



**ÖĞRETMENLERİN OTANTİK ÖĞRENME VE
DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİNE İLİŞKİN
TUTUMLARI**

Betül Sena ALABEY

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN OTANTİK ÖĞRENME VE DEĞERLENDİRME
SÜREÇLERİNE İLİŞKİN TUTUMLARI**

(Teachers' Attitudes Towards Authentic Learning and Assessment Process)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Betül Sena ALABEY

Danışman: Doç. Dr. Ceyhun OZAN

Erzurum
Ocak, 2025

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Betül Sena ALABEY tarafından hazırlanan “**Öğretmenlerin Otantik Öğrenme Ve Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Tutumları**” başlıklı çalışması 31/01/2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Doç. Dr. Murat KORUCUK <i>Kafkas Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır
Danışman:	Doç. Dr. Ceyhun OZAN <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Duygu İLERİTÜRK <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır

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

Prof. Dr. Refik DİLBER

Enstitü Müdürü

Aslı Islak İmzalıdır

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Otantik Öğrenme Ve Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Tutumları” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

... / ... / 20..

Aslı ıslak imzalıdır

Betül Sena ALABEY

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

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

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında bilgi ve deneyimiyle beni yönlendiren, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışmanım Doç. Dr. Ceyhun OZAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisinin sabrı ve teşvikleri bu çalışmanın tamamlanmasında en büyük rolü oynadı. Aynı zamanda tez savunmam sırasında zamanlarını ayırarak bilgi ve görüşleriyle katkıda bulunan Doç. Dr. Murat Korucuk ve Dr. Öğr. Üyesi Duygu İleritürk'e gönülden teşekkür ederim.

İş birlikleri ve katılımlarıyla bu çalışmanın hayata geçirilmesini sağlayan öğretmen arkadaşlarıma da teşekkürlerimi sunuyorum. Son olarak, desteğiyle bu yolculuğumu da keyifli kılan eşime süreç boyunca gösterdiği anlayış için teşekkür ederim.

Betül Sena ALABEY

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ ÖĞRETMENLERİN OTANTİK ÖĞRENME VE DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİNE İLİŞKİN TUTUMLARI

Betül Sena ALABEY

Ocak 2025, 86 Sayfa

Amaç: Bu araştırma, öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirme süreçlerine yönelik tutumlarını belirlemeyi ve bu tutumların çalışılan öğretim kademesine, görev yapılan yerleşim birimine, ortalama sınıf mevcuduna, öğrenim durumuna, mesleki kıdeme, hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik tutumlarını tespit etmeyi hedeflemiştir.

Yöntem: Araştırma, nicel yöntemle yürütülmüş ve tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, uygun örnekleme yöntemiyle seçilen ve Erzurum ilinde görev yapan 320 öğretmenden toplanmıştır. Katılımcılara Çetinkaya tarafından geliştirilen “Otantik Öğrenme Ortamları ve Değerlendirmesine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Verilerin bağımsız gruplar t-testi ve varyans analizi yapılmıştır.

Bulgular: Öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirme yöntemlerine genel olarak olumlu bir tutum sergiledikleri bulunmuştur. Ancak yöntemlerin uygulanmasında zaman, materyal eksikliği ve altyapı yetersizliği gibi faktörlerin zorluk oluşturduğu görülmüştür. Yerleşim birimi, öğretim kademesi, sınıf mevcudu, eğitim durumu ve hizmet içi alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Bununla birlikte, mesleki kıdem arttıkça otantik öğrenmeye yönelik olumlu tutumun azaldığı belirlenmiştir.

Sonuçlar: Otantik öğrenme ve değerlendirme yöntemleri, öğretmenler tarafından etkili ve değerli bir öğrenme aracı olarak görülmektedir. Ancak bu yöntemlerin yaygınlaştırılabilmesi için hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi, teknolojik altyapının iyileştirilmesi ve öğretmenlere pratik uygulama rehberliği sağlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: otantik öğrenme, otantik değerlendirme, öğretmen tutumları, eğitimde yenilikçi yaklaşımlar

ABSTRACT

MASTER’S THESIS

TEACHERS’ ATTITUDES TOWARD AUTHENTIC LEARNING AND ASSESSMENT PROCESSES

Betül Sena ALABEY

January 2025, 86 Pages

Purpose: This research aims to determine teachers' attitudes towards authentic learning and assessment processes and to examine whether these attitudes differ based on the educational level being taught, the location of their workplace, the average class size, educational background, professional seniority, and whether they have received in-service training. The study specifically focuses on identifying teachers' attitudes toward authentic learning and assessment approaches.

Method: The research was conducted using a quantitative method and a survey design. Data were collected from 320 teachers working in Erzurum, selected through a suitable sampling method. Participants completed “Attitudes Toward Authentic Learning Environments and Assessment Scale” developed by Çetinkaya. The data were analyzed using independent samples t-test and variance analysis.

Findings: It is found that teachers generally exhibited positive attitudes toward authentic learning and assessment methods. However, factors such as time constraints, lack of materials, and insufficient infrastructure were identified as challenges in implementation. No significant differences were found in attitudes based on the variables of location, educational level, class size, educational background, or in-service training. However, it was determined that as professional seniority increased, positive attitudes toward authentic learning decreased.

Conclusions: Authentic learning and assessment methods are regarded by teachers as effective and valuable learning tools. However, to ensure the widespread adoption of these methods, it is recommended to develop in-service training programs, improve technological infrastructure, and provide practical application guidance for teachers.

Keywords: authentic learning, authentic assessment, teacher attitudes, innovative approaches

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı.....	2
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	2
Araştırmanın Sınırlılıkları	3
İKİNCİ BÖLÜM	5
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	5
Güncel Öğrenme Modelleri.....	5
Güncel Öğrenme Modellerinin Geleneksel Öğrenme Modellerinden Farkı.....	5
Otantik Öğrenme.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Otantik Öğrenme İlkeleri	7
Otantik Öğrenme Uygulamaları.....	9
Otantik Öğrenme Ortamları	10
Değerlendirme Yöntemleri.....	12
Geleneksel ve Alternatif Değerlendirme Yöntemleri Arasındaki Fark.....	12
Otantik Değerlendirme.....	13
Öğretmen Rolü ve Tutumu	15
İlgili Araştırmalar.....	17
Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	17
Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	23
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	33

Yöntem	33
Araştırma Yöntemi.....	33
Evren ve Örneklem	33
Veri Toplama Aracı.....	33
Süreç.....	34
Verilerin Analizi.....	34
Araştırmacı Rolü	35
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	36
Bulgular	36
Otantik Öğrenme ve Değerlendirmeye Yönelik Betimsel İstatistikler	36
Gruplar Arası Karşılaştırmalar	38
Görev Yapılan Yerleşim Birimine Göre	38
Öğretim Kademesine Göre.....	39
Mesleki Kıdeme Göre	40
Sınıf Mevcuduna Göre	41
Eğitim Durumuna Göre.....	43
Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre	43
BEŞİNCİ BÖLÜM	45
Tartışma ve Sonuç	45
Betimsel İstatistiklere Yönelik Sonuçlar.....	45
Görev Yapılan Yerleşim Birimi Değişkenine Yönelik Sonuçlar	47
Öğretim Kademesi Değişkenine Yönelik Sonuçlar	48
Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Sonuçlar	49
Sınıf Mevcudu Değişkenine Yönelik Sonuçlar	50
Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Sonuçlar	51
Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Yönelik Sonuçlar.....	51
Öneriler.....	53
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	53
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	54
KAYNAKÇA	55
EKLER	63
Ek-1 Tutum Ölçeği	63
Ek-2 Normallik Testi Sonuçları.....	65
EK-3 Etik Kurul İzni	72
Ek-4 MEB Uygulama İzni	73



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Otantik Öğrenme ve Değerlendirme Konusuna Yönelik Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....</i>	17
Tablo 2 <i>Otantik Öğrenme ve Değerlendirme Konusuna Yönelik Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....</i>	23
Tablo 3. <i>Otantik Öğrenmeye Yönelik Tutumların Maddelere Göre Dağılımı</i>	36
Tablo 4. <i>Yerleşim Birimine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....</i>	38
Tablo 5. <i>Yerleşim Birimine Göre Farklılaşma Durumu</i>	39
Tablo 6. <i>Öğretim Kademesine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....</i>	39
Tablo 7. <i>Öğretim Kademesine Göre Farklılaşma Durumu</i>	40
Tablo 8. <i>Mesleki Kідeme Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	40
Tablo 9. <i>Mesleki Kідeme Göre Farklılaşma Durumu</i>	41
Tablo 10. <i>Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	42
Tablo 11. <i>Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşma Durumu.....</i>	42
Tablo 12. <i>Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu</i>	43
Tablo 13. <i>Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu</i>	43

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Otantik Öğrenme Tasarımı Çerçevesi.....	11
--	----



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Eğitim, bireylerin hem kişisel hem de toplumsal gelişimlerine katkı sağlayan en temel araçlardan biridir. Günümüzde eğitim, yalnızca bilgi aktarmakla sınırlı kalmamakta; bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve iş birliği gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeyi de hedeflemektedir. Uzun yıllar boyunca geleneksel eğitim anlayışı bilgi aktarımına odaklanmış olsa da çağın değişen gereksinimleri doğrultusunda eğitim sistemlerinin öğrencilere çok boyutlu beceriler kazandıracak şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Özellikle dijitalleşmenin hız kazanması ve bilgiye erişim yollarının çeşitlenmesi, eğitim sistemlerinin statik bir yapı yerine esnek, öğrenci merkezli ve yaşam boyu öğrenmeyi destekleyici bir model benimsemesini zorunlu hâle getirmiştir.

Günümüzde eğitim sistemleri teknolojinin ve bilginin hızla değişmesi ve gelişmesiyle birlikte sürekli bir dönüşüm süreci içerisinde bulunmaktadır. Ancak bu dönüşüm sürecinde, eğitim uygulamalarının bütün bu gelişmelerle tam anlamıyla entegre olamaması önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaşmasına rağmen öğretim programlarının bu yeniliklere uyum süreci, gelişmelerden çok daha yavaş ilerlemektedir. Gelişen ve artan bilgi dünyasına yetişemeyen öğretim uygulamaları, okulda öğrenilenle gerçek hayat arasında fark oluşmasına sebep olmaktadır. Bu farkın en belirgin sonuçlarından biri de öğrencilerin edindikleri bilgilerin yalnızca teorik düzeyde kalması ve bu bilgileri gerçek yaşam bağlamına taşıyamamaları olmaktadır. Öğrenmenin kalıcı olabilmesi ve öğrencilerde anlamlı bir bilişsel yapı oluşturabilmesi için bilgilerin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi ve kullanılabilir hâle getirilmesi büyük önem taşımaktadır (Gagné vd., 2004).

Bu noktada okul ve gerçek hayat arasındaki farkı minimuma indirmeyi hedefleyen otantik öğrenme yaklaşımı geliştirilmiştir. Bu yaklaşım öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam bağlamında geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Otantik öğrenme, öğrenme ortamlarını öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problemlerle ilişkilendirerek okul ile gerçek dünya arasındaki bağı güçlendirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu sayede öğrenciler öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılım sağlamakta, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı uygulamalar geliştirme gibi 21. yüzyıl becerilerini kazanma fırsatı elde etmektedir. Bununla birlikte, otantik öğrenme süreci öğrencilere edindikleri bilgileri farklı

bağlamlarda kullanabilme, problem çözme sürecinde iş birliği yapabilme ve karmaşık durumlarla başa çıkabilme yetkinliği kazandırmaktadır.

Otantik öğrenme yaklaşımının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için eğitimcilerin bu yönetime yönelik tutumları büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin otantik öğrenme süreçlerini nasıl algıladıkları, bu süreçlere yönelik yaklaşımları ve uygulamalarında nasıl bir yol izledikleri, eğitimde bu dönüşümün başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin tutumlarını anlamak, eğitim sisteminin dönüşümünü sağlamak açısından kritik bir öneme sahiptir.

Bu araştırma, öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirme süreçlerine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında öğretmenlerin otantik öğrenmeye ilişkin algıları, bu sürecin eğitim-öğretim ortamlarında uygulanabilirliği ve öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine yönelik tutumları detaylı bir şekilde ele alınacaktır. Çalışmanın sonuçları, eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi süreçlerine katkı sağlayarak, otantik öğrenme yaklaşımının daha etkin bir şekilde uygulanmasına yönelik öneriler geliştirilmesine olanak tanıyacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını incelemektir. Bu amaca göre araştırma soruları şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarında;
 - a. Görev yapılan yerleşim birimi (köy, ilçe, şehir merkezi vb.)
 - b. Öğretim kademesi (ilkokul, ortaokul, lise);
 - c. Mesleki kıdem,
 - d. Ortalama sınıf mevcudu,
 - e. Eğitim durumu (lisans, lisansüstü)
 - f. Tamamlayıcı (alternatif) değerlendirme tekniklerine yönelik hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Otantik öğrenme, öğrencilerin salt teorik bilgiyi öğrenmekten öte, gerçek dünya bağlamında anlamalarına ve bu bilgiyi uygulamalı bir şekilde kullanmalarına olanak sağlayan bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yöntem, öğrenmeyi soyut kavramlardan çıkararak somut deneyimlere dayandırır ve öğrencilerin derinlemesine kavrayış geliştirmesine yardımcı olur.

Geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak, otantik öğrenme öğrencilere daha anlamlı, ilgi çekici ve kalıcı bir öğrenme deneyimi sunar. Ayrıca öğrencilere yalnızca akademik bilgi kazandırmakla kalmayıp, analitik düşünme, problem çözme ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirme fırsatı da tanır.

Geleneksel yöntemler yerlerini öğrencilere bu becerileri edindirecek güncel yöntemlere bırakmaktadır. Öğretmenler ise eğitimdeki bu dönüşüm sürecinin merkezinde yer almakta ve yenilikçi yöntemlerin sınıf ortamlarında uygulanmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin bu yöntemleri benimsemeleri onların bu tekniklere yönelik tutumlarını etkilemekte ve derslerinde güncel yöntemleri etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamaktadır. Eğitimde sürdürülebilir bir gelişim sağlanabilmesi için öğretmenlerin yenilikçi eğitim yaklaşımlarına bakış açılarının anlaşılması büyük bir önem taşımaktadır.

Bununla birlikte mevcut alan yazınında otantik öğrenme yaklaşımı üzerine yapılan çalışmalarda öğretmenlerin tutumuna yönelik araştırmalar oldukça kısıtlıdır. Bolat ve Yetim (2022) tarafından gerçekleştirilen bir derleme çalışması otantik öğrenme yaklaşımına yönelik tutumlarının ele alındığı araştırmaların öğrencilere ve öğretmen adaylarına odaklandığını ortaya koymuştur. Oysa eğitimde köklü bir dönüşümün sağlanabilmesi için bu sürecin merkezinde yer alan öğretmenlerin konuya ilişkin tutumlarının derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Öğretmenlere yönelik araştırmaların yetersiz olması, bu dönüşüm sürecinin anlaşılmasını ve geliştirilmesini zorlaştırmaktadır.

Bu çalışma öğretmenlerin otantik öğrenme yaklaşımına yönelik tutumlarını analiz ederek alan yazınındaki bu eksikliği gidermeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin bu yenilikçi yöntemi ne kadar benimsediği ve bu yöntemlerin benimsenmesindeki etkili faktörler tespit edilmeye çalışılacaktır. Elde edilen bulgular, öğretmen yetiştirme programlarının ve hizmet içi eğitim süreçlerinin daha etkili bir şekilde yapılandırılmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin yenilikçi eğitim yöntemlerine karşı genel eğilimlerini ortaya koyarak gelecekte yapılacak araştırmalar için temel bir kaynak oluşturması hedeflenmektedir. Bu sayede eğitim süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik somut veriler sunulacak ve öğretmenlerin bu süreçte daha etkin bir rol üstlenmelerine yönelik stratejiler geliştirilmesine katkı sağlanacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada, hedeflenen örneklem büyüklüğü Krejcie ve Morgan (1970) tarafından belirlenen hesaplama kriterlerine göre 372 kişi olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada hedeflenen 372 kişilik örneklem büyüklüğüne ulaşamamasının temel nedenleri arasında veri toplama

sürecinde karşılaşılan lojistik zorluklar ve anket doldurma konusundaki isteksizlik yer almaktadır. Öğretmenlerin ders programlarının yoğunluğu, idari sorumlulukları ve ek görevleri, anketi tamamlamalarını zorlaştırmış; ayrıca bazı öğretmenler veri toplama sürecine dahil olma konusunda gönüllü olmamıştır. Bunun yanı sıra anketin hem yüz yüze hem de dijital yollarla uygulanmasına rağmen, katılımcıların çevrimiçi anketlere yanıt verme oranının beklenenden düşük olması da örneklem büyüklüğünü sınırlandıran bir faktör olmuştur. Tüm bu etkenler, araştırmanın öngörülen katılımcı sayısına ulaşmasını engellemiştir.

Bu sınırlılık araştırma bulgularının yalnızca örneklemdaki katılımcılarla sınırlı olduğunu ve daha geniş bir topluluğa genelleme yapılırken dikkatli olunması gerektiğini göstermektedir. Gelecekteki araştırmalarda daha geniş bir katılımcı kitlesine ulaşılabilmesi için veri toplama sürecinin geliştirilmesi ve katılımı artırıcı yöntemlerin kullanılmasına özen gösterilmesi önerilmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Güncel Öğrenme Modelleri

Öğrenme modelleri, bilginin aktarılmasını ve edinilmesini sağlayan hem formal hem de informal olarak sunulan yapılandırılmış yöntemler olarak tanımlanabilir. Teknolojik gelişmeler, bu modellerin evriminde önemli bir rol oynamıştır. Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte, öğrenme modelleri de sürekli olarak güncellenmiş ve değişen ihtiyaçlara uyum sağlayacak şekilde evrilmiştir. Bu süreçte, mevcut öğrenme yöntemleri, gelişmiş bilgi birikiminden yararlanarak kişiselleştirilmiş öğrenme imkânları sunabilen akıllı öğrenme modellerine dönüşmüştür (Kinshuk vd., 2016).

Öğrenme modellerindeki bu değişim, eğitimi geleneksel öğrenme alanlarının ötesine taşıyarak daha geniş bir erişim imkânı sunmuştur. Özellikle, geleneksel sınıflardan dijital öğrenme ortamlarına geçişte önemli bir rol oynayan e-öğrenme, bu dönüşümün öncülerinden biri olmuştur. Artan internet erişimi, teknolojik cihazlara kolay ulaşım ve öğrencilerin değişen öğrenme tercihleri, e-öğrenmenin hızla yaygınlaşmasına katkıda bulunmuştur. Yeni öğrenme modelleri, hem senkron (eş zamanlı) hem de asenkron (eş zamansız) erişim imkânı sunarak öğrencilere daha fazla esneklik sağlamaktadır (Naresh & Reddy, 2015).

Ayrıca, akıllı öğrenme ortamları, öğrenme süreçlerini öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre şekillendirmeyi ve her bir öğrencinin gereksinimlerine yanıt verebilmeyi hedeflemektedir (Kinshuk vd., 2016). Bu tür ortamlar, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini ön plana çıkararak daha etkili ve verimli bir eğitim sunmayı amaçlamaktadır. Böylece, öğrenme deneyimi, teknolojinin sunduğu olanaklarla zenginleşmekte ve öğrenci merkezli bir yapıya dönüşmektedir.

Güncel Öğrenme Modellerinin Geleneksel Öğrenme Modellerinden Farkı

Güncel öğrenme modelleri, geleneksel öğrenme yaklaşımlarına kıyasla öğrenci katılımını ve öğrenme süreçlerini etkileyen bazı temel farklılıklara sahiptir. Hannay ve Newvine'in (2006) çevrim içi ve geleneksel öğrenme modellerine yönelik algıları araştırdığı çalışmada, öğrencilerin çevrim içi öğrenmeyi tercih etme eğilimlerinin altındaki sebepler incelenmiştir. Çalışmaya göre öğrenciler çevrim içi öğrenme modelinde kendi öğrenme

süreçlerini daha esnek bir şekilde planlayabilmekte ve bu süreçte daha çok şey öğrendiklerini hissetmektedirler.

Güncel öğrenme modellerinin bir diğer önemli yönü, bu modellerde öğrenciye daha aktif bir rol verilmesidir. Castronova'ya (2002) göre bu modellerde öğrenme süreci bilgi aktarımından ziyade, öğrencinin öğrenme sürecine dâhil olmasıyla zenginleşmektedir. Güncel öğrenme yöntemlerinde başarıya ulaşma süreç odaklı bir yaklaşımı gerektirirken, öğrencilerin başarılarını artırmak için sürekli geribildirim alması önem taşır. Bu sayede öğrenme daha derin bir nitelik kazanır.

Öğrenme modellerindeki bu dönüşüm, eğitim teknolojilerinin kullanımını da teşvik etmektedir. Najran Üniversitesinde hemşirelik öğrencileriyle yapılan bir araştırma, e-öğrenme ile eğitim gören öğrencilerin geleneksel yöntemlerle eğitim alan öğrencilere kıyasla daha yüksek akademik performans sergilediklerini ve öğrenme sürecine karşı daha olumlu bir tutum geliştirdiklerini ortaya koymaktadır (Elfaki vd., 2019). Benzer şekilde, bilgisayar destekli öğrenme, eğitimi daha etkileşimli ve öğrenciler için daha ilgi çekici hâle getirmiştir (Ilie, 2019). Bu tür yenilikçi uygulamalar, öğrenme sürecinde öğrencilere etkileşimli bir ortam sunarak bilgi edinimini güçlendirmektedir.

Problem temelli öğrenme gibi yöntemler, öğrencilere soyut bilgiyi uygulamalı ve etkin bir şekilde kullanma fırsatı sunmaktadır. Mühendislik öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, problem temelli öğrenme modeli ile eğitim gören öğrencilerin bilgiyi diğer yöntemlere göre daha etkin bir biçimde edindikleri gözlenmiştir (Masek & Yamin, 2012). Bu yaklaşım, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek öğrenme sürecine daha fazla katkı sağlar. Ancak, bazı çalışmalar bilgi kalıcılığı açısından geleneksel öğrenme yöntemlerinin kısa vadeli bilgi ediniminde avantaj sağladığını da göstermektedir. Rondon vd. (2013) tarafından yürütülen bir çalışmada, bilgisayar tabanlı öğrenme ile geleneksel öğrenme yöntemleri karşılaştırılmış ve uzun vadeli bilgi kalıcılığı açısından geleneksel yöntemlerin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmalar güncel öğrenme modellerinin öğrenci merkezli ve süreç odaklı bir öğrenme süreci sunarak bilgi edinimini güçlendirdiğini; bununla birlikte bilgi kalıcılığı ve süreklilik açısından geleneksel yöntemlerin belirli avantajlara sahip olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğrenme süreçlerinin etkinliğini artırmayı hedefleyen yaklaşımlar arasında otantik öğrenme önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle otantik öğrenmenin temel özellikleri ve eğitime sunduğu katkılar aşağıda ayrıntılı olarak tartışılacaktır.

Otantik Öğrenme

Jean Piaget “Bilgi, dış dünyadan pasif olarak alınan bir şey değildir; bunun yerine, öğrenci tarafından aktif olarak yapılandırılır,” demiştir. Ancak geleneksel öğretim yöntemlerinde öğrencilere aktif öğrenme olanağı tanınmamaktadır ve öğrenciler bilgiyi ezberleyerek pasif bir şekilde alıcı konumunda kalırlar. Geleneksel eğitim sisteminde, öğrenciler genellikle öğretmen tarafından sunulan bilgileri alır, tekrar eder ve belirli sınavlarda başarı elde etmeye odaklanırlar. Bu süreçte bilgi, yaşamla doğrudan ilişkilendirilmeden öğretilir ve çoğu zaman uygulamaya konulmaz. Öğrencilerin öğrendiklerini gerçek dünyaya aktaramaması, bilgiyi anlamlandırmalarını ve içselleştirmelerini zorlaştırır.

Bu soruna bir çözüm olarak geliştirilen otantik öğrenme yöntemi, bilgiyi sadece aktarılan bir içerik olarak değil, deneyimleyerek öğrenilen ve gerçek dünyada uygulanabilen bir yapı olarak ele alır. Bu yaklaşım öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözmek için bilgiyi aktif bir şekilde inşa etmelerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini teşvik eder. Otantik öğrenme, öğrencilere okulda öğrendiklerinin yalnızca ders kitaplarıyla sınırlı olmadığını, aksine gerçek hayat problemleriyle doğrudan bağlantılı olduğunu gösterir. Böylece öğrenciler, öğrendikleri bilgileri ezberlenmesi gereken soyut kavramlar veya yapay senaryolar olarak görmek yerine, günlük hayatlarında nasıl kullanabileceklerini keşfederler (Mims, 2003). Bu süreç onların öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını artırırken, bilgiyi kalıcı hâle getirmelerine de katkı sağlar.

Otantik Öğrenme İlkeleri

Otantik öğrenme, eğitim araştırmacıları tarafından listelenmiş 10 önemli unsurdan oluşmaktadır (Lombardi & Oblinger, 2007);

1. Gerçek Hayat İlişkisi: Otantik etkinlikler ve görevler, gerçek hayattaki uygulamalarla olabildiğince benzer ve uyumlu olmalıdır. Öğrenciler, öğrendiklerini günlük yaşamda nasıl kullanabileceklerini keşfederek derslerin somut bir anlam kazanmasını sağlarlar.
2. Belirsiz Tanımlı Problem: Görevler, mevcut çözümlerle çözülmemeli; problemler görece belirsiz tanımlanmıştır ve çoklu yorumlara açıktır. Öğrencilerin otantik görevleri tamamlamaları için kendi bireysel çözümlerini üretmeleri gerekmektedir. Bu süreç onların problem çözme becerilerini geliştirmelerine ve yaratıcı düşüncelerine olanak tanır.
3. Sürdürülebilir Araştırma: Sunulan problem ve görevler kısa süre içinde çözülmemeli; öğrencilerin entelektüel kaynakları tespit edip kullanmalarını

sağlamalıdır. Uzun vadeli araştırmalar öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi sentezleme ve araştırma sürdürebilme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

4. Çoklu Kaynak ve Bakış Açısı: Öğrencilere kaynak listesi verilmez; öğrenciler kendi kaynaklarını tespit edip değerlendirdikten sonra bunlardan gerekli olanlarını uygulamaya koyar. Yalnızca tek kaynağa bağlı kalmaz. Böylece öğrenciler bilgiye eleştirel bakmayı ve farklı perspektiflerden değerlendirme yapmayı öğrenirler.
5. İş Birliği: Başarı tek bir öğrencinin bireysel çalışmasıyla değil; gerçek hayatta ve okulda yaptığı iş birliği ile sağlanır. Grup çalışmaları öğrencilerin iletişim becerilerini güçlendirir ve grup içinde sorumluluk almayı öğrenmelerini destekler.
6. Yansıma: Otantik görevler, öğrencilere seçim yapma ve yaptıkları seçimler üzerinde kendilerini değerlendirme olanağını sunar. Bu süreç öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini gözden geçirmelerine ve gelişim alanlarını fark etmelerine yardımcı olur.
7. Disiplinler Arası Bakış Açısı: Otantik görevlerin farklı disiplinler ve çalışma alanlarından faydalanarak tamamlanması esastır. Böylece öğrenciler farklı alanlardaki bilgileri bütünleştirerek daha geniş bir perspektiften problem çözebilirler.
8. Entegre Değerlendirme: Değerlendirme sadece sonuç odaklı değildir; gerçek dünya değerlendirme tutumlarını yansıtmalıdır. Öğrenciler süreç içinde geri bildirim alarak eksik yönlerini tamamlayabilir ve gelişimlerini gözlemleyebilirler.
9. Nihai Ürünler: Kazanımlar sadece bir şey için hazırlıkta alt adımlar ya da egzersizler değildir. Otantik aktiviteler, kendi başına değerli olan bütünsel bir ürün ortaya konulmasıyla sonuçlanır. Öğrenciler oluşturdukları bu ürünleri gerçek dünyada kullanabilecekleri bir formatta sunarak çalışmalarının anlamlı olmasını sağlarlar.
10. Çoklu Yorumlar ve Sonuçlar: Kuralların ve prosedürlerin uygulanmasıyla elde edilen tek doğru cevap yoktur; otantik aktiviteler çeşitli yorumlara ve rekabetçi çözümlere olanak tanır. Bu çeşitlilik öğrencilerin farklı bakış açılarına açık olmalarını ve esnek düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlar.

Otantik öğrenmenin vazgeçilmez 10 unsurundan da anlaşılacağı üzere; bu yöntemde amaç öğrencilere gerçek dünyada karşılaşabilecekleri sorunlar sunup; doğru ortaklıklar ve disiplinler arası stratejiler belirleyerek çözmelerini ve çözümlerini değerlendirmelerini sağlamaktır. Bu yöntemin en önemli kazanımı ise öğrencilerin iç motivasyonlarını artırmasını sağlamasıdır (Mehlinger, 1995). Öğrencilerin otantik öğrenme sürecinde kendi süreçlerini

yönettikleri için öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştiği bildirilmiştir (Sellüm & Bektaş, 2022).

Geleneksel eğitim öğretimden çok daha farklı bir yaklaşıma sahip olan otantik öğrenmede, öğretmenin rolü de geleneksel rolden farklıdır. Geleneksel eğitimde öğretmen genellikle bilgiyi aktaran, öğrenciler ise bu bilgiyi pasif bir şekilde alan konumdayken, otantik öğrenmede öğretmen bir rehber ve kolaylaştırıcı olarak görev alır. Bu yöntemde öğretmen salt bilgi kaynağı değil, bir yürütücüdür. Öğrencilerine doğru problem ve görevleri sağlar, kaynaklar hakkında destek olur ve problemi çözebilmeleri için gerekli ortamı sunar (Har, 2013). Bunun yanı sıra öğretmen öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine yardımcı olarak bağımsız düşüncelerini ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini teşvik eder (Padron & Waxman, 1999). Otantik öğrenmede öğretmen, bireysel öğrenme farklılıklarını gözeterik her öğrencinin güçlü yönlerini keşfetmesine olanak tanır ve onları motive eden, gerçek hayata dayalı öğrenme deneyimleri oluşturur. Bu süreç, öğrencilerin akademik bilgilerini uygulamaya dökmelerini ve çok yönlü bakış açıları geliştirmelerini sağlayarak onları gelecekteki profesyonel yaşamlarına hazırlar.

Otantik Öğrenme Uygulamaları

Otantik öğrenme yaklaşımının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenin rolü büyük önem taşıırken bu yöntemin gerçek dünyadaki karşılıkları da dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin edindikleri bilgileri hayata geçirebilmeleri için, öğretim sürecinin yalnızca teorik değil, aynı zamanda pratik deneyimlerle de desteklenmesi gerekir. Bu doğrultuda otantik öğrenmeyi uygulamak adına bazı okul ve üniversitelerde bazı çalışmalar yürütölmüştür. Bunlardan bazıları şu şekildedir (Lombardi, 2007):

1. Simölasyon Tabanlı Öğrenme (Simulation-Based Learning): Çevrim içi ortamda sunulan simölasyonlar aracılığıyla iletişim, iş birliğı ve liderlik becerilerinin geliştirilmesini amaçlar. Bu uygulamalardan biri de “The Mekong e-Sim” projesi olmuştur.
2. Öğrenci Yapımı Medya (Student-Created Media): Bu uygulamada öğrenciler materyaller üreterek öğrenme sürecini pekiştirmeyi amaçlar. Örneğın British Columbia Üniversitesi Öğrencileri eski Atina Pazar yerini dijital ortamda modelleyerek döneme ait veriler elde etmeye çalışmıştır.
3. Soruşturma Tabanlı Öğrenme (Inquiry-Based Learning): Web temelli oluşturulan bu derslerde öğrenciler gerçek dünya problemleri üzerinde çalışır, kavramları uygulayarak anlamalarını derinleştirir ve öğretmenlerinden geri bildirim alırlar. Bu

süreç, öğrencilerin öğrenilen becerileri farklı durumlara aktarabilme esnekliği kazanmalarını sağlar.

4. Akran Temelli Öğrenme (Peer-Based Learning): Öğrenciler, yazılı çalışmalarını sınıf arkadaşlarından geri bildirim alarak geliştirir. Örneğin CPR (Calibrated Peer Review) programı aracılığıyla öğrenciler yazı ödevlerinden akran dönütü alabilir ve öğretmenler de bu süreci aynı program üzerinden takip edebilir.

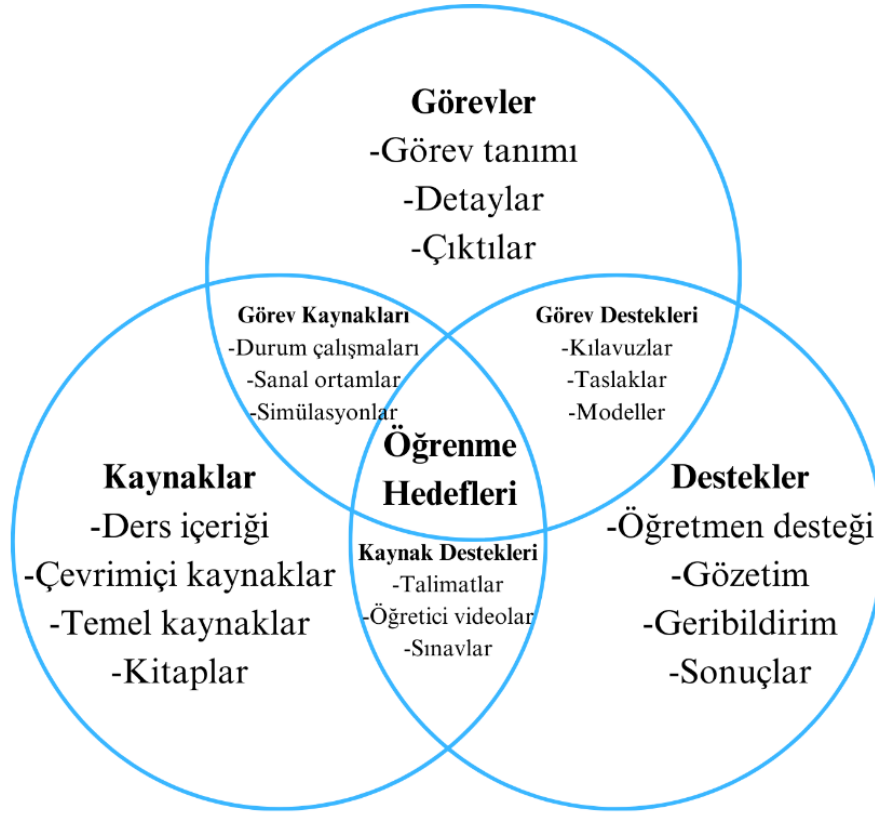
Otantik Öğrenme Ortamları

Otantik öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için öğrencilere gerçek dünya örnekleri sunmak yeterli değildir; fiziksel çevrenin de uygun ortamları yansıtması gerekmektedir (Herrington & Herrington, 2007). Bu tür ortamlar öğrenmeyi sınıfın ötesine taşıyarak bireylerin problem çözme, eleştirel düşünme ve iş birliği gibi becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Gerçek hayat senaryolarına dayalı etkinlikler, teknolojik araçlar ve disiplinler arası yaklaşımlar sayesinde öğrenciler, öğrendiklerini günlük yaşamlarında uygulama fırsatı bulurlar.

Otantik öğrenme laboratuvarlar, sanal ortamlar, müzeler, tarihi mekanlar, iş yerleri ve doğa gibi çeşitli yerlerde gerçekleştirilebilir. Bu tür ortamlar öğrencilerin motivasyonlarını artırmakta ve bu ortamların öğrenciler üzerinde olumlu bilişsel etkileri olmaktadır (Nachtigall & Wirth, 2024). Öğrenmenin sınırlarını genişleten bu yaklaşım, bireylerin bilgiye daha derinlemesine ve kalıcı bir şekilde ulaşmasını sağlar.

Otantik öğrenmenin gerçekleşeceği ortamın detaylı ve kapsamlı bir şekilde planlanıp düzenlenmesi eğitimin başarısını önemli bir ölçüde etkileyecektir. Bu amaçla Herrington vd. (2010) tarafından hazırlanan otantik öğrenme tasarım çerçevesi, 2013 yılında Parker vd. tarafından güncellenmiş ve detaylandırılmıştır.

Şekil 1. Otantik Öğrenme Tasarımı Çerçevesi



Bu çerçeve, otantik öğrenme ortamlarının üç temel bileşen üzerine inşa edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır: görevler, kaynaklar ve destekler. Görevler öğrencilerin öğrenme sürecinde gerçekleştirecekleri etkinlikleri, bu etkinliklerin detaylarını ve beklenen çıktıları içerirken; kaynaklar ders içerikleri, çevrimiçi materyaller, temel kaynaklar ve kitaplar gibi öğrenmeyi destekleyen unsurları kapsamaktadır. Destekler ise öğretmen rehberliği, gözetim, geribildirim ve değerlendirme süreçlerini içeren yönlendirme mekanizmalarını ifade etmektedir.

Bu üç temel bileşen öğrenme sürecinde birbirleriyle etkileşim hâlinde olup, çeşitli kesişim noktaları oluşturmaktadır. Örneğin görevlerin başarılı bir şekilde tamamlanabilmesi için durum çalışmaları, sanal ortamlar ve simülasyonlar gibi görev kaynaklarından yararlanılırken; görevlerin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için kılavuzlar, taslaklar ve modeller gibi görev destekleri sağlanmaktadır. Aynı şekilde, kaynakların etkili bir şekilde kullanılabilmesi için talimatlar, öğretici videolar ve sınavlar gibi destekleyici unsurlar devreye girmektedir. Bütün bu bileşenlerin kesişim noktasında ise öğrenme hedefleri yer almakta ve otantik öğrenme sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesi sağlanmaktadır. Bu çerçeve öğrencilerin bilgiyi gerçek dünya bağlamında anlamlandırmalarına ve öğrendiklerini uygulayarak derinlemesine kavramalarına olanak tanımaktadır.

Değerlendirme Yöntemleri

Değerlendirme süreçleri, eğitimde öğrencilerin başarısını ve gelişimini izleme ve değerlendirme konusunda kritik öneme sahiptir. Briggs vd. (2008) tarafından belirtildiği gibi değerlendirme, öğrencinin nerelerde problem yaşadığını veya yaşayabileceğini tespit etme sürecidir ve bu tespitler sonraki eğitim planlarını oluşturmak, öğrencilere dönüt sağlamak, onları motive etmek gibi yollarla öğretmene yardımcı olur.

Eğitimde kullanılan değerlendirme yöntemlerinin çeşitliliği, öğrenme-öğretme süreçlerini yönlendirme açısından belirleyici bir rol oynamaktadır. Geleneksel değerlendirme yöntemleri genellikle pratik ve güvenilirliği yüksek sonuçlara dayalı bir yaklaşımı benimserken, alternatif değerlendirme yöntemleri öğrencilerin daha geniş bir yelpazede yetkinliklerini ortaya koymalarına olanak tanımaktadır. Bu iki yöntem arasındaki temel farkların incelenmesi, eğitim süreçlerinde en uygun değerlendirme stratejilerinin belirlenmesi açısından önemlidir.

Geleneksel ve Alternatif Değerlendirme Yöntemleri Arasındaki Fark

Geleneksel değerlendirme yöntemleri Hughes (2020) tarafından belirtildiği üzere doğru/yanlış soruları, çoktan seçmeli sorular ve kısa cevap gerektiren açık uçlu sorular gibi seçeneklerden oluşur. Bailey (1998) bu yöntemlerin öğretmenlere ekonomik ve zaman kazandıran değerlendirme yöntemleri olduğunu vurgular.

Bu testler objektiflik güvenilirlik ve maliyet açısından avantajlar sağlasa da üst düzey düşünme becerilerini ölçmekte yetersiz kalmaktadır (Saher ve diğerleri, 2022). Buna ek olarak, Hughes (2020) bu yöntemlerin üst düzey bilişsel becerileri ölçemediğini, tahmin yoluyla doğru cevaba ulaşılabilirdiğini ve kopya vakalarına daha açık olduğu için güvenilirliği ve geçerliğinin oldukça kısıtlı olduğunu belirtir. Ayrıca bu testler genellikle norm referanslı ve pratiklik odaklıdır, süreç yerine belirli bir ana odaklanır (Bailey, 1998). Geleneksel değerlendirme yöntemleri sayılan sebeplerden dolayı öğrenciler ve onların gelişim süreçleri hakkında yeterli bilgiyi sunmaz. Bu nedenle geleneksel değerlendirme modelleri eğitimi iyileştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için en iyi cevaplar veya hızlı çözümler olarak görülmez (Dorn vd., 2004).

Geleneksel değerlendirme yöntemlerinin kısıtlılıklarını ortadan kaldırmak için yola çıkarak modern değerlendirme yöntemleri şekillenmeye başlamıştır. Stefonek (1991) yeni değerlendirme yöntemlerinin öğrenmeyi ve düşünmeyi vurgulaması gerektiğini, problem çözme becerisi ve öğrenme stratejileri geliştirme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullandırması gerektiğini belirtir. Dikli (2003) tarafından tanımlanan üç yaklaşımı içerir: otantik değerlendirme, performans dayalı değerlendirme ve yapılandırmacı değerlendirme.

Otantik Değerlendirme

Başarılı bir otantik öğrenme ortamı hazırlamak isteyen eğitimciler ders kitapları yerine tarihi belgeler ya da bilimsel veriler kullanabilir; ders anlatımı yerine problem temelli aktiviteler tasarlayabilir, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasını sağlayabilir, simülasyon ve etkileşimli teknolojiden faydalanabilir. Bütün bunları sağlasa bile değerlendirme stratejilerini gözden geçirmede süreci hedeflerine ulaşamayabilir (Lombardi & Oblinger, 2007). Bu sebeple eğitimcilerin derslerini planlarken değerlendirme unsurunu da ihmal etmemesi, öğrenme süreci kadar değerlendirme süreci de otantik bir şekilde planlanmalıdır.

Otantik değerlendirme, öğrencilere gerçek yaşam durumlarını taklit eden anlamlı görevler sunarak onların başarısını ölçen alternatif bir yaklaşımdır (Moria ve diğerleri, 2017). Bu değerlendirme yöntemi, üst düzey düşünme, problem çözme ve bilgiyi uygulamaya koymanın önemini vurgular (Saher ve diğerleri, 2022). Brown'a (2004) göre otantik değerlendirme, doğal dil kullanımı, bağlam içinde verilen sorular, anlamlı konular ve tematik ya da gerçek dünya etkinliklerine dayalı görevlerle sağlanabilir.

Otantik değerlendirme, tasarlama ve uygulama açısından geleneksel yöntemlerden belirgin şekilde ayrılır. Brown'a (2004) göre otantik değerlendirmenin temel özellikleri şunlardır:

1. Performansa dayalıdır. Öğrencilerin bir cevap seçmek yerine bir şeyler yapmaları ya da üretmeleri gerekir.
2. Gerçek dünya bağlamı kullanılır. Görevler, gerçek dünyadaki zorlukları veya senaryoları taklit eder.
3. Öğrenimle entegre edilmiştir. Değerlendirme süreci, günlük sınıf etkinliklerinin bir parçasıdır.
4. Süreç ve ürün odaklıdır. Hem öğrencilerin süreçteki performansı hem de sonuç değerlendirilir.
5. Üst düzey düşünme gerektirir. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini ön plana çıkarır.
6. Geri bildirim sağlar. Öğrenciler yalnızca rakamlardan oluşan dönütler yerine güçlü ve zayıf yönleri hakkında kapsamlı dönüt alır.

Otantik değerlendirme aynı zamanda öğrencileri 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönlendiren de bir yöntemdir çünkü öğrencilerin gerçek yaşam zorluklarını yansıtan görevleri yerine getirmesini sağlayarak bilgi ve becerilerini çeşitli senaryolara aktarmalarını sağlar.

Thomas (2021), otantik değerlendirmenin değerini ortaya koyan üç temel özelliği vurgular: gerçek dünya bağlantısı, üst düzey düşünme becerileri gerektirecek düzeyde karmaşıklık, bilginin teoride kalmayıp gerçek dünya senaryolarına aktarılmasını sağladığı için anlamlılık.

Bu teknikte, öğretmenler öğrencilere sordukları sorularla onların kendi kendilerini de değerlendirmelerini sağlamaya çalışırlar. Öğretmenler ilk aşaman neydi, ne tür bilgiye ihtiyacın oldu, bu bilgiyi nereden elde ettin, edindiğin bu bilgiyi nerede kullanacaksın tarzı yönlendirici sorular sorar (Azim & Khan, 2012).

Yaptıkları çalışmada, Gulikers vd. (2004) otantik değerlendirmenin beş boyutunu açıklar:

1. Otantik değerlendirme görevleri: Otantik öğrenme görevlerine benzer ancak yeni durum ve senaryolarda sunulur. Bilgi, beceri ve yaklaşımların ortaklaşa kullanılmasını gerektirir.
2. Fiziksel ya da Sanal ortam: Gerçek bağlama benzemelidir. Yeterli türde ve sayıda kaynak sağlanmalıdır. Yeterli süre sunulmalıdır.
3. Sosyal bağlam: Görevin doğasına göre bireysel ya da iş birlikli bir çalışma tercih edilebilir.
4. Değerlendirme çıktıları: Performansa dayalıdır. Sözel ya da yazılı olarak başkalarına sunulmalıdır. Öğrenmeyi kanıtlayan birden fazla veri içermelidir.
5. Otantik kriterler: Değerlendirme kriterleri, gelecekteki profesyonel yaşamda kullanılan kriterlerle eş değer olmalıdır.

Otantik değerlendirmeyi uygulamak için farklı yöntemler kullanılabilir. Bu yöntemler, geleneksel testlerin aksine, öğrencilerin gelişme süreçlerini ve bireysel öğrenme stillerini ortaya koymayı hedefler. Bunlardan en sık kullanılanları portfolyolar, günlükler, mektuplar ve akran değerlendirme süreci olmuştur. Portfolyolar öğrencilerin zaman içinde kazandıkları bilgi ve becerileri sergilemelerine olanak tanır, günlükler bireysel yansımaları ve öğrenme süreçlerini kayıt altına alır, mektuplar yazılı iletişim becerilerinin gelişimini destekler, akran değerlendirme süreci ise öğrencilerin birbirlerinin çalışmaları hakkında yapıcı geri bildirim sağlamalarını sağlar (Paris & Ayres, 1994).

Avantajlarına rağmen, otantik değerlendirmenin uygulanması bazı zorlukları beraberinde getirir. Devlet okulunda çalışan öğretmenlerle yapılan bir çalışmada öğretmenlerin bu yöntemleri etkili bir şekilde kullanabilmesi için okul yönetimlerinden destek almaya ihtiyaçlarının olduğu, alternatif değerlendirme modelleri hakkında pedagojik eğitim almaları

gerektiği belirtilir (Aziz vd., 2020). Geleneksel yöntemlerden otantik değerlendirmeye geçiş zihniyet, kaynaklar ve öğretim stratejilerinde bir değişimi gerektirir.

Sonuç olarak, geleneksel ve alternatif değerlendirme yöntemleri arasında önemli farklar vardır. Geleneksel yöntemler zaman ve ekonomi açısından avantajlar sunarken, alternatif yöntemler öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini daha etkili bir şekilde değerlendirme potansiyeline sahiptir. Alternatif değerlendirme yöntemlerinden olan otantik değerlendirme de anlamlı ve gerçek dünya görevlerine odaklanarak öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerini değerlendiren bir süreçtir. Eğitimle değerlendirmeyi birleştirerek ve bilgiyi uygulamayı vurgulayarak öğrencileri modern dünyanın karmaşıklıklarına hazırlamaktadır. Öte yandan bu yöntemin başarısı, öğretmenlere sağlanan destek ve öğrenci odaklı öğrenme uygulamalarına olan yaklaşıma bağlıdır.

Öğretmen Rolü ve Tutumu

Eğitimin sürekli değişen ve gelişen bir alan olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin rolü ve tutumları bu dinamik yapının önemli bir parçasıdır. Öğretmen gelişimi eğitim kurumlarının dönüşümü kadar önemlidir ve öğretmenlerin profesyonel, psikolojik ve kariyer gelişimine dair unsurları içermelidir (Fullan & Hargreaves, 2013; Leithwood, 2003). Bu gelişim, sınıf atmosferini ve öğrenme ortamını doğrudan etkiler çünkü sınıfın atmosferi çoğunlukla öğretmenin tutumlarına göre şekillenir (Mitchell, 1976).

Bu bağlamda otantik öğrenme yaklaşımlarına öğretmenlerin nasıl yaklaştığını incelemek eğitimdeki değişim sürecinin anlaşılması için kritik öneme sahiptir. Mitchell (1976) tarafından belirtildiği gibi okullardaki başarı veya başarısızlık, okul liderinin ve öğretmenin yetkinlikleri ile bu profesyonellerin birbirlerine ve öğrencilere karşı tutumlarına bağlıdır. Bu nedenle öğretmen tutumları ve beklentileri araştırma konularında yer bulmalıdır çünkü bu tutum ve beklentiler zamanla kendini gerçekleştiren kehanetlere dönüşebilir ve var olduğuna inanılan durum veya davranışları üretebilir (Mitchell, 1976).

Öğretmenlerin yeni ve güncel eğitim gelişmelerine yönelik tutumlarının incelenmesi, bu değişimleri yürüten ve uygulayan kişilerin görüşlerinin alınmasını gerektirir (Johnson vd., 2000). Sarason (1971) ise öğretmenlerin öğretmeye karşı olan ilgi ve heyecanlarının, onların öğrencilere yansıtma yeteneklerini doğrudan etkilediğini belirtir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme sürecine nasıl katıldıklarını ve öğrencilerle nasıl etkileşime girdiklerini anlamada kritik bir faktördür. Öğretmenlerin otantik öğrenmeye uygulamalarına hazırlıklı olmaları, öğrenme sürecinin etkinliğini etkileyen bir unsur olabilir (Horzum vd., 2019).

Fullan (2015) tarafından vurgulandığı üzere, daha iyi bir öğretmen olmak, eğitim konularında karar verme ve sorunları ele alırken daha fazla güven ve eminlik anlamına gelir. Bu, öğretmenlerin otantik öğrenme süreçlerine nasıl yaklaştıklarını ve bu süreçleri nasıl yönlendirdiklerini daha iyi anlamamızı sağlayacak bir perspektif sunar. Bu çalışma, öğretmenlerin otantik öğrenmeye karşı tutumlarını detaylı bir şekilde inceleyerek, eğitimdeki değişim ve gelişimi anlamamıza yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

Öğretmenlerin otantik öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için bu yaklaşıma dair kuramsal bilgiye sahip olmalarının yanı sıra, otantik materyaller oluşturma ve kullanma becerilerini geliştirmeleri de gerekmektedir. İlgili alan yazınında öğretmenlerin otantik materyal geliştirme ve kullanma konusunda oldukça istekli oldukları ancak bu süreçleri başarıyla yürütmek için yeterli desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Akbari & Razavi, 2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla sunulan kapsamlı hizmet içi eğitim programlarının onların güncel yöntem ve teknikleri daha verimli bir şekilde uygulamalarında kritik bir rol oynadığı görülmektedir (Gülbetekin, 2011; Özdemir, 2010). Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde aktif roller üstlenmelerini sağlarken, aynı zamanda onların sınıf içi uygulamalarını daha etkili hâle getirmelerine katkıda bulunmaktadır. Öte yandan bu eğitimlerin etkili olabilmesi için içeriğinin yalnızca teorik bilgilerle sınırlı kalmaması, öğretmenlere uygulama fırsatları sunan, deneyimleyerek öğrenmelerini sağlayan ve sürekli geri bildirim içeren bir yapıda tasarlanması gerekmektedir.

Bu bağlamda, öğretmenlerin rolünü ve yaklaşımlarını inceleyen çeşitli çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalar öğretmen tutumunun otantik öğrenme uygulamalarına olan etkisini bizlere göstermiştir. Örneğin, okul öncesi öğretmenleriyle yapılmış bir çalışmada, bu düzeyde verilen fen eğitiminin otantik öğrenme ve değerlendirme temelinde analizi yapılmıştır (Kozikoğlu & Yıldırımoglu, 2023). Bu çalışmada öğretmenlerin otantik bağlam ve etkinlikler oluşturmada yetkin oldukları görülse de iş birlikli öğrenme, öğrencilerin öğrendiklerini yeni durumlara aktarma ve otantik değerlendirme konularında eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılmış başka bir çalışmada ise adayların başlangıçta otantik öğrenmeye yönelik yeteri kadar bilgilerinin olmadığı, çalışmaya katılan adayların ise otantik öğrenme uygulamalarına dair bilgi edindikçe olumlu bir tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir (Gürdoğan & Aslan, 2016). Aynı çalışmada adaylar, otantik etkinliklerin uygulanmasında sınıf mevcudunun çokluğu ve laboratuvar kullanımına aşına olmamaları sebebiyle zorluk yaşasalar da derse katılım, sorumluluk alma, iletişim kurma ve iş birliği becerilerinin arttığı görülmüştür.

İlgili Araştırmalar

Otantik öğrenme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik yapılmış olan akademik çalışmalar Türkiye’de yapılan ve yurt dışında yapılan çalışmalar olarak ikiye ayrılmıştır. Bu çalışmalara ilişkin bilgiler aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir. Tablolarda yapılmış olan çalışmaların yayınlandığı yıl, çalışma başlıkları, kullanılan yöntem ve çalışmalara ait sonuçlara yer verilmiştir.

Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Tablo 1. *Otantik Öğrenme ve Değerlendirme Konusuna Yönelik Türkiye’de Yapılan Çalışmalar*

Yazarlar	Başlık	Yöntem	Sonuç
Horzum, Bektaş (2012)	Otantik Öğrenmenin Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Derse Yönelik Tutum Ve Memnuniyetine Etkisi	Deneysel	Otantik öğrenme teknikleriyle ders işleyen grubun derse yönelik tutumları ve memnuniyet düzeyleri diğer gruba kıyasla anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.
Koçyiğit, Zembat (2013)	Otantik Görevlerin Öğretmen Adaylarının Başarılarına Etkisi	Deneysel	Deney grubunun akademik başarısı kontrol grubunkine kıyasla daha fazla bulunmuştur.
Kinay, Bağceci (2014)	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Otantik Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi	Nitel	Katılımcılar, otantik değerlendirmede hem sürecin hem de ürünün değerlendirilmesinden memnun olduklarını; ders sürecinde kendilerini aktif, öğretim elemanının ise yönlendirici bir rehber rolünde olduğunu ifade etmiştir.
Dilmaç, Dilmaç (2014)	Lise Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersinde Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik	Nitel	Lise görsel sanatlar dersinde uygulanan otantik öğrenme tekniklerinin öğrenciler tarafından olumlu karşılandığını, müze ve sergi ziyaretleriyle

	Görüşleri: Nitel Bir Araştırma		görsel deneyimlerini geliştirdiklerini, yaratıcılıklarını artırdıklarını ve derse yönelik pozitif bir tutum geliştirdikleri görülmüştür.
Gürdoğan, Aslan (2016)	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Otantik Öğrenme Yaklaşımı Hakkındaki Görüşleri	Nitel	Sınıfların otantik öğrenme uygulanabilmesi için fazla kalabalık olması ve laboratuvar yetersizliğine rağmen öğrencilerin istekliliğinin arttığı gözlemlenmiştir.
Özenç vd., 2017	Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi	Nitel	Öğretmenlerin otantik uygulama durumlarını inceleyen bu çalışmada bilgi eksikliği ve sınıf yönetimi sıkıntıları sebebiyle öğretmenlerin bu yöntemden kaçındıkları gözlemlenmiştir.
Ozan (2019)	Otantik Değerlendirmenin Gelecekteki Öğretmenlerin Akademik Başarısını Ve Eğitimsel Ölçümle İlgili Tutumlarını Artırması	Üçleme	Otantik değerlendirmenin gelecekteki öğretmenlerin akademik başarılarını ve eğitimsel ölçüm konusundaki tutumlarını önemli ölçüde artırmıştır ve öğretmen yetiştirmede teori ve pratik arasındaki iş birliğini sağlamada etkili bir araç olmuştur.
Arslan vd., (2020)	Otantik Öğrenme Etkinliklerinin Öğrencilerin Fen Bilimleri ve Astronomiye Yönelik Tutumları ile Çevre Bilincine Etkisinin	Karma	Bu çalışma otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin astronomiye yönelik tutumlarını büyük ölçüde, fen bilimlerine yönelik tutumlarını ve çevre bilinçlerini ise orta düzeyde

	İncelenmesi		olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır.
Güneş vd., (2020)	Analysing the Effect of Authentic Learning Activities on Achievement in Social Studies and Attitudes towards Geographic Information System (GIS)	Karma	Otantik öğrenmenin öğrencilerin başarısına ve dersin konusu olan Coğrafi Bilgi Sistemlerine (CBS) yönelik yaklaşımlarına etkisini inceleyen bu çalışmada deney grubunun akademik başarısının yüksek olduğu ve CBS'ye yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.
Hastürk, Doğan (2020)	Öğretmen Adaylarının Otantik Öğrenme Yaklaşımı ile İlgili Görüşleri: Çevre Eğitimi	Nitel	Bu araştırma, ortaöğretim öğretmen adaylarının otantik öğrenme yaklaşımlarını benimseyerek gerçek yaşamla ilişkilendirdikleri etkinliklerin, araştırma ve keşfetme becerilerini geliştirdiğini ve nitelikli, anlamlı öğrenme deneyimleri sağladığını ortaya koymaktadır.
Şekerci, 2020	Evaluating Student and Teacher Views on the Use of Authentic Learning in Primary School Social Studies Course: A Case Study	Nitel	Aynı anda öğretmen ve öğrencilerin yaklaşımları üzerine yapılan bu çalışma, iki tarafın da otantik öğrenme uygulamalarının ilk aşamasında zorlandıklarını ancak yine de olumlu bir tutum geliştirdiklerini belirtmiştir.
Aynas, Aslan (2021)	The Effects of Authentic Learning Practices on Problem-Solving Skills and	Yarı Deneysel	Otantik değerlendirme uygulanan deney grubunun ön-test ve son-test karşılaştırmalarına bakınca

	Attitude towards Science Courses		problem çözme becerilerinin önemli düzeyde arttığı görülmüştür ve yine deney grubunun derse yönelik tutumlarının önemli ölçüde olumlu yönde arttığı gözlenmiştir.
Bozkurt, İneç (2021)	Otantik bir uzaktan öğrenme ortamının öğrenmeye etkisinin incelenmesi	Nicel	Deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları, notlarının ve tarihsel empati yetilerinin kontrol grubundan anlamlı ve olumlu bir fark bulunmuştur.
Şekerci (2021)	İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Otantik Öğrenme Yaklaşımı Kapsamında Kanıt Temelli Etkinliklerin Kullanımı	Nitel	Yapılan bu araştırma sosyal bilgiler dersinde otantik öğrenme sürecinde kanıt temelli etkinliklerin, öğrencilerin üst düzey düşünme, farklı bakış açıları geliştirme, konuları yaşantılarıyla ilişkilendirme, iş birliği yapma ve uzman görüşlerinden yararlanma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.
Yıldırım, Ortak (2021)	Otantik Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerilerinin Gelişimine Etkisi	Yarı Deneysel	Sosyal Bilgiler dersinde otantik öğrenme yaklaşımının uygulanmasının öğrencilerin yaratıcılık ve yenilenme becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı ancak genel akademik başarı açısından kontrol grubuyla istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığını ortaya konmuştur.

Kozikoğlu vd. (2022)	Öğretmenlerin Otantik Öğrenmeye İlişkin Hazırbulunuşlukları İle Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlikleri Arasındaki İlişki	Nitel	Öğretmenlerin otantik öğrenme konusundaki hazırbulunuşlukları ile problem çözme yeteneklerini kazandırma becerileri arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
Sellüm, Bektaş (2022)	İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Otantik Öğrenme	Karma	Otantik öğrenme teknikleri uygulanan gruptaki öğrencilerin karar verme yeteneklerini geliştirecek uygulamalar yapıldığı gözlemlenmiştir.
Acar, Acar (2023)	Türkiye'de Sosyal Bilgiler Eğitiminde Otantik Öğrenme Yaklaşımının Kullanımına İlişkin Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	Nitel	Sosyal Bilgiler eğitiminde otantik öğrenmenin kullanımına ilişkin yapılan lisansüstü tezleri incelenmiş, bu çalışmaların çoğunlukla doktora seviyesinde olduğu, 2017 sonrası yoğunlaştığını, farklı araştırma yöntemleri ve veri analiz teknikleri kullanıldığını belirlenmiş ve yapılan bu çalışmalarda otantik öğrenme yaklaşımının daha fazla kullanılması yönünde öneriler sunmuştur.
Kozikoğlu, Yıldırımoglu (2023)	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimi Uygulamalarının Otantik Öğrenme Bağlamında İncelenmesi	Nitel	Öğretmenlerin fen eğitiminde otantik etkinliklerden faydalandıklarını ve öğrencileri derste aktif kıldıkları gözlenmiştir.
Uyar (2023)	Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ile Otantik Öğretime Yönelik	Nitel	Çalıştığı ortamdaki memnun olan; hizmet içi eğitim almış, ilkokulda çalışan öğretmenlerin

	Hazırbulunuşlukları Arasındaki İlişki		akranlarına nispetle otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
Tutal (2023)	Otantik Öğrenmenin Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi: Meta- Analitik Bir Değerlendirme	Meta- Analiz	Türkiye’de yapılan deneysel ve yarı-deneysel çalışmaların sonuçlarını analiz ederek yapılan bu çalışmada, otantik öğrenmenin öğrenciler üzerinde orta düzeyde olumlu bir etki yarattığını ve geleneksel eğitim süreçlerine kıyasla daha etkili olduğu ortaya konmuştur.
Tüysüz vd., (2023)	Designing Authentic Science Assessment for Pre- Service Science Teachers	Nitel	Bu araştırma fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla otantik bir fen değerlendirme süreci tasarlamış ve bu sürecin öğretmen adaylarının gelecekteki sınıflarında daha yetkin olmalarına katkı sağlayacağını göstermiştir.
Mertoğlu (2024)	Otantik Beslenme- Sağlık Eğitimi Dersi ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Nitel	Öğretmen adaylarıyla yürütülen bu çalışma, fen bilgisi öğretmen adaylarının otantik öğrenme yaklaşımıyla işlenen sağlık eğitiminin dersin işleyişine ve sağlıklı beslenme davranışları geliştirmelerine olumlu katkı sağladığını, bilgi kalabalığına karşı bilimsel ve kalıcı bilgilere ulaşmalarını kolaylaştırdığını ve

			günlük hayatla ilişkilendirilmesinin öğrenmeyi daha etkili hâle getirdiğini ortaya koymaktadır.
Ulusoy vd., (2024)	Ortaokullarda Otantik Öğrenme Uygulaması: Sosyal Bilgiler Ders Başarısına Etkisi	Nicel	Bu araştırma 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde göç konusunun öğretiminde otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermiş ve bu etkinin farklı sınıf seviyeleri ve konular için de incelenmesini önermiştir.

Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Tablo 2’de ise yurt dışında otantik öğrenme ve değerlendirme süreçlerine yönelik yapılmış çalışmaların bir derlemesi sunulmuştur.

Tablo 2. *Otantik Öğrenme ve Değerlendirme Konusuna Yönelik Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar*

Yazarlar	Başlık	Yöntem	Sonuç
Ciolan, Ciolan (2014)	Two perspectives, same reality? How authentic is learning for students and for their teachers	Nitel	Öğrenci ve öğretmenler, öğrenme deneyimlerini farklı algılayarak aynı eğitim ortamında farklı tecrübelere sahip olmaları, Romanya’daki lise öğrencilerinin başarı eksiklikleri ve motivasyon sorunlarının nedenlerinden biri olarak görülmüştür.
Iucu, Marin (2014)	Authentic Learning in Adult Education	Nitel	Otantik öğretim, yetişkin eğitiminde öğrencilere gerçeklik, öz farkındalık, aktif

			katılım ve karmaşık iletişim becerisi sağlar.
Aliningsih & Sofwan, 2015	English Teachers' Perceptions and Practices of Authentic Assessment	Nitel	Bu çalışmada öğretmenlerin otantik öğrenmeye karşı iyimser olsa da prosedür yoğunlukları, otantik öğrenmeye uygun zemin oluşturamamaları gibi sebeplerle bu yöntemi kullanamadıkları görülmüştür.
Akbari & Razavi, 2016	Using authentic materials in the foreign language classrooms: Teachers' perspectives in EFL classes	Nicel	Öğretmenler üzerinde yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin otantik öğrenmeye yönelik yaklaşımlarının mesleki kıdem ve eğitim durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur.
Bruyckere, Kirschner (2016)	Authentic teachers: Student criteria perceiving authenticity of teachers	Nitel	Otantik olgusunun eğitimde sık kullanılan bir tabir olmasına rağmen kavramın yeterince araştırılmadığı için yola çıkılan bu araştırmada, lise öğrencilerinin öğretmenlerinin “otantik” olup olmadıklarını değerlendirmeleri istenmiş; öğrencilerin öğretmenlerini uzmanlık, tutku, benzersizlik ve mesafe olmak üzere dört kriter üzerinden değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır.
Moodley, Aronstam (2016)	Authentic learning for teaching reading: Foundation phase pre-service student teachers'	Nitel	Dijital hikayeler oluşturup bunları gerçek sınıflarda okuma derslerinde kullanan öğretmen adayları ile yapılmış bu

	learning experiences of creating and using digital stories in real classrooms		çalışmada öğretmen adayları süreç içinde çok zorlandıklarını ifade etseler de bu tecrübeyi mesleki gelişimleri açısından çok değerli bulduklarını, dijital hikayelerin öğrencilerin ilgisini çektiğini belirtmiştir.
Moria vd. (2017)	Öğretimi ve Öğrenmeyi Daha İyi Kolaylaştırmak için Otantik Değerlendirmeyi Kullanma: Öğrencilerin Yazı Değerlendirmesi İçin Durum Analizi	Nitel	Otantik değerlendirme yöntemleriyle değerlendirilmiş 124 öğrencinin derse ilgilerinin arttığı, eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir.
Roach vd. (2018)	How authentic does authentic learning have to be?	Nitel	Öğrencilerin problem tabanlı öğrenme sürecinde otantik öğrenme tecrübelerini nasıl algıladıkları üzerine yapılan bu çalışma bilişsel gerçekliğin fiziksel gerçeklikten daha önemli olduğunu ve otantik öğrenme düzeylerinin eğitim süreci boyunca kademeli olarak artırılabilirliğini ortaya koymaktadır.
Anam vd., 2019	Teachers' Perception about Authentic Materials and Their Implementation in the Classroom	Nitel	Endonezya'da yapılan bu çalışmada otantik materyallerin yalnızca ek materyaller olarak kullanıldığı görülmüştür.
Aziz vd., (2020)	Challenges in Using Authentic Assessment in	Nitel	Öğretmenler otantik değerlendirme süreçlerinde evrak hazırlama, alt yapı ve

	21st Century ESL Classrooms		zaman yetersizliği gibi konularda zorluk çektiği gözlenmiştir.
Al-Shammari (2021)	Authentic Materials in Classroom: A Case Study On Students Of Faculty Of Social Sciences – Kuwait University	Nitel	Kuveyt’te yapılan bu deneysel çalışmada otantik materyallerin görev odaklı davranışı artırmaya rağmen öğrencilerin otantik olmayan materyalleri daha ilgi çekici bulduğu görülmüştür.
Ayyoub vd. (2021)	Filistin dördüncü sınıf matematik sınıflarında alternatif otantik değerlendirme sonuçlarının etkisi	Nitel	Otantik değerlendirme yönteminin matematik öğrenme ve uygulama üzerinde olumlu etkisi olduğunu; kritik hayat becerileri geliştirmelerini sağladığı görüldü.
Sutadji vd., (2021)	Adaptation Strategy Of Authentic Assessment In Online Learning During The Covid-19 Pandemic	Nitel	Uzaktan eğitimde değerlendirme sürecinde, senkron ve asenkron yöntemlerle uygulanabilecek otantik bir çevrimiçi değerlendirme stratejisi geliştirilmiştir.
Wardani vd., (2021)	An Authentic Learning Approach to Assist the Computational Thinking in Mathematics Learning for Elementary School	Karma	Öğrencilerin kesir problemlerini çözme becerilerini, otantik öğrenme yaklaşımıyla desteklenen bilişimsel düşünme kullanarak geliştirmeyi amaçlamış ve geliştirilen sistem sayesinde öğrencilerin kesir işlemlerinde, dil becerilerinde ve yaratıcılıklarında önemli

			ilerlemeler kaydettiğini ortaya koymuştur.
Kusin, 2022	Teachers' Teaching Capability in Urban and Rural Areas: A Comparative Study	Karma	Filipinlerdeki iki okul arasında yapılan bu karşılaştırma çalışmasında iki okulda da benzer tekniklerin kullanıldığı görülmüştür.
Asante, 2023	Knowledge and Practices of Authentic Assessment in Junior High Schools	Karma	Öğretmenlerin otantik öğrenmeye yönelik yaklaşımlarını araştıran bu çalışma, öğretmenler bu konuda yeterli bilgiye sahip olsa da geleneksel yöntemleri kullanmayı tercih ettiklerini tespit etmiştir.
Barrientos Hernán vd. (2023)	Challenges With Using Formative And Authentic Assessment in Physical Education Teaching From Experienced Teachers' Perspectives	Nitel	Çalışmada görüşülen öğretmenler zaman ve kaynak yetersizliği, pedagojik bilgi eksikliği, öğrencileri sisteme adapte etmekte zorluk yaşamış; ancak derslerini daha öğrenci merkezli hâle getirebilmiş ve öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlayabilmiştir.
Ketonen vd., (2023)	Authentic assessment as a support for student teachers' reflection	Nitel	Otantik değerlendirmenin öğretmen adaylarını nasıl etkilediğini belirlemek için yapılmış bu çalışmada otantik değerlendirme sayesinde öğretmen adaylarının öz-eleştiri yaptığı, akran değerlendirmesini desteklediği ve öğrencilerin eleştiriye daha

			açık olmasını sağladığı belirtilmiştir.
Mariappan, Osman (2023)	A Systematic Literature Review of Authentic Assessment in K-12 ESL/EFL Education	Derleme	Alanyazının kapsamlı bir analizinin yapıldığı bu çalışmada öğretmen ve öğrencilerin geçmişleri, kaynakların, çevresel faktörlerin otantik değerlendirme sürecini etkilediği görülmüştür.
Noviyanti (2023)	Student's Perspective Of Using Quora: An Authentic Learning Experience in Digital Platform	Karma	Okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için Quora uygulaması üzerinden çalışma yapılan bu araştırmada öğrenciler bu otantik uygulamayı ilgi çekici ve faydalı bulduklarını belirtmiştir.
West (2023)	Ön Hizmet Öğretmenlerinin Pedagojik İçerik Bilgisini Geliştirmek İçin Bloom'un Taksonomisi ve Otantik Öğrenme İlkelerini Kullanma	Nitel	Öğretmen yetiştirilirken otantik öğrenmeye dair eğitim verilmesi gerektiği söylenmiştir.
Hains-Wesson, le Roux (2024)	Bridging Teacher Knowledge and Practice: Exploring Authentic Assessment across Educational Levels	-	Otantik öğrenme ve değerlendirmenin bütün seviyelerde uygulanabilmesi için öğretmenlerin devamlı desteklenmesi gerektiği söylenmiştir.
Hassan vd., (2024)	Enhancing Integration of Technology in Authentic Assessment for	Derleme	PRISMA yöntemiyle yapılan bu derlemede teknolojinin otantik değerlendirme

	Education: A Structured Review		süreçlerini geliştirmedeki rolünü incelemiş, çevrimiçi değerlendirme, öğrenci etkileşimi ve müfredat geliştirme konularında teknolojinin eğitimde dönüştürücü bir güç olduğunu ortaya koymuştur.
Maphosa (2024)	Enhancing Authentic Learning In A Rural University: Exploring Student Perceptions Of Moodle As A Technology-Enabled Platform	Nicel	Kırsal bir üniversitede Moodle uygulamasının otantik öğrenme fırsatlarını nasıl sağladığını öğrencilerin algıları üzerinden inceleyerek internet erişimi ve cihaz yetersizliğine rağmen işbirlikçi ve proje tabanlı öğrenmeyi destekleyerek öğrencilerin pratik bilgi ve beceri kazanımını artırdığını ortaya koymuştur.
Vozzo vd., (2024)	An Assessment Of Peer Instruction in Large First Year Mathematics Courses	Nicel	Matematik derslerinde çevrimiçi sınavlar ve akran öğretimi aracılığıyla aktif öğrenmenin etkisini incelenmiş ve akran öğretiminin hem kısa hem de uzun vadede öğrenci başarısını önemli ölçüde artırdığı bulunmuştur.
Ardenlid vd., (2025)	A scoping review and thematic analysis of differentiated instruction practices: How teachers foster inclusive classrooms for all students,	Derleme	Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını özellikle üstün yetenekli öğrenciler açısından inceleyerek, kapsayıcı eğitimi destekleyen 11 temel uygulama

	including gifted students		belirlemiş, bunlardan biri de otantik içerik sunmak olmuştur.
Br. Siregar vd., (2025)	Developing English Writing Assessments Of Procedure Texts For Local Culinary Program	Nicel	İngilizce yazma dersinin yerel mutfak üzerine yapıldığı bu çalışmada öğrencilere daha etkili bir öğrenme deneyimi sunmuş ve bu tematik yazma görevi aracılığıyla dil yetkinliğinin yanı sıra kültürel bilinç de kazandırılmıştır.



Otantik öğrenme ortamları ve değerlendirme üzerine yapılan çalışmalar, bu yaklaşımın eğitim süreçlerindeki etkilerini geniş bir yelpazede ele almıştır. Araştırmalar, otantik öğrenme ve değerlendirme yöntemlerinin hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin akademik ve pedagojik gelişimleri üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, çeşitli yöntemlerle gerçekleştirilen çalışmaların bulguları, otantik öğrenmenin eğitimde gerçek dünya ile ilişki kurmayı sağladığını ve bu sayede öğrenme süreçlerini daha anlamlı ve etkili hâle getirdiğini göstermektedir.

Deneyisel çalışmalarda, otantik öğrenme tekniklerinin öğrencilerin akademik başarılarını, derse olan ilgilerini ve memnuniyetlerini artırdığı görülmektedir. Özellikle bu tekniklerle işlenen derslerde öğrencilerin eleştirel düşünme ve karar verme gibi üst düzey bilişsel becerilerinin geliştiği dikkat çekmektedir. Örneğin, Horzum ve Bektaş (2012) ile Koçyiğit ve Zembat (2013) tarafından yapılan çalışmalarda, otantik öğrenme tekniklerinin öğrencilerin tutum ve başarıları üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler yarattığı tespit edilmiştir.

Nitel araştırmalar, otantik öğrenme ortamlarının eğitimde katılımcıların deneyimlerini nasıl şekillendirdiğine dair derinlemesine bir bakış sunmaktadır. Bu çalışmalar, otantik öğrenmenin yalnızca öğrenci gelişimine değil, aynı zamanda öğretmenlerin rehberlik ve yönlendirme rollerine de olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bazı çalışmalarda, otantik öğrenmenin uygulanmasında sınıf kalabalıklığı, kaynak eksikliği ve pedagojik bilgi yetersizliği gibi zorluklar vurgulanmıştır. Örneğin, Gürdoğan ve Aslan (2016), kalabalık sınıfların ve yetersiz laboratuvar imkanlarının otantik öğrenme uygulamalarını zorlaştırdığını belirtirken, öğretmenlerin bu tür uygulamalara karşı olumlu bir tutum sergilediklerini de ifade etmişlerdir.

Karma yöntem ve üçleme çalışmaları, otantik öğrenmenin teori ve pratiği birleştirerek öğretim süreçlerini nasıl geliştirdiğini göstermektedir. Ozan (2019) tarafından yapılan araştırma, otantik değerlendirmenin öğretmen yetiştirmede teori-pratik entegrasyonunu sağlamada etkili bir araç olduğunu ve öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme süreçlerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır.

Son olarak, nicel çalışmalar, otantik öğrenmenin farklı öğrenme seviyelerinde öğrencilere sağladığı faydaları ortaya koymaktadır. Matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi çeşitli alanlarda yapılan araştırmalar, bu yaklaşımın akademik başarıyı artırmanın yanı sıra eleştirel düşünme, tarihsel empati ve karmaşık problem çözme gibi becerileri geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin otantik öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının artırılmasının hem öğrenciler hem de eğitim sistemi açısından olumlu sonuçlar doğurduğu görülmektedir.

Genel olarak, otantik öğrenme ve değerlendirme yaklaşımları, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eden, gerçek dünya problemleriyle ilişki kuran ve bireysel farkındalığı artıran etkili yöntemler olarak ön plana çıkmaktadır. Ancak, bu yaklaşımların yaygın ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmen eğitimi, sınıf ortamlarının iyileştirilmesi ve gerekli kaynakların sağlanması gibi destekleyici faktörlerin dikkate alınması gerekmektedir. Bu durum, eğitim süreçlerinde sürdürülebilir bir otantik öğrenme kültürü oluşturulması için kritik öneme sahiptir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, istatistiksel verilere dayalı bulgular elde etmek amacıyla nicel bir yöntemle gerçekleştirilmiş olup, belirli bir zaman dilimindeki durumu inceleyen kesitsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Tarama modeli, geniş bir katılımcı grubundan belirli bir konuya ilişkin genel bilgi toplamak için sıklıkla kullanılan bir yaklaşımdır (Dörnyei, 2007). Bu doğrultuda, araştırmada öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını anlamaya yönelik bilgi edinmek hedeflenmiş ve bu amaçla tarama modeli tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2021-2022 MEB verilerine göre Erzurum il merkezine bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 11.454 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evren içerisinden uygun örnekleme yöntemiyle seçilen ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 320 öğretmeninden oluşmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi, para, zaman ve ulaşım sınırlılıkları gibi faktörler nedeniyle örnekleme kolay erişim sağlanabilecek ve uygulama yapılabilecek birimlerden katılımcı seçilmesi esasına dayanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2024). Krejcie ve Morgan'ın (1970) belirlediği örneklem büyüklüğü tablosuna göre 11.454 kişilik bir evren için önerilen minimum örneklem büyüklüğü 372'dir. Bu araştırmada ulaşılan 320 öğretmenle çalışılmış olmasına rağmen, katılımcı sayısı bulguların genellenebilirliğine katkı sağlayacak düzeydedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Çetinkaya (2018) tarafından geliştirilen “Otantik Öğrenme Ortamları ve Değerlendirmesine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği, açımlayıcı faktör analizi ile değerlendirilmiş ve iki faktörlü bir yapı ortaya çıkarılmıştır. Bu faktörlerin toplam varyansın %58.83'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. 20 maddeden oluşan ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda Cronbach alfa katsayısı 0.93 olarak hesaplanmış ve bu durum, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca, doğrulayıcı faktör analizi bulguları da ölçeğin geçerliliğini ve model uyum değerlerini desteklemiş, ölçeğin öğretmen adaylarının eğitim ortamlarına yönelik tutumlarını ölçmek için geçerli bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada elde edilen verilere göre ölçeğin

Cronbach alfa katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır. Beşli Likert tipi bir yapıdaki ölçeğin detayları Ek 1’de sunulmuştur.

Süreç

Veri toplama süreci, araştırmanın etik kurallara uygun bir şekilde yürütülmesi amacıyla ilk olarak Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulundan onay alınarak başlatılmıştır. Ardından, Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır. Bu izinler alındıktan sonra, araştırma kapsamındaki öğretmenlere ölçek hem dijital hem de yüz yüze yollarla ulaştırılmış ve öğretmenlerin yanıtları toplanmaya başlanmıştır.

Katılımcıların gizliliği, anonimliklerinin korunması ve etik kurallara uygunluk ön planda tutularak yanıtlar alınmıştır. Toplanan veriler, analiz sürecine geçmeden önce dikkatlice düzenlenmiş ve ilgili kategorilere ayrılmıştır. Verilerin doğru bir şekilde analiz edilebilmesi için gerekli tüm düzenlemeler yapılmış ve veriler analiz için hazır hâle getirilmiştir. Bu süreç, araştırmanın doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik önemli bir aşama olarak ele alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını belirlemek ve bu tutumların demografik ve mesleki değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla elde edilen veriler analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve bu nedenle analizlerde parametrik yöntemler tercih edilmiştir. Normallik varsayımına yönelik sonuçlar Ek 2’de gösterilmiştir.

Öğretmenlerin genel tutum düzeylerini belirlemek için betimsel istatistikler hesaplanmış, bu analizlerle öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarının ortalama eğilimleri ve dağılım özellikleri incelenmiştir. İki gruptan oluşan eğitim durumu ve hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılıkları değerlendirmek için bağımsız gruplar t-testi ve ikiden fazla gruptan oluşan görev yapılan yerleşim birimi, öğretim kademesi, mesleki kıdem ve ortalama sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılıkları değerlendirmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tüm analizler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile gerçekleştirilmiş ve anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Analiz sonuçları bulgular bölümünde tablolar ve detaylı açıklamalarla sunulmuş ve araştırma soruları doğrultusunda yorumlanmıştır.

Araştırmacı Rolü

Araştırmacı, araştırmanın tüm aşamalarında aktif bir rol üstlenmiş ve sürecin doğru, güvenilir ve etik kurallara uygun bir şekilde yürütölmesini sağlamıştır. Bu çerçevede, araştırmanın amacı ve hedefleri doğrultusunda veri toplama ve analiz yöntemlerini belirlemiş, çalışmanın kapsamına uygun örnekleme seçmiştir. Veri toplama sürecini planlayarak titizlikle yönetmiş ve sürecin her aşamasında denetim sağlamıştır. Katılımcıların bilgilerinin gizliliğini korumaya özen göstermiş ve etik ilkelere bağlı bir yaklaşım sergilemiştir. Toplanan verilerin analiz edilmesi, elde edilen sonuçların yorumlanması ve raporlanması süreçlerini de sorumluluk bilinciyle yürütmüştür.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde, otantik öğrenme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin öğretmenlerin tutumlarını incelemek amacıyla elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bulgular çalışmanın amacı doğrultusunda belirlenen değişkenler kapsamında değerlendirilmiş ve ilgili tablolarla desteklenmiştir.

Otantik Öğrenme ve Değerlendirmeye Yönelik Betimsel İstatistikler

Katılımcıların otantik öğrenme ve değerlendirme süreçlerine yönelik maddelere verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Otantik Öğrenmeye Yönelik Tutumların Maddelere Göre Dağılımı*

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
Ünite konularını öğretirken otantik öğrenme ortamları oluşturmayı çok seviyorum.	319	3.31	1.08
Otantik öğrenme ortamlarının öğretim programında olmasını gereksiz bulurum.	319	4.37	1.09
Otantik öğrenme ortamlarını tüm derslerimde kullanmak isterim.	319	3.41	1.12
Otantik öğrenme yöntemi diğer derslerde de kullanılmalıdır.	319	3.58	1.13
Otantik öğrenme ortamlarını mecbur kalmadıkça kullanmayı tercih etmem.	319	4.23	1.12
Otantik öğrenme yönteminin eğitimde etkili bir şekilde kullanılabileceğini düşünüyorum.	319	3.49	1.08
Otantik öğrenme etkinlikleri öğretmenlere gereksiz bir yük getirir.	319	4.34	.96
Otantik öğrenme dersleri daha zevkli kılmaktadır.	319	3.71	1.11
Otantik öğrenmedeki etkinlikleri yaptırmanın yerine normal ders anlatımı yapmanın daha iyi olacağını düşünüyorum.	319	4.08	1.14
Otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmesinde etkili olmadığını ve gereksiz olduğunu düşünüyorum.	319	4.47	.98
Otantik öğrenme ortamlarında otoritemin zayıflayacağını düşünüyorum.	319	4.31	1.02

Öğrencilere verilen otantik görevlerin. öğrenmelerinde etkili olduğunu düşünüyorum.	319	3.73	1.15
Otantik görevlerin yer aldığı bir ders ortamı hazırlamaktan keyif alırım.	319	3.50	1.15
Otantik görevlerin. etkinliklerin yer aldığı ders planları hazırlamaya çalışırım.	319	3.27	1.15
Otantik öğrenmenin ilgi çekici bir yönü yoktur.	319	4.52	.91
Otantik öğrenme ve değerlendirmeyi mümkün olduğu kadar derslerimde kullanmaya çalışıyorum.	319	3.26	1.14
Otantik ölçme değerlendirme ilgi alanıma girmez.	319	4.40	.94
Otantik ölçme değerlendirme yapmanın. öğrenciler için öğretici özelliği de olduğunu düşünüyorum.	319	3.62	1.10
Otantik ölçme değerlendirme ile ilgili her şeyi öğrenmek isterim.	319	3.69	1.13
Otantik öğrenmenin görev odaklı uygulanmasıyla öğretim faaliyetlerinin etkililiğinin daha da artacağını düşünüyorum.	319	3.68	1.12
Toplam	319	3.85	.67

Katılımcıların otantik öğrenmeye yönelik tutumları genel olarak olumlu bir düzeydedir. Aritmetik ortalamalara göre, katılımcıların otantik öğrenmeyi tamamen olumsuz bir şekilde değerlendiren bir tutumu olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, otantik öğrenme ve değerlendirme yöntemlerini mümkün olduğu kadar kullanmaya çalıştıklarını ($\bar{X} = 3.26$) ve bu kapsamda otantik görevlerin yer aldığı ders planları hazırlamaya çalıştıklarını ($\bar{X} = 3.27$) ifade etmişlerdir. Ancak, bu ortalamalar yöntemle ilgili kararsızlık veya sınırlı bir uygulama olduğunu göstermektedir.

Katılımcılar otantik öğrenme ortamlarını tüm derslerinde kullanmayı istediklerini ($\bar{X} = 3.41$), yöntemin eğitimde etkili bir şekilde kullanılabileceğini düşündüklerini ($\bar{X} = 3.49$) ve otantik görevlerin yer aldığı ders ortamı hazırlamaktan keyif aldıklarını ($\bar{X} = 3.50$) belirtmişlerdir. Ayrıca, otantik öğrenme yönteminin diğer derslerde de kullanılması gerektiği ($\bar{X} = 3.58$) ve bu yöntemin dersleri daha zevkli hâle getirdiği ($\bar{X} = 3.71$) yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar, otantik öğrenmenin görev odaklı uygulanmasıyla öğretim faaliyetlerinin daha etkili olacağını ($\bar{X} = 3.68$) ve otantik ölçme değerlendirmenin öğretici özelliği bulunduğunu düşündüklerini ($\bar{X} = 3.62$) de ifade etmişlerdir.

Ters puanlama yapılan maddelerde katılımcıların olumlu tutumları daha net bir şekilde ortaya çıkmıştır. Otantik öğrenmenin ilgi çekici olmadığını düşünenlerin oranının çok düşük

olduğu ($\bar{X} = 4.52$) ve yöntemin gereksiz bir yük oluşturduğu fikrine katılmadıkları ($\bar{X} = 4.34$) dikkat çekmektedir. Ayrıca, otantik öğrenme ortamlarının öğretim programında yer almasını gereksiz bulmayan ($\bar{X} = 4.37$) ve bu yöntemle otoritenin zayıflayacağına dair kaygıları olmayan ($\bar{X} = 4.31$) bir tutum sergilenmiştir. Otantik öğrenmenin öğrencilerin öğrenmesinde etkili olmadığını düşünenlerin oranının da oldukça düşük olduğu ($\bar{X} = 4.47$) görülmektedir.

Genel olarak katılımcılar, otantik öğrenme ve değerlendirme yöntemlerinin eğitimde değerli olduğunu düşünmekte ancak uygulama sürecinde daha fazla rehberlik ve desteğe ihtiyaç duymaktadır. Toplam ortalamasının ($\bar{X} = 3.85$) "yüksek-katılıyorum" düzeyinde olması, öğretmenlerin bu yönteme dair olumlu bir genel görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, yöntemin uygulamaya entegrasyonunu artırmak için daha fazla mesleki gelişim programı düzenlenmesi ve öğretmenlere pratik uygulama konusunda destek verilmesi önerilmektedir.

Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Görev Yapılan Yerleşim Birimine Göre

Öğretmenlerin otantik öğrenmeye yönelik tutumları, çalıştıkları yerleşim birimine göre Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Yerleşim Birimine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\bar{X}$	SS
Köy	50	3.85	.56
İlçe	128	3.89	.66
Şehir Merkezi	139	3.82	.70

Yerleşim birimine göre öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının ortalamaları incelendiğinde, tüm grupların ortalama puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu ve "yüksek-katılıyorum" düzeyinde (3.41–4.20 aralığında) olduğu görülmektedir. Köyde görev yapan öğretmenlerin ortalama tutum puanı ($\bar{X} = 3.85$) ile ilçede çalışan öğretmenlerin puanı ($\bar{X} = 3.89$) birbirine çok benzerdir. Şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin tutum puanı ($\bar{X} = 3.82$) ise diğer yerleşim birimlerine göre çok küçük bir farkla daha düşüktür.

Öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutum ve uygulamalarının yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Yerleşim Birimine Göre Farklılaşma Durumu

	Kareler		Kareler		p
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	
Gruplar Arasında	.309	2	.155	.348	.71
Gruplar İçinde	139.423	314	.444		
Toplam	139.733	316			

Analiz sonucunda, yerleşim birimi değişkenine göre gruplar arasında farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F(2, 314) = 0.348$, $p = 0.71$). Bu bulgu, öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirme konusundaki tutumlarının köy, ilçe ya da şehir merkezi gibi farklı yerleşim birimlerinde benzer olduğunu göstermektedir. Bu durum, otantik öğrenme yaklaşımlarına yönelik tutumların coğrafi konumdan bağımsız olarak şekillendiğini ve genel olarak eğitim ortamlarındaki benzer deneyimlerden etkilendiğini işaret etmektedir.

Öğretim Kademesine Göre

Öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutum ve uygulamalarının öğretim kademesine değişkenine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretim Kademesine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\bar{X}$	SS
İlkokul	120	3.87	.63
Ortaokul	125	3.86	.66
Lise	74	3.79	.74

Öğretim kademelerine göre öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutum ve uygulamalarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde, tüm kademelerdeki ortalama puanların “yüksek-katılıyorum” düzeyinde (3.41–4.20 aralığında) olduğu görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin tutum ortalaması ($\bar{X} = 3.87$, $SS = .63$), ortaokul öğretmenlerinin ortalamasına ($\bar{X} = 3.86$, $SS = .66$) çok yakın ve birbirine eşit düzeydedir. Lise öğretmenlerinin tutum ortalaması ($\bar{X} = 3.79$, $SS = .74$) ise diğer kademelere göre çok küçük bir farkla daha düşüktür.

Öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutum ve uygulamalarının öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretim Kademesine Göre Farklılaşma Durumu

	Kareler		Kareler		p
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	
Gruplar Arasında	.313	2	.156	.350	.71
Gruplar İçinde	141.052	316	.446		
Toplam	141.365	318			

Analiz sonuçlarına göre, öğretim kademesi değişkenine bağlı olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(2, 316) = 0.350$, $p = 0.71$). Bu p değeri, genellikle kabul edilen %5 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğu için öğretim kademeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Bu bulgu, öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik tutumlarının ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde benzer olduğunu göstermektedir. Kademeler arasında tutumların büyük ölçüde benzer olması, bu yaklaşımların farklı öğretim düzeylerinde ortak bir şekilde kabul edildiğini ve benimsendiğini göstermektedir. Bu durum, otantik öğrenme ve değerlendirme uygulamalarının öğretim düzeyinden bağımsız olarak etkili bir yöntem olarak algılandığını ve öğretmenlerin bu yaklaşıma yönelik genel olarak olumlu bir tutum sergilediğini işaret etmektedir.

Mesleki Kıdeme Göre

Öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutum ve uygulamalarının mesleki kıdem değişkenine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Mesleki Kıdeme Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\bar{X}$	SS
0-5 arası	120	3.97	.63
6-10 arası	82	3.81	.57
10 yıl üzeri	117	3.74	.74

Öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutum ve uygulamaları, mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde, mesleki kıdemin arttıkça ortalama puanların

bir miktar azaldığı görülmektedir. 0-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin ortalama tutum puanı ($\bar{X} = 3.97$, $SS = .63$) en yüksekken, 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 3.81$, $SS = .57$) biraz daha düşük, 10 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{X} = 3.74$, $SS = .74$) ise en düşük düzeydedir.

Öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutum ve uygulamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arasında	3.261	2	1.631	3.731	.03	1>3
Gruplar İçinde	138.103	316	.437			
Toplam	141.365	318				

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutum ve uygulamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, mesleki kademelerin öğretmenlerin tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulunmuştur ($F(2, 316) = 3.731$, $p = 0.03$). Bu sonuç, öğretmenlerin mesleki kademelerinin, otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutum ve uygulamalarını etkileyen bir faktör olduğunu göstermektedir. Özellikle, kıdem grupları arasındaki bu farklılık, deneyimli öğretmenlerin (10 yıl ve üzeri kıdemde olanlar) diğer gruplara kıyasla daha düşük bir tutum ortalamasına sahip olmalarıyla dikkat çekmektedir.

Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin, otantik öğrenme ve değerlendirme yöntemlerini nasıl algıladıkları ve bu yöntemleri ne kadar benimseyip uyguladıkları konusunda belirleyici bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Ayrıca, daha deneyimli öğretmenlerin, belki de geleneksel öğretim yöntemlerine daha fazla alışık olmaları nedeniyle, otantik öğrenmeye yönelik daha düşük tutumlar sergileyebileceği düşünülebilir.

Sınıf Mevcuduna Göre

Öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutum ve uygulamalarının ortalama sınıf mevcudu değişkenine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. *Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	N	$\bar{X}$	SS
1-15	88	3.79	.63
16-25	125	3.89	.63
25 üzeri	106	3.85	.74

Öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutum ve uygulamaları, sınıf mevcutları değişkenine göre incelendiğinde, sınıf mevcudu büyüdükçe öğretmenlerin tutumlarının çok belirgin bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. 1-15 kişilik sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalama tutum puanı ($\bar{X} = 3.79$, $SS = .63$) en düşük olmakla birlikte, 16-25 kişilik sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 3.89$, $SS = .63$) biraz daha yüksek, 25 ve üzeri öğrenci bulunan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalama tutumu ($\bar{X} = 3.85$, $SS = .74$) ise orta seviyelerde kalmaktadır.

Öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutum ve uygulamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. *Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşma Durumu*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arasında	.476	2	.238	.534	.59
Gruplar İçinde	140.889	316	.446		
Toplam	141.365	318			

Analiz sonuçlarına göre sınıf mevcudunun öğretmenlerin tutumlarını etkileyen anlamlı bir faktör olmadığı bulunmuştur ($F(2, 316) = 0.534$, $p = 0.59$). Bu sonuç, sınıf mevcudunun öğretmenlerin otantik öğrenmeye ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını belirleyen önemli bir değişken olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf mevcutları ne olursa olsun, tutumlarının genel olarak benzer düzeylerde olduğu ve otantik öğrenme yöntemlerine dair tutumlarının büyük ölçüde benzer olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin sınıf mevcudu gibi faktörlere bağlı olarak farklı tutumlar sergilemediklerini, otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerinin daha çok bireysel özelliklere ve diğer faktörlere dayandığını düşündürülebilir.

Eğitim Durumuna Göre

Öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutum ve uygulamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bağımsız gruplar t testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. *Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu*

Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Lisans	244	3.82	.66	-1.243	317	.22
Lisansüstü	75	3.93	.70			

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(317) = -1.243$, $p = 0.22$). Bu bulgu, öğretmenlerin lisans veya lisansüstü eğitim düzeyine sahip olmalarının, otantik öğrenme yöntemlerine yönelik tutum ve uygulamalarını etkilemediğini göstermektedir.

Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre

Çalışmaya katılan öğretmenlerden 55’i alternatif öğrenme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili hizmet içi eğitim aldığını belirtmiştir. Ancak bu eğitimlere ilişkin deneyimleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eğitimlerin yeterliliği konusunda olumsuz veya nötr bir tutum sergilediği gözlemlenmiştir. Katıldıkları hizmet içi eğitim hakkında bilgi vermeleri istenen öğretmenlerden yalnızca 7’si aldıkları eğitimin kendileri için faydalı olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte 9 öğretmen katıldıkları eğitimin çevrim içi bir formatta sunulduğunu ifade etmiştir. Öte yandan 4 öğretmen ise aldıklarını belirttikleri hizmet içi eğitimin zorunlu aday öğretmen eğitimleri kapsamında gerçekleştirildiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutum ve uygulamalarının hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bağımsız gruplar t testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. *Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu*

Hizmet İçi Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Evet	55	3.74	.61	-1.317	316	.19
Hayır	263	3.87	.68			

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almamaları ile otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(316) = -1.317$, $p = 0.19$). Bu bulgu, hizmet içi eğitim almış öğretmenler ile almamış öğretmenler

arasında otantik öğrenme ve değerlendirme konusundaki tutum ve uygulamalarda belirgin bir fark olmadığını göstermektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları incelenmiş ve çeşitli değişkenlerin bu tutumlar üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin genel olarak otantik öğrenme ve değerlendirme yaklaşımlarına olumlu baktıklarını ancak bu yöntemlerin uygulanmasında belirli zorluklarla karşılaştıklarını göstermiştir. Bu bölümde bu sonuçların detaylı bir analizi sunulmuştur.

Betimsel İstatistiklere Yönelik Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin otantik öğrenmenin dersleri daha ilgi çekici hâle getiren ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştiren bir yaklaşım olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Bu bulgu, alan yazınındaki alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğrenci katılımını ve üretkenliğini arttırdığını ortaya koyan diğer çalışmalarla örtüşmektedir (Bayram, 2012; Şahin & Atasoy, 2018). Bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde, İran'da yapılan başka bir araştırmada da öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve eğitim seviyeleri ne olursa olsun otantik öğrenmeye olumlu baktıkları tespit edilmiştir (Akbari & Razavi, 2016). Ayrıca diğer bir çalışmaya göre otantik öğrenme iş birliğini, grup çalışmalarını, sınıf arkadaşlarıyla birlikte çalışmayı ve bu sayede sosyal iletişim becerileri kazanılmasını destekler (Keinänen vd., 2018). Bahsedilen çalışmalar öğretmenlerin genel olarak otantik öğrenmeye yönelik olumlu bir eğilim içinde olduklarını desteklemektedir.

Öte yandan bu araştırmada, öğretmenlerin otantik öğrenme ortamlarını tüm derslerinde kullanma ve otantik etkinlikler içeren ders planları hazırlama konularında kararsız oldukları bulunmuştur. Maddelerin analizine bakıldığında bu kararsızlığın otantik öğrenmenin gerektirdiği hazırlık süreçlerinin zaman alıcı olmasının yanı sıra, öğretmenlerin uygulamaya yönelik yeterli materyal ve destek bulamamalarından kaynaklandığı görülmektedir. Bunun nedenleri arasında fiziksel ortamın ve teknik altyapının yetersizliği öngörülmektedir. Bu çıkarım, alan yazınındaki farklı çalışmalarla desteklenebilir. Örneğin Craig ve McCormig'in (2002) planlama ve uygulama süreçlerinin yoğun emek ve mesai gerektirdiği yönünde açıklamalar yapmıştır. Gana'daki ortaokullarda yapılan bir çalışmada öğretmenlerin otantik değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları ve bu yöntemi uyguladıkları ancak uygulama zorlukları nedeniyle geleneksel yöntemlerin de hâlâ sıklıkla kullandıkları belirtilmiştir (Asante, 2023).

Öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutumları olumlu olsa da uygulamaya koymak konusunda çekinceleri olduğu, materyal hazırlamayı gereksiz bir yük olarak gördükleri, mecbur kalmadıkça kullanmak istemedikleri görülmüştür. Elde edilen veriler öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirme yaklaşımlarını teorik olarak olumlu bulduklarını ancak uygulamada çeşitli zorluklar yaşadıklarına işaret etmiştir. Öğretmenlerin bu yaklaşıma olumlu bakmalarına rağmen uygulamaktan kaçınmaları, teorik bilgi ile uygulama becerisi veya motivasyonu arasında bir kopukluk olduğunu göstermektedir. Bu durum eğitim politikalarının veya hizmet içi eğitimlerin uygulamaya yönelik destek sunmada yetersiz olduğunu işaret etmektedir. Materyal hazırlamanın gereksiz bir yük olarak görüldüğü bulgusu, öğretmenlerin bu süreçte yeterince desteklenmediğine veya uygun kaynaklara erişimde sıkıntı yaşadığına işaret etmektedir. Ayrıca zaman ve iş yükü gibi faktörlerin öğretmenlerin otantik öğrenme materyalleri geliştirme motivasyonunu etkilediği anlaşılmaktadır. Özellikle bu yöntemlerin planlanması ve uygulanmasının zaman alıcı olması öğretmenler için bir engel teşkil etmektedir. Otantik öğrenme ve değerlendirmeyi eğitime entegre etmekte yaşanan en büyük zorluklardan biri de hem süreci hem de materyali tasarlayabilmek ve planlayabilmek için çok fazla zaman harcanması olmuştur (Dennis & O'Hair, 2010). Bu çalışmadaki sonuçlarla benzer sonuçlara sahiptir. Benzer şekilde Özenç vd. (2017) tarafından yapılan çalışmalar da öğretmenlerin bilgi eksikliği ve sınıf yönetimi zorlukları nedeniyle bu yöntemlerden kaçındığı belirtilmektedir.

Bir başka araştırmada öğretmenlerin otantik değerlendirmeye yönelik olumlu yaklaşımlara sahip olduğu ancak kalabalık sınıflar, etkinliklerin zaman alıcı olması ve idari prosedürlerin karmaşıklığı sebebiyle bu yöntemlerin tüm ilkelerini hayata geçiremedikleri belirtilmiştir (Aliningsih & Sofwan, 2015). Bunun yanı sıra, otantik öğrenmeye dayalı işlenen derslerin çoğunluğu, öğrencilerin edindikleri bilgileri kullanarak çözecekleri karmaşık bir probleme dayanır ve bu süreç genellikle uzun süreli olur (Herrington vd., 2003). Bu bağlamda, öğretmenlere uygulamada kolaylık sağlanması gerektiği öne çıkmaktadır.

Endonezya'da yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin otantik materyallere yönelik olumlu tutumlar geliştirdiği ancak bu materyalleri genellikle ders kitabını destekleyici öğeler olarak kullandıkları, dersin merkezine koymadıkları bulunmuştur. Bunun sebepleri arasında materyallerin pedagojik yaklaşımla hazırlanmaması ve öğrencilerin materyali kavramasını zorlaştıran öğeler içermesi yer almıştır (Anam vd., 2019). Aynı zamanda otantik öğrenme tekniğinde, eğitimcilerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyecek gerçekçi bağlamlar oluşturması gereklidir. Bu bağlamların oluşturulması, eğitimciler için zorlayıcı bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Maina, 2004).

Craig ve McCormig'in (2002) çalışmaları, bu yöntemlerin uygulanmasında öğretmenlere sağlanan desteğin kritik önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Romanya'da öğretmenler ve öğrenciler üzerine yapılan bir araştırmada ise öğrencilerin yaklaşık %38'i derslerin etkileşim içermediğini belirtirken, öğretmenlerde bu oran %7,5'tan az olarak çıkmıştır. Bu durum, teori ve pratik arasındaki uçurumu işaret etmektedir (Ciolan & Ciolan, 2014). Teori ve uygulama arasındaki farkı azaltmak amacıyla öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada Ozan (2019) öğretmen adaylarından hazırladıkları materyalleri ortaokullarda uygulamalarını istemiş; bu çalışmada deney grubundaki öğretmen adaylarının akademik başarılarında artış olduğunu gözlemlemiştir.

Alan yazınında da yer alan bu zorlukların üstesinde gelinebilmesi için eğitimin bütün bileşenlerinin iş birliği içinde çalışması, öğretmenlerin her anlamda desteklenmesi gerekmektedir.

Görev Yapılan Yerleşim Birimi Değişkenine Yönelik Sonuçlar

Araştırma bulguları öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirme süreçlerine yönelik tutumlarının yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde alan yazınında yapılan çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Örneğin Filipinler'de şehirde ve kırsalda iki okul arasında yapılan bir çalışmada öğretmenlerin öğretme becerileri ve sınıf yönetimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamış hem kırsaldaki hem de şehirdeki öğretmenlerin benzer şekillerde performans gösterdikleri ancak küçük farklılıkların olduğu görülmüştür (Kusin, 2022). Malezya'da yapılan bir başka çalışma ise okulun konumunun öğretim tekniklerine etkisinin diğer faktörlere kıyasla en az belirleyici unsur olduğunu ortaya koymuştur (Abd Samad & Nurusus, 2015). Bu durum yerleşim yerinin öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirme yöntemlerine olan tutumlarını anlamlı ölçüde etkilemediğini desteklemektedir.

Öte yandan yerleşim biriminin eğitime yönelik tutumu etkileyen unsurlardan olduğunu ifade eden akademik çalışmalar da mevcuttur. Chan ve Mohan'a (2019) göre kırsal bölgelerdeki okullar ekonomik olarak ve eğitsel kaynakların sınırlılığı gibi faktörler sebebiyle kentsel bölgelere nispeten daha dezavantajlı durumdadır. Yıldırım ve Şenel (2023) de otantik öğrenmeyi uygulayan öğretmenlerin öğrencilerine gerçek dünya becerileri kazandırabilmeleri için okul dışı etkinliklerden faydalandıkları görülmüştür. Kırsal alanda müze, öğren yeri, okul dışı laboratuvarlar gibi alanlara erişim daha kısıtlı olacağı için bu okul dışı etkinlikler konusunda kırsalda çalışan öğretmen ve öğrenciler dezavantajlı olabilmektedir. Benzer şekilde Wood'un (2023) çalışması, kırsal alandaki öğretmenlerin birçoğunun bulundukları alana uygun eğitim ve kaynak sıkıntısı çektiklerini ve bu durumun onların nitelikli eğitim vermelerine engel

olduğunu doğrulamaktadır. Bu nedenle kırsal bölgelerdeki öğretmenlerin otantik öğrenme uygulamalarını destekleyebilecek teknolojik alt yapı ve materyaller konusunda dezavantajlı oldukları, bu nedenle yenilikçi yöntemleri uygulamaya koyarken daha çok güçlkle karşılaşabileceği öngörülmektedir.

Yapılan bu çalışmada görev yapılan yerleşim biriminin otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutum üzerine anlamlı bir etkisi olmadığı bulunsa da alan yazınında yerleşim biriminin öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarında belirleyici bir faktör olabileceği, öğretmenlerin tutumunu etkileyecek etkileri olduğu belirten çalışmalar vardır.

Köyde çalışan öğretmenlerin %74'ünün meslekteki ilk yıllarında olduğu görülmektedir. Bu bulgu, köy okullarında çalışan öğretmenlerin büyük bir kısmının mesleğe yeni atanan öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir. Öğretmen atama durumlarına ilişkin yayınlanan bir raporda öğretmenlerin kırsaldan kente, doğudan batıya doğru tayin isteme eğiliminde olduğunu ifade edilmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2019). Bu durum kırsal bölgelerde öğretmen sirkülasyonunun yüksek olduğunu ve bu bölgelerde daha deneyimli öğretmenlerin uzun süre kalmadığını göstermektedir.

Bu çalışma da dahil olmak üzere yapılan çalışmalar mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlara daha açık olduklarını göstermektedir (Kandemir & Apaydın, 2018; Şahin & Atasoy, 2018). Kırsal bölgedeki öğretmenlerin mesleğe yeni başlamış olmaları otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını daha olumlu olmasını sağlayan dengeleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin büyük bir kısmının mesleğe yeni başlamış olması, otantik öğrenme ve değerlendirme süreçlerine yönelik olumlu tutumlarını açıklayan önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Öğretim Kademesi Değişkenine Yönelik Sonuçlar

Araştırma bulguları otantik öğrenme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin öğretmenlerin tutumlarının eğitim kademesine göre anlamlı farklılıklar göstermediğini ortaya koymaktadır. İlkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğretmenler arasında otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutumların genel olarak benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kademesinden bağımsız olarak otantik öğrenme yöntemlerini olumlu değerlendirdiğini göstermektedir. İlkokul öğrencileriyle yapılan bir çalışmada hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin otantik öğrenme yöntemleriyle işlenen derslere olumlu tutum geliştirdikleri ancak başlangıçta bu etkinliklerin her iki taraf için de zorlayıcı olduğu gözlemlenmiştir (Şekerci, 2020).

Akgün vd. (2015) farklı eğitim kademelerinde otantik öğrenme yöntemlerinin benzer şekilde algılandığını ve uygulandığını göstermiştir. Bulgularımız bu tespitle uyumlu bir şekilde, kademeler arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Buna karşın öz-düzenlemeye dayalı öğrenme üzerine yapılan başka bir çalışmada ise ilkokul öğretmenlerinin diğer kademedekileri öğretmenlere kıyasla bu tekniğe uygun öğrenme ortamı oluşturma konusunda daha yetkin oldukları bulunmuştur (Tuncer, 2015). Bunun nedenleri arasında ilkokul düzeyinde öğrencilere yönelik daha esnek bir öğretim yaklaşımının benimsenmesi ve bu kademedeki öğretmenlerin öğrencilerle birebir iletişim kurma olanağının daha yüksek olması sayılabilir.

Bu çıkarımlar doğrultusunda, otantik öğrenme süreçlerinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için her kademedeki öğretmenlerin yöntem çeşitliliği ve güncel öğrenme tekniklerine yönelik bilgi düzeylerinin artırması gerektiği anlaşılmaktadır.

Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Sonuçlar

Yapılan bu çalışmada mesleki kıdemin, öğretmenlerin otantik öğrenmeye yönelik tutumlarında belirleyici bir faktör olarak tespit edilmiştir. Buna ek olarak meslekte 0-5 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirme yaklaşımına daha olumlu yaklaştığı, buna karşılık daha kıdemli öğretmenlerin geleneksel yöntemlere daha yatkın olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Şahin ve Atasoy'un (2018) yeni öğretmenlerin güncel uygulamalara daha kolay adapte olduklarına dair bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu durumda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki heyecanları ve güncel tekniklere olan aşinalığı etkili olduğu varsayılabilir. Ayrıca Kandemir ve Apaydın (2018) tarafından yapılan çalışmada da daha kıdemli öğretmenlerin alternatif yöntemlere geçişte ve adapte olmada daha isteksiz olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada da kıdemli öğretmenlerin otantik öğrenmeye yönelik tutumlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.

Otantik öğrenme fikri Resnick'in (1987) teorik öğrenmeyi uygulamaya dökmek amacıyla çıraklık uygulamasını önermesiyle başlamış, Collins'in (1988) bilginin gerçek hayatta nasıl kullanılacağını yansıtan bağlamlarda bilgi ve becerilerin öğrenilmesinden bahsetmesiyle devam etmiştir (Akt., Rule, 2006). Bu noktada otantik öğrenme gibi kavramların geleneksel yöntemlere kıyasla yeni olması, alan yazınında uygulamaya dönük çalışmaların daha kısıtlı olması ve bu nedenle de kıdemli öğretmenlerin üniversite eğitimi süresince bu teknikler hakkında yeterince bilgi edinememiş olması etkili olmuş olabilir.

Sonuç olarak, bu çalışma öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirme yöntemlerine olumlu yaklaştığını ancak meslekte geçirilen süre arttıkça bu olumlu tutumun az

da olsa azaldığı görülmüştür. Bu engellerin aşılması, öğretmenlerin bu yöntemleri sınıf ortamına daha kolay entegre edebilmesini sağlayacaktır.

Sınıf Mevcudu Değişkenine Yönelik Sonuçlar

Bu çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutumları sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öte yandan 16-20 kişilik sınıflarda çalışan öğretmenlerin tutumları diğer gruplara nazaran biraz daha olumlu olarak bulunmuştur. Bu durum sınıf mevcutlarının belirli bir aralıkta olmasının otantik öğrenme ve değerlendirme tekniklerini uygulamanın kolaylaştıracağını göstermektedir.

Otantik öğrenmeye yönelik uygulamalar sırasında oluşan gürültü, sınıf mevcudunun fazlalığı, sıra düzeni, zamanın yetmemesi ve öğrencilerin aşına olduğu geleneksel yaklaşımın etkisi gibi sorunlar öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar arasında yer almaktadır (Önger, 2019). Kalabalık sınıflardaki öğretmenler, öğrencilerini yeterince tanıma olanağı bulamadıklarını ve bu nedenle ortak güven ve anlayış geliştirmekte güçlük çektiklerini belirtmişlerdir (Venkatsamy, 2023). Otantik öğrenme süreçlerinin başarısı için öğretmen-öğrenci etkileşiminin önemi göz önünde bulundurulduğunda sınıf mevcudunun belirleyici bir etken olacağı düşünülebilir.

Sayılan sebepler dolayısıyla grup çalışmaları gibi ortak etkinlikler için az mevcutlu sınıfların avantaj sağladığı düşünülmektedir. Yapılan bir çalışmada mevcudu daha az olan sınıflarda öğretmenlerin grup çalışmalarını daha sık kullanabildikleri bulunmuştur (Cilliers vd., 2020). Öğretmen çalışma koşulları üzerine yapılan bir çalışmada, sınıf mevcudunun 20'den az olmasının öğretmenin çalışma koşullarını büyük ölçüde olumlu anlamda etkilediği ifade edilmiştir (Laitsch vd., 2021). Diğer bir çalışmada, farklı nüfuslu sınıflarda çalışan öğretmenlerin çoğunluğu 15-20 kişilik sınıflarda çalışmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Almulla, 2015). Sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan bir çalışmada ise adayların laboratuvar kullanımı sırasında sınıfların kalabalık olması sebebiyle zorluk yaşadıkları belirtilmiştir (Gürdoğan & Aslan, 2016). Bu çalışmalar, otantik öğrenme ve değerlendirme süreçlerinin daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin çalışma ortamlarının fiziksel koşullarının iyileştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, sınıf mevcutlarının öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirme süreçlerine yönelik tutumlarında doğrudan etkili olmadığı ancak dolaylı yoldan çalışma koşulları ve öğretim stratejileri üzerinde etkiler yaratabileceği görülmektedir. Sınıf mevcutlarının düzenlenmesi, otantik öğrenme süreçlerinin daha etkili uygulanması için önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Sonuçlar

Bu araştırmada öğretmenlerin eğitim durumlarına (lisans ve lisansüstü) göre otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ortalama puanlar incelendiğinde lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin tutumlarının biraz daha yüksek olduğu görülse de bu fark anlamlı düzeyde değildir. Bu sonuç öğretmenlerin eğitim düzeylerinin otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını belirleyen tek faktör olmadığını göstermektedir.

Önceki araştırmalar incelendiğinde lisansüstü eğitim almış öğretmenler, lisansüstü eğitimin yeni öğretim yöntemleri öğrenmelerini ve kullandıkları ölçme-değerlendirme uygulamalarını değiştirdiğini belirtmiştir (Sevim & Akın, 2021). Ayrıca Demir ve arkadaşlarının (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitime yaklaşımlarını inceledikleri çalışmada, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin lisans mezunlarına kıyasla daha olumlu bir tutum sergiledikleri bulunmuştur. Ancak bu çalışmanın bulguları lisansüstü eğitimin otantik öğrenme bağlamında öğretmenlerin tutumlarında belirleyici bir rol üstlenmediğini göstermektedir. Bu durum, otantik öğrenmeye yönelik tutumların yalnızca akademik eğitim düzeyiyle değil, öğretmenlerin mesleki deneyimleri, kişisel öğretim anlayışları ve hizmet içi eğitim gibi diğer faktörlerle de ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Bu sonuçlar öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik tutumlarının yalnızca akademik eğitim düzeyine bağlı olmadığını göstermektedir. Eğitim düzeyinden bağımsız olarak öğretmenlerin benzer tutumlar sergilemesi, otantik öğrenme anlayışının daha çok mesleki deneyim, öğretim sürecindeki bireysel tercihler ve eğitim ortamındaki destekleyici faktörlerle şekillendiğini düşündürmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin otantik öğrenmeye yönelik yaklaşımlarını geliştirmek için yalnızca akademik eğitim seviyesini artırmaya odaklanmak yerine mesleki gelişim programlarına ve uygulamaya dayalı öğretim yöntemlerine daha fazla önem verilmesi gerekmektedir.

Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Yönelik Sonuçlar

Eğitim alanında yapılan çalışmalar, hizmet içi eğitimin öğretmenlere yalnızca bilgi değil, aynı zamanda uygulama alanında deneyim kazandırması gerektiğini ortaya koymaktadır. Nitekim öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreçlerine aktif olarak katılmalarını ve sınıf içi uygulamalarında desteklenmelerini sağlamak bu tür eğitimlerin etkililiğini artırabilir. Örneğin Akbari ve Razavi'nin (2016) çalışmasında, öğretmenlerin otantik materyaller oluşturma ve kullanma konusunda eğitim almak istedikleri belirtilmiştir. Bu durum, hizmet içi eğitimin içeriğinin öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun şekilde yapılandırılmasının önemini

vurgulamaktadır. Hains-Wesson ve le Roux (2024), öğretmenlerin güncel teknikleri sınıflarında uygulayabilmesi için desteklenmeleri gerektiğini ve düzenli platformlar aracılığıyla bilgi alışverişinde bulunmalarının önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu tür platformlar, otantik öğrenme yöntemlerinin güvenle uygulanması için uygun bir zemin oluşturabilir. Gülbetekin (2011) ve Özdemir (2010), kapsamlı hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin bu yöntem ve teknikleri daha verimli bir şekilde uygulamalarında olumlu etkileri olduğunu vurgulamaktadır.

Öte yandan hizmet içi eğitim programlarının etkili olabilmesi için sadece içeriğin kapsamlı olması yeterli değildir, sürenin ve uygulama biçiminin de öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun şekilde planlanması gerekmektedir. Aksu'nun (2012) çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin 2 saatlik bir bilgilendirme eğitimi sonrası otantik değerlendirme yöntemleriyle ilgili bilgi ve hedef belirleme konusunda istekli oldukları bulunmuştur. Bu hizmet içi eğitim etkinliklerinin süre, içerik ve uygulama bağlamında tekrar düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Yukarıda tartışılan alan yazınında da görüldüğü gibi hizmet içi eğitim alma durumu öğretmenlerin tutum ve yaklaşımlarını olumlu anlamda etkilemektedir. Bu çalışmada ise hizmet içi eğitim alma durumunun öğretmenlerin tutumunda anlamlı bir değişiklik meydana getirmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada hizmet içi eğitim alma durumunun otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutumda bir farklılık ortaya koymadığı bulunsa da çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu aldıkları eğitimden memnun olmadıklarını, aldıkları eğitimin içeriğinin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bu noktada öğretmenlerin nitelikli hizmet içi eğitime erişimlerinin kısıtlı olduğu çıkarımına varılmaktadır. Alınan hizmet içi eğitim programlarının içeriği ve uygulanma biçimi gibi faktörlerin de dikkate alınması gerekmektedir. Bu sebeple ileriki çalışmalarda hizmet içi eğitim alma durumuna yönelik tutumu derinlemesine araştırabilmek için nitel çalışmalar yapılması gerektiği görülmektedir.

Sonuç olarak hizmet içi eğitimler öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını değiştirme potansiyeline sahip olsa da bu etkinin ortaya çıkması için eğitimlerin içerik ve uygulama odaklı bir yaklaşımla yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin yalnızca bilgi düzeyinde değil, aynı zamanda bu bilgileri sınıflarında uygulama becerilerini artıracak şekilde tasarlanması önerilmektedir. Bu bağlamda, rehberlik ve mesleki gelişim platformlarının sağlanması öğretmenlerin bu yöntemlere dair tutumlarını güçlendirebilir ve uygulama pratiklerini geliştirebilir.

Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin otantik öğrenme ve değerlendirmeye yönelik becerilerini artırmak için eğitim fakültelerinde otantik görev ve değerlendirme uygulamalarının daha fazla yer alması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının, hazırladıkları materyalleri gerçek sınıf ortamlarında uygulamalarına fırsat tanınmalı ve bu uygulamalar hem teorik bilgilerin pratikle bütünleştirilmesini hem de adayların özgüven kazanmasını sağlamalıdır. Bu tür bir yaklaşım, öğretmenlerin meslek hayatlarına daha donanımlı başlamalarına katkıda bulunacaktır.
2. Otantik öğrenme ve değerlendirme yöntemlerinin öğretmenler tarafından daha etkin bir şekilde benimsenebilmesi için kapsamlı ve uygulama odaklı hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu eğitimlerde öğretmenlere somut rehberlik sunulmalı ve otantik öğrenme yöntemlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerine dair örneklerle desteklenen pratik bilgiler verilmelidir. Eğitimler örnek ders planları, durum çalışmaları ve sınıf içi uygulamalara yönelik rehberlik araçları ile zenginleştirilerek öğretmenlerin gerçek ders ortamlarında bu yöntemleri nasıl kullanabilecekleri konusunda rehberlik sağlamalıdır. Bununla birlikte hizmet içi eğitimlerin etkinliğini değerlendirmek için geri bildirim mekanizmaları oluşturulmalı ve öğretmenlerin eğitime katıldıktan sonra sınıflarında yaptıkları uygulamaları birbirleriyle paylaşacakları bir platform ile gelişimleri desteklenmeye devam edilmelidir.
3. Öğretmenlerin otantik materyaller hazırlama konusunda yetkinliklerini artırmak amacıyla materyal geliştirme atölyeleri düzenlenebilir. Bu atölyelerde öğretmenlere, gerçek hayattan bağlamlara uygun materyaller geliştirme konusunda rehberlik sağlanabilir. Atölye çalışmaları sırasında, öğretmenlerin iş birliği içinde çalışmaları teşvik edilmeli ve bu süreçte güçlü bir dayanışma ortamı oluşturulmalıdır. Bu tür uygulamalar hem mesleki gelişimi destekler hem de öğretmenlerin otantik değerlendirme yöntemlerine yönelik motivasyonlarını artırır.
4. Otantik öğrenme ortamlarının okullarda uygulanabilirliğini artırmak için teknolojik altyapının ve fiziksel koşulların iyileştirilmesi gerekmektedir. Özellikle kırsal bölgelerdeki okullarda, bilgisayar, internet erişimi ve dijital araçlara erişim kolaylaştırılmalıdır. Ayrıca STEM laboratuvarları ve proje geliştirme alanları gibi fiziksel ortamların oluşturulması, otantik öğrenme yöntemlerinin etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Otantik öğrenme ve değerlendirme yöntemlerinin farklı eğitim kademelerindeki ve branşlardaki etkilerini inceleyen daha kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır. Örneğin, fen bilimleri, sosyal bilimler veya görsel sanatlar gibi farklı disiplinlerde bu yöntemlerin nasıl uygulandığı araştırılabilir.
2. Otantik öğrenme yaklaşımlarının öğrenci başarısına uzun dönemli etkileri üzerine boylamsal çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar yöntemin bilgi kalıcılığı ve beceri gelişimi üzerindeki etkilerini değerlendirebilir. Araştırma süresince öğretmen ve öğrencilerin otantik öğrenmeye adaptasyon süreçleri analiz edilebilir.
3. Otantik öğrenmenin farklı kültürel ve yerel bağlamlarda nasıl algılandığını ve uygulandığını anlamak için nitel araştırmalar yapılmalıdır. Özellikle kırsal bölgelerde yaşayan öğretmen ve öğrencilerin deneyimleri derinlemesine incelenebilir.
4. Öğretmenlerin tutumlarını etkileyen faktörlerin daha derinlemesine anlaşılması için nitel çalışmalar yapılmalıdır. Bu tür çalışmalar öğretmenlerin deneyimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve yenilikçi yöntemlere yönelik algılarını daha ayrıntılı bir şekilde ortaya koyabilir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında hangi unsurların destekleyici veya engelleyici olduğunu belirlemek, eğitim süreçlerini daha etkili hâle getirmek için önemli veriler sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Abd Samad, A., & Nurusus, E. (2015). The influence of teaching experience, school location and academic background on teachers' beliefs in teaching grammar. *Asian Social Science*, 11(15), 257.
- Acar, M., & Acar, H. (2023). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitiminde otantik öğrenme yaklaşımının kullanımına ilişkin yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Progressive Studies in Education*, 1(2), 1-16.
- Acat, M. B., & Demir, E. (2007, 15-17 Kasım). *İlköğretim programlarındaki alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri* [Sözlü bildiri]. I. Ulusal İlköğretim Kongresi, Ankara.
- Akbari, O., & Razavi, A. (2016). Using authentic materials in the foreign language classrooms: Teachers' perspectives in EFL classes. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(2), 105–116.
- Akgün, Ö. E., Hamutoğlu, N. B., & Yıldız, E. P. (2015, 14 Mayıs). *İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve stratejilerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* [Sözlü bildiri]. VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Ankara.
- Aksu Ataç, B. (2012). Foreign language teachers' attitude toward authentic assessment in language teaching. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 8(2), 7–19. <http://www.jlls.org/vol8no2/7-19.pdf>
- Aliningsih, F., & Sofwan, A. (2015). English teachers' perceptions and practices of authentic assessment. *Language Circle: Journal of Language and Literature*, 10(1), 1–15.
- Almulla, M. A. (2015). An investigation of teachers' perceptions of the effects of class size on teaching. *International Education Studies*, 8(12), 33–42.
- Al-Shammari, A. H. (2021). Authentic materials in classroom: A case study on students of faculty of social sciences-Kuwait University. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(3), 1243-1257.
- Anam, K., Munir, A., & Anam, S. (2019). Teachers' perception about authentic materials and their implementation in the classroom. *Indonesian Journal of English Teaching*, 8(1), 1-8.
- Aras, E. (2020). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yaklaşımları, yeterlik algıları ve kullanım durumlarının incelenmesi* (Tez No. 613687) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ardenlid, F., Lundqvist, J., & Sund, L. (2025). A scoping review and thematic analysis of differentiated instruction practices: How teachers foster inclusive classrooms for all students, including gifted students. *International Journal of Educational Research Open*, 8, 100439.
- Arslan, A., Keserci, G., Akyüz, A., & Keserci, G. (2020). Otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilimleri ve astronomiye yönelik tutumları ile çevre bilincine etkisinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 55-64.
- Asante, G. (2023). Knowledge and practices of authentic assessment in junior high schools. *Open Access Library Journal*, 10(5), 1–14.

- Aynas, N., & Aslan, M. . (2021). The Effects of Authentic Learning Practices on Problem-Solving Skills and Attitude towards Science Courses. *Journal of Learning for Development*, 8(1), 146–161. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v8i1.482>
- Ayyoub, A. A., Bsharat, A., & Suleiman, M. (2021). The impact of alternative authentic assessment outcomes in Palestinian fourth grade math classrooms. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101056.
- Azim, S., & Khan, M. (2012). Authentic assessment: An instructional tool to enhance students' learning. *Academic Research International*, 2(3), 314.
- Aziz, M. N. A., Yusoff, N. M., & Yaakob, M. F. M. (2020). Challenges in using authentic assessment in 21st century ESL classrooms. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 759-768.
- Bailey, K. M. (1998). *Learning about language assessment: Dilemmas, decisions, and directions*. Heinle & Heinle.
- Barrientos Hernán, E. J., López-Pastor, V. M., Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2023). Challenges with using formative and authentic assessment in physical education teaching from experienced teachers' perspectives. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 14(2), 109–126.
- Bayram, H. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme yöntemi olarak portfolyo (öğrenci ürün) dosyası, performans ve proje görevi uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 326883) [Yüksek lisans tezi, 7 Aralık Üniversitesi-Kilis]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Birgin, O. (2010). *4–5. sınıf matematik öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından uygulanabilirliği* (Tez No. 259887) [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bolat, H., & Yetim, H. (2022). Otantik öğrenme üzerine yapılmış çalışmaların incelenmesi, bir sistematik derleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 2103-2119.
- Bozkurt, Y., & İneç, Z. F. (2021). Otantik bir uzaktan öğrenme ortamının öğrenmeye etkisinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(45), 1197–1218. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.1113416>
- Briggs, M., Woodfield, A., Swatton, P., & Martin, C. (2008). *Assessment for learning and teaching in primary schools*. Learning Matters.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (35. baskı). Pegem Akademi.
- Castronova, J. A. (2002). Discovery learning for the 21st century: What is it and how does it compare to traditional learning in effectiveness in the 21st century. *Action Research Exchange*, 1(1), 1–12.
- Cetinkaya, M. (2018). A study of developing an attitude scale towards authentic learning environments and evaluation. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 189-198. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i4.2887>
- Chand, D. D., & Mohan, P. (2019). Impact of school locality on teaching and learning: A qualitative inquiry. *Waikato Journal of Education*, 24(2), 65–72.
- Cilliers, J., Fleisch, B., Prinsloo, C., & Taylor, S. (2020). How to improve teaching practice? An experimental comparison of centralized training and in-classroom coaching. *Journal of Human Resources*, 55(3), 926–962.

- Ciolan, L., & Ciolan, L. E. (2014). Two perspectives, same reality? How authentic is learning for students and for their teachers. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 142, 24-28.
- Craig, C. L., & McCormick, E. P. (2002). *Improving student learning through authentic assessment* (Tez No. 468053) [Master's thesis, Saint Xavier University-Chicago]. ERIC Document Reproduction Service
- De Bruyckere, P., & Kirschner, P. A. (2016). Authentic teachers: Student criteria perceiving authenticity of teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1247609.
- Demir, B., Yılmaz, G. K., & Celik, H. S. (2021). Teachers' attitudes and opinions on mathematics lessons conducted with distance education due to covid-19 pandemic. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(4), 147-163.
- Dennis, J., & O'Hair, M.J. (2010). Overcoming obstacles in using authentic instruction; A comparative case study of high school math and science teachers. *American Secondary Education*, 38(2), 4-22.
- Dikli, S. (2003). Assessment at a distance: Traditional vs. alternative assessments. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2(3), 13-19.
- Dilmaç, S., & Dilmaç, O. (2014). Otantik değerlendirme yaklaşımlarının ortaöğretim öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 57-67.
- Dorn, C. M., Sabol, R., Madeja, S. S., & Sabol, F. R. (2004). *Assessing expressive learning: A practical guide for teacher-directed authentic assessment in K-12 visual arts education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Duran, M., Mıhladı, G., & Ballıel, B. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlilik düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 26-37.
- Eğitim-Bir-Sen. (2019). *Öğretmen atama ve yer değiştirme süreci: Tespitler ve bir model önerisi*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Elfaki, N. K., Abdulraheem, I., & Abdulrahim, R. (2019). Impact of e-learning vs traditional learning on student's performance and attitude. *International Medical Journal*, 24(03), 225-33.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers College.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2003). Teacher development and educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 1-9). Routledge.
- Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. (2004). *Principles of instructional design* (5th ed.). Wadsworth.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gulikers, J. T., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-86.

- Gülbetekin, M. (2011). *Coğrafya öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumları* (Tez No. 290593) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş, G., Arıkan, A., & Çetin, T. (2020). Analysing the effect of authentic learning activities on achievement in social studies and attitudes towards Geographic Information System (GIS). *Participatory Educational Research*, 7(3), 247-264.
- Gürdoğan, M., & Aslan, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının otantik öğrenme yaklaşımı hakkındaki görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 4(2), 114-140.
- Gürgil Ulusoy, F., Çetin, T. & Güneş Bolulu, C. (2024). Ortaokullarda otantik öğrenme uygulaması: Sosyal Bilgiler ders başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1385-1410.
- Güven, S. (2001, 7-9 Haziran). *Sınıf öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi* [Sözlü bildiri]. 10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bolu.
- Hains-Wesson, R., & le Roux, S. (2024). Bridging teacher knowledge and practice: exploring authentic assessment across educational levels. *Education Sciences*, 14(8), 894.
- Hannay, M., & Newvine, T. (2006). Perceptions of distance learning: A comparison of online and traditional learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 2(1), 1-11.
- Har, L. B. (2013). Authentic learning. *The Hong Kong Institute of Education*. www.ied.edu.hk/aclass/
- Hassan, N., Abd Rahman, M. N., & Sumintono, B. (2025). Enhancing integration of technology in authentic assessment for education: A structured review. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology*, 54(2), 58-78.
- Hastürk, H. G., & Doğan, A. (2023). Öğretmen adaylarının otantik öğrenme yaklaşımı ile ilgili görüşleri: Çevre eğitimi. İ. Dökme & S. Benzer (Ed.), *Fen eğitimi araştırmalarında güncel bakış* içinde (ss. 129-144). Akademisyen.
- Herrington, A. J., & Herrington, J. A. (2007). What is an authentic learning environment?. L. A. Tomei (Ed.), *Online and distance learning: Concepts, methodologies, tools, and applications* içinde (ss. 68-77). Information Science Reference.
- Herrington, J., Oliver, R., & Reeves, T. C. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australasian Journal of Educational Technology*, 19(1), 59-71. <https://doi.org/10.14742/ajet.1701>
- 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.
- Horzum, M. B., Bektaş, M., Can, A. A., Üngören, Y., & Sellüm, F. S. (2019). Öğretmenler için otantik öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Field Education*, 5(2), 94-106.
- Hughes, A. (2020). *Testing for language teachers*. Cambridge University Press.
- Ilie, V. (2019). Traditional learning versus e-learning. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*.
- Iucu, R. B., & Marin, E. (2014). Authentic learning in adult education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 410-415.

- Johnson, J. P., Livingston, M., Schwartz, R. A., & Slate, J. R. (2000). What makes a good elementary school? A critical examination. *The Journal of Educational Research*, 93(6), 339-348.
- Kandemir, M. A., & Apaydın, Z. (2018). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 70-78.
- Karadoğan, A. (2019). *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tutum, yeterlik ve uygulamaları* (Tez No. 623783) [Doktora lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ketonen, L., Körkkö, M., & Pöysä, S. (2023). Authentic assessment as a support for student teachers' reflection. *European Journal of Teacher Education*, 1-22.
- Kılıç, R. (2014). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili bilgi, tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 372293) [Doktora tezi. Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kinay, İ., & Bağceci, B. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının otantik değerlendirme sürecine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 39-50.
- Kinshuk, Chen, N. S., Cheng, I. L., & Chew, S. W. (2016). Evolution is not enough: Revolutionizing current learning environments to smart learning environments. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26, 561-581.
- Koçyiğit, S., & Zembat, R. (2013). Otantik görevlerin öğretmen adaylarının başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 291-303.
- Kozikoğlu, İ., & Yıldırımoglu, S. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi uygulamalarının otantik öğrenme bağlamında incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 20, 17-36.
- Kozikoğlu, İ., Dilek, G., & Arkalı, Y. (2022). Öğretmenlerin otantik öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşlukları ile problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1500-1514.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Kusin, S. M. (2022). Teachers' teaching capability in urban and rural areas: A comparative study. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 3(11), 2432-2439.
- Laitsch, D., Nguyen, H., & Youngusband, C. H. (2021). Class size and teacher work: Research provided to the BCTF in their struggle to negotiate teacher working conditions. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 196, 83-101.
- Leithwood, A. K. (2003). Teacher development and educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 1-9). Routledge.
- Lombardi, M. M., & Oblinger, D. G. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause Learning Initiative*, 1, 1-12.
- Maina, F. W. (2004). Authentic learning: Perspectives from contemporary educators. *Journal of Authentic Learning*, 1(1), 1-8.
- Maphosa, V. (2024). Enhancing authentic learning in a rural university: exploring student perceptions of Moodle as a technology-enabled platform. *Cogent Education*, 11(1), 2410096.

- Mariappan, V. S., & Osman, K. (2023). A systematic literature review of authentic assessment in K-12 ESL/EFL education. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 8(5), e002303. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v8i5.2303>
- Masek, A., & Yamin, S. (2012). A comparative study of the effect of problem based learning and traditional learning approaches on students' knowledge acquisition. *International Journal of Engineering Education*, 28(5), 1161-1167.
- Mertoğlu, H. (2024). Otantik beslenme-sağlık eğitimi dersi ve öğretmen adaylarının görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8(72), 85-102.
- Mims, C. (2003). Authentic learning: A practical introduction & guide for implementation. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 6(1), 1-3.
- Mitchell, M. M. (1976). Teacher attitudes. *The High School Journal*, 59(7), 302-312.
- Moodley, T., & Aronstam, S. (2016). Authentic learning for teaching reading: Foundation phase pre-service student teachers' learning experiences of creating and using digital stories in real classrooms. *Reading & Writing: Journal of the Reading Association of South Africa*, 7(1), 129.
- Moria, E., Refnaldi, R., & Zaim, M. (2017). *Using authentic assessment to better facilitate teaching and learning: The case for students' writing assessment*. In Sixth International Conference on Languages and Arts (ICLA 2017) (pp. 333-337). Atlantis.
- Nachtigall, V., & Wirth, J. (2024). Perspectives on authentic learning. *European Journal of Psychology of Education*, 39(4), 3213-3225. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00897>
- Naresh, B., & Reddy, D. B. S. (2015). Current trends in e-learning and future scenario. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(10.5901).
- Noviyanti, S. D. (2023). Student's perspective of using Quora: An authentic learning experience in digital platform. *SAGA: Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 4(1), 45-52.
- Ozan, C. (2019). Authentic assessment increased academic achievement and attitude towards the educational measurement of prospective teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(2), 299-312.
- Önger, S. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde otantik öğrenme yaklaşımı: Bir eylem araştırması. (Tez No. 538495) [Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816.
- Özenç, M., Doğan, C., & Çakır, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 588-607.
- Padron, Y. N., & Waxman, H. C. (1999). Effective instructional practices for English language learners. In H. C. Waxman & H. J. Walberg (Eds.), *New directions for teaching practice and research* (pp. 171-204). McCutchan.
- Paris, S. G., & Ayres, L. R. (1994). *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10158-000>

- Parker, J., Maor, D., & Herrington, J. (2013). Authentic online learning: Aligning learner needs, pedagogy and technology. *Issues in Educational Research*, 23(2), 227-241.
- Roach, K., Tilley, E., & Mitchell, J. (2018). How authentic does authentic learning have to be?. *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 495-509.
- Rondon, S., Sassi, F. C., & Furquim de Andrade, C. R. (2013). Computer game-based and traditional learning method: a comparison regarding students' knowledge retention. *BMC medical education*, 13, 1-8.
- Rule, A. C. (2006). Editorial: The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1-10.
- Saher, A. S., Ali, A. M. J., Amani, D., & Najwan, F. (2022). Traditional versus authentic assessments in higher education. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 283-291.
- Sarason, S. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Allyn & Bacon.
- Sellüm, F. S., & Bektaş, M. (2022). İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde otantik öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 1026-1059.
- Sevim, F. Ö. M., & Akın, U. (2021). The role of graduate education in professional development of teachers: Is graduation enough?. *Eğitim ve Bilim*, 46(207).
- Siregar, T. M. S. B., Natsir, M., Fibriasari, H., & Rahmadany, S. (2025). Developing English writing assessments of procedure text for local culinary program. *Journal of Languages and Language Teaching*, 13(1), 460-471.
- Stefonek, T. (1991). *Alternative assessment: A National Perspective. Policy Briefs: No. 15(16)*. North Central Regional Educational Laboratory.
- Sutadji, E., Susilo, H., Wibawa, A. P., Jabari, N. A. M., & Rohmad, S. N. (2021, Kasım 20). *Adaptation strategy of authentic assessment in online learning during the covid-19 pandemic* [Sözlü bildiri]. IConVET 2020, Malang, Endonezya.
- Suter, W. N. (2011). *Introduction to educational research: A critical thinking approach*. Sage.
- Şahin, M., & Atasoy, E. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 18-33.
- Şekerci, H. (2020). Evaluating student and teacher views on the use of authentic learning in primary school social studies course: A case study. *Participatory Educational Research*, 8(1), 322-343.
- Şekerci, H. (2021). İlkokul sosyal bilgiler dersinde otantik öğrenme yaklaşımı kapsamında kanıt temelli etkinliklerin kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 85-126.
- Tuncer, G. (2019). *Farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin planlama yeterlik algılarına göre öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 570915) [Yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tutal, Ö. (2023). Otantik öğrenmenin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisi: meta-analitik bir değerlendirme. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 43-54. <https://doi.org/10.29029/busbed.1295078>
- Tüysüz, M., Tüzün, Ü. N., & Çavus, H. (2023). Designing authentic science assessment for pre-service science teachers. *Dinamika Ilmu*, 23(2), 261-276.

- Uyar, A. (2023). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile otantik öğretime yönelik hazırbulunuşlukları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 291-311.
- Venketsamy, R. (2023). Class size and its effects on the education relationship of trust, understanding and authority: A South African perspective. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 11(4), 507-519.
- Vozzo, R., Johnson, S., & Tuke, J. (2024). An assessment of peer instruction in large first year mathematics courses. *arXiv:2405.14151*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2405.14151>
- Wardani, R., Zakaria, M., Priyanto, P., Luthfi, M. I., Rochmah, I. N., Rahman, A. F., & Putra, M. T. M. (2021). An authentic learning approach to assist the computational thinking in mathematics Learning for elementary school. *Elinvo (Electronics, Informatics, and Vocational Education)*, 6(2), 139-148.
- West, J. (2023). Utilizing Bloom's taxonomy and authentic learning principles to promote preservice teachers' pedagogical content knowledge. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100620.
- Wood, R. M. (2023). A review of Education differences in Urban and Rural areas. *International Research Journal of Educational Research*, 14(2), 1-3.
- Yıldırım, R., & Ortak, Ş. (2021). Otantik öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişimine etkisi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 69-90.
- Yıldırım, Y., & Şenel, T. (2023). Opinions of social studies teachers on authentic learning and authentic learning practices. *Journal of Family Counseling and Education*, 8(2), 50-72.
- Yiğit, F. (2015). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin işlevleri ve kullanılma sıklığı hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(205), 64-86.
- Yurdabakan, İ. (2011). The view of constructivist theory on assessment: Alternative assessment methods in education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 44(1), 51-78.

EKLER

Ek-1 Tutum Ölçeği

ÖĞRETMENLERİN OTANTİK ÖĞRENME VE DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİNE İLİŞKİN TUTUMLARI

Bu bölüm araştırma verilerini analiz etmek için gerekli kişisel bilgileri toplamak amacıyla oluşturulmuştur. Bu bilgiler, araştırmanın doğruluğunu sağlamak ve sonuçları daha iyi anlamak için kullanılacaktır.

1. Hangi ilçede görev yapıyorsunuz?
☐
2. Hangi kademedede görev yapıyorsunuz? Eğer birden fazla kademedede çalışıyorsanız, ders saatinizin en çok olduğu kademeyi yazınız.
☐
3. Görev yaptığınız okul hangi yerleşim biriminde? (Köy, ilçe, şehir merkezi vs.) Eğer birden fazla okulda çalışıyorsanız, ders saatinizin en çok olduğu okula göre işaretleme yapınız.
☐
4. Ortalama sınıf mevcudunuz kaç öğrencidir?
☐ 1-15
☐ 15-25
☐ 25-35
☐ 35+
5. Kaç yıldır öğretmen olarak görev yapıyorsunuz?
☐ 0-5
☐ 5-10
☐ 10+
6. Alternatif (Tamamlayıcı) Değerlendirme - Süreç Değerlendirmesine yönelik hizmet içi eğitim aldınız mı?
☐
7. Hizmetiçi eğitim aldıysanız, bu eğitimlerden kısaca bahsedebilir misiniz?
☐
8. Öğrenim durumunuz nedir?
☐ Lisans
☐ Lisansüstü

Otantik öğrenme ve değerlendirme, eğitimde giderek daha fazla önem kazanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece teorik bilgiyi öğrenmekle kalmayıp, gerçek dünya deneyimlerine dayalı olarak bilgi ve beceri kazanmalarını hedefler. Otantik öğrenme sürecinde, öğrencilere saha çalışmaları, projeler, işbirlikçi çalışmalar ve gerçek dünya problemleri üzerinde çalışma fırsatları sunulur. Bu, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini somutlaştırarak daha derinlemesine anlamalarını ve bilgiyi gerçek dünya bağlamlarında nasıl kullanacaklarını kavramalarını sağlar. Değerlendirme açısından, otantik değerlendirme öğrencilerin gerçek dünya becerilerini ve bilgilerini nasıl kullandıklarını ölçmeyi amaçlar. Geleneksel sınavlar yerine, öğrencilerin portföyler, projeler, sunumlar ve performans görevleri gibi gerçek dünya odaklı değerlendirme araçları kullanılır. Bu tür değerlendirme, öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini teşvik eder ve bilginin gerçek hayattaki uygulamalarını göstermelerine olanak tanır. Aşağıda, otantik öğrenme ve ölçme değerlendirmeye yönelik tutum ya da davranışı tanımlayan ifadeler yer verilmiştir. Bu ifadeler, sizi tanımlayan ya da size hiç uymayan ifadeler olabilir. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyup sizin durumunuzu en iyi ifade edebilecek seçeneğe (X) işareti koyun. Cevaplarınızın doğru veya yanlış yoktur, yanıtlarınızın sizi ne kadar temsil ettiği önemlidir. Cevaplarınız sadece bu araştırma için kullanılacak ve bilgiler saklı kalacaktır.						
		Hiç benim gibi değil	Biraz benim gibi	Benim gibi	Oldukça benim gibi	Tamamen benim gibi
1	Ünite konularını öğretirken otantik öğrenme ortamları oluşturmayı çok seviyorum.	1	2	3	4	5
2	Otantik öğrenme ortamlarının öğretim programında olmasını gereksiz bulurum.	1	2	3	4	5
3	Otantik öğrenme ortamlarını tüm derslerimde kullanmak isterim.	1	2	3	4	5
4	Otantik öğrenme yöntemi diğer derslerde de (matematik, fen) kullanılmalıdır.	1	2	3	4	5
5	Otantik öğrenme ortamlarını mecbur kalmadıkça kullanmayı tercih etmem.	1	2	3	4	5
6	Otantik öğrenme yönteminin eğitimde etkili bir şekilde kullanılabileceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
7	Otantik öğrenme etkinlikleri öğretmenlere gereksiz bir yük getirir.	1	2	3	4	5
8	Otantik öğrenme dersleri daha zevkli kılmaktadır.	1	2	3	4	5
9	Otantik öğrenmedeki etkinlikleri yaptırmanın yerine normal ders anlatımı yapmanın daha iyi olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10	Otantik öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmesinde etkili olmadığını ve gereksiz olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
11	Otantik öğrenme ortamlarında otoritemin zayıflayacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
12	Öğrencilere verilen otantik görevlerin, öğrenmelerinde etkili olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
13	Otantik görevlerin yer aldığı bir ders ortamı hazırlamaktan keyif alırım.	1	2	3	4	5
14	Otantik görevlerin, etkinliklerin yer aldığı ders planları hazırlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
15	Otantik öğrenmenin ilgi çekici bir yönü yoktur.	1	2	3	4	5
16	Otantik öğrenme ve değerlendirmeyi mümkün olduğu kadar derslerimde kullanmaya çalışıyorum.	1	2	3	4	5
17	Otantik ölçme değerlendirme ilgi alanıma girmez.	1	2	3	4	5
18	Otantik ölçme değerlendirme yapmanın, öğrenciler için öğretici özelliği de olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
19	Otantik ölçme değerlendirme ile ilgili her şeyi öğrenmek isterim.	1	2	3	4	5
20	Otantik öğrenmenin görev odaklı uygulanmasıyla öğretim faaliyetlerinin etkililiğinin daha da artacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5

Ek-2 Normallik Testi Sonuçları

Descriptives

		Statistic	Std. Error
Toplam	Mean	3,8491	,03733
	95% Confidence Interval for Mean		
	Lower Bound	3,7756	
	Upper Bound	3,9225	
	5% Trimmed Mean	3,8601	
	Median	3,9000	
	Variance	,445	
	Std. Deviation	,66674	
	Minimum	1,85	
	Maximum	5,00	
	Range	3,15	
	Interquartile Range	1,05	
	Skewness	-,250	,137
	Kurtosis	-,704	,272

Descriptives

	Görev Yapılan Yerleşim		Statistic	Std. Error
Toplam	koy	Mean	3,8500	,07986
		95% Confidence Interval for Mean		
		Lower Bound	3,6895	
		Upper Bound	4,0105	
		5% Trimmed Mean	3,8700	
		Median	3,8250	
		Variance	,319	
		Std. Deviation	,56469	
		Minimum	2,20	
		Maximum	4,80	
		Range	2,60	
		Interquartile Range	,75	
		Skewness	-,487	,337
		Kurtosis	,293	,662
	ilce	Mean	3,8910	,05859
		95% Confidence Interval for Mean		
		Lower Bound	3,7751	
		Upper Bound	4,0070	
		5% Trimmed Mean	3,8956	
		Median	3,9500	

	Variance		,439	
	Std. Deviation		,66289	
	Minimum		2,60	
	Maximum		5,00	
	Range		2,40	
	Interquartile Range		1,09	
	Skewness		-,123	,214
	Kurtosis		-1,013	,425
sehir merkezi	Mean		3,8230	,05954
	95% Confidence Interval for	Lower Bound	3,7053	
	Mean	Upper Bound	3,9407	
	5% Trimmed Mean		3,8396	
	Median		3,9000	
	Variance		,493	
	Std. Deviation		,70192	
	Minimum		1,85	
	Maximum		5,00	
	Range		3,15	
	Interquartile Range		1,15	
	Skewness		-,322	,206
	Kurtosis		-,671	,408

Descriptives

	Öğretim Kademesi		Statistic	Std. Error	
Toplam	ilkokul	Mean	3,8708	,05713	
		95% Confidence Interval for	Lower Bound	3,7577	
		Mean	Upper Bound	3,9840	
		5% Trimmed Mean	3,8750		
		Median	3,9500		
		Variance	,392		
		Std. Deviation	,62586		
		Minimum	2,55		
		Maximum	5,00		
		Range	2,45		
		Interquartile Range	1,05		
		Skewness	-,233	,221	
		Kurtosis	-,979	,438	
		ortaokul	Mean	3,8616	,05944
95% Confidence Interval for	Lower Bound		3,7440		
Mean	Upper Bound		3,9792		
5% Trimmed Mean	3,8700				

		Median	3,8000	
		Variance	,442	
		Std. Deviation	,66454	
		Minimum	2,20	
		Maximum	5,00	
		Range	2,80	
		Interquartile Range	1,10	
		Skewness	-,099	,217
		Kurtosis	-,806	,430
	lise	Mean	3,7926	,08570
		95% Confidence Interval for Lower Bound	3,6218	
		Mean Upper Bound	3,9634	
		5% Trimmed Mean	3,8158	
		Median	3,9000	
		Variance	,544	
		Std. Deviation	,73725	
		Minimum	1,85	
		Maximum	5,00	
		Range	3,15	
		Interquartile Range	1,06	
		Skewness	-,407	,279
		Kurtosis	-,516	,552

Descriptives

		Ortalama Sınıf Mevcudu	Statistic	Std. Error
Toplam	1-15	Mean	3,7920	,06696
		95% Confidence Interval for Lower Bound	3,6590	
		Mean Upper Bound	3,9251	
		5% Trimmed Mean	3,8024	
		Median	3,8000	
		Variance	,395	
		Std. Deviation	,62816	
		Minimum	2,20	
		Maximum	4,95	
		Range	2,75	
		Interquartile Range	,85	
		Skewness	-,275	,257
		Kurtosis	-,556	,508
	15-25	Mean	3,8880	,05637
		95% Confidence Interval for Lower Bound	3,7764	
		Mean Upper Bound	3,9996	

		5% Trimmed Mean	3,8964	
		Median	3,9000	
		Variance	,397	
		Std. Deviation	,63026	
		Minimum	1,85	
		Maximum	5,00	
		Range	3,15	
		Interquartile Range	1,00	
		Skewness	-,190	,217
		Kurtosis	-,297	,430
25 ve üstü		Mean	3,8505	,07175
		95% Confidence Interval for Lower Bound	3,7082	
		Mean Upper Bound	3,9927	
		5% Trimmed Mean	3,8638	
		Median	3,9500	
		Variance	,546	
		Std. Deviation	,73874	
		Minimum	2,30	
		Maximum	5,00	
		Range	2,70	
		Interquartile Range	1,33	
		Skewness	-,288	,235
		Kurtosis	-1,128	,465

Descriptives

	Öğretim Durumu	Statistic	Std. Error
Toplam	Lisans	Mean	3,8234 ,04197
		95% Confidence Interval for Lower Bound	3,7407
		Mean Upper Bound	3,9060
		5% Trimmed Mean	3,8314
		Median	3,8750
		Variance	,430
		Std. Deviation	,65556
		Minimum	1,85
		Maximum	5,00
		Range	3,15
		Interquartile Range	1,04
		Skewness	-,243 ,156
		Kurtosis	-,681 ,310
	Lisansustu	Mean	3,9327 ,08082
		Lower Bound	3,7716

95% Confidence Interval for Mean	Upper Bound	4,0937	
5% Trimmed Mean		3,9544	
Median		3,9500	
Variance		,490	
Std. Deviation		,69988	
Minimum		2,30	
Maximum		5,00	
Range		2,70	
Interquartile Range		1,15	
Skewness		-,324	,277
Kurtosis		-,730	,548

Descriptives

	Hizmet içi Eğitim Alma Durumu	Statistic	Std. Error
Toplam	evet	Mean	3,7418
		95% Confidence Interval for Mean	,08270
		Lower Bound	3,5760
		Upper Bound	3,9076
		5% Trimmed Mean	3,7318
		Median	3,7000
		Variance	,376
		Std. Deviation	,61334
		Minimum	2,55
		Maximum	5,00
		Range	2,45
		Interquartile Range	,95
		Skewness	,172
		Kurtosis	,322
hayır			-,751
		Mean	,634
		95% Confidence Interval for Mean	
		Lower Bound	3,8721
		Upper Bound	,04178
		5% Trimmed Mean	3,7898
		Median	3,9543
		Variance	3,8876
		Std. Deviation	3,9500
		Minimum	,459
		Maximum	,67749
		Range	1,85
		Interquartile Range	5,00
		Skewness	3,15
		Kurtosis	1,10
			-,336
			,150
			-,655
			,299

Descriptives

	Meslekteki Yılı		Statistic	Std. Error
Toplam	0-5 arasi	Mean	3,9746	,05779
		95% Confidence Interval for		
		Lower Bound	3,8602	
		Mean		
		Upper Bound	4,0890	
		5% Trimmed Mean	3,9903	
		Median	4,0000	
		Variance	,401	
		Std. Deviation	,63305	
		Minimum	2,20	
		Maximum	5,00	
		Range	2,80	
		Interquartile Range	,95	
		Skewness	-,327	,221
		Kurtosis	-,594	,438
	5-10 arasi	Mean	3,8140	,06305
		95% Confidence Interval for		
		Lower Bound	3,6886	
		Mean		
		Upper Bound	3,9395	
		5% Trimmed Mean	3,8164	
		Median	3,8000	
		Variance	,326	
		Std. Deviation	,57097	
		Minimum	2,60	
		Maximum	5,00	
		Range	2,40	
		Interquartile Range	,93	
		Skewness	-,124	,266
		Kurtosis	-,798	,526
	10 ve ustü	Mean	3,7449	,06867
		95% Confidence Interval for		
		Lower Bound	3,6089	
		Mean		
		Upper Bound	3,8809	
		5% Trimmed Mean	3,7561	
		Median	3,8000	
		Variance	,552	
		Std. Deviation	,74282	
		Minimum	1,85	
		Maximum	5,00	
		Range	3,15	
		Interquartile Range	1,28	
		Skewness	-,154	,224

Kurtosis	-,919	,444
----------	-------	------



EK-3 Etik Kurul İzni

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

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :02.04.2024
Toplantının Sayısı :03

Karar-11: Danışmanlığını Doç.Dr. Ceyhun OZAN'nın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Betül Sena ŞEN'in "Öğretmenlerin Otantik Öğrenme ve Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Tutumları" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Öğretmenlerin Otantik Öğrenme ve Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Tutumları" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

(e-imza)
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Birim Etik Kurul Başkanı

(e-imza)
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(e-imza)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Prof.Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 63523e95-fb49-4847-a66a-6efb3ea9573f Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ataturk-universitesi-ebys>



Ek-4 MEB Uygulama İzni



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-36648235-605.01-102400444
Konu : Uygulama İzni (Betül Sena ALABEY)
(Elif KALENDER)

16/05/2024

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 03.05.2024 tarihli ve E.2400145074 sayılı yazınız.
b) 03.05.2024 tarihli ve E.2400145049 sayılı yazınız.

İlgi (a)'da kayıtlı yazınız doğrultusunda; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Elif KALENDER tarafından Müdürlüğümüze bağlı Ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine yönelik yapılması planlanan; *"Türkçe Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları ile Değer Eğitimi Tutumları Arasındaki İlişki: Erzurum İli Örneği"* adlı uygulama çalışması ile,

İlgi (b)'de kayıtlı yazınız doğrultusunda; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Betül Sena ALABEY tarafından Müdürlüğümüze bağlı ilköğretim, ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlere yapılması planlanan; *"Öğretmenlerin Otantik Öğrenme ve Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Tutumları"* adlı uygulama çalışmasının kabulüne ilişkin 15/05/2024 tarihli ve E.102303745 sayılı Valilik Onayı yazınız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerini rica ederim.

Ahmet ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Valilik Onayı ve Ekleri (2 adet dosya)

Bilgi; 20 İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Muratpaşa Mah. Yönetim Cad. Hükümet Konağı İl MEM KAT:3

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

Telefon No : 0 (442) 234 48 00

Bilgi için: H. TEMEL

E-Posta: arge25@meb.gov.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: erzurummem@meb.gov.tr

Faks: 4422351032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bbbd-7647-37cc-ae02-d318 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Betül Sena ALABEY, 2019 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi bölümünden İngilizce öğretmeni olarak mezun oldu. 2020 yılında Erzurum'un Horasan ilçesinde bir ortaokulda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaya başladı ve görevini hâlen burada devam etmektedir. Ayrıca 2023 yılında da Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başlamıştır.

