

ÖĞRETMENLERİN OTANTİK ÖĞRETİME YÖNELİK HAZIRBULUNUŞLUKLARININ İNCELENMESİ

Derya GÜVERCİN

Uzman Öğretmen, M.E.B, Antalya, Türkiye
lebrengiderya@gmail.com, ORCID No: 0009-0009-9385-4489

Makale
Geliş Tarihi:
25/10/2024
Makale
Kabul Tarihi:
27/11/2024
Makale
Yayın Tarihi:
31/12/2024
Makale Türü:
Orijinal Araştırma
Makalesi.

Özet

Bu çalışmada, öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini ve bu düzeylere etki eden değişkenleri incelemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Antalya ilinde görev yapan 866 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini ölçmek için "Otantik Öğrenme Hazırbulunuşluk" ölçeği kullanılmış ve verilerin analizi betimsel istatistikler, bağımsız gruplar T-testi ve tek yönlü ANOVA testi ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin genelde yüksek olduğunu göstermektedir. Kadın öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, 1-5 yıl, 11-15 yıl ve 20-25 yıl hizmet deneyimine sahip öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeylerinin, 16-20 yıl hizmet deneyimine sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitim durumu, öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmamış, ancak hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. İlkokul öğretmenlerinin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin, ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin otantik öğretimi uygulayabilmesi için mesleki deneyim, cinsiyet ve hizmet içi eğitimin etkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Otantik Öğrenme, Öğretmen, Otantik Öğretim, Hazırbulunuşluk.

An EXAMINATION of TEACHERS' READINESS FOR AUTHENTIC TEACHING

Abstract

In this study, a survey model was used to examine the levels of teachers' readiness for authentic teaching and the variables affecting these levels. The sample of the research consists of 866 teachers working in Antalya. To measure the teachers' readiness for authentic teaching, the "Authentic Learning Readiness" scale was used, and data analysis was conducted using descriptive statistics, independent samples t-test, and one-way ANOVA. The results indicate that teachers generally have a high level of readiness for authentic teaching. It was found that female teachers have higher readiness levels compared to male teachers. Additionally, teachers with 1-5 years, 11-15 years, and 20-25 years of service experience have higher readiness levels than those with 16-20 years of experience. While the educational background did not create a significant difference in teachers' readiness levels for authentic teaching, it was revealed that teachers who have received in-service training have higher readiness levels. Furthermore, it was determined that elementary school teachers have higher readiness levels for authentic teaching than middle school teachers. These findings demonstrate that professional experience, gender, and in-service training are effective in enabling teachers to implement authentic teaching.

Keywords: Authentic Learning, Teacher, Authentic Teaching, Readiness.

Atıf / Citation

Güvercin, D. (2024). Öğretmenlerin Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluklarının İncelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 6(3), 399-411
Güvercin, D. (2024). An Examination of Teachers' Readiness for Authentic Teaching, *Anatolian Turkish Journal of Education*, 6(3), 399-411

Giriş

Günümüz teknolojisindeki hızlı gelişmeler, eğitim stratejilerini önemli ölçüde etkilemiş ve öğretim yöntemlerinin evrimleşmesine yol açmıştır. Bugünün eğitim sisteminde, yalnızca bilgi sahibi değil, aynı zamanda uyum sağlayabilen, eleştirel düşünebilen ve günlük hayattaki problemleri çözmeye becerisine sahip bir öğrenci profili oluşturulmasına yönelik beklentiler artmaktadır. Bu beklentileri karşılayabilmek için öğrencilerin, öğrenme sürecinde aktif rol alarak, gerçek dünya sorunlarıyla başa çıkabilme ve bu sorunlara uygulanabilir çözümler üretebilme yeteneklerini geliştirmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, sınıf ortamında gerçek yaşam görevlerini içeren ve derinlemesine anlamayı teşvik eden bir eğitim yaklaşımı olarak otantik öğrenmenin önemi artmıştır.

Literatürde otantik öğrenmeye ilişkin pek çok tanım bulunmaktadır. Erten'e (2020) göre otantik öğrenme, öğrencilerin işbirliği, problem çözmeye, araştırma ve iletişim becerilerini kullanarak karmaşık yeteneklerini sergilemelerini ve bu süreçte öğrenmenin gerçek yaşam koşullarında gerçekleşmesini sağlayan bir yaklaşımdır. İneç (2022) ise otantik öğrenmeyi, gerçek hayata dayalı uygulamalar üzerine kurgulanan bir öğretim stratejisi olarak tanımlarken, 2017'deki çalışmasında bu sürecin, öğrencilerin gerçek yaşam problemleri ile yüzleşip aktif olarak öğrenmelerini içerdiğini vurgulamaktadır (İneç, 2017). Bektaş ve Horzum (2014), otantik öğrenmenin aslında yeni bir yaklaşım olmadığını ve geçmişte de bir öğrenme stratejisi olarak kullanıldığını belirtmektedir. Lombardi (2007) ile Herrington ve Oliver (2000) ise otantik öğrenmeyi, öğrencilerin gerçek dünya senaryolarına dâhil edilerek etkileşimli ve ilgi çekici bir öğrenme deneyimi yaşadığı bir strateji olarak nitelendirirler. Choo (2007) ve Woolley ile Jarvis (2007) de benzer şekilde otantik öğrenmeyi, öğrencilerin profesyonel ortamların bilişsel süreçlerine dayalı görevlerle katılımını sağlayan bir yaklaşım olarak açıklamaktadır. Genel olarak alanyazın incelendiğinde, otantik öğrenmenin "gerçeğe uygunluk" özelliğinin ön planda olduğu görülmektedir (Kozikoğlu vd., 2022).

Otantik öğrenme, geleneksel öğretim yaklaşımlarından farklı olarak tamamen gerçek dünya bağlamında hakikatlere odaklanan bir stratejidir (Lombardi, 2007). Bu yaklaşımda, öğrenme etkinlikleri gerçek dünya problemleri ve çözümlerine dayandırılarak, disiplinlerarası bir yapıda oluşturulmaktadır. Otantik öğrenme, öğrencilerin bilgiyi ezberlemesinden ziyade, gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri sorunlara çözümler bulmalarını amaçlamaktadır (Koçyiğit ve Zembat, 2013). Bu süreç, otantik görevlerle başlayıp otantik etkinliklerle devam eder ve sonunda otantik değerlendirme ile tamamlanır. Tüm bu süreçte öğretmen rehber, öğrenci ise aktif bir rol üstlenir (Koçyiğit ve Zembat, 2013).

Otantik öğrenme, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi destekler ve öğrenmenin niteliğini artıran bir süreç olarak tanımlanır (Aydın ve Aşk, 2016; Har, 2013). Bu süreç genellikle sınıf dışında gerçekleşir ve öğrenciler, farklı çevrelerde öğrenme fırsatına sahip olarak öğrenci katılımının artmasını sağlar. Aynı zamanda, sınıf ortamındaki sıkılma durumunu da ortadan kaldırır (Wornyo, Klu ve Motlhaka, 2018). Bu yönüyle, otantik öğrenme, verimli ve etkili öğrenme süreçlerinin gerçekleştirilmesi için dikkate alınması gereken önemli bir yaklaşımdır (Kozikoğlu vd., 2022).

Otantik öğrenmenin temelini ise bireylerin hayatı anlamlandırma ve karşılaştıkları problemleri çözmeye çabası oluşturmaktadır (Kozikoğlu vd., 2022). Tarihsel olarak çıraklık eğitimi, otantik öğrenmenin başlangıç noktası olarak kabul edilebilir ve yapılandırmacı yaklaşımın en önemli bileşenlerinden biridir (Bektaş ve Horzum, 2012). Öğrenciler, otantik öğrenme sürecinde mesleki uygulamaların kültürüne dâhil olur, aktif olarak görevlere katılır ve profesyonel uygulamanın yetkin üyeleri haline gelirler (Newmann, Bruce ve Carmichael, 2007). Böylece otantik öğrenme, öğrencilerin gelecekteki mesleklerinde veya gerçek dünya problemleri karşısında kullanacakları becerileri kazanmalarına olanak sağlar (Gulikers vd., 2005).

Otantik öğrenmenin temel hedeflerinden biri, bireylerin gerçek hayat problemlerini çözmeye becerilerini geliştirmektir (Lombardi ve Oblinger, 2007). Bu doğrultuda, öğrencilerin karmaşık ve çok boyutlu yaşam problemleriyle başa çıkabilecek bilgi ve becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Ancak bu becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi, öğretmenlerin de problem çözmeye yetkinliğine sahip olmasıyla doğrudan ilişkilidir. Kozikoğlu ve diğerlerine (2022) göre, problem çözmeye becerileri gelişmiş öğretmenler, hayatta karşılaşılabilecekleri zorluklara çözüm üretebilen öğrenciler yetiştirme potansiyeline sahiptir. Bu da eğitimin gerçek dünyada anlamlı hale gelmesini sağlar.

Otantik öğrenme sürecinde öğretmenlerin rolü, yalnızca bilgi aktarmaktan öteye geçer. Öğretmenler, öğrencilerin otantik öğrenme ortamında aktif bir şekilde yer almalarını sağlamak, onları gerçek yaşam problemleriyle karşılaştırmak ve motivasyonlarını artırmak gibi sorumlulukları da üstlenir (Koçyiğit, 2014).

Öğretmenlerin Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluklarının İncelenmesi

Bu nedenle, otantik öğrenmenin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin bu süreci yönetebilecek bilgi, beceri ve donanıma sahip olmaları; yani otantik öğrenme hazırbulunuşluğu seviyelerinin yüksek olması gerekmektedir.

Bloom'a (1995) göre, hazırbulunuşluk bireyin bilgi, beceri, ilgi ve motivasyon düzeyini ifade eder. Bu bağlamda, öğretmenlerin otantik öğrenme stratejisine uygun bir öğrenme sürecini planlayabilmeleri ve uygulayabilmeleri için bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak hazırlıklı olmaları şarttır (Horzum vd., 2019). Öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenme sürecini otantik öğrenme stratejisine uygun olarak planlamak ve uygulamak için ön koşul olarak görülen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda hazırlıklı olma yeterliği olarak tanımlanabilir (Horzum vd., 2019). Bu bağlamda, hazırbulunuşluğu yüksek olan öğretmenler, öğrenciler için etkili otantik öğrenme deneyimleri yaratabilecek ve eğitim sürecini daha verimli hale getirebileceklerdir. Dolayısıyla, öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluğuna sahip olmaları, otantik öğretim sürecini etkileyen önemli bir değişken olarak değerlendirilmektedir (Uyar, 2023).

Otantik öğrenmeye yönelik çeşitli akademik çalışmalar bulunmaktadır (Choo, 2007; Erten, 2020; Horzum & Bektaş, 2012; Horzum vd., 2019; İneç, 2017; İneç, 2022; Koçyiğit & Zembat, 2013; Kozikoğlu vd., 2022; Lombardi, 2007; Uyar, 2023; Woolley & Jarvis, 2007; Wornyo, Klu & Motlhaka, 2018). Bu araştırmalar, otantik öğretimin akademik başarı üzerindeki etkisi (Choo, 2007; İneç, 2017; Koçyiğit & Zembat, 2013), derse yönelik tutum ve memnuniyet üzerindeki katkıları (Horzum & Bektaş, 2012), otantik öğrenme ortamlarının gözlemlenmesi ve katılımcı görüşlerinin değerlendirilmesi (Wornyo, Klu & Motlhaka, 2018), otantik öğrenme literatürüne genel bir bakış (Erten, 2020; İneç, 2022; Lombardi, 2007), otantik öğretime yönelik bir model önerisi (Woolley & Jarvis, 2007), otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk ölçeğinin geliştirilmesi (Horzum vd., 2019) ve hazırbulunuşluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kozikoğlu vd., 2022; Uyar, 2023) gibi konulara odaklanmaktadır. Bu çalışmalar, otantik öğrenmenin eğitimde farklı boyutlardaki etkilerini ele almakta ve öğretim stratejilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelendiği sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Kozikoğlu vd., 2022; Uyar, 2023). Bu çalışmaların, öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini etkileyen değişkenler hakkında yeterli bilgi sunmadığı düşünülmektedir. Mevcut araştırmalardan farklı olarak, bu çalışmada öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri incelenmiştir.

Bu araştırma, otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini öğretmenlerin eğitim seviyeleri açısından inceleyerek literatüre önemli bir katkı sunmaktadır. Mevcut çalışmalar (Kozikoğlu vd., 2022; Uyar, 2023) sınırlı sayıda değişkeni ele alırken, bu çalışma öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile otantik öğretim arasındaki ilişkiyi araştırarak, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde otantik öğretime yönelik yaklaşımlarının nasıl şekillendiği konusunda yeni bir perspektif sunmaktadır. Otantik öğrenme, öğrencilerin gerçek dünyaya uygun bilgi ve beceriler kazanmalarına olanak tanıdığı için eğitimde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin bu pedagojik yaklaşıma olan hazırbulunuşluk düzeylerinin anlaşılması, etkili eğitim stratejilerinin geliştirilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesidir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri nedir?
- Öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri cinsiyet, hizmet yılı, eğitim durumu, çalışılan ortam memnuniyeti, hizmetiçi eğitim alma durumu, görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışmada, öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini ve bu düzeylere etki eden değişkenleri incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, belirli bir grubun çeşitli özelliklerini ortaya koymak amacıyla yapılır ve bu gruba dâhil olan bireylerin ilgi, tutum, beceri gibi yönlerini incelemeyi amaçlar (Büyüköztürk ve ark., 2020). Bu bağlamda, çalışmada öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri değerlendirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem ise, Antalya

ilinde görev yapan, araştırmanın amacına uygun şekilde seçilen ve araştırmaya katılmaya gönüllü 866 öğretmenden meydana gelmiştir. Örneklem belirlenirken, çalışmanın amacı, süresi ve maddi koşullar göz önünde bulundurularak, "uygun örnekleme" yöntemi tercih edilmiştir (Balci, 2020). Tablo 1'de ise, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin betimsel özellikleri sunulmuştur.

Tablo 1.*Öğretmenlerin Betimsel Özellikleri*

Değişkenler	Grup	N	%
Cinsiyet	Erkek	419	48.38
	Kadın	447	51.62
Hizmet Yılı	1-5 Yıl	144	16.63
	6-10 Yıl	168	19.40
	11-15 Yıl	173	19.98
	16-20 Yıl	102	11.78
	20-25 Yıl	142	16.40
	26 Yıl ve üstü	137	15.82
Eğitim Durumu	Lisans	701	80.94
	Lisans Üstü	165	19.06
Çalışılan Ortam Memnuniyeti	Evet	628	72,51
	Hayır	238	27.49
Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu	Aldım	718	82.90
	Almadım	148	17.10
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul	298	34,41
	Ortaokul	213	24,59
	Lise	355	41.00
Teknoloji Kullanım Düzeyi	İyi	265	30.60
	Orta	433	50.00
	Zayıf	168	19.40
Toplam		866	100

Tablo 1'de yer alan veriler, araştırmanın katılımcı gruplarının çeşitli demografik özelliklerini yansıtmaktadır. Katılımcıların cinsiyet dağılımına bakıldığında, erkek öğretmenlerin sayısının (%51.62) kadın öğretmenlerden (%48.38) biraz daha fazla olduğu görülmektedir. Hizmet yılı açısından ise, öğretmenlerin büyük bir kısmının 11-15 yıl arası (%19.98) ve 6-10 yıl arası (%19.40) hizmet verdiği, bu da araştırmada deneyimli öğretmenlerin önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Eğitim durumu incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun lisans mezunu (%80.94) olduğu, yüksek lisans mezunlarının ise azınlıkta kaldığı (%19.06) gözlenmektedir. Çalışılan ortam memnuniyeti verilerine göre, öğretmenlerin büyük bir kısmı (%72.51) çalıştıkları ortamdaki memnuniyetini ifade ederken, yaklaşık dörtte biri (%27.49) memnuniyetsizlik bildirmiştir. Hizmetiçi eğitim alma durumu, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%82.90) hizmetiçi eğitim aldığını göstermektedir, bu da mesleki gelişim ve öğretmenlerin güncel bilgilerle donatıldığını göstermektedir. Görev yapılan okul türlerine bakıldığında ise lise öğretmenlerinin (%41.00) en yüksek oranda olduğu, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin ise neredeyse birbirine yakın oranlarda dağıldığı görülmektedir. Son olarak, teknoloji kullanım düzeyi incelendiğinde, öğretmenlerin yarısının (%50.00) teknoloji kullanım becerilerinin "orta" düzeyde olduğunu belirttiği dikkat çekmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarını belirlemek amacıyla Horzum, Bektaş, Can, Üngören ve Sellum (2019) tarafından geliştirilen "Otantik Öğrenme Hazırbulunuşluk" ölçeği kullanılmıştır. Beşli Likert tipindeki bu ölçek, 16 maddeden oluşmaktadır ve ters madde içermemektedir. Ölçekteki puanlama sistemi, "Kesinlikle Katılıyorum" (5) ile "Kesinlikle Katılmıyorum" (1) arasında derecelendirilmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliği çalışmaları, geliştirildiği dönemdeki araştırmalarla doğrulanmıştır. İlk olarak, 22 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş, sonrasında yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda ölçek 16 maddeye indirilmiştir. Çalışma kapsamında, ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Alanlarında uzman üç akademisyenden alınan geri bildirimler doğrultusunda, ölçeğin hem görünüş hem de kapsam açısından amaca uygun olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmış ve 0.902 değeriyle yüksek bir güvenilirlik seviyesi olduğu sonucuna varılmıştır (Alpar, 2013).

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi için betimsel istatistiklerden (aritmetik ortalama, standart sapma, min ve max değerleri) yararlanılmıştır. Her iki ölçekte de 1 ile 5 arasında puanlanan beşli Likert tipi ölçekler yer almıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri beş kategoriye ayrılarak değerlendirilmiştir. Puan aralıkları Puan Aralığı= (En yüksek puan-En düşük puan)/5 formülüyle hesaplanmış olup, bu formüle göre puan aralığı= (5-1)/5=0.8 olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri, 1-1.79 puan aralığında "çok düşük," 1.80-2.59 aralığında "düşük," 2.60-3.39 aralığında "orta," 3.40-4.19 aralığında "yüksek," ve 4.20-5.00 aralığında "çok yüksek" olarak belirlenmiştir. Verilerin dağılımını analiz etmek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve bu değerler sırasıyla -.807 ve .045 olarak bulunmuştur. Tabachnick ve Fidell'in (2013) belirttiği kriterler çerçevesinde, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması, verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Ayrıca, Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testleri de $p > .05$ sonucu vermiştir, bu da verilerin normal dağıldığını doğrulamıştır. Bu nedenle analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Cinsiyet, eğitim durumu, çalışılan ortam memnuniyeti ve hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıkları test etmek için bağımsız gruplar T-testi uygulanmıştır. Ayrıca, hizmet yılı ve görev yapılan okul türü değişkenleri için tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerine yönelik yorum yapmaya imkân verecek bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Ölçeğe Yönelik Betimsel Veriler

Değişken	N	Min	Max	\bar{X}	Ss
Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluk	866	3.25	5.00	4.43	.38

Tablo 2'de öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk ortalama puanının $\bar{X} = 4.43$ olduğu görülmektedir. Bu ortalama puana göre öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3.

Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyinin Cinsiyete Göre Değişimi

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluk	Erkek	419	4.53	.40	861.176	-3.833	.000*
	Kadın	447	4.63	.37			

* $p < .05$

Tablo 3'teki bilgilerden yola çıkılarak öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(861.176)} = -3.833$, $p < .05$). Ortalama puanlara bakıldığında bu farkın kadın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle kadın öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin erkek öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin hizmet yılı değişkenine göre betimsel istatistik verileri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Değişken	Grup	Hizmet Yılı	N	\bar{X}	S
Otantik Öğretime	1	1-5 Yıl	144	4.63	.37

Yönelik	2	6-10 Yıl	168	4.54	.39
Hazırbulunuşluk	3	11-15 Yıl	173	4.59	.38
	4	16-20 Yıl	102	4.43	.43
	5	20-25 Yıl	142	4.68	.29
	6	26 Yıl ve üstü	137	4.60	.40

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk ortalama puanlarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.**Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Değişimi**

Değişken	Varyans Kay.	KT	sd	KO	F	p	Fark
Otantik Öğretime Yönelik	Gruplar Arası	4.550	5	.910	6.173	.000*	1>4, 5>2, 3>4, 5>4
Hazırbulunuşluk	Gruplar İçi	126.787	860	.147			
	Toplam	131.338	865				

* p<.05

Tablo 5'teki verilere göre, öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin hizmet yılı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(5,860)} = 6.173, p < .05$]. 1-5 yıl, 11-15 yıl ve 20-25 yıl hizmet deneyimine sahip öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin, 16-20 yıl hizmet deneyimine sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, 20-25 yıl hizmet deneyimine sahip öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeylerinin, 6-10 yıl hizmet deneyimine sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin eğitim durumu değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.**Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyinin Eğitim Durumuna Göre Değişimi**

Değişken	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Otantik Öğretime Yönelik	Lisans	701	4.58	.38	864	.448	.626
Hazırbulunuşluk	Lisans Üstü	165	4.57	.43			

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{(864)} = .448, p < .05$). Öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin çalışılan ortam memnuniyeti değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.**Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyinin Çalışılan Ortam Memnuniyetine Göre Değişimi**

Değişken	Memnuniyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Otantik Öğretime Yönelik	Evet	628	4.58	.38	864	.089	.929
Hazırbulunuşluk	Hayır	238	4.58	.39			

Tablo 7'deki bilgilerden yola çıkılarak öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin çalışılan ortam memnuniyetine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{(864)} = .089, p < .05$). Öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin hizmetiçi eğitim alma durumu değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.**Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre Değişimi**

Değişken	Hizmetiçi Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Otantik Öğretime Yönelik	Aldım	718	4.59	.38	864	2.822	.005*
Hazırbulunuşluk	Almadım	148	4.49	.38			

Öğretmenlerin Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluklarının İncelenmesi

*p<.05

Tablo 8'deki bilgilerden yola çıkılarak öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin hizmetiçi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(864)} = 2.822$, $p<.05$). Ortalama puanlara bakıldığında, bu farkın hizmet içi eğitim almış öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin okul türü değişkenine göre betimsel istatistik verileri Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Değişken	Grup	Okul Türü	N	\bar{X}	S
Otantik Öğretime	1	İlkokul	298	4.63	.34
Yönelik	2	Ortaokul	213	4.53	.42
Hazırbulunuşluk	3	Lise	355	4.56	.40

Tablo 9'daki bulgular incelendiğinde, okul türü değişkenine göre öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk ortalama puanlarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Değişimi

Değişken	Varyans Kay.	KT	sd	KO	F	p	Fark
Otantik Öğretime	Gruplar Arası	1.520	2	.760			
Yönelik	Gruplar İçi	129.817	863	.150	5.054	.007*	1>2
Hazırbulunuşluk	Toplam	131.338	865				

* p<.05

Tablo 10'daki verilere göre, öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin hizmet yılı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(2,863)} = 5.054$, $p<.05$]. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin, ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda ulaşılan ilk bulgu, öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin çok yüksek olduğudur ve bu bulgu, literatürdeki bulgularla da örtüşmektedir. Örneğin, Uyar (2023), öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının çok yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde, Kozikoğlu ve arkadaşları (2022) da öğretmenlerin genel olarak otantik öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin çok yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin otantik öğretim stratejilerinin önemini giderek daha fazla fark ettiğini ve bu yaklaşımları etkili bir şekilde uygulama konusunda kendilerini yeterli hissettiklerini göstermektedir. Bu durumu, öğretmenlerin öğrenen merkezli metodolojilere artan maruziyeti ve otantik öğretimin, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve gerçek dünya uygulama becerilerini geliştirmede önemli bir unsur olarak kabul edilmesi ile açıklamak mümkündür. Hem araştırma bulgusu hem de literatürdeki çalışmalar, eğitim sistemleri ve hizmet içi eğitim programlarının, öğretmenlerin otantik öğretim konusunda hazırlıklarını artırmada başarılı olabileceğine işaret etmektedir.

Araştırma bulgularına göre, kadın öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu yönündedir. Bu bulgu, Uyar (2023) tarafından da desteklenmektedir. Uyar, kadın öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu durum, kadın öğretmenlerin otantik öğretim yöntemlerini benimseme ve bu yöntemlere yönelik motivasyonlarının daha güçlü olabileceğini göstermektedir. Ancak literatürdeki diğer çalışmalar, bu bulgularla çelişmektedir. Örneğin, Kozikoğlu ve arkadaşlarının (2022) çalışması, öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluklarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu, otantik öğretim hazırbulunuşluğunun genel anlamda cinsiyet ayrımından bağımsız olabileceğini düşündürmektedir. Bu farklı bulgular, cinsiyetin otantik öğretime yönelik tutumlar üzerindeki etkisinin değişken olabileceğini göstermektedir. Bazı araştırmalar,

kadın öğretmenlerin duygusal zekâ ve öğrenciyle iletişim becerileri gibi unsurlara daha fazla önem verdiğini, bu durumun da otantik öğretime yönelik daha yüksek bir hazırbulunuşluk olarak yansıtılabileceğini ileri sürmektedir. Ancak diğer çalışmalar, cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığını öne sürmekte, otantik öğretim için gerekli olan pedagojik becerilerin öğretmenin kişisel özellikleri ve deneyimleri ile daha yakından ilişkili olduğunu savunmaktadır.

Diğer bir araştırma bulgularına göre, farklı hizmet deneyimine sahip öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin karşılaştırıldığı görülmektedir. Özellikle, 1-5 yıl, 11-15 yıl ve 20-25 yıl hizmet deneyimine sahip öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin, 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, 20-25 yıl deneyimi olan öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeylerinin, 6-10 yıl hizmet deneyimine sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeyinin öğretmenlerin mesleki deneyimi ile kısmen ilişkili olabileceğini göstermektedir. Öte yandan, Kozikoğlu ve arkadaşlarının (2022) çalışmasında, öğretmenlerin otantik öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının mesleki deneyim süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Çalışılan ortam memnuniyetine yönelik yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulgulara göre, öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin çalışılan ortam memnuniyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulgu, Uyar'ın (2023) çalışmasıyla da örtüşmektedir. Uyar, çalışılan ortam memnuniyeti değişkeninin, öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarında anlamlı bir farklılık yaratmadığını ifade etmektedir. Her iki bulgu da, öğretmenlerin otantik öğretim süreçlerine katılımlarının ve bu öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının, çalıştıkları ortamdaki bağımsız olabileceğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin otantik öğretim yaklaşımına yönelik tutumlarının, bireysel faktörler ve öğretim ile ilgili daha öznel unsurlarla şekillenebileceği fikrini desteklemektedir.

Eğitim durumu değişkeni açısından ulaşılan bulgulara göre, öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durum, eğitim düzeyinin, öğretmenlerin otantik öğretim yaklaşımlarına olan hazırbulunuşluklarını etkileyen bir faktör olmadığını göstermektedir. Bu bulguyu destekleyen veya karşı çıkan herhangi bir literatür kaynağı bulunmamaktadır. Bu bulgu, eğitim seviyesinin, öğretmenlerin otantik öğretime yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığını düşündürmektedir. Eğitim düzeyine bakılmaksızın öğretmenlerin otantik öğretime yönelik yüksek düzeyde bir hazırbulunuşluk sergiledikleri söylenebilir. Literatürde bu konuda herhangi bir bulguya rastlanmaması, bu alanın daha fazla araştırma ile desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle eğitim durumu ve otantik öğretim arasındaki ilişki üzerine yapılacak yeni çalışmalar, bu konuda daha geniş bir perspektif sağlayabilir.

Hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre ulaşılan bulgulara göre, hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu, hizmet içi eğitimin öğretmenlerin otantik öğretim süreçlerine daha hazır hale gelmelerine katkıda bulunduğunu düşündürmektedir. Eğitim süreçlerinde yeniliklere ve otantik öğretim gibi çağdaş yaklaşımlara uyum sağlamak, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle bu konuda kendilerini geliştirmelerine bağlı olabilir. Öte yandan, literatürde Uyar (2023) tarafından yapılan çalışmada, hizmet içi eğitim alma durumu ile otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu, hizmet içi eğitimin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk üzerindeki etkisinin her zaman belirgin olmayabileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin otantik öğretim konusunda yüksek bir hazırbulunuşluk düzeyine sahip olmasının, hizmet içi eğitim almalarına bağlı olmadan, genel olarak öğretmenlik deneyimleri ve mesleki farkındalıklarıyla da şekillenebileceği düşünülebilir. Bu farklı bulgular, hizmet içi eğitimin bazı öğretmenler için etkili olabileceğini ancak tüm öğretmenler üzerinde aynı etkiyi gösteremeyeceğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, daha geniş kapsamlı çalışmalarla hizmet içi eğitimin otantik öğretime olan etkisinin daha ayrıntılı olarak incelenmesi önemlidir.

Araştırma bulguları, ilkökulda görev yapan öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin, ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, ilkökul öğretmenlerinin otantik öğretim yöntemlerine daha yatkın olabileceğini, özellikle küçük yaş gruplarıyla çalışmanın daha fazla bireyselleştirilmiş ve otantik öğrenme yöntemlerini gerektirdiğini düşündürmektedir. Bu durum, ilkökul öğretmenlerinin, öğrenme ortamlarını daha esnek ve yaratıcı bir şekilde tasarlayarak öğrencilere gerçek yaşamla bağlantılı deneyimler sunmalarına imkân tanıyabilir. Literatürde de benzer bir sonuç Uyar (2023) tarafından dile getirilmiştir. Uyar'ın çalışmasında, ilkökulda

Öğretmenlerin Otantik Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluklarının İncelenmesi

görev yapan öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının, ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, bu farkın nedenleri daha derinlemesine araştırılmalıdır. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, müfredatın yoğunluğu ve sınav odaklı yaklaşımlardan dolayı daha geleneksel öğretim yöntemlerine başvuruyor olabilecekleri de göz önünde bulundurulabilir. Bu bulgular, farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin otantik öğretim yaklaşımlarını benimseme düzeylerinin değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. İlkokul düzeyinde bu yaklaşımın daha yaygın olduğu görülse de, ortaokulda da otantik öğretimi destekleyici stratejilerin geliştirilmesi, öğretim süreçlerini daha etkin hale getirebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

- Otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluğun sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığı ve öğretmenlerin otantik öğretim yöntemlerini sürekli uygulamada karşılaştıkları zorlukların neler olduğu gibi konuların daha fazla araştırılması faydalı olacaktır.
- Literatürdeki bulgulardan farklı olarak, bu çalışmada cinsiyetin ve hizmet yılının öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin cinsiyeti ve mesleki deneyim süresinin otantik öğretim yaklaşımlarına yönelik tutumlarını etkileyebileceğini göstermektedir. Bu bulgu, cinsiyet ve hizmet yılı değişkenlerinin otantik öğretim hazırbulunuşluğu üzerindeki etkilerinin daha kapsamlı ve ayrıntılı araştırmalarla incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.
- Hizmetiçi eğitim almış öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, hizmet içi eğitimin öğretmenlerin otantik öğretim yaklaşımlarını benimsemelerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin otantik öğretim yaklaşımlarına olan hazırbulunuşluklarını artırmak amacıyla daha fazla hizmetiçi eğitim fırsatları sağlanmalıdır. Bu eğitimler, öğretmenlerin otantik öğretim yöntemleri hakkında bilgi ve becerilerini geliştirmelerini sağlayabilir.
- Araştırma bulgularına göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin otantik öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin, ortaokul öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya dayalı olarak şu öneriler getirilebilir: Ortaokul öğretmenlerinin otantik öğretime hazırbulunuşluklarını artırmak amacıyla, ortaokul müfredatına uygun otantik öğrenme materyalleri ve etkinlikler geliştirilmesi gerekmektedir. Bu materyallerin sınıf ortamlarında daha etkin bir şekilde kullanılmasını teşvik etmek, öğretmenlerin bu yöntemi benimsemelerine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, ilkokul seviyesinde başarıyla uygulanan otantik öğretim stratejilerinin ortaokul seviyesine uyarlanması da önerilmektedir. Bu bağlamda, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabilecekleri platformlar oluşturulmalıdır. Bu platformlar sayesinde, ortaokul öğretmenlerinin otantik öğretime yönelik farkındalıkları artırılabilir ve bu alandaki becerileri geliştirilebilir.

Kaynakça

- Alpar, R. (2013). *Uygulamalı çok değişkenli istatistik yöntemler*. Detay Yayıncılık.
- Aydın-Aşk, Z. (2016). *Matematik dersinde otantik görev odaklı öğrenme süreçlerinin incelenmesi: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Balcı, A. (2020). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (15. baskı). Pegem Akademi.
- Bektaş, M., & Horzum, M. B. (2012). Otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 341-360.
- Bektaş, M., & Horzum, M. B. (2014). *Otantik öğrenme*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Choo, C. B. (2007). Activity-based approach to authentic learning in a vocational institute. *Educational Media International*, 44(3), 185-205. <https://doi.org/10.1080/09523980701491633>
- Erten, P. (2020). Otantik öğrenme. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(1), 17-30.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Martens, R. L. (2005). The surplus value of an authentic learning environment. *Computers in Human Behavior*, 21, 509-521. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.10.028>
- Har, L. B. (2013). Authentic learning. The Hong Kong Institute of Education.
- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48.
- Horzum, M. B., & Bektaş, M. (2012). Otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 20(1), 341-360.
- Horzum, M. B., Bektaş, M., Ayvaz Can, A., Üngören, Y., & Sellüm, F. (2019). Öğretmenler için otantik öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Field Education*, 5(2), 94-106.
- İneç, Z. F. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrenmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- İneç, Z. F. (2022). Türk eğitim tarihinde otantik öğrenme. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 1-22.
- Koçyiğit, S. (2014). Çocukların bakış açısıyla okul öncesi eğitim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 203-214.
- Koçyiğit, S., & Zembat, R. (2013). Otantik görevlerin öğretmen adaylarının başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 291-303.
- Kozikoğlu, İ., Dilek Cavak, G., & Arkalı, Y. (2022). Öğretmenlerin otantik öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşlukları ile problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1500-1514.
- Lombardi, M. M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause Learning Initiative* (Ed. D. G. Oblinger). <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3009.pdf>
- Lombardi, M. M., & Oblinger, D. G. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause Learning Initiative*, 1(2007), 1-12.
- Newmann, F. M., Bruce, M. B., & Carmichael, D. L. (2007). Authentic instruction and assessment: Common standards for rigor and relevance in teaching academic subjects. Report for the Iowa Department of Education. <http://centerforaiw.com/sites/centerforaiw.com/files/Authentic-InstructionAssessmentBlueBook.pdf>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Uyar, A. (2023). The relationship between teachers' 21st century teaching skills and their readiness for authentic teaching. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 291-311. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1199837>

- Woolley, N. N., & Jarvis, Y. (2007). Situated cognition and cognitive apprenticeship: A model for teaching and learning clinical skills in a technologically rich and authentic learning environment. *Nurse Education Today*, 27(1), 73-79. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2006.02.010>
- Wornyo, A. A., Klu, E. K., & Motlhaka, H. (2018). Authentic learning: Enhancing learners' academic literacy skills. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(4), 56-62.

Extended Abstract

Introduction

The rapid advancements in modern technology have significantly influenced educational strategies, leading to the evolution of teaching methods. Today's education system increasingly aims to develop students who can adapt, think critically, and solve real-world problems. Authentic learning, an educational approach that emphasizes real-life tasks and deep understanding, has gained prominence in this context. According to Erten (2020), authentic learning involves students showcasing complex skills through collaboration, problem-solving, research, and communication, with learning embedded in real-world contexts. Scholars like Lombardi (2007) and Herrington & Oliver (2000) describe authentic learning as a strategy where students engage in interactive, real-world scenarios, promoting active participation and meaningful learning experiences. Authentic learning differs from traditional methods by focusing entirely on real-world problems, aiming for interdisciplinary learning where students address real-life challenges rather than simply memorizing information (Koçyiğit & Zembat, 2013). This approach supports experiential learning, enhancing student engagement by extending learning opportunities beyond the classroom (Wornyo, Klu & Motlhaka, 2018). Teachers play a critical role in fostering authentic learning environments, and their readiness for this approach—known as "authentic learning readiness"—is essential for its successful implementation. Research has shown that problem-solving skills among teachers are closely linked to their ability to cultivate students capable of tackling real-world issues (Kozikoğlu et al., 2022). Understanding teachers' readiness for authentic teaching is vital in developing effective educational strategies that prepare students for future challenges. The aim of this study is to examine teachers' readiness for authentic teaching. The study explores teachers' readiness levels and investigates whether these levels significantly differ based on various factors, including gender, years of service, educational background, job satisfaction, participation in in-service training, and the type of school in which they work.

Methodology

This study employs a quantitative research method, specifically the survey model, to examine teachers' readiness levels for authentic teaching and the variables influencing these levels. The survey model is designed to reveal various characteristics of a specific group and aims to explore aspects such as interests, attitudes, and skills of individuals within this group (Büyüköztürk et al., 2020). In this context, the readiness levels of teachers for authentic teaching were assessed. The study's population consists of middle school teachers, with a sample of 866 teachers from Antalya, selected based on the study's objectives, timeframe, and financial constraints using the convenience sampling method (Balçı, 2020). To determine teachers' readiness for authentic teaching, the "Authentic Learning Readiness" scale was utilized. Descriptive statistics (mean, standard deviation, minimum, and maximum values) were employed to analyze teachers' readiness levels. An independent samples t-test was conducted to examine significant differences in variables such as gender, educational background, job satisfaction, and participation in in-service training. Additionally, a one-way ANOVA was applied to test for differences based on years of service and the type of school where teachers work.

Findings

Based on the average scores, it can be stated that teachers' readiness levels for authentic teaching are very high. Female teachers were found to have higher levels of readiness for authentic teaching compared to male teachers. Teachers with 1-5, 11-15, and 20-25 years of service experience demonstrated higher readiness levels than those with 16-20 years of experience. Additionally, teachers with 20-25 years of experience had higher readiness levels than those with 6-10 years of experience. The findings also indicated no significant differences in teachers' readiness levels for authentic teaching based on educational background or job satisfaction. However, teachers

who had received in-service training showed higher readiness levels than those who had not. Finally, teachers working in primary schools demonstrated higher readiness for authentic teaching compared to those working in middle schools.

Discussion and Conclusion

The research findings indicate that teachers exhibit a very high level of readiness for authentic teaching, aligning with previous literature. Uyar (2023) and Kozikoğlu et al. (2022) similarly found that teachers are well-prepared for authentic teaching approaches. This suggests that teachers increasingly recognize the importance of authentic teaching strategies and feel competent in applying them effectively. Factors contributing to this readiness include heightened exposure to learner-centered methodologies and the acknowledged role of authentic teaching in developing students' critical thinking, problem-solving, and real-world application skills. The research also highlights that female teachers demonstrate higher readiness levels for authentic teaching compared to their male counterparts, a finding supported by Uyar (2023). However, contrasting studies, such as that by Kozikoğlu et al. (2022), argue that there is no significant difference in readiness based on gender, suggesting that the impact of gender on attitudes toward authentic teaching may vary.

The study further explores the relationship between teachers' professional experience and their readiness for authentic teaching. Specifically, teachers with 1-5, 11-15, and 20-25 years of experience were found to have higher readiness levels than those with 16-20 years. However, Kozikoğlu et al. (2022) reported no significant differences in readiness based on years of professional experience. Additionally, the findings reveal no significant differences in readiness based on job satisfaction or educational level, indicating that these factors may not influence teachers' attitudes toward authentic teaching.

Moreover, the study shows that teachers who have undergone in-service training exhibit higher readiness levels than those who have not, suggesting that such training may enhance teachers' preparedness for authentic teaching. However, Uyar (2023) found no significant difference between these groups, implying that readiness might also be influenced by teachers' general experience and professional awareness rather than solely by in-service training.

Lastly, the research indicates that primary school teachers have higher readiness levels for authentic teaching compared to middle school teachers. This may be due to the more individualized and authentic learning methods required for younger age groups. Uyar (2023) corroborates this finding, yet the reasons for this difference warrant further investigation, as middle school teachers may be more inclined to use traditional teaching methods due to curriculum intensity and exam-focused approaches. Overall, the research underscores the variability in readiness for authentic teaching across different educational levels, emphasizing the need for the development of supportive strategies at all stages of education.