PEGEM EĞİTİM ve ÖĞRETİM DERGİSİ

PEGEM JOURNAL OF EDUCATION and INSTRUCTION

Article Type:

Research Paper

Original Title of Article:

The reflection of the attitudes and learning processes to learning environments with authentic tasks in life science class

Turkish Title of Article:

Hayat bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansıması

Author(s):

Aslı GÜNDOĞAN, Mehmet GÜLTEKİN

For Cite in:

Gündoğan, A. & Gültekin, M. (2018). The reflection of the attitudes and learning processes to learning environments with authentic tasks in life science class. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 8*(4), 771-832, http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2018.030

Makale Türü:

Özgün Makale

Orijinal Makale Başlığı:

The reflection of the attitudes and learning processes to learning environments with authentic tasks in life science class

Makalenin Türkçe Başlığı:

Hayat bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansıması

Yazar(lar):

Aslı GÜNDOĞAN, Mehmet GÜLTEKİN

Kaynak Gösterimi İçin:

Gündoğan, A. & Gültekin, M. (2018). The reflection of the attitudes and learning processes to learning environments with authentic tasks in life science class. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 8*(4), 771-832, http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2018.030

PEGEMAKADEMİ

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 8(4), 2018, 771-832

www.pegegog.net

The reflection of the attitudes and learning processes to learning environments with authentic tasks in life science class

Aslı GÜNDOĞAN [*a], **Mehmet GÜLTEKİN** [**a]

[a] Uşak University, Education Faculty, Uşak/Turkey

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2018.030

Article History:
Received 21 November 2017
Revised 04 April 2018
Accepted 11 April 2018
Online 13 June 2018

Keywords:
Elementary school,
Life science course,
Authentic learning,
Authentic task,
Attitude.

Article Type:
Research paper

Abstract

The purpose of this study was to determine the reflections of authentic task-based learning environments upon students' learning processes and attitudes regarding the course of Life Science. In the study, which was designed in mixed model, the embedded experimental design was used. The study was carried out in an elementary school third-grade class and conducted in five weeks. The research data were collected via the Attitude Scale for Life Science Course, observations and video records, and semi-structured interviews held with the teacher, students and parents. In this respect, the results demonstrated that authentic task-based learning environments had positive influence on the students' attitudes towards the course of Life Science. In addition, it was found that in authentic task-based learning environments, the students applied higher-order thinking skills, developed different viewpoints, shared their real-life experiences, made related reflections, benefited from the primary sources, studies cooperatively, maintained communication with their friends out of class environment, undertook multiple roles, associated the authentic context with their own lives, and made use of experts' experiences in real life. Besides all, it was concluded that the students and their parents generally reported positive views about the use of authentic task-based learning environments and found the current application effective.

Hayat bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansıması

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2018.030

Makale Geçmişi:
Geliş 21 Kasım 2017
Düzeltme 04 Nisan 2018
Kabul 11 Nisan 2018
Çevrimiçi 13 Haziran 2018

Anahtar Kelimeler:
İlkokul,
Hayat bilgisi,
Otantik öğrenme,
Otantik görev,
Tutum.

Makale Türü:
Özgün makale

Öz

Bu araştırmanın amacı, Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansımalarını belirlemektir. Karma modelle desenlenen araştırmada gömülü deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, bir ilkokulun üçüncü sınıf şubelerinden birinde beş haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, gözlem ve video kayıtları ile öğretmen, öğrenci ve velilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Bu kapsamda, araştırmada otantik görev temelli öğrenme ortamlarının, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Araştırmada otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrencilerin, üst düzey düşünme becerilerini işe koştukları, farklı bakış açısı geliştirdikleri, gerçek yaşam deneyimlerini paylaştıkları, yansıtma yaptıkları, birincil kaynaklardan yararlandıkları, işbirliği içinde çalıştıkları, iletişimi sınıf dışına taşıdıkları, çoklu roller üstlendikleri, otantik bağlamı kendi yaşamlarıyla ilişkilendirdikleri ve gerçek yaşamdan uzmanların deneyimlerinden yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Bunların yanı sıra öğrencilerin ve velilerin, otantik görev temelli öğrenme ortamlarından yararlanılmasına yönelik genelde olumlu görüş belirttikleri ve gerçekleştirilen uygulamayı etkili buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

[*] **Author:** : asli.gundogan@usak.edu.tr **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0003-3786-6775
[**] **Author:** mgulteki@gmail.com **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0002-5281-1767

Introduction

In the 21st century, individuals are expected to be equipped with such knowledge and skills as creativity, innovation, critical thinking, problem solving, entrepreneurship, cooperation and media literacy. In this respect, in order to keep up with the current era, all these skills should be taught to students at schools, which constitute an important component of the education system.

Considering the fact that students constitute one of the main components of an education system, schools should provide students with opportunities to convey their own life experiences into their classes, to deal with up-to-date issues, to learn by doing and living and to cope with real-life problems. In other words, schools and classrooms should organize their learning environments in a way to let students learn well and to allow them to interact with real life. Authentic task-based learning environments designed in line with these purposes not only allow teachers to convey the real life into classroom but also provide students with the opportunity to learn cooperatively via real contexts.

Authentic task-based learning environments can be used effectively for the organization of learning experiences at all education levels ranging from elementary school to higher education. It is especially important for elementary school teachers to use authentic tasks in their courses with the help of certain education technologies (Herrington, Parker & Boase-Jelinek, 2014). Within the scope of the course of Life Science, one of the important courses at elementary school level, the first steps are taken for students to acquire certain qualifications which will allow self-actualization. Therefore, authentic task-based learning environments are thought to be effective in terms of achieving the goals of the course of Life Science and helping students achieve the expected learning outcomes since these environments present student-centred and real-life activities. The reason is that in this approach, students are assigned tasks covering real-life problems and asked to follow the instructions related to these tasks. Students gather data from various sources to suggest solutions to the problems with the help of several methods (preparing brochures, drama activities and so on) and ask their teacher and peers for guidance when necessary. It is obvious that the learning outcomes of the course of Life Science are quite suitable for creating such learning environments. While designing the teaching and learning processes within the scope of this course, use of authentic task-based learning environments not only helps associate activities with any authentic context and benefit from authentic tasks for the achievement of learning outcomes but also helps teaching the related lessons in a way appropriate to the nature of the course of Life Science by focusing on real-life problems as well as allows students to get knowledgeable about the problems in their environment and to produce realistic solutions to these problems. When the literature is examined, it is seen that the authentic learning is associated with Turkish lesson (Güner, 2016; Hamurcu, 2016; Melanlıoğlu, 2013), mathematics (Doğan-Dolapçıoğlu, 2015; Palm, 2008), science lesson (Gürdoğan, 2014; Liljeström, Enkenberg & Pöllanen, 2015) and technology (Grece &Lee, 2014; Kearney &Schuck, 2006; Lowrie, 2005; Smeets, 2005). However, there was no study associated with the Life Science course. Therefore, it is important to determine how the learning processes in authentic task-based learning environments in the course of Life Science are, what effects these environments have on students' attitudes towards the course and what the views of students, teachers and parents are about the process. In line with this importance, the present study was designed. So, the results obtained in the present study are expected to guide future related studies, to contribute to the related literature on authentic task-based learning environments in the course of Life Science, to develop teachers' viewpoints regarding how to design and apply teaching-learning processes and to help improve the teaching-learning processes in the course of Life Science. In addition, the results are also considered to be important in terms of revealing the positive influence of teaching the course effectively on students' attitudes towards the course of Life Science.

The Course of Life Science and Its Scope and Content

Life Science is a course designed based on the collective teaching approach, which allows children to develop real-life related basic skills and habits in a way appropriate to their developmental characteristics and helps children recognize themselves and their environment contributing to their

multi-faceted development (Gültekin, 2015). With the help of this course, which aims to prepare children for life, children are expected not only to produce the best solutions to various problems in their lives and to draw related conclusions regarding real-life events but also to learn and remember their duties and responsibilities as citizens and members of the society (Akınoğlu, 2002). As can be understood from these definitions, Life Science is a course whose content covers real-life subjects, events or problems and whose purpose is to facilitate a child's adaptation to the society.

The course of Life Science aims to socialize the child (Akdağ & Taşkaya, 2016). For this reason, everything related to real life could constitute the content of this course. In this respect, Life Science is a comprehensive course which covers all the subjects related to children themselves, their families and their social lives.

The course of Life Science, which tries to help students acquire and develop their knowledge, behaviours and skills necessary to become good and effective citizens was included in all the elementary school curricula in 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998 and 2005 (Gültekin, 2015).

The curriculum of Life Science put into practice in Turkey in the academic year of 2005-2006 was made up of three parts: The first part presented general information about the Life Science Curriculum and includes the sub-headings of an introduction, vision of the curriculum, its basic approach and structure, the teaching and learning process, and assessment; and in the second part were the themes of "My School Excitement", "My Unique Home" and "Yesterday, Today and Tomorrow", which were common in the 1st, 2nd and 3rd grade classes and covered the three main learning areas of "Individual", "Society" and "Nature" and developed in line with the features explained in the first part of the Life Science Curriculum. As for the third part, it presented the references (MEB, 2009, p.5).

In the Life Science Curriculum, the primary goal is to help students acquire basic life skills and to develop positive personal qualifications. In line with this goal, students are expected to develop several skills like critical and creative thinking, research, communication, problem solving and self-management and such personal qualifications as self-esteem, self-confidence, sociality, sense of community and faithfulness, and the curriculum is integrated with learning outcomes specific to such subsidiary disciplines as entrepreneurship, special education, health culture and so on (Ministry of National Education, 2009).

For the organization of the content in the curriculum, the spiral curriculum understanding and the thematic approach were adopted (Gültekin, 2015). When the teaching and learning process is taken into account, it is seen that the emphasis is on the importance of designing the process based on themes, subsidiary disciplines, skills, personal qualifications and learning outcomes. In addition, in the curriculum, the focus is on students' active participation in the teaching and learning process as well as on the requirement that teachers should consider intelligence domains and different learning styles of students while organizing teaching and learning environments (Ministry of National Education, 2009). Lastly, the assessment activities in the curriculum focused not only on the learning outcome but also on the monitoring of the learning process, and the assessment process was regarded as a tool that aimed to reveal what the students knew rather than what they did not know (Karabağ, 2006).

The 2005 Life Science Curriculum was revised in 2009, and when the 2009 Life Science Curriculum was in force, a new curriculum development attempt was initiated by the Head Council of Education and Morality within the body of the Ministry of National Education, and the new curriculum was approved on 29.07.2015. Finally, in 2018, some adjustments were made and the new program and it was accepted as "Life Science Teaching Program (Primary School 1st, 2nd and 3rd Classes)".

As mentioned in the Life Science Curriculum, Life Science is a course covering students' life-related knowledge and skills. For this reason, the course should be taught in a way to help students acquire the necessary knowledge and skills regarding life. Therefore, according to the 2009 Curriculum, it was important for students to do the activities on their own in the teaching and learning process (Ministry of National Education, 2009). The activities in the teaching and learning process should not lead to

students' passive learning without leaving their desks in class; instead, the activities should be those which allow students to take active part in the process and to study in cooperation with their peers, which arose their interest and encourage them to do research and which involve real-life experiences. One approach which will allow creating a teaching and learning process with such qualities is the method of authentic task-based learning.

Concept of Authentic

As a concept, "authentic" is defined in Great Turkish Dictionary (Turkish Language Association, 2017) as "which has maintained the current qualities for long". However, when the related literature is examined, it is seen that the concept of authentic has various meanings. In general, the concept is used to refer to correct, original or real things (Callison & Lamb, 2004; Wehlage, Newmann & Secada, 1996). Slavkin (2004, p.7) defines authentic learning as "forming information within the context of sociality". According to Van Oers and Wardekker (1999), authenticity includes personal interest and social values. Thus, authenticity is a quality which does not exist from birth but which should be acquired in the process of social development. Stein, Isaacs and Andrews (2004) regard authenticity as reality and define it as a concept that is a result of the need for discovering the nature of learning so that students can contribute to certain fields and disciplines and that covers how students perceive or carry out their applications. In addition, Albrecht (2012) states that common use of the concept of authenticity in the teaching and learning processes is associated with certain dimensions of reality or with real contexts and situations. Based on all these, authenticity can not only be defined in general as a specific concept different from the existing ones but also as a concept in educational context based on sociality and shaped within the framework of personal interests, needs and abilities.

Authentic Learning and Its Components

Neither the concept of "Authentic Learning" nor its use in education as a strategy is new to the field. Authentic learning first appeared as a method used for training apprentices, but with the increase in the number of apprentices to be trained, use of authentic learning was given up. Following this, the approach was brought into the agenda by Brown, Collins and Duguid (1989) (Bektaş & Horzum, 2012, p.12). In the related literature, a number of definitions have been provided for authentic learning. According to Borthwick, Bennett, Lefoe and Huber (2007), authentic learning is an approach that focuses on abstract concepts/problems seemingly irrelevant to students' daily lives and aims to help them understand how to develop their social identities. Lombardi (2007) states that authentic learning is an approach based on complex real-life problems and their solutions, role-playing, problem-oriented activities, case studies as well as on the applications of these studies in virtual environment, while Anderson and Anderson (2005) point out that authentic learning allows learners to gain different perspectives and creates learning environments including contents formed depending on learners' own life experiences. In addition, Van Oers and Wardekker (1999) regard authentic learning as a dynamic relationship of the processes of restructuring cultural activities and personality development for the purpose of training authentic and independent individuals who can contribute to cultural activities via their critical viewpoints. As can be seen, while defining authentic learning, researchers put emphasis on the development of individuals' social identities, their daily life problems and related solutions, their real-life experiences and on the cultural context. Accordingly, authentic learning can be defined as an approach which has a content covering learners' daily life problems, is based on the context of sociality, includes activities requiring learners to use higher-order thinking skills and allows producing realistic solutions and making use of these solutions in daily life.

The process of authentic learning is based on obtaining in-depth information, and this information is used for providing meaningful solutions to problems (Glatthorn, 1999). In this process, the information is structured by individuals to respond to daily life problems (Grace & Lee, 2014). However, in the process of structuring the information, it is not enough for students to deal only with daily life problems. Authentic learning environments are formed by gathering different components. According to

Herrington and Oliver (2000) and Herrington (2006), authentic learning has nine components: authentic context, authentic task, the specialist model, multiple roles and viewpoints, cooperation, reflection, clear statement, individual training, and authentic assessment. Newmann and Wehlage (1993) claim the components of authentic learning to include higher-order thinking, in-depth knowledge, class-life interaction, constant communication and social support. Callison and Lamb (2004) point out that authentic learning should be based on student-centeredness, different sources, cognitive apprenticeship, real research, life-long learning, multiple assessment and cooperation. As can be seen, researchers generally mention similar concepts regarding the components of authentic learning.

In authentic learning, first of all, it is necessary to provide the authentic context. The most important feature of authentic context is that it includes real-life problems and properties (Bektaş & Horzum, 2012). Integration of authentic context into the teaching and learning process is achieved via authentic tasks. Authentic tasks are those allowing students to cope with complex situations and to use what they have learned at school in their daily lives (Rule, 2006). These tasks help students gain different perspectives by encouraging them to make use of different sources (Borthwick et al. 2007; Herrington, 2006; Reeves, Herrington & Oliver, 2002).

In order to achieve authentic learning, students are expected to undertake all the roles required by an authentic activity and to reflect these roles into their performances (Brown et al. 1989). In this process, students are supposed to work in cooperation. The reason is that authentic learning requires students to work cooperatively not only with their peers but also with the individuals in the society (Strimel, 2014). In addition, if students make reflections by using their knowledge in new situations and establish constant communication with their peers in class as well as with their teachers, the process of authentic learning will then be conducted effectively. Authentic assessment which involves evaluation of the process besides the product (Montgomery, 2002), is a way of evaluation to be applied in learning environments in which the authentic learning approach is adopted. To sum up, in authentic learning approach, students undertake multiple roles and apply higher-order thinking skills, while teachers act as a role model for students and constantly interact with their students. Accordingly, in relation to a learning environment, the learning environment could be referred to as authentic if that learning environment includes one or more of these components.

Authentic Task-Based Learning Environments

The properties of learning environments are fairly important for good-quality education. In order to create effective learning environments, activities should be authentic enough to establish a connection between the school and the daily life and to include different contents and tasks (Smeets, 2005).

In authentic learning, students are provided with complex tasks that they will be able to cope with. These tasks, also known as “authentic tasks”, allow students to cope with complex phenomena, to use what they have learned at school in their real lives and to acquire the necessary knowledge and skills (Rule, 2006). In another saying, authentic tasks are those helping students to form meanings in relation to their own experiences within their own contexts of reality (Callison & Lamb, 2004).

The most important property of authentic tasks is that the context is related to real-life problems. Young (1993, p.45) asserts that the real-life problems included in authentic tasks should meet the following conditions:

- They should not be fully structured, and they should have a complex structure.
- They should provide the opportunity to determine the information depending on whether it is related to the subject or not.
- They should include effective tasks which will allow solving, defining and exploring the problem.
- They should include students’ beliefs and values.
- They should allow taking part in interpersonal activities and working in cooperation.

Besides all, the problems be those which cannot be solved easily, encourage learners' participation, are related to important contexts in the curriculum, allow students to acquire the skills necessary to plan a research process (Levin, Carol & Pierce, 2001), do not have a single correct solution, and require students to provide different comments and explanations (Glatthorn, 1999).

In its most general sense, authentic tasks should focus on the problems in students' real lives as well as on the related solutions. With the use of these tasks in the teaching and learning process, authentic task-based learning environments can be established.

Authentic task-based learning environments are based on the interdisciplinary approach. In this respect, environments evaluated with an interdisciplinary approach are not those which involve teaching geometry or philosophy but those which include real-life phenomena such as governing a city, constructing houses, flying a plane, planning the budget or solving a murder (Lombardi, 2007). Such learning environments provide students with the opportunity to recognize the world outside the classroom and to have the desire to discover the world. Lesson plans and related applications designed in line with the authentic learning approach include cognitive approaches which will allow students to learn independently by supporting their critical thinking skills and increasing their motivation. These environments encourage students to work and learn cooperatively and allow them to draw reasonable conclusions so that they can produce solutions to complex tasks (Borthwick et al. 2007).

In authentic task-based learning environments, students prove that they have the necessary knowledge and skills to achieve the given task by dealing with authentic scenarios, roles, processes and products related to the difficulties and complexity of daily life. In addition, students take active part in the process of solving problems instead of choosing among the options in a passive manner (Chun, 2010). Also, students are encouraged to create their own learning processes and to produce innovative solutions to daily life problems (Strimel, 2014).

Life Science Course and Authentic Task-Based Learning Environments

For the arrangement of the teaching-learning environments within the scope of the Life Science Course, learning environments which include activities allowing students to undertake more than one role and to develop different viewpoints, encourage them to work in cooperative with their peers, let them put different higher-order thinking skills into practice in discussions processes, cause students to face the problems in out-of-class life and aim to help students produce solutions to these problems. Authentic task-based learning environment, one of such environments, involves authentic tasks which focus on a problem in students' daily lives and expect them to produce solutions to this problem. An authentic task takes students out of class to let them discover the real life. In addition, it also expects students to recognize the problems around them, to suggest solutions to these problems and to work in cooperation with their friends in the process. In this respect, authentic tasks are designed as activities that will allow students to acquire the life-long learning skills.

Authentic tasks are related to real life and are presented in interdisciplinary manner in relation to different disciplines (Herrington, 2006; Reeves et al. 2002). Relationship with other courses is important for preparing the content of the Life Science Course. Karabağ (2009) states that the content of this course is enriched with other courses not only because it is accepted as a core course but also because it teaches children life as a whole. Subjects selected from the field social sciences and from nature sciences are presented within the scope of the Life Science Course based on an interdisciplinary understanding (Sağlam, 2015). When the goals of the themes of My School Excitement, My Unique Home and Yesterday-Today-Tomorrow in the Life Science Course are examined, it is seen that they are presented in relation to students' daily lives as well as to other courses. Presentation of these themes in line with related authentic task-based activity plans may contribute to the improvement of the teaching-learning processes of the Life Science Course.

According to Demirel (2007), learning experiences should develop learners' thinking skills and move them towards critical, interrogative and creative thinking. Parallel to this view, authentic task-based learning environments are supposed to develop and put higher-order thinking skills into practice (Wehlage et al. 1996). In addition, the opportunities provided by authentic task-based learning environments can be used for the arrangement of learning experiences in Life Science Course. This will not only result in effective organization of learning experiences but also include different dimensions in the teaching of the Life Science Course.

The purpose of this study was to determine the reflections of authentic task-based learning environments into students' attitudes towards the course of Life Science as well as into their learning processes. In line with this overall purpose, the following questions were directed in the present study:

- What is the influence of teaching in authentic task-based learning environments in the course of Life Science on students' attitudes towards the course?
- How is the learning process in authentic task-based learning environments in the course of Life Science?
- What are students' views about the use of authentic task-based learning environments in the course of Life Science?
- What are parents' views about the use of authentic task-based learning environments in the course of Life Science?

Method

Research Design

The study was carried out with the embedded mixed method research design, which involves combined use of qualitative and quantitative methods. This method of research involves the use of both qualitative and quantitative data collection and analysis methods together for the purpose of understanding the research problem in a study (Creswell, 2005). As for the embedded mixed method, it is in cases where a single data set is not sufficient and which require finding answers to different questions. In other words, in this embedded mixed method research design, each question requires a different data set (Creswell & Plano Clark, 2014), and the method is divided into two as embedded experimental design and embedded relational design (Creswell & Plano Clark, 2007). In the present study, the embedded experimental design model was used.

In embedded experimental design model, the quantitative data are used to respond to the primary question of the experimental design, while the qualitative data (before, during or after the application) are used to answer the secondary research question related to the experimental process (Creswell & Plano Clark, 2014). In this study, the single group pretest-posttest design from weak experimental design was used to determine the reflections of authentic task-based learning environments upon learning processes. In this respect, the weak experimental process was conducted by doing quantitative measurements before and after the experimental application in the research process, and the experimental application process was supported with the qualitative data collected via observations and interviews. The study started with the test video recording for the purpose of knowing more about the students and making them accustomed to the video recording. Following this, the attitude scale was applied in relation to the course of Life Science, and in-class applications were carried out. During these in-class applications, the lessons were video-recorded. After these applications, the Life Science Course attitude scale was applied as the post-test. In addition, interviews were held with the students, their class teacher and their parents, and researcher's diary was kept by the researcher throughout the research process.

Participants

In the study, the application was carried out with a total of 20 elementary school 3rd grade students from middle socio-economic level in the city centre of Uşak in the Fall Term of the academic year of 2015-2016. While determining the participants of the study, the criterion sampling method, one of purposeful sampling methods, was used. In criterion sampling, the units (objects, events and so on) meeting the criterion determined from the research sample are included in the sample (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). In this respect, while determining the participants of the present study, such criteria as approval of the school principal, class teachers and parents, their permission for video-recording in class, to be able to apply the activity plans of the selected classroom and the parents' voluntary participation in the research process were taken into account. Based on these criteria, the school principal and the 3rd grade class teacher were interviewed. Consequently, one of the 3rd grade classes at school found to meet all the criteria as a result of the interviews was included in the study.

Of all the students in this 3rd grade class, 11 of them were male, and 9 of them were female. In addition, most of the students had one brother or sister, which meant they had a four-member family. The students' parents were generally graduates of elementary school. Also, the parents of most of the students had a monthly family income of 1300 TLs. Lastly, the students' mothers were generally housewives, and their fathers were generally blue-collar workers.

Data Collection Tools

In the study, the qualitative data were collected via in-class observations and interviews held with the students and their parents, while the quantitative data were collected via the attitude scale. In this respect, the research data that served the purpose of determining the influence of teaching in authentic task-based learning environments in the course of Life Science on the students' attitudes towards the course were collected with the Life Science Course Attitude Scale. In order to determine how the learning process was in authentic task-based learning environments, observations, audio and video records, lesson plans, researcher's diary and semi-structured interview forms were used. In addition, for the purpose of determining the views of the students and their parents about the use of authentic task-based learning environments, a semi-structured interview form was used.

Observation form: The qualitative data for determining the features of authentic task-based learning environments in the course of Life Science and for determining how the instructional process was carried out in these environments were collected via observations. In the study, the observation method was used before the application to know more about the students and their class environment. As the applications were conducted by the researcher, video-records were used to collect the observation-based data.

In addition, during the activities carried out in class, the students worked in groups. Therefore, the researcher an audio-recording device was used to record the students' interactions and speeches during their group works. In this respect, a total of four audio-recording devices were used.

In the first week of the Fall Term of the academic year of 2015-2016, test video-recordings were done by the researcher in the class where the application would be carried out. These test video-recordings lasted three class hours. After the test video-records were examined, the researcher decided on where to place the video camera in class and what to focus on during the recordings. The purpose of the test video-recordings was to make the students accustomed to video-recording during the lessons.

Following the test video-recordings, the application was carried out in a period of six weeks. In this application process, a 600-minute observation was done in a total of 15 class hours. The researcher herself taught the Life Science Course for five weeks. The sixth week of the research process was allocated to a trip to a public food house.

Interviews form: In the study, in order to determine the views of the students, their parents and their class teacher about authentic task-based learning environments, a semi-structured interview form was used. In this respect, six interview questions were prepared to reveal the views of the students, their parents and their class teacher about the use of authentic task-based learning environments in the course of Life Science. While interview questions were being prepared, opinions were taken from a class teacher; investigations on authentic learning have been examined. This draft form of questions was presented to two experts from the field of Life Science Teaching, two from the field of Elementary School Teaching and one from the field of Turkish Language Teaching for their views. In line with the feedback received from these experts, the question form was finalized. The interviews were held and audio-recorded in the last two weeks of the Fall Term of the academic year of 2015-2016. In this process, all the students and their class teacher were interviewed, while six of the parents refused to be interviewed; as a result, a total of 14 parents were interviewed. All the interviews lasted 214.87 minutes. Some of the interview questions for the students are "What do you think about the process of life science lesson in terms of real life problems? What do you think about activities we did in life science lesson? What do you like about them? What do you think about activities that you did in your child's life science lesson? What are the benefits of having your life science lesson with problems from real life to your child? Did your child have any problems during this process? "

Activity plans: In the process of preparing the activity plans, first, the learning outcomes for the themes of My School Excitement and My Unique Home in the course of Life Science were examined, and a total of 13 learning outcomes were included in the scope of the present study. While determining these 13 learning outcomes, the ones appropriate to the authentic tasks were selected. Following this, an Authentic Task Directive to cover the 13 learning outcomes, to reflect the components of authentic learning and to encourage students to work cooperatively was prepared. The subject of the Authentic Task Directive was determined as “Helping poor people and supporting Uşak Public Food House”. The directive was prepared in a way not only to let the students meet the authentic tasks during the application process and face any problem around them but also to provide them with the opportunity to suggest solutions to this problem. Lastly, for the selected learning outcomes, the subject areas were determined; the activity plans were prepared; and the lessons were taught in association with the events in the Authentic Task Directive. The subject areas were determined as “Similarities and Differences”, “Respect to Sensitivities and Relationships with Friends”, “School rules and use of Classroom Objects”, “National festivals, special days and celebrations” and “honesty, group work and accommodation”.

While preparing the plans, such criteria as appropriateness to students’ levels, active participation and cooperation, social context and relationships with other courses were taken into account. While teaching the lessons, the teaching-learning processes were enriched with various methods and techniques. In this respect, the methods and techniques of question-and-answer, discussion, sample case texts and role-play were used. In addition, during the lessons, up-to-date events, photos, cartoons and other similar materials were brought into class environment from time to time, and power-point presentations and worksheets were prepared for the students.

Personal information form: For the purpose of obtaining personal information about the students and their parents included in the study, a personal information form was developed by the researcher. While preparing this personal information form, expert views were used. The personal information form aimed to reveal information about the students in relation to their gender, the number of their siblings, the number of their family members, monthly average family income, their parents’ educational backgrounds, and their parents’ jobs.

Researcher’s diary: The researcher kept a reflective diary before, during and after the application and took notes regarding what she had done and would do, how the process functioned, the problems she experienced in the process, and her suggested solutions to the problems. In addition, the data

obtained from the researcher's diary were not subjected to any specific analysis but used to support the research findings with the help of direct quotations from the diary.

Life Science Course Attitude Scale: In the study, an attitude scale was used to determine the attitudes of the 3rd grade elementary school students towards authentic task-based learning environments in the course of Life Science. In this respect, the Life Science Course Attitude Scale developed by Bektaş (2007) was used in the study. The results of the validity study revealed that there were 10 items in total with three factors and that the total variance explained by the factors was 51.00 %, while results of the reliability study demonstrated that the internal consistency coefficients for the dimensions constituting the scale were .61, .54 and .36, respectively and that total reliability coefficient of the scale was .63 (Bektaş, 2007). The validity and reliability studies revealed that the scale was made up of 10 items with three factors: "Enjoying the Life Science Course", "Being Interested in Life Science Course" and "Believing in the Need for Life Science Course".

Experimental process: The experimental process in the study lasted six weeks in total. The last class hour in the application process was allocated to the attitude scale regarding the course of Life Science. The experimental process started with the application of the activity plans prepared by the researcher in line with the authentic task directive. While preparing the activity plans, special attention was paid to the following points: students' active participation in class, supporting each lesson with visuals or videos, and distributing worksheets to the students. In addition, the activity plans were prepared in a way to carry out a different activity in each lesson. These activities were associated both with the learning outcomes and with the authentic tasks. In this respect, the in-class activities were generally related to a problem, and the students were expected to produce solutions to this problem. In this process, the groups firstly mentioned not only the problem covered by the activity but also the causes and results of this problem. Following this, the students suggested their solutions. In these activities, sometimes, the groups were asked to make a presentation. During their presentations, the students were expected to make related discussions and to criticize each other. In the assessment process, assessment forms prepared by the researcher were distributed to the students at the end of each lesson. These forms generally included self-assessment form, peer assessment form, open-ended questions, structured grid, and observation form.

Data Analysis

For the purpose of determining the influence of teaching via authentic task-based learning environments in the course of Life Science on students' attitudes towards the course, the Life Science Course Attitude Scale was used as the pre-test and post-test in the study. The data collected with this scale were analysed using the package software of SPSS 17.0.

Taking the values of Kolmogorov Smirnov (p=.20) and Shapiro Wilk (p=.57) for the data and the normal distribution curve into consideration, the data could be said to have a normal distribution. In this respect, for the analysis of the data, the non-parametric test of t-test was applied.

The descriptive analysis was used in the analysis of qualitative data. The data collected via this technique are summarized and interpreted based on previously determined themes. Descriptive analysis consists of four phases (Yıldırım & Şimşek, 2011, p.224):

Creating a framework for descriptive analysis: From the research questions, from the conceptual framework, or from the dimensions in the interview or observation, a framework is set up and the themes are presented accordingly. In this research, the framework for the second question of the research constitutes the components of authentic learning. The framework for the third and fourth questions of the research constituted the dimensions of the semi-structured interview form.

Processing of the data according to the thematic framework: At this stage, data were selected for identification purposes, and logically assembled. In the study, first, the video-records were transcribed. Following the observations, the researcher watched all the video records one by one and 385-minute video-records were analysed. The data collected via this analysis were categorized under the themes which formed the framework of the study. In order to confirm this process, an expert was asked to computerize some of the video-records. Eventually, the transcription was found to be reliable as the researcher and the expert agreed on most of the transcripts of the video-records. Similarly, the interviews held with the students, their parents and their class teacher were transcribed and categorized into themes depending on the dimensions found in the semi-structured interview forms. Student products have also been examined in detail and associated with previously generated codes.

Identification of findings: At this stage, the data were defined and the necessary places were directly supported by the quotations. In this study, direct quotations were made from observations, interviews, student materials and researcher log to support the data.

Interpretation of findings: It is the phase in which the identified findings were explained, correlated, and understood. The researcher made comments at this stage to explain the relationships between the findings.

Validity and Reliability of the Study

Reliability refers to the fact that a tool produces similar results for any measurement (Balcı, 2006), while validity is related to the accuracy of the research results (Yıldırım & Şimşek, 2011). In the present study, which involved qualitative and quantitative data collection processes together, the Life Science Course Attitude scale developed by Bektaş (2007) was used to collect the quantitative data. The reliability of the scale was calculated using the data collected during the application. Accordingly, the Cronbach Alpha coefficient was calculated, and the total reliability coefficient for the scale was found to be .61. Based on this, the scale could be said to have a reliable structure.

In the phase of collecting the qualitative data in the study, the observation and interview techniques were used. In related literature, since the quantitative and qualitative studies are based on different assumptions, there are several views that the validity and reliability definitions of these two research methods should be different. In this respect, Lincoln and Guba (1985) used the term 'accuracy' for the validity and reliability of qualitative studies (cited in: Şencan, 2005) and stated that accuracy can be achieved within the framework of four criteria such as credibility, transferability, consistency and confirmability. In the present study, within the scope of credibility, the data collection process lasted about three months to achieve long-term interaction. In this process, the researcher existing in the environment established close relationships with the students and collected in-depth data. Using more than one data collection tool in the data collection process, the researcher tried to have the data support and confirm one another. In order to achieve transferability, all the phases of the study were described in detail. While writing down her report, she used direct quotations to support the themes and sub-themes she obtained via the observations and interviews. For the purpose of achieving consistency, the data regarding the observation process were collected via video-recording. The interview data were audio-recorded. Lastly, in order to achieve confirmability, first, the researcher demonstrated an objective attitude throughout all the processes in the study. Some of the research data were presented to other experts, and they were asked to analyse the data. In this process, confirmability was achieved as the analyses conducted by the experts and those by the researcher revealed parallel results.

Besides all, within the scope of the reliability study for the data collected via the semi-structured interviews, 25.00 % of the data collected from the students and 25.00 % of the data collected from their parents were taken and presented to a field expert who was asked to code the data and to categorize these data into themes. Following this, in order to reach consensus, the researcher and the expert came

together and discussed the themes they disagreed on. For the calculation of the consistency of the themes, the agreement formula suggested by Miles and Huberman (1994) [(P= agreement/ agreement + disagreement) x 100] was used. Accordingly, regarding the analysis of the interview data, a consensus of .90 in relation to the students and a consensus of .93 in relation to the parents were reached. As a result, in terms of the analysis of the interview data, reliability was achieved.

Throughout the experimental process in the study, the process was video-recorded. In order to determine the reliability of the application, two field experts watched 200 minutes of the 600-minute video-records and filled in the observation form individually. As it was found that the lessons scored by the experts revealed similar results, the application was considered to be reliable.

Results

Findings Regarding the Influence of Authentic Task-Based Learning Environments on Students' Attitudes towards Life Science Course

Life Science Course Attitude Scale was applied as the pre-test and post-test at the beginning and at the end of the application, and the differences between the scores that the students received from the scale were examined. For the purpose of determining whether the scores received by the students from the scale were significant or not, t-test was used. The results can be seen in Table 1 below.

Table 1.
Attitude Scale Pretest and Posttest Scores of the Students.

Student Groups	N	$\bar{X}$	Sd	t	df	p
Pre-test	20	2.33	.12	-2.71	19	.01
Post-test	20	2.57	.28			

As can be seen in Table 1, there was no significant difference between the pre-test and post-test scores of the students. Based on this result, it could be stated that the authentic task-based learning environments caused a positive increase in the students' attitudes towards the course of Life Science.

Findings Regarding How the Learning Processes Were in Authentic Task-Based Learning Environments in the Life Science Course

Application carried out regarding the subject areas of "similarities and differences" in authentic task-based learning environments in life science course: During these two hour lessons, the researcher focused on physical appearances of people and on similarities and differences between people. Following this, the researcher associated the subject with daily life problems to draw the students' attention to the authentic context. Within the scope of association of the lessons with the authentic context, the researcher gave the students two photos of a child in wealth and in poverty to have them face a real-life problem.

When the in-class and group discussion processes were examined, the following components of authentic learning were revealed:

- Higher-order thinking
- Developing a different viewpoint

The researcher encouraged the students to do group work saying "Now, look at the photo together with your friends. What happened to this child? Discuss why is the child in such a situation"" (V.K.,5.10.2015, 33.29). In this respect, the dialogues between the students during their discussions involving the use of higher-order thinking skills were as follows:

Adem:There was a war.

Researcher: How did the war influence the child?

Melih: Because of the war, their house was probably destroyed. (V.K., 6.10.2015, 21.43)

Melih thought that houses could be damaged during a war and thus made an explanation by establishing a cause-effect relationship.

Adem: The child's father was probably fired from his job. He failed to pay his bank debts, and he thus lost all his goods at home. Also, they might have been dismissed from their home because they could not pay the rent.

Şeyda: Maybe, the child's father is physically handicapped, and he is unemployed. Thus, he does not earn any money. (V.K., 6.10.2015, 23.20)

Adem associated the child's situation in the photo with his father's dismissal from his job, while Şeyda attributed it to the child's father's physical handicap

In authentic task-based learning environments, students focus on different aspects of the problem they deal with. In this respect, the dialogues regarding the students' development of different viewpoints in the discussion process were as follows:

Melih: I would have gone to another country. It would be so nice.

Adem: How can you go there without any money?

Melih: Well, I would hitchhike. It would be a different experience for me, and I would find a job there.

Adem: It would be silly. I can never think of that (group audio-record, the third group, 6.10.2015)

In this dialogue, Melih's suggestion for the solution to the problem was found different by Adem. This situation was noted down in the researcher's diary as follows:

"…It is really difficult to be a teacher. I really understand this better now. Of course, it is a pleasing job, but children have quite different characteristics. They sometimes say very interesting things. They have a great imagination. I think they are good at looking at a phenomenon from different perspectives. When I look at their dialogues in the discussion process, I sometimes think "how did they reach this result? It would never come into my mind…" (7.10.2015, researcher's diary)

As mentioned in the researcher's diary, the students were able to view an issue not from a single perspective but from different perspectives. In this respect, it could be stated that the students developed different viewpoints.

In the evaluation process of the lessons taught in relation to the subject areas of "Similarities and Differences", a self-assessment form was used. With the help of this form, the students evaluated themselves. The researcher examined the self-assessment forms one by one and gave related feedback to the students. Accordingly, it could be stated that the students achieved the learning outcomes in general.

During the lessons taught in relation to the subject areas of "Similarities and Differences", the students faced a problem likely to occur in real life. In order to give meaning to the physical change the child in the photo distributed by the researcher was exposed to, group discussion was held, and in the processes of identifying the problem and suggesting solutions to the problem, the students applied higher-order thinking skills, one component of authentic learning. In this respect, in the processes of group work and discussion, they drew conclusions by establishing cause-effect relationships. During these lessons, the students not only developed different perspectives in relation to the authentic task assigned to them but also gave meaning to the problem in their own intellectual lives and took different

dimensions of the problem into consideration. In this respect, they managed to develop different viewpoints, which is one of the requirements of authentic learning.

Application carried out regarding the subject areas of "respect to sensitivities and relationships with friends" in authentic task-based learning environments in life science course: During these two hours' lessons, first, the researcher showed the students a caricature related to respecting others' sensitivities. The students made discussions regarding the caricature and shared their related thoughts with each other. In relation to the association of the lessons with the authentic context, a food catering activity was carried out, and the students prepared a leaflet. In this activity, the group's first stated that they wanted to establish a food catering company. Following this, they decided to introduce the company to other people around them and to prepare a leaflet to pay attention to helpless people.

When the processes of class and group discussions were examined, it was seen that authentic learning included the following components:

- Reflection
- Use of primary sources

An important characteristic of authentic task-based learning environments is that students acquire the reflection skill, which allows using their knowledge in new situations. In this respect, one of the dialogues between the students regarding reflection of thoughts was as follows:

Researcher: Before making friends with others, we should pay attention to their positive behaviours. If they do not have any positive behaviours, then we will not make friends with them, will we? Now, let's think what these positive behaviours could be?

Şeyda: Goodness.

Kadir: Sharing foods.

Yasemin: Spending time together to learn their interests.

Utku: Being good and honest and sharing foods.

Beyza: Getting on well and sharing something. (V.K.,19.10.2015, 16.30)

In this dialogue, what Kadir and Utku said was striking. Although there was nothing to do with helpless people in the caricature the researcher showed on the whiteboard, Kadir and Utku reported their thoughts within the framework of the authentic context they discussed in the previous lesson.

Another dialogue between the students regarding use of the primary source in the research process was as follows:

Researcher: You were expected to do research about helpless people. What did you find?

Melis: Teacher, I have found a newspaper article.

Researcher: Well, let's listen to Melis.

Melis: "According to the newspaper X, the presentation booklet prepared by the Ministry of Family and Social Policies in 2015 demonstrates that 40.00 % of the population is poor. In this country, where there are 52 million 695 thousands of registered voters, 10 million of them are in need of help…."

Researcher: How high the number of helpless people is in our country, right? Yes, Melis, go on, please.

Melis: "According to the data, 39,80 % of the Turkish population is registered to inventory of poverty. The Turkish population was 76 million 667 thousands in 2013. According to the poverty inventory of Integrated Social Aid Services Information System, the number of helpless families was 8

million last year, and the number of helpless people was 30,5 million. In Turkey, the number of registered voters is 52 million 695 thousands." (V.K.,19.10.2015, 05.40)

As can be seen in this sample dialogue, Melis made use of the primary source of newspaper. In the evaluation process of the lessons, the peer assessment form prepared by the researcher was used. With the help of this form, the students evaluated their friends in their own groups. The forms filled out by the students included positive statements regarding the achievement of the learning outcomes.

During the lessons taught in relation to the subject areas of "Respect to Sensitivities and Relationships with Friends", the students prepared leaflets to raise awareness of helpless people living in their close environment and distributed these leaflets to their neighbours. The students not only worked in cooperation by doing group work within the context of authentic learning but also got engaged with a real interesting experience. It was seen that some of the students associated the subject with the authentic context while responding to the questions directed by the teacher independently of the authentic context and that some other students mentioned the authentic context in the worksheets. Therefore, it was revealed that the students were able to use their knowledge in different situations and thus made reflections. The students also made use of primary sources like the newspaper in the process of gathering and sharing the sources while doing their research assignment, and they thus had the opportunity to reach the information and sources they needed. In this process, the students experienced how to obtain information and how to do research. This situation contributed to the development of their research skills.

Application carried out regarding the subject areas of "school rules and use of classroom objects" in authentic task-based learning environments in life science course: In these lessons where a single hour was analysed, first, the students watched a presentation related to school rules. Following this, within the scope of associating the lessons with the authentic context, the researcher had the students face a real-life problem by showing photos of children who did not have a school building due to financial difficulties. When the related class and group discussion processes were examined, it was seen that authentic learning included the following components:

- Higher-order thinking
- Out-of-class communication

At the beginning of the lesson, the researcher showed photos of children who did not have a school building due to financial problems and said "You are really luck children. You have a school, desks, a computer and all other related materials and tools. The school is warm and hot though it is cold outside. The central heating is running, and we never feel cold, do we? We are so luck, but some children are not. For example, this photo of poor children shows that they take lessons in regions where there are no school buildings." (V. K., 11.11.2015, 02.25). The dialogues between the students involving use of their higher-order thinking skills in the discussion process were as follows:

Hakan: They do not have shoes. How can they walk without wearing any shoes?

Derya: They do not have any school uniforms. I have a school uniform, but I wish I could come to school without wearing it. I mean I wish I wore casual clothes at school.

Researcher: Well, they go to school in their casual clothes just because their parents cannot afford to buy school uniforms for their children.

Hakan: Teacher, it is better to go to school without wearing this school uniform. I wish I did so.

Yasemin: When it is cold at night, we wear our coat, but they cannot because they do not have a coat (V. K., 11.11.2015, 06.30)

In this dialogue, Yasemin made a comparison by giving examples for the two situations and shared the situation in her mind with her friends.

Thinking out of class and school environment and conveying the learning process out of class constitute important components of the establishment of authentic task-based learning environments. In this respect, the students wrote a letter to the President of Turkey regarding the transfer of communication out of class. One related dialogue was as follows:

Derya: Teacher, compared to them, we have everything. Then, why don't we do donation for them. Why don't the rich do so? Let's donate.

Researcher: There are such poor children in Turkey as well as in all around the world. What can we do for them?

Enes: We can send them pencils, notebooks and school bags.

Halil: Shoes, desks.

Melih: Teacher, we should send them the clothes we don't wear.

Researcher: But it could be difficult for us to do so. What about telling it to a more authorized person?

Hakan: The President of Turkey? (V. K., 11.11.2015, 15.45)

As can be seen in the dialogue, the students decided to write to the President to draw the attention to poor children. Below are examples of the letters written by the students to the President:

"Dear President, there are many poor people around us, and we want to help them. But we need your help to do it. If you help us, we can easily buy those desks, chairs, chalks, blackboards for them. As you know well, no child wants to in their shoes. My friends, my teachers and I are all very sad. Please, help us so that we can build schools for those children. We need your help so much" (the letter by Melis).

"Dear President, we can help poor people. We can send them foods and clothes. Our teacher showed us a photo. We got very sad. Let's help these poor people. They don't have clothes. We can send them the clothes they need. In this way, they can attend classes. Also, they will not feel the cold outside" (The letter by Hale)

In this activity, the purpose was to allow the students to make associations with the life out of class and to transfer communication out of class. In this respect, they examined different photos involving various problems, and in the end, they decided to inform the President about the situation by writing a related letter to him. When the letters composed by the students were examined, it was seen that they were not aware of such problems as they had not experienced any similar problems in their lives and that they showed quite emotional reactions. In the evaluation process of these lessons, the researcher talked to the students about certain problems she previously determined, and the students were asked to produce related solutions to these problems. In this process, a discussion environment was created, and the researcher provided instant feedback regarding each view of the students.

During the lessons taught in relation to the subject areas of "School Rules and Use of Classroom Objects", the photos related to the authentic context raised the students' curiosity and encouraged them to undertake related responsibilities. For example, Hakan offered to communicate with the authorities to help children who did not have a school, and he thus fulfilled an important dimension of authentic learning, which is the transfer of communication out of class. The students not only constantly communicated with each other while examining the photos of children who did not have a school but also asked their teacher about the issues they wondered and found surprising. In addition, it was found that the students used higher-order thinking skills by making comparisons and by establishing cause-and-effect relationships in the process.

Application carried out regarding the subject areas of "national festivals, special days and celebrations" in authentic task-based learning environments in life science course: In these lessons where a two hours was analysed, the focus was on national festivals and special days. The students talked about what they did during the national festivals as well as about how they celebrated the special days, and they discussed alternative ways to celebrate these days. Following this, the researcher showed the photo of a homeless person and made an association with the authentic context by asking the students whether the person had special days and how, if any, that person celebrated the special days. When the discussion processes were examined, it was seen that authentic learning included the following components.

- Developing different viewpoints
- Undertaking multiple roles

The researcher directed the question of "Think about a poor lonely man who does not have home, and think that he lives in streets. How can that man celebrate his birthday?" (V.K., 30.11.2015, 30.30). One of the dialogues regarding the students' development of different viewpoints was as follows:

Şeyda: Teacher, does he have any money?

Researcher: No, he has no money. What does birthday mean to that man?

Can: Nothing.

Melis: But even though he doesn't have any money, isn't it enough to know his own birthday? I think he will be happy to know that.

Melih: If he has some acquaintances, I mean for example, there might be some people giving him foods. Then, he can tell them it is his birthday. And maybe, these people will make a surprise for him.

Adem: Teacher, he can celebrate his birthday in a public food house. (V.K., 30.11.2015, 31.00)

In this dialogue, it was seen that Melih and Adem generally provided concrete examples, while Melis interpreted the situation from a different perspective. Therefore, it could be stated that Melis developed different viewpoints while explaining the authentic context. One dialogue regarding the students' undertaking multiple roles in the learning process was as follows:

Can: Teacher, can I say something? Rich people never help such poor people. They even don't have any intention to help these poor people. There are a lot of helpless people.

Derya: Let's help them. We can start an aid campaign.

Melih: For example, we can put one of those boxes in school hall and say "Please, put your clothes you don't wear in the box to help poor people" (V.K., 01.12.2015, 30.30)

In this dialogue, the students put forward suggestions regarding the problem in the authentic context. In this respect, they suggested undertaking different roles; for example, Derya mentioned organizing a campaign, and Melih talked about preparing an aid box. As it is known, it is important for students to undertake different roles required by an authentic activity. For this reason, these behaviours of the students could be associated with their undertaking multiple roles in the authentic learning process. In the evaluation processes of these lessons, the researcher directed questions that she prepared previously. She created a discussion environment in class, and the process was evaluated with the question-and-answer technique.

During the lessons taught in relation to the subject areas of "National Festivals, Special Days and Celebrations", the students suggested undertaking different roles besides developing different viewpoints. While sharing their thoughts about how homeless people can celebrate their special days, the students mentioned undertaking multiple roles. In this way, the students made efforts to produce realistic solutions to the problem. The authentic task drew the students' attention, and they tried to be an active participant in the solution process.

Application carried out regarding the subject areas of "honesty, group work and accommodation" in authentic task-based learning environments in life science course: The researcher, in this two hour courses, brought caricatures related to honesty into class, and the students made discussions regarding honesty. Following this, the students reported their views about the roles they undertook during group work and about their working in cooperation. Lastly, the researcher focused on the importance of accommodation and showed the photo of a homeless man again that she distributed to the students in previous weeks. By asking them questions to the students regarding the man's problem in the photo, the researcher aimed to help them define the problem and to reveal their suggestions for probable solutions to the problem. In this way, the researcher associated the learning outcomes with the authentic context. In this respect, the groups decided to organize a campaign and worked in cooperation accordingly.

When the discussion process was examined, it was seen that authentic learning included the following components:

- Cooperation
- Real-life experience
- Association with one's own life

The students reported their views about working in cooperation. In this respect, the researcher directed the following question to the students: "We have done group work since the beginning of this course, and you have worked in cooperation. What do you think about that?" (V.K., 21.12.2015, 1/19.11). One of the related dialogues was as follows:

Kadir: At the beginning, I thought I would sit together with the girls (pointing to Melis and Ece), but you came and told me to sit there. We did many activities, and they were all nice.

Melis: Teacher, before sitting together, we didn't used to play like that, but later, we got accustomed to each other. We started playing together during the break times.

Kadir: Yes, the girls started playing football with us. (V.K., 21.12.2015, 1/20.30)

As can be seen in this dialogue, the students' working cooperatively depending on the group work in the application process allowed male and female students to socialize and spend time together.

In relation to sharing real-life experiences, Burak, one of the students, said "Teacher, he didn't have anything. He was lying on the bench just like the man in the photo. He even didn't have shoes." (V.K., 22.12.2015, 3/12.00), while another student, Ece, said "There was a duplex house near our apartment. We saw that man every time we passed near that house. He was wearing slippers but no clothes on him. I think he was mad. He was homeless, but he did something like that for himself. He used to sleep and spend all his time there." (V.K., 22.12.2015, 3/12.56). As can be understood from the students' views, they shared their real-life experiences by associating them with the authentic context.

One of the dialogues regarding the associations the students made with their own lives was as follows:

Researcher: You feel yourself secure in your houses, right? Do you think the man in the photo feels safe?

Students: No.

Researcher: He is open to all dangers, isn't he?

Melis:Teacher, if we compare ourselves with that man, we should then be aware of our homes, foods and all other things we own.

Ece: Teacher, for example, we have a number of pencils; thus, when we think of such men, it is not fair for us to ask for other kinds of pencils that we like. (V.K., 22.12.2015, 3/08.45).

As can be seen in the dialogue above, Ece and Melis associated a real-life problem with their own experiences and drew a logical conclusion. Parallel to this thought, the class teacher said "The students were considerably affected by that man. Later, we talked a lot about this issue. We went to the public food house, and they witnessed many things there. Why do helpless people need aid? What are people from other countries likely to experience? We talked about such issues in class. You know, today, there is such a case in our country. They understood that they have to be more sensitive to such people." This situation was noted down in the researcher's diary as follows:

"The thought of doing something for helpless people also allows the students to consider the dimension of conscience. When they saw the photos I distributed in class and when they watched the related videos, they put themselves in those helpless people's shoes. They really felt very sorry for these people. I also received positive feedback from some parents regarding this. They stated that their children were not aware of such problems in the past and that thanks to the related lessons, they raised their consciousness and started behaving more attentively." (Researcher's Diary, 23.12.2015)

As mentioned by the class teacher as well as by the researcher, the students raised their consciousness of a real-life problem experienced by helpless people and got aware of how lucky they were by associating their own lives with the things they had learned. In the evaluation process of the lessons, the structured grid prepared by the researcher was used. The forms filled out by the students were discussed in class one by one. Accordingly, it could be stated that the students achieved the learning outcomes in general.

During the lessons taught in relation to the subject areas of "Honesty, Group Work and Accommodation", the students made use of the benefits of cooperative working. It was seen that the students associated the authentic task with their own experiences. They raised their consciousness of helpless people by comparing their own life styles with the case of the person in the photo. The students also gave concrete examples from their own lives. During the lessons, it was seen that such concepts as responsibility, sharing, honest and faithfulness became prominent.

Application carried out within the scope of the trip to the public food house within the framework of the authentic context in the life science course: In the last week of the application, a trip was organized to Uşak Public Food House, which provided service as a foundation that aimed to meet the food, clothing and accommodation needs of helpless and poor people. In the process of planning the trip, first, the students, their parents, the class teacher and the school administrators were informed about the trip to the public food house. In this respect, the written consents of the parents and of the school administration were taken. Prior to the trip, the researcher informed the students about the purpose of the trip, its scope and what to do during the trip. The students prepared the materials they would take to the public food house, and they all brought these materials with them on the trip day. In addition, the researcher asked the student groups to hold interview with the person in charge in the public food house and to prepare related interview questions. In this respect, the students in each group were asked to determine a spokesman and a note-taker for their own groups.

The trip to the public food house was organized in the last week of the application. A total of 19 students in class, the class teacher and the researcher participated in the trip. One of the students did not participate in the trip because of his illness. The school buses arranged by the researcher were used for transportation to Uşak Public Food House was organized by the researcher. The school buses took the students from the school and left them at school again at the end of the trip. In the trip process, the students first visited the public food house and directed their questions to the person in charge. Following this, they gave the materials and goods they brought with them, and they ate their lunch in the public food house. After the lunch, the students talked to the people benefiting from the services provided by the public food house and asked them several questions. The visit to the public food house ended with the arrival of the school buses as planned. In relation to the visit to the public food house, video records of 25 minutes in total were obtained. The videos were recorded by the researcher.

While establishing authentic learning environments, experts from real life should be involved in the learning process. In the present study, the purpose of the visit to the public food house was to involve the experts from real life in the learning process and to allow the students to recognize real-life problems by going out of class. For this reason, in the last week of the study, the dimension of involving experts from real life in the learning process as one of the components of authentic learning became prominent. One of the dialogues within the context of benefitting from experts from real life was as follows:

Derya: How do you find the money?

Administrator: Thanks to the contributions of our citizens. It is not the government. Benevolent people visit here. They give money due to their religious beliefs or for any other reasons just to help these poor people. This foundation functions only with the help of our citizens and with their donations and support.

Melih: What is the monthly expenditure of this foundation?

Administrator: It costs a lot. I mean it is more than one hundred Turkish Liras. It is a very big amount.

Derya: Does the local municipality give you any money?

Administrator: This building belongs to the municipality, but they don't want any money from us. I mean we don't pay for it. The municipality allowed us to use this building as the public food house (V.K., 11.01.2016, 10.08)

In this dialogue, it is seen that the students asked questions regarding how the public food house was financed. Therefore, it could be stated that in the application process of the study, the students benefitted from real-life experts in relation to a problem regarding the authentic context.

Following the trip to the public food house, the researcher asked the students to write down a diary expressing their thoughts and feelings regarding the activity. Below is an example of what the students wrote down in their diaries:

"Today, we went to the public food house. We saw poor people there. We talked to the administrators of the public food house, and we asked some questions. We ate appetizers and meals. We saw poor people waiting in a queue for food. We also visited the clothing section of the public food house. We saw how poor people continued their lives. We saw poor people take clothes from the clothing section. We took photos there. We saw poor people eating foods there. We met the cook in the public food house. We saw how poor those people are. They go to the public food house to accommodate and eat food. They like that place. The workers and the administrators in that place are really doing good things to meet the demands of these poor people. When we went there, the poor people looked at us. I was afraid at first, but then, I got used to it." (Halil's diary)

When the diaries of the students were examined, it was seen that the students had positive views about the trip to the public food house. The trip was a new and different experience for them. The students recognized what the authentic context of in the course of Life Science refers to in real life via their related observations and the experts' comments.

The trip to the public food house allowed the students to establish communication with other people out of class. The students also understood the life styles of poor people thanks to the information provided by the experts. As it is known, expert help is fairly important for the establishment of authentic learning environments. Witnessing the subjects taught in the course of Life Science throughout an academic term contributed to permanent and effective learning.

Students' Views about Use of Authentic Task-Based Learning Environments in the Course of Life Science

The third research question was directed to determine the students' views about the use of authentic task-based learning environments in the course of Life Science. For this purpose, interviews were held with the students. Figure 1 presents the views of the students.

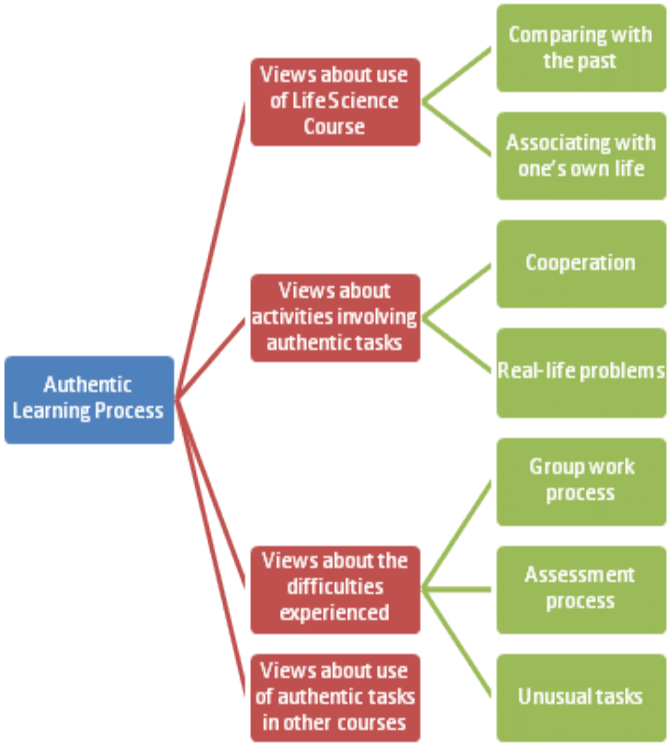


Figure 1. Students' views about the authentic tasks.

As can be seen in Figure 1, the students expressed their thoughts about the authentic learning process giving concrete examples. The students expressed their thoughts about the use of the Life Science Course by making comparisons with the past applications and by making associations with their own lives.

In relation to "making comparisons with the past applications", during the face-to-face interviews held with the students, Ece, one of the students, said *"it was a typical course in the past. I mean it was not different from others. We used to use a course book. But after you started teaching that course to us, it became more entertaining. We always faced problems, but we solved them all…. Also, we discussed and thought together. I never liked the Life Science Course in the past. I used to get bored, but we had fun when you started teaching this course.",* while another student, Yasemin, sad *"Teacher, we used to read from the course book in class, and sometimes we read silently. But this year, we didn't use the book all the time. We always talked about the problems at school and about the problems of people in our neighbourhood. For example, what can we do for the poor? … we talked about problems like that. It was really different for me, and I think it was nice this year."* Based on these views, it could be stated that within the context of use of the authentic learning process in the course of Life Science, the students found the authentic learning process more beneficial, effective and entertaining when compared with the in-class applications carried out in previous years.

In relation to "making associations with one's own life", during the face-to-face interviews held with the students, Melih, one of the students, said *"My parents always warned me not to go with anyone who tells me that he or she knows my father. For example, I remembered what my parents said, but you told me the same thing, too. Also, we saw in the video that the man really convinced and kidnapped the children. Thus, I have become more conscious about that. I mean I take the necessary precautions now. I am more careful now."*, while Ahmet, another student, said *"We prepared leaflets for poor people, and we helped them. We helped them because I wanted them to wear beautiful clothes and work like us. We tried hard for this, and I think we succeeded."* Another student, Can, said *"Teacher, when showed us the photos, we identified and summarized the problems in those photos. We tried to find ways to solve their problems, and we suggested related solutions. I always thought by putting myself in their shoes. It was really saddening."* Based on these views, it could be stated that the students suggested realistic solutions to the problems by associating the authentic tasks with their own lives.

The students expressed their views about the activities involving authentic tasks via *cooperation and associations with real-life problems.*

In relation to "cooperation", during the face-to-face interviews held with the students, Hakan, one of the students, said *"We worked well with my group friends. I worked really well with Kadriye. We shared everything with each other. We gave to each other anything we didn't have at that time. For example, Yasemin gave me a pencil if I didn't have it with me at that time. I gave a pencil to Can, and Hale let me use her pastels.", while another student, Enes, said "We discussed anything that came into our minds. We talked about whether it was appropriate or not. Some of our group friends said it was appropriate, and we then did it together."* Another student, Melih, said *"To me, it was good to work in group. We did nice things together based on all our thoughts."* Depending on all these views, it could be stated that thanks to the authentic task-based activities, social context, an important component of authentic learning process, was established; that the students did group work in cooperation; and that they contributed to each other's learning.

During the face-to-face interviews held with the students, Melis, one of the students, made associations with "real-life problems" and said *"What we did in the activities also occur in real life. I do them all as I have learned them thanks to the lessons. For example, we helped the poor a lot. We gave them clothes and shoes. We really helped them, and I got happy with this.",* while another student, Beyza, said *"I think the activities were good because we did something good. We helped poor people, I felt sorry for those poor people when I put myself in their shoes. I really don't want to be like them."*. Another student, Adem, said *"In the past, I didn't think there were hungry people, but when I visited the public food house, I learned that there are hungry people. For example, many people do not have a house in real life. Some of them have a house, but some don't. Some of them are hungry, and some of them are not. I learned this in the lessons."*. Based on these views, it could be stated that authentic tasks involving real-life problems raise students' awareness of real-life problems.

The students expressed the difficulties they met in the authentic learning process under the headings of *group work process, assessment process* and *unusual problems.*

During the face-to-face interviews held with the students, Dilek, one of the students, mentioned the "group working process" saying *"Sometimes, it was difficult because everyone wants different things. Thus, we sometimes argued with each other. But we always tried to find a common way out.", while another student, Ahmet, said "Actually, when everybody started talking at the same time, we couldn't express our ideas well. Everyone had different ideas. One said it was nice, while another said just the opposite. At that time, we got confused."* Based on these views, it could be stated that certain problems can be experienced when group works conducted within the context of cooperation are administrated by students, and these problems could be said to result from the fact that students are not accustomed to group work but to individual working and learning.

During the face-to-face interviews held with the students, one of the students, Ahmet, mentioned the assessment process saying *"Teacher, you distributed something all the time at the end of each lesson*

and asked us to fill in them. We drew or wrote something there. At that time, I found it a little bit difficult to do so.", while another student, Şeyda, said *"Generally, we did the assignments at the end of the lesson. We dealt with the papers you distributed to us. Sometimes, I didn't even take a break. It was really different. Well, you didn't ask us to copy the texts in the course book into our notebooks. But to me, it was difficult."* Depending on these views, it could be stated that the students were not accustomed to alternative techniques in the assessment processes and that they thus experienced difficulties.

During the face-to-face interviews held with the students, Adem, one of the students, mentioned "unusual problems", saying *"Teacher, the activities were very different. We never did anything like that. When I first saw the activity, I didn't know how to do the food catering activity. I didn't understand how to do it. I first thought about how to do it. It was difficult for me",* while another student, Halil, said *"I didn't understand why did things all about helping poor people. Well, it was related to the Life Science course, but we generally talked about their problems. I got a bit bored actually."* Based on these views, it could be stated that some of the students had difficulty understanding authentic problems.

The students expressed their thoughts giving concrete examples within the context of associating the authentic learning process with other courses.

During the face-to-face interviews held with the students, one of the students, Melis, said *"I think it shouldn't be used in other courses but just in the course of Life Science. For example, it should never be applied in math"*, while another student, Hakan, said *"Sometimes, within the scope of the course of Turkish Language, we learn what you teach us in the course of Life Science. Thus, it could also be used in the course of Turkish Language",* while another student, Ece, said *"To me, it would be nice in the course of Science. We do experiments in Science, and we can do real-life things in the course of Science. We can find useful solutions"*. In addition, another student, Enes, said *"I think we can do activities regarding the subject of helping poor people in the course of Turkish Language. It would really be nice because everyone will learn about humanistic behaviours... For example, we can do activities like writing down poems related to helping poor people",* while Derya, another student, said *"For example, it would be nice if our teacher had brought reading comprehension texts related to helping poor people in the course of Turkish Language"*. All these views revealed that most of the students thought real-life problems could be used especially in the course of Turkish Language. Moreover, there were students giving concrete examples regarding its use in the courses of Science and Math. Also, it was seen that some of the students believed it would not be appropriate to use it especially in mathematical courses.

Parents' Views about Use of Authentic Task-Based Learning Environments in the Course of Life Science

The fourth research question was directed to determine the parents' views about the use of authentic task-based learning environments in the course of Life Science. In this respect, interviews were held with the parents. Figure 2 presents their related views.

Figure 2 demonstrates the parents' views about the authentic learning process. The parents expressed their views about the authentic learning process in association with activities, attitudes and behaviours, and problems. During the face-to-face interviews held with the parents, Can's parent mentioned the activities saying "…for example, *when he witnesses children in war places on TV,* we always tell him to see how difficult their lives are. *He raised his consciousness of such children after he did these activities together with you in class. He spent a great deal of time doing research via the Internet regarding homeless children to prepare a leaflet about them. He found related photos, and these photos influenced him a lot*….", while Yasemin's parent said "*What she saw there had great influence on her. She told me that those people did not have a house to live in. I was happy for her because she saw the reality about such people. They had never visited such places before…Previously, my daughter did not understand me when I told her that there are a number of such poor and helpless people, but now she understands it better thanks to these lessons. For example, she used to want us to buy everything she wanted, but now she says to me that there are really poor people…..*" In addition,

Hakan's parent said "In the past, they didn't do such different activities. *They always used the course book in class. For example, my son did not know what helping someone is. He knew nothing about public food houses. But now, he knows about them. He wants us to help those people and to give them our clothes that we no longer wear...*" Based on these views, it could be stated that the parents had positive views about authentic activities and that the parents thought their children developed values they had never witnessed before in class such as working cooperatively, recognizing the fact, helping one another and sharing.

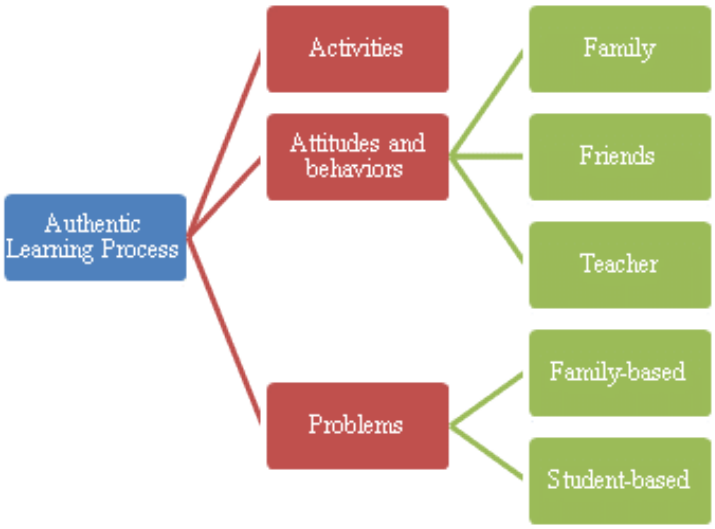


Figure 2. Parents' views about the authentic learning process.

The parents expressed their views about the students' attitudes and behaviours within the context of *family, friends and teachers*. During the face-to-face interviews held with the parents, Kadriye's parent said within the context of family *"previously, she used to buy something only for herself when we gave her some money. She never thought about her brother. She never gave him what she had bought. She always said it was hers. She learned to share thanks to the course of Life Science. She learned to help others. She now does things she can do at home*", while Can's parent said "*He never cared about anything. But he now understands me when I say we don't have much money. He approves me, but he didn't have such a thought before this course… He now says he wants to do his homework with his elder brother when he comes home. But in the past, he used to spend all his time in his room when he was home*". These views revealed that the parents believed the students generally developed positive behaviours thanks to the authentic learning process. Most of the parents with such a view stated that the students began to demonstrate more attentive behaviours and paid more attention to sharing in terms of their family relationships when compared to the past.

During the face-to-face interviews held with the parents, Kadriye's parent said within the context of friends *"In the past, she didn't used to talk to anyone in class. She had only one friend who she said was her best friend. She was not good towards boys. I mean she even didn't want to share her pencil-sharpener with them. But now, she really has a good social circle. She says she plays games with boys during breaks and shares her things with them. It doesn't disturb her when a boy sits near her in class", while* Dilek's parent said *"Dilek is already a quite well-mannered child. She always got on well with her friends, and now she does, too", while* Can's parent said "*Can has a dominant character. In the past, he sometimes had problems with his friends. He used to want his own decisions to be approved all the time. He always argued with his friends. He always thought that he knew the best. But now, he doesn't behave in that way. He has really learned sharing"*. According to these views, the parents thought there were changes in their children's relationships with their friends. Most of the parents reported that their

children became more flexible and open to sharing and cooperation and started making friends with the same and opposite sex when compared to the past, which the parents said they attributed to the authentic learning process.

During the face-to-face interviews held with the parents, Kadriye's parent said within the context of teachers, *"For example, in the course of Life Science, she says their teacher Aslı taught them how to socialize and help others. She now focuses more on her lessons. In the past, we had to force to study her lessons, but now her self-confidence has increased thanks to these lessons."*, while Hakan's parent said *"She always talks about you. When she comes home, she immediately starts telling us what she did together with you in class that day. She loves you very much. She also loves her other class teachers"*. Based on these views, it could be stated that the parents thought the authentic learning process improved their children's relationships with their teachers.

The parents expressed their views about the problems their children experienced in the authentic learning process within the context of *family-based and student-based problems*.

During the face-to-face interviews held with the parents, Melih's parent said in relation to family-based problems, *"I really do not pay attention to her regarding her school life. She did not ever talk to me about anything you did together with her in class. We leave home together in the morning. I come home at eight o'clock in the evening. Sometimes, when I come home, I find her sleeping", while* Şeyda's parent said *"Generally, she studies her lessons with her mother. I have a bit aggressive character, and she is afraid of me. So, we don't have such a relationship at all."* In addition, Kadir's parent said *"This year is really different. He came and talked to me about the things he did in class. I was sometimes interested, but sometimes, I refused him saying I had a headache. At that time, I told him not to disturb me. I mean, most of the time, it was like that."* According to these views, some of the parents were generally indifferent to their children's school lives, which they thought was a cause of the problems their children experienced at school.

During the face-to-face interviews held with the parents, Şeyda's parent said in relation to student-based problems, *"my daughter is a naughty child. She can never get on well with her sister at home. Also, she is sometimes jealous of her friends. I believe she usually does something wrong at school"*, while Beyza's parent said *"she does not talk to me at all. She never tells what happens at school even if I ask her to talk about her school day. Also, she did not talk about what you did at school. She is a bit introvert child. I can't find a way out for that problem."* According to these views, few of the parents stated that their children had problems, which they attributed to their children's characters.

Conclusion

Authentic task-based learning environments had positive influence on the students' attitudes towards the course of Life Science. In the study, a significant difference was found between the students' pre-test scores they received from the Life Science Course Attitude Scale before the application and their related post-test scores after the application. In this respect, the authentic task-based learning environments created within the scope of the Life Science Course had positive influence on the students' attitudes towards the course.

In the learning processes in the authentic task-based learning environments created within the scope of the Life Science Course, the students:

- Put higher-order thinking skills into practice. In this process. It was seen that the students mostly made reasoning by establishing cause-and-effect relationships. In addition, they made comparisons while producing solutions to problems.
- Developed different viewpoints. It was found that the students thought in multi-dimensional manner by developing different viewpoints about the problem they dealt with. In the study, it was also seen

that the students mostly made use of imagination while developing different viewpoints about the problems.

- Frequently shared their real-life experiences. It was found that the authentic context raised their curiosity and that they often shared their own experiences in class.
- Made reflections. It was revealed that the students made use of their new knowledge about the authentic context in other situations and thus reflected their thoughts.
- Benefitted from primary sources. It was seen that the students used primary sources like newspapers and magazines while doing research. It was thus found that the students made use of more than one source while finding solutions to problems in authentic task-based learning environments.
- Not only shared their tools in cooperation with one another but also contributed to each other's learning. In this respect, it was found that the students undertook responsibility for different tasks during their group works.
- Conveyed communication out of class. In this respect, it was seen that the students made associations with real life out of class regarding the solutions to the problems within the authentic context during the activities.
- Undertook multiple roles. In this respect, it was found that they first undertook various roles and contributed to the process via group work. Following this, it was seen that the students said they could undertake different roles to find solutions to the problems.
- Frequently associated the authentic context with their own lives. It was revealed that the problem within the authentic context triggered the students' feeling of conscience. For this reason, it was seen that they internalized the problems as they had been their own problems and that they expressed their thoughts accordingly.
- Made use of experts' real-life experiences. In this respect, they visited the public food house and talked to the authorities there. It was seen that with the help of the experts, the students learned about the competencies necessary to work for such a foundation in their future lives.

When the students' views about the use of authentic task-based learning environments were examined, four main themes were revealed: views about benefitting from Life Science Couse, views about the activities involving authentic tasks, views about the difficulties encountered, and views about the use of authentic task-based learning environments in other courses.

- The theme of benefitting from the Life Science Course included two sub-themes: "comparison with the past" and "association with one's own life". Regarding the sub-theme of "comparison with the past", it was seen that the students compared past applications with the Life Science Course taught by creating authentic task-based learning environments. In relation to the sub-theme of "association with one's own life", it was found that the students internalized the authentic problems explained these problems by giving concrete examples from their own lives.
- The theme of views about the activities involving authentic tasks was made up of two sub-themes: "cooperation" and "real-life problems". Regarding the sub-theme of "cooperation", the students were found to enjoy working together. They stated that being a member of a group with friends they had never communicated before contributed to them a lot. In relation to the sub-theme of "real-life experiences", the students reported that in their real lives, they witnessed the authentic things involved in the activities related to real-life problems.
- The theme of views about the difficulties encountered included three sub-themes: "group work process", "assessment process", and "unusual problems". Regarding the sub-theme of "group work process", some of the students stated that they did not agree on the distribution of tasks in their group and that they experienced difficulties while reaching a consensus. In relation to the sub-theme of "assessment", it was seen that the students were not accustomed to alternative assessment techniques and that they thus experienced difficulties since the focus in previous years was not much on the dimension of assessment. Regarding the sub-theme of "unusual problems", the

students pointed out that they had not met authentic tasks before and that they thus found these tasks different.

- In relation to the theme of views about use of authentic task-based learning environments in other courses, the students stated that real-life problems could be used especially in the course of Turkish Language. In addition, some of the students gave concrete examples regarding use of these authentic tasks in the courses of Science and Mathematics. On the other hand, some of the students thought that especially mathematical courses are not appropriate for such activities.

When the parents' views about the use of authentic task-based learning environments were examined, three main themes were revealed: activities, attitudes and behaviours, and problems.

- Regarding the theme of activities, the parents found the activities nice and beneficial. In addition, some of the parents reported that their children had not done any similar activity before, while some of the parents stated that the activities carried out in the course of Life Science helped their children develop certain positive values.
- The theme of attitudes and behaviours included three sub-themes: "family", "friends" and "teachers". In relation to the sub-theme of "family", the parents stated that the authentic learning process generally caused positive behavioural changes in the students. Regarding the sub-theme of "friends", the parents stated that their children became more flexible and open to sharing and cooperation and started making friends with the same and opposite sex when compared to the past, which the parents said they attributed to the authentic learning process. In relation to the sub-theme of "teachers", the parents reported that their children talked more about their children at home and had more positive relationships.
- The theme of problems was made up of two sub-themes: "family-based problems" and "student-based problems". In relation to the sub-theme of "family-based problems", it was seen that some of the parents were indifferent to their children's school lives and that some of these parents attributed the problems their children experienced in the authentic learning process to their own indifference. Regarding the sub-theme of "student-based problems", it was found that some of the parents believed that the problems their children experienced were due to their children's characters because these parents thought that their children were naught or introvert.

Discussion

At the end of the research process, the students' attitudes towards the authentic task-based learning environments created within the scope of the course of Life Science and reflections of these environments into the learning processes were revealed via their experiences and the views of the teachers and parents.

In the study, it was found that the authentic task-based learning environments created within the scope of the elementary school third-grade course of Life Science had positive influence on the students' attitudes towards the course of Life Science. As it is known, identifying students' attitudes towards a course plays an important role in determining whether that course is taught effectively or not. Identifying whether students have positive or negative attitudes towards a course allows taking the necessary precautions during the application (Tavşancıl, 2006). In a study carried out by Horzum and Bektaş (2012), it was revealed that authentic learning activities had positive influence on preservice teachers' attitudes towards the course of Community Service Practices. Similarly, in another study, Karakuş (2006) reported that constructive learning authentic assessment approaches to teaching the course of Life Science had positive influence on students' attitudes towards the course of Life Science. Lee and Goh (2012), in their stud, pointed out that authentic task-based activities helped students in early childhood period develop positive attitudes towards school. As can be seen, authentic task-based learning environments have positive influence on students' attitudes towards the course of Life Science.

In the study, it was seen that the students made use of higher-order thinking skills in the authentic task-based learning environments created within the scope of the course of Life Science. Higher-order

thinking skills allow students to process a thought or information by synthesizing, generalizing explaining that thought or information and by putting forward related hypotheses, drawing conclusions, making summaries and solving the problems (Collet-Klingenberg, Hanley-Maxwell & Stuart, 2000). In authentic task-based learning environments, authentic tasks exposed to students are designed in a way to let them apply a number of higher-order thinking skills. In one study conducted by Keskin (2006), it was found that authentic learning environments and authentic assessment had positive influence on the development of elementary school 6th grade students' critical thinking skills. In another study, Doğan-Dolapçıoğlu (2015) reported that the students developed their critical thinking skills and made use of higher-order thinking skills in learning environments appropriate to authentic learning standards developed within the scope of the elementary school 5th grade course of mathematics. In addition, Kearney and Schuck (2006) revealed that authentic task-based activities developed elementary school students' higher-order thinking skills. In the present study, it was found that the students used higher-order thinking skills in coping with the problems included in the authentic tasks. In this respect, this result could be said to be consistent with the results of other studies reported in related literature.

Students develop different viewpoints rather than viewing a problem from a single perspective by sharing what they understand from an authentic task (Xiao, Carroll, Clemson & Rosson, 2008). In the study, it was seen that the students developed different viewpoints regarding the problems and related solutions in authentic task-based learning environments. In a study carried out by Lowrie (2005) with one student, it was reported that the authentic task-based games prepared by the researcher allowed the student to develop different viewpoints. Similarly, the results of another study conducted by Gürdoğan (2014) demonstrated that students developed different viewpoints while dealing with authentic tasks. In this respect, the findings of all these three studies show that authentic task-based learning environments help students develop different viewpoints. Also, in the study, it was found that the students mostly made use of imagination within the scope of developing different viewpoints regarding the authentic task they dealt with as well as within the scope of multi-dimensional thinking. On the other hand, according to the results of a study carried out by Akça and Ata (2009), teachers reported that high school students did not use their imagination or creativity while filling in the worksheets involving authentic tasks and that their students did not have the capacity of imagination and creativity. This result does not support the related finding obtained in the present study.

Real-life experiences constitute an important component of authentic learning environments. In a study conducted by Fox-Turnbull (2006), it was found that elementary school students empathized with the authentic task, shared their real-life experiences and gave examples from their own lives regarding the problem and the related solution involved in the authentic task. In another study, Palm (2008) reported that elementary school students made use of their real-life experiences while suggesting solutions to the problems involved in the authentic tasks. In the present study, it was seen that the students frequently shared their own experiences regarding the authentic context. In this respect, the research results could be said to be consistent with those reported in related literature.

Authentic tasks are considered to be fairly important for the development of students' levels of literacy in the course of mathematics as well as for their adapting what they have learned in this course to their community (Pugalee, Douville, Lock & Wallace, 2002). According to the results obtained in the present study, some of the students stated that authentic tasks could be used in the course of mathematics, while some of them believed it would not be good to use these tasks in mathematical courses. In literature, there are several studies associating authentic tasks with the course of mathematics. In this respect, the related finding is partly consistent with those obtain in other studies (Pugalee et al. 2002). Also, according to the results of the present study, most of the students believed that real-life problems could be used in the course of Turkish Language. Parallel to this finding, Güner (2016) reported that elementary school 4th grade students had positive views about the course of Turkish Language taught using authentic task-based materials. Therefore, the findings obtained in the present study are parallel to those reported by Güner (2016).

In the study, it was revealed that the students found the authentic task-based activities more entertaining and beneficial when compared to those carried out within the scope of the course of Life Science in previous years. According to a similar finding reported by Gürdoğan (2014), preservice teachers thought that authentic tasks made the learning process more entertaining. In this respect, the results of these two studies are consistent with each other.

In terms of learning, gaining experience and doing observations regarding authentic situations out of school, authentic task-based learning environments provide teachers and students with a number of opportunities and complement the learning process effectively (Szczepanski, Malmer, Nelson & Dahlgren, 2006). Going out of the school context like doing field trips allow learners to face activities that will provide them with new opportunities (Braund & Reiss, 2006). In their study in which they observed the behaviours of teachers and students in authentic learning environments, Stein, Isaacs and Andrews (2004) reported that one of the students they interviewed said "The authentic tasks worked well… because we joined the business world, and we had the opportunity to make use of the theories we learned throughout the academic term. It was a good way of applying what we have learned at school" (p.251). In another study, Szczepanski, Malmer, Nelson and Dahlgren (2006) pointed out that dealing with authentic tasks rather than just reading the texts in the course book was more useful in making associations with the real-life out of school. In addition, Fox-Turnbull (2006) reported in their study that the authentic context requiring the participating students to come together with single-armed individuals allowed the participants to observe the difficulties experienced by these individuals. In another study, Hobart (2005) took students to the museums in the city within the scope of creating authentic learning environments and conveyed learning out of school. In all these studies, the learners not only established contact with experts and individuals in real life by conveying communication out of school but also had the opportunity to observe or experience their theoretical knowledge in real life. Parallel to these findings, in the present study, the students, their parents and the class teacher believed that vising the public food house and communicating with the people who made use of the services of the public food house contributed a lot to the students and that practicing what the students had learned at school raised their awareness of the authentic context. In this study, the students conveyed communication out of class, benefitted from the experiences of the experts in the public food house by talking to them and found the opportunity to observe and talk to the people who made use of the services of the public food house. Also, in the study, it was seen that the students suggested writing a letter to the President of Turkey within the scope of conveying communication to out of class and going out of school boundaries and that they wrote that letter. Al these findings could be said to be consistent with those reported in literature.

In authentic learning environments, the teacher gathers students with different interests, abilities and characters and allow them to work in small or big groups (Peterson, 2002). In one study carried out by Fallon and Barnett (2009), the teachers reported that learners should come together and work cooperatively for a real purpose while establishing authentic learning environments. In this process, students can cope with the problems by learning what other students in their group understand from the authentic task. In this way, learning in a group becomes more functional when compared to individual learning (Blum, 2006). Also, Dennis and O'Hair, (2010) reported that teachers work in cooperation with each other in the process of authentic teaching in class. In the present study, the students worked cooperatively throughout the process in the authentic task-based learning environments. In this respect, the students could be said to contribute to each other's learning processes by sharing not only their views and thoughts but also their tools and materials. On the other hand, in the study, it was seen that some of the students experienced certain difficulties in the process of group work in terms of cooperation and that some of them disagreed on the distribution of the roles within the group and thus had difficulty making common decisions. Parallel to this finding, Doğan-Dolapçıoğlu (2015) reported via in-class observations that one of the problems in authentic task-based learning environments was related to social support, and the researchers, in their study, illustrated the conflicts between the students during group work. This finding obtained by Doğan-Dolapçıoğlu (2015) supports the related finding of the present study.

Slavkin (2004) mentions certain key applications necessary for students to become effective members of school. Within the scope of these applications, students, their parents and teachers undertake the responsibility for the learning process together; teachers, administrators, parents and community members help students with their learning processes rather than just providing them with information; and teachers and parents not only develop activities to let students establish relationships between the class and school community but also provide students with the opportunity to reflect their knowledge and to develop their social identities. In this respect, it is seen that participation of parents is as much important as that of teachers and students in the teaching and learning processes. According to Horzum and Bektaş (2012), for the development of authentic task-based learning environments, comprehensive steps should be taken considering the views of teachers, administrators, inspectors and parents. Parallel to this view, Deveci (2009) points out that activities carried out within the scope of the course of Life Science will not contribute much to students' learning unless supported by the family and that the content of the Life Science Course should thus be supported with the participation of the family. In this respect, in the present study, parents were asked for their views about the teaching and learning processes in authentic task-based learning environments created within the scope of the course of Life Science, and it was seen that the students participating in the study experienced certain problems based on their parents in the process. These problems were found to be generally due to the parents' indifference to their children's education lives. Similarly, in a study carried out by Kılıç (2010), it was revealed that several difficulties were experienced in studies involving family participation within the scope of the course of Life Science and that these difficulties resulted from lack of families' support to their children's learning at school. This finding reported by Kılıç (2010) supports the related finding obtained in the present study.

Consequently, authentic tasks involve situations that students are likely to face constantly in their real lives. In this respect, use of authentic tasks in the course of Life Science is thought to make the teaching and learning process effective. The reason is that use of authentic task-based learning environments in the course of Life Science develops such skills of students as higher-order thinking, doing research, questioning and working in cooperation. Therefore, it is thought that authentic task-based learning environments contribute to the objectives of the course of Life Science like helping students adapt themselves to real life as well as helping them develop their related knowledge, skills and behaviours.

Suggestions

Based on the findings obtained in the present study, the following suggestions could be put forward:

- The curriculum of the elementary school third-grade course of Life Science could include explanations and activities regarding the use of authentic tasks in the teaching and learning processes.
- Elementary school teachers could be encouraged to use the components of authentic learning in the teaching and learning processes within the scope of the course of Life Science. In this respect, in-service trainings could be given to elementary school teachers in relation to authentic learning. In this way, teachers could design activities involving authentic tasks.
- Within the context of expert performance and model for the establishment of authentic learning environments, experts could be invited to the class environment for students to benefit from their knowledge and experiences.
- In order to raise parents' awareness of authentic task-based learning environments, informative meetings could be held by school administrators and teachers. In this way, it could be possible for parents not only to take part in the teaching and learning processes but also to share the responsibility for solving the problems involved in the authentic tasks.
- Within the scope of benefiting from the primary source of the students, the teachers should use the teaching strategies, especially through the research-examination and invention, so that the students can reach the main source by doing research.

Türkçe Sürüm

Giriş

21. yüzyılda bireylerin yaratıcılık, yenilikçilik, eleştirel düşünme, sorun çözme, girişimcilik, işbirliği, medya okur-yazarlığı gibi bilgi ve becerilerle donatılması beklenmektedir. Bu bağlamda, çağa uyum sağlamak için eğitim sisteminin önemli bir bileşeni olan okullarda da öğrencilere bu becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir.

Öğrencinin, eğitim sisteminin ana bileşenlerinden biri olduğu düşünüldüğünde; okulların, öğrencilere kendi yaşam deneyimlerini sınıfa taşıyabilecekleri, güncel konularla uğraşabilecekleri, yaparak ve yaşayarak öğrenecekleri, gerçek yaşam sorunlarıyla uğraşabilecekleri olanaklar sunması gerekmektedir. Başka bir deyişle okulların, dolayısıyla sınıfların, öğrencilerin en iyi biçimde öğrenmelerini sağlayacak nitelikte donatılması; öğrenme ortamını onların gerçek yaşamla etkileşimini ve bağ kurmalarını sağlayacak biçimde düzenlenmesi beklenmektedir. Bu anlayışı gerçekleştirmede yararlanılan otantik görev temelli öğrenme ortamları, öğretmene gerçek yaşamı sınıfa getirme ve öğrencilerin işbirliği içinde gerçek bağlamlar yoluyla öğrenmelerini sağlama fırsatı sunmaktadır.

Otantik görev temelli öğrenme ortamları, ilkokuldan yükseköğretime kadar eğitim kademelerinin tümünde öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde etkili olarak kullanılabilmektedir. Özellikle ilkokul öğretmenlerinin derslerde otantik görevleri kimi eğitim teknolojilerinden de yararlanarak kullanması, önemli bir iş olarak görülmektedir (Herrington, Parker & Boase-Jelinek, 2014). İlkokulda önemli derslerden biri olan Hayat Bilgisi dersi ile öğrencilerin kendini gerçekleştirmelerine olanak sağlayan temel nitelikler kazanmaları yönünde ilk adımlar atılmaktadır. Dolayısıyla otantik görev temelli öğrenme ortamlarının, Hayat Bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleştirilmesi ve öngörülen kazanımların öğrencilere kazandırılmasında, öğrenci merkezli ve yaşamla bağlantılı etkinlikler sunması bakımından etkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü bu yaklaşımda, öğrencilere gerçek yaşam sorunlarını içeren görevler verilmekte ve öğrencilerden bu görevlere yönelik yönergeleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Öğrenci, karşı karşıya kaldığı soruna yönelik çözüm önerileri üretmek için çeşitli kaynaklardan veri toplamakta, topladığı verilerden yararlanarak değişik yöntemlerle (broşür hazırlama, tiyatro etkinliği, vb.) soruna çözüm üretmeye çalışmakta; gereksinim duyduğunda öğretmenin ve diğer arkadaşlarının yönlendirmelerine başvurmaktadır. Hayat Bilgisi dersinde bu tür öğrenme ortamlarının oluşturulmasında dersin kazanımlarının oldukça elverişli olduğu anlaşılmaktadır. Hayat Bilgisi dersinde öğretme-öğrenme süreçleri tasarlanırken, otantik görev temelli öğrenme ortamlarından yararlanılması; gerek etkinlikleri herhangi bir otantik bağlamla ilişkilendirmek ve kazanımların edinilmesinde otantik görevlerden yararlanmak, gerek Hayat Bilgisi dersinin doğasına uygun biçimde, gerçek yaşam sorunlarını konu edinerek işlemek gerekse öğrencilerin çevrelerindeki sorunlar hakkında bilgi sahibi olmaları ve sorunların çözümüne yönelik gerçekçi öneriler getirebilmelerine katkıda bulunmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde otantik öğrenmenin Türkçe dersi (Güner, 2016; Hamurcu, 2016; Melanlıoğlu, 2013), Matematik dersi (Doğan-Dolapçıoğlu, 2015; Palm, 2008), Fen bilimleri dersi (Gürdoğan, 2014; Liljeström, Enkenberg & Pöllanen, 2015) ve teknolojiyle (Grece &Lee, 2014; Kearney &Schuck, 2006; Lowrie, 2005; Smeets, 2005) ilişkilendirildiği çalışmalar görülmektedir. Ancak, Hayat Bilgisi dersiyle ilişkilendirilen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Buna dayalı olarak, Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki öğrenme süreçlerinin nasıl gerçekleştiğinin, bu ortamların öğrencilerin derse yönelik tutumlarını nasıl etkilediğinin ve bu süreçte öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesine gereksinim duyulmuştur. Bu araştırma, bu temel gereksinimlerden yola çıkılarak tasarlanmıştır. Dolayısıyla araştırmadan elde edilecek sonuçların bundan sonra yapılacak araştırmalara yol göstermesi ve Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarına yönelik araştırma birikimine katkı getirmesi; öğretmenlerde, öğretme-öğrenme süreçlerini nasıl tasarlayacaklarına ve uygulayacaklarına yönelik bakış açısı geliştirmesi ve Hayat Bilgisi dersinin

öğretme-öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca araştırma, dersin etkili olarak işlendiğinde öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir.

Hayat Bilgisi Dersi, Kapsamı, İçeriği

Hayat Bilgisi toplu öğretim yaklaşımına dayalı olarak oluşturulmuş, çocuklara gelişim özelliklerine uygun biçimde yaşamla ilgili temel beceri ve alışkanlıklar kazandıran, çocukların kendilerini ve çevresini tanımasına yardım eden ve onların çok yönlü gelişmelerini sağlayan bir yaşam dersidir (Gültekin, 2015). Bu ders çocuğun, yaşamında karşılaşabileceği çeşitli sorunlara karşı en uygun seçenekleri ortaya koyabilmesi için onu yaşama hazırlamayı, yaşamın içinden olaylarla bu olaylardan hangi sonuçları çıkarması gerektiğini, sosyal insan ve vatandaş olarak görev ve sorumluluklarını hatırlatmakta ve öğretmektedir (Akınoğlu, 2002). Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi Hayat Bilgisi, içeriğini gerçek yaşamdaki konu, olay veya sorunların oluşturduğu, çocuğun içinde bulunduğu topluma uyum sağlamasını kolaylaştırmayı amaçlayan bir yaşam dersidir. Hayat Bilgisi dersi, çocuğun toplumsallaşmasını amaçlamaktadır (Akdağ & Taşkaya, 2016). Dolayısıyla gerçek yaşamla ilgili olan her şey, bu dersin içeriğini oluşturabilmektedir. Bu yönüyle Hayat Bilgisi çocuğun, gerek kendisi, gerek ailesi ve gerek toplumsal yaşantısıyla ilgili konuları içeren kapsamlı bir derstir.

Öğrencilerin iyi ve etkili vatandaş olmaları için gereksinim duyulan bilgi, beceri ve davranışları kazanmalarını amaçlayan Hayat Bilgisi dersi, 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998 ve 2005 ilköğretim programlarının tümünde yer almış (Gültekin, 2015), Hayat Bilgisi dersinin amaçlarını gerçekleştirmek için de aynı yıllarda programlar hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Türkiye'de 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan Hayat Bilgisi Öğretim Programı üç bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde Hayat Bilgisi Öğretim Programı hakkında genel bilgilere ve giriş, programın vizyonu, temel yaklaşımı ve yapısı, öğretme-öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme alt başlıklarına yer verilmiştir. İkinci bölümde; Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın ilk bölümünde açıklanan özelliklere uygun olarak geliştirilen, "birey", "toplum" ve "doğa" olarak belirlenen üç ana öğrenme alanını aynı anda kuşatabilen ve birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda ortak olan "Okul Heyecanım", "Benim Eşsiz Yuvam" ve "Dün, Bugün, Yarın" temaları, üçüncü bölümde ise kaynakça yer almaktadır (MEB, 2009, p.5).

Hayat Bilgisi Öğretim Programında amaç, öncelikle öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmak olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerde eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim, sorun çözme, öz yönetim vb. beceriler ve öz saygı, öz güven, toplumsallık, doğruluk vb. kişisel niteliklerin geliştirilmek geliştirilmesi beklenmekte ve program, girişimcilik, özel eğitim, sağlık kültürü vb. ara disiplinlere özgü kazanımlarla bütünleştirilmektedir (MEB, 2009).

Programda içeriğin düzenlenmesinde sarmal program anlayışı ve tematik yaklaşım benimsenmiştir (Gültekin, 2015). Öğretme-öğrenme sürecine bakıldığında; sürecin temalar, ara disiplinler, beceriler, kişisel nitelikler ve kazanımlar dikkate alınarak tasarlanmasının öneminin vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca programda öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımının üzerinde durulmuş ve öğretmenlerin öğretme-öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin sahip oldukları değişik öğrenme stillerinin ve zekâ alanlarının dikkate alınmasının gerekliliği açıklanmıştır (MEB, 2009). Son olarak programdaki değerlendirme etkinliklerinde yalnızca ürünün değil, öğrenme sürecinin izlenmesi üzerinde durulmuş ve değerlendirme öğrencinin bilmediklerini değil bildiklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araç olarak düşünülmüştür (Karabağ, 2006).

2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programı 2009 yılında yeniden düzenlenmiş; 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı yürürlükteyken, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yeni bir program geliştirme çalışması başlatılmış ve yeni program, 29.07.2015 tarihinde yürürlüğe girmiş; son olarak ise kimi düzeltmeler yapılarak 2018 yılındaki yeni program, "Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1., 2. ve 3. Sınıflar)" adıyla kabul edilmiştir.

Hayat Bilgisi Öğretim Programında da vurgulandığı gibi Hayat Bilgisi, öğrencinin yaşamına yönelik bilgi ve becerileri içeren bir derstir. Dolayısıyla bu dersin öğrencilere yaşamla ilgili bilgi ve beceriler kazandıracak biçimde işlenmesi gerekmektedir. Nitekim 2009 Programında öğretme-öğrenme süreçlerinde, öğrencinin etkinliklere yönelik deneyim kazanması önemli görülmüştür (MEB, 2009). Öğretme-öğrenme sürecindeki etkinliklerin, öğrencinin sırasından kalkmadan pasif biçimde öğrendiği değil, sürece etkin katılımını ve arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde çalışmasını sağlayan, öğrenciyi araştırmaya sevk eden ve onda merak duygusu uyandıran, gerçek yaşam deneyimleri sunan nitelikte olması gerekmektedir. Bu niteliklere sahip öğretme-öğrenme süreci oluşturmayı sağlayacak yaklaşımlardan biri ise otantik görev temelli öğrenmedir.

Otantik Kavramı

Bir kavram olarak "otantik", Büyük Türkçe Sözlük'te (TDK, 2017) "eskiden beri mevcut olan özelliklerini taşıyan" anlamına gelmektedir. Ancak ilgili alanyazına bakıldığında otantik kavramına farklı anlamlar yüklendiği görülmektedir. Otantik kavramı genel anlamda doğru, özgün ya da gerçek olan şeylerin ifade edilmesinde kullanılmaktadır (Callison & Lamb, 2004; Wehlage, Newmann & Secada, 1996). Slavkin (2004, p.7) otantik öğrenmeyi "bilginin sosyallik bağlamında oluşturulması" olarak tek cümleyle tanımlamaktadır. Van Oers ve Wardekker'e (1999) göre otantiklik kişisel ilgi ve sosyal değerleri içermektedir. Buna göre otantiklik, insanın var oluşundan beri olmayan, ancak sosyal gelişimi sürecinde edinilmesi gereken bir niteliktir. Stein, Isaacs ve Andrews (2004) gerçeklik olarak gördükleri otantikliği, öğrencilerin bazı alan ve disiplinlere katkı sağlamaları için öğrenmenin doğasını keşfetme ihtiyaçlarından doğan ve onların uygulamalarını nasıl anladığı ya da gerçekleştirdiğini içeren bir kavram olarak tanımlamışlardır. Albrecht (2012) ise otantik kavramının öğretme-öğrenme süreçlerindeki yaygın kullanımının gerçekliğin kimi boyutlarıyla ya da gerçek bağlam ve durumlarla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Tüm bunlara dayalı olarak genel bağlamda otantiklik, mevcut olanlardan farklı ve kendine özgü olan; eğitsel bağlamda ise, sosyallik temeline dayanan ve bireysel ilgi, gereksinim, yetenek ve özellikler çerçevesinde biçimlenen bir kavram olarak tanımlanabilir.

Otantik Öğrenme ve Bileşenleri

"Otantik öğrenme" kavramı ve bu kavramın bir strateji olarak öğretimde kullanımı yeni bir durum değildir. Otantik öğrenme, çırak yetiştirmede kullanılan bir yöntem olarak ortaya çıkmış; ancak yetiştirilmesi gereken çırak sayısının artmasıyla terk edilmek zorunda kalınmış; daha sonra ise Brown, Collins ve Duguid'in (1989) çalışmalarıyla tekrar gündeme gelmiş bir yaklaşımdır. (Bektaş & Horzum, 2012). Alanyazında otantik öğrenmeye yönelik pek çok tanım yapılmıştır. Borthwick, Bennett, Lefoe ve Huber'e (2007) göre otantik öğrenme, öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkisiz gibi görünen soyut kavramlar/sorunlar üzerine yoğunlaşan ve sosyal kimliklerini nasıl geliştireceklerini anlamalarını amaçlayan bir yaklaşımdır. Lombardi (2007), otantik öğrenmenin karmaşık gerçek yaşam sorunlarına ve çözümlerine, rol yapma, sorun temelli etkinliklere, durum çalışmalarına ve bunların sanal ortamdaki uygulamalarına dayalı bir yaklaşım olduğunu belirtirken, Anderson ve Anderson (2005) ise otantik öğrenmenin öğrenenlere farklı bakış açıları kazandırdığını ve içeriğini öğrenenlerin kendi yaşam deneyimlerinin oluşturduğu öğrenme ortamları yarattığını belirtmektedir. Yine, Van Oers ve Wardekker (1999) ise otantik öğrenmeyi, kültürel etkinliklere eleştirel bir bakış açısıyla katkı getirebilen otantik ve özerk bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı, kişilik gelişimi ve kültürel etkinliklerin yeniden yapılandırılması süreçlerinin dinamik bir ilişkisi olarak görmektedirler. Görüldüğü gibi araştırmacılar otantik öğrenme tanımını yaparken, bireyin sosyal kimliğinin geliştirilmesine, günlük yaşam sorunları ve çözümlerine, gerçek yaşam deneyimlerine ve kültürel bağlama vurgu yapmışlardır. Tüm bunlara dayalı olarak otantik öğrenme, içeriğini öğrenenin gerçek yaşamındaki sorunların oluşturduğu, sosyallik bağlamı temeline dayalı, öğrenenin üst düzey düşünme becerilerini kullanmasını gerektiren etkinlikleri içeren ve gerçekçi çözümler üretme ve bu çözümlerden günlük yaşamda yararlanabilmeyi sağlayan bir yaklaşım olarak tanımlanabilmektedir.

Otantik öğrenme süreci derinlemesine bilgi edinimine dayalı bir süreçtir ve bu bilgi sorunların anlamlı biçimde çözümünde kullanılmaktadır (Glatthorn, 1999). Bu süreçte bilgi, gerçek yaşam sorunlarına yanıt vermek için birey tarafından yapılandırılmaktadır (Grace & Lee, 2014). Ancak, bilgiyi yapılandırma sürecinde öğrencinin yalnızca gerçek yaşamdan sorunlarla ilgilenmesi yeterli değildir. Otantik öğrenme ortamları farklı bileşenlerin bir araya gelmesiyle oluşturulmaktadır. Herrington ve Oliver (2000) ile Herrington'a (2006) göre otantik öğrenmenin otantik bağlam, otantik görev, uzman modeli, çoklu roller ve bakış açıları, işbirliği, yansıtma, açık biçimde dile getirme, birebir yetiştirme ve otantik değerlendirme olmak üzere dokuz temel bileşeni bulunmaktadır. Newmann ve Wehlage (1993) otantik öğrenmenin bileşenlerini üst düzey düşünme, derinlemesine bilgi, sınıf-yaşam etkileşimi, sürekli iletişim ve sosyal destek olarak açıklamaktadır. Callison ve Lamb (2004) ise, otantik öğrenmenin öğrenci merkezli, farklı kaynaklar, bilişsel çıraklık, gerçek araştırmalar, yaşam boyu öğrenme, çoklu değerlendirme ve işbirliğine dayalı olması gerektiğinden söz etmiştir. Görüldüğü gibi araştırmacılar, otantik öğrenmenin bileşenlerine ilişkin olarak genelde benzer kavramlara vurgu yapmışlardır.

Otantik öğrenmede öncelikle otantik bağlamın sağlanması gerekmektedir. Otantik bağlamın en temel niteliği gerçek yaşam sorunlarını ve özelliklerini içermesidir (Bektaş & Horzum, 2012). Otantik bağlamın öğretme-öğrenme sürecine entegrasyonu, otantik görevler ile sağlanmaktadır. Otantik görevler, öğrencilerin karmaşık durumları çözmelerine ve okulda öğrendiklerini gerçek yaşamda kullanmalarına olanak sağlayan görevlerdir (Rule, 2006). Bu görevler öğrencileri farklı kaynaklardan yararlanmaya teşvik ederek onlara farklı bakış açıları kazandırmaya yöneliktir (Borthwick et al. 2007; Herrington, 2006; Reeves, Herrington & Oliver, 2002).

Otantik öğrenmenin gerçekleşmesinde, öğrencinin bir otantik etkinliğin gerektirdiği tüm rolleri üstlenmesi ve bunu performansına yansıtması oldukça önemli görülmektedir (Brown et al. 1989). Bu süreçte öğrencilerin işbirliği içinde çalışmaları beklenmektedir; çünkü otantik öğrenme, hem öğrencinin arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışmasını hem de toplumdaki bireylerle işbirliğini sağlamasını gerektirmektedir (Strimel, 2014). Yine, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri yeni durumlarda kullanarak yansıtma yapmaları ve gerek sınıf arkadaşlarıyla gerekse öğretmenleriyle sürekli iletişimi sağlamaları, otantik öğrenme sürecinin etkili biçimde gerçeklemesine olanak sağlamaktadır. Ürünün yanı sıra sürecin de değerlendirilmesini içeren otantik değerlendirme (Montgomery, 2002), otantik öğrenme yaklaşımının benimsendiği öğrenme ortamlarında başvurulması gereken değerlendirme biçimidir. Özet olarak, otantik öğrenme yaklaşımında öğrenciler çoklu roller üstlenmekte; üst düzey düşünme becerilerini işe koşmakta; öğretmenler ise öğrencilere model olmakta ve öğrencilerle sürekli etkileşim içinde bulunmaktadır. Buna göre, bir öğrenme ortamına yönelik olarak; öğrenme ortamı bu bileşenlerden ne kadarını barındırıyorsa, o kadar otantiktir denilebilir.

Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamları

Öğrenme ortamlarının özellikleri, öğretimin nitelikli biçimde gerçekleşmesinde oldukça önemlidir. Etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasında, etkinliklerin okul ve gerçek yaşam arasında bağ kurmada olabildiğince otantik olan, farklı içerikler ve görevlerden oluşan yapıda sunulması gerekmektedir (Smeets, 2005).

Otantik öğrenmede öğrenciye baş edebileceği karmaşık görevler sunulmaktadır. "Otantik görev" olarak adlandırılan bu görevler, öğrencilerin karmaşık olayların üstesinden gelmelerinde ve okulda öğrendiklerini gerçek yaşamda kullanabilme ve gereksinim duydukları bilgi ve becerileri kazanmalarına olanak sağlamaktadır (Rule, 2006). Başka bir ifadeyle otantik görevler, öğrencilerin kendi deneyimlerine yönelik anlamlar oluşturmalarına yardımcı olan gerçeklik bağlamında çevrelenmiş görevlerdir (Callison & Lamb, 2004).

Otantik görevlerin en temel özelliği bağlamın gerçek yaşam sorunlarıyla ilgili olmasıdır. Young (1993, p.45), otantik görevlerin içerdiği gerçek yaşam sorunlarının şu koşulları sağlaması gerektiğini ileri sürmektedir:

- Tam yapılandırılmamış, karmaşık yapılı olmalıdır.
- Bilgiyi, konuyla ilişkili olup olmamasına göre belirleme fırsatı sunmalıdır.
- Sorunu çözmenin yanı sıra onu tanımlama ve keşfetmeyi sağlayan etkin görevler içermelidir.
- Öğrencilerin inanç ve değerlerini içermelidir.
- Kişilerarası etkinliklere katılma ve işbirliğiyle çalışma olanağı vermelidir.

Bunların yanı sıra, sorunlar kolay çözülemeyen, öğreneni zorlayan, öğretim programındaki önemli bağlamlarla ilişkili olan ve öğrencilere bir araştırma planlama sürecinde gereksinim duyacakları temel becerileri kazandıran (Levin, Carol & Pierce, 2001), tek bir doğru cevabı olmayan ancak öğrencilerin farklı yorumlar ve açıklamalar yapmalarını gerektiren (Glatthorn, 1999) nitelikte olmalıdır.

En genel anlamıyla otantik görevler, çocuğun gerçek yaşamındaki sorunlara ve bunların çözümlerine odaklanmaktadır. Bu görevlerin öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılmasıyla otantik görev temelli öğrenme ortamları oluşturulmaktadır.

Otantik görev temelli öğrenme ortamları disiplinlerarası yaklaşımı temel almaktadır. Bu bağlamda disiplinlerarası bir anlayışla ele alınan ortamlar, geometri ya da felsefe öğretilen ortamlar değil; şehrin yönetildiği, evin inşa edildiği, uçağın uçurulduğu, bütçenin planlandığı ya da bir cinayetin çözüldüğü gerçek yaşam olaylarının konu edildiği öğrenme ortamlarıdır (Lombardi, 2007). Bu tür öğrenme ortamları, öğrencinin sınıf dışında da bir dünya olduğunu fark etmesine ve o dünyayı keşfetme isteği duymasına olanak vermektedir. Otantik öğrenme yaklaşımı doğrultusunda oluşturulan ders planları ve uygulamaları, öğrencilerin eleştirel düşünme ve güdülenmelerini destekleyerek bağımsız öğrenmelerine olanak sağlayan bilişsel yaklaşımları içermektedir. Bu ortamlar, öğrencileri işbirliği içerisinde çalışma ve öğrenmeye teşvik etmekte ve karmaşık görevlere çözümler üretmelerini sağlayacak mantıksal çıkarımlar yapmalarını sağlamaktadır (Borthwick et al. 2007).

Otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrenciler gerçek yaşamın karmaşası ve zorluklarıyla ilişkili tümü otantik olan senaryolar, roller, süreçler ve ürünlerle uğraşarak kendilerine verilen görevi başarıyla tamamlayacak bilgi ve beceriye sahip olduklarını kanıtlamaktadırlar. Bunun yanı sıra öğrenciler, pasif olarak yanıtları seçmek yerine etkin biçimde sorun çözme sürecine katılmaktadırlar (Chun, 2010). Yine, öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini oluşturmak ve gerçek yaşamla ilişkili olan sorunlara yenilikçi çözümler üretmek için cesaretlendirilmektedirler (Strimel, 2014).

Hayat Bilgisi Dersi ve Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamları

Hayat Bilgisi dersinin, öğretme-öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde; öğrencileri okul dışındaki yaşamda var olan sorunlarla karşılaştıran ve bu sorunlara gerçekçi çözümler üretmelerini amaçlayan, tartışma süreçlerinde üst düzey düşünme becerilerini işe koşmalarına olanak veren, arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışmaya yönlendiren, birden fazla roller üstlenip farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlayan etkinlikler içeren öğrenme ortamlarından yararlanılabilir. Bu tür ortamlardan biri olan otantik görev temelli öğrenme ortamları, öğrencinin gerçek yaşamındaki bir sorunu konu edinen ve buna çözümler üretmelerini sağlayan otantik görevlerden oluşmaktadır. Otantik bir görev, öğrenciyi sınıf dışına çıkararak gerçek yaşamı keşfetmesini sağlamaktadır. Yine öğrencinin yaşadığı yerdeki sorunları fark etmesini, bu sorunlara çözümler önermesini ve bu süreçte arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde çalışmasını gerektirmektedir. Bu yönüyle otantik görevler, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanacakları nitelikteki etkinlikler olarak tasarlanmaktadır.

Otantik görevler, gerçek yaşamla ilgili olup, farklı disiplinleri ilgilendiren disiplinler arası biçimde sunulmaktadır (Herrington, 2006; Reeves et al. 2002,). Hayat Bilgisi dersinin içeriğinin oluşturulmasında diğer derslerle ilişkili olma boyutu oldukça önem taşımaktadır. Karabağ (2009,) bu dersin içeriğinin hem mihver ders olarak kabul edilmesi hem de çocuklara yaşamı bir bütün olarak öğretmesi bağlamında diğer derslerle zenginleştirildiğini belirtmektedir. Nitekim sosyal bilimlerden ve doğa bilimlerinden seçilen konular disiplinler arası bir anlayışa dayalı olarak Hayat Bilgisi dersi ile sunulmaktadır (Sağlam, 2015).

Hayat Bilgisi dersindeki Okul Heyecanım, Benim Eşsiz Yuvam ve Dün Bugün Yarın temalarının amaçlarına bakıldığında, gerek öğrencinin günlük yaşamıyla ilgili olduğu gerekse diğer derslerle ilişkili biçimde sunulduğu görülmektedir. Bu temaların otantik görev temelli etkinlik planları hazırlanarak işlenmesi, Hayat Bilgisi dersinin öğretme-öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesine katkıda bulunabilecek niteliğe sahip görünmektedir.

Demirel'e (2007) göre öğrenme yaşantıları, öğrenenlerin düşünme becerilerini geliştirmeli, onları eleştirel, sorgulayıcı ve yaratıcı düşünmeye sevk edebilmelidir. Bu düşünceye paralel olarak, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve işe koşulması, otantik görev temelli öğrenme ortamlarının önemli gerekliliklerindendir (Wehlage et al. 1996). Hayat Bilgisi dersindeki öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde, otantik görev temelli öğrenme ortamlarının olanaklarından yararlanılabilir. Bu sayede gerek öğrenme yaşantıları etkili biçimde düzenlenebilir gerekse Hayat Bilgisi dersinin işleyişine farklı boyutlar kazandırılabilir.

Bu araştırmanın amacı, Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansımalarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen öğretimin, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi nedir?
- Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki öğrenme süreci nasıl gerçekleşmiştir?
- Öğrencilerin, Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarından yararlanılmasına yönelik görüşleri nelerdir?
- Velilerin, Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarından yararlanılmasına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem desenlerinden gömülü karma yöntem deseni ile tasarlanmıştır. Karma yöntem, tek bir araştırmaya yönelik araştırma problemini anlamada hem nitel hem de nicel veri toplama ve analiz etme yöntemlerinin kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2005). Gömülü karma yöntem deseni ise, tek veri setinin yeterli olmadığı, farklı soruların yanıtlanması gerektiği ve her farklı tipteki sorunun farklı veri seti gerektirdiği durumlarda kullanılmakta (Creswell & Plano Clark, 2014) ve gömülü deneysel ve gömülü ilişkisel desen olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2007). Bu araştırmada, gömülü deneysel desen modeli benimsenmiştir.

Gömülü deneysel desen modeline nicel veriler deneysel desenin temel sorusuna, nitel veriler ise (uygulama öncesi, sonrası ya da sırasında) deneysel süreçle bağlantılı olan araştırmanın ikincil sorusuna yanıt aranmasında kullanılmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2014). Bu araştırmada da zayıf deneysel desenlerden tek grup öntest-sontest desen kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırma sürecinde denel işlem öncesinde ve sonrasında nicel ölçümler yapılarak zayıf deneysel süreç gerçekleştirilmiş, denel işlem süreci ise gözlem ve görüşmelerden elde edilen nitel verilerle desteklenmiştir. Araştırmaya, öğrencileri tanımak ve kameraya alışmalarını sağlamak amacıyla deneme çekimlerinin yapılmasıyla başlanmıştır. Daha sonra Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmış ve sınıf içi uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Sınıf içi uygulamalar sırasında dersler kamera ile kayıt altına alınmıştır. Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen uygulamaların ardından Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Öğrenciler, sınıf öğretmeni ve veliler ile görüşmeler yapılmış, araştırma süreci boyunca araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğü tutulmuştur.

Katılımcılar

Araştırmanın uygulama aşaması, 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Uşak ilinde orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir okulun 3-A sınıfında öğrenim gören toplam 20 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesneler, olaylar, vb.) örnekleme alınmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Bu bağlamda, araştırmada katılımcıların belirlenmesinde; okul müdürü, sınıf öğretmeni ve velilerin araştırmaya sıcak bakması ve sınıfta video kaydı alınmasına izin vermesi, velilerin ve öğrencilerin araştırma sürecine katılmaya gönüllü olması, seçilen sınıf mevcudunun etkinlik planlarını uygulamaya elverişli olması ölçütleri temel alınmıştır. Bu ölçütler dikkate alınarak okul müdürüyle ve 3. sınıf öğretmenleriyle görüşülmüş, ölçütlerin tümünü 3-A sınıfının karşıladığı anlaşılınca araştırma 3-A sınıfında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın yapıldığı sınıftaki öğrencilerin 11'i erkek, 9'u kızdır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu 2 kardeş olup, ailede 4 kişi yaşamaktadırlar. Öğrencilerin anne ve babaları genellikle ilkokul mezunudur. Öğrencilerin çoğunun ailesi 1300 TL gelire sahiptir. Araştırmaya katılan öğrencilerin anneleri genellikle ev hanımı, babaları ise genellikle işçidir.

Veri Toplama Araçları

Gözlem formu: Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının özelliklerinin ve bu ortamlarda öğretimin nasıl gerçekleştiğinin belirlenmesine yönelik nitel veriler gözlem yoluyla toplanmıştır. Ayrıca sınıfta yapılan etkinlikler süresince öğrenciler grup halinde çalışmışlardır. Dolayısıyla araştırmacı, öğrencilerin grup çalışmasındaki etkileşimini ve konuşmalarını eksiksiz biçimde kaydetmek için ses kayıt cihazı kullanmıştır. Bu kapsamda araştırmada toplam dört ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminin ilk haftasında uygulamanın gerçekleştirileceği sınıfta araştırmacı tarafından sabit kamera ile deneme çekimleri yapılmıştır. Deneme çekimleri 3 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan deneme çekimleri incelenerek kameranın nerede durması ve nelere odaklanılması gerektiği kararlaştırılmıştır. Deneme çekimleri ile öğrencilerin ders sırasında video kaydı alınmasına alışmaları ve doğal ortamın sağlanması amaçlanmıştır.

Deneme çekimleri tamamlandıktan sonra 6 haftalık süreçte uygulama gerçekleştirilmiştir. Asıl uygulama sürecinde toplam 15 ders saati olmak üzere toplam 600 dakika gözlem yapılmıştır.

Görüşme formu: Bu araştırmada öğrencilerin, velilerin ve sınıf öğretmeninin otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki öğretimin nasıl gerçekleştirildiğine yönelik görüşlerinin belirlenmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin, velilerin ve sınıf öğretmeninin Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarından yararlanılmasına yönelik görüşlerini ortaya çıkarabilecek olan 6 görüşme sorusu yazılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken bir sınıf öğretmeninden görüş alınmış; otantik öğrenmeyle ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir. Taslak olarak hazırlanan formlar Hayat Bilgisi Eğitimi alanından 2, Sınıf Öğretmenliği alanından 2 ve Türkçe Eğitimi alanından bir uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda formlara son biçimi verilmiştir. Görüşmeler, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminin son iki haftasında gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Bu süreçte sınıf öğretmeni ve öğrencilerin tümüyle görüşülmüş; velilerden 6 tanesi görüşmeyi kabul etmemiş ve toplamda 14 veli ile görüşülmüştür. Gerçekleştirilen görüşmeler toplam 214.87 dakika sürmüştür. Öğrencilere yönelik görüşme sorularından bazıları "Hayat Bilgisi dersinin gerçek yaşamdan sorunlarla işlenmesine yönelik olarak ne düşünüyorsun?, Hayat Bilgisi dersinde yaptığımız etkinliklere ilişkin ne düşünüyorsun? Hangileri hoşuna gitti? Hangileri gitmedi?" ve velilere yönelik görüşme sorularından bazıları "Çocuğunuzun Hayat Bilgisi Dersinde yaptığı etkinliklerle ilgili ne düşünüyorsunuz?, Hayat Bilgisi dersinin gerçek yaşamdan sorunlarla işlenmesinin çocuğunuza ne gibi yararları oldu? Bu süreçte çocuğunuz sorun yaşadı mı?" biçimindedir.

Etkinlik planları: Etkinlik planlarının hazırlanması sürecinde öncelikle Hayat Bilgisi dersinin Okul Heyecanım ve Benim Eşsiz Yuvam temalarındaki kazanımlar incelenerek toplam 13 kazanımın araştırma kapsamına alınmasına karar verilmiştir. Daha sonra belirlenen kazanımları kapsayacak, otantik öğrenmenin bileşenlerini yansıtacak ve öğrencileri işbirliği içinde çalışmaya sevk edecek bir Otantik Görev Yönergesi yazılmıştır. Otantik Görev Yönergesinin konusu "Yardıma muhtaç insanlara yardım etme ve Uşak Aşevi'ne destek olma" olarak belirlenmiştir. Yönerge öğrencileri uygulama süreci boyunca otantik görevlerle karşı karşıya getirecek, yakın çevrelerinde bir sorunla yüzleşme ve çözüm önerileri getirmelerine olanak sağlayacak nitelikte hazırlanmıştır. Son olarak seçilen kazanımlar için konu alanları belirlenmiş; etkinlik planları yazılmış ve dersler Otantik Görev Yönergesindeki olayla ilişkilendirilerek işlenmiştir. Konu alanları; "benzerlikler ve farklılıklar", "duyarlılıklara saygı ve arkadaş ilişkileri", "okul kuralları ve sınıf eşyalarının kullanımı", "milli bayramlar, özel günler ve kutlamalar" ve "dürüstlük, grup çalışması ve barınma" olarak belirlenmiştir.

Planlar hazırlanırken öğrenci düzeyine uygunluk, etkin katılım ve işbirliğinin sağlanması, sosyal bağlam, diğer derslerle ilişkili olma gibi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Dersler işlenirken öğretme-öğrenme süreçleri çeşitli yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmiş; bu kapsamda tartışma, örnek olay metinleri, rol yapma, soru-yanıt vb. yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır. Ayrıca dersler boyunca zaman zaman güncel olaylar, fotoğraflar, karikatürler vb. materyaller de sınıf ortamına getirilmiş, power-point sunuları ve öğrenciler için çalışma kâğıtları hazırlanmıştır.

Kişisel bilgi formu*:* Araştırmaya katılan öğrencilerin ve velilerin kişisel özelliklerini ortaya koymak için araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunun hazırlanmasında uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Form öğrencilerin cinsiyetlerine, kardeş sayılarına, ailedeki birey sayılarına, aylık ortalama gelirlerine, anne ve babalarının öğrenim durumları ve mesleklerine yönelik bilgileri belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır.

Araştırmacı günlüğü*:* Araştırmacı uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrasında yansıtıcı günlük tutmuştur. Günlükte yapmayı planladığı ve yaptığı çalışmalardan, sürecin nasıl işlediğinden, yaşadığı sorunlardan ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinden bahsetmiştir. Araştırmacı günlüğün bulguların desteklenmesi amacıyla kullanılmıştır.

Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Araştırmada Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının oluşturulmasının 3. Sınıf öğrencilerinin tutumlarına etki edip etmediğinin belirlenmesinde tutum ölçeğinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda, araştırmada Bektaş (2007) tarafından geliştirilen Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Geçerlik çalışması sonunda toplam 10 maddenin yer aldığı 3 faktörden oluşan ve faktörlerin açıkladıkları toplam varyansın % 51.00 olduğu bulunmuş; güvenirlik çalışması kapsamında ise ölçeği oluşturan boyutların sırasıyla .61, .54 ve .36 iç tutarlılık katsayısına sahip olduğu, bunun yanında ölçeğin toplam güvenirlik katsayısının ise .63 olduğu bulunmuştur (Bektaş, 2007). Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonunda ölçeğin "Hayat Bilgisi Dersinden Zevk Alma", "Hayat Bilgisi Dersi ile İlgilenme" ve faktör "Hayat Bilgisi Dersinin Gerekliliğine İnanma" olmak üzere 3 faktör ve toplam 10 maddeden oluştuğu belirlenmiştir.

Denel İşlem

Araştırmanın denel işlem süreci toplam 6 hafta sürmüştür. Uygulamanın son bir saati ise Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeğinin uygulanmasına ayrılmıştır. Denel işlem süreci araştırmacı tarafından otantik görev yönergesine uygun olarak hazırlanan etkinlik planlarının uygulanmasıyla başlamıştır. Etkinlik planları hazırlanırken öğrencilerin derste etkin olmasına özen gösterilmiş, her ders mutlaka görseller ya da videolarla desteklenmiş, çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. Etkinlik planları, her derse farklı bir etkinlik gerçekleştirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu etkinlikler hem kazanımlarla hem de otantik görevlerle ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda sınıf içi etkinlikler genellikle bir soruna ve öğrencilerin bu soruna yönelik çözümler üretmeleri için hazırlanmıştır. Bu süreçte gruplar öncelikle etkinliğe yönelik

sorunu, nedenlerini ve sonuçlarını belirlemişler daha sonra ise çözüm önerileri sunmuşlardır. Bu çalışmalarda kimi zaman gruplardan sunum yapmaları istenmiştir. Yapılan sunumlarda grupların birbirlerini eleştirmeleri sağlanmış ve tartışma etkinliklerine yer verilmiştir. Değerlendirme süreci her dersin sonunda araştırmacı tarafından hazırlanan değerlendirme formlarının öğrencilere dağıtılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Bunlar genellikle öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, açık uçlu sorular, yapılandırılmış grid, gözlem formundan oluşmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen öğretimin, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği ön test-son test olarak uygulanmıştır. Bunun sonucunda, elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Verilerin, Kolmogorov Smirnov (p=.20), Shapiro Wilk (p=.57) değerleri göz önünde bulundurulduğunda ve normal dağılım eğrisi dikkate alındığında, normal dağıldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, verilerin analizinde parametrik testlerden olan t testinden yararlanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011):

Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Araştırma sorularından, kavramsal çerçeveden ya da görüşme ya da gözlemde yer alan boyutlardan yola çıkılarak bir çerçeve oluşturulmakta ve buna göre verilerin hangi temalar altında sunulacağı belirlenmektedir. Bu araştırmada araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olan çerçeveyi, otantik öğrenmenin bileşenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın üçüncü ve dördüncü sorusuna yönelik olan çerçeveyi ise yarı yapılandırılmış görüşme formundaki boyutlar oluşturmuştur.

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada verilerin tanımlama amacıyla seçilmesi, anlamlı ve mantıklı biçimde bir araya getirilmesi söz konusudur. Araştırmada öncelikle video kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Gözlemlerden sonra video kayıtları araştırmacı tarafından tek tek izlenmiş; 865 dakikalık video kaydının dökümü yapılarak analize alınmıştır. Bu analizlerden elde edilen veriler, araştırmanın çerçevesini oluşturan temaların altına yerleştirilmiştir. Söz konusu işlemin doğruluğunu sınamak için bir uzmandan yardım alınmış, uzmanın video kayıtlarının bir bölümünü bilgisayar ortamına geçirmesi istenmiştir. Araştırmacı ve uzman tarafından yapılan dökümlerin çoğunlukla uyuşması sonucunda döküm işleminin güvenilir biçimde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Benzer biçimde öğrenci, sınıf öğretmeni ve velilerle görüşmeler de dökülmüş ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yer alan boyutlara göre temalandırılmıştır. Öğrenci ürünleri de ayrıntılı olarak incelenmiş ve daha önceden oluşturulan kodlarla ilişkilendirilmiştir.

Bulguların tanımlanması: Bu aşamada veriler tanımlanarak gerekli yerler doğrudan alıntılarla desteklenmektedir. Bu araştırmada da verileri desteklemek amacıyla gözlem, görüşme, öğrenci materyalleri ve araştırmacı günlüğünden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulguların yorumlanması: Tanımlanan bulguların açıklandığı, ilişkilendirildiği ve anlamlandırıldığı aşamadır. Araştırmacı bu aşamada bulgular arasındaki ilişkileri açıklamak amacıyla yorumlar yapmıştır.

Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Güvenirlik, bir aracın her ölçmede birbirine yakın sonuçlar vermesiyle (Balcı, 2006) geçerlik ise araştırma sonuçlarının doğruluğuyla ilgilidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Nitel ve nicel veri toplama süreçlerinin birlikte gerçekleştirildiği bu araştırmada nicel verilerin toplanmasında Bektaş (2007)

tarafından geliştirilen Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği, uygulama sırasında elde edilen verilerle hesaplanmıştır. Buna yönelik Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış, ölçeğin toplam güvenirlik katsayısının ise .61 olduğu bulunmuştur. Buna dayalı olarak ölçeğin güvenilir bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada nitel verilerin toplanması aşamasında gözlem ve görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Alanyazında nicel ve nitel araştırmaların temele aldıkları varsayımların birbirinden farklı olmasından dolayı, bu iki araştırma yönteminin geçerlik ve güvenirlik tanımlarının da farklı olması gerektiğine yönelik görüşler vardır. Bu bağlamda, Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmaların geçerlik ve güvenirliği için 'doğruluk' terimini kullanmış (cite in: Şencan, 2005) ve doğruluğun ise inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik olmak üzere dört kriter çerçevesinde sağlanabileceğini belirtmiştir. Bu araştırmada inandırıcılık kapsamında uzun süreli etkileşimi sağlamak için yaklaşık 3 aylık bir veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte araştırmacı ortamda bulunarak öğrencilerle yakın ilişkiler kurulmuş ve derinlemesine bilgi toplanmıştır. Veri toplama sürecinde birden fazla veri toplama aracı kullanarak elde ettiği verilerin birbirini desteklemesi ve doğrulamasını sağlamıştır. Aktarılabilirliğin sağlanması amacıyla araştırmanın tüm aşamaları ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. Araştırmacı araştırma raporunu yazarken gözlem ve görüşmelere yönelik elde ettiği temalar ve alt temaları doğrudan alıntılarla desteklemiştir. Tutarlılığın sağlanması amacıyla gözlem sürecine yönelik veriler, video kaydı alınarak elde edilmiştir. Görüşmeye yönelik veriler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Son olarak teyit edilebilirliğin sağlanması amacıyla öncelikle araştırmacı araştırmanın tüm süreçlerinde yansız bir tavır sergilemiştir. Araştırma verilerinin bir kısmı başka uzmanlara verilmiş ve analiz yapmaları istenmiştir. Uzmanların yaptıkları analizlerle araştırmacının yaptığı analizlerin paralellik göstermesi sonucunda teyit edilebilirlik sağlanmıştır.

Tüm bunlara ek olarak araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin güvenirlik çalışması kapsamında, öğrencilere ve velilere yönelik verilerin her birinden ayrı ayrı % 25.00'lik bir bölüm alınmış; bu bölümler bir uzmana sunulmuş ve bu verileri kodlayarak temalaştırması istenmiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra araştırmacı ve uzman bir araya gelerek görüş ayrılığı yaşadıkları temalar üzerinde tartışmış ve görüş birliğine varmıştır. Temaların tutarlılığının hesaplanması için Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliği formülü [(P= görüş birliği/ görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100] kullanılmıştır. Buna göre görüşme verilerinin analizinde öğrencilere yönelik olarak .90, velilere yönelik olarak ise .93 oranında görüş birliğine varılmıştır. Böylece görüşme verilerinin analizinde güvenirlik sağlanmıştır.

Araştırmada denel işlem boyunca, denel işlem süreci video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Uygulamanın güvenilirliğini belirlemek için, iki alan uzmanı 600 dakikalık video kayıtlarından 200 dakikasını izleyerek hazırlanan gözlem formunu ayrı ayrı doldurmuşlardır. Uzmanların puanladıkları derslerin benzer sonuçları gösterdiği ortaya çıktığından yapılan uygulama güvenilir olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisine Yönelik Bulgular

Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği uygulamanın başında ve sonunda ön test- son test olarak uygulanmış, öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlardaki farklılaşmaya bakılmıştır. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde t testinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Öğrencilerin Tutum Ölçeğine Yönelik Ön-test ve Son-test Puanları

Öğrenci Grupları	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Ön test	20	2.33	.12	-2.71	19	.01
Son test	20	2.57	.28			

Tablo 1.'de görüldüğü gibi öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre otantik görev temelli öğrenme ortamlarının, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde arttığı söylenebilir.

Hayat Bilgisi Dersinde Oluşturulan Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamlarındaki Öğrenme Süreçlerinin Nasıl Gerçekleştiğine Yönelik Bulgular

Hayat Bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında "benzerlikler ve farklılıklar" konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama: 2 saatlik bu derslerde araştırmacı fiziksel özellikler, insanlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar üzerinde durmuştur. Daha sonra konuyu gerçek yaşamdan sorunlarla ilişkilendirerek öğrencilerin dikkatini çekmiş ve onları otantik bir bağlam ile karşı karşıya getirmiştir. Derslerin otantik bağlamla ilişkilendirilmesi kapsamında araştırmacı, öğrencilere bir çocuğun varlık ve yoksulluk içindeki iki fotoğrafını dağıtarak, onları gerçek yaşamdan bir sorun ile karşılaştırmıştır.

Gerçekleştirilen sınıf ve grup tartışması süreçleri incelendiğinde, otantik öğrenmenin şu bileşenlerinin ortaya çıktığı görülmüştür:

- Üst düzey düşünme
- Farklı bakış açısı geliştirme

Araştırmacı "Çocuklar size dağıttığım fotoğrafı grup arkadaşlarınızla birlikte inceleyin. Bu çocuk neler yaşamışta bu duruma gelmiş, bunu tartışın" (V.K.,5.10.2015, 33.29) diyerek öğrencileri grup çalışmasına yönlendirmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin tartışma sürecinde üst düzey düşünme becerilerini işe koşmalarına yönelik olarak gerçekleşen diyaloglar şu şekildedir:

Adem : Savaş çıkmış.

Araştırmacı: Nasıl etkilemiş savaş?

Melih : Savaş olduğunda evlerine falan zarar gelmiştir. (V.K., 6.10.2015, 21.43)

Melih, savaş durumunda evlerin zarar görebileceğini söylemiş dolayısıyla neden-sonuç ilişkisi kurarak açıklamıştır.

Adem: Babası işyerinden kovulmuş olabilir. Bankadaki borçlarını ödeyememiş ve evlerindeki malzemeleri almışlardır belki öğretmenim. Evden atılmış olabilirler. Kiracılarsa kirayı ödeyememişlerdir.

Şeyda: Babası engellidir belki. Çalışamamıştır, para kazanamamıştır. (V.K., 6.10.2015, 23.20)

Adem, fotoğraftaki çocuğun durumunu babasının işten kovulmasıyla ilişkilendirerek; Şeyda ise babasının engelli olmasına bağlayarak açıklamıştır.

Otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrenciler ilgilendikleri sorunun farklı noktalarına odaklanmaktadırlar. Bu bağlamda, öğrencilerin tartışma sürecinde farklı bakış açıları geliştirmelerine yönelik olarak gerçekleşen diyaloglar şu şekildedir:

Melih: Ben olsam başka bir ülkeye giderdim ne güzel.

Adem: Nasıl gideceksin paran olmadan?

Melih: Otostop çekerek giderdim, değişiklik olur hem. Orada çalışırdım. İş bulurum elbet.

Adem: Saçmalama oğlum ya. Benim hiç aklıma gelmez vallahi. (grup ses kaydı, üçüncü grup, 6.10.2015)

Bu diyalogda Melih'in sorunun çözümüne yönelik olarak getirdiği öneri, Adem tarafından farklı bulunmuştur. Bu durum araştırmacı günlüğünde şöyle belirtilmiştir:

"…Öğretmenlik yapmak gerçekten zor bir işmiş. Bunu şimdi daha iyi anlıyorum. Keyifli tabi ki ama çocukların çok farklı özellikleri var. Çok değişik şeyler söyleyebiliyorlar. Şaşırıp kalıyorum. Hayal güçleri

çok geniş. Bir olaya farklı açılardan bakma konusunda iyi olduklarını düşünüyorum. Tartışma sürecinde birbirleriyle olan diyaloglarına bakıyorum. "bu sonuca nasıl vardı ki? Benim bile aklıma gelmezdi" diye düşünüyorum kimi zaman…" (7.10.2015, araştırmacı günlüğü)

Araştırmacı günlüğünde belirtildiği gibi öğrenciler, bir konuya tek bir boyuttan değil, farklı noktalardan bakabilmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirdikleri söylenebilir.

"Benzerlikler ve Farklılıklar" konu alanlarına yönelik olarak işlenen derslerin değerlendirme sürecinde öz değerlendirme formu kullanılmıştır. Bu form ile öğrenciler kendilerini değerlendirmişlerdir. Formlar, araştırmacı tarafından tek tek incelenmiş ve öğrencilere dönütler verilmiştir. Buna göre genel olarak öğrencilerin kazanımları edindikleri söylenebilir.

"Benzerlikler ve Farklılıklar" konu alanlarına yönelik olarak işlenen derslerde öğrenciler gerçek yaşamda olabilecek bir sorunla karşı karşıya gelmişlerdir. Araştırmacının dağıttığı fotoğraftaki çocuğun fiziksel değişimi anlamlandırmak için grup tartışması yapmış; sorunu belirleme ve çözüme yönelik öneriler geliştirme süreçlerinde otantik öğrenmenin temel bileşenlerinden olan üst düzey düşünme becerilerini işe koşmuşlardır. Bu kapsamda grup çalışması ve tartışma süreçlerinde neden-sonuç ilişkisi kurarak çıkarımda bulunmuşlardır. Bu derslerde öğrenciler karşılaştıkları otantik göreve yönelik farklı bakış açıları geliştirmiş, sorunu kendi zihinsel yaşamlarında anlamlandırmış ve sorunun değişik boyutlarını ele almışlardır. Bu bağlamda otantik öğrenmenin gerekliliklerinden biri olan farklı bakış açıları geliştirmede başarılı olmuşlardır.

Hayat Bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında "duyarlılıklara saygı ve arkadaş ilişkileri" konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama: 2 saatlik bu derslerde öncelikle araştırmacı öğrencilere başkalarının duyarlılıklarına saygılı olmakla alakalı olan bir karikatür göstermiştir. Öğrenciler karikatür ile ilgili tartışmışlar ve düşüncelerini birbirleriyle paylaşmışlardır. Derslerin otantik bağlamla ilişkilendirilmesi kapsamında ise yemek fabrikası etkinliği yapmışlar ve el broşürü hazırlamışlardır. Bu etkinlikte gruplar öncelikle neden bir yemek fabrikası kurmak istediklerini anlatmışlardır. Daha sonra kuracakları fabrikayı yaşadıkları çevredeki diğer insanlara tanıtmak ve yardıma muhtaç insanlara dikkat çekmek için el broşürü hazırlamaya karar vermişlerdir.

Gerçekleştirilen sınıf ve grup tartışması süreçleri incelendiğinde, otantik öğrenmenin şu bileşenlerinin ortaya çıktığı görülmüştür:

- Yansıtma
- Birincil kaynaktan yararlanma

Otantik görev temelli öğrenme ortamlarının önemli özelliklerden birisi, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri yeni durumlarda kullanabilmelerini sağlayan yansıtma becerisini edinmeleridir. Bu kapsamda öğrencilerin düşüncelerini yansıtması bağlamında gerçekleşen bir diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı: Biriyle arkadaşlık etmeden önce olumlu davranışlarının olmasına özen göstereceğiz. Eğer olumlu davranışları yok ise onunla arkadaşlık etmeyeceğiz çocuklar değil mi? Hadi bakalım biraz düşünün olumlu davranışlar neler olabilir?

Şeyda: İyilik.

Kadir: Yemekleri paylaşmak.

Yasemin: Beraber vakit geçirip ilgi alanlarını öğrenmek.

Utku: İyi olmak, dürüst olmak, yemek paylaşmak.

Beyza: İyi geçinmek, paylaşımcı olmak. (V.K.,19.10.2015, 16.30)

Bu diyalogda Kadir'in ve Utku'nun söyledikleri dikkat çekmektedir. Her ne kadar araştırmacının tahtaya yansıttığı karikatürde yardıma muhtaç insanlarla ilgili bir durum olmasa da Kadir ve Utku düşüncelerini, geçen ders üzerinde durdukları otantik bağlam çerçevesinde değerlendirmişlerdir.

Öğrencilerin araştırma sürecinde birincil kaynaktan yararlanmasına yönelik olarak gerçekleşen bir diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı: Çocuklar yardıma muhtaç insanlarla ilgili araştırma yapacaktınız. Neler buldunuz?

Melis: Öğretmenim ben bir gazete haberi buldum.

Araştırmacı: Çocuklar Melis'i dinliyoruz.

Melis : "X gazetesinin haberine göre Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı 2015 bütçesi sunum kitapçığı nüfusun yüzde 40'ının yoksul olduğunu ortaya koydu. 52 milyon 695 bin kayıtlı seçmenin bulunduğu ülkede 10 milyon seçmen yardımlara muhtaç…."

Araştırmacı: Çocuklar ne kadar çok yardıma muhtaç insan varmış ülkemizde öyle değil mi? Evet Melis, devam et.

Melis : "Verilere göre Türkiye nüfusunun yüzde 39,8'i yoksulluk envanterine kayıtlı. 2013 Türkiye nüfusu 76 milyon 667 bin olarak belirtilmiş durumda. Bütünleşik Sosyal Yardım Hizmetleri Bilgi Sistemi yoksulluk envanterinde geçen sene muhtaç hane sayısı 8 milyon, kişi sayısı da 30,5 milyon oldu. Türkiye'de kayıtlı seçmen sayısı 52 milyon 695 bin." (V.K.,19.10.2015, 05.40)

Bu örnekte görüldüğü gibi Melis, araştırma yaparken birincil kaynak olan gazeteden yararlanmıştır. Derslerin değerlendirme sürecinde ise, araştırmacı tarafından hazırlanan akran değerlendirme formu kullanılmıştır. Bu form ile öğrenciler, aynı grupta yer aldıkları arkadaşlarını değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin doldurdukları formlar, kazanımların edinilmesine yönelik olumlu ifadeleri barındırmaktadır.

"Duyarlılıklara Saygı ve Arkadaş İlişkileri" konu alanlarına yönelik işlenen derslerde öğrenciler yakın çevrelerinde yaşayan yardıma muhtaç insanlar hakkında farkındalık yaratmak için el broşürü hazırlamış ve hazırladıkları broşürleri komşularına dağıtmışlardır. Öğrenciler, otantik öğrenme bağlamında gerek grup çalışması yaparak işbirliği içinde çalışmış gerekse ilgilerini çeken gerçek bir deneyimle meşgul olmuşlardır. Kimi öğrencilerin, öğretmenin otantik bağlamdan bağımsız olarak sorduğu soruları yanıtlarken, konuyu otantik bağlamla ilişkilendirdiği görülmüş; kimi öğrencilerin ise çalışma kâğıdında otantik bağlamdan söz ettiği belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin öğrendiklerini başka durumlarda kullanabildiği; böylelikle yansıtma yaptığı ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, araştırma ödevini yaparken kaynakların toplanması ve paylaşılması sürecinde gazete gibi asıl kaynaklardan yararlanmışlar; böylelikle gereksinim duydukları bilgi ve kaynaklara ulaşma imkânı bulmuşlardır. Bu süreçte öğrenciler nasıl bilgi toplanacağını ve araştırma yapılacağını deneyimlemişlerdir. Bu durum araştırma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır.

Hayat Bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında "okul kuralları ve sınıf eşyalarının kullanımı" konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama: Tek saati analiz edilen bu derste öncelikle öğrenciler okul kurallarının neler olduğu anlatan bir sunu izlemişlerdir. Daha sonra derslerin otantik bağlamla ilişkilendirilmesi kapsamında araştırmacı, öğrencilere okulu ve sınıfı olmayan, imkânsızlıklar içinde öğrenim gören öğrencilerin fotoğraflarını göstererek, onları gerçek yaşamdan bir sorun ile karşılaştırmıştır. Gerçekleştirilen sınıf ve grup tartışması süreçleri incelendiğinde, otantik öğrenmenin şu bileşenlerinin ortaya çıktığı görülmüştür:

- Üst düzey düşünme
- Sınıf dışındaki iletişim

Dersin başında araştırmacı öğrencilere okulu olmayan çocukların fotoğraflarını göstererek "Çocuklar siz çok şanslısınız. Okulunuz var. Masalarınız, sıralarınız var. Bilgisayarınız var. Bir sürü araç-gereciniz var. Okula geldiğinizde dışarısı soğuk olsa bile içerisi sıcacık. Kalorifer yanıyor hiç üşümüyoruz. Öyle değil mi? Biz çok şanslıyız ama kimi çocuklar öyle değil. Mesela bu fotoğraf, fakir olan çocukların, okul olmayan yerlerdeki çocukların dersleri nasıl işlediğini gösteriyor" (V. K., 11.11.2015, 02.25) biçiminde açıklama yapmıştır. Öğrencilerin tartışma sürecinde üst düzey düşünme becerilerini işe koşmalarına yönelik olarak gerçekleşen diyaloglar şu şekildedir:

Hakan: Ayakkabıları yok. Ayakkabı giymeden nasıl yürüyorlar?

Derya: Önlükleri de yok. Bizim var ama ben de önlüksüz gelmek isterdim okula. Onlar gibi serbest giyinerek.

Araştırmacı: Ama onlar istedikleri için değil önlükleri olmadığı için öyle geliyorlar.

Hakan: Öğretmenim burası daha iyi bence ya ne güzel serbest giyinip geliyorlar. Ben de öyle isterdim.

Yasemin: Akşam hava soğuduğunda onlar yine o kıyafetlerle duruyorlar ama biz üzerimize montumuzu giyiyoruz. İkisi aynı şey değil. (V. K., 11.11.2015, 06.30)

Bu diyalogda Yasemin, iki durum için de somut örnekler vererek karşılaştırma yapmış ve kendi zihninde oluşturduğu durumu arkadaşlarıyla paylaşmıştır.

Sınıf ve okul duvarlarını aşma, iletişimi ve öğrenme sürecini sınıf dışına taşıma otantik görev temelli öğrenme ortamlarının oluşturulmasında önemli bileşenlerdendir. Bu kapsamda öğrenciler iletişimi sınıf dışına taşıma bağlamında cumhurbaşkanına mektup yazmışlardır. Buna yönelik olarak şöyle bir diyalog gerçekleşmiştir:

Derya: Öğretmenim onlara bakınca, bizim her şeyimiz var. O zaman biz onlara neden bağış yapmıyoruz? Olanlar neden yapmıyor? Yapalım bence.

Araştırmacı: Dünyanın ve Türkiye'nin her yerinde böyle imkânsızlıklar içinde olan çocuklar var. Peki, biz bunlar için ne yapabiliriz?

Enes: Öğretmenim kalem, defter, çanta gönderelim onlara.

Halil: Ayakkabı, sıra göndermeliyiz.

Melih: Öğretmenim giymediğimiz kıyafetleri göndermeliyiz.

Araştırmacı: Çocuklar ama bizim bunu yapmamız zor olabilir. Daha yetkili birine söylesek?

Hakan: Cumhurbaşkanı. (V. K., 11.11.2015, 15.45)

Diyalogda görüldüğü gibi öğrenciler, ihtiyacı olan çocuklara dikkat çekmek için cumhurbaşkanına mektup yazmaya karar vermişlerdir. Aşağıda öğrencilerin yazdıkları mektuplardan örnekler verilmiştir:

"Sayın cumhurbaşkanım, bizim yakınlarımızda çok fakirler var. Ve biz bu insanlara yardım etmek istiyoruz. Ama yardım etmek için size ihtiyacımız var. Eğer siz de yardım ederseniz, hep birlikte büyük bir kuvvetle o sıraları, sandalyeleri, tebeşirleri, tahtaları olmayan insanlara verebiliriz. Bilirsiniz ki hiçbir çocuk bu insanların yerinde olmayı istemez. Ben, arkadaşlarım, öğretmenlerim çok üzülüyoruz. Ne olur bize yardım edin ki, o fakirlere okul yapalım. Size çok ihtiyacımız var" (Melis'in yazdığı mektup)

"Sayın cumhurbaşkanım, fakir olanlara yardım edelim. Onlara yemek, kıyafet gönderelim. Öğretmenimiz bize fotoğraf gösterdi. Biz çok üzüldük. Onlara yardım edelim. Onların giyecek elbisesi yok. Biz onlara gönderelim. Böylece kolayca ders dinleyebilirler. Hem dışarıda üşümezler" (Hale'nin yazdığı mektup)

Bu etkinlikle, öğrencilerin sınıf dışındaki yaşam ile bağlantı kurmaları ve iletişimi sınıfın dışına taşımaları amaçlanmıştır. Bu bağlamda pek çok sorun içeren değişik fotoğrafları incelemişler ve sonunda cumhurbaşkanına mektup yazıp durum hakkında cumhurbaşkanını bilgilendirmeye karar vermişlerdir. Öğrencilerin yazdıkları mektuplara bakıldığında daha önceden öğrencilerin imkânsızlıklar dolayısıyla sıkıntı yaşayabileceklerinden haberdar olmadıkları ve oldukça duygusal tepkiler verdikleri görülmektedir. Bu derslerin değerlendirme sürecinde araştırmacı öğrencilere önceden hazırladığı sorunları sormuş ve çözüm önerileri üretmelerini istemiştir. Bu süreçte tartışma ortamı yaratılmış, araştırmacı her bir öğrenci görüşüne anında dönütler vermiştir.

"Okul Kuralları ve Sınıf Eşyalarının Kullanımı" konu alanlarına yönelik işlenen derslerde otantik bağlamla ilişkili olan fotoğraflar, öğrencilerde merak duygusu uyandırmış; onları sorumluluk almaları

bakımından cesaretlendirmiştir. Örneğin Hakan, okulu olmayan çocuklara yardım etmek için yetkililerle iletişim kurmayı teklif etmiş; bu noktada otantik öğrenmenin oldukça önemli görülen iletişimi sınıf dışına taşıma boyutu gerçekleşmiştir. Öğrenciler, okulu olmayan çocuklarını fotoğraflarını incelerken birbirleriyle sürekli iletişim kurmuşlar; fotoğraflarda görüp, şaşırdıkları ve merak ettikleri noktaları öğretmene sorarak bilgi edinmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin bu süreçte neden-sonuç ilişkisi kurarak ve karşılaştırma yaparak üst düzey düşünme becerilerini kullandıkları görülmüştür.

Hayat Bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında "milli bayramlar, özel günler ve kutlamalar" konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama: 2 saati analiz edilen bu derslerde milli bayramlar ve özel günler üzerinde durulmuştur. Öğrenciler milli bayramlarda neler yaptıklarını ve özel günleri nasıl kutladıklarını, alternatif olarak nasıl kutlayabileceklerini tartışmışlardır. Daha sonra araştırmacı, öğrencilere evsiz bir kişinin fotoğrafını dağıtmış ve fotoğraftaki kişinin özel günlerinin olup olmadığını, var ise nasıl kutluyor olabileceğini sorarak konuyu otantik bağlamla ilişkilendirmiştir. Gerçekleştirilen tartışma süreçleri incelendiğinde, otantik öğrenmenin şu bileşenlerinin ortaya çıktığı görülmüştür:

- Farklı bakış açısı geliştirme
- Çoklu roller üstlenme

Araştırmacı öğrencilere "Çocuklar bir adam düşünün ki, fakir ve evi yok. Kimsesi yok. Sokakta yaşıyor. Bu adam doğum gününü nasıl kutlayabilir?" (V.K., 30.11.2015, 30.30) sorusunu yöneltmiştir. Öğrencilerin farklı bakış açısı geliştirmelerine yönelik olan gerçekleşen bir diyalog şu şekildedir:

Şeyda: Öğretmenim parası var mı?

Araştırmacı: Hayır parası da yok. Onun için doğum günü ne ifade eder acaba?

Can: Hiçbir şey.

Melis: Ama öğretmenim parası pulu olmasa da kendi doğum günü olduğunu bilmesi yetmez mi? Öyle mutlu olur bence.

Melih: Bazı insanları tanıyorsa, mesela ona yemek veren insanlar olabilir, onlara bugün benim doğum günüm der ve onlarda sürpriz yapabilirler belki.

Adem: Öğretmenim aşevinde kutlayabilir. (V.K., 30.11.2015, 31.00)

Bu diyalogda Melih ve Adem'in genellikle somut örnekler verdiği, ancak Melis'in durumu farklı bir açıdan bakarak yorumladığı görülmektedir. Dolayısıyla Melis'in otantik bağlamı açıklarken farklı bakış açıları geliştirdiği söylenebilir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde çoklu roller üstlenmelerine yönelik olarak gerçekleştirilen bir diyalog şu şekildedir:

Can: Öğretmenim, bir şey söyleyebilir miyim? Zenginler, parası olan insanlar hiç böyle yoksullara yardım etmiyor. Hiç öyle bir niyetleri yok bence. Bir sürü yoksul insan var.

Derya: Öğretmenim biz yardım edelim. Yardım kampanyası yapalım.

Melih: Mesela o kartonlardan birini koridora koyup "lütfen buna giymediklerinizi koyun, yoksullara yardım edeceğiz" diyebiliriz. (V.K., 01.12.2015, 30.30)

Bu diyalogda öğrencilerin otantik bağlamın içerdiği soruna yönelik öneriler sunduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmacıya farklı roller üstlenmeyi teklif etmişler; Derya, bir kampanya oluşturmaktan, Melih ise bir yardım kutusu hazırlamaktan söz etmiştir. Bilindiği gibi öğrencilerin otantik bir etkinliğin gerektiği farklı rolleri üstlenmeleri oldukça önemlidir. Dolayısıyla öğrencilerin söz konusu davranışları otantik öğrenme sürecinde çoklu roller üstlenmeleriyle ilişkilendirilebilir. Bu derslerin değerlendirme sürecinde araştırmacı önceden hazırladığı soruları öğrencilere yöneltmiştir. Sınıfta bir tartışma ortamı oluşturulmuş; soru-yanıt tekniği ile süreç değerlendirilmiştir.

"Milli Bayramlar, Özel Günler ve Kutlamalar" konu alanlarına yönelik işlenen derslerde öğrenciler, farklı bakış açıları geliştirmenin yanında çoklu roller üstlenmeyi de önermişlerdir. Öğrenciler, evi olmayan bir kişinin özel günlerini nasıl kutlayacağına yönelik düşüncelerini paylaşırken çoklu roller üstlenebileceklerinden söz etmişler; bu bağlamda otantik görevlerin, öğrencileri farklı roller üstlenmeye yönlendirecek nitelikte olma boyutu gerçekleştirilmiştir. Böylece öğrenciler soruna yönelik gerçekçi çözümler üretme arayışlarına girmişlerdir. Otantik görev öğrencilerin ilgisini çekmiş; öğrenciler, etkin biçimde çözüm sürecinin bir parçası olmak için çabalamışlardır.

Hayat Bilgisi dersindeki otantik görev temelli öğrenme ortamlarında "Dürüstlük, Grup Çalışması ve Barınma" konu alanlarına yönelik gerçekleştirilen uygulama: Araştırmacı, 2 saatlik işlenen bu derslerde öncelikle dürüstlük ile ilgili hazırladığı karikatürleri tahtaya asmış ve öğrenciler bunun üzerinde tartışmışlardır. Daha sonra öğrenciler, grup çalışmalarında üstlendikleri roller ve işbirliği içinde çalışmalarına yönelik olarak görüşlerini ifade etmişlerdir. Son olarak araştırmacı barınmanın öneminin üzerinde durmuş; daha önceki haftalarda öğrencilere dağıttığı evsiz bir adamın fotoğrafının olduğu görseli tahtaya yansıtmış ve öğrencilere sorular sorarak fotoğraftaki sorunun tanımlanmasına ve çözüm önerilerine yönelik fikirlerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmacı böylelikle kazanımları otantik bağlam ile ilişkilendirmiştir. Bu kapsamda gruplar bir kampanya düzenlemeye karar vermişler ve buna yönelik olarak işbirliği içinde çalışmışlardır.

Gerçekleştirilen tartışma süreçleri incelendiğinde, otantik öğrenmenin şu bileşenlerinin ortaya çıktığı görülmüştür:

- İşbirliği
- Gerçek yaşam deneyimi
- Kendi yaşamıyla ilişkilendirme

Öğrenciler, işbirliği içinde çalışmalarına yönelik olarak görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda araştırmacı öğrencilere "Bu dersin başından itibaren hep grup çalışması yaptık ve işbirliği içinde çalıştınız. Dersimizi böyle işledik. Buna yönelik olarak neler düşünüyorsunuz?" (V.K., 21.12.2015, 1/19.11) sorusunu yöneltmiştir. Buna yönelik gerçekleşen diyaloglardan biri şöyledir:

Kadir: Ben ilk başlarda kızlarla (Melis ve Ece'yi kastederek) oturacağımı sanmıyordum ama siz geldiniz, oturttunuz. Bir sürü etkinlik yaptık. Güzel geçti.

Melis: Öğretmenim biz beraber oturmadan önce böyle pek oynamazdık ama sonra alıştık birbirimize. Beraber oynamaya başladık teneffüslerde.

Kadir: Evet, kızlar bizimle futbol oynamaya başladı. (V.K., 21.12.2015, 1/20.30)

Bu diyalogda görüldüğü gibi öğrencilerin uygulama sürecinde grup çalışmasına bağlı olarak işbirliği içinde çalışmaları, kız ve erkek öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmasını ve sosyalleşmesini sağlamıştır.

Öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerini paylaşmalarına yönelik olarak öğrencilerden Burak "Öğretmenim hiçbir şeyi yoktu. Bankın üzerine yatmıştı. Aynı fotoğraftaki gibiydi. Ayakkabısı bile yoktu" (V.K., 22.12.2015, 3/12.00), öğrencilerden Ece "Bizim evin yakınlarında dubleks bir ev var. Biz annemle gelip geçerken her gün o adamı görüyoruz. Adamın ayağında terlik vardı. Üzerinde hiçbir şey yoktu. Adam deliydi sanırım. Evi yok ama böyle bir yer yapmış kendisine. Orada yatıp kalkıyordu." (V.K., 22.12.2015, 3/12.56), biçiminde görüşünü ifade etmiştir. Öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı gibi öğrenciler gerçek yaşamlarında karşılaştıkları durumları, otantik bağlamla ilişkilendirerek paylaşmışlardır.

Öğrencilerin kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerine yönelik olarak gerçekleşen bir diyalog şöyledir:

Araştırmacı: Çocuklar siz evlerinizde kendinizi güvende hissediyorsunuz değil mi? Peki fotoğraftaki adamın güvende olduğunu düşünüyor musunuz?

Öğrenciler: Hayır.

Araştırmacı: Bütün tehlikelere açık değil mi?

Melis: Öğretmenim, şimdi biz bu adamla kendimizi karşılaştırırsak, bizim evimizin yemeğimizin her şeyimizin kıymetini bilmemiz gerekir.

Ece: Öğretmenim mesela bizim bir sürü kalemimiz varken, başka kalemlerin modellerini beğenip istememiz olmaz böyle insanları düşününce. (V.K., 22.12.2015, 3/08.45).

Diyalogda görüldüğü gibi Ece ve Melis gerçek yaşamdaki bir sorunu kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmiş ve mantıklı bir sonuca varmıştır. Bu düşünceye paralel olarak sınıf öğretmeni "Yani ondan çok etkilendiler biz sonrasında bu konu üzerinde de konuştuk. Yani aşevine gidildi, orada gördükleri olaylar. Yardım alan kişiler neden alıyorlar. Bunların üzerinde konuşmalar sınıfta gerçekleşti. Ülke dışından gelen insanların neler yaşayabildikleri konusunda. Biliyorsunuz günümüzde böyle bir durum var. Gelen kişiler hakkında da daha duyarlı davranmaları gerektiğini anladılar." biçiminde görüşünü ifade etmiştir. Bu durum, araştırmacı günlüğünde şöyle belirtilmiştir:

"Yardıma muhtaç insanlarla ilgili bir şeyler yapma düşüncesi bir yandan da öğrencilerin vicdani boyutta düşünmelerine yardımcı oluyor. Derslerde dağıttığım fotoğrafları gördüklerinde ve konuyla ilgili videoları izlediklerinde kendilerini onların yerlerine koyuyorlar. Üzülüyorlar. Bu konuyla ilgili birkaç veliden de olumlu dönüt aldım. Veliler, çocuklarının daha önceden böyle sorunları bilmediğini ama bu ders sayesinde farkındalık kazandıklarını ve daha dikkatli davrandıklarını belirttiler." (araştırmacı günlüğü, 23.12.2015)

Hem sınıf öğretmeninin hem de araştırmacının günlüğünde belirttiği gibi öğrenciler gerçek yaşamdan bir sorun olan yardıma muhtaç insanlara yönelik farkındalık kazanmışlar ve öğrendiklerini kendi yaşamlarıyla ilişkilendirerek aslında ne kadar şanslı olduklarının farkına varmışlardır. Derslerin değerlendirme sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış grid kullanılmıştır. Öğrencilerin doldurdukları formlar sınıfta tek tek tartışılmıştır. Buna göre genel olarak öğrencilerin kazanımları edindikleri söylenebilir.

"Dürüstlük, Grup Çalışması ve Barınma" konu alanlarına yönelik işlenen derslerde öğrenciler, işbirliği ile çalışmanın olanaklarından yararlanmışlardır. Öğrencilerin otantik görevi kendi yaşamlarıyla ilişkilendirdiği görülmüştür. Fotoğraftaki kişinin durumu ile kendi yaşayışlarını kıyaslayıp ders çıkarmışlardır. Kendi yaşamlarından somut örnekler vermişlerdir. Bu derslerde sorumluluk, paylaşma, dürüstlük, doğruluk gibi kavramların ön plana çıktığı görülmüştür.

Hayat Bilgisi dersindeki otantik bağlam çerçevesinde gerçekleştirilen aşevi gezisi kapsamındaki uygulama: Uygulamanın son haftasında, yardıma muhtaç ve fakir insanların yiyecek, giyecek ve barınma gereksinimlerini karşılamayı amaçlayan bir vakıf olarak hizmet veren Uşak Aşevi'ne bir gezi gerçekleştirilmiştir. Gezi planlama sürecinde öncelikle okul idaresi, sınıf öğretmeni, öğrenciler ve veliler aşevi gezisi konusunda bilgilendirilmiştir. Bu kapsamda velilerden ve okul idaresinden yazılı izin alınmıştır. Araştırmacı, gezi gerçekleşmeden önce öğrencilere gezinin amacı, kapsamı ve neler yapılması gerektiğine yönelik bilgiler vermiştir. Öğrenciler aşevine götürecekleri malzemeleri önceden hazırlamışlar ve gezinin gerçekleşeceği gün yanlarında getirmişlerdir. Ayrıca araştırmacı grupların aşevindeki yetkiliyle röportaj yapmalarını ve gruplardan görüşme soruları hazırlamalarını istemiştir. Bu bağlamda her grubun bir sözcü ve bir yazıcı seçmesini istemiştir.

Aşevi gezisi uygulamanın son haftasında gerçekleştirilmiştir. Geziye sınıftaki öğrencilerin 19'u, sınıf öğretmeni ve araştırmacı katılmıştır. Öğrencilerden biri hasta olduğu için geziye katılamamıştır. Uşak Aşevine ulaşım, araştırmacı tarafından ayarlanan okul servisleriyle sağlanmıştır. Servisler, öğrencileri okuldan almış ve gezi tamamlandıktan sonra okula geri bırakmıştır. Gezi sürecinde öğrenciler öncelikle aşevini gezmişler ve yetkili kişiyle görüşerek ona daha önceden hazırladıkları soruları sormuşlardır. Daha sonra beraberlerinde getirdikleri eşyaları teslim etmişler ve öğle yemeğini aşevinde yemişlerdir. Yemekten sonra öğrenciler, aşevi hizmetlerinden yararlanan insanlarla konuşmuşlar ve merak ettikleri soruları sormuşlardır. Planlanan saatte servislerin gelmesiyle aşevi gezisi sonlanmıştır. Aşevi gezisine yönelik olarak toplam 25 dakikalık video kaydı alınmıştır. Kayıtlar, araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Otantik öğrenme ortamlarının oluşturulmasında öğrenme sürecine gerçek yaşamdan uzmanların dâhil olması gerekmektedir. Bu araştırmada, gerçekleştirilen aşevi gezisi ile öğrenme sürecinde gerçek yaşamdan uzmanların yer alması ve öğrencilerin gerçek yaşam sorunlarını sınıf dışına çıkarak görmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın son haftasında otantik öğrenme bileşenlerinden gerçek yaşamdan uzmanların öğrenme sürecine dâhil olması boyutu ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin, gerçek yaşamdan uzmanlardan yararlanması bağlamında gerçekleştirilen diyaloglardan bir örnek şöyledir:

Derya: Parayı nerden buluyorsunuz?

Müdür: Vatandaşlarımızın katkılarıyla oluyor bu arkadaşlar. Devletten değil. Hayırsever vatandaşlar getiriyorlar buraya. Zekât veriyor fitre veriyor. Sadaka veriyor ya da herhangi bir şekilde geliyor para veriyor. Bu garipleri doyurun diye. Yani bizim vatandaşlardan aldığımız bağışlarla katkılarla ve desteklerle yürüyor bu kuruluş.

Melih: Buranın aylık harcaması ortalama kaç para?

Müdür: Çok para. Yüz bin liradan fazla yani. Çok para.

Derya: Peki belediye veriyor mu size?

Müdür: Bu bina belediyenin. Belediyenin kiracısıyız ama belediye kira almıyor bizden. Kuruluşundan beri belediye burayı aşevine tahsis etmiş yani vermiş. Mülk belediyenin ama bizden kira almıyor bina bizim değil. (V.K., 11.01.2016, 10.08)

Bu diyalogda öğrencilerin, aşevinin finansmanının nasıl sağlandığını merak ettikleri ve buna yönelik sorular sordukları görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın uygulama sürecinde, öğrencilerin otantik bağlamla ilgili olan bir soruna yönelik olarak gerçek yaşamdan uzmanlardan yararlandıkları söylenebilir.

Aşevi gezisi tamamlandıktan sonra araştırmacı öğrencilerden gerçekleştirdikleri etkinliğine yönelik duygularını ve düşüncelerini anlatan bir günlük yazmalarını istemiştir. Aşağıda öğrencilerin günlüklerine yazdıklarından bir örnek verilmiştir:

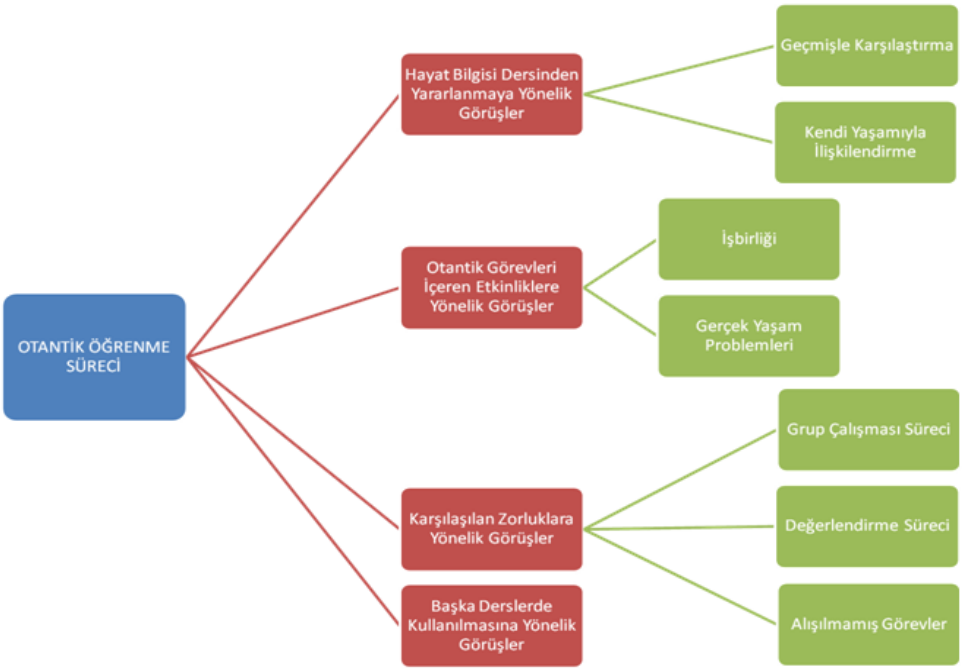
"Bugün biz aşevine gittik. Orada fakir insanları gördük. Oranın yöneticileriyle konuştuk. Sorular sorduk. Orada çerez ve yemek yedik. Orada fakir insanların yemek sırasına geçtiğini gördük. Aşevinin giyecek bölümünü gördük. Fakir insanların nasıl halde olduklarını gördük. Giyecek bölümünden fakir insanların giyecek aldıklarını gördük. Orada fotoğraf çekildik. Fakir insanların içerde yemek yediklerini gördük. Oranın aşçısını gördük. Ne kadar yardıma ihtiyaçları olduğunu gördük. Fakir insanlar barınmak ve yemek için aşevine gidiyorlar ve öylece yaşıyorlar ve aşevini seviyorlar. Oranın çalışanları yöneticileri büyük bir sevaba girmişler. Oranın çalışanları fakir insanların isteklerini yapıyorlar. Aşevine gidince oradaki fakir insanlar bize baktı. Ben korkmuştum ama geri alıştım." (Halil'in günlüğü)

Öğrencilerin günlüklerine yazdıklarına bakıldığında, aşevi gezisine yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Aşevi gezisi onlar için yeni ve farklı bir deneyim olmuştur. Öğrenciler, araştırmacının Hayat Bilgisi dersinde üzerinde durduğu otantik bağlamın gerçek yaşamdaki karşılığının, gözlemleyerek ve uzmanlardan dinleyerek, farkına varmışlardır.

Aşevi gezisiyle öğrenciler, sınıf dışındaki insanlarla iletişim kurma olanağı bulmuşlardır. Öğrenciler, uzmanlardan edindikleri bilgiler sayesinde yardıma muhtaç insanların durumlarını anlamış; nasıl bir yaşam sürdürdüklerini görmüşlerdir. Böylelikle otantik görev temelli öğrenme ortamlarının oluşturulmasında önemli olan uzmanlardan yararlanma boyutu gerçekleşmiştir. Bir dönem boyunca Hayat Bilgisi dersinde işledikleri konuları gerçek yaşamda görmek, kalıcı ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesini kolaylaştırmıştır.

Hayat Bilgisi Dersinde Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamlarından Yararlanılmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Araştırmanın üçüncü sorusunda öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarından yararlanılmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin görüşleri Şekil 1.'de verilmiştir.



Şekil 1.Öğrencilerin otantik görevlere yönelik görüşleri.

Şekil 1'de görüldüğü gibi öğrenciler otantik öğrenme sürecine yönelik görüşlerini somut örneklerle ifade etmişlerdir. Öğrenciler, hayat bilgisi dersinden yararlanmaya yönelik olarak görüşlerini *geçmiş uygulamalarla karşılaştırarak* ve *kendi yaşamlarıyla ilişkilendirerek* açıklamışlardır.

Öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde, öğrencilerden Ece, "geçmiş uygulamalarla karşılaştırmaya" yönelik olarak, *"önceden normal bir dersti. Normal işliyorduk yani. Kitaptan. Ama siz girdikten sonra daha eğlenceli oldu. Hep sorunlar oldu ve biz onları çözdük….sonra tartışma, düşünme, birlikte düşünmeler yaptık. Ben hayat bilgisi dersini hiç sevmezdim, çok sıkılırdım ama siz geldikten sonra daha eğlenceli oldu.",* öğrencilerden Yasemin, *"Öğretmenim biz eskiden kitaptan okumalar yapıyorduk. Bazen de içimizden okuyorduk. Ama bu sene kitaptan işlemedik. Hep mahalledeki işte okuldaki sorunları falan insanların dertlerini konuştuk. Fakirlere yardım için neler yaparız… Onları konuştuk. Çok değişik oldu yani bence. Güzel geçti bu yılımız."* biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme sürecinden yararlanma bağlamında, öğrencilerin otantik öğrenme sürecini geçmiş yıllardaki sınıf içi uygulamalara göre daha yararlı, etkili ve eğlenceli buldukları söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde, öğrencilerden Melih, "kendi yaşamıyla ilişkilendirme" bağlamında, *"Ailem beni hep uyarırdı. Dışarıda sana babanı tanıyorum falan derseler bile sakın gitme onlarla derlerdi. Mesela ben yine onları düşünüyordum ama siz de aynısını dediniz. Bir de videoda gördüydük ya. Adam çocukları kandırıp kaçırıyordu gerçekten. O yüzden daha bilinçlendim. Önlemimi*

aldım mesela. Bunlar için daha dikkatli oldum.", öğrencilerden Ahmet, *"Fakirler için broşürler yaptık, onlara yardım ettik. Onların da böyle bizim gibi güzel elbiseler giyip çalışması için yardım ettik. Çok uğraştık ve sonucumuza vardık."* ve öğrencilerden Can *"öğretmenim siz bize resimler gösterdiğinizde biz o resimdekilerin hangi sorunları var onları bulduk, özetledik. Onların sorunlarını gidermek için çözüm yolları aradık ve bulduk. Ben hep kendimi onların yerine koyarak düşündüm. Gerçekten çok üzücüydü."* biçiminde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak öğrencilerin otantik görevleri kendi yaşamlarıyla ilişkilendirdikleri ve dolayısıyla sorunlara yönelik olarak daha gerçekçi çözüm önerileri getirebildikleri söylenebilir.

Öğrenciler, otantik görevler içeren etkinliklere yönelik görüşlerini *işbirliği ve gerçek yaşam sorunlarıyla* ilişkilendirerek açıklamışlardır.

Öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde, öğrencilerden Hakan, "işbirliği" bağlamında, *"Grup arkadaşlarımla çok güzel çalıştık. Kadiriye ikimiz çok güzel çalıştık. Her şeyi paylaştık. Birimizin bir şeyi olmayınca birbirimize verdik. Yasemin mesela benim kalemim olmayınca bana verdi. Ben Can'a verdim. Hale simli boyalarını kullanmamıza izin vermişti.",* öğrencilerden Enes, *"Öyle aklımıza gelen bilgileri tartışıyorduk. Olur mu diyorduk olmaz mı diyorduk. Grup arkadaşlarımızdan bazıları olur diyordu. Olur dediklerini de söylüyorduk."*, öğrencilerden Melih, *"Grupla çalışmak iyi oldu bence. Arkadaşlarımın fikirleriyle hepimizin fikirlerini birleştirip güzel şeyler yaptık."* biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak otantik görev temelli etkinliklerle, otantik öğrenme sürecinin önemli bileşenlerinden biri olan sosyal bağlamın sağlandığı, öğrencilerin grup çalışması eşliğinde işbirliği içerisinde çalıştığı ve birbirlerinin öğrenmelerine katkı getirdiği söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde, öğrencilerden Melis, "gerçek yaşam sorunlarıyla" ilişkilendirerek, *"Etkinliklerde yaptıklarımız gerçek yaşamda da karşıma çıkıyor yani. Onları işlediğimiz için, bildiğim için yapıyorum hepsini. Mesela fakirlere çok yardım ettik. Kıyafet, ayakkabı verdik. Onlara yardımcı olduk. Bu konuda çok mutlu oldum.",* öğrencilerden Beyza, *"Etkinliklerin iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü iyi bir şey yaptık. Fakirlere yardım ettik. Ben kendimi onların yerine koyunca üzüldüğümü hissettim. Onların yerinde olmayı hiç istemezdim.",* ve öğrencilerden Adem, *"Eskiden pek aç insan olduğunu düşünmezdim ama aşevine gidince aç insanlar olduğunu gördüm. Mesela gerçek hayatta bir sürü insanın evi yok. Bazılarının var bazılarının yok. Bazıları aç yatıyor, bazıları tok. Onu öğrendim bu derste."* biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak gerçek yaşam sorunlarını içeren otantik etkinliklerin öğrencilerde gerçek yaşam sorunlarına yönelik farkındalık uyandırdığı söylenebilir.

Öğrenciler, otantik öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları *grup çalışması süreci*, *değerlendirme süreci* ve *alışılmamış sorunlar* başlıkları altında açıklamışlardır.

Öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde öğrencilerden Dilek, "grup çalışması süreci"ne yönelik olarak, *"Bazen zor oldu çünkü biri şunu istiyor, biri bunu istiyor, biri öbürünü istiyor. Tartışmalarımız oldu bu yüzden. Ama ortak yolu bulmaya çalıştık hep.",* öğrencilerden Ahmet *"şimdi herkes aynı anda konuşunca fikirlerimizi doğru düzgün veremedik. Herkes bir fikir söylüyor. O olur diyor öbürü olmaz diyor. O zaman karışıklıklar oldu bazen"* biçiminde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak işbirliği kapsamında gerçekleştirilen grup çalışmalarının öğrenciler tarafından yönetilmesinde kimi sorunların yaşanabileceğini söylemek olanaklıdır. Bu sorunların ise öğrencilerin grup çalışmasına alışık olmadıkları, bireysel olarak çalışmaya ve öğrenmeye alışık olduklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde öğrencilerden Ahmet, "değerlendirme süreci"ne yönelik olarak, *"Öğretmenim siz her dersin sonunda bir şeyler dağıtıyordunuz. Kâğıtları doldurmamızı istiyordunuz. Biz bir şeyler çizip yazıyorduk oralara. O zamanlar zorlandım biraz.",* öğrencilerden Şeyda, *"Bu derste ödevleri genelde dersin sonunda yaptık. Siz bize kâğıt dağıttınız onları yaptık. Hatta ben bazen teneffüse bile çıkmamıştım. Değişik oldu yani, öyle ödev defterimize kitaptaki yazıları falan geçirmedik hiç. Ama bence daha zordu"* biçiminde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak öğrencilerin değerlendirme süreçlerindeki alternatif tekniklere alışkın olmadıkları ve bu yüzden zorlandıkları söylenebilir.

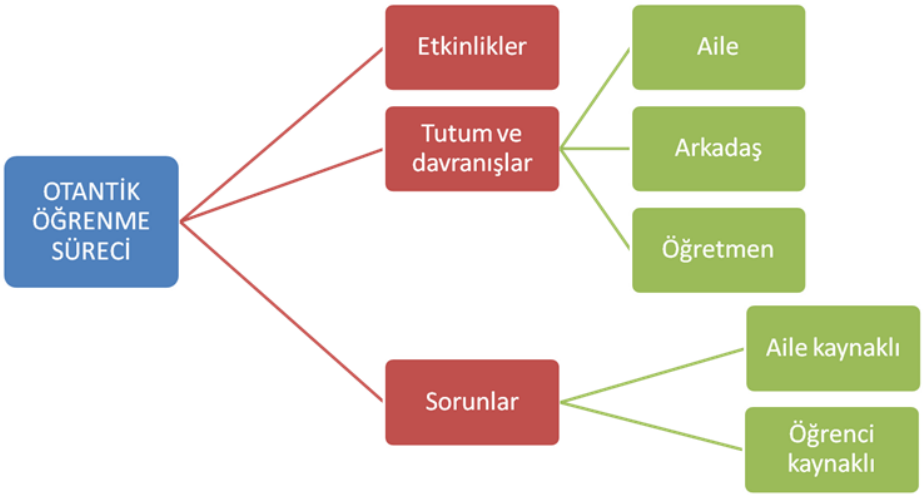
Öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde öğrencilerden Adem, "alışılmamış sorunlar"a yönelik olarak, *"Öğretmenim etkinlikler çok değişikti. Daha önceden hiç yapmamıştık. İlk başta etkinliği görünce mesela yemek fabrikası etkinliğini nasıl yapacağımızı bilemedim. Anlamadım. Nasıl yapılır diye düşündüm. Orada zorlandım ama."*, öğrencilerden Halil, *"Ben niye fakirlere yardımla ilgili yaptık her şeyi anlamadım. Tamam, hayat bilgisi dersiyle ilgiliydi ama genelde onlarla ilgili sorunlar üzerinde konuştuk. Biraz sıkıldım açıkçası."* biçiminde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak bazı öğrencilerin otantik sorunları anlamakta zorlandıkları söylenebilir.

Öğrenciler, otantik öğrenme sürecini başka derslerle ilişkilendirme bağlamında görüşlerini somut örneklerle ifade etmişlerdir.

Öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde, öğrencilerden Melis, *"Başka derslerde olmasın bence. Yalnızca hayat bilgisinde olsun. Hele matematikte hiç olmasın."*, öğrencilerden Hakan, *"Sizin hayat bilgisinde anlattıklarınızı biz Türkçe dersinde de görüyoruz bazen. O yüzden Türkçede de olabilir."*, öğrencilerden Ece, *"Bence fende çok güzel olur. Orda deneyler yapıyoruz ya, gerçek yaşamdan bir şeyleri o deneylerle yapabiliriz. Çözümler buluruz, yararlı oluruz."*, öğrencilerden Enes, *"Bence Türkçe'de etkinliklerde yardıma muhtaç insanlara yardım konusu işlenebilir. İyi olur herkes insanca davranışlar öğrenir... Mesela yardıma muhtaç insanlara yardım etmekle ilgili şiirler yazılır, konular hazırlanır."*, öğrencilerden Derya, *"Türkçe'de okuduğumuzda mesela bizim kendi öğretmenimiz o kitaplarda yoksullara yardım etmekle ilgili şeyler yazsaydı ya da öyle okuma parçaları getirseydi bize, güzel olurdu bence."* biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak öğrencilerin çoğunun gerçek yaşam sorunlarının özellikle Türkçe dersinde kullanılabileceğini düşündükleri görülmüştür. Yine, Fen Bilimleri ve Matematik dersinde de kullanılmasına yönelik somut örnekler veren öğrenciler bulunmaktadır. Bununla birlikte bazı öğrencilerin de özellikle sayısal derslerin bu tür etkinlikler gerçekleştirmede uygun olmadığını düşündükleri görülmüştür.

Hayat Bilgisi Dersinde Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamlarından Yararlanılmasına Yönelik Veli Görüşleri

Araştırmanın dördüncü sorusunda velilerin Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarından yararlanılmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda velilerle görüşme yapılmıştır. Veli görüşleri Şekil 2.'de verilmiştir.



Şekil 2. Velilerin otantik öğrenme sürecine yönelik görüşleri.

Velilerin otantik öğrenme sürecine yönelik görüşleri Şekil 2.'de görülmektedir. Veliler, otantik öğrenme sürecine yönelik olarak görüşlerini etkinlikler, tutum ve davranışlar ile sorunlarla ilişkilendirerek açıklamışlardır.

Velilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde, Can'ın velisi, etkinliklere yönelik olarak, *"…mesela biz ona zaten sürekli söylüyoruz. Televizyonda savaş alanındaki çocukları gördüğünde, işte oğlum bak ne kadar zor durumdalar diye. Bunu bir de bilerek ve görerek sizinle yaptıktan sonra daha çok farkına vardı. Özellikle bu kimsesiz çocuklar için afiş hazırlarken baya bir araştırma yaptı internetten. Fotoğraflar buldu. O fotoğraflardan çok etkilendi…."*, Yasemin'in velisi, *"Orada gördüklerinden çok etkilenmiş. Anne oradaki insanların yatacak yerleri yok. İmkânları dar dedi. Orayı gördüğü için mutlu oldum açıkçası, çünkü daha önceden böyle yerlere hiç gitmemişlerdi…Kızım bir sürü yoksul var ihtiyacı olan insanlar var dediğimde anlamıyordu önceden ancak şimdi gördüğü için daha iyi anlıyor. Mesela her şeyi almak istiyordu, yaptırmak istiyordu. Şimdi ise anne bizden de düşkünler var diyor…..",* Hakan'ın velisi, *"Daha önceden böyle değişik etkinlikler yapmıyorlardı. Kitaptan işliyorlardı. Mesela benim oğlum yardımlaşmanın ne olduğunu bilmiyordu. Aşevini bilmiyordu. Şimdi bunları öğrendi. Oradaki insanlara yardımcı olmamızı, bize küçük gelen kıyafetleri onlara vermemizi istiyor şuan..."* biçiminde görüşlerini ifade etmiştir. Bu görüşlerden yola çıkılarak velilerin otantik etkinliklerle ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları, çocuklarda paylaşma, yardımlaşma, gerçeğin farkında olma, birlikte çalışma gibi daha önceden sınıf içi etkinliklerde sıkça karşılaşmadıkları değerleri geliştirdiklerini düşündükleri söylenebilir.

Veliler, öğrencilerin tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerini aile, arkadaş ve öğretmen bağlamında açıklamışlardır. Velilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde, Kadiriye'nin velisi, aile bağlamında, *"önceden mesela para verdiğimizde yalnızca kendisine has bir şeyler alırdı. Kardeşini hiç düşünmezdi. Vermezdi aldığını, benim derdi. Hayat bilgisi dersinde paylaşmayı öğrendi, yardımcı olmayı öğrendi. Evde yapabileceği işleri yapıyor artık.",* Can'ın velisi, *"Var yok umurunda değildir. Ama şuan bunu ona söylediğimde oğlum bak paramız yok dediğimde bunu anlıyor. Kabul ediyor. Ama dersten önce böyle bir duygusu yoktu…Şimdi eve bir geliyor ben ödevimi ağabeylerimle yapmak istiyorum diyor ama önceden eve gelince odasına bir kapanırdı bir daha çıkmazdı."* biçimde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak velilerin otantik öğrenme sürecinin öğrencilerde genelde olumlu yönde davranış değişikliğine yol açtığını belirttikleri görülmektedir. Bu yönde görüş bildiren velilerin çoğu, öğrencilerin aile ilişkilerinde geçmiş yaşantılarına göre daha dikkatli, paylaşıma özen gösteren biçimde davrandıklarını belirtmişlerdir.

Velilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde, Kadiriye'nin velisi, arkadaş bağlamında, *"Önceden sınıfta kimseyle konuşmazdı. Bir tane arkadaşı vardı yalnızca. Kankam diyordu ona. Hele erkeklerle, affedersiniz çok yabani duruyordu. Bir kalemtıraş bile paylaşmak istemiyordu. Ama şimdi arkadaş çevresi çok iyi. Erkeklerle teneffüste oyun oynuyorum, eşyalarımı onlarla paylaşıyorum diyor. Yanına bir erkek oturduğu zaman rahatsız olmuyor",* Dilek'in velisi, *"Dilek zaten çok uyumlu bir çocuk. Arkadaşlarıyla hep anlaşıyordu. Yine anlaşıyor.*", Can'ın velisi, *"baskın bir karakterdir Can. Önceden öyle arkadaş ortamında sıkıntı yaşardı. İlla benim dediğim olacak ben karar vereceğim gibi düşünürdü. Direk kavga tartışma yaşardı. İşte her şeyi ben bilirim ben yaparım edasındaydı. Ama şuan onu yapmıyor. Paylaşmayı öğrenmiş"* biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak velilerin öğrencilerin arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde değişiklikler olduğunu söyledikleri görülmektedir. Çoğu veli, öğrencinin eski yaşantılarına göre daha esnek, paylaşmaya ve yardımlaşmaya daha açık, kız ya da erkek fark etmeden arkadaşlık kurabilen bir anlayışa sahip olduklarını ve bunu otantik öğrenme sürecine bağladıklarını söylemişlerdir.

Velilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde, Kadiriye'nin velisi, öğretmen bağlamında, *"Hayat Bilgisi dersinde mesela Aslı öğretmenimiz bize sosyalleşmeyi yardımlaşmayı öğretti diyor. Derslerini daha yoğun yapıyor. Önceden bizim zorumuzla yapan çocuk, hayat bilgisi dersinden sonra kendine olan özgüveni arttı."*, Hakan'ın *velisi "Hocam dilinden sizi düşürmüyor. Eve gelince hemen anne Aslı öğretmen şunu yaptırdı, Aslı öğretmen böyle değişik bir şey yaptırdı diye anlatıyor. Sizi çok seviyor. Sınıf öğretmenini de çok seviyor."* biçiminde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak velilerin otantik öğrenme

sürecinin öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkilerini daha da iyileştirdiğini düşündüklerini söylemek olanaklıdır.

Veliler, öğrencilerin otantik öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlara yönelik görüşlerini aile ve öğrenciden kaynaklanan sorunlar bağlamında açıklamışlardır.

Velilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde Melih'in velisi, aileden kaynaklanan sorunlara yönelik olarak, *"Okulla ilgili gerçekten benim hiç onunla ilgim yok. Yaptığınız hiçbir şeyden de bahsetmedi bana. Sabah beraber çıkıyoruz evden. Ben akşam 8 gibi ancak geliyorum. Ben geldiğimde uyumuş oluyor bazen."*, Şeyda'nın velisi, *"Annesiyle çalışır genelde. Ben sinirliyim biraz. Benden korkar. Öyle pek bir ilişkimiz yok"*, Kadir'in velisi, *"Bu sene değişik oldu tabi baya. Geldi bana anlattı anne şunları istedi öğretmen. Bunları yapacağız falan diye ama bazen ilgileniyordum bazen de oğlum git başım ağrıyor diyorum. Beni rahatsız etme diyorum. Yani böyle geçti."* biçiminde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak velilerin bir kısmının genel olarak öğrencilerin okul hayatına yönelik ilgisiz oldukları ve öğrencilerin yaşadıkları her hangi bir sorunu buna bağladıkları görülmektedir.

Velilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde Şeyda'nın velisi, öğrenciden kaynaklanan sorunlara yönelik olarak, *"benim kızım şımarık bir çocuk. Evde kardeşiyle de anlaşamaz. Çekememezlik oluyordu arkadaşlarıyla aralarında hep. Yine olmuştur muhakkak*", Beyza'nın velisi, *"konuşmaz benim kız. Bir şey anlatmaz ki. Sorsam da anlatmaz sormasam da. Hiç bahsetmedi bana neler yaptıklarınızdan. İçine kapanık bir çocuk. Bu da böyle ne yapayım."* biçiminde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak velilerin azınlığı öğrencilerin sorun yaşadığını ve bunu karakterlerine bağladıklarını belirtmişlerdir.

Sonuç

Otantik görev temelli öğrenme ortamları, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden uygulama öncesinde aldıkları ön-test puanları ile uygulama sonrasında aldıkları son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda, Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamları, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.

Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki öğrenme süreçlerinde öğrenciler;

- Üst düzey düşünme becerilerini işe koşmuşlardır. Bu süreçte öğrencilerin en çok neden-sonuç ilişkisi kurarak akıl yürüttükleri görülmüştür. Bunun yanı sıra soruna yönelik çözüm önerileri üretmede karşılaştırma yapmışlardır.
- Farklı bakış açıları geliştirmişlerdir. Öğrencilerin, ilgilendikleri soruna yönelik farklı bakış açıları geliştirerek çok boyutlu düşündükleri bulunmuştur. Araştırmada, öğrencilerin soruna yönelik farklı bakış açıları geliştirmelerinde en çok hayal gücünden yararlandıkları belirlenmiştir.
- Sıklıkla gerçek yaşam deneyimlerini paylaşmışlardır. Otantik bağlamın, öğrencilerde merak duygusu uyandırdığı ve derslerde sıklıkla kendi deneyimlerini paylaştıkları belirlenmiştir.
- Yansıtma yapmışlardır. Öğrencilerin, otantik bağlamla ilgili olan öğrendikleri yeni bilgileri, başka durumlarda kullandıkları dolayısıyla düşüncelerini yansıttığı belirlenmiştir.
- Birincil kaynaklardan yararlanmışlardır. Öğrencilerin araştırma sürecinde gazete, dergi gibi birincil kaynakları kullandığı; böylece otantik görev temelli öğrenme ortamlarında sorunların çözümünde birden fazla kaynaktan yararlandığı ortaya çıkmıştır.
- Işbirliği içerisinde çalışarak hem araç-gereçlerini paylaşmışlar hem de birbirlerinin öğrenmelerine katkı getirmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin grup içi çalışmalarda farklı görevler üstlenerek sorumluluk aldıkları bulunmuştur.

- Iletişimi sınıf dışına taşımışlardır. Bu bağlamda öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinliklerde otantik bağlamın içerdiği sorunun çözümüne yönelik olarak sınıf dışındaki gerçek yaşamla iletişim kurdukları belirlenmiştir.
- Çoklu roller üstlenmişlerdir. Bu bağlamda öncelikle grup çalışması yaparak değişik roller edindikleri ve sürece katkı getirdikleri belirlenmiştir. Daha sonra ise soruna yönelik çözüm önerileri sunmada farklı roller üstlenebileceklerinden söz ettikleri görülmüştür.
- Otantik bağlamı sıklıkla kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Otantik bağlamın içerdiği sorunun, öğrencilerde vicdan duygusunu harekete geçirdiği belirlenmiştir. Bu nedenle yönergedeki sorunları sanki kendi sorunlarıymış gibi içselleştirdikleri ve bu doğrultuda düşüncelerini ifade ettikleri görülmüştür.
- Gerçek yaşamdan uzmanların deneyimlerinden yararlanmışlardır. Bu bağlamda aşevine gitmişler ve oradaki yetkililerle görüşmüşlerdir. Öğrencilerin, ileriki yaşamlarında böyle bir kurumda çalışmak için hangi yeterliliklere sahip olmaları gerektiğini uzmanlardan yararlanarak öğrendikleri görülmüştür.

Öğrencilerin, otantik temelli öğrenme ortamlarından yararlanılmasına yönelik görüşlerine bakıldığında dört ana temanın ortaya çıktığı görülmüştür. Bunlar; Hayat Bilgisi dersinden yararlanmaya yönelik görüşler, otantik görevleri içeren etkinliklere yönelik görüşler, karşılaşılan zorluklara yönelik görüşler ve başka derslerde kullanılmasına yönelik görüşler olarak belirlenmiştir.

- Hayat Bilgisi dersinden yararlanmaya yönelik görüşler teması; "geçmişle karşılaştırma" ve "kendi yaşamıyla ilişkilendirme" olmak üzere iki alt temadan oluşmuştur. "Geçmişle karşılaştırma" alt temasında öğrencilerin otantik görev temelli öğrenme ortamları oluşturularak işlenen Hayat Bilgisi dersini geçmiş uygulamalarla karşılaştırdıkları belirlenmiştir. "Kendi yaşamıyla ilişkilendirme" alt temasında öğrencilerin otantik sorunları içselleştirdikleri ve kendi yaşamlarından somut örnekler vererek açıkladıkları görülmüştür.
- Otantik görevleri içeren etkinliklere yönelik görüşler teması; "işbirliği" ve "gerçek yaşam sorunları" olmak üzere iki alt temadan oluşmuştur. "İşbirliği" alt temasında öğrencilerin birlikte çalışmaktan keyif aldıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler daha önceden iletişim kurmadıkları arkadaşlarıyla aynı grupta yer almanın onlara büyük katkılar getirdiğinden söz etmişlerdir. "Gerçek yaşam deneyimleri" alt temasında öğrenciler otantik etkinliklerin gerçek yaşam sorunlarıyla ilişkili olmasına yönelik olan düşünceleri bağlamında, etkinliklerde yaptıklarıyla gerçek yaşamda karşılaştıklarını belirtmişlerdir.
- Karşılaşılan zorluklara yönelik görüşler teması; "grup çalışması süreci", "değerlendirme süreci" ve "alışılmamış sorunlar" olmak üzere üç alt temadan oluşmuştur. "Grup çalışması süreci" alt temasında öğrencilerden kimileri grup içinde görev dağılımı yaparken anlaşamadıklarını ve ortak karar vermede sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. "Değerlendirme" alt temasında öğrencilerin alternatif değerlendirme tekniklerine alışkın olmadıkları ve daha önceki yıllarda değerlendirme boyutunun üzerinde fazla durulmadığı, bu nedenle zorluk yaşadıklarını belirttikleri görülmüştür. "Alışılmamış sorunlar" alt temasında öğrenciler, daha önceden otantik görevlerle karşılaşmadıklarını ve bu nedenle onlara farklı ve değişik geldiğini belirtmişlerdir.
- Başka derslerde kullanılmasına yönelik görüşler temasında öğrenciler, gerçek yaşam sorunlarının özellikle Türkçe dersinde kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Yine kimi öğrenciler, Fen Bilimleri ve Matematik dersinde de kullanılabileceğine yönelik somut örnekler vermişlerdir. Bunun yanı sıra kimi öğrencilerin de özellikle sayısal derslerin bu tür etkinlikler gerçekleştirmede uygun olmadığını düşündükleri anlaşılmıştır.

Velilerin, otantik temelli öğrenme ortamlarından yararlanılmasına yönelik görüşlerine bakıldığında üç ana temanın ortaya çıktığı görülmüştür. Bunlar; etkinlikler, tutum ve davranışlar ile sorunlar olarak belirlenmiştir.

- Etkinlikler temasında velilerin, etkinlikleri güzel ve yararlı bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin kimisi çocuklarının daha önceden böyle değişik etkinlikler yapmadıklarını belirtmişlerdir. Kimi veli de Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen etkinliklerin çocuklarında bazı olumlu değerleri geliştirdiğine vurgu yapmıştır.

- Tutum ve davranışlar teması; "aile", "arkadaş" ve "öğretmen" olmak üzere üç alt temadan oluşmuştur. "Aile" alt temasında veliler otantik öğrenme sürecinin öğrencilerde genelde olumlu yönde davranış değişikliğine yol açtığını belirtmişlerdir. "Arkadaş" alt temasında velilerin öğrencinin eski yaşantılarına göre daha esnek, paylaşmaya ve yardımlaşmaya daha açık, kız ya da erkek fark etmeden arkadaşlık kurabilen bir anlayışa sahip olduklarını ve bunu otantik öğrenme sürecine bağladıkları belirlenmiştir. "Öğretmen" alt temasında veliler, öğrencilerin öğretmeninden daha çok söz ettikleri ve ilişkilerinin olumlu yönde değiştiğini belirtmişlerdir.
- Sorunlar teması "aile kaynaklı sorunlar" ve "öğrenci kaynaklı sorunlar" olmak üzere iki alt temadan oluşmuştur. "Aile kaynaklı sorunlar"a yönelik olarak velilerin kimisinin öğrencilerin okul hayatlarına yönelik ilgisiz oldukları gözlemlenmiştir. Bu nedenle velilerden kimisinin, öğrencinin otantik öğrenme sürecinde yaşadığı sorunları velinin kendi ilgisizliğine bağladığı belirlenmiştir. "Öğrenciden kaynaklanan sorunlar"a yönelik olarak velilerin bir kısmının, çocuklarının yaşadıkları sorunları onların şımarık, aşırı hassas ya da içine kapanık olmasına bağladıkları belirlenmiştir.

Tartışma

Araştırma sonucunda, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki tutumları ve söz konusu ortamların öğrenme süreçlerine yansımaları, onların deneyimleri, öğretmen ve veli görüşleri ile ortaya konmuştur.

Araştırmada üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarının, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bilindiği gibi, bir dersin etkili olarak işlenip işlenmediğinin belirlenmesinde öğrencilerin o derse karşı olan tutumlarının belirlenmesi önemli rol oynamaktadır. Tutumların olumlu ya da olumsuz olduğunun belirlenmesi, uygulama sırasında gerekli önlemlerin alınmasını sağlamaktadır (Tavşancıl, 2006). Horzum ve Bektaş (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, otantik öğrenme etkinliklerinin öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer olarak Karakuş (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Sosyal Bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Lee ve Goh (2012), araştırmalarında otantik görev temelli etkinliklerin, erken çocukluk dönemindeki öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağladığını bulmuşlardır. Görüldüğü gibi otantik görev temelli öğrenme ortamları, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Araştırmada Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarında, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini işe koştukları görülmüştür. Üst düzey düşünme öğrencilerin bir bilgi ya da düşünceyi sentezleyerek, genelleyerek, açıklayarak, hipotezler oluşturarak, sonuçlar çıkararak, özetleyerek ve sorunlar çözerek işlemesi anlamına gelmektedir (Collet-Klingenberg, Hanley-Maxwell & Stuart, 2000). Otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrencilerin karşılaştıkları otantik görevler, onların pek çok üst düzey düşünme becerilerini işe koşmalarına olanak sağlayacak biçimde tasarlanmaktadır. Keskin (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde otantik öğrenme ortamlarının ve otantik değerlendirmenin olumlu yönde etkisi olduğu bulunmuştur. Doğan-Dolapçıoğlu (2015) gerçekleştirdiği araştırmasında beşinci sınıf matematik dersinde oluşturduğu otantik öğrenme standartlarına uygun öğrenme ortamlarında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği ve üst düzey düşünme becerilerini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Kearney ve Schuck (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada otantik görev temelli etkinliklerin ilkokul öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Bu araştırmada da, otantik görevlerin içerdiği sorunlarla başa çıkmada öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bu sonucun, alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Öğrenciler otantik görevden ne anladıklarını birbirleriyle paylaşarak, soruna tek bir açıdan bakmak yerine farklı bakış açıları geliştirmektedirler (Xiao, Carroll, Clemson & Rosson, 2008). Araştırmada öğrencilerin otantik görev temelli öğrenme ortamlarında sorun ve sorunun çözümüne yönelik olarak farklı bakış açıları geliştirdikleri belirlenmiştir. Lowrie (2005) tek öğrenciyle gerçekleştirdiği araştırmasında otantik görev temelli olarak hazırladığı oyunların, öğrencide farklı bakış açıları geliştirdiğini bulmuştur. Benzer biçimde Gürdoğan (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğrencilerin otantik görevlerle uğraşırken farklı bakış açıları kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, bu üç araştırma bulgusu otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerde farklı bakış açıları geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Yine, araştırmada öğrencilerin uğraştıkları otantik göreve yönelik farklı bakış açıları geliştirme ve çok boyutlu düşünme kapsamında en çok hayal güçlerinden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, Akça ve Ata (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin, lise öğrencilerinin otantik etkinlikler içeren çalışma kâğıtlarını doldururken hayal güçlerinden ve yaratıcılıklarından yararlanmadıklarını ve bu bağlamda öğrencilerin yaratıcılık ve hayal güçlerini eksik bulduklarına yönelik bulgusu, bu araştırmanın bulgusuyla örtüşmemektedir.

Gerçek yaşam deneyimleri, otantik öğrenme ortamlarının önemli bileşenlerindendir. Fox-Turnbull (2006) gerçekleştirdiği araştırmada ilkokul öğrencilerinin otantik göreve yönelik empati yaptıklarını, gerçek yaşam deneyimlerini paylaştıklarını, otantik görevin içerdiği sorun ve çözümüne yönelik kendi yaşamlarından örnekler verdiğini belirtmiştir. Palm (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilkokul öğrencilerinin otantik görevlerin içerdiği sorunlara çözüm önerileri getirirken gerçek yaşam deneyimlerinden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da öğrencilerin sıklıkla otantik bağlamla ilgili olarak kendi yaşadıklarını paylaştıkları görülmüştür. Bu yönüyle araştırma sonuçlarının alanyazınla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Otantik görevler, öğrencilerin matematik dersine yönelik okur-yazarlık seviyelerini geliştirmede ve bu derste öğrendiklerini içinde bulundukları topluma uyarlamalarında oldukça önemli görülmektedir (Pugalee, Douville, Lock & Wallace, 2002). Bu araştırmada, öğrencilerden kimilerinin otantik görevlerin matematik dersinde de kullanılabileceğini belirttikleri kimilerinin ise otantik görevlerin sayısal derslerde kullanılmasının uygun olmadığını belirttikleri bulunmuştur. Bu bağlamda, öğrenci görüşlerinin, alanyazında otantik görevlerin diğer derslerde kullanılması bağlamında matematik dersiyle ilişkilendirilebileceğine yönelik bulgusu Pugalee ve diğerlerinin (2002) görüşüyle kısmen örtüşmektedir. Yine, araştırmada öğrencilerinin çoğunun gerçek yaşam sorunlarının Türkçe dersinde kullanılabileceğine yönelik görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulguya paralel olarak Güner (2016) gerçekleştirdiği araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin otantik görev temelli otantik materyaller aracılığıyla yürütülen Türkçe derslerine yönelik olumlu görüşlere sahip olduklarını belirlemiştir. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen bu bulgu, Güner'in (2016) ortaya koyduğu bulguyla örtüşmektedir.

Araştırmada öğrencilerin otantik görevleri içeren etkinlikleri, daha önceki yıllarda Hayat Bilgisi dersi kapsamında yaptıkları etkinliklerden daha eğlenceli ve yararlı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde, Gürdoğan (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmen adaylarının, otantik görevlere yönelik olarak öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirdiğini düşündükleri belirlenmiştir. Bu bağlamda, bu iki araştırma bulgusunun birbirleriyle örtüştüğü görülmektedir.

Okul dışında öğrenme, otantik durumlara yönelik gözlem yapma ve deneyimler edinme noktasında, öğretmenlere ve öğrencilere pek çok fırsatlar sağlayarak eğitim sürecinin tamamlayıcı ve bütüncül biçimde gerçekleşmesini sağlamaktadır (Szczepanski, Malmer, Nelson & Dahlgren, 2006). Okul bağlamı dışına çıkma, örneğin alan gezileri gerçekleştirme, öğrenenlerin yeni olanaklar elde edebilecekleri etkinliklerle karşı karşıya getirmektedir (Braund & Reiss, 2006). Stein, Isaacs ve Andrews, (2004) otantik öğrenme ortamlarındaki öğretmen ve öğrenci davranışlarını gözlemledikleri araştırmalarında, görüşme yaptıkları öğrencilerden birinin " Otantik görevler işe yaradı… Çünkü iş dünyasına atıldık ve bir dönem boyunca öğrendiğimiz teorileri kullanma fırsatı bulduk. Okulda öğrendiklerimizi uygulamanın güzel bir yolu oldu." (p.251) biçiminde görüşünü ifade ettiğini belirtmişlerdir. Szczepanski ve diğerlerinin (2006, p.9) gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda okul dışındaki yaşamla bağlantı kurmada, kitaptaki bilgileri okumak yerine otantik görevlerle uğraşmanın daha yararlı bir yol olduğunu belirlemişlerdir. Yine, Fox-

Turnbull (2006) gerçekleştirdiği araştırmada öğrencileri otantik bağlam kapsamında tek kolu olmayan bireylerle bir araya gelerek onların yaşadıkları zorlukları görmelerini sağlamıştır. Hobart (2005), gerçekleştirdiği araştırmada otantik öğrenme ortamlarının oluşturulması kapsamında öğrencileri şehirdeki müzelere götürmüş ve öğrenmeyi okul dışına taşımıştır. Tüm bu araştırmalarda öğrenenler hem iletişimi sınıf dışına taşıyarak gerçek yaşamdaki bireyler ve uzmanlarla bağlantı kurmuşlar hem de okulda öğrendikleri kuramsal bilgileri, gerçek ortamında gözlemleme ya da deneyimleme fırsatı bulmuşlardır. Bu bulgulara paralel olarak bu araştırmada da öğrencilerin, sınıf öğretmeninin ve velilerin öğrencilerin aşevine gidip oranın hizmetlerinden yararlanan insanlarla konuşmanın onlara büyük katkılar sağladığından, okulda öğrendiklerini uygulamalı olarak görmelerinin onlarda otantik bağlama yönelik farkındalık yarattığından söz ettikleri görülmüştür. Bu araştırmada da öğrenciler iletişimi sınıf dışına taşımışlar; aşevindeki uzmanlarla görüşerek onların deneyimlerinden yararlanmışlar ve aşevi hizmetlerinden yararlanan insanları gözlemleme ve onlarla konuşma fırsatı yakalamışlardır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin iletişimi sınıf dışına taşıma ve okul sınırlarını aşma kapsamında cumhurbaşkanına mektup yazmayı önerdikleri ve bunu gerçekleştirdikleri görülmüştür. Tüm bunlara dayalı olarak otantik görev temelli öğrenme ortamlarının oluşturulmasında temel bileşenlerden olan iletişimi sınıf dışına taşıma ve sürece gerçek yaşamdan uzmanların dâhil olmasına yönelik ulaşılan araştırma bulgularının alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Otantik öğrenme ortamlarında öğretmen farklı ilgi, yetenek ve özelliklere sahip öğrencileri küçük ya da büyük gruplar halinde eşleştirerek birlikte çalışmalarını sağlamaktadır (Peterson, 2002). Buna paralel olarak Fallon ve Barnett (2009) araştırmalarında, öğretmenlerin otantik öğrenme ortamlarının oluşturulmasında öğrenenlerin gerçek bir amaç için bir araya gelerek işbirliği içinde çalışmaları gerektiğini belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu süreçte öğrenciler birlikte çalışarak diğer grup arkadaşlarının otantik görevden ne anladığını öğrenmekte ve sorunun üstesinden gelebilmektedirler. Dolayısıyla grupla öğrenme, bireysel öğrenmeye göre daha işlevsel olmaktadır (Blum, 2006). Yine, Dennis ve O'Hair, (2010) gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmenlerin sınıflarında otantik öğretimi gerçekleştirme sürecinde birbirleriyle işbirliği içinde çalıştıklarını belirlemişlerdir. Bu araştırmada oluşturulan otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrenciler, sürecin başından sonuna kadar işbirliği içinde çalışmışlardır. Bu bağlamda, araştırmada öğrencilerin gerek fikir ve düşüncelerini gerekse araç-gereç ve malzemelerini paylaşarak bir anlamda birbirlerinin öğrenme süreçlerine katkı getirmişlerdir. Ancak araştırmada, kimi öğrencilerin de işbirliği kapsamında grup çalışması sürecinde kimi sıkıntılar yaşadığı; bu bağlamda kimilerinin grup içinde görev dağılımı yaparken anlaşamadıklarını ve ortak karar vermede sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusuna paralel olarak Doğan-Dolapçıoğlu (2015), gerçekleştirdiği araştırmasında sınıf içi gözlemlerden yola çıkarak otantik görev temelli öğrenme ortamlarındaki sorunlardan birinin sosyal destek olduğu sonucuna ulaşmış; bunu ise öğrencilerin grup çalışması sırasında yaşadıkları çatışmalarla örneklendirerek sunmuştur. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen bu bulgu, Doğan-Dolapçıoğlu'nun (2015) ortaya koyduğu bulguyla benzerlik göstermektedir.

Slavkin (2004), öğrencilerin okulun etkili birer üyesi olmaları noktasında kimi anahtar uygulamaların gerçekleştirilmesi gerektiğinden söz etmektedir. Bu uygulamalar; öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin öğrenme sürecinin sorumluluğunu birlikte üstlenmeleri; öğretmenlerin, velilerin, yöneticilerin ve toplumun üyelerinin öğrencilere yalnızca bilgiyi aşılamak yerine onlara öğrenme süreçlerinde yardımcı olmaları; öğretmenlerin ve velilerin öğrencilerin sınıf ve okul toplumu arasında ilişki kurabilecekleri etkinlikler oluşturarak hem onların öğrendiklerini yansıtabilmelerini hem de sosyal kimliklerinin gelişmelerini sağlamaları biçimde açıklanmaktadır. Bu doğrultuda öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretmen ve öğrenci kadar veli katılımının da oldukça önemli olduğu görülmektedir. Horzum ve Bektaş'a (2012) göre otantik görev temelli öğrenme ortamlarının oluşturulmasında öğretmen, yönetici, müfettiş ve ailelerin görüşleri dikkate alınarak geniş kapsamlı katılımla oluşturulmuş adımlar atılmalıdır. Bu düşünceye paralel olarak Deveci (2009), Hayat Bilgisi dersi kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin aile tarafından desteklenmedikçe çocukta öğrenmenin gerçekleşmesinin güç olacağından, bu bağlamda Hayat Bilgisi dersi içeriğinin aile katılımı çalışmalarıyla desteklenmesi gerektiğinden söz etmektedir. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında velilerin, Hayat Bilgisi dersinde oluşturulan otantik görev temelli

öğrenme ortamlarındaki öğretme-öğrenme süreçlerinde yönelik görüşlerine başvurulmuş ve araştırma katılımcıları olan öğrencilerin bu süreçte velilerden kaynaklanan kimi sorunlar yaşadıkları bulunmuştur. Bu sorunların genelde velilerin çocuklarının eğitim yaşantılarına ilgisiz kaldıklarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Benzer biçimde, Kılıç (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen aile katılımı çalışmalarda kimi zorluklar yaşandığı; bunların ailelerin çocukların okuldaki öğrenmelerini evde desteklememesinden kaynaklandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, Kılıç'ın (2010) araştırma bulgusuyla örtüşmektedir.

Sonuç olarak, otantik görevler öğrencilerin gerçek yaşamında sürekli karşılaşabileceği durumlardan oluşmaktadır. Bu bağlamda, Hayat Bilgisi dersinde otantik görevlerin kullanılmasının eğitim-öğretim sürecini etkili kıldığı anlaşılmaktadır. Çünkü Hayat Bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarından yararlanılması, öğrencilerin üst düzey düşünme, araştırma, sorgulama, işbirliği içinde çalışma becerilerini geliştirmektedir. Dolayısıyla otantik görev temelli öğrenme ortamlarının, Hayat Bilgisi dersinin öğrencileri gerçek yaşama uyum sağlamalarına yardımcı olma ve onlara gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırma amaçlarına katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- İlkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretme-öğrenme süreçlerinde otantik görevlerin kullanılmasına yönelik olarak öğretim programında açıklamalara ve etkinliklere yer verilebilir.
- Sınıf öğretmenleri Hayat Bilgisi dersinde otantik öğrenme bileşenlerinin öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanması konusunda teşvik edilebilir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerine otantik öğrenmeye yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir. Bu yolla öğretmenlerin otantik görevler içeren etkinlikler tasarlaması sağlanabilir.
- Otantik öğrenme ortamlarının oluşturulmasında uzman performansı ve modeli bağlamında uzmanlar sınıf ortamına getirilerek öğrencilerin onların bilgi ve deneyimlerinden yararlanması sağlanabilir.
- Velilerin, otantik görev temelli öğrenme ortamlarına yönelik farkındalıklarını arttırma bağlamında okul yönetimi ve öğretmenler tarafından bilgilendirme toplantıları yapılabilir. Bu kapsamda velilerin hem öğretme-öğrenme sürecine katılımları hem de otantik görevlerin içerdiği sorunların çözümüne yönelik olarak öğrencilerle birlikte sorumluluk almaları sağlanabilir.
- Öğrencilerin birincil kaynaktan yararlanmaları kapsamında, öğretmenlerin derste özellikle araştırma-inceleme ve buluş yoluyla öğretim stratejilerini kullanmaları, bu sayede öğrencilerin araştırma yaparak asıl kaynağa ulaşmaları sağlanabilir.

References

Akça Berk N. & Ata B. (2009). Lise tarih derslerinde otantik etkinliklerin uygulanması ve sorunları. *Eğitimde Yeni Yönelimler- V Öğrenmenin Doğası ve Değerlendirme Sempozyumu*, (pp.390-400).

Akdağ, H. & Taşkaya, S. M. (2016). Birleştirilmiş sınıflarda hayat bilgisi öğretimi. In S. Güven & S. Kaymakçı (Eds), *Hayat bilgisi öğretimi* (pp.348-369). Ankara: Pegem Akademi.

Akınoğlu, O. (2002). Hayat bilgisi öğretimi. In C. Öztürk & D. Dilek (Eds), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (pp.1-13). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Albrecht, J. N. (2012). Authentic learning and communities of practice in tourism higher education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, *12*, 260-276.

Andersson, S. B. & Andersson, I. (2005). Authentic learning in a sociocultural framework: A case study on non-formal learning. *Scandinavian Journal of Educational Research,49*(4), 419-436.

Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Bektaş, M. & Horzum, M. B. (2012). *Otantik öğrenme.* Ankara: Pegem Akademi.

Bektaş, M. (2007). *Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zeka kuramı hakkında bilgilendirme biçimlerinin ve öğrencilerin farklı baskın zeka gruplarında yer almalarının proje başarıları ve tutumlarına etkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilinleri Enstitüsü, Ankara.

Blum, K. (2006). Authentic learning in a year 8 classroom. *Proceedings of the 29th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australia*, 1-5 July, Australia.

Borthwick, F., Bennett, S., Lefoe, G. E. & Huber, E. (2007). Applying authentic learning to social science: A learning design for an inter-disciplinary sociology subject. *Journal of Learning Design, Designing for Effective Learning*, *2*(1), 14-24.

Braund, M. & Reiss, M. (2006). Towards a more authentic science curriculum: The contribution of out-of-school learning. *International Journal of Science Education,28*(12), 1373-1388.

Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher, 18*(1), 32-42.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştirma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Callison, D. & Lamb, A. (2004). Key words in instruction: Authentic learning. *School Library Media Activities Monthly, 21*(4), 34-39.

Chun, M. (2010). Taking teaching to (performance) task: Linking pedagogical and assessment practices. Retrieved May 3, 2015 from jcsites.juniata.edu/faculty/kruse/misc/Chun_Change_TakingTeachingToTask.pdf

Collet-Klingenberg, L. L., Hanley-Maxwell, C. & Stuart, S. (2000). The relationship of an ecological model of career development to authentic learning. *Research Institute on Secondary Education for Youth with Disabilities, 2*.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi.* (Trans. & Ed.: Y. Dede & S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education.

Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2007*). Designing and conducting mixed methods research*. USA: Sage Publications.

Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Dennis, J. & O'Hair, M. J. (2010). Overcoming obstacles in using authentic instruction: A Comparative case study of high school math & science teachers. *American Secondary Education*, *38*(2), 4-22.

Deveci, H. (2009). Hayat bilgisi öğretiminde aile katılımı. In B. Tay (Ed), *Hayat bilgisi öğretimi* (pp.245-261). Ankara: Maya Akademi.

Doğan-Dolapçıoğlu, S. (2015). *Matematik dersinde otantik öğrenme yoluyla eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması.* Unpublished doctorate dissertation, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Fallon, G. & Barnett, J. (2009). When Is a Learning Community Just a Pseudo Community? Towards the Development of a Nation of an Authentic Learning Community. *ISEA, 37*(2), 3-24.

Fox-Turnbull, W. (2006). The Influences of teacher knowledge and authentic formative assessment on student learning in technology education. *International Journal of Technology and Design Education, 16*, 53-77

Glatthorn, A. A. (1999). *Performance standards & authentic learning.* New York:Eye On Education.

Grace, T. P. L. & Lee, T. K. T. (2014). Designing of authentic learning mediated by mobile technology for primary school learners. *JISTE, 18*(1), 42-52.

Gültekin, M. (2015). Çocuğun yaşamından dünyaya açılan pencere: Hayat Bilgisi Öğretim Programı. In M. Gültekin (Ed), *Hayat bilgisi öğretimi* (pp.15-42). Ankara: Nobel Yayın.

Güner, M. (2016). *Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyal kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama, yazman becerileri ve yazma motivasyonları üzerindeki etkisi.* Unpublished master's thesis, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Gürdoğan, M. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının otantik öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliği ile ilgili görüşleri: Fen ve teknoloji laboratuar uygulaması örneği.* Unpublished master's thesis, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Hamurcu, G. C. (2016). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmenin öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisi.*Unpublished doctorate dissertation, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Herrington, J. (2006). *Authentic e-learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks*. University of Wollongong, Research Online.

Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, *48*(3), 23-48.

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. (2010). *A guide to authentic e-learning.*New York: Routledge.

Hobart, P. (2005). Authentic learning beyond the classroom: Authentic learning, VELS and PoLTs. *Teaching and Learning*, *13*(1), 12-19.

Horzum, M. B. & Bektaş, M. (2012). Otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(1), 341-360.

Karabağ, G. (2006). Hayat bilgisi öğretim programı. In C. Öztürk (Ed), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım* (pp.51-69). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Karabağ, G. (2009). Hayat bilgisi dersinin tarihçesi. In B. Tay (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi* (pp.3-20). Ankara: Maya Akademi.

Karakuş, F. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi.* Unpublished doctorate dissertation, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Kearney, M. & Shuck, S. (2006). Spotlight on authentic learning: Student developed digital video projects. *Australasian Journal of Educational Technology, 22*(2), 189-208.

Keskin, F. (2006). *A Study on improving critical thınkıng skills of 6th grade students through authentic learning and authentic assessment.*Unpublished doctorate dissertation, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Kılıç, Z. (2010). *İlköğretim hayat bilgisi dersinde aile katılımı çalışmaları.* Unpublished master's thesis, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Lee, S. & Goh, G. (2012). Action research to address the transition from kindergarten to primary school: Children's authentic learning, construction play, and pretend play. *Early Childhood Research & Practice. 14*(1).

Levin, B. B., Carol, D. D. & Pierce, J. W. (2001). Frequently asked questions about problem-based learning. In B. B. Levin (Ed), *Energizing teacher education and professional development with problem-based learning* (pp. 121-132). USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Liljeström, A., Enkenberg, J. & Pöllanen, S. (2013). Making learning whole: An instructional approach for mediating the practices of authentic science inquiries. *Cultural Studies of Science Education, 8,* 51-86.

Lombardi, M. (2007). *Authentic learning for the 21st century: An overview.*Retrieved Augst7, 2013 from http://www. educause.edu/ir/ library/pdf/ELI3009.pdf

Lowrie, T. (2005). Problem solving in technology rich contexts: Mathematics sense making in out-of-school environments. *Journal of Mathematical Behavior*, *24*, 275-286.

MEB (2009). *İlköğretim 1. 2. ve 3. Sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu.* Retrieved June12, 2011from http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2010-2011/HayatBilgisi-3.S%C4%B1n%C4%B1f.pdf

MEB, (2015). *İlkokul hayat bilgisi dersi 1,2 ve 3. sınıflar öğretim programı*. Retrieved May10, 2016 from http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=244

Melanlıoğlu, D. (2013). Impacts of authentic listening tasks upon listening anxiety and listening comprehension. *Academic Journals, 8*(14), 1177-1185.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications.

Montgomery, K. (2002). Authentic tasks and rubrics: Going beyond traditional assessments in college teaching. *College Teaching*, *50*(1), 34-39.

Newmann, F. M. & Wehlage, G. G. (1993). *Five standards of authentic ınstruction*. Educational Leadership. Association for Supervision and Curriculum Development.

Palm, T. (2008). Impact of authenticity on sense making in word problem solving. *Educational Studies in Mathematics, 67*, 37-58.

Peterson, M. (2002). *Principles of authentic multi-level instruction.*Retrieved May 3, 2015 from http://wps.ablongman.com/wps/media/objects/422/433042/06PrinciplesAuthMltlvl%20In.pdf

Pugalee, D.K., Douville, P., Lock, C.R., & Wallace (2002). *Authentic tasks and mathematical problem solving.*Retrieved November12, 2016 from http://math.unipa.it/~grim/SiPugalee.PDF

Reeves, T. C., Herrington, J., & Oliver, R. (2002). Authentic activities and online learning. Paper presented at the *2002 Annual International Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australia* (HERDSA), Perth, Western Australia.

Rule, A. C. (2006). Editorial: The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, *3*(1), 1-10.

Sağlam, H. İ. (2015). Toplum, birey ve doğaya bütüncül bakış: Hayat bilgisi. In M. Gültekin (Ed), *Hayat bilgisi öğretimi* (pp.1-14). Ankara: Nobel Yayın.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik vegeçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Slavkin, M. L. (2004). *Authentic learning: How learning about the brain can shape the development of students.* Lanham: Rowman & Littlefield Education.

Smeets, E. (2005). Does ICT contribute to powerful learning environments in primary education? *Computers & Education,44*, 343-355.

Stein, S. J., Isaacs, G. & Andrews, T. (2004). Incorporating authentic learning experiences within a university course. *Studies in Higher Education,29* (2), 239-258.

Strimel, G. (2014). Authentic education by providing a situation for student-selected problem-based learning. *Technology and Engineering Teacher*, *April*, 8-18.

Szczepanski, A., Malmer, K., Nelson, N. & Dahlgren, L. O. (2006). *The distinctive nature and potential of outdoor education from a teacher perspective: An intervention study of teachers in nine-year compulsory school.* Retrieved July 8, 2015 from http://liu.se/ikk/ncu/ncu_filarkiv/Forskning/1.165263/AndersSzczepanski.pdf

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TDK (2017). *Türk dil kurumu büyük Türkçe sözlük*. Retrieved February 10, 2016 from http://www.tdk.gov.tr/

Van Oers, B. & Wardekker, W. (1999). On becoming an authentic learner: Semiotic activity in the early grades. *Curriculum Studies, 31*(2), 229-249.

Wehlage, G. G., Newman, F. M. & Secada, W. G. (1996). Standards for Authentic achievement and pedagogy. In F. M. Newman (Ed), *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality* (pp. 21-48). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Xiao, L., Carroll, M., Clemson, P. & Rosson, M. B. (2008). Support of case-based authentic learning activities: A collaborative case commenting tool and a collaborative case builder. Proceedings of the *41st Hawaii International Conference on System Sciences*, (pp.1-10).

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Young, M. F. (1993). Instructional design for situated learning. *ETR&D, 41*(1), 43-58.