacıyla gerçek bir bağlam veya görev ile meşgul olmaları gerekmektedir (Herrigton, 2006). Bununla birlikte Mims'e (2003) göre otantik öğrenmede öğrenciler sosyal konular ile meşgul olabilecekleri fırsatlar bulmaktadır. Bu bağlamda MEB'in üzerinde durduğu sosyal problemler ile ilgili yansıtıcı düşüncülerin gerçekleştirilmesinde otantik öğrenme etkinliklerinin kullanılmasının faydalı olacağı düşünülebilir. Otantik öğrenmenin bu özellikleri araştırmamızın konusu olarak seçilmesinde etkili olmuştur.

Yapılan literatür taramasında Sosyal Bilgiler dersinde otantik öğrenme uygulamaları ile ilgili az sayıda araştırma olmasının yanında son yıllarda bu konu üzerinde daha fazla durulduğu görülmüştür. (İneç, 2017; Gürgil, 2018; Önger, 2019; Baştürk, 2019; Güneş ve ark. 2020; Erten, 2020; Yıldırım, 2020) Bu noktada literatür de bulunan eksikliğin doldurulmasında araştırmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde otantik öğrenme etkinlikleri ile akademik başarı arasında pozitif yönde korelasyon olduğu görülmektedir. (Karakuş, 2006; Koçyiğit ve Zembat, 2013; İneç, 2017; Gürgil, 2018; Aydın, 2019; Güneş ve ark. 2020; Erten, 2020; Yıldırım, 2020; Nas, 2020) Bu araştırmada öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde 5. Sınıf insanlar yerler ve çevreler öğrenme alanı kapsamındaki akademik başarıları ön test-son test iki gruplu deneysel desen ile incelenmiştir.

Akademik risk alma davranışı öğrencilerin hata yapma veya diğerlerinden daha az yetkin görünme riskine rağmen, tereddütte kaldıkları fikirleri paylaşma, soru sorma, yeni şeyler yapma, öğrenmeye çalışma ve alternatif çözüm yolları deneme noktasındaki istekliliği olarak tanımlanmaktadır (Beghetto, 2009). Bu bağlamda günümüz eğitim anlayışın hedeflediği modern insan profilinin oluşturulmasında, öğrencilerin akademik risk alma davranışını göstermelerinin etkili olabileceği düşünülebilir. Literatür incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersinde akademik risk alma ile ilgili araştırmaların oldukça az sayıda olduğu anlaşılmaktadır (Çiftçi, 2006; Gezer ve ark. 2014; Üztemur ve ark. 2020). Sosyal Bilgiler dersinde otantik öğrenme uygulamalarının akademik risk alma düzeyine olan etkileri ile ilgili yurt içi ve yurt dışında herhangi bir araştırmanın olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda bulunan eksikliklerin kapatılması noktasında bu araştırmanın önemi vurgulanabilir.

Gezer ve ark. (2014), geliştirdikleri sosyal bilgiler akademik risk alma ölçeği ile öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde, akademik güçlüklerle mücadele etme konusundaki cesaretlerinin ne düzeyde olduğunu ve yaşadıkları başarısızlıklar ardından ne derece toleranslı davranabildiklerini ölçmeyi amaçlanmıştır. Literatür incelendiğinde akademik risk ile akademik başarı ve motivasyon arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğu görülmektedir (İlhan ve ark. 2013, Üztemur ve ark. 2020). Bu bağlamda otantik öğrenme ile ilgili araştırma sonuçları karşılaştırıldığında otantik öğrenme uygulamalarının hem akademik başarıyı (Karakuş, 2006; Koçyiğit ve Zembat, 2013; İneç, 2017; Erten, 2020; Güneş ve ark. 2020) hem de öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonunu arttırdığı belirtilmektedir (Morrissey, 2014; Gürdoğan, 2014; Erten 2020). Otantik öğrenme ile akademik risk almanın ilişkisi noktasında bu paralellik göz önünde bulundurulabilir. Otantik öğrenme öğrencilerin aktif katılımını gerektirmektedir. Akademik risk alma davranışı gösteren öğrencilerin tereddütte kaldıkları fikirleri paylaşma, soru sorma, yeni şeyler yapma, öğrenmeye çalışma ve alternatif çözüm yolları deneme noktasındaki isteklilik (Beghetto, 2009) göstermesinin beklenmesinin yanında bu davranışların öğrencinin aktif katılımı ile gerçekleşebileceği düşünülebilir.

Otantik öğrenmenin temel bileşenleri dikkate alındığında otantik öğrenme uygulamaları ile akademik risk alma arasındaki ilişki daha açık bir şekilde kurulabilmektedir. Nitekim Herrington ve Oliver'a (2006), göre otantik öğrenmenin temel bileşenlerinden biri iş birliğidir. Öğrenciler otantik öğrenme etkinlikleri ile iş birliği yapma fırsatı bulmakta iletişim becerilerini geliştirebilmektedir. Otantik öğrenmenin diğer bir bileşeni olan uzman performansına erişim; öğrencilerin alanında uzman kişiler ile veya farklı düzeylerdeki öğrencilere erişiminin sağlanmasıdır. Bu bileşenin öğrencilerin iletişim kurmalarını sağlaması açısından iletişim becerilerini etkileyeceği düşünülebilir. Ayrıca otantik öğrenmede öğrenciler öğrenmelerini açık bir şekilde dile getirebilmelidir. Beghetto'a (2009) göre, öğrencilerin akademik risk alma davranışı gösterebilmeleri için tereddütte kaldıkları fikirleri paylaşma, soru sorma gibi iletişim becerisi gerektiren davranışları göstermeye istekli olmalıdır. Bu bağlamda iş birliği gerektiren otantik öğrenme uygulamalarının akademik risk alma davranışını etkileyebileceği düşünülebilir. Rule'e (2006) göre otantik öğrenmenin temel bileşenlerinden biri öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetebildiği bireysel projeler yürütebilmesidir. Korkmaz (2002),

akademik risk alma davranışını öğrencilerin öğrenme durumlarıyla ve güçlüklerle mücadele etmeye yönelik gösterdikleri cesaret olarak tanımlamıştır. Bu noktada öğrenciler gerek sosyal öğrenmeler gerçekleştirirken gerekse bireysel olarak yürüttükleri projelerde çeşitli güçlüklerle karşılaşabileceği beklenebilir. Bu bağlamda otantik öğrenme uygulamalarında öğrencilerin güçlüklerle mücadele etme noktasında kendilerini geliştirmeleri beklenebilir. Ayrıca otantik öğrenme uygulamalarının gerçek yaşam problemlerine dayalı olması öğrencilerin güçlüklerle mücadele etmesi noktasında gerçekçi bir algı oluşturmaları ve güçlüklerin üstesinden gelmek için gerekli motivasyonu bulmaları beklenebilir.

Herrington ve ark.'a (2006) göre otantik öğrenmede değerlendirme doğal olarak süreç içerisinde öğrencilerin meşgul oldukları görevler ile gerçekleşmektedir. Değerlendirme kaygısı olmayan öğrencilerin zor görevleri talep etme istekliliğinin artacağı düşünülebilir (Çiftçi 2006). Bu bağlamda otantik öğrenmenin akademik risk alma düzeyine etkilerinin araştırılması noktasında araştırmanın önemi vurgulanabilir. Nicaise ve ark. (2000), otantik öğrenme ile öğrencilerin olumlu bir deneyim yaşadıklarını ve arkadaşlarıyla ilişkilerini geliştirmeleri noktasında faydalı bir süreç geçirdiklerini belirtmiştir. Ayrıca sınıfın gerçek dünyayla ilgili olmasını eğlenceli ve heyecan verici olarak tanımlamışlardır.

Literatür incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersinde otantik öğrenme etkinliklerinin akademik risk alma düzeyindeki etkileriyle ilgili yurt içi ve yurt dışında herhangi bir araştırmanın olmadığı görülmektedir. Buna karşılık Sosyal Bilgiler dersinde akademik risk alma ile ilgili araştırmaların oldukça az sayıda olduğu görülmektedir (Çiftçi, 2006; Üztemur, Dinç ve Acun, 2020).

Bu çalışmada “Sosyal Bilgiler eğitiminde otantik öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı ve sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeylerine etkisi var mıdır? Sorusu problem cümlesi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın problem cümlesine bağlı kalınarak akademik başarı, sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeyi ve öğrenci görüşlerine yönelik cevap aranan alt problemler şu şekildedir.

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeği ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeği son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Deney grubu öğrencilerinin otantik öğrenmeye dayalı olarak hazırlanan etkinliklere yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmanın yürütülmesinde nitel ve nicel verilerden yararlanılarak karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem desenlerinden nitel ve nicel verilerin eş zamanlı toplandığı ve yorumlandığı, nicel verilerin ağırlıklı öneme sahip olduğu eş zamanlı iç içe karma desen tercih edilmiştir (Creswell, 2017).

Araştırmanın Deneysel Deseni

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının araştırmacı tarafından seçildiği yarı deneysel desenin kullanılması tercih edilmiştir. Bu çalışmada Ardahan ilinde bulunan iki ayrı köy okulunda öğrenim gören 5. sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna otantik öğrenmeye dayalı uygulamalar yapılırken, kontrol grubuna mevcut müfredat herhangi bir müdahalede bulunulmadan işlenmiştir.

Araştırmanın nicel verileri deney ve kontrol gruplu deneysel araştırma deseni kullanılarak akademik başarı testi (ABT) ve sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeğinden (SOARAÖ) elde edilmiştir. Nitel verileri ise otantik öğrenme uygulamaları süresince deney grubu öğrencileri tarafından yazılan günlüklerinden elde edilmiştir. Araştırmanın deney süreci 2019-2020 eğitim öğretim yılı 2. dönem şubat ve mart aylarında 6 haftalık 18 saati kapsamaktadır. Nicel veri toplama araçları bu 6 hafta içerisinde farklı ders saatlerinde uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi; konular işlenmeden önce deney ve kontrol grubuna ön test, konu bitiminde son test olarak uygulanmıştır. Uygulamalar öncesinde öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde akademik risk alma düzeylerini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarına sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Uygulamalar sonrasında öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde akademik risk alma düzeylerindeki değişimi ölçmek amacıyla sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Otantik öğrenme uygulamalarının etkililiği ve sürecin verimliliğine ilişkin öğrencilerin görüşlerinin alınması amacıyla deney grubu öğrencilerinin 6 hafta boyunca günlük tutması sağlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma Ardahan ilinde, MEB'e bağlı iki farklı köy okulunda 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 39 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubunu 18 öğrenci (11 kız, 7 erkek), kontrol grubu, 21 öğrenci (11 kız 10 erkek) oluşturmuştur.

Araştırmacının görev yaptığı ortaokulda öğrenim gören öğrenciler, uygulamaların gerçekleştirilmesi ve veri toplama süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için deney

grubu olarak seçilmiştir. Kontrol grubu olarak belirlenen ortaokul, demografik özelliklerinin deney grubu ile yakın olduğu varsayıldığı için tercih edilmiştir. Araştırma, bu yönü ile açısından kolay ulaşılabilir durum örneklemesidir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme uygulamanın pratik ve hızlı olması için uygulanan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek 2011). Ayrıca, öğrencilerin velilerinden veli onam ve etik izinler alınmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyo-ekonomik açıdan benzer olup olmadığını tespit etmek amacıyla kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Kişisel bilgi formundan elde edilen verilere göre öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler		Deney grubu		Kontrol grubu	
		F	%	F	%
Cinsiyetler	Kız	11	61.1	11	52.38
	Erkek	7	38.8	10	47.61
Anne	Okur Yazar Değil	2	11.1	1	4.76
	İlkokul	7	38.8	9	42.85
Eğitim Durumu	Ortaokul	6	33.3	8	38.09
	Lise	3	16.6	3	14.28
	Üniversite	–	–	–	–
Baba	Okur Yazar Değil	1	5.5	–	–
	İlkokul	3	16.6	4	19.04
Eğitim Durumu	Ortaokul	5	27.7	7	33.3
	Lise	7	38.8	9	42.85
	Üniversite	2	11.1	1	4.76
Anne	Ev Hanımı	14	77.7	17	80.95
	Çiftçi	3	16.6	2	9.52
Meslek Durumu	Hizmetli	1	5.5	1	4.76

	Emekli	–	–	1	4.76
	Serbest meslek	6	33.3	3	14.28
	İşçi	1	5.5	2	9.52
Baba	Çiftçi	9	50	15	71.42
Meslek Durumu	Memur	1	5.5	–	–
	Emekli	1	5.5	1	4.76
	1000 TL ve daha az	6	33.3	4	19.04
	1000-1500 TL arası	2	11.1	5	23.80
Aile Ortalama	1500-2500 TL arası	5	27.7	1	4.76
Aylık Geliri	2500-3500 TL arası	4	22.2	8	38.09
	3500 TL ve daha fazla	1	5.5	3	14.28
Bilgisayar Mevcudiyeti	Var	2	11.1	1	4.76
	Yok	16	88.8	20	95.23
İnternet Mevcudiyeti	Var	7	38.8	12	57.14
	Yok	11	61.1	9	42.85
	Hiç hoşuma gitmez	1	5.5	–	–
Sosyal Bilgiler dersi	Biraz hoşuma gider	1	5,5	3	14,28
	Çok hoşuma gider	16	88,8	18	85,71

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anne ve baba eğitim durumlarının benzer olduğu az da olsa her iki gruptaki öğrencilerin okuryazar olmayan ebeveynlerinin bulunduğu görülmektedir. İki gruba ilişkin veriler incelendiğinde ortalama aylık gelirlerinin, bilgisayar ve internet mevcudiyetlerinin, Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili genel hoşlanma durumlarının birbirine denk olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının denkliğinden söz edilebilir.

Uygulama Süreci

Uygulamalar 2019-2020 eğitim öğretim yılı 2. döneminde şubat ve mart aylarında 6 hafta 18 ders saati boyunca sürdürülmüştür. Kontrol grubunda ilgili konular eş zamanlı olarak tamamlanmıştır. Deney grubunda otantik öğrenme etkinlikleri araştırmacı tarafından

uygulanmıştır. Kontrol grubunda mevcut müfredat araştırmacı tarafından herhangi bir müdahalede bulunulmadan işlenmiştir. Uygulama süreci şu şekildedir:

- Araştırma öncesinde otantik öğrenmeye uygunluğu sebebiyle insanlar yerler ve çevreler öğrenme alanında yer alan 5 kazanımın tamamı seçilmiştir.
- Araştırmanın planlı bir şekilde yürütülmesi amacıyla 5E modeline uygun bir şekilde 5 farklı ders planı hazırlanmıştır. Ders planlarında yer alan etkinliklerin otantik öğrenmenin özelliklerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda otantik öğrenmenin iş birliği gerektirmesi sebebiyle bazı otantik öğrenme etkinliklerini öğrencilerin aileleri ile gerçekleştirmesi planlanmıştır. Ders planlarının değerlendirme bölümleri hazırlanırken süreç içerisinde doğal değerlendirmeler gerçekleştirilmesine önem verilmiştir. Ders planlarının hazırlık aşamasında tez ve makalelerde uygulanan otantik öğrenme etkinlikleri de dikkate alınmıştır. Ders planlarıyla ilgili uzman görüşünün alınmasının ardından planlara son hali verilmiştir.
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyo-ekonomik açıdan özelliklerini belirlemek amacıyla iki grup öğrencilerine kişisel bilgi formu uygulanmıştır.
- Uygulama öncesinde araştırmacı tarafından hazırlanan akademik başarı testi öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini ve birbirlerine olan denkliklerini belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanmıştır.
- Çalışmada kullanılmasına karar verilen sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeği, öğrencilerin deney öncesi akademik risk alma düzeylerini belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanmıştır.
- Deney ve kontrol grubunun denklikleri kişisel bilgi formu, akademik başarı ön testi ve sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma (SOARAÖ) ön testi verilerine dayanılarak yorumlanmıştır. Elde edilen veriler araştırmaya başlanabileceğini göstermiştir.
- Deney grubuna 6 hafta boyunca otantik öğrenmeye etkinliklerinden oluşan ders planları uygulanmıştır.
- Uygulamalar sonunda deney ve kontrol grubuna öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek amacıyla akademik başarı son testi uygulanmıştır.
- Otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarına sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

Otantik öğrenme sürecine yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla 6 hafta boyunca öğrenciler tarafından yazılan günlüklerden yararlanılmıştır

Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında akademik başarı testi, sosyal bilgiler odaklı akademik riski alma ölçeğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Nicel Veri Toplama Araçları

Başarı testinin oluşturulma sürecinde öncelikle 5. Sınıf “ insanlar, yerler ve çevreler “ öğrenme alanında yer alan 5 kazanımı içeren 40 maddeden oluşan soru havuzu oluşturulmuştur. Ön deneme formu; 4 Sosyal Bilgiler öğretmenine, 4 akademisyene sunularak uzman görüşü alınmıştır. Ön deneme formu, 1 Türkçe öğretmeni tarafından dil anlatım yönünden incelenmiştir. Oluşturulan soruların Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesinin ardından 33 maddelik ön deneme formu oluşturulmuştur. Ön deneme formunun pilot uygulaması Ardahan İlinde öğrenim gören 108, 6. sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Madde analizleri sonucunda 20 soruluk nihai test oluşturulmuştur.

Akademik başarı testinde yer alan maddelerin Bloom taksonomisine göre dağılımı incelendiğinde bilgi basamağında 2, kavrama basamağında 9 maddenin bulunduğu söylenebilir. Bununla birlikte 9 maddenin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini barındırdığı söylenebilir.

Ön deneme formunun madde güçlük indeksleri incelendiğinde 6 maddenin 0,30 ile 0,49 arasında (orta güçlükte) ,24 maddenin 0,50 ile 0,69 arasında(kolay) güçlük, 3 maddenin 0,70-0,1 arası (çok kolay) indekse sahip olduğu görülmektedir. Madde ayırt edicilik indeksleri ile ilgili ise 23 maddenin 0,40 ve daha yüksek (çok iyi madde), 7 maddenin 0,30 ile 0,39 (oldukça iyi ama yine de geliştirilebilir) 1 maddenin 0.20-0.29 (düzeltmesi ve geliştirilmesi gerekir), 1 maddenin 0.19 ve daha küçük (çok zayıf mutlaka çıkarılmalı) indekse sahip olduğu görülmektedir. Akademik başarı testinin ölçüm güvenirliği, iki değerli ölçümlerde (0,1) tercih edilen Kuder Richardson 20 (KR-20) yöntemi ile hesaplanmıştır.
$$KR - 20P_{xx'} = k / (k - 1) * [1 - (\sum p_j q_j / \sigma_T^2)]$$
 Formülünden hareketle SPSS uygulaması ile hesaplanmıştır (Bademci, 2011). Hesaplamalar testin KR 20 değerinin ,70.5 ölçüm güvenirliğine sahip olduğu göstermiştir. Şencan'a (2005) göre, okul yerleştirmelerinde kullanılan testlerin güvenirlik katsayısının, 90 veya ,95 olması beklenirken ders başarısını ölçmeyi amaçlayan testlerin güvenirlik katsayıları ,50 ile ,60 değere kadar düşebilir. KR-20 formülü ile hesaplanan ölçüm güvenirlikleri 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Elde edilen sonuç 1'e yaklaştıkça testin ölçüm güvenirliğinin yükseldiği kabul edilmektedir (Ercan ve Kan 2004).

Literatür incelendiğinde akademik risk alma davranışı ile ilgili ölçek geliştirme-uyarlama çalışmalarının bulunduğu görülmektedir (Korkmaz- Baylav, 2002; İlhan ve Çetin, 2013) . Ancak literatürde yer alan sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeğinin tek örneği Gezer ve ark.'a (2014) aittir. Gezer ve ark. (2014), geliştirdikleri SOARAÖ ile öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde akademik güçlüklerle mücadele etme konusundaki cesaretlerini ve yaşadıkları başarısızlıklar ardından ne derece toleranslı davranabildiklerini ölçmeyi amaçlanmıştır.

21 maddeden oluşan ölçekte, “Kesinlikle Katılıyorum (5 puan)”, “Katılıyorum (4 puan)”, “Kararsızım (3 puan)”, “Katılmıyorum (2 puan)” ve “Kesinlikle Katılmıyorum (1 puan)” şeklinde beşli likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek “Akademik Risk Almaya Yaklaşma (ARAY)” ve “Akademik Risk Almaktan Kaçınma (ARAK)” olmak üzere iki boyutlu bir yapıya sahiptir. ARAY boyutunda, öğrencilerin güç işlemleri tercih etme eğilimi ile başarısızlık sonrası toparlanma eğilimini destekleyen 16 madde bulunmaktadır. ARAK boyunda ise öğrencilerin başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimini yansıtan 5 madde yer almaktadır. Bu araştırmada ölçekte yer alan 17, 18, 19, 20 ve 21. maddeler başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimini içerdiği için tersten kodlanmıştır.

Gezer ve ark. (2014), SOARAÖ’de maddelerin toplam puanı üzerinden yordama gücünü saptamak ayrıca ayırt edicilik düzeylerini belirlemek için madde analizi yapmışlardır. Bu aşamada, düzeltilmiş madde toplam korelasyonu dikkate alınmış ve %27’lik alt-üst grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının ARAY alt ölçeği için ,24 ile ,55 arasında ve ARAK alt ölçeği için ,33 ile ,48 arasında sıralandığı ve % 27’lik alt ve üst grup arasındaki farklara ilişkin t değerlerin ölçekte yer alan bütün maddeler için anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, SOARAÖ’deki bütün maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Ölçek hazırlayıcıları, SOARAÖ’nün güvenilirliğini iç tutarlılık yöntemi ile hesaplamışlar ve iç tutarlılık katsayısını ölçeğin geneli için ,78 bulmuşlardır. Bu araştırmada bizim tarafımızdan bulunan iç tutarlılık katsayı değeri ise ölçeğin geneli için ,89 dur. Bu değer SOARAÖ’nün araştırmamızda uygulanabileceğini göstermektedir.

Bu araştırmanın nitel verileri, deney grubu öğrencilerinin otantik öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, öğrenci günlüklerinden elde edilmiştir. Verilerin toplanması aşamasında öğrenciler günlük tutma noktasında sınırlandırılmamış veya yönlendirilmemiştir. Ancak öğrenciler 6 hafta boyunca Sosyal Bilgiler dersine yönelik görüşlerini içeren günlükler tutma noktasında teşvik edilmiştir. Uygulama haftalarının bitiminde öğrenci günlükleri araştırmacı tarafından incelenmiş ve analiz edilmiştir.

Verilerin analizi

Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 20 programından yararlanılmıştır. Akademik başarı testinin ve sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeğinin analiz türünü saptamak için normallik testleri yapılmıştır. Tablo 2' de araştırmada kullanılan nicel verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri belirtilmiştir.

Tablo 2. Akademik Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeğinin Normallik Testi Sonuçları

Test Türü	Gruplar	Çarpıklık	Basıklık
Akademik Başarı Testi	Deney ön test	,574	-,224
	Kontrol ön test	,188	-,712
	Deney son test	-,488	-,625
	Kontrol son test	-,085	-1,289
Test Türü	Gruplar	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma	Deney ön test	-,513	-,451
	Kontrol ön test	-,783	,565
	Deney son test	-,636	-,532
	Kontrol son test	-,241	-,071

Çarpıklık ve basıklık değerleri -1,96 ve +1,96 aralığında yer aldığı durumlarda dağılım normal kabul edilmektedir (Can, 2014: 85). Buna göre Tablo 13 İncelendiğinde; akademik başarı testinin ve sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeği testlerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,289 ve +,574 arasında yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda verilerin dağılımın normal olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmada nicel verilerin analizinde Non-Parametrik analiz tekniklerinden Mann-Whitney U-testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu testin t testi yerine tercih edilmesinde deney (18) ve

kontrol (21) grubundaki öğrenci sayısının 30'dan az olması etkili olmuştur (Büyüköztürk, 2018).

Nitel Verilerin Analizi

Nitel veri analizi; gözlem, belge inceleme, görüşme gibi veri toplama yöntem ve teknikleri ile elde edilen verilerin düzenlendiği, kategorilere ayrıldığı, temaların keşfedildiği ve sonuçta tüm bu sürecin raporlaştırıldığı bir etkinlikler toplamıdır (Özdemir, 2010). Bu amaçla araştırmacı okuduklarını, gözlemlediklerini ve katılımcılardan elde ettiği verileri yorumlar, sadeleştirir ve sağlamlaştırır (Çelik ve ark. 2020).

Araştırmanın nitel veri boyutu belge incelemesi olarak tasarlanmıştır. Konuya ilişkin nitel veriler uygulama süresince deney grubu öğrencilerinin tuttukları günlüklerden elde edilmiştir. Bu bağlamda katılımcı görüşleri kaydedilmiş ve analiz edilmiştir. Günlüklerin içerik analizinde takip edilen basamaklar şöyledir:

1. Verilerin kodlanması
2. Kod ve temaların oluşturulması
3. Kod ve temaların düzenlenmesi
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Eysenbach ve Köhler, 2002)

Bu bağlamda öncelikle öğrenci günlükleri deney grubunda yer alan her öğrenciyi temsilen 1'den 18'e kadar olacak şekilde numaralandırılmıştır. Günlükler hafta hafta sınıflandırılmıştır. Temaların belirlenmesinde, amacın yansıtılması önemli olduğundan öğrencilerin öğretimin niteliğine dönük ifadeleri dikkate alınmış ve uzmanlar görüş ayrılığında olmaksızın görüş birliğinde temaları belirlemişlerdir ve böylece Miles ve Huberman formülü'nün (1994) kullanılmasına gerek kalmamıştır. Son olarak elde edilen bulguların yorumlanması gerçekleştirilmiştir. Strauss ve Corbin'in (1990) nitel verileri analiz etme yönteminden faydalanılarak verilerden çıkarılan kavramlara göre temalar oluşturulmuştur. Temaların oluşturulmasında, tekrar eden veya benzerlik gösteren ifadeler dikkate alınmıştır. Öğrencilerin günlükleri 6 hafta boyunca her hafta değerlendirilerek çalışmaya yansıtılmıştır. Son olarak elde edilen bulguların yorumlanması gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Bu başlık altında deney ve kontrol gruplarından elde edilen nicel ve nitel verilere ilişkin bulgular ve yorumları sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının insanlar yerler ve çevreler öğrenme alanı konuları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test uygulamasından aldıkları puan ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U testiyle karşılaştırılmıştır. Mann-Whitney U testinde $p>0,05$ sonucu iki grup

arasında fark yoktur. $p < 0,05$ sonucu iki grup arasında fark vardır anlamına gelmektedir (Cevahir, 2020). Akademik başarı testi ön testinde elde edilen bulgular Tablo 3’de belirtilmiştir.

Tablo 3. Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrenci					
Grupları	N	X	Ss	U	P
Deney	18	19,56	352,00	181,000	,835
Kontrol	21	20,38	428,00		

Buna göre Mann Whitney U testinde deney ve kontrol grubu ön test puanlarında iki grup arasında fark yoktur sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasındaki farklar istatistiksel olarak $p > 0,05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular deney ve kontrol grupları için anlama testi açısından araştırmaya başlanabileceğini göstermektedir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Otantik öğrenme uygulamalarının deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testinde anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının anlaşılması amacıyla iki gruba akademik başarı son testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gurubunu son test puanlarının Mann-Whitney U testine göre karşılaştırılması Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Akademik Başarı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrenci					
Grupları	N	X	Ss	U	P
Deney	18	24,25	436,50	112,500	,030
Kontrol	21	16,38	343,50		

Buna göre Tablo’4 de görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı son testi açısından aralarındaki farka ilişkin U değeri 112,500 olarak hesaplanmış ve $p < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi açısından aralarındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda deney ve kontrol grubu arasındaki akademik başarı puanlarında oluşan farkın deney grubunun lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarının artmasında otantik

öğrenme yaklaşımının etkili olduğunu göstermektedir. Akademik başarı testine ilişkin ön test ve son test aritmetik ortalama puanları Tablo 5’de belirtildiği gibidir.

Tablo 5. Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Aritmetik Ortalama Puanları

Öğrenci Grupları	Ön test ortalama puan	Son test ortalama puan
Deney	34,72	73,61
Kontrol	35,47	59,52

Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test puanlarının aritmetik ortalaması 34,72 olarak, kontrol grubu öğrencilerinin ön testten aldığı puanların aritmetik ortalaması ise 35,47 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda iki gruba ait aritmetik ortalama puanlarında bir denkleğin söz konusu olduğu söylenebilir. Deney grubu öğrencilerin son test puanlarının aritmetik ortalaması 73,61 şeklinde, kontrol grubunun son testten aldığı puanların aritmetik ortalaması ise 59,52 şeklinde hesaplanmıştır. Buna göre iki grubunda ön test ile son test puanları arasında bir artış söz konusudur. Ancak deney grubu öğrencilerin ortalama puanları, kontrol grubu öğrencilerinin puanları ile karşılaştırıldığında deney grubu lehine belirgin düzeyde artış olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test uygulanmıştır. Ardından aldıkları puan ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U testiyle karşılaştırılmıştır. Farklar sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeği için Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrenci Grupları	N	X	Ss	U	P
Deney	18	22,72	409,00	140,0	,174
Kontrol	21	17,67	371,00		

Tablo 6 da belirtildiği üzere otantik öğrenme uygulamaları öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeyleri açısından aralarında fark olup olmadığı Mann Whitney U testine göre istatistiksel olarak $p>0,05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular deney ve kontrol grupları için Sosyal Bilgiler dersinde otantik öğrenme uygulamalarının akademik risk alma düzeyine etkilerinin araştırmaya başlanabileceğini göstermektedir.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Sosyal Bilgiler dersinde otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik risk alma düzeyine etkisini gözlemlemek amacıyla her iki grupta yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeği son test puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrenci Grupları	N	X	ss	U	P
Deney	18	24,69	518,50	90,50	,005
Kontrol	21	14,53	261,50		

Tablo 7 de görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeğinden aldıkları son test puanları açısından aralarındaki farka ilişkin U değeri 90,50 olarak hesaplanmış ve $p<0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeyleri açısından aralarında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Ulaşılan bu bulgu otantik öğrenmenin öğrencilerin sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeyinin artırılmasında etkili olacağını göstermektedir. SOARAÖ’ye ilişkin ön test ve son test aritmetik ortalama puanları Tablo 8’de belirtildiği gibidir.

Tablo 8. SOARAÖ’ye İlişkin Ön Test ve Son Test Aritmetik Ortalama Puanları

Öğrenci Grupları	Ön test ortalama puan	Son test ortalama puan
Deney	72,05	80,22
Kontrol	70,19	68,85

Deney grubu öğrencilerinin SOARAÖ ön testi puanlarının aritmetik ortalaması 72,05 olarak, kontrol grubu öğrencilerinin ise 70,19 olarak hesaplanmıştır. Deney grubu öğrencilerin SOARAÖ son test puanlarının aritmetik ortalaması 80,22 olarak, kontrol grubunun son testten aldığı puanların aritmetik ortalaması ise 68,85 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda deney ve kontrol grubu ön test puanları aritmetik ortalamalarının denkliğinden söz edilebilirken, son test puanları aritmetik ortalamalarında deney grubu lehine bir sonuç elde edildiğinden bahsedilebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin SOARAÖ ön test ve son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasında anlamlı bir artışın olmadığı görülmektedir.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Otantik öğrenme uygulamaları sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinin daha kolay anlaşılması adına günlüklerden elde edilen bulgular tablo haline getirilmiştir. Otantik öğrenmeye ilişkin öğrenci günlüklerinden elde edilen tema ve örnek ifadeler ile belirtilen bulgular şu şekildedir (Tablo 9):

Tablo 9. Otantik Öğrenme Sürecinin Öğrenci Günlüklerine Yansıması 1. Hafta

Hafta	Tema	Örnek İfadeler
1. Hafta	Eğlenceli bulma (6)	“Etrafı izledik çevremizde gördüklerimizi konuştuk, dağlar, akarsular vardı. Çok eğlendik sonra ellerimizle dağ yaptık.” Ö7
	Merak uyandırıcı bulma (3)	“Öğretmen köyde gezintiye çıkacağımızı söyleyince neler yapacağımızı merak ettim.” Ö1
1. Hafta	Mutlu olma (3)	“ Derste yaptığımız etkinlikler sırasında kendimi çok mutlu ve heyecanlı hissettim.” Ö11
	Aktif olma (2)	“Sürekli bir şeyler yaptık önce köyü gezdik. Sınıfta yeryüzü şekillerinin maketini yaptık.” Ö2

Tablo 9 incelendiğinde otantik öğrenme uygulamalarının 1. haftasında deney grubu öğrencilerinin bu süreci eğlenceli (6), merak uyandırıcı (3), mutluluk hissi veren (3), aktif (2) olarak değerlendirdiği görülmektedir.

Otantik öğrenme uygulama sürecinin 2. Haftasına ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 10’ da belirtilmiştir.

Tablo 10 Otantik Öğrenme Sürecinin Öğrenci Günlüklerine Yansıması 2. Hafta

Hafta	Tema	Örnek İfadeler
2. Hafta	Merak uyandırıcı bulma (6)	“ Hilal hoca bir maket getirdi. Bu dersi merakla bekliyordum. Maketin içine boya, soda falan döktük sanki bir patlama gibi oldu.” Ö5
	Eğlenceli bulma (6)	“Oynadığımız oyunda çok eğlendim. Kelimeleri anlatırken hızlı olmaya çalıştım bu yüzden biraz heyecanlandım ama çok güzeldi.” Ö11
	Heyecan verici bulma (4)	“Öğretmenim volkan olduğunu söyledi. Patlatacakmışız çok heyecanlandım.”Ö10
	Dersi akıcı bulma (3)	“ Bugün sosyal dersi çok hızlı ve güzel geçti” Ö8

Tablo 10 incelendiğinde otantik öğrenme uygulamalarının 2. Haftasında deney grubu öğrencilerinin bu süreci merak uyandırıcı (6), eğlenceli (6), heyecan verici (4) ve akıcı (3) şeklinde değerlendirildiği görülmektedir.

Otantik öğrenme uygulama sürecinin 3. Haftasına ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11. Otantik Öğrenme Sürecinin Öğrenci Günlüklerine Yansıması 3. Hafta

Hafta	Tema	Örnek İfadeler
3. Hafta	Eğlenceli bulma (8)	“Bugün derste iyi güldüm. Hala aklıma gelince gülüyorum bu derste çok eğlendim.”Ö13
	Mutlu olma (4)	“Oyunda çok iyiydim tüm soruları doğru yapınca çok mutlu oldum. Takımdaki bazı arkadaşlarım kötüydü.”Ö4
	Heyecan verici bulma (4)	“Dersi dışarıda işlemek değişik ve heyecanlı oluyor. Bu dersi ve öğretmenimi çok seviyorum.” Ö3
	Merak uyandırıcı bulma (4)	“O çiçeğin ne olduğunu düşündük. Öğretmenim karadeniz bölgesinde yetişir dedi. Çok merak ettim. Herkes düşündü.” Ö6
	Zorlayıcı bulma (4)	“Bardaklara silgileri sokmak zordu çok hızlı yapmak gerekti.” Ö9

Tablo 11 incelendiğinde otantik öğrenme uygulamalarının 3. Haftasında deney grubu öğrencilerinin bu süreci eğlenceli (8), mutluluk hissi veren (4), heyecan verici (4) ve merak uyandırıcı (4) şeklinde değerlendirildiği görülmektedir. Bunun yanında bazı uygulamaların öğrenciler tarafından zorlayıcı (4) bulunduğu da günlüklere yansıtıldığı görülmektedir.

Otantik öğrenme uygulama sürecinin 4. Haftasına ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 12’de belirtilmiştir.

Tablo 12. Otantik Öğrenme Sürecinin Öğrenci Günlüklerine Yansıması 4. Hafta

Hafta	Tema	Örnek İfadeler
4. Hafta	Heyecan verici bulma (7)	“Madenlere bakma sırası bana gelene kadar heyecanla bekledim. Sanırım adı floritdi rengi çok güzeldi en çok onu sevdim.” Ö4
	Eğlenceli bulma (7)	“ Oyunda arkadaşımı Ankara’ya gitmek için ikna etmeye çalıştım. Sonra diğer arkadaşlarımızın yanına geçtik çok eğlenceliydi.” Ö15
	Mutlu olma (6)	“ Ailemin Ardahan’a nereden geldiğini öğrendiğim için mutlu oldum. Hiç bunu sormamıştım.” Ö12
	Merak uyandırıcı bulma (4)	“Madenleri kokladım acaba tatları var mıydı öğretmen koklayabilirsiniz ama ağzınıza sürmeyin dedi bazıları tuzu yalıyor gibi yaptı güldüm.” Ö7
	Düşündürücü bulma (1)	“ Bu ders kendimi tanımamı düşünmemi sağlıyor.” Ö2

Tablo12 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin otantik öğrenmenin uygulandığı 4. haftaya ilişkin heyecan verici (7), eğlenceli (7), mutluluk hissi veren (6), merak uyandırıcı (4) ve düşündürücü (1) bir süreç şeklinde görüş belirttiği görülmektedir.

Otantik öğrenme uygulama sürecinin 5. haftasına ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 13’de belirtilmiştir.

Tablo 13. Otantik Öğrenme Sürecinin Öğrenci Günlüklerine Yansıması 5. Hafta

Hafta	Tema	Örnek İfadeler
	Eğlenceli bulma (9)	“Deney yapmak ilginç ve eğlenceli böyle etkinlikler daha çok hoşuma gitti.” Ö15

5. Hafta	Merak uyandırıcı olma (7)	“Çantanın içinde neler olduğunu gördük. Bazı eşyaların ne işe yaradığını merak ettim öğretmene sordum.” Ö6
	Mutlu olma (7)	“ Perşembe ve salı günleri sosyal bilgiler dersi olduğu için çok seviniyorum.” Ö4
	Başarısız olma (2)	“Öğretmenin sorduğu sorulara cevap veremiyorum. Sadece öğretmene bakıyorum.” Ö16

Tablo 13 incelendiğinde otantik öğrenme uygulamalarının 5. Haftasında deney grubu öğrencilerinin bu süreci eğlenceli (9), merak uyandırıcı (7), mutluluk hissi veren (7) şeklinde değerlendirildiği görülmektedir. Bunun yanında bazı öğrencilerin süreç içerisinde istediği başarıyı elde edememeleri yönünde ifadelerinin günlüklere yansıtıldığı görülmektedir.

Otantik öğrenme uygulama sürecinin 6. Haftasına ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 14 de belirtilmiştir.

Tablo 14. Otantik Öğrenme Sürecinin Öğrenci Günlüklerine Yansıması 6. Hafta

Hafta	Tema	Örnek İfadeler
6. Hafta	Eğlenceli bulma (10)	“Öğretmen yazdığımız hikâyeleri okuduğunda çok eğlendim Mertlerin hikâyesi çok komik olmuş.” Ö12
	Mutlu olma (5)	“Bugün ki Sosyal Bilgiler dersi de güzel geçti grup arkadaşlarımı da sevdiğim için daha mutluydum.” Ö17
	Araştırma yapma (3)	“Araştırma ödevlerini her zaman daha çok seviyorum. Yeni bilgiler öğreneceğim için sabırsızlanıyorum.” Ö15

Tablo 14 incelendiğinde otantik öğrenme uygulamalarının 6. Haftasında deney grubu öğrencilerinin bu süreci eğlenceli (10), mutluluk hissi veren (7) bir süreç olarak değerlendirdiği görülmektedir. Bununla birlikte otantik öğrenmede bazı öğrencilerin “araştırma yapma” teması etrafında olumlu ifade (Ö15) belirttiği görülmektedir.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde “eğlenceli bulma” temasına ilişkin ifadelerin uygulama süreci haftalarının tümünde bulunduğu görülmektedir. Bu noktada öğrenciler tarafından otantik öğrenme uygulamalarının kullanıldığı 6 haftalık sürecin eğlenceli

bulduğu düşünülebilir. Bununla birlikte “mutlu olma temasına ilişkin ifadelerin 5 hafta boyunca günlüklere yansıdığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin otantik öğrenme sürecinde kendilerini mutlu hissettiği düşünülebilir. Ayrıca “merak uyandırıcı bulma” temasına ilişkin ifadelerin 4 hafta ve “heyecan verici bulma” temasına ilişkin ifadelerin 3 hafta boyunca günlüklere yansıyan yoğun ifadelerden olduğu görülmektedir.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde “zorlayıcı” ve “başarısız olma” temaları kapsamında bazı olumsuzluk bildiren ifadelerin günlüklere yansıdığı görülmektedir. Bu noktada doğal olarak bireysel farklılıkların etkisi ile her otantik öğrenme etkinliğinin her öğrenciye hitap etmediği düşünülebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Deney ve kontrol grubunun ABT’den elde edilen ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında son test lehine bir artışın olduğundan bahsedilebilir. Bu noktada iki gruba ait akademik başarı düzeylerinde artış olmasıyla birlikte deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamalarında belirgin bir artışın olduğundan söz edilebilir. Literatür incelendiğinde bu sonuca benzer bulguların olduğu çalışmalardan söz edilebilir. Karakuş (2006), 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarısını arttırdığını belirtmektedir. İneç (2017), 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde geo medya destekli otantik öğrenme yaklaşımının uygulanmasının akademik başarı üzerinde olumlu etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Güneş, Arıkan ve Çetin (2020), otantik öğrenme etkinliklerinin Sosyal Bilgiler dersinde coğrafi bilgi sistemine yönelik tutumlara ve başarıya etkisi ile ilgili araştırmasında 5. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin akademik başarısında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gürgil (2018), Sosyal Bilgiler öğretiminde otantik öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi ile ilgili araştırmasının sonucunda, otantik öğrenme etkinliklerinin 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarında olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erten (2020), öğrencilerin derse karşı olumlu tutum sergilemelerinde ve akademik başarılarının artmasında otantik öğrenmenin etkili olduğunu belirtmektedir. Yıldırım (2020), araştırmasında Sosyal Bilgiler dersinde otantik öğrenme etkinliklerinin akademik başarı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmektedir.

Koçyiğit ve Zembat (2013), otantik görevlerin okul öncesi öğretmen adaylarının başarılarına etkisi ile ilgili ön test-son test kontrol gruplu deneysel çalışmada deney grubu öğrencilerinin akademik başarısında anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nas (2020), 5.sınıf fen bilgisi dersi kapsamında yürüttüğü otantik öğrenme yaklaşımına dayalı araştırma ve sorgulama temelli etkinliklerin akademik başarıları ve yaratıcı problem çözmeye etkisi ile ilgili araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Aydın (2019), otantik öğrenme ortamlarının 4.

sınıf matematik ders başarısı ve akademik öz güvenlerine etkisi ile ilgili araştırmasında, otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin ders başarısı üzerinde faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nitekim bizim araştırmamızda dahil olmak üzere gerek sosyal bilgiler gerekse diğer disiplinler kapsamında yapılan araştırmalara dayanılarak otantik öğrenme uygulamalarının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test sonucunda iki grup arasında sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeyleri açısından anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Mann-Whitney U testine göre elde edilen bulgular iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bu bulgu öğrencilerin araştırma öncesinde eşit şartlarda olduğunu göstermesi açısından önem arz etmektedir. Deney ve kontrol grubuna otantik öğrenme uygulamaları sonrasında uygulanan son test puanlarında Mann-Whitney U testine göre deney grubu lehine anlamlı bir sonuç elde edildiği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu otantik öğrenmenin öğrencilerin sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeyinin artmasında etkili olacağı şeklinde yorumlanmıştır. Öğrencilerin SOARAÖ'den aldıkları ön test ve son test aritmetik ortalama puanları incelendiğinde bu bulguların desteklendiği görülmektedir.

Korkmaz-Baylav'a (2002) göre akademik risk alma davranışının boyutlarını başarısızlıktan sonra yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimi, güç işlemleri tercih etme eğilimi, başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimi ve ödev yapmama eğilimi oluşturmaktadır. Bu noktada öğrencilerin her an yaşayabilecekleri başarısızlık sonrasında toparlanabilme eğilimleri, cesaret göstererek kolay işlemler yerine güç işlemleri tercih edebilme eğilimlerinin otantik öğrenme uygulamalarından olumlu yönde etkileneceği düşünülmektedir. Ayrıca başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimi ile ödev yapmama eğiliminin otantik öğrenme uygulamaları ile zayıflayabileceği düşünülmektedir.

Ünal (2019), kuantum öğrenme modelinin 7. sınıf öğrencilerinde Sosyal Bilgiler dersi başarılarına, kaygılarına, üst bilişsel farkındalıklarına ve akademik risk alma eğilimlerine etkisini araştırdığı çalışmada ulaşılan verilere göre kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin akademik risk alma eğilimlerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Kuantum öğrenmenin akademik risk alma düzeyine olumlu etki etmesi, araştırmanın Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yürütülmesi ve bir öğrenme modelinin akademik risk alma davranışını olumlu yönde etkilemesi açısından araştırmamızda elde edilen sonuçlar ile örtüşebileceği düşünülebilir.

Korkmaz- Baylav (2002), fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik riske etkisi ile ilgili deneysel çalışmasının sonucunda proje tabanlı öğrenme ile öğrencilerin akademik risk alma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Yıldız (2012), ortaöğretim 10. sınıf biyoloji dersinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanılarak işlenmesi durumunda öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisi, akademik risk alma düzeyi ve problem çözme becerisinin gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Bu araştırma

sonucunda edinilen bulgular; deney grubunda bulunan öğrencilerin ilgili ders kapsamında yaratıcı düşünme becerisinde, akademik risk alma düzeyinde ve problem çözme becerisinde kontrol grubunda bulunan öğrencilere kıyasla anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Bu iki araştırma proje tabanlı öğrenmenin akademik risk alma davranışını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ancak Çiftçi (2006), Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin 6. sınıf öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi ile ilgili araştırmasının sonucunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test sonuçlarına göre öğrencilerin akademik risk alma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir.

Diker (2019), ise iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımının 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi ile ilgili araştırmasının sonucunda elde edilen bulgulara göre iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımlarından öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin akademik risk alma düzeyi ve problem çözme becerileri bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Buna göre bazı araştırmalar akademik risk alma davranışının arttırılması ile ilgili olumlu sonuçlar ortaya koyarken bazı araştırmalarda anlamlı ilişkilerin bulunmadığı görülmektedir. Bu bağlamda akademik risk alma davranışının arttırılmasında her öğretim yöntem ve tekniğinin etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca farklı sınıf düzeylerinde ve farklı dersler kapsamında akademik risk alma davranışının değişkenlik gösterebileceği düşünülebilir.

Çetin ve ark (2014), olumsuz değerlendirilme korkusu ile akademik risk alma arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanan çalışmada olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik risk alma arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir. Akademik risk alma davranışında öğrenci, hata yapma veya diğerlerinden daha az yetkin görünme riskine karşılık bu davranışı sergilemektedir. Bu noktada öğrenci olumsuz değerlendirilme ihtimaline karşın cesaret gösterebilmektedir. Bizim araştırmamızda yer alan otantik öğrenme uygulamalarının akademik risk alma düzeyine etkileri ile ilgili bulgular incelendiğinde öğrencilerin akademik risk alma düzeyleri arttığı için olumsuz değerlendirilme korkularının da azalabileceği düşünülebilir.

Uzun ve Çokluk-Bökeoğlu (2019), araştırmasında sosyo-ekonomik düzey ve akademik risk alma davranışı değişkenlerinin akademik başarı üzerinde pozitif yönde etkisi olduğunu, olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik başarı üzerindeki etkisinin negatif yönde olduğunu belirtmektedir. Tay, Özkan ve Tay (2009), akademik risk alma davranışının akademik başarıyı etkileyen kritik bileşenlerden biri olduğunu belirtmektedir. Bizim araştırmamızda ulaştığımız sonuçlar dikkate alındığında otantik öğrenmenin hem akademik başarı hem de akademik risk alma düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bu noktada akademik risk alma ile akademik başarı arasındaki pozitif ilişkiye dayanarak otantik öğrenme etkinliklerinin akademik başarı ve

akademik risk alma düzeylerinde artış sağlaması ile olumsuz değerlendirilme korkusunu azaltabileceği düşünülebilir.

İlhan ve ark. (2013), ders çalışma becerileri ile akademik risk alma arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında ders çalışma becerileri ve akademik risk alma arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir. Akça (2017), ortaokul öğrencilerinin fene yönelik zihinsel risk alma algıları ile fen kaygıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğrencilerin fene yönelik risk alma düzeylerinin yüksek, fen kaygı düzeylerinin ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin fen dersinde zihinsel risk alma eğilimlerinin düşük olacağı tespit edilmiştir. Bu araştırma ile kaygı düzeyi ile akademik risk alma arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda otantik öğrenme uygulamaları ile akademik risk alma davranışı arasındaki anlamlı ilişki göz önüne alındığında akademik risk alma düzeyinin artmasıyla derse yönelik kaygı düzeyinin azalabileceği düşünülebilir. Öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin otantik öğrenme süreci ile ilgili olumlu görüşler belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin otantik öğrenme etkinlikleri ile işlenen Sosyal Bilgiler dersini eğlenceli, merak uyandırıcı, heyecan verici, mutluluk hissi veren ve aktif bir süreç olarak değerlendirdiği görülmektedir. Bazı öğrencilerin uygulamalar sırasında ulaşmak istediği başarıyı elde edememesinin ve bazı etkinliklerin zorlayıcı bulunmasının da günlüklere yansıdığı görülmektedir.

Öğrenci günlüklerinden edinilen bu bulgu ve sonuçların literatürde ulaşılan diğer sonuçlar ile desteklendiği görülmektedir. Buna göre yerli literatürde; Güneş, Arıkan ve Çetin (2020), otantik öğrenme etkinliklerinin Sosyal Bilgiler dersinde coğrafi bilgi sistemine yönelik tutumlara ve başarıya etkisini araştırdığı çalışmasında öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinden sıkılmadıklarını, sınıfta yaptıkları etkinlikler sayesinde derslerde daha aktif olduklarını ve derse katıldıklarını belirtmiştir. Yıldırım (2020), öğrencilerin otantik öğrenme sürecindeki öğrenmeleri yaparak, yaşayarak, eğlenerek, hayal ederek, gezerek gerçekleşen öğrenmeler olarak tanımladıklarını belirtmiştir. Önger (2019), çalışmasında otantik öğrenme yaklaşımının uygulandığı 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının arttığını, konuların somut, anlamlı ve eğlenceli hale geldiğini belirtmiştir. Öğrencilerin uygulamalar sırasında çoğunlukla eğlendikleri, otantik öğrenme sürecinden zevk aldıkları, buna benzer uygulamalar yapmak istedikleri görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin otantik öğrenme yaklaşımına göre uygulanan Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Turan (2019) yüksek lisans öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında elde ettiği öğrenci görüşlerine göre otantik öğrenme temelli çevre eğitiminin öğrenmeyi kolaylaştırdığını, öğrenmelerin zihinde daha gerçekçi bir biçimde yerleştiğini, daha duyarlı bir gençlik yetiştirme noktasında verimli görüldüğünü belirtmiştir. Aydın (2019), otantik öğrenme ortamlarının matematik ders başarısı ve akademik öz güvene etkisi ile ilgili araştırmasında, öğrencilerin dersi eğlenerek öğrendiği ve derse karşı ilgilerinin arttığını çalışma bulgularında belirtmiştir. Gürdoğan (2014), öğretmen adaylarının otantik öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğinin ve görüşlerinin belirlenmesi ile ilgili yaptığı

araştırmada öğretmen adaylarının otantik öğrenme yaklaşımı ile işlenen derslerde motivasyonun arttığı ve öğrenmenin daha eğlenceli hale geldiği noktasında görüş belirttiği sonucuna ulaşmıştır. Hamurcu (2016), otantik öğrenme yaklaşımı doğrultusunda yapılan etkinliklerin etkinliklerinin öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğu sonucuna ulaşmıştır

Nicaise ve ark. (2000), otantik sınıflara yönelik öğrencilerin bakış açılarını incelemeyi amaçladığı çalışmada öğrencilerin çoğunluğu tarafından olumlu bir deneyim, gerçek dünya ile ilgili, eğlenceli ve heyecan verici olarak nitelendirildiği sonucuna ulaşmıştır. Perry (2011), öğrencilerin otantik öğrenme çalışmalarına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçladığı çalışma sonucunda öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin kişiye özel, amaca uygun, anlamlı ve aktif katılıma dayalı olmasını istediklerini göstermiştir. Öğrenciler ne istediklerini bilmekte ve öğretmenlerinden kendi gelişimleri için istedikleri öğrenme deneyimlerini sunmalarını beklemekte olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin eğlenerek öğrenmek istedikleri ancak onlar için daha da önemlisinin gerçek ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirme olduğu araştırma sonucunda belirtilmiştir.

Nitekim ulaşılan bulgular ve sonuçlar dikkate alındığında Sosyal Bilgiler dersinde otantik öğrenmenin kullanılması öğrencilerin akademik risk alma ve akademik başarı düzeylerini olumlu etkilemektedir. Bununla birlikte otantik öğrenme uygulamaları Sosyal Bilgiler dersinin daha eğlenceli, merak uyandırıcı, heyecan verici, aktif bir süreç olma noktasında etkili olacağı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin günlüklerine yansıyan “mutluluk hissi veren” teması etrafında belirttikleri ifadeler kapsamında öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanda kendilerini mutlu hissetmeleri bağlamında önemli görülebilir.

Öneriler

Otantik öğrenmenin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma düzeyine etkileri ile ilgili bu araştırmanın bulgularından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

1. Otantik öğrenme öğrenci merkezli bir sürece sahiptir. Bu bağlamda otantik öğrenme etkinliklerinin tasarlanmasında bu durumun göz önünde bulundurulması faydalı olacaktır.
2. Otantik öğrenme etkinliklerinin planlanmasında öğretmenlere iş düşmektedir. Öğretmenlerin otantik öğrenme sürecini planlarken amaç ve zaman faktörlerine dikkat etmeleri önerilebilir.
3. Öğretmenlere bu değişkenlere olumlu yönde olacağı düşünülen otantik öğrenme uygulamalarını derslerinde kullanmaları önerilebilir.

4. Bu araştırma 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı ile sınırlı tutulmuştur. Otantik öğrenmenin diğer sınıf düzeylerinde ve öğrenme alanlarında etkilerinin araştırılabileceği önerilebilir.

5. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında otantik öğrenme veya kuantum öğrenmede olduğu gibi farklı konularda sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeği kullanılarak öğrencilerin akademik risk alma düzeyleri ölçülebilir.

Kaynaklar

Akça, B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin fene yönelik zihinsel risk alma davranışları ile fen kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Åkerblom, D., & Lindahl, M. (2017). Authenticity and the relevance of discourse and figured worlds in secondary students' discussions of socioscientific issues. *Teaching and Teacher Education*, 1(65), 205-214.

Aydın, O. (2019). *Otantik öğrenme ortamlarının 4. sınıf matematik ders başarısı ve akademik özgüvenlerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Balcı, Şura Hilal. (2021). *Otantik Öğrenmenin Akademik Başarı ve Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Düzeyine Etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize.

Baştürk, G. (2019). *Otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Beghetto, R. A. (2009). Correlates of intellectual risk taking in elementary school science. *Journal of research in science teaching*, 46(2), 210-223.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Cevahir, E., (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. İstanbul: Kibele Yayınları.

Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (Çev. Ed: M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406.

- Çetin, B., İlhan, M. ve Yılmaz, F. (2014) Olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik risk alma arasındaki ilişkinin kanonik korelasyonla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1) 135-158.
- Çiftçi, S. (2006). Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi. [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Diker, H.(2019). İş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımının altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi Afyonkarahisar Sinanpaşa ilçesi örneği. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Duman, B. ve İkiel, C. (2002). Yapıcı öğrenme kuramına göre sosyal bilgiler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 245-262.
- Duman, N. ve Özü, N. K. (2018). Otantik öğrenme etkinlikleri ile coğrafya öğretimi. *International Geography Education Symposium*, (s. 108-119). <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net> adresinden edinilmiştir.
- Ercan, İ. ve Kan, İ . (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi* 30 (3), 211-216.
- Erten, P. (2020). Otantik öğrenme. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 94-107.
- Eysenbach, G., & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the word wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj*, 324(7337),573-577.
- Gezer, M., İlhan, M. ve Şahin, İ. F. (2014). Sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeğinin (SOARAÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 125-164.
- 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.
- Gürdoğan, M. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının otantik öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliği ile ilgili görüşleri: Fen ve teknoloji laboratuvar uygulaması örneği. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- 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.

- 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.
- Hamurcu, G. C. (2016). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmenin öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Herrington, J. (2006). Authentic e-learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks. . *World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (ELEARN)*, (s. 3164-3173).
- Herrington, J. (2009). Authentic e-learning in higher education. *eLi 2009 Riyadh Conference*,(s.1-16).
<https://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/7254/adresinden> edinilmiştir.
- İlhan, M., Çetin, B., Öner-Sünkür, M. ve Yılmaz, F. (2013). Ders çalışma becerileri ile akademik risk alma arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon ile incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(2), 123-146.
- İneç, Z. F. ve Akpınar, E. (2017). Sosyal bilgilerin otantik öğretiminde yeni yaklaşımlar. *International Journal of Social Science Research*, 6(2), 46-65.
- Karakuş, F.(2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi].Çukurova Üniversitesi.
- Koçyiğit, S.ve Zembat, R.(2013) The effects of authentic tasks on preservice teachers' attitudes towards classes and problem solving skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 1045-1051.
- Korkmaz-Baylav H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi].Hacettepe Üniversitesi.
- MEB, (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6,ve 7. Sınıflar). <https://www.meb.gov.tr/> adresinden 02.10.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Mims, C. (2003). Authentic learning: A practical introduction & guide for implementation. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 6(1), 1-11.
- Morrissey, P. E. (2014). *Investigating how an authentic task can promote student engagement when learning about Australian history*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Wollongong.

- Nas, C. (2020). *Otantik öğrenme yaklaşımına dayalı araştırma ve sorgulama temelli etkinliklerin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve yaratıcı problem çözme özelliklerine etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- 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 yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özdemir, M. (2010) Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Perry, G. (2011). *Student perceptions of engagement in schools: A deweyan analysis of authenticity in high school classrooms* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Georgia State University.
- Rule, A. C. (2006). Editorial: The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1-10.
- Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. New Delhi: SAGE Publications.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tay, B., Özkan, D., ve Tay, B. A. (2009). The effect of academic risk taking levels on the problem solving ability of gifted students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1099-1104.
- Turan, İ. (2019). *Otantik öğrenmenin çevre eğitiminde kullanımı*. BİLTEK Uluslararası bilim, teknoloji ve sosyal bilimlerde güncel gelişmeler sempozyumu. Ankara.
- Uzun, G. ve Çokluk-Bökeoğlu Ö. (2019). Akademik başarının okul, aile ve öğrenci özellikleri ile ilişkisinin çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3) 655-684.
- Ünal, A. İ. (2019). *Kuantum öğrenme modelinin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarılarına, kaygılarına, üst bilişsel farkındalıklarına ve akademik risk alma eğilimlerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.

- Üztemur, S., Dinç, E. ve Acun, İ. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler odaklı epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları, akademik risk alma davranışları ve ders başarıları arasındaki ilişkiler: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 179-199.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (2020). *Otantik öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde uygulanması: Bir karma yöntem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.