

KÖY ENSTİTÜLERİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ OTANTİK ÖĞRENME AÇISINDAN İNCELENMESİ

Uzm. Gamze AĞCA
Doç. Dr. Z. Fatih İNEÇ

ISBN: 978-625-6181-84-7

ANKARA - 2024

**KÖY ENSTİTÜLERİ ÖĞRETİM
PROGRAMLARININ OTANTİK ÖĞRENME
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YAZARLAR

Uzman Gamze AĞCA¹

Doç. Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ²

¹ Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye.

gamze3693@gmail.com,

ORCID ID: 0009-0008-8801-6248

² Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye.

fatihinec@erzincan.edu.tr,

ORCID ID: 0000-0002-2391-605X

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14567521>



Copyright © 2024 by UBAK publishing house

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, distributed or transmitted in any form or by

any means, including photocopying, recording or other electronic or mechanical methods, without the prior written permission of the publisher, except in the case of brief quotations embodied in critical reviews and certain other noncommercial uses permitted by copyright law. UBAK International Academy of Sciences Association

Publishing House®

(The Licence Number of Publicator: 2018/42945)

E mail: ubakyayinevi@gmail.com

www.ubakyayinevi.org

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.

UBAK Publishing House – 2024©

ISBN: 978-625-6181-84-7

December / 2024

Ankara / Turkey

ÖNSÖZ

Gazi M. Kemal ATATÜRK, *Bu millete gideceği yolu gösterirken Dünya'nın her türlü ilminden, keşfiyatından, terakkiyatından istifade edelim, lâkin unutmayalım ki, asıl temeli kendi içimizden çıkarmak mecburiyetindeyiz* söylemiyle yeni ulus devletin hedefinin muasır medeniyetlerin üzerine eğitimle çıkmak olduğunu ilan etmiştir. Bu doğrultuda çeşitli inkılapları eğitim sisteminde hayata geçiren Gazi M. Kemal ATATÜRK, temelinde Türk Milli Kültürü olan yeni bir milli eğitim sistemini kurgulamıştır. Çeşitli hamlelerle Cumhuriyet'in faziletini tüm Anadolu'ya yayan Gazi kısa sürede arkasında Türkiye Cumhuriyeti kimliğine sahip insanların olduğu büyük bir ulus - devlet bırakmıştır. Kendisinden sonraki dönemlerde de bu hedefin değişmemesi için temel felsefesini devletin tüm kademelerine yansıtmıştır.

1940 ve 1950'li yıllarda Anadolu'yu saran ve kendisinden halen dahi söz ettiren köy enstitüleri ise Gazi'nin milli eğitim felsefesini yansıtan cumhuriyetin en büyük faziletlerinden biridir. Bu kurumlar için geliştirilen politikalar ile bu kapsamda tasarlanan öğretim programları ise günümüzde hala tartışılmaktadır. Bu doğrultuda köy enstitülerinin ve modern eğitim sistemlerinin çıktılarının teorik ve uygulama açısından karşılaştırılmasıyla bazı öğrenme stratejilerinin felsefi temellerinin benzerlik gösterebileceği düşünülmektedir. Bilhassa 2010'lu yıllardan itibaren eğitim bilimleri bilimsel literatüründe kendine yeniden yer bulan otantik öğrenmenin köy enstitülerindeki öğrenme etkinlikleriyle temel felsefi dayanaklara sahip olabileceği

anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bilginin gerçek hayata yansıtılmasıyla öğrenilmesini sağlayan otantik öğrenmenin köy enstitülerindeki öğretim programları ve buna bağlı olarak hazırlanan etkinliklerdeki varlığını araştırmak bir problem durumu olarak görülmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan çalışma otantik öğrenme stratejisinin bileşenleri bakımından köy enstitülerinde 1943, 1947 ve 1953 yıllarında uygulanan öğretim programlarını incelemeyi hedeflemektedir. Nitekim köy enstitülerinde verilen eğitim günümüz Türkiye'sini kalkındırabilecek bilgi ve beceri uygulamaları içermektedir. Devrim niteliğinde olan bu ortamlar yeni cumhuriyetin ve Türk Milletinin ihtiyaçlarına göre şekillenmiştir. Dolayısıyla köy enstitüleri günümüz eğitim yöneticileri ve öğretmenlerine öğretim yöntemleri konusunda ışık tutacak niteliktedir.

Uzm. Gamze AĞCA

Doç. Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER.....	1
GİRİŞ.....	7
1. OTANTİK ÖĞRENME.....	16
1.1. Otantik Öğrenmenin Tabiatı.....	16
1.2. Otantik Öğrenmeyle İlgili Çeşitli Tanımlar	18
1.3. Otantik Öğrenmenin Özellikleri	21
1.4. Otantik Öğrenmenin Temelleri	23
1.4.1. Felsefi Temeller.....	23
1.4.2. Gelişimsel Temeller.....	27
1.4.3. Öğretimsel Temeller	29
1.5. Otantik Öğrenmenin Bileşenleri	36
1.5.1. Gerçek Dünya ve Otantik Bağlam	37
1.5.2. Otantik Etkinlikler.....	38
1.5.3. Uzman Performanslarına Erişim & Sürecin Modellenmesi	40
1.5.4. Çoklu Roller ve Bakış Açısı	41
1.5.5. Yapılandırıcı İş Birliği.....	41
1.5.6. Yansıtma	42
1.5.7. Açıkça İfade Etme	43

1.5.8. Rehberlik & Koçluk	44
1.5.9. Otantik Öğrenmede Ölçme ve Değerlendirme	44
2. KÖY ENSTİTÜLERİ	47
2.1. Tarihi Temelleri	47
2.1.1. Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Osmanlı Devleti'nde Öğretmen Yetiştirme Meselesi	47
2.1.2. Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme Meselesi	49
2.2. Köy Enstitülerinin Fikri Temelleri	53
2.2.1. İnönü'nün Köy Enstitüleri Hakkındaki Görüşleri	53
2.2.2. Dönemin Eğitim Bakanlarından bir kısmının fikirleri: ...	54
2.3. Köy Enstitüleri Kuruluşu ve İşleyişi	55
2.3.1. Enstitülerin Kuruluş Gerekçesi	55
2.3.2. Amaç ve Görevler	56
2.3.3. Köy Enstitülerinin Açılması	56
2.3.4. Köy Enstitüleri Kuruluş Yılları, Adları ve Kuruluşu Başlatıp Yürüten Yöneticileri	57
2.3.5. Köy Enstitüsü Sisteminin Dayandığı Temel İlkeler	58
2.3.6. Uygulamaya Geçiş	60
2.3.7. Köy Okulları ve Köy Enstitüleri Örgüt Yasaları	63
2.3.8. Köy Eğitim ve Öğretmenlerinin Köy Halkını Yetiştirmeleriyle İlgili Görev ve Yetkileri	64
2.4. Köy Enstitüleri'nin Özellikleri	65

2.4.1. Köy Enstitülerinin Kurulduğu Yerler	65
2.4.2. Enstitü Yönetimi.....	66
2.5. Köy Enstitüleri Öğretim Programı.....	68
2.5.1. 1943 Programı	68
2.5.2. 1947 Öğretim Programı.....	72
2.5.3. 1953 Öğretim Programı.....	74
2.6. Literatürde Köy Enstitüleri:	76
3. OTANTİK ÖĞRENME ÜZERİNE GERÇEKLEŞTİRİLEN ÇALIŞMALAR.....	80
3.1. Yurtiçinde Gerçekleştirilen Çalışmalar:	80
3.2. Yurtdışında Gerçekleştirilen Araştırmalar:	88
4. BULGULAR.....	90
4.1. Köy Enstitüleri Öğretim Programlarında (KEÖP) gerçek dünya bağlamı olan ders ve etkinliklere yer verilmekte midir?	90
4.1.1. Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı:	91
4.1.2. Coğrafya.....	92
4.1.3. Matematik.....	93
4.1.4. Fizik- Kimya	94
4.1.5. Tabiat ve Okul Sağlığı Bilgisi	95
4.1.6. El Yazısı.....	95
4.1.7. Beden Eğitimi.....	96

4.1.8. Ev İdaresi.....	97
4.1.9. Öğretmenlik Bilgisi	98
4.1.10. Zirai işletme ekonomisi ve kooperatifçilik bilgisi.....	99
4.1.11. Teknik dersler ve çalışmalar	100
4.2. Köy Enstitüleri Öğretim Programlarında (KEÖP) gerçek dünya problemlerini ve çözümlerini içeren ders ve etkinliklere yer verilmekte midir?.....	101
4.2.1. Coğrafya	101
4.2.2. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı.....	102
4.2.3. Teknik Dersler	103
4.2.4. Ziraat ve Tarım	104
4.2.5. Matematik.....	104
4.2.6. Fizik- Kimya	105
4.2.7. Ev idaresi.....	106
4.2.8. Tabiat ve Okul Sağlığı Bilgisi	107
4.3. Köy Enstitüleri Öğretim Programlarında (KEÖP) görevlere ve öğrenenler arası iş birliğini gerektiren ders ve etkinliklere yer verilmekte midir?.....	107
4.3.1. Türkçe.....	108
4.3.2. Coğrafya	109
4.3.3. Teknik ve Sanat Dersleri	109
4.3.4. Müzik	110

4.3.5. Beden Eğitimi.....	111
4.3.6. Ziraat ve Tarım	111
4.4. Köy Enstitüleri Öğretim Programlarında (KEÖP) yansıtma ortamlarını içeren ürün odaklı olan ders ve etkinlikler var mıdır?.....	112
4.4.1. Türkçe.....	113
4.4.2. Resim.....	113
4.4.3. Teknik ve Sanat Dersleri	114
4.4.4. Müzik	115
4.4.5. Tarım Dersleri.....	116
4.5. Köy Enstitüleri Öğretim Programlarında (KEÖP) yapılandırılmış destek ve ustalık gerektiren dersler ve uygulamalar mevcut mudur?	117
4.5.1. Teknik Dersler	117
4.5.2. Tarım	118
4.5.3. Müzik	119
4.6. Köy Enstitüleri Öğretim Programlarında (KEÖP) otantik değerlendirme süreçlerini içeren ders ve etkinlikler var mıdır?	120
4.6.1. Coğrafya.....	120
4.6.2. Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi	121
4.6.3. Öğretmenlik Bilgisi	122

4.7. Köy Enstitüleri Öğretim Programlarında (KEÖP) öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlayan ve farklı bakış açılarını içeren ders ve etkinliklere yer verilmekte midir?	122
4.7.1. Türkçe.....	123
4.7.2. Coğrafya	123
4.7.3. Öğretmenlik Bilgisi	124
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	126
6. KAYNAKÇA	137

KÖY ENSTİTÜLERİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ OTANTİK ÖĞRENME AÇISINDAN İNCELENMESİ

Uzm. Gamze AĞCA

Doç. Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ

GİRİŞ

Eğitim tarih boyunca insanoğlunun gelişimini kapsayan, üretim ile toplumsal düzen ve ilişkileri şekillendiren geniş kapsamlı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 1990). Eğitim bu doğrultuda insanlık tarihinin en önemli dönüm noktalarının ortaya çıkışında strateji belirleyen temel bir unsur olarak ön plandadır.

Eğitim toplumsal yapıları etkileyen aynı zamanda bu yapılardan etkilenen bir süreci barındırmaktadır. Dolayısıyla eğitimin toplumsal, bireysel ve ekonomik işlevleri mevcuttur. Bu işlevler sayesinde çeşitli alanlarda ihtiyaç duyulan insan tipini yetiştiren bir yapı olarak kabul edilmektedir (Senemoğlu, 1990). Yaşadığımız yüzyıl ise birçok açıdan değişimi gerektirdiğinden buna uyum sağlamak için eğitimi vazgeçilmez bir toplumsal politika unsuruna dönüştürmektedir (Arı, 2013:3). Bu çerçevede eğitim ve buna bağlı olarak ortaya çıkan kavramlar ise sürekli tartışılmaktadır. Öğretim programları ise eğitim sürecinin lokomotifleri olarak görüldüğünden çeşitli açılardan incelenmekte ve tartışma konusu olarak gündemi belirlemektedir (Sağlam, 2021).

Günümüz koşullarında öğretim programları sosyal ve duygusal gelişim ile becerilerin kazandırılmasını hedeflemektedir. Bireyin zihinsel, bedensel ve ruhsal olarak gelişimini amaçlayan bu programlar hedefler

doğrultusunda içeriğin belirlenmesi, kavratılması ve ölçme değerlendirme sürecine uyulması aşamalarından oluşmaktadır (Ceylan, 2020). Bu çerçevede belirlenen eğitim politikaları bireylerin her yönden gelişmesini amaçlamaktadır.

Ülkemizde eğitim politikaları verimliliği ve etkililiği arttırmak için kimi zaman güncellenmekte kimi zaman da farklı eğitim paradigmalarından etkilenmektedir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından beri yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının bir eğitim paradigması olarak kabul edilerek farklı sınıf düzeylerinde kademeli olarak uygulanması (Ocak, 2014:835); 2018- 2023 yıllarında öğretim programlarında yapılan güncellemeler ile 2024 yılında yeni bir eğitim modelinin benimsenmesi buna örnek olarak gösterilebilmektedir. Özellikle 2005 yılından itibaren Türk Milli Eğitim Sistemini şekillendiren yapılandırmacılık, ezbere dayalı olan ve etki-tepki sonuçlarına dayanan basit öğrenme öğretme yaklaşımlarının aksine; belli zihinsel süreçleri içermekte, bireylerin bilgiyi kendi öz deneyimlerine göre yapılandırmasına odaklanmaktadır (Aslım, 2014:337). Yapılandırmacılık anlayışına uygun olarak bilişsel süreçleri temel alan ve deneyimlerle gerçek yaşam bağlamına dayanan öğrenme yaklaşımlarından biri de otantik öğrenme stratejisidir.

Otantik sözcüğü özgün, orijinal, gerçek (özüne uygun özellikler taşıyan), güvenilir, yapay olmayan kendine özgü doğada özellikleri olan öğrenmeleri içeren bir öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır. Otantik öğrenmenin eğitim alanında kullanımı ise eskiye dönemlerdeki usta-çırak ilişkisine dayanmaktadır. Fakat sınıfların kalabalıklaşması nedeniyle terk edilmiş fakat günümüzde tekrar keşfedilerek eğitimde

kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim ve öğretim alanlarında kullanılmasının en önemli sebebi gerçek yaşam problemlerinin çeşitli görev ve etkinliklerle kazandırılmasıdır. (Bektaş ve Horzum, 2019:11; İneç, 2017; İneç, 2020; İneç, 2021). Bu hedefleri eğitimci rehberlik ve koçluk hizmetlerinin temeli sayılan çıraklık eğitimindeki usta rolüyle gerçekleştirmektedirler. Öğrenenler gerçek yaşamdaki problemlerin çözümünü bir çırak gibi ustasından görerek gerçekleştirmektedir (İneç, 2021:104; İneç, 2017).

Otantik öğrenmenin yukarıda basitçe yapılan tanımı doğrultusunda ülkemizde bir öğrenme stratejisi olarak yansıtıldığı kurumlardan ilkinin köy enstitüleri olabileceği düşünülmektedir.

Köy enstitülerinde öğrenciler tamamen gerçek yaşam problemleriyle karşı karşıya kalarak problem çözme yeteneklerini ortaya koymuştur. Eğitimci, öğretmenler ve ustabaşları aracılığıyla öğrenciler adeta usta-çırak ilişkisi çerçevesinde eğitilmiştir. Nitekim İneç (2020)'ye göre otantik öğrenme gerçek dünyaya ait nesnelere desteklenen basit bir öğrenme ortamından ziyade gerçek dünya bağlamı bulunan bir öğrenme yaklaşımı olarak görülmektedir. Bu çerçevede Herrington (2006) otantik öğrenmenin dokuz bileşeninden bahsetmektedir. Bunlar: gerçek yaşamdaki otantik bağlam, otantik etkinlik, uzman performansı, çoklu roller ve bakış açısı, iş birliği, yansıtma, açık bir şekilde dile getirme, koçluk desteği ve otantik değerlendirmedir. Bu temel bileşenler dikkate alındığında köy enstitüleri öğretim programları (KEÖP) kapsamında bu unsurlara sıklıkla rastlanılabileceği anlaşılmaktadır. Özellikle otantik bağlam bileşenini yansıtan içerikler KEÖP'lerde kolaylıkla fark edilebilmektedir. Örnek olarak ikinci sınıf

coğrafya dersi amaçları incelendiğinde; *talebeye kendi evinin plânını, evi civarının ve köyünün krokisini, köyünün ve çevresinin kabataslak bir haritasını çizdirmek (KEÇEV, 2004:147)* ifadesiyle otantik öğrenmenin en temel bileşeni olan otantik bağlamın açıkça yansıtıldığı görülmektedir. Nitekim otantik bağlam, bilginin gerçek yaşamdaki çeşitli etkinlik ve görevlerle yeniden deneyimlenmesi olarak tanımlanmaktadır (İneç, 2020:24; İneç, 2017).

Köy enstitülerindeki coğrafya dersleri kapsamında, öğrencilere kendi yaşam alanlarının krokisini ve haritasını çizdirmek amaçlanmaktadır. Böylece içeriğin gerçek yaşam bağlamı üzerinden soyuttan somuta doğru aktarılması öngörülmüştür. Aynı şekilde *problemlerin daima hakikatlere göre kurulmuş olmasına öğretmenlerin dikkat etmesi lâzımdır. Problemin mahiyeti ve verilen sayılar keyfi olmamalı, bunların hayatla sıkı ilgisi bulunmalıdır (KEÇEV, 2004:161)* ifadesiyle gerçek yaşam bağlamı çerçevesinde matematik dersinin işlenmesi amaçlanmaktadır.

Fizik dersinin amaçlarında otantik öğrenmenin bileşenlerinden otantik bağlamla ilişkilendirilebilecek çeşitli içeriklere rastlanmaktadır:

Talebeye, günlük hayatta karşılaştıkları fiziksel ve kimyasal olayları gözlem ve deneylere dayanarak incelemek suretiyle fizik ve kimyanın temel bilgi ve ilkelerini kazandırmak ve talebeye hayat ve iş alanlarında her gün karşılaşılan madde ve aletlerin mahiyetlerini ve işlevlerini iyice tanıtmak, onlardan enerji kaynağı ve iş vasıtası olarak en verimli şekilde

faydalanma yollarını öğretmektir (KEÇEV, 2004:167-168).

Yukarıda verilen fizik dersinin amaçlarında günlük hayatta karşılaşılan fiziksel ve kimyasal olayların öğrencilerle incelenmesi hedeflenmektedir. Farklı örneklerde otantik öğrenmenin temellerinden olan *yapılandırılmış destek* ve *bire bir yetiştirme* bağlamında eğitimciler öğrenenlere uzman rol model olurlar. Öğrenciler bu süreci modelleyerek uzman gibi düşünüp uygularlar. Süreç sonunda öğrenenler, öğretmenden bağımsız olarak kendi kendilerine gerçek hayat deneyimleri elde ederler (İneç, 2020:26; İneç, 2017). Nitekim 1943 KEÖP'te yer alan ziraat dersinin amacında gerçek hayat deneyimleri şu şekilde verilmektedir:

Talebeyi, ziraat derslerine konu olan bitki ve hayvanların yetiştirilmeleri ve bakımlarıyla ilgili iş hayatı içinde yetiştirmek. Onları maksada en uygun ziraat araçlarını kullanabilecek ve bu işleri pozitif bilimlerin ilkelerine göre plânlaştırarak yapabilecek duruma getirmek. Bu gücü elde eden talebeye, ziraat işleri alanında meydana gelen değişiklikleri kendi kendilerine ve devamlı olarak takip edebilme alışkanlığını kazandırmak (KEÇEV, 2004:209).

İneç (2017) yukarıda verilen amaç üzerinden ilişkili otantik bağlamı şu şekilde açıklamaktadır:

...öğrenciler önce teknik alanda yetiştirilir, sonrasında ise becerileri öğrencilerin kendi kendine yapacağı düzeyde rehberlik ederler. Otantik öğrenme sürecinde

öğretmen öğrenenler için rehberlik ve koçluk yapmaktadır. Ancak öğretmenin rehberlik rolü, Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramında vurguladığı scaffolding (yapılandırıcı destek) ifadesiyle aynı misyonu taşımaktadır. Öğretmen bu rol sayesinde öğrenenlerin görevlerinin tabiatını anlamalarını sağlayarak, onlara görevlerinde yardımcı olmaktadır...

Bu rol öğretmenin belirlediği ipuçlarından ve otantik gerçeklerden oluşmaktadır. Öğretmenler, iş birliği yapmaları için öğrencileri yönlendirmektedir. Öğretmen bunu doğal bir ortamda gerçekleştirebileceği gibi doğal bir ortamı da otantikleştirilmektedir. Burada asıl olan öğretmenin sınırları belirlemesi, öğrencilerin ise bu sınırlar çerçevesinde öğrenme süreçlerini yönetmesidir (İneç, 2020; İneç, 2017).

Bire bir yetiştirme ve yapılandırılmış destek temeline uygun olarak ilerlenen bir başka ders ise kız ve erkek talebelerin ortak aldığı ev idaresi dersidir. Bu derste öğrenciler adeta usta- çırak ilişkisi çerçevesinde yetiştirilmektedirler (İneç, 2020:26; İneç, 2017). 1943 KEÖP kapsamında dersin işleme metodu ise şu şekilde açıklanmaktadır (KEÇEV, 2004:197):

1. Bu dersle ilgili konular çevrenin köyleri ve enstitüdeki araçlar göz önünde tutularak pratik bir şekilde öğretilecektir. Öğretmen bu bakımdan enstitü mimarı, usta öğreticisi, doktoru, aşçısı, ve çevrede bulunan başaka bilgili ve becerikli insanlarla iş birliği yapacaktır.

2. Talebe enstitü mutfağında önce aşçıya yardımcı olarak sonraları da kendi başlarına yemek pişirmeyi öğrenecektir.
3. Kız talebe, enstitü revir ve kreşinde çalışmak suretiyle süt çocuğunun bakımını öğrenecektir.

Bu kapsamda programın otantik öğrenme özüne uygun birçok ders ve amaçlarını içerdiğini söylememiz mümkündür. Ayrıca bu dersler birbirleriyle oldukça ilişkili ve birbirini tamamlar nitelikte gerçek hayat kazanımları sunmaktadır (İneç, 2017)'e göre; otantik öğrenme kapsamında, tarih dersinde otantik öğrenme ortamı oluşturmak istendiğinde, coğrafya disiplininin verilerinden yararlanılmak zorundadır. Aynı şekilde tarih disiplini öğrenim sürecinde sosyoloji ve antropoloji disiplinlerinin de verilerinden yararlanılması gerekmektedir. Dolayısıyla otantik öğrenme farklı disiplinlerin bir araya gelerek gerçek yaşam problemlerine çözüm sunmasına ihtiyaç duymaktadır.

Yukarıda verilen örneklerden anlaşılan enstitülerin ilk hedefinin gerçek yaşam becerilerini kazandırmak olduğudur. Bu açıdan köy enstitülerindeki öğretim faaliyetlerini otantik öğrenme stratejisiyle ilişkilendirmek mümkündür.

Geçmişte varlığı bilinen fakat bilişsel ve duyuşsal alandaki çalışmalara bağlı olarak tekrar keşfedilen bir öğrenme stratejisinin ülkemizde uygulanıp uygulanmadığının araştırılması önemli bir problem durumudur. Dolayısıyla araştırmanın problem durumu *köy enstitülerinde 1943, 1947 ve 1953 yıllarında uygulanan öğretim programlarında otantik öğrenme stratejisinin bileşenlerine uygun etkinlikler bulunmakta mıdır?* sorusu ile ifade edilmektedir.

Çalışmanın amacı ise 1943, 1947 ve 1953 öğretim programlarının (KEÖP) otantik öğrenme stratejisi bağlamında analiz etmektir. Bu nedenle gelişim, yetiştirme ve uygulama açısından tarihimizdeki en önemli eğitim kurumlarından olan köy enstitülerinde otantik öğrenmenin bir strateji olarak yansıma durumunun araştırılması bu çalışmanın önemini açıklamaktadır. Bu çalışma metodu, otantik öğrenme stratejisi bağlamında köy enstitülerinde uygulanan öğretim programlarını (KEÖP) holistik bir bakış açısıyla değerlendirmektir. Çalışma bu doğrultuda nitel araştırma yaklaşımlarıyla yürütülmüştür. Çalışmanın problem durumuna bağlı olarak dönemin dokümanları üzerinden “geçmişte ne oldu?” sorusuna cevap arayan tarihi araştırma deseni tercih edilmiştir. Bu desende araştırılan dönemdeki yaşantılar olabildiğince doğru bir şekilde anlaşılmaya ve açıklanmaya çalışılmıştır (Büyüköztürk vd. 2021:21-22). Araştırmanın veri kaynağını dönemin eğitim paradigmasının yansıttığı düşünülen KEÖP ile çeşitli dokümanlar ve literatür oluşturmaktadır. Bu bağlamda Maarif Vekâleti'nin yayınlamış olduğu KEÖP oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda köy enstitülerinde gerçekleştirilen derslerin amaçlarının ve içeriklerinin otantik öğrenmeyi yansıtıp yansıtmadığını belirlemek amacıyla otantik öğrenme stratejisinin bileşenlerini yansıtan bir kontrol formundan yararlanılması planlanmaktadır. Bozkurt ve İneç (2021) tarafından geliştirilen formdaki maddeler aynı zamanda bu çalışmanın alt problemlerini betimlemektedir.

Otantik Öğrenme Stratejisi Kontrol Listesi (OÖSKL) adlandırılan form, Bozkurt ve İneç (2021) tarafından ilgili literatür üzerinden geliştirilmiştir. Bektaş ve Horzum (2014), İneç (2017), Koçyiğit (2011),

Herrington (2006), Knobloch (2003) gibi araştırmacılar tarafından otantik öğrenmenin tabiatını ve bir strateji olarak kullanımı ifade eden şu ölçütler belirlenmiştir (Bozkurt ve İneç, 2021):

- Gerçek dünya etkinliklerinin bulunması,
- Gerçek dünya problemlerinin çözülmesi,
- Karmaşık görevlerin yer alması,
- Farklı ve çoklu bakış açılarına yer verilmesi,
- Yansıtma ortamının oluşturulması,
- Öğrenenler arasında iş birliği sağlanması,
- Öğrenenlerin kendini ifade etmesini sağlaması,
- Öğrenme sınırlarının sınıfın ve belirlenen kazanımların ötesine geçmesi,
- Yapılandırılmış destek ve ustalık,
- Ürün odaklı olması,
- Rekabet ortamı oluşturması
- Otantik değerlendirme araçlarının kullanılması,
- Süreçte öğrenme yöntem ve tekniklerine yer verilmesi.

Sonuç olarak köy enstitülerindeki eğitim - öğretim ortamlarının otantik öğrenme izlerini taşıyıp taşımadığını tespit etmek çalışmamızın özgünlüğünü oluşturmaktadır. Nitekim literatür incelendiğinde köy enstitülerini otantik öğrenme ortamlarıyla bağdaştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1. OTANTİK ÖĞRENME

1.1. Otantik Öğrenmenin Tabiatı

Otantik öğrenme, otantik kavramının tabiatıyla ilişkilendirilen bir öğretim stratejisidir. Bu öğrenme stratejisinde gerçek yaşam bağlamı olan bilgi deneyimler, roller ve görevlerle becerilere dönüşmektedir (İneç, 2021:93). Dolayısıyla otantik öğrenmenin tabiatını anlayabilmek için öncelikle *otantik* kavramı incelenmelidir.

Otantik, Türk Dil Kurumu Sözlüklerinde (TDK) *eskiden beri mevcut olan özelliklerini taşıyan, orijinal* olarak tanımlanmaktadır (URL1, 2022). Otantik kavramı, İneç (2017) tarafından *gerçek hayatla ilgili olan, aslına uygun ve kendine has olan*, (Bektaş ve Horzum, 2014:11) *aslına uygun ve eskiden beri sahip olduğu özellikleri sürdüren* olarak ifade edilmektedir. Bu kavramın tabiatına uygun olarak oluşturulan otantik öğrenme stratejisi gerçek dünya becerilerini temel almaktadır (İneç, 2020:18). Otantik öğrenme bu doğrultuda bilgi ve deneyimleri gerçek hayat bağlamında aktararak (Herrington ve Oliver 2002) beceriye dönüştürmektedir (İneç, 2021:93; İneç, 2017; İneç, 2020:18).

Avrupa ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nin yanı sıra Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nden de anlaşılacağı üzere yeni eğitim sistemleri beceri eğitime odaklanmaktadır. Otantik öğrenme de yaratıcı ve gerçekçi bilgi ve deneyimleri kazandırdığından (Herrington ve Oliver 2002; İneç, 2020:18), öğrencilerin problem çözdüğü ve gerçek dünya deneyimleri temelinde inşa edebildiği, böylelikle öğrencilerin aktif öğrenenler haline geldiği yaklaşımın otantik öğrenme olduğu

belirtilmiştir (Newmann, Marks ve Gamoran, 1996). Bu doğrultuda otantik öğrenmeye ilişki ön plana çıkan özellikler ise şunlardır (İneç, 2017; Koçyiğit, 2011:24).

1. Otantik öğrenmeler gerçek hayatla ilişkilidir.
2. Otantik görevler gerçek hayattaki gibi karmaşıktır. İyi tanımlanmış problemlere göre görevler açıklanmalıdır. Çünkü otantik bağlamda esas görevi tamamlamak için gerek duyulan görev ve alt görevlerin öğrenenler tarafından belirlenmesi gerekmektedir.
3. Otantik görevler mevcut bir zamanda öğrenenler tarafından araştırılması gereken karmaşık amaçlardan oluşmaktadır. Görevler, uzun bir sürece yayılmaktadır.
4. Otantik öğrenmeler, farklı kaynaklar kullanarak farklı bakış açılarından hedefleri açıklamak için öğrencilere imkân vermektedir. Verilen ödevlerde başarılı olabilmek için öğrencilerin model alması gereken sınırlı bakış açıları yerine teorik ve pratik çoklu bakış açılarıyla problemler çözümlenmelidir.
5. Otantik sorumluluklar iş birliği için çeşitli imkânlar sağlamaktadır. İş birliği gerçek hayatta ve de sınıflarda önemlidir.
6. Otantik öğrenmeler öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlamaktadır. Otantik görevler, öğrencilerin bireysel ve grup halinde öğrenmelerini sağlarken, yansıtma ve seçim yapma fırsatı da vermektedir.
7. Otantik ödevler farklı konularla ilişkilidir. Öğrenci verilen görevi yaparken diğer alanlardan da yararlanabilmektedir.

Otantik sorumluluklar yerine getirilirken öğrenenler disiplinler arası kavramlara erişmek durumundadır.

8. Otantik görevlerin ölçülmesinde, sadece sonuç değil aynı zamanda gerçek hayattaki değerlendirmeleri yansıtabilecek tarzda performans süreci de değerlendirilmektedir.

9. Otantik öğrenmelerde süreç sonunda farklı sonuçların ortaya çıkmasına izin vermektedir. Otantik etkinlikler henüz var olmayan bir ürünün ortaya çıkmasıyla sonuçlanmaktadır. Bu ürün özgündür.

10. Otantik ödevler sonunda farklı fikirler ve sonuçlar elde edilmektedir.

Otantik öğrenme stratejisiyle aktif öğrenme ortamlarını, grup etkinliklerini, bireysel araştırmayı, teknolojik materyal kullanımını ve çeşitli projeleri hayata geçiren pasif öğrenciler dahi aktif öğrenmeler gerçekleştirebilirler. Bu bağlamda gerekli bilgi ve becerilerin aktif yaşam deneyimlerine dayanarak öğrenilmesini sağlayacak otantik öğrenme ortamlarına ihtiyaç bulunmaktadır (İneç, 2017; İneç ve Akpınar, 2017; İneç, 2021; Koçyiğit, 2011:24). Ayrıca otantik öğrenme stratejisinde öğretmenlerin rehber olduğu tüm kontrolün ise öğrenenlerde olduğu dile getirilmektedir (İneç, 2020:26).

1.2. Otantik Öğrenmeyle İlgili Çeşitli Tanımlar

Aşağıda otantik öğrenme üzerine yapılan çeşitli bilimsel pedagojik tanımlara yer verilmektedir:

Bektaş ve Horzum (2019)'a göre otantik kavramı, özüne uygun nitelik taşıyan, gerçek olan, önceden beri var olan ve orijinal olan anlamlarına

gelmektedir. Gündelik yaşamda ise hayat tarzı, kıyafetler, halk oyunları, yemekler, müzik, sanat vb. gibi kültürel alanları ifade etmektedir. Dolayısıyla otantik bir kavram olarak eskiden beri var olan, özüne uygun anlamlarını taşımaktadır. Bu kavramdan türetilen otantik öğrenme ise eğitim ve öğretim alanında kullanılan yeni bir kavram değildir. Eski dönemlerden beri süregelen usta-çırak ilişkisine dayanmaktadır. Çırak gerçek hayatı nasıl özümseyerek bir işi yapma becerisi kazanıyorsa öğrenciler de okullarda gerçek hayata ulaşmalıdır. Bu nedenle öğrenciler gerçek hayatta karşılaşabilecekleri problemlerle, görevlerle ve etkinliklerle zaten otantik öğrenmede karşılaşmaktadır.

Gatlin ve Edwards (2007)'a göre öğretmenler sınıf içerisinde gerçeğe yakın öğrenme ortamları oluşturarak bireyin algı düzeylerini ve davranışlarını etkileyebilmektedir. Otantik öğrenmelerin ana dayanağı bütün öğrencilerin zor ve karışık konuları anlayabileceklerini, eleştirel ve yaratıcı düşünme etkinlikleriyle yeni yollar sunabileceklerini, arkadaşlarının düşüncelerini takdir edip bu düşüncelerden yararlanabileceklerini savunmaktadır.

Gordon (1998)'a göre otantik öğrenme öğrencilerin aktif rol aldığı ve problemlerin çözümünde iş birliğine dayalı etkinlikler gerçekleştirdiği süreci kapsamaktadır.

Hasiao (2004), otantik öğrenmeyi bireylerin sorumluluklarını yerine getirerek başarılarını izleyip yönetmek için üstbilişsel yeterliliklerini sergiledikleri bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Bireyler bu süreçte sosyal gruplar içindeki görevlerine bireysel bakış açılarını ve yaratıcılıklarını katmaktadır. Bir sorunu farklı yönlerden değerlendirip

anlamları keşfetmekte ve problemlere çeşitli çözüm yolları bulmaktadır.

İneç (2020:23), otantik öğrenmeyi gerçek dünya bağlamlarını içeren, öğrenenlerin üst düzey becerilerine dayanan, farklı kaynaklara erişilebilen, çeşitli ürünler içeren ve usta çırak ilişkisine dayanan öğrenmeler olarak tanımlamaktadır.

Maxwell vd. (2003)'e göre otantik öğrenme, gerçek dünya uygulamalarında teorik bilgilerin kullanımını sağlayan bağlamlar yoluyla gerçekleşmektedir. Öğrenenler bilgiyi uygulamaya dönüştürerek yüksek biliş düzeyine erişmektedirler

Mims (2003)'e göre otantik öğrenme, bireyin gerçek yaşam problemlerinde ya da projelerinde ulaştığı bilgiler arasındaki ilişkileri keşfetmelerini ve açıklamalarını sağlarken; bilişsel süreçlerinde bu kavramları anlamlı öğrenmelere dönüştürerek gerçek hayata transfer etmelerini sağlayan pedagojik bir yaklaşımdır. Otantik öğrenmenin asıl hedefi bireylerin herhangi bir konuyu öğrenmesi değil, gerçek yaşam problemlerine gerçek çözümler üretebilme yeteneği kazandırmaktır. Süreç olarak otantik öğrenme gerçek yaşam örnekleriyle oluşturulmuş görevler, etkinlikler ve değerlendirmelerden oluşmaktadır.

Newman ve Wehlage (1993) otantik öğrenmenin beş ögesi olduğunu belirtmektedir. Buna göre otantik öğrenme; üst düzey düşünme, bilginin derinliği, gerçek dünya bağlamı, iletişim ve öğrenen başarısındaki sosyal desteğe dayanan öğrenmelerdir.

Newmann ve Wehlage (1993)'e göre otantik öğrenmede, öğrenenler çeşitli aktivite ve öğrenme yöntem teknikleriyle ulaştıkları bilgiyi zihinlerinde anlamlı hale getirmektedir.

Yıldırım (2020)'a göre öğrenciler otantik öğrenme sürecinde gerçek dünya bağlamının merkezinde yer almaktadır.

1.3. Otantik Öğrenmenin Özellikleri

Bilimsel literatürde otantik öğrenmenin tabiatını açıklayan bazı özelliklere yer verildiği görülmektedir. Otantik öğrenmenin kendine has birçok özelliği bulunmaktadır. Bunlar çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır.

Bektaş ve Horzum (2019:13) tarafından yapılan tanım şu şekildedir:

- Gerçek yaşam problemlerine çözüm üretilmektedir.
- Öğrenmeler doğal akış çerçevesinde ilerlemektedir.
- Hayat boyu öğrenmeyi kapsamaktadır. Okul içi veya okul dışı her alanda öğrenmeler gerçekleşebilmektedir.
- Öğrenmeler otantik öğrenme yapısına uygun olarak, usta-çırak ilişkisi içinde yürütülmektedir. Eğitim ortamlarında öğretmen usta, öğrenci ise çırak rolünü almaktadır. Farklı deneyimler sonucu öğrenciler ustalarından edindikleri bilgi ve deneyimleri süreç içerisinde kazanmaktadır.
- Öğrenciler otantik öğrenme sonucu, çeşitli ürünler (tasarım, sunum, kısa film vb.) ortaya koyarlar.

İneç (2017)'e göre ise otantik öğrenmenin kendine özgü nitelikleri vardır. Otantik öğrenmede öğrenci gerçek hayat temelindeki uygulamalarda farklı görevlerle karşı karşıya kalmalıdır. Bu süreçlerde öğrenciler araştırmaya, sorgulamaya ve keşfetmeye yönlendirilmelidir. Öğrenciler bundan çeşitli şekillerde faydalanılarak ürünler ortaya çıkarabilmelidir. Bunlar öğrencilerin çeşitli bakış açılarını yansıtan nitelikte olmalıdır. Öğrenci bilgiyi gerçek hayata yansıtabilmeli ve öğretmen ise bu süreci iyi yöneten bir usta gibi davranabilmelidir. Ayrıca İneç (2020:23)'e göre otantik öğrenme, herkesin düşüncesini özgürce açıklayabileceği demokratik yapıda olan, öğrencileri keşfetmeye, araştırmaya, sorgulamaya yönlendiren farklı disiplinlerden yararlanılarak iş birliği yapılan ve bu iş birliği sonucunda çeşitli ürünlerin ortaya çıkmasını sağlayan, usta- çırak ilişkisini yansıtan öğrenme ortamları olarak tanımlamaktadır.

Rule (2006) belirlediği otantik öğrenme özellikleri:

- Otantik öğrenme sorumluluklara ve ödevlere dayanır.
- Otantik öğrenme, farklı alanlar arası etkileşime dayanır.
- Otantik öğrenme, okul dışındaki gerçek hayatla ilişkilidir.
- Otantik öğrenme sürecinde meydana gelen ürünler sınıf dışındaki çevreyle paylaşılır.
- Otantik öğrenme, öğrenenlerin problem çözme basamaklarını kullanarak var olan problemi sorgulamalarını gerektirir.
- Otantik öğrenme, öğrencilerin karmaşık problemlerin çözümünde analiz, sentez, tasarlama, uygulama ve değerlendirme gibi üst biliş becerilerini geliştirmelerini sağlar.

- Otantik öğrenme, öğrenmeyle ilgili sosyal çevre unsularının bir arada bulunduğu ortamda yürütülür.
- Otantik öğrenme, öğrencilerin günlük hayatta etkileşimde buldukları konular üzerinde durmalarını sağlar.

Otantik öğrenme, öğrenenlerin uygulamaya dayalı performans ödevlerinde öz öğrenmelerini inşa ettikleri için kendilerine karşı özgüvenli hissetmelerini sağlar.

1.4. Otantik Öğrenmenin Temelleri

1.4.1. Felsefi Temeller

1.4.1.1. Pragmatizm

Pragmatizm düşüncesi Kuzey Amerika'da ortaya çıkan 20. yüzyılın en önemli toplum felsefelerinden biridir. Bu düşüncenin temelinde gerçek yaşam olgu ve olaylarında bilginin etkin bir şekilde kullanılması ve hayatın çözümüne yer vermesi yer almaktadır.

Pragmatizm, insanların fikirlerini hayatlarına uygulayarak bundan fayda sağlama düşüncesine dayanmaktadır. Faydadan kasıt ise bilginin kullanılabilirlik ölçüsüdür. Dolayısıyla pragmatizm, değişim ve gelişimi de içinde barındıran olaylara yeni bir bakış açısı kazandıran bilgilerin uygulandığı bir süreçtir (Bulgan, 2017:4).

Pragmatik eğitimdeki okul kavramı ise bireysel farklılıkları önemseyen öğrencilerin hayal gücünü geliştiren ve araştırma becerisi kazandıran aynı zamanda toplumsal alanda öğrencinin ihtiyaç duyduğu problem

çözme becerilerini kazandıran yer olarak tanımlanmaktadır (Bulgan, 2017:2). Yine Bulgan'a (2017):2 göre yarar kavramı kötü niyetli etik eylem olan çıkar kavramıyla karıştırılmaktadır. Çıkar insanların kendi menfaatleri için çalışması olarak görülürken; yarar ise bilginin açıklığı, kişiyi aydınlatması ve bilgiyi hayatta kullanılabilmesi anlamında kullanılmaktadır.

Pragmatik düşüncenin temelleri Charles Sanders PEIRCE tarafından atılmış olsa da William JAMES bu felsefeyi daha ileriye götürmüş, John DEWEY ise bunu eğitime uyarlamıştır. Pragmatik felsefeye göre öğrenme bireye fayda sağlayan demokratik ilerlemeci bir eğitim felsefesidir (Bulgan, 2017). Yine Bulgan (2017)'e göre pragmatizmin gelişimini sağlayan düşünür W. JAMES'tır. Ona göre mutlak dünya olgular ve kavramlar üzerine kuruludur. Fakat bu mutlak dünya değişmez bilgilerle dolu değildir. Gelişip ilerleyen ya da artan eksilen bilgilerle doludur. Ona göre bilgiler birikebilir fakat tüm evreni kapsayacak nitelikte değildir. Bazı bilgiler daimiyken bazıları ise değişebilir niteliktedir. Pragmatizm; bireysel farklılıkları dikkate alarak değişime ayak uyduran, toplumsal anlamda da özgüvenli, saygılı, duyarlı ve kendisi için en doğru bilgiyi seçmede en etkili eğitim felsefesi olarak görülmektedir (Çiftçi, 2022:15-16).

Pragmatizmin özünde kurallar yoktur. Kurallar ancak belli bir amaca ulaşmak için vardır. Belli başlı bilimsel verilerin ispatlanması, pragmatist inanca göre yeterli değildir; çünkü pragmatistler her halükârda değişimin toplum için kaçınılmaz bir durum olduğunu örneğin; okullarda bugün işlenen derslerin yarının koşullarına

uymayacağını, dolayısıyla öğrencinin kendi bilgilerini kendilerinin inşa etmelerinden sorumlu olmalarıyla daha etkili ve kalıcı bilgilere ulaşacaklarını düşünmektedir. Pragmatik düşüncede doğruluk için belli bir sınır yoktur. Doğruluk kişilere, olaylara, olgulara göre değişebilir kurallara bağlı kalmaz. Kurallara bağlı kalmak belli başlı kısıtlama unsurları barındırdığından hedef sadece doğru sonuç değil hedef bir bilginin bireye veya topluma sağladığı yarardır (Öztürk, 2008:27).

1.4.1.2 İlerlemecilik

Yirminci yüzyılda Amerika Birleşik Devletleri'nde William JAMES ve Charles Sanders PEIRCE gibi pragmatist felsefe savunucularının etkisinde kalan Dewey bu felsefi düşünceyi eğitime uyarlamıştır. Uyguladığı bu felsefeyi ilerlemecilik olarak tanımlayan Dewey, eğitimin merkezinde öğrenci olmasını savunmuş ve geleneksel yapıya sahip eğitim anlayışının öğrenciyi bilişsel ve duyuşsal yönlerden engellediğini ifade etmiştir. Kısıtlanan bireylerin ise etkili öğrenmeleri gerçekleştiremeyeceğini belirtmiştir.

Dewey, gündelik yaşam problemlerine çözüm getiremeyen, öğrendiklerini hayata uygulayamayan eğitim anlayışına karşı çıkararak eğitimin faydalı olması gerektiğine inanarak bunları hayata geçirmiştir (Asmaz, 2019). Dewey (202:16):

“Anlamlı bir eğitim tecrübesi her şeyden önce, öğrenci ve öğrenilen şey arasında süreklilik ve etkileşim olmasını gerektirir. Hiç şüphesiz geleneksel müfredat katı bir tasniflendirmeye ve çocuk doğasının kapasite ve ilgi

alanlarını göz ardı eden bir disiplin oluşmasına yol açmıştır.”

Bu açıdan Dewey, geleneksel eğitimin çocuğun bireysel yeteneklerini göz ardı ettiğini vurgulamıştır. Dewey ilerlemeciliğin ve pragmatizmin eğitime uyarlanması ise şu şekildedir: Birey geleneksel eğitim anlayışındaki okul ve sınıf düzeninde kendini yeterince ifade edememektedir. Sıraların sıralanışı dahi çocukların ufuklarını sınırlandırmaktadır. Böylelikle öğrenci ne kendini daha iyi ifade etmekte ne de öğretmen öğrenciyi yeterince tanıma imkânı bulmaktadır (Öztürk, 2008:52).

Geleneksel eğitimi modern eğitimden ayıran en önemli özellik demokratik uygulamaların varlığıdır. İlerlemecilik felsefesini hayatına uygulayan bir öğretmen ise öğrencilerin hayatta karşılaştıkları problemlere çözüm bulabilmeleri için demokratik süreç içerisinde, öğrencilerin kendilerini özgürce yansıtmalarına imkân sağlayan kişi olarak görülmektedir (Coşğun, 2015; Akdemir, 2020:27). Bu açıdan Dewey (2021:47), ifade özgürlüğünü şöyle dile getirmiştir:

...Kişi eğitimci ise hangi tutumların devamlı büyüme için yararlı veya zararlı olduğunu muhakeme edebilmelidir. Buna ek olarak bireyleri birey olarak algılamak için sempatik bir anlayış sergilemeli ve böylece de henüz öğrenme safhasında olanların akıllarından neler geçtiği konusunda bir fikir sahibi olmalıdır.

Geleneksel eğitim anlayışında belirli bir eğitim felsefesine bile gerek duyulmaz. Fakat ilerlemecilik esasına dayalı eğitim anlayışında, ideal

eğitim felsefesini hayata geçirmek gereklidir. İlerlemeciliğin temeli pragmatik felsefeye dayanmaktadır. Pragmatist felsefenin temel dayanağı değişmedir. Böylece eğitimde de değişimin temel alındığı görüşü hkimdir.

1.4.2. Gelişimsel Temeller

1.4.2.1. Bilişsel Gelişim Kuramı

Aslında bir biyolog olan Piaget, yumuşakçaların çevreye etkileşimini ve uyumunu tespit etmiştir. Bundan yola çıkararak canlıların çevreye uyum sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Zihin ve beden birbiriyle bağımlı hareket ettiğini fark etmiştir. Zihinsel eylemlerin ortamlara uyum sağlamakla ilgili olduğunu belirtmiştir. Piaget, uyum sağlama ve örgütleme sürecinde dört temel bilişsel kavrama değinmiştir. Bunlar; şema, özümleme, düzenleme ve dengelemedir. şema, bireylerin düşünsel ortamda çevreye uyum sağlama araçları olarak düşünülürken, şemalar değişip gelişebilmektedir. zmleme, şemaların davranışla bütünleştiği ortamlardır. Zihindeki var olan şemalara yeni uyarıcıları yerleştirmediir. zmleme dolayısıyla şemaları değiştirmez. Düzenleme gelen uyarıcıya göre mevcut şemaya yenisini ekleyip değiştirme işlemdir. Dengeleme ise zmlemeyle düzenleme arasındaki uyumdur (Wadsworth, 2015:14-20).

1.4.2.2. Zihinsel Gelişim ve Diğer Faktörler

Piaget bilişsel gelişimin  unsurundan bahsetmektedir. Bunlar; içerik, işlev ve yapıdır. İçerik bireyin zihnindeki şemalarına yer verirken, işlev ise özümleme ve düzenleme aktivitelerini içermektedir. Yapı ise

önceden tasarlanan kodlanmış, kalıplaşmış şemalardır. Fakat bu şemalar zaman içinde değişebilmektedir. Piaget'in çalışmaları daha çok bilişsel yapılar üzerinde yoğunlaşmıştır (Wadsworth, 2015:21-22). Piaget, çocuğun zihinsel gelişiminin, çevredeki uyarıcıları zihinde yorumlamasıyla bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla bilişsel gelişim için en önemli unsur, çocuğun çevre içerisinde belli davranışlarda bulunmasıdır. Bu eylemler zihinde birtakım işlemlerden geçerek yeniden düzenlenmekte ve çevreye uyum sağlanmaktadır. Eylemlerin çoğu dışarıdan gözlemlenmekte veya gözlemlenememektedir. Kısaca birey, yeni uyarıcılarla karşılaşmayıp yeterince eylemde bulunmazsa zihinsel gelişim yaşanmaz (Wadsworth, 2015:22).

Piaget, zihinsel gelişimde etkili olan bilgilerden bahsetmektedir Bunlar, Fiziksel Bilgi (keşfetme), Mantıksal- Matematiksel Bilgi (Buluş) ve Sosyal Bilgi'dir. Bireyde var olan tüm bilgilerin bunlardan ibaret olduğunu, şartlar ve koşullar değiştikçe ve bireyler uyarıcılarla etkileşim kurdukça bu bilgilerin arttığını belirtmektedir. Fiziki bilgi de çocuk etrafındaki nesnelere keşfetmektedir. Mantıksal-Matematiksel bilgi de ise çocuğun değiştirip geliştirebileceği nesnelere yer almaktadır. Sayılar üzerinden nesnelere yer değiştirilerek sonuca ulaşabilmektedir. Bahsedilen iki bilgi çeşidinde de birey bilgiye kendi yaşantıları sonucu erişebilmektedir. Fakat sosyal bilgide gelenek-görenekler, yasalar, değerler vb. bilgiler yer almaktadır. Bu bilgileri çocuk nesnelere üzerinden doğrudan edinemez. Toplum ve toplumun oluşturduğu kültürel öğeleri yaşantılar sonucu öğrenmektedir. Çocuklar ancak birbiriyle etkileşim kurduğunda sosyal bilgiye erişme fırsatı

bulmaktadır. Kısacası çocuk nesnelere fiziksel ve zihinsel olarak oynayarak öğrenmektedir. Fakat sosyal bilgi insanlarla etkileşim kurarak elde edilebilir (Wadsworth, 2015:23-24). Diğer bilgilerle olan etkileşimi sağlamak için gerekli dört unsur; olgunlaşma, aktif yaşantı, sosyal etkileşim ve dengeleme faktörleridir (Wadsworth, 2015:32). Piaget bilişsel gelişimi dört döneme ayırmıştır. Bunlar duyu-motor dönemi (0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2-7 yaş), somut işlem dönemi (7- 11 yaş) ve soyut işlemler dönemi (11 yaş ve üzeri). Bilişsel gelişim dünyayı tek düze bakış açısıyla anlamaya çalışan basit bir süreç değil, çok yönlü genişleyen ve ilerleyen bir süreci kapsamaktadır. Bu süreç niceliksel yönde değil, niteliksel yönde her gelişim evresine göre genişleyip ilerleyen evreleri kapsamaktadır. Bilgi işleme kuramına göre ise bilgiler alındıktan sonra zihinde işlenmekte ve kullanıldıkça tekrar yapılandırılmaktadır. Bunlar; uyarıcılar – seçme – algılama – hatırlama – düşünme – sorun çözme – eylem aşamalarıdır. Bireyler çevrelerinden birçok uyarıcıyla etkileşime geçerler. Bu uyarıcılardan dikkatini çekenleri ayırmaktadır. Yaşantıları sonucu birey edindiği bilgileri yorumlayıp algılamaktadır. Bilgiler birey için anlam ifade ediyorsa onu hatırlamak üzere belleğe yükler ve gerekli koşullarda problemlerle karşılaştığında onları çözmek için kullanmaktadır (İnanç ve diğerleri, 2020:52-53).

1.4.3. Öğretimsel Temeller

Otantik öğrenmenin temelleri insana sağladığı faydadan ötürü Pragmatizme; Pragmatizm düşüncesinin uygulama alanı bulunduğu ilerlemeciliğe, Bruner'in bireylerin kendi öğrenmelerine odaklanan

buluş yoluyla öğrenme kuramına, gerçek yaşamla bağlantılı olup toplumla iç içe olduğu için Vygotsky'nin sosyal öğrenme kuramına, gerçek hayattan kesitler ve durumlar sunduğu için Brown, Collins ve Duguid ortaya koydukları durumlu öğrenme kuramlarına dayanmaktadır (Yıldırım, 2020:13; İneç, 2020:17-38). Ayrıca otantik öğrenme ortamları; öğrenci ürünlerine, projelere, performanslara, çeşitli araştırmalara, iş birliğine ve gerçek yaşam bağlamındaki senaryolara dayandığı için proje temelli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, kanıt temelli öğrenme, senaryo temelli öğrenme, araştırmaya dayalı öğrenme, olaya dayalı öğrenme ve işbirlikli öğrenme, bilişsel çıraklık gibi teknikleri de içermektedir (İneç, 2020:17-38; İneç, 2017).

1.4.3.1. Buluş Yoluyla Öğrenme

Buluş yoluyla öğrenme, öğrencileri aktif yaşam becerilerine yönlendiren, bilgilerini kendilerinin inşa etmesine olanak tanıyan; öğretmenin ise rehber konumunda olduğu öğrenme ortamlarını içeren bir yöntemdir. Ayrıca öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ortaya koymalarını ve kendi oluşturdukları zihin ürünlerini fark etmelerini sağlamaktadır. Böylece öğrenenler farkına vardıkları bu öğrenmeleri gerçek hayata yansıtmaktadırlar. Bu nedenle “buluş” yoluyla öğrenme, gerçek yaşam bağlamındaki öğrenmeleri içeren otantik öğrenmelerin temelini oluşturmaktadır. Bu yöntemin belli başlı özellikleri aşağıdaki gibidir:

- Öğretmen rehberliğinde öğrenci aktif rol almaktadır.
- Öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği bir öğrenme ortamında bulunmaktadır.

- Tümevarım, problem çözme gibi beceriler geliştirilmekte; üst düzey düşünme becerileri kazandırılmaktadır.
- Anlamlı ve kalıcı öğrenmeler yüksek olmalıdır (Şen, 2013:109).

Buluş yoluyla öğretim stratejisini uygulama basamakları ise şöyledir:

- Öğretmenin örnekler sunması,
- Öğrencilerin örnekleri betimlemeleri,
- Öğretmenin başka örnekler vermesi,
- Öğrencilerin yeni örnekleri betimlemeleri ve bunları önceki örneklerle karşılaştırmaları,
- Öğretmenin ek örnekleri ve örnek olmayan durumları sunmaları,
- Öğrencilerin zıt örnekleri karşılaştırmaları,
- Öğretmenin öğrencilerin söylemleri doğrultusunda ilişkileri ve ilkeleri vurgulaması,
- Öğrencilerin tanımlamaları açıklamaları,
- Öğretmenin öğrenenlerden ek örnekler istemesi (Şen, 2013:109).

Bu doğrultuda izlenen sıra öğrencilerin tamamen kendi bilgi beceri deneyimlerini ortaya çıkarma ve inşa etme süreçlerini kapsamaktadır.

1.4.3.2. Senaryo Temelli Öğrenme

Senaryo temelli öğrenme; öğrencilerde istenen beceri ve davranışların, belli bir senaryo aracılığıyla kazanılmasını içeren öğrenme süreçlerini ifade eder. Öğrenciler bu süreçlerde gerçek yaşam kesitlerinden çeşitli

roller üstlenirler. Sergilenen roller aracılığıyla çözümlleme, sentez, karar verme, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri gelişir. Öğrenciler bu esnada grupça iş birliği içinde çalışırlar (İneç ve Akpınar, 2017:51-52; İneç, 2017).

1.4.3.3. Araştırmaya Dayalı Öğrenme

Araştırma temelli öğrenme, öğrenenlerin çeşitli konulardaki meraklarına dayanan, dolayısıyla onların problem çözüme ve mantıklı düşünme becerilerini geliştiren bir öğrenme yöntemidir. Öğrenenler belirledikleri problemler hakkında çeşitli veriler toplayarak ve süreç içerisinde bu problemlere çözümler geliştirirler. Sonraki süreçte ise elde edilen verileri test ederek raporlaştırırlar. Böylece öğrenciler kendi çabalarıyla belirli bir sistem dâhilinde çeşitli bilgiler elde ederler (Alabaş ve Dilek, 2020:91; İneç ve Akpınar, 2017:51; İneç, 2017).

1.4.3.4 Kanıta Dayalı Öğrenme

Kanıt temelli öğrenme, öğrencilerin birinci ve ikinci elden farklı özelliklerdeki kanıtlara dayanarak sınıf içerisinde gruplu veya bireysel çalışmalarla farklı kaynaklarla karşı karşıya kalmaları sonucu, çeşitli zihinsel etkinliklerin gerçekleşmesini sağlayan bir öğrenme modelidir (Alabaş ve Dilek, 2020:208). Bu bağlamda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayan bir öğrenme yöntemidir. Öğrenciler bu yöntemle; yorumlama, sorgulama ve eleştirel düşünme becerileri kazanırlar (Sönmez, 2022:1). Kanıt temelli öğrenme, güncel olaylarla öğrencilerin farklı fikirlerini ortaya çıkaran ve olayları yorumlamalarını ve anlamlandırmalarını sağlayan öğrenme yöntemidir (Bekret, 2019).

1.4.3.5. Probleme Dayalı Öğrenme

Probleme dayalı öğrenme öğrenen merkezli olup aktif öğrenmeyi geliştiren bir yöntemdir. Problem çözüm sürecinden sonuç çıkaran bir öğrenmedir. Öğrenciler süreç esnasında problemle karşılaşılır. Probleme dayalı öğrenmede öğrenenler aşamalı olarak sorumluluk alırlar. Öğretmenlerinden de aşamalı olarak bağımsızlaşırlar. Bundan sonraki süreçte ise, yaşam boyu öğrenen bağımsız bireyler olurlar (İneç, 2017; Kaptan ve Korkmaz, 2001). Bu öğrenenler sürece aktif katıldıkları için gerçek dünya problemleri karşısında ne yapacağını bilen bireyler olarak yetişirler. Konu ile ilgili uygulama bilgileriyle var olan önyargı, inanç ve düşünme yollarını yeni süreçlere uygulama imkânı elde ederler (Bektaş ve Horzum, 2019:77; İneç, 2021:104).

Probleme dayalı öğrenme modelinde yazılı senaryolar, videolar yardımıyla gerçek yaşamdan seçilen bir problem durumu getirilir. Öğrenciler küçük gruplara ayrılır. Öğrenciler daha önceki yaşantılarına dair bilgileri paylaşırlar. Öğretmen ise süreç esnasında öğrencilerin öğrenme materyallerine ulaşmalarını sağlar, öğrencilerin geçmişteki yaşantılarını yansıtılmaları için onları teşvik eder. Öğretmen öğrencileri cesaretlendirerek onlarla birlikte öğrenir. Öğrenenler farklı derslerde de yeni bilgilerini paylaşırlar. Bu bilgiler problemlere uyarlanır. Süreç sonunda öğrenciler hipotezlerini değiştirebilir veya ret edebilirler. Bu eylem planı gruba sunulur (Kaptan ve Korkmaz, 2001).

1.4.3.6. Projeye Dayalı Öğrenme

Proje tabanlı öğrenme, öğrenenleri merkeze alan aktif öğrenme süreçlerini kapsamaktadır. Öğrenciler, gerçek yaşamda

karşılaşılabilecek herhangi bir sorunu sınıf ve benzeri ortamlarda disiplinler arası bir senaryo çerçevesinde çözmeye çalışırlar. Okulda öğrenmeler proje tabanlı öğrenmeyle gerçek hayata bağlanmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin öğrendiklerini kullanmaları için çeşitli ortamlar sunulmaktadır (İneç, 2017; Ay, 2013). Proje tabanlı öğrenme, öğrenenlerin çeşitli ürünler ürettiği, 21. Yüzyıl becerilerini temel alan görev merkezli, sistematik öğrenme süreçlerini kapsayan öğrenme süreçleridir. Ayrıca öğrenenler çeşitli çeşitli tasarımlar, çizimler, sunumlar, raporlar hazırlayarak aktif bir şekilde öğrenme süreçlerine katılırlar (İneç, 2017; Uysal, 2019). Proje Tabanlı Öğrenmede öğrenenler, farklı düşüncelere saygı gösterme, yaratıcı düşünme, karar verme, grupta çalışma ve iletişim becerileri gibi birçok beceriye sahip olurlar (Ay, 2013).

1.4.3.7. Olaya Dayalı Öğrenme

Olaya dayalı öğrenme, örnek olay inceleme çalışması, örnek olaya dayalı öğrenme, örnek olay ve ya vaka incelemesi gibi farklı isimlerle adlandırılmaktadır (İneç, 2017; Seçkin ve Yılmaz, 2014). Dolayısıyla öğrencilerin gerçek hayattaki herhangi bir olaydan yola çıkarak olayı analiz etmeleri, araştırmaları, çözümler üretmeleri ve derslerle ilişkilendirmelerine dayanan bir yöntemdir. Öğrenenler yaşamın belli kesitlerinden yola çıkarak problemler hakkında çıkarımlarda bulunurlar. Böylece gerçek yaşam bağlamındaki bilgi, beceri, ve tutumlar kazanılarak otantik öğrenmeler gerçekleşir (İneç, 2021; Bektaş ve Horzum, 2019:78).

1.4.3.8. İş birlikli Öğrenme

İş birlikli öğrenme, öğrenenlerin belli gruplar oluşturarak herhangi bir konuda ortak hareket etmeleriyle gerçekleşen öğrenme yöntemidir. Bu yöntemin geçerliliği için gruplar arasında birtakım unsurlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu unsurlar; olumlu bağımlılık, ferdi sorumluluk, grup bilinci, öğretmen rolleri ve ödüllerdir. Grubuna olumlu bağlanan birey, grubun ortak hedefleri için çaba gösterir. Dolayısıyla üzerine düşen sorumlulukları yerine getirir. Ayrıca öğrenenlerin özelliklerine göre (ilgi, yetenek v.b) gruplar meydana getirilir. Grup bilinci oluşturmak adına ise, grup isimleri, sloganlar, amblemler ortak belirlenir. Öğretmen rehber konumunda olup öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri ortamları oluşturur ve süreç sonunda ödüllere yer verilir. (İneç, 2017; Doymuş ve Doğan, 2014:149)

1.4.3.9. Durumlu Öğrenme

Durumlu öğrenme; sosyal süreçleri ön planda tutan, öğrenmede bilgi ve uygulamanın ayrılmadığı öğrenme yöntemidir (İneç, 2017; Bektaş ve Horzum, 2019:79). Bu öğrenme, durumlu biliş kavramından ortaya çıkmıştır. Herhangi bir durumun içinden bilgi, beceri ve tutumların öğrenilmesidir. Durum bağlamları gerçek veya sanal olabilir. Özellikle gerçek dünya bağlamındaki ortamlar soyut bilgilerin somutlaştırılmasını sağlar. Böylece etkili öğrenmeler gerçekleşir (Ataizi ve Şimşek, 2000). Durumlu Öğrenme de gerçek yaşantılara oldukça benzeyen durumlarla bağ kurulan bir süreci ifade eder. Sınıf

ortamlarında ise, durumlu öğrenme içerik, bağlam, topluluk ve katılım gibi öğelerin bütünleşmesiyle gerçekleştirilir (Kılıç, 2004:310).

1.4.3.10. Bilişsel Çıraklık

Bilişsel çıraklık kelime olarak, öğrenenin alanda uzman kişiyle ya da kişilerle bir iş üzerine ortak çalışarak öğrenmesini ifade eder. Dolayısıyla çıraklık ifadesi, geleneksel usta çırak ilişkisinden doğmuştur (İneç, 2017; Tezci ve Köksalan, 2007). Bu teknik; bilişsel becerilerin kazanılmasında çırak yetiştirirken kullanılan aşamalar olan gözlem, uzman eşliğinde uygulama, bağımsız uygulayıp yardım alma ve bağımsız gerçekleştirme aşamaları kullanılan bir tekniktir. Gözleme aşamasında öğrenciler uzman kişiyi izleyerek bilişsel süreçleri nasıl gerçekleştirdiğine dikkat eder, sonraki aşamalarda ise, bilişsel alanda uzmanlaşmaya doğru bir yol izlenir (Bektaş ve Horzum, 2019:80).

1.5. Otantik Öğrenmenin Bileşenleri

Otantik öğrenmeler gerçek yaşamdan durumları konu edindiği için durumlu öğrenmenin bileşenleriyle benzerlik göstermektedir. Herrington (2006)'ya göre otantik öğrenmenin dokuz bileşeni bulunmaktadır. Bunlar;

1. Otantik bağlam
2. Otantik etkinlikler
3. Uzman performansı
4. Çoklu bakış açısı ve roller,
5. İş birliği

6. Yansıtma
7. Açık bir şekilde dile getirme
8. Birebir yetiştirme ve yapılandırılmış destek
9. Otantik değerlendirme

1.5.1. Gerçek Dünya ve Otantik Bağlam

Otantik bağlam, öğrenmelerin gerçek hayatla bağlantılı olması durumudur. Okullardaki mevcut ders kitapları veya sabitlenmiş problemlerden değil, otantik bağlam gerçek dünya problemleri ve durumları içeren bağlamdır. Bu sayede öğrenenler soyut problem durumlarına somut çözümler oluşturmaktadır (İneç, 2020:24; İneç, 2017).

Otantik öğrenmeler gerçeklikle bağlantılı bağlamlar içerir. Bunlar üçe ayrılır: çoklu bağlam ve bakış açısı, sosyal bağlam ve durumlu bağlamdır. Çoklu bağlam, bilginin daha geniş bir ölçekte farklı durumları ve ortamları içermesidir. Farklı durumlara transferi içeren, karmaşık ilişkilere uyumu gerektiren gerçek bağlamdır. Sosyal bağlam ise öğrenme ortamlarındaki ilişkilerin tümünü içerir. Öğrenci - öğretmen ilişkisi veya öğrenciler arası ilişkileri de içeren sosyal ortamlardır. Burada gerçek yaşam problemlerini içeren durumlara, birlikte çözüm getirilebilir. Sosyal öğrenme ortamları gerçek yaşamda kaçınılmaz olan, insan ilişkilerine ihtiyaç duyulan durumları içerir. Durumlu bağlam, somut öğrenme durumları bünyesinde birçok farklı bileşeni içerir. Bunlardan bazıları bireyin dışında gelişen durumlardır. Durumlar kısaca bireylerin başa çıkmak zorunda olduğu problemler

veya görevler olarak adlandırılabilir (Şimşek, 2004:128-129; İneç, 2020:24).

1.5.2. Otantik Etkinlikler

Otantik etkinlikler, otantik öğrenmenin doğasına uygun olarak aktif yaşam süreçlerini ele alan yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma, iş birliği, iletişim, karar verme, kaynakları etkin kullanma gibi birçok beceriyi aktif kılan etkinlikler içermektedir. Otantik bir etkinlikte, öğrencilere gerçek yaşam görevleri verilmektedir. Bu görevler alt görevlere bölünebilir (İneç, 2017; İneç, 2020).

Otantik etkinlik, gerçek dünyadaki bir olay, olgu ve durumu içeren ve bunlardan öğrenmeyi amaçlayan faaliyetler bütünüdür. Dolayısıyla otantik öğrenme sürecinde otantik bağlamı olan problemlere yer verilmektedir (İneç, 2020:25; İneç, 2017). Problem otantik etkinliğin başlangıç noktası ve etkinliğin temelini oluşturan araştırmayı gerçekleştiren sorulardır. Görevler otantik problemin çözülebilmesi için öncelikle analiz edilmelidir. Analiz sonucunda problemi çözmeye yönelik üstlenebilmesi gereken performans görevleri oluşur.

Tablo 1.1: Otantik Etkinliğin Yapısını Oluşturan Unsurlar (Bektaş ve Horzum, 2019:21).

Otantik Etkinlik	Otantik etkinlik, gerçek dünyadaki bir olay, olgu ve durumu içeren ve bunlardan öğrenme meydana getirmeyi amaçlayan faaliyetler bütünüdür.
Problem	Otantik etkinliğin başlangıç noktası ve etkinliğin temelini oluşturan araştırmayı gerçekleştiren sorulardır.
Görevler	Otantik problemin çözülebilmesi için öncelikle analiz edilmelidir. Analiz sonucunda problemi çözmeye yönelik üstlenebilmesi gereken performans görevleri oluşur.

Alt Görevler	Gerçek hayattaki bir durum ya da olayla ilgili problemin çözümüne yönelik görevler kapsamlı ve karmaşık olacağından alt görevlere parçalanabilir niteliktedir.
---------------------	--

Tablo 1.1'e göre otantik etkinlik süreci belli aşamaları içermektedir. İlk başta hayatın içinden bir problem belirlenmektedir. Daha sonra problemin çözümüne yönelik görevler oluşturulmaktadır. Son aşamada ise evreni temsil eden örneklem üzerinden görevler alt görevlere bölünerek paylaşımlar sağlanmaktadır. Etkinlikler böylece planlı bir şekilde düzenlenmektedir.

Otantik etkinlikler belirli bir plana dayalı ve sürece dayalı etkinliklerdir. Gerçek yaşam sorunlarını içermesi açısından otantik etkinlikler planlı ve sistematik ilerleyen bir süreci kapsamaktadır (Herrington, 2006; İneç, 2017; İneç, 2021). Ölçme ve değerlendirme süreci ise bu kapsamın tamamında işe koşulmaktadır (İneç, 2020: 25). Bu doğrultuda otantik görevler hazırlanırken dikkat edilmesi gereken noktalar ise şu şekilde açıklanmaktadır:

- Gerçek hayat sorunlarını doğru tanımlanmış olmalı,
- Öğrenenler tarafından alt ödevlere ayrılabilir olmalı,
- Öğrenenin yaşantı ve etkinlikleriyle gerçek hayatla ilişki kurmasını sağlamalı,
- Farklı bakış açıları oluşturabilecek ortamlar olmalı,
- İş birliği sağlayabilmeli,
- Alanla ilgili üst biliş becerileri kazandırabilmeli,
- Öğrenenler yeni öğrenmelerle var olan bilgileri arasında bağ kurulabilmeli,

- Öğrenilen bilgiler, kişisel ve grupların ortak ürünlerini yansıtacak özellikte olmalı,
- Farklı alanlar arası öğrenmeler oluşturacak özellikte olmalı,
- Gerçek yaşam değerlendirmesini içeren, ana görev ile bütünleşen bir değerlendirme sağlamalı,
- Yeni bilginin sentezine olanak vermeli,
- Süreç odaklı olmalı şeklinde ifade edilmektedir.

Yukarıda görüldüğü üzere otantik etkinlik hazırlanırken birçok faktör göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenciler gerçek hayatta sosyal ortamlarda bulduklarından otantik etkinlik sürecinde de iş birliği içerisinde çeşitli problemlere çözüm getirmelidirler. Ortak bir şekilde düzenlenen etkinlik ortamlarında iş birliği becerisini de kazanmaları amaçlanmaktadır (İneç, 2021:105).

1.5.3. Uzman Performanslarına Erişim & Sürecin Modellenmesi

Otantik öğrenme doğası gereği, gerçek yaşamdan kesitler sunarak bunlar üzerinde öğrencilerin aktif yaşam becerilerini edinmeleri amaçlanır. Hayatın içinden olan birçok konuda uzman desteğine ihtiyaç vardır. Öğretmen her ne kadar alanında uzman olsa da birçok alanda uzman desteğine ihtiyaç vardır. Örneğin, bağımlılıkla mücadele, kan ve organ bağıışı, doğal afetlere hazırlık gibi birçok konuda öğretmenin bilgi, beceri ve deneyimleri yeterli olmayabilir. Öğretmen bu sorunu çözmek için imkânları ölçüsünde öğrencilerin uzmanlara ulaşmasına destek olmalıdır (Yıldırım, 2020:40; İneç, 2021:103). Uzman performansı, öğrencilerin işin uzmanlarına erişimi veya farklı düzeydeki öğrencilere erişiminin sağlanmasıdır. Bu açıdan uzmanlara

erişim öğrencilerin iletişim becerilerine de katkı sağlayacaktır (İneç, 2021:104; İneç, 2017; Balcı, 2021:20).

Otantik öğrenme sürecinde uzman olarak tanımlanan yetkin kişiler öğretmenler olduğundan öğretmenler öğrenenlere yapılandırıcı destekleriyle yardımcı olmaktadır. Bu durum usta-çırak ilişkisine benzetilirken, öğrenci bu öğrenme sürecini modellemektedir. Böylece bilişsel çıraklık ile öğretmenin eylemleri modellenerek kavrama ve uygulama eylemleri gerçekleştirilmektedir. Öğretmen bu süreçte yapılandırıcı desteği ile uzmanlık görevini yerine getirmektedir (İneç, 2020:26; İneç, 2017).

1.5.4. Çoklu Roller ve Bakış Açısı

Otantik öğrenmede öğrenenler gerçek dünya bağlamı olan problemlerin çözümü için çeşitli roller almaktadır. Bu sayede öğrenenler ilgili alanın uzmanı olabilmek için gereken bilgiye ulaşmakta ve bunu rollerine aktarabilmektedir. Dolayısıyla teorik bilgi gerçek dünyaya transfer edilmektedir (İneç, 2017; İneç ve Akpınar, 2017).

1.5.5. Yapılandırıcı İş Birliği

Öğrencilerin okul ortamlarında gerçek yaşama hazırlanabilmeleri, insanlarla bir arada yaşamalarını ve problemlere birlikte çözüm üretmelerini sağlayabilmeleri için iş birliği becerilerini kazanmaları gerekmektedir. Gerçek yaşam problemleri ve olaylarla başa çıkabilme becerisi de otantik öğrenme ortamlarında iş birliği etkinlikleriyle kazandırılmaktadır (İneç, 2021:105). Dolayısıyla otantik öğrenme ortamlarında bilginin bilişsel süreçlerde yapılandırılabilmesi için sosyal

çevreyle etkileşim kurulmaktadır. Böylece iş birliği yaparken edinilen bilgi anlamlı hale getirilmektedir (İneç, 2017; Bektaş ve Horzum, 2019:30).

Otantik öğrenme ortamları, öğrencilerin sabit ve tek yönlü araştırıp öğrenmelerini içermez aksine bireylerin konuya birçok yönden bakabilmesini, farklı konularda araştırma yapabilmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla farklı yönlerden ele alınan bilgiler beraberinde öğrencilere farklı görevler ve buna bağlı alt görevler verilmektedir. Her alt görevde öğrenciler farklı deneyimler ve beceriler ve farklı bakış açıları kazanmaktadır. Otantik öğrenmelerde öğrencilerin çoklu bakış açılarını kazanmalarını sağlayacak en önemli ortamlar işbirlikli öğrenme ortamlarıdır. İşbirlikli öğrenme ortamları, öğrencilerin fikirlerini birbirleriyle paylaşmalarını sağlayacak görüş ve bakış açılarının ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır (İneç, 2021:105; Bektaş ve Horzum, 2019:29).

1.5.6. Yansıtma

Yansıtma, otantik öğrenmenin en önemli bileşenlerindedir. Öğrencilerin otantik öğrenme ortamlarında edindikleri bilgileri etkin bir şekilde kullanıp kullanmadıklarını yansıtma sayesinde öğrenebilmekteyiz. Otantik ortamların yansıtma sürecini tamamlayan faktörler ise; öğrencilerin karşılaştıkları olay, olgu, problemlere ve farklı durumlara öğrendiklerini yansıtıp uygulayabilmesidir. Öğrencinin öğrendiği bilgiyi, başka durumlara transfer edebilmesi; başka bir ifadeyle gerçek yaşama yansıtabilmesi otantik öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (İneç, 2021:106). Okul ortamlarında otantik

öğrenmelerin etkililiğini görebilmek için öğrencilerin bilgilerini kolayca sunabilecekleri, tartışabilecekleri öğrenme ortamları düzenlemek önemlidir. Yansıtma olarak tanımlanan bu süreçte öğrenmeler gerçek hayat bağlamında sürekli desteklenmelidir (İneç, 2020: 27). Bu doğrultuda gerçek hayattan birtakım problemler sunularak öğrencilerin öğrendikleri bilgileri aktif hale getirmelerine yardımcı olunabilir.

1.5.7. Açıkça İfade Etme

Otantik öğrenmede, öğrencilerin açık bir dille öğrendiklerini ifade etmesi veya probleme yönelik herhangi bir çözüm önerisini dile getirmesi otantik öğrenmenin önemli unsurlarındandır. Bu sayede öğrenciler edindikleri bilgileri anlatım yoluyla şekillendirip zihinde oluşan şemaların da olgunlaşmasını sağlar. Bu süreç sınıf ortamında ya da okul dışı dünyayla bağlantılı akran ilişkilerini de içermektedir. Öğrenciler bu sayede, karşılıklı fikir alışverişini oluşturacak ortamlarda elde etmiş olur (İneç, 2017; Bektaş ve Horzum, 2019: 31).

Öğrencilerin ifade özgürlüğünün olması, özgüvenlerinin artmasını ve bilgilerinin şekillenmesini sağlar. Bu açıdan sınıf ortamlarında öğretmenler, öğrencilere olabildiğince kendi fikirlerini sunma imkânı vermelidir. Özellikle grup çalışmalarında ve verilen görevlerde öğrencilerin fikirlerini beyan etmesi oldukça önem arz etmektedir. Bunlarla birlikte öğrencilerin çoklu rolleri oynaması, farklı disiplinlerden yararlanması, sınıf dışındaki paydaşlarla ürünlerini paylaşmaları ve öğretmenlerin yapılandırıcı desteklerini sunmaları sınıf

ortamının demokratik hale gelmesini sağlamaktadır (İneç, 2020: 27; İneç, 2021: 106-107).

1.5.8. Rehberlik & Koçluk

Otantik öğrenme stratejisinde öğretmenler yapılandırıcı destek görevini yerine getirmektedir. Bu durum aynı zamanda öğretmenin rehberlik göreviyle açıklanmakta; öğretmen öğrencinin süreci modelleyip gerçek hayata yansıtabilmesi için ustalık görevini de yerine getirmektedir (İneç, 2020: 27). Birebir yetiştirme de asıl olan öğretmenin rehber konumunda öğrencileri ihtiyaç duydukları ölçüde yönlendirmesidir. Görüldüğü üzere yapılandırılmış destek olmadan etkili otantik öğrenmelerden bahsedilemez. Öğretmen öğrencileri gerek grup çalışmalarında gerekse sınıf içi tartışma ortamlarında, kısacası öğrenmenin her adımında planlı programlı olarak öğrencilere destek olmalıdır.

1.5.9. Otantik Öğrenmede Ölçme ve Değerlendirme

Otantik değerlendirme, geleneksel değerlendirme süreçlerinden oldukça farklıdır. Gerçek yaşam becerilerini kazandırmayı hedefleyen otantik öğrenme ortamlarında, ezberle dayalı öğretim sisteminin gerektirdiği ölçme araçları yer almaz. Daha çok öğrenci bilgi, beceri ve deneyimlerini yansıtacağı ortamlar düzenlenerek değerlendirmeler bir ürüne, bir araştırmaya veya herhangi bir etkinliğe bağlı olarak yapılır. Otantik değerlendirme; öğreneni, öğretmeni ve akranı değerlendirme sürecine katan yaklaşımdır. Birey kendi öğrenmelerini ve akranlarını da değerlendirme fırsatı bulur (İneç, 2021:108; Koçyiğit, 2011:44).

Aşağıdaki verilen tabloda geleneksel ve otantik değerlendirme arasında farklar sunulmuştur.

Tablo 1.2: Otantik Değerlendirme (İneç, 2021:108; Bektaş ve Horzum, 2019:34).

Geleneksel Değerlendirme	Otantik Değerlendirme
Dolaylı ve ya yetkili ögelere dayanır.	Önemli zihinsel görevlerde öğrencilerin performansını doğrudan inceler.
Öğrencilerin kaynak dışında neler öğrendiğini fark edebildiği, hatırladığı ya da iletişim sağlayıp sağlamadığını ortaya çıkarır.	Öğrencilerin edindiği bilgi ile etkili performansını gerektirir.
Geleneksel testler genelde kalem, kağıt ve tek cevaplı sorularla sınırlıdır.	Öğrenciye bir dizi görev sunar.
Geleneksel testler tipik olarak öğrencilere nedeni sorulmaksızın cevapları seçmeyi ya da doğru yazmayı sorar.	Öğrenciye gösterişli, tam, doğru cevaplar, performanslar ya da ürünler hazırlayarak eşlik eder.
Geleneksel test her biri için tek doğru cevabı ve nesnel maddeleri standardize eder.	Çeşitli ürünleri puanlamak için uygun kriterleri vurgulayarak ve standartize ederek geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlar.
Geleneksel testler daha çok alışırma, değişmez değerlendirme ve genellikle rastgele seçilmiş aktiviteleri içerir.	Test geçerliliği eğer gerçek dünyanın test yeteneğini canlandırıyorrsa, kısmen bağımlı olmalıdır.
	Profesyonel yaşamın karmaşık belirsizliklerine karşı öğrencilere prova yapmasında yardımcı olan iyi yapılandırılmamış sorunlar içerir.

Tablo 1.2'den de anlaşılacağı üzere geleneksel değerlendirme, öğrencilerin sabit ve istedik bilgilerini ölçmeyi hedeflerken; otantik değerlendirme süreçleri ise tamamen öğrencinin bireysel yetenek ve sınırları ölçüsünde özgün değerlendirme ortamlarını kapsamaktadır.

Ayrıca otantik değerlendirme ortamları kısa sınavlardan ibaret değil, uzun süreci kapsayan, zamana yayılmış ürün ve projeleri de içermektedir. Bu uzun süreçleri değerlendirmek için ise birçok farklı ölçme araçlarından faydalanılır. Dolayısıyla otantik öğrenme, stratejinin kullanıldığı periyodun başından sonuna kadar ilgilenmektedir. Böylece öğrenenlerin üst düzey becerilerini, performanslarını ve kazanımlarını ölçüp değerlendirmektedir (İneç, 2020: 28-29; İneç, 2021: 108).

Otantik değerlendirme de kullanılacak ölçme araçları arasında dereceli puanlama anahtarı (rubrik), öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), performans görevleri, projeler yer almaktadır (İneç, 2017; Bektaş ve Horzum, 2019:37).

Öğrenciler performans görevleriyle arkadaşlarıyla birlikte çalışma fırsatı bulur. Öğrencilerin ortak çalışmaları sonucu belli bir ürün ortaya çıkar ve değerlendirmeler buna göre yapılır. Kısacası otantik değerlendirme ortamları kişinin aktif yaşam becerilerini yansıtmaya becerilerini ölçme ve değerlendirme olarak algılanabilir.

2. KÖY ENSTİTÜLERİ

2.1. Tarihi Temelleri

2.1.1. Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Osmanlı Devleti'nde Öğretmen Yetiştirme Meselesi

Tanzimat öncesi dönemde geleneksel eğitim kurumları sıbyan mektepleri ve medreselerden oluşmaktaydı. Osmanlı İmparatorluğu'nda yaşayan tebaa, ilköğretim seviyesindeki sıbyan mekteplerinde eğitim almaktaydı. Genellikle küçük yaşlardaki erkek çocuklarının alındığı bu kurumlar, yüksek dereceli devlet adamları veya hayırseverlerin yaptırdığı vakıflar aracılığıyla yürütülürlerdi. Fatih Sultan Mehmed'in İstanbul'u fethinden sonra kurduğu Ayasofya ve Eyüp medreselerinde sıbyan mekteplerinde muallimlik yapacaklar için ayrı dersler alma koşulu getirildiği görülür. Fakat bu koşul zamanla unutulmuş ve klasik dönem boyunca muallimlik mesleki bir uzmanlık alanı olarak tam manasıyla gelişmemiştir (Türen, 2022:14)

Sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirme meselesi 1868 yılında açılan "Darülmualim-i sıbyan" kurumlarının açılmasıyla çözüme kavuşur. Tanzimat dönemi sonrasında memur yetiştiren rüştiyelere nitelikli öğretmenler yetiştirilmesi adına 16 Mart 1848 yılında Maarif Nazırlığı yapan Kemal efendinin öncülüğünde ve Denizlili Yayla Efendi'nin başkanlığında (Gündüz, 2022:65) ilk öğretmen okulu olan "Darülmualimin" açılmıştır. Türk eğitim tarihinde oldukça önem arz eden bu okullara sonradan "Darülmualimin-i Rüşdi" denilmiştir. Bu kurumlarda hem rüştiyelere öğretmen yetiştirilecek hem de başka

okullardaki eksik öğretmen ihtiyacı karşılanacaktı. Ayrıca bu okullarda, öğretmenler kolay ve etkili öğretim yöntemlerine göre yetiştirilmişlerdir (Akyüz, 2018:177).

1859 yılında ilk kez açılan kız rüştiyelerine öğretmen yetiştirme meselesi, 26 Nisan 1870’te çözüme kavuşmuştur (Gündüz, 2022: 64). Bu kurumlara “Darümuallimat” adı verilmiştir. Fakat bu okullara devam eden kız öğrenci sayısı eksik olduğundan, kadınların öğretmenlik mesleğini yapmaları II. Meşrutiyete kadar uzamıştır. 1874 yılında öğretmen yetiştirme meselesi farklı bir boyut almıştır. Vasıflı ve bilgili öğretmenler yetiştirmek için “Darümuallimin-i Kebir” adıyla günümüz öğretmen yetiştirme programlarına benzeyen bir kurum açılmıştır. 1915’te Sultan Abdülhamit Dönemi’nde Darümuallimat’ta düzenlemeye gidilmiş ve Darümuallimin-i Aliye adı ile idadi ve rüştiyelere öğretmen yetiştiren bir kısım ayrılmıştır. (Gündüz, 2022: 64). Bu kurumun diğer kurumlardan farkı, devletin tam manasıyla burada yetişen öğrencilerin tüm masraflarını karşılamasıdır. Bu dönemlerde aktif olan öğretmenlerin göreve başlamamış öğretmenlere öğretim ve yöntem tekniklerini öğretmeleri amacıyla “Darüameliyat” adı altında uygulama okulu açılmıştır (Türen, 2022:14-15).

II. Meşrutiyet Dönemi, köye uygun eğitim uygulamalarının ortaya çıkış dönemidir. Köy yapısına, işleyişine uygun ve yararlı bir eğitimden ilk bahseden kişi “Ahmet Tevfik”tir. Kendisi de bir öğretmen olan A. Tevfik, öğretmenlerin yetiştirecek kurumların köy veya köyün yakınında kurulacak çiftlik okulları şeklinde uygulama okullarının açılmasını önermiştir. Çünkü ona göre, köy nüfusu fazla olan bir ülkeyi

kalkındırarak olanlarda yine köy hayatına uygun eğitilmiş eğitimcilerden geçmektedir. Bu açıdan uygulama alanlarında tarımsal faaliyetlerde uzmanlaşan “çiftçi öğretmenler” yetişeceklerdi (Yel, 2008:15).

Ülkemizde köy okullarına öğretmen yetiştirme fikirlerinin çoğu II. Meşrutiyet döneminde İ. Mahir Efendi, İ. Hakkı BALTACIOĞLU ve Ethem NEJAT gibi eğitimcilerin bu konudaki düşünce ve önerileri alınsa da herhangi bir uygulamaya geçilememiş. Cumhuriyetin başında da “köy öğretmeni yetiştirme” meselesi gündeme gelmiş, 1924’ te ülkemize gelen Amerikalı eğitimci J. Dewey ve yine 1925 de yurdumuzda bulunan Alman eğitimci Kühne eğitim sistemimizle ilgili olarak hazırladıkları raporlarda birtakım tavsiyelerde bulunmuşlardı. Kısa bir süre sonra, yerli eğitimcilerimizin de görüşleri değerlendirilerek, bu konuda bazı çalışmalara başlandı (Oğuzkan, 1990:12-13;Türen, 2022:22).

2.1.2. Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme Meselesi

Cumhuriyet döneminin ilk dönemlerinde var olma mücadelesi gösteren Türk milletinin yeni devleti ve rejimiyle birlikte birçok yeni kuruma ve çok sayıda öğretmene ihtiyacı vardı. Bu doğrultudaki çeşitli çalışmalar bu ihtiyacı gidermek için yapılmıştır. Savaşlar zaten yoksul olan halkı iyice yıpratmış ve yüzbinlerce genç köylünün savaşlarda hayatını kaybetmesine neden olmuştu. Bundan dolayı eğitim, tarım vb. alanlardaki yatırımlar uzun süre ertelenmiştir. Var olan kurumlar ise çağ dışı olduğundan işlevini yitirdiği için çağdaş kalkınma için yetersiz

durumdaydılar. Fakat bunlar dışında Türkiye'nin gelişiminde asıl öncelik yine de eğitimdi (Kirby, 2019:52).

Millî mücadele yıllarında eğitime sınırlı ölçüde önem verilmiştir. Halk yoksulluk ve belirsizlik içerisinde olmasına rağmen, mecliste 7 Mart 1921 tarihli Maarif Kongresi toplanmıştır. Eğitime verilen önemin bir göstergesi olan bu kongrede Atatürk öğretmenleri “*gelecekteki kurtuluşumuzun saygıdeğer öncüleri*” olarak bahsetmiştir. Ülkenin içinde bulunduğu zor koşullardan öğretmen yetiştiren kurumlarda etkilenmiş ve birçok Darülmüalliminler maddi açıdan zorlandıkları için kapatılmışlardır. Cumhuriyet'in ilânına kadar eğitimin iyileştirilmesi adına birkaç uygulamalar olmuşsa da Millî Mücadele nedeniyle başarılı olunmamıştır. Cumhuriyet kurulduktan sonra, eğitimin geliştirilmesi tekrar gündeme gelmişti. Nitelikli eğitim esasına dayanan devrimler gerçekleşse de köylere inilmediği sürece başarılı olunmayacağı inancı hâkim olmuştur. Çünkü halkın büyük bir bölümü köylerde yaşamaktaydı. Bu bakımdan halka da destek olacak, onlara rehber olacak ayrıca köye öğretmen yetiştirecek sisteme ihtiyaç vardı. Diğer taraftan, 1 Eylül 1924 tarihinde Darülmüalliminler, “erkek müallim mektebi”, Darülmüalliminler de “kız müallim mektebi” adını almıştır. (Türen, 2022:18-22). 1924- 1925 yıllarında Darülmüallimin adı “Müallim Mektebi” 1935'ten itibaren öğretmen okulları adını almıştır (Akyüz, 2018:380). 789 sayılı kanunla öğretmen okulları şehir müallim mektebi ve köy müallim mektebi şeklinde ikiye ayrılmıştır. Dolayısıyla köye öğretmen yetiştirme uygulamaları yasallaşmıştı. Bu süreç bazı araştırmacılar tarafından Köy enstitülerinin kuruluşunun başlangıcı sayılmıştır (Türen, 2022:22).

1926 yılında “Maarif Teşkilâtına Dair Kanunu’na dayanarak 1927’de Denizli Erkek Muallim Mektebi Köy Muallim Mektebi adını almıştır. Kayseri Zencidere köyünde de Köy Muallim Mektebi açılmıştır. Fakat bu okulların varlığı 1933-1934 yıllarına kadar sürmüştür (Oğuzkan, 1990:13). Bu atılımlara öncülük eden dönemin milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati’nin vefatıyla, onun uygulamaları devam edememiştir. 1932 yılında Kayseri Zencidere Köy Muallim Mektebi, 1933 yılında da Denizli Köy Muallim Mektebi kapatılmıştır. Böylece köylere öğretmen yetiştirme sorunu bir süreliğine askıya alınmıştır (Türen, 2022:22).

Cumhuriyetin kuruluşundan sonraki yıllarda Türkiye’de 40.000 köy bulunuyordu. Kentlerdeki öğretmenler dışında yaklaşık 35.000 köye birer öğretmen gönderilmesi icap ediyordu. Fakat buralara öğretmen yetiştirme meselesi ancak uzun yıllar geçtikten sonra tamamlanabilirdi. Dolayısıyla öğretmen ihtiyacını hızlı karşılamak amacıyla yönelik eğitimlik sistemine karar verildi. Bu sistemin özü ise askerde çavuş ya da on başı olmuş yetenekli köy gençlerinin 6-7 aylık eğitimleri (okuma, yazma, basit matematik, öğretim teknikleri, tarım alanında köylerde henüz uygulanmamış yöntemler öğretilmesi) sonucunda köylere eğitimci olarak atanmasıydı. 1936 yılında on başı ve çavuş rütbesiyle terhis edilen gençlerden oluşan eğitimci köy okullarında görevlendirildiler. Eğitimci görevi ise birinci sınıfa öğrenci kaydedip onları üçüncü sınıfa kadar okutmaktı. Eğitimci tek bir sınıfı mezun ettikten sonra dördüncü yıl yeniden kayıt yapardı (Aydın, 2007:37-38). Yaklaşık bir yıl sonra, 1937’de Kızılçullu (İzmir) ve Çifteler (Eskişehir)’de “Köy Öğretmen Okulu’nun açılmasıyla demircilik, inşaat, tarım ve kooperatifçilik derslerini içeren

uygulamalara geçilmiştir. İlköğretim çağına gelmiş ve geçmiş okuma yazma bilmeyen oranı köylerde %90 civarındaydı. Ayrıca köy halkının da tarım, el sanatları, sağlık gibi konularda desteğe ihtiyacı vardı. Çocukların yanı sıra köylerdeki yetişkinlere de bilgi ve beceri kazandırmak gerekiyordu. Bütün bu amaçlar, alelaide oluşturulan ve kısa süreli kurslardan geçilerek göreve getirilen öğretmenlerle elbette mümkün değildi. Bu tür sınırlı önlemlerden ziyade, köy çocuğunu ve köy halkını kalkındırabilecek düzeyde nitelikli önlemler gerekiyordu. Hem köylerde uzun süre kalacak hem de devlet ekonomisine yük olmayacak öğretmenlere ve öğretim programlarına ihtiyaç vardı. Tüm bunlardan yola çıkarak ve önceki denemelerden de faydalanarak “Köy Enstitüsü” ismiyle yeni bir okul sistemi getirilmesine karar verildi. Dolayısıyla 17 Nisan 1940 yılında 3803 Sayılı Kanun’la tarıma müsait arazileri olan köy ve köye yakın yerlerde “köy enstitüleri” kurulmuştur (Oğuzkan, 1990:13).

Cumhuriyet rejimiyle demokrasiye uygun olarak işlenecek eğitim anlayışını temellendirmek üzere öğretmen kadrosunu yetiştirme adına çeşitli fikirlerden yararlanma yoluna da gidilmiştir. Bu doğrultuda dönemin Maarif Vekili İsmail Safa (Özler), John Dewey ’e bir mektup yazarak kendisini Türkiye’ ye davet etmiştir. Dewey 1924 yılında Türkiye’ye ziyarete gelmiştir (Seyrek, 2019:104).

Dewey, Türkiye’ye eğitim sistemini ıslah için gelmediğini, hiçbir program ve yöntemin hiçbir memlekete doğrudan doğruya uygulanamayacağını belirtmiştir. Ayrıca ona göre, birbirinden farklı memleketlerin bu sahadaki tecrübelerinin dayandığı ilkeler özellikle

demokratik toplumlarda aynıdır. Bir memleketin hakiki kuvvet ve terakkisi talim ve terbiye meselesine bağlıdır (Ata, 2001:200). Bu açıdan okullarda yalnızca ders vermek yeterli değildir. Okullar aynı zamanda toplum hayatının da merkezini oluşturmalıdır (Coşğun-Kandal, 2015:67). Dolayısıyla Dewey, eğitim sistemi adına demokratik toplumlarda mevcut olan uygulamaları tavsiye etmiştir. Uygulamada ise hiçbir programın doğrudan doğruya çözüm amaçlı uygulanamayacağını dile getirmiştir. Ayrıca Dewey çevre şartlarına uyumlu olacak nitelikte ve kırsal kesimde yaşamla iç içe olabilecek ders programlarının hazırlanmasını önermiştir (Coşğun-Kandal, 2015:68). Kısacası Dewey'in tavsiye niteliğinde çıkarımlarda bulunduğunu söylememiz mümkündür. Dewey'in bu düşüncelerinden yola çıkarak köy ve köy eğitimi sistemine gerçekçi ve pragmatist bir yaklaşımla ele aldığını söyleyebiliriz. Özellikle eğitimin demokratik ortamların düşünce yapısına uygun olarak pratik anlamda işe yarar özellikte olması gerektiğini vurgulanmaktadır.

2.2. Köy Enstitülerinin Fikri Temelleri

2.2.1. İnönü'nün Köy Enstitüleri Hakkındaki Görüşleri

İnönü, uzun yıllar boyunca askerlik yapmış daha sonra başbakan ve cumhurbaşkanlığı makamlarına da gelmiştir. Dolayısıyla milli mücadelenin başından sonuna sorumluluk yüklenmiş kişi olan İ. İnönü'nün fikirleri değerlidir. İnönü'nün fikirleri köy enstitülerinin fikri temellerinin oluşmasına katkı sağlamıştır.

- Her tarafta bahsedilen bu ilköğretim derdi için milletçe ve el birliği ile bir hamle yapmak, gayret göstermek gerekmektedir.
- En uzak köyden başlayarak yeni neslin bilgili, güçlü, her alanda üstün yetişmesi ülküsü bütün düşüncelerimizi kapsamıştır.
- Ana meselelerimizin başında köylü topluluğunun kalkındırılması ve ilerletilmesi gerekir.
- Eğer Özel İdare bütçeleriyle ve Genel Bütçe ile bütün ilkokulların yapılması düşünülürse bu çok zaman alabilir
- Milli Eğitimde düşük masrafla yüksek okur prensibini uygulamak kararındayız (Semerci, 2007:28).

2.2.2. Dönemin Eğitim Bakanlarından bir kısmının fikirleri:

Saraçoğlu:

“İlk tedrisat meselesini bugün elimizde bulunan yollarla halletmek imkânı yoktur. Başka bir tipte mektep yani köy mektebi namıyla çok az zaman isteyen ve çok az para ile meydana getirilmesi mümkün olan bir tip mektep yapmak niyetindeyiz” (Semerci, 2007:29).

Mustafa Necati:

“... Köy çocuklarına ayrı bir tahsil vermek lazımdır. Şark vilayetlerinde bilhassa yatılı mektepler gereklidir. Köy çocuklarını köyden alıp şehirlerde okutmak hatalıdır...” (Semerci, 2007:29).

2.3. Köy Enstitüleri Kuruluşu ve İşleyişi

2.3.1. Enstitülerin Kuruluş Gerekçesi

Köy enstitülerinin açılış sebep ve amaçlarını şu başlıklar altında toplayabiliriz (Özgedik, 2014:212):

1. Nüfusun büyük çoğunluğu köyde oturmaktadır. Ülkeyi kalkındırmak için işe köyden başlamak gerekmektedir. Tarıma dayalı kalkınmayı sağlamak için köylüyü çağdaş gelişmelere göre bilgilendirecek ve bu bilgileri uygulamalı olarak gösterecek elemana ihtiyaç vardır.
2. Yetiştirilecek öğretmenler Cumhuriyet'le getirilen yenilikleri de halka benimseteceklerdir.
3. Öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve istihdamında devlete ağır maliyet yükleyecek şekilde olmamalıdır.
4. Köye gidecek öğretmenlerin köyü yadırgamamaları, ülkeyi kalkındırma, halkı aydınlatma görevlerini yükledikleri şuuru taşımaları ve bu konuda istekli, iradeli, dirençli, becerikli olmaları gerekmektedir.

Bu görüşlerin ana fikri köy enstitüleri kanununa aynen yansımıştır. Enstitüler, yalnız öğretmen yetiştirmeyecek, köy için gerekli olan değer meslek elemanlarını da yetiştireceklerdir. Köy öğretmeni yetiştirmek amacıyla 17 Nisan 1940 çıkarılan 3803 sayılı kanunla şu gerekçelerle kurulmuştur (Özgedik, 2014:213):

- Enstitüler, tarıma elverişli arazilerin bulunduğu yörede açılacaktır.

- Enstitülere beş yıllık ilkokulu bitiren başarılı, yetenekli ve bedence sağlam çocukların seçilmesi suretiyle öğrenci alınacaktır (Özgedik, 2014:214).

2.3.2. Amaç ve Görevler

17 Nisan 1940 günü TBMM’ de kabul edilen 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu en önemli amaçlarını şöyle belirtmektedir.

“Köy öğretmeni ve köye yarayan diğer ziraat işlerine meslek erbabını yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde Maarif Vekilliği’nce Köy Enstitüleri açılır” (m.1).

“Köy enstitülerinden mezun öğretmenler, tayin edildikleri köylerin her türlü öğretim ve eğitim işlerini görürler; ziraat işlerinin fenni bir şekilde yapılması için bizzat meydana getirecekleri örnek bir, bağ ve bahçe, atölye gibi tesislerle köylülere rehberlik eder ve köylülerin bunlardan istifade etmelerini temin ederler...” (m.6) (Altunya, 2020:13).

2.3.3. Köy Enstitülerinin Açılması

1937’de Eskişehir ve İzmir, 1938’de Kırklareli, 1939’da Kastamonu köylerinde birer köy öğretmen okulu açıldı. Bu köylerde ilerde kurulması planlanan köy enstitülerinin programları uygulanmaya başladı. Böylece 17 Nisan 1940’ta 3803 sayılı Köy Enstitüleri Yasası mecliste kabul edildi. Bu Yasa’nın amaç maddesi, Köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbablarını yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde Maarif Vekilliğince köy enstitüleri açılması şeklindeydi (Aydın, 2007:41). 1940 yılında kurulan on dört farklı yerde açılan enstitülerin sayısı 1941’de on altıya, 1942’de on

sekize, 1943'te yirmiye çıkarıldı. Bölgelerine giren illerin kalkınması için enstitüler buldukları köylerin adını alıyorlardı. 1940'ta kurulan on dört köy enstitüsüne civar illerin hepsinden öğrenci alınarak, bölgeler arasında uyum sağlamaya çalışılmıştır. Daha sonra enstitüler çoğaldıkça öğrenciler yakın civar bölgelere devredilmiştir. Amaç ise tüm yurda yayılan köy enstitüleri fikriydi (Türkoğlu, 2020:188).

2.3.4. Köy Enstitüleri Kuruluş Yılları, Adları ve Kuruluşu Başlatıp Yürüten Yöneticileri

Tablo 2.1: Köy Enstitüleri Kuruluş Yılları, Adları ve Kuruluşu Başlatıp Yürüten Yöneticileri (Türkoğlu, 2020:188-189):

Yıl	Köy Enstitüsü	Yöneticisi
1940	Adana, (Haruniye-Düziçi) Gaziantep	Maraş, Lütfi Dağlar
1940	İzmit- Adapazarı- Arifiye (Bursa, Bilecik, İstanbul, Bolu)	S. Edip Balkır
1940	Antalya – Aksu (Muğla, Mersin)	Talat Ersoy, Halil Öztürk
1940	Balıkesir- Savaştepe (Çanakkale)	Sıtkı Akkay
1940	Isparta- Gönen (Burdur)	Ömer Uzgil
1940	Kars- Cilavuz (Artvin, Ağrı)	Halit Ağanoğlu
1940	Malatya Akçadağ (Tunceli, Elâzığ)	Şerif Tekben
1940	Kayseri- Pazarören Yozgat, Niğde	Kırşehir, Şevket Gedikoğlu
1940	Samsun, Lâdik- Akpınar Amasya –Tokat	Nurettin Biriz, Enver Kartekin
1940	Trabzon-Beşikdüzü Ordu, Giresun, Gümüşhane, Rize	Hürrem Arman, Osman Ülkümen
1941	Ankara- Hasanoğlu Çankırı, Ankara	Lütfi Engin, Hürrem Arman, M. Rauf İnan
1941	Konya- İvriz Nevşehir, Niğde	Ahmet Korkut, Recep Gürel
1942	Sivas- Yıldızeli Erzincan	Şinasi Tamer
1942	Erzurum-Pulur Bingöl	Aydın Arıkök, Osman Yalçın
1944	Aydın- Ortaklar Denizli	Hayri Çakaloz
1944	Diyarbakır, Ergani- Dicle Urfa, Mardin, Bitlis	Nazif Evren
1948	Van – Ernis Hakkâri	İbrahim Oymak

2.3.5. Köy Enstitüsü Sisteminin Dayandığı Temel İlkeler

1. Bütünsellik
2. Çok Yönlülük
3. Kuram ve Uygulama Bütünlüğü
4. Kız- Erkek Karma Eğitim
5. Kültürde Yerelden Evrensele
6. Özyönetim
7. Planlılık
8. Teknoloji Kullanımı
9. Üretkenlik
10. Yapıcı ve Yaratıcı Ahlak
11. Yönlendirme (Altunya, 2020:38).

Bütünsellik: Köy enstitüleri toplumsal kalkınmayı hedeflediği için köy yaşamını kesitsel olarak değil, bütünsel olarak çok yönlü bir şekilde öğrenmeyi ve gelişmeyi hedeflemiştir. Tonguç, köy yaşamının şekilsel olarak değil, içten gerçekçi bir şekilde canlanmasını savunmuştur. Dolayısıyla eğitimin toplumu bütünleştiren yönüne vurgu yapmıştır (Altunya, 2020:38).

Çok Yönlülük: Köy enstitüleri sisteminde her öğrencinin farklı yeteneği, gereksinimi ve yönelimi olacağı gerekçesiyle bireyi tüm gelişim yönleriyle eğitip geliştirmek hedeflenmiştir. Bu açıdan müzik, spor, el becerisi vb. içeren derslere yer verilmiştir.

Kuram ve Uygulama Bütünlüğü: Köy enstitüleri bireylere yalnızca beceri kazandırmayı değil bilişsel alanlarda da gelişimi öngörmektedir. Çünkü temel dayanak akıl, düşünce ve kuramlardır (Altunya, 2020:39).

Kız-erkek karma eğitim: Köy enstitülerinde karma eğitime önem verilmiştir. Günlük yaşamda kadın erkek bir arada yaşadığından enstitülerde bu plan dahilinde eğitim verilmiştir. Erkekler demircilik, tarım işleri konusunda çeşitli eğitim görürken kızlar ise dikiş nakış, vb. gibi alanlarda gerçek yaşam temelinde eğitim almıştır.

Kültürde yerelden evrensele: Köy enstitülerinin köy dışında da amaçları vardı. Öğrenciler enstitü alanlarını modern kent görünümü haline getiriyorlardı. Çeşitli kent gezileriyle öğrenciler farklı kültürlerle şahit olup bunları köylerine de yansıtabiliyorlardı. Ayrıca enstitülerde yabancı eserler çevrilip okunuyordu. Bu açıdan evrensel kültüre açılmakta önemli fırsatlar yakalanmıştı (Altunya, 2020:44).

Özyönetim: Enstitülerde bireylerin özgüvenini sağlamak adına yaşamın her kesitinden bireysel ve toplumsal roller verilmekteydi. Tüm bu görevleri üstlenen ve başaran öğrencinin özyönetimi sağlaması kaçınılmaz bir süreçti (Altunya, 2020:44-45).

Planlılık: Köy enstitüleri sistemi uygulanmadan önce planlamaları yapılmış ve çeşitli denemelerle eğitime başlanmıştır. Önceden tasarlanan planlar dâhilinde Anadolu'nun çeşitli bölge ve kesimlerinde köy enstitüleri açılmıştır (Altunya, 2020:40-41).

Teknoloji kullanımı: Köy enstitülerin kurulduğu 1940 yılları ikinci dünya savaşına denk geldiği için ekonomik sıkıntılar içerisinde malzemeye ulaşmak oldukça zordu. Öğrenciler çivi bulmakta bile zorluk çekiyorlardı. Fakat bunlara rağmen öğrencilere bisiklet, motosiklet, su motoru, otomobil gibi araçların kullanılmasına dair

genelgeler yayımlanıyordu. İlk açılan enstitüde öğrencilere bisiklet sürmek öğretilmişti (Altunya, 2020:42-43).

Üretkenlik: Enstitülerdeki öğrenciler kendi kullandıkları binaları araç ve gereçleri kendileri yapıyorlardı. Her ne kadar ekonomik zorunluluklar nedeniyle de olsa ders kapsamında uygulamalı olarak öğrencilerin üretmeleri isteniyordu. Bu nedenle uygulamalarında gerçek yaşamdan problemlerle sürekli karşı karşıya bırakılmışlardı ki buradan yetişen eleman ve öğretmenler gittikleri köylerde çözüm odaklı iş bilen bir örnek olmalıydı (Altunya, 2020:42-43).

Yapıcı ve yaratıcı ahlak: Enstitülerdeki ahlak anlayışı yapılan tüm işlerde kendini göstermekteydi. Örneğin, etrafı çiçeklendirmek, araç gereçleri temiz ve özenli kullanmak, tarlalarda ürün yetiştirmek, yaşlılara yardım etmek gibi tüm işlerin içinde gerçek ve özümsemiş bir ahlak anlayışı mevcuttu (Altunya, 2020:44-45).

Yönlendirme: Köy enstitülerinin girdisi öğrencilerdir. Bireylerin hepsinin öğretmen olamayacağı ülküsüyle, farklı alanlara yönlendirme yapılmaktaydı. Örneğin sağlık memuru öğretmen veya ebe olamayanlar enstitüde öğrendikleri demircilik, dülgerlik, dikiş- biçki, dokumacılık, ziraat sanatları gibi mesleklerden herhangi birine yönlendirilerek hiçbir öğrencinin boşa kalmaması hedeflenirdi (Altunya, 2020:42).

2.3.6. Uygulamaya Geçiş

Yerli yabancı düşünürlerin görüşleri saptanarak uygulamaya geçilmiştir. O yıl Saffet ARIKAN Milli Eğitim Bakanı oldu. İ. Hakkı Tonguç yetkili kişi olarak İlköğretim Genel Müdürlüğüne getirildi.

Yapılacak iş parti programı doğrultusunda eğitim alanında köy kalkınmasını sağlamaktı.

İ. Hakkı Tonguç, Gazi M. Kemal ATATÜRK ile İsmet İNÖNÜ'nün düşüncelerini biliyordu. Kendisinin görüşü ise;

- Köy Türkiye demektir. Kırsal kesim kalkınmadıkça ülke kalkınmış sayılmaz.
- Köylü bilinçlenecek biçimde okutulmazsa, köylülerin arasına yeni beceriler yayılmazsa yenilikler şehrin dışına çıkamaz ve kökleşemez.
- Meseleyi sadece basit bir köy okulu işi olarak ele almayarak, köyü canlandırma davası şeklinde teşkilatlandırmayı ve bunu belli yıllarda gerçekleştirmeyi sağlayacak planları kanunlaştırmak gerekir.
- Köy meselesi bazılarının zannettikleri gibi mihaniki bir surette “köy kalkınması” değil, manalı ve şuurlu bir şekilde, köyün içten canlandırılmasıdır. Köylü insanı öylesine canlandırmalı ve şuurlandırılmalı ki onu hiçbir kuvvet yalnız kendi hesabına ve insafsızca istismar edemesin. Köyün sakinlerine köle ve uşak muamelesi yapamasın (Semerci, 2007:31).

Tonguç, 1935 ve 1937 yıllarında, düşündüğü okul ve öğretmen, yapılması gerekenler hakkında bakanlığa iki rapor verir ve önerileri arasında şunlar vardır:

- Meseleler köy gerçeğini ve özelliklerini göz önünde tutarak incelenmelidir.

- Küçük okulları tarla, atölye, mutfak, laboratuvarlarla donatılmalıdır.
- Köy okullarını yapmak için modern tedbirler bulmak, yapım giderlerini uzun yıllara yaymak gerekir.
- İlkokulun gayesi zamanla değişmiştir. Öğretmen yetiştirme şeklinde değişiklik yapılmalıdır.
- Öğretmen adayları köylerden alınmalıdır.
- Öğretmen adayları köy hayatına benzer bir hayatın içinde yetiştirilmelidir.
- Öğretmen adayları zirai ve sınai bütün üretim şekillerine teorik ve pratik bakımlardan hâkim olacak iktidarda yetiştirilmelidir.
- Öğretmen hem çocuklara hem büyüklere rehberlik edebilmelidir (Semerci, 2007:32).

İ. Hakkı Tonguç köy eğitiminin amacını şu şekilde tanımlamaktadır:

Köy eğitiminin amacı, büyük ölçüde güçlü vatandaş, yani sosyal bilinçte insan ve memleketin siyasal, ekonomik, kültürel hayatının gelişmesine katılacak, yani doğanın bütün güçlüklerine tutsak değil egemen olabilecek bir güçte iş adamı yetiştirmek olmalıdır. Bizi bu amaca götürecektir okul da kitap öğretimi veren değil, iş eğitimi veren olacaktır (Semerci, 2007:33).

Yukarıdaki ifadede de anlaşılacağı üzere Tonguç'un okuldan umudu, bireyleri gerçek hayata hazırlayacak "yeni okul" anlayışıdır. Türkiye'de kırk bin köy vardı ve Türkiye nüfusunun yüzde sekseni köylerde yaşıyordu. Otuz beş bin köyde öğretmen yoktu. Her köye bir öğretmen

gönderilmesi bile uzun yıllar alacaktı. Dolayısıyla kısa yoldan, az zamanda tüm köylerin öğretmen ihtiyaçlarını karşılamak gerekiyordu. Bu açıdan köy enstitüleri bu ihtiyacı karşılama ilkesinden meydana çıkmıştır. Köy enstitülerinde örgütlenme ise şu şekildeydi (Aydın, 2007:37):

Eleman yetiştiren kurumlar: Eğitim kursları, köy enstitüleri, yüksek köy enstitüsü

Öğrenciler için zorunlu kurumlar: Eğitimli köy okulları, öğretmenli ve eğitimli köy okulları, pansiyonlu veya pansiyonsuz bölge köy okulları

Yetişkinler İçin Zorunlu Kurumlar: Akşam okulları, köy ve bölge meslek kursları. Eğitim veya köy enstitüleri mezunu öğretmen atan her köyde okulla birlikte akşam okulları da açılırdı. Bu okulların açılışı isteğe bağlı değil, zorunluydu. Akşam okulları sayesinde 1940-1945 yılları arasında okur- yazar olmayanların sayıları azaldı.

İşbaşında Yetiştirme ve Denetleme Kurumları: Gezici öğretmen ve gezici başöğretmenlik, ilköğretim müfettişliği, köy enstitüleri ve kesim denetmenliği.

2.3.7. Köy Okulları ve Köy Enstitüleri Örgüt Yasaları

Köy Enstitü Örgüt Yasası 19 Haziran 1942'de çıkarılmıştır. Yasanın onuncu maddesine göre köy eğitim ve öğretmenlerinin görev ve yetkileri ayrıntılı biçimde sıralanmıştır. Okul ve kurslarla ilgili işler olarak iki bölümde belirtilmiştir. Her eğitim ve öğretmen;

- Okulu işliği ve bahçeyi çalışarak oluşturmak, geliştirmek, demirbaş eşyaları korumak verilen hayvanlara bakmak ve üretmek.
- Okul tarlasını köylüyü teşvik edecek şekilde işlemek, boş bırakmamak.
- Okul işliğini köy halkına yararlı kılmak.
- Öğrencilerin eğitim ve öğretimleriyle ilgili her türlü önlemleri almak ve araştırmak.
- Öğrencilerin sağlıklarını bozacak hastalık ve tehlikelerden korunmalarını sağlamak, gerektiğinde ilgililerle görüşmek.
- Teftiş bölgelerine giren köylerin ihtiyaç duyacakları eğitim- öğretim faaliyetlerinde kullanılan binalarını inşa etmek, fidanlıklarını oluşturmak, dayanışma gerektiren işlerde yardımlaşmak (Kaplan, 2002:77).

2.3.8. Köy Eğitim ve Öğretmenlerinin Köy Halkını Yetiştirmeleriyle İlgili Görev ve Yetkileri

- Köy tebaasının ulusal kültürünü yükselterek köylünün sosyal yaşam bakımından çağın koşullarına ve gereklerine göre yetiştirmek. Okulun açılış, kapanış ve bayram günlerinde çevresel törelere göre, kutlamalar, törenler düzenlemek, çevresel çalgıcılar tutarak halk kültürlerini ve marşlarını söyletmek, oyunlar oynatmak, halkı radyo ve yazılı basından yararlandırmak.
- Köyün ekonomik yaşantısını geliştirmek için tarım, sanat, teknik alanlarda örnek olmak, üretimin arttırılması, ürünlerin

değerlendirilmesi, köy iş yaşamının canlandırılması için yardım etmek pazar ve panayırlarla ilgilenmek, halkı öğrencileri oralara götürmek, ormancılığı geliştirici, koruyucu bilgiler vermek.

- Köy halkının tasası kıvancıyla ilgilenmek, yardım yapmak, hükümet örgütleri ile ilgili yazışmalarını zamanında yapmak.
- Köylünün ve devletin genel yararı ve geleceği için Ulusal Savunma ile ilgilenmek, asker ailelerine yardım etmek, yangın söndürmeye katılmak, ortaklaşa kullanılmak için tarım ve taşıt aracı edinmek. Kooperatif kurmak, işletmek ve köylü ile iş birliği yapmak.
- Çevrenin durumuna göre sağlanacak araçlara göre köy gençlerinin yüzücü, kayakçı, güreşçi, binici, atıcı, avcı, bisiklet, motosiklet ve traktör kullanıcı yetiştirmeleri için gereken her türlü girişimde bulunmak, olası önlemleri almak ve çalışmak.
- Tarım işleriyle ilgilenmek, olabilecek yerlerde bakanlık uzmanlıkları ile valilik, tarım müdür ve öğretmenlerinin düşüncelerini almak (Kaplan, 2002:77).

2.4. Köy Enstitüleri'nin Özellikleri

2.4.1. Köy Enstitülerinin Kurulduğu Yerler

Köy enstitülerinin kurulduğu yerler şehir merkezlerinde verimli toprakların olduğu yerler değil aksine şehir merkezlerinden uzak etrafında köylerin bulunduğu çorak ve ekilmemiş toprakların bulunduğu alanlardır. Buradaki amaç ise; köy çocuklarını köy ortamına uygun şekilde yetiştirerek köylere öğretmen yetiştirmektir. Kıraç topraklar öğrencilerin emekleriyle kazıldı. Bu topraklar üzerine enstitü

binaları ve öğretmen lojmanları dikildi. Birkaç enstitü hariç diğer enstitüler çadırlardan başlayarak kurulmuştur. Dar alana çok katlı bina yapılanmalarındansa tek katlı köy görünümüne binaların yapımı tercih edilmiştir. Buradaki amaç ise geniş alana yayılan modern görünümlü çevre köylere örnek teşkil eden binaların yapımıydı. Ödenek yetersizliği ve ucuza mal etme gerekçelerinden ötürü öğrenciler işe koşulmuştur. Temeli atılan yapılar kısa süre içerisinde bitirilmiştir. Birçok binanın bakımı, onarımı, temizliği kırkır elliler kişilik kümelerin sorumluluğuna bırakılmıştır. Kuruluşunun ilk zamanlarından beri bina yapımları toprakların işlenmesi hayvanların yetiştirilmesi Bakanlık onayıyla enstitü yöneticilerinin yetki ve sorumluluğuna bırakılmıştır. Her enstitüde her yıl en az beş ile on bina yapılmıştır. Bina yapımları imece usulü olup yardımlaşarak ortaya çıkarılmıştır (Kaplan, 2002:61-62). Ortak olarak kullanımı planlanan enstitü birimleri ise şu şekildeydi: Derslikler, işlikler, bağı- bahçesi, tarlası, ormanı, ahır, ağılı, tavlası, kümesi, yatakhane, lavabo, mutfak, çamaşırhane, yıkanma muslukları, revir, fırın, arılık, balıkhane, su deposu, fidanlık, koruluk, çiçeklik, tarım alanları, yönetim odası, öğretmen evleri, kitaplık, spor kuruluşları, uygulama okulları, çocuk bahçesi, toplantı alanları, müzik ve tiyatro salonları, elektrik santralleri gibi birçok birimlerim yapımını ortaklaşa üstlenmiş ve korumuşlardı (Türkoğlu, 2020:202).

2.4.2. Enstitü Yönetimi

Tablo 2.2: Enstitü Yönetimi (Türkoğlu, 2020:207):

Yöneticiler ve Birim Başları	Alan Öğretmenleri ve Usta öğreticiler	Başkan Öğrenciler	Nöbetçi Öğrenciler
------------------------------	---------------------------------------	-------------------	--------------------

Müdür Yardımcısı	Çeşitli alan öğretmenleri döner sermaye ve muhasebe	İlgili alan başkanları	İlgili Nöbetçiler
Eğitim başı	Küme başı öğretmenler ve tüm ders öğretmenleri	Küme Başkanı Öğrenciler	Nöbetçiler
Tarım başı	Tarım öğretmenleri ve usta öğreticileri	Tarım başkanı ve tarım alanları başkanları	Tarım Nöbetçileri
Yapı- sanat başı	İşlik başları, yapı- sanat öğretmenleri ve usta öğreticileri	Yapı- sanat başkanı ve işlik başkanları	İşlik Nöbetçileri
Müzik başı	Müzik öğretmenleri ve usta öğreticileri	Müzik Başkanı, Orkestra Şefleri, koro şefleri vb.	Müzik nöbetçileri
Spor başı	Spor ve halk oyunları öğretmenleri ve usta öğreticileri	Spor başkanı ve oyun başkanları	Görevli öğrenci
Sağlık başı (Doktor)	Hemşire ve Sağlıkçı	Sağlık Başkanı	Revir Nöbetçileri

Tablo 2.2'ye göre, enstitü yönetimleri günümüz okullarında olduğu gibi müdürler ve müdür yardımcılarında oluşmamaktadır. Enstitülerde farklı olarak, çeşitli alanlarda usta öğreticiler ve öğretmenlerin yanı sıra, eğitim başı, sanat başı, tarım başı, müzik başı, spor başı şeklinde kategorize edilmiş yapılanmalar söz konusudur.

Köy Enstitüsü öğretmenliğine atanmanın yasal koşulları Köy Enstitüleri Kanunu'nun 17. maddesinde şu şekilde belirtilmiştir:

1. Köy enstitülerinde adları yazılan kurumlardan mezun olanlar öğretmen olarak tayin edilirdi.
2. Yüksekokullar ve Üniversite Fakülteleri mezunları,
3. Gazi Terbiye Enstitüsü mezunları,
4. Öğretmen okulları mezunları,
5. Ticaret liseleri ve orta ziraat okulları mezunları,
6. Erkek sanat okulları ve kız enstitüleri mezunları,
7. Köy enstitüleri mezunları,

8. İnşaat usta okulları mezunları,
 9. Bunlardan başka her türlü teknik mesleki okul mezunları
- (Altunya, 2020:58).

Bu enstitülerde mütehassis işçiler aylık ve yevmiye karşılığında usta öğretici olarak çalıştırılabilirler. Yasa enstitülerdeki öğretmenlere yükseköğretim görme zorunluluğu getirmemiş diğer teknik elemanlarında usta öğretici olarak çalışabilmelerine imkân sağlamıştır (Altunya, 2020:58).

2.5. Köy Enstitüleri Öğretim Programı

Köy enstitüleri için hazırlanan birinci öğretim programı 4 Mayıs 1943 tarihini taşımaktadır. Dört yıl kadar sonra 10 Eylül 1947 tarihli ikinci program yayımlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Köy enstitülerinde öğretim çalışmaları 1953-54 ders yılından itibaren de başka bir programa, “Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı” adını taşıyan bir programa göre düzenlenmiş ve yürütülmüştür. Böylece enstitülerde kuruldukları tarihle kapatıldıkları tarihle (17 Nisan 1940) kapatıldıkları tarih (27 Ocak 1954) arasındaki zaman içinde üç öğretim programı uygulanmış bulunmaktadır.

2.5.1. 1943 Öğretim Programı

Genel İlkeler: Zamanın Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel’in onayı ile yürürlüğe giren bu program hazırlanırken şu temel ilkelerin dikkate alındığı görülmektedir:

1. Öğrenim süresi beş yıl olan enstitülerde bu sürenin 114 haftası “kültür dersleri” ne, 58 haftası “ziraat dersleri ve çalışmaları” na, 58 haftası “teknik dersler ve çalışmalara” ayrılır.
2. Enstitüler haftalık, aylık, mevsimlik çalışma planlarını, kendi özelliklerine, işlerinin durumuna, öğrencilerin düzeyine ve sayısına, öğretmenlerin özelliklerine, iş araçlarının çeşitliliğine, iş alanlarının genişliğine, hayvanların cins ve sayılarına göre düzenler.
3. Enstitüler, öğretim ve uygulama çalışmalarını “kültür”, “tarım” ve “teknik alanlarla ilgili dersleri yarım gün, tam gün veya hafta esasına göre düzenlemekte serbesttirler.
4. Bina, yol, köprü yapımı veya su arki açılması veya bitirilmesi yahut ekin yapılması veya hasat kaldırılması gibi önemli işler çıktığı zaman bütün çalışmalar o iş üzerinde yoğunlaştırılır. Önceden planlanan ders ve uygulama kayıplarının uygun bir zamanda telafisi yoluna gidilir.

Köy enstitülerinin günlük çalışma düzeni de programda şu şekilde belirtiliyordu:

1. Her gün öğleden önce 45 er dakikalık 4 ders veya iş saati, öğleden sonra da yine 45 er dakikalık 4 ders veya iş saati.
2. Her gün iki saatlik etüt ve 45 dakikalık serbest okuma zamanı veya 8,5 saatlik uyku zamanı
3. Her sabah 30 dakikalık yoklama, müzik, ulusal oyunlar veya spor zamanı.

Günlük çalışma ve dinleme sürelerinin tespitinde ve uygulamasında enstitülere serbestlik tanınmıştı (Oğuzkan, 1990:16-17).

2.5.1.1. 1943 Öğretim Programının Özellikleri

1943 programı standart programlara istinaden yapısı ve özellikleri bakımından “esnek” bir programdır. Enstitüler ayrıca buldukları alanlarda iklim koşullarına ve çevre yapılarına göre program değiştirilip o yönde eğitim verilebiliyordu. Deniz kıyısındaki enstitülerde balıkçılığa uygun dersler işlenirken, İç Anadolu’daki enstitülerde tahıl üretimi ve hayvancılığa uygun derslerin işlenmesine önem veriliyordu. Kısacası program işlevsel, deneme-yanılmaya uygun ve çerçeve programdır. Yeni durumlara ortamlara uyum sağlar niteliktedir. Programlar haftalık, aylık, mevsimlik çalışma planları; enstitü malzemelerine özelliklerine, iş araçlarına, hayvan çeşitlerine, öğretmen ve öğrenci özelliklerine göre değişebilirdi (Binbaşoğlu, 1993:49).

2.5.1.2. 1943 Öğretim Programında Dersler ve Amaçları

Enstitü programında dersler standart öğretmen okullarında okutulan derslerden farklı olarak içerik bakımından köy hayatı ve işine yöneliktir. Liselerde okutulan toplumbilim dersi değil köy enstitülerinde daha çok eğitim sosyolojisi ve köy sosyolojisine yönelik bir derstir. Öğretmen okullarında okutulan pedagoji dersi ise, iş pedagojisi anlamına gelen “İş Eğitimi” dersinde hayat bulmuştur. Derslerin amaçlarında ise çağdaş eğitimin kullandığı kelimelere yer verildiği görülmektedir. Örneğin “düşünme”, “yorumlama”, “pratik hayatta başarı sağlama” gibi sözcüklere yer verilmiştir. Türkçe dersinde anlatma anlama yeteneğini geliştirmek, matematikte zihin becerilerine

geliştirmek, fizik ve kimya derslerinde bilimsel yöntem anlayışını vermek teknik ve tarım derslerinde ise daha çok uygulamaya ve kullanmaya yönelik amaçlara yer verilmiştir (Binbaşıoğlu, 1993:50-51).

2.5.1.3. 1947 Öğretim Programına Geçiş Gerekçeleri

1943 programının değiştirilme gerekçeleri şunlardır:

1. Program enstitülerin çalışma ve iş bünyelerine uygun değildir.
2. Enstitülerdeki atölye ve laboratuvar sayısı yeterli değildir.
3. Programın dört yıllık test süreci sonucunda, farklı programa geçiş telkin etmiştir.
4. Köylere gidenler, öğretmen olarak kendilerinden beklenen başarıyı sağlayamamıştır.
5. Öğretmenleri bilgili ve başarılı yapacak bir programa ihtiyaç vardır.
6. Müfettiş raporları, programın değişmesini önermişlerdir.
7. Köy enstitülerinden çeşitli değişiklik teklifleri gelmiştir.
8. Yapılan incelemelerde programın değişmesine zaruret görülmüştür.
9. Yabancı dil dersi zorunlu olmaktan çıkarılmıştır.
10. El yazısı derslerinin 1., 2. ve 3. sınıflarda birer saate indirilmesi istenmiştir.
11. Meslek derslerinin dördüncü sınıfta haftada 2 saatten 5 saate beşinci sınıfta da 6 saatten 11 saate çıkarılması zorunlu görülmüştür.

12. Programdaki “kültür dersleri” tabiri, “genel bilgiler” şekline çevrilmiştir.

13. Programa göre, yeni ders kitabı ve yardımcı kitap yazdırılması gerekiyor (Binbaşoğlu, 1993:53).

2.5.2. 1947 Öğretim Programı

İlk bakışta önceki programın temel amaç ve ilkelerine uyumlu fakat daha geniş kapsamlı olduğu söylenebilir. Programda bazı derslerin adları ve saatleri değiştirilerek ekleme ve çıkarmalar yapılmıştır. 1947 programın Mesleki derslerin ad ve içerikleri önemli ölçüde değişmiştir. Öğretmenlik Bilgisi kapsamındaki dersler:

- Ruhbilim
- Çocukluk ve Gençlik Ruhbilimi
- Eğitbilim
- Toplumbilim
- Eğitbilim Tarihi ve Teşkilat
- Genel Öğretim Metodu
- Özel Öğretim Metodu ve Uygulama.
- Öğretmenlik Bilgisi

Yukarıdaki derslerin bu biçimde düzenlenmesiyle öğrencilere “iş eğitimi tarihi”, “iş eğitbilimi”, “iş ruhbilimi” ile ilgili bilgi ve görüşleri kazandırmak yerine daha genel ve akademik bilgi ve görüşler kazandırmak amaçlanmıştır (Oğuzkan, 1990:26).

2.5.2.1. 1947 Öğretim Programının Özellikleri

- Programın açıklama ve yönlendirme bölümleri daha ayrıntılı olarak belirlenmiştir.
- Açık ve yalın bir dil kullanılmıştır.
- Tarım derslerinde konuların tüm enstitülerde işlenmesi gerektiği kabul edilmiştir. Dolayısıyla bölgelere göre konu seçimi büyük ölçüde 1943 programına göre sınırlandırılmıştır.
- Sanat ve atölye çalışmalarına köy enstitülerinin yapıcı, demirci, marangoz yetiştiren sanat okulu olmadığı gerekçesiyle yeni bir düzen verilmesine çalışılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin uygulamadan çok sınıf içi çalışmalara pratik becerilerden çok kuramsal bilgilere önem vermelerine ortam hazırlamıştır.
- İş pedagojisi ya da işe dönük eğitim felsefesine dayalı öğretim yaklaşımından oldukça uzaklaşmaya çalışılmıştır (Oğuzkan, 1990:27).

2.5.2.2. 1947 Öğretim Programı ve 1943 Öğretim Programı Karşılaştırılması

İki program arasındaki farklar şunlardır:

Hiç değişmeyen ya da az değişikliğe uğrayan yönleri:

Enstitülerin günlük, haftalık, aylık ve mevsimlik çalışmaları aynı kalmıştır. Derslerin yarısı kültür dersine dörtte biri tarım dörtte biri teknik derslere ayrılarak devam etmiştir. Sadece 1943 programındaki “iş ve çalışma alanlarının genişliğine, hayvanların cins ve sayılarına göre” açıklaması 1947’de çıkarılmıştır.

Kültür derslerinden değişenler ya da ders oranında değişiklik yapılanlar:

1947’de Yabancı Dil dersi çıkarılmıştır. İsteğe bağlı hale getirilmiştir. Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi dersi 1947’de iki ders haline getirilmiş okul sağlık bilgisi sadece 5. sınıfta okutulan ders olmuştur. 1943 programında, Türkçe ve Coğrafya dersleri hariç, diğer derslerin sadece amaçları ve konuları vardı. Derslerde yönetim ilişkin açıklamalar yoktu. Bu 1947 programında bütün derslerde yer almıştır (Binbaşoğlu, 1993:56).

2.5.3. 1953 Öğretim Programı

Köy enstitülerinde uygulanan bu program, üçüncü program olarak ilk öğretmen okullarını da kapsayan ortak bir programdır. Adı “Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı”dır. Her iki kurumun amaç ve ilkeleri, dersleri topluca ele alınmıştır. 1953 Programında karma eğitimi son verilmiş olup erkek köy enstitüleri ile kız köy enstitüleri için iki ayrı ders dağıtım çizelgesi düzenlenmiştir. Bu programla meslek derslerine bugünkü sisteme yakın düzen ve içerikler belirlenmiştir. Önceki programlarda “Türkçe” adıyla okutulan derslerim “Türk Dili ve Edebiyatı” adını almıştır. Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinin “Sosyal Bilgiler” genel başlığı altında toplanmasını ve bu derslerde işlenecek konuların aynı amaçlar doğrultusunda ele alınması olumlu yönüdür (Oğuzkan, 1990:27-28).

Programın diğer özellikleri

- Bu programda öğrencilerin haftalık ders yükü hafifletilmiş olarak 7- 11 saat arasında değişmektedir.
- Daha önceki programlarda bulunmayan Çocuk Edebiyatı, Biyoloji ve Sağlık Bilgisi, Din Bilgisi dersleri bu programda zorunlu dersler olarak ele alınmıştır.
- Tabiat ve Fen bilgileri adı altında toplanan dersler amaç, ilke ve konularında önemli değişiklikler yapılmış, fakat önceki programlardan farklı olarak Okul Sağlık Bilgisi Biyoloji dersinin bir parçası olarak belirlenmiştir.
- Matematik dersinin öğretimiyle ilgili açıklamalara önceki programlara göre daha fazla yer verilmiştir.
- Beden Eğitimi ve Müzik derslerinin amaç ve ilkeleri daha kapsamlı biçimde açıklanmıştır.
- Bir önceki programda “İş- Resim” diye geçen dersin adı “Resim ve Yazı” olmuştur. Bu derste de amaç ve içeriklere önemli ölçüde yer verilmiştir.
- Tarım ve uygulamalara ayrılan ders saatleri büyük oranda azaltılmış ve kuramsal çerçeve dâhilinde ele alınmıştır.
- Daha önceki programların önemli parçası olan sanat ve atölye çalışmaları bu programda kaldırılmıştır.
- Bu programla ilk öğretmen okulları ile birlikte köy enstitülerinde yabancı dil öğretimine son verilmiştir (Oğuzkan, 1990:29).

2.6. Literatürde Köy Enstitüleri:

Akdoğan (2016), “Köy enstitülerinde eğitim anlayışı ve tarih ve yurttaşlık bilgisi öğretimi” adlı doktora tezinde enstitülerin kuruluşu işleyişi ve özellikle tarih ve yurttaşlık derslerinin nasıl verildiğini araştırmıştır. Enstitülerin beş yıllık eğitim süreçlerinde teknik, ziraat ve kültür derslerinin işlendiği ve derslerin birbirleriyle etkileşim içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca derslerin “iş ilkesi” ne dayalı olarak işlendiği sonucuna ulaşmıştır.

Berktaş (2019), “Köy enstitüleri deneyiminin bellek (anılar-anlatılar-söylem) üzerinden incelenmesi enstitülerin birey, toplum ve çevre üzerindeki etkileri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında köy enstitülerinin birey ve çevre üzerinde etkilerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bu doğrultuda köy enstitüsü mezunu olan kişilerden ve anı kitaplarından yararlanarak çalışmasını desteklemiştir. Yaptığı analizler sonucu, köy enstitülerinin bireyler ve çevre üzerinde etkili, geliştirici etkiler oluşturduğunu saptamıştır. Enstitülerinin sosyal çevreye; bilimsel, sağlık, ekonomik, toplumsal açılardan birçok katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Bulgan (2017), “Pragmatizmin eğitime uygulanışı ve köy enstitüleri modeli” adlı yüksek lisans tez çalışmasında pragmatist felsefeye uygun olarak faydacı, günlük hayatta kişiye yarar sağlayan, iş birliği gerektiren birçok sürecin köy enstitüleri eğitim – öğretim anlayışında var olduğunu tespit etmiştir. Enstitülerde toplum ve okul arasında iş birliği sağlanmış olduğunu ve bundan dolayı köy enstitüsü

mezunlarının da eğitimde ÷lkemize hızlı bir gelişme kazandırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Ceylan (2020), “Köy enstitülerinde uygulanan eğitim programlarının çoklu zekâ kuramı açısından incelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında köy enstitü programlarını çoklu zekâ açısından incelemiştir. Çalışmanın sonucunda 1943, 1947 programlarının çoklu zekâ kuramı ile aynı dönemde olmamasına rağmen çoklu zekâ temeline dayandığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca 1953 Programının bilgi temeline dayandığı ve diğer programlara göre daha az çoklu zekâ temeline dayandığını belirtmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı alanlarının köy enstitüsü dersleri ve uygulamalarında yer aldığı ve öğrencilerin yeteneklerini destekleyici uygulamaların yapıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışkan (2020), “Türkiye'nin toplumsal hafızasını köy enstitüleri fotoğrafları üzerinden okumak: Hasanoğlan Köy Enstitüsü ve Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü örneği” adlı yüksek lisans tez çalışmasında enstitülerdeki derslere yönelik (tarım, teknik, genel kültür) çeşitli uygulama fotoğraflarını dijital ortama taşıyarak dönemin özelliklerini görseller ışığında belgelendirmeye çalışmıştır. araştırmasını köy enstitülerinden mezun olan kişilerle görüşerek desteklemiştir. Görüşmeler sonucunda mezunların anlattığı anılardan yola çıkarak dönemin derslerinin nasıl ve ne şekilde işlendiğini ortaya koymuştur.

Gölbitti (2020), “Köy enstitüleri ve halk eğitimi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında köy enstitülerinin 1940- 1946 yılları arasındaki halk eğitimi yansımalarını 1943 programını, Hasan Ali Yücel ve İsmail

Hakkı Tonguç'un köy enstitülerinin halk eğitimine ilişkin görüşlerini incelemiştir. nitel yöntemlerden tarihsel modelle yürüttüğü çalışmasında veri analizini betimsel analiz yoluyla aktarmıştır. sonuç olarak, köy enstitülerinin halk eğitim konularını yurttaş yetiştirme, halk sağlığı, okuma- yazma, kadının sosyal hayata katılımı, ekonomik kalkınma olarak saptamıştır.

Işıldak (2022), “Köy enstitüleri fen bilimleri etkinlik rneklerinin STEM yansımaları açısından değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, köy enstitülerinin 1943 programı kapsamındaki fen bilimleri etkinliklerini, stem (bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik) açısından yansımalarını incelemiştir. 13 tane fen bilimleri etkinliğini, 2018 programında karşılığı olan ve olmayan şeklinde analiz etmiştir. Çalışmanın sonucunda 1943 program kapsamındaki 13 etkinlikten 2’si dışında geriye kalan tüm etkinliklerin 2018 programında karşılığı olduğu ve STEM uygunluk ltlerini karşıladığı sonucuna ulaşmıştır.

Kubat (2019), “Köy enstitülerinden mezun öğrencilerin enstitülerin eğitim programlarıyla ilgili görüşleri” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, köy enstitülerinde uygulanan programların, çeşitli yönlerden (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) ğrencilere etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. ayrıca köy enstitülerinden mezun olmuş öğrencilerle de görüşmeler gerçekleştirmiştir. uygulanan programların hedef ve içeriğini literatür çalışmalarından elde ederken, öğrenme öğretme ve değerlendirme süreçlerini ise, yapılan görüşmelerden elde etmiştir. Çalışma kapsamında elde ettiği verilerden yola çıkarak

uygulanan programlarla öğrencilerin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiğini ve bu öğrenmeleri gerçek hayatlarına aktarabildiklerini tespit etmiştir.

Tan (2010), “Köy enstitülerinde demokrasi eğitimi ve liderlik” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, köy enstitülerinde uygulanan demokratik eğitim modelini ortaya koymak ve günümüz eğitim kurumlarına bu uygulamaları kazandırmak amacıyla yürüttüğü çalışmasını, çeşitli belge ve görüşme verileriyle açıklamıştır. görüşme verilerini o dönemde köy enstitülerinde okumuş kişilerden elde etmiştir. sonuç olarak, köy enstitülerinde demokratik uygulamaların çeşitli görevler içerisinde var olduğunu ve bu durumun köy liderlerinin yetişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yeşiltepe (2022), “Modernleşmenin kırsaldaki izleri: köy enstitüleri yerleşkelerinin miras değerleri ve korunmaları üzerine bir çalışma” adlı doktora tezinde, köy enstitülerinin kuruldukları yerleri, özelliklerini güncel durumlarla karşılaştırarak yorumlamıştır. çalışma verilerini arşivlerden ve literatür çalışmalarından elde ederek teorik bilgileri desteklemek adına köy enstitülerinin kurulduğu yerlerin mekânsal özelliklerinden faydalanarak çalışmasını desteklemiştir. köy enstitülerini özgün ve güncel durumları karşılaştırarak incelemiştir. araştırma sonucunda köy enstitülerinin var olan değerini korumaya yönelik kavramsal bir model geliştirerek köy enstitüleri yerleşkelerinin somut ve somut olmayan özelliklerinin geleceğe aktarılması için koruma ilkeleri geliştirmiştir.

3. OTANTİK ÖĞRENME ÜZERİNE GERÇEKLEŞTİRİLEN ÇALIŞMALAR

3.1. Yurtiçinde Gerçekleştirilen Çalışmalar:

Alacahan (2016), “Otantik öğrenmede yerel coğrafi bilgi ve halk takvimi” adlı çalışmasında belli bir yörenin otantik kapsamda coğrafi bilgilerini tespit etmeye çalışmıştır. Çalışma, yörenin coğrafyasına hâkim olan orta yaşlı insanlarla yapılan görüşmelerle yürütülmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler ile yörenin yerel coğrafi bilgilerini tespit etmeye çalışmıştır. Gün doğumu, Güneş’in konumuna göre saatler, yön bulma ve yörenin özelliklerini, doğal çevrede öğrenilen geleneksel halk inanışlarını belirleyerek otantik öğrenme açısından değerlendirmiştir.

Aydın (2019), “Otantik öğrenme ortamlarının 4. sınıf matematik ders başarısı ve akademik özgüvenlerine etkisi” adlı çalışmasında otantik öğrenme ortamlarının öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Süreç içerisinde öğrenci günlüklerinden de faydalanarak öğrencilerin sürece dair düşüncelerini belirlemiştir. Nitel veriler sonucunda, öğrencilerin otantik ortamlarda işlenen matematik dersini sevdikleri ve eğlenceli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda ise, başarı testi ve özgüven ölçeğinden yararlanarak veriler elde etmiştir. Veriler sonucunda öğrencilerin otantik ortamlara uygun olarak işlenen derste, akademik başarılarının yükseldiği ve özgüvenlerinde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aynas (2018), “Fen bilimleri dersinde otantik öğrenme uygulamalarının etkisinin incelenmesi” adlı çalışmasında 6. Sınıf öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde otantik öğrenme ortamlarının etkisini incelemiştir. Karma yöntemi kullanarak gerçekleştirdiği çalışmasında deney ve kontrol grubu arasındaki farkları belirlemiştir. Çalışma sonucunda; öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve problem çözme becerilerinin olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı (2021), “Sosyal bilgiler eğitiminde otantik öğrenmenin akademik başarı ve sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma üzerine etkisi” çalışmasında sosyal bilgiler eğitiminde otantik öğrenme ortamlarının akademik başarı ve akademik risk alma düzeylerine etkisini araştırmıştır. Çalışma Ardahan ilinde gerçekleşmiş olup deney ve kontrol grubu arasındaki farklar incelemiştir. Çalışma sonunda deney grubunun lehine bir fark bulunmuştur. Otantik öğrenme ortamlarının akademik başarı ve akademik risk alma düzeyleri üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baştürk (2019), “Otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi” adlı çalışmasında, otantik öğrenme ortamlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde etkisini belirlemek amacıyla deneysel yöntem uygulanarak deney ve kontrol grubu belirlemiştir. Deney grubuyla otantik uygulamalar çerçevesinde ders işlenirken kontrol grubunda MEB Sosyal Bilgiler Öğretim Programına göre dersler

yürütmüştür. Kırk dört kişiyle yürüttüğü çalışmasının sonucunda, otantik öğrenme ortamlarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve eleştirel düşünme becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çetin (2021), “Erbaa depremlerinin otantik öğrenmeler açısından incelenmesi” adlı çalışmasında Tokat- Erbaa ilçesindeki 1939, 1942, 1943 yıllarında gerçekleşen depremleri otantik öğrenme açısından incelemiştir. Bu doğrultuda depremlere şahit olmuş 85 yaş üzeri kişilerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşmeye katılan 15 kişinin depremlerde hangi deneyimleri yaşadıklarını, mekansal değişimleri tespit etmiştir. Dolayısıyla yörenin fiziki ve beşeri özelliklerini bireylerin gerçek yaşam deneyimleriyle otantik öğrenme açısından değerlendirmiştir. Sonuç olarak depremlerin kişiler arası aktarım yoluyla otantik açıdan nasıl bir öğrenme süreci yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Dolapçioğlu (2015), “Matematik dersinde otantik öğrenme yoluyla eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi” adlı doktora tezi çalışmasını eylem araştırması kapsamında yürütmüştür. Sürece dayalı olan araştırmada çeşitli problemler tespit etmiştir. Otantik öğrenme kapsamında ara ara gerçekleştirilen düzenlemeler ve eklemeler sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini belirlemiştir.

Hamurcu (2016), “İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmenin öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisi” adlı çalışmasında otantik

öğrenme ortamlarının çeşitli beceri ve derse karşı tutumlara etkisini araştırmıştır. Öğrencilerin tutumlarını belirlemek için görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşme sonucunda öğrencilerin otantik ortamlarda işlenen Türkçe dersini farklı, güzel ve eğlenceli bulduklarını tespit etmiştir. Deneysel sonuçlarda ise öğrencilerin problem çözme düzeylerinin anlamlı şekilde arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Hastürk (2013), “Öğretmen adaylarının bazı çevre konularına ilişkin zihinsel yapılarındaki değişimlerin otantik öğrenme ortamlarında incelenmesi ve değerlendirilmesi” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının çevreye ilişkin bakış açılarını otantik öğrenme açısından incelemiştir. Karma yöntemle yürütülen araştırmanın nicel verilerini deney ve kontrol grubuyla belirlemiştir. 14 hafta süren çalışmada kelime ilişkilendirme testlerinden yararlanarak otantik öğrenme ortamlarının öğrencilerin zihinsel yapısına etkisini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Süreç içerisinde her hafta öğrencilerin hazırladıkları poster, afiş, broşür aktivitelerine dair öğrenci görüşlerini kavram ağıyla açıklamaya çalışmıştır. Sonuç olarak otantik öğrenme etkinlikleri sayesinde öğrencilerin otantik öğrenme ortamlarına dair bilgi sahibi olduklarını, yaratıcılık, problem çözme, araştırma gibi birçok beceri kazandıkları sonucuna varmıştır.

İneç (2017), “Sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrenmeye etkisi” adlı çalışmasında geo- medya destekli otantik öğrenme ortamlarının öğrenci akademik başarısına ve kalıcı öğrenmeye etkisini araştırmıştır. İnternet destekli ortamlarda öğrenciler gerçekçi alanlarda belli başlı içerikler oluşturmuşlardır.

Araştırmada karma yöntem kullanılmış, araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcı öğrenmelerinde anlamlı farklar saptamıştır. Nitel veri sonuçlarında ise, öğrencilerin farklı düşünce ve duygularının geliştiğini keşfetmiştir.

İneç (2020), “Otantik ğrenme” adlı kitap bölümünde, otantik öğrenme özelliklerini literatür kapsamında bütünleştirerek ortak özellikleri tespit etmiştir. Bahsi geçen zellikler: Gerçek dünya bağlamı, beceriler, kaynaklar, ürünler, değerler ve yargılar, usta-çırak ilişkisidir. Ayrıca otantik öğrenme süreçlerinin geleneksel eğitim anlayışından oldukça farklı olduğunu, öğrencinin bilgiye ulaşma ve değerlendirme süreçlerinin gerçek yaşam becerilerine dayandığını belirtmiştir.

İneç (2021), “Otantik ğrenme modeli” adlı kitap bölümünde, otantik öğrenmenin özelliklerini belirterek sosyal bilgiler dersi açısından değerlendirmiştir. Otantik ğrenme stratejisinin, sosyal bilgiler ders içeriğine oldukça paralel yaklaşımlar barındırdığını tespit etmiştir. Özellikle gerçek hayat, sosyal yaşam, disiplinlerarası yaklaşımların sosyal bilgiler ğretim programının özünde olduğunu ve otantik öğrenme süreçleriyle oldukça örtüşen yapıda olduğunu tespit etmiştir.

Karabulut (2018), “Teknoloji destekli otantik öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin fen öğrenmelerine, fene yönelik tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi” adlı çalışmasında teknolojik verilerden yararlanarak otantik öğrenme ortamlarını düzenlemiştir. Bu ortamlarda öğrencilerin tutum, bilgide kalıcılık düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Süreç hakkında ğrenci görüşlerinden de faydalanmıştır. Görüşme sonucunda öğrencilerin otantik ortamlarda işlenen derslerde kendilerini mutlu

hissettiklerini, heyecanlandıklarını ve eğlendiklerini tespit etmiştir. Ayrıca nicel veriler sonucundaki bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerin derse karşı daha ilgili ve istekli olduklarını tespit etmiştir.

Kazancı (2010), “Otantik öğrenme açısından yerel coğrafi bilgi” adlı çalışmasında Tokat ili – Artova yöresine ait yerel coğrafi bilgilerin neler olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla otantik öğrenme açısından incelemiştir. Buradaki insanların gerçek yaşam kazanımlarıyla iklim, doğal afet, hava durumu, coğrafi unsurların kültürleri nasıl etkilediğini belirlemeye çalışmıştır. Analizleri sonucu yöreye ait fiziki ve beşerî coğrafyaya ait geleneksel bilgileri ortaya çıkarmıştır. Yöre halkının ekonomisi tarıma dayandığı için, kültürel etkinlikler belli dönemde ele geçen gelire göre yapıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Koçyiğit (2011), “Otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen adaylarının başarılarına derse karşı tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi” adlı çalışmasında otantik görev odaklı yapılandırmacı öğrenme ortamlarının okul öncesi öğretmen adayları üzerinde problem çözme becerisi, akademik başarı ve derse karşı tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmada nitel- nicel veri toplama araçlarından yararlanmıştır. Deney ve kontrol grubu olacak şekilde toplam yüz öğretmen adayına ön test ve son test uygulamıştır. Çalışma verilerine göre; deney grubunun akademik başarısı ve derse karşı tutumları anlamlı derecede artmıştır. Kontrol grubunda ise, derse karşı tutumda artış görülmemiştir. Ayrıca deney grubunda problem çözme beceri algısı üzerinde anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir.

Nalbant (2019), “Türkçe’nin yabancılara öğretiminde otantik öğrenmenin dinleme becerisine etkisi” adlı çalışmasında, Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde otantik öğrenme ortamlarının dinleme becerisi üzerindeki rolünü araştırmıştır. Araştırma İstanbul ilinde bir vakıf üniversitesinde Türkçe ders gören 22 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Etkinlik öncesi ve sonrası testler uygulanmış olup nicel veriler sonucu öğrencilerin dinlediğini anlama becerisinin ön test- son test verileri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Önger (2019), “Sosyal bilgiler öğretiminde otantik öğrenme yaklaşımı” adlı çalışmasında, sosyal bilgiler dersi kapsamında otantik öğrenme ortamlarının etkisini araştırmıştır. Eylem araştırmasıyla 11 haftalık süreci kapsayan çalışmasıyla, 5. sınıf düzeyinde otantik öğrenme yaklaşımının nasıl uygulanacağını, uygulamada karşılaşılabilecek sorunları ve bu ortamların öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının arttığı, dersi eğlenceli ve anlamlı buldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin grup çalışmalarıyla sorumluluk, iş bölümü, iş birliği, problem çözme ve araştırma becerilerini de kazandıklarını tespit etmiştir.

Sellüm (2020), “Fen bilimleri dersinde otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin karar verme becerilerine ve bu derse yönelik tutumlarına etkisi” adlı çalışmasında otantik öğrenme ortamlarının öğrencilerin karar verme ve derse yönelik tutumlarına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin fen bilimleri dersine istekli girdiklerini saptamış ve öğrenci günlüklerinden

elde ettiği verilere gore, ogrencilerin karar verme becerilerinin de olumlu yonde geliştiği sonucuna varmıştır.

Tosun (2022), “Sınıf ogretmenlerinin otantik ogrenmeye ilişkin gorus ve uygulamalarının incelenmesi” adlı çalışmasında sınıf ogretmenlerinin otantik ogrenme hakkında fikirlerini belirlemek amacıyla, nitel araştırma yontemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirmiştir. şanlıurfa ilinde 25 okulun ogretmenleriyle yuruttuğu çalışmada, ogretmenlerin goruslerinden faydalanmıştır. Çalışma sonucunda ise, ogretmenlerin hem ifade ettikleri tanımlarda hem de ders içerisinde uyguladıkları etkinliklerin otantik ogrenme bileşenlerini yansıtığı sonucuna ulaşmıştır.

Ustaoğlu (2020), “Vucudumuzun bilmecesini ozelim” unitesinde otantik ogrenme etkinliklerinin 5. sınıf ogrencilerinin ogrenme urunlerine etkisi” adlı çalışmasında 5. Sınıf ogrencilerinin otantik etkinlik bağlamında akademik başarıları, bilimsel sureleri ve fen dersine karşı tutumlarını olmeye çalışmıştır. Araştırma Sinop ilinde iki ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Karma yontemle desenlenen araştırma sonucunda, deney grubundaki ogrencilerin akademik başarılarında, derse karşı tutumlarında, bilimsel sure becerilerinde kontrol grubuna gore anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Yıldırım (2020), “Otantik ogrenme yaklaşiminin sosyal bilgiler dersinde uygulanması” adlı çalışmasında sosyal bilgiler dersinde otantik ogrenme ortamlarının ogrenci akademik başarisına ve tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırma yarı deneysel desenle desenlenmiş ve nicel verilerini on test-son test verilerine gore

yorumlamıştır. Öğrencilerin derse karşı tutum ve kalıcılık konusunda kontrol grubuna göre anlamlı fark elde edilmişken, akademik başarı konusunda anlamlı fark elde edilmemiştir. Sonuç olarak otantik öğrenme ortamlarında öğrencilerin otantik öğrenme süreçlerini problem çözümünde ve çeşitli becerilerin kazanılmasında etkili bir yöntem gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

3.2. Yurtdışında Gerçekleştirilen Araştırmalar:

Cronin (1993), “*Four misconceptions about authentic learning*” adlı araştırmada otantik öğrenmeyi oluşturan temel fikirlerden bahsetmiştir. Öğrenenlerin okulda öğrendikleriyle gerçek hayatta öğrendikleri deneyimlerin birbirlerine yakın olması gerektiğini belirtmiştir.

Herrington ve Kervin (2007), “*Authentic learning supported by technology: ten suggestions and cases of integration in classrooms*” adlı çalışmasında gerçek yaşam aktivitelerini yansıtan otantik öğrenme ortamlarının teknoloji aracılığıyla daha etkili hale geleceğini belirtmiştir. Otantik öğrenme sürecinde öğrencilerin problem çözümlerinde iş birliğiyle çalışmalarının zamansal açıdan onlara fayda sağladığını belirtmiştir.

Herrington, Oliver ve Reeves (2002), “*Patterns of engagement in authentic online learning environments*” adlı çalışmalarda otantik öğrenme stratejisinin yararlarından bahsedilmiştir. Otantik etkinlikler ve görevleri içeren çevrimiçi ortamlar üzerinde durulmuştur.

Judith, Theo ve Rob (2005) “*The surplus value of an authentic learning environments*” adlı araştırmada otantik öğrenme stratejisi elektronik

ortamlarla ilişkilendirilmiştir. Bu ortamlardaki uygulamalarla öğrenenlerin yeni fikir üretme ve bu fikri kullanma gibi becerilere etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Lombardi (2007), “*Authentic learning for the 21st century: an overview*” adlı çalışmasında otantik öğrenmenin çeşitli dayanaklarını ve özelliklerini açıklamıştır. Öğrencilerin bu ortamlarda hangi süreçlerden geçerek bilgiyi gerçek hayatta nasıl bağdaştırılabileceklerini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda problem çözme becerilerini geliştirecek otantik öğrenme ortamlarının önemine değinmiştir.

Rule (2006), “*The components of authentic learning*” adlı çalışmasında otantik öğrenmeyi dört temel unsurla açıklamıştır. Bunlar; sorgulama becerisi, sosyalleşme, gerçek yaşam problemleri, öğrencilerin seçimleri şeklindedir. Öğrencilerin otantik öğrenme ortamlarında edindikleri bilgileri zihinsel süreçlerde yapılandırdıklarından, öğrenmelerin öğrencileri sürekli düşünmeye sevk ettiğinden bahsetmiştir. Ayrıca Rule öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayatta kullanabilmelerinin gerekliliğini belirtmiştir.

4. BULGULAR

Köy enstitülerinde 1943, 1947 ve 1953 yıllarında uygulanmakta olan öğretim programları ve çıktılarına ait bulgular başlıklar altında verilmektedir. KEÖP'lerin amaç, yöntem ve konu düzeylerindeki bulgular tablolarla betimlenmiştir.

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amacı doğrultusunda ulaşılan bulgulara yer verilmektedir. Bu bağlamda her bir alt problem ulaşılan bulgular tablolar üzerinden betimlenerek yedi başlık altında şu şekilde açıklanmaktadır:

4.1. Köy Enstitüleri Öğretim Programlarında (KEÖP) gerçek dünya bağlamı olan ders ve etkinliklere yer verilmekte midir?

Araştırmanın birinci alt problemi “Köy Enstitüleri Öğretim Programlarında (KEÖP) gerçek dünya bağlamı olan etkinliklere yer verilmekte midir?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu doğrultuda öncelikle Türkçe, Coğrafya, Matematik, Fizik-Kimya, Tabiat ve Okul Sağlığı Bilgisi, El yazısı, Beden Eğitimi, Ev İdaresi, Öğretmenlik Bilgisi, Zirai İşletme Ekonomisi, Teknik Dersler ve Çalışmalar derslerinde “gerçek dünya bağlamı” olan etkinlikleri belirleyebilmek için 1943, 1947 ve 1953 KEÖP'leri incelenmiştir. KEÖP'lerin yapısı; amaçlar, direktifler (yöntem) ve konulardan oluşmaktadır. Dolayısıyla bu yapı çerçevesinde derslerin gerçek yaşam bağlantıları belirlenmiştir.

Köy enstitülerindeki gerçek dünya bağlamını yansıtan etkinliklere ilişkin bulgular, derslerin öğretim programlarına göre şu şekildedir:

4.1.1. Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı:

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerindeki amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen gerçek hayat bağlamı ise Tablo 4.1'de betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4.1: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki gerçek yaşam bağlamında tespit edilen içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	f	
1943 Türkçe	2	*	3	5	
1947 Türkçe	2	*	3	5	
1953 Türkçe	Okuma	3	3	-	6
	Dil Bilgisi	1	2	1	4
	Kompozisyon	1	4	10	15
	Türk Edebiyat Tarihi	1	1	-	2
	Çocuk Edebiyatı	-	1	-	1

*1943 ve 1947 KEÖP'te yöntem kısmı özel şartlara, imkânlara, rastlanan zorluklara, talebe seviyesine göre esnek tutulduğundan tabloda sayı belirtilememiştir.

Tablo 4.1'de 1943, 1947 ve 1953 yıllarında verilen Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı derslerindeki gerçek dünya bağlamları verilmiştir. Tabloya göre, 1943 ve 1947 yılında KEÖP'ün amaç kısımlarında iki adet gerçek yaşam bağlamı olduğu görülmüştür. Yöntem kısmında gerçek yaşam bağlamı tespit edilememiştir. Konu düzeyinde ise üç tane gerçek yaşam bağlamı tespit edilmiştir. 1953 yılındaki KEÖP'ün amaç kısmının okuma bölümünde üç, dil bilgisi bölümünde bir, kompozisyon bölümünde bir, Türk Edebiyat Tarihi bölümünde bir, gerçek yaşam bağlamına rastlanırken çocuk edebiyatı bölümünde gerçek yaşam bağlamına rastlanmamıştır. 1953 yılındaki KEÖP'ün yöntem kısmının okuma bölümünde üç, dil bilgisi bölümünde iki, kompozisyon

bölümünde dört, Türk Edebiyat Tarihi bölümünde dört ve çocuk edebiyatı bölümünde bir adet gerçek yaşam bağlamı tespit edilmiştir. 1953 yılındaki KEÖP'ün konu kısmının kompozisyon bölümünde on, dil bilgisi bölümünde bir adet gerçek yaşam bağlamı görülürken diğer derslerin konularında gerçek yaşam bağlamı görülmemiştir.

4.1.2. Coğrafya

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki coğrafya derslerinin amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen gerçek hayat bağlamı ise Tablo 4.2'de betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4.2: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki gerçek yaşam bağlamında tespit edilen içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu
1943 Coğrafya	2	7	37
1947 Coğrafya	2	7	37
1953 Coğrafya	2	4	10

Tablo 4.2'de 1943, 1947 ve 1953 yıllarında verilen coğrafya derslerindeki gerçek dünya bağlamları verilmiştir. Tabloya göre, 1943 ve 1947 ve 1953 yıllarındaki KEÖP'ün amaç kısımlarında iki adet gerçek yaşam bağlamı olduğu görülmüştür. 1943 ve 1947 yıllarındaki KEÖP'lerin yöntem kısımlarında yedi adet gerçek yaşam bağlamı görülürken 1953 KEÖP'te dört adet gerçek yaşam bağlamı tespit edilmiştir. 1943 ve 1947 KEÖP'lerin konu kısımlarında ise, otuz yedi adet gerçek yaşam bağlamı içeren konular saptanırken 1953 KEÖP'te on adet gerçek yaşam bağlamı saptanmıştır. 1943 ve 1947 KEÖP'lerin

gerçek yaşam bağlamında ele alınabilecek içeriklerinin aynı olduğu, 1953 KEÖP'te ise gerçek yaşam bağlamını içeren içeriklerin azaldığı tespit edilmiştir.

4.1.3. Matematik

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki matematik derslerinin amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen gerçek hayat bağlamı ise Tablo 4.3'te betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4.3: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP'lerin matematik derslerindeki gerçek yaşam bağlam sayılarını içeren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu
1943 Matematik	-	3	-
1947 Matematik	-	3	-
1953 Matematik	3	7	3

Tablo 4.3'te 1943, 1947 ve 1953 yıllarında verilen matematik derslerindeki gerçek dünya bağlamları verilmiştir. Tabloya göre, 1943 ve 1947 yıllarındaki KEÖP'ün amaç kısımlarında gerçek yaşam bağlamı tespit edilmemiştir. 1953 KEÖP'ün amaç kısmında üç adet gerçek yaşam bağlamı tespit edilmiştir. 1943 ve 1947 yıllarındaki KEÖP'lerin yöntem kısımlarında üç, gerçek yaşam bağlamı görülürken 1953 KEÖP'te yedi adet gerçek yaşam bağlamı tespit edilmiştir. Konu düzeyinde ise 1943 ve 1947 KEÖP'te gerçek yaşam bağlamı görülmemişken 1953 KEÖP'te üç, gerçek yaşam bağlamı tespit edilmiştir. Tablo 3.3'ten anlaşılacağı üzere, gerçek yaşam bağlamını

içeren verilerin çoğunlukla yöntem (açıklama) kısmında yer aldığı görülmektedir.

4.1.4. Fizik- Kimya

1943, 1947 ve 1953 yıllarında uygulanan fizik ve kimya dersi öğretim programlarında tespit edilen gerçek dünya bağlamına ilişkin bulgular şu şekildedir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4.4: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP'lerin fizik-kimya derslerindeki gerçek yaşam bağlam sayılarını içeren tablo

KEÖP/Düzyey	Amaç	Yöntem	Konu
1943 Fizik- Kimya	2	-	18
1947 Fizik- Kimya	2	1	-
1953 Fizik- Kimya	2	7	4

Tablo 4.4'de 1943, 1947 ve 1953 yıllarında verilen fizik ve kimya derslerindeki gerçek dünya bağlamları verilmiştir. Tabloya göre, 1943 KEÖP'te amaç kısmında iki, konu kısmında on sekiz gerçek yaşam bağlamı tespit edilmiştir. Yöntem kısmında ise, gerçek dünya bağlamı içeren direktiflere rastlanmamıştır. 1947 KEÖP'te ise, amaç kısmında iki, yöntem kısmında bir, gerçek yaşam bağlamı tespit edilmişken 1947 KEÖP'te gerçek dünya bağlamı içeren konulara rastlanmamıştır. 1953 KEÖP'te ise, amaç kısmında iki, yöntem kısmında yedi, konu kısmında ise dört gerçek yaşam bağlamı tespit edilmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere 1943 KEÖP'te gerçek yaşam bağlamı içeren konuların yoğunlukta olduğu görülmektedir.

4.1.5. Tabiat ve Okul Sağlığı Bilgisi

1943, 1947 ve 1953 yıllarında uygulanan tabiat ve okul sağlığı bilgisi dersleri öğretim programlarında tespit edilen gerçek dünya bağlamına ilişkin bulgular şu şekildedir (KEÇEV, 2004;MEV, 1953):

Tablo 4.5: 1943, 1947 ve 1953 yıllarında verilen Tabiat ve Okul Sağlığı Bilgisi derslerindeki gerçek dünya bağlamları

KEÖP/Düzyey	Amaç	Yöntem	Konu
1943 Tabiat ve Okul Sağlığı Bilgisi	1	1	8
1947 Tabiat Bilgisi /Okul Sağlığı Bilgisi	1	1	4
1953 Biyoloji ve Sağlık Bilgisi	-	-	4

Tablo 4.5'te, 1943 ve 1947 yılında KEÖP'ün amaç kısımlarında bir adet gerçek yaşam bağlamı olduğu görölmüştür. Yöntem kısımlarında da bir, gerçek yaşam bağlamı tespit edilmiştir. 1943 KEÖP'te sekiz, konu düzeyinde gerçek yaşam bağlamı görölürken 1947 ve 1953 KEÖP'lerin konu düzeyinde dört, gerçek yaşam bağlamı tespit edilmiştir. 1953 KEÖP'te amaç ve yöntem kısımlarında gerçek yaşam bağlamını içeren verilere rastlanmamıştır.

4.1.6. El Yazısı

1943, 1947 ve 1953 yıllarında uygulanan el yazısı dersi öğretim programlarında tespit edilen gerçek dünya bağlamına ilişkin bulgular şu şekildedir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4.6: 1943, 1947 ve 1953 yıllarında verilen el yazısı ve resim yazısı derslerindeki gerçek dünya bağlamları

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu
1943 El yazısı	1	-	1
1947 El yazısı	1	3	2
1953 El yazısı	1	-	2

Tablo 4.6’da 1943, 1947 ve 1953 yıllarında verilen el yazısı ve resim yazısı derslerindeki gerçek dünya bağlamları verilmiştir. Tabloya göre, 1943 ve 1947 ve 1953 yıllarındaki KEÖP’ün amaç kısımlarında bir, gerçek yaşam bağlamı olduğu görülmüştür. 1943 yılındaki KEÖP’ün yöntem kısmında gerçek yaşam bağlamı görülmemiştir. 1947 KEÖP’ün yöntem kısmında ise üç, gerçek yaşam bağlamı tespit edilmiştir. 1953 yılındaki KEÖP’ün yöntem kısmında ise gerçek yaşam bağlamı tespit edilememiştir. 1943 yılındaki KEÖP’ün konu düzeyinde bir, gerçek yaşam bağlamı görülürken 1943 ve 1953 yıllarındaki KEÖP’lerde konu düzeyinde iki gerçek yaşam bağlamı tespit edilmiştir.

4.1.7. Beden Eğitimi

1943, 1947 ve 1953 yıllarında uygulanan beden eğitimi dersi öğretim programlarında tespit edilen gerçek dünya bağlamına ilişkin bulgular şu şekildedir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4.7: 1943, 1947 ve 1953 yıllarında verilen beden eğitimi derslerindeki gerçek dünya bağlamları

KEÖP/İçerik	Amaç	Yöntem	Konu
1943 Beden Eğitimi	3	3	6
1947 Beden Eğitimi	2	3	9
1953 Beden Eğitimi	4	7	8

Tablo 4.7’de 1943, 1947 ve 1953 yıllarında verilen beden eğitimi derslerindeki gerçek dünya bağlamları verilmiştir. Tabloya göre, 1943 yılındaki KEÖP’ün amaç kısmında üç, yöntem kısmında üç, konu kısmında ise altı gerçek yaşam bağlamı olduğu görülmüştür. 1947 yılındaki KEÖP’ün amaç kısmında iki, yöntem kısmında üç, konu düzeyinde ise dokuz, gerçek yaşam bağlamı görülmüştür. 1953 yılındaki KEÖP’ün ise amaç kısmında dört, yöntem kısmında yedi, konu kısmında ise sekiz gerçek yaşam bağlamı tespit edilmiştir.

4.1.8. Ev İdaresi

1943, 1947 ve 1953 yıllarında uygulanan ev idaresi dersi öğretim programlarında tespit edilen gerçek dünya bağlamına ilişkin bulgular şu şekildedir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4.8: Ev idaresi dersinin yıllara göre gerçek yaşam bağlamını gösteren tablo

KEÖP/İçerik	Amaç	Yöntem	Konu
1943 Ev idaresi ve çocuk bakımı	3	4	7
1947 Ev idaresi ve çocuk bakımı	1	7	10
1953 Ev işi	2	13	7

Tablo 4.8’de 1943, 1947 ve 1953 yıllarında verilen ev idaresi ve çocuk bakımı derslerindeki gerçek dünya bağlamları verilmiştir. Tabloya göre, 1943 yılındaki KEÖP’ün amaç kısmında üç, yöntem kısmında dört, konu kısmında ise yedi gerçek yaşam bağlamı olduğu görülmüştür. 1947 yılındaki KEÖP’ün amaç kısmında bir, yöntem kısmında yedi, konu kısmında ise on, gerçek yaşam bağlamı tespit edilmiştir. 1953 yılındaki KEÖP’ün amaç kısmında iki, yöntem kısmında on üç, konu düzeyinde ise yedi, gerçek yaşam bağlamı tespit edilmiştir.

4.1.9. Öğretmenlik Bilgisi

1943 KEÖP kapsamında çocuğu anlamak, toplumu ve değerlerini kavramak ve kavratmak, köyün fiziksel ve toplumsal olarak incelenmesi, bireyin toplumsallaştırılma süreci, köy işleri eğitimi gibi birçok konu ve alanda öğretmenin yetiştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Aşağıda program kapsamında gerçek yaşam bağlamında ele alınabilecek kazanım ve amaçlar belirtilmiştir:

Tablo 4.9: Öğretmenlik bilgisi dersinin yıllara göre gerçek yaşam bağlamını göstren tablo

KEÖP/İçerik	Amaç	Yöntem	Konu
1943 Öğretmenlik Bilgisi	3	-	24
1947 Öğretmenlik Bilgisi	1	1	5
1953 Öğretmenlik Bilgisi	2	1	4

Tablo 4.9’da 1943, 1947 ve 1953 yıllarında verilen Öğretmenlik bilgisi derslerindeki gerçek dünya bağlamları verilmiştir. Tabloya göre, 1943 yılında KEÖP’ün amaç kısmında üç, konu kısmında yirmi dört adet gerçek yaşam bağlamı olduğu görülürken yöntem kısmında gerçek

yaşam bağlamını içeren verilere rastlanmamıştır. 1947 KEÖP'ün amaç kısmında bir, yöntem kısmında bir, konu düzeyinde ise, beş gerçek yaşam bağlamı olduğu saptanmıştır. 1953 KEÖP'te ise, amaç kısmında iki, yöntem kısmında bir, konu kısmında ise dört adet gerçek yaşam bağlamını içeren veriler tespit edilmiştir. Tabloya göre konu düzeyinde gerçek yaşam bağlamını içeren verilerin yoğun olarak 1943 KEÖP'te verildiği saptanmıştır.

4.1.10. Zirai İşletme Ekonomisi ve Kooperatifçilik Bilgisi

1943, 1947 ve 1953 yıllarında uygulanan zirai işletme ekonomisi ve kooperatifçilik dersi öğretim programlarında tespit edilen gerçek dünya bağlamına ilişkin bulgular şu şekildedir (KEÇEV, 2004;MEV, 1953):

Tablo 4.10: Yıllara göre ziraat derslerindeki gerçek yaşam bağlamını gösteren tablo

KEÖP/İçerik	Amaç	Yöntem	Konu
1943	6	1	11
1947	3	6	8
1953	4	18	10

Tablo 4.10'da 1943, 1947 ve 1953 yıllarında verilen ziraat derslerindeki gerçek dünya bağlamları verilmiştir. Tabloya göre, 1943 yılındaki KEÖP'te amaç kısmında altı, yöntem kısmında bir, konu kısmında ise on bir gerçek yaşam bağlamının olduğu görülmüştür. 1947 yılındaki KEÖP'te ise, amaç kısmında üç, yöntem kısmında altı, konu kısmında sekiz gerçek yaşam bağlamı tespit edilmiştir. 1953 yılındaki KEÖP'te ise, amaç kısmında dört, yöntem kısmında on sekiz, konu kısmında on, gerçek yaşam bağlamı tespit edilmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere

farklı yıllardaki KEÖP'lerde ziraat dersinin verildiği saptanmıştır. Ayrıca 1953 KEÖP'te yöntem (direktif) kısmının yoğun verildiği görülmüştür.

4.1.11. Teknik Dersler ve Çalışmalar

1943, 1947 ve 1953 yıllarında uygulanan sanat dersleri öğretim programlarında tespit edilen gerçek dünya bağlamına ilişkin bulgular şu şekildedir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4.11: Yıllara göre sanat derslerinde gerçek yaşam bağlamını gösteren tablo

KEÖP/İçerik	Amaç	Yöntem	Konu
1943 Sanat dersi ve atölye çalışmaları	3	2	20
1947 Sanat dersi ve atölye çalışmaları	3	3	23
1953 İş dersi	5	3	8

Tablo 4.11'de 1943, 1947 ve 1953 yıllarında verilen coğrafya derslerindeki gerçek dünya bağlamları verilmiştir. Tabloya göre, 1943 yılındaki KEÖP'ün amaç kısmında üç, yöntem kısmında iki, konu kısmında ise yirmi, gerçek yaşam bağlamı olduğu görülmüştür. 1947 KEÖP'ün amaç ve yöntem kısımlarında üç, konu kısmında ise yirmi üç gerçek yaşam bağlamı tespit edilmiştir. 1953 KEÖP'ün amaç kısmında beş, yöntem kısmında üç, konu düzeyinde ise sekiz gerçek yaşam bağlamı tespit edilmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere 1943 ve 1947 KEÖP'lerin konu düzeylerinde gerçek yaşam bağlamının yoğun olarak verildiği görülmüştür. Fakat 1953 KEÖP'te teknik derslerdeki gerçek yaşam bağlamını içeren konuların azaldığı sonucuna varılmıştır.

4.2. Köy Enstitüleri Öğretim Programlarında (KEÖP) gerçek dünya problemlerini ve çözümlerini içeren ders ve etkinliklere yer verilmekte midir?

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Köy Enstitüleri Öğretim Programlarında (KEÖP) gerçek dünya bağlamındaki problemleri ve çözümlerini içeren etkinliklere yer verilmekte midir?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu doğrultuda Türkçe, Coğrafya, Matematik, Fizik-Kimya, Tabiat ve Okul Sağlığı Bilgisi, Ev İdaresi, Zirai İşletme Ekonomisi, Teknik Dersler ve Çalışmalar dersleri incelenmiştir. Dolayısıyla bu yapı çerçevesinde derslerin gerçek dünya problemlerini ve çözümlerini içeren bağlantıları belirlenmiştir.

Köy enstitülerindeki gerçek dünya bağlamındaki problemler ve çözümlerini yansıtan etkinliklere ilişkin bulgular öğretim programlarında şu şekildedir:

4.2.1. Coğrafya

1943, 1947 ve 1953 KEÖP’teki coğrafya derslerinin amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen gerçek yaşam bağlamındaki problemleri ve çözümlerini içeren veriler Tablo 4.12’de betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4.12: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP’te coğrafya derslerindeki gerçek yaşam problemlerine ve çözümlerine ilişkin içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	f
1943 Coğrafya	1	5	5	11
1947 Coğrafya	1	5	5	11

1953 Coğrafya	2	7	5	14
----------------------	---	---	---	-----------

Tablo 4.12'ye göre 1943 yılındaki KEÖP'ün amaç kısmında bir, yöntem ve konu kısımlarında beş gerçek yaşam problemine yer verildiği görülmüştür. 1947 KEÖP'ün amaç kısmında bir, yöntem ve konu kısmında ise beş gerçek yaşam problemi tespit edilmiştir. 1953 KEÖP'ün amaç kısmında iki, yöntem kısmında yedi, konu kısmında ise beş, gerçek yaşam problemi tespit edilmiştir.

4.2.2. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen gerçek yaşam bağlamındaki problem çözümlerini içeren veriler Tablo 4.13'te betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4.13: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP'te Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı derslerindeki gerçek yaşam problem çözümleri bağlamındaki içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	f
1943 Türkçe	2	2	1	5
1947 Türkçe	2	2	1	5
1953 Türk Dili ve Edebiyatı	1	1	1	3

Tablo 4.13'e göre, 1943 yılındaki KEÖP'ün amaç kısmında iki, yöntem kısmında iki, konu kısmında ise bir adet gerçek yaşam problemine rastlanmıştır. 1947 KEÖP'ün amaç ve yöntem kısmında iki, konu kısmında ise bir adet gerçek yaşam problemi tespit edilmiştir. 1953 KEÖP'ün amaç, yöntem ve konu kısımlarında birer adet gerçek yaşam

problemi tespit edilmiştir. Dolayısıyla her üç programda da gerçek yaşam problemlerinin ele alındığı sonucuna varılmaktadır.

4.2.3. Teknik Dersler

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki teknik derslerin amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde, tespit edilen gerçek yaşam bağlamındaki problem çözümlerini içeren veriler Tablo 4.14'te betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953) :

Tablo 4.14: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP'te teknik derslerdeki gerçek yaşam problem çözümleri bağlamındaki içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	<i>f</i>
1943 Teknik dersler	1	-	5	6
1947 Teknik dersler	3	-	12	15
1953 Teknik dersler	1	-	2	3

Tablo 4.14'e göre, 1943 yılındaki KEÖP'ün amaç kısmında bir, konu kısmında beş gerçek yaşam problemine rastlanmışken yöntem kısmında gerçek yaşam problemi tespit edilmemiştir. 1947 yılındaki KEÖP'ün amaç kısmında üç, konu kısmında on iki gerçek yaşam problemine rastlanmışken yöntem kısmında gerçek yaşam problemi tespit edilmemiştir. 1953 yılındaki KEÖP'ün amaç kısmında bir, konu kısmında iki gerçek yaşam problemine rastlanmışken yöntem kısmında gerçek yaşam problemi tespit edilmemiştir.

4.2.4. Ziraat ve Tarım

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki ziraat derslerinin amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen gerçek yaşam bağlamındaki problem çözümlerini içeren veriler Tablo 4.15'te betimlenmiştir. (KEÇEV, 2004; MEV, 1953) :

Tablo 4.15: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP'te ziraat ve tarım derslerindeki gerçek yaşam problem çözümleri bağlamındaki içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	<i>f</i>
1943 Ziraat	1	-	15	16
1947 Tarım	1	-	12	13
1953 Tarım	2	3	6	11

Tablo 4.15'e göre, 1943 yılındaki KEÖP'ün amaç kısmında bir, konu kısmında on beş gerçek yaşam problemi tespit edilmiştir. Yöntem kısmında ise, gerçek yaşam verilerine rastlanmamıştır. 1947 yılındaki KEÖP'ün amaç kısmında bir, konu kısmında on iki gerçek yaşam problemi tespit edilmiştir. 1953 KEÖP'te amaç kısmında iki, yöntem kısmında üç, konu kısmında ise altı gerçek yaşam problemi tespit edilmiştir.

4.2.5. Matematik

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki matematik derslerinin amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen gerçek yaşam bağlamındaki problem çözümlerini içeren veriler Tablo 4.16'da betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4.16: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP’te matematik derslerindeki gerçek yaşam problem çözümleri bağlamındaki içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	<i>f</i>
1943 Matematik	2	5	-	7
1947 Matematik	2	5	-	7
1953 Matematik	3	6	-	9

Tablo 4.16’ya göre 1943 ve 1947 yılındaki KEÖP’lerin amaç kısmında iki, yöntem kısmında beş gerçek yaşam problemlerini içeren verilere rastlanmıştır. Konu düzeyinde ise veri tespit edilememiştir. 1953 yılındaki KEÖP’ün amaç kısmında üç, yöntem kısmında altı, gerçek yaşam problemlerini içeren verilere rastlanmıştır. Konu düzeyinde ise veri tespit edilememiştir.

4.2.6. Fizik- Kimya

1943, 1947 ve 1953 KEÖP’teki fizik-kimya derslerinin amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen gerçek yaşam bağlamındaki problem çözümlerini içeren veriler Tablo 4.17’de betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4.17: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP’te fizik ve kimya derslerindeki gerçek yaşam problem çözümleri bağlamındaki içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	<i>f</i>
1943 Fizik-kimya	1	-	11	12
1947 Fizik-kimya	1	1	3	5
1953 Tâbiat ve fen bilimleri	1	2	8	11

Tablo 4.17'ye göre; 1943 KEÖP'ün amaç kısmında bir, konu kısmında on bir gerçek yaşam problemi tespit edilmişken, yöntem kısmında gerçek yaşam bağlamında problem tespit edilmemiştir. 1947 KEÖP'te ise amaç kısmında ve yöntem kısmında bir, konu kısmında üç gerçek yaşam problemi tespit edilmiştir. 1953 KEÖP'ün amaç kısmında bir, yöntem kısmında iki, konu kısmında ise sekiz gerçek yaşam problemi saptanmıştır.

4.2.7. Ev İdaresi

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki ev idaresi derslerinin amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen gerçek yaşam bağlamındaki problem çözümlerini içeren veriler Tablo 4.18'de betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4.18: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP'te ev idaresi derslerindeki gerçek yaşam problem çözümleri bağlamındaki içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	<i>f</i>
1943 Ev idaresi	1	-	4	5
1947 Ev idaresi	1	1	6	8
1953 Ev işi	1	5	6	12

Tablo 4.18'e göre; 1943 KEÖP'ün amaç kısmında bir, konu kısmında dört gerçek yaşam problemi tespit edilmiştir. Yöntem kısmında ise gerçek yaşam problemlerine rastlanmamıştır. 1947 KEÖP'ün amaç kısmında bir, yöntem kısmında bir, konu kısmında ise altı gerçek yaşam bağlamı tespit edilmiştir. 1953 KEÖP'te ise, amaç kısmında bir, yöntem kısmında beş, konu kısmında altı gerçek yaşam problemi tespit edilmiştir.

4.2.8. Tabiat ve Okul Sağlığı Bilgisi

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki tâbiat ve okul sağlık bilgisi derslerinin amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen gerçek yaşam bağlamındaki problem çözümlerini içeren veriler Tablo 4.19'da betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953) :

Tablo 4.19: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP'te tabiat ve okul sağlığı derslerindeki gerçek yaşam problem çözümleri bağlamındaki içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	f
1943 Tabiat ve okul sağlık bilgisi	3	1	8	12
1947 Sağlık bilgisi	-	-	7	7
1953 Sağlık bilgisi	-	-	4	4

Tablo 4.19'a göre; 1943 KEÖP'ün amaç kısmında üç, yöntem kısmında bir, konu kısmında sekiz gerçek yaşam problemi tespit edilmiştir. 1947 KEÖP'te amaç ve yöntem kısımlarında gerçek yaşam problemi görülmemişken konu kısmında yedi problem saptanmıştır. 1953 KEÖP'te amaç ve yöntem kısımlarında gerçek yaşam problemi görülmemişken konu kısmında dört gerçek yaşam problemi saptanmıştır.

4.3. Köy Enstitüleri Öğretim Programlarında (KEÖP) görevlere ve öğrenenler arası iş birliğini gerektiren ders ve etkinliklere yer verilmekte midir?

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Köy Enstitüleri Öğretim Programlarında (KEÖP) görevlere ve öğrenenler arası iş birliğini

gerektiren etkinliklere yer verilmekte midir? sorusuna yanıt aranmaktadır.

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'lerdeki Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı derslerindeki görevler ve öğrenenler arası iş birliğine ilişkin bulgular aşağıda sunulmaktadır.

4.3.1. Türkçe

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerindeki amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen görevler ve öğrenenler arası iş birliğine dair veriler Tablo 4.20'de betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953) :

Tablo 4.20: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP'te Türkçe ve Türk dili edebiyatı derslerindeki görevler ve öğrenenler arası iş birliğine dair içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	f
1943 Türkçe	-	1	1	2
1947 Türkçe	-	1	1	2
1953 Türk Dili ve Edebiyatı	-	1	2	3

Tablo 4.20'ye göre 1943 ve 1947 KEÖP'te yöntem ve konu bölümlerinde bir adet iş birliğine dair içeriğe rastlanırken amaç kısmında öğrenenler arası iş birliğini içeren verilere rastlanmamıştır. 1953 KEÖP'te ise yöntem kısmında bir, konu kısmında iş birliğine dair iki içerik bulunurken, amaç kısmında öğrenenler arası iş birliğini içeren herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

4.3.2. Coğrafya

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki coğrafya derslerindeki amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen görevler ve öğrenenler arası iş birliğine dair veriler Tablo 4.21'de betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4.21: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP'te coğrafya derslerindeki görevler ve öğrenenler arası iş birliğine dair içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	f
1943 Coğrafya	-	4	3	7
1947 Coğrafya	-	4	3	7
1953 Coğrafya	1	1	-	2

Tablo 4.21'e göre 1943 ve 1947 KEÖP'ün yöntem kısmında dört, konu kısmında üç tane öğrenenler arası iş birliği ve görevleri içeren verilere rastlanırken, amaç kısmında iş birliğine dair verilere rastlanılmamıştır. 1953 KEÖP'te ise amaç ve yöntem kısmında bir bulguya ulaşılırken konu kısmında iş birliğine dair herhangi bir bulguya ulaşılmamıştır.

4.3.3. Teknik ve Sanat Dersleri

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki teknik derslerdeki amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen görevler ve öğrenenler arası iş birliğine dair veriler Tablo 4.22'de betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4.22: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP’te teknik ve sanat derslerindeki görevler ve öğrenenler arası iş birliğine ilişkin bulgular

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	f
1943 Teknik dersler ve çalışmalar	-	2	-	2
1947 Sanat dersleri ve atölye çalışmaları	-	2	-	2
1953 İş dersi	1	-	-	1

Tablo 4.22’ye göre, 1943 ve 1947 KEÖP’lerde yalnızca yöntem kısmında öğrenenler arası iş birliği ve görevlere yer verildiği saptanmıştır. Amaç ve konu kısımlarında ise herhangi bir bulgu tespit edilmemiştir. 1953 KEÖP’te ise sadece amaç kısmında öğrenenler arası iş birliği ve görevlere rastlanılmıştır.

4.3.4. Müzik

1943, 1947 ve 1953 KEÖP’teki müzik derslerindeki amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen görevler ve öğrenenler arası iş birliğine dair veriler Tablo 4.23’te betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953) :

Tablo 4.23: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP’te müzik derslerindeki görevler ve öğrenenler arası iş birliğine dair içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	f
1943 Müzik	-	1	-	1
1947 Müzik	-	1	-	1
1953 Müzik	-	2	-	2

4.3.5. Beden Eğitimi

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki beden eğitimi derslerindeki amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen görevler ve öğrenenler arası iş birliğine dair veriler Tablo 4.24'te betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953) :

Tablo 4.24: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP'te beden eğitimi derslerindeki görevler ve öğrenenler arası iş birliğine dair içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	<i>f</i>
1943 Beden Eğitimi	-	2	-	2
1947 Beden Eğitimi	-	3	-	3
1953 Beden Eğitimi	2	2	1	5

Tablo 4.24'e göre, 1943 KEÖP'ün yöntem kısmında iki, görevler ve öğrenenler arası iş birliğini içeren veriler saptanırken, amaç ve konu kısımlarında ise bu verilere rastlanmamıştır. 1947 KEÖP'ün yöntem kısmında üç, görevler ve öğrenenler arası iş birliğini içeren veriler tespit edilmişken amaç ve konu kısmında verilere rastlanmamıştır. 1953 KEÖP'te ise amaç ve yöntem kısmında iki, konu kısmında bir, görevler ve öğrenenler arası iş birliğini içeren veriler tespit edilmiştir.

4.3.6. Ziraat ve Tarım

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki tarım ve kooperatifçilik derslerindeki amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen görevler ve öğrenenler arası iş birliğine dair veriler Tablo 4.25'te betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4.25: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP’te ziraat ve tarım derslerindeki görevler ve öğrenenler arası iş birliğine dair içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	f
1943 Zirai işletme ekonomisi ve kooperatifçilik	1	-	1	3
1947 Kooperatifçilik ve kooperatif sayışması	1	1	1	3
1953 Tarım	1	3	-	8

Tablo 4.25’e göre, 1943 KEÖP’ün amaç ve konu kısmında iş birliğine dair birer bulgu tespit edilmişken, direktif kısmında herhangi bir veriye rastlanmamıştır. 1947 KEÖP’te ise amaç, yöntem ve konu kısımlarında birer adet iş birliğini içeren bulgu tespit edilmiştir. 1953 KEÖP’te ise amaç kısmında bir, yöntem kısmında üç, iş birliği ve görev bulgusuna rastlanırken konu kısmında herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

4.4. Köy Enstitüleri Öğretim Programlarında (KEÖP) yansıtma ortamlarını içeren ürün odaklı olan ders ve etkinlikler var mıdır?

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Köy Enstitüleri Öğretim Programlarında (KEÖP) yansıtma ortamlarını içeren ürün odaklı olan ders ve etkinlikler var mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu doğrultuda Türkçe, Zirai İşletme Ekonomisi, Teknik Dersler ve Çalışmalar , Müzik ve Resim derslerinde “yansıtma ortamlarını içeren ürün odaklı olan” olan etkinlikleri belirleyebilmek için 1943, 1947 ve 1953 KEÖP’leri incelenmiştir.

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'lerdeki Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı derslerindeki yansıtma ortamlarını içeren ürün odaklı içeriklere ilişkin bulgular aşağıda sunulmaktadır.

4.4.1. Türkçe

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerindeki amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen yansıtma ortamlarını içeren ürün odaklı veriler Tablo 4.26'da betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953) :

Tablo 4.26: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP'te Türkçe ve Türk dili edebiyatı derslerinin yansıtma ortamlarını içeren ürün odaklı içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	f
1943 Türkçe	1	1	-	2
1947 Türkçe	1	1	-	2
1953 Türk Dili ve Edebiyatı	1	2	1	4

Tablo 4.26'ya göre 1943 ve 1947 KEÖP'te yöntem ve amaç bölümlerinde bir adet yansıtma ürünlerine dair içeriğe rastlanırken konu kısmında ürün odaklı verilere dair içeriklere rastlanmamıştır. 1953 KEÖP'te ise, amaç kısmında bir, yöntem kısmında iki, konu kısmında ise bir, ürün odaklı veriler tespit edilmiştir.

4.4.2. Resim

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki Resim-İş derslerindeki amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen yansıtma ortamlarını

içeren ürün odaklı veriler Tablo 4.27’de betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953) :

Tablo 4.27: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP’te resim derslerinin yansıtma ortamlarını içeren ürün odaklı içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	f
1943 Resim- İş	1	-	7	8
1947 İş- Resim	3	5	6	14
1953 Resim	3	2	3	8

Tablo 4.27’ye göre 1943 KEÖP’te amaç kısmında bir, konu kısmında yedi adet yansıtma ürünlerine dair içeriğe rastlanırken yöntem kısmında ürün odaklı verilere dair içeriklere rastlanmamıştır. 1947 KEÖP’te ise, amaç kısmında üç, yöntem kısmında beş, konu kısmında altı, yansıtma ortamlarını içeren ürün odaklı veriler tespit edilmiştir. 1953 KEÖP’te ise, amaç kısmında üç, yöntem kısmında iki, konu kısmında üç adet yansıtma portamlarını içeren ürün odaklı veriler saptanmıştır.

4.4.3. Teknik ve Sanat Dersleri

1943, 1947 ve 1953 KEÖP’teki teknik derslerdeki amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen yansıtma ortamlarını içeren ürün odaklı veriler veriler Tablo 4.28’de betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4.28: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP’te teknik ve sanat derslerinin yansıtma ortamlarını içeren ürün odaklı içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	<i>f</i>
1943 Teknik dersler ve çalışmalar	1	1	6	8
1947 Sanat dersleri ve atölye çalışmaları	4	-	7	11
1953 İş dersi	1	-	4	5

Tablo 4.28’e göre, 1943 KEÖP’te yöntem ve amaç bölümlerinde bir, konu kısmında altı, yansıtma ürünlerine dair içeriğe rastlanmıştır. 1947 KEÖP’te ise amaç bölümünde dört, konu bölümünde yedi, yansıtma ortamlarını içeren ürünlere dair içeriğe rastlanırken, yöntem kısmında herhangi bir veriye rastlanılmamıştır. 1953 KEÖP’te ise, amaç kısmında bir, konu kısmında ise dört, ürün odaklı veriler tespit edilmiştir.

4.4.4. Müzik

1943, 1947 ve 1953 KEÖP’teki müzik derslerindeki amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen yansıtma ortamlarını içeren ürün odaklı veriler veriler Tablo 4.29’da betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4.29: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP’te müzik derslerinin yansıtma ortamlarını içeren ürün odaklı içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	<i>f</i>
1943 Müzik	1	1	2	4
1947 Müzik	1	3	4	8
1953 Müzik	2	4	1	7

Tablo 4.29'a göre 1943 KEÖP'te yöntem ve amaç bölümlerinde bir, konu kısmında iki, yansıtma ürünlerine dair içeriğe rastlanmıştır. 1947 KEÖP'te ise amaç bölümünde bir, yöntem bölümünde üç, konu bölümünde dört, yansıtma ortamlarını içeren ürünlere dair içeriğe ulaşılmıştır. 1953 KEÖP'te ise, amaç kısmında iki, yöntem kısmında dört, konu kısmında bir yansıtma ortamlarını içeren ürün verileri tespit edilmiştir.

4.4.5. Tarım Dersleri

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki teknik derslerdeki amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen yansıtma ortamlarını içeren ürün odaklı veriler veriler Tablo 4.30'da betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4. 30: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP'te tarım derslerinin yansıtma ortamlarını içeren ürün odaklı içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	<i>f</i>
1943 Tarım	1	-	7	8
1947 Tarım	1	-	6	7
1953 Tarım	1	4	5	10

Tablo 4.30'a göre 1943 KEÖP'te amaç bölümlerinde bir, konu kısmında yedi, yansıtma ürünlerine dair içeriğe rastlanışken, yöntem kısmında herhangi bir veriye ulaşılmamıştır. 1947 KEÖP'te ise amaç bölümünde bir, konu bölümünde altı, yansıtma ortamlarını içeren ürünlere dair içeriğe ulaşılmışken, yöntem kısmında herhangi bir veriye ulaşılmamıştır. 1953 KEÖP'te ise, amaç kısmında bir, yöntem kısmında

dört, konu kısmında beş adet yansıtma ortamlarını içeren ürün odaklı içerikler tespit edilmiştir.

4.5. Köy Enstitüleri Öğretim Programlarında (KEÖP) yapılandırılmış destek ve ustalık gerektiren dersler ve uygulamalar mevcut mudur?

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Köy Enstitüleri Öğretim Programlarında (KEÖP) yapılandırılmış destek ve ustalık gerektiren dersler ve uygulamalar mevcut mudur?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu doğrultuda, Müzik, Tarım, Teknik Dersler ve Çalışmalar derslerinde “ustalık ve destek gerektiren etkinlikleri belirleyebilmek için 1943, 1947 ve 1953 KEÖP’leri incelenmiştir.

Köy enstitülerindeki yapılandırılmış destek ve ustalık gerektiren içerikleri yansıtan etkinliklere ilişkin bulgular, öğretim programlarına göre şu şekildedir:

4.5.1. Teknik Dersler

1943, 1947 ve 1953 KEÖP’teki teknik derslerinin amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen yapılandırılmış destek ve ustalık gerektiren derslere ait veriler Tablo 4.31’de betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4. 31: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP’te teknik derslerdeki yapılandırılmış destek ve ustalık gerektiren içeriklere ait veri sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	f
1943 Teknik dersler	2	4	2	8
1947 Sanat dersleri ve atölye çalışmaları	1	1	2	4
1953 İş dersi	1	-	-	1

Tablo 4.31’e göre 1943 yılındaki KEÖP’ün amaç kısmında iki, yöntem kısmında dört, konu kısmında ise iki, yapılandırılmış destek ve ustalık gerektiren içeriklerin olduğu görülmüştür. 1947 KEÖP’ün amaç ve yöntem kısmında bir, konu kısmında ise iki, yapılandırılmış destek ve ustalık gerektiren içeriklere tespit edilmiştir. 1953 KEÖP’ün amaç kısmında bir, yöntem ve konu kısmında yapılandırılmış destek ve ustalık gerektiren içeriklere rastlanmamıştır.

4.5.2. Tarım

1943, 1947 ve 1953 KEÖP’teki tarım derslerinin amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen yapılandırılmış destek ve ustalık gerektiren derslere ait veriler Tablo 4.32’de betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4. 32: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP’te tarım derslerindeki yapılandırılmış destek ve ustalık gerektiren içeriklere ait veri sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	f
1943 Ziraat dersi	1	-	4	5
1947 Ziraat dersi	1	1	3	5
1953 Tarım	1	2	3	6

Tablo 4.32'ye göre 1943 KEÖP'ün amaç kısmında bir, konu kısmında dört yapılandırılmış destek ve ustalık gerektiren içeriklere rastlanmışken, yöntem kısmında herhangi bir veriye rastlanmamıştır. 1947 KEÖP'ün amaç ve yöntem kısmında bir ve konu kısmında üç yapılandırılmış destek ve ustalık gerektiren veriler tespit edilmiştir. 1953 KEÖP'te ise amaç kısmında bir, yöntem kısmında iki, konu kısmında üç yapılandırılmış destek ve ustalık gerektiren veriler tespit edilmiştir.

4.5.3. Müzik

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki müzik derslerinin amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen yapılandırılmış destek ve ustalık gerektiren derslere ait veriler Tablo 4.33'te betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4. 33: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP'te müzik derslerindeki yapılandırılmış destek ve ustalık gerektiren içeriklere ait veri sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	F
1943 Müzik	2	1	1	4
1947 Müzik	1	2	2	5
1953 Müzik	1	2	-	3

Tablo 4.33'e göre, 1943 KEÖP'ün amaç kısmında iki, yöntem ve konu kısmında bir yapılandırılmış destek ve ustalık gerektiren içeriklere rastlanmıştır. 1947 KEÖP'ün amaç kısmında bir, yöntem ve konu kısmında iki yapılandırılmış destek ve ustalık gerektiren veriler tespit edilmiştir. 1953 KEÖP'te ise amaç kısmında bir, yöntem kısmında iki

adet yapılandırılmış destek ve ustalık gerektiren verilere görülürken konu kısmında herhangi bir veri elde edilememiştir.

4.6. Köy Enstitüleri Öğretim Programlarında (KEÖP) otantik değerlendirme süreçlerini içeren ders ve etkinlikler var mıdır?

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Köy Enstitüleri Öğretim Programlarında (KEÖP) otantik değerlendirme ortamlarını ders ve etkinlikler var mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu doğrultuda Coğrafya, Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi, Öğretmenlik Bilgisi derslerinde “otantik değerlendirme ortamlarını içeren ” olan etkinlikleri belirleyebilmek için 1943, 1947 ve 1953 KEÖP’leri incelenmiştir. Belirtilen içeriklere sahip dersler aşağıda sunulmuştur:

4.6.1. Coğrafya

1943, 1947 ve 1953 KEÖP’teki coğrafya derslerindeki amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen otantik değerlendirme süreçlerini içeren veriler Tablo 4.34’te betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4. 34: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP’teki otantik değerlendirme süreçlerini içeren ürün odaklı içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	f
1943 Coğrafya	-	1	-	1
1947 Coğrafya	-	1	-	1
1953 Sosyal Bilgiler	-	1	-	1

Tablo 4.34'e göre, 1943, 1947, 1953 KEÖP'lerin amaç ve konu bölümlerinde otantik değerlendirmelere dair içeriklere ulaşılmamışken, yöntem kısımlarında otantik değerlendirme ortamlarına dair bir içerik tespit edilmiştir.

4.6.2. Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki tabiat ve okul sağlık bilgisi derslerindeki amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen otantik değerlendirme süreçlerini içeren veriler Tablo 4.35'te betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4. 35: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki tabiat ve okul sağlık bilgisi otantik değerlendirme süreçlerini içeren içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	f
1943 Okul ve sağlık bilgisi	1	1	-	1
1947 Okul ve sağlık bilgisi	-	1	-	1
1953 Tabiat ve fen bilgisi	-	1	-	1

Tablo 4.35'e göre 1943 KEÖP'te yöntem ve amaç bölümlerinde bir adet otantik değerlendirmelere dair içeriğe rastlanırken konu kısmında herhangi bir içeriğe rastlanmamıştır. 1947 ve 1953 KEÖP'lerin yöntem kısımlarında bir, otantik değerlendirmelere dair içeriklere rastlanırken amaç ve konu kısımlarında herhangi bir içeriğe rastlanmamıştır.

4.6.3. Öğretmenlik Bilgisi

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki öğretmenlik bilgisi derslerindeki amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen otantik değerlendirme süreçlerini içeren veriler Tablo 4.36'da betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4. 36: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki öğretmenlik bilgisi otantik değerlendirme süreçlerini içeren içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	f
1943 Öğretmenlik bilgisi	-	1	-	1
1947 Öğretmenlik bilgisi	-	1	-	1
1953 Meslek dersi	-	1	-	1

Tablo 4.36'ya göre 1943, 1947, 1953 KEÖP'lerin amaç ve konu bölümlerinde otantik değerlendirmelere dair içeriklere ulaşılmamışken, yöntem kısımlarında otantik değerlendirme ortamlarına dair bir içerik tespit edilmiştir.

4.7. Köy Enstitüleri Öğretim Programlarında (KEÖP) öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlayan ve farklı bakış açılarını içeren ders ve etkinliklere yer verilmekte midir?

Araştırmanın yedinci alt problemi “Köy Enstitüleri Öğretim Programlarında (KEÖP) öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlayan ve farklı bakış açılarını içeren ders ve etkinliklere yer verilmekte midir?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Köy enstitülerindeki farklı bakış açılarını içeren ortamlara ilişkin bulgular şu şekildedir:

4.7.1. Türkçe

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerindeki amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen farklı bakış açılarını içeren ortamlara dair veriler Tablo 4.37'de betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4. 37: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki farklı bakış açılarına dair içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	f
1943 Türkçe	-	2	-	2
1947 Türkçe	-	2	-	2
1953 Türk Dili ve Edebiyatı	-	2	-	2

Tablo 4.37'ye göre 1943, 1947, 1953 KEÖP'lerde yalnızca yöntem bölümlerinde farklı bakış açılarını içeren veriler tespit edilmiştir. Verilen programların amaç ve konu bölümlerinde öğrenenlerin farklı bakış açılarını içeren ve kendilerini ifade etmelerini sağlayan veriler görülmemiştir.

4.7.2. Coğrafya

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki coğrafya ve sosyal bilgiler derslerindeki amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen farklı bakış açılarını içeren ortamlara ilişkin veriler Tablo 4.38'de betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953):

Tablo 4. 38: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki farklı bakış açılarını içeren ortamlara ilişkin içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	f
1943 Coğrafya	-	1	-	1

1947 Coğrafya	-	1	-	1
1953 Sosyal bilgiler	-	2	-	2

Tablo 4.38'e göre 1943 ve 1947 KEÖP'te amaç ve konu bölümlerinde farklı bakış açılarını içeren ortamlara dair içeriklere rastlanmamışken, yöntem kısımlarında bir içerik tespit edilmiştir. 1953 KEÖP'te ise, amaç ve konu kısmında farklı bakış açılarını içeren herhangi bir veriye rastlanmamışken, yöntem kısmında konuyla ilgili iki içerik tespit edilmiştir.

4.7.3. Öğretmenlik Bilgisi

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'teki öğretmenlik bilgisi ve meslek derslerindeki amaç, konu ve yöntem bölümleri incelendiğinde tespit edilen farklı bakış açılarını içeren ortamlara ilişkin veriler Tablo 4.39'da betimlenmiştir (KEÇEV, 2004; MEV, 1953) :

Tablo 4. 39: 1943, 1947 ve 1953 KEÖP'te öğretmenlik bilgisi ve meslek derslerindeki farklı bakış açılarını içeren ortamlara ilişkin içerik sayısını gösteren tablo

KEÖP/İÇERİK	Amaç	Yöntem	Konu	F
1943 Öğretmenlik bilgisi	-	-	1	1
1947 Öğretmenlik bilgisi	-	2	-	2
1953 Meslek dersi	-	1	-	1

Tablo 4.39'a göre 1943 KEÖP'te yöntem ve amaç bölümlerinde farklı bakış açılarını içeren ortamlara dair herhangi bir içeriğe rastlanmamışken konu kısmında farklı bakış açılarını içeren ortamlara dair bir, içerik tespit edilmiştir. 1947 KEÖP'te amaç ve konu

bölümlerinde farklı bakış açılarını içeren ortamlara dair herhangi bir içeriğe rastlanmamışken yöntem kısmında farklı bakış açılarını içeren ortamlara dair iki, içerik tespit edilmiştir. 1953 KEÖP’te ise, amaç ve konu kısmında herhangi bir içeriğe rastlanmamışken yöntem kısmında bir farklı bakış açılarına dair direktif tespit edilmiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada otantik öğrenme stratejisinin bileşenleri olan; gerçek dünya etkinlikleri, gerçek dünya problem çözümleri, görevler ve iş birliği, yansıtma ortamları ve ürünler, yapılandırılmış destek, otantik değerlendirme ve farklı bakış açıları gibi alt başlıklar çerçevesinde, köy enstitülerinin programlarında yer alan dersler ve ders kapsamında uygulanan etkinlikler karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda otantik öğrenme stratejisinin köy enstitülerinde uygulanıp uygulanmadığına dair sonuçlar aşağıdaki gibidir:

1. “Köy Enstitüleri öğretim programlarında (KEÖP) gerçek dünya bağlamı olan ders ve etkinliklere yer verilmekte midir?” alt problemine ait sonuçlar ve tartışmalar

1943, 1947 ve 1953 KEÖP’leri incelendiğinde gerçek dünya bağlamı olan ders ve etkinliklere yer verilmektedir. Bu kapsamda otantik öğrenme stratejisinin yapısına uygun sekiz ders olduğu görülmüştür. Bu derslerin amaç, yöntem ve konu bölümlerindeki verilerden yola çıkarak coğrafya derslerinde gerçek yaşam bağlamını içeren verilerin diğer derslere göre daha yoğun olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca 1943 ve 1947 KEÖP’teki coğrafya derslerine ait konu bölümlerindeki gerçek yaşam bağlamındaki verilerin 1953 KEÖP’teki coğrafya derslerine göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Derslerin genel içerikleri otantik öğrenme süreçlerini yansıtan konulardan oluşmuştur. Nitekim Türkoğlu (2020:218) tarım ve teknik bilgi ve becerilerinin iş ortamlarında

öğrenilmesini “iş eğitimi” olarak açıklamaktadır. Otantik öğrenme stratejisini ve köy enstitülerini inceleyen benzer araştırmalarda da gerçek yaşam boyutu araştırılmıştır. Benzer araştırmalardan elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Baş (2023) tarafından yürütülen çalışmada köy enstitülerinde uygulanan öğretim programlarının gerçek yaşama göre düzenlendiği ve özellikle tarım ve teknik işlerde uygulamalı olarak usta öğreticilerden yararlandığı belirtilmiştir. Nitekim İneç (2017), İneç (2021:101), İneç ve Bozkurt (2021), İneç ve Akpınar (2017), Newmann, Marks ve Gamoran (1995) gibi araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmalarda otantik öğrenme, öğrenenlerin aktif olarak doğal ortamlarda deneyimler elde ettikleri bir süreç olarak betimlemiştir. Gündoğan (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin otantik öğrenme stratejisine uygun sınıf ve sınıf dışı ortamlarda gerçek hayat deneyimlerini paylaştıkları ifade edilmiştir. Koçyiğit (2011) doktora tez çalışmasında gerçek yaşam bağlamında verilen görevlerin öğretmen adaylarını motive eden, eğlendiren ve kalıcı bilgilere ulaşılmasını sağlayan nitelikte olduğunu belirtmiştir. Ceylan (2020) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin okul çevresinde çeşitli gözlem istasyonları, kum havuzları, rüzgâr türbin alanları kurduklarını belirtmiştir. Dolayısıyla köy enstitülerinde uygulanan programlar kapsamındaki ders ve etkinliklerin çevreyle etkileşim içerisinde olduğunu belirtmiştir.

2. “Köy Enstitüleri öğretim programlarında (KEÖP) gerçek dünya problemlerini ve çözümlerini içeren ders ve etkinliklere yer verilmekte midir?” alt problemine ait sonuçlar ve tartışmalar

1943, 1947 ve 1953 KEÖP’leri incelendiğinde, gerçek dünya problem çözümlerini içeren ders ve etkinliklere yer verilmektedir. Bu kapsamda otantik öğrenme stratejisinin problem çözme alt bileşenine uygun sekiz dersin olduğu görülmüştür. Gerçek hayat problemlerine yoğun olarak coğrafya ve fizik- kimya, teknik dersler, matematik ve tarım derslerinde yer verildiği saptanmıştır. Nitekim İneç (2020:26) ve İneç (2017) otantik öğrenmedeki problem çözme ortamlarının, uygulamalı bir eğitimle gerçekleştiğini açıklamaktadır. Bu konuda Türkoğlu (2020:221) enstitülerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere kız öğrencilerin çamaşır, çarşaf ve giysi ürettiklerini belirtmiştir. Dolayısıyla otantik öğrenmenin özünü yansıtan ders ve etkinliklerin varlığı tespit edilmiştir. Otantik öğrenme stratejisini ve köy enstitülerini inceleyen benzer araştırmalarda da gerçek yaşam problem çözümü boyutu araştırılmıştır. Benzer araştırmalardan elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Aynas (2018) tarafından yürütülen çalışmada, otantik öğrenme stratejisine uygun ortamlarda öğrenim gören öğrencilerin gerçek yaşamdaki problemleri çözme becerilerinin olumlu yönde geliştiğini belirtilmiştir. Nitekim İneç (2017), Lombardi (2007), Newmann, Marks ve Gamaron (1996) öğrenenlerin otantik öğrenmeyle gerçek dünya sorunlarına çözüm ürettikleri öğrenme ortamları olarak betimlemişlerdir. Hamurcu (2016) tarafından yürütülen çalışmada otantik öğrenme ortamlarının çeşitli beceri ve derse karşı tutumlara etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın deneysel verilerinde öğrencilerin

problem çözüme düzeylerinin anlamlı şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. “Köy Enstitüleri öğretim programlarında (KEÖP) görev ve öğrenenler arası iş birliğini gerektiren ders ve etkinliklere yer verilmekte midir?” alt problemine ait sonuçlar ve tartışmalar

1943, 1947 ve 1953 KEÖP’leri incelendiğinde, çeşitli görevleri ve iş birliğini içeren ders ve etkinliklere yer verilmektedir. Bu kapsamda otantik öğrenme stratejisi kapsamındaki iş birliğini içeren altı dersin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu dersler arasında iş birliğini ve görevleri içeren veriler yoğun olarak ziraat, teknik ve coğrafya derslerinde verilmiştir. Bu konu da Türkoğlu (2020:219), “...*İş içinde eğitim yapılırken, bireyler ortak iş yaparken, ortak akıl, ortak tutum içine girecek, ortak gözlemler...*” şeklinde enstitülerdeki iş birliğini tanımlamıştır. Otantik öğrenme stratejisini ve köy enstitülerini inceleyen benzer araştırmalarda da görev ve iş birliği boyutu araştırılmıştır. Benzer araştırmalardan elde edilen sonuçlar şu şekildedir: İneç (2020) otantik etkinlikleri iş birliği içerisinde gerçekleşen ortak faaliyetler olarak açıklamaktadır. Nitekim İneç (2021:105), İneç (2017) ve İneç (2020), otantik öğrenmelerdeki gerçek hayat bağlamında gerçekleştirilen ortak etkinliklerle görevlerin, rollerin, disiplinlere erişimin ve ürünlerin iş birliği içerisinde gerçekleştiğini belirtmiştir. Baş (2023) tarafından yapılan çalışmada, enstitülerde yapılan birçok işin ortaklaşa iş birliği içinde başarıldığı, yeni kurulan enstitülere diğer enstitü öğrencileri tarafından yardım ekipleri gönderildiği ve imece usulüyle dayanışma sergiledikleri ifade

edilmiştir. Önger (2019) tarafından yürütülen çalışmada otantik öğrenmeye uygun olan sınıf ortamları düzenlenmiştir. On bir haftaya yayılan eylem araştırması sonucunda öğrencilerin grup çalışmalarıyla sorumluluk, iş bölümü, iş birliği, becerilerini kazandıkları tespit edilmiştir. Ceylan (2020) tarafından yürütülen çalışmada köy enstitülerinde uygulanan programlarda sosyal- kişilerarası zekâyı etkileyen ve geliştiren nitelikte derslerin olduğu saptanmıştır. Bu derslerde öğrencilerin birbirlerine yardım ederek işlerini başardıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğrenenlerin küme sistemi içerisinde farklı kollardaki işleri bütünlük şeklinde yürüttükleri sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla tüm bu veriler, otantik öğrenme stratejisindeki ortaklaşa bilgiye ulaşma ve hayattaki problemlere çözüm bulma arayışını da yansıtmaktadır.

4. “Köy Enstitüleri öğretim programlarında (KEÖP) yansıtma ortamlarını içeren ve ürün odaklı olan ders ve etkinliklere yer verilmekte midir?” alt problemine ait sonuçlar ve tartışmalar

1943, 1947 ve 1953 KEÖP’leri incelendiğinde yansıtma ortamlarını içeren ve ürün odaklı olan ders ve etkinliklere yer verilmektedir. Bu kapsamda otantik öğrenme stratejisine uygun yansıtma ve ürün odaklı olan beş dersin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu dersler arasında öğrenci ürünlerinin en yoğun yer aldığı derslerin ise resim, müzik ve teknik dersler olduğu tespit edilmiştir. Otantik öğrenme stratejisini ve köy enstitülerini inceleyen benzer araştırmalarda da yansıtma ve ürün boyutu araştırılmıştır. Benzer araştırmalardan elde edilen sonuçlar şu

şekildedir: Ceylan (2020) tarafından yürütülen çalışmada Köy enstitülerinde uygulanan öğretim programlarında öğrencilerin öğrendiklerini yansıtabildikleri ortamların varlığından bahsedilmiştir. Ayrıca çalışmada birer ürün niteliğinde olan ulusal oyunlar, heykeltıraşlık, horon, zeybek, tiyatro gibi çeşitli alanlarda etkinliklerin var olduğu sonucu çıkarılmıştır. Nitekim İneç (2021:106) otantik öğrenme unsurlarından yansıtmaya ortamlarını öğrenenlerin, öğretmenlerinden veya uzman kişilerden öğrendikleri deneyimleri gerçek yaşama aktardıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla öğrenilenlerin hayata yansımaları olan ürünler, meydana getirilmektedir.

5. “Köy Enstitüleri öğretim programlarında (KEÖP) yapılandırılmış destek ve ustalık gerektiren ders ve etkinliklere yer verilmekte midir?” alt problemine ait sonuçlar ve tartışmalar

1943, 1947 ve 1953 KEÖP’leri incelendiğinde yapılandırılmış destek ve ustalık gerektiren ders ve etkinliklere yer verilmektedir. Otantik öğrenme stratejisinin yapısına uygun yapılandırılmış destek ve ustalık gerektiren üç dersin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu dersler tarım, teknik ve müzik dersleridir. Öğrenciler bu dersler kapsamında ustalık ve uzmanlık gerektiren birçok bilgi ve beceri kazanmışlardır. Bu konu da Türkoğlu (2020:241) yapı dersleri ve çalışmalarının çeşitli usta öğreticiler ve öğretmenler aracılığıyla yürütüldüğünü ve kısa zamanda öğrenci ustalar, çizimciler ve kalfaların yetiştiğini belirtmiştir Otantik öğrenme stratejisini ve köy enstitülerini inceleyen benzer araştırmalarda da yapılandırılmış destek ve ustalık boyutu

araştırılmıştır. Benzer araştırmalardan elde edilen sonuçlar şu şekildedir: İneç (2020:26) öğrenmede uzman performansını, rehberlik ve koçluk sistemindeki öğretmen rollerini çıraklık eğitimindeki “ustalık” olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler gerçek hayat bağlamındaki birçok soruna getirilen çözümleri ustasından görerek öğrenmektedir. Bu anlamda ustayı rol alan bir eğitim söz konusudur. Otantik öğrenmeyle açıklanan bu süreçlerde bilişsel anlamda da usta ve çıraklık eğitiminden bahsedilmektedir. Nitekim yapılandırılmış destekte, öğretmenlerin öğrenenlerle ilişkisi usta-çırak ilişkisine benzemektedir. Öğrenciler işin ustası gibi düşünerek bilgiyi zihinlerinde şekillendirip bu çerçevede ürünler meydana getirirler. Dolayısıyla öğrenenler otantik öğrenme sürecini modelleyerek , ustalarının gösterdiklerini kavrar ve uygularlar (İneç, 2020:26). Baş (2023) tarafından yürütölen çalışmada enstitölerde öğrenenlerin usta öğreticiler yardımıyla çeşitli teknik işleri yaptıkları belirtilmiştir. Ceylan (2020) tarafından yapılan araştırmada köy enstitülerinde uygulanan programlar kapsamındaki derslerde öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda ustalaşmalarını sağlayan etkinliklerin yer aldığı belirtilmiştir. Bu açıdan köy enstitöleri programlarında teknik dersler başta olmak üzere, müzik ve tarım derslerinde yapılandırılmış destek ve ustalık gerektiren ders ve etkinliklerin büyük ölçüde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

6. “Köy Enstitöleri öğretim programlarında (KEÖP) otantik değerlendirme süreçlerini içeren ders ve etkinliklere yer verilmekte midir?” alt problemine ait sonuçlar ve tartışmalar

1943, 1947 ve 1953 KEÖP'leri incelendiğinde otantik değerlendirme süreçlerini içeren ders ve etkinliklere yer verilmektedir. Bu dersler tabiat bilgisi, coğrafya ve öğretmenlik bilgisi dersleridir. Otantik öğrenme stratejisini ve köy enstitülerini inceleyen benzer araştırmalarda da otantik değerlendirme boyutu araştırılmıştır. Benzer araştırmalardan elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Baştürk (2019) tarafından yürütülen çalışmada otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Çalışma sonucunda öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerinde olumlu yönde fark olduğu ifade edilmiştir. İneç (2020:29) ve İneç (2021) otantik değerlendirme süreçlerinin öğrenci performanslarına, projelerine, bilgi ve beceri uygulamalarına, kısacası çok yönlü değerlendirmelere tabi olması gerektiğini belirtmiştir. Koçyiğit (2011) tarafından yapılan çalışma otantik görev odaklı uygulamalarla yürütülmüştür. Araştırma sonucunda akran ve öz değerlendirmelerinin klasik sınavlara göre daha etkili olduğu belirtilmiştir. Ceylan (2020) tarafından yürütülen çalışmada köy enstitülerinde uygulanan programlar çoklu zekâ boyutları açısından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonunda öğrencilerin enstitülerdeki iş ve işleyiş hakkında kendilerini eleştirdikleri, eksiklik ve hataları belirttikleri dolayısıyla öz ve akran değerlendirmesi yaptıkları saptanmıştır.

7. “Köy Enstitüleri öğretim programlarında (KEÖP)’lerde öğrenenlerin kendilerini ifade etmelerini sağlayan ve farklı bakış

açılarını içeren ders ve etkinliklere yer verilmekte midir?” alt problemine ait sonuçlar ve tartışmalar

1943, 1947 ve 1943 KEÖP’leri incelendiğinde öğrenenlerin kendilerini ifade etmelerini sağlayan ve farklı bakış açılarını içeren ders ve etkinliklere yer verilmektedir. Bu dersler Türkçe, Coğrafya, Öğretmenlik Bilgisi dersleridir. Öğrenciler bu dersler kapsamında çeşitli müsabakalar ve tartışma ortamlarında yer alarak kendilerini ifade etme imkanı bulmuşlardır. Nitekim otantik öğrenme stratejisini ve köy enstitülerini inceleyen benzer araştırmalarda da farklı bakış açısı boyutu araştırılmıştır. Benzer araştırmalardan elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Kaplan (2002:51) her cumartesi günlerinde okul kurulunun toplandığını ve bu toplantılarda haftalık işleyişlerin olumlu olumsuz yönlerinin tartışıldığını ve bütün bunların tam demokratik özgürlük havası içerisinde yapıldığını belirtmiştir. Bu açıdan otantik öğrenmelerde İneç (2021:105), İneç (2017) öğrencilerin farklı rollere bürünerek farklı deneyimler kazandıklarını belirtmiştir. Ceylan (2020) tarafından yürütülen çalışmada köy enstitüleri programlarında uygulanan ders ve etkinlikler çoklu zekâ türleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda ise özedönük-içsel zekâyı etkileyen öğrencilerin duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etmelerine olanak sağlayan ders ve etkinliklerin var olduğu saptanmıştır. Dolapçioğlu (2015) doktora tezi çalışmasını eylem araştırmasıyla yürütmüştür. Otantik öğrenme stratejisi doğrultusunda düzenlenen eylem sürecinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini belirlemiştir. Baş (2023) tarafından yürütülen çalışmada enstitülerdeki eksiklikleri gidermek, fikir beyan etmek, eğitim sistemindeki aksaklıkları düzeltmek, haftanın

değerlendirmesini yapmak amacıyla enstitülerde hafta sonu toplantılarının yapıldığı ifade edilmiştir. Dolayısıyla enstitülerde demokratik öğrenme ortamlarının var olduğu sonucuna ulaşmaktadır

Sonuç olarak 1943,1947 ve 1953 KEÖP'ler kapsamında otantik öğrenmenin temel ilkelerine ve yapısına uygun nitelikte birçok ders ve etkinliklerin olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan otantik öğrenme stratejisinin köy enstitüleri öğretim programlarında uygulanmış olduğu sonucuna varılmıştır.

Öneriler

Bu kısımda araştırmadan elde edilen bulgulara göre bazı önerilere yer verilmiştir:

- Verilen bulgulardan hareketle, KEÖP kapsamında değerlendirilen otantik öğrenme stratejisi, günümüz öğretim tasarımcıları ve öğretim programcılarına fikir niteliğinde bilgiler sunmaktadır. Bu bakımdan köy enstitülerinin sağlamış olduğu birlikte üretme, birlikte başarma ve birlikte var olma mücadelesinin otantik öğrenme kapsamında yansımaları, günümüz programlarında uygulanabilir.
- Öğretmenler ders içinde ve ders dışında KEÖP'lerin yapısına uygun otantik öğrenme stratejisi kapsamında çeşitli uygulamalı etkinlikler yapabilirler. Bu kapsamda Türkçe derslerinde okuma, yazma ve konuşma bölümlerine yönelik hazırlıklı - hazırlıksız konuşma uygulamalarından faydalanılabilir.

- Öğretmenlerin uzmanlığı eşliğinde, usta- çırak ilişkisiyle öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- KEÖP’lerde çevre bilincini kazandırmak adına çalışmada birçok etkinlik örnekleri sunulmuştur. Öğretmenler bu etkinlikleri uygulayarak öğrencilerine çevre bilinci kazandırabilirler.
- Otantik öğrenme stratejisi ve KEÖP ilişkisi içinde birçok müziksel, sportif ve sanatsal faaliyetlerin örnekleri sunulmuştur. Eğitimciler iş birliği içerisinde öğrencilerini bu örneklerden yola çıkarak eğitebilirler
- Günümüz araştırmacıları yansıtma, iş birliği, usta-çırak ilişkisi, otantik değerlendirme, farklı bakış açıları, gerçek yaşam gibi alt problemlerden hareketle süreç odaklı araştırmalar yapılabilir. Örneğin eylem araştırmasıyla günümüz programlarının KEÖP ve otantik öğrenme stratejisi arasındaki ilişkisi incelenebilir.
- Çalışmanın alt problemleri tek tek ele alınarak ayrı çalışmalarda derinlemesine araştırılabilir.

Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezi verilerinin bir kısmına ve ikinci yazarın akademik danışmanlık desteğine dayanmaktadır.

6. KAYNAKÇA

- Akdemir, E. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ile özerklik destekleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Akdoğan, E. M. (2016). *Köy enstitülerinde eğitim anlayışı ve tarih ve yurttaşlık bilgisi öğretimi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akyüz, Y. (2018). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem.
- Alabaş, R. ve Dilek, D. (2020). *Kanıt temelli öğrenme öğretme yaklaşımı*. G. Ekici içinde, *etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme öğretme yaklaşımları IV* (s. 188-222). Ankara: Pegem Akademi.
- Alacahan, G. (2016). *Otantik öğrenmede yerel coğrafi bilgi ve halk takvimi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Altunya, N. (2020). *Köy enstitü sistemine toplu bakış*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Arı, E. (2013). *Temel kavramlar*. S. B. Filiz içinde, *öğrenme- öğretme kuram ve yaklaşımları* (s. 3). Ankara: Pegem.
- Aslim, S. T. (2014). *Yapılandırmacı yaklaşım*. S. B. Filiz içinde, *öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (s. 337). Ankara: Pegem.
- Asmaz, A. (2019). *John dewey'in ilerlemeci eğitim felsefesine dayanan öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin Türkçe dersindeki*

- akademik başarısına etkisi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.*
- Ata, B. (2001). 1924 Türk basını ışığında Amerikalı eğitimci John Dewey'nin Türkiye seyahati. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3). 193-207.
- Ataizi, M. ve Şimşek, A. (2000). Temel eğitimde durumlu öğrenme ortamlarının düzenlenmesi. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8). 21-28.
- Ay, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme ve geleneksel öğretime ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1). 53-67.
- Aydın, M. (2007). *Köy enstitüleri sisteminde örgütlenme*. M. Aydoğan içinde, *köy enstitüleri amaçlar ilkeler uygulamalar* (36). Ankara: Köy Enstitüleri Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Aydın, O. (2019). *Otantik öğrenme ortamlarının 4. sınıf matematik ders başarısı ve akademik özgüvenlerine etkisi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.*
- Aynas, N. (2018). *Fen bilimleri dersinde otantik öğrenme uygulamalarının etkisinin incelenmesi. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.*
- Balcı, Ş. H. (2021). *Sosyal bilgiler eğitiminde otantik öğrenmenin akademik başarı ve sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma*

- üzerine etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Baştürk, G. (2019). *Otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bekret, D. (2019). *Kanıt temelli güncel olayların sosyal bilgiler dersinde kullanımına yönelik bir eylem araştırması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Bektaş, M. ve Horzum, M. B. (2019). Eğitim ve otantik öğrenme. M. B. diğerleri. içinde, *otantik öğrenme* (s. 1-45). Ankara: Vize Akademik.
- Bektaş, M. ve Horzum, M. B. (2019). *Otantik öğrenmede kullanılabilir yöntem teknikler ve uygulama örnekleri*. Ankara: Vize Akademi.
- Berkaş, K. K. (2019). *Köy enstitüleri deneyiminin bellek (anılar-anlatılar- söylem) üzerinden incelenmesi enstitülerin birey, toplum ve çevre üzerindeki etkileri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). *Çağdaş eğitim ve köy enstitüleri tarihsel bir çerçevede*. Dikili Belediyesi Kültür Yayınları, İzmir.
- Borthwick, F., Bennett, S., Lefoe, G. E. ve Huber, E. (2007). Applying authentic learning to social science: a learning design for an inter-

disciplinary sociology subject. *Journal of Learning Design, Designing for Effective Learning*, 2(1), 14-24.

Bulgan, N. (2017). *Pragmatizmin eğitime uygulanişı ve köy enstitüleri modeli*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2021). Nitel araştırmalar. Ş. Büyüköztürk, E. Kılıç, Çakmak, Ö. E. Akgün, Ş. Karadeniz, ve F. Demirel içinde, *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 239-242). Ankara: Pegem Akademi.

Ceylan, B. (2020). *Köy enstitülerinde uygulanan eğitim programlarının çoklu zekâ kuramı açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Coşğun, S.K (2015). *Atatürk dönemi yurt bilgisi ders kitaplarının eğitim felsefesi ve sosyolojisi açısından değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Erzincan Üniversitesi Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Çalışkan, H. E. (2020). *Türkiye'nin toplumsal hafızasını köy enstitüleri fotoğrafları üzerinden okumak: hasanoğlan köy enstitüsü ve hasanoğlan yüksek köy enstitüsü örneği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Çetin, K. (2021). *Erbaa depremlerinin otantik öğrenmeler açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Çiftçi, Z. (2022). *1998, 2005 ve 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarındaki kazanımlarda yer alan felsefi kavramların eğitim felsefeleri açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Adıyaman.
- Cronin, J. F. (1993). Four misconceptions about authentic learning. *Educational leadership*, 50(7), 78-80.
- Dewey, J. (2021). *Deneyim ve eğitim*. Ankara: Odtü Yayıncılık.
- Dolapçioğlu, S. D. (2015). *Matematik dersinde otantik öğrenme yoluyla eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi bir eylem araştırması*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Doymuş, K. ve Doğan, A. (2014). İşbirlikli öğrenme yöntemi. S. B. Filiz içinde, *öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (s. 147-169). Ankara: Pegem Akademi.
- Gatlin, L. ve Edwards, R. (2007). Promoting authentic learning through a peaceful and positive perspective. *Journal of Authentic Learning*, 4(1), 1-8.
- Gazete, T. R. (1940, Nisan). *Kanunlar*. Resmi Gazete: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/4491.pdf> adresinden alındı.

- Gülbitti, S. (2020). *Köy enstitüleri ve halk eğitimi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğan, A. (2017). *Hayat bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansımaları*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gündüz, M. (2022). *Ansiklopedik Türk eğitim tarihi sözlüğü*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı .
- Hamurcu, G. C. (2016). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmenin öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Hastürk, G. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının bazı çevre konularına ilişkin zihinsel yapılarındaki değişimlerin otantik öğrenme ortamlarında incelenmesi ve değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Herrington, J. (2006). "Authentic e-learning in higher education". <http://ro.uow.edu.au/edupapers/29> adresinden 14.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Herrington, J., Oliver, R. ve Reeves, T.C. (2002) *Patterns of engagement in authentic online learning environments*.

ASCILITE 2002 Konferansı, 8-11 Aralık 2002, s.279-286
Auckland, Yeni Zelanda.

İnanç, B. Y., Kılıç Atıcı, M. ve Bilgin, M. (2020). *Gelişim psikolojisi*.
Ankara: Pegem Akademi.

İneç, Z. F. (2017). *Geo- medya destekli otantik öğrenme ortamının
öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına,
tutumlarına ve kalıcı öğrenmelerine etkisi*. [Yayınlanmamış
doktora tezi]. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Erzincan.

İneç, Z. F. (2020). *Otantik öğrenme*. İ. Kozikoğlu içinde, *eğitimde
güncel yaklaşımlar* (s. 17-38). Ankara: Pegem Akademi.

İneç, Z. F. (2021). *Otantik öğrenme modeli*. S. Polat, ve B. Aksoy
içinde, *kuramdan uygulamaya sosyal bilgilerde çağdaş öğrenme
ve öğretme yaklaşımları* (s. 104). Ankara: Pegem Akademi.

İneç, Z. F. (2021). *Otantik öğrenme modeli*. S. Polat ve B. Aksoy içinde,
*kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretiminde çağdaş
öğrenme ve öğretme yaklaşımları* (s. 93-112). Ankara: Pegem
Akademi.

İneç, Z. F. ve Akpınar, E. (2017). Sosyal bilgilerin otantik öğretiminde
yeni yaklaşımlar. *International Journal of Social Science
Research*, 6(2). 46-65.

İneç, Z. F. ve Bozkurt, Y. (2022). Otantik bir uzaktan öğrenme
ortamının öğrenmeye etkisinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret
Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(45), 1197 - 1218.

- İneç, Z. F. ve Bozkurt, Y. (2021). Türkiye'de otantik öğrenme üzerine gerçekleştirilen çalışmaların içerik analizi: bir meta- sentez çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2). 575-592.
- Işıldak, A. (2022). *Köy enstitüleri fen bilimleri etkinlik örneklerinin stem yansımaları açısından değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Judith, T. M. G, Theo, J. B. ve Rob, L. M. (2005). The surplus value of an authentic learning environments. *Computers in Human Behavior*. 21(3). s. 509-521
- J. Wadsworth, B. (2015). *Bilişsel ve duyuşsal gelişim kuramı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaplan, M. (2002). *Aydınlanma devrimi ve köy enstitüleri*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20. 185-192.
- Karabulut, H. (2018). *Teknoloji destekli otantik öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin fen öğrenmelerine, fene yönelik tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Kazancı, H. (2010). *Otantik öğrenme açısından yerel coğrafi bilgi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- KEÇEV. (2003). *Köy enstitüleri I II*. Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, Ankara.
- KEÇEV. (2005). *Köy enstitüleri dergisi*. Ankara: Güner Matbaacılık.
- Kılıç, E. (2004). Durumlu öğrenme kuramının eğitimdeki yeri ve önemi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 307-320.
- Kirby, F. (2019). *Türkiye'de köy enstitüleri*. İstanbul: Tarihci Kitabevi.
- Knobloch, N.A. (2003). Is experiential learning authentic? *Journal of Agricultural Education*, 44(4), 22-34.
- Koçyiğit, S. (2011). *Otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen adaylarının başarılarına, derse karşı tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koyuncu, S. ve Savranoğlu, F. (2005). *Bir doğu köyünde*. Ankara: Köy Enstitüsü ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Kubat, E. (2019). *Köy enstitülerinden mezun öğrencilerin enstitülerin eğitim programlarıyla ilgili görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Matbaası, M. (1945). *Köy enstitüleri dergisi*. Ankara: Köy Enstitüleri Çağdaş Eğitim Vakfı.

- Mims, C. (2003). "Authentic Learning". https://www.researchgate.net/publication/228395999_Authentic_Learning_A_practical_introduction_and_guide_for_implementation, adresinden 20.10.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Nalbant, S. (2019). *Türkçenin yabancılara öğretiminde otantik öğrenmenin dinleme becerisine etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Newmann, F.M. ve Wehlage, G.G. (1993). Five standards for authentic instruction. *Educational Leadership*, 50(7), 8-12.
- Ocak, G. (2014). Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3). 835-857.
- Oğuzkan, F. (1990). *Köy enstitüleri öğretim programları*. M. B. Diğerleri içinde, *kuruluşunun 50. yılında köy enstitüleri* (s. 12-37). Ankara: Eğit- Der Yayınları.
- Ön, A. (2005). Hasanoğlan köy enstitüsünde müzik çalışmaları. K. E. Vakfi içinde, *köy enstitüleri dergisi* (s. 83). Ankara: Güner Matbaacılık.
- Önger, S. (2019). *İşbirliği*. B. Aksoy, B. Akbaba ve B. Kılcan içinde, *sosyal bilgilerde beceri eğitimi* (s. 277-291). Ankara: Pegem Akademi.
- Önger, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde otantik öğrenme yaklaşımı: bir eylem araştırması*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Özgedik, M. (2014). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Ülke yayınları.
- Öztürk, M. (2008). *John Dewey'in eğitim felsefesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Rule, A.C. (2006). Editorial: the components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1-10.
- Sağlam, M. (2021). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Seçkin, M. ve Yılmaz, S. (2014). Örnek olay yönteminin öğretmen adaylarının kimya laboratuvarı dersine karşı endişelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2). 215-227.
- Sellüm, F. S. (2020). *Fen bilimleri dersinde otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin karar verme becerilerine ve bu derse yönelik tutumlarına etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sellüm.
- Semerci, B. (2007). *Yeni arayışlar*. M. Aydoğan içinde, *köy enstitüleri amaçlar, ilkeler, uygulamalar* (s. 26-33). Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Senemoğlu, N. (1990). Öğretmen adaylarına 'genel kültür' kazandırma bakımından fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinin etkililiği. *Çağdaş eğitim dergisi*.
- Seyrek, A. (2019). *Köy enstitüleri*. Ankara: Dorlion.
- Sönmez, M. (2022). Bir kanıt temelli öğrenme örneği: resimli çocuk kitaplarından kanıtlar. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1).1-26.

- Sönmez, V. (2020). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şen, H. (2013). *Öğrenme- öğretim kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şen, Ş. (2013). *Öğrenme öğretim . S. B. Filiz içinde, Öğrenme öğretim kuram ve yaklaşımları (s. 99)*. Ankara: Pegem.
- Şimşek, H. (2009). Eğitim tarihi araştırmalarında yöntem sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1) 33-51.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğretim ve öğrenme eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5). 115-139.
- Tan, O. (2010). *Köy enstitülerinde demokrasi eğitimi ve liderlik: nitel bir araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Tekben, Ş. (2005). *Canlandırılacak köy yolunda*. Ankara: Köy Enstitüleri Çağdaş Eğitim Vakfı.
- Tezci, E. ve Köksalan, B. (2007). Yapılandırmacı eğitim ve öğretim yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5(2) 73-78.
- Tonguç, İ. H. (2021). *Canlandırılacak köy*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Tosun, M. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin otantik öğrenmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Türen, A. Ö. (2022). *Köy enstitüleri dosyası*. İstanbul: Destek yayınları.
- Türkoğlu, P. (2020). *Kısa süren hasat köy enstitülerinde öğrenci olmak*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Türkoğlu, P. (2020). *Tonguç ve enstitüleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- URL1 (2022). *Otantik*. Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr>
- Ustaoglu, M. (2020). *Vücudumuzun bilmecesini çözelim" ünitesinde otantik öğrenme etkinliklerinin 5. Sınıf öğrencilerinin öğrenme ürünlerine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Uysal, Ö. (2019). Harmanlanmış öğrenme ortamında proje tabanlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2). 89-113.
- Vekâleti, M. E. (1953). *Öğretmen okulları ve köy enstitüleri programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Vekilliği, M. (2004). *Köy enstitüsü programları*. Ankara: Köy Enstitüleri Çağdaş Eğitim Vakfı.
- Yel, F. (2008). *Atatürk döneminde köy eğitimliği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İzmir.
- Yeşiltepe, A. D. (2022). *Modernleşmenin kırsaldaki izleri: köy enstitüleri yerleşkelerinin miras değerleri ve korunmaları üzerine bir çalışma*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Teknik Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eskişehir.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde a1 ve a2 düzeyleri için görev temelli sözcük öğretim etkinlikleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, R. (2020). *Otantik öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde uygulanması*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Yıldırım, Y. ve Çalışkan, H. (2021). Görev odaklı değerler eğitimi (GODE): örnek bir uygulamaya ilişkin veli görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41). 245-276.

KÖY ENSTİTÜLERİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ OTANTİK ÖĞRENME AÇISINDAN İNCELENMESİ