TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BÖLÜMÜ

DOKTORA TEZİ

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE EYLEM ARAŞTIRMASINA DAYALI UbD (ANLAMAYA DAYALI TASARIM) UYGULAMALARININ ÖĞRETMENLER VE ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ YANSIMALARININ İNCELENMESİ

NİHAL YURTSEVEN
12706201

TEZ DANIŞMANI
YRD. DOÇ. DR. SERTEL ALTUN

İSTANBUL
2016

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BÖLÜMÜ

DOKTORA TEZİ

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE EYLEM ARAŞTIRMASINA DAYALI UbD (ANLAMAYA DAYALI TASARIM) UYGULAMALARININ ÖĞRETMENLER VE ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ YANSIMALARININ İNCELENMESİ

NİHAL YURTSEVEN
12706201

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 22.12.2015
Tezin Savunulduğu Tarih: 20.01.2016

Tez oy birliği/~~oy çokluğu~~ ile başarılı bulunmuştur.

Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Sertel Altun	
Jüri Üyeleri: Doç. Dr. Hasan Aydın	
Yrd. Doç. Dr. M. Onur Cesur	
Yrd. Doç. Dr. Hakan Karataş	
Yrd. Doç. Dr. Süleyman Avcı	

İSTANBUL
2016

ÖZ

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE EYLEM ARAŞTIRMASINA DAYALI UbD (ANLAMAYA DAYALI TASARIM) UYGULAMALARININ ÖĞRETMENLER VE ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ YANSIMALARININ İNCELENMESİ

Nihal Yurtseven

Ocak, 2016

Sınırların her geçen gün biraz daha önemini yitirdiği ve uluslararası ilişkilerin en yoğun biçimde yaşandığı 21. yüzyılda, yabancı bir dil ve özellikle İngilizce bilmek zorunlu bir ihtiyaç haline gelmiştir. Diğer birçok disiplinde olduğu gibi, yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin profesyonel gelişimi, öğrenci motivasyonu, öğrenci başarısı gibi kavramlar bu süreçte döngüsel bir sebep-sonuç ilişkisi içinde, birbirlerinin gelişimi için itici güç işlevi görürler. Bu araştırmanın amacı UbD'nin (Anlamaya Dayalı Tasarım) öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ile öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları ve İngilizce başarıları üzerinde nasıl bir değişime neden olduğunu incelemektir. Araştırma iç içe geçmiş karma desenle yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen, nitel boyutunda eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 10 öğretmen ve 436 öğrenci oluşturmaktadır. Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları çerçevesinde, öğretmenlere UbD konusunda eğitim verilerek, dört grup oluşturmaları ve gruplar halinde üçer tasarım geliştirmeleri, geliştirdikleri bu tasarımları geribildirimler doğrultusunda düzenledikten sonra sınıflarında uygulamaları sağlanmıştır. Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak ders tasarımları, öz-değerlendirme yazıları, akran değerlendirme yazıları, araştırmacı notları, birebir görüşme, odak grup görüşmesi ve gözlem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri Dörnyei (1990) tarafından geliştirilen, Mendi (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Motivasyon/Tutum Ölçeği ve öğrencilerin İngilizce başarı puanlarından elde edilmiştir. Toplanan nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği, nicel verilerin çözümlenmesinde kovaryans analizi ve bağımsız gruplarda t-testi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgular, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının, öğretmenlerin tasarım yapma, tasarımları uygulama ve profesyonel gelişim süreçlerine olumlu katkılarda bulunduğunu, ayrıca öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarını artırdığını ortaya koymuştur. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgular, UbD uygulamalarının, A ve B kuru öğrencilerinin yabancı dil öğrenme motivasyonları ile B kuru öğrencilerinin İngilizce başarıları üzerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluştuğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: UbD (Anlamaya Dayalı Tasarım), Profesyonel Gelişim, Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu, İngilizce Başarısı.

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF THE REFLECTIONS OF ACTION RESEARCH BASED UbD IMPLEMENTATIONS ON TEACHERS AND STUDENTS IN EFL TEACHING

NİHAL YURTSEVEN

January, 2016

Knowing a foreign language, especially English has become an essential need in the 21th century, when the boundaries have lost its importance and international relations have been intensified with each passing day. As in many other disciplines, also in EFL teaching, concepts such as teachers' professional development, students' motivation and achievement act as the driving force for the development of each other in a causal relationship. The purpose of this study is to investigate what kind of a change Understanding by Design (UbD) made on teachers' professional development, students' foreign language learning motivation and achievement. The study was carried out through embedded mixed method design. For the quantitative part, pre-test post-test experimental design was carried out while action research was instrumented for the qualitative part of the study. The participants of the study were 10 instructors and 436 students. Within UbD action research framework, the instructors received training, were divided into four groups and made three unit designs and implemented them in their classes after editing them in line with the feedback provided to them. As qualitative data collection tools, unit designs, self-reflection notes, peer review notes, field notes, one-to-one interview, focus group interview, and observation were used. The quantitative data of the study were collected through Motivation/Attitude Questionnaire, which was developed by Dörnyei (1990) and adapted to Turkish by Mendi (2009), and English success scores of the students. The qualitative data of the study were analyzed through descriptive and content analysis while the quantitative data of the study were analyzed through the analysis of covariance and independent samples t-test. The qualitative findings of the study indicated that UbD action plan had positive contributions to teachers' designing, implementation and professional development processes. The quantitative findings of the study indicated that UbD implementations had a significant effect on A and B level students' foreign language motivation and B level students' achievement in favor of the treatment group.

Key words: Understanding by Design (UbD), Professional Development, Foreign Language Learning Motivation, English Achievement.

ÖN SÖZ

UbD'nin (Anlamaya Dayalı Tasarım) yabancı dil öğretiminde kullanılması temel alınarak, öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ile öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları ve akademik başarıları üzerindeki değişimin incelenmesi üzerine yapılmış olan bu araştırma, uzun uğraşlar sonucu ve birçok kişinin katkısıyla son şeklini aldı.

Öncelikle yüksek lisans eğitimimden bu yana birlikte çalışma şansı elde ettiğim, akademik gelişimim için emeğini esirgemeyen ve zaman mefhumu gözetmeksizin doktora tezimi yazabilmem için destek veren sayın Yrd. Doç. Dr. Sertel Altun'a teşekkürlerimi arz ederim. Onun gayreti ve öğretmen eğitimi konusundaki engin tecrübeleri olmasaydı, bu tezi yazamazdım.

Doktora yeterlik sürecime, tezimin istatistiksel ve yöntemsel alt yapısına değerli görüşleriyle katkıda bulunan sayın Prof. Dr. Ali Baykal'a; tezim konusunda kıymetli bilgilerine ve tecrübelerine başvurduğum, desteğini her zaman yanımda hissettiğim değerli hocam sayın Yrd. Doç. Dr. Hakan Karataş'a; gerek doktora ders aşamasında, gerek tez yazım sürecinde değerli bilgilerinden istifade ettiğim ve kendisinden çok şey öğrendiğim değerli hocam sayın Doç. Dr. Hasan Aydın'a; tezimin şekillenmesine görüşleriyle önemli katkılarda bulunan sayın Yrd. Doç. Dr. Banu Yücel Toy'a; tez izleme sürecimi ilgiyle takip ederek önerilerde bulunan sayın Yrd. Doç. Dr. Onur Cesur'a; değerli hocam sayın Yrd. Doç. Dr. Selma Karabınar'a ve doktora eğitimim süresince kendilerinden çeşitli dersler alarak çok şey öğrendiğim başta sayın hocam Prof. Dr. Mehmet Gürol olmak üzere, tüm Eğitim Programları ve Öğretim bölümü öğretim üyelerine teşekkürlerimi arz ederim.

Tezimin uygulama aşamasında desteğini esirgemeyen YTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu müdürü sayın Prof. Dr. Özgen Çolak'a ve araştırmama katılan değerli öğretim görevlilerine; UbD'yi araştırma konusunda ilham ve cesaret veren, tezimin her aşamasında görüşlerine başvurduğum ve fikir alışverişi yaptığım değerli arkadaşım Selçuk Doğan'a; araştırmama inancı ve yüreğiyle destek veren, elini daima omzumda hissettiğim dostum ve manevi kız kardeşim Seyhan Yıldırım'a teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süresince bana gönülden inanan ve destek olan sevgili aileme ve özellikle kardeşim Mehmet'e; hayatımın her anını varlıklarıyla dolduran ve tezimi yazma sürecinde kendilerinden güç aldığım anneme ve babama; doktora yapma hayalimi gerçekleştirme konusunda beni yüreklendiren ve son ana kadar desteğini esirgemeyen değerli eşim Erdem'e; varlıklarıyla yaşama sevinci veren, hayatımı *anlamlandıran* güzel kızlarım Berrin'e ve Beyza'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul, Ocak, 2016 Nihal Yurtseven

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZ ..... **iii**
ABSTRACT ..... **iv**
ÖN SÖZ ..... **v**
İÇİNDEKİLER ..... **vi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xi**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiii**
KISALTMALAR ..... **xiv**

1. GİRİŞ **1**
1.1. Araştırma Problemi 1
1.2. Araştırmanın Önemi 6
1.3. Araştırma Soruları 6
1.4. Alt Sorular 7
1.5. Araştırmanın Sayıltıları 8
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları 8
1.7. Tanımlar 8

2. LİTERATÜR TARAMASI **10**
2.1. Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi 10
2.1.1. Etkili Bir Profesyonel Gelişim Modelinin Özellikleri 15
2.1.2. Profesyonel Gelişimde Akran Öğrenmeleri 17
2.1.3. Profesyonel Gelişim ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki 20
2.1.4. Tasarımcı Olarak Öğretmen 22
2.2. UbD (Anlamaya Dayalı Tasarım) 25
2.2.1. UbD'ye Genel Bakış 26
2.2.2. UbD'nin Temel Öğeleri 30
2.2.2.1. Sondan Başa Doğru Tasarım 30
2.2.2.2. Büyük Fikir 35
2.2.2.3. Temel Soru 37
2.2.2.4. Anlama 39
2.2.2.5. Transfer 43
2.2.3. UbD'nin Temel Varsayımları 46
2.2.4. UbD Tasarım Standartları 47
2.2.5. Dünyadaki UbD Uygulamaları 51
2.2.6. UbD'nin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı 52
2.2.7. UbD'nin Kuramsal Temeli 57
2.3. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi 61
2.4. Türkiye'de Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi 63
2.5. Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu 66
2.6. İlgili Araştırmalar 70
2.6.1. UbD İle İlgili Araştırmalar 70

2.6.2. Profesyonel Gelişim İle İlgili Araştırmalar 82
2.6.3. Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu İle İlgili Araştırmalar 91

3. YÖNTEM 101
3.1. Araştırma Deseni 101
3.2. Bağlam Analizi 108
3.3. Eylem Araştırması Süreci 109
3.4. Çalışma Grubu 115
3.4.1. Öğretmenler 116
3.4.2. Öğrenciler 117
3.5. Veri Toplama Teknikleri ve Kullanılan Araçlar 121
3.5.1. Doküman İnceleme 121
3.5.1.1. Ders Tasarımları 121
3.5.1.1.1. Tasarım Değerlendirme Rubriği 122
3.5.1.3. Yansıtmalar (Reflections) 122
3.5.1.3.1. Öz-Değerlendirme (Self-Reflection) Yazıları 122
3.5.1.3.2. Akran Değerlendirme (Peer Review) Yazıları 123
3.5.1.3.3. Araştırmacı Notları (Field Notes) 124
3.5.2. Görüşme 124
3.5.2.1. Birebir Görüşme 124
3.5.2.2. Odak Grup Görüşmesi 125
3.5.3. Gözlem 126
3.5.3.1. Gözlem Değerlendirme Rubriği 127
3.5.4. Motivasyon/Tutum Ölçeği (MTÖ) 128
3.5.5. İngilizce Başarı Puanları 130
3.6. Veri Analizi 131
3.6.1. Nitel Verilerin Analizi 131
3.6.2. Nicel Verilerin Analizi 132
3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği 133
3.8. Araştırmacıların Rolü 137

4. BULGULAR 139
4.1. Eylem Araştırmasına Dayalı UbD Çalışmalarının Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerine Katkısına İlişkin Bulgular 139
4.1.1. Öğretmenlerin Hazırladıkları Ders Tasarımlarının UbD İlkelerine Uygunluğuna İlişkin Bulgular 139
4.1.1.1. Birinci Tasarımlar 141
4.1.1.2. İkinci Tasarımlar 143
4.1.1.3. Üçüncü Tasarımlar 145
4.1.2. Öğretmenlerin Sınıf İçindeki Uygulamalarının UbD İlkelerine Uygunluğuna İlişkin Bulgular 147
4.1.3. Öğretmenlerin Kendi Çalışmalarına Yönelik Öz-Değerlendirmelerinin Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerine Katkısına İlişkin Bulgular 150
4.1.3.1. Tema 1: Tasarım Sürecinde Yaşananlar 151
4.1.3.2. Tema 2: Uygulama Sürecinde Yaşananlar 153
4.1.3.3. Tema 3: Fark Edilen Güçlü Yönler 155
4.1.3.4. Tema 4: Fark Edilen Geliştirilmesi Gereken Yönler 156
4.1.3.5. Tema 5: Bir Sonraki Tasarım İçin Planlar 158

4.1.4.Öğretmenlerin Meslektaşlarının Tasarımlarına Yönelik Akran Değerlendirmelerinin Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerine Katkısına İlişkin Bulgular 159
4.1.4.1. Tema 1: Tasarımların Güçlü Yönleri 160
4.1.4.2. Tema 2: Tasarımların Geliştirilmesi Gereken Yönleri 161
4.1.4.3. Tema 3: Öneriler 162
4.1.5.Öğretmenlerin ve Araştırmacının Değerlendirme Toplantıları Kapsamında Belirttikleri Görüşlerin Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerine Katkısına İlişkin Bulgular..... 164
4.1.6.Eylem Araştırmasına Dayalı UbD Çalışmalarının Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular 167
4.1.6.1. Tasarım Yapma 167
4.1.6.1.1. Tema 1: UbD'nin Ders Planına Katkıları..... 168
4.1.6.1.2. Tema 2: UbD ile Tasarım Süreci 170
4.1.6.2. Uygulama 172
4.1.6.2.1. Tema 1: UbD'nin Öğrenciler Üzerindeki Yansımaları 173
4.1.6.2.2. Tema 2: UbD'nin Öğretmenler Üzerindeki Yansımaları 175
4.1.6.3. UbD'nin Profesyonel Gelişime Katkısı..... 178
4.1.6.3.1. Tema 1: Profesyonel Gelişim..... 178
4.2. Eylem Araştırmasına Dayalı UbD Uygulamalarının Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonları, İngilizce Başarıları ve Görüşleri Üzerinde Oluşturduğu Değişime İlişkin Bulgular 183
4.2.1.UbD Uygulamalarının Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular..... 183
4.2.1.1. A Kuru Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu 183
4.2.1.2. B Kuru Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu 186
4.2.1.3. C Kuru Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu 189
4.2.2.UbD Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Başarıları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular 192
4.2.2.1. A Kuru İngilizce Başarısı..... 192
4.2.2.2. B Kuru İngilizce Başarısı 194
4.2.2.3. C Kuru İngilizce Başarısı 195
4.2.3. Öğrencilerin UbD Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular 197
4.2.3.1. Tema 1: Motivasyon..... 197
4.2.3.2. Tema 2: Bilgi Transferi 200

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER..... 203
5.1. Eylem Araştırmasına Dayalı UbD Çalışmalarının Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerine Katkısına İlişkin Sonuç ve Tartışma..... 203
5.1.1.Öğretmenlerin Hazırladıkları Ders Tasarımlarının UbD İlkelerine Uygunluğuna İlişkin Sonuç ve Tartışma 203
5.1.2.Öğretmenlerin Sınıf İçindeki Uygulamalarının UbD İlkelerine Uygunluğuna İlişkin Sonuç ve Tartışma 207
5.1.3.Öğretmenlerin Kendi Çalışmalarına Yönelik Öz-Değerlendirmelerinin Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerine Katkısına İlişkin Sonuç ve Tartışma 209

5.1.4.Öğretmenlerin Meslektaşlarının Tasarımlarına Yönelik Akran Değerlendirmelerinin Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerine Katkısına İlişkin Sonuç ve Tartışma 214
5.1.5.Öğretmenlerin ve Araştırmacının Değerlendirme Toplantıları Kapsamında Belirttikleri Görüşlerin Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerine Katkısına İlişkin Sonuç ve Tartışma 216
5.1.6.Eylem Araştırmasına Dayalı UbD Çalışmalarının Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma 220
5.2. Eylem Araştırmasına Dayalı UbD Uygulamalarının Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonları, İngilizce Başarıları ve Görüşleri Üzerinde Oluşturduğu Değişime İlişkin Sonuç ve Tartışma 229
5.2.1.UbD Uygulamalarının Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonları Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma.... 229
5.2.2.UbD Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Başarıları Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma 233
5.2.3.Öğrencilerin UbD Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma 237
5.3. Öneriler 240
5.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler 241
5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler 241

KAYNAKÇA 243

EKLER 259
Ek 1. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Araştırma İzin Belgesi 259
Ek 2. Tasarım Değerlendirme Rubriği 260
Ek 3. Öz-Değerlendirme Formu 261
Ek 4. Akran Değerlendirme Formu 262
Ek 5. Öğretmen Birebir Görüşme Soruları 263
Ek 6. Öğrenci Odak Grup Görüşmesi Soruları 264
Ek 7. Gözlem Değerlendirme Rubriği 265
Ek 8. Motivasyon / Tutum Ölçeği 266
Ek 9. Birinci Tasarımlar 268
Ek 9a. Grup 1 268
Ek 9b. Grup 2 269
Ek 9c. Grup 3 270
Ek 9d. Grup 4 271
Ek 10. İkinci Tasarımlar 272
Ek 10a. Grup 1 272
Ek 10b. Grup 2 273
Ek 10c. Grup 3 274
Ek 10d. Grup 4 275
Ek 11. Üçüncü Tasarımlar 276
Ek 11a. Grup 1 276
Ek 11b. Grup 2 277
Ek 11c. Grup 3 278
Ek 11d. Grup 4 279
Ek 12. Gözlem Kayıtları 281
Ek 13. Öz-Değerlendirme Formları Analizi 290

Ek 14. Öz-Değerlendirme Teyit Rubriği..... 295
Ek 15. Akran Değerlendirme Formları Analizi..... 297
Ek 16. Değerlendirme Toplantıları Analizi..... 302
Ek 17. Öğretmen Birebir Görüşme Analizi..... 306
Ek 18. Odak Grup Görüşme Analizi..... 316
Ek 19. Eyleme Dayalı UbD Çalışmaları Sürecinden Fotoğraflar..... 317

ÖZ GEÇMİŞ..... 322

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 2.1: Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi İçin Etkinlikler....13
Tablo 2.2: Belbin'in Dokuz Takım Rolü 19
Tablo 2.3: UbD Şablonunun 1. Versiyonu 28
Tablo 2.4: UbD Şablonunun 2. Versiyonu....29
Tablo 2.5: *GRASPS* Performans Görevi Hazırlama Ölçütleri....33
Tablo 2.6: Farklı Disiplinlerden Temel Soru Örnekleri....38
Tablo 2.7: Anlamanın Altı Göstergesi....41
Tablo 2.8: Anlamanın Altı Göstergesi İçin Soru Örnekleri 42
Tablo 2.9: UbD Sınıfının Gözlemlenebilir İşaretleri 45
Tablo 2.10: UbD Tasarım Standartları....48
Tablo 2.11: UbD Tasarım Ölçütleri....50
Tablo 2.12: Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılabilecek Transfer, Anlama ve Kazanım İfadeleri 53
Tablo 2.13: Yabancı Dil Öğretiminde Temel Soru ve Anlama İfadeleri Örnekleri....54
Tablo 2.14: Anlamanın Altı Göstergesi İçin Performans Görevi Örnekleri 55
Tablo 3.1: Eylem Planı 111
Tablo 3.2: Öğretmenlere Ait Bilgiler....116
Tablo 3.3: Deney ve Kontrol Grubuna Ait Bilgiler 117
Tablo 3.4: A Kuru İngilizce Başarısı Ön-Test Puanları Bağımsız Gruplarda t-Testi Sonuçları....120
Tablo 3.5: B Kuru İngilizce Başarısı Ön-Test Puanları Bağımsız Gruplarda t-Testi Sonuçları....120
Tablo 3.6: C Kuru İngilizce Başarısı Ön-Test Puanları Bağımsız Gruplarda t-Testi Sonuçları....120
Tablo 3.7: Test-Tekrar Test Betimleyici İstatistikler....128
Tablo 3.8: Bağımsız Gruplarda t-Testi 129
Tablo 3.9: Bütünleyici Motivasyon Güvenirlik Testi Sonuçları....129
Tablo 3.10: Araçsal Motivasyon Güvenirlik Testi Sonuçları 130
Tablo 3.11: Ortalamaya Dahil Edilen Puanlar....130
Tablo 3.12: Çeşitleme Matrisi....135
Tablo 4.1: Grupların Ders Tasarımlarından Elde Ettiği Puanlar 140
Tablo 4.2: Gözlem Puanları....149
Tablo 4.3: A Kuru Bütünleyici Motivasyon Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları 184
Tablo 4.4: A Kuru Araçsal Motivasyon Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları....184
Tablo 4.5: A Kuru Bütünleyici ve Araçsal Motivasyon Erişi Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları....185
Tablo 4.6: A Kuru Bütünleyici ve Araçsal Motivasyon Bağımsız Gruplarda t-Testi Sonuçları....185
Tablo 4.7: B Kuru Bütünleyici Motivasyon Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları 186
Tablo 4.8: B Kuru Bütünleyici Motivasyon Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları....187

Tablo 4.9: B Kuru Bütünleyici Motivasyon Kovaryans Analizi Sonuçları 187
Tablo 4.10: B Kuru Araçsal Motivasyon Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları.....188
Tablo 4.11: B Kuru Araçsal Motivasyon Erişi Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları 188
Tablo 4.12: B Kuru Araçsal Motivasyon Bağımsız Gruplarda t-Testi Sonuçları.....189
Tablo 4.13: C Kuru Bütünleyici Motivasyon Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları 189
Tablo 4.14: C Kuru Araçsal Motivasyon Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları.....190
Tablo 4.15: C Kuru Bütünleyici ve Araçsal Motivasyon Erişi Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları.....190
Tablo 4.16: C Kuru Bütünleyici ve Araçsal Motivasyon Bağımsız Gruplarda t-Testi Sonuçları.....191
Tablo 4.17: A Kuru İngilizce Başarısı Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları.....192
Tablo 4.18: A Kuru İngilizce Başarısı Ön-Test Son-Test Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları.....193
Tablo 4.19: A Kuru İngilizce Başarısı Ön-Test Puanları Kontrol Altına Alındığında Son-Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....193
Tablo 4.20: B Kuru İngilizce Başarısı Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları.....194
Tablo 4.21: B Kuru İngilizce Başarısı Ön-Test Son-Test Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları.....195
Tablo 4.22: B Kuru İngilizce Başarısı Bağımsız Gruplarda t-Testi Sonuçları 195
Tablo 4.23: C Kuru İngilizce Başarısı Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları.....196
Tablo 4.24: C Kuru İngilizce Başarısı Ön-Test Son-Test Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları.....196
Tablo 4.25: C Kuru İngilizce Başarısı Ön-Test Puanları Kontrol Altına Alındığında Son-Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....197

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 2.1: Profesyonel Gelişim ve Öğretim Üçgeni 12
Şekil 2.2: Etkili Profesyonel Gelişim Programlarının Özellikleri 16
Şekil 2.3: Eğitimsel Etkililik Halkası 21
Şekil 2.4: Öğretimsel Öncelikler 26
Şekil 2.5: Sondan Başa Doğru Tasarım 31
Şekil 2.6: Yabancı Dil Öğretiminde Portfolyo Seçenekleri 56
Şekil 2.7: Potansiyel Gelişim Alanı 60
Şekil 2.8: Sosyal-Eğitimsel Model 69
Şekil 3.1: Araştırma Deseni 102
Şekil 3.2: Eylem Araştırması Döngüsü 106
Şekil 3.3: Eylem Akış Şeması 110
Şekil 3.4: Deney Grubunun Kurlara Göre Dağılımı 117
Şekil 3.5: Deney Grubu Fakülteleri 118
Şekil 3.6: Kontrol Grubunun Kurlara Göre Dağılımı 118
Şekil 3.7: Kontrol Grubu Fakülteleri 119

KISALTMALAR

İYS : İngilizce Yeterlik Sınavı
MTÖ : Motivasyon/Tutum Ölçeği
YTÜ : Yıldız Teknik Üniversitesi
YDYO : Yabancı Diller Yüksekokulu
UbD : Anlamaya Dayalı Tasarım

1. GİRİŞ

Bu araştırmanın amacı eylem araştırmasına dayalı UbD (Anlamaya Dayalı Tasarım) uygulamalarının öğretmenlerin profesyonel gelişimleri, öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları ve İngilizce başarıları üzerinde nasıl bir değişime neden olduğunu incelemektir. Bu bölümde araştırma problemi, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, araştırma soruları, alt sorular, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Araştırma Problemi

Sınırların her geçen gün biraz daha önemini yitirdiği, dünya vatandaşlığı kavramına yönelik vurgunun arttığı ve uluslararası ilişkilerin en yoğun biçimde yaşandığı 21. yüzyılda, yabancı bir dil ve özellikle İngilizce bilmek zorunlu bir ihtiyaç haline gelmiştir. İngilizce bilmenin öneminin farkında olan tüm ülkeler, vatandaşlarını bu beceriyle donatmak için çok çeşitli uygulamaları hayata geçirmiştir. Diğer birçok disiplinde olduğu gibi, yabancı dil öğretiminde de öğrenen ve öğreten arasında karşılıklı bir etkileşimin söz konusu olduğunu ve bu etkileşimin her iki taraf için de göz önünde bulundurulması gereken bir takım dinamikleri ön plana çıkardığını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin profesyonel gelişimi, öğrenci motivasyonu, öğrenci başarısı gibi kavramlar bu süreçte hep iç içe ve döngüsel bir sebep-sonuç ilişkisi içinde ilerleyerek, birbirlerinin gelişimi için itici güç işlevi görürler.

Profesyonel gelişim, kişinin meslek hayatı boyunca devam eden, eğitim almadan göreve başlamaya, tamamlamaya ve emekliliğe kadar uzanan dinamik bir süreçtir. Başarılı bir profesyonel gelişim, bireylerin çalışma ortamlarıyla, kendilerini bu bütünün içinde nasıl algıladıklarına bağlıdır (Nicholls, 2001, 37). Profesyonel gelişim öğretmenlerin profesyonel yaşantılarını sürdürmeleri açısından kritik bir

öneme sahiptir. Profesyonel gelişim, öğretmenlerin profesyonel yaşamları dışında, öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli bilgi, beceri ve öğretim uygulamalarının öğrenilmesi açısından da önemlidir (Benedict, 2014, 125; Cooper, 2014, 36; Ingvarson, Meiers, Beavis, 2005, 15; Lee, 2014, 80; TALIS, 2013, 113).

Öğretmenlerin profesyonel gelişimi, kariyerleri boyunca devam etmesi gereken ve öğretmenlerin hem kendi öğretimlerini gözden geçirme imkânı buldukları, hem de öğrencilerin ihtiyaçlarını nasıl karşılayabileceklerini öğrendikleri bir süreçtir (Diaz-Maggioli, 2004, 5). Profesyonel gelişimin etkililiğini ölçmede en önemli referans sağlayıcı unsurlardan biri öğrenci başarısıdır (Hanushkek, Rivkin, 2010, 267; Sanders, Horn, 1994, 309; Sanders, Rivers; 1996, 5). Öğrenci başarısı, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin desteklenmesiyle ulaşılmak istenen başlıca hedefler arasında yer almaktadır.

Öğretmenin öğretimden sorumlu kişi olması, öğretimi şekillendirme ve öğrenen ihtiyaçlarına uygun hale getirme konusunda öğretmene bir takım görevler yükler. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin dersin tasarımı konusunda aktif bir rolü olması, onları kendilerine verilen yazılı planları uygulayan ve kitapları işleyen kişilerden, bilginin dağıtıcısı kişilere dönüştürür (Craig, 2012, 102). Çünkü öğretmenler aslında birer tasarımcıdır ve onların tasarımlarının odak noktası, öğrencilerinin özel ihtiyaçları çerçevesinde öğretimi, öğrenme deneyimlerini ve hatta değerlendirme biçimlerini amaçlarına uygun olarak farklılaştırmaktır (Wiggins, McTighe, 2005, 13). Bu durum hem öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sürdürmeleri, hem de öğrencilerin bu süreçten istifade ederek bilgiyi kalıcı ve yeni ortamlara transfer edebilecek boyutta öğrenmeleri açısından önemlidir (Anwaruddin, 2013, 21).

Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin sürdürülmesi konusunda pek çok kaynak, yöntem ve araç kullanılabilir. Bu araçlardan biri de UbD'dir. UbD hem öğretmenlerin profesyonel gelişiminde (Brown, 2004, 143), hem de öğrencilerde kalıcı anlamayı sağlamada (Wiggins, 2010, 49) bir araç olarak kullanılabilir. UbD'nin odak noktası, sınıfta tesadüfi öğrenmeler ya da doğuştan gelen yetenekler sonucunda gerçekleşecek olan rastlantısal öğrenmeleri en aza indirerek, tüm öğrenenleri ve onların öğrenmeye yönelik tercihlerini dikkate almaktır. Bunu yaparken, öğretim programının önceliklerinin belirlenmesi ve iyi bir tasarım gerçekleştirilerek öğretime başlanması hedeflenmektedir. Bu hedefler, hem öğrenci başarısını artırmada, hem öğretmenlerin profesyonel yaşamları boyunca gelişimlerini

sürdürmede bir araç olarak kullanılabilir (Brown, 2004, 144; Wiggins, McTighe, 1998, 12). UbD'nin kalbinde yatan "anlama", eğitimin temel hedefi olarak kabul edilmektedir (Wiggins, McTighe, 2011, 4). Burada sözü geçen "anlama" konuları, dersi, derste geçen püf noktaları anlamaktan çok, öğrencinin ders süresince geliştireceği anlama sayesinde bilgiyi gelecekte karşılaşacağı tüm yeni ortamlara uyarlama yeteneği kazanmasıdır (Wiggins, McTighe, 2005, 40).

UbD'nin bir öğretim kurumunda benimsenmesinin, o kurumun öğretmekle yükümlü kişilerini program geliştirme sürecinin aktif bir üyesi haline getirdiği yapılan araştırmalarda (Andrews, 2011; Baird, 2006; Bertram, 2011; Boehler, 2008; Boozer, 2014; Burson, 2011; Corvo, 2014; Edmunds, 2011; Kelting-Gibson, 2003; Meyer, 2006; Molina, 2013; Takacs, 2010;) ortaya konmaktadır. Öğretmenlerin tasarım işiyle meşgul olması okulda olumlu bir profesyonel yardımlaşma ve diyalog ortamı oluşmasına katkıda bulunmaktadır (Anwaruddin, 2013, 21). Tasarım sürecinde öğretmenler meslektaşlarıyla bir arada yer alarak, eğitsel fikirlerini paylaşmakta ve birlikte programa dair kararlar almaktadırlar. Ayrıca öğretimden sorumlu kişilerin kendi yaptıkları tasarımları derslerinde uygulamaları, onların tasarımcı kimliğinin ortaya çıkmasını teşvik etmekte ve dersi, ders kitabı takibi yapılan rutin bir zaman dilimi olmaktan çıkarmaktadır (Wiggins, McTighe, 2011, 4).

UbD öğrenciler için öğrenmeyi kalıcı ve anlamlı hale getirme konusunda öğretim sürecine katkı sağlar (Anderson, 2012; Andrews, 2011; Bertram, 2011; Corvo, 2014; Duke, 2011; Molina, 2013; Noble, 2011; Schoellhorn, 2012; Stotter, 2004; Takacs, 2010). Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan temel sorunlardan biri, içerik aktarımının bir araç olmaktan çıkıp, amaç haline dönüşmesidir (Wiggins, McTighe, 2011, 4). Oysa öğretimin odak noktası, öğrenciye sunulan içerikle, öğrencilerde öğrenme becerisinin oluşması için bir temel hazırlamaktır. UbD ile hazırlanan tasarımlar, özünde anlamayı ve kalıcı öğrenmeyi barındıran temel sorular ve değerlendirme teknikleri içerdiği için, öğrencinin öğrenme konusunda büyük resmi görmesine imkân sağlamaktadır. Ayrıca tasarımın bireysel farklılıkları kapsayan öğretim yöntem ve teknikleriyle birleştirilmesi, sınıfta öğrenci için keyif veren bir öğrenme ortamı oluşmasına yardımcı olmakta ve aktif öğrenme sürecinin yapılandırılmasına önemli katkılarda bulunmaktadır (Wiggins, McTighe, 2007, 46). Öğrenci için anlamlı performans görevlerinin verilmesi de, benzer bir şekilde, öğrencilerin öğrenmeyi yaşamsal bir beceri haline getirmelerine ve kendi ihtiyaçları

doğrultusunda, anlamlı bir öğrenme sürecinden geçmelerine yardımcı olmaktadır. Bu da, zaman içinde, akademik performansı, bilişsel ve duyuşsal gelişimi desteklenen, öğrenmenin mantığını kavramış ve öğrenmeyi öğrenmiş bireyler haline gelmelerine olanak sağlamaktadır (Wiggins, McTighe, 2005, 152).

UbD, bir eğitim kurumunda öğretilmesi gereken programın planlanması, tasarlanması, uygulanmasına ve değerlendirilmesine fırsat veren bir süreçtir (Wiggins, McTighe, 2007, 2). Bu sürecin odağında okula ait yerel ihtiyaçları yansıtmak için tasarımlar geliştirmek vardır. En sade biçimde ifade etmek gerekirse, UbD, eğitimsel kararların okul sınırlarında ve meslektaş işbirliği içinde alınmasıdır (Wiggins, McTighe, 2007, 157). UbD'nin bir eğitim kurumunda benimsenmesi ve gerekli standartlar yerine getirilerek uygulanması, hem öğretmenlerin profesyonel gelişimleri (Baird, 2006; Bertram, 2011; Boehler, 2008; Boozer, 2014; Burson, 2011; Kelting-Gibson, 2003; Meyer, 2006; Steffen, 2011) hem öğrencilerin başarıları (Anderson, 2012; Andrews, 2011; Noble, 2011; Schoelhorn, 2012; Schranck, 2007; Steffen, 2011, Stotter, 2004; Tacaks, 2010;) hem de okulun köklü ve zengin bir öğretim programı arşivine sahip olabilmesi (Anvarinejad, 2007; Gulsvig, 2009; Molina, 2013) için oldukça gereklidir.

UbD'nin öğrenme ve hafızada tutma, bilginin kalıcı bir şekilde öğrenilmesi gibi konulara pratik öneriler getirmeye çalışarak kuramsal temelini yapılandırdığı görülmektedir (Wiggins, McTighe, 2005, 337). Çünkü UbD'ye göre kalıcı öğrenme, anlamlı öğrenmeyle mümkündür ve anlamlı öğrenmenin ispatı, bilginin yeni ve otantik ortamlara transferi ve başka bağlamlarda da öğrenen tarafından rahatlıkla kullanılıyor olmasıdır (Wiggin, McTighe, 2011, 6). UbD'nin öğrenmeye yönelik geliştirmiş olduğu bu bakış açısı, birçok disipline uyarlanabileceği gibi, yabancı dil öğretimine de uyarlanabilir. Çünkü İngilizce ya da herhangi bir dünya dilinin öğrenilmesinde amaç, öğrenenin hedef dilde ve farklı durumlarda etkili bir biçimde iletişim kurmasını sağlamaktır (Wiggins, McTighe, 2011, 65). Bu açıdan bilginin farklı ortamlara transferi (Wiggins, McTighe, 2007, 23) ve performans görevleri aracılığıyla sergilenmesi (Wiggin, McTighe, 2005, 163), yapılan öğretimin hedeflerine ulaşıp ulaşmadığının belirlenmesinde önemli bir ölçüttür.

Yabancı dil öğretiminin başarıya ulaşmasında önemli ölçüt ve hedeflerden biri, yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyondur. Yabancı dil öğrenme motivasyonunun araştırılmaya başlanmasındaki temel çıkış noktası sosyal

psikolojidir. Çünkü bireyleri yabancı bir dil öğrenme konusunda teşvik eden en önemli faktör içinde bulunduğu sosyal çevredir (Dörnyei, 1998, 122). Yabancı dil öğrenme motivasyonu, dil öğrenme sürecinde önemli bir yere sahiptir ve hedef dilin öğrenilmesinde öğrencinin ne düzeyde olumlu, etkin ve katılımcı bir rol üstlendiğini belirlemeye yardımcı olur (Oxford, Shearin, 1994, 12). Motivasyonun sağlanması, bir bakıma ders başarısı için bir anahtar işlevi gördüğünden, sınıfta yapılacak olan uygulamalar, kısa vadede öğrencinin motivasyonunu, uzun vadede ise başarısını artıracak türden olmalıdır. Yabancı dil öğretiminde motivasyonun önemi çeşitli araştırmalarla (Cho, 2013; Karakış, 2014; Lee, 2012; Mendi, 2009; Meyer, 2013; Pak, 2014; Pineda, 2011; Su, 2012; Swanson, 2013; Ushida, 2003) incelenmiş ve yabancı dil öğretiminin başarıya ulaşmasında motivasyonun önemli bir parametre olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı dil öğretiminin başarıya ulaşmasında, öğretmenlerin profesyonel gelişimleri, öğrencilerin motivasyonları ve başarıları arasındaki ilişki kilit bir öneme sahiptir. Yabancı dil öğretimi, doğası gereği öğrenciye öğrenme sürecinde yaşantısal bir içerik sunmalıdır. Ancak kitap takibinin ön plana alınması ve uygulamaya hazır programların sınıfta kullanılması sırasında bu konuda bir standart sağlamak güçleşmektedir. Hatta bazen bahsi geçen kitap takibi, yazılı içeriğin zamanında yetiştirilebilmesi için, öğrencilerin üretimini ön plana çıkaran konuşma ve yazma etkinliklerini ikinci plana itmektedir. Bahsedilen problemlerin çözümünde, öğretmenleri salt uygulayıcı rolünden çıkarılarak, onlara süreci tasarlayan kişiler rolünün ve sorumluluğunun verilmesi, programların daha yaşantısal, kültürel öğelerin daha fazla yer aldığı ve akademik başarıyı artırmaya dönük bir hal almasına yardımcı olabilir. Ayrıca sürecin bu şekilde işlemesi, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin sürdürülebilirliği için de önem arz etmektedir (Wiggins, McTighe, 2005, 10; Wiggins, McTighe, 2007, 156).

Yukarıda anlatılanlar ışığında, bu araştırmanın amacı eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının öğretmenlerin profesyonel gelişimleri, öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları ve İngilizce başarıları üzerinde nasıl bir değişime neden olduğunu incelemektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Araştırma çeşitli sebeplerden ötürü önem arz etmektedir. Bu sebepler öğretmen boyutu ve öğrenci boyutundan ele alınabilir. Öğretmen boyutundan bakıldığında, UbD'nin yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılması konusunda bir başlangıç oluşturmasını sağlamaktır. Üniversite hazırlık öğretiminde kitap takibi şeklinde süregelen yabancı dil öğretim sürecine, UbD aracılığıyla yeni bir bakış açısı kazandırıldığı düşünülmektedir. Araştırmayı önemli kılan ikinci neden, araştırmanın öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunmasıdır. Araştırma süresince yürütülen seminerler, çalıştaylar, akran değerlendirmeleri ve tasarım yapma süreci, profesyonel gelişime önemli katkılarda bulunmuştur. Yapılan çalışmalar süresince öğretmenler birer tasarımcı rolü üstlenmiş ve öğrencilerinin beklenti ve ihtiyaçlarıyla örtüşen tasarımlar yapmayı hedeflemişlerdir. Ayrıca araştırma, öğretmenler arasında bilim ve araştırma kültürünü yaygınlaştırma açısından araştırmanın yapıldığı kuruma önemli katkılarda bulunmuştur.

Öğrenci boyutundan bakıldığında araştırmayı önemli kılan bazı nedenler bulunmaktadır. Bu nedenlerden ilki, yapılmış olan araştırmanın öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarını ve İngilizce ders başarılarını artırma konusunda bir alternatif sunmuştur. Araştırma süresince yapılmış olan tasarımlar, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik becerilerini geliştirme ve elde ettikleri yeni bilgileri farklı öğrenme ortamlarında kullanabilme konusunda onlara yeni bir bakış açısı sağlamıştır. Araştırmayı öğrenci boyutundan önemli kılan bir diğer neden, Türkiye'de mevcut olduğu araştırmalarla (Aydın, Zengin, 2008; Balçıkanlı, 2008; Demir, 2012; Işık, 2008; Paker, 2006; Yurtseven, 2010) sıklıkla belirtilen yabancı dil öğretim ve öğrenme sorununa UbD yoluyla bir çözüm önermeyi hedeflemiş olmasıdır. Son olarak, mevcut araştırma, üniversite hazırlık eğitimini tartışmaya açma ve UbD'nin ürünü olarak ortaya çıkan tasarımlarla hazırlık öğretimi için yeni bir örnek oluşturma konusunda alan yazına önemli bir katkıda bulunmaktadır.

1.3. Araştırma Soruları

1. Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları süresince öğretmenlerin profesyonel gelişimleri nasıl bir değişiklik göstermiştir?

2. Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları süresince öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları, İngilizce başarı puanları ve görüşleri nasıl bir değişiklik göstermiştir?

1.4. Alt Sorular

Araştırma soruları aşağıdaki alt sorular ile test edilecektir:

1. Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları süresince öğretmenlerin profesyonel gelişimleri nasıl bir değişiklik göstermiştir?
    a. Öğretmenlerin hazırladıkları ders tasarımları UbD ilkelerine ne derecede uygundur?
    b. Öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamaları UbD ilkelerine ne derecede uygundur?
    c. Öğretmenlerin kendi çalışmalarına yönelik öz-değerlendirmeleri öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine nasıl bir katkı sağlamıştır?
    d. Öğretmenlerin meslektaşlarının tasarımlarına yönelik akran değerlendirmeleri öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine nasıl bir katkı sağlamıştır?
    e. Öğretmenlerin ve araştırmacının değerlendirme toplantıları kapsamında belirttikleri görüşler öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine nasıl bir katkı sağlamıştır?
    f. Öğretmenlerin eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının profesyonel gelişimleri üzerindeki etkisine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları süresince öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları, İngilizce başarıları ve görüşleri nasıl bir değişiklik göstermiştir?
    a. Sınıflarında UbD uygulamaları yapılan deney ve yapılmayan kontrol gruplarının yabancı dil öğrenme motivasyonu ön-test puanları kontrol altına alındığında, son-test başarı puanları arasında kur bazında incelendiğinde anlamlı farklılık var mıdır?
    b. Sınıflarında UbD uygulamaları yapılan deney ve yapılmayan kontrol gruplarının İngilizce başarısı ön-test puanları kontrol altına alındığında, son-test puanları arasında kur bazında incelendiğinde anlamlı farklılık var mıdır?

c. Öğrencilerin UbD uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

1. Öğrencilerin ölçekte bulunan soruları içtenlikle yanıtladıkları kabul edilmiştir.

2. Kontrol edilemeyen değişkenlerin, deney ve kontrol grubunu aynı oranda etkilediği kabul edilmiştir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Yıldız Teknik Üniversitesi (YTÜ) Yabancı Diller Yüksekokulu (YDYO) Temel İngilizce Bölümü'nde görev yapan 10 öğretmen ve 436 öğrenciyle sınırlıdır.

2. Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları, 2014-2015 akademik yılı, bahar dönemi, 15.02.2015 ve 15.06.2015 tarihleriyle sınırlıdır.

3. Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları, YTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü Okuma ve Dinleme & Konuşma derslerinde gerçekleştirilmiş 12 tasarımla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

UbD (Anlamaya Dayalı Tasarım): Öğretmenlerin öğretim programı, değerlendirme ve öğretimi planlama sürecine rehberlik eden, öğretimin ve değerlendirmenin, öğrencide kalıcı anlama ve bilginin yeni bağlamları transferini sağlayacak türden olması gerektiğine vurgu yapan bir tasarım ve program geliştirme modelidir.

Tasarım: Öğretmenlerin eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları kapsamında geliştirdikleri ünite planları.

Öz-Değerlendirme: Öğretmenlerin kendi tasarım ve uygulama süreçlerini gözden geçirmek üzere yazdıkları yansıtmalar.

Akran değerlendirme: Öğretmenlerin, meslektaşlarının tasarımlarını değerlendirmek üzere yazdıkları yansıtmalar.

Profesyonel Gelişim: Öğretmenlerin mesleki deneyimlerini, bilgilerini ve sınıf içi uygulamalarını iyileştirme sürecini kapsayan değişim.

Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu: Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik hissettikleri istek.

İngilizce başarısı: Öğrencilerin hazırlık eğitimi süresince elde ettikleri başarı.

Öğretmen: Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları kapsamında tasarımlar yaparak, sınıflarında uygulayan kişiler.

Görüş: Öğretmenlerin ve öğrencilerin eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları kapsamında ifade ettikleri duygu ve düşünceler.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu araştırmanın amacı eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının öğretmenlerin profesyonel gelişimleri, öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları ve İngilizce başarıları üzerinde nasıl bir değişime neden olduğunu incelemektir. Bu bölümde öğretmenlerin profesyonel gelişimi, UbD, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, yabancı dil öğrenme motivasyonu ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi

Öğretmenlerin gelişimi amaçlanarak gerçekleştirilen uygulamaları anlatmak için alan yazında çok çeşitli kavramlar kullanılmaktadır. Öğretmen gelişimi, hizmet-içi eğitim, personel gelişimi, kariyer gelişimi, insan kaynakları gelişimi, profesyonel gelişim, sürekli eğitim ve yaşam boyu öğrenme bunlardan bazılarıdır (Bolam, McMahon, 2005, 33). Bu araştırmada yukarıda sayılan kavramların karşılığı olarak öğretmenlerin profesyonel gelişimi kavramı kullanılmıştır.

Profesyonel gelişim, kişinin meslek hayatı boyunca devam eden, eğitim almadan göreve başlamaya, tamamlamaya ve emekliliğe kadar uzanan dinamik bir süreçtir. Başarılı bir profesyonel gelişim öğretmenlerin çalışma ortamlarıyla, kendilerini bu bütünün içinde nasıl algıladıklarına bağlıdır (Nicholls, 2001, 37). Profesyonel gelişim öğretmenlerin profesyonel yaşantılarını sürdürmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Profesyonel gelişimin başlıca amaçlarını Blandford (2001, 12) şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğretmenlerin uygulama çeşitliliğini artırmak,
- Deneyimleri, araştırmaları ve uygulamaları hakkında onlara geri bildirim vererek, öğrencilerin ihtiyaçlarını iş birliği içinde ya da bireysel olarak karşılamak,
- Okulun profesyonel yaşamına katkıda bulunmak,

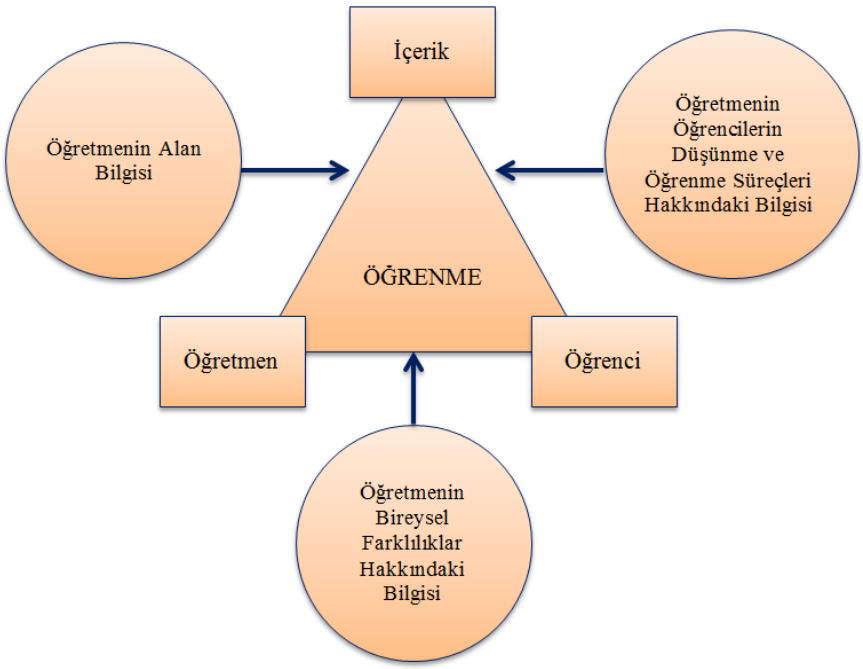
- Güncel eğitim uygulamaları hakkında bilgileri taze tutmak,
- Eğitim politikalarını dikkate almak ve standartları yükseltmeye çalışmak,
- Öğretmenlerin toplum ve iletişim teknolojileri hakkındaki bilgisini artırmak.

Profesyonel gelişim kapsamında yukarıda sayılan amaçlara ulaşmada öğretmen kimliğinin ne olduğunu anlamak, profesyonel gelişim için çok önemlidir (Kwo, 2010, 60). Profesyonel gelişim süreci konusunda var olan bazı yanlış inanışlar, bu sürecin sağlıklı yürümesi için engel teşkil etmektedir. Profesyonel gelişim planlarının yetkililer tarafından yapılıp, öğretmenlerin katılımının zorunlu olduğu programlara davet edilmesi, sınıf içinde çözülmesi gereken sorunların çözümünden çok öğretmenler için ekstra bir yük haline gelmektedir. "Öğretmenlerin düzeltilmesi" fikri de bu yanlış inanışlardan biridir. Öğrenci başarısızlığının öğretmenden kaynaklandığı görüşü bu inanışa neden olmaktadır Profesyonel gelişim sürecinde öğretmenlerin bireysel farklılıklarına önem verilmemesi, ihtiyacı olan tüm öğretmenlerin bu tür programlardan yararlanamaması, profesyonel gelişimin sistematik olarak değerlendirilemeyişi ile profesyonel gelişimin seminer ve panellerle sınırlı tutulması, öğretmenlerin profesyonel gelişim sürecini olumsuz yönde etkileyen etkenlerden birkaçıdır (Diaz-Maggioli, 2004, 2; Jamwal, 2012, 89).

Profesyonel gelişim kariyer hayatı boyunca devam etmesi gereken ve öğretmenlerin hem kendi öğretimlerini gözden geçirme imkânı buldukları, hem de öğrencilerin ihtiyaçlarını nasıl karşılayabileceklerini öğrendikleri bir süreçtir (Diaz-Maggioli, 2004, 5). Profesyonel gelişimin dikkate alınmadığı ya da öneminin arka planda tutulduğu bir eğitim kurumunda, öğretmenler öğretim uygulamalarını ya da alan bilgilerini güncelleme konusunda sorun yaşarlar. Bu açıdan eğitim kurumlarında gerek profesyonel gelişimin desteklenmesi, gerekse bu gelişim sürecinin meslektaş işbirliği kapsamında yapılandırılması son derece önemlidir (Yıldırım, 2013, 178).

Profesyonel gelişim denildiğinde, tam olarak neyin kastedildiğinin bilinmesi önemlidir. Warren-Little (2012, 30) "öğretim üçgeni" olarak adlandırılan modelin stratejik bir rehber olduğunu ve profesyonel gelişim içeriğinin belirlenmesinde bu üçgenden yararlanılabileceğini ifade etmektedir. Şekil 2.1'de profesyonel gelişim ve öğretim üçgeni yer almaktadır:

Şekil 2.1: Profesyonel Gelişim ve Öğretim Üçgeni



Judith Warren Little, **Professional Community and Professional Development in the Learning-Centered School.** Eds. Mary Kooy, Klaas van Veen (ABD: Routledge, 2012), 30.

Şekil 2.1'de görüldüğü gibi, öğrenme; öğretmen, öğrenci ve içerik dinamikleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu noktada öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için yapılacak olan katkı; öğretmenin alan bilgisi, öğretmenin öğrencilerin düşünme ve öğrenme süreçleri hakkındaki bilgisi ve öğretmenin bireysel farklılıklar hakkındaki bilgisi üzerine yapılandırılırsa, öğrenme sürecinin bu durumdan olumlu bir biçimde etkileneceği söylenebilir.

Richards ve Farrell (2005, 9-10) profesyonel gelişimin iki temel üzerine yapılandırılabileceğini ifade etmektedir. Bunlardan ilki kurumun hedefleri, diğeri ise öğretmenin kişisel hedefleridir. Kurumsal hedefler ve öğretmenin kendi hedefleri bir arada yürütülebilir. Profesyonel gelişim çalışmalarında öğretmenlerin kişisel gelişimleri ön planda tutuluyorsa, aşağıdaki profesyonel gelişim alanları sürece dâhil edilebilir:

- Konu alanı uzmanlığı: Öğretmenlerin branşlarına ilişkin herhangi spesifik bir konu (örn. Dilbilgisi öğretimi, söylem analizi, yöntem bilgisi, program geliştirme) üzerine yoğunlaşılır.
- Pedagojik uzmanlık: Öğretmenin yeni konu alanları hakkında bilgi edinmesine ve var olan bilgi dağarcığını genişletmesine yoğunlaşılır.

- Kişisel farkındalık: Öğretmenin bir öğretmen olarak kendini tanımasına, güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesine yoğunlaşılır.
- Öğrenenleri anlama: Öğretmenin farklı öğrenme stillerini, öğrenenlerin yaşadığı zorluk ve problemleri tanımasına ve içeriği nasıl herkes için daha ulaşılabilir yapabileceğine yoğunlaşılır.
- Öğretim programı ve materyal: Öğretmenin öğretim programını, alternatifleri ve öğretim materyallerini tanıma ve geliştirmesine yoğunlaşılır.
- Kariyer gelişimi: Öğretmenin kariyer gelişimi ve terfii için bilgi ve uzmanlık alanının, mentorluk ve denetleyicilik becerilerinin geliştirilmesine yoğunlaşılır.

Yukarıda bahsedilen profesyonel gelişim alanlarından herhangi birinin okullarda profesyonel gelişim sürecine dahil edilebilmesi için kullanılabilecek bir çok etkinlik bulunmaktadır. Tablo 2.1'de bu etkinliklerden bahsedilmektedir:

Tablo 2.1: Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi İçin Etkinlikler

Bireysel	Birebir	Grup	Kurumsal
• Öz-izleme • Günlük tutma • Kritik olay • Öğretmen portfolyosu • Eylem araştırması	• Akran koçluğu • Akran gözlemi • Kritik arkadaşlık • Eylem araştırması • Kritik olay • Takım öğretimi	• Örnek olay • Eylem araştırması • Günlük tutma • Öğretmen destek grupları	• Atölye çalışması • Eylem araştırması • Öğretmen destek grupları

Jack C. Richards, Thomas S. C. Farrell. **Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning.** (ABD: Cambridge University Press, 2005), 14'ten uyarlandı.

Tablo 2.1'de görüldüğü gibi, profesyonel gelişim için gerçekleştirilecek etkinlikler dört kategori altında incelenebilir. Bunlar bireysel, birebir, grup ve kurumsal kategorileridir. Her bir kategori altında yer alan etkinliklerden uygun olanları seçilerek bir gelişim programı oluşturulabilir. Tabloda yer alan ve okullarda kurumsal anlamda yapılan profesyonel gelişim çalışmalarında en sık yararlanılan etkinliklerden biri atölye çalışmalarıdır.

Atölye çalışmaları, seminer, konferans ya da okul dışı eğitimler olarak sıralanabilir (Smith, Gillespie, 2007, 214). Atölye çalışması, Richards ve Farrell'in (2005, 23) ifade ettiği gibi, öğretmenlerin özel bir konu hakkındaki bilgi ve becerilerini geliştirmek için düzenlenen, kısa süreli ve yoğun öğrenme etkinlikleridir. Atölye çalışmalarında öğretmenler sınıflarında uygulayabilecekleri konular hakkında bilgi edinir ve herhangi bir konu hakkındaki bakış açılarını ya da tutumlarını gözden geçirme fırsatı elde ederler. Keune'ye (2005, 173) göre atölye çalışmaları organizasyonun amacının ve süreçte neler yapılacağının açıklandığı 15 dakikalık bir giriş bölümüyle başlar. Sonrasında planlanan çalışmanın gerçekleştirilmesi için yaklaşık bir saatlik bir süre verilir. Çalışma bittikten sonra da yapılanların değerlendirilmesi için 45 dakikalık bir tartışma bölümü planlanır.

Profesyonel gelişim için atölye çalışması yürütmenin çeşitli avantajları bulunmaktadır. Richards ve Farrell (2005, 25) atölye çalışmalarının avantajlarını şu şekilde ifade etmektedir:

- Uzmanların öğretmenlere yardımcı olabilmelerini ve onların gelişim sürecine katkıda bulunmalarını sağlar.
- Öğretmenlerin sınıflarında uygulayabilecekleri faydalı bilgiler edinmelerini sağlar.
- Öğretmenlerin motivasyonunu artırır.
- Meslektaş dayanışmasını geliştirir.
- Yenilikçi uygulamaların denenmesine olanak tanır.
- Süreleri çok uzun olmadığından, iş yükünü artırmaz.
- Katılımcı ve organizasyonu yürüten kişilerin programlarına esnek bir biçimde uyum sağlayabilir.

Eylem araştırması, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla yapılacak çalışmalardan bir diğeridir. Corey (1953, 40) eylem araştırmalarının, bir problem etrafında uzlaşmış bir topluluğun, problemin çözümü amacıyla planlama yaptığı, eyleme geçtiği, yansıtma aldığı ve gerekli görülen yerlerde değişiklik yaptığı çalışmalar olarak tanımlamaktadır. Eylem araştırması, Mills'in (2011, 19) ifade ettiği gibi, okullarda değişimi başlatmak, öğretmenlerin işbirliği içinde profesyonel gelişimlerini devam ettirmelerini sağlamak ve yeni fikirlerin denenmesini sağlamak için kullanılabilir. Eylem araştırması sayesinde öğretmenler, okulda tespit ettikleri bir

problemin çözümüne yönelik işbirliği yaparlarken, araştırmanın seyrini kendileri belirleyerek, yeni bir yöntemin denenmesinde inisiyatif kullanabilirler (Berg, Lune, 2012, 259).

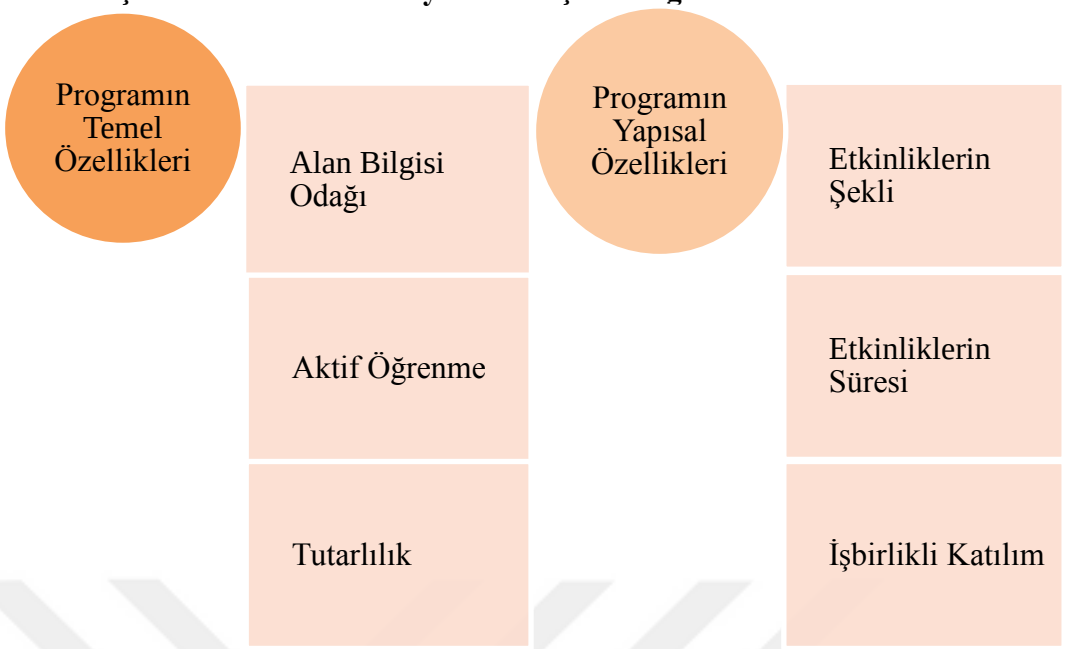
Kısacası, öğretmenlerin profesyonel gelişimi için gerçekleştirilecek olan etkinlikler, bireysel, birebir, grup ya da kurumsal çapta yapılabilir. Bu çalışmaların kurumsal olarak yapılması durumunda, sıklıkla atölye ve eylem araştırması gibi modellere başvurulabilir.

2.1.1. Etkili Bir Profesyonel Gelişim Modelinin Özellikleri

Profesyonel gelişimi sürecini inceleyen ve etkili profesyonel gelişim özelliklerini mercek altına alan, bilinen ilk çalışmalardan biri Garet ve diğerlerinin (1999) çalışmasıdır. Garet ve diğerleri (1999) Eisenhower Projesi adını verdikleri çalışmalarında 358 öğretmenle çalışmış ve etkili bir profesyonel gelişim modelinde bulunması gereken özellikleri betimlemişlerdir (Diemert, 2014, 34; Garet ve diğ., 2001, 919; Lee, 2014, 56; Qi, 2012, 27).

Garet ve diğerleri (2001, 919) etkili bir profesyonel gelişim programında bulunması gereken özellikleri iki kategoride incelemektedir. Şekil 2.2'de etkili profesyonel gelişim programlarının özellikleri, bu kategoriler ve alt başlıkları açıklanmaktadır:

Şekil 2.2: Etkili Profesyonel Gelişim Programlarının Özellikleri



Michael S. Garet, Andrew C. Porter, Laura Desimone, Beatrice F. Birman, Kwang Suk Yoon. **What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers.** (American Educational Research Journal, 2001), 919.

Şekil 2.2'de görüldüğü gibi, Garet ve diğerlerinin (2001, 919) etkili profesyonel gelişim modeli iki temel kategoriden oluşmaktadır. Bu kategorilerden ilki programın temel özellikleridir. Bu özelliklere göre programın temelinde alan bilgisi odağı, aktif öğrenme ve tutarlılık başlıca özelliklerdir. Kategorilerden ikincisi programın yapısal özellikleridir. Yapısal özellikler kapsamında etkinliklerin şekli, etkinliklerin süresi ve işbirlikli katılım önemli unsurlardır. Programın temel özellikleri kategorisinde yer alan, alan bilgisi odağı, programda öğretmenlerin alan bilgisini geliştirecek ve derinleştirecek etkinliklerin yer almasıdır. Aktif öğrenme, öğretmenlerin hep birlikte ve aktif bir biçimde bir görevi tamamlaması ya da sürece dâhil olması olarak açıklanabilir. Tutarlılık, etkinliklerin öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verir nitelikte olmasıdır. Programın yapısal özellikleri kategorisinde yer alan etkinliklerin şekli, programın uygulanma biçimini, (örneğin atölye çalışması, konferans, seminer vb.) açıklar. Etkinliklerin süresi, katılımcıların etkinliğe ayırdığı toplam süredir. işbirlikli katılım, profesyonel gelişim programlarına bireysel olarak katılmak yerine, aynı okul, zümre ya da bölümden kişilerin bir araya gelerek

katılması ve işbirliği içinde fikirler üretmesi anlamını taşımaktadır (Desimone, 2011, 30; Garet ve diğerleri, 2001, 920)

Yukarıda sayılan özelliklerin dışında, anlamayı odak noktasına alan, öğrencinin nasıl öğrendiğine odaklanan profesyonel gelişim süreci, her branşta önemle üzerinde durulması gereken bir konudur (National Board for Professional Teaching Standarts, 2002, 3; Shulman, Sparks, 1992). Amaç ve hedeflerin açık bir biçimde, öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmış olması (Birman, Desimone, Porter, Garet, 2000, 28; Desimone, 2009, 184); öğretmenlerin konu hakkında düşünmeye zaman ayırabilecekleri bir uzunlukta olması (Birman ve diğ., 2000, 30; Garet ve diğ., 2001, 921; Ingvarson ve diğ., 2005, 15); geri bildirim ve yansıtma almaya elverişli olması ve doğası gereği işbirliğine elverişli bir yapıda olması etkili bir profesyonel gelişim modelinin yapı taşlarını oluşturmaktadır (Darling-Hammond, McLaughlin, 1995, 2; Ingvarson ve diğ., 2005, 18; Joyce, Showers, 2002, 3; Lieberman, Pointer-Mace, 2008, 233).

Profesyonel gelişimin etkililiğini, Saunders'in (2014, 167) ifade ettiği üzere, bir atölye çalışması ya da kursta öğrenilenler değil, esasen bu öğrenilenlerin öğretmen tarafından sınıfta ne ölçüde uygulandığı belirlemektedir. Yenilikçi bir uygulamanın hayata geçirilmesi için öğretmenlerin dikkate aldığı pek çok değişken vardır. Bu değişkenler arasında öğrenci davranışları/yetenekleri, meslektaş ilişkileri, okul iklimi, mevcut kaynaklar ve rekabet politikaları başlıcalarıdır (Önkol, 2011, 245).

2.1.2. Profesyonel Gelişimde Akran Öğrenmeleri

Geçmişe bakıldığında eğitimciler, profesyonel gelişimle ilgili bir çalışma yapmıyorlar ve profesyonel gelişimde akran işbirliği konusunda bir ihtiyaç hissetmiyorlardı (Schulte, 2006, 43; TALIS, 2013, 3). Fakat öğrenci başarısı ve okul uygulamaları konusunda yapılmış olan pek çok araştırma (Benedict, 2014; Gökmen, 2014; Grado; 2014; Orlovsky, 2014; Spollen-LaRaia; 2013), öğrencinin öğrenme becerisinin geliştirilmesi için, öğretmenlerin akranlarıyla işbirliğinin önemini ortaya koymuştur. Yıllar içinde yapılan çalışmalar, öğretmenlerin bir toplulukta bir araya gelerek, fikirlerini paylaşma ve birbirlerinden yeni bilgiler öğrenme konusuna yeni ve farklı bakış açıları getirmiştir. Bu doğrultuda, profesyonel gelişim toplulukları kavramı, sıkça kullanılmaya başlamıştır. Profesyonel gelişim topluluğu, Caene'ya (2011, 5) göre iki temel varsayıma dayanır:

1. Bilgi ve öğrenme, sosyal bağlamlarda, etkileşim ve yansıtmaya dayalı deneyimler yoluyla birbirine aktarılır.
2. Bu tür topluluklara katılmak, öğretim uygulamalarının değişmesine ve öğrencinin öğrenmesinin kolaylaştırılmasına yardımcı olur.

Profesyonel gelişim toplulukları, öğretmenlerin profesyonel gelişim için işbirliği yapabilmeleri açısından büyük bir önem arz etmektedir. Çünkü öğretmenler küçük gruplar halinde ve düzenli olarak bir araya geldiğinde, Glathorn'un (1987, 31) tanımıyla "profesyonel diyalog" oluşur ve öğretmenler kendi öğretim uygulamalarını gözden geçirme şansı elde ederler. Bu toplulukların oluşturulmasındaki amaç profesyonel gelişim olduğu için, topluluğu oluşturan üyeler birbirlerinin gelişimini desteklemek için tavsiyelerde bulunur ve birbirlerini teşvik ederler. Profesyonel gelişim toplulukları heterojen bir yapıya sahiptir. Bu durum farklı kimlik, özgeçmiş, beceri ve karakter özelliklerine sahip kişilerin topluluğa farklı bir boyut getirerek zenginleşmesini sağlar. Profesyonel gelişim topluluklarında olumlu bağlılık oluşturulabilirse, bu, öğretmenlerin birbirlerinin gelişimi desteklemesine katkıda bulunur (Diaz-Maggioli, 2004, 26-27). Ayrıca profesyonel gelişimin desteklenmesi, öğretmenlerin derin düşünme becerilerini artırırken, öğretim uygulamalarında da farklılıklar oluşmasını sağlamaktadır. Benzer bir biçimde, profesyonel gelişimlerinin desteklenmesi, öğretmenlerin temel konu alanı bilgilerini, öğretim için gerekli olan uygulama bilgisine dönüştürmelerine yardımcı olur (Warren-Little, 2012, 30). Kısacası, profesyonel gelişim toplulukları meslektaşların birbirlerinden destek alarak, var olan bilgi ve becerilerini geliştirmelerine olumlu katkıda bulunur.

Profesyonel gelişim toplulukları yukarıda da belirtildiği üzere heterojen topluluklardır. Grupta yer alan farklı kişiler, bu sebeple farklı roller edinir ve topluluğun şekil almasını sağlarlar. Belbin ([08.01.2015], 26) bir toplulukta yer alan kişilerin rollerini dokuz başlık altında incelemiştir. Tablo 2.2'de dokuz takım rolü yer almaktadır:

Tablo 2.2: Belbin'in Dokuz Takım Rolü

Rol	Takıma Katkısı	Geliştirilmesi Gereken Yönleri
Kurucu	Yaratıcı, hayal gücü geniş, özgür düşünebilir. Yeni fikirler üretip, zor problemleri çözebilir.	Detayları göz ardı eder. Konuşmaya zaman ayıramayacak kadar düşünmekle meşguldür.
Kaynak Yaratıcı	Dışa dönük, girişken, iletişime açık. Fırsatları araştırır ve bağlantı kurar.	Fazla iyimserdir. İlk hevesi geçince ilgisini çabuk kaybeder.
Koordinatör	Olgun, özgüvenli, beceriyi tanımlayabilen. Hedefleri netleştirir. Görev dağılımını iyi yapar.	Manipülatif davranır. Kendi görevlerini başkasına devreder.
Şekillendirici	Mücadeleci ve dinamiktir. Zorluklar motive eder. Engelleri aşma gücü ve cesareti vardır.	Provokatif davranma eğilimi gösterir. Kırıcı olabilir.
Gözlemleyici / Değerlendirici	Dengeli, stratejik ve zekidir. Tüm seçenekleri görür ve doğru karar verir.	Başkalarını heyecanlandırma istek ve yeteneği kısıtlıdır. Fazla eleştirici davranabilir.
Takım Üyesi	İşbirlikçi, anlayışlı ve diplomatiktir. İnsanları dinler ve anlaşmazlıkları önler.	Zor durumlarda kararsız kalır. Yüzleşmekten kaçınır.
Uygulayıcı	Becerikli, güvenilir, etkilidir. Fikirleri hayata geçirir ve yapılması gerekenleri yapar.	Fazla esnek değildir. Yeni oluşumlara cevap vermekte yavaş kalır.
Bitirici	Dikkatli, işine bağlı ve heveslidir. Hataların nedenini araştırır, düzeltir ve eksiksiz hale getirir.	Gereksiz yere telaşa kapılır. Yaptığı işe başkalarının müdahale etmesinden hoşlanmaz.
Uzman	Amacına odaklanmıştır. Girişimleri kendisi başlatır ve kendini adar. Nadir rastlanan bilgi ve beceriye sahiptir.	Katkısı kendi uzmanlık alanıyla sınırlıdır. Teknik sorunlarla ilgilenmenin dışına çıkmaz.

Belbin, Meredith. **Method, Reliability & Validity, Statistics & Research: Comprehensive Review of Belbin Team Roles** (2013), 26'dan uyarlandı.

Tablo 2.2'de görüldüğü gibi, farklı karakter ve rollere sahip kişiler, bulundukları takıma ya da topluluğa farklı katkılarda bulunabilirler. Gerçek profesyonel gelişim, mesleğin içine yerleşmiş, öğretmenlerin kendi özel ihtiyaçlarını karşılarken, aynı zamanda mesleğin gereksinimlerine de cevap verdikleri bir süreçtir. Profesyonel gelişim toplulukları için öğretmenlerin başarı hikâyeleri hayati önem taşımaktadır ve eğitimsel kaliteyi artırmada kuram vazifesi görmektedir. Bu yüzden de bu tür hikâyeler meslektaşlarla da paylaşılmalı ve onların faydalanmaları sağlanmalıdır (Diaz-Maggioli, 2004, 5).

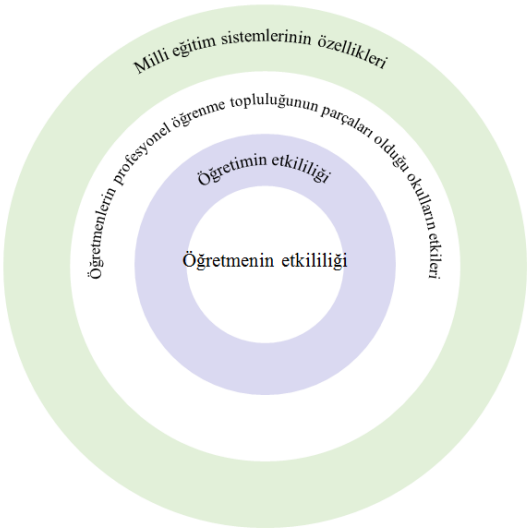
Profesyonel gelişim topluklarına katılmak ve meslektaşlarla öğretimin iyileştirilmesi konusunda işbirliği yapmak, öğretmenlerin mesleki tatminleri ve öz-yeterlik algıları üzerinde olumlu etkiler meydana getirmektedir. Gerek profesyonel öğrenme çalışmaları yapmak, gerek uygulama hazırlıkları için meslektaşlarla işbirliği içinde bulunmak, eğitimde etkililiğe olumlu katkılarda bulunmaktadır (TALIS, 2013, 21). Sonuç olarak, meslektaşlardan öğrenme, profesyonel gelişim sürecinde öğretmenlerin yararlanacakları ve birbirlerinin gelişimlerine katkıda bulunacakları önemli bir unsurdur. Bu unsurun geniş kapsamda ve sistematik bir biçimde eğitim ortamında kullanılması, öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve öğrencilerin başarıları açısından önem taşımaktadır.

2.1.3. Profesyonel Gelişim ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki

Profesyonel gelişimin etkililiğini ölçmede en önemli referans sağlayıcı unsurlardan birinin öğrenci başarısı olduğu birçok araştırmada (Hanushkek, Rivkin, 2010; Sanders, Horn, 1996; Sanders, Rivers; 1996; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss, Shapley, 2007) vurgulanmaktadır. Öğrenci başarısı, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin desteklenmesiyle ulaşılmak istenen başlıca hedefler arasında yer almaktadır. Guskey'e (2003, 750) göre profesyonel gelişimin öğrenci başarısı konusunda sonuca götürüp götürmediğini belirleyebilmek için öğrenci başarısı göstergelerini belirlemek önemlidir. Bu göstergeler arasında değerlendirme sonuçları, portfolyo değerlendirme, notlar, standart testlerden elde edilen sonuçlar yer almaktadır. Bu sayılanlara ek olarak, öğrenci tutumu gibi duyuşsal ve davranışsal sonuçlar, yoklama kayıtları, okulu bırakma istatistikleri ve okul etkinliklerine katılım gibi unsurlar dikkate alınabilir. Profesyonel gelişimde önemli bir ilerleme kaydetmek isteniliyorsa, gerek araştırmacılar, gerekse uygulayıcılar etkililiğin değerlendirilmesinde yukarıda sayılan unsurları dikkate almalıdırlar.

Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde önemli etkisi bulunan kişilerdir. Onların profesyonel gelişimleri de bu duruma paralel olarak, öğrenci başarısı üzerinde etkili olacaktır (Darling-Hammond, 2012, 19). Etkili bir öğrenme ortamı oluşturma konusunda, öğretmenin rolü kritik bir önem arz etmektedir. Caena (2011, 2) eğitimin etkililiğini ele almak için geliştirdiği modelde, öğretmeni merkeze koymaktadır. Şekil 2.3'te eğitimsel etkililik halkası yer almaktadır:

Şekil 2.3: Eğitimsel Etkililik Halkası



Caena, Francesca. 2011. **Literature Review Quality in Teachers' Continuing Professional Development.** (http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf), 2.

Şekil 2.3'te görüldüğü gibi, eğitim etkililiği konusu ele alındığında, merkezde öğretmenin etkililiği yer almaktadır. Öğretmenin etkililiği, yetkin olduğu konular, inançları ve tutumları bağlamında ele alınabilir. Bir sonraki halka olan öğretimin etkililiği halkası, öğretimi gerçekleştirirken kullanılan stratejileri, yöntem ve teknikleri içermektedir. Bir sonraki halka, okuldaki profesyonel öğrenme ortamının etkililiğine yöneliktir. En üst halkada ise milli eğitim sisteminin özellikleri yer almaktadır. Kısacası eğitimin etkililiği mikro düzeyden makro düzeye ele alınmakta ve öğrenci başarısında öğretmenin etkililiği en önemli faktör olarak değerlendirilmektedir.

Öğrencinin başarısı ile ilişkisi olduğu düşünülen bir takım öğretmen özellikleri bulunmaktadır. Darling-Hammond (2012, 21) bu özellikleri (1) Akademik ve sözel beceri; (2) Konu alanı bilgisi; (3) Öğrenme ve öğretme hakkında bilgi; (4) Öğretmenlik deneyimi ve (5) bu sayılanların birleşiminden ortaya çıkan kalifikasyonlar şeklinde açıklamaktadır. Bu özelliklerin öğrenci başarısını etkilediği düşünüldüğünde, profesyonel gelişim sürecinde dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bunun yolu yukarıda sayılan özelliklerin, çeşitli stratejiler belirleyerek öğretmenlerde geliştirilmesinden geçmektedir. Caena (2011, 6)

okullarda başarının artırılması için profesyonel gelişim sürecinde dikkate alınması gereken stratejileri şu şekilde sıralamaktadır:

- Somut, öğretmene özel ve geniş bir eğitim süreci izlenmesi,
- Dersler esnasında öğretmene destek olunması,
- Küçük projeler kapsamında öğretmenlerin derslerinin gözlemlenmesi,
- Uygulamaya yönelik konular hakkında düzenli toplantılar yapılması,
- Karar verme mekanizmasına öğretmenin de dâhil edilmesi,
- Okul yöneticilerinin de öğretmen eğitimlerine katılması.

Yukarıda sayılan unsurların dikkate alındığı bir profesyonel gelişim sürecinin öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri ve okul bağlamı üzerinde olumlu etkileri olacaktır. Çünkü profesyonel öğrenme toplulukları öğrencilerin okul başarısını (Glathorn, 1987, 33; Guskey, 1997, 40); öğretmenlerin pedagojik alan bilgisini, öğretim uygulamalarını (Hightower ve diğ., 2011, 36; Leu, Ginsburg, 2011, 24) ve okul gelişimini (Caena, 2011, 6) destekleyen oluşumlardır.

2.1.4. Tasarımcı Olarak Öğretmen

Bilim ve teknoloji alanında son yıllarda meydana gelen hızlı gelişmeler, birçok meslek dalını etkisi altına aldığı gibi, öğretmenlik mesleğini de etkilemiştir. Öğretmen, geleneksel anlayışa göre öğretme ya da bilgi aktarma işinden sorumlu kişidir (Erdoğan, 2002, 163). Ancak 21. yüzyılda öğretmenin görevi yalnızca bununla sınırlı olmaktan çıkmıştır. Wallace ve Loughran (2012, 295) bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir:

> "Okullar öğrenme konusuyla birçok kurumdan daha fazla ilgilidir ve bu kurumun tüm paydaşları – yöneticiler, destek ekibi, öğretmenler ve öğrenciler – öğrenmenin aktif ve açık bir şekilde değer verilip desteklendiği bir ortam oluşmasına katkıda bulunacak şekilde rol üstlenmelidir."

Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin, geleneksel anlayışta olan bilgi aktarım işinden çok daha farklı rolleri bulunduğu sonucuna varılabilir. Wiggins ve McTighe'ye (2007, 155) göre öğretmenlik mesleğinin tüm bileşenlerinin hakkıyla devam ettirilebilmesi için öğretmenlerin kendilerine sorması gereken üç temel soru bulunmaktadır:

1. Öğretim programlarını nasıl daha doğru ve etkili hale getirebiliriz?

2. Öğrencilerimiz ne kadar iyi öğrenebiliyorlar ve onların performanslarını nasıl geliştirebiliriz?
3. Bizler profesyoneller olarak nasıl daha etkili davranabiliriz?

Yukarıdaki soruların üzerinde durduğu temel nokta, yalnızca merakı ve azmi olan öğretmenlerin değil, tüm öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme konusu üzerinde daha fazla durması gerektiğidir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenin yeni bir kimlik kazanma sürecinde olduğu ve geleneksel öğretmenlik anlayışının ötesine geçilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Çünkü öğretmenlik, Brown ve Edelson'un (2003, 1) ifade ettiği gibi, birçok yönüyle bir "tasarım" işidir. Bu tasarım işinde öğretmenlerin var olan kaynakları görmesi ve yorumlaması, ödün vermesi ve stratejik davranması gerekenler arasındaki dengeyi iyi kurarak, bu doğrultuda hedeflerine ulaşması önemlidir. Konu bu bakış açısıyla ele alındığında, öğretmenliğin yalnızca sınıf sınırları içinde kalmadığı ve öğretmene atfedilen tasarımcı nosyonu daha net bir şekilde görülmektedir.

Tasarımcı öğretmen nosyonunun kapsamında olan konulardan biri, öğretmenin sınıfta öğrenme-öğretme atmosferini en uygun şekle sokmak için program geliştirme konusunda sistemli bir biçimde yetkilendirilmesidir (Carl, 2009, 1). Bu süreç, Wiggins ve McTighe'ye (2007, 156) göre, program geliştirme sürecinin daha etkili hale gelmesi için değil, öğretilenlerin öğretmen için anlamlı hale gelmesi açısından önemlidir. Çünkü öğretmen yalnızca bilgi aktarımı yerine aynı zamanda tasarım işiyle meşgul olursa, öğretim işi öğretmen için katı kuralları olan bir görev olmaktan çıkıp, uzun vadede amaçları daha anlaşılır ve anlamlı bir süreç haline gelir.

Öğretmenlerin tasarımcı rolü üstlenmesi onların yalnızca program geliştirme sürecinde değil, içerik bilgisi ve alan hâkimiyeti konularında da güçlü kılar. Tasarım ürünlerinin ortaya çıkarılması süreci öğretmenleri alan bilgisi, değerlendirme becerileri ve pedagojik etkililik konularında geliştirir. Tasarım yapan bir öğretmen, izlenceyi takip edilmesi gereken bir yönerge yerine, öğrenme sürecinin anlamlı bir parçası ve deney yapmak için bir fırsat olarak görür (Carl, 2009, 2; Wiggins, McTighe, 157).

Öğretmenin öğretimi planlamadan sorumlu kişi olarak anılması, ona sınıf içi etkileşimin organize edilmesi, öğrenen farklılıklarına eğilip öğretimi farklılaştırması, öğrencilere sorumluluk üstlenme konusunda serbestlik tanınması gibi rollerin de

verilmesinin altını çizmektedir (Kalantzis, Cope, 2010, 205). Çünkü öğretimi tasarlayan kişiler arasında, yalnızca öğretmen öğrencilerle birebir iletişim kurmakta ve onlarla yüz yüze görüşmektedir. Öğretmenin tasarımcı rolü üstlenmesi, odak noktasını, kendisine verilen yazılı planları uygulayan ve kitapları işleyen kişiden, bilginin dağıtıcısı kişi konumuna çevirmektedir (Craig, 2012, 102). Fakat tasarımcı öğretmen nosyonunun amacına ulaşabilmesi için bu süreçte üzerinde durulması gereken bazı noktalar vardır. Brown (2004, 128) bu noktaları şu şekilde sıralamaktadır:

- Araştırmalara dayalı uygulamalar ve bu uygulamaların altında yatan öğrenme kuramlarının anlaşılıp uygulanabilmesi için destek verilmelidir.
- İstenilen sonuçlara ulaşmada kısa vadeli planlar yerine, uzun vadeli planlar yapılması gerektiği konusunda bilgilendirmelidir.
- İstenilen sonuçlar, değerlendirme ve öğretim arasındaki ilişki konusunda farkındalık kazandırılmalıdır.
- Ders ve ünite tasarımları aracılığıyla yapılacak işbirliğinin önemi vurgulanmalıdır.
- Tüm öğrencilerin güçlü yönlerinin ve ihtiyaçlarının dikkate alınması için öğretimin farklılaştırılması gerektiğinin altı çizilmelidir.

Yukarıda sayılan noktalar ışığında, öğretmenlerin uygulamalarını kuramsal temellere dayandırabilmesi için desteğe ihtiyacı vardır. Ayrıca öğretmenlerin öğretme işini kısa süreli planlar olarak görmekten çok, uzun vadeli ve birbiriyle ilişkili adımlar olarak algılaması konusunda onlara destek olunması önemlidir. Çünkü öğretmenlerin belirlemiş olduğu hedefler, değerlendirme biçimleri ve öğretim planı arasında bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkinin kalitesi, kısa vadeli planlardan çok, uzun vadeli ve birbiriyle bağlantılı planlar aracılığıyla artırılır. Ek olarak, öğretmenler, ders ve ünite tasarımları kapsamında meslektaşlarıyla bir araya geleceklerdir ve onların birbirleriyle işbirliği içinde olması süreci zenginleştirecek bir unsurdur. Bu doğrultuda öğrenen özellikleri ve ihtiyaçları, hem öğretimin farklılaştırılması, hem de tasarımların başarılı olabilmesi açısından önemlidir (Caena, 2011, 7; Kalantzis, Cope, 2010, 204).

Öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve öğretmenin kendisinden beklenen içeriği öğrencilerin beklentilerine uygun bir biçimde aktarabilmesi için kullanılabilecek bir

takım araçlar bulunmaktadır. Bu araçlardan biri de UbD'dir (Anlamaya Dayalı Tasarım).

2.2. UbD (Anlamaya Dayalı Tasarım)

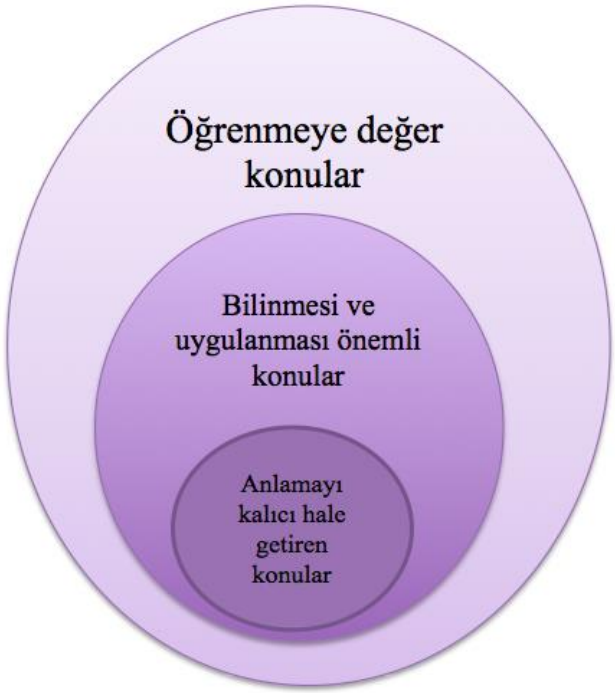
21. yüzyıl becerileri kapsamında öğretmenlerden beklenen yeterlikler de değişmiştir. Bu yeterliklerin başında ise bir önceki bölümde bahsedilen 'tasarımcı olarak öğretmen' nosyonu gelmektedir. UbD, öğretmenlerin birer tasarımcı olarak öğretimi planlamada aktif rol üstlenmeleri konusunda onlara bir çerçeve sunar. Bu çerçeve, hem öğretmenin tasarımcı kimliğini ortaya çıkarır, hem de öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine ve akademik başarılarına katkıda bulunmayı amaçlar (Brown, 2004, 13). UbD, sınıfta tesadüfi öğrenmeler ya da doğuştan gelen yetenekler sonucunda gerçekleşecek olan rastlantısal öğrenmeleri en aza indirerek, tüm öğrenenleri ve onların öğrenmeye yönelik tercihlerini dikkate almaya çalışmaktadır. Bunu yaparken öğretim programının önceliklerini belirleyerek, iyi bir tasarım gerçekleştirilip öğretime başlanmasını hedeflemektedir (Wiggins, McTighe, 1998, 9).

UbD'nin kalbinde yatan "anlama", eğitimin temel hedefi olarak kabul edilmektedir Burada sözü geçen "anlama" konuları, dersi, derste geçen püf noktaları anlamaktan çok, öğrencinin ders süresince geliştireceği anlama sayesinde bilgiyi gelecekte karşılaşacağı tüm yeni ortamlara uyarlama yeteneği kazanmasıdır (Wiggins, McTighe, 2011, 4). Sınıflarda öğretim çoğunlukla milli standartlar çerçevesinde, birçok ayrıntıya sahip içeriğin, bir kitap doğrultusunda yüzeysel bir biçimde gerçekleştirilmesinden ibarettir. En başarılı sınıflarda bile uzun vadeli bir anlama gerçekleştirmek yerine, bilgiyi yalnızca hatırlamaya odaklanan kısa vadeli içerik edinimi ön plana çıkmaktadır. Böyle bir yaklaşım izlenmesinde öğrencinin geleceği hakkında belirleyici olan sınavlar etkilidir. Birçok okulda öğretmenlerin, öğrencileri sınavlara hazırlamaları ve okulun test başarısının yükseltilmesi hedeflenmektedir. Ancak ne yazık ki bu hedefler öğretimin kalitesini düşürmekte ve öğretmenlerin formüle dayalı bir anlatımda bulunmalarına yol açmaktadır. Tam bu noktada çelişkili bir durum ortaya çıkmaktadır. Çünkü öğrencilerin sınavlarda yüksek başarı gösterebilmesi, ezbere dayalı kitabi bilgiden çok, fikirleri analiz edebilme ve derin düşünme becerisine bağlıdır (Wiggins, 2010, 51). Ayrıca, öğrencilerin okullarda yetişkin hayatına hazırlanmaları, bunu yapabilmek için de yeteneklerine, tutkularına

ve isteklerine uygun olan konular hakkında çalışma yapmaları gerekmektedir (Wiggins, 2011, 33).

Bilindiği üzere, içerik sıralaması ve içeriğin ne miktarda öğrenciye aktarılacağı, öğretimde önemli bir parametredir. Wiggins ve McTighe (1998, 15) bu durumu "öğretimsel öncelikler" olarak tanımlamaktadır ve içerik, üç temel kategoriden oluşmaktadır. Şekil 2.4'te öğretimsel öncelikler görülmektedir:

Şekil 2.4: Öğretimsel Öncelikler



Grant Wiggins, Jay McTighe, **Understanding by Design** (ABD: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998), 15.

Şekil 2.4'te görüldüğü gibi öğretimsel öncelikler öğrenmeye değer konular, bilinmesi ve uygulanması önemli konular ve anlamayı kalıcı hale getiren konular olarak üçe ayrılmaktadır. Burada en kritik önemi, şeklin en iç kısmında yer alan anlamayı kalıcı hale getiren konular taşımaktadır. Öğretimsel önceliklerin belirlenmesinden sonra, öğretimsel içerik tasarlanmaya başlanır.

2.2.1. UbD'ye Genel Bakış

Wiggins ve McTighe'nin UbD konusundaki çalışmaları kendi öğretmenlik deneyimlerine ve ilgi alanlarına dayanmaktadır (Wiggins, McTighe, 1998, V). Wiggins, St.John's isimli, Sokratik sorgulama yöntemiyle klasik eserlerin okunup

yorumlandığı bir okuldan mezundur. Mezun olduktan sonra atıldığı profesyonel öğretmenlik hayatının ilk yıllarında bir öğretmen olarak bu yöntemi kullanmıştır. Fakat daha sonra Harvard Üniversitesi'nde yapmış olduğu doktora çalışması kapsamında eğitim programları ve öğretim alanına yoğunlaşmıştır. Daha sonraki yıllarda Dr. Ted Sizer tarafından yürütülen ve ilerlemeci bir reform olan Temel Okullar Koalisyonu'nda baş yetkili olarak görev yapmış, bu görevi süresince temel sorular ve otantik (performansa dayalı) değerlendirme konusunu popüler hale getirmiştir (http://www.grantwiggins.info/grant-s-bio/, [21.11.2014]). Hali hazırda temel soru ve performans, UbD'nin anahtar kavramları olarak düşünülmektedir (https://www.authenticeducation.org/whoweare/grant.lasso, [21.11.2014]).

McTighe profesyonel hayatının ilk yıllarında üstün yetenekli çocuklar üzerine çalışmıştır. Bu çocuklar için geliştirilen programlar üst düzey düşünme ve sorgulama becerilerinin ön plana çıkarılmasını gerektiriyordu. Hali hazırda bu beceriler proje-tabanlı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme olarak anılmaktadır. O dönemde McTighe'nin çalışmaları çoğunlukla düşünme ve anlamayı teşvik eden pedagojik uygulamalar (örneğin soru sorma stratejileri, grafik düzenleyiciler, düşünme ipuçları ve protokolleri) üzerine odaklanmıştı (http://jaymctighe.com/biography/, [21.11.2014]). Ayrıca McTighe, soyut gerçek ve becerilerin sınandığı, yaygın olarak kullanılan çoktan seçmeli soru biçimine alternatif olacak ve eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözme ve bilginin yeni ortamlara uyarlanması (transfer) gibi daha karmaşık öğrenme sonuçlarını ölçmek için gerekli değerlendirme biçimleri konusuna ilgi duyuyordu (http://www.ascd.org/professional-development/oscb/faculty/McTighe-J.aspx, [21.11.2014]).

Gerek Wiggins, gerek McTighe, "anlama" kavramı üzerine uzun yıllar düşünmüş ve John Dewey, Benjamin Bloom, Jerome Bruner gibi ilerlemeci akımın öncüsü kuramcıların çalışmalarını ilgiyle takip etmişlerdi. UbD'nin ortaya çıkmasında yukarıda ismi geçen bilim insanlarına ek olarak, Tyler'ın (1949) "sondan başa doğru tasarım" kavramı ile Spady, Filby ve Burns'un (1986) "sonuç odaklı eğitim" çalışmalarının etkisi büyüktür.

Yukarıda bahsedilen arka plan ışığında, Wiggins ve McTighe çalışmalarından elde ettikleri bakış açısı ve deneyimle, 1998 yılında UbD konusunda bir kitap yayınlamışlardır. Bu kitapta da bahsedildiği gibi UbD üç temel aşamadan oluşmakta ve öğretmenlerin kendi tasarımlarını bu temel üzerine yapılandırarak

gerçekleştirmeleri tavsiye edilmekteydi. Tablo 2.3'te UbD'nin 1998 yılında okuyucuyla paylaşılan birinci şablonu görülmektedir:

Tablo 2.3: UbD Şablonunun 1. Versiyonu

1. AŞAMA – İSTENİLEN SONUÇLAR	
Ünite Başlığı:	
Genel Amaçlar: Ünite boyunca ulaşılmak istenen genel amaçları ifade eder.	
Anlama Hedefleri: Öğrencilerin ünitenin sonunda elde edeceği farkındalıkları ifade eder. Öğrenciler .... anlayacaklardır. •	**Temel Sorular:** Öğrencilerin ünite boyunca cevabını arayacağı, öğrenme duygusunu körükleyen, öğrencide merak ve keşfetme arzusu oluşturan sorulardır. •
Bilgi Hedefleri: Öğrencilerin ünite boyunca elde edeceği bilgi düzeyindeki hedeflerdir. Öğrenciler .... bileceklerdir. •	**Beceri Hedefleri:** Öğrencilerin ünite boyunca elde edeceği beceri düzeyindeki hedeflerdir. Öğrenciler .... yapabileceklerdir. •
2. AŞAMA - DEĞERLENDİRME KANITLARI	
Performans Görevi: Öğrencilerin sergileyeceği, ünitenin hedefleriyle uyumlu ve anlamayı ön plana çıkaran görevlerdir.	**Diğer Kanıtlar:** Performans görevi dışındaki değerlendirme kanıtlarıdır.
Temel Kriter: Performans görevinin değerlendirilmesinde kullanılan kriterdir.	
3. AŞAMA - ÖĞRENME PLANI	
Öğrenme Etkinliklerinin Özeti: Ünite boyunca takip edilecek plandır.	

Grant Wiggins, Jay McTighe, **Understanding by Design** (ABD: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998), 181-183'ten uyarlandı.

Tablo 2.3'te görüldüğü gibi birinci aşamada istenilen sonuçlar belirlenerek, genel amaç, temel soru, anlama ifadeleri, bilgi ifadeleri ve beceri ifadeleri yazılmaktadır. İkinci aşamada değerlendirme kanıtları belirlenerek, başta performans görevi olmak üzere, kullanılacak tüm değerlendirme teknikleri bu bölümde yer almaktadır. Üçüncü aşamada istenilen sonuçları elde etmeye yönelik bir öğrenme planı oluşturularak, kullanılacak strateji, yöntem, teknik ve materyaller bu bölümde belirtilmektedir.

UbD'nin öğretmenler tarafından uygulanabilmesi için hazırlanan ilk şablon, yıllar içinde eğitimci ve okuyuculardan gelen geri bildirimler doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve 2011 yılında ikinci şablon adıyla okuyucuyla buluşturulmuştur. İkinci şablonda dikkat çeken en belirgin özellik, birinci aşamada yapılan değişikliklerdir. Tablo 2.4'te UbD'nin ikinci şablonu yer almaktadır:

Tablo 2.4: UbD Şablonunun 2. Versiyonu

<table>
<tr><th colspan="3">Birinci Aşama – İstenilen Sonuçlar</th></tr>
<tr><td>Genel Hedefler
<buraya yazınız></td><td colspan="2">Transfer
Öğrenciler öğrendiklerini ..... için bağımsız bir biçimde kullanacaklardır.
<buraya yazınız></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Anlama</td></tr>
<tr><td></td><td>ANLAMALAR
Öğrenciler ..... anlayacaklardır.
<buraya yazınız></td><td>TEMEL SORULAR
<buraya yazınız></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Kazanım</td></tr>
<tr><td></td><td>Öğrenciler ..... bileceklerdir.
<buraya yazınız></td><td>Öğrenciler .... yapabileceklerdir.
<buraya yazınız></td></tr>
<tr><th colspan="3">İkinci Aşama - Kanıtlar</th></tr>
<tr><td>Değerlendirme Ölçütü</td><td colspan="2">Ölçme Kanıtı</td></tr>
<tr><td><buraya yazınız></td><td colspan="2">PERFORMANS GÖREV(LER)İ:
<buraya yazınız></td></tr>
<tr><td><buraya yazınız></td><td colspan="2">DİĞER KANITLAR:
<buraya yazınız></td></tr>
<tr><th colspan="3">Üçüncü Aşama – Öğrenme Planı</th></tr>
<tr><td colspan="3">Temel Öğrenme ve Öğretim Etkinliklerinin Özeti
<buraya yazınız></td></tr>
</table>

Grant Wiggins, Jay McTighe, **The Understanding by Design Guide to Creating High-Quality Units.** (ABD: Association for Supervision and Curriculum Development, 2011), 16'dan uyarlandı.

Tablo 2.4'te görüldüğü gibi UbD şablonunun birinci aşaması olan istenilen sonuçlar aşamasında transfer, anlama ve kazanım olmak üzere üç temel kavrama UbD şablonunda yer verilmiştir. Burada sözü geçen transfer, bilginin bağımsız bir biçimde, öğrenen tarafından yeni ortamlara aktarılabilmesi anlamına gelmektedir. Anlama, öğrencinin ünite boyunca kalıcı ve transfer edilebilir bilgilerin ve öğrenciyi sorgulama ve araştırmaya teşvik edecek temel soruların belirtildiği bölümdür. Kazanım bölümünde öğrencinin ünite sonunda elde edeceği bilgi ve becerilerin ifade edilmesi söz konusudur. İkinci aşama, yeni versiyonda kanıtlar olarak isim değiştirmiş ve içeriği aynı bırakılmıştır. Yani performans görevleri ve diğer

değerlendirme kanıtları bu bölümde yer almaktadır. Üçüncü aşama olan öğrenme planında ise ünite boyunca kullanılacak strateji, yöntem, teknik ve materyallere yer verilmektedir (Wiggins, McTighe, 2011, 16; Wiggins, McTighe, 2005, 18).

Kısacası, UbD'nin temellerini Dewey, Bloom, Bruner gibi bilim insanlarının görüşleri ile Ralph Tyler (1949) ile Spady ve diğerlerinin (1986) çalışmaları oluşturmaktadır. 1998 yılında kitap haline getirilerek alan yazına kazandırılan bu tasarım, yıllar içinde okuyucu ve akademisyenlerle olan etkileşim sonucu gelişimini sürdürmeye devam etmektedir.

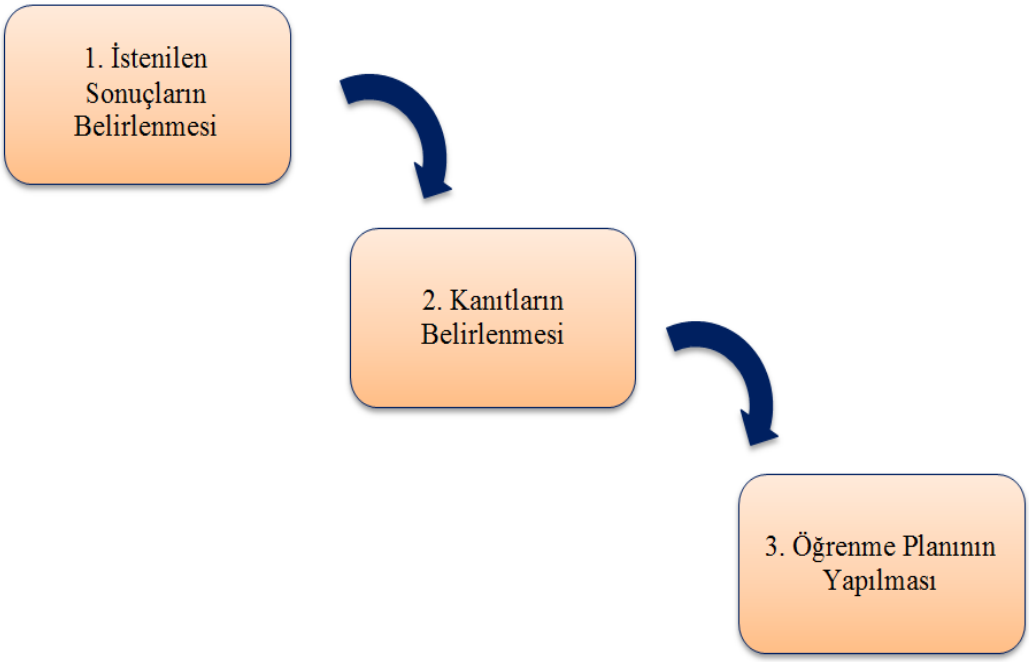
2.2.2. UbD'nin Temel Öğeleri

UbD'nin temel öğeleri sondan başa doğru tasarım, büyük fikir, temel soru, anlama, performans ve transferdir.

2.2.2.1. Sondan Başa Doğru Tasarım

Sondan başa doğru tasarım, UbD'nin dayanak noktası olarak kabul edilebilir. Wiggins ve McTighe'ye (2005, 19) göre sondan başa doğru tasarımda, tasarımcılar neyi nasıl öğreteceğini tasarlamadan önce, değerlendirmeyi nasıl yapacaklarını tasarlarlar. Sondan başa doğru tasarım üç temel aşamanın kademeli olarak tamamlanmasıyla gerçekleşmektedir. Bu aşamalar, istenilen sonuçların tanımlanması, kanıtların belirlenmesi ile öğrenme planının yapılması olarak sıralanabilir. Şekil 2.5'te sondan başa doğru tasarımın aşamaları görülmektedir:

Şekil 2.5: Sondan Başa Doğru Tasarım



Grant Wiggins, Jay McTighe, **The Understanding by Design Guide to Creating High-Quality Units.** (ABD: Association for Supervision and Curriculum Development, 2011), 18.

Şekil 2.5'te görüldüğü üzere birinci aşama olan *istenilen sonuçların belirlenmesi*, öğrenme ile ilgili temel süreç ve hedeflerin belirlendiği aşamadır. İstenilen sonuç olarak ifade edilen öğeler, transfer, anlama ve kazanım olmak üzere üç kategori altında belirtilir. Wiggins ve McTighe'nin (2005) ifade ettiği gibi, birinci aşama hedeflerin, içerik standartlarının ve öğretim programı beklentilerinin incelendiği aşamadır. Tasarımda böyle bir aşamanın yer almasının sebebi, geniş içerik yelpazesinden, eldeki zaman ve ihtiyaçlar doğrultusunda öncelikli olanları belirlemektir. Bu aşamada öğretmenlerin kendilerine aşağıdaki soruları yöneltmesi sürecin daha anlamlı ilerlemesini sağlayacaktır:

- Uzun vadeli aktarım hedefleri nelerdir?
- Önemli anlamalara ulaşabilmek için, öğrencilerin ünite ya da ders süresince hangi anlamları çıkarmaları gerekir?
- Öğrenciler hangi temel soruları düşünmelidir?
- Öğrenciler hangi bilgi ve becerileri elde edeceklerdir?
- Hangi hedef ve standartlara ulaşılması istenilmektedir? (Wiggins, McTighe, 2011, 8)

Kanıtların belirlenmesi aşaması, öğretmenlerin değerlendirmeci kimliği üstlendiği bir aşamadır. Bu aşama, Wiggins ve McTighe'nin (2005, 18) ifade ettiği gibi, öğretimin planlanması aşamasından önce geldiği için, öğretmenler ders ve ünite planı yapmaya geçmeden önce görmek istedikleri anlama kanıtlarını belirler ve sonrasında bu kanıtları bulmaya yönelik plan yaparlar. Wiggins ve McTighe'ye göre (2011, 8), öğretmenlerin bu aşamada kendilerine yöneltmesi gereken sorular şu şekilde sıralanabilir:

- Hangi performans görevleri ve ürünler anlamanın gerçekleştiğinin kanıtıdır?
- Performans, birinci aşamada belirtilenler ışığında, hangi ölçütlere göre değerlendirilmelidir?
- Birinci aşamada belirtilen istenilen sonuçların elde edilip edilmediğini anlamak için hangi ilave kanıtlar toplanmalıdır?
- Değerlendirme, birinci aşamada yazılmış tüm hedefleri kapsamakta mıdır?

UbD'de performans önemli bir ölçme kanıtıdır. Öyle ki, tasarım şablonunun ilgili kısmı incelendiğinde, öğrenme kanıtlarının *performans görevi* ve *diğer değerlendirme teknikleri* olarak ikiye ayrıldığı görülecektir (bkz. s.23). Wiggins ve McTighe (2005, 346), performansı, "bir kişinin var olan bilgisini kullanarak gerçekleştirmeye çalıştığı, kişinin bilgi ve uzmanlığını ortaya çıkardığı görev" olarak tanımlamaktadır. UbD'de kanıtların performans görevi ve diğer değerlendirme teknikleri olarak ikiye ayrılmasındaki çıkış noktası da benzerdir. Wiggins ve McTighe'ye (2005, 346) göre performans görevleri, çoktan seçmeli testler ve açık uçlu sorulardan büyük ölçüde farklıdır. Performans görevi sırasında, öğrenci tüm bildiklerini bir sentez şeklinde ortaya koymak durumundadır. Oysa çoktan seçmeli testlerde öğrencinin yapması gereken tek şey, sorulan soruyu cevaplamak için bilgi ya da beceri parçalarını hatırlamak ve geri çağırmaktır. Fakat bu tip değerlendirme teknikleri de performans görevini destekleyici nitelikte UbD'de kullanılmaktadır.

Performans görevleri, genellikle, öğrenciyi bir problemle karşı karşıya getiren, gerçek bir bağlamda ortaya konulmuş, gerçek durumlardan oluşmaktadır (Wiggins, McTighe, 2005, 157). Ancak her disiplinde her üniteye uygun, genel-geçer performans görevleri hazırlamak tasarımcılar için zaman zaman karmaşık olduğundan, UbD, tasarımcıların performans görevlerini hazırlarken yararlanabilecekleri bir araçtan bahseder. Bu araç *GRASPS* isimli, kısaltmalardan türetilmiş bir performans ölçütüdür. *GRASPS* kelimesinin açılımı, amaç *(goal),* rol

(role), izleyici *(audience),* durum *(situation)*, ürün, performans, amaç *(product, performance, product)*, standartlar ve başarı ölçütü *(standarts and criteria for success)* olarak ifade edilmektedir. Tablo 2.5'te *GRASPS* performans görevi hazırlama ölçütleri yer almaktadır:

Tablo 2.5: *GRASPS* Performans Görevi Hazırlama Ölçütleri

Amaç
- Bu çalışmadaki görevin _____.
- Bu çalışmadaki amacın _____.
- Karşılaşacağın problemler ve zorluklar _____.
- Aşman gereken engeller _____.

Rol
- Rolün _____.
- Senden istenen şey _____.
- Yapman gereken iş _____.

İzleyici
- Müşterilerin _____.
- Hedef izleyici kitlen _____.
- Onları ikna etmen gereken konu _____.

Durum
- İçinde bulunduğun bağlam _____.
- Karşılaştığın zorluk anında baş etmen gerekenler _____.

Ürün, Performans, Amaç
- _____için bir _____ üreteceksin.
- _____ için _____ geliştireceksin.

Standartlar ve Başarı Ölçütü
- Performansında bulunması gereken şey _____.
- Yaptığın çalışmayı değerlendirecek olanlar _____.
- Ürünün karşılaması gereken standartlar_____.

Grant Wiggins, Jay McTighe, **Understanding by Design** (ABD: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005), 159'dan uyarlandı.

İstenilen sonuçların belirlenmesi ve kanıtların hazırlanmasından sonra, tasarımcı öğretmenlerin geçeceği aşama *öğrenme planı* aşamasıdır. Bu noktada en uygun öğretim etkinlikleri düşünülerek bir önceki aşamalarla anlamlı bir bütünlük elde edilmesi amaçlanır. Wiggins ve McTighe'ye (2005, 346) göre bu aşamada öğrencilerin gerekli bilgi ve becerilerle donatılması ve istenilen performansı ortaya koyabilmesi için öğretmenlerin oldukça kapsamlı düşünmesi, öğretimi, materyalleri ve kaynakları doğru planlaması gerekmektedir. Bu aşamada aşağıdaki soruların cevaplarının aranması önerilmektedir:

- Hangi etkinlikler, öğrenme yaşantıları ve dersler istenilen sonuçlara ve kabul edilebilir kanıtlara ulaşmada iyi birer yönlendirici olabilir?
- Öğrenme planı öğrencilerin transfer, anlama ve kazanım süreçlerine nasıl yardımcı olacaktır?
- Gelişme nasıl takip edilecektir?
- Tüm öğrenenlerin başarılı olabilmesi için ünite akışı nasıl sıralanacak ve öğretim nasıl farklılaştırılacaktır?

- Üçüncü aşamadaki öğrenme yaşantıları, birinci ve ikinci aşamada yazılanlarla uyumlu mudur? (Wiggins, McTighe, 2011, 8)

Öğrenme yaşantılarının planlanması öğrenciye iyi bir öğretim tasarımı, dolayısıyla iyi bir öğrenme akışı sunulması anlamına gelir. Fakat yapılacak olan tasarımı yalnızca "iyi" olarak tanımlamak, bir öğretim tasarımında olması gerekenleri ifade edebilmek açısından yetersizdir. Wiggins ve McTighe (2005, 197) iyi bir tasarımda bulunması gereken özelliklerin tümünü bir araya toplamak ve onları anlamlı bir bütün haline getirebilmek için *WHERETO* şeklinde kısaltılan öğrenme sürecine yansıtılması önemli olan bir listeden yardım alınması gerektiğini vurgular. *WHERETO* kısaltmasındaki harfler ve anlamları şu şekilde açıklanabilir:

- *W- Where & Why;* nerede ve niçin.
- *H- Hook;* dikkat çekme ve ısındırma.
- *E- Explore & Equip;* araştırma ve donatma.
- *R- Rethink & Reflect & Revise;* gözden geçirme, yansıtma ve düzeltme.
- *E- Evaluate;* değerlendirme.
- *T- Tailor;* öğretimi farklılaştırma.
- *O- Organize;* öğrenme etkinliklerinin sıralanması.

WHERETO bir kısaltma olarak öğrenme yaşantılarının planlanması aşamasını pratik bir şekilde özetliyor olsa da, esasen yedi önemli unsurun planlama sırasında göz önünde bulundurulması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu yedi unsur, Wiggins ve McTighe'nin (2005, 354; 2007, 246) altını çizdiği gibi nerede ve niçin öğesiyle başlayarak, tasarımcıların öğrenme planlarına yansıtmaları gereken kritik unsurları kapsar. Nerede ve niçin öğesi, çalışmanın amacı, öğrenciden beklenen performans ve anlama ölçütleri hakkında öğrencinin bilgilendirilmesi gerektiğinin altını çizer. Dikkat çekme ve ısındırma öğesi, derse öğrencinin ilgisini çekecek bir başlangıçla

başlama, düşünmeye teşvik edecek sorular sorma, derse problem ya da zorlayıcı unsurlar ekleme ve dersi temel sorular ve büyük fikirler etrafında şekillendirme konusunu ele alır. Araştırma ve donatma öğesi, gerekli araç, bilgi ve deneyimlerin öğrenciye sunulmasıyla ilintilidir. Bu öğeye göre, öğrenciler, büyük fikirleri ve temel soruları araştıracak öğrenme etkinlikleriyle donatılmalıdır. Gözden geçirme, yansıtma ve düzeltme öğesi, öğrencilere düzenli geri bildirim verilmesi, öğrenci çalışmalarının gözden geçirilmesi ve öz-değerlendirme yapmaları konusunda teşvik edilmeleri gibi süreçleri içerir. Bu öğeye göre öğrenciler, anlamalarını kalıcı hale getirmek ve istenilen performansı gerçekleştirmek konusunda ihtiyaçları olan geri bildirim ve düzeltmeleri, öğrenme deneyimi süresince düzenli olarak almalılardır. Değerlendirme öğesi, final performansları ve ürünleri aracılığıyla, öğrencilerin neleri anladığının değerlendirilmesiyle ilgilidir. Bu öğeye göre öğrenme planları, öğrencilerin akıllarına takılan sorular, gelecek planları ve yeni üniteler konusunda öz-değerlendirme yapmalarına fırsat verecek şekilde düzenlenmelidir. Öğretimin farklılaştırılması öğesi, öğrenme planında bireysel farklılıklara yer verilmesi gerektiğinin altını çizer. Tüm öğrencilerin öğrenme sürecine etkili bir şekilde dâhil edilebilmeleri için, planlarda kendilerine uygun unsurlara rastlamaları ve öğrenme etkinliklerinin her bir birey için ilgi çekici olması gerekmektedir. Son olarak, öğrenme etkinliklerinin sıralanması öğesi, istenilen sonuçlara en etkili şekilde ulaşabilmek için, öğretmenlerin öğrenme planlarındaki akışı doğru sıralamaları ve maksimum katılımı sağlayacak şekilde bir sıralama yapılması gerektiği konusunda tasarımcılar için ipuçları sunar.

2.2.2.2. Büyük Fikir

Büyük fikir, UbD'yi diğer tasarım modellerinden ayıran öğelerin başında gelmektedir. Wiggins ve McTighe (2005, 338) büyük fikri şu şekilde tanımlamaktadır:

> "Büyük fikirler, UbD'de tasarıma, öğretime ve değerlendirmeye odak noktası olan temel kavramlar, ilkeler, kuramlar ve süreçlerin tümüdür. Büyük fikirler önemli ve kalıcıdır. Belli bir ünitenin kapsamından çıkarılıp başka ünitelere de aktarılabilirler. Büyük fikirler anlamaya temel teşkil ederler. Parçalar halinde ayrık duran bilgilerin toplanmasını ve bir araya getirilmesini sağlarlar."

Büyük fikirler bir olguyu açıklama konusunda teşkil ettikleri güç ve önemden dolayı büyük fikir olarak kabul edilirler (Wynn, Wiggins, 1997, V). Büyük fikirler konunun çekirdeğini oluşturduğu için, ders ya da ünite boyunca öğrencilerin çekirdeğe

ulaşabilmeleri adına daha derin düşünmelerine yardımcı olurlar. Büyük fikirler ünite boyunca altı çizilen gerçeklerin daha kolay anlaşılır ve uygulanabilir olmasına yardımcı olurlar (Wiggins, McTighe, 2005, 67). Böylece UbD'nin özü olan anlamak eylemine ulaşabilmeleri için, öğrencilere ışık tutarlar.

Büyük fikirler öğrencilerin işini zorlaştırmaktan çok, kolaylaştırmak ve düşünme becerilerini geliştirmek için varlardır. Pedagojik bir güce sahiplerdir ve öğrencilerin yeni ve alışılmadık fikirleri özümsemelerine yardımcı olurlar. Bunu yaparken ayrık bilgi parçalarının bir araya getirilmesini ve bilginin bir bütün olarak farklı durumlara uyarlanabilmesini sağlarlar (Wiggins, McTighe, 2005, 70). Buna ek olarak, bir ünite ya da dersin büyük fikirler etrafında işlenmesi, öğrencilerin geçmiş bilgileri daha kolay hatırlamasına ve mevcut duruma aktarabilmesine yardımcı olur (Wiggins, McTighe, 2007, 124). UbD'nin bilgiyi yalnızca kendi bağlamında kullanılmaktan çıkarılıp, yeni durumlara aktarılabilmesi konusunda büyük fikirlerin önemli katkıları olduğunu söylemek mümkündür. Wiggins ve McTighe'ye (2005, 70) göre büyük fikir aşağıdaki örneklerden herhangi biri olabilir ve ünite tasarımlarında kullanılabilir:

- Bir kavram (Örn. Uyum, işlev, bakış açısı)
- Bir tema (Örn. İyilerin kötülere karşı zaferi, reşit olmak, ölmek)
- Süregelen bir tartışma (Örn. Genetiğe karşılık çevre, tutuculara karşılık özgürlükçüler)
- Çelişkiler (Örn. Özgürlüğün sınırları olmalıdır)
- Bir teori (Örn. Doğal seleksiyon yoluyla evrim)
- Bir varsayım (Örn. Metinlerin bir anlamı vardır)
- Yinelenen bir soru (Örn. Bu adil mi?, Nereden biliyoruz?, İspatlayabilir miyiz?)
- Bir anlayış ya da ilke (Örn. Şekil işlevi takip eder)

Yukarıda da görüldüğü gibi bir tema, bir teori ya da bir varsayım bir ünitenin büyük fikri olarak kabul edilebilir. Burada önemli olan, büyük fikri ünite boyunca öğrencinin anlaması istenilen kavram, olgu ve gerçeklerin merkezine yerleştirmek ve tasarımı belirtilen yörüngeden çıkmadan uygulamaktır.

2.2.2.3. Temel Soru

Temel soru, UbD ile gerçekleştirilen dersler için oldukça önemli kabul edilen öğelerden biridir. Dersin başında öğrencilerde merak uyandırmak için sorulacak her soru temel soru değildir. Wiggins ve McTighe (2011, 73), bir sorunun temel soru olarak kabul edilebilmesi için bir takım ölçütler bulunduğunu ifade etmektedir. Bu ölçütler şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenciyi büyük fikre yönelik özgün ve bağlantılı sorgulama yapmaya yönlendirmesi.
- Sınıfta derin düşünmeyi, canlı tartışmaları, devam eden sorgulamayı ve yeni anlamaları sağlaması.
- Öğrencilerin alternatifleri değerlendirmelerini, kanıtları ölçüp tartmalarını, fikirlerini desteklemelerini ve cevaplarını savunmalarını teşvik etmesi.
- Öğrencileri büyük fikirlerin, varsayımların ve önceki derslerin sürekli olarak yeniden gözden geçirilmesine özendirmesi.
- Ön bilgiler ve kişisel deneyimlerle anlamlı bağlantılar kurulmasını harekete geçirmesi.
- Bilginin yeni durumlara aktarılabilmesi için sürekli olarak tekrar etmesi.

Temel sorular her disiplin için değişkenlik gösterse de temelde yukarıda sayılan ölçütleri taşıyor olması, temel soru olarak kabul edilebilmesi için gereklidir. Tablo 2.6'da farklı disiplinlerden temel soru örnekleri yer almaktadır:

Tablo 2.6: Farklı Disiplinlerden Temel Soru Örnekleri

Sosyal Bilgiler	• Hükümetler bireysel hakları kamu yararıyla nasıl dengelemelidir? • _____(örn. Göç, alkol ve uyuşturucu, medya) kısıtlanmalı ya da düzenlenmeli midir? Ne zaman? Buna kim karar vermelidir? • İnsanlar neden taşınırlar? Ne zaman taşınmak zorunda kalır ya da taşınmaya karar verirler? • Uğruna savaşmaya değer olan şeyler nelerdir? Buna kim karar verir? • Bu kimin hikâyesidir? Kimlerin seslerini duymuyoruz?
Matematik	• Bu ne tür bir problemdir? • Takıldığımda ne yapmalıyım? • Hangi durumlarda tahmin, saymadan daha iyidir? • Bu değeri nasıl daha alışılmış ve çalışılması kolay bir değer olarak sadeleştirebilirim? • Neyi ölçtüğümüz, nasıl ölçtüğümüzü hangi şekilde etkiler?
Edebiyat	• Gerçek ve kurgu arasındaki ilişki nedir? • İyi okuyucular ne yapar? • Yazar ne diyor? Neden bu şekilde düşünüyorsun? • Okuduğum parçadan hiçbir şey anlamadığımda ne yapmalıyım? • Parçalar neye göre değişir? Bu durumda ne okumalıyım?
Sanat	• Sanat nedir? Zanaattan farkı nedir? • Sanat eserleri bizlere kültür ve toplum hakkında neler söyler? Sanat eserleri bizleri kültür ve toplum hakkında nasıl yanlış yönlendirir? • Ressamların izleyicilerine karşı bir sorumluluğu bulunmakta mıdır?
Fen Bilgisi	• Nesneler nasıl dönerler? Neden? • İnsanlar neyden oluşur? • Bilimsel bir iddiayı nasıl değerlendiririz? • Doğrudan göremediğimiz varlıkları nasıl ölçebiliriz?
Dil	• Türkçe ve İngilizce arasındaki temel benzerlikler ve farklılıklar nelerdir? • Uzun süreli hafızamda yapabileceğim kadar çok dili tutabilmenin en iyi yolu nedir? • Bağlam, bilmediğim kelimeleri anlamaya nasıl yardımcı olur? • Bir yerli aksanına nasıl sahip olabilirim? • Sohbetin devam etmesini nasıl sağlayabilirim?

Grant Wiggins, Jay McTighe, **Understanding by Design** (ABD: Association for Supervision and Curriculum Development, 2011), 74-75'ten uyarlandı.

Tablo 2.6'da görüldüğü gibi, farklı disiplinler için, farklı temel soru örnekleri geliştirilerek, dersin öğrenciyi araştırmaya ve sorgulamaya teşvik etmesi sağlanabilir.

2.2.2.4. Anlama

Anlama, UbD'nin anahtar vazifesi gören önemli öğelerinden biri olarak kabul edilebilir. Wiggins ve McTighe (2011, 6) anlamayı şu şekilde tanımlamaktadır:

> "Anlama kavramı çok boyutlu bir kavramdır. Anlamak, bilmekten farklı bir şeydir. Anlama, yalnızca bilgi ve beceri odaklı öğretim ve değerlendirmedekinden daha sofistike bir öğretim ve değerlendirme süreci içerir. Amaç anlamaksa, tasarım sürecinde anlama unsurunu da dikkate alarak ilerlemeye ihtiyaç vardır."

Anlamayı odak noktasına almış bir öğretim tasarımının amacı öğrenciler tarafından karmaşık, soyut ya da mantık dışı kabul edilen fikirleri, öğrencilerin aktif sorgulama ve düşüncelerini gözden geçirme süreçlerine dâhil ederek, anlayış geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Wiggins, McTighe, 2005, 129). Bu açıdan bakıldığında, anlamaya değer konuların, genel olarak, disiplinin kalbinde yatan, öğrenciyi sürece dâhil eden, kalıcı ve öğrenciye açıklanması gereken konular olduğu söylenebilir (Wiggins, McTighe, 1998, 23).

Tasarım gerçekleştirilirken anlama odak noktasına konulmak isteniyorsa, bazı unsurlar konusunda dikkatli olmakta fayda vardır. Örneğin, Wiggins ve McTighe'ye (1998, 22) göre, ders planı akışı aşağıdaki biçimdeki gibi sağlanıyorsa, bu, tasarımın anlamaya aykırı olduğunu göstermektedir:

- Tasarım, öğrenci için kritik önem ifade eden ve anlamaya temel olacak bilgilere öncelik vermiyorsa,
- Tasarım öğrencilerin temel soruları araştırmasına, anahtar fikirleri birbiriyle ilişkilendirmesine ya da başlangıçtaki fikirlerini yeniden düşünmelerine destek olmuyor ve anlamayı kolaylaştırmıyorsa,
- Öğrencilerin net bir performans görevleri yoksa yaptıkları etkinliklerin temel amacını ve kendilerinden tam olarak ne beklendiğini bilmiyorlarsa,
- Öğrencilerin anladığına dair kanıtlar oluşturulmadıysa.

UbD'nin özünü oluşturan anlamak eylemi, bilmek gibi davranışlardan farklı ve daha karmaşık bir sürece sahip olduğu için, net bir tanımını yapabilmek için bazı çalışmalar yapılmıştır. Wiggins ve McTighe (1998, 44) anlamanın altı göstergesi olduğundan bahsetmektedir. Ünite ya da dersin sonunda dersin özünü anlamış bir öğrenci; (1) açıklama, (2) yorumlama, (3) uygulama, (4) bakış açısı kazanma, (5) empati kurma ve (6) kişisel bilgi sahibi olma şeklinde sıralanan davranışlar gösterir. Anlamanın altı göstergesi olarak kabul edilen bu davranışlar, öğrencinin ders ya da

ünitenin işlenmesi sırasında ya da sonunda sergilediği davranışlardır. Bu davranışların her biri farklı şekillerde örneklendirilebilir. Tablo 2.7'de anlamanın altı göstergesinin örnekleri yer almaktadır:

Tablo 2.7: Anlamanın Altı Göstergesi

1. Açıklama
a. Bir durumu, bir fikri ya da bir olayı açıklamak ve anlamlı bağlantılar kurmak için karmaşık sebep-sonuç ilişkileri sunar; doğru tahminlerde bulunur; ustaca ayrımlar yapar.
b. Basit kuram ve açıklamalardan uzak durarak, yaygın yanlış anlamalar ve yüzeysel görüşlere kapılmaz.
c. Bir konuya ilişkin kişisel, iyi düşünülmüş ve doğru bakış açısı geliştirir. Yeni bilgi ve eski bilgiler arasında bağlantılar kurar.
d. Sağlam argümanlar ve kanıtlar aracılığıyla görüşlerini savunur.
2. Yorumlama
a. Parçaları, verileri ve durumları etkili bir şekilde yorumlar.
b. Karmaşık durumlarda anlamlı ve açıklayıcı tanımlamalar yapar, olayların tarihi ve biyografik arka planlarını anlatma yeteneği gösterir.
3. Uygulama
a. Farklı, özgün ve karmaşık bağlamlarda bilgisini etkili bir şekilde kullanır.
b. Bildiklerini, orijinal ve etkili bir biçimde uygular.
c. Performans sırasında etkili bir şekilde kişisel düzeltmeler yapabilir.
4. Bakış Açısı Kazanma
a. Eleştiri yapabilme becerisini kullanarak, bir durumu eleştirme ya da savunmayı başarabilir.
b. Gerçekleri ya da kuramları bağlamlara uyarlayabilir. Kuramın ve bilginin cevap ya da çözüm oluşturacağı soru ya da sorunları bilir.
c. Bir fikir ya da kuramın dayandığı varsayımları bulabilir.
d. Bir fikrin güçlü yönlerini ve sınırlılıklarını bilir.
e. Bir fikrin taraflı, siyasi ya da ideolojik olduğunu anlar.
f. Bir fikrin önemini ya da değerini anlar ve açıklar.
g. Olaylara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşır.
5. Empati Kurma
a. Kendini bir başkasının yerine koyabilir.
b. Bazı tuhaf görüş, parça ya da yorumların, zaman zaman, içlerinde onları çalışmaya ve anlamaya değer bir takım içgörüler barındırdığını görür.
c. Yanlış ve eski olmasına rağmen, bazı eksik ya da kusurlu görüşlerin nasıl inandırıcı olabildiğini görür.
d. Bir fikir ya da kuramın başkaları tarafından nasıl yanlış anlaşılabileceğini görür ve açıklar.
e. Başkalarını hassasiyetle izler ve dinler ve başkalarının çoğunlukla anlayamadığı konuları anlar.
6. Kişisel Bilgi Sahibi Olma
a. Kendi önyargı ve özelliklerinin ve onların anlayışını nasıl şekillendirdiğinin farkına varır.
b. Bilişüstü düşünme becerilerini kullanır, kendi entelektüel stilini, güçlü ve zayıf yönlerini bilir.
c. Sokratik bir bakış açısıyla kendi görüşlerini sorgular.
d. Kolaylıkla öz-değerlendirme ve öz-düzenleme yapabilir.
e. Savunmaya geçmeden geri bildirimleri ve eleştirileri dinler.
f. Başkalarının öğrenme ve deneyimleri hakkında düzenli olarak kafa yorar.

Grant Wiggins, Jay McTighe, **Understanding by Design** (ABD: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005), 163-164'ten uyarlandı.

Tablo 2.7'de görüldüğü gibi, anlamanın altı göstergesi öğrencilerin ünite ya da ders boyunca anlama gerçekleştirip gerçekleştirmediğini gözlemlemek için bir takım ipuçları sunmaktadır. Anlamanın altı göstergesi, UbD'nin doğru yerde doğru müdahale yapabilmesi için gerekli ipuçlarıdır ve her bir gösterge için bazı örnek sorular öğretmenler için yol gösterici olabilir. Tablo 2.8'de anlamanın altı göstergesi için soru örnekleri yer almaktadır:

Tablo 2.8: Anlamanın Altı Göstergesi İçin Soru Örnekleri

1. Açıklama

- _____'nın ana fikri nedir?
- _____'nın sebebi nedir?
- _____ olsaydı ne olabilirdi?
- _____ hakkındaki yaygın yanılgılar nelerdir?
- _____'yı nasıl ispatlarız?

2. Yorumlama

- _____ ne anlama gelmektedir?
- _____ hakkında çıkarımlar nelerdir?
- _____ ile ilgili görüşün nedir?

3. Uygulama

- _____ bilgisini nerede ve nasıl kullanabiliriz?
- _____'yı _____ ile mücadele etmek için nasıl kullanabiliriz?
- _____ tüm dünyada nasıl uygulanmaktadır?

4. Bakış Açısı Kazanma

- _____ hakkındaki farklı bakış açıları nelerdir?
- _____'nın bakış açısına göre bu durum nasıl görülür?
- _____'nın ispatı nedir?
- _____'nın sınırlılıkları nelerdir?

5. Empati Kurma

- Sen _____'ın yerinde olsan ne yapardın?
- _____ hakkında _____ ne düşünüyor/hissediyor olabilir?
- _____ konusunda biz olsak nasıl bir bakış açısı sergilerdik?

6. Kişisel Bilgi Sahibi Olma

- Ben _____ hakkında ne biliyorum?
- _____ hakkında bilgimin sınırlılıkları nelerdir?
- _____ hakkında kör noktalarım nelerdir?
- _____'ı en iyi nasıl gösterebilirim?
- _____ konusunda güçlü ve zayıf yönlerim nelerdir?

Grant Wiggins, Jay McTighe, **The Understanding by Design Guide to Creating High-Quality Units.** (ABD: Association for Supervision and Curriculum Development, 2011), 99'dan uyarlandı.

Tablo 2.8'de görüldüğü üzere anlamanın gerçekleşip gerçekleşmediğini öğrenmek için altı gösterge ve bu göstergelere ait soru örnekleri tasarımcılara rehberlik edebilir.

Sonuç olarak, anlama, bir fikri, bir durumu ya da bir olguyu bilmekten öteye geçerek, ona karşı bir kavrayış geliştirmektir. Öğrencinin bir anlama hedefine ulaşması, onu gerçek anlamda bir kazanımın sahibi yapar. Çünkü bir ünitenin ya da dersin anlama hedefi, öğrencinin elde ettiği bilgiyi anlamlı hale getirmesini ve farklı ortam ve durumlarda, farklı bağlamlar içinde kullanmayı öğrenmesini sağlar.

2.2.2.5. Transfer

UbD'nin en çok referans verdiği konulardan biri transferdir. Transfer, Wiggins ve McTighe'nin (2007, 2) belirttiği gibi, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri, okul dışında ve yeni durumlarda, kendi düşünme mekanizmalarını harekete geçirerek kullanmalarıdır. Bilginin yeni ortamlara transfer edilebilmesi için öğrencinin bu konuda kalıcı bir anlamaya ulaşması gerekir (Wiggins, McTighe, 1998, 8). Kalıcı anlamaya yönelik bir öğretim, aynı zamanda, öğrencilerin kısa vadedeki sınavlarda başarı elde etmesinden çok, tüm eğitim hayatı boyunca kullanabileceği beceriler ve sorgulama yeteneği elde etmelerine katkıda bulunur (McTighe, Seif, Wiggins, 2004, 30).

Transfer hedefleri, UbD şablonunun birinci aşamasında yer alır. Şablonda transfer hedefinin belirtilmesiyle, öğrencinin, ünite boyunca edindiği bilgi, beceri ve anlamalar aracılığıyla, uzun vadede, yeni ortamlara hangi kazanımları aktaracağı belirlenmiş olur. Transfer, öğrencinin, yeni bağlamlarda, herhangi birisinin ona ne yapması gerektiğini söylemeksizin, kendisinin geçmişte edindiği bir bilgi ya da deneyimi kullanarak, yani yeni ortama transfer ederek, görevi tamamlamasıdır. Bu açıdan bakıldığında, bilginin transferi, öğrencinin karar almada özerk bir biçimde ve kendi düşünme alışkanlıkları ekseninde hareket etmesini gerektirir (Wiggins, McTighe, 2005, 40; Wiggins, McTighe, 2011, 66).

Transfer, esasen eğitimin uzun vadede en önemli hedeflerinden biridir. Çünkü öğrenci, edindiği bir bilgiyi, yeni bir ortamda ya da durumda, kendiliğinden kullanabiliyorsa, bu, anlamanın gerçek ve kalıcı boyutlarda gerçekleştiğine işaret eder. Transfer, bu anlamda, öğretmenlerin, öğrencileri, sınıfta edindikleri bilgilerden bir adım öteye nasıl taşıyacakları konusunda bilinçlendirmeleri için önemli bir araçtır (Wiggins, McTighe, 2005, 44; Wiggins, McTighe, 2011, 14). Burada sözü edilen

bilgiler, kısa süreli belleğe aktarılan bilgilerden çok, uzun süreli belleğe aktarılan ve yeni ortamlarda da ihtiyaç duyulabilecek türden bilgilerdir. Hâlihazırda kısa süreli bellekte depolanan bilgilerin, yeni ve farklı ortamlara transfer edilebilmesi mümkün değildir (Wiggins, McTighe, 2011, 5).

Özetlemek gerekirse, UbD, özünde öğretmenin bir tasarımcı olarak çalışmasını gerektiren ve öğrencilerin kalıcı bir şekilde anlamalarına ve anladıklarını yeni ortamlarda kullanabilmelerine odaklanan bir tasarım modelidir. Tasarımın çıkış noktası büyük fikirler ve temel soruların belirlenmesi olup, UbD ile yapılandırılan ders ya da ünite boyunca öğrencilerin temel soruların yanıtlarını bulmaya çalıştıkları ve aktif bir sorgulama sürecine dâhil oldukları bir öğrenme etkinliği gerçekleştirdikleri bir ortamdan bahsedilebilir. UbD'de anlamanın altı göstergesi ve bu göstergeler dışında performans görevleri mevcuttur. Öğrenci bir konuyu gerçekten anladığını performans göreviyle ve altı göstergeden herhangi biriyle ispat eder. Tasarım üç aşamalı bir süreç olup, birinci aşamada hedeflerin, ikinci aşamada değerlendirme kanıtlarının belirlenmesi sağlanır. Üçüncü ve son aşamada önceden belirlenmiş ölçütlere uygun olarak öğrenme yaşantıları ve etkinlikleri planlanır. Planlama, sınıftaki tüm öğrenenlerin özelliklerinin dikkate alınmasını ve bireysel farklılıklara uygun bir öğrenme süreci oluşturulmasını gerektirir. Yukarıda sayılan tüm etkinliklerin gerçekleştirildiği bir öğrenme ortamını Wiggins ve McTighe (2007, 187) Tablo 2.9'da şu şekilde ifade etmektedir:

Tablo 2.9: UbD Sınıfının Gözlemlenebilir İşaretleri

Büyük fikirler ve temel sorular öğrenci çalışmalarının merkezinde yer alır.

- Öğretmenler büyük fikirler, temel sorular ve milli standartlar arasındaki bağlantıları açıklayabilirler.
- Büyük fikirler ve/veya temel sorular sınıfa asılır ve düzenli olarak geri dönüp kontrol edilirler.
- Öğrenciler, program boyunca büyük fikirleri ve temel soruları incelemeye ve anlamaya çalışırlar.

Öğretim ve değerlendirme *WHERETO* kurallarını yansıtır.

- Öğrenciler büyük fikirler, temel sorular, performans gereklilikleri ve değerlendirme ölçütleri konusunda bilgilendirilirler.
- Öğrencileri, büyük fikirleri öğrenme ve temel soruların cevaplarını aramaya motive etmek için onların ilgisini çekici başlangıçlar yapılır.
- Öğrenciler büyük fikirler ve temel sorularla bağlantılı bilgi ve becerileri araştırırlar.
- Öğrenciler performans görevleri ve diğer değerlendirmelerde başarılı olmak için çalışırlar.
- Öğrencilere anlama konusunda geri bildirim vermek, öğrenci çalışmalarını geliştirmek ve başarıyı ölçmek için düzenli olarak çok çeşitli değerlendirme teknikleri (öz-değerlendirme dâhil) kullanılır.
- Sınıftaki zamanın büyük bir kısmı sorgulama ve yansıtmaya ayrılır.
- Çeşitli şekillerde (örn. Esnek gruplama, öğrenme stillerine dikkat etme, değerlendirme yöntemini öğrencinin seçmesi) farklılaştırılmış öğretim yapılır.

Öğrenciler altı gösterge ile anlamayı sorgulamaya ve ortaya çıkarmaya çalışırlar.

- Değerlendirme öğrencilerin açıklamasını, yorumlamasını, uygulamasını, bakış açısı vermesini, empati kurmasını ve kendilerini incelemelerini gerektirir.
- Öğretim stratejileri öğrencilerin açıklamasını, yorumlamasını, uygulamasını, bakış açısı vermesini, empati kurmasını ve kendilerini incelemelerini gerektirir.
- Öğrenciler düzenli olarak kendi çalışmalarını gözden geçirir ve açıklar.

Bilgiyi uygulamak, anlamayı sorgulamak ve ortaya çıkarmak için düzenli olarak özgün performans kullanılır.

- Bilginin uygulanmasını gerektiren performans görevleri ve diğer değerlendirmeler, öğrenme ve değerlendirme sürecinin bir parçasıdır.
- Düzenli olarak rubrikler ve simgeler kullanılır ve öğrencilerle paylaşılır.
- Öğretmen öğrencilerin özgün çalışmalarını takip eder ve onları geliştirmek için öğrencilere geri bildirim verir.

Öğretmen bir dizi öğretim teknikleri kullanır ve interaktif öğretim stratejilerine vurgu yapar.

- Öğretmen öğrenme sürecinde bir koç ya da bir kolaylaştırıcı olarak hareket eder.
- Öğretmen öğrencilerin soru sorduğu, problem çözme stratejileri geliştirdiği ve birbiriyle iletişim kurduğu durumlar oluşturur.
- Öğrencilerin cevaplarını açıklamaları ve bu sonuçlara nasıl ulaştıklarını açıklamaları istenir.

Öğretmenler bağlantıların uyumunu açıklayabilirler.

- Büyük fikirlerin, temel soruların, değerlendirmelerin ve öğretimsel uygulamaların analizi yoluyla aralarındaki uyum incelenir.
- Öğretimsel uygulamaları destekleyen program haritalarından uyum incelenebilir.

Grant Wiggins, Jay McTighe, **Schooling by Design Guide: Mission, Action, and Achievement.** (ABD: Association for Supervision and Curriculum Development, 2007), 187'den uyarlandı.

Kısacası, UbD temel alınarak tasarlanmış bir öğrenme ortamında, bilginin anlamlı hale getirilmesi ve farklı ortamlara transferi önemli bir ölçüttür. Bu ölçüt çerçevesinde, büyük fikirler ve temel sorular merkeze alınarak, öğrenmenin sorgulama ve uygulama yaparak gerçekleştirilmesi, öğretimin interaktif olması ve öğretilenler arasındaki bağlantıların uyumlu olması gereklidir.

2.2.3. UbD'nin Temel Varsayımları

Wiggins ve McTighe (2011, 3-4) UbD'nin sekiz temel varsayımı olduğunu ifade etmektedir. Bu varsayımlar şu şekilde sıralanabilir:

1. UbD katı bir program ya da bir reçete değildir; aksine öğretim programı planlama konusunda bir amaçlı düşünme yöntemidir.
2. UbD'nin birincil hedeflerinden bir tanesi öğrencilerde anlamayı, yani büyük fikirler aracılığıyla anlam çıkarma ve bilgiyi yeni durumlara transfer etme yeteneğini geliştirmek ve derinleştirmektir.
3. UbD, içerik standartlarını ve bir dersin amacına yönelik hedeflerini inceleyerek, birinci aşamadaki öğelere ve ikinci aşamadaki değerlendirme yöntemlerine uygun hale getirir.
4. Anlama, öğrencilerin öğrendiklerini özerk olarak anlamlandırması ya da bilgiyi özgün performans görevlerinde yeni durumlara transfer edebilmesi durumunda ortaya çıkar. Anlamanın altı göstergesi olan açıklama, yorumlama, uygulama, bakış açısını değiştirme, empati kurma ve öz-değerlendirme, anlamanın işaretleri vazifesi görür.
5. Etkili bir öğretim programı "sondan başa doğru" bir sıra izleyerek, uzun vadede istenen sonuçları üç aşamalı bir tasarım süreciyle belirler. Bu süreç, öğretimi kitap bitirme ve etkinlik yönelimli öğrenmeden ibaret görme gibi sorunları önlemeye yardımcı olur.
6. Öğretmenler salt içerik ya da etkinlik sağlayıcı değil, anlama koçlarıdır. Onlar yalnızca öğretmeye odaklanmaz ve sınıfta her anlatılan konunun öğrenildiğini varsaymazlar. Öğretmenler öğrenmeyi sürdürmeye, öğrencinin başarılı bir anlamlandırma ve bilgiyi yeni durumlara aktarma sürecinden geçmesine odaklanırlar.
7. Ünitelerin ve öğretim programlarının tasarım standartları çerçevesinde düzenli olarak gözden geçirilmesi kalite ve verimliliği artırır.

8. UbD, başarı için daimi bir gelişim sürecinin altını çizer. Yapılan tasarımların uygulamaları öğretim programlarında ve öğretimde yapılması gereken değişiklikler hakkında ipuçları sunar. Elde edilen bilgiler doğrultusunda öğretmenler düzenli olarak durur, analiz eder ve gerekli değişiklikleri yapar.

Yukarıdaki varsayımlardan anlaşılacağı üzere, UbD, öğrencilerin anlamalarını odak noktaya koymuş ve öğrenmeyi bir keşif süreci olarak kabul eden bir tasarım modelidir. Bu süreçte öğretmenler bir koç, bir kolaylaştırıcı vazifesi görerek, tasarımları "sondan başa doğru" felsefesiyle gerçekleştirirken, öğrenciler de bilgiyi keşfederek, sorgulayarak ve yeni ortamlara uygulayarak kalıcı anlamalar elde etmeye çalışmaktadır.

2.2.4. UbD Tasarım Standartları

UbD'nin referans gösterdiği önemli ölçütlerden biri tasarım standartlarıdır. Wiggins ve McTighe (2011, 11) tasarım standartlarını "ders tasarımları yapılırken çokça üzerinde durulan nitelikler" olarak tanımlamaktadır.

Tasarım standartları öz-değerlendirme ve akran değerlendirme süresince öğretmenler için rehberlik görevi üstlenir. Tasarımını tamamlayan öğretmenler, tasarımın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri konusunda bu ölçütlere dayalı olarak fikir sahibi olurlar (Wiggins, McTighe, 2011, 11). Tasarım standartları, aynı zamanda, kalitenin kontrolü ve değerlendirme için işleyen bir mekanizmadır. Standartlar temel alınarak, yapılmış ve yapılacak olan tasarımlar arasında bir bağ kurulması da mümkündür. Tablo 2.10'da UbD tasarım standartları yer almaktadır:

Tablo 2.10: UbD Tasarım Standartları

1. Aşama	**Tasarım hedeflenen içeriğin büyük fikirlerine ne ölçüde odaklanıyor? Lütfen aşağıdaki soruları yanıtlayınız:** • Hedeflediğiniz anlama ifadeleri kalıcı mı? Yeni durumlara uyarlanabilen, disiplinin kalbinde yatan ve keşfedilmesi gereken büyük fikirlere dayanıyor mu? • Hedeflediğiniz anlama ifadeleri anlamlı bağlantılar kurmak için gerekli merak uyandıran sorularla destekleniyor mu? Öğrencileri gerçek bir sorgulama yapmak ve derin düşünmek için harekete geçiriyor mu? Bilgilerin aktarılmasını teşvik ediyor mu? • Temel sorular (hızlıca cevap vermek yerine) kışkırtıcı, tartışılabilir ve ana fikirler çerçevesinde sorgulamaya yol açacak sorular mı? • Uygun hedefler (Örneğin içerik standartları, ölçütler, öğretim programı hedefleri) tanımlanmış mıdır? • Geçerli ve üniteyle ilintili bilgi ve beceriler tanımlanmış mıdır?
2. Aşama	**Değerlendirme teknikleri istenilen sonuçlar için ne ölçüde adil, geçerli, güvenilir ve yeterli ölçümler yapıyor? Lütfen aşağıdaki soruları yanıtlayınız:** • Öğrencilerin otantik performans görevleriyle anladıklarını göstermeleri isteniyor mu? • Öğrenci ürün ve performansını değerlendirmek için uygun ölçütlere dayalı puanlama araçları kullanılıyor mu? • Öğrenmenin kanıtı olarak, çeşitli ve uygun ilave değerlendirme biçimleri kullanılıyor mu? • Değerlendirme teknikleri, değerlendirme için olduğu kadar öğretmen ve öğrenci için geri bildirim amacıyla da kullanılıyor mu? • Öğrenciler öz-değerlendirme için teşvik ediliyor mu?
3. Aşama	**Öğrenme planı ne ölçüde etkili ve merak uyandırıcı? Lütfen aşağıdaki soruları yanıtlayınız:** • Öğrenciler nereye gittiklerini (öğrenme hedefleri), materyalin neden önemli olduğunu (içeriği öğrenme sebebi) ve onlardan ne beklendiğini (ünite hedefi, performans gereklilikleri ve değerlendirici ölçütler) bilecekler mi? • Öğrencilerin ilgisi çekilecek mi? Sorgulama, araştırma, problem çözme ve deney gibi yollarla büyük fikirlerin içine dalabilecekler mi? • Öğrencilerin araştırmak ve büyük fikirleri deneyimlemek için yeterli fırsatı olacak mı? Gerekli performansı gösterme konusunda donanımlı hale gelmek için bilgilendirilecekler mi? • Öğrencilerin zamanında verilen geri bildirimler doğrultusunda çalışmalarını yeniden düşünmek, prova yapmak, tekrar etmek ve düzeltmek için yeterli fırsatları olacak mı? • Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirme, yansıtıcı düşünme ve hedefler belirleme fırsatı olacak mı?
Sizce öğrenme planı: • Tüm öğrencilerin ilgi alanları ve öğrenme stillerine hitap edebilecek uygunlukta ve esneklikte mi? • Katılımı ve etkililiği en üst seviyeye çıkarmak için yeterince organize ve sıralı mı?	
Tasarımın tümü – Ünitenin tamamı yukarıdaki üç aşamanın tüm unsurlarıyla ne ölçüde uyumlu?	

Grant Wiggins, Jay McTighe, **Understanding by Design** (ABD: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005), 28'den uyarlandı.

Tablo 2.10'da görüldüğü gibi, tasarım standartları, UbD temel alınarak yapılan tasarımların standardize edilmesi ve her tasarım için ortak bir kalite getirilebilmesi için her aşamaya uygun değerlendirme soruları sorarak, öğretmenlerin tasarımları

hakkında genel bir kanı elde etmelerine yardımcı olmaktadır. Her bir aşama için ayrı ayrı geliştirilmiş olan standartlar ve bu standartlara yönelik sorular, yapılan tasarımların somut bir biçimde değerlendirilmesine imkân sağlamaktadır.

Tasarımın ne kadar iyi ya da öğrenci beklentilerine ne kadar uygun olduğunu belirlemek için bir takım ölçütler bulunmaktadır. Tablo 2.11'de UbD tasarım ölçütleri yer almaktadır:

Tablo 2.11: UbD Tasarım Ölçütleri

Beklentiler	• Belirgin öğrenme hedefleri ve net beklentiler sağlar. • Özel ve anlamlı performans doğrultusunda öğrenme hedefleri tanımlar. • Yapılacak olan çalışmayı orijinal konu, soru ya da problemlere dayalı olarak çerçevelendirir. • Beklenen performans ve düşünmeye yönelik örnekler gösterir.
Öğretim	• Öğretmenler, öğrencilerin sorgulama sürecini desteklemek ve rehberlik etmek için kolaylaştırıcı bir rol üstlenir. • Öğrencilere, beklenen performansı gösterebilmeleri için gerekli öğretim yapılır ve ihtiyaç duyacakları kaynaklar temin edilir. • Ders kitabı birçok kaynak arasında yalnızca bir referans kaynağı olarak kabul edilir. Kitabın bitirilmesi amaç değildir. • Öğretmen temel sorular ile bilgi ve becerilerin uygulamaya dönüştürülmesi yoluyla önemli fikir ve süreçlerin öğrenciye aktarılmasını sağlar.
Öğrenme Etkinlikleri	• Çeşitli etkinlik ve yöntemler kullanılarak, öğrenme sürecinde bireysel farklılıklar dikkate alınır. • Sınıf içi çalışmalarda çeşitlilik sağlanır ve öğrenciler bu çeşitlilik içinden seçim yapmaya (örneğin grup çalışması ya da bireysel çalışma) yönlendirilir. • Karmaşık içeriğin öğrenci için anlamlı hale gelebilmesi için öğrenme aktif ve deneysel olarak gerçekleşir. • Model oluşturma-deneme-geri bildirim verme-düzeltme gibi döngüler öğrenmenin kalıcı hale gelmesini sağlar.
Değerlendirme	• Performans hedefleri ve standartları konusunda her şey anlaşılır ve açıktır. • Tanılayıcı değerlendirme ön bilgi, beceri düzeyi ve kavram yanılgılarını belirlemede kullanılır. • Öğrenciler anladıklarını özgün uygulamalarla gösterirler. • Değerlendirme yöntemleri başarı hedefleri ile uyumludur. • Öğrenciye sürekli, vaktinde ve betimleyici geri bildirim verilir. • Öğrencilere deneme-yanılma, yansıtma ve gözden geçirme fırsatı verilir. • Öğrencilerin öz-değerlendirme yapmaları istenir ve teşvik edilir.
Sıra ve Düzen	• Ders öğrencinin dikkatini çekecek bir çalışmayla başlar ve öğrenciyi problemin içine çeker. • Ders bütünden parçaya, parçadan bütüne, giderek artan bir karmaşıklıkla devam eder. • Öğrencilere giderek artan bir yapı iskelesi oluşturulur. • Önceki fikirler gözden geçirilir ve öğrencilerin eski fikir ve çalışmalar hakkında yeniden düşünmeleri sağlanır. • Sıralama öğrenci ihtiyaçlarına göre, hedeflerle paralel olarak değiştirilebilecek kadar esnektir.

Grant Wiggins, Jay McTighe, **The Understanding by Design Guide to Creating High-Quality Units.** (ABD: Association for Supervision and Curriculum Development, 2011), 10-11'den uyarlandı.

Tablo 2.11'de yer alan UbD tasarım ölçütlerinden de anlaşılacağı üzere, bir tasarım iyi tasarım olarak kabul edilebilmesi, öncelikle öğretimsel ihtiyaçları ve öğrenci beklentilerini karşılayıp karşılamamasıyla ilintilidir. Tasarımın uygulandığı ünite ya

da ders süresince öğrenciler temel sorulardan yola çıkarak, bilgiyi keşfetmeyi ve elde ettikleri bilgileri kalıcı anlamalar gerçekleştirerek yeni ortamlara aktarmayı öğrenirler.

2.2.5. Dünyadaki UbD Uygulamaları

UbD, temellerinin atıldığı ABD başta olmak üzere, dünyada pek çok yerde ve farklı organizasyonlarda kullanılmıştır. Otantik pedagoji çalışması *(Authentic pedagogy study),* Şikago devlet okullarında başarı çalışmaları *(Achievement studies in Chicago public schools),* Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Çalışması *(TIMSS- Third International Mathematics and Science Study),* İşleyen liseler *(HSTW-High Schools That Work)*, UbD temel alınarak yürütülen araştırmalardan bazılarıdır (McTighe, Seif, 2003a, 7).

Yukarıda sayılan araştırmalar dışında, Virginia Eyaleti Eğitim Departmanı sosyal bilimler K-12 müfredat tasarımında UbD'nin birinci aşaması resmi olarak kullanılmış; Uluslararası Bakelorya organizasyonu, İlk Yıllar Programı'nın geliştirilmesinde UbD'dan yararlanmış; *The Peace Corps* Organizasyonu, UbD'yi, gönüllülerin eğitiminde ve dünya çapında müfredat geliştirme işinde kullanmış; Kaliforniya Eyaleti Liderlik Akademisi yöneticilik eğitimi programını geliştirme sürecinde yararlanmış; Washington eyaletinin tamamı *(Bill & Melinda Gates* isimli kuruluşun desteğiyle), ABD Ulusal Bilim Vakfı, Kamu Yayıncılığı Kurumu, Sahne Sanatları CETA programı *(John F. Kennedy Center), Intel*, Teksas Sosyal Bilimler Merkezi ve Hawaii Eyaleti UbD'den yararlanmıştır (McTighe, Seif, 2003a, 15).

UbD'nin okul ve bölge çapında kullanımlarına da rastlanmıştır. Bu okul ve bölgeler arasında Norfolk, Virginia; Georgetown, South Carolina; Laredo Teksas Bağımsız Okul Bölgesi; Nanuet, Newyork; Two Rivers Magnet School, East Hartford, Connecticut; Howard School, Atlanta, Georgia'yı görmek mümkündür. UbD bölgesel işbirlikleri ve projelerde de bir araç olarak kullanılmıştır. Bu işbirlikleri ve projeler *Standards in Action (SIA)* Projesi (42 bölge, 590 okul, 470000 öğrenci); *Backs County Intermediate Unit* (13 bölge); *The Capital Region Education Council (CREC); The New Jersey Curriculum Initiative (NJCI); The Capital Area Intermediate Unit (CAIU)* olarak sıralanabilir (McTighe, Seif, 2003a, 17-19).

UbD kitabı ABD'de 150 eğitim fakültesinde temel eser olarak okutulmaktadır. Ayrıca ABD'deki New Jersey College, tüm öğretim programı ve ders planı

içeriklerini hazırlamada UbD'nin sondan başa doğru tasarım felsefesinden yararlanmaktadır. UbD temel kitabının şimdiye kadar 255.000 kopyası çoğaltılmış; ayrıca UbD el kitabının 55.000 kopyası yapılmıştır. Şimdiye kadar 10.000'den fazla öğretmen ve yönetici UbD eğitimi almıştır. Ayrıca UbD'nin lisanslı web sayfasına 28.000 öğretmen resmi olarak kayıtlıdır (McTighe, Seif, 2003a, 19).

2.2.6. UbD'nin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı

İngilizce ya da herhangi bir dünya dilinin öğrenilmesinde amaç, öğrenenin hedef dilde ve farklı durumlarda etkili bir biçimde iletişim kurmasını sağlamaktır. (Wiggins, McTighe, 2011, 65). Bu açıdan bilginin farklı ortamlara transferi, yapılan öğretimin hedeflerine ulaşıp ulaşmadığının belirlenmesinde önemli bir ölçüttür (Wiggins, McTighe, 2007, 23). Yabancı dil öğrenmeyi okulda diğer derslerden ayıran en temel özelliği, dilin sınıf dışında da yaşayan bir varlık olmasıdır. Bu durum, Wiggins ve McTighe'nin (2011, 67) de belirttiği üzere, yabancı dil dersinde öğrenilenlerin, farklı ortamlara transferini gerektirir. Yabancı dil öğretiminde transfer becerisi, konuşma hızı, aksan farklılığı, yabancı dilde telefon görüşmesi ve farklı zorluklar karşısında iletişimi etkili bir biçimde sürdürebilmekle yakından ilgilidir. Wiggins ve McTighe'ye (2007, 42) göre hedef dilde karşılaşılan ve sözlük anlamı dışında kullanılan deyimler, başarılı bir transfer yapabilme açısından zorluk oluştursa da, bu tip zorluklar her disiplinde farklı bir biçimde ortaya çıkmaktadır ve UbD ile elde edilecek kazanımlar için bir engel değildir.

Yabancı dil gibi, bilgiden çok beceri gelişiminin önemli olduğu disiplinlerde transfer hedeflerinin belirlenmesi temel soru ve anlama ifadelerinden önce gelmektedir (Wiggins, McTighe, 2011, 35). Çünkü yabancı dil öğrenirken kazanılacak bilgilerin yeni ortamlara transferi, amaca ulaşılıp ulaşılmadığını belirlemede önemli bir ölçüttür. Yabancı dil öğrenmede en temel transfer becerisi, karmaşık ve gerçek bir konuşma ortamında, konuşmacının anadilini kimsenin bilmediği bir yerde, karşı tarafta bulunanların anlayacağı bir aksan ve hızda başarılı bir biçimde iletişim kurabilmektir (Wiggins, McTighe, 2007, 49).

Wiggins ve McTighe'ye (2011, 64) göre yabancı dil öğrenmede bilgiyi anlamlandırma kritik bir önem arz etmektedir. Bu bakımdan, UbD'nin yabancı dil öğretiminde kullanımı, ders içeriğinin kelime kelime çeviri yapıp, metnin mesajını irdelemekten çok, dilin otantik ve özgün kullanımının öğrenen tarafından ne kadar

içselleştirildiğine odaklanılmasını gerektirir. Bu durum, Wiggins ve McTighe'nin (2005, 9) ifade ettiği üzere, yabancı dil öğrenirken alfabenin ezberlenmesi, bazı teknik bilgilerin edinilmesi gibi derinliği olmayan basit çalışmalarla sınırlanmamalıdır. Tablo 2.12'de yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek transfer, anlama ve kazanım ifadeleri görülmektedir:

Tablo 2.12: Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılabilecek Transfer, Anlama ve Kazanım İfadeleri

Transfer	• Öğrenciler yeni kelimelerin geçtiği yeni bir metin okuyarak, bilmedikleri kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkaracaklardır. • Öğrenciler yeni öğrendikleri kelimeleri farklı konuşma ve yazma durumlarında kullanacaklardır.
Anlama	• Öğrenciler ilişki ve kavramları açıkladıkları bir kelime ağı oluşturacaklardır. • Öğrenciler kelimeleri gruplandıracak ve ortak özelliklerini bulacaklardır. • Öğrenciler yeni öğrendikleri kelimelerin bulunduğu bir metni inceleyecek ve yanlış kullanımları açıklayacaklardır.
Kazanım	• Öğrenciler bir kelime listesinden, listede yer alan kelimeleri ezberleyeceklerdir.

Grant Wiggins, Jay McTighe, **The Understanding by Design Guide to Creating High-Quality Units.** (ABD: Association for Supervision and Curriculum Development, 2011), 107'den uyarlandı.

Tablo 2.12'de görüldüğü gibi, yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek transfer, anlama ve kazanım ifadeleri yukarıdaki şekilde örneklendirilebilir. UbD'nin yabancı dil öğretiminde kullanılması konusunda öğrencilerin konuya odaklanması için hazırlanacak olan temel sorular, soyut bilgi aktarımının yoğunlukta olduğu tarih, sosyal bilgiler gibi disiplinlerden farklılık göstermektedir. Wiggins ve McTighe (2011, 74) yabancı dil öğretimin kullanılabilecek temel soru örneklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Ana dil ve hedef dil arasındaki temel benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
- Yabancı bir dil öğrenirken ana dilde düşünmenin ötesine nasıl geçebilirim?
- Benim için mümkün olabildiğince çok dili uzun süreli hafızamda tutabilmenin en iyi yolu ne olabilir?
- Bağlam, bilmediğim kelimeleri anlamama nasıl yardımcı olabilir?
- Takılıp kaldığım anlarda ne yapmalıyım?

- Nasıl yerliye yakın bir aksan elde edebilirim?
- Sohbetin devam etmesini nasıl sağlayabilirim?
- Kültürleri herhangi bir kalıba sokmadan nasıl araştırıp tanımlayabilirim?

Beceri gelişiminin, bilgi gelişiminden daha önemli kabul edildiği yabancı dil öğretimi gibi disiplinlerde, temel soru yazmak öğretmenler açısından doğallıktan uzak ve gereksiz bir iş gibi görülebilir (Wiggins, McTighe, 2011, 79). Fakat temel soruların anlama ifadeleri ile bütünleşik bir biçimde hazırlanması ve ünitenin işlenmesi süresince kullanılması, anlamayı kalıcı hale getirmede önemli bir araçtır. Tablo 2.13'te yabancı dil öğretiminde temel sorular ve bu soruların öğrenciye kazandıracağı kalıcı anlamalar yer almaktadır:

Tablo 2.13: Yabancı Dil Öğretiminde Temel Soru ve Anlama İfadeleri Örnekleri

Temel Soru	Kalıcı Anlama
Yabancı dilde konuşurken takıldığımda ne yapmalıyım?	• Dil, karşılaşılan problemlerin çözülmesini gerektirir. • Hata yapmaya cesaret göstermezseniz, asla onları görüp düzeltme şansınız olmaz. • Bir düşünceyi ifade etmenin çok çeşitli yolları vardır.
Yabancı dille ilgili deneyim elde etmek için ne yapmalıyım ve nereye gitmeliyim?	• Dil ve kültür arasındaki ilişki öğrenmeyi zenginleştirir ve hızlandırır.
Yabancı dil öğrenmek için öğrenme sürecimde ne gibi değişiklikler yapmalıyım?	• Dil öğrenmek, kelimesi kelimesine çeviri yapmaktan daha fazlasını gerektirir. • Bildiğiniz dil(ler), yeni bir dil öğrenmede size yardımcı olabilir. • Söylemeye çalıştığım şey, karşı tarafın anladığı şeyden farklı olabilir (mesajın yanlış anlaşılması)
Öğrenmek istediğim bilgiyi nasıl elde ederim?	• Bazı kelimeler diğerlerinden daha önemlidir. • Metinde, anlamayı kolaylaştıracak bir takım anahtar kelimeler bulunur. • Dinleme, yabancı dil öğrenmenin bir parçasıdır. • Sorulan sorunun netliği, cevabın kalitesini belirler.

Grant Wiggins, Jay McTighe, **Schooling by Design.** (ABD: Association for Supervision and Curriculum Development, 2007), 77'den uyarlandı.

Tablo 2.13'te görüldüğü gibi, öğretmenin yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenciye yönelttiği temel sorular, onun konu hakkında derinlemesine düşünüp, bazı anlamalara ulaşması için temel teşkil etmektedir. Bu yüzden, beceri gelişimi gibi önemli bir amaç doğrultusunda temel soruların tasarımlara yansıtılması önemlidir.

Performans, yabancı dil öğretiminde önemli bir ölçüttür. UbD'nin temel ölçme kanıtı olan performans görevleri, yabancı dil öğretimi için daha kritik bir önem arz etmektedir. Wiggins ve McTighe'ye (2005, 163) göre performans anlamanın kanıtıdır ve anlamanın altı göstergesi bulunmaktadır. Bunlar, daha önce de belirtildiği üzere açıklama, yorumlama, uygulama, bakış açısını değiştirme, empati kurma ve öz-değerlendirme şeklinde ifade edilmektedir. Anlamanın altı ifadesi yabancı dil öğretimi açısından düşünüldüğünde, farklı performans görevleri yabancı dil öğretiminde kullanılabilir. Tablo 2.14'te anlamanın altı göstergesi için performans görevi örnekleri yer almaktadır:

Tablo 2.14: Anlamanın Altı Göstergesi İçin Performans Görevi Örnekleri

Gösterge	Örnek
Açıklama	Güzel konuşma sanatıyla ilgili bir tekniğin, konuşma sırasında neden etkili olduğunu açıklayınız.
Yorumlama	"Holden'in sorunu neydi?" *Catcher in the Eye* kitabında başkarakteri yorumlayınız.
Uygulama	Bir kitabı mükemmel kılan şey nedir? Okul kütüphanesine verilmek üzere sevdiğiniz bir kitabın sesli eleştiri kaydını oluşturunuz.
Bakış Açısını Değiştirme	A. Wolf tarafından yazılmış The True Story of the Three Little Pigs kitabını okuyunuz ve tartışınız.
Empati Kurma	Charles Dickens'in bir kitabını okuyunuz ve evsizlerin yaşadıkları konusunda bir yazı yazınız.
Öz-Değerlendirme	Yazma sürecinizi değerlendirdiğiniz bir yansıtma yazısı yazınız.

Grant Wiggins, Jay McTighe, **The Understanding by Design Guide to Creating High-Quality Units.** (ABD: Association for Supervision and Curriculum Development, 2011), 95'ten uyarlandı.

Tablo 2.14'te anlamanın altı göstergesi için hazırlanmış örnek performans görevleri görülmektedir. Performans görevleri yukarıda verilen örneklerde olduğu gibi sınıf-içi çalışmalardan derlenmesinin yanı sıra, öğrencinin dilin konuşulduğu otantik ortamlara yönlendirilmesi ile de hazırlanabilir. Wiggins ve McTighe (2007, 83), dil öğretiminde otantik görevler verilmesinin, öğrencinin gerçeklere dayalı bilgi, beceri

ve kavramları doğal bir biçimde kullanmasını ve uygulamasını kolaylaştırdığını belirtmektedir. Örneğin, öğrenciye performans görevi olarak tur rehberliği gibi otantik bir görevin verilmesi, onun planlayacağı bir gezi boyunca konuşacağı dili tüm boyutlarıyla ele almasını ve eleştirel bir biçimde düşünmesini kolaylaştıracaktır.

Yabancı dil öğrenmede performans olarak kabul edilebilecek bir diğer önemli yeterlik de konuşmada akıcılıktır. Yabancı bir dili konuşmada akıcılık kazanılması, birden fazla becerinin performans esnasında kullanılmasıyla ilgilidir. Bu, her bir beceri ya da stratejinin o an işe yarayıp yaramayacağının kullanıcı tarafından muhakeme edilip, gerekli becerilerin ne zaman ve nasıl kullanılacağına karar verilmesini içerir. (Wiggins ve McTighe, 2005, 76). Bu açıdan bakıldığında, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak için çok çeşitli portfolyo seçeneklerinden yararlanılıp, öğrencinin performansını güçlendirmesi için maksimum çeşitlilik sağlanabilir. Şekil 2.6'da yabancı dil öğretiminde yararlanılabilecek portfolyo seçenekleri yer almaktadır:

Şekil 2.6: Yabancı Dil Öğretiminde Portfolyo Seçenekleri



Grant Wiggins, Jay McTighe, **Schooling by Design.** (ABD: Association for Supervision and Curriculum Development, 2007), 77.

Şekil 2.6'da görüldüğü gibi, yabancı dil öğretiminde sınıf içi ya da dışında yapılan uygulamalar portfolyo sistemi içinde yıl boyunca saklanarak, öğrencilerin kendi değişimlerini görmeleri, aynı zamanda öğretmenleri süreç değerlendirmesi yapmaları sağlanabilir.

Özetlemek gerekirse, UbD'nin sunduğu çerçeve, birçok disiplinde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de kullanılabilir. Temel sorular, öğrencilerin ünite süresince karşılaştıkları yeni öğrenme konularını verilen bağlam kapsamında sorgulamasına, bu sorgulamalar sayesinde kalıcı ve yeni ortamlara transfer edilebilen anlamalar elde etmesine, bilgi ve beceri kazanımlarına ulaşmasına ve tüm bunların bir sonucu olarak performans görevini belirlenen ölçütler çerçevesinde yerine getirmesine yardımcı olabilir. Yabancı dil, doğası gereği yaşayan bir varlık olduğundan ve ders dışında da kullanılabilecek bilgi demetleri içerdiğinden, UbD'nin dayandığı temel prensiplerden olan bilginin transferi ve kalıcı anlama, UbD'nin bu disiplinin öğretimine entegrasyonunu mümkün kılmaktadır.

2.2.7. UbD'nin Kuramsal Temeli

UbD'nin doğuşunda bilişsel psikoloji çalışmalarının etkisi olmuştur. Bransford, Brown ve Cocking'in (2002) İnsanlar Nasıl Öğrenir: Beyin, Zihin, Deneyim ve Okul isimli eserinde bilişsel psikoloji hakkında yazdıkları izlenimlerin bir kısmı, UbD'nin öğrenme sürecini işlevsel olarak yönetebilmesi konusunda ipuçları sağlamaktadır. Bu ipuçları şu şekilde sıralanabilir:

- Etkili öğrenme, bilginin, kalıplar halinde dikkatli bir şekilde ezberlenmesinden çok, öğrencinin bilgiyi anlaması ve uygulaması ile gerçekleşir.
- Öğrenme, uygulanabilir olması için bir takım genel prensiplerle yönlendirilmelidir. Çürük öğrenme derecesinde öğrenilmiş olan bilgi nadiren başka ortamlara aktarılabilir. Transfer en çok, öğrenen, bilgiyi yeni bağlamlara aktarmada gerekli kavram ve ilkeleri bildiği zaman meydana gelir. Anlayarak öğrenme yoluyla bilgiyi yeni ortamlara aktarma olasılığı, bilgiyi bir kaynaktan ezberleyerek elde etmeden daha yüksektir.
- Deneyimli kişiler ilk olarak problemlere karşı bir anlayış oluşturmaya çalışırlar ve bu temel kavramların ve büyük fikirlerin düşünülmesini içerir.

Deneyimi az olan kişilerin bilgisinin büyük fikirler etrafında toplanma olasılığı daha düşüktür. Onlar genellikle problemlere, doğru formüller arayarak ve her gün gelişen durumlara uygun, anlık cevaplar geliştirerek yaklaşırlar.

- Araştırmalar, sınıfta çok fazla konunun yüzeysel bir şekilde anlatılmasının, öğrencileri geleceğe hazırlayacak yeterlikler geliştirmeleri konusunda kötü bir yöntem olduğunu göstermektedir. Bilginin derinliğinden çok genişliğine vurgu yapan öğretim programları bilginin etkili bir şekilde organize edilmesini engeller.
- Öğrenmede geri bildirim çok önemlidir. Fakat ne yazık ki sınıflarda geri bildirim sıklığı azdır. Öğrenciler test ve yazılı sınav sonuçlarını öğrenseler de, bu sonuçlar, tanılayıcı değerlendirmeye yöneliktir. Öğrencilerin ihtiyacı olan şey süreç bildirici, öğrencilerin düşünme ve anlamalarını düzenleyip geliştirmelerine yardım edecek türden değerlendirmelerdir.
- Değerlendirmelerin çoğu, bilgiyi ölçmeye yönelik olup, bu bilginin nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağıyla ilgilenmemektedir. Anlayarak öğrenebilmek için, değerlendirmeler ve geri bildirimler ezberlemeye değil, anlamaya odaklanmalıdır.
- Uzman öğretmenler kendi disiplinlerinin yapısını bilir ve öğrencilere bilişsel yol haritaları sunarlar. Bu haritalar, öğrencilere verecekleri ödevlere, öğrencileri geliştirecek çalışmalara ve sınıfta sorulan sorulara temel teşvik ederler. Bu konuda ne büyük yanılgılar, öğretmenliğin birkaç genel yöntemden oluştuğu, iyi bir öğretmenin her şeyi öğretebileceği ve içerik bilgisinin tek başına yetersiz olacağı konusundaki yanılgılardır (McTighe, Seif, 2003b, 3).

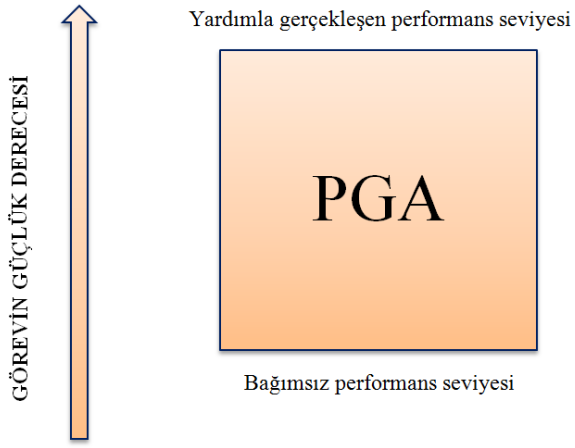
Yukarıdaki bilgiler ışığında, UbD'nin, öğrenme ve hafızada tutma konularına, bilginin kalıcı bir şekilde öğrenilmesi boyutuyla pratik öneriler getirmeye çalışarak kuramsal temelini yapılandırdığı görülmektedir (Brown, 2004, 21). Çünkü UbD'ye göre kalıcı öğrenme, anlamlı öğrenmeyle mümkündür ve anlamlı öğrenmenin ispatı, bilginin yeni ve otantik ortamlara transferi ve başka bağlamlarda da öğrenen tarafından rahatlıkla kullanılıyor olmasıdır. Bu açıdan bakıldığında UbD'nin kuramsal olarak yapılandırmacı yaklaşıma yakın olduğu anlaşılmaktadır (Anderson, 2012, 44).

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmeyi bağlantılandırma ve gerçek yaşama uyarlamayla eş tutmaktadır (Vygotsky, 1978, 30). Bu bağlamda, UbD, okulda öğrenilenlerin otantik ortamlara uyarlandığı ve öğrencinin nota bağlı olarak değil, performansa dayalı olarak öğrendiği bir sürece işaret eder.

Sosyal yapılandırmacılık, temelleri Lev Vygotsky'nin (1978) sosyo-kültürel teorisine dayanan bir öğrenme kuramıdır. Sosyal yapılandırmacı kuramın 1970'li yıllara dayanan bir geçmişi bulunmakta olup, eğitimcilerin salt bilgi aktarımı ve bu aktarım sonucu oluşan ezbere dayalı öğrenmenin kalıcılığı konusunda duydukları endişeler sonucu ortaya çıkmıştır (New, Cochran, 2007, 744). Vygotsky'ye (1978, 30) göre öğrenme, sosyal çevreyle etkileşim konusuyla doğrudan ilişkilidir. Davranışlar, ilk günden itibaren sosyal davranış sistemi çatısı altında bir anlam ifade eder ve belli bir amaca yönelik olarak gerçekleşir. Bireyin bulunduğu sosyal çevre, davranışlarına yön vererek, basitten karmaşığa tüm öğrenmeler için temel teşkil eder. Bu açıdan bakıldığında, öğrenmenin sosyal çevreyle etkileşim sonucu geliştiği ve öğrenmenin, bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrenin sunduğu fırsatlarla paralel olarak gerçekleştiği söylenebilir.

Sosyal yapılandırmacılık kuramının temel kavramlarından birisi olan *potansiyel gelişim alanı* kavramı, öğrenme ve sosyal çevre arasındaki ilişkiyi açıklamada önemli bir anahtar öğe vazifesi görmektedir. Potansiyel gelişim alanı, Vygotsky'nin (1978, 90) ifade ettiği gibi, yalnızca sosyal çevre ve akranlarla etkileşim sonucu oluşabilecek ve bireydeki içsel gelişim sürecini harekete geçirebilecek bir olgudur. Bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre, yani potansiyel gelişim alanı, bilginin yapılandırılması sürecini hızlandırmaya yardımcı olarak, normal şartlarda kendi başına gösteremeyeceği bir gelişimsel başarı göstermesine ve bireyin bu gelişimi içselleştirmesine katkıda bulunur. Kısacası, bilgi, bireylerin birbirleriyle etkileşimleri sonucu ve sosyal ortamın bireye sunduğu olanaklar doğrultusunda, bireyin geçmiş deneyimleriyle ilişkilendirilmesi sonucu yapılandırılır. Şekil 2.7'de potansiyel gelişim alanı görülmektedir:

Şekil 2.7: Potansiyel Gelişim Alanı



Rebecca S. New, Moncrieff Cochran, **Early Childhood Education: An International Encyclopedia, Volumes 1-4.** (ABD: Praeger Publishers, 2007), 831.

Şekil 2.7'de görüldüğü gibi, potansiyel gelişim alanı, görevin güçlük derecesine bağlı olarak, bireyin tek başına gerçekleştirebileceği performansla, yardım alarak gerçekleştirebileceği en üst performans arasında kalan alandır. New ve Cochran'a (2007, 832) göre, bireyin potansiyel gelişim alanında bulunan beceri ve anlamalar, henüz ortaya çıkmamış, fakat kendisinden daha bilgili ya da deneyimli bir akran ya da yetişkinin desteğiyle ortaya çıkabilecek türden beceri ve anlamalardır. Bu bağlamda etkili bir öğrenme ortamı, Vygotsky'nin (1978, 90) ifade ettiği üzere, bireyi bağımsız performans seviyesinde bırakan değil, potansiyel gelişim alanını hedef alarak, gelebileceği en üst seviyeye getiren ortamdır.

Eğitsel açıdan ele alındığında, sahip olduğu bir takım temel prensipler, sosyal yapılandırmacılığı açıklamakta yol gösterici olmaktadır. Beck ve Kosnik (2006, 9), sosyal yapılandırmacılığın temel prensiplerini şu şekilde ifade etmektedirler:

- Bilgi öğrenenler tarafından yapılandırılır.
- Bilgi, deneyimlere bağlıdır.
- Öğrenme sosyaldir.
- Bireyin tüm özellikleri birbiriyle ilişkilidir.
- Öğrenme toplulukları kucaklayıcı ve tarafsız olmalıdır.

Sosyal yapılandırmacı kuram, her bireyi kendine has ve farklı bir arka plana sahip, farklı öğrenme deneyimleri olan ve öğrenmeyi farklı ihtiyaçları doğrultusunda şekillendiren varlıklar olarak kabul eder (Şişman, 2010, 5). Bu kuramın

savunucularına göre, bilgiyi öğrenenin kendisinin yapılandırması gereklidir. Çünkü yeni bilgi var olan kavramlarla ilişkilendirilmezse kavranması güçleşir (Beck, Kosnik, 2006, 9). Bilginin öğrenenler tarafından yapılandırılması, onun yalnızca bireysel, nesnel ve dış dünyadan bağımsız bir olgu olduğu anlamına gelmez. Tam tersine, bilgiyi yaşam deneyimleri ve başkalarıyla olan diyaloglar şekillendirir (Dewey, 1938, 56). Bu görüş, öğrenme sürecinde öğrencinin bilgiyi edilgen bir şekilde aldığını belirten görüşün tam aksine, bilginin bizzat öğrenen tarafından yapılandırıldığına işaret eder ve öğretmene bilgi aktarıcı değil, bilgiyi yapılandırma sürecinde kolaylaştırıcı (Alao, Kobiowu, Adebowale, 2010, 54; Case, 2006, 126; Fisher, Exley, Ciobanu, 2014, 4; Honebein, 1998, 20) rolü verir. Bir başka deyişle, öğrenme, Yurdakul'un (2010, 41) da altını çizdiği gibi, sosyal bir süreçtir. Fakat başkalarının yönlendirdiği ya da rota çizdiği şekilde öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün değildir.

Kısacası, sosyal yapılandırmacı kurama göre öğrenme, bilgiyi deneyimler aracılığıyla yapılandırma sürecidir ve bu süreçte öğretmen bir otorite figürü değil, bir kolaylaştırıcı ve rehber rolündedir. Bu kurama göre birey tüm farklılık ve özellikleriyle öğrenme ortamına gelir ve öğrenenin bireysel farklılıkları, öğrenme sürecini şekillendirir.

UbD, sosyal yapılandırmacı kuram çerçevesinde ele alındığında, bilginin kalıcı ve anlamlı bir şekilde öğrenilmesi, öğrenme sürecinde öğrenenlere sıklıkla geri bildirim verilmesi, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif hale getirilmesi, hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması, öğretmenin öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı bir rol üstlenmesi gibi noktalar açısından bakıldığında, yapılandırmacı anlayışa yakın olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenen farklılıklarını dikkate alan, bilginin transferine ve performansa dönüştürülmesine olanak tanıyan bu yapı, öğrencilerin sosyal bir çevrede ve ilgi alanları doğrultusunda kendi öğrenmeleri konusunda inisiyatif almalarını mümkün kılmaktadır.

2.3. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi

İngilizce, anadili İngilizce olmayanlar arasında iletişim amacı ile en yaygın olarak kullanılan ortak dildir (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı, 2014, 10). Dünyada İngilizceyi anadili olarak konuşanların sayısı 400 milyon, yabancı dili olarak konuşanların sayısı 800 milyon olup, İngilizce toplamda 1.2 milyar insan

tarafından kullanılmaktadır (Ethnologue, 2013). Yabancı dil öğretimi, özellikle de bu kapsamda İngilizce öğretimi, anadili İngilizce dışında bir dil olan tüm topluluklarda yaygın bir uygulama haline gelmiştir.

Bir dilin küresel bir statü kazanabilmesi için, öneminin yalnızca konuşulduğu ülkelerde değil, diğer ülkelerde de kabul görmesi gerekir (Crystal, 2003, 3). Bu bağlamda İngilizce, bu özü yakalamış bir dildir. Matsuda'ya (2012, 3) göre İngilizcenin "varsayılan uluslararası dil" olarak kabul edilmesi, onu tüm dünya çapında popüler hale getirmiş ve yaygınlaşmasını hızlandırmıştır. İngilizcenin öğretimi konusunda geçmişten bugüne kadar birçok çalışma gerçekleştirilmiş ve uzun yıllardır devam etmekte olan bu çalışmalar sonucu, İngilizce öğretimi çeşitli süreçlerden ve denemelerden geçerek bugünkü şeklini almıştır.

Son yıllarda yabancı dil öğretiminde sıkça üzerinde durulan konulardan biri iletişimsel yeterliliktir. Saraswathi (2004, 69) ne zaman konuşma, ne zaman konuşmama, kiminle, ne zaman, nerede ve hangi durumda ne hakkında konuşma gibi becerilerin genel tanımı olan iletişimsel yeterliliğin temel prensiplerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Yabancı dil öğretiminin amacı öğrenenlerde iletişimsel yeterliliğin geliştirilmesidir.
- Öğretmen öğrenmenin kolaylaştırıcısı, sınıf etkinliklerinin yöneticisi konumundadır.
- Öğrenenler bir nevi iletişim kuruculardır. Anlamı yapılandırma sürecine aktif katılım gösterir; oyun, problem çözme görevleri ve rol üstlenme çalışmalarında yer alırlar.
- Dil, devam eden bir sohbet şeklinde öğrenenlere sunulur ve dilin dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi öğeleri birbirinden ayrık parçalar olarak değil, bir bütün olarak öğrenciye tanıtılır.
- Hatalar, dil öğrenme sürecinin kaçınılmaz bir parçası olarak kabul edilir. Dili kullanmada akıcılık, doğruluktan önce gelir.

Tüm disiplinlerde olduğu gibi, yabancı dil öğretiminde de öğrenmenin kalıcı olması öncelikli varsayımlardan biridir. Bunun dışında, yabancı dil öğretiminde öğretmenin taşıması gereken bir takım özellikler bulunmaktadır. Cajkler ve Addelman (2012, 43) bu özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Dili anlamlı bir bağlam içinde sunmak,
- Öğrencilerden dil kullanımları konusunda örnekler toplamak,
- Yönergeleri herkes için anlaşılır yapmak,
- Çeşitli teknikler kullanmak,
- Alıştırmayı maksimum düzeye çıkarmak için ikili çalışmalar ya da grup çalışmaları yaptırmak,
- Bireyleri ya da grupları izlemek,
- Cinsiyet ya da yetenek ayrımı yapmaksızın tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt vermek,
- Hedef dil doğru kullanıldığında doğrulama yapmak ve onaylamak.

Son yıllarda doğası gereği İngilizce öğretiminde iletişim ve bilginin otantik ortamlarda rahat bir biçimde kullanımına ağırlık verilse de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde çeşitli akımlar, yöntemler ve teknikler yıllar içinde gelişmiş, popüler olmuş ve daha sonra popülerliğini yeni bir akım ya da yönteme bırakmıştır. Yabancı dil öğretimi 20.yüzyılda bir meslek haline gelmiştir. Modern dil öğretiminin temelleri haline gelen yöntem, teknik ve materyaller bu süreçte geliştirilmeye başlanmıştır. Dil öğretiminde birbiriyle rekabet halinde olan farklı anlayış ve ideolojiler, yabancı dil öğretiminin doğasına bir çeşitlilik ve ivme kazandırmıştır. Yabancı dil öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilen yöntem ve teknikler İngilizceyi de kapsar niteliktedir ve tüm dillerin yabancı bir dil olarak öğretilmesinde kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Bu yöntemlerinin tümünün çıkış noktası öğretimdeki verimi artırarak bir üst seviyeye çıkarmaktır. Yabancı dil öğretiminde öne çıkan başlıca yöntemler dilbilgisi-çeviri yöntemi *(the grammar-translation method)*, düzvarım yöntemi *(the direct method)*, kulak-dil alışkanlığı yöntemi *(the audio-lingual method)*, bütüncül fiziksel tepki yöntemi *(total physical response)*, sessiz yöntem *(the sileny way)* danışmalı dil öğretimi *(community language learning)*, telkin yöntemi *(the suggestopedia)*, iletişimsel dil öğretimi *(communicative language teaching)* ve eklektik yaklaşım *(eclectic approch)* olarak sıralanabilir (Larsen-Freeman, 2003, 7; Richards, Rodgers, 2014, 3).

2.4. Türkiye'de Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi

Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, dünyanın birçok yerinde olduğu gibi Türkiye'de de yaygın olarak kabul görmüş ve uzun yıllardır devam eden bir olgudur.

İngilizcenin çokça rağbet görmesindeki başlıca nedenler, herkesçe bilindiği üzere, dünyayla iletişimde anahtar vazifesi görmesi, bilim dili olması, kariyer olanaklarını artırması olarak sıralanabilir.

Eğitim sisteminin güncellenmesi ve herkesçe bilinen adıyla 4+4+4 sistemine geçilmesiyle birlikte, Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B.) İngilizce öğretimine ilişkin bir takım değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler sonrasında İngilizce öğretimi ilkokul 2. sınıftan itibaren gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013a). Bu kapsamda, M.E.B.'in esas aldığı İngilizce öğretim ortamıyla ilgili temel varsayımlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- İngilizce öğretiminde gerçekleştirilen iletişim gerçek anlam oluşturmaya odaklanmıştır.
- Öğrenciler derste edindikleri İngilizce becerilerini öğrenmenin her alanında kullanabilirler.
- İngilizce öğrenmenin temel amacı hazırlanmış olan öğretim programında yer alan konuları işlemek ve tamamlamak değil, sınıfta kurulmuş olan iletişim ortamını derinleştirmeye çalışmaktır.
- Derslerin odak noktası İngilizce hakkında yeni bilgiler öğrenmek yerine, İngilizceyi kullanarak bir şeyler yapmaktır.
- Öğrenciler iletişim kurarken hata yaptıklarında, akışı bozmamak adına hataları düzeltilmez ve iletişimin devamlılığı sağlanarak, eksikler daha sonra giderilir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013b, VIII).

M.E.B. yeni İngilizce öğretim programlarının geliştirilmesinde Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda İngilizcenin otantik ve iletişim gerektiren ortamlarda kullanılabilmesi esastır. İngilizcenin gerçek bir iletişim aracı haline gelebilmesinde tek bir öğretim yönteminin sağlıklı sonuç vermesi mümkün olmayacağından, öğretmenlerin eklektik bir yaklaşım içinde, öğrencileri dil öğrencisi olarak değil, dilin kullanıcısı olarak değerlendirmesi önemlidir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013b, II). Bu açıdan bakıldığında, bakanlığın İngilizce öğretimine yeni bir soluk getirdiğini ve dünyada kullanılmakta olan dil öğretim akımlarından yararlandığını söylemek mümkündür.

Türkiye'de İngilizce öğretiminin üzerinde çokça durulmasına, çeşitli yatırımlar yapılmasına, eğitim sisteminde ağırlığı artırılmasına rağmen bir takım sorunlar

olduğu göze çarpmaktadır. Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi Eğitim İzleme Raporu'nda (2013, 66) yer alan bulgulara göre İngilizce öğretimde yaşanan temel sorunlar şu şekilde sıralanabilir:

- İngilizce bir iletişim dili olarak değil, herhangi bir ders gibi öğretilmektedir. Öğrenciler 1.000 saati aşkın İngilizce ders almalarına rağmen, edindikleri bilgileri işlevsel olarak kullanamamaktadırlar.
- İngilizce öğretim süreci 4. sınıftan itibaren öğrencilerin katılacağı ortak sınavlarda sorulan dilbilgisi ağırlıklı ve çoktan seçmeli soru tipi üzerinden ilerlemektedir. Bu yaklaşım, hem öğrencilerin dili etkili bir şekilde öğrenmeleri, hem de öğretmenlerin motivasyonları açısından sağlıksız sonuçlar doğurmaktadır.
- Sınıf düzeni ve okullardaki fiziksel koşullar, İngilizce öğretimi sürecinde dil ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik yapılacak uygulamalar için yetersiz kalmaktadır.
- İngilizce öğretiminde kullanılan mevcut öğretim programları ve materyaller, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve farklı yöndeki ihtiyaçlarını dikkate almamaktadır.
- Öğretmenler, dersleri sınıfın ihtiyaç ve özelliklerine göre biçimlendirme konusunda kendilerini yeterince özerk hissetmemektedirler. Mevcut sistem ders kitaplarına birebir olarak bağlı kalmayı gerektirmekte ve öğretmenlere ihtiyaçları olan desteği sunmamaktadır.

Tespit edilen yukarıdaki sorunların çözümüne ilişkin olarak, Türkiye'de çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bu kapsamda Türkiye'nin yaşadığı İngilizce öğretimi sorunlarına çözüm bulmak amacıyla, British Council ve TEPAV işbirliğiyle hazırlanan Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi Raporu'nda (2014, 19) bahsedilen öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. İngilizce öğretmenleri için kapsamlı ve devamlılık arz eden bir hizmet içi eğitim sistemi geliştirilmelidir. Bu hizmet içi eğitimler kapsamında dilbilgisi öğretmenin aksine, İngilizcenin bir iletişim aracı olarak öğretilmesi, farklı yaş ve beceri gruplarındaki öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırmak için içeriği nasıl kişiselleştirilebileceği gibi noktalar üzerinde durulmalıdır.

2. Öğretim programı gözden geçirilmeli, ders kitapları ve tüm öğrenim materyalleri geliştirilmelidir. Geliştirilecek olan yeni öğretim programı, içeriğinde iletişim odaklı çeşitli işlevsel ilaveler barındırmalı ve öğretmenlere bireysel farklılıkları nasıl dikkate alacakları konusunda yol gösterici olmalıdır.
3. Gözden geçirilmiş yeni öğretim programı ve materyaller, 2. Sınıftan 12. Sınıfa kadar gerçekçi bir ilerleme sergilemeli; haftalık ders saatlerinin sayısı bu doğrultuda giderek artmalı; mesleki/teknik liselerinde okuyan, farklı gereksinimlere/becerilere sahip olan öğrencileri dikkate almalı; öğretmenlerin görüş, destek ve katılımları doğrultusunda geliştirilmelidir.

Yukarıda sayılanlar ışığında Türkiye'de İngilizce öğretiminde uygulamaya yönelik çeşitli yenilik ve yaklaşımların benimsendiği, İngilizce öğrenme yaşının 2.sınıfa gerilediği, fakat uygulamada bir takım aksaklıkların yaşandığı göze çarpmaktadır. Mevcut durumun iyileştirilmesi ve İngilizcenin Türk vatandaşları için rahatlıkla kullandıkları bir iletişim aracı haline gelmesi için yeni ve kalıcı çözüm sunan çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

2.5. Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu

Öğrenmeye yön veren pek çok değişken bulunduğu gibi, bunlardan biri de motivasyondur. Motivasyon, en genel tanımıyla, "bireyleri harekete geçiren güç" (Güzel, 2010, 3416) anlamına gelmektedir ve kökeni Latincedeki 'movere' kelimesine dayanmaktadır (Dörnyei, Ushioda, 2011, 3). Motive olmuş öğrencilerin bir takım ortak özellikleri bulunur. Gardner (2006, 243) bu özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Bu öğrenciler öncelikle hedeflerine odaklanmışlardır ve bu hedeflere ulaşmak için pes etmeden yollarına devam ederler. Bu yüzden hedefe ulaşmak için gerekli olan işleri yaparlar ve bu süreçten zevk alırlar.
- Motive bireyler, hedeflerinin peşinden gitme konusunda uyarılmışlardır ve bir takım beklentilere sahiplerdir.
- Motive öğrenciler beklentilerini hayata geçirebilme konusunda özgüven gösterirler ve öz-yeterlik algıları yüksektir.
- Gösterdikleri davranışların bir sebebi vardır ve bu sebepler 'güdü' olarak adlandırılır.

Yabancı dil öğrenme motivasyonunun araştırılmaya başlanmasındaki temel çıkış noktası sosyal psikolojidir. Çünkü bireyleri yabancı bir dil öğrenme konusunda teşvik eden en önemli faktör içinde bulunduğu sosyal çevredir (Dörnyei, 1998, 122). Bu doğrultuda, yabancı dil öğrenme motivasyonuyla ilgili ilk araştırmalar 1960'lı yıllarda, Gardner ve Lambert'in çalışmalarıyla başlamıştır. Gardner ve Lambert, yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonu, sosyal psikolojiye dayandırmış ve dili kültürlerarası iletişimi kolaylaştırma konusunda birinci dereceden sorumlu faktör olarak değerlendirmişlerdir. Gardner'in daha sonraki çalışmaları dili *bütünleyici* ve *araçsal motivasyon* dâhilinde öğrenmeyi açıklamaya çalışmıştır. İlerleyen yıllarda bilişsel psikolojinin uyandırdığı yankılardan, yabancı dil motivasyonu araştırmacıları da etkilenmiş ve dil öğrenme motivasyonunu, bilişsel süreçlerle açıklama eğilimi göstermişlerdir (Dörnyei, 2003, 4-10). Öz belirleme kuramı, yükleme kuramı ve amaç kuramı, bilişsel yaklaşımın etkileriyle ortaya çıkan başlıca dilsel motivasyon kuramlarıdır. Gardner'in önderliğinde başlayan motivasyon çalışmaları ve ilk kuramlar, yabancı dil öğrenme motivasyonuna makro düzeyde açıklamalar getirirken, 1990'lı yıllarda yapılan çalışmalar daha spesifik ve mikro düzeydedir. Bu yılların sonlarına doğru, bilim adamları yabancı dil öğrenme motivasyonunu incelerken, birçok değişkeni göz önünde bulundurmuş ve daha detaylı açıklamalar getirmeye çalışmışlardır. Derse özgü, öğretmene özgü ve gruba özgü motivasyonel unsurlar bu yıllarda yapılan çalışmaların temelini oluşturmuştur (Chang, 2003, 16; Swanson, 2013, 21).

Yabancı dil öğrenme motivasyonu, tanımlanması kolay bir kavram değildir. Bunun sebebi, Gardner'in (2006, 237) ifade etiği gibi, motivasyonun çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olmasıdır. Fakat motivasyon, yabancı dil öğrenme konusunda önemli bir yere sahiptir ve hedef dilin öğrenilmesinde öğrencinin ne düzeyde olumlu, etkin ve katılımcı bir rol üstlendiğini belirlemeye yardımcı olur (Oxford, Shearin, 1994, 12). Dilin karmaşık yapısı da, yabancı dil motivasyonunun çok boyutlu bir yapıya sahip olmasında etkendir ve bu yapı, genellenebilir unsurlar kadar, özel ve duruma özgü unsurlar da barındırır (Csizer, Dörnyei, 2005, 613).

Gardner'ın yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşlerini bir araya topladığı kuram 'sosyal-eğitimsel model' olarak tanınmaktadır. Sosyal-eğitimsel modele göre motivasyon; çabayı, isteği ve görev hazzını kapsayan, bir tür merkezi zihinsel motor ya da enerji merkezi" vazifesi görür. Yukarıda sayılan üç öğe, bir araya gelerek

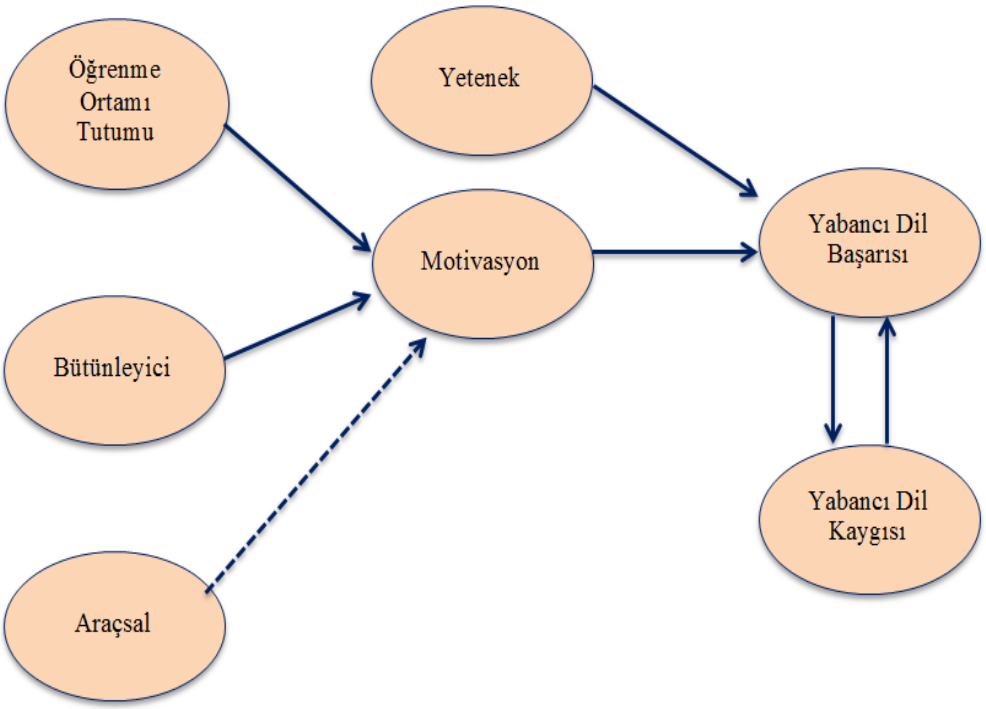
motivasyonu oluşturur. Çünkü motivasyonun bireyde tam olarak var olabilmesi için üçüne de ihtiyaç vardır (Gardner, 1995, 100). Fakat saymış olduğu motivasyonu etkileyen pek çok etken olmasına rağmen, Gardner'e (1985, 169) göre motivasyonun kaynağının, bireyde yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon yüksek olduğu sürece herhangi bir önemi yoktur ve önemli olan kaynağına bakılmaksızın motivasyonun var olmasıdır.

Sosyal-eğitimsel model beş temel varsayıma dayanır. Bu varsayımlar şu şekilde açıklanabilir:

1. Yabancı bir dil öğrenmek, o dili konuşanlarla iletişim kurabilmek adına belli bir düzeyde yetkinliğe ulaşmak anlamına gelir.
2. Başarıyı belirlemede iki temel bireysel farklılık vardır. Bunlar yetenek ve motivasyondur.
3. Motivasyon konusundaki bireysel farklılıkları çevresel özellikler (kültür, kişisel, sosyal ve eğitimsel özellikler) şekillendirir.
4. Dil edinimi resmi ve resmi olmayan bağlamlarda meydana gelir.
5. Hem resmi hem de resmi olmayan öğrenme ortamlarında yabancı dil öğrenme konusunda sonuca ulaşılabilir ya da başarısız olunabilir (Gardner, 2006, 239-240).

Sosyal-eğitimsel modele göre yetenek ve motivasyon, yabancı dil başarısında önemli yere sahip iki etkendir. Yetenek ve motivasyon konusundaki bireysel farklılıklar, yabancı dil öğrenmede başarıyı etkiler. Fakat yetenek ve motivasyon, birbirinden ayrı düşünülmesi gereken kavramlardır. Çünkü motivasyon kendi içinde bir takım farklı dinamikler barındırır. Bu dinamikler öğrencinin dil öğrenmeyi nasıl algıladığı ve ne tür bir motivasyona sahip olduğuyla ilgilidir. *Bütünleyici motivasyon*, *araçsal motivasyon* ve *öğrenme ortamına yönelik tutum*, bu dinamikleri açıklamak için kullanılan kavramlardır (Dörnyei, 2003, 5; Gardner, 2006, 240; Liuoline, Metiuniene, 2006, 94;). Şekil 2.8'de sosyal-eğitimsel modelin şematik tanımı yer almaktadır:

Şekil 2.8: Sosyal-Eğitimsel Model



Gardner, Robert. C. 2006. The Socio-Educational Model of Second Language Acquisition: A Research Paradigm. (**EUROSLA Yearbook,** c. 6. s. 1: 237-260), 243.

Şekil 2.8'de görüldüğü gibi, sosyal-eğitimsel model, yabancı dil başarısını ve yabancı dil kaygısını yetenek ve motivasyon olmak üzere iki temel kaynağa dayandırmaktadır. Motivasyonun oluşmasında öğrenme ortamına yönelik tutum, bütünleyici motivasyon ve araçsal motivasyon türleri önem taşımaktadır. Bütünleyici motivasyon, öğrencinin öğrendiği dile ve o dilin konuşulduğu topluma kişisel ve duygusal bir olumlu tutum sergilemesidir. Öğrenci dilin konuşulduğu toplumu, toplumun kültürünü ve yaşam şeklini benimsemeye eğilim gösterir ve hatta bazı durumlarda kendi kökenini terk ederek o toplumun bir ferdi haline gelebilir (Dörnyei, 2003, 5; Gardner, 2006, 237). Araçsal motivasyon, bireyin dili bir araç olarak gördüğü ve fayda amaçlı öğrendiği durumlarda sahip olduğu motivasyon türüdür. Öğrenme ortamına yönelik tutum, sınıf ortamını etkileyen her türlü değişkene verilen duygusal tepkilerdir. Bu değişkenler, sınıf ortamını, materyallerin kalitesini ve sınıfta materyal olup olmama durumunu etkiler. Ayrıca öğretim programı ve öğretmen de öğrenme ortamına yönelik tutumların belirlenmesinde önem arz eden değişkenlerdendir. İlgi çekme, öğretme ve dili kullanma becerisi

yüksek bir öğretmen, iyi bir öğretim programı, dikkatlice hazırlanmış ders planları ve anlamlı değerlendirme süreçleri öğrencinin öğrenme ortamına yönelik olumlu tutum geliştirmesine ve motivasyonunun yükselmesine yardımcı olur (Gardner, 2006, 242). Gardner, sosyal-eğitimsel model ismiyle geliştirdiği yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon kuramında, motivasyonu bütünleyici ve araçsal motivasyon olarak tanımlamış, motivasyonu belirleyen etkenler olarak bu iki motivasyon türüne bir de öğrenme ortamını eklemiştir. Yetenek ve motivasyon, Gardner'in kuramında yer alan ve yabancı dil başarısını etkileyen iki önemli unsur olup, yabancı dil başarısı ve yabancı dil kaygısı birbirlerinden etkilenen olgular olarak tanımlanmıştır.

Özetlemek gerekirse, motivasyon karmaşık bir görev sonunda elde edilen başarı ya da başarısızlığı açıklamak amacıyla sıklıkla kullanılan kavramlardan biridir. Motivasyonun, birçok disiplinle olduğunu gibi, yabancı dil öğrenmeyle de ilgisi bulunmaktadır. Yabancı dil öğrenmede başarıya ulaşabilmek için, bireyin yeterli düzeyde motivasyona sahip olması gerekli bir ön koşuldur. Bu açıdan bakıldığında, sınıf şartları oluşturulurken, motivasyonun hesaba katılması ve yabancı dil öğrenme ortamında dikkate alınması, başarılı bir süreç takip etmek açısından önemlidir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında UbD ile ilgili araştırmalar, profesyonel gelişim ile ilgili araştırmalar, yabancı dil öğrenme motivasyonu ile ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.6.1. UbD ile İlgili Araştırmalar

Boozer (2014), UbD yoluyla hizmet-öncesi öğretmenlerin nasıl plan geliştirdiğini ve planların uygulanması sırasında sınıflarda hangi pedagojik uygulamaların kullanıldığını araştırmak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma karma araştırma deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu beş öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, yedi nitel veri toplama aracı ve bir nicel veri toplama aracı kullanılmıştır. Nitel veri toplama araçları anket, alan notları, ünite planı taslağı ve son hali, sınıf-içi gözlemleri, ders sonrası toplanan yansıtmalar, öğrenci çalışma örnekleri ve yarı-yapılandırılmış görüşme şeklindedir. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Öğretmen ve Öğrenci Gelişim Sistemi puanları kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi içerik analizi ve bağımlı gruplarda t-testi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular UbD'nin ünite

geliştirmede kullanılmasının, hizmet-öncesi öğretmenleri planlamaya hazırlamada etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının derslerde kendi planlarını uygulamalarının, pedagojik becerilerini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, tasarım, uygulama ve yansıtma gibi çalışmaların öğretmen adaylarının kendilerine karşı daha fazla özgüven geliştirmelerine ve kendilerini öğretmen gibi hissetmelerine yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Corvo (2014), araştırmasında Milli Araştırma Komisyonu (NRC) ve Gelecek Nesil Bilim Standartları çerçevesinde kendi öğretmenlik uygulamalarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma tasarım temelli bir çerçevede UbD ve öğrenme modelleri kullanılarak yürütülmüş, tasarım yapılarak yürütülen fen, mühendislik ve matematik derslerindeki değişiklikler incelenmiştir. Araştırmanın deseni karmadır. Araştırmanın katılımcılarını, araştırmacının kendisi, kimya, istatistik ve mühendislik dersi verilen öğrenciler, üç lise öğretmeni ve bölge yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak e-günlük, ünite tasarımları, öğretmen görüşmeleri, gözlem, yansıtma, öz-değerlendirme, Geliştirilmiş Öğretmen Gözlem Protokolü, öğrenci anketi, öğrenci eserleri ve yönetici görüşmesi oluşturmaktadır. Toplanan verilerin analizi t-testi ve içerik analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, UbD ve benzer çerçevelerin, ders içeriğini belirlemede ve somutlaştırmada etkili araçlar olduğunu ortaya koymuştur.

Molina (2013) yapmış olduğu çalışmada amaçlarını şu şekilde sıralamıştır: (a) öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yönelik algılarını ve UbD'yi kullanmaya yönelik farkındalık düzeyini ortaya çıkarmak, (b) eyalet standartlarını, uygulamaları ve öğretimi anlamak, (c) akademik standartların ne düzeyde öğretildiğini belirlemek. Araştırmanın deseni karmadır. Araştırmanın katılımcılarını 48 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme, gözlem ve anket kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi tematik analiz yoluyla gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde frekans dağılımları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretim programı tasarımında ve öğretimde belli standartlara bağlı olmanın önemli olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak, öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılama ve öğretim programı standardize etme konusunda UbD'nin önemli bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

Yurtseven, Doğan ve Altun (2013) UbD ve farklılaştırılmış öğretime dayalı olarak yapılmış bir tasarımın fen öğretimi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın deseni karmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 14 altıncı sınıf öğrencisi, bir fen bilgisi öğretmeni ve bir gözlemci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak akademik başarı testi, öğretmen görüşmesi, öğrenci görüşmesi, öğrencilerin yansıtma notları ve gözlemcinin notları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda UbD ve farklılaştırılmış öğretimin entegrasyonuyla yapılan fen bilgisi ders tasarımının, öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı farklılık oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen, öğrencilerin derse aktif katılımının önemli olduğunu vurgulamış ve Türkiye'de yapılan genel sınavların UbD ve farklılaştırılmış öğretim üzerinde olumsuz sonuçları olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler, eğlenceli öğrenme ortamının, öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, etkili bir öğretmen eğitimi yardımıyla, öğretmenlerin UbD'yi kullanarak ve farklılaştırılmış öğretimi dahil ederek bir tasarım oluşturabileceğini göstermektedir.

Anderson (2012), çalışmasında İngilizce dersinde UbD'ye göre hazırlanmış okuma çemberleri uygulamasının etkilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 40'ı deney, 15'i kontrol grubunda yer alan 55 öğrenci oluşturmuştur. Okuma çemberleri dokuz hafta süresince her gün uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anketler ve standart testler kullanılmıştır. Uygulamanın öncesinde ve sonrasında öğrencilere anketler verilmiştir. Anketler kanalıyla, öğrencilerin okuma çemberleri öncesi ve sonrasında okumaya ilişkin algıları analiz edilmiştir. Test sonuçları analiz edilerek, okuma çemberi uygulaması sonrasında puanlarda herhangi bir artış olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda okuma çemberleri uygulamasının öğrencilerin okuma algıları üzerinde önemli etkileri olduğu ve uygulamanın, öğrencilerin okuma test puanlarını artırdığı ortaya çıkmıştır.

Schoellhorn (2012), araştırmasında tarihi bir mezarlığın, ilkokulda sosyal bilgiler dersi için etkili bir araştırma kaynağı olarak kullanılıp kullanılamayacağını incelemiştir. Araştırma örnek olay deseniyle yürütülmüştür. Araştırmacının çalışması için çıkış noktası, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kapsamında edebi kültürünü ve 21. yüzyıl becerilerini geliştirmektir. Bu kapsamda, araştırmacı UbD modelini esas alarak tasarladığı bir ders ünitesiyle, öğrencileri araştırmaya, sorgulamaya ve tarih bilgilerini geliştirmeye teşvik etmiştir. Ünite boyunca aşağıda yer alan temel soruları yanıtlamaya yönelik çalışmalar yapılmıştır:

- Bir insan nasıl kahraman olur?
- Bir insanı hatırlanmaya değer kılan şey nedir?
- Bir insanın kahraman olarak kabul edilmesi için yalnızca kazanan tarafta olması mı gerekir?
- Kahramanlarıyla öne çıkan bir milletin karakteristik özellikleri nelerdir?

Araştırmadan elde edilen bulgular, tarihi bir mezarlığın, doğru bir şekilde tasarlanmış bir ünite planına entegre edilmesinin, öğrencileri araştırmaya teşvik etmede ve 21. yüzyıl becerilerine sahip yeni nesiller yetiştirmede etkili bir araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

Andrews (2011), "Temel Öğrenme Hedefleri" kullanımı ve bu uygulamanın iki - beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenmeleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma deneysel desenle yürütülmüştür. Araştırmaya 10'u deney, dokuzu kontrol grubunda yer alan 19 öğretmen ve 597 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın deney grubunda yer alan öğretmenler bir yıl boyunca devam eden bir mesleki gelişim programına katılmışlardır. Araştırmanın tamamı iki yıl sürmüştür. Uygulama içeriğinin hazırlanmasında UbD temel teşkil etmiştir. Uygulama boyunca öğretmenlerin içerik bilgisi geliştirilmeye, bu kapsamda da öğrenci başarısı artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci başarı puanları ve öğretmen gözlem formları kullanılmıştır. Öğrenci başarısı bölge çapında yaygın olarak kullanılan İletişim Sanatları Değerlendirme Ölçeği ile ölçülmüştür. Toplanan veriler regresyon, ANOVA ve ANCOVA analizleriyle çözümlenmiştir. Araştırmanın ilk yılında deney ve kontrol grubu öğrenci ortalama puanları çok fazla farklılaşmazken, uygulama sonrasındaki yılda elde edilen puanlar arasında ciddi bir farklılık gözlemlenmiştir. Fakat bu farklılığı oluşturmada hedeflerin kullanımı, öğretmen deneyimi ve lisansüstü eğitim gibi değişkenlerin etkisinin bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Bertram (2011), yapmış olduğu çalışmasında Jeofizik Enstitüsü Mesleki Gelişim Çerçevesi'nin, STEM (bilim, teknoloji, mühendislik, matematik) öğretmenlerinin gelişimi ve kültürel duyarlılığı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma iki mesleki gelişim program hakkında yürütülmüştür. Bunlarda ilki Arktik İklim Modelleme Programı (ACMP), diğeri Fen Öğretmeni Eğitim Programıdır (STEP). Her iki program da UbD çerçevesinde geliştirilmiştir. Araştırma karma desenle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 165'i ACMP, 175'i STEP programına katılan öğretmen ve 2341'i ACMP, 867'si STEP programı

öğretmenlerinin öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen katılım oranları, programın etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri ve fen dersi öğrenci puanları kullanılmıştır. Öğretmen görüşlerinin alınması amacıyla aylık alan testi formları, ayrıntılı örnek olay görüşmeleri ve katılımcı anketleri kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi için ortalama, sıklık, z-testi ve içerik analizi gibi teknikler kullanılmış ve ayrıca her iki program birbiriyle karşılaştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, UbD temel alınarak geliştirilen her iki mesleki gelişim programının da öğretmenlerin gelişimi için yararlı uygulamalar olduğunu, ayrıca öğrencilerin başarılarında anlamlı farklılıklar bulunduğunu ortaya koymuştur.

Burson (2011), UbD ile oluşturulmuş bir öğretim tasarımının, öğretime ve sınıf yönetimine yönelik öğretmen algıları üzerindeki etkisini bulmayı amaçlamıştır. Araştırma, karma araştırma deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını 13 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak beşli likert tipi bir ölçek ve açık uçlu sorular kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi z-testi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda, UbD'nin, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde olumlu etkiler ortaya çıkardığı sonucuna varılmıştır.

Duke (2011), araştırmasında uygulanabilir ve güvenilir okuma becerilerinin sistematik bir şekilde öğretiminin, öğrencinin okuma başarısına etkisini, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ve öğretim konusuna ilişkin görüşlerini ve teknolojinin öğretim ve öğrenci başarısına olan yansımalarını incelemiştir. Araştırma karma desenle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu üç ayrı bölgeden üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden öğrenciler ve altı öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak test puanları ve görüşme kullanılmıştır. Toplanan nicel verilerin analizinde mod, medyan ve diğer betimleyici istatistikler, nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin UbD'ye dayanan Hızlandırılmış Okuma Programı ve Okuma Değerlendirme Standart Testi kapsamında puanlarının yükseldiğini, fakat bu puanların Missouri Değerlendirme Programı tarafından ölçülen okuma performansı üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığını ortaya koymuştur.

Edmunds (2011), araştırmasında altı İngilizce öğretmeninin UbD yoluyla gerçekleştirdiği tasarım çalışmalarını incelemiştir. Bu öğretmenlerin ortak yönü, sınıf içinde etkili öğretim yaptığı düşünülen öğretmenler olmalarıdır. Araştırmacının bu grupla çalışmayı yürütmesinin nedeni, başarılı kabul edilen öğretmenlerin tasarım ve

uygulama sürecinde izledikleri yolları tespit etmenin, bu konuda zorluk yaşayan öğretmenler için yol gösterici olacağı düşüncesidir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden örnek olay yoluyla yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak bireysel görüşme, gözlem, araştırmacının günlüğü, ders planları, planlama esnasında kullanılan kaynaklar ve fotoğraflar oluşturmaktadır. Toplanan veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular başarılı olarak kabul edilen öğretmenlerin planlamayı, sonucu akılda tutarak gerçekleştirdiklerini, başka öğretmenlerin plan ve fikirlerinden yararlandıklarını ve neyi nasıl öğretecekleri konusunda sürekli plan yaptıklarını ortaya koymuştur.

Noble (2011) UbD'nin CRCT ve merkezi sınavlarda öğrenci başarısını etkileyip etkilemediğini bulmayı amaçlamıştır. Araştırma, karma araştırma deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını 128 okuldan öğrenciler ve 13 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak sınav sonuçları, devamsızlık kayıtları ve öğretmen anketi kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi t-testi, frekans ve Pearson korelasyonu analizleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, UbD'nin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Steffen (2011) çalışmasında öğretmenler ve öğrencilerin öğretim programı ve içerik öğretimi bağlamında eleştirel düşünmeyi nasıl algıladıklarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma süresince kullanılan ders planları UbD modeli üzerine yapılandırılmıştır. Araştırma karma araştırma desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını 32 lise öğretmeni ve 185 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket, görüşme ve ders planları kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi betimsel analiz yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- Öğretmenler ve öğrenciler eleştirel düşünme konusunda doğru tanımlama yapabilmektedir.
- Öğretmenlerin dört tanesi eleştirel düşünme becerilerini düzenli bir biçimde ders planlarına yansıtabilmektedir.
- Öğrenciler eleştirel düşünme becerilerini öğrenme sürecinde nasıl kullanmaları gerektiğini bilmektedir.

Jordan-Aldridge (2010) UbD'nin öğretmen görüş ve tutumlarında fark ortaya çıkarıp çıkarmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, karma desenle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak likert tipi bir ölçek ve açık uçlu sorular kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi frekans ve standart sapma ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, UbD'nin öğretmen görüş ve tutumlarında fark ortaya çıkarmadığını göstermiştir. Araştırmacıya göre UbD'nin beklenen sonucu verebilmesi için okul vizyonuyla örtüşmesi ve okul çapında bütüncül bir uygulama olarak ele alınması gerekmektedir.

Grooms (2010) UbD'nin öğrenci davranışında fark ortaya çıkarıp çıkarmadığını saptamayı amaçlamıştır. Araştırma, karma desenle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak likert tipi bir ölçek ve açık uçlu sorular kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi frekans ve standart sapma ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, UbD'nin öğrenci davranışında herhangi bir fark ortaya çıkarmadığını ortaya koymuştur. Araştırmacıya göre UbD'nin beklenen sonucu verebilmesi için okul vizyonuyla örtüşmesi ve okul çapında bütüncül bir uygulama olarak ele alınması gerekmektedir.

Harris (2010) UbD'nin öğretmen davranışı üzerinde herhangi bir fark ortaya çıkarıp çıkarmadığını saptamayı amaçlamıştır. Araştırma, karma desenle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak likert tipi bir ölçek ve açık uçlu sorular kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi frekans ve standart sapma ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, UbD'nin öğretmen davranışı üzerinde herhangi bir fark ortaya çıkarmadığını göstermiştir. Araştırmacıya göre UbD'nin beklenen sonucu verebilmesi için okul vizyonuyla örtüşmesi ve okul çapında bütüncül bir uygulama olarak ele alınması gerekmektedir.

Roe (2010), yönetim desteğiyle yürütülen meslektaş işbirliğinin, lisede çalışan fen bilimleri öğretmenlerinin kişisel ve işbirliğine dayalı yeterlilikleriyle, standart testlerde öğrenci akademik başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma deneysel desenle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 36'sı deney, 39'u çalışma grubunda yer alan 75 öğretmen ve 5366 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda yürütülen çalışmada, Tuckman'ın (1965) grup gelişim basamakları ile

Wiggins ve McTighe'nin (1998) UbD yaklaşımı temel alınarak ders planları tasarlanmıştır. Bu çalışmalar 2009-2010 eğitim yılı boyunca, bir yönetici eşliğinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın kontrol grubunda yer alan öğretmenler, aynı yıl boyunca, herhangi bir yönetici bulunmaksızın, meslektaş topluluğu içinde ders planları tasarlamışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği ve öğrencilerin akademik başarı puanları kullanılmıştır. Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği denel işlemin öncesinde ve sonrasında hem deney, hem de kontrol grubuna uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizi için t-testi ve korelasyon teknikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekilde sıralanabilir:

- Deney ve kontrol grubunda öğretmenlerin öz-yeterlik algı puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
- Öğrencilerin akademik başarı puanları arasında, deney grubu öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Aksine, kontrol grubu öğretmenlerinin öğrencilerinin, deney grubu öğretmenlerine oranla, ortalamaları 20 puan fazla olduğu ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin akademik başarıları arasında minimal düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Takacs (2010) UbD modelinden yola çıkarak hazırlanan süreç değerlendirme odaklı bir ders planının, öğrencilerin matematik başarılarında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını araştırmıştır. Araştırma ön-test son-test deneysel desenle yürütülmüştür. Denel işlem süresince öğretmenler kurdukları mesleki öğrenme topluluklarında öğrencilerin matematik performansını analiz etmiş ve ön-test sonuçlarına göre öğretim şeklini yeniden düzenlemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet okulunda altıncı sınıfa devam eden 105 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci matematik başarı puanları kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi bağımlı gruplar t-testi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular süreç odaklı değerlendirmenin ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma mesleki öğrenme topluluklarında süreç odaklı değerlendirme konusunda meslektaşlarla yapılan işbirliğinin, öğrencilerin kalıcı ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesine yardımcı olduğunu göstermiştir. Araştırmacı, araştırmadan elde edilen bulguların, mesleki öğrenme

topluluklarının işbirliği içinde sosyal değişimi hızlandırabileceğini ve birlikte hareket ederek öğrencilerin potansiyelini en üst düzeye çıkarabileceğini ifade etmektedir.

Gulsvig (2009)'in gerçekleştirdiği araştırmanın amacı UbD'nin, öğretmen adaylarını eğitimsel ve öğretimsel kararlar alma konusunda yetiştirmeye ilişkin etkililiğini incelemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 10 kişi oluşturmaktadır. Araştırma iki bölüm olarak gerçekleştirilmiş, ilk bölümde 10 katılımcıyla yürütülen eylem araştırması yapılmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünde, ayrıntılı araştırma yapabilmek amacıyla dört kişiyle görüşülmüş ve deneyimleri hakkında bilgi toplanmıştır. Araştırmanın bu aşamasında veri toplama aracı olarak görüşme, ders ürünleri/belgeleri, sınıf ürünleri/belgeleri ve gözlem kullanılmıştır. Araştırma sonunda iki temel sonuca ulaşılmıştır. Birincisi, UbD öğretmenlere, öğretimin eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturmaktan ibaret olmadığı konusunda farkındalık kazandırmıştır. İkincisi, öğretmenler UbD ünitelerini uygularken bilişsel uyumsuzluk süreci yaşamış, eski bilgiler ve yeni uygulamaların bir araya gelmesiyle inanç sistemlerinde köklü değişiklikler gerçekleşmiştir.

Boehler (2008), gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında öğretmen adaylarını öğretim tasarımı gerçekleştirme sürecinde yönlendirmeyi, gözlemlemeyi ve deneyimlerini raporlamayı amaçlamıştır. Araştırma süresince, öğrencilerin işbirliğine dayalı yöntemle tarihi ya da kültürel bir araştırma yapmaları ve bu incelemeleri sonucunda deneyimlerinden yola çıkarak konu hakkında bir öğretim tasarımı gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Öğrenciler yaptıkları tasarımlarda Disiplin-Temelli Sanat Eğitimi ve UbD konseptlerinden yararlanmıştır. Araştırma nitel desenle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını 27 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket, haftalık araştırma özetleri, sanat ünitesi final tasarımı ve görüşme kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar uygulama sonrası öğretmen adaylarının sanatın ne olduğu ve sınıfta nasıl yer bulması gerektiği konusunda fikir sahibi olduğunu ortaya koymuştur.

Anvarinejad (2007), Amerika'da gerçekleştirdiği çalışmasında seçmeli bir İran Tarihi dersinde kullanılmak üzere uygun ve kültürel açıdan yeterli bir izlence geliştirmeyi amaçlamıştır. Böyle bir izlence geliştirmekteki amaç, bu dersi alacak olan öğrencilerin, İran tarihi hakkında küresel bir bakış açısıyla, kapsamlı bir anlayış geliştirmesini sağlamaktır. Araştırma betimsel desenle yürütülmüştür. Araştırmada

veri toplama aracı olarak doküman analizi, Delphi anketi ve meta-analiz kullanılmıştır. Araştırma süresince California eyalet standartları çerçevesinde sosyal bilimler tarihi ve dünya tarihi kitapları incelenmiş, bu doğrultuda İran tarihinin kapsamı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonunda California eyaleti eğitim programlarında İran tarihinin büyük bir bölüm işgal etmediği, ayrıca İran tarihinin sistematik bir şekilde ele alınmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara ek olarak, eleştirel düşünme modeli, UbD ve diğer düşünme stratejilerinin kullanımının, bir öğretim programı geliştirmede önemli bir yere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Schranck (2007), yapmış olduğu çalışmada UbD'yi temel alarak yabancı dil olarak İngilizce dersinde dinleme becerisine yönelik performans hedeflerini incelemiştir. Araştırması için çıkış noktası Delaware Üniversitesi İngilizce sertifika programına katılan öğrencilerin dinleme yeterliliklerinin beklenen düzeyde olmaması ve bunun üzerine Owens kampüsünde bilgisayar destekli öğrenme merkezinin (CALL) kurulmasıdır. Araştırmacı sözü edilen merkezin kurulması üzerine, merkeze kaynak temin edilirken, dinleme bilgisinin artırılması konusunda performans hedeflerinin bir kez daha gözden geçirilmesi gerektiği görüşünden yola çıkarak mevcut çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışma süresince öğrenci ve öğretim üyeleriyle görüşmeler gerçekleştirmiş, ikinci dil ediniminin kuramsal temelini inceleyerek kavramsal bir çerçeve belirlemiş, dinleme becerilerinin ve ortaya çıkması istenilen davranışların neler olduğunu tanımlamış, kısacası Delaware Üniversitesi'nde herhangi bir bölüme kaydolabilmek için öğrencilerde bulunması gereken bilgi ve becerileri tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı yapmış olduğu çalışmanın sonunda aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

- Öğrencilerde İngilizce dinleme becerilerinin gelişmesi için, programın iyi belirlenmiş ve uygun performans hedefleri olması gerekmektedir.
- Öğrenme yaşantıları, belirlenen performans hedeflerine ulaşılması konusunda öğrencilere yol gösterici olmalıdır.
- Öğretim görevlilerinin öğrencileri beklenen hedeflere ulaştırabilmeleri için bu konuda eğitim almış olmaları gerekmektedir.

Baird (2006), Alabama'da teknoloji entegrasyonuna dayalı mesleki gelişim programının etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Sözü geçen mesleki gelişim programı UbD yoluyla gerçekleştirilmiş program geliştirme, değerlendirme ve öğretim basamaklarından oluşmaktadır. Araştırma karma desenle yürütülmüştür.

Araştırmada üç aşamalı bir yol izlenmiştir. Birinci aşamada, hem nicel hem de nitel veriler her bir eğitimden sonra toplanmış ve katılımcıların algılarını, beklentilerini ve karşılaşılan sorunları tespit etmek amacıyla analiz edilmiştir. İkinci aşamada UbD çerçevesinin eğitimlerde ne boyutta kullanıldığı incelenmiştir. Üçüncü aşamada ise seçilmiş bazı katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiş ve eğitimlerin, katılımcıların gelişimine ne boyutta katkı sağladığı incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Alabama'da 16 farklı okulda görev yapan toplam 185 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak beşli likert tipi ölçek ve açık uçlu sorular kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi betimsel istatistikler ve içerik analizi yoluyla gerçekleşmiştir. Araştırmanın bulguları, UbD temel alınarak gerçekleştirilen profesyonel gelişim programının teknoloji entegrasyonunun öğretimi konusunda öğretmenler tarafından faydalı bulunduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler, mesleki gelişim konusunda daha fazla desteğe ve teknolojinin etkili bir şekilde kullanılması konusunda süreç odaklı bir çalışmaya ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Meyer (2006) araştırmasında UbD prensiplerine göre tasarlanan ve uygulanan planlarla, öğretmen adaylarının anlayarak öğretmeyi öğrenme sürecinde edindikleri deneyimleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden örnek olay kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ikisi sosyal bilgiler, ikisi ilkokul öğretmeni olan dört öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme, ses kaydı, video kaydı ve öğrenci eserleri kullanılmıştır. Araştırmanın yürütülmesi sırasında, öğretmen adaylarının deneyimlerinden bir teori üretmeye yönelik analitik bir araç olarak gömülü teori kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi, gömülü teori kapsamında dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, her bir öğretmen adayının tasarım ve uygulama konusunda farklı bir deneyim elde ettiğini, tasarım ve öğretim konusunda kullanılan UbD modelinin de onların değişimine olumlu anlamda yön verdiğini ortaya koymuştur.

Stotter (2004) araştırmasında tarım ve biyoteknoloji konusunda UbD modeliyle gerçekleştirilmiş bir öğretim tasarımı öncesinde ve sonrasında öğrencilerin tarım ve biyoteknoloji konusundaki tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma karma desenle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında UbD modeliyle geliştirilmiş bir ders planı hazırlanmıştır. Uygulamamın öncesinde ve sonrasında öğrencilere bir tutum ölçeği

uygulanmış ve öğrencilerin tarım ve biyoteknoloji konusundaki tutumlarında bir değişiklik olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında dört öğrenciyle yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiş ve araştırmaya ilişkin daha ayrıntılı bilgiye ulaşılmaya çalışılmıştır. Bunlara ek olarak, öğrencilerin tümü uygulama sonrasında bir başarı testini de yanıtlamışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin konu hakkında yeni bir bakış açısı kazandığını ve tarım ile biyoteknoloji konusundaki bilgilerin nasıl uygulanabileceği hakkında bir anlayış geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ek olarak, öğrencilerin tutum ölçeğine verdikleri yanıtlar onların tarım ve biyoteknoloji konusuna yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık oluştuğunu göstermiştir.

Kelting-Gibson (2003) çalışmasında UbD modeli ve geleneksel öğretim tasarım modeli kullanılarak tasarlanmış ders ve ünite planlarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Planlar altı unsur açısından değerlendirilmiştir: (1) içerik bilgisi ve pedagojik bilginin gösterilmesi, (2) öğrenci bilgisinin gösterilmesi, (3) uygun öğretimsel hedeflerin seçilmesi, (4) kaynak bilgisinin gösterilmesi, (5) doğru öğretimin tasarlanması, (6) öğrenmenin değerlendirilmesi. Araştırmanın deseni deneysel desendir. Araştırmanın katılımcılarını 28'i deney, 31'i kontrol grubunda yer alan toplam 59 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ders ve ünite planları kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi MANOVA ve ANOVA ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular UbD'yi kullanan öğretmenlerin, geleneksel tasarım modeliyle plan yapan öğretmenlerden daha yüksek performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırmacı öğretmen yetiştirme kurumlarında öğretim programı tasarımı derslerinde UbD'nin kullanılması gerektiğini ve göreve başlamış öğretmenlerin de hizmet-içi eğitimlerle UbD konusunda desteklenmelerini uygun bulduğunu ifade etmiştir.

Özetlemek gerekirse, UbD ile ilgili yapılmış araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, UbD'nin hizmet-öncesi eğitimden, hizmet-içi eğitime, öğretmenlerin profesyonel gelişimleri konusunda pek çok alanda kullanıldığı, İngilizce, tarih, matematik ve fen bilgisi gibi pek çok disiplinde UbD'den yararlanıldığı, UbD temel alınarak geliştirilen programların uygulanmasından gerek öğretmenlerin profesyonel gelişimi, gerek öğrenci başarısı konusunda pek çok farklı sonuç elde edildiği görülmektedir.

2.6.2. Profesyonel Gelişim ile İlgili Araştırmalar

Benedict (2014), araştırmasında profesyonel gelişim topluluklarının öğrenci başarısını artırmada bir araç olarak kullanılıp kullanılmayacağını araştırmıştır. Araştırma betimsel desenle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını bir ilkokulda görev yapan dördüncü sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme, anket ve gözlem kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi betimsel analiz yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda profesyonel gelişim topluluğunun öğretmenlerin birbirlerinin öğrenme ve öğretmeleri hakkında yansıtmalarda bulunması ve öğretim uygulamalarını geri bildirimler doğrultusunda düzenlemesinin, öğrencilerin başarısında önemli bir payı olduğunu ortaya koymuştur.

Cournoyer (2014), örnek olay çözümlemeye dayalı bir pedagojik eğitim çalışmasının, öğretmen adaylarının profesyonel gelişimleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden örnek olay ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 12 stajyer İngilizce öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme, tartışma, yansıtma kâğıtları ve kritik olay raporları kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi içerik analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda, örnek olay çözümleme yöntemine dayalı bir pedagojik eğitimin, öğretmen adaylarının bilgi, düşünme ve uygulama becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır.

Diemert (2014)'in araştırmasının amacı okul-temelli profesyonel gelişim modeli yoluyla öğretmenlerin matematik öğretimi hakkında Merkezi Eyalet Standartları'nın nasıl yaygınlaştırıldığını incelemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden örnek olay ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu dört öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme ve gözlem kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi betimsel analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin birbirlerini öğretme etkinlikleri içinde bulunmalarının, profesyonel gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğu, fakat okul yöneticilerinin sürece dâhil olmamasının, Merkezi Eyalet Standartları'nı yaygınlaştırmada zorluk oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

Gökmen (2014) araştırmasında eylem araştırması ve akran gözlemi programlarına katılmanın, İngilizce okutmanlarının yansıtıcı öğretim uygulamalarına katkısını

incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel desenle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını altı İngilizce okutmanı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme, yansıtma formu, işbirlikçi günlük ve araştırmacının alan notları kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizinden geçirilmiş, öz-yansıtma, öz-farkındalık ve kendini geliştirme kategorileri altında incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular yukarıda sayılan araçların okutmanları kendi doğal ortamlarında belirli durumlar üzerine düşünmelerine teşvik ettiğini ve yansıtıcı düşünmelerine katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Grado'nun (2014) gerçekleştirmiş olduğu araştırmanın amacı harmanlanmış öğretim konusunda öğretmenlere profesyonel gelişim planlamada temel stratejileri tespit etmek ve öğrenci başarısı elde etmek için öğretmenlerin nasıl geliştirileceği konusunda okul yöneticilerine bilgi edindirmektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden söylem analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu okullarında harmanlanmış öğrenme uygulaması yapılan 11 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Toplanan verilerin analizi içerik analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda iyi eğitilmiş, gerekli pedagojik strateji ve tekniklerle donatılmış bir öğretmenin, harmanlanmış öğrenme yoluyla öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olacağı ortaya çıkmıştır.

Lee (2014) araştırmasında İngilizce öğretmenlerinin profesyonel öğrenme topluluklarında bulunmalarının profesyonel gelişimleri üzerindeki etkisini ve öğretmenlerin profesyonel gelişimin özellikleri konusundaki algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma karma desenle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını 100 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket ve yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Toplanan nicel verilerin analizinde regresyon, nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

- Alan bilgisini geliştirmeye yönelik profesyonel gelişim programları, öğretmenlerin bu programlara karşı olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olmaktadır.
- Profesyonel gelişim fırsatlarını değerlendirmede öğretmenin motivasyonu ve okulun bağlamı önemli bir belirleyicidir.
- Öğrenci başarısı her ne kadar profesyonel gelişim sürecine dahil olmada önemli bir belirleyici olsa da, zamanın yetersizliği, kaynakların yetersizliği,

okulun profesyonel gelişimi desteklememesi gibi nedenler öğretmenlerin bu topluluklara mesafeli durmasına neden olmaktadır.

Mannino'nun (2014) araştırmasının amacı öğretmenlerin profesyonel gelişimi için kullanılan öğretim koçluğu yöntemi ile algılanan öğretmen gelişimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma desenlerinden tarama yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 11 okul bölgesinden uygun örneklem yöntemiyle seçilmiş 243 öğretim koçu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Öğretimsel Koçluk Aktiviteleri Etkililik Anketi, Öğretimsel Koç Programı Anketi ve Öğretimsel Koçluk Öğretmen Anketi kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi Spearman Sıra Farkları Analizi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretim koçluğu etkinlikleri ile algılanan öğretmen gelişimi arasında herhangi bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

McFarland (2014) araştırmasında bir profesyonel gelişim programın en çok hangi öğelerin öğretmenler için önem taşıdığını ve bu programların hangi spesifik özelliklerinin öğretmenlerin uygulamalarında değişiklik yapma konusunda teşvik edici olduğunu araştırmıştır. Araştırma karma desenle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını 43 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket ve görüşme kullanılmıştır. Toplanan veriler faktör analizi ve içerik analizi yöntemleriyle çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular dört temel faktörün profesyonel gelişim sürecinde kritik öneme sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu faktörler (1) öğretmenlerin bireysel ihtiyaçları; (2) öğretmen ve öğrencilerin öğrenme biçimleri; (3) işbirliği; (4) destekleyici bir yapı ve çevredir.

Orlovsky (2014) yapmış olduğu araştırmada amaçlarını şöyle sıralamıştır:

- Öğrencilerin matematiği nasıl öğrendiği konusunda öğretmenlerin bilgi dağarcığını geliştirmek için profesyonel gelişim kapsamında en iyi uygulamaları hayata geçirmek,
- Öğretmenleri, ilkokul öğrencilerinin matematiği nasıl öğrendiğini anlayarak, en iyi öğretim uygulamalarını geliştirmelerine destek olmak.

Araştırma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseniyle yürütülmüştür. Araştırma süresi zarfında bir gruba uygulama yapılmış ve ön-test son-test tek gruplu deneysel desen 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 12 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak nitel ve nicel anketlerle, haftalık

anekdot kayıtları kullanılmıştır. Toplanan veriler tematik analiz aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda, öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alarak hazırlanmış olan bir profesyonel gelişim programının, öğretmenlerin alan bilgisini ve öğretim uygulamalarını derinleştirdiğini ve işbirliği için yürütülen profesyonel gelişim sürecinin öğretmenlerin meslektaşlarından yeni bilgiler öğrenmesini sağladığını ortaya koymuştur.

Scherrod (2014) araştırmasında ortaokul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin etkili profesyonel gelişim programlarının özellikleri konusundaki algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma nicel araştırma desenlerinden tarama deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 33 öğretmen ve 22 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 25 maddelik bir anket kullanılmıştır. Anketin alt boyutları öğretmenlerin tepkileri, öğretmenlerin öğrenmeleri, organizasyonel destek, öğrenci sonuçları, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini kullanması olarak belirlenmiştir. Toplanan verilerin analizi MANOVA ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin, bilgi ve becerileri kullanması konusunda yöneticilerden daha düşük puanlara sahip olduğu, fakat diğer boyutlar açısından herhangi bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak, öğretmenlerin profesyonel gelişim konusunda yöneticilerin ve karar vericilerin desteğine ihtiyaçları olduğu ve profesyonel gelişim programlarının içeriğinde kendi fikirlerine değer verilmesinin önemli olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Rosen'ın (2014) araştırmasının amacı özel bir kurumda profesyonel gelişim desteği alan öğretmen liderlerin okullarındaki öğretmenlere profesyonel gelişim kapsamında hangi çalışmaları yaptıklarını incelemektir. Araştırma nitel desenlerden örnek olay ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını üç öğretmen lider ve onların üç yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme ve doküman inceleme teknikleri kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi tematik analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmen lider rolü ve okul-içi kaynakların, dış kaynakların ve ilişkilerin profesyonel gelişimi etkileyen faktörler olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmen liderlerin, okullarda profesyonel gelişimin yönlendirilmesinde, uygulanmasının kolaylaştırılmasında ve öğretmenlerin gelişimlerinin desteklenmesinde bir araç olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Çağlar (2013) işle birlikte sürdürülen akran gözleminin öğretmenlerin profesyonel gelişimleri üzerindeki etkisini inceleyen nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinde çalışan 10 öğretim görevlisi, profesyonel gelişim birimi başkanı, koordinatör ve dört öğretim ünitesi başkanı oluşturmaktadır. Örnek olay deseniyle yürütülen araştırmada veriler fikir günlükleri ve görüşmeler aracılığıyla elde dilmiştir. Veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular akran gözleminin uygulamanın yapıldığı kurumda istenilen bir süreç olduğunu, fakat sürecin oluşturulmasında gönüllülük, döngüleri oluşturma, eğitim, süreci kontrol etme ve zamanla gibi sorunlarla karşılaşıldığı ortaya çıkmıştır.

Kabadayı (2013) çalışmasında bir vakıf üniversitesinde çalışan İngilizce okutmanlarının profesyonel gelişim ihtiyaçlarını analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 100 İngilizce okutmanı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi ortalama, yüzde, standart sapma gibi değerlerin incelenmesi, bunun yanı sıra korelasyon ve faktör analizi gibi tekniklerle gerçekleşmiştir. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular İngilizce okutmanlarının profesyonel gelişim konusuna karşı olumlu bir tutum sergilediğini, profesyonel gelişim konusunda en çok meslektaş paylaşımı yaptığını, onları profesyonel gelişimden alıkoyan en önemli olumsuzluğun ise elverişsiz zaman ve tarih olduğunu ortaya koymuştur.

Kulavuz-Onal (2013) araştırmasında "Webheads in Action" isimli, köklü ve dünya çapında bir çevrimiçi uygulama topluluğunu incelemeyi, İngilizce öğretiminde web-tabanlı teknolojilerin pedagoji kullanımlarını ortaya çıkarmayı ve profesyonel gelişimde izledikleri yolu betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden netnografi (çevrimiçi etnografya) deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını farklı ülkelerden dokuz öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak çevrimiçi katılımcı gözlemi, yansıtıcı gözlem alan notları, çevrimiçi görüşmeler ve arşiv belgeleri kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi içerik analiziyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin çevrimiçi bir profesyonel gelişim topluluğunda bulunmalarının, çevrimiçi etkinlikler, uygulamalara katılım, yeni üyeleri destekleme gibi boyutlar açısından profesyonel gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır.

Spollen-LaRaia (2013) araştırmasında öğretim koçlarının, öğretmenlerin profesyonel gelişimi, profesyonel işbirliği, okul kültürü ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma eylem araştırması deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını 10 öğretim koçu, 150 öğretmen, 100 öğrenci ve 7 yönetici oluşturmaktadır. Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme, odak-grup görüşmesi ve profesyonel gelişim geri bildirim formları kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak öğrenci akademik başarı puanları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretim koçlarının öğretmenlerin profesyonel gelişimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu, ayrıca öğretim koçluğu sisteminin öğrenci başarısı ve okul kültürü üzerinde de olumlu etkiler uyandırdığını ortaya koymuştur.

Qi (2012) araştırmasında Çin'deki üniversitelerin öğretmenlerin profesyonel gelişimleri konusunda ne kadar çaba harcadığını ve üniversiteleri bu çabayı gösterme konusunda destekleyen ya da engelleyen faktörlerin neler olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel desenle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını Çin'deki dört üniversite oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi teknikleri kullanılmıştır. Toplanan veriler tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, Çin'deki mevcut hükumet politikalarının üniversitelerin çalışmalarını şekillendirdiğini ve normal üniversitelerin öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleme konusunda maddi ve içeriksel açıdan zayıf kaldığını ortaya koymuştur.

Bayhan'ın (2011) araştırmasının amacı öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde Türkiye'de öğretmenliğin profesyonelleşme durumu, öğretmenlerin profesyonellik algılarını ve profesyonelliğini etkileyen ve buna katkı sağlayan faktörlerin belirlenmesi, ayrıca profesyonellik faktörlerinin belirlenmesine ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma karma desenle yürütülmüştür. Nitel verilerin toplanmasında 27 katılımcı, nicel verilerin toplanmasında 521 öğretmenle çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak, ölçekler, anketler ve yarı-yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi, Pearson korelasyonu, t-testi, ANOVA ve regresyon teknikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekilde sıralanabilir:

1. 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerin sosyo-ekonomik statüye ilişkin algıları; rehberlik ve psikolojik danışma branşındaki öğretmenlerin

sorumluluk, özerklik, sosyo-ekonomik statü ve etkililik algıları; kadın öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları; meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin etkililik algıları yüksektir.

2. Öğretmenlerin profesyonelliğini etkileyen faktörler önem sırasıyla öğretmenin kendisi, okul yöneticisi, yasa/yönetmelikler, öğretmen eğitimi, deneyim, ekonomik/toplumsal statü ve meslektaşlar şeklinde ortaya çıkmıştır.
3. Öğretmenlerin profesyonelliğinde etkili olan aktörlerin öğretmenin kendisi, okul yönetimi, bakanlık ve eğitim fakülteleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İyidoğan'ın (2011) araştırmasının amacı tecrübeli İngilizce öğretmenlerinin profesyonel gelişim faaliyetlerine katılıp katılmama kararını etkileyen kişisel etmenleri araştırmaktır. Araştırma nitel desenle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını ilk ve orta dereceli devlet okullarında görev yapan altı öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular tecrübeli İngilizce öğretmenlerinin eğitim sistemindeki değişikliklerin, kendilerini mesleki anlamda mutlu hissedememelerine ve hak ettikleri değerin altında değer gördüklerini düşünmelerine yol açtığı ortaya çıkarmıştır. Diğer taraftan, profesyonel gelişim faaliyetlerine katılım konusunda içten gelen motivasyon ve mesleki bağlılığın etkili olduğu elde dilen bulgular arasındadır.

Meagher (2011) çalışmasında öğretmenlerin profesyonel gelişimleri, iş doyumları ve çalışma koşulları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma nicel araştırma desenlerinden tarama deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 64 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 67 maddelik bir anket kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi Pearson korelasyon tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ile çalışma koşulları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğunu, fakat profesyonel gelişim ile iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur.

Önkol (2011) araştırmasında fenomenolojik desen kullanarak İngilizce okutmanlarının profesyonel gelişimlerini nasıl algıladıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Bilkent Üniversitesi Akademik İngilizce Programı'nda görev yapan İngilizce okutmanları ve yöneticileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yüz yüze yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler

kullanılmış ve elde edilen veriler tematik analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular İngilizce okutmanlarının informal profesyonel gelişim etkinliklerini formal olanlara tercih ettiğini, ayrıca katılımcıların çoğunluğunu derslerde kullanacakları materyalleri kendileri seçme konusunda özerk olmayı, profesyonel gelişimleri açısından yararlı bulduklarını ortaya koymuştur.

Özkan (2011) çalışmasında eylem araştırmasının öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve sınıf uygulamaları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca çalışma süresince yabancı dil olarak İngilizce ortamındaki Türk öğretmenlerin, eylem araştırmasını nasıl uyguladıkları ve eylem araştırmasının en verimli şekli araştırılmıştır. Nitel araştırma deseniyle yürütülen çalışmanın katılımcılarını Türkiye'deki üniversitelerin çeşitli bölümlerinde görev yapan sekiz İngilizce okutmanı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekilde sıralanabilir:

1. Eylem araştırması yapmak öğretmenlerin sınıf uygulamalarına ve profesyonel gelişimlerine uzun vadede ve birçok yönden katkıda bulunmaktadır.
2. Okutmanlar eylem araştırması yaparken sistematik bir süreç izlemelerine rağmen, eylem araştırmasının en önemli adımlarından biri olarak görülen sonuçların paylaşımını her zaman yapmamaktalardır.
3. Bireysel eylem araştırması, işbirlikçi eylem araştırması ve okul çapında eylem araştırması türlerinden daha sık kullanılmaktadır.
4. Eylem araştırmasının etkili olabilmesi için öğretmenlerin destekleyici bir okul ortamında, okul idaresinin, bir danışmanın ve meslektaşlarının desteğini alması gerekmektedir.

Adams (2010), yapmış olduğu araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin profesyonel gelişimlerini, tercihler, topluluk oluşturma ve zamana yayılmış öğrenme boyutlarıyla incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın uygulama süreci çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Uygulama boyunca öğretmenlerin aldıkları çevrimiçi eğitim desteği süresince neler yaşadıkları, bir öğrenme topluluğu oluşturup oluşturmadıkları ve öğrendiklerini nasıl pratiğe dönüştürdükleri incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden örnek olay deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu sekiz ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket, görüşme, odak grup görüşmesi, günlük, çevrimiçi öğretmen kayıtları,

profesyonel gelişim planları kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi betimsel analiz yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda, çevrimiçi öğrenme ortamının öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemek için kullanılabilecek yararlı bir araç olduğu ortaya çıkmıştır.

Hawkins (2010) araştırmasında üniversite ile ortaklık içinde yürütülen bir hizmet-içi profesyonel gelişim programının etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın deseni niteldir. Araştırmanın çalışma grubunu altı öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak odak grup görüşmesi, gözlem ve görüşme kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi içerik analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- Üniversite ortaklığı çerçevesinde ve profesyonel gelişim kapsamında öğretmenlere yeni yöntemler denemeleri, kendi kararlarını verebilmeleri öğretmenler üzerinde olumlu etkiler oluşmasını sağlamaktadır.
- Profesyonel gelişim süreci, risk almanın teşvik edildiği, öğrenmenin paylaşıldığı ve özgürlüğün desteklendiği demokratik bir ortamın sağlanmasıyla başlamaktadır.
- Ortak hedefleri, inançları ve bağlılıkları olan öğretmenlerin işbirliği içinde bulunmaları olumlu okul ikliminin oluşmasında kritik bir öneme sahiptir.

Neuberger (2010) öğretmenlere profesyonel gelişim kapsamında verilecek olan koçluk desteğinin, öğretmenlerin inançları ve öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden etnografi ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını Angela isimli bir öğretmen ve içerik-odaklı koçluk modelini uygulayan Matt isimli bir koç oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak gözlem, (öğretmen görüşmesi, koç görüşmesi) ve sorgulama teknikleri kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- Öğretmenin matematik öğretimine ilişkin bazı inançları, koçluk desteği sonrasında değişmiştir.
- Öğretmenin uygulamalarında koçluk desteği sonrasında bir takım değişikler olmuştur.
- Profesyonel gelişim koçu, öğretmenin hem matematiği öğrenmesine, hem de öğrencilerinin öğrenme sürecine odaklanmasına yardımcı olmuştur.

- Öğretmen, profesyonel gelişim kapsamında birçok görüşünün değişimi açısından bir dönüşüm yaşamıştır.

Özetlemek gerekirse, profesyonel gelişim konusunda yapılmış olan araştırmalar, öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ile öğrencilerin başarıları arasında bir ilişki bulunduğunu, öğretmenlerle yürütülecek profesyonel gelişim çalışmalarının pedagojik anlamda öğretmenlere önemli katkılarda bulunduğunu ve profesyonel gelişim sürecinde yönetim desteği almanın, bilginin yaygınlaştırılması açısından önemli olduğunu göstermektedir.

2.6.3. Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu İle İlgili Araştırmalar

Karakış (2014) araştırmasında lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları, motivasyonları, öz-yeterlik algıları ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını farklı liselerde ve farklı kademelerde öğrenim gören 1505 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği, Motivasyon Tutum Ölçeği (motivasyon yoğunluğu, İngilizce öğrenme isteği, İngilizce öğrenmeye karşı tutum ve araçsal yönetim boyutları), Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (öz-yeterlik boyutu) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekilde sıralanabilir:

1. İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon, öz-yeterlik algısı ve İngilizce ders başarısı okulun türüne, cinsiyete, sınıf düzeyine, anne-baba eğitim durumuna, ailede yabancı dil bilen birinin bulunup bulunmamasına göre farklılaşmamaktadır.
2. İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algı düzeyleri yüksektir.
3. İngilizce ders başarısını İngilizce dersine yönelik kaygı doğrudan, öz-yeterlik algısı ve motivasyon ise dolaylı olarak etkilemektedir.

Pak (2014) öğrencilerin İngilizce dersi konuşma becerisi ile yabancı dil öğrenme kaygısı ve motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma tarama deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını 132 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Motivasyonel Eğilimler Ölçeği ve Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi ANOVA tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

1. İngilizce sınıfları ile normal sınıflarda okuyan öğrencilerin görev yönelimleri ile dil öğrenmeye yönelik ego yönelimleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
2. Öğrenciler diğer derslerde konuşurken daha az baskı hissetmekte, fakat İngilizce dersinde daha fazla kaygı duymaktadır.
3. İngilizce sınıflarına kıyasla normal sınıflarda öğrencilerin görev yönelimleri daha az, fakat kaçma eğilimleri daha fazladır.
4. Öğretmenleri ve sınıf arkadaşları tarafından teşvik edilen öğrencilerin görev yönelimi, normal sınıflardaki öğrencilerde kaygı oluşmasına yol açmaktadır.

Takan (2014) öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısı ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma boyunca motivasyon eğilimler ile konuşma kaygısı arasındaki ilişki de cinsiyet ve bölüm farklılıkları açısından incelenmiştir. Araştırma karma desenle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını 110 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak iki anket ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Anketler uygulandıktan sonra rastgele bir şekilde 10 katılımcı görüşmeler için seçilmiş ve yedi sorudan oluşan görüşme yapılmıştır. Toplanan nicel verilerin analizi betimsel ve çıkarımsal istatistik tekniği, nitel verilerin analizi içerik analizi tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

1. Katılımcılar orta derecede yabancı dil konuşma kaygısına ve yabancı dil öğrenme motivasyonuna sahiplerdir.
2. Bayan öğrenciler erkek öğrencilere oranla daha yüksek bütünleyici motivasyon eğilimine sahiptir.
3. Yabancı dil konuşma kaygısı ile motivasyon eğilimleri arasında ters orantı bulunmaktadır. Bu ters orantı bayan öğrencilerin bütünleyici motivasyon eğilimlerinin yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Boztepe (2013) araştırmasında İngilizce öğretiminde görsel-işitsel materyal kullanımının öğrencilerin başarı ve motivasyonları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma deneysel desenle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 24'ü deney 24'ü kontrol grubunda yer alan 48 üniversite hazırlık öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak motivasyon ölçeği ve başarı testi kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi bağımlı ve bağımsız gruplarda t-testi ile gerçekleşmiştir. Araştırmanın sonunda görsel materyal olarak kullanılan videoların,

öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları ve başarı düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Cho (2013) araştırmasında yabancı dil öğrenme motivasyonu ile lise ve üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma karma desenle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını 493 lise, 204 üniversite öğrencisi olmak üzere toplam 697 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak makro ve mikro düzey konuşma analizi ile Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi söylem analizi, korelasyon ve regresyon teknikleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde dilen bulgular öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını belirlemede sosyal sebeplerin, özgüvenin ve sosyal gerçeklikler hakkında öz-farkındalık sahibi olmanın etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Meyer (2013) araştırmasında motivasyon türleri, öğretim, akademik başarı, kaygı ve İspanyolca öğrenme katılımı arasındaki yordayıcı ilişkiyi incelemiştir. Araştırma tarama deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını 560 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Gardner tarafından geliştirilen Tutum Motivasyon Test Havuzu kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi regresyon tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda bütünleyici motivasyon düzeyi yüksek öğrencilerin İspanyolca öğrenmeye devam etme konusunda daha kararlı oldukları ortaya çıkmıştır.

Swanson (2013) araştırmasında öğretmenlerin İngilizce dersine yönelik teknoloji ve öğrenen motivasyonu algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel desenle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını sekiz öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak dokuz soruluk bir protokolün kullanıldığı üç adet görüşme gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin analizinde sohbet analizi tekniği kullanılmıştır. Analiz sonucunda dört tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; öğretmen deneyimi, motivasyon müdahalesi, motivasyon davranışları ve tutumları, motivasyon ve başarı sonuçları şeklindedir. Araştırmadan elde edilen bulgular katılımcıların öğrenci motivasyon kaynağı konusunda sezgilere dayalı inançları olduğunu; bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenci motivasyonunu yükseltmede önemli öğretimsel araçlar olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca katılımcılar yabancı dil öğrenme motivasyonunun artırılması için öğretimsel etkinliklerde çeşitlilik olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Takahashi (2013) yabancı dil öğrenme motivasyonu ile öz-anlatım yapan radyo (SIR) materyallerinin kullanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. SIR Japonya'da sıklıkla kullanılan bir İngilizce öğretim aracıdır ve 1934'ten beri ülke çapında radyo yayını yapan bir şirketin ürünüdür. Araştırmanın deseni karmadır. Nicel boyutun katılımcılarını 180 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi betimsel analiz ve yapısal eşitlik modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel verilerini toplamak amacıyla beş katılımcıyla görüşülmüştür. Veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

1. İçsel motivasyon, dil öğrenmede devamlılığın sağlanması açısından önemli bir değişkendir.
2. Yalnızca SIR materyallerinin kullanımıyla İngilizce öğrenme, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini kısıtlamaktadır. Bu sebeple İngilizce iletişim çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

Tashakori (2013) araştırmasında motivasyon ve yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi bilişsel bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma karma desenle yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Motivasyon Ölçeği ve 70 soruluk bir başarı testi 102 öğrenciye uygulanmıştır. Sonrasında öğrencilerin birkaçıyla görüşülüp, bazı maddeler hakkında açıklayıcı bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Toplanan verilerin analizi betimsel istatistik, Pearson korelasyonu ve regresyon teknikleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin strateji kullanımı konusunda yol gösterici olmalarının, öğrenciler açısından önemli olduğu ve strateji kullanımı ve motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Tsai ve Chang (2013) araştırmalarında İngilizce öğrenmeye yönelik içsel motivasyon ve yabancı dil öğrenme kaygısını öğrencilerin okudukları bölüm, cinsiyet ve dil yeterliliği açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Tayvan'da üniversite birinci sınıfta okuyan 857 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Yabancı Dil Öğrenme Motivasyon Ölçeği ve Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi yapısal eşitlik modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda İngilizce öğrenme kaygısının, cinsiyet ve bölüm açısından bakıldığında, motivasyon

üzerinde önemli etkileri olduğu, fakat dil yeterliliği açısından herhangi bir etkisinin bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin birçoğu dil öğrenme konusunda araçsal motivasyona sahiptir ve dil öğrenme kaygıları dili kullanma düzeylerinden ve test kaygılarından daha yüksektir.

Kargozari, Zahabi ve Ghaemi (2012), araştırmalarında İngilizce öğrencilerinin öğrenmede motive edici stratejileri ile yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma tarama deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını İran'da farklı öğretim kurumlarında İngilizce öğrenen 210 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği ve Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi betimsel analiz ve Pearson korelasyon teknikleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda motivasyon ve dil öğrenme stratejileri yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lee (2012) İngilizce öğrencilerin motivasyonları ile göreve katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma pilot uygulama ve esas uygulama olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Pilot uygulama bölümünde araştırmacı İngilizce öğrenen sekiz üniversite öğrencisi ile çalışmıştır. Pilot uygulamanın verileri Okuma Motivasyonu Ölçeği, Göreve Katılım Ölçeği ve sınıf gözlemi aracılığıyla toplanmıştır. Pilot uygulama süresince; öğrencileri İngilizce okuma yapmaya nelerin motive ettiği, öğrencilerin okuma derslerinde ne düzeyde göreve katılım duygusu hissettiği ve görevin hangi özelliklerinin göreve katılmayı teşvik ettiği ya da engellediği araştırılmıştır. Araştırmanın ikinci kısmında 17 öğrenci ve bir öğretmenle çalışılmış, İngilizce öğrenme motivasyonu ile göreve katılım arasındaki ilişki aynı araştırma soruları kapsamında incelenmiştir. Araştırmanın sonunda yabancı dil öğrenme motivasyonu ile göreve katılım arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu, hatta her ikisinin birbirini etkileyebilecek değişkenler olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilere dersler sırasında verilen görevler ilgi alanlarına uygun görevler olduğu sürece, motivasyonu çok yüksek olmayan öğrencilerin bile bu görevlere katılmada istekli olduğu elde edilen bulgular arasındadır.

Öztürk (2012) yabancı dil konuşma kaygısı ile yabancı dil öğrenme motivasyonu arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerin motivasyon seviyeleri, cinsiyetin bu motivasyon seviyesi

üzerindeki etkisi ve motivasyon çeşitleri arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin yaşadığı yabancı dil konuşma kaygısının seviyesi, cinsiyetin bu kaygı üzerindeki etkisi ve öğrencilerin motivasyon seviyesi ile yabancı dil konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma karma desenle yürütülmüştür. Çalışmaya 383 üniversite hazırlık öğrencisi katılmıştır. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak iki ölçek, nitel veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Toplanan nicel verilerin analizi betimsel ve çıkarımsal istatistiklerle, nitel verilerin analizi içerik analizi aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin orta seviyede dil öğrenme motivasyonuna sahip olduğunu; kız öğrencilerin motivasyonunun erkeklerinkinden daha yüksek olduğunu; öğrencilerin düşük seviyede yabancı dil konuşma kaygısı yasadıklarını; kız öğrencilerin sınıfta İngilizce konuşurken erkeklerden daha çok heyecanlandığını ve yabancı dil konuşma kaygısıyla yabancı dil öğrenme motivasyonu arasında orta seviyede negatif bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Son olarak, yabancı dil konuşma kaygısının, kendine özgü sebep, değişkenler, sonuç ve öğrenci üzerindeki etkileriyle farklı bir olgu olduğu tespit edilmiştir.

Su (2012) araştırmasında Tayvan'da 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma dersi motivasyonları, yabancı dil problemleri ve okuma başarısını incelemiştir. Araştırma tarama deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 302 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak İngilizce okuma kavrama testi, İngilizce Okuma Motivasyon Anketi ve İngilizce Okuma Problemleri Anketi kullanılmıştır. Motivasyonel yönelimleri tespit etmek amacıyla faktör analizi yöntemi, diğer verilerin analizi için çoklu regresyon ve korelasyon teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

1. Öğrencilerin büyük bir kısmı dışsal motivasyona sahiptir. Ayrıca dışsal motivasyon, İngilizce okuma puanları ile doğrudan ilişkilidir.
2. Öğrenciler okuma yaptıklarında karşılaştıkları bilinmeyen kelimelerin ne olduğunu öğrenme konusunda isteksizlik yaşamaktadır.
3. Okuma sorunları ve okuma motivasyonu arasında ilişki bulunmaktadır. Ayrıca uyum sağlamak için okuma, dilbilgisi ve genel okuma kavrayışı İngilizce okuma başarısının anlamlı düzeyde yordayıcılarıdır.

Pineda (2011), araştırmasında tutum, motivasyon ve İngilizce öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma karma desenle yürütülmüştür.

Araştırmanın örneklemini 233 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Tutum Motivasyon Test Havuzu Ölçeği, görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi korelasyon ve tematik analiz teknikleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

1. Öğrenciler İngilizce konusunda genel olarak olumlu tutum ve motivasyona sahiptir. Fakat eğitim aldıkları kurumdaki İngilizce dersleri konusunda tutum ve motivasyonları düşüktür.
2. İngilizce dersine yönelik motivasyon düşüklüğü, programın yapısından kaynaklanmaktadır.
3. Öğrencilerin yabancı dillere ilgisi, motivasyonel yoğunluğu ve öğretmen değerlendirmesi öğrencilerin İngilizce başarı puanları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.
4. İngilizce'yi daha önce ders olarak görmüş öğrenciler, görmemiş olanlara oranla daha yüksek puanlar almaktadır.

Xu (2011) araştırmasında yabancı dil öğrenme motivasyonu ve dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma tarama deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 284 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Motivasyon Ölçeği ve Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi betimsel istatistik, normallik testi, doğrusallık testi ve Pearson korelasyonu teknikleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

1. Öğrenciler çoğunlukla İngilizce öğrenme konusunda dışsal motivasyona sahiptir.
2. Motivasyon ve dil öğrenme stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Motivasyonu yüksek olan öğrenciler daha fazla dil öğrenme stratejisi kullanmaktadır.
3. Motivasyonel güç ve kişisel hedeflerin strateji kullanımıyla ilişkisi araştırmadan elde edilen en yüksek ilişki olarak belirlenmiştir.

Feng (2010) araştırmasında öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları ile yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma tarama deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 300 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yabancı Dil Öğrenme

Motivasyonu Ölçeği ve dil öğrenme stratejileri envanteri kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi korelasyon tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda motivasyon ve strateji kullanımı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mendi (2009) yabancı dil öğreniminde okuma stratejilerinin kullanımı, yabancı dil öğrenme motivasyonu ve okuma test performansı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma betimsel desenle yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinde hazırlık okuyan 334 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi anketi, Okuma Stratejileri Ölçeği ve Motivasyon/Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

1. Öğrenciler İngilizce öğreniminde okuma becerisinin önemli olduğunu düşünmelerine rağmen, ders dışında yeterince İngilizce kaynak okumamaktadırlar.
2. Öğrencilerin okuma stratejileri kullanımları cinsiyet ve dil yeterlilik seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
3. Kız öğrencilerin motivasyon düzeyleri erkek öğrencilere göre daha fazladır.
4. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre, orta İngilizce yeterlilik seviyesindeki öğrenciler alt İngilizce seviyesindeki öğrencilere göre İngilizce Okuma Yeterlilik Testinde daha başarılıdır.

Smith (2009) İngilizce öğretiminde yerliye yakın yeterlik elde etme konusunda uzun vadeli motivasyon sağlama yollarını belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma kapsamında "Bir öğrenciyi dil öğrenmeye devam etme konusunda ne motive eder?"; "Dil öğrenme motivasyonunu hangi faktörler belirlemekte ve değiştirmektedir?"; "Öğrenenler hangi motivasyonel düzenleme stratejilerine sahiptir?"; "Bir öğretmen motivasyonu olumlu ya da olumsuz etkileyebiliyorsa, öğrenci motivasyonunu maksatlı olarak yönlendirmeli midir?" sorularının cevapları aranmıştır. Araştırma nitel desenle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını yedi üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket ve yapılandırılmamış görüşme teknikleri kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi tematik analiz yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular İngilizce öğreniminde dışsal motivasyondan içsel motivasyona geçişin, hedeflere

ulaşma konusunda daha etkili olduğunu, uzun-vadeli İngilizce öğrenmede öğretmenin ve sınıfta kullanılan araçların önemli bir payı olduğu ortaya çıkmıştır.

Ushida (2003) araştırmasında öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutumlarının, çevrimiçi bir dil kursu bağlamında başarılarındaki rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma karma desenle yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini çevrimiçi Fransızca ve İspanyolca kurslarına katılan 24 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Tutum Motivasyon Test Havuzu Ölçeği ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Toplanan veriler ANOVA ve tematik analiz teknikleriyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrencilerin motivasyonları ve test başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
2. Öğrencilerin motivasyon ve tutumları, yabancı dil öğrenirken gösterdikleri çabanın miktarını etkilemektedir.
3. Öğretmenin sergilediği otoritenin türü öğrencilerin motivasyonunu etkilemektedir.

Chang (2003) araştırmasında yabancı dil öğrenme motivasyonunun, öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 1758 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Özgeçmiş Anketi, Motivasyon Ölçeği ve Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve Pearson Korelasyonu teknikleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1. Öğrenciler İngilizce öğrenme konusunda dışsal motivasyona sahiptir.
2. Motivasyonel yoğunluk, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon; cinsiyete, bölüme, okul yılına ve özgeçmişe göre anlamlı farklılık göstermektedir.
3. İçsel motivasyon ve motivasyonel yoğunluk arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki bulunmaktadır.
4. Motivasyonel yoğunluk, içsel motivasyon ve dışsal motivasyonun dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ile anlamlı bir ilişkisi bulunmaktadır.

Özetlemek gerekirse, yabancı dil öğrenme motivasyonu konusunda yapılmış olan araştırmalar, İngilizce ders başarısı ile yabancı dil öğrenme motivasyonu arasında bir ilişki bulunduğunu, derslerde görsel materyal kullanmanın öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları ve başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu, yabancı dil öğrenme motivasyonu ile konuşma becerisi arasında bir ilişki bulunduğunu ve yabancı dil öğrenme motivasyonunu, dil öğrenme sürecinde önemli bir yeri olduğunu ortaya koymaktadır.

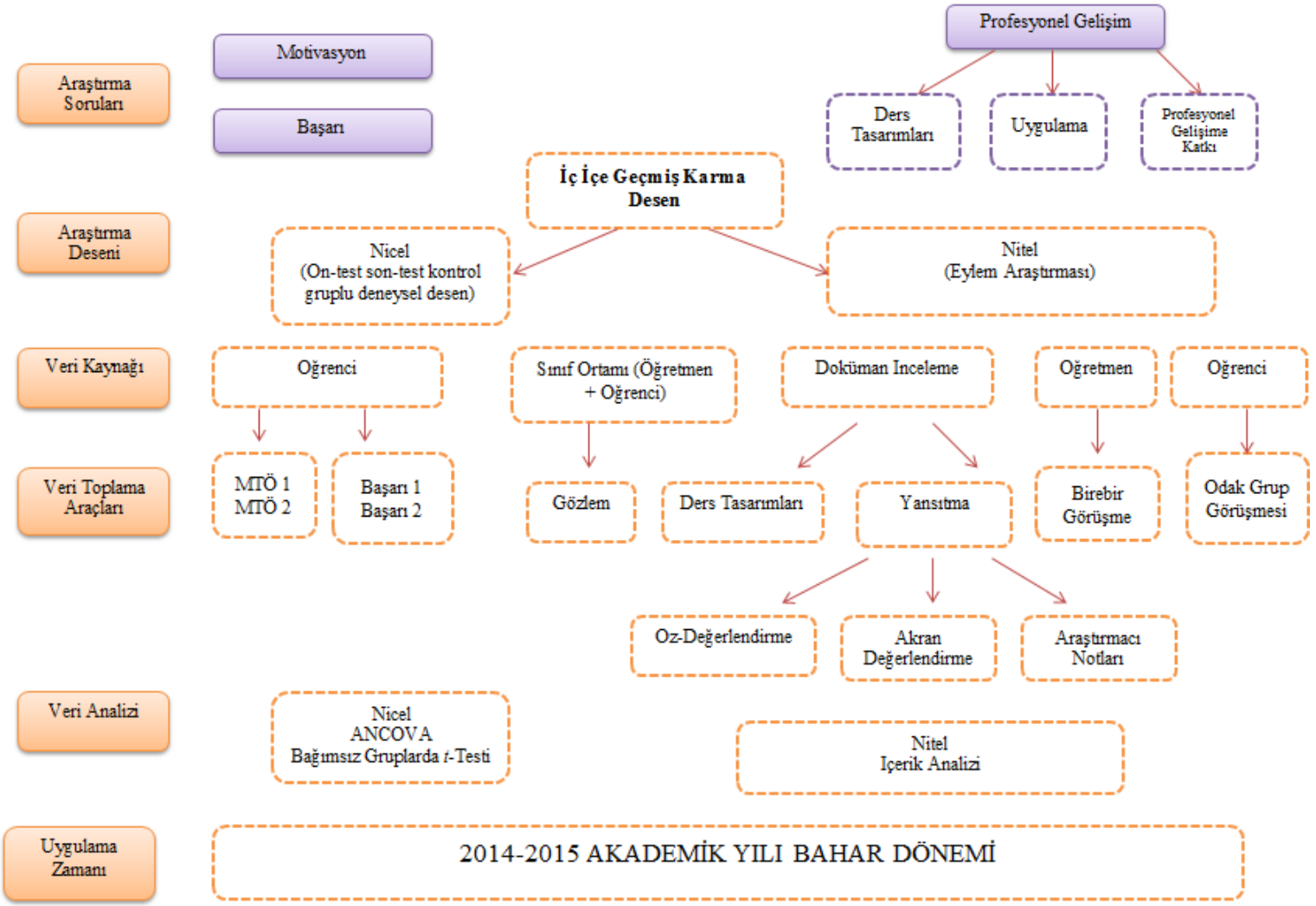
3. YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının öğretmenlerin profesyonel gelişimleri, öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları ve İngilizce başarıları üzerinde nasıl bir değişime neden olduğunu incelemektir. Bu bölümde araştırma deseni, bağlam analizi, eylem araştırması süreci, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenirliği, araştırmacıların rolü başlıkları yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırma karma desen ile yürütülmüştür. Karma desen, Creswell'in (2012, 544) ifade ettiği gibi, nitel ve nicel verilerin aynı araştırma kapsamında toplanması ve birinin diğerini desteklemek amacıyla kullanılması amacıyla gerçekleştirilir. Karma desen, bu bağlamda nitel ve nicel verilerin harmanlanarak, bulgular arasında anlamlı bir örüntü oluşturulmasını sağlar. Araştırmada karma araştırma desenlerinden iç içe geçmiş karma desen kullanılmıştır. İç içe geçmiş karma desen, nitel ve nicel verilerin aynı anda ya da sıralı olarak toplanmasını ve birinin diğerini desteklemesini sağlar. İç içe geçmiş karma desende ikincil desen ya da araç, birincil desen ya da aracı destekleyici işlev görür (Creswell, 2012, 545). İç içe geçmiş karma desen kapsamında araştırmanın nicel verileri ön-test son-test kontrol grup modeli, nitel verileri eylem araştırması yoluyla elde edilmiştir. Şekil 3.1'de araştırma deseni görülmektedir:

Şekil 3.1: Araştırma Deseni



Şekil 3.1'de görüldüğü üzere araştırma iç içe geçmiş karma araştırma deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Nicel boyutta deney ve kontrol grubu öğrencilerine, Motivasyon/Tutum Ölçeği (MTÖ) ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin güz ve bahar ortalamaları İngilizce başarısı ön-test ve son-test olarak kabul edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin sınıflarında, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları kapsamında geliştirilen tasarımlar uygulanmış, kontrol grubu öğrencilerinin sınıflarında var olan program uygulanarak, dışardan hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın nitel boyutunda eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, deney grubu öğretmenlerine UbD'ye yönelik seminer verilmesiyle başlamıştır. Daha sonra, eylem planı dâhilinde deney grubunun öğretmenleri, 2014-2015 akademik yılı bahar döneminde, UbD kapsamında üç ders tasarımı yapmış ve bu ders tasarımlarını sınıflarında uygulamışlardır. Bu noktada kontrol grubunda herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Eylem planı süresince gerçekleşen tasarım ve uygulamalar incelenmiş, dokümanlar ve sınıf gözlemleri yoluyla veri toplanmıştır. Eylem planı tamamlandıktan sonra öğretmen ve öğrencilerle görüşülmüş ve eylem planına yönelik değerlendirmelerde bulunmaları sağlanmıştır.

Mevcut araştırmada ön-test son-test kontrol grup modeli aracılığıyla elde edilen nicel veriler, UbD'nin öğrencilerin İngilizce ders başarıları ve yabancı dil öğrenme motivasyonları üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını anlamak amacıyla toplanmıştır. Eylem araştırması kapsamında elde edilen nitel verilerin toplanmasındaki amaç UbD'nin öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları üzerinde ne gibi bir değişime neden olduğunu incelemek ve öğrencilerin bu uygulamaları nasıl değerlendirdiğini ortaya çıkarmaktır. Ön-test son-test kontrol grup modelinde, Karasar'ın (2007, 97) ifade ettiği gibi, yansız atamayla oluşturulmuş iki grup bulunur ve bu gruplardan biri deney, diğeri de kontrol grubunu temsil eder. Her iki gruba da aynı veri toplama araçları uygulanarak, aynı ölçümler yapılır ve ön-test mahiyetinde toplanan veriler, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesi için ipuçları sunar.

Eylem araştırması, eğitsel bir problemin tespit edilmesi ve sistematik olarak çözümüne yönelik bir uygulama ile süreç boyunca incelenmesi, bu süreçte ortaya

çıkan veriler ışığında çözüm önerilerinin şekillendirilmesi ve bu sayede eğitsel uygulamaların iyileştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmalardır (Berg, 2001, 180; Burns, 2010, 2; Creswell, 2012, 577; Johnson, 2015, 20). Eylem araştırmasını geleneksel araştırma yaklaşımlarından ayıran en belirgin özelliği, dışardan gözlemci olarak gelen bir araştırmacının ortamı kaydedip, gözlemlerini sunması yerine, ortamda fiilen bulunan kişilerin uygulamalarında farklılık yaratmak ve gelişim kaydetmek amacıyla var olan potansiyellerini kullanmalarıdır (Kemmis, McTaggart, Nixon, 2014, 4). Eylem araştırmalarını farklı kılan bir diğer özellik de katılımcıların işbirliği içinde ve yansıtmacı bir tutum sergileyerek, herhangi bir ön kabul belirlemeksizin çalışmaya başlamaları, araştırmanın seyrini belirlemeleri ve bulundukları ortamlarda yeni yöntemler denemeleridir (Berg, Lune, 2012, 259; Jonson, 2015, 20). Bu araştırmada eylem araştırması aracılığıyla, yabancı dil öğretiminde süregelen problemlerin üstesinden gelinmesi için, dinamik bir süreçte, işbirliği içinde ve fiili olarak yabancı dil öğretim uygulamalarına UbD ışığında farklılık getirilebileceği düşünülmüştür.

Alan yazında eylem araştırması kapsamında kullanılan farklı eylem araştırması türleri bulunmaktadır. Mevcut araştırmada bu eylem araştırması türlerinden teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması kullanılmıştır. Bu araştırma türünün kullanılmasındaki amaç, daha önce belirlenmiş bir kuramsal çerçeve kapsamında bir uygulamayı test etmektir. Kuramsal çerçeveye hâkim bir araştırmacı uygulamanın gerçekleştirilmesine rehberlik eder ve uygulayıcılardan elde edilen veriler, araştırmacı tarafından analiz edilir. Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırmaları, araştırmacılar ve uygulayıcılar arasında yoğun bir etkileşim oluşmasına neden olur ve uygulamada ortaya çıkan sorunlar, araştırmacının uzmanlığı çerçevesinde çözülmeye çalışılır. Bu eylem araştırmalarının nihai amacı uygulama sürecinin betimlenmesidir (Berg, Lune, 2012, 271; Yıldırım, Şimşek, 2008, 296)

Eğitim alanında gerçekleştirilen eylem araştırmalarında sıkça söz edilen ‘problem’ tespiti, öğretimin eleştirilmesi ya da öğretmenlerin herhangi bir konuda yetersiz bulunması anlamına gelmez. Burada sözü edilen tespit, öğretim ortamında gerçekleşen ve öğretmenlerin idealde olması gerektiğini düşündüğü öğretim arasındaki boşluğu, incelemeye değer görmek ve sorgulamaktır (Burns, 2010, 2). Bu açıdan bakıldığında, eylem araştırmaları katılım, yansıtma, yetkilendirme ve

özgürlüğe kavuşma gibi unsurlarıyla, birey ya da grupların sosyal durumlarında değişiklik sağlayacak türden araştırmalardır (Berg, 2001, 178).

Eylem araştırmasının eğitim alanında kullanılmasının çeşitli avantajları bulunmaktadır. Mills (2011, 5-19) bu avantajları şu şekilde sıralamaktadır:

- Okullarda değişimi teşvik eder.
- Eğitime demokratik bir bakış açısıyla yaklaşılmasını sağlar.
- Bireylerin projeler kapsamında işbirliği yapmasını sağlayarak onları yetkilendirir.
- Öğretmenleri birer öğrenen olarak konumlandırarak, uygulamaları ve eğitim vizyonları arasındaki boşluğun azaltılmasına yardımcı olur.
- Eğitimcilerin kendi uygulamaları hakkında yansıtmalarda bulunmalarını sağlar.
- Yeni fikirlerin denenmesini teşvik eder.

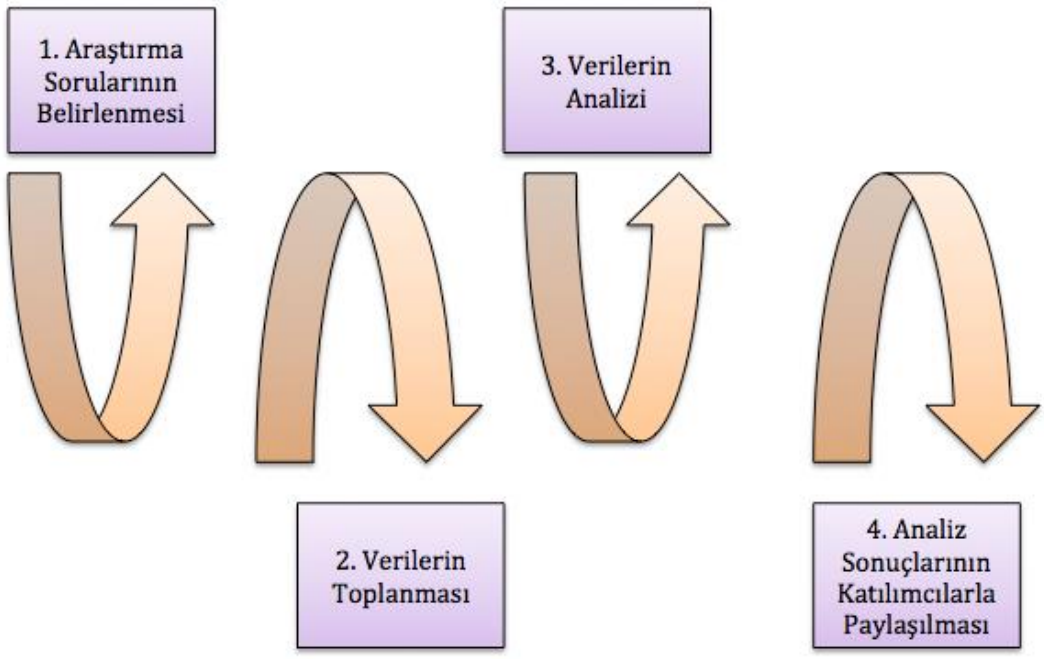
Eylem araştırmalarının temel bir takım özellikleri bulunmaktadır. Uygulama odağının bulunması, araştırmacı-öğretmenin sınıfında bizzat kendisinin uygulama yapması, araştırma süresince katılımcılar arasında devam eden işbirliği, sürecin dinamik bir şekilde devam etmesi, araştırmanın bir eylem planı dâhilinde ilerlemesi ve araştırma sonuçlarının paylaşılması bu özelliklerden bazılarıdır (Creswell, 2012, 586). Sayılan bu özellikler araştırmanın seyrinin sistematik bir akışa sahip olmasını sağlar ve "sosyal değişim" (Berg, Lune, 2012, 261) konusunda bireylerin inisiyatif kullanmalarını teşvik eder. Corey'in (1953, 40) ifade ettiği gibi, eylem araştırmaları, bir problem etrafında fikir birliğine varmış bir eylem topluluğunun, planlama, eyleme geçme, yansıtma alma ve değişim şeklinde sarmal bir akış takip ederek devam ettirdiği araştırmadan çıkarımlar ve genellemeler elde edene kadar devam eder.

Mevcut araştırma yukarıda yazılanlar ışığında ele alındığında, araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerin, araştırmacının kendisinin ve araştırmacının tez danışmanının paydaş olarak bulunduğu ve uygulama odaklı bir çalışma olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler, birer araştırmacı-öğretmen misyonu üstlenerek, UbD kapsamında grup çalışmaları yapmış, üçer tasarım geliştirmiş ve sınıflarında uygulamışlardır. Araştırmacı-öğretmenler bu uygulamalar öncesinde, sırasında ve sonrasında kendi uygulamalarını öz-değerlendirme, akran

değerlendirme, araştırmacı geri bildirimi gibi yollarla gözden geçirmişlerdir. Araştırma süreci işbirliği içinde devam etmiş, oluşturulan dört ayrı grup, farklı dersler ve üniteler için kendi içlerinde işbirliği içinde çalışarak tasarımlar ve uygulamalar yapmışlardır. Araştırma dinamik bir süreç takip etmiş, tasarım, uygulama, değerlendirme aşamaları veri toplama araçlarıyla desteklenerek döngüsel bir şekilde ilerlemiştir. Araştırmanın sonunda, öğrencilerden de odak grup görüşmeleri aracılığıyla görüşleri alınarak eylem araştırmasından elde edilen sonuçların doğruluğu teyit edilmiştir. Yukarıda anlatılanların tümü, geliştirilmiş olan eylem planı çerçevesinde ve tüm paydaşların görüşleri alınarak yürütülmüş, araştırma sonuçları okul yönetimi ve personeliyle paylaşılmıştır.

Eylem araştırmaları döngüsel bir süreç içinde devam ederler. Eylem araştırması sürecine yönelik alan yazında farklı yaklaşımlar (Berg, 2001, 181; Berg, Lune, 2012, 264; Creswell, 2012, 580; Kemmis ve diğ., 2014, 19; Yıldırım, Şimşek, 2008, 298) bulunsa da tümünün ortak özelliği araştırma sürecinin döngüsel bir biçimde devam etmesi ve süreklilik göstermesidir. Mevcut araştırma kapsamında Berg ve Lune'nin (2012, 264) önerdiği modelden yola çıkılarak eylem araştırması yürütülmüştür. Şekil 3.2'de eylem araştırması döngüsü yer almaktadır:

Şekil 3.2: Eylem Araştırması Döngüsü



Bruce L. Berg, Howard Lune, **Qualitative Research Methods for the Social Sciences.** (ABD: Pearson Education, Inc., 2012), 264.

Şekil 3.2'de görüldüğü gibi, eylem araştırmasına araştırma sorularının belirlenmesiyle başlanmıştır. Araştırma soruları kapsamında bir eylem planı geliştirilmiş ve eylem planı dâhilinde gerekli veriler toplanmıştır. Toplanan veriler analiz edildikten sonra, analiz sonuçları katılımcılarla paylaşılmıştır.

Eylem araştırmalarında araştırmacılar, uygulama sahasına müdahale ettiklerinin ve bu müdahalenin potansiyel bir değişime sebep olacağının farkındadırlar. Bu yüzden de yapılan çalışma eylem odaklıdır (Berg, Lune, 2012, 265). Teorinin ve pratiğin bir araya geldiği eylem araştırmalarında, bir önceki eylem sırasında toplanan veriler, bir sonraki eylemin içeriğinin ne olacağı konusunda araştırmacıya bilgi sağlar. Toplanan veriler uygulamalar sırasında neler olduğunu anlamak, değerlendirmek ve gerekli değişiklikleri yapmak için kullanılır (Costello, 2011, 7). Bu açıdan bakıldığında, mevcut araştırmanın döngüsel, eleştirel bir bakış açısıyla ilerleyen, objektif, uygulamayı geliştirmeye yönelik ve veri toplama araçları açısından çeşitlilik gösteren bir araştırma olduğu söylenebilir.

Araştırma aşağıda belirtilen işlem basamaklarına göre yürütülmüştür:

1. YTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü'nde görev yapmakta olan öğretim görevlileriyle irtibata geçilip, gönüllülük ilkesine dayalı olarak çalışma grubu belirlenmiştir.
2. Öğretmenlerin ders verdikleri öğrencilere Motivasyon / Tutum Ölçeği'nin (MTÖ) ön-test olarak uygulanmıştır.
3. Öğrencilerin güz dönemi ortalama puanlarının ön-test olarak kayıt altına alınmıştır.
4. Eylem planı uygulanmıştır (Bkz Ek 2).
5. Eylem planının her bir basamağında toplanması gereken veri toplama araçları kullanılmıştır.
6. Öğretmenlerin ders verdikleri öğrencilere MTÖ son-test olarak uygulanmıştır.
7. Öğrencilerin bahar dönemi ortalama puanları son-test olarak kayıt altına alınmıştır.
8. Eylem planı süresince toplanan tüm verilerin analizlerinin yapılmış ve değerlendirilmiştir.

3.2. Bağlam Analizi

Mevcut araştırma YTÜ Yabancı Diller Yüksek Okulu (YDYO) Temel İngilizce Bölümü'nde gerçekleştirilmiştir. Temel İngilizce Bölümü'nde iki yarıyıl devam eden İngilizce hazırlık eğitimi verilir. Hazırlık eğitiminin içeriğini öğrencilerin okuyacakları lisans bölümünde ihtiyaç duyacakları temel dil becerileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin hazırlık eğitimi alıp almayacağı, üniversiteye kayıt olduktan sonra girilen İngilizce Yeterlik Sınavı'ndan (İYS) aldığı puana göre belirlenir. Bu kurala göre İYS'den 60 puanın altında alan öğrenciler hazırlık eğitimine tabi tutulur (YTÜ, [18.01.2015]).

Hazırlık öğrencilerinin başarı durumları iki yarıyıl boyunca yapılan sınavlar, kısa sınavlar, performans çalışmaları ve akademik yılsonu İYS sınavı göz önünde bulundurularak belirlenir. Hazırlık eğitimini başarıyla tamamlamak için öğrencilerin bahar yarıyılı sonunda yapılan İYS'den en az 60 alması, ayrıca güz ve bahar yarıyılı sonu başarı ortalamasının %50'si ile İYS notunun %50'sinin toplamının en az 60 olması gerekmektedir. Hazırlık eğitiminde başarısız olan öğrencilere dört kez İYS'ye girme hakkı tanınır. Girdiği tüm İYS'lerde başarısız olan öğrenciler YÖK kuralları gereği, ÖSYM tarafından aynı adı taşıyan ve öğretim dili Türkçe olan programlara yerleştirilirler (YTÜ, [18.01.2015]). Hazırlık eğitiminde her dönem % 80 devam zorunluluğu bulunmaktadır. Devam zorunluğunu yerine getirmeyen öğrenciler İYS sınavına giremezler (YTÜ, [18.01.2015]).

Hazırlık eğitimi boyunca öğrenciler her yarıyıl dört ders alırlar. Bu dersler Coursebook, Okuma, Dinleme & Konuşma ve Yazma dersleridir. Bu dersler çerçevesinde amaç öğrencilere İngilizcenin temel kurallarını öğretmek, kelime dağarcıklarını genişletmek, yabancı dilde okuduklarını ve duyduklarını anlayabilmelerini ve kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmelerini sağlamaktır. Ayrıca öğrencilere bölümlerindeki İngilizce dersleri takip edebilecek ve araştırma yapabilecek düzeyde İngilizce öğretmek hazırlık eğitiminin amaçları arasındadır (YTÜ, [18.01.2015]).

127 öğretim görevlisinin çalıştığı Temel İngilizce Bölümü'nde program geliştirme birimi, materyal geliştirme birimi, sınav geliştirme birimi ve yazma merkezi olmak üzere dört ayrı akademik birim bulunmaktadır. Program geliştirme birimi yüksekokulun akademik programlarını oluşturur ve öğretim programlarında yapılması gereken düzenlemeleri yapar. Materyal geliştirme biriminde program

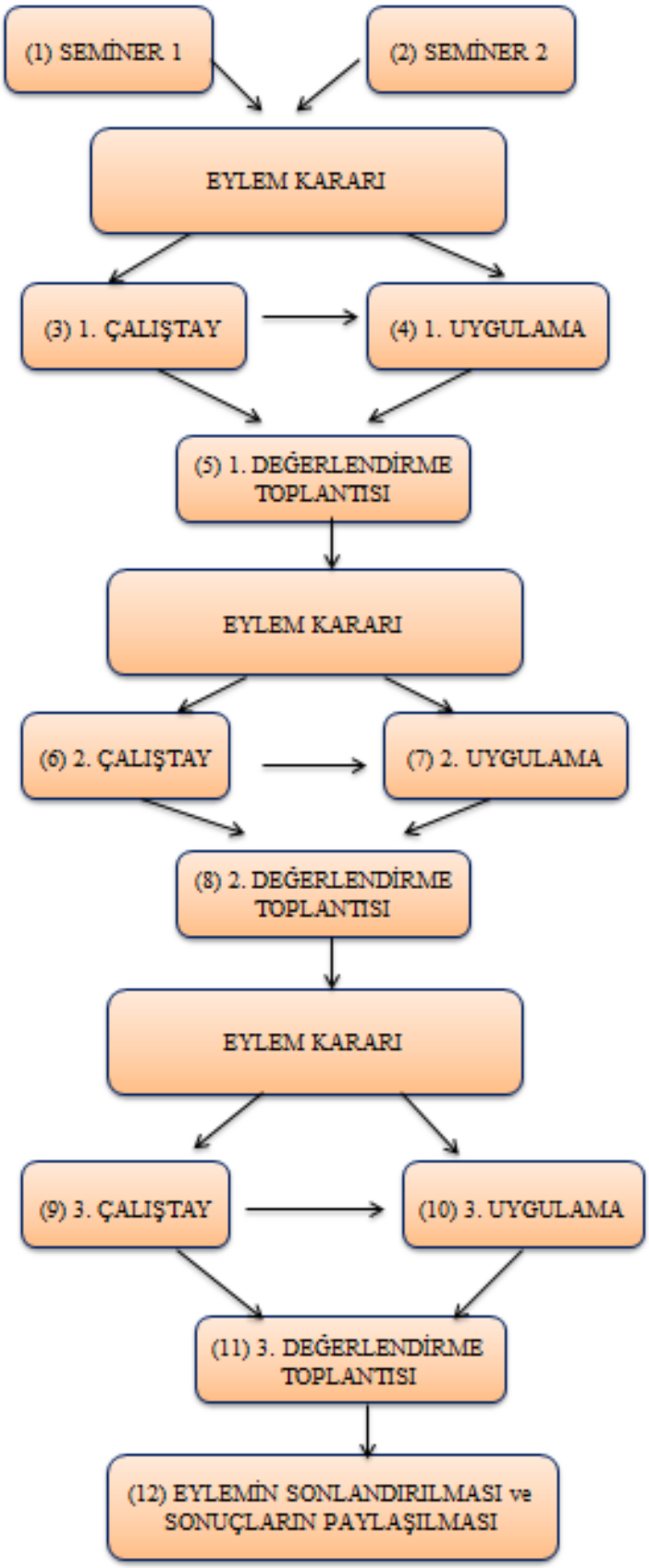
geliştirme biriminin yapmış olduğu planlar doğrultusunda kullanılması gereken materyaller hazırlanır. Sınav geliştirme biriminde dönem boyunca tüm sınıflarda standart bir şekilde uygulanacak sınavlar hazırlanır. Yazma merkezinde ihtiyaç duyan öğrencilere İngilizce yazma becerilerinin gelişmesi için destek verilir (YTÜ, [18.01.2015]).

Temel İngilizce Bölümü A kuru, B kuru ve C kuru olmak üzere üç farklı kura ayrılmıştır. Hazırlık öğrencileri arasında A kuru İYS puanı en yüksek, B kuru İYS puanı orta, C kuru İYS puanı en düşük öğrencilerden oluşmaktadır. Mevcut araştırma kapsamında araştırmaya A kurundan iki, B kurundan altı ve C kurundan iki sınıf katılmıştır. Araştırmaya katılan A ve B sınıflarının Dinleme & Konuşma, C sınıflarının Okuma derslerinde UbD'ye dayalı tasarımlar yapılmış ve derslerde uygulanmıştır.

3.3. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırması 2014-2015 akademik yılı bahar dönemi süresince devam etmiştir. Şekil 3.3'te eylem akış şeması yer almaktadır:

Şekil 3.3: Eylem Akış Şeması



Şekil 3.3'te numaralandırılmış olan 1'den 12'ye kadar numaralandırılmış olan eylem planında yapılanlar Tablo 3.1'de ayrıntılı olarak açıklanmaktadır:

Tablo 3.1: Eylem Planı

1. Aşama	**Tarih:** 23.02.2015
	Etkinlik: Seminer 1 "UbD Eğitimi"
	Amaç: Öğretmenleri UbD ile ilgili bilgilendirmek.
	Süreç: Sunum yapıldı. Sunum Prezi üzerinden, UbD'nin ne olduğu, UbD'ye ilişkin genel kavramlar, UbD'nin yabancı dil öğretiminde nasıl kullanılacağı gibi konuları kapsamaktaydı. UbD ile hazırlanmış tasarım örnekleri sunuldu. Katılımcıların konuya ilişkin soruları cevaplandı. Seminerin sonunda katılımcılara UbD'ye ilişkin notlar ve çeşitli materyaller verildi. Eğitim süresince UbD'nin temel kavramları, öğretmene yüklediği roller, profesyonel gelişim ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine değinildi. UbD şablonu incelendi ve UbD'nin yabancı dil öğretiminde hangi derse adapte edilebileceği tartışıldı. Öğretim görevlilerinin en çok *coursebook* dersi için tasarım yapmak istedikleri gözlemlendi. Ders programları ayrıntılı bir biçimde incelenerek, oluşacak muhtemel gruplar konusunda beyin fırtınası yapıldı. Eğitimin içeriğinin öğretmenler tarafından tatmin edici bulunduğu gözlemledi.
	Eylem Kararı: C*oursebook* dersleri partnerli olarak yürütüldüğünden, uygulamaların zamanlama ilgili sıkıntılarla karşılaşabileceği endişesinden dolayı UbD tasarımlarının beceri dersleri için (Okuma dersi, Dinleme & Konuşma dersi) yapılmasına karar verildi. Öğretmenlere eylem planı tablo halinde e-posta atıldı. Öğretmenlerle dosya paylaşımını kolaylaştırmak amacıyla Google Drive üzerinde bir ortak klasör oluşturuldu. Öğretmenlerle örnek UbD tasarımları paylaşıldı.
2. Aşama	**Tarih:** 02.03.2015
	Etkinlik: Seminer 2 "UbD Eğitimi"
	Amaç: Öğretmenleri UbD ile ilgili bilgilendirmek.
	Süreç: Bir önceki seminerde katılımcılara verilen UbD notları üzerinden öğretmenlerin soruları yanıtlandı. UbD'nin öğrenci üzerindeki olası etkileri konusunda tartışma yapıldı. Araştırma boyunca yapılacak tasarımlar için nasıl bir gruplaşmanın uygun olacağı üzerine düşünüldü ve tasarım grupları belirlendi. Bu eğitimi süresince öğretmenler UbD'nin pratik yönüne odaklandılar ve şu soruları sordular: - Performans görevi verirken nelere dikkat etmeliyiz? - UbD tasarımımız öğrenci üzerinde nasıl fark yaratacak? -Bu tasarımın geleneksel tasarımlardan farkı nedir? -Yapmış olduğumuz tasarımları tüm grup üyeleri de aynı şekilde mi uygulayacak? Öğretmenlerin en çok ilgilendiği noktalardan biri UbD'nin birinci aşamasıydı. Bu aşamanın nasıl şekillendirileceği konusunda açıklama oldukça ilgilerini çekti. Öğretmenler örnek temel sorular ve büyük fikir konusunda bilgilendirildiler. Ayrıca temel soruları sınıfta öğrencilerle paylaşmaları konusunda yönlendirildiler. Öğretmenler seminer süresince karşılaştıkları bazı yabancı dil öğretim sorunlarına değindiler. Bunlardan başlıcaları kalıcı anlamanın sağlanamaması, öğrencilerdeki motivasyonsuzluk, ikinci dönemki kitapların öğrencilerin seviyesinin çok üstünde oluşu ve ekstra materyal geliştirmek zorunda kalmalarıydı. Öğretmenler UbD'nin bu sorunların giderilmesine ışık tutacağı konusunda bilgilendirildi ve ilk tasarımları yapma konusunda girişimlere başladılar.
	Eylem Kararı: Öğretmenlerin seminerlerden elde ettikleri bilgiler ışığında ve mevcut problemleri akıllarında tutarak, birinci tasarımları gruplar halinde geliştirmelerine karar verildi.
3. Aşama	**Tarih:** 09.03.2015
	Etkinlik: 1. UbD Çalıştayı
	Amaç: Öğretmenlerin UbD ile ilk tasarımları geliştirmelerini sağlamak.

	Süreç: UbD'nin her bir bileşeni ayrıntılı olarak anlatıldı. Ardından öğretmenler gruplara ayrılarak ilgili bölümleri geliştirdiler. Tüm tasarımlar bittikten sonra öğretim görevlileri sırayla tasarımlarını anlattı. Çalıştaydan sonra tüm gruplar tasarımlarını e-posta olarak araştırmacıya gönderdi. Araştırmacı tasarımları okuyarak, gruplardan bazı düzeltmeler yapmalarını istedi. Gruplar düzeltmeleri yaptıktan sonra tasarımlar Google Drive'a yüklendi. Meslektaşlar bu platformda birbirlerinin tasarımlarını okuyarak, Akran Değerlendirme Formu aracılığıyla birbirlerine geri bildirim verdiler. Bu çalıştayda gruplar kendi aralarında tasarımını yapacakları üniteleri belirlediler. Ünitenin kazanımlarını inceleyerek, ünitenin UbD'ye nasıl adapte edileceğini tartıştılar. Tasarımların özellikle UbD'nin birinci aşamasının kâğıda dökülmesi konusunda oldukça başarılı olduğu gözlemlendi.
	Eylem Kararı: Tasarımlar tamamlandıktan sonra araştırmacının ve öğretmenlerin, her bir tasarımı ayrıntılı bir şekilde inceleyerek geri bildirim sunmalarına karar verildi.
4. Aşama	**Tarih:** 16.03.2015-27.03.2015 tarihleri arası
	Etkinlik: 1. Uygulama
	Amaç: Geliştirilen ilk tasarımların sınıflarda uygulanmasını sağlamak.
	Süreç: Her bir öğretmen birinci çalıştayda yapmış olduğu tasarımı sınıfta uyguladı. Uygulamaların bazıları araştırmacı tarafından gözlemlendi. Uygulamaların bitiminde her bir öğretmen Öz Değerlendirme Formu'nu doldurarak uygulama ve tasarım yapma sürecini değerlendirdi. Uygulamalar iki hafta boyunca ve farklı zaman dilimlerinde devam etti. Uygulamalar süresince araştırmacı sınıflara giderek gözlem yaptı. UbD uygulamasının öğrenciler tarafından genel olarak olumlu karşılandığı, fakat bazı öğrencilerin derslerindeki akışın değişmesinden dolayı tedirgin oldukları gözlemlendi.
	Eylem Kararı: Öğretmenlerin uygulama sonrası değerlendirme toplantısında bir araya gelerek, deneyimlerini araştırma grubuyla paylaşmasına karar verildi.
5. Aşama	**Tarih:** 01.04.2015
	Etkinlik: 1. Uygulama Değerlendirme Toplantısı
	Amaç: Öğretmenlerin yaptıkları uygulamalara yönelik geri bildirim vermelerini ve meslektaşlarıyla deneyimlerini paylaşmalarını sağlamak.
	Süreç: Öğretmenler uygulamalara ilişkin gözlemlerini paylaştılar. Uygulamaların olumlu ve aksayan yönleri hakkında meslektaşlarına bilgi verdiler. Bundan sonra yapacakları tasarımlarda neleri göz önünde bulunduracaklarını tartıştılar. Toplantı "Uygulama sürecinde önceden tahmin etmediğiniz fakat önemini fark ettiğiniz bir nokta oldu mu?" sorusuyla başladı. Öğretmenler bu süreçte temel soruların önemli olduğunu ve performans görevinin öğrenciyi daha çok işin içine kattığını belirttiler. Bazı öğretmenler öğrencilerin UbD uygulamasına direnç gösterdiğini, sınıflarda motivasyonun çok düşük olduğunu ve İngilizce öğretimiyle ilgi teknik sorunların bulunduğunu dile getirdiler. Ayrıca okulda karşılaştıkları öğretimle ilgili diğer bir takım sorunlara da değindiler. Tez danışmanı, öğretmenlere ilk tasarımların birinci aşamalarının güzel hazırlandığını, fakat öğrencilerin aktif olması konusunda eksiklikler bulunduğunu söyledi. Öğretmenlere, öğrencileri aktif hale getirmede yararlanabilecekleri bir takım yöntemler (altı şapka, drama, okuma çemberi vs.) kullanmaları tavsiye edildi. Öğretmenler altı şapka yöntemini merak etiklerini söyleyince, onlara altı şapka tekniği hakkında kısaca bilgi verildi. Öğretmenlerin motivasyonu düşük öğrenciler konusunu çok fazla dile getirmelerinden dolayı, onlara tüm öğrencilere ulaşabilmenin mümkün olmayacağı ve en azından bu uygulamalardan keyif alacak öğrencilerin kazanılması gerektiği hatırlatıldı. Post-it kâğıdının kullanımının temel sorular ve büyük fikirlerin öğrenciler tarafından yapılandırılmasını kolaylaştıracağı ve beyinden beyine bilgi aktarımının bu yolla gerçekleşeceği konuşuldu. Öğretmenlerin altı şapka ve post-it etkinliğini sınıflarında uygulama konusunda istekli oldukları gözlemlendi. Toplantı olumlu dilekler ve ikinci tasarımlara yönelik oluşan yeni fikirlerin hayat geçirilmesine ilişkin planların yapılmasının ardından sona erdi.

	Eylem Kararı: Tasarımlara yöntemsel açıdan çeşitlilik getirilmesine, öğrenciyi hedeften haberdar etme konusunda sınıfa asılacak görsellerin çoğaltılmasına ve altı şapkalı düşünme tekniği hakkında ayrıntılı bilgi sunulmasına karar verildi.
6. Aşama	**Tarih:** 06.04.2015
	Etkinlik: 2. UbD Çalıştayı
	Amaç: İkinci tasarımların geliştirilmesini sağlamak.
	Süreç: Öğretmenler ikinci tasarımlarını hangi üniteler için yapacaklarını kararlaştırdılar. Sonrasında gruplar tasarımlarını geliştirdi ve diğer gruplara tasarımları hakkında bilgi verdi. Çalıştaydan sonra tüm gruplar tasarımlarını e-posta olarak araştırmacıya gönderdi. Araştırmacı tasarımları okuyarak, gruplardan bazı düzeltmeler yapmalarını istedi. Gruplar düzeltmeleri yaptıktan sonra tasarımlar Google Drive'a yüklendi. Meslektaşlar bu platformda birbirlerinin tasarımlarını okuyarak, Akran Değerlendirme Formu aracılığıyla birbirlerine geri bildirim verdiler. Bu çalıştayda gruplar kendi aralarında tasarımını yapacakları üniteleri belirlediler. Birinci tasarımdan aldıkları geri bildirimleri dikkate alarak, üç aşaması bulunan UbD 'nin üçüncü aşaması olan öğrenme planına daha çok yoğunlaştılar. Öğrenme etkinliklerinin öğrenciyi daha çok aktif hale getirmeye ve İngilizce'nin sözlü olarak kullanımına yönelik etkinlikler olmasına özen gösterdiler. Bu çalıştayda öğretmenler en çok altı şapkanın nasıl ders planına entegre edilebileceğine kafa yordular. Kimi öğretmenler altı şapka tekniğini tartışma (debate), kimileri de performans görevi kapsamında kullanmayı düşündüğünü belirtti. Ayrıca bazı gruplar, öğrenme planının sonuna post-it çalışması ekleyerek, temel soruların değerlendirilmesine yönelik çalışma yapmak istediler. Gruplar tasarımları üzerinde çalışırken, araştırmacı da onlara fikirlerin geliştirilmesi konusunda destek verdi. Öğretmenlerin bu çalıştayda daha spesifik ve öğretime yönelik bir içerik hazırlama çabası içinde oldukları gözlemlendi.
	Eylem Kararı: Tasarımlar tamamlandıktan sonra araştırmacının ve öğretmenlerin, her bir tasarımı ayrıntılı bir şekilde inceleyerek geri bildirim sunmalarına karar verildi.
7. Aşama	**Tarih:** 13.04.2015-24.04.2015 tarihleri arası
	Etkinlik: 2. Uygulama
	Amaç: Geliştirilen ikinci tasarımların sınıflarda uygulanmasını sağlamak.
	Süreç: Her bir öğretmen ikinci çalıştayda yapmış olduğu tasarımı sınıfta uyguladı. Uygulamaların bazıları araştırmacı tarafından gözlemlendi. Uygulamaların bitiminde her bir öğretmen Öz Değerlendirme Formu'nu doldurarak uygulama ve tasarım yapma sürecini değerlendirdi. Uygulamalar iki hafta boyunca ve farklı zaman dilimlerinde devam etti. Uygulamalar süresince araştırmacı sınıflara giderek gözlem yaptı. Öğrencilerin ikinci uygulamalarda daha rahat, derse katılmaya istekli ve temel soruları düşünmeye daha yatkın oldukları gözlemlendi. Ayrıca altı şapka uygulamasının, öğrencilerin düşüncelerini yabancı bir dilde ve sözlü olarak ifade edebilmeleri açısından kullanışlı bir araç olduğu gözlemlendi.
	Eylem Kararı: Öğretmenlerin uygulama sonrası değerlendirme toplantısında bir araya gelerek, deneyimlerini araştırma grubuyla paylaşmasına karar verildi.
8. Aşama	**Tarih:** 27.04.2015
	Etkinlik: 2.Uygulama Değerlendirme Toplantısı
	Amaç: Öğretmenlerin yaptıkları uygulamalara yönelik geri bildirim vermelerini ve meslektaşlarıyla deneyimlerini paylaşmalarını sağlamak.
	Süreç: Öğretmenler uygulamalara ilişkin gözlemlerini paylaştılar. Uygulamaların olumlu ve aksayan yönleri hakkında meslektaşlarına bilgi verdiler. Bundan sonra yapacakları tasarımlarda neleri göz önünde bulunduracaklarını tartıştılar. Öğretmenlerin bu toplantıda daha rahat, işleyişe daha hakim ve daha odaklanmış oldukları gözlemlendi. Bu toplantı sorunların konuşulmasından çok, çözüm önerisi geliştirmeye yönelik bir şekilde devam etti. Öğretmenler uygulamalar hakkındaki düşüncelerini paylaştıktan sonra, araştırmacı farklılaştırılmış öğretim ve 5E yöntemleri hakkında bir sunum yaptı. Ardından bu yöntemlerin yabancı dil öğretimine nasıl entegre edilebileceği tartışıldı. Toplantı görüşlerin alınması ve üçüncü tasarıma yönelik planların paylaşılmasının ardından sona erdi.
	Eylem Kararı: Tasarımlarda öğrenen farklılıklarının dikkate alınmasına, öğrencinin daha aktif hale getirilmesine, performans görevlerinde öğrencilerden beklenenlerin daha net sınırlar dahilinde verilmesine karar verildi.

9. Aşama	**Tarih:** 29.04.2015
	Etkinlik: 3. UbD Çalıştayı
	Amaç: Üçüncü tasarımların geliştirilmesini sağlamak.
	Süreç: Öğretmenler üçüncü tasarımlarını hangi üniteler için yapacaklarını kararlaştırdılar. Sonrasında gruplar tasarımlarını geliştirdi ve diğer gruplara tasarımları hakkında bilgi verdi. Çalıştaydan sonra tüm gruplar tasarımlarını e-posta olarak araştırmacıya gönderdi. Araştırmacı tasarımları okuyarak, gruplardan bazı düzeltmeler yapmalarını istedi. Gruplar düzeltmeleri yaptıktan sonra tasarımlar Google Drive'a yüklendi. Meslektaşlar bu platformda birbirlerinin tasarımlarını okuyarak, Akran Değerlendirme Formu aracılığıyla birbirlerine geri bildirim verdiler. Bu çalıştayda gruplar kendi aralarında tasarımını yapacakları üniteleri belirlediler. İkinci tasarımdan aldıkları geri bildirimleri dikkate alarak, öğrenme planının iyileştirilmesine yoğunlaştılar. Üçüncü tasarımların odağında öğrenenlerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması vardı. Grupların tamamı ikinci değerlendirme toplantısında konuşulan farklılaştırılmış öğretim yöntemini ve bazı gruplar da 5E yöntemini tasarımlarına entegre etmeye çalıştılar. Öğretmenlerin bu çalıştayda tasarım yapma konusunda çok daha seri, pratiğe dönük ve kalıcı anlama odaklı çalıştıkları gözlemlendi.
	Eylem Kararı: Tasarımlar tamamlandıktan sonra araştırmacının ve öğretmenlerin, her bir tasarımı ayrıntılı bir şekilde inceleyerek geri bildirim sunmalarına karar verildi.
10. Aşama	**Tarih:** 04.05.2015 -15.05.2015 tarihleri arası
	Etkinlik: 3. Uygulama
	Amaç: Geliştirilen üçüncü tasarımların sınıflarda uygulanmasını sağlamak.
	Süreç: Her bir öğretmen üçüncü çalıştayda yapmış olduğu tasarımı sınıfta uyguladı. Uygulamaların bazıları araştırmacı tarafından gözlemlendi. Uygulamaların bitiminde her bir öğretmen Öz Değerlendirme Formu'nu doldurarak uygulama ve tasarım yapma sürecini değerlendirdi. Uygulamalar iki hafta boyunca ve farklı zaman dilimlerinde devam etti. Uygulamalar süresince araştırmacı sınıflara giderek gözlem yaptı. Öğrencilerin üçüncü uygulamalarda İngilizce konuşma konusunda kendilerine daha çok güvendikleri, performans görevlerinin sergilenmesi sırasında keyif aldıkları gözlemlendi.
	Eylem Kararı: Öğretmenlerin uygulama sonrası değerlendirme toplantısında bir araya gelerek, deneyimlerini araştırma grubuyla paylaşmasına karar verildi.
11. Aşama	**Tarih:** 27.05.2015
	Etkinlik: 3.Uygulama Değerlendirme Toplantısı
	Amaç: Öğretmenlerin yaptıkları uygulamalara yönelik geri bildirim vermelerini ve meslektaşlarıyla deneyimlerini paylaşmalarını sağlamak. Katılımcıların tüm araştırma sürecine ilişkin değerlendirme yapmalarını sağlamak.
	Süreç: Öğretmenler uygulamalara ilişkin gözlemlerini paylaştılar. Uygulamaların olumlu ve aksayan yönleri hakkında meslektaşlarına bilgi verdiler. Ayrıca toplantıda eylem araştırması sonucunda elde edilen verilerin bir kısmı öğretmenlerle paylaşıldı. Öğretmenlerin tasarım ve uygulamaları kapsayan eylem planı çerçevesinde çok yoğun bir süreçten geçtikleri için yorgun, fakat tazelenmiş hissettikleri gözlemlendi. Öğretmenlerin UbD'ye yönelik kavramları özgün bir biçimde kullandıkları, eylem planı süresince yapmış oldukları çalışmaların kendilerine yeni bir yol haritası olacağı izlenimi edinildi. Öğretmenler eylem planına yönelik değerlendirmelerde bulundular. UbD'nin okullarında uygulanması için gerekli koşullar, UbD'nin profesyonel gelişime katkısı ve öğrenciye olan yansımaları hakkında fikir alışverişi yapıldı.
	Eylem Kararı: Çalışmalardan elde edilen verilerin tamamının analiz edilip, kurum ile paylaşılmasına karar verildi.
12. Aşama	**Tarih:** 27.11.2015
	Etkinlik: Eylem Araştırması Sonuç Raporunun Paylaşılması
	Amaç: Eylem araştırmasından elde edilen sonuçlar hakkında paydaşların bilgilendirilmesini sağlamak.
	Süreç: Elde edilen tüm sonuçlar YDYO yönetimi ve okul personeliyle yazılı bir rapor olarak paylaşıldı. Sonuçların paylaşım yönteminde YDYO yönetiminin belirlediği usul esas alındı.

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi, eylem planı öğretim görevlilerine UbD konusunda seminer verilmesiyle başlamıştır. Seminerin ardından tasarım grupları oluşturularak ve dönem boyunca üç farklı çalıştayda her bir grup toplamda üç kez tasarım geliştirilmiş ve sınıflarda uygulanmıştır. Tasarımlar geliştirildikten sonra her bir grup tasarımı hakkında araştırmacıdan ve meslektaşlarından geri bildirim almış ve gerekli düzenlemeleri yapmıştır. Düzenlenen tüm tasarımlar Google Drive isimli bulut sisteminde depolanmış ve tüm grupların diğer tasarımları görmesi sağlanmıştır. Uygulamalar sonrası değerlendirme toplantıları gerçekleştirilmiş ve uygulama sırasında elde edilen deneyimler paylaşılmıştır. Tüm tasarım ve uygulamalar bittikten sonra araştırma değerlendirme toplantıları, odak grup görüşmeleri ve birebir görüşmeler aracılığıyla öğretmenlerden ve öğrencilerden görüşleri alınmıştır. Toplanan veriler analiz edildikten sonra, elde edilen sonuç yazılı bir rapor aracılığıyla okul yönetimi ve öğretmenlerle paylaşılmıştır.

3.4. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 akademik yılı bahar döneminde, YTÜ YDYO'da görev yapmakta olan 10 öğretmen ve 225'i deney, 211'i kontrol grubu olmak üzere 436 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun tamamı gönüllülük ilkesi esas alınarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın yürütülmesi için gerekli olan yasal izin belgesi temin edilmiştir (Bkz. Ek 1).

Araştırma kapsamında belirtilen hedef kitlenin uygun görülmesinin öncelikli nedeni, UbD'nin öğretmenlerin profesyonel gelişimleri üzerinde nasıl bir değişime neden olduğunu incelemek olduğundan, yapılacak olan tasarımları, profesyonel bir toplulukta inceleyebilecek ve daha sonra sınıflarında uygulayabilecek bir grup seçilmiştir. Belirtilen hedef kitlenin seçilmesinin bir diğer nedeni, araştırmanın amaçlarından biri olan UbD'nin yabancı dil öğretimindeki etkisini incelemek olduğundan, araştırma kapsamında kurum içinde incelenebilecek en uygun kitlenin, Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfları olacağı düşünülmüştür. Yabancı Diller Yüksekokulu'nda daha önceki araştırmalarda da belirtilen motivasyon ve başarı problemlerinin, mevcut araştırma kapsamında çözülmesinin uygun olabileceği öngörülmüştür. Araştırmanın yapıldığı kurum, araştırmacının çalıştığı kurum olması açısından, zaman, kolay ulaşılabilirlik ve ekonomiklik ölçütleri de belirtilen hedef kitlenin seçilmesinde etkili olmuştur. Ayrıca araştırmacının 10 yıldır aynı kurumda

hizmet veren bir öğretim görevlisi olmasından dolayı, çalışma sahasında sıklıkla karşılaşmış olduğu bir takım problemler, araştırmanın başlatılmasında oldukça büyük bir etkiye sahiptir.

3.4.1. Öğretmenler

Araştırmaya YTÜ YDYO'da görev yapmakta olan 10 öğretmen (öğretim görevlisi) katılmıştır. Hedef kitlenin seçildiği birimde toplam 127 öğretim görevlisi görev yapmaktadır. Bu kişiler arasından araştırma kapsamında çalışacak olanların seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi esas alınmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesi, Creswell'in (2012, 207) ifade ettiği gibi, araştırmacının çalıştığı grupta farklı özellikteki bireylerinin bulunması için, önceden belirlenmiş özellikler dâhilinde araştırmaya farklı katılımcıların dâhil olmasını sağlar. Bu bağlamda, maksimum çeşitlilik sağlayabilmek için, her deneyim grubundan, her eğitim seviyesinden, her yaş grubundan ve her iki cinsiyetten kişilerin mümkün olabildiği ölçüde araştırmaya katılması sağlanmıştır. Öğretmenlere ait bilgiler Tablo 3.2'de yer almaktadır:

Tablo 3.2: Öğretmenlere Ait Bilgiler

	Deneyim Yılı			**Eğitim**		**Yaş**			**Cinsiyet**	
Öğretmen	0-5	5-10	10+	Lisans	L.üstü	22-25	25-35	35+	K	E
Ö1		✓		✓			✓		✓	
Ö2			✓		✓		✓		✓	
Ö3			✓	✓			✓		✓	
Ö4			✓		✓		✓		✓	
Ö5		✓		✓			✓		✓	
Ö6			✓	✓				✓	✓	
Ö7		✓			✓		✓			✓
Ö8			✓		✓		✓			✓
Ö9			✓	✓				✓	✓	
Ö10	✓			✓		✓			✓	

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin biri 0-5 yıl arası deneyime, üçü 5-10 yıl arası deneyime, altısı 10 yıldan fazla deneyime sahiptir. Öğretmenlerin altısı lisans eğitimine, dördü lisansüstü eğitime sahiptir. Öğretmenlerin biri 22-25 yaş, yedisi 25-35 yaş, ikisi 35 + yaş aralığındadır. Öğretmenlerin sekizi kadın, ikisi erkektir.

3.4.2. Öğrenciler

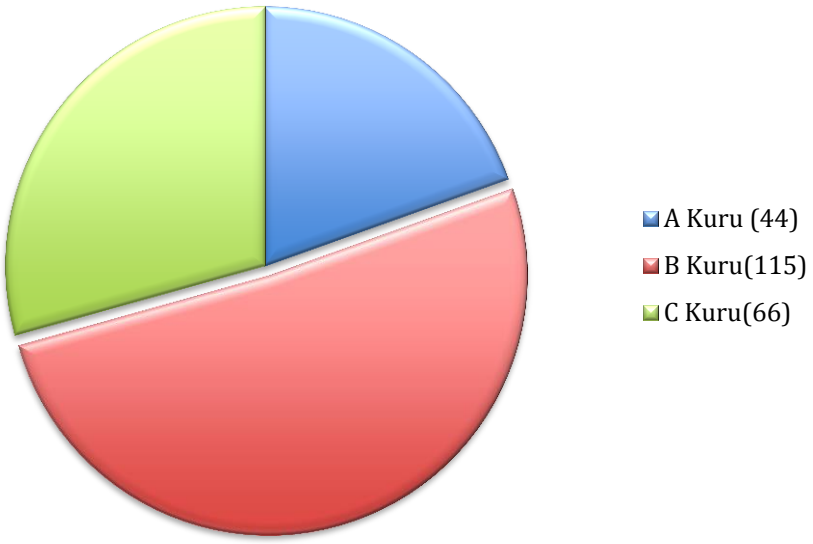
Araştırmaya 225'i deney, 211'i kontrol grubu olmak üzere toplam 436 öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait bilgiler Tablo 3.3'te yer almaktadır:

Tablo 3.3: Deney ve Kontrol Grubuna Ait Bilgiler

Grup	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	83	36.88	142	63.11	225	100
Kontrol	91	43.12	120	56.87	211	100
Toplam	174	40	262	60	436	100

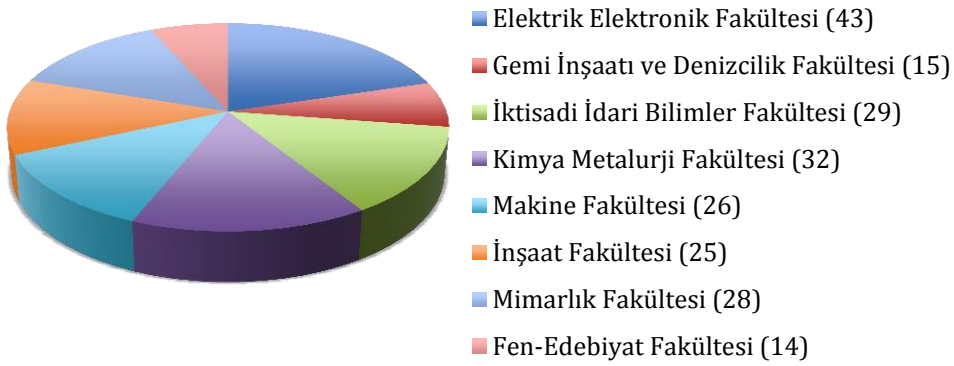
Tablo 3.3'te görüldüğü gibi, deney grubu 83 kadın, 142 erkek olmak üzere toplam 225 öğrenciden, kontrol grubu 91 kadın 120 erkek olmak üzere toplam 211 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunun % 36.88'i kadın, % 63.11'i erkek kontrol grubunun % 43.12'si kadın, % 56.87'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Toplamda araştırmanın % 40'ını kadın, % 60'ını erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Şekil 3.4'te deney grubunun kurlara göre dağılımı yer almaktadır:

Şekil 3.4: Deney Grubunun Kurlara Göre Dağılımı



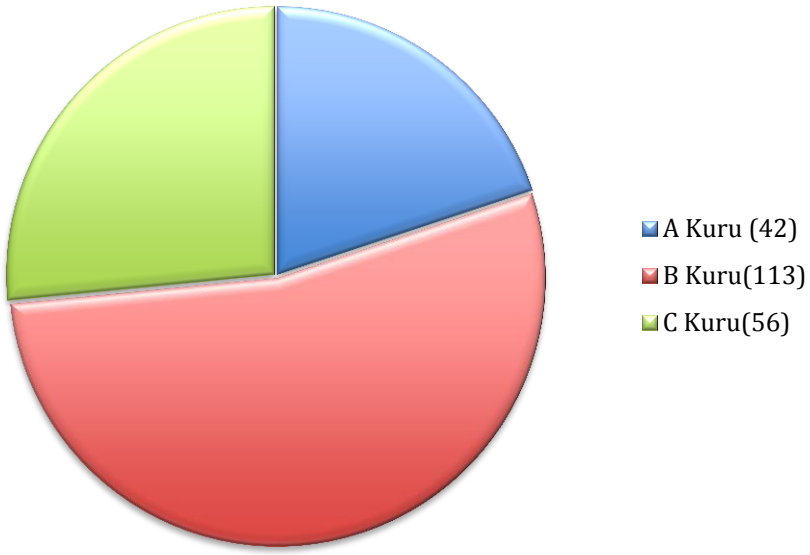
Şekil 3.4'te görüldüğü gibi deney grubunda yer alan 225 kişinin 44'ü A kurunda, 115'i B kurunda, 66'sı C kurunda öğrenim görmektedir. Şekil 3.5'te deney grubu öğrencilerinin fakültelerine ilişkin bilgiler yer almaktadır:

Şekil 3.5: Deney Grubu Fakülteleri



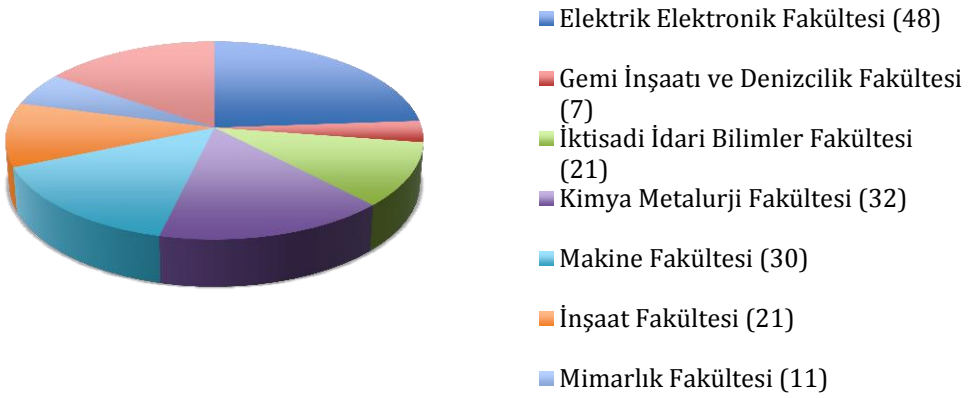
Şekil 3.5'te görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin 43'ü elektrik-elektronik fakültesi, 15'i gemi inşaatı ve denizcilik fakültesi, 29'u iktisadi idari bilimler fakültesi,, 32'si kimya metalürji fakültesi, 26'sı makina fakültesi, 25'i inşaat fakültesi, 28'i mimarlık fakültesi, 14'ü fen-edebiyat fakültesine kayıtlı öğrencilerdir ve Temel İngilizce Bölümü'nde hazırlık eğitimi almaktadırlar. Şekil 3.6'da kontrol grubunun kurlara göre dağılımı yer almaktadır:

Şekil 3.6: Kontrol Grubunun Kurlara Göre Dağılımı



Şekil 3.6'da görüldüğü gibi kontrol grubunda yer alan 211 kişinin 42'si A kurunda, 113'ü B kurunda, 56'sı C kurunda öğrenim görmektedir. Şekil 3.7'de kontrol grubu öğrencilerinin fakülte bilgileri yer almaktadır:

Şekil 3.7: Kontrol Grubu Fakülteleri



Şekil 3.7'de görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin 48'i elektrik-elektronik fakültesi, 7'si gemi inşaatı ve denizcilik fakültesi, 21'i iktisadi idari bilimler fakültesi, 32'si kimya metalürji fakültesi, 30'u makina fakültesi, 21'i inşaat fakültesi, 11'i mimarlık fakültesi, 31'i fen-edebiyat fakültesine kayıtlı öğrencilerdir ve Temel İngilizce Bölümü'nde hazırlık eğitimi almaktadırlar.

Deney grubunun belirlenmesinde, eylem araştırmasına katılan öğretmenlerin dersine girdiği sınıfların öğrencileri olması koşulu esas alınmıştır. Kontrol grubunun belirlenmesinde, kontrol grubunun, deney grubuna İngilizce başarısı yönünden benzemesi; öğrencilerin öğrenim gördüğü kurlara ait sınıfların deney ve kontrol grubunda aynı olması; deney grubuna ders veren öğretim görevlilerinin kontrol grubuyla hiçbir etkileşiminin olmaması; kontrol grubu öğretmenlerinin yaş, deneyim gibi yönlerden deney grubu öğretmenleriyle benzerlik göstermesi gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Mevcut koşullar sağlandıktan sonra deney ve kontrol grubunun İngilizce ders başarıları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için bağımsız gruplarda t-testi yapılmıştır. Tablo 3.4'te bağımsız gruplarda t-testi sonuçları yer almaktadır:

Tablo 3.4: A Kuru İngilizce Başarısı Ön-Test Puanları Bağımsız Gruplarda t-Testi Sonuçları

	N	$\overline{x}$	SS	t	p
Deney	44	73.90	8.59	-.20	.83
Kontrol	42	74.28	8.54		

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi, A kuru İngilizce başarısı ön-test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (t=-.20; p=.83). Tablo 3.5'te B kuru ön-test puanları bağımsız gruplarda t-testi sonuçları görülmektedir:

Tablo 3.5: B Kuru İngilizce Başarısı Ön-Test Puanları Bağımsız Gruplarda t-Testi Sonuçları

	N	$\overline{x}$	SS	t	p
Deney	115	70.53	11.97	-.10	.91
Kontrol	113	70.69	11.16		

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi, B kuru İngilizce başarısı ön-test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (t=-.10; p=.91). Tablo 3.6'da C kuru ön-test puanları bağımsız gruplarda t-testi sonuçları görülmektedir:

Tablo 3.6: C Kuru İngilizce Başarısı Ön-Test Puanları Bağımsız Gruplarda t-Testi Sonuçları

	N	$\overline{x}$	SS	t	p
Deney	66	67.28	12.23	-1.17	.24
Kontrol	56	69.75	10.75		

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi, C kuru İngilizce başarısı ön-test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (t=-1.17; p=.24).

3.5. Veri Toplama Teknikleri ve Kullanılan Araçlar

Araştırma kapsamında aşağıda sayılan veri toplama teknikleri ve araçlar kullanılmaktadır.

3.5.1. Doküman İnceleme

Doküman inceleme, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesine dayalı bir veri toplama tekniğidir (Yıldırım, Şimşek, 2008, 187). Dokümanlar, araştırmacı için elde etmeyi amaçladığı nitel veriye belgeler, kelimeler ve kullanılan dil aracılığıyla ulaşmayı mümkün kılar. Dokümanlar, ayrıca herhangi bir transkripsiyon gerektirmeyen analize hazır veri toplama araçlarıdır (Creswell, 2012, 223). Mevcut araştırmada doküman inceleme yoluyla analiz edilecek başlıca belgeler öğretim görevlilerinin yapacağı ders tasarımları, öz-değerlendirme yazıları, akran değerlendirme yazıları ve araştırmacı notlarıdır.

3.5.1.1. Ders Tasarımları

Öğretim görevlilerinin UbD kapsamında yaptığı tasarımlardır. Wiggins ve McTighe (1998, 7) belirlenmiş olan ihtiyaçların karşılanması için öğretmenlerin sık sık tasarım işiyle meşgul olmasının ve öğrenen ihtiyaçlarına eğilmesinin, öğretmenlik mesleğinin önemli bir parametresi olduğunu belirtmektedir. Bu çerçevede, hem öğretmenlerin tasarım yapma deneyimi elde etmeleri, hem UbD'yi daha kolay özümsemeleri, hem de kendi öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda programlar hazırlayabilmeleri için ders tasarımları yapmışlardır. Ders tasarımları ünite planı yapmayı içermektedir. Araştırmada yer alan 10 öğretmenin içinde bulunduğu dört tasarım grubu oluşturulmuştur. Her bir tasarım grubunda iki ya da üç öğretmen bulunmaktadır. Tasarım gruplarının belirlenmesinde öğretmenlerin vermekte olduğu ortak dersler esas alınmıştır. Böylece iki okuma dersi tasarım grubu, iki dinleme-konuşma dersi tasarım grubu oluşturulmuştur. Her bir grup üç tasarım yaparak, toplamda 12 tasarım elde edilmiştir. Bu tasarımlar, doküman incelemesi kapsamında, UbD şablonu (Bkz. Tablo 2.4) ve temel ilkeleri dikkate alınarak, içerik yönünden incelenmiştir. Tasarımlar, tasarım değerlendirme rubriği isimli bir araçtan yararlanılarak değerlendirilmiştir.

3.5.1.1.1. Tasarım Değerlendirme Rubriği

Öğretmenlerin yapmış oldukları tasarımların değerlendirilmesi kapsamında, tasarım değerlendirme rubriği isimli bir araçtan yararlanılmıştır. Johnson'a (2015, 89) göre eylem araştırmasına dayalı çalışmalarda rubrikler, bir ürünün aranılan özellikte olup olmadığını belirlemede kullanılabilecek betimleyici araçlardır. Bu açıdan, mevcut araştırmada kullanılan tasarım değerlendirme rubriği, araştırmanın birinci sorusu kapsamında geliştirilen tasarımların değerlendirilmesi amacıyla kullanılmış bir rubriktir. Bu rubrik araştırmacı tarafından, ilgili alan yazın kapsamında geliştirilmiş ve geliştirilme sürecinde iki farklı akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Tasarım değerlendirme rubriği Ek 3'te yer almaktadır.

Tasarım değerlendirme rubriği, UbD tasarım standartları ve ilgili alan yazına dayalı olarak geliştirilmiş bir rubriktir. Rubrikte yer alan ölçütler, tasarımın üç aşaması göz önünde bulundurularak elde edilmiştir. Rubrikte toplam 14 madde yer almakta olup, birinci aşama için yedi, ikinci aşama için dört, üçüncü aşama için üç madde bulunmaktadır. Grupların yapmış olduğu tasarımlar, maddelerde yer alan her bir ölçüt için değerlendirilmiş ve 3 üzerinden puanlama yapılarak toplam puanlara ulaşılmıştır.

3.5.1.3. Yansıtmalar (Reflections)

Yansıtma, bir araştırmaya katılan katılımcıların iç dünyaları ve sosyal/duygusal durumları hakkında fikir sahibi olmak için kullanılan yazılardır (Finlay, 2002, 214). Eylem araştırmaları doğası gereği "yansıtmaya dönük" (Creswell, 2012, 586) olduğundan, araştırma kapsamında farklı yansıtma türlerine yer verilmiştir. Öz-değerlendirme yazıları, akran değerlendirme yazıları ve araştırmacı notları bu araştırmada kullanılan yansıtma örnekleridir.

3.5.1.3.1. Öz-Değerlendirme (Self-Reflection) Yazıları

Öğretmenlerin kendi tasarım ve uygulama süreçleri hakkında yazdıkları yazılardır. Araştırma kapsamına öz-değerlendirme yazılarının dâhil edilmesindeki amaç, öğretmenlerin süreci nasıl değerlendirdiklerini tespit etmek ve eyleme yönelik kararlar alırken, öz-değerlendirme yazılarını referans almaktır. Çünkü nitel araştırmalarda öz-değerlendirme yazıları, katılımcıların deneyimleri, düşünceleri, duyguları hakkında araştırmacıya ipuçları sağlayarak, araştırmacının araştırma

sürecini daha iyi yorumlayabilmesine katkıda bulunur (Ortlipp, 2008, 704; Shaw, 2010, 234). Bu kapsamda her öğretmen toplam dört öz-değerlendirme yazısı yazmıştır. Bu yazılar 1. UbD semineri sonrası, 1. Tasarım ve Uygulama sonrası, 1. Değerlendirme Toplantısı sonrası, 2. Tasarım ve Uygulama sonrası, 2. Değerlendirme Toplantısı sonrası, 3. Tasarım ve Uygulama sonrası ve 3. Değerlendirme Toplantısı sonrası yazılmıştır.

Öz-değerlendirme yazıları, araştırmacı tarafından geliştirilen öz-değerlendirme formlarının doldurulması aracılığıyla yazılmıştır. Öz-değerlendirme formu geliştirilirken, ilgili alan yazın ve mevcut araştırma kapsamında ihtiyaç duyulacak veriler dikkate alınmıştır. Formun geliştirilmesi sırasında iki alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır (Bkz. Ek 4).

3.5.1.3.2. Akran Değerlendirme (Peer Review) Yazıları

Öğretmenlerin tasarım sürecinde meslektaşlarının tasarımlarını değerlendirmek amacıyla yazdıkları yazılardır. Her bir öğretmen, kendi grubu dışında kalan grupların yapmış oldukları tüm tasarımları değerlendirmiştir. Akran değerlendirme yazıları her bir tasarım geliştirme çalışmasının sonunda olmak üzere toplam üç kez yazılmıştır. Akran değerlendirme çalışması yapılmasındaki amaç, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının etkileşimli ve dinamik bir biçimde ilerlemesini sağlamak, araştırmacı-öğretmenlerin tasarımları hakkında sıkça geri bildirim almalarını sağlamak ve katılımcıların birbirlerinin tasarımları hakkında görüş bildirmelerini kolaylaştırmaktır. Wiggins ve McTighe'nin (2005, 273; 2011, 11) ifade ettiği gibi, akran değerlendirme UbD uygulamalarının en önemli basamaklarından biridir. Çünkü yapılan tasarımlar hakkında, diğer öğretmenlerin verdiği geri bildirimler, tasarımın uygulama öncesinde daha etkili hale getirilmesine önemi katkılarda bulunur.

Akran değerlendirme yazıları, araştırmacı tarafından geliştirilen akran değerlendirme formlarının doldurulması aracılığıyla yazılmıştır. Akran değerlendirme formu geliştirilirken, ilgili alan yazın ve mevcut araştırma kapsamında ihtiyaç duyulacak veriler dikkate alınmıştır. Formun geliştirilmesi sırasında iki alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır (Bkz. Ek 5).

3.5.1.3.3. Araştırmacı Notları (Field Notes)

Araştırmacı notları, araştırmacının eylem planının uygulanması süresince, gerçekleştirilen tüm etkinliklerde tutmuş olduğu notlardır. Araştırmacının gözlemleri ve yapılan toplantılarda dile getirilen görüşlere dayalı olarak hazırlanan bu notlar, araştırmacının gözünden eylem planına dair yansıtmalar olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacı notları, eylem planının şekillendirilmesinde, araştırmacılara önemli ipuçları sağlamıştır. Berg'in (2001, 159) ifade ettiği gibi, araştırmacı notları, gözlem anında, yani araştırma sahasında gerçekleşen olaylar hakkında, araştırmacının iç görülerini aktarmak ya da öne çıkan bir veri hakkında notlar almak amacıyla kullanılır. Araştırmacı notları, araştırmacının toplamış olduğu diğer verileri desteklemek için de yararlanılabilecek bir araçtır (Creswell, 2012, 216).

3.5.2. Görüşme

Görüşme, en sade tanımıyla, belli bir amaç doğrultusunda, ilgili kişilerle gerçekleştirilen sohbetlerdir (Berg, 2001, 66). Görüşme, araştırmacının görüşülen kişiden konu hakkında doğrudan görüş alabilmesi için kullanılan bir veri toplama tekniğidir. Araştırmacının gözlem yaparak fikir sahibi olamayacağı konular hakkında bilgi edinmek ve aynı konuya ilişkin pek çok kişiden görüş almak için kullanılır (Stake, 2010, 95). Görüşmeler sırasında katılımcılara açık uçlu sorular yöneltilerek, deneyimlerini en iyi şekilde ifade etmeleri için fırsat oluşturulmaya çalışılır (Creswell, 2012, 218). Mevcut araştırmada görüşme tekniklerinden birebir görüşme ve odak grup görüşmesi kullanılmıştır.

3.5.2.1. Birebir Görüşme

Birebir görüşme, araştırmacının katılımcılarla tek tek görüşüp, onlara sorular yönelttiği ve kayıt altına aldığı bir veri toplama tekniğidir. Birebir görüşme, düşüncelerini rahatça paylaşabilen, konuşkan ve kendini ifade etme konusunda başarılı katılımcılarla yapıldığı takdirde, konuya ilişkin veri zenginliği sağlaması açısından ideal bir görüşme türüdür (Creswell, 2012, 218). Araştırmalarda görüşme tekniğinin kullanılmasının bazı amaçları vardır. Bu amaçlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Görüşülen kişide bulunan kişiye özel bilgilerin ve yorumların elde edilmesi,
2. Bilgilerin numerik bir biçimde birçok kişiden toplanması.

3. Araştırmacıların kendilerinin tek başlarına gözlemleyemeyecekleri bir şeyin ortaya çıkarılması (Stake, 2010, 95).

Araştırma kapsamında öğretmenlerin görüşlerinin alınması amacıyla eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının sonunda birebir görüşmeler yapılmıştır. Birebir görüşme, öğretmenlerin eylem araştırması sürecine ilişkin deneyimlerini daha ayrıntılı bir biçimde mercek altına almak ve toplantılarda ortaya çıkan verileri destekleyici nitelikte, daha derin bilgilere ulaşmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Birebir görüşme kapsamında, her bir öğretmenle bir kez, uzunluğu 30 dakika ile 45 dakika arasında değişen görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler ses kayıt cihazı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler yarı yapılandırılmış bir biçimde, araştırmacının önceden hazırlamış olduğu bir kaç soruyu temel alarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler okulda, sessiz bir odada, araştırmacının ve tez danışmanının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında sorulan sorular alan yazına dayalı olarak hazırlanmış ve üç farklı uzman görüşü alınarak sorulara son hali verilmiştir (Bkz. Ek 6).

Görüşmeler uygulamanın yapıldığı dönemin sonunda Haziran ayında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin organize edilmesi için telefon ve e-posta gibi iletişim araçlarından yararlanılmıştır. Katılımcılar gönüllü olarak görüşmelere katılmış ve eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarını değerlendirmişlerdir. Ayrıca, bu görüşmeler aracılığıyla, araştırmanın öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine herhangi bir katkısının olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

3.5.2.2. Odak Grup Görüşmesi

Odak grup görüşmesi, daha önce aynı deneyimleri paylaşmış ya da ortak özelliklere sahip kişilerin, ılımlı ve tehdit içermeyen bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkındaki algılarını elde etmek amacıyla bir araya getirilmesidir (Yıldırım, Şimşek, 2008, 152). Bu tip görüşmelerde araştırmacı bir moderatör işlevi görür ve görüşmeye katılan tüm bireylerin görüşlerini belirtmelerini sağlar (Yin, 2011, 141). Odak grup görüşmelerinde bulunan resmiyetten uzak atmosfer, katılımcıların davranışları, tutumları ve fikirleri hakkında özgürce ve ayrıntılı bir biçimde konuşmalarına yardımcı olur (Berg, 2001, 111). Mevcut araştırma kapsamında, UbD uygulamalarının bitiminde, gönüllü 10 öğrenciyle, yasal izin çerçevesinde, bir hafta

arayla, iki kez odak grup görüşmesi yapılmıştır. Birinci görüşmeye katılan öğrencilerle, ikinci görüşmeye katılan öğrenciler tamamen aynıdır. Burada bir hafta arayla iki kez odak grup görüşmesi yapılarak, birinci görüşmeden elde edilen cevaplarla ikinci görüşmeden elde edilen cevaplar arasındaki tutarlılığın irdelenmesi amaçlanmıştır.

Odak grup görüşmeleri, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları üzerindeki ne gibi bir değişime neden olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarını inceleyen MTÖ'den elde edilen numerik verilerin, öğrencilerle yapılacak olan odak grup görüşmeleriyle ayrıntılı olarak açıklanması ve desteklenmesi sağlanmıştır.

Odak grup görüşmeleri tek seferde veri toplamanın gerekli olduğu bazı ortam ve durumlarda araştırmacıların veri toplamasını kolaylaştırır. Odak grup görüşmeleri doğru bir şekilde uygulandığında, dinamik bir hal alır ve katılımcılar arasında oluşan sinerji, tüm katılımcıların sürece katkı yapmalarına yardımcı olur. Bunun nedeni, görüşünü bildiren bir katılımcının, verdiği cevapla grupta bulunan diğer katılımcıların cevap verirken beyin fırtınası yapmasını sağlamasıdır (Berg, 2001, 112). Odak grup görüşmelerinde her katılımcının sırayla aynı soruya yanıt vermesinden oluşur. Odak grup görüşmelerinin içeriğini, katılımcıların kendi aralarında konu hakkında yaptığı tartışmalar şekillendirir. Odak grup görüşmeleri, mekanik bir süreç yerine, araştırmacının sorularıyla grubun etkileşime geçtiği bir süreç takip eder (Glesne, 2012, 177). Mevcut araştırmada odak grup görüşmeleri aracılığıyla gerek öğrencilerin, akranlarının bulunduğu bir ortamda düşüncelerini daha rahat ve özgür bir biçimde ifade edebilmesi, gerek maksimum derinlikte veriye ulaşılması amaçlanmıştır. Ayrıca odak grup görüşmeleri sırasında elde edilen veriler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Odak grup görüşmeleri sırasında araştırmacı tarafından geliştirilen ve üç farklı alan uzmanından görüş alınarak son hali verilen görüşme soruları kullanılmıştır (Bkz. Ek 7).

3.5.3. Gözlem

Gözlem yoluyla veri toplamada ilk amaç gözlemlenen ortamda ne olduğunun ortaya çıkarılmasıdır. Bunu yapabilmek için gözlemci gözlemlenen ortamda neler olduğunu

görebilmeli, duyabilmeli ve tüm topladığı verileri anlamlı bir bütün haline getirebilmelidir (Stake, 2010, 94). Gözlemi etkili bir veri toplama tekniği yapan en önemli neden, gözlemin, araştırmacının başka kişilerin sağladığı verileri incelemek yerine, ortamı kendi gözleriyle görmesini ya da kendi duyularıyla hissetmesini sağlamasıdır (Yin, 2011, 143). Bu açıdan bakıldığında, mevcut araştırmada gerçekleştirilen UbD uygulamalarının araştırmacı tarafından sınıflarda gözlemlenmesinin, toplanan diğer verilerle bir bütünlük oluşmasına katkı sağlayacağı ve araştırmanın niteliğini güçlendireceği düşünülmüştür.

Gözlem sürecinde izlenmesi gereken çeşitli değişkenler ya da kategoriler bulunmaktadır. Bu değişkenlerin ve kategorilerin önceden belirlenmesi, araştırmacının gözlem esnasında odaklanmasını kolaylaştıracaktır:

- Bireylerin giysileri, jestleri ve beden dilleri de dahil karakter özellikleri,
- İnsanlar arasında gerçekleşen etkileşim,
- Ortamda gerçekleşen olaylar (mekanik ya da insana özgü),
- Görsel ve işitsel ipuçları da içeren fiziksel çevre (Yin, 2011, 145).

Gözlem çalışması araştırmanın yapısına göre çeşitlilik gösterir. Mevcut araştırmada gözlem türlerinden yapılandırılmış alan çalışması tercih edilmiştir. Yapılandırılmış alan çalışması, Yıldırım ve Şimşek'in (2008, 172) ifade ettiği üzere, araştırmacının bir gözlem aracı kullanarak, gözlenen ortamda meydana gelen davranışları incelemesidir. Yapılandırılmış alan çalışmasında araştırmacı, katılımcı olmayan gözlemci rolü (Creswell, 2012, 214) üstlenerek, sınıf, ofis ya da çalışma ortamı gibi mekânları ortamda herhangi bir rol üstlenmeksizin edilgen bir şekilde gözlemler. Mevcut araştırma kapsamında, yapılan uygulamaların tasarımlarla ve UbD ilkeleriyle olan uyumunu gözlemlemek amacıyla, gözlem değerlendirme rubriği isimli bir araçtan yararlanarak, her bir öğretmen ikişer defa ve her seferinde minimum 30, maksimum 75 dakika gözlemlenmiş ve gözlemler kayıt altına alınmıştır.

3.5.3.1. Gözlem Değerlendirme Rubriği

Gözlem değerlendirme rubriği, araştırma kapsamında, uygulamalar sırasında sınıflarda yapılan gözlemlerin değerlendirilmesi için yararlanılmış bir araçtır (Bkz. Ek 8). Gözlem değerlendirme rubriğinin geliştirilmesinde UbD'ye ilişkin alan yazın ve iki farklı uzman görüşü dikkate alınmıştır. Gözlem değerlendirme rubriği dört

temel bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri, öğrenme ortamı ve UbD ilkeleri olarak belirlenmiştir.

Gözlem değerlendirme rubriğinin öğrenci özellikleri boyutu, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve derse katılımlarıyla ilgilidir. Öğretmen özellikleri boyutunda, öğretmenin derse sırasında kullandığı üslup ve öğretim şekline ilişkin ölçütler yer almaktadır. Öğrenme ortamı boyutunda, sınıf düzeni, sınıfın büyüklüğü ve sınıfta yer alan araç-gereçler sorgulanmaktadır. UbD etkinlikleri boyutunda ünitenin amacı, büyük fikir, temel soruların tanıtımı; dikkat çekme ve ısındırma; araştırma ve donatma; gözden geçirme, yansıtma ve düzeltme; değerlendirme; öğretimi farklılaştırma; öğrenme etkinliklerinin sıralanması; performans görevlerinin özellikleri gibi alan yazında yer alan boyutlar incelenmiştir. Araştırmacı yukarıda sayılan betimleyici notlara ek olarak, yansıtıcı notlar da almıştır. Bu notlar daha sonra gözlem kayıtları haline getirilmiştir (Bkz. Ek 13).

3.5.4. Motivasyon/Tutum Ölçeği (MTÖ)

Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutumlarının incelenmesinde kullanılmıştır. Motivasyon/Tutum Ölçeği (MTÖ), Dörnyei (1990) tarafından geliştirilen, Mendi (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan, dört alt boyuta sahip 30 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten elde edilecek minimum puan 30, maksimum puan 150'dir. Mendi (2009) ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışmasını yaparken araştırmasıyla ilintili 2 alt boyutu (bütünleyici ve araçsal motivasyon) almıştır. Mevcut araştırmada da ölçeğin Mendi (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan bölümü kullanılmıştır (Bkz. Ek 9).

MTÖ'nün geçerliği kapsamında yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin, orijinalinde olduğu gibi iki boyuta ayrıldığı ve açıklanan toplam varyans tablosunda faktör yükünün döndürülmüş kümülatif toplam puanının % 48 olduğu görülmüştür. MTÖ'nün güvenirliğini tespit etmek için test-tekrar test ve iç tutarlık güvenirliği çalışmaları yapılmıştır. Test-tekrar test, bir ölçeğin belirli bir süre zarfında belli bir değişkeni kararlı ve kalıcı nitelikte ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla aynı gruba belli bir süre arayla uygulanmasıdır (Baykal, 1994, 68). Bu kapsamda MTÖ, 10 gün arayla 38 kişiye uygulanmıştır. Uygulamalar sonrası elde edilen ortalamalar Tablo 3.7'de görülmektedir:

Tablo 3.7: Test – Tekrar Test Betimleyici İstatistikler

	UYGULAMA	N	$\overline{X}$	SS	SH
Bütünleyici Motivasyon	1	38	74.18	10.78	1.74
	2	38	72.73	12.55	2.03
Araçsal Motivasyon	1	38	39.13	4.37	.70
	2	38	37.23	8.27	1.34

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi, bütünleyici motivasyon birinci uygulama ortalaması 74.18, ikinci uygulama ortalaması 72.73'tür. Araçsal motivasyon birinci uygulama ortalaması 39.13, ikinci uygulama ortalaması 37.23'tür. Uygulamalar sonrasında yapılan ölçümler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplarda t-testi yöntemiyle analiz edilmiştir. Tablo 3.8'de bağımsız gruplarda t-testi sonuçları görülmektedir:

Tablo 3.8: Bağımsız Gruplarda t-testi

Değişkenler		Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata Farkı	Serbestlik derecesi	*t*	*p*
Bütünleyici Motivasyon	Varyansların eşit olduğu varsayımı	1.44	2.68	74	.53	.59
	Varyansların eşit olmadığı varsayımı	1.44	2.68	72.35	.53	.59
Araçsal Motivasyon	Varyansların eşit olduğu varsayımı	1.89	1.51	74	1.24	.21
	Varyansların eşit olmadığı varsayımı	1.89	1.51	56.18	1.24	.21

Tablo 3.8'de görüldüğü gibi grupların MTÖ'ye birinci ve ikinci yanıtları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p<.05$). Bu sonuç ölçekten elde dilen puanların güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Ölçeğin güvenirliği kapsamında tercih edilen yöntemlerden biri de iç tutarlık güvenirliğinin incelenmesidir. İç tutarlık güvenirliğinin incelenmesi için MTÖ'nün bütünleyici ve araçsal motivasyon boyutlarının Cronbach-Alpha değerlerine bakılmıştır. Tablo 3.9'da bütünleyici motivasyon Cronbach-Alpha değeri görülmektedir:

Tablo 3.9: Bütünleyici Motivasyon Güvenirlik Testi Sonuçları

Güvenirlik İstatistikleri	
Cronbach's Alpha	N of Items
.92	21

Tablo 3.9'da görüldüğü gibi bütünleyici motivasyon boyutuna ait Cronbach-Alpha değeri .92'dir. Bu değer, boyutun güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Tablo 3.10'da araçsal motivasyon Cronbach-Alpha değeri görülmektedir:

Tablo 3.10: Araçsal Motivasyon Güvenirlik Testi Sonuçları

Güvenirlik İstatistikleri	
Cronbach's Alpha	N of Items
.89	9

Tablo 3.10'da görüldüğü gibi araçsal motivasyon boyutuna ait Cronbach-Alpha değeri .89'dur. Bu değer, boyutun güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

3.5.5. İngilizce Başarı Puanları

Araştırmada öğrencilerin İngilizce başarı puanlarını elde etmek amacıyla güz dönemi ve bahar dönemi ortalamaları incelenmiştir. Güz ve bahar dönemi notları, öğrencilerin dönemlik ortalamalarını ifade etmektedir. Her bir dönemde ortalamanın içine dahil edilen başlıca puanlar ve toplam puana yansıyan yüzdelik ağırlıkları Tablo 3.11'de yer almaktadır:

Tablo 3.11: Ortalamaya Dahil Edilen Puanlar

Puan	Yüzde (%)
Yarıyıl İçi Birinci Sınav	20
Yarıyıl İçi İkinci Sınav	20
3 Adet Kısa Sınav	20
2 Okuma Sınavı	10
Yazma Dosyası (Portfolyo)	10
Sunum ve Sözlü Sınav	15
Derse Katılım	5
Toplam	100

Tablo 3.11'de görüldüğü gibi dönemlik ortalamaların her birinde iki adet yarıyıl içi sınav, üç adet kısa sınav, iki adet okuma sınavı, yazma dosyası, sunum, sözlü sınav

ve derse katılımdan elde edilen puanlar etkili olmaktadır. Bahsedilen sınavlar, YDYO bünyesindeki Ölçme ve Değerlendirme Ofisi tarafından hazırlanmaktadır.

Öğrencilerin güz dönemi ortalama puanları ön-test, bahar dönemi ortalama puanları son-test olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin tüm dönem boyunca elde ettiği notların ortalamasının alınmasından elde edilen bu puanların uzman görüşü alınarak güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

3.6. Veri Analizi

Araştırma kapsamında nicel ve nitel veriler farklı analiz teknikleriyle analiz edilmiştir.

3.6.1. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verileri içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, Yıldırım ve Şimşek'in (2008, 227) ifade ettiği gibi, verileri tanımlamak ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilir. İçerik analizi, verilerin birbirine benzeyen kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi, okuyucunun anlayacağı biçimde düzenlenmesi ve yorumlanmasıdır. Glesne'ye (2012, 265) göre nitel verilerin analizinde öncelikli amaç, elde edilen verileri sayısallaştırmak yerine, verileri kullanarak temalar ve örüntüler oluşturmaktır. Tema ve örüntülerin oluşturulmasında en önemli araç kodlardır. Kodlama, gözlem, görüşme gibi araçlarla elde edilen transkriptlerin satır satır okunarak, araştırmanın kuramsal çerçevesi bağlamında araştırma için önem arz eden kelime ya da kelime gruplarının ortaya çıkarılmasıdır. Kodlamadan sonraki en önemli adım, Saldana'nın (2009, 11) ifade ettiği gibi, araştırılmak ya da ölçülmek istenen olguları en iyi temsil eden kategorilerin ve temaların seçilmesidir. Kod, kategori ve temalar oluştuktan sonra elde edilen veriler gerekirse sayısallaştırılarak, gerekirse betimsel bir dille okuyucuya aktarılır ve yorumlanır (Auerbach, Silverstein, 2003, 32). Mevcut araştırma kapsamında, elde edilen tüm ses kayıt verileri transkript edilerek yazılı hale getirilmiş, araştırmacı ve tez danışmanı tarafından okunmuş, kodlanmış, kategorize edilmiş, temalaştırılmış ve son olarak yorumlanmıştır. Araştırmacı elde etmiş olduğu sonuçların güvenirliğini sağlamak amacıyla, görüşmeler ve gözlemler esnasında tutmuş olduğu kayıtları tekrar gözden geçirmiş, katılımcı teyidi ve beş farklı uzman görüşü almıştır. Ortaya çıkan bir takım farklılıklar uzmanlar arasında tartışılarak nihai kod, kategori ve temalara karar verilmiştir.

3.6.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın öğrenci boyutunda deney ve kontrol grupları kurularak, UbD'nin öğrencilerin İngilizce başarı puanları ve yabancı dil öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisi incelendiğinden, bu boyuta ilişkin veriler nicel verilerdir. Nicel verilerin analizinde bağımsız gruplarda *t*-testi ve kovaryans analizi teknikleri kullanılmıştır. Bağımsız gruplarda *t*-testi, çıkarımsal bir istatistik türü olup, birbirinden bağımsız iki grup olması durumunda bu iki grup arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2007; 39; Creswell, 2012, 187). Mevcut araştırmada bağımsız gruplarda *t*-testi, deney ve kontrol grupları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla, kovaryans analizi varsayımlarının karşılanamadığı durumlarda kullanılmıştır.

Kovaryans analizi deneysel çalışmalarda kullanılan bir analiz türüdür. Karasar (2007, 97) denel işlemin ne kadar etkili olduğunun analiz edilmesinde üç farklı yöntemden bahsetmektedir. Bunlardan ilki her grup için ön-test son-test puanlarındaki yüzde artışlarının bulunması ve ortalamaların karşılaştırılması; ikinci ön-test puanlarının kovaryet olarak kullanılması ve son-test puanlarıyla kovaryans analizi yapılması; üçüncüsü ön-test puanlarına bakılarak, arada büyük bir fark yoksa sadece son-test puanları kullanılarak elde edilen ortalamalar arası farkın test edilmesidir. Mevcut araştırmada denel işlemin etkisini ortaya çıkarmak amacıyla ikinci yol kullanılmış; ön-test puanları kovaryet olarak kullanılarak, son-test puanları arasındaki fark analiz edilmiştir.

Kovaryans analizi, deney ve kontrol grubu arasındaki farklılıklardan doğacak taraflılığın azalmasını sağlayan ve etkisi merak edilen bağımsız değişkenin dışında kalan ve bağımlı değişkenleri etkileyecek olası faktörleri kontrol altına alarak, son-test puanları arasındaki ilişkiyi güçlü bir biçimde ortaya koyan bir analiz çeşididir (Büyüköztürk, 2007, 112; Karasar, 2007, 97). Deneysel çalışmalarda ön-test puanları, çalışmayı bazı yönlerden etkileyeceği için, son-test puanlarıyla karşılaştırmak yerine, çoğunlukla *kovaryet* olarak kabul edilip istatistiksel olarak kontrol altına alınır (Berman, 2010, 27; Creswell, 2012, 298). Mevcut araştırma kapsamında, öğrencilerin MTÖ ve İngilizce başarısı ön-test puanları kontrol altına alınıp, son-test puanları arasındaki fark kovaryans analizi ile incelenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 20.0 yazılım programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin yorumlanması için anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiştir.

3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Mevcut araştırmanın geçerlik ve güvenirliği konusunda Lincoln ve Guba'nın (1985, 300) (1) inandırıcılık, (2) transfer edilebilirlik, (3) güvenilmeye layık olma ve (4) onaylanabilirlik kavramlarından yararlanılmıştır. İnandırıcılık, araştırma sürecinin açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından doğrulanması anlamında ihtiyaç duyulan bir olgudur. Bir araştırmada inandırıcılığın olmaması araştırmanın bulgularının gerçekliğine, benzer ortamlarda çıkması beklenen sonuçların geçerliğine ve verilerin nesnel bir şekilde toplanıp toplanmadığına gölge düşürür (Yıldırım, Şimşek, 2008, 265). Araştırma sürecinin inandırıcılığının artırılması için kullanılabilecek çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Lincoln ve Guba (1985, 301) bu yöntemleri (a) uzun süreli etkileşim, (b) derinlik odaklı veri toplama, (c) çeşitleme, (d) uzman incelemesi ve (e) katılımcı teyidi olarak açıklamaktadır.

Uzun süreli etkileşim, belli amaçlara ulaşabilmek için araştırma sahasında yeterli zaman geçirmekle ilgilidir (Lincoln ve Guba, 1985, 301). İdeal bir araştırmada, araştırmacı katılımcılar, gözlenen ortamlar ve dokümanlar ile uzun süreli bir etkileşim içinde olmalı, bu sayede veri kaynakları üzerinde kendi varlığından ve öznel algılarından kaynaklanabilecek etkiyi azaltmalıdır. Etkileşimin uzun süreli olması, araştırmaya konu olan şahısların oluşturduğu gerçekliklerin, onların anladığı ve oluşturduğu biçimde resmedilebilmesi açısından önemlidir (Yıldırım, Şimşek, 2008, 266). Bu araştırma kapsamında, araştırmacı ve katılımcılar arasındaki etkileşim 2014-2015 akademik yılı bahar döneminde 16 hafta boyunca devam etmiştir. 16 hafta boyunca kullanılan veri toplama araçları da döngüsel bir sıra takip ederek sürekli kullanılmıştır. Örneğin, veri toplama araçlarından olan doküman kapsamında yararlanılan ders tasarımları dönem boyunca üçer kez hazırlanmıştır. Diğer bir deyişle, öğretmenler üçer kez tasarım ve uygulama yapmışlardır. Diğer bir doküman olarak kabul edilen öz-değerlendirme formlarını, öğretmenler birinci seminerin sonunda ve her bir tasarımın/uygulamanın sonunda olmak üzere dönem boyunca dörder kez doldurmuşlardır. Benzer bir şekilde, akran değerlendirme formları, yapılan her tasarım için ve dönem boyunca üç kez doldurulmuştur. Araştırmacı notları, öğretmenlerle yapılan her görüşmeden sonra yazılan yansıtmalardır. Araştırmacı eylem planı boyunca değerlendirme toplantılarında ve gerekli gördüğü durumlarda notlar almıştır. Diğer bir veri toplama aracı olan gözlem, her bir

öğretmenin UbD uygulaması sırasında yararlanılan bir tekniktir. Araştırma süresince her bir öğretmen üç uygulamasından ikisinde gözlemlenmiştir. Diğer taraftan öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi, bir hafta arayla iki kez gerçekleştirilmiştir. Böylece, araştırmacının, topladığı dokümanlarla uzun süreli etkileşim içinde olması sağlanmaya çalışılmıştır.

Derinlik odaklı veri toplama, araştırmacının temas ettiği sahada öğrendiği olay ve olguları araştırma soruları açısından anlamlı ve birbirleriyle ilişkili şekilde ortaya koyması ve olguların sergiledikleri örüntüleri bir bütün olarak okuyucuya yansıtmasıyla ilgilidir. Derinlik odaklı veri toplama, toplanan verilerin eleştirel bir gözle değerlendirilmesi ve araştırma verilerinin araştırma sorusunu yeterli düzeyde cevaplaması anlamına gelir (Lincoln, Guba, 1985, 303; Yıldırım, Şimşek, 2008, 267). Mevcut araştırma kapsamında her bir araştırma sorusuna derinlik odaklı veri toplayabilmek için farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Her bir veri toplama aracının, birbirini tamamlayıcı nitelikte olmasına ve araştırma sorularını yeterli düzeyde yanıtlamasına özen gösterilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı 16 hafta boyunca süren araştırma boyunca sahada kalarak, elde ettiği verileri sürekli karşılaştırmış, yorumlamış ve mevcut verilerin bir sonraki veri toplama çalışması için bir temel ve örüntü teşkil etmesine çalışmıştır.

Araştırmada veri toplama araçlarının inandırıcılığını artıran ölçütlerden biri de çeşitlemedir. Çeşitleme, araştırmada farklı veri toplama araçları kullanılarak, ulaşılan sonuçların teyit edilmesi için gereklidir (Yıldırım, Şimşek, 2008, 267). Çeşitlemenin araştırmalarda kullanılmasındaki temel prensip, araştırmaya konu olan olgunun en az üç veri toplama aracıyla araştırılmasıdır (Yin, 2011, 81). Çeşitleme, farklı veri toplama araçlarıyla yapılabileceği gibi, farklı katılımcı ve farklı veri türleri ile de yapılabilir (Creswell, 2012, 259). Mills (2011, 225) eylem araştırmalarında yararlanılacak bir çeşitleme matrisinin, veri toplama sürecinin sistematik hale gelmesinde önemli bir araç olacağını vurgulamaktadır. Bu doğrultuda mevcut araştırma kapsamında geliştirilmiş olan çeşitleme matrisi Tablo 3.12'de yer almaktadır:

Tablo 3.12: Çeşitleme Matrisi

Araştırma Soruları	Veri Kaynağı				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Profesyonel Gelişim	Ders Tasarımları	Sınıf İçi Uygulamalar	Akran Değerlendirme	Değerlendirme Toplantıları	Birebir Görüşme
Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu	Ön-test	Son-test	Odak Grup Görüşmesi	-	-
İngilizce Başarısı	Ön-test	Son-test	-	-	-

Geoffrey Mills. **Action Research: A Guide for the Teacher Researcher.** (ABD: Pearson Education, Inc., 2011), 93'ten uyarlandı.

Tablo 3.12'de görüldüğü gibi profesyonel gelişim konusundaki araştırma sorusu için beş temel veri kaynağından yararlanılmıştır. Yabancı dil öğrenme motivasyonu konusunda ön-testler ve son-testlerin yanı sıra öğrencilerle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. İngilizce başarısı için öğrencilerin ön-test ve son-test puanları incelenmiştir. Araştırmanın tamamı ele alındığında, çeşitli veri kaynakları ele alınarak, çeşitleme yapılmaya çalışılmıştır.

Uzman incelemesi, araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve araştırmanın yöntemi konusunda uzmanlaşmış kişilerin, yürütülen bir araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesidir (Creswell, 2012, 260; Yıldırım, Şimşek, 2008, 268). Mevcut araştırma kapsamında üç farklı uzman araştırmayı incelemiştir. Bu uzmanlar araştırmanın deseni ve araştırma konusu hakkında bilgiye sahip, farklı üniversitelerde görevli öğretim üyeleridir. Uzman incelemesi kapsamında araştırmanın deseni, veri toplama araçları, veri analizi yöntemleri bahsi geçen üç uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanların vermiş olduğu geri bildirimler doğrultusunda araştırmaya son hali verilmiş ve veri toplama aşamasına geçilmiştir.

Katılımcı teyidi, araştırma sırasında toplanan verilerin ve bu verilerden elde edilen sonuçların ve yorumların katılımcılar tarafından doğrulanmasıdır. Katılımcı teyidi, araştırmacının topladığı verilere taraflı yaklaşma ya da farklı yorumlama olasılığının bertaraf edilmesi ve nitel verilerin doğrulanabilirliğinin artırılması için gereklidir (Carcarry, 2009, 15; Creswell, 2012, 259; Yıldırım, Şimşek, 2008, 268). Mevcut araştırma kapsamında görüşmelerin transkript haline getirilmesinden sonra, transkriptlerin doğruluğu, odak grup görüşmesine katılan öğrencilerden ikisi tarafından teyit edilmiştir. Buna ek olarak, öğretmenlerle yapılan birebir görüşmelerden elde edilen transkriptler ve transkriptlerin analiz edilmesi sonucu elde edilen kod, kategori ve temalar da görüşme yapılan her bir öğretmen tarafından teyit

edilmiştir. Son olarak, öz-değerlendirme formları aracılığıyla elde edilen veriler sonucu ulaşılan bulguların, öz-değerlendirme teyit rubriği (Bkz. Ek 14) aracılığıyla öğretmenler tarafından teyit edilmesi sağlanmıştır.

Lincoln ve Guba'nın (1985) dikkat çektiği ikinci nokta transfer edilebilirliktir. Transfer edilebilirlik, bir araştırmayı okuyan bireylerin benzer ortamlara ve süreçlere ilişkin bir anlayış geliştirmesi, kendi uygulamalarına daha deneyimli ve bilinçli yaklaşabilmesi için gerekli bir ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 270). Bir araştırmanın transfer edilebilirliğinin artması, araştırmacının kendisi, araştırma ortamı, katılımcılar ve araştırmacı-katılımcı ilişkileri hakkında yeterli düzeyde bilgi vermesine bağlıdır (Morrow, 2005, 252). Mevcut araştırmanın yöntem bölümünde, araştırmacı gerek kendisi, gerek katılımcılar, gerekse araştırma ortamı ve ilişkiler hakkında ayrıntılı bir tablo çizmeye çalışmış, araştırmanın sürecini mümkün olabildiğince açık bir şekilde ortaya koymak için çaba göstermiştir.

Güvenilmeye layık olma, araştırma ve bulgulara ulaşma sürecinin mümkün olabildiğince açık ve tekrarlanabilir bir biçimde devam etmesiyle ilgilidir. Bir araştırmanın güvenilmeye layık olması, araştırma desenine sıkı bir şekilde bağlı kalınmasına ve toplanan verilerin araştırma dışında kalan kişiler tarafından sık sık teyit edilmesine bağlıdır (Morrow, 2005, 252). Bu koşulun sağlanması için, ayrıca, araştırma deseninin, uygulanma sürecinin, veri toplama aşamasının ve araştırmanın yansıtmalı olarak değerlendirme sürecinin araştırma raporunda yer alması gerekmektedir (Shenton, 2004, 72). Bu koşulun yerine getirilmesi için veri toplama araçlarının oluşturulması, veri toplama süreci, toplanan verilerin analizi ve sonuçların raporlaştırılması aşamalarında izlenen yolun tutarlı olmasına çalışılmıştır. Buna ek olarak, araştırmadan elde edilen verilere tutarlık incelemesi yapılmıştır. Tutarlık incelemesi kapsamında, içerik analizleri, araştırmacı ve tez danışmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi sonucunda ulaşılan kod, kategori ve temalar hem katılımcılar, hem uzman görüşü dahilinde beş farklı uzman tarafından değerlendirilmiştir.

Lincoln ve Guba'nın (1985) dikkat çektiği noktalardan bir diğeri olan onaylanabilirlik, ulaşılan sonuçların toplanan verilerle sürekli teyit edilmesi ve okuyucuya mantıklı bir açıklama sunulmasıdır. Bir araştırmanın onaylanabilirliğini artırmak amacıyla, teyit incelemesi yönteminden yararlanılabilir. Teyit incelemesi, araştırma sonucunda elde edilen yargı ve yorumların, dışardan bir uzman tarafından,

ham verilere geri dönülerek kontrol edilmesidir (Yıldırım, Şimşek, 2008, 272; Creswell, 2012, 260). Mevcut araştırmanın nitel boyutunda toplanan verilerin transkript formları oluşturulmuş, formların doğruluğu uzmanlar ve katılımcılar tarafından teyit edilmiştir. Ayrıca transkriptler araştırmacı ve tez danışmanı tarafından dikkatli bir biçimde okunarak, kod, kategori ve temalara ulaşılmıştır.

3.8. Araştırmacıların Rolü

Araştırma kapsamında araştırmacı sıfatı üstlenen üç temel grup bulunmaktadır. Birinci araştırmacı, araştırmayı doktora tezi kapsamında yapan kişi; ikinci araştırmacı tez danışmanı; üçüncü araştırmacı grubu ise araştırmaya katılan öğretmenlerdir.

Eylem araştırmalarında araştırmacının, etkisi araştırılacak uygulama konusunda önceden eğitimli olması ve araştırma süresince dışardan bir yönlendirici olarak değil, eylemi gerçekleştiren topluluğun bir parçası olarak durması gerekir. Eylem araştırmalarında araştırmacı bütünsel bir bakış açısı benimseyerek, araştırmanın paydaşlarıyla iletişim ve etkileşim içinde olmalıdır (Berg, Lune, 2012, 270). Bu açıdan bakıldığında, araştırmacı, araştırma süresince katılımcıların tümüyle tarafsız ve eşit bir iletişim içinde olmuştur. Ayrıca kurum çalışanı olmasından kaynaklı olarak, katılımcılar araştırmacıyı dışardan gelen bir yönlendirici olarak değil, eylemin bir parçası olarak kabul etmişlerdir.

Mevcut araştırmada, araştırmacının araştırmayı yürüttüğü kurum hâlihazırda 10 yıldır hizmet vermekte olduğu kurumdur. Araştırmacının ortamın dinamiklerini, sistemini ve yapısal işleyişini ayrıntılı bir biçimde bilmesi, araştırmanın sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesine önemli katkılarda bulunmuştur. Ayrıca araştırmacının dışardan gelen bir yabancı olarak değerlendirilmemesi, katılımcıların araştırmacıyla rahat bir biçimde iletişim kurmasına ve kendilerini doğal yollarla ifade etmelerine olanak sağlamıştır.

Eylem araştırmasına konu olan UbD ve buna paralel olarak öğretmen eğitimi, araştırmacının doktora eğitim sürecinin başından beri akademik ilgi alanı haline gelmiş iki konudur. Araştırmacı, mevcut araştırmanın uygulama sürecinden önce UbD ile ilgili çeşitli araştırmalar yapmış, konferanslara katılmış, UbD eğitimi verebilecek düzeye gelmek için kendini yetiştirmiştir. Bu çerçevede, araştırmanın

uygulama sürecinde karşılaşılabilecek olası sorunlar önceden tespit edilerek, bu sorunlarla karşılaşılmaması için önlemler alınmıştır.

Araştırmacının mevcut araştırmadaki rollerinden biri de veri toplama işidir. Araştırmacı, uygulama süresince tasarımların hazırlanması, uygulanması, gözlemlenmesi, uygulamaların değerlendirilmesi, öğretmenlerle görüşülmesi, öğrencilerle görüşülmesi, ölçeklerin ön-test ve son-test olarak uygulanması gibi çok çeşitli veri toplama görevlerini barındıran bu süreçte verilerin sistematik ve düzenli bir biçimde toplanabilmesi için azami çaba göstermiştir. Toplanan verilerin analizi de yine araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde elde edilen verilerin analizi araştırmanın seyrinin değiştirilmesini ve yeni eylemlerin hayata geçirilmesini sağlamıştır.

Araştırmada görev olan ikinci araştırmacı tez danışmanıdır. Tez danışmanı, öğretmen eğitimi konusunda, ulusal ve uluslararası projelerde koordinatörlük ve danışmanlık görevlerinde bulunmuştur ve halen sürdürmekte olduğu projeler bulunmaktadır. Araştırmacının son yıllarda çalıştığı konular, okul geliştirme modelleri ve okullarda geliştirilecek modellerde öğretmenlerin geliştirme ve uygulama aşamalarında aktif bir biçimde yer almaları üzerinedir. Tez danışmanı, mevcut araştırma kapsamında, eylem araştırmasına katılan öğretmenlere eğitim verilmesi, çalıştaylar düzenlenmesi, geliştirilen tasarımların incelenmesi, değerlendirme toplantılarının yürütülmesi ve öğretmenlerle birebir görüşme yapma çalışmalarında aktif bir biçimde yer almış ve araştırmanın sağlıklı bir biçimde yürütülmesi konusunda önemli bir rol üstlenmiştir.

Araştırmada aktif bir biçimde yer alan diğer grup öğretmenlerdir. Öğretmenler, eylem araştırması süresince tasarımların geliştirilmesi, uygulanması, akran değerlendirme, tasarım ve uygulamaların iyi giden ve aksayan yönlerinin tespit edilmesi gibi konularda aktif bir rol üstlenmişlerdir. Öğretmenlerin tasarım, uygulamalar ve kendi gelişimlerine yönelik vermiş oldukları geri bildirimler, eylem planının yürütülmesinde ve şekillendirilmesinde belirleyici bir unsur olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu araştırmanın amacı eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının öğretmenlerin profesyonel gelişimleri, öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları ve İngilizce başarıları üzerinde nasıl bir değişime neden olduğunu incelemektir. Araştırmanın bu bölümünde araştırma soruları kapsamında geliştirilen alt soruların cevaplandırılmasına ilişkin olarak toplanmış verilerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Eylem Araştırmasına Dayalı UbD Uygulamalarının Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerine Katkısına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu "Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları süresince öğretmenlerin profesyonel gelişimleri nasıl bir değişiklik göstermiştir?" olarak belirlenmiştir. Belirtilen araştırma sorusu için geliştirilen alt sorulara ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.1.1. Öğretmenlerin Hazırladıkları Ders Tasarımlarının UbD İlkelerine Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde birinci araştırma sorusunun "Öğretmenlerin hazırladıkları ders tasarımları UbD ilkelerine ne derecede uygundur?" şeklinde ifade edilen birinci alt sorusunun cevabı aranmıştır. Sorunun cevaplandırılması kapsamında öğretmenlerin gruplar halinde yapmış oldukları ders tasarımları içerik analiz aracılığıyla incelenmiştir.

Ders tasarımlarının incelenmesinde tasarım değerlendirme rubriğinden yararlanılmıştır. Grupların yapmış olduğu tüm tasarımlar, tasarım standartlarında belirlenmiş olan ölçütler doğrultusunda incelenmiş ve her bir ölçüt için 3 üzerinden puanlama yapılarak toplam puanlara ulaşılmıştır. Tablo 4.1'de bu puanlamaya ilişkin bulgular yer almaktadır:

Tablo 4.1: Grupların Ders Tasarımlarından Elde Ettiği Puanlar

TASARIM STANDARTLARI		1. TASARIM				2. TASARIM				3.TASARIM			
		G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4
	Ünite planı;												
1. Aşama	1. Araştırmaya/anlamaya değer, *transfer edilebilir ve önemli fikirleri* tanımlar.	2	2	2	2	1	2	3	2	3	3	3	3
	2. Anlama ifadelerini tam cümle halindeki genellemeler olarak tanımlar: *Öğrenciler ... anlayacaklar.*	2	2	3	1	3	3	2	2	3	2	2	3
	3. Uzun vadede istenen ve gerçek başarı gerektiren *transfer hedefler*ini belirtir.	2	2	2	1	2	3	3	2	3	3	3	3
	4. Açık uçlu, düşünmeyi teşvik eden ve odaklanan birkaç *temel soru* içerir.	2	2	3	1	2	1	3	3	3	3	2	3
	5. Tüm aşamalar için gerekli *standartları, görevleri ve program hedefler*ini tanımlar.	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
	6. Anlamaya ulaşabilmek ve genel hedefleri yerine getirmek için gerekli *bilgi ve beceri ifadeler*ini tanımlar.	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	1
	7. Yukarıda sayılan tüm unsurlar birbiriyle uyum içindedir.	2	2	3	2	3	2	3	2	3	3	2	2
	1.Aşama Toplam Puan	**16**	**15**	**18**	**11**	**16**	**16**	**20**	**16**	**21**	**19**	**17**	**18**
2. Aşama	8. İstenilen sonuçların tümüne götürecek geçerli *ölçme kanıtını* tanımlar.	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	3	2
	9. Anlamanın bir ya da daha fazla göstergesine dayalı otantik *performans görevleri* içerir.	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3
	10. Öğrencilerin başarı gösterebilmesi için yeterli *fırsatlar* barındırır.	3	1	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2
	11. Her bir görevin istenilen sonuçlarla uyumlu olabilmesi ve performanslar hakkında uygun geri bildirim verilmesi için *değerlendirme ölçütleri* içerir.	1	1	3	2	2	1	2	2	3	2	1	1
	2.Aşama Toplam Puan	**10**	**7**	**10**	**7**	**9**	**9**	**11**	**9**	**10**	**9**	**10**	**8**
3. Aşama	12. Öğrenenlere aşağıdaki konularda yardımcı olabilmek için gerekli *öğrenme etkinleri ve öğretim* içerir:												
	a. Hedeflenen bilgi ve becerileri elde etmek,	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3
	b. Önemli fikirleri anlamlandırmak,	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	3
	c. Öğrendiklerini yeni öğrenme ortamlarına aktarmak.	1	1	1	1	2	2	2	2	2	3	3	2
	13. Ünitenin tüm öğrencilere ilgi çekici gelebilmesi için *WHERETO* ilkelerinden etkili bir biçimde yararlanır.	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3
	14. Tasarımın tüm aşamaları birbiriyle uyum içindedir.	2	2	3	1	3	2	3	3	3	3	2	3
	3.Aşama Toplam Puan	**9**	**9**	**12**	**7**	**12**	**10**	**11**	**11**	**11**	**13**	**11**	**14**
Grubun toplam puanı		**34**	**31**	**40**	**25**	**37**	**35**	**42**	**36**	**42**	**41**	**38**	**40**
Genel Toplam		**130**				**150**				**161**			

Tablo 4.1'de her grubun birinci, ikinci ve üçüncü aşamalardan elde ettiği puanlar, tüm aşamaların toplam puanları ve grupların her tasarımdan elde ettiği genel toplam yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi, her grup ünite planlarını tasarım standartlarına uygun bir biçimde tasarlama konusunda fark edilir bir gelişim kat etmiştir. Alınan puanlar grup bazında ve aşama aşama incelendiğinde, her grubun belli bir gelişim gösterdiği görülmektedir. Bu durum, grupların her bir tasarımda elde ettiği toplam puana ve genel toplam puanlarına da aynı şekilde yansımıştır. Niceliksel olarak gözlemlenebilen bu artış, nitel bulgulara dayalı olarak bir sonraki bölümde yorumlanmıştır.

4.1.1.1. Birinci Tasarımlar

Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları sırasında geliştirilmiş olan birinci tasarımlar Ek 10'da yer almaktadır. Birinci tasarımların oluşturulması süreci, grupların UbD'yi özümsemeye ve kavramları doğru kullanmaya yönelik çaba sarf ettikleri bir süreç olmuştur. Bu süreçte gruplar, tasarıma yönelik fikirlerin UbD şablonuna nasıl adapte edileceği konusunda destek alma ihtiyacı duymuşlardır. Fakat grupların ilk tasarım olmasına rağmen ortaya koydukları ürünlerin, genel olarak, yabancı dil öğretimi için uygun ve ünite hedefleriyle uyumlu olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Örneğin, *"How much of a language can you learn in a week?"* (Bir haftada bir dili ne kadar öğrenebilirsiniz?) şeklindeki temel soru (Bkz. Ek 10a); *"Students will make use of information about olive oil in their real lives"* (Öğrenciler zeytinyağı hakkındaki bilgileri gerçek yaşamlarında kullanacaklar) şeklindeki transfer ifadesi (Bkz. Ek 10b) ya da bir haftada ikinci bir yabancı dil öğrenme konusundaki performans görevi bu konuda verilebilecek örneklerdendir (Bkz. Ek 10a).

Birinci tasarımlar değerlendirilecek olursa, tasarımın birinci aşaması olan istenilen sonuçlar aşamasında, en rahat hissedilen noktalar ünitelerin genel amaçları, bilgi ve beceri ifadelerinin yazımıdır. Transfer ifadesi, temel soru ve anlama ifadelerinin oluşturulmasında gruplar zorlanmış ve desteğe ihtiyaç duymuştur. Örneğin ilk taslaklarda bilgi ve beceri ifadesine benzer türde transfer ifadeleri yazılmış, geri bildirimler aracılığıyla transfer ifadelerinin bilgiyi yeni ortamlara aktarma işlevinin bulunması gerektiği öğretmenlere açıklanmıştır. Diğer bir örnek, ilk taslaklarda *"How can you apply the information and target vocabulary that you have learned in*

the reading lesson to your real life?" (Okuma dersinde öğrendiğiniz bilgi ve hedef kelimeleri gerçek yaşamınızda nasıl uygularsınız?) gibi düşünmeyi teşvik etmeyen, oldukça soyut türden temel sorularla karşılaşılmıştır. Gruplar kendilerine verilen geri bildirimlerden sonra düşünmeyi teşvik eden, öğrencide merak uyandıracak ve ünite boyunca cevabı aranacak temel sorular hazırlamışlardır. *"How can I read the text without getting lost in it?"* (Bir okuma parçasını içinde kaybolmadan nasıl okuyabilirim?) bu konuya verilebilecek güzel bir temel soru örneğidir (Bkz. Ek 10d). İlk taslaklarda bazı grupların büyük fikri belirlemediği görülmüştür. Büyük fikrin ne olduğu konusunda daha ayrıntılı bilgi ve geri bildirim alan gruplar, taslaklarını birer büyük fikir ekleyerek yeniden düzenlemişlerdir.

Kanıt aşamasında grupların büyük bir kısmı ünite planına uygun bir performans görevi hazırlamıştır. Performans görevlerinin otantik ve öğrenciyi bilginin transferine yönlendirecek türden olduğunu söylemek mümkündür. Türk zeytinyağını yurtdışına tanıtmaya yönelik broşür hazırlama (Bkz. Ek 10b); yabancı dil öğrenme konusunda bir profesyonelle İngilizce röportaj yapma (Bkz. Ek 10c), bu konuda verilebilecek örneklerdendir. Grupların bu aşamada zorlandığı nokta değerlendirme ölçütünün belirlenmesi noktasıdır. Bu noktada kendilerine *GRASPS* tablosundan yararlanmaları ve öğrencilere ölçütleri anlayabilecekleri türden ifade etmeleri konusunda geri bildirim verilmiştir.

Öğrenme planı aşaması, grupların *WHERETO* ilkelerinden yararlanarak öğrenme etkinlikleri oluşturdukları aşama olmuştur. Bu aşamada gruplar mevcut bilgileriyle ve ünitenin hedeflerine bağlı kalarak tasarımı sonlandırmaya çalışmışlardır. Video gösterimi ile ısındırma çalışması, *powerpoint* sunusu hazırlama, okuma dersinde okuma çemberleri oluşturarak öğrencileri grup çalışmasına yönlendirme, öğretmenlerin rutin öğrenme planlarında sıklıkla başvurduğu yöntemler arasındadır. Ancak sözü geçen yöntemlerin UbD tasarımına entegrasyonu ya da güncel yöntemlerle tasarımlar oluşturarak öğrenciyi derste aktif kılma noktasında tasarımların geliştirilmeye ihtiyacı vardır.

Birinci tasarımlar genel olarak incelendiğinde, grupların güçlü yönleri UbD şablonunda yer alan bölümleri çok ciddi sıkıtılar çekmeden doldurabilmeleri, tasarımların tamamlanması konusunda zamanı iyi yönetebilmeleri ve yabancı dil öğretiminin doğasına uygun, otantik performans görevleri hazırlayabilmeleriydi. Ayrıca grupların tamamı genel amaçların ifade edilmesi, derslerin dikkat

çekme/ısındırma çalışmasıyla başlaması ve öğrencilerin ünitenin hedeflerinden haberdar edilmesi konusunda başarılıydı. Dilin otantik ve özgün kullanımının görülmesi açısından bir diziden alınan videonun izletilmesi, bir profesyonelle İngilizce röportaj yapılması ve bir haftada yeni bir dil öğrenerek yabancı bir dilin nasıl öğrenildiği konusunda öğrencilerin kendi deneyimlerini elde etmeleri bu konuda verilebilecek başarılı örneklerdendir.

Birinci tasarımlar geliştirilmesi gereken yönler açısından değerlendirildiğinde, büyük fikir oluşturma, transfer ifadesi yazma ve öğrencide merak uyandıracak temel sorular hazırlama konusunda eksiklikleri bulunduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca birinci tasarımlarda ortak bir biçimde değerlendirme ölçütünün yazılması konusunda eksiklikler göze çarpmıştır. Son olarak, içerik sıralamasının ayrıntılandırılması, öğrenme planlarının yöntemsel açıdan zenginleştirilmesi ve bazı tasarımların eğlence unsuru yönünden geliştirilmesi, dikkat çeken önemli noktalardır (Bkz. Ek 10).

Birinci tasarımlarda dikkat çeken en ilginç yön, grupların neredeyse tamamının otantik ve yabancı dil öğretiminin doğasına uygun performans görevleri hazırlamalarıdır (Bkz. Ek 10). Bu konuda öğretmenlerin sıkça dile getirdiği, programların çok yoğun olması ve bu yüzden öğrencilerin kendilerini ifade edebilecek zaman bulamaması sorunu, UbD ile hazırlanmış ders tasarımları çerçevesinde öğrenciye fırsat tanımıştır. Yerine getirmeleri gereken performans görevleri, örneğin, bir haftada yeni bir yabancı dil öğrenme deneyimi, onları dilin yaşayan bir varlık olduğunu hissetmeleri ve bilgiyi transfer edebilmeleri konusunda yönlendirmiştir.

4.1.1.2. İkinci Tasarımlar

Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları sırasında geliştirilmiş olan ikinci tasarımlar Ek 11'de yer almaktadır. İkinci tasarımların hazırlanması süreci, grupların UbD'yi daha fazla özümsediği, birinci uygulamalardan elde ettikleri deneyimler doğrultusunda tasarımlarına yön verdikleri bir süreç olmuştur. Bu süreçte gruplar, birinci tasarımdan farklı olarak, öğrenme planlarının yöntemsel açıdan zenginleştirilmesi, öğrencilerin derslerde daha aktif bir rol üstlenmeleri ve materyallerin çeşitlendirilmesi konuları üzerinde yoğunlaşmışlardır (Bkz. Ek 11).

İstenilen sonuçlar aşamasında gruplar temel soru, anlama, transfer gibi ifadelerin yazılması gibi konularda bir önceki tasarımda yaşadıkları güçlükleri çekmemişlerdir.

"Students will be more concious of natural disasters in their real lives." (Öğrenciler, doğal afetler konusunda gerçek yaşamlarında daha bilinçli olacaklar) gibi bir transfer ifadesi, *"How can you describe a particular a natural disaster?"* (Belirli bir doğal afeti nasıl tanımlarsınız?) şeklindeki bir temel soru ve *"We must learn to live with natural disasters on the Earth"* (Dünyadaki doğal afetlerle yaşamayı öğrenmeliyiz) olarak belirlenmiş bir büyük fikir, ünitenin ana hatları arasındaki bütünlük ve uyuma örnek olarak verilebilir (Bkz. Ek 11b). Her ne kadar ikinci tasarımın ilk taslaklarında bilgi ve beceri ifadelerinin karıştırılması ya da fazla spesifik transfer ifadeleri yazma gibi sorunlarla karşılaşılsa da, verilen geri bildirimler doğrultusunda gruplar tarafından gerekli düzenlemeler kısa sürede yerine getirilmiştir.

Kanıt aşamasında, performans görevlerinin hazırlanması, değerlendirme ölçütünün belirlenmesi ve öğrencilere performans görevlerinin *GRASPS* tablosu üzerinden aktarılması konusunda hemen hemen tüm gruplar eksiksiz taslaklar hazırlamışlardır. Örneğin Dinleme & Konuşma dersi tasarımlarından birinde, ünitenin konusu olan robotlar hakkında altı şapkalı düşünme tekniği ile grupların münazara yapması planlanmıştır (Bkz. Ek 11c). Okuma grubu tasarımlarında görülen doğal afetler hakkında afetzede rolü yapma/afetzedelerle röportaj şeklindeki performans görevleri UbD'nin referans verdiği anlamanın altı göstergesinden 'empati' ile birebir örtüşmektedir (Bkz. Ek 11b). Diğer dinleme dersinde yapılmış olan öğretmen robot tasarlama çalışması da aynı şekilde kalıcı anlama ve bilginin yeni ortamlara aktarılması konularında öğrencilere önemli ipuçları sağlamıştır.

Öğrenme planı aşamasında gruplar, bir önceki tasarımlardan aldıkları geri bildirimler doğrultusunda planlara yöntemsel bir çeşitlilik getirmeye çalışmışlardır. Altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılması bu konuda atılan somut adımlardan biridir (Bkz. Ek 11a). Söz konusu tekniğe kimi gruplar performans görevleri sırasında, kimi gruplar dersin işleyişi sırasında yer vermişlerdir. Ayrıca gruplar öğrenme planlarını hazırlarken, yine *WHERETO* ilkelerinden yararlanmış ve bir önceki ünite tasarımındakinden farklı yollar izlemeyi tercih etmişlerdir (Bkz. Ek 11b). Örneğin bir önceki tasarımda ısınma etkinliği olarak video izleten gruplar, bu tasarımlarında fotoğraflara ya da sunumlara yer vermişlerdir. Gruplardan birinde yapılan kasırga deneyi, bu konuda dikkat çekici çalışmalardan biridir (Bkz. Ek 11d).

İkinci tasarımlarda grupların güçlü yönleri, birinci aşamada yer alan büyük fikir, temel soru, anlama, transfer gibi ifadelerin yazılması konusunda bir önceki tasarımda

yaşadıkları güçlükleri çekmemeleridir. Ayrıca performans görevlerinin hazırlanması, değerlendirme ölçütünün belirlenmesi ve öğrencilere performans görevlerinin *GRASPS* tablosu üzerinden aktarılması diğer güçlü yönler arasındadır. Bu tasarımda, gruplar ayrıca altı şapkalı düşünme tekniğine ünite planlarında yer vererek yöntemsel bir zenginlik sağlamaya çalışmışlardır.

İkinci tasarımlar geliştirilmesi gereken yönler açısından incelendiğinde, en önemli ortak eksikliğin öğretimin farklılaştırılması ve öğrenme planlarında öğrenci görüş ve ihtiyaçlarının dikkate alınması konusu olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Örneğin bazı tasarımlarda öğrenciye nasıl geri bildirim verildiği konusunda ayrıntılı bilgiye rastlanmamıştır. İkinci tasarımlarda, her ne kadar bir önceki tasarımda değinilen yöntemsel çeşitliliğinin artırılması konusuna ağırlık verilse de, tasarımlarda öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması konusunda eksiklikler bulunduğu gözlemlenmiştir. Çünkü tasarımlar daha çok grup çalışmaları, münazara gibi bireyselliğin ve öğrenen farklılıklarının ikinci planda tutulduğu bir biçimde ilerlemiştir.

İkinci tasarımların dikkat çeken en ilginç tarafı öğrencilere öz-değerlendirme ve akran değerlendirme konusunda fırsat verilmesidir. Ayrıca altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrenme planlarına entegre edilmesi, öğrencilerden alınan geri bildirimlerden de görüldüğü üzere, sınıflara yeni bir soluk ve dinamizm getirmiştir.

4.1.1.3. Üçüncü Tasarımlar

Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları sırasında geliştirilmiş olan üçüncü tasarımlar Ek 12'de yer almaktadır. Üçüncü tasarımların hazırlanması sürecinde gruplar zamanı kullanma, kendilerinden beklenen etkililikte planlar yapma ve öğrenciyi işin içine katma konusunda oldukça tecrübeli hareket etmişlerdir. Üçüncü tasarımlar genel olarak incelendiğinde, süreç içinde gruplar, farklılaştırılmış öğretim ve 5E yöntemlerinin ağırlıkta olduğu, öğrencileri sorgulamaya, araştırmaya ve ürün çıkarmaya yönlendiren yöntemleri tasarımlarında kullanmışlardır. Kısaca değinmek gerekirse, farklılaştırılmış öğretim yönteminden performans görevlerinin farklılaştırılmasında (Bkz. Ek 12a), 5E yönteminden okuma derslerinde okuma yapma ve soru cevaplama şeklinde ilerleyen okuma parçalarının farklı bir biçimde işlenmesinde (Bkz. Ek 12b) kullanılmıştır.

İstenilen sonuçlar aşamasında tüm gruplar çarpıcı büyük fikirler bulma konusunda başarılı olmuşlardır. Dinleme dersi video oyunları için hazırlanmış *"Good men mean well. We just don't always end up doing well"* (İyi adamlar iyidir. Biz her zaman iyi olmak zorunda değiliz.) şeklindeki büyük fikir (Bkz. Ek 12c) ve okuma dersinde uzay ve mağaralar ünitesi için hazırlanmış *"Limits of Mankind's Curiosity"* (İnsanoğlunun merakının sınırları) şeklindeki büyük fikir (Bkz. Ek 12d) buna örnek verilebilir. Son tasarımlarda hazırlanmış olan temel sorular da aynı şekilde öğrencide merak duygusunu ve sorgulamayı teşvik edecek türdendir. *"Is an astronaut still an astronaut when they aren't in space?*" (Bir astronot uzayda olmadığında da hala astronot mudur?) ve *"How can a person see the benefits of space exploration in his/her daily life?"* (Bir kişi uzay araştırmalarının faydalırını gerçek yaşamında nasıl görebilir?) soruları bu konuda verilebilecek iyi örneklerdendir (Bkz. Ek 12d). Aynı şekilde transfer, anlama, bilgi ve beceri ifadelerinde de ufak düzeltmeler dışında ciddi sorunlarla karşılaşılmamıştır.

Kanıt aşamasında gruplardan bazılarının performans görevlerini farklılaştırarak öğrenmede bireysel farklılıklara değindiği dikkat çekmektedir. Örneğin dinleme dersi video oyunları ünitesi için hazırlanan tasarımların birinde performans görevi şarkı yazma, beste yapma, bulmaca hazırlama ve rol yapma şeklinde farklılaştırılmış (Bkz. Ek 12c); diğer bir grubun tasarımında da bilgisayar oyunu tasarlama, poster hazırlama ve rol yapma şeklinde farklılaştırılmıştır (Bkz. Ek 12a). Bir önceki tasarımlarda olduğu gibi, değerlendirme ölçütünün belirlenmesi ve öğrencilere performans görevlerinin *GRASPS* tablosu üzerinden aktarılması konularında tüm gruplar gerekenleri yerine getirmiştir.

Tasarımların öğrenme planı aşaması incelendiğinde, *WHERETO* ilkeleriyle tutarlı, öğrenciyi merkeze alan ve bireysel farklılıklara değinen planlarla karşılaşılmıştır. Örneğin okuma dersi küresel ısınma ünitesi için hazırlanan tasarımda, görsel, işitsel ve kinestetik öğrenenler için farklı performans görevleri hazırlanmış, okuma parçası 5E yöntemiyle işlenecek şekilde planlanmış ve öğrencinin hemen her aşamada söz sahibi olduğu, görüşlerine yer verildiği bir öğrenme planı geliştirilmiştir (Bkz. Ek 12b). Diğer tasarımlardan örnekler verilecek olursa, QR kod çalışmasıyla uzay ve mağara resimleri arasındaki farkların tartışılması, daire oyunuyla öğrencilere kelime çalışması yaptırılması ve tabu oyunuyla hedeflenen kelimelerin öğretilmeye

çalışılması, sınıfta eğlenceli ve öğrenciyi merkeze alan bir öğrenme ortamı oluşturma çabalarını göstermektedir (Bkz. Ek 12d).

Üçüncü tasarımların ortak güçlü yönleri, eğlence unsuruna gerektiği ölçüde yer verilmesi, tasarımların gereksiz ayrıntılardan uzak olup, kolay takip edilmesi ve değerlendirme teknikleri (akran değerlendirme, öz-değerlendirme vs.) açısından zengin olmasıdır. Ayrıca öğretimin farklılaştırılması ve bireysel farklılıkların dikkate alınması konusunda tüm tasarımlarda ortak bir takım yönler bulunmaktadır. Grupların özellikle performans görevlerinin farklılaştırılması konusunda izledikleri yol, öğrencileri derste aktif kılmak ve ihtiyaçlarını dikkate almak noktasında önemlidir.

Tasarımların tümü genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin sistematik konularda başarılı olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin zaman yönetimi, grup çalışması/iş birliği ve UbD şablonuna uyum sağlama bu konuda verilebilecek örneklerdir. Gruplar istenilen sonuçları doğru bir biçimde yazma, otantik performans görevleri oluşturma, değerlendirme ölçütleri belirleme, öğrenme planlarını yöntemsel açıdan zenginleştirme ve öğrenmede bireysel farklılıklara değinme konularında önemli bir yol kat etmişlerdir. Ayrıca materyal zenginliği sağlama, öğrenciyi hedeften haberdar etme, dikkat çekme/ısındırma etkinlikleri hazırlama konusunda tüm grupların başarılı olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Son olarak, büyük fikrin sınıfta tanıtılması, öğrenciye sıkça hatırlatılması ve temel sorulara ünite boyunca referans verilmesi konusunda tüm gruplar önemli bir yol kat etmişlerdir. Ancak dilin yaşamsal beceriye dönüştürülmesi, işlevsel kullanımının teşvik edilmesi ve bilginin yeni ortamlara transferini sağlama konusunda tasarımların halen geliştirilmeye açık olduğunu söylemek mümkündür.

Yukarıda verilen bilgiler ışığında, öğretmenlerin hazırladıkları ders tasarımlarının UbD ilkelerine büyük ölçüde uygun olduğu, ancak belirtilen noktalarda daha fazla geliştirilmeye ihtiyaç bulunduğu söylenebilir.

4.1.2. Öğretmenlerin Sınıf İçindeki Uygulamalarının UbD İlkelerine Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde birinci araştırma sorusunun ikinci alt sorusu olarak geliştirilmiş olan "Öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamaları UbD ilkelerine ne derecede uygundur?"

sorusunun cevabı aranmıştır. Sorunun cevaplandırılması amacıyla araştırmacı tarafından her bir öğretmen UbD uygulamaları esnasında 2'şer defa, 30-75 dakika arası değişen sürelerde gözlemlenmiştir. Gözlemler esnasında video kamera ve gözlem değerlendirme rubriği kullanılmıştır. Gözlem değerlendirme rubriği dört temel bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri, öğrenme ortamı ve UbD ilkeleri olarak belirlenmiştir. Tablo 4.2'de her bir öğretmenin gözlem değerlendirme rubriğinin doldurulmasından elde ettiği puanlar yer almaktadır:

Tablo 4.2: Gözlem Puanları

Ölçüt / Öğretmen	Öğrenci Özellikleri		Öğretmen Özellikleri		Öğrenme Ortamı		UbD İlkeleri		Genel Toplam	
	Gözlem 1	Gözlem 2	Gözlem 1	Gözlem 2	Gözlem 1	Gözlem 2	Gözlem 1	Gözlem 2	Gözlem 1	Gözlem 2
Ö1	5	7	10	10	8	10	24	23	47	50
Ö2	6	11	13	14	8	11	22	25	49	51
Ö3	9	15	10	14	10	11	25	29	54	69
Ö4	15	15	15	14	13	16	24	24	67	69
Ö5	15	13	14	15	12	16	19	30	60	74
Ö6	10	15	14	15	17	18	23	31	64	79
Ö7	7	15	11	12	9	12	20	24	47	63
Ö8	9	13	8	9	14	12	19	21	50	65
Ö9	7	11	10	13	10	10	16	23	43	57
Ö10	10	10	10	13	14	10	23	22	57	55
Toplam	93	125	115	129	115	126	215	252	538	632

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi, öğretmenler öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri, öğrenme ortamı ve UbD ilkeleri kapsamında gözlemlenmiştir. Gözlemler her bir öğretmen için ikişer defa gerçekleştirilmiştir. Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin birinci gözlemlerden elde ettikleri toplam puanlarla, ikinci gözlemlerden elde ettikleri puanlar arasında bir farklılık olduğu dikkati çekmektedir. Öğretmenlerin ve grubun tamamı, ikinci gözlemlerde elde ettikleri puanları bir önceki gözleme oranla artırmıştır. Rubriğin yanı sıra, gözlemler sırasında gözlem kayıtları da tutulmuştur. Her bir öğretmen için tutulmuş gözlem kayıtları Ek 13'te yer almaktadır. Kısacası, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları kapsamında sınıflarda yapılan ve araştırmacı tarafından ikişer kez gözlemlenen uygulamalar, büyük çoğunlukla etkili bir biçimde ve tasarımlara sadık kalacak şekilde gerçekleştirilmiştir.

Sonuç olarak, ikinci alt soruya ilişkin toplanan veriler değerlendirildiğinde, yapılmış olan uygulamaların aşamalı bir gelişim kat ettiğini söylemek mümkündür. Uygulamalar, tasarımlara sadık kalarak ve etkililiği giderek artan bir seyir takip etmiş, öğretmenler grupça yapılmış olan ünite planı tasarımlarının sınıflarında uygulanması konusunda ellerinden gelen çabayı göstermişlerdir.

4.1.3. Öğretmenlerin Kendi Çalışmalarına Yönelik Öz-Değerlendirmelerinin Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerine Katkısına İlişkin Bulgular

Bu bölümde birinci araştırma sorusunun üçüncü alt sorusu olarak geliştirilen "Öğretmenlerin kendi çalışmalarına yönelik öz-değerlendirmeleri öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine nasıl bir katkı sağlamıştır?" sorusu cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sorusunun cevaplandırılması için öğretmenlerin eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları süresince doldurmuş oldukları öz-değerlendirme formları içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi sonucunda ulaşılan bulgulara dayalı olarak, öz-değerlendirme teyit rubriği (Bkz. Ek 14) şeklinde bir form hazırlanmış, bu form aracılığıyla öğretmenlerin ulaşılan temaları ve verilen bilgilerin doğruluğunu teyit etmeleri sağlanmıştır.

İçerik analizi sonucunda beş temaya ulaşılmıştır. Bu temalar "Tasarım Sürecinde Yaşananlar", "Uygulama Sürecinde Yaşananlar", "Fark Edilen Güçlü Yönler", "Fark Edilen Geliştirilmesi Gereken Yönler" ve "Bir Sonraki Tasarım İçin Planlar"

şeklindedir (Bkz. Ek 15). Aşağıda bu temalardan elde edilen bulgulara yer verilecektir.

4.1.3.1. Tema 1: Tasarım Sürecinde Yaşananlar

Tasarım sürecinde yaşananlar teması, öğretmenlerin UbD'ye dayalı ders tasarımları yaparken edindikleri deneyimleri açıkladıkları temadır. Bu temada birinci, ikinci ve üçüncü tasarım sürecinde yaşananlar değerlendirilmiştir.

Genel olarak bakıldığında, oluşturulan tasarımlardan öğretmenler için en zorlayıcı olanının birinci tasarım olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenler, birinci tasarımı yaparken, UbD'yle birlikte tanıdıkları yeni kavramların kendileri için kafa karıştırıcı ve zorlayıcı olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin birinci tasarımlarda değindikleri bir diğer konu, ders planının fikirsel altyapısı konusunda hızlıca karar alabilmelerine rağmen, bunu UbD şablonunu uyarlamakta güçlük çekmeleridir. Öğretmenler, şablonu hazırlamanın oldukça zaman alıcı olduğunu, fakat grup çalışmasından keyif aldıklarını ifade etmişlerdir.

> Ders planının fikirsel altyapısı konusunda çabucak kararlar alabildik. Fakat plan formundaki terimlere/tanımlara uygun içerikleri yazmakta çok zorlandım. Ama geri bildirimler çok faydalıydı. Dizaynın fikirsel yönüne harcadığımız zamanın 2-3 katını yazmaya ayırdık. (Ö2, Kadın, 35).

> İlk tasarımımız olduğu için biraz zorlandık. Bizi zorlayan şey tasarımın kendisinden çok, tasarımımızı uygun sözcüklerle ifade edebilmek ve tabloda doğru yerlere yerleştirebilmek oldu. (Ö3, Kadın, 33).

> Grup çalışması yapmak hem keyifli, hem de beyin fırtınası yapma şansı sunuyor. Yalnız, olağan müfredatı ne ölçüde değiştirmemiz gerektiğini ve nasıl fark yaratacağını anlamakta zorluk yaşadık. (Ö1, Kadın, 33).

Alıntılarda görüldüğü üzere, öğretmenler birinci tasarım sürecinde UbD ile ilk kez ürün ortaya koymaya çalıştıkları için bir takım kaygılar yaşamışlardır. Yeni kavramları doğru kullanma, şablonu doğru doldurma ya da zamanlamayla ilişkili bu kaygılar ilerleyen süreçte öğretmenler için birer kaygı olmaktan çıkmıştır.

İkinci tasarımlar, öğretmenler için yine stresli, fakat ürün açısından daha verimli bir süreç olmuştur. Bu süreçte öğretmenler tasarımı oluşturma konusunda daha az zorlanmış, ayrıca bir önceki tasarımdan daha iyi bir ürün ortaya koyma çabası göstermişlerdir. İkinci tasarımlar, partner ve grup arkadaşlarıyla fikir alışverişi yapma ve görev paylaşımları konusunda daha verimli bir süreç izlemiştir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak türden performans görevleri hazırlanması konusunda özen göstermişlerdir.

> Bu tasarımda biraz daha yoruldum çünkü bir öncekindeki eksikleri tamamlayan ve ayrıca onu tekrarlamayan daha yaratıcı bir ürün çıkarma isteği ağır bastı. (Ö6, Kadın, 40).
>
> Bu defa kendimi daha rahat hissettim. Partnerimle daha çabuk ve etkili kararlar alıp öğrenciyi motive edici görevler hazırlamaya çalıştık. (Ö4, Kadın, 33).
>
> Partnerimle fikir alışverişinde bulunduk. Altı şapkalı düşünme tekniğini nasıl uygulayabileceğimizi tartıştık. Bu süreç çok zevkliydi. Öğrenciye en verimli nasıl ulaşabiliriz sorusu bizi motive edici oldu. Performans görevi yine aynı şekilde yaratıcılık gerektiriyordu. Fikir alışverişlerimizle en son halini buldu. Benim en zevk aldığım süreç tasarım süreciydi. (Ö9, Kadın, 42).
>
> Tasarım konumuz robotlardı. Öğrencilerin ilgisini çekecek bir konuydu. Onların yaratıcılıklarını ön plana çıkaracak performans görevi kullanmaya çalıştık. Ayrıca altı şapkalı düşünme tekniğiyle konuya farklı açılardan bakmalarını sağlamaya çalıştık. (Ö7, Erkek, 32).

Alıntılarda görüldüğü üzere, öğretmenler ikinci tasarım oluşturma sürecini ilkine göre daha kolay ve daha verimli geçirmişlerdir. Bu tasarımda onları en fazla meşgul eden konu ilkinden daha iyi bir tasarım ortaya koymak ve öğrenmiş oldukları farklı yöntemleri tasarımlarına uyarlamaktır. Ayrıca öğrencilerin yaratıcılıklarını performans görevleriyle daha fazla ön plana çıkarmaya da çalışmışlardır.

Üçüncü tasarımlar, öğretmenlerin en fazla tecrübeyle yaptıkları tasarımlar olmuştur. Bu süreci diğerlerinden farklı kılan şey, öğretmenlerin öğrencilere farklı bir öğrenme süreci yaşatmaya ve tasarımlarında bireysel farklılıkları daha fazla dikkate almaya çalışmalarıdır. Bu tasarımlarda, öğretmenler sınıfta neyin daha kolay ya da zor olacağını daha iyi öngörmüş, önceki tasarımlardan edindikleri birikimler, bu tasarım sürecini daha zevkli hale getirmiştir.

> Her yeni tasarımda farklı bir öğrenme ve uygulama süreci yaşadım. Üçüncü tasarımda çok daha rahat bir sınıf içi uygulama süreci oluştu. (Ö6, Kadın, 40).
>
> Dinleme & Konuşma dersi için bu kez ilk defa sadece kelime kısmını temel alan bir tasarım oluşturduk. Performans görevlerini farklılaştırılmış öğretime göre oluşturduk. Bu kısım tasarımın en fazla zaman alan kısmıydı. (Ö7, Erkek, 32).
>
> Kısa sürede güzel, dolu bir tasarım yaptığımızı düşünüyorum. 5E tekniği, farklı öğrenme türlerine yönelik performans görevleri geniş ve farklı bir ders olmasına yol açıyor. (Ö5, Kadın, 34).

Katılımcıların ifadelerinden anlaşılacağı üzere, üçüncü tasarımlar öğretmenlerin zamanı daha iyi kullandıkları bir süreçte devam etmiştir. Bu tasarımda en çok öğretimde bireysel farklılıklar konusuna zihin yorulduğu, daha önceki tasarımlardan edinilen deneyimlerin, tasarımı ortaya çıkarma süresini kısalttığı görülmüştür. Ayrıca geçmiş deneyimler, tasarımları niteliksel olarak da bir adım öteye taşımıştır.

Tasarım sürecinde yaşananlar genel olarak incelendiğinde, birinci tasarımların öğretmenler için daha stresli ve yorucu, ikinci tasarımların daha kolay ve farklı yöntemlerle donatılmış, üçüncü tasarımların öğrenciyi daha fazla merkeze alan ve onları aktif hale getirmeye çabalayan tasarımlar olduğu söylenebilir. Eylem

araştırmasına dayalı UbD uygulamaları kapsamında yapılan çalışmalar, öğretmenlerin bir değişim sürecinden geçtiğine ve onlara profesyonel anlamda olumlu katkılarda bulunduğuna işaret etmektedir.

4.1.3.2. Tema 2: Uygulama Sürecinde Yaşananlar

Uygulama sürecinde yaşananlar teması, öğretmenlerin UbD ders tasarımlarını uygularken edindikleri deneyimleri açıkladıkları temadır. Bu temada birinci, ikinci ve üçüncü uygulama sürecinde yaşananlar değerlendirilmiştir.

Birinci uygulama, öğretmenlerin yapmış oldukları tasarımların gerçek bir sınıfta nasıl karşılandığını görmeleri açısından önemlidir. Öğretmenlerin en çok üzerinde durdukları konu, uygulamanın planlanandan uzun sürmesi ve zamanı yetiştirme kaygısının onlarda stres oluşturmasıdır. Bunun dışında, öğretmenler, öğrenciyi hedeften haberdar etmenin onlarda ciddiyet oluşturduğunu, performans görevi ile öğrencilerin bir şeyler yapabildiklerini görmelerinin onları mutlu ettiğini ve öğrenci motivasyonunun arttığını ifade etmişlerdir. Genel olarak bakıldığında, her ne kadar öğrenci motivasyonunu artırdığı söylense de, ilgisiz kalan öğrencilerin bulunduğu sınıflar olduğu da dile getirilmiştir.

> Öğrencilerimize dersin hedeflerini net olarak gösterdim ve sanki daha da ciddiye aldıklarını hissettim. Performans görevini istenilen haftada yerine getirmekte zorlandılar. Bu biraz sıkıntıya yol çatı. Okulumuzun öğrencileri çeşitli, küçük-büyük sınavlara tabi tutması da bizim çalışmanın aksamasına neden oldu. (Ö6, Kadın, 40).

> Uygulama süreci düşündüğümden daha çok vakit aldı. Temel sorulara göndermelerde bulunup onlar hakkında konuşmak ve öğrencilerle bilgi paylaşımı yapmak güzeldi. Performans görevlerinde öğrencilerden gelen videolarla onların bir şeyleri başarabildiklerini somut olarak görebilmem beni çok mutlu etti. Öğrenci açısından bakıldığında, öğrenci merkezde olduğundan, öğrendiği bilginin kuru bir bilgi olarak kalmamasının, onu uygulama, kullanma şansı elde ederek anlamlı hale getirmesinin, dil öğretiminde hep vurgu yaptığımız 'Anlıyorum ama konuşamıyorum' ya da 'okuyorum ama yazamıyorum'ları büyük oranda yıkacağını düşünüyorum. (Ö7, Erkek, 32).

> Sınıfımda öğrencilerin İngilizceye ve özellikle Dinleme & Konuşma dersine duydukları isteksizlik, tasarımın uygulamasını olumsuz etkiledi. Özellikle beni en çok heyecanlandıran performans kısmında, 25 öğrenciden sadece 2 kişinin ödevi yapması hayal kırıklığı yarattı. (Ö2, Kadın, 35).

İkinci uygulamalar, ilkine göre planlananların büyük ölçüde öğretildiği bir süreç takip etmiştir. Bu uygulamalarda öğrencilerin ilgisi, ısınma çalışmaları, görsel materyal kullanımı, grup çalışmaları ve performans görevleri sayesinde daha çok artmıştır. Altı şapkalı düşünme tekniği ile kelime öğretimi ve tartışma gibi çalışmalar, sınıfta farklı bir atmosfer oluşmasını sağlanmıştır. Öğretmenler, daha planlı bir tasarımla dersi işlemenin, öğrencinin motivasyonuna ve derste aktif bir rol

almasına olumlu katkılarda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, bazı uygulamalarda planlanan aktivite sayısının fazla gelmesi, öğrencilerin bilgiyi uygulamaya dönüştürmekte zorlanması ya da öğrencilerin altı şapkalı tartışmada düşündüklerini ifade edememeleri gibi sorunlarla karşılaşıldığı belirtilmiştir.

> Zaman sıkıntısı yaşadık, materyallerimiz ders süresine biraz fazla geldi ama öğrencilerden olumlu tepkiler aldık. Daha ilgiliydiler, deney için heyecanlandılar. (Ö1, Kadın, 33).

> Dinamiği çok kuvvetli bir sınıfla çalışmamama rağmen öğrencilerin uygulama sırasında daha aktif olduklarına şahit oldum. Sanırım her saniyesi planlanmış bir uygulama hoşlarına gidiyor. (Ö6, Kadın, 40).

> Tasarımın birinci ayağındaki ısınma sorularım ve videolar üzerinden yaptığımız tartışma fena değildi. 3-4 öğrencinin daha katılımı oldu. Konu ilgi uyandırdı. Sözcük çalışması konulu grup etkinliği hedefine ulaşmadı. Altı şapkalı düşünme tekniğinde tekniğin içeriğini öğrendiler fakat düşünce yaratma ve söze dökmede zayıftılar. (Ö2, Kadın, 35).

Üçüncü uygulamalar, öğrencilerin en aktif katılım gösterdiği uygulama olmuştur. Uygulamalar sırasında öğrencinin merkezde olması, bireysel farklılıkların ve tercihlerin dikkate alınması, ayrıca kendi hayatlarını ilgilendiren konular bulunması öğrenci ilgisini büyük ölçüde artırmıştır. Bunda farklılaştırılmış öğretimin uyarlanması oldukça etkili olmuştur. Nitekim öğretmenler, farklılaştırılmış performans görevlerinin, öğrenciye seçme özgürlüğü tanıdığını ve öğrencinin derse olan tutumunu olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu uygulamalarda eğlence unsurunun katılımı artırdığı, uygulamaların daha neşeli ve yüksek katılımlı olduğu ve öğrencilerin yaratıcılığının ön plana çıktığı vurgulanmıştır. Ayrıca seçilen ünitelerin (örn. küresel ısınma) öğrenci farkındalığını artırdığı, öğrencilerin sıkça kendi düşüncelerini ifade etme fırsatı yakaladığı ve sınıfça bir arada bir şeyler yapma isteğinin daha fazla olduğu ifade edilmiştir.

> Uygulamada herhangi bir sorun yaşamadım. Aslında üç uygulama arasında en verimli geçeni, öğrencilerin en etkin biçimde katıldıkları uygulama bu oldu. (Ö1, Kadın, 33).

> Ders planı yaparken öngördüğümüz şeylerin hemen hepsi gerçekleşti. Başlangıçtaki videoyu ilginç buldular, dili biraz zor geldi ama durdur-başlat tekniğiyle kolaylaştırmaya çalıştık. Farklılaştırılmış öğretim yöntemini uygularken performans görevinde öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini düşünerek görevler hazırladık (en yaratıcı-yaratıcı-daha az yaratıcı). Tahmin ettiğimiz üzere, yüksek yaratıcılık gerektiren görevi sadece bir grup seçti. Farklı görev seçenekleri öğrencilere seçme özgürlüğü tanıdı ve öğrenciler bu durumu pozitif karşıladılar. (Ö3, Kadın, 33).

> Uygulama kısmı zevkliydi. Öğrencilerin film, powerpoint sunuları gibi değişik şeyler görmesi onları motive ediyor. Küresel ısınma konusunda farkındalık arttı. Sebep ve sonuçların ne olduğunu hatırladılar. Temel soruya iyi bir cevap verecek duruma geldiler. (Ö5, Kadın, 34).

> Uygulama sürecinde dersin başında büyük fikir ve temel sorularla başladık ve güzel bir ısınma çalışması oldu. Öğrencilerin bol bol konuşma fırsatı oldu. Performans görevinde rol yapma grubunda kimse yer almak istemedi. İki tane bulmaca grubu oluştu. Tasarımı uygulamak düşündüğümden daha fazla vakit aldı. Derse katılan öğrencilerin hedef sözcüklerin tümünü öğrendiklerini düşünüyorum. Konuyla ilgili onlara fazlaca konuşma fırsatı tanıdım. (Ö7, Erkek, 32).

Özetlemek gerekirse, birinci uygulamalar öğretmenlerin en fazla güçlük çektiği ve zamanı yetiştirmekte zorlandığı uygulamalar olmuştur. Bu uygulamadan elde edilen deneyimler, öğretmenleri daha kısa, daha sade ve öğrenciyi daha fazla merkeze alan tasarımlar hazırlama konusunda yönlendirmiştir. İkinci uygulamalarda planlardaki yöntemsel farklılık ve altı şapkalı düşünme tekniği, öğrencilerin ilgisini artırmaya yardımcı olmuştur. Ayrıca bu uygulama, öğretmenlerin öğrenmede bireysel farklılıkların ve öğrenciye seçme özgürlüğü tanımanın önemini fark ettikleri bir uygulama olmuştur. Üçüncü uygulamalara yansıyan bu durum, öğrencilerin derse daha fazla katılmasını, derslerdeki verimliliğin artmasını ve öğrenci motivasyonunun yükselmesini sağlamıştır.

4.1.3.3. Tema 3: Fark Edilen Güçlü Yönler

Fark edilen güçlü yönler teması, öğretmenlerin UbD ders tasarımlarını yaparken ve uygularken kendilerini güçlü hissettikleri noktaları açıkladıkları temadır. Bu temada birinci, ikinci ve üçüncü tasarım ve uygulama sürecinde yaşananlar değerlendirilmiştir.

Birinci tasarım ve uygulamalar sırasında öğretmenlerin kendilerini en iyi hissettikleri noktalar grupça iyi ve hızlı fikir üretmek, tasarımlar sırasında farklı aktiviteler bulabilmek ve öğrenme yaşantılarını zenginleştirmek, yaratıcılık ve öğrencide ilgi uyandırma konularında olmuştur. Öğretmenler grup arkadaşları ve partnerleriyle beyin fırtınasını iyi yaptıklarını ve pes etmeden kararlılıkla ilerlediklerini ifade etmişlerdir.

> Beyin fırtınası ve ısınma bölümlerini tasarlarken kendimi moderatör olarak etkin hissettim. (Ö10, Kadın, 27).
>
> Öğrencide ilgi uyandırmayı ve onları derse dahil edebilmeyi başardığımı düşünüyorum. (Ö3, Kadın, 33).
>
> Grup olarak tasarım esnasında çok çabuk fikir ürettik ve bu fikirleri kağıda dökmemiz çok zaman almadı. (Ö6, Kadın, 40).
>
> Güçlü yanım, ünite için farklı aktiviteler bulmak. Bu çok hoşuma gidiyor. Tek düze bir ders işlemeyi istemiyorum. (Ö4, Kadın, 33).

İkinci tasarım ve uygulamalar sırasında öğretmenlerin kendilerini güçlü hissettikleri noktalar daha çok sınıf içi dinamikleri yönlendirebilme ve süreci yönetme konusunda olmuştur. İkinci tasarım ve uygulamalarda öğretmenler öğrencilere faydalı olma, sınıfın tamamını derse dâhil etme, ders esnasında öğrencide merak uyandırma ve merakı canlı tutma, öğrenci isteksizliği ile mücadele etme gibi konularda kendilerini güçlü hissettiklerini söylemişlerdir.

> Öğrencilerin sunumları eğlenceliydi. Katılım ve motivasyon yüksekti. (Ö8, Erkek, 33).
>
> Daha eğlenceli, daha bütünleşik bir süreç oldu. (Ö10, Kadın, 27).
>
> Öğrencilerin isteksizliğini kırma konusunda birinciye göre daha kararlı davrandım sanırım. (Ö3, Kadın, 33).
>
> Elimde altı şapka gibi etkili bir tekniğin olması güçlü yönümdü. Konu öğrenciler açısından ilgi çekiciydi. Performans görevleri yaratıcılığı ön plana çıkardı. (Ö7, Erkek, 32).

Üçüncü tasarım ve uygulamalar öğretmenlerin tasarımı ortaya koyma konusunda kendilerini en güçlü hissettikleri aşamadır. Son tasarım ve uygulama olan bu aşamada, öğretmenler farklı ürünler ortaya koyma, etkili performans görevleri hazırlama, öğrencilerin büyük çoğunluğunun derse katılımını sağlama ve öğrencilere kendi yaratıcılıkları konusunda farkındalık kazandırma konularında kendilerini güçlü hissetmişlerdir.

> Öğrencilerin hemen hepsinin derse katılımını sağladım. Kendi yaratıcılıkları konusunda yaratıcılık kazandırdığımı düşünüyorum. (Ö3, Kadın, 33).
>
> Zevkli bir ders planıydı. Çok dolu geçti. Derse iyi bir giriş yapmamız ve farklı performans görevleri olması dersin güçlü yönleri. (Ö5, Kadın, 34).
>
> Bu sefer daha sabırlı ve moralimi bozmadan öğrencileri motive etmeye, heveslendirmeye çalışmam güçlü yönümdü. (Ö2, Kadın, 35).

Özetlemek gerekirse, birinci tasarım ve uygulamalar sırasında öğretmenlerin kendilerini güçlü hissettikleri noktalar daha çok yardımlaşma, grup çalışması ve fikir alışverişiyle tasarım ortaya çıkarma gibi konulardayken, ilerleyen tasarımlarda bu durum değişerek, daha çok uygulama, sınıf yönetimi, tasarım hazırlamada ustalaşma gibi konularda olmuştur. Öğretmenler zaman geçtikçe daha özerk, öğrencisini daha iyi tanıyan ve ihtiyaçları dikkate alan, ayrıca öğrenci isteksizliği ile daha iyi mücadele eden sabırlı kişiler olma yolunda ilerlediklerini ifade etmişlerdir.

4.1.3.4. Tema 4: Fark Edilen Geliştirilmesi Gereken Yönler

Fark edilen geliştirilmesi gereken yönler teması, öğretmenlerin UbD'ye dayalı ders tasarımlarını yaparken ve uygularken kendilerini eksik hissettikleri noktaları açıkladıkları temadır. Bu temada birinci, ikinci ve üçüncü tasarım ve uygulama sürecinde yaşananlar değerlendirilmiştir.

Birinci tasarım ve uygulamalar sırasında öğretmenlerin kendilerini en fazla geliştirmek istedikleri noktalar zaman yönetimi, sınıf yönetimi, öğrenci ilgisini artırma, etkili performans görevleri hazırlama ve uygulama sırasında karşılaşılan sorunlarla başa çıkma gibi konular üzerinedir. Öğretmenler tasarladıkları üniteleri uygularken zamanı yetiştirmede zorlandıklarını, tüm öğrencileri katılım konusunda

ikna edemediklerini ve performans görevlerinin daha gerçekçi ve uygulanabilir olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

> İkinci tasarımda performans göreviyle ilgili biraz daha düşünmemiz gerekiyor. (Ö6, Kadın, 40).
>
> Zayıf yönüm zamanı ayarlamak sanırım. Yapmak istediklerimi verilen ders saatinde bitiremedim. (Ö4, Kadın, 33).
>
> Sınıf yönetimi, uygulama esnasında geçişlerin çok belirgin olmaması gibi konularda kendimi geliştirmeliyim. (Ö1, Kadın, 33).
>
> Kötü bir sınıfım var. Sadece ısınma çalışmasında aktif olabiliyorlar. Geliştirmem gereken yönüm, uygulama esnasında da mümkün olduğunca çok öğrenciyi derse katabilmem. (Ö9, Kadın, 42).
>
> Fikirlerimi daha uygulanabilir performans görevlerine dönüştürmem ve sınıf gerçeklerini (öğrenci motivasyonu, seviyesi, beklentisi) hatırlamam gerektiğini gördüm. (Ö2, Kadın, 35).
>
> Teknik sorunlarla daha iyi baş edebilirdim. (Ö8, Erkek, 33).

İkinci tasarım ve uygulamalarda en çok üzerinde durulan konular uygulamaya dönüktür. Öğretmenlerin çoğu pratik ve uygulaması kolay aktiviteler seçme, derse eğlence unsuru ekleme, materyal çeşitliliği sağlama ve dikkat çekme/ısındırma bölümünü planlama konularında kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler temel soruların üzerinde gereğinden fazla durduklarını, öğrencilere kendilerinden ne beklendiğini daha somut bir biçimde ifade etmeleri gerektiğini ve planlanan tasarımla uygulanan arasında yer yer uyumsuzluklar bulunduğunu belirtmişlerdir.

> Ders planlaması ile uygulaması arasında bazı uyumsuzluklar oldu, o konuda daha dikkatli olmalıyım. Temel sorular üzerinde gereğinden fazla durmuş olabilirim. (Ö3, Kadın, 33).
>
> Öğrencileri daha aktif hale getirecek bir kaç strateji daha eklememizin iyi olacağı kanaatindeyim. (Ö6, Kadın, 40).
>
> Zaman konusunda sıkıntı yaşadım. Kelime bölümünde atmam gereken bir bölüm oldu. Aktiviteleri daha kısa tutmalıyız. (Ö5, Kadın, 34).
>
> Öğrenciden tam olarak ne beklediğimi daha net ve daha somut anlatabilmeliyim. (Ö2, Kadın, 35).

Üçüncü tasarım ve uygulamalarda öğretmenler kendilerini en çok değerlendirme kanıtlarını çeşitlendirme, performans görevlerini daha fazla detaylandırma, öğrenen farklılıklarını daha fazla dikkate alma ve daha çok çeşitlilik sunma konularında geliştirmek istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca yöntemsel çeşitliliği artırma ve kelime öğretimi konusunda yeni yöntemler bulma, öğretmenlerin kendilerini geliştirmek istedikleri diğer noktalardır.

> Eksik kalan yanımız değerlendirme kanıtlarını çeşitlendirememek oldu. Kelime sınavı yapabilseydik, ünitenin kelimeleri daha akılda kalıcı olabilirdi öğrenciler açısından. Ne yazık ki vakit yetersizliği yüzünden sınav yapamadık. (Ö1, Kadın, 33).

> Öğrencilerin öğrendikleri yeni sözcükleri daha aktif kullanmalarını sağlayacak bir yöntem uygulamalıydım. (Ö3, Kadın, 33).
>
> Performans görevleri detaylandırılabilir. Özellikle karikatür grubunun biraz daha yaratıcı hale gelmesi sağlanabilir. Tüm kareyi vermek yerine son kareyi boş bırakmak gibi. Şarkı grubunda da benzer bir değişiklik yapılmalı. (Ö6, Kadın, 40).
>
> Bir öğrenci dört performans görevi seçeneğinden hiç birinde yer almak istemedi. Bu tarz öğrenciler için aklımda bir B planının olması gerekir. (Ö7, Erkek, 32).

Özetlemek gerekirse, her bir tasarım ve uygulama, öğretmenlerin kendilerinde geliştirilmesi gereken bir yönü fark ettikleri ve üzerine gittikleri birer aşama olmuştur. Fark edilen geliştirilmesi gereken yönler, her bir tasarım ve uygulamada daha soyut, karmaşık ve üst düzey becerilere ihtiyaç duyularak değişmiş ve öğretmenlerin kendilerini her seferinde bir adım öteye taşıma çabası, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları süresince devam etmiştir.

4.1.3.5. Tema 5: Bir Sonraki Tasarım İçin Planlar

Bir sonraki tasarım için planlar teması, öğretmenlerin ikinci ve üçüncü UbD tasarımlarında yapmayı planladıkları çalışmaları açıkladıkları temadır. Bu temada, ikinci ve üçüncü tasarım için yapılması planlananlar değerlendirilmiştir.

Birinci tasarımlar öğretmenlerin UbD ile ilgili kavramları özümsemeye çalıştıkları bir süreç izlediğinden, bu sürecin sonunda öğretmenler çoğunlukla hata ya da eksiklik olarak gördükleri noktaları ikinci tasarımlarda düzeltmeyi planlamışlardır. İkinci tasarım için planlar yapılırken sıkça dile getirilenler arasında; dersin amaç ve hedeflerini öğrencilere daha iyi anlatmak, öğrencilerin performans görevi sonunda ürün ortaya koymalarını istemek, performans görevlerini ders planının içine entegre etmek bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çoğu, bir sonraki tasarımda daha profesyonel ve üst düzey bir ürün ortaya koymak istediklerini ve bunu yapmak için araştırmacıdan daha fazla destek alacaklarını ifade etmişlerdir.

> Ders programımızı çok fazla sekteye uğratmayacak bir performans görevi üzerinde düşünüyoruz. (Ö6, Kadın, 40).
>
> İkinci tasarımda vereceğimiz performans görevi biraz daha anlaşılır ve uygulama açısından daha kolay olacak. (Ö1, Kadın, 33).
>
> Toplantı sonrası sizlerden yeni fikirler alacağıma ve yeni stratejiler öğreneceğime inanıyorum. Onları uygulamak için sabırsızlanıyorum. (Ö9, Kadın, 42).
>
> İkinci tasarımda performansı ders planının içine entegre etmek daha iyi olacak. Etkili bir performans görevi bulmayı düşünüyorum. Buna paralel olarak, dersin amaç ve hedeflerini öğrencilere iyi anlatmayı ve dersi bu soruları cevaplayacak şekilde sentezlemelerini istiyorum. (Ö5, Kadın, 34).
>
> Öğrencilere yine bir ‘son ürün’ planlıyoruz. Sunum şeklinde olacak. Böylelikle derste işlediklerini, kendi yaratıcılıklarıyla harmanlama şansları olacak. (Ö8, Erkek, 33).

İkinci tasarım ve uygulamalar, öğretmenlerin birinci tasarımlarda eksik gördükleri noktaları düzelterek, daha deneyimli bir biçimde uygulamalarını gerçekleştirdikleri bir aşama olmuştur. İkinci tasarım ve uygulamaların sonunda öğretmenler, üçüncü tasarım ve uygulamalarda, öğrencileri daha aktif hale getirmek istediklerini, daha pratiğe dönük bir tasarım yapacaklarını, bireyselliğe ve öğrenen farklılıklarına daha çok ağırlık vereceklerini ve daha yaratıcı performans görevleri hazırlayacaklarını ifade etmişlerdir.

> Farklı öğrenme stillerine uygun bir çalışma planlamayı düşünüyoruz. (Ö10, Kadın, 27).
>
> Olabildiğince net ve yaratıcı bir performans görevine odaklanmamız gerekiyor. Öğrenciyi daha aktif hale getirecek stratejiler kullanacağız. (Ö6, Kadın, 40).
>
> Konumuz küresel ısınma. Henüz aktivite düşünmedik ama öğrencilerimin kendi öğrenme metotları konusunda düşünmelerini isteyeceğim. Daha fazla pratik yaptırmak istiyorum. (Ö4, Kadın, 33).
>
> Farklılaştırılmış öğretimi dâhil ettiğimiz bir tasarım ve onun sınıfta uygulanması. Performans görevini öğrencilere göre bireyselleştireceğiz. Nasıl bir sonuç vereceğini merak ediyorum. (Ö7, Erkek, 32).
>
> Öğrencilerin kendi video oynama alışkanlıklarını kullanarak dersi daha interaktif hale getirmek. (Ö8, Erkek, 33).

Öz-değerlendirmeler genel olarak incelendiğinde, birinci tasarımlarda kavramları tanıma ve doğru kullanma konusunda öğretmenlerin kendilerinde gördükleri eksiklikler, bir sonraki tasarımda daha profesyonel ve üst düzey bir tasarım yapmayı planlamalarını, ikinci tasarımlardan elde ettikleri deneyimler de öğrenciyi daha fazla merkeze alan, onların ihtiyaçlarına önem veren ve onları daha aktif hale getirecek yeni tasarımlar yapmayı planlamalarını sağlamıştır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları sırasında kendi çalışmalarına yönelik yapmış oldukları öz-değerlendirmeler, tasarım yapma ve uygulama konusunda profesyonel gelişimlerine önemli katkılarda bulunmuş, kendi öğrenme süreçlerini gözden geçirmelerine yardımcı olmuştur.

4.1.4. Öğretmenlerin Meslektaşlarının Tasarımlarına Yönelik Akran Değerlendirmelerinin Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerine Katkısına İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusunun dördüncü alt sorusu olarak geliştirilen "Öğretmenlerin meslektaşlarının tasarımlarına yönelik akran değerlendirmeleri öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine nasıl bir katkı sağlamıştır?" şeklindeki araştırma sorusunun cevaplandırılması kapsamında öğretmenlerin eylem araştırmasına dayalı UbD

uygulamaları süresince doldurmuş oldukları akran değerlendirme formları içerik analizine tabi tutulmuştur.

İçerik analizi kapsamında üç tema oluşmuştur. Bu temalar "Tasarımların Güçlü Yönleri", "Tasarımların Geliştirilmesi Gereken Yönleri" ve "Öneriler" şeklindedir (Bkz. Ek 16).

4.1.4.1. Tema 1: Tasarımların Güçlü Yönleri

Tasarımların güçlü yönleri teması altında, her grup için farklı boyutlar ele alınmıştır. Örneğin, birinci grubun yapmış olduğu ilk tasarım meslektaşları tarafından değerlendirilirken, tasarımın en çok yaratıcılık ve ilgi çekicilik yönüne vurgu yapılmıştır. Tasarımın başlıca güçlü yönlerinin, öğrencilerin dil öğrenme süreçleriyle ilgili birbirleriyle paylaşımda bulunmaları, öğrenciye gerçek hayat tecrübesi sağlaması ve seçilen konunun UbD uygulaması için uygun olması olduğu belirtilmiştir. İkinci tasarımda yapılan değerlendirmeler, tasarımın eğlenceli, zorlayıcı ve rekabetçi yönlerinin altını çizmiştir. İkinci tasarımın güçlü yönleri içeriğin ilgi çekici olması ve öğrencileri farklı şekillerde düşünmeye yönlendirmesi şeklinde ifade edilmiştir. Üçüncü tasarımda grubu değerlendiren diğer öğretmenler, tasarımın bireyselleştirilmiş, öğrenciyi düşündüren ve eğlenceli bir tasarım olduğunu ifade etmişlerdir. Üçüncü tasarımda sıklıkla tekrar edilen güçlü yönler performans görevlerinin çeşitliliği ve öğrencilerin öz-değerlendirme yapmalarıdır.

İkinci gruba yönelik akran değerlendirmeleri bildirimleri incelediğinde, birinci tasarımın detaycı, hedef odaklı ve iyi hazırlanmış olduğu belirtilmiştir. Birinci tasarımın güçlü yönleri bilginin transferini sağlaması ve konuşmaya teşvik edicilik olarak ifade edilmiştir. İkinci tasarıma yönelik geri bildirimler, tasarımın duygusal, planlı ve karamsar olduğuna dikkat çekmiştir. İkinci tasarımın güçlü yönleri, performans görevinin öğrencileri araştırmaya ve empati kurmaya yönlendirmesi, öğrencilerin yaratıcılıklarını teşvik etmesi ve öğrenciyi zorlamasıdır. Üçüncü tasarıma yönelik geri bildirimler, tasarımın öğretici, farklılaştırılmış ve bilgilendirici olarak değerlendirildiğini göstermiştir. Üçüncü tasarımın güçlü yönleri akran değerlendirme fırsatı tanıması, performans görevinin gerçek yaşamla bağlantılı olması, dil öğreniminin amaç olmaktan çıkıp, bir araç haline getirilmesi, tek bir temel soruyla öğrenciye farkındalık kazandırılması olarak sıralanmıştır.

Üçüncü grubun tasarımlarına yönelik değerlendirmeler incelendiğinde, birinci tasarımın ilham verici, gerçek hayatı yansıtıcı ve hedef odaklı olduğu belirtilmiştir. Birinci tasarımın güçlü yönleri öğrencilerin dinleme/konuşma becerilerini gerçek hayatta kullanma fırsatı vermesi ve ders içeriğiyle performans görevinin paralel olması şeklinde ifade edilmiştir. İkinci tasarım için verilen geri bildirimlerde, tasarımın daha çok yaratıcılık, düşündürücülük ve eğlencelilik üzerine kurgulandığı ifade edilmiştir. İkinci tasarımın güçlü yönleri performans görevinin otantik olması, öğrencilerin eğlenerek öğrenebilmesi ve tasarımın net olması şeklinde sıralanmıştır. Grubun üçüncü tasarımı için verilen geri bildirimler, tasarımın detaylı, farklı öğrenme stillerine hitap eden ve ilgi çekici bir nitelikte olduğunu vurgulanmıştır. Tasarımın güçlü yönleri performans görevlerinin farklılaştırılmış öğretime uygun hale getirilmesi, yaratıcılık ve konuşmanın ön planda olması ve öğrenciye sıkça geri bildirim verilmesi olarak ifade edilmiştir.

Dördüncü grubun tasarımlarına ilişkin geri bildirimlerde, birinci tasarımın strateji odaklı ve okuma dersi tekniklerini ön planda tutan bir tasarım olduğu ifade edilmiştir. Tasarımın güçlü yönleri okulun öğretim programıyla uyumlu bir tasarım olması, öğrencinin kelime haznesini geliştirmesi ve performans görevinin öğrencinin başarabileceği zorlukta olması şeklindedir. İkinci tasarıma yönelik değerlendirmeler, tasarımın empati kurma yönüne, düşünmeyi teşvik ediciliğine ve bilgilendiriciliğine dikkat çekmiştir. İkinci tasarımın güçlü yönlerinin öğrencilere empati kurdurmak, okuma becerisi kazandırmaya odaklanma ve öğrenciyi sürece katmak olduğu belirtilmiştir. Üçüncü tasarım, meslektaşlar tarafından, strateji öğretici, zengin içerikli ve ürün odaklı olarak değerlendirilmiştir. Üçüncü tasarımın güçlü yönleri farklı öğrenme türlerine uygun performans görevleri bulunması, öğrencinin derste aktif olması, oyun ve eğlence içermesi olarak ifade edilmiştir.

4.1.4.2. Tema 2: Tasarımların Geliştirilmesi Gereken Yönleri

Birinci grup geliştirilmesi gereken yönler açısından ele alındığında, birinci tasarımın çok yüklü olduğu, grup çalışmasına yeterince yer verilmediği ve ölçme kanıtının (kısa sınav) yetersiz olduğu ifade edilmiştir. İkinci tasarımda Türkçe video kullanılması ve performans görevinin ayrıntılı anlatılmaması tasarıma getirilen başlıca eleştirilerdir. Üçüncü tasarımda geliştirilmesi gereken yönler, temel sorular, kelime çalışması ve görsel çeşitlilik olarak dile getirilmiştir.

İkinci grubun birinci tasarımına yönelik geliştirilmesi gereken yönler incelendiğinde, birinci tasarımın ilgi çekicilik, görsel materyal ve büyük fikir açısından geliştirilmesi gerektiği söylenmiştir. İkinci tasarımda, iki ayrı okuma parçası işlenmesinin programı yoğunlaştırdığı ifade edilmiştir. Üçüncü tasarımda, grup ve bireysel çalışmalara az yer verilmesi ve karamsar bir film seçilmesi başlıca geliştirilmesi gereken noktalar olarak dile getirilmiştir.

Üçüncü gruba yönelik geliştirilmesi gereken yönler incelendiğinde, birinci tasarımda tek eleştiri performans görevinin utangaç öğrenciler için zorlayıcı olmasıdır. İkinci tasarımda, grubun, temel sorular ve büyük fikir açısından eleştiri aldığı, içeriğin yoğun bulunduğu ve anlatım bölümlerinin çok uzun geldiği ifade edilmiştir. Üçüncü tasarımda gruba getirilen tek eleştiri dinleme becerisinin geri planda kalmasıdır.

Dördüncü grubun tasarımlarına yönelik geliştirilmesi gereken yönler incelendiğinde, tasarımın, eğlence unsurunun eksik kalması, temel soru sayısının çok fazla olması, büyük fikrin yazılmaması, performans görevi ve temel sorular arasındaki uyumsuzluk gibi açılardan eleştirildiği görülmektedir. İkinci tasarımda, çok fazla stratejinin aynı derste verilmeye çalışılması, altı şapkalı düşünme tekniğinin doğru yapılandırılmaması, aktivitelerin yoğun olması ve ısındırma çalışmasının yetersizliği, dikkat çekilen temel noktalardır. Üçüncü tasarımda gruba yönelik eleştiriler, seçilen konunun popülaritesi ve zaman sıkıntısı konusunda olmuştur.

4.1.4.3. Tema 3: Öneriler

Birinci gruba birinci tasarım sonrasında daha fazla grup çalışması eklemek, kısa sınav yerine öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri sınıf içinde kullanabilecekleri bir tasarım yapmak ve performans görevi yaptırılırken zaman konusunda dikkatli olmak konusunda önerilerde bulunulmuştur. İkinci tasarımda gruba anadilin derste kullanımı konusunda dikkatli olmaları, daha fazla kelime çalışması yaptırmaları ve dersin başında izletilen *"unsuccessful robot functions"* (başarısız robotların özellikleri) videosuyla beraber *"successful"* (başarılı) robot temalı bir video daha izletilip, öğrencileri düşünmeye yönlendirmeleri önerilmiştir. Üçüncü tasarımda, gruba görsel materyal kullanımını artırmaları, tasarımın uygulanması sırasında zamanlama açısından dikkatli olmaları ve ısındırma bölümünden sonra öğrencilerin konu hakkında kendi hayatlarıyla ilgili örnekler vermelerinin istenmesi önerilmiştir.

İkinci gruba birinci tasarım sonrasında büyük fikrin geliştirilmesi, performans görevlerinin farklılaştırılması, diğer kanıt olarak kısa kelime sınavı yapılması konularında önerilerde bulunulmuştur. İkinci tasarımda performans görevinin karamsar olması, kelime bölümünün zaman alıcı olması ve içeriğin yoğun olması getirilen başlıca eleştirilerdir. İkinci tasarımdan sonra gruba büyük fikir doğrultusunda ders içeriğinin zenginleştirilmesi, kitaba daha az bağımlı kalınması ve okuma parçalarından önce ilgi çekici ısınma etkinlikleri yapmaları önerilmiştir. Üçüncü tasarımların ardından sınıfta öğretmenlerin yaptıkları *powerpoint* sunusunu ilgi çekici ve çarpıcı görsellerle desteklemeleri ve film izletmek yerine, Greenpeace tarafından hazırlanmış bir belgesel seçmeleri önerilmiştir.

Üçüncü gruba birinci tasarımdan sonra verilen başlıca tavsiyeler performans görevi için yapılan röportaj kayıtlarının sınıfta izletilmesi, röportaj soruları hazırlanırken öğretmenin daha fazla yönlendirici olması ve performans görevlerinin izlenmesi sırasında zaman konusunda dikkatli olunmasıdır. İkinci tasarımlar incelendikten sonra gruba daha yaratıcı temel sorular bulmaları, büyük fikri kısaltmaları, performans görevine bir video eklemeleri ve diğer kanıt olan dinleme testini çıkarmaları tavsiye edilmiştir. Üçüncü tasarım sonrasında gruba dinleme bölümünde hangi stratejiyi öğrettiklerini plana eklenmeleri önerilmiştir.

Dördüncü gruba birinci tasarımdan sonra materyal ve araçları daha detaylı bir biçimde açıklamaları, öğrenciyi aktif hale getirmeleri, performans görevi ve temel sorular arasında tutarlılığı yakalamaları ve eğlence unsuru katmaları tavsiye edilmiştir. Dördüncü gruba ikinci tasarımın ardından gruba verilen tavsiyeler ilgi çekici bir ısındırma çalışması yapmaları, okuma stratejilerinin yoğunluğunu azaltmaları ve 6 şapkalı düşünme yöntemini daha derin bir şekilde kullanmalarıdır. Üçüncü tasarım sonrasında gruba çeşitli değerlendirme araçları kullanmaları, birinci temel soruyu gözden geçirmeleri ve tasarımı sadeleştirmeleri önerilmiştir.

Birinci gruba yönelik görüşler genel olarak değerlendirildiğinde, grubun tasarımlarının yaratıcılık yönü en başından beri ön planda olup, daha sonraki tasarımların daha öğrenci odaklı ve bireyselleştirilmiş tasarımlar olduğu ifade edilmiştir. Grup kendisine verilen geri bildirimler ışığında, ikinci ve üçüncü tasarımlarında daha sade, daha öğrenci merkezli ve bireysel farklılıkları dikkate alan tasarımlar yapmıştır. İkinci gruba yönelik akran değerlendirmeleri genel olarak incelendiğinde, grubun yapmış olduğu tasarımlar ilk başlarda detaycı ve karamsar

olarak nitelendirilmesine rağmen, son tasarımlarda daha sade ve anlamlı tasarımlar ortaya konulduğu ifade edilmiştir. Grubun okuma dersi kapsamında yapmış olduğu tasarımlar zaman içinde daha serbest, daha sade ve öğrenme etkinlikleri açısından daha zengin bir hal almıştır. Üçüncü grubun tasarımları için bildirilen görüşler, tüm tasarımların öğrenci profiline uygun, öğrenciyi düşünmeye yönlendiren ve öğrenci için ilgi çekici olduğu yönündedir. Tasarımların devam ettiği süreçte grubun birkaç teknik düzenleme dışında fazla eleştiri almadığı görülmüştür. Verilen geri bildirimler ışığında, grup büyük fikrin kısaltılması ve temel soruların geliştirilmesi konusunda gerekli değişiklikleri yapmış ve tasarımlarını uygulamıştır. Dördüncü grubun yapmış olduğu tasarımlar genel olarak incelendiğinde, ilk tasarımın eğlence yönünün eksik olduğu ve öğrenciyi merkeze daha fazla alması gerektiği yönünde geri bildirimler verilmiştir. İlerleyen tasarımlarda yapılan yorumlarda, tasarımın daha eğlenceli, heyecan verici ve merak uyandırıcı olduğu belirtilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, grup, tasarımlarını sadeleştirme, eğlence unsuru ekleme, ilgi çekici ısındırma etkinlikleri bulma ya da otantik performans görevleri belirleme konusunda ciddi bir değişim ve ilerleme kat etmiştir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin meslektaşlarının tasarımlarına yönelik akran değerlendirmeleri, tüm gruplar için aynı sistem takip edilerek ve her grubun her tasarım için tüm öğretmenler tarafından değerlendirilmesi sağlanarak gerçekleştirilmiştir. Akran değerlendirmeleri aracılığıyla öğretmenlere verilen geri bildirimler, onların yeni yapacakları tasarımlarda kullanacakları unsurları belirlemek açısından yol gösterici olmuş, öğretmenler verilen geri bildirimlere önyargısız bir bakış açısıyla ve kendi tasarımlarını irdeleyici bir gözle bakmayı tercih etmişlerdir. Bu doğrultuda akran geri bildirimlerinin, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları sürecince öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine olumlu katkılarda bulunduğunu söyleyebilmek mümkündür.

4.1.5. Öğretmenlerin ve Araştırmacının Değerlendirme Toplantıları Kapsamında Belirttikleri Görüşlerin Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerine Katkısına İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorunun beşinci alt sorusu "Öğretmenlerin ve araştırmacının değerlendirme toplantıları kapsamında belirttikleri görüşler öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine nasıl bir katkı sağlamıştır?" olarak belirlenmiştir. Sorunun cevaplandırılması için öğretmenlerin toplantı değerlendirme yansıtma notları ve

araştırmacının alan notlarından yararlanılmıştır. Yansıtma notları ve alan notlarından elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi sonuçları ve alınan eylem kararları Ek 17'de yer almaktadır.

Ek 17'de görüleceği üzere, araştırma kapsamında öğretmenlerle dört toplantı gerçekleştirilmiştir. UbD seminerinde, öğretmenlerin UbD hakkında bilgilendirilmesi ve eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının şekillendirilmesi amaçlanmıştır. Seminere sekiz öğretmen katılmıştır. Seminer sonrasında öğretmenlerin yazmış olduğu yansıtma notları, öğretmenlerin, öğrencilerin dersin hedeflerinden haberdar edilmesi, öğrencilerin konuyu kavrayabildiğini anlama yolları, bilgiyi kalıcı hale getirme ve performans görevleri gibi konularda bilgi edindiğini göstermiştir. Öğretmenler, yeniliğe açık olma ve sınıfta farklı uygulamalar yapma konusunda, UbD uygulamalarına katılan diğer katılımcılarla benzer görüşlere sahip olma ve iletişim kurabilme gibi konularda kendilerini güçlü hissettiklerini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, öğretmenler eylem planını ve görev dağılımını somut olarak görmek istediklerini, örnek ders tasarımlarına ihtiyaç duyduklarını ve tasarımları hazırlama sırasında araştırmacıdan destek almak istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmacı alan notları, öğretmenlerin en çok *Coursebook* dersinde tasarım yapmak istediklerini, fakat *Coursebook* derslerinin partnerli yürütülmesinin, partnerlerin araştırmaya katılmamış olması sebebiyle uygulamayı aksatabileceğinden, öğretmenlerin tasarımlarını beceri dersleri için yapmalarının uygun olacağını göstermiştir. Eylem kararı olarak, eylem planının tablo halinde öğretmenlere e-posta atılmasına, dosya paylaşımını kolaylaştırmak için Google Drive üzerinde ortak bir grup klasörü oluşturulmasına, örnek UbD tasarımlarının öğretmenlerle paylaşılmasına ve tasarımların beceri dersleri için yapılmasına karar verilmiştir.

1.Uygulama Değerlendirme Toplantısı'nda amaç ilk uygulamanın güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesidir. Toplantıya yedi öğretmen katılmıştır. Öğretmenler, toplantıda sınıfta yaşanan olumsuzlukların olağan olduğunu kabul etmek ve sınıftaki yaratıcı aktiviteleri, motive öğrenci sayısının dikkate almaksızın sürdürmek gerektiğini; öğrencilerin performans görevleriyle nasıl aktif hale getirileceğini; öğrencinin büyük fikir ve temel sorulara ünite sonunda cevap bulabilmesinin önemini ve altı şapkalı düşünme tekniğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca okulun problemlerinin tartışılması ve çözüm yolları aramak açısından toplantının verimli geçtiğini, benzer problemleri meslektaşların da yaşadığını görmenin

rahatlatıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer taraftan altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulama örneklerini incelemek istediklerini söylemişlerdir. Araştırmacı alan notları incelendiğinde, motivasyon sorunu, farklı yöntemlerin ders planlarına entegre edilmesi ve öğrencinin derste aktif hale getirilmesi gibi konuların toplantıda tartışıldığı görülmektedir. Toplantı sonunda, eylem kararı olarak, tasarımların yöntemsel açısından zenginleştirilmesine, altı şapkalı düşünme tekniği hakkında daha fazla açıklayıcı bilgi sunulmasına, tasarımlara eğlence unsuru eklenmesine, öğrencilerin hedeften haberdar edilmesi konusunda daha fazla çalışma yapılmasına ve görselliğin artırılmasına karar verilmiştir.

2.Değerlendirme Toplantısı ikinci uygulamanın güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Toplantıya beş öğretmen katılmıştır. Öğretmenler toplantı sırasında 5E yöntemi, farklılaştırılmış öğretim yöntemi ve diğer öğretmenlerin uygulamalar sırasında edindikleri deneyimler konusunda bilgi edinmişlerdir. Öğretmenler, toplantı sırasında diğer öğretmenlerin tecrübe ve görüşlerinden yararlanmanın, tasarımlarını güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan araştırmacı, notlarında, öğretmenlerin, sınıfta fazla kontrolcü olmanın öğrenme sürecine hiç bir katkısı olmadığını, ikinci uygulamaların birinciye oranla daha sorunsuz geçtiği ve eğlence unsurunun önemi gibi konularda görüş bildirildiğini belirtmiştir. Toplantının sonunda, eylem kararı olarak, bir sonraki tasarımlarda öğrenen farklılıklarının dikkate alınmasına; tasarımlara yöntemsel zenginlik getirilmesine; performans görevlerinin öğrenciye daha net sınırlar dâhilinde verilmesine; öğrenme yaşantılarında öğrencilerin daha aktif bir rol üstlenmesine ve öğrencilerin bilgiyi beceriye dönüştürebilmesi noktasında öğrenciye daha fazla fırsat verilmesine karar verilmiştir.

3.Değerlendirme Toplantısı eylem planının ve tüm uygulamaların değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Toplantıya tüm öğretmenler katılmıştır. Öğretmenler, toplantıda, UbD'nin mevcut okulda uygulanabilirliği konusunda meslektaşların fikirleri; UbD uygulamaları konusunda meslektaşların görüşleri ve önerileri; UbD sayesinde öğrenciye fırsat vermenin önemi mevcut okulun radikal bir değişime ihtiyacı olduğunun fark edilmesi gibi konularda bilgi edinmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler uygulamalar boyunca araştırmacıdan destek ve geri bildirim aldıklarını, UbD ilkelerinin öğrenci motivasyonuna katkı sağladığını, her tasarımın bir önceki tasarımdan daha profesyonel olduğunu ve UbD uygulamalarının öğretmenlere

yenilenme fırsatı verdiğini ifade etmişlerdir. Araştırmacı notları incelendiğinde, toplantının, öğrenci motivasyonu, öğrenciyi hedeften haberdar etme ve ısındırma, UbD uygulamaları için okullarda gerekli koşullar ve uygulamaların öğretmenlerin profesyonel gelişimleri üzerindeki etkisi gibi konular hakkında gerçekleştirildiği görülmüştür. Çalışmanın tamamının ve verilerin incelenerek, paydaşlara konu hakkında bilgi verilmesine karar verilmiştir.

Sonuç olarak, değerlendirme toplantılarından elde edilen görüşlerin, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları kapsamında öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yapıcı katkılarda bulunduğunu söylemek mümkündür. Ek 17'de de ayrıntılı olarak açıklandığı üzere, toplantılarda öğretmenlerin belirttiği görüşler önemle dikkate alınmış, araştırmacı notlarıyla harmanlanarak eylem planında bir sonra atılacak olan adımı belirleyici bir rol üstlenmiş ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin desteklenmesine önemli katkılar getirmiştir.

4.1.6. Eylem Araştırmasına Dayalı UbD Uygulamalarının Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusunun altıncı alt sorusu "Öğretmenlerin eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının profesyonel gelişimleri üzerindeki etkisine yönelik görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Araştırma alt sorusunun cevaplandırılması amacıyla gerçekleştirilen birebir görüşmelerden elde edilen veriler öncelikle transkript haline getirilmiş, sonra da elde edilen transkriptler içerik analizine tabi tutulmuştur (Bkz. Ek 18).

Profesyonel gelişim süreci, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları göz önünde bulundurulduğunda üç temel bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler tasarım yapma, uygulama ve UbD'nin profesyonel gelişime katkısıdır. Aşağıda bu bölümler doğrultusunda gerçekleştirilmiş analizden elde edilen sonuçlara yer verilecektir.

4.1.6.1. Tasarım Yapma

Tasarım yapma, öğretmenlerin bir araya gelerek, uygulamak üzere ders tasarımı yapmalarıyla ilgilidir. Görüşmelerden elde edilen transkriptler incelendiğinde tasarım yapma başlığı altında iki tema oluştuğu görülmektedir. Bu temalar UbD'nin ders planlarına katkıları ve UbD ile tasarım sürecidir.

4.1.6.1.1. Tema 1: UbD'nin Ders Planlarına Katkıları

UbD'nin ders planına katkıları teması altında beş temel kategori oluşmuştur. Bu kategoriler kazanılan bilgiler; kazanılan beceriler; kazanılan deneyimler; gelişime teşvik ve UbD'nin ders planlarına getirdiği farklılıklar şeklindedir.

Kazanılan bilgiler kategorisi altında, öğretmenler UbD'ye ilişkin kavramların ders planına ve onun bir adım ötesinde derslere önemli katkılarda bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler büyük fikir, temel sorular ve performans görevlerinin, konuşma becerisini destekleyen unsurlar olduğunu, büyük fikir ve temel soruların öğrenci ilgisini artırdığını ve bu kavramlar kullanılarak, öğrencinin nasıl hedeften haberdar edileceğini öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

> Temel sorular, büyük fikir... Onu öğrenciye verdiğimiz zaman, bu kadar etkili olacağını tahmin etmiyordum. Yani bunu aklınızda tutun, bu soruyu cevaplayacak mı dersimiz, bunu devam ettirebilecek miyiz? Hiç beklemiyordum, ben öğrencinin böyle bir şeyle ilgileneceğini tahmin etmiyordum. İlgileniyorlarmış, onu görmek ilginç oldu. (Ö6, Kadın, 40).

Öğretmenlerin tasarım sürecinde kazandığı bir diğer bilgi, dersin yöntemlerle zenginleştirilmesidir. Altı şapkalı düşünme tekniği, öğrenen farklılıklarına değinme, ders esnasında aynı anda birden çok öğrenme stiline hitap etme ve performans görevlerinin çeşitlendirilmesi, bu doğrultuda kazanılan bilgiler arasındadır. Öğretmenler ayrıca yabancı dil öğretiminde kullanılacak yeni ve farklı teknikleri araştırma şansı edindiklerini belirtmişlerdir. Yabancı dil öğretiminde Bloom Taksonomisi'nden yararlanma, bu konuda verilecek örneklerdendir.

> Herhalde en çok öğrendiğim şey performans görevlerinin çeşitlendirilmesiyle ilgili olan bölüm oldu. İşte altı şapka yöntemi olsun, explorations stage dediğimiz araştırma bölümü olsun. Ondan sonra farklılaştırılmış, her öğrenciye farklı metotların uygulanması. Görsel, işitsel öğrencilere. En çok öğrendiğim konular bunlar oldu. (Ö5, Kadın, 34).

Kazanılan Beceriler kategorisi altında öğretmenler öncelikle tasarım yapmayı, yaparak öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, UbD tasarımları sayesinde öğrenciyi merkeze alıp, öğretmen baskısını azaltma, planlarda öğrenciye daha fazla serbestlik tanıma ve ürün odaklı beklentilerini ön plana çıkarma konularında beceri kazandıklarını belirtmişlerdir.

> Bizim en büyük kaygımız, özellikle Dinleme & Konuşma derslerinde, öğrenciyi derse dâhil edebilmek. Aynı zamanda en büyük isteğimiz bu. Ama maalesef daha çok öğretmen odaklı geçiyordu bu dersler bu tasarıma kadar. Bu tasarım sayesinde artık öğrencilerin aktif katılımı kesinlikle çok büyük artış gösterdi. Öğrenciler kendilerini başrolde hissettiler. Dolayısıyla daha fazla sahiplendiler, daha fazla sorumluluk duydular derse karşı. (Ö3, Kadın, 33).

Öğretmenlerin kazanılan beceriler kapsamında değindiği konulardan bir diğeri de geleneksel ders planlarına farklılık getirmesidir. Öğretmenler UbD ile ders planlarını

daha çok renklendirme fırsatı bulduklarını, gevşek planlar yerine, daha somut bir çerçevesi olan planlar yapmaya başladıklarını ve öğretimi farklılaştırma konusunda ivme kat ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretimin farklılaştırılmasının, öğrenciyi aktif hale getirme, öğretmen rolünü değiştirme, öğrenciye sorumluluk verme ve öğrenciler üzerindeki kontrol isteğini bastırma konusunda kendilerine farklı beceriler kazandırdığını vurgulamışlardır.

> Ben öğrenciye pek güvenmezdim. Yapamaz, zorlanır... Onlara bir şans vermenin gerekli olduğunu gördüm aslında. Mesela ilk tasarımda da hani çıkıp röportaj yapacaklardı dil öğrenimiyle ilgili. Ben dedim yapmadan gelecekler ya da çok kötü şeyler gelecek. Ama şaşırttılar beni. Bulmuşlar, konuşmuşlar, yapmışlar... (Ö7, Erkek, 32).

Kazanılan Deneyimler kategorisi altında öğretmenler verimli ve yenileyici deneyimler kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu deneyimlerin başında UbD'nin sunduğu çerçevenin sınıf ortamında oluşturduğu değişiklikleri fark etmek gelmektedir. Öğretmenler, UbD'nin öğrenme ortamının havasını değiştirdiğini, büyük fikir ve temel soruların yönlendirici olduğu durumlarda daha iyi sonuçlar alındığını ve öğrencinin aktif hale geldiğini gördüklerini belirtmişlerdir.

> Temel sorular kısmının önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrencinin ne araması gerektiğini bilmesi gerekiyor. Dersin içeriğinde ondan beklenen ne? Genel ve büyük bir soru olup bütün bir dersi kapsaması derse ilgi uyandırıyor. Yani öğrencinin birazcık aktif olarak kendisi öğrenen, öğretmenin daha geri planda kaldığı bir sistem olması gerektiğini öğrendim. Çünkü zaman içinde öğrenci pasife döndükçe, öğretmen daha aktifleşiyor ve daha çok dersi anlatan, dersi veren kişi konumunda oluyor. Ama UbD'de bizim geride durmamız, öğrenciyi aktif hale getirmemiz gerektiğini öğrendim. (Ö10, Kadın, 27).

UbD ile tasarım sürecinde öğretmenlerin bakış açısında da değişiklikler meydana gelmiş ve öğretmenler pedagojik bir ilerleme kaydettiklerini dile getirmişlerdir. Bu süreçte edinilen deneyimler, ayrıca, öğretmenlere yolunu kaybetmememin, sıralı ve planlı olarak ilerlemenin ve kendi yaratıcılığını ön plana çıkarmanın önemini hatırlatmıştır. Tasarım konusunda çıraklıktan ustalığa doğru ilerlediklerini belirten öğretmenler, somut materyal hazırlama, bilginin günlük hayata transferi üzerine kafa yorma, planlara eğlence unsurunu dâhil etme ve yeni teknikleri planlarda kullanmanın, kazandıkları diğer deneyimler olduğunun altını çizmişlerdir.

> UbD'den önce derse giriş kısımlarında mutlaka videolar kullanıyorduk ya da dersin belli bölümlerinde. Ya da hep dersimizin, evet, bir amacı oluyordu. Ama bunları bazen dersin başında, dersin sonunda, yani o uygulama aşamasında, birazcık daha, gevşek bir ders şekilde hazırladığımı gördüm önceki ders programlarımda. Şimdi elimde bir rehber vardı. Nereden başlayacağımı, nasıl devam edeceğimi anladım. O açıdan beni de bir çerçeve içine aldı bu tasarım. O anlamda faydalı oldu. (Ö3, Kadın, 33).

Gelişime Teşvik kategorisi altında tasarım işiyle meşgul olmanın, öğretmenleri hangi yönlerden gelişmeye teşvik ettiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Yapılan

görüşmelerde, öğretmenler tasarım yapabilmek için yaratıcılığa ihtiyaç duyduklarını ve yaratıcılığın araştırma yaparak desteklenmesi gereken bir nitelik olduğunu vurgulamışlardır. Tasarımlarda farklı yöntemler, teknikler aktiviteler kullanma isteği ve bu konuda farklı örnekler görme ihtiyacı, öğretmenleri araştırmaya ve kendilerini geliştirmeye teşvik etmiştir. Ayrıca, UbD'nin derse nasıl entegre edileceği konusunda hissedilen bilgi eksikliği, pedagojik araştırmalar yapma gereksinimi ve eğlence unsurunun derse katılması konusunda araştırma gereksinimi, onları araştırmaya yönlendirmiştir.

> Normalde sınıf içerisinde kullanmaya şartlandığım materyalim genelde hep bilgisayar ve kendim oluyordum. Zaman zaman kısa oyunlar, aktiviteler yaptırma, kâğıt, ekstra malzeme kullanımı oluyordu ama o renklerin, sınıfa gelebilecek herhangi bir ekstra objenin, farklı objenin çok dikkat çekici olduğunu gördüm. Öğrenci için inanılmaz motivasyon kaynağı oldu. Bir kavanoz dolusu su. Bundan bile ciddi anlamda motive olduklarını gördüm. (Ö10, Kadın, 27).

UbD'nin Ders Planlarına Getirdiği Farklılıklar kategorisinde, öğretmenler en çok dilin otantik kullanımının yarattığı farklılık üzerinde durmuşlardır. Dilin otantik kullanımı, yani gerçek ortamlarda nasıl kullanıldığına dair yapılan çeşitli etkinlikler, hem takip edilen kitapların eksik kalan yönlerini tamamlamada, hem de öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalarını yönlendirmede kılavuz niteliği taşımıştır. Öğretmenler UbD tasarımlarının dikkati yoğunlaştırma, derste dağılmayı engelleme, iletişimsel aktivitelerin artması, görselliğin artması ve ders işleyişinin zenginleşmesi gibi konularda geleneksel kitap takibine kıyasla, fark yarattığını dile getirmişlerdir.

> Başta bu çalışmaya katılmak istememdeki sebep, 'Acaba gerçekten öğrencilerin motivasyonunu artırabilecek miyiz?' sorusuydu. 'Derse onları katabilecek miyim daha fazla?' sorusuydu. Ve evet, bunun cevabını olumlu olarak aldım. (Ö3, Kadın, 33).

Kısacası, UbD'nin ders planına katkıları teması altında, öğretmenler, UbD'nin kendilerine, ders planı yaparken farklı bilgi, beceri ve deneyimler elde etme konusunda katkılarda bulunduğunu, gelişmelerine destek olduğunu ve ders planına farklılıklar getirdiğini ifade etmişlerdir.

4.1.6.1.2. Tema 2: UbD ile Tasarım Süreci

UbD ile tasarım süreci teması altında üç temel kategori oluşmuştur. Bu kategoriler, karşılaşılan sorunlar; kolaylaştırıcı faktörler, geliştirilen çözüm önerileri şeklindedir.

Karşılaşılan Sorunlar kategorisi altında, öğretmenler tasarım sürecinde yaşadıkları olumsuzlukları dile getirmişlerdir. Bu sorunların en başında tasarım işinin ilk başta

kaygı oluşturması gelmektedir. Öğretmenler UbD ve tasarım şablonunu içselleştirmenin zaman aldığını, UbD şablonunun doldurulması konusunda ilk başlarda güçlük çektiklerini dile getirmişlerdir. Bunda yeni kavramlarla tanışmanın verdiği zorluk etkili olmuştur. Öğretmenler, grupça ve zorlanmadan fikir bulabildiklerini, fakat bu fikirleri yazılı hale getirmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

> Kesinlikle zor diyemeyeceğim. Ama bir bilinmezlik vardı bizim için. Öncesinde toplantılarımızda konuştuk. Her şeyi anladığımızı düşündük. Sorularımızı çok güzel şekilde yanıtladınız ama işin başına geçtiğimizde aslında birçok yeni şeyle karşılaştık. O dili yakalamak, o terimleri yakalamak çok zor oldu bizim için. Ders planı yapmak hepimizin bildiği kısım. Onda hiç zorluk çekmedik. Zaten grupta iki tane daha arkadaşım vardı. Çok da güzel, keyifli işler çıkardık ama... O şablonu oturtma kısmında çok zorlandık. Bu ikinci tasarımda daha kolaylaştı. Üçüncüde artık bu işi biraz daha rahat yapmaya başladık. (Ö3, Kadın, 33).

Öğretmenlerin karşılaştığı sorunlardan bir diğeri zaman yetersizliği ve okulun öğretim programının çok yoğun olmasıdır. Öğretmenlerin yüklü ders programları olması, okulda tamamlamaları gereken formaliteler (sınav kâğıdı okuma, gözetmenlik, ara sınavlar vs.) ve tasarımları planlanan zamana yetiştirme kaygısı, öğretmenler üzerinde olumsuz yansımalara sebep olmuştur.

> Uygulamalar esnasında en çok zorlandığımız şey zamandı. Çünkü aktiviteler o kadar güzel, üzerinde vakit harcanması gereken... Yani gerçekten benim sınıfa girdiğim zaman onları uzun uzun yapasım geliyor. Bir ısındırma çalışmasını mesela, 5 dakikada kesmek değil de, bir 15-20 dakika onları konuşturmak istiyorum. Ya da bir video seyrettiği zaman işte, onunla ilgili bir geri bildirim versinler, konuşalım, tartışalım istiyorum. Ama bu uygulamada da aynı şey oldu, normal derslerimizde de aynı sıkıntı oluyor. Yetiştirmemiz gereken, yapmamız gereken şeyler olduğu için bu bizi gerçekten kısıtlıyor. Ve UbD'de de maalesef mesela ısındırmadan sonra 3 soru soracaksam, bazen baktım zaman daralıyor, işte 1 soruyu atlamak zorunda kaldım ısındırma bölümünde, (Ö5, Kadın, 34).

Öğretmenlerin tasarım sürecinde güçlük çektiği noktalardan bir diğeri de UbD tasarımlarını mevcut öğretim programı için yapmaları ve takip edilen kitaplardaki sunulan içeriğin UbD'nin felsefesiyle çelişmesidir. Bu bağlamda, öğretmenler, UbD'nin bakış açısına uygun sözcük çalışması aktiviteleri bulmada ve okuduğunu anlama çalışmalarını UbD planlarına entegre etmede sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

> En çok zorlandığımız bölüm okuma bölümünde oldu. Okuma parçalarının okuduğunu anlama kısımlarında ve kelime çalışmalarını UbD'ye nasıl entegre edeceğimizi düşündüğümüz bölümlerde oldu. (Ö5, Kadın, 34).

Kolaylaştırıcı Faktörler kategorisinde, öğretmenler tasarım yapma sürecinde kendilerini besleyen ve süreci kolay yaşamalarına yardımcı olan faktörleri dile getirmişlerdir. Bu faktörlerin başında fikir paylaşımı gelmektedir. Öğretmenler, grup arkadaşlarıyla ve hatta diğer gruplardaki öğretmenlerle sürekli iletişim ve etkileşim

halinde olduklarını, tanıdık kişilerle çalışmanın bu süreçte kendilerine avantaj sağladığını ve görev paylaşımında bulunduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler performans görevi bulma, UbD'ye uygun aktiviteler seçme, temel soru, büyük fikir ve ısındırma bölümlerinin hazırlanması konusunda zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir.

> Performans görevi bulmak bizim için en rahat olan kısımdı. Bu tarz performanslar biz derslerde sürekli yapmak istiyoruz. Ama ya vakit bulamıyoruz ya da yapsak da sayısı sınırlı oluyor. Bu bizim için çok güzel bir fırsat oldu. Bu tarz aktiviteler aklımızdan ders boyunca da geçiyor ve uygulama şansımız olmuyor çoğu zaman vakit darlığından dolayı. (Ö5, Kadın, 34).

> Grup çalışmasının iyi hissettiren tarafı birbirimizi eksiğini kapattık. Beni rahat hissettirdi açıkçası. Yani benim yetişemediğim ya da arkadaşımın yetişemediği yerde benim devreye girmem, onun devreye girmesi. Hemen bir anda, ne bileyim ben bir yanda bir kelime çalışma kâğıdı hazırlamam gerekiyorsa, onun çıkıp gelmesi. Yani o kâğıdı internetten, diğer arkadaşın yapması, göndermesi, hazır etmesi, bunlar güzel şeyler tabi ki. Bir powerpoint sunumun gelmesi. Tek başına olunca ne oluyor? Bunların hepsini kendimiz hazırlamamız gerekiyor. Biraz zor olurdu tek başına olduğumda. (Ö6, Kadın, 40).

Geliştirilen Çözüm Önerileri kategorisi, öğretmenlerin tasarım sürecinde karşılaştıkları sorunları nasıl çözdükleriyle ilgilidir. Bu doğrultuda öğretmenlerin en çok başvurduğu yöntem yardımlaşma olmuştur. Öğretmenler, gerek grup içindeki arkadaşlarından, gerek diğer gruplardan akran yardımı aldıklarını, ayrıca görev paylaşımı yaparak, tasarım çalışmasındaki yükü herkesin eşit miktarda taşıdığını belirtmişlerdir. Ek olarak, örnek tasarımları incelemenin, araştırmacıdan destek almanın ve kendilerine sıkça geri bildirim verilmesinin, tasarım sürecinde yaşanan problemlerin çözülmesinde etkili olduğunu vurgulamışlardır.

> Öncelikle grup olarak bir araya gelip, ne yapabiliriz diye biraz düşündük. Diğer gruptaki arkadaşlarımızın tasarımlarından esinlendik. Onlardan yardım aldık. Çok sıkıştığımız yerde zaten hep yanımızdaydınız. Sorularımızı size sorduk. Sonra bir şekilde yolumuzu bulduk aslında. (Ö3, Kadın, 33).

> Görev paylaşımıyla sorunları çözmeye çalıştık. Biraz da şunu fark ettik. Farklı bir şey yapacağız derken, çok uzun işler yapmaya başladığımızı. Bizim tasarımımız 6-7 ayaklı olmaya başladı ve bakarsanız çok birbiriyle bağlantılı gözüküyor. Ama sonuca geldiğimizde süre yetmiyordu. O tür sıkıntılarla karşılaşıyorduk. O yüzden biraz daha az, öz, ama yaratıcı, daha eğlenceli bir şeyler yapmamız gerektiğini görünce, o kısaltmalar son tasarımlarda işimize daha çok yaradı. (Ö10, Kadın, 27).

Sonuç olarak, öğretmen görüşleri, UbD ile tasarım sürecinde, tasarım işinin ilk başta kaygı oluşturduğunu, zaman yetersizliğinin bu kaygıyı körüklediğini, fakat akran yardımı ve görev paylaşımı sayesinde bu ve benzer sorunların üstesinden gelindiğini ortaya çıkarmıştır.

4.1.6.2. Uygulama

Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları çerçevesinde önemli aşamalardan biri de uygulamadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde, uygulama

aşamasında UbD'nin öğrenciler üzerindeki yansımaları ve UbD'nin öğretmenler üzerindeki yansımaları şeklinde iki temel tema oluşmuştur.

4.1.6.2.1. Tema 1: UbD'nin Öğrenciler Üzerindeki Yansımaları

UbD'nin öğrenciler üzerindeki yansımaları teması altında üç kategori oluşmuştur. Bu kategoriler UbD'nin Öğrenci Üzerindeki Olumlu Etkileri; UbD'nin Öğrenmeyi Kolaylaştırıcı Nitelikleri ve Öğrenci Motivasyonunu Etkileyen Unsurlar şeklindedir.

UbD'nin Öğrenci Üzerindeki Olumlu Etkileri kategorisinde öğretmenler, öğrencilerde gözlemledikleri değişiklikleri ifade etmişlerdir. Bunlardan ilki öğrenci ilgisinin ve gönüllülüğün artmasıdır. Öğretmenler, UbD uygulamalarıyla öğrenci katılımının daha da arttığını, uygulamaların motivasyonu olumlu yönde etkilediğini dile getirmişlerdir.

> Öğrenciler motivasyonlarını bir nebze olsun geri kazandılar. Okuma dersi dediğinizde ilk önce sınava yönelik olarak bakıyorlar. İkinci olarak baktıkları şey de sıkıcı. Sınava yönelik ve sıkıcı. Zaten sınav kelimesi sıkıcıyla beraber. Şimdi dersin sonralarında bana ufak ufak geri bildirim vermeye başladılar. Birkaç öğrenci zaten anında gelip söylüyorlardı ama. Söyledikleri şey, özellikle, hocam sizin dersiniz için Cuma günü geliyorum. Cuma hayatta gelmem. Ama çok eğlenceli geçiyor dedikleri zaman dedim tamam. Bir şeyler yolunda gitti, değişti. (Ö10, Kadın, 27).

> Performans görevlerinin çok büyük etkisi var. Çünkü ders boyunca öğrendiği şeyi, öğrenci bir şekilde somut bir şeye yansıtıyor ve bir şeyi tamamlıyor. Yani çocukta dersin sonunda evet bir şey gördük ama bunu niçin gördük düşüncesi uyanıyor. Ne işimize yarayacak, onu ben nereye koyacağım, temellendiremiyor. Ama dersi bir şekilde sonlandırıyoruz. UbD'de bir şeye başlıyoruz, o adım, adım, adım bir yerde sonlanıyor ve bir şeyi bitirmiş, öğrenmiş olarak çıkıyor çocuk sınıftan. (Ö2, Kadın, 35).

UbD'nin olumlu etkilerinden bir diğeri öğrencilerin derslerde aktif hale gelmesidir. Öğretmenler, dilin otantik kullanımıyla karşı karşıya kalan öğrencilerin, dersleri daha fazla önemsemeye başladıklarını, kendilerini farklı hissettiklerini ve bu doğrultuda kendilerine daha fazla olumlu geri bildirim verdiklerini söylemişlerdir.

> Bizim en büyük kaygımız, özellikle Dinleme & Konuşma derslerinde, öğrenciyi derse dâhil edebilmek. Aynı zamanda en büyük isteğimiz bu. Ama maalesef daha çok öğretmen odaklı geçiyordu bu dersler bu tasarıma kadar. Bu tasarım sayesinde artık öğrencilerin aktif katılımı kesinlikle çok büyük artış gösterdi. Öğrenciler kendilerini başrolde hissettiler. Dolayısıyla daha fazla sahiplendiler, daha fazla sorumluluk duydular derse karşı. (Ö3, Kadın, 33).

UbD'nin Öğrenmeyi Kolaylaştırıcı Nitelikleri kategorisinde, öğretmenler UbD'nin hangi yönleriyle öğrenmeyi hızlandırdığını açıklamışlardır. Bu yönlerden bazıları UbD'nin görselliği sağlaması ve UbD'ye özel kavramların öğrencinin anlamasını kolaylaştırmasıdır. Öğretmenler, UbD'nin görselliğe ek olarak, farklı yöntemlerin entegre edilmesi sonucunda zenginleşmesinin, öğrencilerin kendilerini tanımasına imkan verdiğini ve öğrenci farkındalığını artırdığını ifade etmişlerdir.

> Öğrenmeyi kolaylaştırdı. Aslında biraz da kendilerini tanımaya başladılar. Mesela en son tasarımda. Hani biz onlara kendilerine uygun görevler vermeye çalıştık. Sorduk kim şarkı sözü yazmak ister? Kim bulmaca yapmak ister? Kim karikatür çizmek ister? Aslında ona göre de kendilerini biraz tanımış oldular. Çünkü ben özellikle son zamanlarda şunu fark ediyorum. Aslında öğrenciler nasıl ders çalışacaklarını bilmiyorlar. Tanımıyorlar kendilerini. (Ö7, Erkek, 32).

> Şunu fark ettim ben. Normalde biz dersi işleyeceğiz deyip başlıyoruz. O dersi işliyoruz ama öğrenci bazen dersin içinde kopabiliyor. Bir dakika biz ne yapıyoruz ki? Çünkü dersin çok farklı öğeleri var. Bu Dinleme&Konuşma dersi de olabilir, Coursebook, başka bir ders de olabilir. Bir okuma parçası olabilir. Daha sonra bir dinleme gelebilir. Onlar mutlaka örüntülüdür, birbiriyle bağlantılıdır ama öğrenci bunu fark etmeyebilir. Biz başka bir gözle, profesyonel açıdan bakınca onların arasında bir bağlantı olduğunu biliyoruz. Öğrenci bunun farkına varmıyor. Öte yandan biz temel soruyu ya da büyük fikri tekrar ettikçe, öğrenci hepsinin bir noktada bağlantılı olduğunu fark ediyor. Yapılan her şeyin. Farklı aktiviteler yapmamıza rağmen hepsinin bir noktada bağlantılı olduğunu ve en üstte bir şeye gönderme yaptığını anlıyor. O açıdan sınıf içinde büyük fikir ve temel sorunun çok fark yarattığını düşünüyorum. (Ö1, Kadın, 33).

> Mesela bizim bir okuma dersinde işlediğimiz kasırgalar konusunu muhtemelen biz normal prosedürde okuma dersi üzerinden işlediğimizde, okuma metni içine çok girmeden, konu üzerine çok kafa yormadan okuma soruları nasıl cevaplanır üzerinden giderek yapacaktık. Yani parçalanmış ve biraz bağlamdan uzaklaşmış bir öğrenme olacaktı. Ama bu da sınava yönelik bir sistem olarak görüldüğü için bu şekildeydi. UbD'yle birlikte videolar, aktiviteler, altı şapkaya uzanan kullanım... Öğrencinin konunun ne olduğunu kavradığını gördüm. (Ö10, Kadın, 27).

Öğrenci motivasyonunu etkileyen unsurlar kategorisinde, öğretmenler deneyimlerine dayalı olarak öğrencinin motivasyonunu nelerin etkileyebileceği konusunda değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu unsurların en başında eğlence gelmektedir. Öğretmenler, dersi işleme şeklinin, fiziksel ortamın, kullanılan materyallerin ve tüm bu sayılan öğelerin kendi içinde eğlence barındırmasının, motivasyonu olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir.

> Ders ortamında öğrencinin motivasyonunu iki türlü sağlayabiliriz. Birincisi öğrencinin sıkılmaması gerekiyor. Sıkıldığı an motivasyon düşüyor çünkü. Bunun zıttı olarak da çok eğlendiğini düşündüğü an motivasyonu artıyor. (Ö8, Erkek, 33).

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenci motivasyonunu etkileyen bir başka boyut öğretmen boyutudur. Öğretmenin motivasyonu, dersi sunuş biçimi ve öğrenciyi derse aktif olarak dâhil edebilme oranının, motivasyonu etkilediği ifade edilmiştir. Öğrencinin hedeften haberdar edilmesi, öğrenciye sorumluluk verilmesi ve öğretmenin tutumunun, öğrenciyi etkileyebileceği öne sürülmüştür.

> İlgi çekici bir şeyle, merak duygusunu cezbeden bir şeyle başlamak, çengel atmak yani ortaya. Onun dışında sınıfa götürdüğümüz farklı materyallerin öğrenciye ilginç gelmesi ve acaba bu hafta öğretmen ne yapacak diye ilgiyle dersi takip etmeleri UbD uygulamalarında dikkatimi çekti. (Ö2, Kadın, 35).

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenci motivasyonunu etkileyen bir başka boyut öğrenci boyutudur. Öğrencide var olan öğrenme isteği, öğrencinin geçmişteki olumsuz deneyimleri, önyargıları, içsel motivasyonu, öz-yeterlik algısı ve varsa

öğrenilmiş çaresizliğinin, motivasyonu etkileyebileceği ifade edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenler, öğrencilerin ilgi alanına uygun, aşırı kolay olmayan ve performansa dönük bir dersin, öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmişlerdir.

> Öğrencinin yapabilip yapamadığına olan inancı önemli. Öğrenci azıcık daha çalışırsam çok iyi yapacağım seviyesinde tutulduğu sürece, motivasyonu yüksek oluyor ve çabalamaya devam ediyor. Ama ne kadar uğraşırsam uğraşayım olmuyor, diyen öğrencinin motivasyonu kalmıyor. Ya da aman gerek yok çok kolaymış, ben bunu çok rahat yapabiliyorum, diyen öğrencinin de yine motivasyonu olmuyor. (Ö8, Erkek, 33).

> Öğretmen eğer konuya kendi motivasyonu düşük olarak yaklaşıyorsa doğrudan öğrencinin üzerinde etkisi olur bence motivasyonun düşmesinde. Ama tabi öğrencilerin kendi özel durumları da var... Örneğin Twitter'da dolaşmaktan alıkoyacak bir şey yapmalıyım orada. Bir şey olması gerekiyor ki o onu yapmasın. Yasaklamakla olmuyor bu işler. Beni ya da materyalini küçümsememesi gerekiyor, küçümsediği an motivasyonu düşüyor. (Ö6, Kadın, 40).

Sonuç olarak, öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular, UbD uygulamalarının öğrenci ilgisini ve gönüllülüğünü artırdığını ve öğrenciyi aktif hale getirdiğini ortaya koymuştur. UbD'nin içinde barındırdığı görsellik ve UbD'ye özel kavramların, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve öğrenci motivasyonunun pek çok değişkenden etkilendiği, elde edilen diğer bulgular arasındadır.

4.1.6.2.2. Tema 2: UbD'nin Öğretmenler Üzerindeki Yansımaları

UbD'nin Öğretmenler Üzerindeki Yansımaları teması altında dört kategori oluşmuştur. Bu kategoriler Karşılaşılan Sorunlar; Geliştirilen Çözüm Önerileri; Uygulayıcıların Önerileri ve UbD'nin Gelecekte Uygulanması İçin Gerekli Koşullar şeklindedir.

Karşılaşılan sorunlar kategorisinde, öğretmenler uygulamalar sırasında yaşadıkları güçlükleri ifade etmişlerdir. Bunların başında zaman yetersizliği gelmektedir. Öğretmenler, okulun kendi öğretim programının çok yoğun olmasından kaynaklanan uygulama sorunları yaşadıklarını, bunda uygulamanın ikinci dönem gerçekleşmesinin ve İYS'nin yaklaşmakta olmasının etkili olduğunu vurgulamışlardır. Öyle ki, öğretmenler zaman yetersizliği nedeniyle, bazı performans görevi hazırlık çalışmalarının okulda yapılamadığını ve zamanın yetmediğini söylemişlerdir.

> Zaman konusu beni kendi adıma en çok sıkan şey oldu. İkincisi de performans hazırlıklarının sınıfta yapılmaması durumunda, öğrencilerin yapıp yapmama durumu. O da ayrı bir durum. O öğrenciye bağlı olan bir şey. Ne kadar teşvik etsek de bazı öğrenciler yapamayabiliyor. Dediğimiz gibi her öğrenciye ulaşma şansımız yok maalesef. Yine de benim sınıflarımda performanslar kötü gitmedi. (Ö5, Kadın, 34).

Uygulama sırasında karşılaşılan sorunlardan bir diğeri öğrenci kaynaklı sorunlardır. Öğretmenlerin bazıları öğrencilerin uygulamalar sırasında isteksiz olduklarını, onları performans görevine ikna etmede zorlandıklarını ve konunun ilginç gelmemesi durumunda derse katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yabancı dil seviyelerinin yetersiz oluşu ve İngilizce konuşma konusunda bu sebepten isteksiz davranmaları, karşılaşılan diğer sorunlardır. Öğretmenler, ayrıca, öğrencileri az tanımalarından kaynaklı olarak, grupları belirlemede de zorlandıklarını söylemişlerdir.

> Uygulamalar esnasında grup çalışmalarında, grupların ayarlanmasında zaman zaman sorun yaşadım ben. O sorunun temelinde de şu var aslında. Öğrencilerimizi çok az görüyoruz. Haftada bir gün dersimiz var. Çok da yakından tanıma fırsatımız olmuyor. Gönül isterdi ki farklı becerilerdeki öğrencileri bir gruba toplayabileyim. Ama ondan öte öğrencilerin kendi seçtiği gruplarla, daha çok yakın arkadaşlarıyla bir araya gelmesi durumu söz konusu oldu. Ama yine de keyifliydi. Onlar da herhangi bir şikayette bulunmadılar. (Ö3, Kadın, 33).

> Bazen öğrencileri performans görevine ikna etmede zorlandım. Konu hoşuna gitmedi. Ama o bizim konumuzdu. Yapmak zorundaydık. Şimdi örnek verirsek robotlar konusunu işliyoruz. Öğrenci robotlardan nefret ediyor. Yani robotların dünyada olmasını istemiyor aslında. Böyle bir bakış açısı. Bu tip, konu odaklı ve Dinleme & Konuşma dersiyle ilgili bir takım sorunlarımız vardı. (Ö6, Kadın, 40).

Geliştirilen Çözüm Önerileri kategorisinde, öğretmenler karşılaştıkları sorunlara ne gibi çözüm önerileri sunduklarını aktarmışlardır. Öğretmenler, zaman kaynaklı sorunları, zaman yetişmediğinde önemli noktalara ağırlık vererek ya da performans görevlerinin sınıfta hazırlanması için boşluk oluşturarak çözdüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, gerekli durumlarda tasarımı kısaltma ya da sadeleştirme yoluna gitmişlerdir.

> Daha önemli olduğunu düşündüğüm noktaları daha ön plana çekerek, diğerlerinde kısabildiğim noktalar varsa oraları kısarak zaman sorununa karşı bir çözüm ürettim. Ders içi bu şekilde. Ya da o esnada yapabildiğim çözüm buydu. Daha sonrası için daha kısa ve daha öz şeyler ayarlamaya çalıştım. (Ö10, Kadın, 27).

> Bazı şeyleri, yani, o klasik anlamda ders işlediğimizde gerekli görmediğimiz okuma öncesi aktivitelerini UbD aktiviteleriyle değiştirdik. Böylelikle hem okuma öncesi aktivite yapmış olduk, hem de UbD'yi gerçekleştirmiş olduk. (Ö5, Kadın, 34).

Öğrenci kaynaklı sorunların çözümünde en sık başvurulan yollardan birisi, tasarımlara ve uygulamalara eğlence unsurunun eklenmesidir. Öğrenci ilgisini çekecek yollar bulunması ve öğrenci ihtiyaçlarına değinilmesi, öğretmenlerin yararlandığı yollardan biri olmuştur. Ayrıca öğretimin farklılaştırılması ve bireysel farklılıklara uygun çeşitlilik sağlanması, başvurulan diğer çözüm yollarındandır.

> Öğrenciler yaşları itibariyle çok da müdahale edilebilecek bir yaşta değiller. Kendilerini kapatınca, ben ancak dediğim gibi görsel materyallerle, işin içine espri öğesini, eğlence öğesini katmaya çalışarak, hatta hatırlayacaksın bir uygulamamızda İngilizce öğretiyor olmamıza rağmen Türkçe video ekleyerek, Türkçe videoyla başlamayı tercih ettik. Bu bizim bilerek yaptığımız bir tercihti. Yeter ki öğrenciyi yakalayalım dersin başında. Yeter ki ilgisini

> yakalayalım ondan sonra zaten İngilizce devam edecektik derse. Bunu bile yaptık. Yani herhalde eğlence öğesini katmış olmamız bu anlamda bir çözüm. (Ö1, Kadın, 33).

Uygulayıcıların Önerileri kategorisinde öğretmenler UbD'nin okullarda uygulanmasına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerin başında UbD ve okul sisteminin birbiriyle uyumunun gözden geçirilmesi gelmektedir. Öğretmenler, UbD'nin gerektiği gibi uygulanması için, UbD ve okulun eğitim anlayışı arasında çelişki olmaması gerektiğini, mevcut öğretim programlarının UbD göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmesinin faydalı olacağını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, mümkünse tüm izlencenin UbD'ye dönüştürülmesinin, UbD'nin tüm döneme yayılmasının ve beceri dersleri dışında *Coursebook* derslerinde de uygulanmasının katkı sağlayacağını vurgulamışlardır. Sınıflar arası farkların göz önünde bulundurulması ve uygulama yapılan sınıfları paylaşan öğretmenler arasında takım çalışması yapılması, diğer öneriler arasında yer almaktadır.

> Aslında ben UbD'yi en çok Coursebook derslerinde uygulamak isterim. Nasıl gider ben çok merak ediyorum. Çok da güzel gideceğini düşünüyorum. Çünkü biz beceri derslerinde bir şekilde bir çeşitlilik dersimize katıyoruz. Şimdi bunlardan öğrendiğimiz metotlarla, en azından eminim ki ben ve UbD grubumuzdaki arkadaşlarım, bunları muhakkak derse daha çok entegre edeceğiz. (Ö5, Kadın, 34).

> UbD gibi programlar, daha kapsamlı bir şekilde geliştirilip, bizim öğretim programımıza şekil verilmesi gerekiyor. Bu, eğitim programları bölümüyle birlikte ortak çalışılarak yapılması gereken bir şey. Ortaklaşa bir şey yapılırsa ve burada da öncülük edecek birileri olursa, bu okulun büyük bir kazanımı olacağını düşünüyorum. (Ö4, Kadın, 33).

UbD'nin Gelecekte Uygulanabilmesi İçin Gerekli Koşullar kategorisinde öğretmenler UbD'nin uygulanabilmesi için en önemli koşulun yönetim desteği olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, yönetimin desteğinin alınmasıyla, mevcut sistemin gözden geçirilmesi, sınav sisteminin bu doğrultuda değiştirilmesi ve UbD'ye yönelik hazırlanmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler, önceden ve kapsamlı bir biçimde planlama yaparak, öğretim programlarında sadeleşmeye gidilmesi gerektiğini ve öğretmenlerin de paralel olarak iş yükünün azaltılması gerektiğini söylemişlerdir.

> UbD'yi gelecekte de uygulayacağım. Biz bunu planlıyoruz zaten grup arkadaşlarımla. Belki bu kadar detaylı değil. Belki sadece bir kaç öğesini alarak. Çünkü bunun daha üst bir noktadan desteklenmesi gerekiyor. Yönetimin desteklemesi gerekiyor aktif bir şekilde uygulanması için. Belki o kadarını yapamayacağız ama UbD'nin bazı öğelerini alıp derslerimize geçirmeyi planlıyoruz. Çünkü fark yarattığını düşünüyoruz sınıflarımızda. Benimki sorunlu bir sınıf olmasına rağmen, öğrencilerden gelen tepkilerin çok az olmasına rağmen, yine de fark yarattığını söyleyebiliyorum. O yüzden bunu görmek hoşumuza gitti. Önümüzdeki dönem de kullanmayı planlıyoruz. (Ö1, Kadın, 33).

UbD'nin uygulanabilmesi için gerekli koşullardan biri de uygulamaların küçük adımlarla hayata geçirilmesi ve öğretmenlerin bu konuda ikna edilmesidir.

Öğretmenler, esnek programlar dâhilinde, ilk dönemden başlanarak ve öğretmenlere otonomi sunularak yapılacak UbD uygulamalarının, çok daha verimli sonuçlar alınmasını sağlayacağını bildirmişlerdir.

> Kilit nokta burada öğretmen. Uygulanabilmesi için öncelikle öğretmenler bunun ne kadar güzel bir şey olduğuna ikna olmalılar. Bizim burada en büyük sorunumuz motivasyon ve ilk dönemden başlanırsa bu, belki toptan değil de bu, belli derslerde. Deneme amaçlı, örneğin Dinleme & Konuşma ile başlamak. Sonra herkes bunun tadına vardıktan sonra, okumaya geçirmek, sonra yazmaya, sonra dil bilgisine. Toptan değil de tek tek gidip, insanların bundan zevk almasını ve bu işe yarıyormuş dedirttikten sonra bence hiç imkânsız bir şey değil. Ve buna açık olacak meslektaşlar da var okulda. (Ö2, Kadın, 35).

Özetlemek gerekirse, öğretmenlerin uygulamalar sırasında karşılaştıkları sorunların başında zaman gelmektedir. Zaman kaynaklı sorunların çözümünde, önemli noktalara ağırlık vermek, en sık başvurulan yöntemler arasındadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, UbD'nin uygulanabilmesi için en önemli koşullardan birinin yönetim desteği olduğunu ve UbD'nin uygulanmasında küçük adımlarla çalışmalara başlanması gerektiğini ortaya koymuştur.

4.1.6.3. UbD'nin Profesyonel Gelişime Katkısı

UbD'nin profesyonel gelişime katkısı kapsamında yapılan analizler sonucunda Profesyonel Gelişim adında bir temaya ulaşılmıştır.

4.1.6.3.1. Tema 1: Profesyonel Gelişim

Profesyonel Gelişim teması altında toplamda dört kategori oluşmuştur. Bu kategoriler Meslektaştan Elde Edilen Deneyimler; Öneriler; Araştırma Süresince Öğrenilenler; UbD'nin Profesyonel Gelişimdeki Yeri şeklindedir.

Meslektaştan Elde Edilen Deneyimler kategorisinde öğretmenler en çok akran geri bildirimlerinin öneminden bahsetmişlerdir. Akran değerlendirmeleri aracılığıyla farklı bakış açıları görme imkânı bulduklarını ve yeni tasarımlar için farklı fikirler elde ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca toplantılar sırasında, meslektaşların kendi uygulamaları sırasında elde ettikleri deneyimleri paylaşmaları, öğretmenlerin profesyonel gelişimi adına olumlu katkılar getirmiştir.

> Beraber çalışmak güzel. Fikir paylaşımı yapmak. Mesela bu tasarımı tek başıma ben yapmış olsaydım, bu kadar olumlu sonuçlar almazdım. Çünkü akıl akıldan üstündür diye bir söz var. Aslında çok doğru. (Ö7, Erkek, 32).

> Grup çalışmalarında, diğer gruplar tarafından değerlendirilmesi, benim başka grupların çalışmalarını değerlendirmem kendi açımdan, bir sonrakinde daha farklı bir şey yapmaya çalışmam... Hem itici güç oldu bir sonrakinde daha farklı olması için, hem de onlar bak böyle yapıyorlar, örnek alarak çalışmamı sağladı. İletişimsel boyutu çok fazlaydı. (Ö6, Kadın, 40).

Öğretmenlerin meslektaşlarından elde ettikleri deneyimler kapsamında altını çizdikleri bir diğer konu da grup çalışmalarıdır. Öğretmenler, grup içi etkileşim sayesinde, tasarım yapabileceklerine dair meslektaş desteği aldıklarını, grup arkadaşlarını daha yakından tanıdıklarını ve tasarımı tamamlama konusunda sorumluluk üstlendiklerini dile getirmişlerdir.

> Öncelikle grup çalışmasının, arkadaşlarla birlikte çalışmanın ne kadar etkili olabileceğini gördüm. Yani derse ne kadar güzel yansıyabileceğini. Çünkü herkesten farklı bir fikir çıkıyor. Ya da benden çıkan bir fikri arkadaşlar farklı bir boyuta taşıyabiliyorlar. (Ö1, Kadın, 33).

Öğretmenlerin akranlarından edindikleri deneyimlerden bir diğeri de ilhamdır. Öğretmenler, meslektaşlarının yaptığı tasarımları inceleyerek, birbirlerinden esinlendiklerini, hatta gruplar arasındaki iletişimin, tatlı bir rekabete ve merak duygusuna yol açtığını belirtmişlerdir. Kısacası, öğretmenler, grup çalışması yapma olanaklarının bu uygulamalar sayesinde arttığını, meslektaş sohbetlerinin arttığını ve tasarım çalışmalarının öğretmenlerde olumlu bir akran baskısı oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

> Toplantılar esnasında, ilk defa, aynı duruma farklı bakış açılarımız olduğunu gördüm. Ama bu farklı bakış açılarından aslında ortak bir şey çıkartabiliyoruz. Yani bir bağlam çıkartabiliyoruz. Bir sonraki tasarımda ben ne yapacağım dediğim birçok şeyi o konuşmalardan öğrendim. (Ö10, Kadın, 27).

> İnsanların aynı dersi kendi sınıflarında nasıl farklı uygulayabileceklerini ya da onların öğrencilerinin tepkileri, aynı zamanda benim kendi dersime de hazırlık sürecini kolaylaştırdı aslında. Yani önceden karışılabileceğim sorunları meslektaşlarımdan öğrendim ve kendimce küçük tedbirler almaya çalıştım onunla ilgili. (Ö3, Kadın, 33).

> En büyük deneyimim bu tarz çalışmaların yararlı olduğu. Kesinlikle kişisel gelişimi çok olumlu etkilediğini düşünüyorum. En büyük deneyimim bu oldu genel anlamda, benim profesyonel gelişimim anlamında. Diğer bir deneyimse, kendi düşünceme göre olan arkadaşlarımla çalışmanın gerçekten daha güzel olduğunu gördüm. Grup çalışmasının gerçekten verimli olduğunu gördüm. Bu UbD tasarımını, mesela ben tek başıma hazırlasam, eminim ki daha zayıf kalırdı. Sonuçta iki kişi daha farklı fikirler ortaya çıkıyor. (Ö5, Kadın, 34).

Öneriler kategorisinde öğretmenler UbD'nin profesyonel gelişime katkılarının artırılması için yapılabilecek ilave uygulamalardan bahsetmişlerdir. Bunlardan ilki, okulun mevcut sisteminin gözden geçirilmesidir. Öğretmenler, okulun öğretim programının yeniden düzenlenerek, sınav sisteminin de bu doğrultuda gözden geçirilmesinin ve öğretmenlerin profesyonel gelişimine destek verilmesinin, okula önemli katkılarda bulunacağını belirtmişlerdir. Geri bildirim, öneriler kategorisinde öğretmenlerin dile getirdiği diğer konudur. Öğretmenler, okulda geri bildirim sistemine dayalı bir yapının bulunmadığını, kendilerine detaylı geri bildirim verilmesinin, profesyonel gelişimleri için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, meslektaşlarının sınıflarına gelerek derslerini gözlemlemelerinin, geri

bildirim verirken puanlamaya dayalı olmayan sözlü geri bildirim verilmesinin, meslektaş sohbetlerinin çoğalmasının ve okulda bir akademik danışman bulunmasının öneminden bahsetmişlerdir.

> Ben öğretmenlikle ilgili özellikle 15 yıl içinde belli konuşma kalıplarını buldum, öğrenciyle nasıl iletişime geçeceğimi öğrendim. 15 yıl içinde yerleşti bunlar belki ama... Bu konuda eksiklik olduğunu düşünüyorum. Özellikle danışman, psikolojik danışman olması gerektiğini düşünüyorum okulda. Bizlere seminerlerle iletişim dersleri vermesi gerektiğini düşünüyorum. Ya da zora düştüğümüzde gidip konuşabileceğimiz. Ya da derste yeni bir şey yaptıracağımız zaman, bunu nasıl daha iyi yapabiliriz? Akademik danışmanın eksik olduğunu düşünüyorum okulumuzda özellikle. O eksik. Biz kendimiz el yordamıyla aslında her şeyi buluyoruz, yapmaya çalışıyoruz. Ne kadar doğru yapıyoruz, ne kadar yanlış yapıyoruz onu bilemiyorum açıkçası. (Ö6, Kadın, 40).

Araştırma süresince öğrenilenler kategorisinde öğretmenlerin en sık dile getirdikleri konu yenilenme ve tazelenme olmuştur. Öğretmenler eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları çerçevesinde kendilerini tazeleme fırsatı yakaladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca birlikte çalışmanın katma değer etkisinden, ortak akıl oluşturmanın, grup çalışmasının ve fikir paylaşımının kendilerine olan katkılarından söz etmişlerdir.

> Bilgilerimde bir tazelenme oldu. Yani zaten bildiğim, ama unuttuğum ya da derslerde kullanmaya fırsat bulamadığım için sönmüş şeyler, sönmüş bilgilerdi. Yeniden hatırlama ve sınıfta kullanma fırsatı bulmak keyif verdi. (Ö1, Kadın, 33).

> Altı şapkalı düşünme tekniği mesela. Ben bir sarı kartonun sınıfın havasını bu kadar değiştireceği fikrini unutmuşum. Böyle bir şey sınıfa yıllardır götürmemişim, yapmamışım. Kendime dışardan öz-eleştirel baktım. Bizim burada yaptığımız şeyleri tabi ki küçümsemiyorum. Farklı şeyler yapmaya çalışıyoruz ama o farklı şeyler artık rutin oluyor. Örneğin faklı bir çalışma kâğıdı götürmek ya da bir fıkra götürmek, o fıkrayı okutturup oradaki sözcükleri çalıştırmak. Artık bu farklı olmaktan çıkıyor. Esas yeni teknikleri denemek gerekiyor. Çünkü o yeni teknikler bu jenerasyonun ihtiyaçları araştırılarak yapılmış, nokta atışı şeyler aslında. (Ö2, Kadın, 35).

> Özellikle üçüncü tasarıma gelindiğinde artık biraz daha ne yapmam gerektiğini çözebiliyordum. Bir de diğer hocalarımızın çalışmalarını görebilmek çok faydalı oldu. Çünkü aynı işi yapıyorsunuz. Ama aynı algılayıp algılamadığınızı orada görmek. Aslında orada bile yapılan çalışmalarda belli başlı sistematik farklar vardı. Onları gördüğünüzde en azından aşağı yukarı çerçevenizi belirleyebiliyordunuz. (Ö10, Kadın, 27).

Öğretmenlerin araştırma süresince öğrenilenler kapsamında vurguladıkları bir diğer nokta derste yapılan küçük müdahalelerin ne kadar etkili olabileceği üzerinedir. Öğretmenler, dozunda kullanılan eğlencenin, sınıf içi etkili iletişimin, öğrenme sürecinde değer görmenin ve öğrenciye sesini duyurma fırsatı vermenin öneminden bahsetmişlerdir. Ayrıca, öğrenciyi özgürleştirmenin, onlara kendilerini ve akranlarını değerlendirme fırsatı vermenin, geri bildirim sağlamada ne kadar önemli olduğunu gördüklerini belirtmişlerdir.

> Normal işlediğimiz derse büyük fikir eklemenin ve geri bildirim almanın, ne kadar fark yaratabileceğini görmüş olduk. Öğrenciden sık sık geri bildirim almanın ya da bir tane büyük

> fikir, bir tane merkezden yola çıkarak dersi işlemenin, sadece bu kadarcık küçük müdahalenin bile ne kadar fark yaratabileceğini gördük. (Ö1, Kadın, 33).
>
> Daha önce kitabı takip ettiğimiz için ben öğrenciye fazla bakıyordum. Kim telefonuyla oynuyor, kim takip etmiyor filan. Bunda onları umursamadım aslında. Zaten katılacak dedim. "Telefonla fazla oynama", "Kitabına bak" öğrenciyi rahatsız eden şeyler aslında. Bu tasarımla beraber aslında ben onları serbest bıraktım. Belki telefonuna baktı takip etmedi dersi. Ama belli bir süre sonra zaten gerekli görüp kendi katılmayı istedi. (Ö7, Erkek, 32).

Öğretmenlerin araştırma boyunca öğrendiği konulardan bir diğeri takım çalışmasının önemidir. Öğretmenler, meslektaşlarla çalışmanın verimli ve besleyici olduğunu, zengin ve farklı ders planları yapma konusunda kendilerine yön verdiğini gördüklerini ifade etmişlerdir.

> Birlikte çalışma açısından çok iyi oldu. Buraya geldiğimden beri en çok onu hissediyordum. Aynı sınıfın öğretmenleri olarak bile çok bireyseldik. Birlikte çalışınca bir elin nesi var, iki elin sesi var mantığı biraz daha devreye giriyor. İki kişi çalışmanın önemli olabileceğini, güzel bir deneyim olduğunu hatırladım tekrar. Olması gereken şeylerden biri bence mesela. (Ö10, Kadın, 27).
>
> Fikir bulma oldukça kolay oldu. Yapabileceğimiz çok şey olduğunun farkına vardık tasarım sürecinde. Bunları yazılı bir plan haline getirmekte biraz zorlandık. Ama onun da önemini, yani oradaki terimlerin, maddelerin önemini de sonradan anlamaya başladık. Yani o tasarımda, ya buna ne gerek var ki, bunu yazmasak olmaz mı dediğimiz şeyler, aslında, sonradan meğerse önemliymiş. (Ö2, Kadın, 35).

Öğretmenlerin araştırma boyunca öğrendiklerinden bir diğeri de sınıf içi dinamiklerle ilgilidir. Öğretmenler, öğrencinin eğlenebilmesi için öncelikle öğretmenin eğlenebilmesi gerektiğini, derslerde somut materyal kullanmanın, materyali iyi işlemenin etkili olduğunu ve performans görevlerinin öğrenci motivasyonunu artırmada ne kadar önemli olduğunu öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, farklı öğrenme stillerine hitap etmenin ve UbD'nin farklı yöntem ve tekniklerle entegrasyonunun, sınıf içi dinamiklere ne derece olumlu katkılar sağladığını öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

> Öğrencinin yapamayacağını düşünüp kendimizi kısıtlamamamız gerekir ki bu öğrenciyi de kısıtlamak anlamına geliyor. En azından öğrenciye şans tanımak. Hepsi olmasa bile aralarından bir kaç kişiye şans tanımak gerekir ve öğrencilere bu tanınan şans sonucunda öğrenciler sınıfın gidişatını kendileri yönlendirebilir. UbD haricindeki derslerimde sahnedeki tek kişilik şovun sahibi gibi davranırken, UbD'yle birlikte bu değişti biraz da. (Ö8, Erkek, 33).
>
> Öğrencinin eğlenmesi için benim eğlenmem lazım o derste. Kendim eğlenebilmek için ben genelde mutlaka Okuma derslerinin sonuna oyun, bir şeyler koyuyordum. Ama ben bunu yaptığım için aslında kötü bir şey yaptığımı zannediyordum. Dersin zamanından çalıyorum, çok da tavsiye edilmiyor gibi düşünüyordum. Ama aslında istenilenin de bu olduğunu görünce bir gönül rahatlığı oldu. (Ö10, Kadın, 27).

UbD'nin Profesyonel Gelişimdeki Yeri kategorisinde, öğretmenler UbD'nin profesyonel gelişime ne gibi katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin değindikleri noktalardan biri kişisel gelişimdir. Öğretmenler, UbD'nin, öğretmenin

kendini görmesi ve öğrenme sürecinde aktif bir biçimde söz sahibi olabilmesi için UbD'nin kendilerine fırsat sunduğunu belirtmişlerdir.

> UbD profesyonel gelişim açısından etkili bir araç. Öğretmenin de kendini görmesini sağlıyor. Sonuçta üniversiteden mezun olduktan sonra aslında biz bütün bu yöntem teknik işinden uzaklaşıyoruz. İşi tamamen gidişatına bırakıyoruz. (Ö7, Erkek, 32).

> UbD gibi, içinde insanların birbirleriyle ilgili sözel geri bildirim verdiği, yaptıkları işlerle ilgili sözel geri bildirim verdiği, puanlamaya dayalı olmayan şeyler profesyonel gelişimde etkili olur. Biz çünkü sosyaliz. Kelimeleri duymak istiyoruz. Dil öğretmenleri özellikle önem veriyor bence. Herkes için faydalı olur diye düşünüyorum. (Ö6, Kadın, 40).

UbD'nin profesyonel gelişimdeki yerine ilişkin öğretmenlerin değindiği noktalardan bir diğer grup çalışmasıdır. Öğretmenler, UbD'nin meslektaşlarından öğrenmeye katkı sağladığını, bireysel olarak tasarım yapmak yerine grupça çalışmanın öğrencide daha fazla fark yarattığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Ek olarak, grup çalışmasının tasarım sürecini kolaylaştırdığını, bilgi paylaşımını hızlandırdığını, kişisel gelişimi desteklediğini, araştırma isteğini artırdığını ve çalışmaya motive ettiğini ifade etmişlerdir.

> Açıkçası toplantılarda ben daha çok kendi grubumdaki diğer arkadaşların nasıl tepki gösterdiğini gördüm. Daha net görmüş oldum. Herkes kendini anlattı çünkü. Onun dışında diğer gruplardaki hocaların bu süreçte ne tür sıkıntılar yaşadığını, benimkine benzer mi değil mi... Yine kendiminkiyle karşılaştırma fırsatım oldu. O anlamda iyiydi. Ve bir de şu var. Öğrenci profili sadece benim sınıfımdakiyle sınırlı değil. Bütün okuldaki profille aynı olduğu için, benzer sonuçlar faydalı oldu diyebiliriz aslında. (Ö8, Erkek, 33).

> Bence her öğretmenin UbD ve yapılandırmacı yaklaşımın bir yerinden tutup, sınıfa sokması gerekiyor. Çok geri kalıyoruz çünkü. Çünkü kitlemiz çok farklı. Hep biz şu cümleleri kuruyorduk, 'öğrenciyken ben böyle öğrendim'. Tamam, ben öyle öğrendim ama sen öğrenciyken internet yoktu, cep telefonu yoktu. Şimdiki öğrenci tamamen farklı bir jenerasyon bizim konuştuğumuz dili konuşmuyor yani. Bizim kurduğumuz Türkçe cümleden başka bir şey anlıyor hatta. Hani Google diyor ya, did you mean that? Onlar da birer Google neredeyse. O yüzden bu tür fırsatlar bize o kanalı yaratıyor. Çocuklara ulaşma kanalı yaratıyor. O yüzden o kanalları çoğaltmamız gerekiyor. (Ö2, Kadın, 35).

Özetle, öğretmenlerle yapılan görüşmeler, tasarım yapma, uygulama, öz-değerlendirme, akran değerlendirme gibi unsurların profesyonel gelişimde önemli bir yeri olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca UbD'nin öğretmenler için bir yenilenme ve tazelenme fırsatı sunduğu, UbD'nin profesyonel gelişime daha fazla katkıda bulunması için okulun sisteminin gözden geçirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Birinci araştırma sorusundan elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları çerçevesinde geliştirilen tasarımların ve yapılan uygulamaların UbD ilkeleriyle genel olarak uyumlu olduğu; çalışmalar sırasında öğretmenlerin yapmış olduğu öz-değerlendirme ve akran değerlendirme

çalışmalarının profesyonel gelişimi destekleyici, sürecinin tamamımın öğretmenler için tazeleyici ve yenileyici olduğu ortaya çıkmıştır.

4.2. Eylem Araştırmasına Dayalı UbD Uygulamalarının Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonları, İngilizce Başarıları ve Görüşleri Üzerinde Oluşturduğu Değişime İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu "Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları süresince öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları, İngilizce başarı puanları ve görüşleri nasıl bir değişiklik göstermiştir?" olarak belirlenmiştir. Araştırma sorusu kapsamında üç alt soruya yanıt aranmıştır.

4.2.1. UbD Uygulamalarının Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusunun birinci alt sorusu "Sınıflarında UbD uygulamaları yapılan deney ve yapılmayan kontrol gruplarının yabancı dil öğrenme motivasyonu ön-test puanları kontrol altına alındığında, son-test başarı puanları arasında kur bazında incelendiğinde anlamlı farklılık var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları, kur bazında ayrı ayrı incelenmiştir.

4.2.1.1. A Kuru Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu

Araştırma alt sorusunun A kuru için cevaplandırılması kapsamında, sınıflarında UbD uygulamaları yapılan A kuru deney ve yapılmayan kontrol gruplarının yabancı dil öğrenme motivasyonu ön-test puanları kontrol altına alınıp, son-test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi yapılması planlanmıştır. Büyüköztürk'ün (2014, 122) belirttiği gibi, kovaryans analizinin yapılabilmesi için öncelikle varsayımlarının karşılanması gerekir. Bu varsayımlar varyans dağılımlarının eşit olması ve gruplariçi regresyon eğilimlerinin eşit olması şeklindedir. Grupların varyans dağılımlarının eşit olup olmadığı Levene Testi ve gruplariçi regresyon eğimlerinin eşitliği Regresyon Eşitliği Testi ile analiz edilmiştir. Bütünleyici motivasyon boyutlarına ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 4.3'te yer almaktadır:

Tablo 4.3: A Kuru Bütünleyici Motivasyon Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları

Grup	Levene Testi		Regresyon Eşitliği Testi	
	F	p	F	p
Deney / Kontrol	1.66	.20	12.63	.01

Tablo 4.3 incelendiğinde, Levene Testi sonucunun (F=1.66; p = .20) olduğu görülmektedir. Bu sonuç (p > .05) anlamlılık düzeyinin üzerindedir ve bu durum tüm grupların varyans dağılımlarının eşit olduğuna işaret etmektedir. Regresyon Eşitliği Testi incelendiğinde, (F= 12.63; p= .01) olduğu görülmektedir. Bu durum grupların regresyon eğilimlerinin eşit olmadığını göstermektedir ve kovaryans analizi varsayımının karşılanmadığına işaret etmektedir. Tablo 4.4'te araçsal motivasyon boyutuna ilişkin varsayım analizlerinin sonuçları yer almaktadır:

Tablo 4.4: A Kuru Araçsal Motivasyon Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları

Grup	Levene Testi		Regresyon Eşitliği Testi	
	F	p	F	p
Deney / Kontrol	2.02	.15	6.63	.01

Tablo 4.4 incelendiğinde, Levene Testi sonucunun (F=2.02; p = .15) olduğu görülmektedir. Bu sonuç (p > .05) anlamlılık düzeyinin üzerindedir ve bu durum tüm grupların varyans dağılımlarının eşit olduğuna işaret etmektedir. Regresyon Eşitliği Testi incelendiğinde, (F= 6.63; p= .01) olduğu görülmektedir. Bu durum grupların regresyon eğilimlerinin eşit olmadığını göstermektedir ve kovaryans analizi varsayımının karşılanmadığına işaret etmektedir.

Bu durumda bütünleyici ve araçsal motivasyon için kovaryans analizi varsayımları karşılanamadığından analiz yapılamamıştır. Kovaryans analizi yerine, deney ve kontrol grubunun son-test puanlarından, ön-test puanlarının çıkarılması sonucu elde edilen erişi puanları arasında herhangi bir fark olup olmadığı, bağımsız gruplarda t-testi aracılığıyla analiz edilmiştir. Grupların bütünleyici ve araçsal motivasyon erişi puanlarının betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.5'te yer almaktadır:

Tablo 4.5: A Kuru Bütünleyici ve Araçsal Motivasyon Erişi Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	SS	SHO
Bütünleyici Motivasyon	Deney	44	11.77	15.09	2.27
	Kontrol	42	-2.54	14.78	2.28
Araçsal Motivasyon	Deney	44	4.13	6.71	1.01
	Kontrol	42	-.61	11.63	1.79

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere, 44 kişiden oluşan deney grubunun bütünleyici motivasyon erişi ortalaması 11.77, standart sapma değeri 15.09 ve standart hata ortalaması 2.27'dir. 42 kişiden oluşan kontrol grubunun bütünleyici motivasyon erişi ortalaması -2.54, standart sapma değeri 14.78 ve standart hata ortalaması 2.28'dir. Deney grubunun araçsal motivasyon ortalaması 4.13, standart sapma değeri 6.71 ve standart hata ortalaması 1.01'dir. Kontrol grubunun araçsal motivasyon ortalaması -.61, standart sapma değeri 11.63 ve standart hata ortalaması 1.79'dur. Tablodan da anlaşıldığı üzere, deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını tespit etmek için Bağımsız Gruplarda t-Testi yapılmıştır. Tablo 4.6'da bütünleyici ve araçsal motivasyon bağımsız gruplarda t-testi sonuçları yer almaktadır:

Tablo 4.6: A Kuru Bütünleyici ve Araçsal Motivasyon Bağımsız Gruplarda t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata Farkı	Serbestlik derecesi	t	p	d
Bütünleyici Motivasyon	14.32	3.22	84	.44	.00	.95
Araçsal Motivasyon	4.75	2.03	84	2.33	.02	.50

Tablo 4.6'da görüldüğü üzere, bütünleyici motivasyon p (anlamlılık) sütununda $p < 0.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p = .00 < .05$). Diğer bir deyişle, bütünleyici motivasyon deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Diğer taraftan Cohen's *d* formülüyle hesaplanan etki değeri incelendiğinde, etki büyüklüğünün .95 olduğu görülmektedir. Bu değer elde edilen

etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Aynı şekilde, araçsal motivasyon p (anlamlılık) sütununda $p < 0.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p = .02 < .05$). Diğer bir deyişle, araçsal motivasyon deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Diğer taraftan Cohen's *d* formülüyle hesaplanan etki değeri incelendiğinde etki büyüklüğünün .50 olduğu görülmektedir. Bu değer elde edilen etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğuna işaret etmektedir (Cohen, 1998, 157).

Sonuç olarak, A kuru yabancı dil öğrenme motivasyonu, bütünleyici ve araçsal motivasyon boyutlarında, deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

4.2.1.2. B Kuru Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu

Araştırma sorusunun B kuru için cevaplandırılması kapsamında, sınıflarında UbD uygulamaları yapılan B kuru deney ve yapılmayan kontrol gruplarının yabancı dil öğrenme motivasyonu ön-test puanları kontrol altına alınıp, son-test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi yapılması planlanmıştır. Kovaryans analizinden önce Büyüköztürk'ün (2014, 122) belirttiği varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır. Bütünleyici motivasyon varsayım analizlerinin sonuçları Tablo 4.7'de yer almaktadır:

Tablo 4.7: B Kuru Bütünleyici Motivasyon Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları

Grup	Levene Testi		Regresyon Eşitliği Testi	
	F	p	F	p
Deney				
Kontrol	.00	.98	.92	.33

Tablo 4.7 incelendiğinde, Levene Testi sonucunun (F=.00; p = .98) olduğu görülmektedir. Bu sonuç ($p > .05$) anlamlılık düzeyinin üzerindedir ve bu durum tüm grupların varyans dağılımlarının eşit olduğuna işaret etmektedir. Regresyon Eşitliği Testi incelendiğinde, her iki grubunda regresyon eğilimlerinin eşit olduğu görülmektedir (F= .92 p= .33). Varyans dağılımlarının eşit olması ve gruplariçi regresyon eğimlerinin eşitliğinin sağlanması, kovaryans analizi için gerekli olan varsayımların gerçekleşmiş olduğunu göstermektedir. Bu varsayımlar ışığında kovaryans analizi gerçekleşmiştir.

Kovaryans analizinden önce, Tablo 4.8'de grupların betimsel istatistiklerine ait veriler yer almaktadır:

Tablo 4.8: B Kuru Bütünleyici Motivasyon Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Gruplar	N	Ön-Test		Son-Test	
		$\overline{x}$	SS	$\overline{x}$	SS
Deney	115	68.96	14.35	73.55	13.44
Kontrol	113	72.28	13.51	72.10	14.10

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi, deney grubunun bütünleyici motivasyon ön-test puanları ortalamasının 68.96, standart sapma değerinin 14.35; son-test puanları ortalamasının 73.55, standart sapma değerinin 13.44 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu puanları incelendiğinde, ön-test ortalamasının 72.28, standart sapma değerinin 13.51; son-test ortalamasının 72.10, standart sapma değerinin 14.10 olduğu görülmektedir. Betimsel istatistikler aracılığıyla görülen ortalama farklılıklarının anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiş olan kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.9'da yer almaktadır:

Tablo 4.9: B Kuru Bütünleyici Motivasyon Kovaryans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	p
Grup	660.40	1	660.40	5.40	.02
Hata	27375.16	224	122.21		

Tablo 4.9 incelendiğinde, kovaryans analizi sonuçlarının (F= 5.40 ve p= .02) olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyini belirleyen p değerinin ($p < .05$) olması nedeniyle, deney ve kontrol gruplarının bütünleyici motivasyon ön-test puanları kontrol altına alındığında, son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Büyüköztürk'ün (2014, 122) belirttiği kovaryans analizi varsayımları araçsal motivasyon için de yapılmıştır. Tablo 4.10'da B kuru araçsal motivasyon varsayım analizlerinin sonuçları yer almaktadır:

Tablo 4.10: B Kuru Araçsal Motivasyon Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları

Grup	Levene Testi		Regresyon Eşitliği Testi	
	F	p	F	p
Deney / **Kontrol**	9.04	.00	.40	.52

Tablo 4.10 incelendiğinde, Regresyon Eşitliği Testi sonucunun (F= .40; p= .52) olduğu görülmektedir. Bu durum grupların regresyon eğimlerinin eşit olmadığını göstermektedir. Diğer taraftan, Levene Testi sonucunun (F=9.04; p = .00) şeklinde olması (p > .05) anlamlılık düzeyinin altında olduğunun ve grupların varyans dağılımlarının eşit olmadığını göstermektedir. Bu durumda araçsal motivasyon için kovaryans analizi varsayımları karşılanamadığından analiz yapılamamıştır. Kovaryans analizi yerine, B kuru deney ve kontrol grubunun araçsal motivasyon son-test puanlarından, ön-test puanlarının çıkarılması sonucu elde edilen erişi puanları arasında herhangi bir fark olup olmadığı, bağımsız gruplarda t-testi aracılığıyla analiz edilmiştir. B kuru araçsal motivasyon betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.11'de yer almaktadır:

Tablo 4.11: B Kuru Araçsal Motivasyon Erişi Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	Grup	N	$\overline{x}$	SS	SHO
Araçsal Motivasyon	Deney	115	2.20	5.28	.49
	Kontrol	113	-1.46	7.99	.75

Tablo 4.11'de görüldüğü gibi, deney grubunun araçsal motivasyon ön-test puanları ortalamasının 36.40, standart sapma değerinin 6.63; son-test puanları ortalamasının 38.61, standart sapma değerinin 6.11 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu puanları incelendiğinde, ön-test ortalamasının 39.05, standart sapma değerinin 6.08; son-test ortalamasının 37.58, standart sapma değerinin 8.10 olduğu görülmektedir. Betimsel istatistikler aracılığıyla görülen ortalama farklılıklarının anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiş olan Bağımsız Gruplarda t-Testi sonuçları Tablo 4.12'de yer almaktadır:

Tablo 4.12: B Kuru Araçsal Motivasyon Bağımsız Gruplarda t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata Farkı	Serbestlik derecesi	t	p	d
Araçsal Motivasyon	3.67	.89	226	4.10	.00	.54

Tablo 4.12'de görüldüğü üzere, araçsal motivasyon p (anlamlılık) sütununda $p < 0.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p = .00 < .05$). Diğer bir deyişle, araçsal motivasyon deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Diğer taraftan Cohen's d formülüyle hesaplanan etki değeri incelendiğinde, etki büyüklüğünün .54 olduğu görülmektedir. Bu değer elde edilen etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Sonuç olarak, B kuru yabancı dil öğrenme motivasyonu, bütünleyici ve araçsal motivasyon boyutlarında, deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

4.2.1.3. C Kuru Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu

Araştırma sorusunun C kuru için cevaplandırılması kapsamında, sınıflarında UbD uygulamaları yapılan C kuru deney ve yapılmayan kontrol gruplarının yabancı dil öğrenme motivasyonu ön-test puanları kontrol altına alınıp, son-test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi yapılması planlanmıştır. Kovaryans analizinden önce Büyüköztürk'ün (2014, 122) değindiği varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır. Bütünleyici motivasyon varsayım analizlerinin sonuçları Tablo 4.13'te yer almaktadır:

Tablo 4.13: C Kuru Bütünleyici Motivasyon Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları

Grup	Levene Testi		Regresyon Eşitliği Testi	
	F	p	F	p
Deney / Kontrol	1.23	.26	14.08	.00

Tablo 4.13 incelendiğinde, Levene Testi sonucunun ($F=1.23$; $p = .26$) olduğu görülmektedir. Bu sonuç ($p > .05$) anlamlılık düzeyinin üzerindedir ve bu durum tüm

grupların varyans dağılımlarının eşit olduğuna işaret etmektedir. Regresyon Eşitliği Testi incelendiğinde, (F= 14.08; p= .00) olduğu görülmektedir. Bu durum grupların regresyon eğimlerinin eşit olmadığını göstermektedir ve kovaryans analizi varsayımının karşılanmadığına işaret etmektedir. Araçsal motivasyon varsayım analizlerinin sonuçları Tablo 4.14'te yer almaktadır:

Tablo 4.14: C Kuru Araçsal Motivasyon Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları

Grup	Levene Testi		Regresyon Eşitliği Testi	
	F	p	F	p
Deney				
Kontrol	12.19	.00	5.22	.02

Tablo 4.14 incelendiğinde, Levene Testi sonucunun (F=12.19; p = .00) olduğu görülmektedir. Bu sonuç (p > .05) anlamlılık düzeyinin altındadır ve bu durum grupların varyans dağılımlarının eşit olmadığına işaret etmektedir. Regresyon Eşitliği Testi incelendiğinde, (F= 5.22; p= .02) olduğu görülmektedir. Bu durum grupların regresyon eğimlerinin eşit olmadığını göstermektedir. Bu durumda bütünleyici ve araçsal motivasyon için kovaryans analizi varsayımları karşılanamadığından analiz yapılamamıştır. Kovaryans analizi yerine, C kuru deney ve kontrol grubu bütünleyici ve araçsal motivasyon son-test puanlarından, ön-test puanlarının çıkarılması sonucu elde edilen erişi puanları arasında herhangi bir fark olup olmadığı, bağımsız gruplarda t-testi aracılığıyla analiz edilmiştir. Grupların bütünleyici ve araçsal motivasyon erişi puanlarının betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.15'te yer almaktadır:

Tablo 4.15: C Kuru Bütünleyici ve Araçsal Motivasyon Erişi Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SHO
Bütünleyici Motivasyon	Deney	66	2.15	7.04	.86
	Kontrol	56	-.48	13.45	1.79
Araçsal Motivasyon	Deney	66	1.21	5.49	.67
	Kontrol	56	-1.58	10.75	1.43

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere, 66 kişiden oluşan deney grubunun bütünleyici motivasyon erişi ortalaması 2.15, standart sapma değeri 7.04 ve standart hata

ortalaması .86'dır. 56 kişiden oluşan kontrol grubunun bütünleyici motivasyon ortalaması -.48, standart sapma değeri 13.45 ve standart hata ortalaması 1.79'dur. Deney grubunun araçsal motivasyon ortalaması 1.21, standart sapma değeri 5.49 ve standart hata ortalaması .67'dir. Kontrol grubunun araçsal motivasyon ortalaması -1.58, standart sapma değeri 10.75 ve standart hata ortalaması 1.43'tür. Tabloda görülen deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için Bağımsız Gruplarda t-Testi yapılmıştır. Tablo 4.16'da bütünleyici ve araçsal motivasyon Bağımsız Gruplarda t-Testi sonuçları yer almaktadır:

Tablo 4.16: C Kuru Bütünleyici ve Araçsal Motivasyon Bağımsız Gruplarda t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata Farkı	Serbestlik derecesi	t	p	d
Bütünleyici Motivasyon	2.63	1.90	120	1.38	.16	.24
Araçsal Motivasyon	2.80	1.51	120	1.85	.06	.32

Tablo 4.16'da görüldüğü üzere, bütünleyici motivasyon p (anlamlılık) sütununda $p < 0.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p = .16 > .05$). Diğer bir deyişle, bütünleyici motivasyon deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Diğer taraftan Cohen's *d* formülüyle hesaplanan etki değeri incelendiğinde, etki büyüklüğünün .24 olduğu görülmektedir. Bu değer elde edilen etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğuna işaret etmektedir (Cohen, 1998, 157). Araçsal motivasyon p (anlamlılık) sütununda $p < 0.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p = .06 > .05$). Diğer bir deyişle, araçsal motivasyon deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Diğer taraftan Cohen's *d* formülüyle hesaplanan etki değeri incelendiğinde etki büyüklüğünün .32 olduğu görülmektedir. Bu değer elde edilen etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğuna işaret etmektedir (Cohen, 1998, 157).

Özetlemek gerekirse, A ve B kuru yabancı dil öğrenme motivasyonu, bütünleyici ve araçsal motivasyon boyutlarında, deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunurken, C

kuru yabancı dil öğrenme motivasyonu, bütünleyici ve araçsal motivasyon boyutlarında, deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

4.2.2. UbD Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Başarıları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusu kapsamında ikinci alt soru "Sınıflarında UbD uygulamaları yapılan deney ve yapılmayan kontrol gruplarının İngilizce başarısı ön-test puanları kontrol altına alındığında, son-test puanları arasında kur bazında incelendiğinde anlamlı farklılık var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Sorunun cevaplandırılması için, öğrencilerin elde ettiği İngilizce başarı puanları, okudukları kur bazında incelenmiş ve aşağıda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.2.2.1. A Kuru İngilizce Başarısı

Araştırma alt sorusunun cevaplandırılması için, sınıflarında UbD uygulamaları yapılan A kuru deney ve yapılmayan kontrol gruplarının ön-test puanları kontrol altına alınıp, son-test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi planlanmıştır.

Büyüköztürk'e (2014, 122) göre kovaryans analizi regresyon ve tek yönlü varyans analizini birleştiren bir teknik olduğu için, her iki yaklaşımın da varsayımlarının karşılanması gerekir. Bunlardan ilki, grupların varyans dağılımlarının eşit olması, ikincisi gruplariçi regresyon eğilimlerinin eşit olmasıdır. Grupların varyans dağılımlarının eşit olup olmadığı Levene Testi ve gruplariçi regresyon eğilimlerinin eşitliği Regresyon Eşitliği Testi ile analiz edilmiştir. Analizlerin sonuçları Tablo 4.17'de yer almaktadır:

Tablo 4.17: A Kuru Varyans İngilizce Başarısı Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları

Grup	Levene Testi		Regresyon Eşitliği Testi	
	F	p	F	p
Deney / **Kontrol**	2.19	.14	.48	.49

Tablo 4.17 incelendiğinde, Levene Testi sonucunun (F=2.19; p = .14) olduğu görülmektedir. Bu sonuç (p > .05) anlamlılık düzeyinin üzerindedir ve bu durum tüm

grupların varyans dağılımlarının eşit olduğuna işaret etmektedir. Regresyon Eşitliği Testi incelendiğinde, her iki grubunda regresyon eğilimlerinin eşit olduğu görülmektedir (F= .48; p= .49). Varysans dağılımlarının eşit olması ve gruplariçi regresyon eğilimlerinin eşitliğinin sağlanması, kovaryans analizi için gerekli olan varsayımların karşılanmış olduğunu göstermektedir. Bu varsayımlar ışığında kovaryans analizi gerçekleşmiştir.

Kovaryans analizinden önce, Tablo 4.18'de grupların betimsel istatistiklerine ait veriler yer almaktadır:

Tablo 4.18: A Kuru İngilizce Başarısı Ön-Test Son-Test Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Gruplar	N	Ön-Test		Son-Test	
		$\overline{x}$	SS	$\overline{x}$	SS
Deney	44	73.91	8.59	68.72	8.21
Kontrol	42	74.29	8.54	67.71	7.95

Tablo 4.18'de görüldüğü gibi, deney grubunun ön-test ortalamasının 73.91, standart sapma değerinin 8.59; son-test ortalamasının 68.72, standart sapma değerinin 8.21 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu puanları incelendiğinde, ön-test ortalamasının 74.29, standart sapma değerinin 8.54; son-test ortalamasının 67.71, standart sapma değerinin 7.95 olduğu görülmektedir. Betimsel istatistikler aracılığıyla görülen ortalama farklılıklarının anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiş olan kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.19'da yer almaktadır:

Tablo 4.19: A Kuru İngilizce Başarısı Ön-Test Puanları Kontrol Altına Alındığında Son-Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	p
Grup	34.30	1	34.30	1.01	.31
Hata	2765.12	82	33.72		

Tablo 4.19 incelendiğinde, kovaryans analizi sonuçlarının (F= 1.01 ve p= .31) olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyini belirleyen p değerinin (p > .05) olması nedeniyle, deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları kontrol altına alındığında, son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Yukarıdaki bulguya dayalı olarak, UbD uygulamalarının, A kuru öğrencilerinin İngilizce başarılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.2.2. B Kuru İngilizce Başarısı

Araştırma sorusunun B kuruna yönelik olarak cevaplandırılması için, sınıflarında UbD uygulamaları yapılan B kuru deney ve yapılmayan kontrol gruplarının ön-test puanları kontrol altına alınıp, son-test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi yapılması planlanmıştır.

Kovaryans analizi öncesinde Büyüköztürk'ün (2014, 122) değindiği kovaryans analizi varsayımlarının test edilmesi için Levene Testi ve Regresyon Eşitliği Testi analizleri gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.20'de yer almaktadır:

Tablo 4.20: B Kuru İngilizce Başarısı Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları

Grup	Levene Testi		Regresyon Eşitliği Testi	
	F	p	F	p
Deney / **Kontrol**	.24	.61	15.91	.00

Tablo 4.20 incelendiğinde, Levene Testi sonucunun (F=.24; p = .61) olduğu görülmektedir. Bu sonuç (p > .05) anlamlılık düzeyinin üzerindedir ve bu durum tüm grupların varyans dağılımlarının eşit olduğuna işaret etmektedir. Regresyon Eşitliği Testi incelendiğinde, (F= 15.91; p= .00) olduğu görülmektedir. Bu durum grupların regresyon eğilimlerinin eşit olmadığını göstermektedir ve kovaryans analizi varsayımının karşılanmadığına işaret etmektedir. Bu durumda kovaryans analizi varsayımları karşılanamadığı için analiz yapılmamıştır. Kovaryans analizi yerine, deney ve kontrol grubunun son-test puanlarından, ön-test puanlarının çıkarılması sonucu elde edilen erişi puanları arasında herhangi bir fark olup olmadığı, bağımsız gruplarda t-testi aracılığıyla analiz edilmiştir. Tablo 4.21'de grupların betimsel istatistiklerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır:

Tablo 4.21: B Kuru İngilizce Başarısı Ön-Test Son-Test Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Gruplar	N	Ön-Test		Son-Test	
		$\overline{X}$	SS	$\overline{X}$	SS
Deney	115	70.53	11.97	61.36	9.39
Kontrol	113	70.69	11.16	58.98	12.37

Tablo 4.21'de görüldüğü gibi, deney grubunun ön-test ortalamasının 70.53, standart sapma değerinin 11.97; son-test ortalamasının 61.36, standart sapma değerinin 9.39 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu puanları incelendiğinde, ön-test ortalamasının 70.69, standart sapma değerinin 11.16; son-test ortalamasının 58.98, standart sapma değerinin 12.37 olduğu görülmektedir. Betimsel istatistikler aracılığıyla görülen ortalama farklılıklarının anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiş olan bağımsız gruplarda t-testi sonuçları Tablo 4.22'de yer almaktadır:

Tablo 4.22: B Kuru İngilizce Başarısı Bağımsız Gruplarda t-Testi Sonuçları

Değişken	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata Farkı	df	t	p	d
Ortalama Erişi	2.54	1.04	226	2.44	.01	.54

Tablo 4.22 incelendiğinde, B kuru öğrencileri erişi puanları arasında p=.05 (p= .01 < .05) düzeyinde anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir.

Bu bulguya dayalı olarak, UbD uygulamalarının, B kuru öğrencilerinin İngilizce başarılarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

4.2.2.3. C Kuru İngilizce Başarısı

Araştırma sorusunun C kuruna yönelik olarak cevaplandırılması için sınıflarında UbD uygulamaları yapılan C kuru deney ve yapılmayan kontrol gruplarının ön-test puanları kontrol altına alınıp, son-test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizine geçmeden önce, Büyüköztürk'ün (2014, 122) altını çizdiği kovaryans varsayımlarının gerçekleşip gerçekleşmediğine bakılmıştır. Tablo 4.23'te varsayım analizlerinin sonuçları yer almaktadır:

Tablo 4.23: C Kuru İngilizce Başarısı Varyans Eşitliği Testi ve Regresyon Eşitliği Testi Sonuçları

Grup	Levene Testi		Regresyon Eşitliği Testi	
	F	p	F	p
Deney				
Kontrol	.15	.69	.01	.89

Tablo 4.23 incelendiğinde, Levene Testi sonucunun (F=.15; p = .69) olduğu görülmektedir. Bu sonuç (p > .05) anlamlılık düzeyinin üzerindedir ve bu durum tüm grupların varyans dağılımlarının eşit olduğuna işaret etmektedir. Regresyon Eşitliği Testi incelendiğinde, her iki grubun regresyon eğilimlerinin eşit olduğu görülmektedir (F= .01 p= .89). Varysans dağılımlarının eşit olması ve gruplariçi regresyon eğilimlerinin eşitliğinin sağlanması, kovaryans analizi için gerekli olan varsayımların gerçekleşmiş olduğunu göstermektedir. Bu varsayımlar ışığında kovaryans analizi gerçekleşmiştir. Kovaryans analizinden önce, Tablo 4.24'te grupların betimsel istatistiklerine ait veriler yer almaktadır:

Tablo 4.24: C Kuru İngilizce Başarısı Ön-Test Son-Test Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Gruplar	N	Ön-Test Ortalama		Son-Test Ortalama	
		$\overline{X}$	SS	$\overline{X}$	SS
Deney	66	67.29	12.23	56.86	12.70
Kontrol	56	69.75	10.75	58.85	11.11

Tablo 4.24'te görüldüğü gibi, deney grubunun ön-test ortalamasının 67.29, standart sapma değerinin 12.23; son-test ortalamasının 56.86, standart sapma değerinin 12.70 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu puanları incelendiğinde, ön-test ortalamasının 69.75, standart sapma değerinin 10.75; son-test ortalamasının 58.85, standart sapma değerinin 11.11 olduğu görülmektedir. Betimsel istatistikler aracılığıyla görülen ortalama farklılıklarının anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiş olan kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.25'te yer almaktadır:

Tablo 4.25: C Kuru İngilizce başarısı Ön-Test Puanları Kontrol Altına Alındığında Son-Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	p
Grup	.13	1	.13	.00	.95
Hata	5954.69	118	50.46		

Tablo 4.25 incelendiğinde, kovaryans analizi sonuçlarının (F= .00 ve p= .95) olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyini belirleyen p değerinin (p > .05) olması nedeniyle, C kuru deney ve kontrol gruplarının İngilizce başarısı ön-test puanları kontrol altına alındığında, son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Özetlemek gerekirse, B kuru öğrencilerinin İngilizce başarılarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülürken, A ve C kuru öğrencilerinin İngilizce başarılarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

4.2.3. Öğrencilerin UbD Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusunun üçüncü alt sorusu "Öğrencilerin UbD uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Sorunun cevaplandırılması kapsamında, araştırmaya katılan öğrencilerden 10 tanesi ile gönüllük ilkesi esas alınarak, bir hafta arayla iki kez odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış ve transkriptleri çıkarılmıştır. Çıkarılan transkriptler içerik analizine tabi tutulmuştur (Bkz. Ek 19). Araştırmanın odak grup görüşmesinden elde edilen nitel veriler analiz edildiğinde iki temel tema oluşmuştur. Bu temalar motivasyon ve bilgi transferidir.

4.2.3.1. Tema 1: Motivasyon

Motivasyon teması incelendiğinde, oluşan bu temanın üç temel kategorinin birleşimiyle ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kategoriler eğlence, ilgi çekicilik ve anlaşılırlıktır. Öğrenciler yapılan odak grup görüşmesinde sıra dışı ders işleme biçiminin, komedi unsurlarının, performans görevlerinin ve şarkıların eğlenceli olduğunu ve dersin eğlenceli bir biçimde işlenmesinin motivasyonlarını artırdığını belirtmişlerdir.

> Bu dönem öğrencilerin geçeriz geçemeyiz gibi dertleri var ama bir şey çalışırken yaparken eğlenerek yapmaları hoş. Çok dikkatimi çekti. Ders çalışmayı sevmeyen, İngilizceden nefret eden öğrenciler bile bir şeyler yapmaya çalışıyor, bir şeyler yazmaya çalışıyor. Bunu daha komik nasıl anlatabilirim diye düşünmeye başlıyor. (ÖG1, Kadın, 18).



Bir haftada yeni bir yabancı dil öğrenme konusundaki performans görevleri (Dinleme & Konuşma dersi)

İlgi çekicilik kategorisi incelendiğinde, sunum, duvar afişleri, büyük fikir, robot, altı şapka gibi kodların dersin görselliğini artıran unsurlar olduğu göze çarpmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri, derslerdeki ilgi çekiciliğin artmasının, motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

> Bu uygulamalar derse olan ilgimi artırdı. Yani telefonda bir şeyler yapacağıma hocayı dinledim, baktım ne anlatıyor. Çünkü ilgimi çeken şeyler anlatıyordu. Ne bileyim video oyunlarından bahsediyor falan. O yüzden dikkatimi topladım. (ÖG7,Kadın, 19) .



Öğrencilerin afetzedeleri canlandırdıkları performans görevleri (Okuma dersi)

Anlaşılırlık, öğrencilerin motivasyonunu etkileyen unsurlardan ve analiz sonucu oluşan kategorilerden bir diğeridir. Öğrenciler UbD uygulanan derslerde kullanılan slayt gösterilerinin, videoların, büyük fikirlerin, hocaların aktif olmasının ve seçilen konuların, anlamayı kolaylaştırdığını, bu durumun motivasyonlarını artırdığını ifade etmişlerdir.



QR kod çalışması (Okuma dersi ısındırma çalışması)

Öğrenmeye çalıştığımız bir ders değil, bir dil. Her şeyden önce öğretmen-öğrenci etkileşimini bir adım öteye taşımalıyız. Ben bu etkinlikleri gayet yararlı buluyorum. Çünkü görsel

materyaller kullanıyoruz. Öğrenciyi derse teşvik ediyor. Aynı şekilde öğretmen de derse hazırlıklı geliyor ve sıkılma minimuma iniyor (ÖG7, Erkek, 19).



Öğretmen robot tasarlama performans görevi (Dinleme & Konuşma dersi)

4.2.3.2. Tema 2: Bilgi Transferi

Odak grup görüşmeleri kapsamında elde edilen temalardan diğer bilgi transferidir. Bilgi transferi teması altında gerçek yaşam ve konuşma olmak üzere iki temel kategori yer almaktadır. Gerçek yaşam kategorisi incelendiğinde, öğrencilerin UbD uygulamalarını gerçek yaşamla bağlantılı buldukları, UbD'ye dayalı derslerin güncel ve gerçek hayata dair konular içerdiği, hatta öğrencilerin bu derslerden edindikleri bilgileri iş yaşamlarında kullanabilecekleri ortaya çıkmıştır.

> Günün birinde, eğer, mesleğim doğrultusunda bana bir şey lazım olursa, onu da bu şekilde öğrenmek isterim. Eğer günün birinde işim dolayısıyla Rusça ya da Frasızcaya ihtiyacım olursa neden bu şekilde olmasın? Çünkü 10 yıl üst üste dilbilgisi öğrenilerek olmayacağını öğrendim, en azından ne yapmam gerekmeyeceğini biliyorum. (ÖG8, Erkek, 20).



Ünite sonunda temel sorular hakkında post-it çalışması (Okuma dersi)

Ayrıca öğrenciler transfer edilebilecek becerilerden olan konuşma becerisinin UbD derslerinde daha ön planda olduğunu vurgulamışlardır. UbD'nin konuşmayı ön planı çıkarmasında öğretmenlerin daha fazla İngilizce konuşmasının, İngilizce konuşma oranının artmasının, öğrencilerin İngilizce konuşma çabası göstermelerinin, cesaret ve özgüvenlerinin artmasının etkili olduğu söylenebilir.

> Kendime olan özgüvenim arttı. Ben hiç birisinin karşısında çıkıp İngilizce konuşamazdım. Ama bu derslerde bu bir zorunluluk haline geldiği için bunu yapmam gerekti. Hem kendi açımdan önemli hem de hocanın gözünde. Onun için iyi hazırlanıyorsun. Çıkıyorsun ve arkadaşlarının karşısında kendini anlatıyorsun. (ÖG3, Kadın, 18).



Altı şapkalı düşünme tekniği münazara çalışması (Dinleme & Konuşma dersi)

Kısacası, UbD uygulamaları öğrencilerin yabancı dil motivasyonlarının artmasına önemli katkılarda bulunmuştur. Öğrenciler, bu uygulamalarla motivasyonlarının ve derslere olan ilgilerinin arttığını, UbD ile yürütülen derslerin, bilgiyi gerçek hayata uyarlama konusunda önemli ipuçları sağladığını ifade etmişlerdir.

İkinci araştırma sorusundan elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde, UbD uygulamalarının A ve B kuru öğrencilerinin yabancı dil öğrenme motivasyonları ile B kuru öğrencilerinin İngilizce başarıları üzerinde olumlu etkileri bulunduğu; ayrıca öğrencilerin motivasyon ve bilginin transferi süreçlerine önemli katkılarda bulunduğu ortaya çıkmıştır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının öğretmenlerin profesyonel gelişimleri, öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları ve İngilizce başarıları üzerinde nasıl bir değişime neden olduğunu incelemektir. Araştırmanın bu bölümünde araştırma soruları kapsamında geliştirilen alt soruların cevaplandırılmasına ilişkin olarak elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar, alan yazın doğrultusunda oluşturulan tartışmalar ve araştırma sonucu kapsamında öneriler yer almaktadır.

5.1. Eylem Araştırmasına Dayalı UbD Uygulamalarının Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerine Katkısına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde birinci araştırma sorusu kapsamında eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkısına ilişkin sonuç ve tartışma yer almaktadır.

5.1.1. Öğretmenlerin Hazırladıkları Ders Tasarımlarının UbD İlkelerine Uygunluğuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Birinci araştırma sorusunun birinci alt sorusu kapsamında eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları çerçevesinde yapılan çalışmaların etkililiği ele alınmış ve elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarında yer alan tüm gruplar, ders tasarımlarını tasarım standartlarına uygun bir biçimde tasarlama konusunda fark edilir bir gelişim kat etmiştir.
- Birinci tasarımlar, UbD şablonunun ve UbD kavramlarının doğru kullanılması ekseninde ilerlemiştir.

- İkinci tasarımlar, birinci tasarımlardan elde edilen deneyimleri planlara yansıtma, öğrenme planlarını yöntemsel açıdan zenginleştirme ve öğrencilere derslerde aktif bir rol verme konuları ekseninde ilerlemiştir.
- Üçüncü tasarımlar, birinci ve ikinci tasarımlardan elde edilen deneyimleri planlara yansıtma, öğrenmede bireysel farklılıklara değinme, öğrencileri araştırmaya ve sorgulamaya yönlendirme, materyal çeşitliliği sağlama konuları ekseninde ilerlemiştir.
- Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları çerçevesinde yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin tasarım yapma konusunda ciddi bir ilerleme kat etmesine rağmen, tasarımlarda güncel yöntemlerin kullanımı, dilin yaşamsal beceriye dönüştürülmesi, dilin işlevsel kullanımının teşvik edilmesi ve bilginin yeni ortamlara transferini sağlama konusunda tasarımlar halen geliştirilmeye açıktır.

Öğretmenlik, birçok açıdan ele alındığında bir tasarım işidir. Çünkü öğretmenlik işinin temelinde var olan kaynakların farkına varmak, bu kaynakları doğru kullanmak ve hedefler doğrultusunda stratejik tasarımlar yapmak vardır (Brown, Edelson, 2003. 1). Fakat öğretim, yalnızca öğrenciye aktarılacaklar listesi değil, öğrenci çıktılarının başarılı bir öğrenme deneyimi yansıtmasını sağlayacak bir plandır. Gerçek bir öğretim programı, performans hedeflerine ulaşma ve öğrenenlerin anlamayla ilişkili görevleri yerine getirmeleri konularında ipuçları sağlar (Wiggins, McTighe, 2007, 37). Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları, öğretmenlerin öğretim programlarını ve derslerde rutin olarak işledikleri ünitelerini bu bakış açısıyla gözden geçirmelerini sağlamıştır. Bu doğrultuda yapılan tasarımlar, kademeli bir ilerleme göstererek, öğrencilerin başarılı bir öğrenme deneyimi elde etmesine yönelik olarak, 16 hafta boyunca günden güne gelişim kat etmiştir.

Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları çerçevesinde öğretmenlerin üstlenmiş olduğu rollerden biri 'tasarımcı öğretmen' rolüdür. Carl'ın (2009, 1) ifade ettiği gibi, tasarımcı öğretmenlik, sınıftaki öğrenme ve öğretme ortamını uygun bir şekle sokmak için öğretmenlerin program geliştirme konusunda sistemli bir biçimde yetkilendirilmesidir. Bu açıdan bakıldığında, mevcut araştırma süresince öğretmenlere tasarımcı rolü verilmesi, öğretmenlerin, öğretimi bilgi aktarımı olarak görmek yerine, anlamlı ve örüntülü bir çalışma olarak görmelerine önemli katkılarda bulunmuştur. Ayrıca yapılan çalışmalar süresince bu örüntünün korunabilmesi için,

McTighe'nin (2011, 2) işaret etmiş olduğu UbD şablonu çerçevesinde tasarımların bağımsız dersler için değil, ünitenin tamamı için kullanılması gerektiği aktarılmış, tasarım gruplarının istenilen sonuçlar, kanıtlar ve öğrenme planı şeklinde üç aşamadan oluşan UbD şablonunu fikir birliği içinde, fakat onları yapmak istedikleri konusunda özgür bırakarak doldurmaları sağlanmıştır. Bu da yapılan tasarımların ve bu eksende öğretim işinin anlamlı hale gelmesine katkıda bulunmuştur.

Üniteyi büyük fikir kapsamında işlemek ve öğrenci çalışmalarında büyük fikri merkeze almak, UbD'nin önemli prensiplerindendir. Öğrenciler ancak bu şekilde derslerde kendilerinden istendiği ölçüde sorgulama yapmayı ve üst düzey düşünmeyi gerçekleştirebilir. Bu yüzden öğretmenlerin düşünmeyi teşvik edici, öğrenciyi sürece dâhil eden ve etkileşimi artıran stratejiler kullanmaları önemlidir (McTighe ve diğ. 2004, 26). Ancak bunu yaparken, sınıf içi etkileşimin iyi organize edilmesi, öğrenen farklılıklarının dikkate alınması, öğrenme konusunda öğrenciye sorumluluk verilmesi gibi koşulların sağlanması önemlidir (Kalantzis, Cope, 2010, 025). Bu açıdan bakıldığında, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları çerçevesinde geliştirilmiş olan ilk tasarımlar UbD'yi şekilsel olarak başarılı bir biçimde kullanmaya odaklanmıştı ve öğrencinin sorgulama yapmasına, düşünmesine ve iletişim halinde olmasına imkân sağlamıyordu. Wiggins ve McTighe'nin (2007, 19) ifade ettiği gibi, eğitimi uzun bilgi ve beceri listelerinin öğretilmesi ve öğrenilmesi olarak görmek yerine anlamaya odaklanmış bir eğitim, öğrenenlerin başından itibaren içeriği değerli görmesini, nerelerde kullanılacağını öğrenmesini ve bilgiyi hızlı bir biçimde transfer etmeye yönelik ipuçlarını kavramasını sağlar. Bu bağlamda, öğretmenlere sıkça verilen geribildirimler, öğretmenlerin ikinci ve üçüncü tasarımlarda yukarıda önemle altı çizilen noktaların dikkate alınması konusunda farkındalık geliştirmelerini sağlamış, tasarımların daha öğrenci merkezli, bilginin transferine yönelik ve sorgulamayı ön planda tutan unsurlar barındırmasına katkıda bulunmuştur.

Blandford (2001, 12) öğretmenlere deneyimleri, araştırmaları ve uygulamaları hakkında geri bildirim vermenin, profesyonel gelişimin önemli bir parçası olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda mevcut araştırma, UbD'yi merkeze alarak öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunmayı amaçlamıştır ve yapılacak olan tasarım ve uygulamaların odak noktası 'anlamak' olarak kabul edilmiştir. Çünkü UbD prensipleri dikkate alındığında, öğretimin doğru amaca hitap

edip etmediğini tespit etmede önemli ölçütlerden biri anlamadır. Wiggins ve McTighe (2007, 13) anlamanın önemini şu sözlerle açıklamaktadır:

> "Bir konuyu gerçekten anladığımızda, konuya ilişkin birkaç teknik ve kitabi bilgiden çok daha fazlasına sahip oluruz. Çeşitli durumlar karşısında, 'disiplinli' bir düşünme ve eyleme geçme becerisi elde eder, olaylar ve gerçeklikler arasında, geçmişteki bilgilerimizi yeni durumlara transfer ederek, anlamlı bağlantılar kurabiliriz. Kısacası, anlamak asla bilgiye edilgin bir biçimde sahip olmak ya da bir becerinin otomatik hale gelmesi değildir. Aksine, anlama, olaylar karşısında akıllıca, kararlıca ve etkili bir biçimde hareket etmektir. Bu yüzden öğrenme yaşantıları, farklı bağlamlarda akıllıca hareket edebilme becerisi ve hâkimiyetini güçlendirmek üzere tasarlanmalıdır."

Bu açıdan bakıldığında, anlama ve transfer arasında önemli bir bağ olduğu görülmektedir. Grupların yapmış olduğu ilk tasarımlar ve bu tasarımlarda geçen temel soru ve büyük fikirler, anlama ve transfer becerisini geliştirme açısından zayıf kalsa da, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bu hassas noktanın sıkça hatırlatılması, öğretmenlerin tasarımlarına bu bakış açısını yakalayarak yaklaşmalarını sağlamıştır.

Yabancı dil öğretimde en önemli başarı ölçütlerinden biri, bireyin anadilini bilen kimselerin olmadığı karmaşık ve gerçek konuşma ortamlarında hedef dilde, hızlı ve aksanlı bir biçimde iletişim kurabilmektir (Wiggins, McTighe, 2007, 49; Wiggins, McTighe, 2011, 65). Çünkü nerede, ne zaman, kiminle ve hangi durumda ne konuşma konusunda beceri kazanma, Saraswathi'nin (2004) ifade ettiği gibi, iletişimsel yeterliliğe sahip olmanın önemli bir parçasıdır. Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları çerçevesinde yapılmış olan tasarımların, dilin yaşamsal beceriye dönüştürülmesi, dilin işlevsel kullanımının teşvik edilmesi, bilginin yeni ortamlara transferini sağlama gibi konularda, arzu edilen düzeyde olduğunu söyleyebilmek güçtür. Esasen yapılmış olan tasarımlar, okulun geleneksel programını geliştirmek açısından önemli bir yol kat etmiştir. Durumun bu yönde ilerlediği, araştırmacının sınıflarda yapmış olduğu gözlemlerle de doğrulanmıştır. Ancak bu durumun öğretmenlerin derslerinde sıkça yer verdiği bir geleneğe dönüşmesi ve öğretmenlerin UbD'den tam olarak dilin işlevsel kullanımı kazandırma konusunda yararlandığını söyleyebilmek için tasarımların daha güçlü donelerle donatılmış olması gerekir. Bu noktada, ne yazık ki tasarımlar halen geliştirilmeye ihtiyaç duymaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, araştırma sorusundan elde edilen sonuçla ilişkili bazı araştırmalara rastlanmıştır. Edmunds (2011), araştırmasında altı İngilizce

öğretmeninin UbD yoluyla gerçekleştirdiği tasarım çalışmalarını incelemiştir. Bu öğretmenlerin ortak yönü, sınıf içinde etkili öğretim yaptığı düşünülen öğretmenler olmalarıdır. Araştırmadan elde edilen bulgular başarılı olarak kabul edilen öğretmenlerin planlamayı, sonucu akılda tutarak gerçekleştirdiklerini, başka öğretmenlerin plan ve fikirlerinden yararlandıklarını ve neyi nasıl öğretecekleri konusunda sürekli plan yaptıklarını ortaya koymuştur. Steffen (2011) çalışmasında öğretmenler ve öğrencilerin öğretim programı ve içerik öğretimi bağlamında eleştirel düşünmeyi nasıl algıladıklarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma süresince kullanılan ders planları UbD modeli üzerine yapılandırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenler ve öğrencilerin eleştirel düşünme konusunda doğru tanımlama yapabildiğini ve öğretmenlerin dört tanesinin eleştirel düşünme becerilerini düzenli bir biçimde ders planlarına yansıtabildiğini ortaya koymuştur. Meyer (2006) araştırmasında UbD prensiplerine göre tasarlanan ve uygulanan planlarla, öğretmen adaylarının anlayarak öğretmeyi öğrenme sürecinde edindikleri deneyimleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, her bir öğretmen adayının tasarım ve uygulama konusunda farklı bir deneyim elde ettiğini, tasarım ve öğretim konusunda kullanılan UbD modelinin de onların değişimine olumlu anlamda yön verdiğini ortaya koymuştur.

Özetlemek gerekirse, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları ilgili alan yazın bağlamında da tartışıldığı üzere, öğretmenlerin tasarım yapma sürecine olumlu katkılarda bulunmuştur. UbD kavramlarının ve anlayışının ünite planlarına doğru yansıtıldığı ve öğretmenlerin ilerleme kat ettiği görülse de bu sürecin sonunda, tasarımlar halen dilin işlevsel, otantik ve özgür kullanımı konusunda geliştirilmeye açıktır. Bunun nedeni okulun yoğun programı, öğretmenlerin tasarım yapma sürecine alışmalarının zaman alması ve bahsedilen becerilerin geliştirilmesini karmaşık ve zorlayıcı bir süreç takip etmesi olabilir.

5.1.2. Öğretmenlerin Sınıf İçindeki Uygulamalarının UbD İlkelerine Uygunluğuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Birinci araştırma sorusunun ikinci alt sorusu kapsamında eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları çerçevesinde sınıf içinde yapılan uygulamaların UbD ilkelerine uygunluğu ele alınmış ve tasarımların sınıfta uygulanmasına yönelik olarak gerçekleştirilen gözlemler, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının

uygulamaya geçirilmesinde aşamalı bir gelişim kat edildiğini ve tasarımların doğasına uygun bir biçimde sınıfa yansıtıldığını ortaya koymuştur.

Saunders'e (2014, 167) göre profesyonel gelişim sürecinin etkililiğini ölçmede önemli ölçütlerden biri öğrenilenlerin öğretmen tarafından sınıfta doğru bir biçimde uygulanmasıdır. Bu durum, profesyonel gelişimin etkililiğini ölçmenin yanı sıra, yapılan çalışmaların öğrenci başarısı üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığını anlayabilmek adına da önemlidir (Darling-Hammond, 2012, 19). Çünkü dili anlamlı bir bağlam içinde sunmak, öğrencilerden dilin doğru kullanımı konusunda örnekler toplamak ve bunu doğru teknikler ışığında sınıfta yansıtabilmek, yabancı dil öğretiminde öğretmenin taşıması gerektiği düşünülen temel prensiplerdendir (Cajkler, Addelman, 2012, 43). Bu açıdan bakıldığında sınıf içi uygulamaların, profesyonel gelişim sürecinden izler taşıdığı ve yapılan tasarımların, sınıfa büyük ölçüde doğru yansıtıldığı anlaşılmaktadır. Uygulamaların UbD'ye uygunluğunu inceleme kapsamında yapılan her öğretmenin sınıfında ikişer kez gerçekleştirilen gözlemler, öğretmenlerin planlara bağlı kaldıklarını ve tasarımların sınıfta birebir uygulandığını belirlemeye yardımcı olmuştur. Nitekim ikinci araştırma sorusu kapsamında UbD uygulamalarının öğrencilerin İngilizce başarıları üzerindeki etkisine yönelik araştırma, uygulamaların B kuru öğrencilerinin İngilizce başarıları üzerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunduğunun ortaya çıkmasına yardımcı olmuştur. Konuya ilişkin sonuç ve tartışma ilerleyen bölümlerde ele alınmıştır.

Caena (2011, 2) eğitimin etkili bir biçimde devam edebilmesi konusunda öğretmenin ve öğretimin kritik bir önemi olduğunu savunmaktadır. Öğretmenin etkililiğini yetkin olduğu konular, inançları ve tutumları belirlerken, öğretimin etkililiğinde sınıf ortamında kullanılan strateji, yöntem ve teknikler dikkat çekmektedir. Bu açıdan ele alındığında, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları kapsamında sınıflarda yapılan uygulamalarda, öğretmenler, eylem planı sürecinde edindikleri bilgi ve becerilerle, sınıfta uygulamalar gerçekleştirmiş, bu bilgi ve becerileri öğretimlerine yansıtmışlardır. Eğitimsel etkililikte hem öğretmenin, hem de öğretimin önemli olduğu görüşüne dayanarak, yapılan uygulamaların, eylem planına sadık, UbD ilkeleriyle uyumlu ve öğrenciler için öğretici bir nitelikte olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Carl'ın (2009, 1) ifade ettiği gibi, tasarımcı öğretmen nosyonu üstlenmiş bir öğretmenin, sınıftaki öğrenme ve öğretme atmosferini düzenlemek

adına sistemli bir biçimde yetkilendirilmesi, sınıf içi uygulamaların ve öğretimin geliştirilmesi konusunda atılacak önemli adımlardan biridir. Bu, hem öğretmenlerin alan bilgilerini güncel tutmaları, hem meslektaşlarıyla işbirliği içinde bulunmaları hem de profesyonel gelişimlerinin devamı açısından önemlidir (Yıldırım, 2013, 178).

İlgili alan yazın incelendiğinde, benzer iki araştırmayla karşılaşılmıştır. Boozer (2014), UbD yoluyla hizmet-öncesi öğretmenlerin nasıl plan geliştirdiğini ve planların uygulanması sırasında sınıflarda hangi pedagojik uygulamaların kullanıldığını araştırmak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmanın sonunda, UbD'nin ünite geliştirmede kullanılmasının, hizmet-öncesi öğretmenleri planlamaya hazırlamada etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının derslerde kendi planlarını uygulamalarının, pedagojik becerilerini olumlu yönde geliştirdiği ve tasarım, uygulama ve yansıtma gibi çalışmaların, öğretmen adaylarının kendilerine karşı daha fazla özgüven geliştirmelerine ve kendilerini öğretmen gibi hissetmelerine yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Corvo'nun (2014), Milli Araştırma Komisyonu (NRC) ve Gelecek Nesil Bilim Standartları çerçevesinde kendi öğretmenlik uygulamalarını incelemeyi amaçladığı araştırmanın sonunda UbD ve benzer çerçevelerin, ders içeriğini belirlemede ve somutlaştırmada etkili araçlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları kapsamında yapılan sınıf içi uygulamalar, UbD ilkelerine uygun ve tasarım içeriğiyle birebir örtüşen bir nitelikte gerçekleşmiştir. Uygulamaların doğru bir biçimde yapılması, hem öğretmenlerle yapılan profesyonel gelişim çalışmalarının etkililiğini ölçmede, hem öğretimi iyileştirmede, hem de öğrenci başarısına katkı sağlamada önemli bir yere sahiptir.

5.1.3. Öğretmenlerin Kendi Çalışmalarına Yönelik Öz-Değerlendirmelerinin Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerine Katkısına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Birinci araştırma sorusunun üçüncü alt sorusu kapsamında eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları sürecinde elde edilen öz-değerlendirmelerin öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yönelik katkısı ele alınmış ve bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları sürecinde elde edilen öz-değerlendirmelerin, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine olumlu katkılarda bulunduğunu ortaya koymuştur.
- Tasarım sürecinde, öğretmenler en çok birinci tasarımı yaparken zorlanmışlardır. Bunda UbD kavramlarını yeni tanıma, fikirleri UbD şablonuna uyarlama gibi unsurlar etkili olmuştur. İkinci tasarımları hazırlama süreci öğretmenler için daha kolay ve farklı öğretim yöntemlerinin dikkate alındığı bir süreç olmuştur. Üçüncü tasarımlar öğrenciyi merkeze alma ve aktif hale getirme konusu üzerine yoğunlaşmıştır.
- Uygulama sürecinde, öğretmenler en çok birinci uygulamada zamanı yetiştirmekte zorlanmış, bu uygulamadan elde edilen deneyimler, öğretmenleri daha sade ve öğrenci merkezli tasarımlar yapmaya yönlendirmiştir. İkinci uygulamalarda yer alan yöntemsel farklılıklar öğrenci ilgisini artırmaya yardımcı olmuştur. Üçüncü uygulamalarda yer alan bireysel farklılıkların dikkate alınması ve öğrenciye seçme özgürlüğü tanıma gibi unsurlar, öğrenci katılımını ve derslerin verimliliğini artırmıştır.
- Fark edilen güçlü yönler kapsamında, öğretmenler birinci tasarım ve uygulamalarda yardımlaşma, grup çalışması ve fikir alışverişi konularında kendilerini başarılı hissetmişlerdir. İkinci ve üçüncü tasarımlarda, bu durum, yerini sınıf yönetimi ve tasarım yapmada ustalaşma, öğrenciyi iyi tanıma, öğrenci ilgisizliğiyle iyi mücadele etme gibi konulara bırakmıştır.
- Fark edilen geliştirilmesi gereken yönler kapsamında, birinci tasarımlarda zaman yönetimi; ikinci tasarımlarda uygulamayı güçlendirme (materyal, aktivite ve performans görevi seçimi); üçüncü tasarımlarda bireysel farklılıkları dikkate alma, sıkça dile getirilen noktalar arasındadır.
- Bir sonraki tasarım için planlar kapsamında, birinci tasarımlarda kavramları tanıma ve doğru kullanma konusunda öğretmenlerin kendilerinde gördükleri eksiklikler, bir sonraki tasarımda daha profesyonel ve üst düzey bir tasarım yapmayı planlamalarını sağlamıştır. İkinci tasarımlardan elde edilen deneyimler, öğrenciyi daha fazla merkeze alma, onların ihtiyaçlarına önem verme ve onları daha aktif hale getirecek yeni tasarımlar yapma konularını ön plana çıkarmıştır.

Profesyonel gelişim sürecinin öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye zaman ayırabilecek şekilde yapılandırılması, üzerinde durulması gereken önemli bir konudur (Birman ve diğ., 2000, 30; Garet ve diğ., 2001, 921; Ingvarson ve diğ., 2005, 15). Çünkü bu konuya zaman ayrılması, öğretmenlerin yapılan çalışmalar hakkında geri bildirim alıp, vermesine ve işbirliğine açık hale gelmesine katkıda bulunur (Darling-Hammond, McLaughlin, 1995, 2; Joyce, Showers, 2002, 3; Lieberman, Pointer-Mace, 2008, 233). Mevcut araştırma çerçevesinde öğretmenlerin süreci yorumlamaya yönelik olarak yazdıkları öz-değerlendirmeler, öğretmenlerin tasarım ve uygulama sürecini gözden geçirmelerine ve yansıtıcı düşünmelerine katkıda bulunmuştur.

Bir eğitim ortamında, eğitsel bir değişime yönelik girişim başlatıldığında en sık karşılaşılan sorunlardan biri değişime dirençtir. UbD'nin okul programlarına entegrasyonu sırasında da, direnç, kafa karışıklığı, kararsızlık gibi olumsuz bir takım durumlar gözlemlenebilir. Bu durum, öğretmenlerin daha derin bir kavramsal düzeyde düşünmesi gerektiğinden kaynaklanmaktadır (Brown, 2004, 23). Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları sırasında, öğretmenlerin ilk başlarda dile getirdiği zorlanma, UbD şablonunu kullanamama, zamanında bitirememe gibi problemlerin kaynağında, sözü edilen değişim sürecinin öğretmenler için zorlayıcı olması bulunmaktadır. Fakat Wiggins ve McTighe'nin (2007, 27) ifade ettiği gibi, öğretmenlerin bireysel alışkanlıkları ve kişisel görüşleri, öğretim programının uygulanması sırasında yapılacak seçimler için doğru bir kılavuz değildir. Uzun vadeli öğrenme hedeflerine referans vermeden oluşturulan ders tasarımları ve değerlendirmeler, öğrencileri belirlenmiş hedeflere yönlendirme konusunda doğru ipuçları sunmaz. Bu açıdan bakıldığında, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarına katılan öğretmenler, kendilerine bu doğrultuda yapılan telkinler ve sıkça verilen geri bildirime dayalı destek sayesinde, ilk başlarda yaşadıkları zorlanma, kafa karışıklığı gibi durumların kolaylıkla üstesinden gelmişlerdir. Tasarım sürecinin öğrenci başarısına bir yatırım olduğu bilincine varan gruplar, her tasarımın bir öncekinden daha iyi ve daha üst düzey bir ürün ortaya koyması için kararlılıkla çalışmışlardır.

Birçok eğitim ve okul sisteminde sınav gerçeği önemli bir yer tutmaktadır. Brown (2004, 23) bu durumun, öğretmenlerin, her şeyi eksiksiz işleme ve eksik bir şey bırakmama ihtiyacı duymasına neden olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmadan elde

edilen öz-değerlendirme bulgularında da, öğretmenler bu konu üzerinde sıkça durmuş, yoğun okul izlencesinin, uygulamalar sırasında kendilerini zor durumda bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Wiggins ve McTighe'ye (2007, 19) göre eğitimi uzun bilgi ve beceri listelerinin öğretilmesi ve öğrenilmesi olarak görmek yerine anlamaya odaklanmış bir eğitim, öğrenenlerin başından itibaren içeriği değerli görmesini, nerelerde kullanılacağını öğrenmesini ve bilgiyi hızlı bir biçimde transfer etmeye yönelik ipuçlarını kavramasını sağlar. Bu açıdan bakıldığında, UbD uygulamalarının, öğretmenlerin bu konuda farkındalık geliştirmelerine ve öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmaları için çaba sarf etmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

UbD'nin öğrenci boyutu dışında katkı yaptığı alanlar içinde en önemlisi öğretmenlerin profesyonel gelişimidir. UbD'nin okul programına entegrasyonu sırasında küçük öğretmen gruplarıyla yapılan samimi ve destekleyici çalışmalar ve tüm tasarım süreci boyunca aktif bir biçimde onlara koçluk yaparak, geri bildirim verilmesi, sürecin sağlıklı işlemesine katkıda bulunmaktadır (Brown, 2004, 100). Esasen bu durum, öğretmenlerin kendi öğretimlerini değerlendirme konusunda sorumluluk alınmasıyla da ilişkilidir. Öğretmenler, kendi öğretimlerinin sonuçlarını kendileri değerlendirmeyi öğrendiklerinde, bunu, dışardan gelen geri bildirimlerle de birleştirerek, öğretimlerini daha etkili hale getirme konusunda farkındalık kazanırlar (McTighe, 2008, 6). Bu durum, etkili bir profesyonel gelişim programında olması beklenen, aktif bir öğrenme süreci ve tutarlık elde edilmesi konusunda önemli bir adımdır (Garet ve diğ., 2001, 919). Bu açıdan bakıldığında, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının, öğretmenlerin kendilerini, güçlü yönler, zayıf yönler ve bir sonraki tasarım için planlar yapma konularında geliştirdikleri söylenebilir. Eylem planının bir parçası olan öz-değerlendirme, onları, her tasarım ve uygulama sonrasında durup, düşünmeye ve yeni planlar yapmaya yönlendirmiştir. Örneğin, birinci tasarım ve uygulamalarda öğretmenler kendilerini çoğunlukla yardımlaşma yönünden güçlü, zamanı doğru kullanma yönünden zayıf görmüş ve bir sonraki tasarımda bu yönlerini geliştirmek ve daha profesyonel bir tasarım ürünü ortaya koymak için çalışmışlardır. İkinci tasarımlarda öğretmenler şablonu kullanma yönünden ustalaştıklarını belirtirlerken, materyal çeşitliliği ve öğrenciyi aktif hale getirme konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bireysel farklılıkları dikkate alma konusunda plan yapan öğretmenler, üçüncü tasarımlarda güçlü yön olarak sınıf yönetimi, geliştirilmesi gereken yön olarak bireysel

farklılıklara yönelik derste çeşitlilik sunmaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Kısacası, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yukarıda sayılan noktalar doğrultusunda katkılarda bulunmuştur.

Alan yazın incelendiğinde, araştırma sorusundan elde edilen sonuçla doğrudan ilişkili olamayan, dolaylı yoldan ilişkili bir takım araştırmalara rastlanmıştır. Lee (2014) araştırmasında İngilizce öğretmenlerinin profesyonel öğrenme topluluklarında bulunmalarının profesyonel gelişimleri üzerindeki etkisini ve öğretmenlerin profesyonel gelişimin özellikleri konusundaki algılarını incelemeyi amaçladığı araştırmanın sonunda alan bilgisini geliştirmeye yönelik profesyonel gelişim programları, öğretmenlerin bu programlara karşı olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olduğunu ve profesyonel gelişim fırsatlarını değerlendirmede öğretmenin motivasyonu ve okulun bağlamı önemli bir belirleyici olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kabadayı (2013) çalışmasında bir vakıf üniversitesinde çalışan İngilizce okutmanlarının profesyonel gelişim ihtiyaçlarını analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular İngilizce okutmanlarının profesyonel gelişim konusuna karşı olumlu bir tutum sergilediğini, profesyonel gelişim konusunda en çok meslektaş paylaşımı yaptığını, onları profesyonel gelişimden alıkoyan en önemli olumsuzluğun ise elverişsiz zaman ve tarih olduğunu ortaya koymuştur. Önkol'un (2011) İngilizce okutmanlarının profesyonel gelişimi nasıl algıladıklarını incelemeyi amaçladığı araştırmanın sonunda elde ettiği bulgular, İngilizce okutmanlarının informal profesyonel gelişim etkinliklerini formal olanlara tercih ettiğini, ayrıca katılımcıların çoğunluğunu derslerde kullanacakları materyalleri kendileri seçme konusunda özerk olmayı, profesyonel gelişimleri açısından yararlı bulduklarını ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları ilgili alan yazın bağlamında da tartışıldığı üzere, öğretmenlerin profesyonel gelişimleri sürecinde, onları tasarım ve uygulama boyutlarına ilişkin öz-değerlendirme yapmaya yönlendirmiştir. Öz-değerlendirme yazıları öğretmenlerin kendilerini nerede gördüklerini tespit etme ve gelecekteki tasarımlarda yapmayı planladıklarını belirleme konusunda önemli bir rol üstlenmiştir. Ayrıca, öz-değerlendirmeler, öğretmenlerin, tasarım sürecinde yaşadıklarını, uygulama sürecinde yaşadıklarını, güçlü yönlerini, geliştirmeleri gereken yönleri fark edip, bir sonraki tasarım için

planlarını yapabilmeleri konusunda onları teşvik ederek, profesyonel gelişimlerine olumlu katkılarda bulunmuştur.

5.1.4. Öğretmenlerin Meslektaşlarının Tasarımlarına Yönelik Akran Değerlendirmelerinin Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerine Katkısına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Birinci araştırma sorusunun dördüncü alt sorusu kapsamında eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları sürecinde akran değerlendirmelerinden elde edilen bulgular, öğretmenlerin meslektaşlarının tasarımlarına yönelik akran değerlendirmelerinin, tüm gruplar için aynı sistem takip edilerek ve her grubun her tasarım için tüm öğretmenler tarafından değerlendirilmesi sağlanarak gerçekleştirildiğini ortaya koymuştur. Akran değerlendirmeleri kapsamında oluşturulan dokümanlar içerik analizine tabi tutulduğunda üç tema oluşmuştur. Bu temalar tasarımların güçlü yönleri, tasarımların geliştirilmesi gereken yönleri ve önerilerdir. Akran değerlendirmeleri aracılığıyla öğretmenlere verilen geri bildirimler, onların yeni yapacakları tasarımlarda kullanacakları unsurları belirlemek açısından yol gösterici olmuş, öğretmenler verilen geri bildirimlere önyargısız bir bakış açısıyla ve kendi tasarımlarını irdeleyici bir gözle bakmayı tercih etmişlerdir. Bu doğrultuda akran geri bildirimleri, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları sürecince öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine olumlu katkılarda bulunmuştur.

Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin devam ettirilmesi konusunda akran işbirliği, birçok araştırmada (Benedict, 2014; Gökmen, 2014; Grado; 2014; Orlovsky, 2014; Spollen-LaRaia; 2013) önemle üzerinde durulan bir konudur. Çünkü akranların birbirlerini profesyonel bir biçimde değerlendirmesi, öğretmenlerin birbirlerinin gelişimini desteklemelerine yardımcı olur (Diaz-Maggioli, 2004, 27). Bu durum, öğretmenlerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve akran öğrenmeleri yoluyla, alan bilgilerini uygulamaya dönüştürmeleri açısından da önemlidir (Warren-Little, 2012, 30). Mevcut araştırma çerçevesinde yapılan akran değerlendirme çalışmaları, öğretmenlerin tasarım sürecinde birbirlerinde uzak kalmadan, sistematik bir diyalog içinde bulunmalarına, birbirlerinin gelişimlerini desteklemelerine ve bu sayede profesyonel gelişimlerini devam ettirmelerine katkıda bulunmuştur.

Tasarım sürecinin en önemli unsurlarından biri, yapılan tasarımın meslektaşlar tarafından değerlendirilmesi ve tasarıma farklı öneriler getirilmesidir. Tasarım

sürecinde tasarımı yapılan üniteyle çok fazla meşgul olan öğretmenler, tasarımlarının aksayan ve iyi giden yönlerini algılamakta güçlük çekebilirler. Bu sebepten tasarıma dışardan bakan eleştirel bir göz, tasarımın açmazları, etkililiği, uygulanabilirliği hakkında tasarımcıya önemli ipuçları sağlar (Desimone, 2011, 29; Wiggins, McTighe, 2007, 158). Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları kapsamında yapılan ders tasarımları için verilen akran geri bildirimleri, tasarımların üç boyuttan ele alınmasını ve geliştirmeye yönelik yorumlar yapılmasını sağlamıştır. Tasarımın güçlü yönleri, tasarımın zayıf yönleri ve öneriler, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının akran değerlendirme boyutunu oluşturmaktadır.

UbD kapsamında yapılan akran değerlendirmeleri, tasarımcıların yapmış oldukları tasarım hakkında geri bildirim almasını ve tasarımını geliştirmesini sağlar. Esasen bu, profesyonel gelişimin önemli bir parçasıdır. Çünkü yapılan değerlendirmelerin özünde öğrenmeye ve öğretmeye olan katkı bulunmaktadır (Diaz-Maggioli, 2004, 5; McTighe, 2000, 3). Akran değerlendirmeleri kapsamında öğretmenlerin her bir tasarım için vermiş olduğu geri bildirim, tasarım sürecine önemli katkılarda bulunmuştur. Örneğin, birinci grup için yapılmış olan değerlendirmelerde, grubun yaratıcılık yönünün güçlü olduğu, ancak materyal açısından daha zengin ve çeşitli araçlar kullanmaları gerektiği gruba bildirildiğinde, grup daha sonraki tasarımlarında çeşitlilik ve zenginlik konusuna önem vermiştir. Benzer bir şekilde, ikinci grup için tasarımların karamsar olduğu yönünde ilk başlarda yapılan akran değerlendirmeleri, grubun sade, ilgi çekici ve öğrenme etkinliklerini daha etkili biçimde kullandığı tasarımlar ortaya koymasına katkıda bulunmuştur.

Akran değerlendirme sürecinde, değerlendirme yapan öğretmenin görevi objektif, dürüst ve tasarımın içeriğine odaklanan geri bildirimlerde bulunmaktır. Aynı şekilde, tasarımcının görevi de tasarımı sürecinde aldığı kararlar hakkında açıklama ve savunma yapmaksızın değerlendirmeyi tarafsız bir biçimde ele almaktır (McTighe, 2000, 5). Öğretmenlerin profesyonel bir biçimde bir araya geldikleri topluluklarda olumlu bir bağlılık oluşması, öğretmenlerin birbirlerinin gelişimlerini desteklemesine katkıda bulunur (Diaz-Maggioli, 2004, 27; Guskey, 1997, 5). Bu çerçevede eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları sürecinde yapılan akran değerlendirmeleri herhangi bir rekabet, alaycılık ya da kişiselleştirmeye sahne olmaksızın, profesyonel, tasarım odaklı ve iyileştirmeye yönelik bir biçimde sürdürülmüştür. Örneğin, dördüncü grubun yapmış olduğu ilk tasarım incelenirken değerlendirmeyi yapan tüm

gruplar, görüş birliği içinde, tasarımda eğlence öğesinin eksik olduğunu ve tasarımın akademik yönünün ağır bastığını belirtmişlerdir. Grup kendisine verilen geri bildirimi dikkate alarak, tasarıma eğlence unsurunu nasıl ekleyebilecekleri konusunda araştırma yapmış ve ilerleyen tasarımlarda kasırga deneyi, tabu oyunu, QR kod uygulaması gibi, öğrenci için ilgi çekici ve eğlenceli birçok çalışmaya tasarımlarında yer verilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarında yapılan tüm akran değerlendirmeleri, kısa vadede tasarımların, uzun vadede öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemeye katkıda bulunmuştur.

İlgili alan yazın incelendiğinde benzer iki araştırmayla karşılaşılmıştır. Orlovsky (2014) profesyonel gelişim kapsamında yapılan uygulamaları değerlendirmeyi amaçladığı araştırmanın sonunda öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alarak hazırlanmış olan bir profesyonel gelişim programının, öğretmenlerin alan bilgisini ve öğretim uygulamalarını derinleştirdiğini ve işbirliği için yürütülen profesyonel gelişim sürecinin öğretmenlerin meslektaşlarından yeni bilgiler öğrenmesini sağladığını ortaya koymuştur. Benedict'in (2014), profesyonel gelişim topluluklarının öğrenci başarısını artırmadaki etkisini incelediği araştırmasının sonunda profesyonel gelişim topluluğunun öğretmenlerin birbirlerinin öğrenme ve öğretmeleri hakkında yansıtmalarda bulunması ve öğretim uygulamalarını geri bildirimler doğrultusunda düzenlemesinin, öğrencilerin başarısında önemli bir payı olduğunu ortaya koymuştur.

Özetle, alan yazında rastlanan araştırma sonuçlarında da benzer sonuçlar görüldüğü üzere, akran değerlendirme yoluyla öğretmenlere geri bildirim verilmesi, öğretmenlerin profesyonel gelişim sürecine ve profesyonel bir topluluk içinde geliştirilen çalışmalara olumlu katkılarda bulunmaktadır. Mevcut araştırma çerçevesinde gerçekleştirilen, tasarımlara yönelik akran değerlendirmeleri, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin desteklenmesinde önemli bir rol oynamıştır.

5.1.5. Öğretmenlerin ve Araştırmacının Değerlendirme Toplantıları Kapsamında Belirttikleri Görüşlerin Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerine Katkısına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Birinci araştırma sorusunun beşinci alt sorusu kapsamında öğretmenlerin ve araştırmacının değerlendirme toplantıları çerçevesinde belirttikleri görüşler doğrultusunda elde edilen bulgulara ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Seminer ve değerlendirme toplantıları sırasında öğretmenlerin ve araştırmacının belirttiği görüşler, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları süresince eylem kararlarının belirlenmesine ve dolayısıyla öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine önemli katkılarda bulunmuştur.
- UbD semineri sonunda elde edilen öğretmen öz-değerlendirmeleri ve araştırmacı notları, seminerin öğretmenler için bilgilendirici olduğunu, fakat öğretmenlerin daha fazla tasarım örneği ve ayrıntılı eylem planı şeması görmek istediğini ortaya koymuştur.
- 1. Uygulama Değerlendirme Toplantısı sonunda elde edilen öğretmen öz-değerlendirmeleri ve araştırmacı notları, tasarımların yöntemsel açısından zenginleştirilmesi, altı şapkalı düşünme tekniği hakkında daha fazla açıklayıcı bilgi sunulması, tasarımlara eğlence unsuru eklenmesi, öğrencilerin hedeften haberdar edilmesi konusunda daha fazla çalışma yapılması ve görselliğin artırılması gerektiğini ortaya koymuştur.
- 2. Uygulama Değerlendirme Toplantısı sonunda elde edilen öğretmen öz-değerlendirmeleri ve araştırmacı notları, bir sonraki tasarımlarda öğrenen farklılıklarının dikkate alınması, tasarımlara yöntemsel zenginlik getirilmesi, performans görevlerinin öğrenciye daha net sınırlar dahilinde verilmesi, öğrenme yaşantılarında öğrencilerin daha aktif bir rol üstlenmesi ve öğrencilerin bilgiyi beceriye dönüştürebilmesi noktasında öğrenciye daha fazla fırsat verilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.
- 3. Uygulama Değerlendirme Toplantısı sonunda elde edilen öğretmen öz-değerlendirmeleri ve araştırmacı notları, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının, öğretmenlere profesyonel gelişimleri kapsamında yenilenme fırsatı verdiğini, UbD ilkelerinin öğrenci motivasyonuna katkı sağladığını ve her tasarımın bir önceki tasarımdan daha profesyonel olduğunu ortaya koymuştur.

Eylem araştırmaları, bir problem etrafında uzlaşmaya varmış bir topluluğun, problemin sistematik bir şekilde çözümüne yönelik olarak planlama yapması, eylem kararı alması, eylemi gerçekleştirmesi ve düzenli aralıklarla bir araya gelerek gerekli görülen yerlerde değişiklikler yapmasıdır (Corey, 1953, 40). Eylem araştırması çerçevesinde yapılan çalışmalar, öğretmenlerin iş birliği içinde profesyonel gelişimlerini devam ettirmelerine, okullarda değişimin başlatılmasına ve yeni fikirlerin denenmesine yardımcı olur (Berg, Lune, 2012, 259; Mills, 2011, 19). Mevcut araştırma kapsamında yapılan değerlendirme toplantıları, eylem kararlarının değerlendirilmesi ve yeni eylem kararlarının alınması konusunda bir araç olarak kullanılmıştır. Bu açıdan bakıldığında, değerlendirme toplantılarının hem eylem planının geliştirilmesine hem de öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunduğunu söylemek mümkündür.

UbD uygulamalarında aktif bir şekilde yer alan ve bu kapsamda gerçekten tasarım yapıp sınıflarında uygulayan katılımcılar, gelecekteki profesyonel yaşamlarında da bu tarz eylem araştırmaları ve çalışma grupları gibi işbirliğine dayalı eğitsel etkinliklerde yer almak isterler (Brown, 2004, 33). Aktif öğrenme ve işbirlikli katılım, aynı zamanda etkili bir profesyonel gelişim programının da özellikleri arasında yer almaktadır (Garet ve diğ., 2001, 919). Bu açıdan bakıldığında, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen değerlendirme toplantıları, öğretmenlerin daha üst düzey öğrenmeler gerçekleştirmek, kendilerini bu konuda yetiştirmek ve öğrenci başarısına bu şekilde katkıda bulunmak istediklerini belirttikleri toplantılardır. Toplantılardan elde edilen görüşler, öğretmenlere yeni materyaller, yeni örnek tasarımlar, yeni öğretim yöntem ve teknikleri, yeni makaleler tanıtmak konusunda araştırmaya yön vermiştir. Örneğin birinci değerlendirme toplantısında ortak ihtiyaç yöntemsel çeşitliliğin artırılması ve altı şapkalı düşünme tekniğinin tasarımlara entegre edilmesi konusundayken, ikinci değerlendirme toplantısında öğretmenler bireysel farklılıklar konusunda bilgi eksiklikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, toplantılardan çıkar karar neticesinde, hem öğretmenlerle çalıştaylar gerçekleştirilmiş, hem de eylem araştırmasına katılan tüm katılımcıların erişim sağladığı Google Drive üzerinde kayıtlı ortak klasörde, katılımcıların yararlanacağı dokümanlar paylaşılmıştır. Araştırma boyunca devam eden bu gelenek, bir sonraki bölümde de tartışıldığı üzere, öğretmenlerin

kendilerinde pedagojik bir gelişim, yenilenme ve tazelenme hissetmelerini sağlamıştır.

UbD'nin önemle altını çizdiği önemli bir nokta, tüm öğrencilerin ünitenin başında, ünitenin hedeflerinden haberdar edilmesidir. Ayrıca UbD tüm öğrencilerin, katılımlarını destekleyerek, hayal güçlerini harekete geçirerek ve öğrenme isteklerini canlı tutarak öğrenme sürecine katılmaları için çaba sarf eder (Brown, 2004, 85; Wynn, Wiggins, 1997, V). Bu çerçeveden bakıldığında, UbD öğrenciyi merkeze alma sürecidir ve değerlendirme toplantıları bu noktada öğretmenlerin hem fikir olmasını sağlayarak, bireysel farklılıklar, öğrenme stilleri, çoklu zekâ, araştırarak öğrenme, eleştirel düşünme gibi konseptler üzerinden öğrencinin dikkatinin nasıl canlı tutulacağı konusunda öğretmenlere ilham vermiştir. Öğretmenler, toplantılar sırasında meslektaşlarının görüşlerini öğrenmenin, kendilerinin ufkunu açtığını ve meslek hayatlarında yüzleştikleri problemlerle başa çıkma konusunda yalnız olmadıklarını hissetmelerini sağladığını belirtmişlerdir.

Alan yazın incelendiğinde, araştırma sorusuyla dolaylı bir şekilde ilgisi olacağı düşünülen bazı araştırmalara rastlanmıştır. Hawkins (2010) üniversite ile ortaklık içinde yürütülen bir hizmet-içi profesyonel gelişim programının etkililiğini incelemeyi amaçladığı araştırmasının sonunda, profesyonel gelişim kapsamında öğretmenlere yeni yöntemler denemeleri ve kendi kararlarını verebilmeleri için fırsat sunulmasının, öğretmenler üzerinde olumlu etkiler oluşmasını sağladığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, profesyonel gelişim sürecinin, risk almanın teşvik edildiği, öğrenmenin paylaşıldığı ve özgürlüğün desteklendiği demokratik bir ortamın sağlanmasıyla başladığı, öğretmenler arasında sağlanacak işbirliğinin, olumlu okul iklimi oluşturulmasında kritik bir öneme sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Gökmen (2014) araştırmasında ortak eylem araştırması ve akran gözlemi programlarına katılmanın, İngilizce okutmanlarının yansıtıcı öğretim uygulamalarına katkısını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular yukarıda sayılan araçların, okutmanları kendi doğal ortamlarında belirli durumlar üzerine düşünmeye teşvik ettiğini ve yansıtıcı düşünmelerine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Burson (2011), UbD ile oluşturulmuş bir öğretim tasarımının, öğretime ve sınıf yönetimine yönelik öğretmen algıları üzerindeki etkisini bulmayı amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, UbD'nin, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde olumlu etkiler ortaya çıkardığını ortaya koymuştur.

Özetlemek gerekirse, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları çerçevesinde düzenli bir biçimde gerçekleştirilen değerlendirme toplantıları, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine önemli katkılar sağlamıştır. Öğretmenlerin toplantılarda dile getirdiği sorular ve sorunlar, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları sürecinde alınan eylem kararlarının belirlenmesinde önemli bir rol üstlenmiş ve katılımcıların profesyonel ihtiyaçlarının temin edilmesine katkıda bulunmuştur.

5.1.6. Eylem Araştırmasına Dayalı UbD Uygulamalarının Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Birinci araştırma sorusunun altıncı alt sorusu kapsamında UbD uygulamalarının öğretmenlerin profesyonel gelişimleri üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşleri konusunda elde edilen bulgular, tasarım yapma, uygulama ve profesyonel gelişime katkı boyutlarında incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Tasarım yapma boyutunda öğretmen görüşleri ele alındığında, görüşler UbD'nin ders planına katkıları ve UbD ile tasarım süreci şeklinde iki temel tema altında toplanmıştır.
   - UbD'nin ders planına katkıları teması altında elde edilen sonuçlar şu şekildedir:
     - ✓ Öğretmenler UbD kavramlarını, dersi farklı öğretim yöntemleriyle nasıl zenginleştirebileceklerini, öğrenci ilgisini nasıl artıracaklarını ve öğrenciyi nasıl merkeze alacaklarını öğrenmişlerdir.
     - ✓ Öğretmenler, tasarım yapma, öğretimin farklılaştırılması, öğrenciyi aktif hale getirme, öğretmen rolünü değiştirme, öğrenciye sorumluluk verme ve öğrenciler üzerindeki kontrol isteğini bastırma konusunda farklı beceriler kazanmışlardır.
     - ✓ Öğretmenler UbD'nin öğrenme atmosferine farklılık getirmesi, kendi bakış açılarında değişim, pedagojik ilerleme, yaratıcılığı ön plana çıkarma, farklı ve yeni teknikler kullanma konularında deneyim elde etmişlerdir.
     - ✓ UbD yaratıcılık, araştırma ve farklı öğretim yöntemleri konularında öğretmenleri kendilerini geliştirmeye teşvik etmiştir.

- ✓ UbD, dilin otantik kullanımı, öğrenci dikkatini derse kanalize etme ve dersin iletişimsel yönüne ağırlık verme gibi konularda ders planlarına farklılık getirmiştir.

- UbD ile tasarım süreci teması altında elde edilen sonuçlar şu şekildedir:
  - ✓ Öğretmenler ders planlarının UbD şablonuna uyarlanması, görevleri zamanında tamamlama ve UbD felsefesinin okuldaki mevcut öğretim programı anlayışıyla çelişmesi gibi konularda bazen zorluk yaşamışlardır.
  - ✓ Fikir paylaşımı ve UbD'ye uygun aktiviteler seçme gibi faktörler öğretmenlerin tasarım sürecini kolaylaştırmıştır.
  - ✓ Tasarım sürecinde karşılaşılan sorunlar yardımlaşma, akran desteği alma, görev paylaşımı, araştırmacıdan destek ve geri bildirim alma yoluyla çözülmüştür.

2. Uygulama boyutunda öğretmen görüşleri ele alındığında, görüşler UbD'nin öğrenciler üzerindeki yansımaları ve UbD'nin öğretmenler üzerindeki yansımaları şeklinde iki tema altında toplanmıştır.
   - UbD'nin öğrenciler üzerindeki yansımaları teması altında elde edilen sonuçlar şu şekildedir:
     - ✓ Öğrenci ilgisinin ve katılımının artması ve öğrencilerin derslerde aktif hale gelmesi, UbD'nin öğrenci üzerindeki olumlu etkileri arasındadır.
     - ✓ UbD'nin görselliği sağlaması, UbD'ye özel kavramların öğrencinin anlamasını kolaylaştırması ve derslerde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, UbD'nin öğrenmeyi kolaylaştırıcı nitelikleri arasındadır.
     - ✓ Eğlence, öğretmen özellikleri ve öğrencinin kişisel özellikleri, öğrenci motivasyonunu belirleyen önemli unsurlardır.
   - UbD'nin öğretmenler üzerindeki yansımaları teması altında elde edilen sonuçlar şu şekildedir:
     - ✓ Zaman yetersizliği, öğrenci isteksizliği, öğrenci yabancı dil seviyesinin yetersiz oluşu ve öğrenci özelliklerinin yeterince bilinmemesi, uygulamalar sırasında karşılaşılan sorunlar arasındadır.
     - ✓ Uygulamayı zamanında bitirmek için önemli noktalara ağırlık verme, öğrenci ilgisini artırmak için derse eğlence unsurunu ekleme,

derslerde öğrenen özelliklerine ve öğrenci ihtiyaçlarına değinme, sorunlar karşısında geliştirilen çözüm önerileri arasındadır.

- ✓ UbD ve okul sistemi arasındaki uyumun gözden geçirilmesi, izlencenin tamamının UbD'ye dönüştürülmesi, UbD'nin dönem boyunca ve tüm derslerde kullanılması, uygulayıcıların başlıca önerileridir.
- ✓ Yönetim desteği, mevcut sistemin gözden geçirilmesi, sınav sisteminin UbD doğrultusunda gözden geçirilmesi, öğretim programlarının sadeleştirilmesi, UbD'nin küçük adımlarla hayata geçirilmesi, öğretmenlere UbD'yi özümseyebilmeleri için esnek ders programları sağlanması ve iş yüklerinin azaltılması, UbD'nin gelecekte uygulanabilmesi için gerekli koşullardır.

3. Profesyonel gelişime katkı boyutunda öğretmen görüşleri ele alındığında, görüşler profesyonel gelişim isimli tek bir tema altında toplanmıştır.
   - Profesyonel gelişim teması altında ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:
     - ✓ Akran geri bildirimi, akran değerlendirme, grup çalışması ve grup içi etkileşim, ilham, meslektaş sohbetlerinin artması, olumlu akran baskısı, meslektaştan elde edilen deneyimlerdir.
     - ✓ Mevcut sınav sisteminin gözden geçirilmesi, geri bildirim, derslerin gözlemlenmesi, meslektaş sohbetlerinin artırılması, okulda akademik danışman bulunması, UbD'nin profesyonel gelişime katkılarının artırılması için yapılabilecek öneriler arasındadır.
     - ✓ Derslerde eğlence ve somut materyal kullanmanın motivasyonu olumlu yönde etkilemesi, öğrenen farklılıklarının dikkate alınmasının öğrenci ilgi ve katılımını artırması, ortak akıl oluşturmanın, öğrenciyi özgürleştirmenin ve takım çalışmasının önemi, araştırma süresince öğrenilenler arasındadır.
     - ✓ UbD öğretmenlere kendi kişisel gelişimlerini daha yakından takip etme ve grup çalışması yapma konusunda fırsatlar sunmuştur.

Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarına katılan öğretmenler, UbD ile gerçekleştirilen ders tasarımlarının, geleneksel ders işleme biçimine farklılık getirdiğini, kendilerini birçok bilgi, beceri ve deneyim kazanma yönünden geliştirdiğini ve derslerde dilin otantik ve özgün kullanımını teşvik ederek, öğrenme

ortamına yeni bir soluk getirdiğini ifade etmişlerdir. Tasarım süreci öğretmenlerin de belirttiği gibi, ilk başlarda zorlayıcı olmuştur. Bunda, öğretmenlerin normalde derslere girerken ünite planı hazırlamayarak, geleneksel bir şekilde kitap takibi yapmaları ve UbD'ye ilişkin kavramlara ilk başlarda yabancılık duymaları etkili olmuştur. DuFour'a (2004, 8) göre sınıf içi uygulamalarını geliştirmek üzere birlikte çalışan öğretmenlerin, sistemli bir şekilde bir araya geldiklerinde, hem cevaplamaları gereken soruları takım halinde, detaylı bir biçimde irdeleme fırsatı elde ederler, hem de bu durumun öğrenci başarısı üzerinde önemli etkileri olabilir. Bu açıdan bakıldığında, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları çerçevesinde yapılan tasarımların, gruplar halinde ve işbirliği içinde gerçekleştirilmesi, hem öğretmenlerin izole bir biçimde, tek başlarına çalışmasını engellemiş, hem onlar üzerindeki ürün çıkarma baskısını azaltmış, hem de kendi aralarında fikir ve görev paylaşımı yapmalarını sağlamıştır. Ayrıca formal ve informal yollarla öğretmenlere sağlanan destek ve geri bildirimler, tasarım sürecinin sağlıklı ve sistematik bir biçimde ilerlemesine ivme kazandırmıştır.

Öğretmenlerin öğrencilere ürün çıkarma ve performans görevleri konusunda seçenekler sunması, onları yetenek ve ilgi alanları doğrultusunda derse katılmaya teşvik eder (Corvo, 2014, 14; Molina, 2013, 53; Wiggins, McTighe, 2005, 219). Uygulama süreci, UbD'nin ders planlarına yaptığı olumlu katkılar neticesinde, sınıflarında UbD uygulamaları yapılan öğrencilerin derse ilgisinin artması, katılımın çoğalması ve öğrencilerin aktif hale gelmesiyle anlam kazanmıştır. Çünkü uygulamalar farklı öğrenen ihtiyaçları ve yaş grubu özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanan tasarımlardan oluşmuştur. Ayrıca tasarımların dilin otantik kullanımı, öğrencinin dikkatini derse yönlendirme ve dersin iletişimsel yönünü artırma konuları bakımından geleneksel planlardan farklı olması, öğrenme atmosferine de farklılık gelmesine yol açmıştır. Her ne kadar uygulama yapılan sınıflarda değişime direnç gösteren ya da katılmayı reddeden öğrenciler olsa da, genel olarak bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin, sınıflarında yapılan uygulamalar sonrasında derse olan ilgisi artmıştır. Aynı bulgu, araştırmanın ikinci sorusunun üçüncü alt sorusu kapsamında da tartışılmıştır.

Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları sırasında öğretmenler bir takım sorunlarla karşılaşmışlardır. Bu sorunların başında zaman yetersizliği gelmektedir. Okul programının yoğunluğu karşısında UbD uygulamaları sırasında karşılaşılan

zaman problemi, UbD'nin özünde bulunan kalıcı anlama ve öğrenme ilkesinin gerçekleşmesinin önündeki önemli engellerden biridir (Wiggins, McTighe, 2011, 5) ve yeni bir uygulamanın hayata geçirilmeye çalışıldığı pek çok profesyonel gelişim programında zaman sorunuyla karşı karşıya kalınmaktadır (Popham, 2008, 111). Bu araştırma kapsamında da karşılaşılan zaman sorunu, öğretmenlerin uygulama yapılan dönemde haftalık ortalama 24 saat ders yüklerinin olması, çok yoğun bir izlence takip etmeleri ve bunun dışında okula ilişkin sınav, kısa sınav ve benzeri formaliteler, öğretmenlerin uygulamalar sırasında zorluk yaşamasına neden olmuştur. Bazı sınıflarda görülen öğrenci ilgisizliği de karşılaşılan sorunlar arasındadır. Birkaç öğretmen gerek birebir görüşmelerde, gerek değerlendirme toplantılarında bu sorunu dile getirmişlerdir. Esasen her sınıfta isteksiz öğrenciler çıkabileceği, fakat bunun sınıfın genelini kapsayamayacağı ve ne kadar çok öğrenciye ulaşılırsa o kadar iyi olacağı gerçeği kendilerine hatırlatılınca, öğretmenler bu konuda duydukları kaygılarından bir nebze olsun sıyrılmayı başarmışlardır. İsteksizliğin yabancı dil seviyelerinin düşüklüğüyle de ilgili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, derse katılmayan öğrencilerin çoğunlukla konuşmada zorlanan kişiler olduğu fark edilmiştir. Öğrenci özelliklerinin çok fazla bilinmemesi ile ilgili olan bu durum, biraz da öğretmenlerin çok fazla sınıfa derse girmelerinden ve sınıflarda 20-25 civarında öğrenci bulunmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenler uygulamalar esnasında karşılaştıkları zaman yetersizliği sorununu çözmede en çok zaman yönetiminden faydalanmışlardır. McTighe ve diğerleri (2004, 29) öğretmenlerin dersler sırasında en sık yanılgıya düştükleri konulardan birinin, işlenecek çok fazla konu olduğunu görüp, zamanla mücadeleye girmek olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin önemli noktalara ağırlık vererek, performans görevlerinin hazırlanma sürecini hızlandırarak ve zamanı doğru yöneterek, bu sorunun üstesinden gelmeyi başardıkları söylenebilir. Uygulamalar sırasında karşılaşılan sorunlardan bir diğeri olan öğrenci ilgisizliğinin giderilmesinde, eğlence unsurunun derse eklenmesi seçeneğinden yararlanılmıştır. Ayrıca bireysel farklılıklara eğilen seçeneklerin çoğaltılarak, derslerde öğrenen özelliklerine ve öğrenci ihtiyaçlarına değinilmesi de karşılaşılan sorunların çözümünde yararlanılan yöntemlerdendir. ifade ettiği gibi, bu durum, tüm öğrenenlerin öğrenme sürecine dâhil edilebilmesi (Schoellhorn, 2012, 34) ve kendi potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilmeleri açısından (McTighe, Brown, 2005, 338) önemlidir.

Uygulamalar sonrasında öğretmenler UbD'nin uygulanmasına ilişkin bir takım önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerin başında UbD ve okul sistemi arasındaki uyumun gözden geçirilmesi, izlencenin tamamının UbD'ye dönüştürülmesi ve UbD'nin dönem boyunca, tüm derslerde kullanılması gelmektedir. Nitekim Jordan-Aldridge (2010) UbD'nin öğretmen görüş ve tutumlarında fark ortaya çıkarıp çıkarmadığını belirlemeyi amaçladığı araştırmasının sonunda UbD'nin öğretmen görüş ve tutumlarında fark ortaya çıkarmadığını, UbD'nin beklenen sonucu verebilmesi için okul vizyonuyla örtüşmesi ve okul çapında bütüncül bir uygulama olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymuştur. Benzer bir şekilde, Grooms (2010) UbD'nin öğrenci davranışlarında fark ortaya çıkarıp çıkarmadığını saptamayı amaçladığı araştırmanın sonunda UbD'nin öğrenci davranışında herhangi bir fark ortaya çıkarmadığını, çıkarabilmesi için uygulamanın okul çapında gerçekleşmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Harris (2010) UbD'nin öğretmen davranışı üzerinde herhangi bir fark ortaya çıkarıp çıkarmadığını saptamayı amaçladığı araştırmanın sonunda UbD'nin öğretmen davranışı üzerinde herhangi bir fark ortaya çıkarmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacıya göre UbD'nin beklenen sonucu verebilmesi için, diğer araştırmalarda bahsedildiği gibi, uygulamanın okul bazında ele alınması gerekmektedir. Kısacası UbD'nin etkilerinin sağlıklı bir biçimde görülebilmesi için okulun sistemiyle uyumlu olması ve okul çapında gerçekleştirilmesi önemli bir koşuldur.

Brown (2004, 27) UbD uygulayıcılarının, süreçte başarı elde edebilmek için tüm paydaşlarla, işbirliği içinde hareket etmeye ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerle yapılan birebir görüşmelerde, yönetim desteği, UbD'nin uygulanabilmesi için gerekli koşulların başında sıralanmıştır. Ayrıca mevcut yapının, sınav sisteminin ve öğretim programlarının gözden geçirilmesinin, sadeleştirilmesinin ve öğretmenlere özerklik tanınmasının, UbD'nin uygulanması için gerekli koşullar arasında olduğu belirtilmiştir. Nitekim Scherrod (2014) araştırmasında ortaokul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin etkili profesyonel gelişim programlarının özellikleri konusundaki algılarını incelemeyi amaçladığı araştırmanın sonunda, öğretmenlerin, profesyonel gelişim konusunda yöneticilerin ve karar vericilerin desteğine ihtiyaçları olduğu ve profesyonel gelişim programlarının içeriğinde kendi fikirlerine değer verilmesinin önemli olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Benzer bir biçimde, Özkan (2011) eylem araştırmasının öğretmenlerin

profesyonel gelişimleri ve sınıf uygulamaları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladığı araştırmanın sonunda, eylem araştırmalarının öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklediğini, fakat etkili olabilmesi için destekleyici bir okul ortamı ve idaresi olmasının, bu süreçte meslektaş dayanışması yapılmasının önemli olduğu sonucuna varmıştır.

Profesyonel gelişimi destekleyen en önemli unsurlardan biri çalışma ortamında profesyonel bir öğrenme topluluğuna dâhil olmaktır. Bu durum meslektaşlar arasında Glathorn'un (1987, 31) "profesyonel bir diyalog" şeklinde tanımladığı diyaloğun oluşmasını sağlayarak, öğretmenlerin düzenli bir şekilde bir araya gelmesini sağlar. Topluluğu oluşturan öğretmenler arasında bağlılık oluşması, öğretmenlerin birbirlerinin gelişimlerini desteklemelerine yardımcı olur (Boozer, 2014, 17; Diaz-Maggioli, 2004, 26). Araştırmaya katılan öğretmenler, bu bağlamda, akran geri bildirimi, grup çalışması ve grup içi etkileşim gibi unsurların ve meslektaş sohbetlerinin profesyonel gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Tasarım sürecinde gerçekleştirilen çalıştaylar, uygulamalar sonrası yapılan toplantılar ve informal görüşmelerin tamamı, bu anlamda öğretmenlerin gelişimini destekleyici unsurlar olarak araştırmadaki yerini almıştır.

UbD'nin profesyonel gelişime olan katkılarının artırılması için mevcut sınav sisteminin gözden geçirilmesi, geri bildirime dayalı iletişimin artırılması ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin göz ardı edilmemesi gerekir. Okullarda belli bir misyona ortak bir bağlılık ve bu misyon doğrultusunda hep birlikte yürütülen çalışmalar yoksa, bu okulun ortak hedefleri olduğunu söylemek güçtür. Tüm okul çapında öğrenmenin en iyi nasıl gerçekleştiğini değerlendirmeyen, içeriği öğrenen ihtiyaçları doğrultusunda önceliklendirmeyen, öğretmenlerin hangi uygulamalarının en çok ve en az etkili olduğunu sorgulamayan bir okul sisteminin, gerçek bir okul iklimi oluşturabildiğini söyleyebilmek güçtür (Blandford, 2001, 12; Nicholls, 2001, 37; Wiggins ve McTighe, 2007, 25; Wiggins, 2010, 51). Bu açıdan bakıldığında, yapılan görüşmelerde öğretmenlerin de belirttiği gibi, okulda bir akademik danışman bulundurulması, öğretmenlerin derslerinin gözlemlenerek ders işleme biçimlerinin akranları ya da yöneticiler tarafından değerlendirilmesi ve sıkça geri bildirim verilmesi okulun ve öğretmenlerin gelişimleri açısından önemlidir.

Derslerde eğlence ve somut materyal kullanmanın motivasyonu olumlu yönde etkilemesi, öğrenen farklılıklarının dikkate alınmasının öğrenci ilgi ve katılımını

artırması, ortak akıl oluşturmanın, öğrenciyi özgürleştirmenin ve takım çalışmasının önemi, araştırma süresince öğrenilenler çerçevesinde en çok bahsedilen noktalardan birkaçıdır. Öğretim programının amacı, öğrencilere bir içerik turu yaptırmak değil, içeriği en başından itibaren kullanmayı ve araştırmayı öğretmektir. Bu yüzden öğretim programı ve geçerli performans görevleri, birbirinden ayrılamaz bir bütündür. Eğer öğrencilerin bilgiyi transfer etmeleri ve kalıcı anlamalara ulaşmaları isteniyorsa, öğretim programı en başından itibaren öğrencilere bu konuda fırsat verecek ve bu amaca hizmete edecek biçimde düzenlenmelidir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenciyi merkeze alan, onu kendi öğrenmelerinden sorumlu ve kendi ihtiyaçlarını bilen bireyler haline getiren uygulamaların sınıflarda hayata geçirilmesi, kalıcı, anlamlı ve transfer edilebilir bilgilerin kazandırılması açısından kritik bir öneme sahiptir (Wiggins, McTighe, 2007, 41). Bunun yapılması, aynı zamanda öğretmenlerin kendi profesyonel gelişimlerini sistemli bir biçimde devam ettirmeleri açısından da gereklidir (Jamwal, 2012, 89). Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular, mevcut araştırmanın bu çerçevede öğretmenler için öğretici olduğunu ortaya koymuştur.

Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları öğretmenlere kişisel gelişimlerini daha yakından takip etme ve grup çalışması yapma konusunda da fırsatlar sunmuştur. Ayrıca, onları yeni yöntem ve teknikler ya da daha üst düzey bilgiler edinme konusunda araştırmaya ve meslektaşlarıyla işbirliği yapmaya yönlendirmiştir. Wiggins ve McTighe (2007, 27) okulun ortak hedefleri doğrultusunda öğretmenler arasında gerçekleşecek işbirliğinin önemini şu sözlerle vurgulamaktadır:

> "Bir öğretmenin kendi istediği biçimde öğretim ve değerlendirme yapma özgürlüğü yoksa, çok çalışkan ve kaliteli bir öğretmen için bile okulun hiçbir anlamı yoktur. Belli bir misyonu olan bir okulda, farklılıklara takılmaksızın, herkesin üzerinde fikir birliğine varılmış hedeflere varma konusunda, doğru ve koordineli bir biçimde, ortak hareket etmesi gerekir. Bir okulda ya da üniversitede öğretmen olmak, bir takım temel hedefler ve araçlar konusunda fikir birliğine varmak demektir. Bu hedefler doğrultusunda, bireysellikten uzak bir biçimde ve işbirliği içinde çalışmak ise doğrudan profesyonellikle alakalıdır."

Bu açıdan bakıldığında, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunduğu ve onları yeni bilgiler elde etmeye yönlendirdiği görülmektedir. Doğan ve Altun'un (2013, 57) ifade ettiği üzere, okullarda yapılan bu ve benzeri çalışmalar, öğretmenlerin ortak bir hedef doğrultusunda bir araya gelmesine ve işbirliği içinde akademik inisiyatif almalarına

önemli katkılarda bulunmaktadır. Bu bağlamda, öğrenciyi gerçekten merkeze alan ve onda merak duygusu uyandıran bir içerikle sınıfa girmenin, hem öğretmenin iş yükünü azalttığı hem de her iki tarafında belli konularda özerklik kazanmasına yardımcı olduğu bir gerçektir. Bu durum, aynı zamanda, öğretmenlerden birinin (Ö7, Erkek, 32) ifade ettiği gibi, sınıfta çok fazla baskı kurma ve sürekli olarak öğrenciyi kontrol etme güdüsünün bu sayede törpülenmesini sağlamaktadır. Çünkü UbD tasarımları ile ders yoğun ve zengin bir içeriğe bürünmekte, haliyle öğrencilerin ilgisini artırarak onların Facebook, Twitter gibi sosyal medya araçlarına yönelmesini azaltmakta ve böylece öğretmenlerin öğrenci üzerindeki baskısını söndürmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzer araştırma sonuçları bulunduğu göze çarpmaktadır. Molina (2013) öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yönelik algılarını ve UbD'yi kullanmaya yönelik farkındalık düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçladığı araştırmanın sonunda, öğretim programı tasarımında ve öğretimde belli standartlara bağlı olmanın önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ek olarak, öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılama ve öğretim programı standardize etme konusunda UbD'nin önemli bir araç olduğu ortaya çıkmıştır. Schoellhorn (2012), tarihi bir mezarlığın, ilkokulda sosyal bilgiler dersi için etkili bir araştırma kaynağı olarak kullanılıp kullanılamayacağını incelemeyi amaçladığı araştırmasının sonunda, tarihi bir mezarlığın, UbD temel alınarak tasarlanmış bir ünite planına entegre edilmesinin, öğrencileri araştırmaya teşvik etmede ve 21. yüzyıl becerilerine sahip yeni nesiller yetiştirmede etkili bir araç olabileceğini ortaya koymuştur. Bertram'ın (2011), Jeofizik Enstitüsü Mesleki Gelişim Çerçevesi'nin, STEM (bilim, teknoloji, mühendislik, matematik) öğretmenlerinin gelişimi ve kültürel duyarlılığı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında UbD'ye dayalı olarak geliştirilmiş olan iki mesleki gelişim programı incelenmiştir. Araştırmanın sonunda UbD temel alınarak geliştirilen her iki mesleki gelişim programının da öğretmenlerin gelişimi için yararlı uygulamalar olduğu, ayrıca öğrencilerin başarılarında anlamlı farklılıklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gulsvig (2009)'in öğretmen adaylarını eğitimsel ve öğretimsel kararlar alma konusunda yetiştirmeye ilişkin olarak UbD'nin etkililiğini incelediği araştırmanın sonunda, UbD'nin, öğretmenlere, öğretimin eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturmaktan ibaret olmadığı konusunda farkındalık kazandırdığı ve eski bilgilerinde köklü değişiklikler meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Schranck

(2007), yapmış olduğu çalışmada UbD modelini temel alarak yabancı dil olarak İngilizce dersinde dinleme becerisine yönelik performans hedeflerini incelemiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerde İngilizce dinleme becerilerinin gelişmesi için, programın iyi belirlenmiş ve uygun performans hedefleri olması gerektiği ve öğrenme yaşantılarının, belirlenen performans hedeflerine ulaşılması konusunda öğrencilere yol gösterici olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Kelting-Gibson (2003) çalışmasında UbD modeli ve geleneksel öğretim tasarım modeli kullanılarak tasarlanmış ders ve ünite planlarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular UbD'yi kullanan öğretmenlerin, geleneksel tasarım modeliyle plan yapan öğretmenlerden daha yüksek performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırmacı, öğretmen yetiştirme kurumlarında öğretim programı tasarımı derslerinde UbD'nin kullanılması gerektiğini ve göreve başlamış öğretmenlerin de hizmet-içi eğitimlerle UbD konusunda desteklenmelerini uygun bulduğunu ifade etmiştir.

Sonuç olarak, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve alan yazında konuya ilişkin yapılmış olan araştırmalar, UbD'nin, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine pek çok açıdan katkıda bulunduğunu, fakat verimli bir profesyonel gelişim süreci elde edilebilmesi için uygulamaların yönetim desteğiyle, akran işbirliği içinde ve öğrenci ihtiyaçları göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmesi gerektiğini göstermiştir.

5.2. Eylem Araştırmasına Dayalı UbD Uygulamalarının Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonları, İngilizce Başarıları ve Görüşleri Üzerinde Oluşturduğu Değişime İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde ikinci araştırma sorusu kapsamında eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları, İngilizce başarıları ve görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma yer almaktadır.

5.2.1. UbD Uygulamalarının Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonları Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

İkinci araştırma sorusunun birinci alt sorusu kapsamında sınıflarında UbD uygulamaları yapılan deney ve yapılmayan kontrol gruplarının yabancı dil öğrenme motivasyonu ön-test puanları kontrol altına alındığında, son-test başarı puanları

arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Sınıflarında UbD uygulamaları yapılan A kuru deney ve yapılmayan A kuru kontrol gruplarının yabancı dil öğrenme motivasyonlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.
- Sınıflarında UbD uygulamaları yapılan B kuru deney ve yapılmayan B kuru kontrol gruplarının yabancı dil öğrenme motivasyonlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.
- Sınıflarında UbD uygulamaları yapılan C kuru deney ve yapılmayan C kuru kontrol gruplarının yabancı dil öğrenme motivasyonlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, UbD uygulamaları, A ve B kuru deney grubu öğrencilerinin yabancı dil öğrenme motivasyonlarında anlamlı bir artış meydana gelmesini sağlarken, C kuru deney grubu öğrencilerinin yabancı dil öğrenme motivasyonlarında anlamlı bir artış görülmemiştir. Bu sonucu alan yazında benzer konularda yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular ışığında tartışmakta yarar vardır.

A ve B kuru deney grubu öğrencilerinin yabancı dil öğrenme motivasyonlarında artış gözlemlenmesinin öncelikli nedenlerinden biri, UbD uygulamaları sırasında derslerde kullanılan materyallerin görsellik açısından öğrencilere ilgi çekici gelmesi olabilir. Fer'e (2009, 256) göre hedeflere uygun, içeriğe uygun ve görselliğin dersin önemli noktalarını vurguladığı materyaller, bilginin etkili bir biçimde iletilmesine yardımcı olur. Çünkü içerik, materyaller ve görsellik açısından zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamında bulunmak, öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarını artırmada kritik bir öneme sahiptir (Yurtseven, Altun, Aydın, 2015, 26). Bu açıdan bakıldığında, UbD uygulamaları sırasında öğrencilerin karşılaştığı videolar, renkli kartonlar, PPT sunuları, kasırga deneyi, QR kod, tabu oyunu, performans görevleri gibi çeşitli farklı uygulamalar, görsellik, eğlence ve çeşitlilik sunarak öğrenci ilgisini ve bu eksende yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonu artırmış olabilir.

A ve B kuru deney grubu öğrencilerinin yabancı dil öğrenme motivasyonlarında artış gözlemlenmesinin bir diğer nedeni UbD uygulamalarıyla birlikte, sınıflarda, yabancı dil öğretimde farklı yöntem ve tekniklerin denenmiş olması olabilir. Altun ve Toy

(2015, 262) derslerde münazara, tartışma, altı şapkalı düşünmeli düşünme tekniği ve grup çalışması gibi güncel yöntem ve teknikler kullanılmasının, sınıflarda rekabete dayalı bir atmosfer yarattığını ve öğrencilerin derslerde daha aktif bir rol üstlendiğini vurgulamaktadır. Benzer bir şekilde, Altun ve Büyükduman (2007, 33) sınıfta öğrenciyi aktif hale getiren yöntem ve teknikler uygulamanın, öğrencilerin kendi öğrenmeleri konusunda sorumluluk almasına ve yeni bilgiyi elde etmeye daha iyi odaklanmasına yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında, UbD uygulamaları kapsamında uygulanan büyük fikir ve temel sorular gibi UbD bileşenlerinin ve altı şapkalı düşünme tekniği, münazara, işbirliğine dayalı öğrenme, grup çalışması gibi etkinliklerin, öğrenci için farklı birer deneyim olduğu, sınıfta yapılan bu tür değişik uygulamaların, öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarını artırdığı söylenebilir.

A ve B kuru deney grubu öğrencilerinin yabancı dil motivasyonlarında artış gözlemlenmesinin diğer bir nedeni UbD uygulamalarının öğrencileri merkeze alarak, bireysel farklılıklara ve öğrenen ihtiyaçlarına değinmesi olabilir. Farklılaştırılmış öğretim gibi bir çerçeveye UbD'nin içinde yer verilmesi, farklı öğrenenlerin bireysel özelliklerine, öğrenme tercihlerine ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda öğretimin şekillendirilmesine yer vermek anlamına gelir (Tomlinson, McTighe, 2006, 3). Farklılaştırılmış öğretim gibi öğrenen farklılıklarına referans veren bir yöntemin UbD'ye entegre edilmesi, sınıf ortamında sosyal etkileşimin, akademik başarının ve aktif katılımın ön plana çıkarılması (Yurtseven, Doğan, Altun, 2013, 15) ve anlamlı, transfer edilebilir bilginin temelleri atılması (Yurtseven, Altun, 2015, 59) açısından da önemlidir. Konu bu bağlamda değerlendirildiğinde, öğrencilerin kendilerine ve öğrenme tercihlerine değer verilen bir öğrenme ortamı deneyimi yaşaması, yabancı dil öğrenme motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiş olabilir.

A ve B kuru deney grubu öğrencilerinin yabancı dil motivasyonlarında artış gözlemlenirken, C kuru öğrencilerinin motivasyonlarında artış gözlemlenmemesinin nedenlerinden biri, öğrencilerin yabancı dil seviyeleri olabilir. Araştırmanın yöntem bölümünde de belirtildiği gibi, YTÜ hazırlık eğitim sistemi kurlara göre ayrılmıştır ve A kuru İngilizce seviyesi yüksek, B kuru orta, C kuru düşük olan öğrencilerden oluşmaktadır. C kuru öğrencileri profil olarak incelendiğinde, eğitim hayatında hiç İngilizce öğrenme fırsatı bulamamış öğrencilere bile rastlamak mümkündür. Mevcut araştırma çerçevesinde C kurlarıyla çalışan öğretmenler, uygulamalar sırasında

konuşmaya ve derse katılmaya yönelik isteksizlikle karşılaştıklarını, öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik kaygı duyduklarını sıklıkla dile getirmişlerdir. Bu durum, okulda izlenmesi gereken yoğun izlence, yılsonunda öğrencilerin gireceği İngilizce Yeterlik Sınavı, yabancı dilde iletişim kurmakta zorlanma gibi etmenlerle de ilişkilendirilebilir. Liu ve Jackson'un (2008, 71) ifade ettiği gibi, yabancı dile yönelik kaygı, yabancı dilde iletişim kurmaya isteksizlik konusunda en sık karşılaşılan problemlerden biridir. Nitekim pek çok araştırmada (Karakış, 2014; Meyer, 2013; Öztürk, 2012; Pak, 2014; Takan, 2014) yabancı dil öğrenme motivasyonu ve yabancı dile yönelik kaygı arasındaki ilişki irdelenmiş ve yabancı dil öğrenme sürecinde duyulan kaygının, motivasyonu olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, yabancı dil öğrenmeye ilişkin kaygılara sahip olan bir grubun, UbD'nin sunduğu çerçeve ve bakış açısından yeterince istifade edemediği söylenebilir.

C kuru öğrencilerinin motivasyonlarında artış gözlemlenmemesinin bir diğer nedeni süre olabilir. Motivasyonun artması için belli bir süreye ihtiyaç duyulmaktadır ve bu süre bireyden bireye farklılık göstermektedir (McTighe ve Brown, 2005, 236; Ryan, Deci, 2000, 57). Bir önceki paragrafta bahsedilen nedenle bağlantılı olarak, C kuru öğrencileri, diğer kurlara göre daha düşük İngilizce seviyesine sahiptir. Dolayısıyla bu öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin diğer kurlara nazaran daha geriden geldiği ve sınıflarında yapılan uygulamalara uyum sağlamakta zorlandıkları düşünülebilir. Bu açıdan bakıldığında, UbD uygulamalarının, öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarını artırabilmesi için daha fazla süreye ihtiyaç duymuş olma ihtimalleri vardır.

Alan yazın incelendiğinde, UbD'nin yabancı dil öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisini doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanmasa da, araştırma bulgusunu dolaylı olarak destekleyen bir takım araştırmalara rastlanmıştır. Stotter (2004), tarım ve biyoteknoloji dersinin UbD modeliyle işlenmesini amaçladığı araştırmanın sonunda öğrencilerin tarım ve biyoteknoloji dersine yönelik tutumu ön-test son-test puanları arasında, son-test lehine anlamlı farklılık bulunduğu ortaya çıkmıştır. Anderson (2012), UbD'ye dayalı olarak gerçekleştirilmiş okuma çemberleri uygulamasının etkilerini tespit etmeyi amaçladığı araştırmasının sonunda, UbD'nin öğrencilerin okuma dersine yönelik algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu noktadan hareketle, UbD kapsamında yapılan uygulamaların, öğrenci

tutum ve algılarında önemli değişimlere yol açtığı, bu durumun yabancı dil öğrenme motivasyonu için de benzer olabileceği düşünülebilir.

Sonuç olarak, yukarda ifade edilen nedenlerden ötürü, UbD uygulamaları, A ve B kuru deney grubu öğrencilerinin yabancı dil öğrenme motivasyonlarında anlamlı bir artış meydana gelmesini sağlarken, C kuru deney grubu öğrencilerinin yabancı dil öğrenme motivasyonlarında anlamlı bir artış sağlamamıştır. A ve B kurlarının motivasyonlarının artmasında görsellik, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, bireysel farklılıkların dikkate alınması gibi unsurlar etkili olmuş olabilir. Diğer taraftan, C kuru öğrencilerinin yabancı dil öğrenme motivasyonlarında artış gözlemlenmemesi, öğrencilerin İngilizce seviyelerinin yetersiz oluşu, bunun sonucunda duydukları kaygı ve uygulama süresinin bu öğrenciler için yeterli olmaması gibi gerekçelerle açıklanabilir.

5.2.2. UbD Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Başarıları Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

İkinci araştırma sorusunun ikinci alt sorusu kapsamında sınıflarında UbD uygulamaları yapılan deney ve yapılmayan kontrol gruplarının İngilizce başarısı ön-test puanları kontrol altına alındığında, son-test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Sınıflarında UbD uygulamaları yapılan A kuru deney ve yapılmayan A kuru kontrol gruplarının İngilizce başarılarında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmamaktadır.
- Sınıflarında UbD uygulamaları yapılan B kuru deney ve yapılmayan B kuru kontrol gruplarının İngilizce başarılarında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.
- Sınıflarında UbD uygulamaları yapılan C kuru deney ve yapılmayan C kuru kontrol gruplarının İngilizce başarılarında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, UbD uygulamaları, B kuru deney grubu öğrencilerinin İngilizce başarılarında anlamlı bir artış meydana gelmesini sağlarken, A ve C kuru deney grubu öğrencilerinin İngilizce başarılarında anlamlı bir artış

görülmemiştir. Bu sonucu alan yazında benzer konularda yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular ışığında tartışmakta yarar vardır.

B kuru öğrencilerinin İngilizce başarılarında artış gözlemlenirken, A ve C kuru deney grubu öğrencilerinin başarılarında artış gözlemlenmemesinin nedenlerini, kur bazında tartışmak bu noktada daha sağlıklı olabilir. YTÜ hazırlık sisteminde en iyi kur olarak kabul edilen A kuru öğrencilerinin İngilizce başarılarında artış gözlemlenmemesi, öncelikle uygulama süresince karşılaşılan zaman yetersizliği problemleriyle açıklanabilir. Wiggins ve McTighe'nin belirttiği gibi (2011, 5) yoğun bir öğretim programıyla öğrenciyi karşı karşıya bırakmak, konuların yeterince anlaşılmadan ve derin düşünceler gerçekleştirmeden yüzeysel bir biçimde işlenmesine yol açar. Bu yüzden uygulama içeriğinin daha sade, öğrencilerin daha uzun süre düşünmelerini sağlayacak türden olması önemlidir (Baird, 2006, 121). Bu bağlamda, öğretmenlerin sıklıkla dile getirdiği, okulun yoğun bir izlencesinin bulunması, uygulamaların derslerde hızlandırılmış bir biçimde tamamlanması, uygulamaların sınavlarla çakışması gibi problemler, öğrencilerin de UbD uygulamalarından elde edeceği verimi düşürmüş olabilir. Her ne kadar UbD uygulamaları sonrası yabancı dil öğrenme motivasyonlarında A kuru deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark gözlemlenmiş olsa da, uygulamalar başarı değişkeni üzerinde beklenen etkiyi gösterememiş olabilir.

B kuru öğrencilerinin İngilizce başarılarında artış gözlemlenmesinin en önemli nedenlerinden biri UbD uygulamalarının, beceri derslerinin uygulanmasına yeni bir soluk getirmesidir. Kalıcı öğrenmeyi ve anlamayı merkeze almış bir ünite, gerçek hayattan konu ya da sorunlara referans veren bir temel soruyla başlar ve bahsi geçen temel soru, tüm ünite boyunca sık sık öğrencilere hatırlatılır. Öğrencilerin öncelikle soru hakkında beyin fırtınası ya da araştırma yapması sağlanır. Ünitenin içeriğinin, öğrencilerin temel sorunun cevabını bulmada yardımcı olacak unsurlar barındırması, öğretmenin sadece gerekli kısımlarda ders anlatımı ve hatırlatma yapması gerekir. Ayrıca ünitenin destekleyici bir performans göreviyle sınırlarının çizilmesi ve destekleyici kanıtlar toplanabilmesi için kısa sınav gibi tekniklerden yararlanılması önemlidir (Boozer, 2014, 151; Wiggins, McTighe, 2007, 16; Wiggins, McTighe, 2011, 108). Bu açıdan bakıldığında, İngilizce başarısında B kuru deney grubu öğrencilerinin lehine olan artış, derslerin içeriğinin değişmesi, ünitelerin kalıcı anlamalar üzerine yoğunlaşması ve zengin değerlendirme araçlarının

kullanılmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim kalıcı ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmiş ya da öğrenmenin doğasını kavramış öğrencilerin ders başarılarının artması beklenen bir durum olarak kabul edilebilir.

B kuru öğrencilerinin İngilizce başarılarında artış gözlemlenmesinin bir başka nedeni profesyonel gelişim ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki olabilir. Bilindiği üzere, profesyonel gelişimin etkililiğini ölçmede öğrenci başarısı önemli bir referans sağlayıcıdır (Hanushkek, Rivkin, 2010, 267; Sanders, Horn, 1994, 309; Sanders, Rivers; 1996, 5). Çünkü öğretmenler, Darling-Hammond'un (2012, 19) ifade ettiği gibi öğrencilerin öğrenmesi üzerinde önemli etkisi bulunan kişilerdir ve onların profesyonel gelişimleri, öğrenci başarısı üzerinde etkisi olduğu düşünülen bir unsurdur. Bu açıdan bakıldığında, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları kapsamında öğretmenlerle gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrenilenleri bizzat uygulayan kişiler olması bakımından, öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkıda bulunduğu, bu durumun da öğrenci başarısına bu şekilde yansıdığı düşünülebilir.

B kuru öğrencilerinin İngilizce başarılarında artış gözlemlenmesinin nedenlerinden bir diğeri, UbD uygulamalarının, öğrencilere bilgiyi transfer etme ve yeni öğrenme ortamlarında kullanma becerisi kazandırmış olması olabilir. Transfer, öğrencilerin hızlıca öğrenmesini, bilgiyi ve beceriyi birbirine entegre etmesini ve daha önce karşılaşmadığı durumlarda başarılı bir performans sergilemesini sağlayan bir beceridir (Burson, 2011, 86; Wiggins, McTighe, 2007, 19; Wiggins, McTighe, 2011, 5). Bu açıdan bakıldığında, bilgiyi transfer etmeyi öğrenmiş bir öğrencinin, beceri derslerinde kazandığı bu bilgileri, diğer derslerde de kullanarak, İngilizce başarısını artırdığı söylenebilir.

B kuru öğrencilerinin İngilizce başarılarında artış gözlemlenmesinin bir diğer nedeni motivasyon ve başarı arasındaki ilişki olabilir. Daha önce de belirtildiği gibi, UbD uygulamaları B kuru deney grubu öğrencilerinin motivasyonlarında anlamlı bir farklılık oluşmasını sağlamıştır. Gardner'in (2006, 242) değindiği gibi, yabancı dil öğrenme motivasyonu, dil öğrenme başarısının en önemli anahtarlarından biridir. Bu Ayrıca bu konuda yapılmış pek çok araştırma (Karakış, 2014; Meyer, 2013; Su, 2012) İngilizce ders başarısı ve motivasyon arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu açıdan bakıldığında, yabancı dil öğrenme motivasyonu artmış olan B kuru öğrencilerinin, başarılarında da aynı paralelde artış görülmüş olabilir.

C kuru öğrencilerinin İngilizce başarılarında artış gözlemlenmemesinin nedeni, Gardner'in (2006, 244) sosyal-eğitimsel modeliyle ilişkilendirilebilir. Modele göre yabancı dil öğreniminde başarı elde edebilmenin iki temel anahtarı bulunmaktadır. Bunlardan ilki, yetenek; ikincisi motivasyondur. Daha önce de bahsedildiği üzere, C kuru deney grubunun yabancı dil öğrenme motivasyonlarında UbD uygulamaları sonrası anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Yabancı dillere yönelik ilgi ya da İngilizce öğrenmeye yönelik tutum gibi motivasyonel faktörlerin, İngilizce derslerinde elde edilen başarıyı yordayıcı bir gücü bulunmaktadır (Yurtseven, Alcı, Karataş, 2014, 21). Bu açıdan bakıldığında, yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonu düşük olan bir gurubun İngilizce başarılarının da düşük olması, motivasyon, yetenek, ilgi, tutum gibi faktörlerin İngilizce başarısı üzerindeki yordayıcı gücüyle ilişkilendirilebilir.

C kuru öğrencilerinin İngilizce başarılarında artış gözlemlenmemesinin bir diğer nedeni, yabancı dil öğrenmeye ilişkin yetenek olabilir. Gardner'in (2006, 244) sosyal-eğitimsel modelinde yeteneğin, yabancı dil başarısı üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmaktadır. Yabancı dil öğrenme konusunda yeteneğe sahip bir birey, yabancı dil öğrenme konusunda daha kolay başarı elde edebilir. Burada bahsi geçen yabancı dil öğrenme yeteneği Littlewood'un (2006, 63) ifade ettiği üzere, hem bilişsel yatkınlıkla, hem de kişilik özellikleri, yaş, öğrenme stratejileri kullanma gibi faktörlerle ilişkilidir. Konu bu çerçevede ele alındığında, C kurunda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce başarılarında anlamlı bir artış olmaması, dil öğrenme yeteneği ve bu paralelde onların yabancı dil öğrenmeye yönelik bilişsel yatkınlığı, geçmiş deneyimleri ve kişilik özellikleriyle ilişkilendirilebilir.

Alan yazın incelendiğinde, benzer bulgular içeren bir kaç araştırmaya rastlanmıştır. Anderson'un (2012), İngilizce dersinde UbD'ye göre hazırlanmış okuma çemberleri uygulamasının etkilerini kapsamlı bir şekilde tespit etmeyi amaçladığı çalışmasının sonunda, UbD'ye dayalı okuma çemberleri uygulamasının öğrencilerin okuma algıları üzerinde önemli etkileri olduğu ve okuma çemberleri uygulamasının, öğrencilerin okuma test puanlarını artırdığı ortaya çıkmıştır. Andrews (2011) Temel Öğrenme Hedefleri kullanımı ve UbD'ye dayalı bir uygulamanın iki ve beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenmeleri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçladığı araştırmasının sonunda deney ve kontrol grubu öğrenci ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Duke (2011), araştırmasında uygulanabilir ve güvenilir okuma becerilerinin sistematik bir şekilde öğretiminin,

öğrencinin okuma başarısına etkisini, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ve öğretim konusuna ilişkin görüşlerini ve teknolojinin öğretim ve öğrenci başarısına olan yansımalarını incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin UbD'ye dayanan Hızlandırılmış Okuma Programı ve Okuma Değerlendirme Standart Testi kapsamında puanlarının yükseldiğini, fakat bu puanların Missouri Değerlendirme Programı tarafından ölçülen okuma performansı üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığını ortaya koymuştur. Takacs (2010) UbD modelinden yola çıkarak hazırlanan bir süreç değerlendirme odaklı ders planının öğrencilerin matematik başarılarında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular süreç odaklı değerlendirmenin ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ortaya koymuştur. Araştırma, profesyonel öğrenme topluluklarında süreç odaklı değerlendirme üzerinde meslektaşlarla yapılan işbirliğinin, öğrencilerin kalıcı ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesine yardımcı olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Noble (2011) UbD'nin CRCT ve merkezi sınavlarda öğrenci başarısını etkileyip etkilemediğini bulmayı amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, UbD'nin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, yukarda ifade edilen nedenlerden ötürü, UbD uygulamaları, B kuru deney grubu öğrencilerinin İngilizce başarılarında anlamlı bir artış meydana gelmesini sağlarken, A ve C kuru deney grubu öğrencilerinin İngilizce başarılarında anlamlı bir artış görülmemiştir. A ve C kurlarında elde edilen bulguyu değerlendirirken, uygulamalar sırasında karşılaşılan zaman problemlerini ve motivasyon-başarı ilişkisini; B kurunda elde edilen bulguyu değerlendirirken bilginin transferi, motivasyon-başarı ilişkisi, yetenek, ilgi ve tutumun başarı üzerindeki yordayıcı gücü gibi unsurları göz önünde bulundurmakta yarar vardır.

5.2.3. Öğrencilerin UbD Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

İkinci araştırma sorusunun üçüncü alt sorusu kapsamında öğrencilerin UbD uygulamalarına yönelik görüşleri ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- UbD uygulamaları öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonunu olumlu yönde etkilemiştir.
- Sıra dışı ders işleme biçimi, komedi ve eğlence unsurları, performans görevleri ve şarkılar dersin eğlenceli bir biçimde işlenmesini sağlamış ve öğrencilerin motivasyonlarını artırmıştır.
- Sunum, duvar afişleri, büyük fikir, altı şapka gibi unsurlar sayesinde derslerin ilgi çekiciliği ve bu paralelde öğrenci ilgisi artmıştır.
- UbD uygulamaları sırasında derslerde kullanılan slaytlar, videolar ve büyük fikirler, dersin daha kolay anlaşılmasını ve öğrencinin derste daha kolay motive olmasını sağlamıştır.
- Öğrencilerin UbD uygulamalarını gerçek yaşamla bağlantılı bulduğu, UbD'ye dayalı derslerin güncel ve gerçek yaşamdan doneler içerdiği, bu bilgilerin transfer edilebilir bilgiler olduğu ortaya çıkmıştır.
- UbD uygulamaları sırasında, öğrenciler konuşma becerisini geliştirmeye yönelik birçok fırsat elde etmiştir. Bu durum sınıftaki İngilizce konuşma isteğini, oranını, ayrıca öğrencilerin çaba, cesaret ve özgüvenlerini artırmıştır.

Öğrenci görüşleri, UbD uygulamalarının öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Yabancı dil öğrenmede bilgiyi anlamlandırma kritik bir önem arz etmektedir. Bu bakımdan, UbD'nin yabancı dil öğretiminde kullanımı, ders içeriğinin kelime kelime çeviri yapıp, metnin mesajını irdelemekten çok, dilin otantik ve özgün kullanımının öğrenen tarafından ne kadar içselleştirildiğine odaklanılmasını gerektirir (Wiggins, McTighe, 2007, 49; Wiggins, McTighe, 2011, 65). Bilginin anlamlandırılmasını sağlayan öğretim uygulamalarının, okul bağlamı ve öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu da bilinen bir gerçektir (Hightower ve diğ., 2011, 36; Leu, Ginsburg, 2011, 24). Mevcut araştırma kapsamında yürütülen eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının, hazırlık öğretiminde geleneksel ders işleme yöntemi olan kaynak kitap takibinin dışına çıkılmasına imkân sağladığı ve bu durumun öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Çünkü UbD uygulamaları, öğrencileri dilin otantik ve özgün kullanımıyla karşı karşıya bırakmış, bu durum öğrencilerin ilgilerinin artmasına, derslerin daha fazla görsel materyal içererek zenginleşmesine ve derslere eğlence unsurunun eklenmesine katkıda bulunmuştur. Performans görevleri kapsamında öğrencilerin yaptıkları bir haftada yeni bir dil öğrenme,

öğretmen robot tasarımı, bir profesyonelle İngilizce ve benzeri pek çok çalışma, onlara yukarıda sayılan noktalar konusunda fırsat tanımıştır.

İngilizce ya da herhangi bir dünya dilinin öğrenilmesinde amaç, öğrenenin hedef dilde ve farklı durumlarda etkili bir biçimde iletişim kurmasını sağlamaktır. (Wiggins, McTighe, 2011, 64). Bu açıdan yapılan öğretimin hedeflerine ulaşıp ulaşmadığının belirlenmesinde bilginin farklı ortamlara transfer edilebilip edilemediği konusu üzerinde durulabilir (Wiggins, McTighe, 2007, 23). Çünkü bu durum, aynı zamanda öğrenmenin aktif bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda fikir sahibi olmaya da yardımcı olur (Wallace, Loughran, 2012, 295). Bu kapsamda araştırma bulguları incelendiğinde, araştırmadan elde edilen temalardan biri olan bilgi transferinin, gerçek yaşamla doğrudan ilişkili olduğu dikkat çekmektedir. Çünkü öğrencilerin büyük bir kısmı, UbD uygulamaları sırasında öğrendikleri bilgilerin, gerçek yaşamlarında, hatta iş yaşamlarında kullanılabilecek türden olduğunu ve güncel konulardan oluştuğunu ifade etmişlerdir.

Yabancı dil öğrenmede en temel transfer becerisi, karmaşık ve gerçek bir konuşma ortamında, konuşmacının anadilini kimsenin bilmediği bir yerde, karşı tarafta bulunanların anlayacağı bir aksan ve hızda başarılı bir biçimde iletişim kurabilmektir (Wiggins, McTighe, 2007, 42). Konu ile ilgili, öğrenciler, UbD uygulamalarının içeriğinin yoğun bir şekilde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerden oluştuğunu, bu durumun ilk başta kendilerinde kaygı yarattığını, fakat ilerleyen aşamalarda konuşma konusunda cesaret ve özgüven kazanmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Mevcut araştırma sorusu bağlamında elde edilen sonucun sosyal yapılandırmacı kuramla ilişkili olduğunu da söylemek mümkündür. Vygotsky'ye (1978, 90) göre öğrenme, sosyal çevreyle etkileşim sonucu gelişir ve bireyin içinde bulunduğu sosyal çevreden elde edilen fırsatlar öğrenme üzerinde etkilidir. Çünkü sosyal çevre, esasen bir potansiyel gelişim alanıdır ve bilginin yapılandırılması sürecine yardımcı olur. Böylece birey, normal şartlar altında kendi başına gösteremeyeceği bir gelişimsel başarı elde edebilir. Ek olarak, Beck ve Kosnik'in (2006, 9) ifade edttiği gibi, sosyal yapılandırmacı kurama göre, bilgi, deneyimlere bağlı olarak yapılandırılır. Öğrenme sosyal bir çevrede ve deneyimlere bağlı olarak gelişir. Bu açıdan bakıldığında, mevcut araştırma kapsamında gerçekleştirilen UbD uygulamalarının, öğrencilerin, içinde bulundukları sosyal çevreyle etkileşimleri sonucu, onların gelişimlerini

desteklediğini, sınıfta yapılan yabancı dilde konuşma, farklı yöntemlerle dil öğrenme, performans görevleri gerçekleştirme gibi çeşitli etkinliklerle farklı deneyimler kazanmalarına yardımcı olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

İlgili alan yazın incelendiğinde, benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Swanson (2013) yabancı dil öğrenme motivasyonu ve algılarını incelemeyi amaçladığı araştırmasının sonunda yabancı dil öğrenme motivasyonunun artırılması için öğretimsel etkinliklerde çeşitlilik olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Lee (2012) İngilizce öğrencilerinin motivasyonları ile göreve katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmanın sonunda, öğrencilere dersler sırasında verilen görevler ilgi alanlarına uygun görevler olduğu sürece, motivasyonu çok yüksek olmayan öğrencilerin bile bu görevlere katılmada istekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Carreira (2011) yaptığı araştırmada sınıf ortamının eğlendirici olmasının, öğrenciler için önemli bir parametre olduğu sonucuna varmıştır. Sınıf ortamı İngilizceyi öğrenme konusunda ne kadar çok eğlenceli etkinlik sunuyorsa, öğrencinin motivasyonu da o derece yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Nikolov (1999) 6-14 yaş arasındaki Macar öğrencilerin niçin yabancı dil öğrendiklerine ilişkin görüşleri elde etmek ve ne tür sınıf etkinliklerini sevip sevmediklerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrenciye en fazla içsel motivasyon sağlayan değişkenlerin etkinlik, görev, materyaller ve ders alıştırmaları olduğu tespit edilmiştir.

Özetlemek gerekirse, yabancı bir dili öğrenme, çok çeşitli değişkenlerin varlığından etkilenir ve bu değişkenlerin başında motivasyon gelir. Öğrenme ortamına yansıtılacak herhangi bir etkinliğin, öğrencilerin motivasyonlarını artırır nitelikte olması bu açıdan önemlidir. Diğer taraftan, bilginin transferi, yabancı dil öğretiminde yaşantısal bir içerik sunulmasıyla doğrudan ilişkili ve yabancı dil öğrenmede dikkate alınan önemli parametrelerden biridir. Öğrencilerin yabancı dil ortamında karşılaştıkları bilgileri günlük hayatlarına ya da başka öğrenme ortamlarına transfer edebilmeleri ve kitabi bilgi olarak ezberlemek zorunda olmamaları, yabancı bir dilin anlamlı bir şekilde öğrenilip öğrenilmemesiyle doğrudan ilişkilidir.

5.3. Öneriler

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlara ilişkin öneriler, uygulayıcılar için öneriler ve araştırmacılar için öneriler olmak üzere iki alt başlık halinde verilmiştir.

5.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamaları öğretmenlerin profesyonel gelişimleri, öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları ve İngilizce başarıları üzerinde olumlu bir değişime neden olduğu için UbD gelecekte de farklı uygulayıcılar tarafından kullanılmalıdır.
2. Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin desteklenmesi için eylem araştırması kapsamında yapılan çalışmalara önem verilmelidir.
3. UbD kapsamında yapılacak olan uygulama çalışmaları, öğretmenlerin eğitimden geçirilmesi ve UbD'ye ilişkin tasarım örneklerinin görülmesinin sağlanmasıyla başlanmalıdır.
4. UbD kapsamında yapılacak olan tasarım çalışmalarında, bireysel tasarımlar yerine, tasarımların gruplar halinde yapılması, meslektaş işbirliğinin sağlanmasına önemli katkılarda bulunacaktır.
5. UbD kapsamında yapılacak çalışmalar küçük adımlarla, gönüllü kişilerle ve bir zorunluluk haline getirilmeden yapılmalıdır.
6. UbD kapsamında okullarda yapılacak olan çalışmalarda, UbD uygulamalarının, okulun değişimi ve dönüşümü için bir ihtiyaç olduğu, tüm katılımcılar tarafından kabul edilmelidir.
7. UbD kapsamında yapılacak tasarımlar, tek bir ders için değil, bir ünite için yapılmalıdır.
8. UbD kapsamında yapılacak olan çalışmalarda mutlaka okul yönetimiyle iş birliği yapılmalıdır.
9. UbD kapsamında yapılacak olan çalışmalarda, akran gözlemi, akran değerlendirme, öz-değerlendirme gibi çalışmalara yer verilmelidir.
10. Bu araştırma kapsamında uygulamanın yapıldığı okul yönetiminden yalnızca yasal izin alınmıştır. Gelecekte yapılacak olan uygulamalarda, yönetimin daha aktif bir biçimde uygulama sürecine dâhil edileceği modeller yürütülebilir.

5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının öğretmenlerin profesyonel gelişimleri, öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları ve akademik başarıları üzerindeki değişimin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak olan araştırmalar UbD'nin farklı

bilişsel ve duyuşsal değişkenler üzerindeki yansımalarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilebilir.

2. UbD'nin profesyonel gelişim, motivasyon ve başarı üzerindeki etkilerinin daha açıklayıcı bir şekilde görülebilmesi için uygulama süresi daha uzun hale getirilebilir.
3. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda UbD'nin uzun vadedeki etkilerinin görülebilmesi için boylamsal çalışmalar yürütülebilir.
4. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda, paydaşlar (yönetici, öğretmen vb.) artırılarak, onların UbD uygulamalarını nasıl değerlendirildiği araştırılabilir ve taraflar üzerindeki etkisi incelenebilir.
5. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda UbD'nin akran değerlendirme boyutunun güçlendirilmesi için, sınıflarda öğretmenlerin birbirlerini gözleyebilmesine ve akran gözlemi yapmasına imkân sağlanabilir.
6. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda veri toplama aracı olarak öğrenci ürünlerine başvurulabilir.
7. Kurumsal boyutta, UbD'nin okul kültürü üzerine ne gibi yansımaları olacağı araştırılabilir.
8. Bu araştırma kapsamında yapılan uygulamalar, üniversite hazırlık sınıflarında Okuma ve Dinleme&Konuşma derslerinde gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda, UbD'nin yabancı dil öğretiminde farklı konu alanlarında kullanımı araştırılabilir.
9. Bu araştırma UbD'nin konuşma becerisine önemli katkılarda bulunduğunu göstermiştir. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda dilin otantik kullanımı konusuna daha fazla yoğunlaşılabilir.
10. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda daha büyük bir çalışma grubu belirlenebilir.

KAYNAKÇA

Adams, Rebecca Davis. 2010. A Case Study of Professional Development in an Online Environment: The Experiences of a Group of Elementary Teachers. Doktora Tezi. New Mexico State University, New Mexico.

Alao, Kayode, Solomon Victor Kobiowu, Odusegun F. Adebowale. 2010. **Fundamentals of Educational and Counselling Psychology.** 1. bs. Birleşik Krallık: Strategic Insight Publishing.

Altun, Sertel, Banu Yücel Toy. 2015. The Methods of Teaching Course Based on Constructivist Approach: An Action Research. **Journal of Education and Training Studies.** c.3. s. 6: 248-270.

Altun, Sertel, İlke Büyükduman. 2007. Teacher and Student Beliefs on Constructivist Instructional Design: A Case Study. **Educational Sciences: Theory and Practice.** c.7. s.1: 30-39.

Anderson, Amy. R. 2012. Implementing Literature Circles: An Experimental Study in an English Language Learners' Classroom. Doktora Tezi. Capella University, Minneapolis.

Andrews, Scott Allen. 2011. Development and Use of Essential Learning Goals and Their Impact on Student Reading Achievement in Grades Two through Five. Doktora Tezi. University of Missouri, St. Louis.

Anvarinejad, Nicky. 2007. The Creation of o Framework For an Iranian History High School Syllabus. Doktora Tezi. Pepperdine University, California.

Anwaruddin, Sardar M. 2013. Understanding by Design: EFL Teachers' Perceptions. **Asian EFL Journal.** c. 66. s.1: 4-27.

Auerbach, Carl F., Louise B. Silverstein. 2003. **Qualitative Data: An Introduction to Coding and Analysis.** 1.bs. ABD: New York University Press.

Aydın, Selami, Buğra Zengin. 2008. Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. **Journal of Language and Linguistic Studies.** c. 4. s. 1: 81-94.

Baird, Stephanie Anne. 2006. Evaluation of the Impact of Alabama's Technology Integration Professional Development Model for Pre-Service Faculty. Doktora Tezi. University of Alabama, Birmingham.

Balçıkanlı, Cem. 2008. Fostering Learner Autonomy in EFL Classrooms. **Kastamonu Eğitim Dergisi.** c.16. s.1: 277-284.

Bayhan, Güzüde. 2011. Öğretmenlerin Profesyonelliğin İncelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.

Baykal, Ali. 1994. Test Güvenirliğini Saptama Yöntemlerinin Güvenilmezliği. **Boğaziçi Üniversitesi Dergisi.** c. 15: 65-76 [7516].

Beck, Clive, Clare Kosnik. 2006. **Innovations in Teacher Education: A Social Constructivist Approach.** 1. bs. ABD: State University of Newyork Press.

Belbin, Meredith. [08.01.2015]. **Method, Reliability & Validity, Statistics & Research: Comprehensive Review of Belbin Team Roles**. http://www.belbin.com/media/1158/belbin-uk-2014-a-comprehensive-review.pdf

Benedict, Cathleen M. 2014. Professional Learning Community: Increasing Efficacy for Student Success. Doktora Tezi. The State University of New Jersey, New Jersey.

Berg, Bruce L. 2001. **Qualitative Research Methods for the Social Sciences.** 4.bs. ABD: Allyn & Bacon.

Berg, Bruce L., Howard Lune. 2012. **Qualitative Research Methods for the Social Sciences.** 8.bs. ABD: Pearson Education, Inc.

Berman, Stephen L. 2010. **Analysis of Covariance: A Comprehensive Expository Text.** 1.bs. ABD: Xlibris Corporation.

Bertram, Kathryn Berry. 2011. Preparing Culturally Responsive Teachers of Science, Technology, Engineering, and Math Using the Geophysical Institute Framework for Professional Development in Alaska. Doktora Tezi. University of Alaska, Fairbanks.

Birman, Beatrice F., Laura Desimone, Andrew C. Porter, Michael S. Garet. 2000. Designing Professional Development That Works. **Educational Leadership Keeping Teaching Fresh.** c. 57. s. 8: 28-33.

Blandford, Sonia. 2001. Professional Development in Schools. **Early Professional Development for Teachers.** ed. Frank Banks, Ann Shelton Mayes. 10. bs. İngiltere: David Fulton Publishers Ltd.: 12-20.

Boehler, Kimberly Raie. 2008. Historical Inquiry and Epiphany: A Bridge for Elementary Education Majors Learning to Design Elementary Art Curriculum. Doktora Tezi. Montana State University, Montana.

Bolam, Ray, Agnes McMahon. 2005. Literature, Definitions and Models: Towards a Conceptual Map. **International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers.** ed. Christopher Day, Judyth Sachs. 1. bs. Birleşik Krallık: Open University Press McGraw-Hill Education.

Boozer, April. 2014. Planning Backwards to go Forward: Examining Pre-Service Teachers' Use of Backward Design to Plan and Deliver Instruction. Doktora Tezi. Arizona State University, Arizona.

Boztepe, Çise. 2013. The Effect of Using Audio-Visual Materials on Foreign Language Learners' Levels of Motivation and Achievement. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuzmayıs Üniversitesi.

Bransford, John D., Ann L. Brown, Rodney R. Cocking. 2002. **How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School.** 1.bs. ABD: National Academy Press.

British Council, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV). 2014. Türkiye'deki Eğitim Politikaları Araştırma Vakfı. 2014. **Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi.** Yayın No: 73.

Brown, John. L. 2004. **Making the Most of Understanding by Design.** ABD: Association for Supervision and Curriculum Development.

Brown, Matthew, Daniel C. Edelson. 2003. Teaching as Design: Can We Better Understand the Ways in Which Teachers Use Materials So We Can Better Design Materials to Support Their Changes in Practice? **LeTUS Report.** http://www.inquirium.net/people/matt/teaching_as_design-Final.pdf

Burns, Anne. 2010. **Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners.** 1.bs. ABD: Routledge.

Burson, Tyrone. 2011. The Effects of Backward-Designed Curriculum and Instruction on Classroom Management. Doktora Tezi. Lindenwood University, Missouri.

Büyüköztürk, Şener. 2003. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.** 3. bs. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Caena, Francesca. 2011. **Literature Review Quality in Teachers' Continuing Professional Development.** http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf. [18.12.2014].

Cajkler, Wasyl, Ron Addelman. 2012. **The Practice of Foreign Language Teaching.** 2. bs. ABD: Routledge.

Carcarry, Marian. 2009. The Research Audit Trail – Enhancing Trustworthiness in Qualitative Inquiry. **The Electronic Journal of Business Research Methods.** c.7. s.1: 11-24.

Carl, Arend E. 2009. **Teacher Empowerment through Curriculum Development: Theory into Practice.** 3. bs. Güney Afrika: Juta and Company Ltd.

Case, Rod. 2006. Project Work as a Conduit for Change in the Newcomers Classrom. **Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Futture.** ed. Gulbahar H. Beckett, Paul Chamness Miller. ABD: Information Age Publishing Inc.: 123-141.

Chang, Ching-Yi. 2003. The Effects of Language Learner Motivation on the Use of Language Learning Strategies Among EFL Learners at Technological Universities and Colleges in Taiwan. Doktora Tezi. Spalding University, Louisville.

Cho, Young Gyo. 2013. Second Language Motivation, The L2 Self and English as an International Language: A Sociolingusitic Investigation of Korean English Leaners' Discourses in Texts and Contexts. Doktora Tezi. The State University of New York, New York.

Cooper, Calvin. 2014. The Relationship Between Teachers Perceptions about Job-Embedded Professional Development and Teacher Efficacy in Implementing Technology. Doktora Tezi. Walden University, Minnessota.

Corey, Stephen. 1953. **Action Research to Improve School Practices.** 1.bs. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.

Corvo, Arthur Francis. 2014. Utilizing the National Research Council's NRC Conceptual Framework for the Next Generation Science Standards (NGSS): A Self-Study in My Science, Engineering, and Mathematics Classroom. Doktora Tezi. Columbia University, New York.

Costello, Patrick J. M. 2011. **Effective Action Research: Developing Reflective Thinking and Practice.** 2.bs. İngiltere: Continuum International Publishing Group.

Cournoyer, Amy Beth. 2014. Building Language Educators: The Implications of Case-Based Pedagogy Using Practicum-Based Student-Teacher-Generated Cases for Pre-Service Language Teacher Education. Doktora Tezi. Boston University, Massachusettes.

Craig, Cheryl. 2012. Professional Development through a Teacher-as-Curriculum-Maker Lens. **Teacher Learning that Matters.** eds. Mary Kooy, Klaas van Veen. ABD: Routledge: 22-43.

Creswell, John. W. 2012. **Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research**. ABD: Pearson Education, Inc.

Crystal, David. 2003. **English as a Global Language.** 2. bs. İngiltere: Cambridge University Press.

Csizer, Kata, Zoltan Dörnyei. 2005. Language Learners' Motivational Profiles and Their Motivated Learning Behavior. **Language Learning**. c. 55. s. 4: 613-659.

Çağlar, Elif. 2013. A Qualitative Study of Peer Observation of Teaching as a Job-Embedded Professional Development Tool. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Darling-Hammond, Linda. 2012. **Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs.** 1. bs. ABD: John Wiley&Sons, Inc.

Darling-Hammond, Linda., Milbrey W. McLaughlin. 1995. Policies that Support Professional Development in an Era of Reform. **Phi Delta Kappan.** c. 76. s. 8: 597-604.

Demir, Ali. 2012. Ülkemizde Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimi Sorunu ve Bazı Öneriler. http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/2186.pdf. [19.02.2015].

Desimone, Laura M. 2009. Improving Impact Studies of Teachers' ProfessionalDevelopment: Toward Better Conceptualizations and Measures. **Educational Researcher.** c. 38. s. 3: 181-199.

_____. 2011. A Primer on Effective Teacher Development. **Must-Reads from Kappan.** c.1. s.1: 28-31.

Dewey, John. 1938. **Experience and Education.** 1. bs. New York: Touchstone Book, Simon & Schuster Inc.

Diaz-Maggioli, Gabriel. 2004. **Teacher-Centered Professional Development.** 1. bs. ABD: Association for Supervision and Curriculum Development.

Diemert, Kacey Marie. 2014. Putting Professional Development into Practice: How Teachers Process, Implement, and Disseminate Specialized Knowledge of Standarts. Doktora Tezi. Montana State University, Montana.

Doğan, Selçuk, Sertel Altun. 2013. Teachers' Perceptions on the Effectiveness of Curriculum Mapping: The Case of Turkey. **Journal of Educational and Instructional Studies in the World.** c.3. s.4: 50-60.

Dörnyei, Zoltan. 1990. Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning. **Language Learning.** c.40. s.1: 45-78.

_____. 1998. Motivation in Second and Foreign Language Learning. **Language Teaching.** c.31. s. 3: 117-135.

_____. 2003. Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. **Language Learning, c.** 53. s 1: 3-32.

Dörnyei, Zoltan, Ema Ushioda. 2011. **Teaching and Researching Motivation.** 2. bs. ABD: Routledge.

DuFour, Richard. 2004. What Is a Professional Learning Community? **School As Learning Communities.** c.61. s.8: 6-11.

Duke, Janet E. 2011. The Accelerated Reader Program in Conjunction with Best-Practice Reading Instruction: The Effects on Elementary-School Reading Scores. Doktora Tezi. Capella University, Minessota.

Edmunds, Lucinda Katherine. 2011. The Planning Processes of Teachers in High-Achieving Schools: Case Studies of Six Tenth Grade English Teachers. Doktora Tezi. Azusa Pacific University, California.

Erdoğan, İrfan. 2002. **Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözümler.** 3. bs. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ethnologue. Languages of The World. Summary by Language Size. Erişim Adresi: http://www.ethnologue.com/statistics/size. [27.1.2015].

Feng, Chun-huan. 2010. A Correlational Study of Language Learning Motivation and Strategies of Chinese Undergraduate. **Canadian Social Science.** c.6. s.4: 202-209.

Fer, Seval. 2009. **Öğretim Tasarımı.** 1. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.

Finlay, Linda. 2002. Negotiating The Swamp: The Opportunity and Challenge of Reflexivity in Research Practice. **Qualitative Research.** c.2. s.2: 209-230.

Fisher, Andy, Kate Exley, Dragoş Ciobanu. 2014. **Using Technology to Support Learning and Teaching: Key Guides for Effective Teaching in Higher Education.** 1. bs. ABD: Routledge.

Gardner, Robert C. 1985. **Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation.** İngiltere: Edward Arnold.

_____. 1995. Interview with Jelena Mihaljevic Djigunovic. **Strani Jezici.** c. 24. s.1: 94-103.

_____. 2006. The Socio-Educational Model of Second Language Acquisition: A Research Paradigm. **EUROSLA Yearbook,** c. 6. s. 1: 237-260.

Garet, Michael S., Andrew C. Porter, Laura Desimone, Beatrice F. Birman, Kwang Suk Yoon. 1999. **Designing Effective Professional Development: Lessons from the Eisenhower Program.** ABD: U.S. Department of Education

_____ 2001. What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. **American Educational Research Journal.** c. 38. s. 4: 915-945.

Glathorn, Allan A. 1987. Cooperative Professional Development: Peer-Centered Options for Teacher Growth. **Educational Leadership.** c.45. s.3: 31-35.

Glesne, Corrine. 2012. **Nitel Araştırmaya Giriş.** çev. Ali Ersoy, Pelin Yalçınoğlu. 1.bs. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gökmen, Münevver. 2014. İngilizce Okutmanlarının Yansıtıcı Öğretimlerinin Ortak Eylem Araştırması ve Akran Gözlemleri Yoluyla Geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi.

Grado, Christopher. 2014. Key Strategies for Designing Professional Development for Teachers of Blended High School Courses as Perceived by California High School Principals. Doktora Tezi. University of La Verne, Kaliforniya.

Grooms, Gwendolyn. 2010. Investigating Efforts to Change Educator Attitudes and Teaching Strategies through Professional Development Focused on the Use of Backward Design Curriculum and the Principles of Efficacy: Student Behavior, Feedback and Assessments. Doktora Tezi. Lindenwood University, Missouri.

Gulsvig, Patricia K. 2009. Teacher Candidates' Experience of UbD in a Social Studies Method Course. Doktora Tezi. University of North Dakota, North Dakota.

Guskey, Thomas R. 1997. Reseach Needs to Link Professional Development and Student Learning. **Journal of Staff Development.** c.18. s.1: 36-40.

_____. 2003. Professional Development That Works: What Makes Professional Development Effective? **Phi Delta Kappan.** c. 84. s. 10: 748-750.

Güzel, F. Özlem. 2010. Turizm Öğrencilerinin Staj Dönemlerinde Edindikleri Motivasyonun Herzberg Teorisine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma. **Journal of Yaşar University.** c. 20. s. 5: 3415-3429.

Hanushkek, Eric A., Steven G. Rivkin. 2010. Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. **American Economic Review: Papers & Proceedings 100.** 267-271.

Harris, Anissa Rochelle. 2010. Investigating Efforts to Change Educator Attitudes and Teaching Strategies Through Professional Development Focused on the Use of Backward Design Curriculum and The Principles of Efficacy: Educator Behavior. Doktora Tezi. Lindenwood University, Missouri.

Hawkins, Doris Lackey. 2010. University of South Carolina's Elementary Professional Development School Partnerships: Conditions Influencing Professional Development in Teachers. Doktora Tezi. University of South Carolina, South Carolina.

Hightower, Amy M., Rachael C. Delgado, Sterling C. Lloyd, Rebecca Wittenstein, Kacy Sellers, Christopher B. Swanson. 2011. **Improving Student Learning by Supporting Quality Teaching: Key Issues, Effective Strategies.** ABD: Editorial Projects in Education, Inc.

Honebein, Peter C. 1998. Seven Goals for the Design of Constructivist Learning Environments. **Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design.** ed. Brent G. Wilson. ABD: Educational Technology Publications, Inc.: 11-24.

Ingvarson, Lawrence, Marion Meiers, Adrian Beavis. 2005. Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. **Educational Policy Analysis Archives.** c. 13. s. 10: 1-26.

Işık, Ali. 2008. Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? **Journal of Language and Linguistic Studies.** c.4. s. 2: 15-26.

İyidoğan, Figen. 2011. Personal Factors Affecting Experienced English Teachers' Decisions Whether or Not to Engage in Professional Development Activities. Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi.

Jamwal, Balbir Singh. 2012. Teacher Education: Issues and Their Remedies. **International Journal of Educational Planning & Administration.** c.2. s.2: 85-90.

Johnson, Andrew P. 2015. **Eylem Araştırması El Kitabı.** çev. Yıldız Uzuner, Meltem Özten Anay. 1.bs. Ankara: Anı Yayıncılık.

Jordan-Aldridge, Alice Marie. 2010. Investigating Efforts to Change Educator Attitudes and Teaching Strategies Through Professional Development Focused on the Use of Backward Design Curriculum and the Principles of Efficacy: Educator Beliefs and Attitudes. Doktora Tezi. Lindenwood University, Missouri.

Joyce, Bruce, Beverley Showers. 2002. Student Achievement through Staff Development. **National College for School Leadership.** c.1. s. 1: 1-5.

Kabadayı, Beyza. 2013. A Study on Professional Development Needs of EFL Instructors Working at a Foundation University. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi.

Kalantzis, Mary, Bill Cope. 2010. The Teacher as Designer: Pedagogy in the New Media Age. **E-Learning and Digital Media.** c.7. s.3: 200-222.

Kargozari, Hamid R., Ali Zahabi, Hamed Ghaemi. 2012. Applying Strategy Inventory for Language Learning and the Motivated Strategies for Learning Questionnaire in Assessing Learning Strategies and Motivation of Iranian EFL Learners. **Modern Journal Language Teaching Methods.** c.2. s.1: 14-22.

Karakış, Özlem. 2014. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Kaygıları, Motivasyonları, Öz-Yeterlik Algıları ve İngilizce Ders Başarıları Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Karasar, Niyazi. 2007. **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** 17. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Kelting-Gibson, Lynn Marie. 2003. Preservice Teachers' Planning and Preparation Practices: A Comparison of Lesson and Unit Plans Developed Using the Backward Design Model and a Traditional Model. Doktora Tezi. Montana State University, Montana.

Kemmis, Stephen, Robin McTaggart, Rhonda Nixon. 2014. **The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research.** 1.bs. Singapur: Springer.

Keune, Hans. 2005. Risk Negotiation in Practice. Interactive Reflection on a Complex Issue: A Practicable Example. **International Perspectives on Teacher Professional Development.** ed. Susan Rodrigues. ABD: Nova Science Publishers, Inc.: 165-187.

Kulavuz-Onal, Derya. 2013. English Language Teachers' Learning to Teach with Technology through Participation in an Online Community of Practice: A Netnography of Webheads in Action. Doktora Tezi. University of South Florida, Florida.

Kwo, Ora. 2010. **Teachers As Learners: Critical Discourse on Challenges and Opportunities.** 1. bs. Çin: Springer Comparative Education Research Centre The University of Hong Kong.

Larsen-Freeman, Diane. 2003. **Techniques and Principles in Language Teaching.** 2. bs. Çin: Oxford University Press.

Lee, Hye-Sook. 2014. The Intersection Between Professional Development and Professional Learning Communities: Working Towards Improving the Educational Experiences of English Learners. Doktora Tezi. University of Maryland, Maryland.

Lee, Hyun-Gyung. 2012. ESL Learners' Motivation and Task Management in Technology Enhanced Language Learning Contexts. Doktora Tezi. Washington State University, Washington.

Leu, Elizabeth, Mark Ginsburg. 2011. First Principles: Designing Effective Education Programs for In-Service Teacher Professional Development. USAID From the American People. http://www.equip123.net/docs/E1-FP_In-Svc_TPD_Compendium.pdf. [12.11.2015].

Lieberman, Ann, Desiree H. Pointer-Mace. 2008. Teacher Learning: The Key to Educational Reform. **Journal of Teacher Education.** c. 59. s. 3: 226-234. DOI: 10.1177/0022487108317020.

Lincoln, Yvonna S., Egon G. Guba. 1985. **Naturalistic Inquiry.** 1. bs. ABD: Sage Publications.

Littlewood, William. 2006. **Foreign and Second Language Learning.** 20 bs. Birleşik Krallık: Cambridge University Press.

Liu, Meihua, Jane Jackson. 2008. An Exploration of Chinese EFL Learners' Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety. **Modern Language Journal.** c.92. s.1: 71-86.

Liuoline, Alvyda, Regina Metiuniene. 2006. Second Language Motivation. **Santalka Filologia Edukologija.** c. 14. s. 2: 93-98.

Mannino, Gina. 2014. Professıonal Development: Identifying Effective Instructional Coaching Activities. Doktora Tezi. Lamar University.

Matsuda, Aya. 2012. Introduction: Teaching English as an International Language. **Principles and Practices of Teaching English as a International Language.** ed. Aya Matsuda. İngiltere: Short Run Press Ltd.: 1-14.

McFarland, Edward Shawyne. 2014. Teachers' Perceptions of Professional Development: What do Teachers Really Want That Makes Them Willing to Change Professional Practice? Doktora Tezi. North Carolina State University, North Carolina.

McTighe, Jay. 2011. How to Kill UbD - by Design. http://jaymctighe.com/wordpress/wp-content/uploads/2011/04/How-to-Kill-UbD.pdf. [07.11.2015].

_____. 2000. "Walking the Talk": Applying Design Standards to our Own Work. http://www.the-fis.de/images/fis/pdf/ubd/Peer_Review.pdf. [22.11.2015].

_____. 2008. Making the Most of Professional Learning Communities. **The Learning Principal.** c.3. s.8: 3-7.

McTighe, Jay, Elliot Seif. 2003a. A Summary of Underlying Theory and Research Base for Understanding by Design. http://jaymctighe.com/wordpress/wp-content/uploads/2011/04/UbD-Research-Base.pdf.

_____. 2003b. Teaching for Meaning and Understanding: A Summary of Underlying Theory and Research. **Pennsylvania Educational Leadership.** c.24. s.1: 6-14.

McTighe, Jay, Elliot Seif, Grant Wiggins. 2004. You Can Teach for Meaning. **Teaching for Meaning.** c.62. s.1: 26-31.

McTighe, Jay, John L. Brown. 2005. Differentiated Instruction and Educational Standards: Is Détente Possible? **Theory into Practice.** c.44. s.3: 234-244.

McTighe, Jay. Biography. http://www.ascd.org/professionaldevelopment/McTighe-J.aspx. [27.11.2014].

Meagher, Thomas. 2011. An Investigation of the Relationships of Teacher Professional Development, Teacher Job Satisfaction, and Teacher Working Conditions. Doktora Tezi. Loyola University, Illinois.

Mendi, Hatice Bahar. 2009. The Relationship Between Reading Strategies, Motivation and Reading Test Performnce in Foreign Language Learning. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.

Meyer, Carol L. 2006. Learning to Teach Conceptually: Four Preservice Teachers' Journeys. Doktora Tezi. University at Albany, New York.

Meyer, Sarah N. 2013. Foreign Language Enrollment Attrition: Exploring the Key Factors of Motivation, Academic Success, Instruction, and Anxiety at the Elementary Level. Doktora Tezi. University of Kansas, Kansas.

Mills, Geoffrey. 2011. **Action Research: A Guide for the Teacher Researcher.** 4.bs. ABD: Pearson Education, Inc.

Molina, Wren. 2013. Teachers' Views of Backwards Planning in a Suburban Elementary Shool in Hawaii. Doktora Tezi. Walden University, Minessota.

Morrow, Susan. 2005. Quality and Trustworthiness in Qualitative Research in Counseling Psychology. **Journal of Counseling Psychology.** c.52. s.2: 250-260.

National Board for Professional Teaching Standards. 2002. What Teachers Should Know and Be Able to Do. http://www.nbpts.org/sites/default/files/what_teachers_should_know.pdf. [10.12.2014].

Neuberger, James A. 2010. Fostering Effective Mathematics Teaching: Professional Coaching and Teachers' Instructional Practices And Beliefs. Doktora Tezi. The State University of New Jersey, New Jersey.

New, Rebecca S., Moncrieff Cochran. 2007. **Early Childhood Education: An International Encyclopedia, Volumes 1-4.** 1. bs. ABD: Praeger Publishers.

Nicholls, Gill. 2001. **Professional Development in Higher Education: New Dimensions & Directions.** 1. bs. ABD: Routledge.

Noble, Charhonda. 2011. How Does Understanding by Design Influence Student Achievement in Eight Grade Social Studies? Doktora Tezi. Capella University, Minessota.

Orlovsky, Colleen (Kelly) B. 2014. Effects of Professional Development on the Mathematical Instructional Practices of Elementary School Teachers: An Action Research Study. Doktora Tezi. Capella University, Mineapolis.

Ortlipp, Michelle. 2008. Keeping and Using Reflective Journals in Qualitative Research Process. **The Qualitative Report.** c.13. s.4:695-705.

Oxford, Rebecca, Jill Shearin. 1994. Language Learning Motivation: Expanding The Theoretical Framework. **The Modern Language Journal.** c.78. s.1: 12-28.

Önkol, Pınar Esma. 2011. Perceptions of Professional Development at Bilkent University Faculty Academic English Program. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Özkan, Öznur. 2011. The Long-Term Effects of Action Research as a Professional Development Strategy. Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi.

Öztürk, Gökhan. 2012. Foreign Language Speaking Anxiety and Learner Motivation: A Case Study at A Turkish State University. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Pak, Chi-Fa. 2014. Speak up or Be Silent? Language Learners' Anxiety and Motivation on Speaking up in ELL and Non-ELL Classrooms. Doktora Tezi. University of Washington, Washington.

Paker, Turan. Çal Bölgesindeki Okullarda İngilizce Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. Çal Sempozyumu, 1-3 Eylül 2006. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Pineda, Angelica Sandoval. 2011. Attitude, Motivation, and English Language Learning in a Mexican College Context. Doktora Tezi. The University of Arizona, Arizona.

Popham, James. 2008. **Transformative Assessment.** 1. bs. ABD: Association for Supervision and Curriculum Development.

Qi, Jie. 2012. The Role of Chinese Normal Universities in the Professional Development of Teachers. Doktora Tezi. University of Toronto.

Richards, Jack C., Thomas S. C. Farrell. 2005. **Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning.** 1. bs. ABD: Cambridge University Press.

Richards, Jack C., Theodore S. Rodgers. 2014. **Approaches and Methods in Language Teaching.** 3. bs. İngiltere: Cambridge University Press.

Roe, James R. 2010. The Impact of Administratively Implemented and Facilitated Structured Collaboration on Teachers' Collective and Personal Efficacy and Student Achievement. Doktora Tezi. Dallas Baptist University.

Rosen, Michelle L. 2014. Teacher Leaders as Professional Development Providers: A Case Study. Doktora Tezi. The State University of New Jersey, New Jersey.

Ryan, Richard M., Edward L. Deci. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology.** c.25. s.1: 54-67.

Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi Eğitim İzleme Raporu. 2013. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2013.web.pdf. (27.10.2014).

Saldana, Johnny. 2009. **The Coding Manual for Qualitative Researchers.** 1.bs. ABD: Sage Publications Ltd.

Sanders, William L., Sandra P. Horn. 1994. The Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS): Mixed-Model Methodology in Educational Assessment. **Journal of Personnel Evaluation in Education.** c. 8: 299-311.

Sanders, William, June C. Rivers. 1996. Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement. **University of Tennessee, Value-Added Research and Assessment Center.**

Saraswathi, Vinayaka. 2004. **English Language Teaching: Principles and Practice.** Hindistan: Orient Longman Private Limited.

Saunders, Rebecca. 2014. Effectiveness of Research-Based Teacher Professional Development. **Australian Journal of Teacher Education.** c. 39. s. 4: 166-184. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n4.10.

Scherrod, Ginnie. 2014. Perceptions of Secondary School Teachers and Administrators on Effective Professional Development Programs. Doktora Tezi. Walden University, Minessota.

Schoellhorn, Lauren. 2012. “Bringing History to Life” Exploring the Historic Cemetery as a Primary Classroom Resource. Yüksek Lisans Tezi. Webster University, Missouri.

Schranck, Susan R. 2007. Designing Performance Objectives to Improve English Language Proficiency: Conceptualizing a Call-Integrated Listening Curriculum at Delaware Technical & Community College Jack F. Owens Campus. Doktora Tezi. The University of Delaware.

Schulte, Karen. 2006. Strategies for Developing Collaborative Skills in Undergraduate and Graduate Teacher Education Programs. **Excellence in Teaching and Learning: Bridging the Gap in Theory, Practice, and Policy.** ed. Adnan Salhi. ABD: Rowman & Littlefield Education: 43-56.

Shaw, Rachel L. 2010. Embedding Reflexivity within Experiential Qualitative Psychology. **Qualitative Research in Psychology.** c.7. s.33: 233-243.

Shenton, Andrew K. 2004. Strategies for Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Projects. **Education for Information.** c.22: 63-75.

Shulman, Lee, Dennis Sparks. 1992. Mergin Content Knowledge and Pedagogy: An Interview with Lee Shulman. **Journal of Staff Development.** c.13. s.1: 14-16.

Smith, Cristine, Marilyn Gillespie. 2007. Research on Professional Development and Teacher Change: Implications for Adult Basic Education. 205-244. http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann_rev/smith-gillespie-07.pdf. [20.01.2015].

Smith, Laura Jeanne. 2009. Motivation and Long-Term Language Achievement Understanding Motivation to Persist in Foreign Language Learning. Doktora Tezi. University of Maryland, Maryland.

Spady, William G., Nikola Filby, Robert Burns. 1986. **Outcome-Based Education: A Summary of Essential Features and Major Implications.** 1.bs. ABD: The Spady Consulting Group and Far West Laboratory.

Spollen-LaRaia; Deirdre. 2013. Literacy Coaching: Is It a Link to Transforming Teacher Collaboration, School Culture, and Student Achievement? Doktora Tezi. College of Saint Elizabeth, New Jersey.

Stake, Robert E. 2010. **Qualitative Research: Studying How Things Work.** 9.bs. ABD: The Guilford Press.

Steffen, Christina. 2011. Perceptions of How Teachers Perceive Their Teaching of Critical Thinking Skills and How Students Perceive Their Learning of Critical Thinking Skills. Doktora Tezi. Missouri Baptist University, Missouri.

Stotter, Daniel Edgar. 2004. Assessment of the Learning and Attitude Modification of Technology Education Students Who Complete an Instructional Unit on Agriculture and Biotechnology. Doktora Tezi. North Carolina State University, North Carolina.

Su, Jung-Hsuan. 2012. 11th Grade Students' English Reading Motivation, Language Problems and Reading Achievement in Taiwan. Doktora Tezi. Texas A&M University, Texas.

Swanson, Kenneth A. 2013. Teacher Perceptions of Technology and Learner Motivation in the Second Language Classroom. Doktora Tezi. Capella University, Mineapolis.

Şişman, Mehmet. 2010. Öğrenmede Yapılandırmacılık Üzerine Bir Çeşitleme. **Eğitim Bir-Sen Dergisi.** c. 6, s. 17: 4-9.

Takacs, Jill Ann. 2010. Using Formative Assessment in Professional Learning Communities to Advance Teaching And Learning. Doktora Tezi. Walden University, Minessota.

Takahashi, Chika. 2013. Motivation and Persistence of Learning Among L2 Learners in Self-Instruction. Doktora Tezi. University of Hawaii at Manoa, Hawaii.

Takan, Ahmet. 2014. The Relationship Between Speaking Anxiety and The Motivation of Anatolian High School Students in English Language Classes. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Kararı. 2013a. Sayı 6. İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. 2013b. İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı.

Tashakori, Hengameh. 2013. The Relationship Between Motivation and Language Learning Strategies in Foreign Language Learning: A Cognitive Perspective. **Modern Journal of Language Teaching Methods.** c. 3. s. 2: 37-47.

TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2013 Results: An International Perspective On Teaching and Learning. http://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE_TALIS_Rapporto_Internazionale_EN.pdf. [17.01.2015].

Tomlinson, Carol A. & McTighe, Jay. 2006. **Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design**. ABD: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tsai, Cheng-Chang, I-Cheng Chang. 2013. The Study on Motivation and Anxiety of English Learning of Students at a Taiwan Technical University. **International Journal of English Language Teaching.** c. 1. s.1: 24-41.

Tyler, Ralph W. 1949. **Basic Principles of Curriculum and Instruction.** 1.bs. ABD: University of Chicago Press.

Ushida, Eiko. 2003. The Role of Students' Attitudes and Motivation in Second Language Learning in Online Language Courses. Doktora Tezi. Carnegie Mellon University.

Vygotsky, Lev. 1978. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.** 2. bs. ABD: Harvard Universitty Press.

Wallace, John, John Loughran. 2012. Science Teacher Learning. **Second International Handbook of Science Education.** ed. Barry Fraser, Kenneth Tobin, Campbell McRobbie. ABD: Springer 295-306.

Warren-Little, Judith. 2012. Professional Community and Professional Development in the Learning-Centered School. **Teacher Learning that Matters.** ed. Mary Kooy, Klaas van Veen. ABD: Routledge: 22-43.

Wiggins, Grant. 2010. Why We Should Stop Bashing State Tests. **Educational Leadership.** 48-52.

_____. 2011. A Diploma Worth Having. **Educational Leadership.** 28-33.

Wiggins, Grant. Biography. http://www.grantwiggins.info/grant-s-bio. [27.11.2014].

Wiggins, Grant. Biography. https://www.authenticeducation.org/whoweare/grant.lasso. [27.11.2014].

Wiggins, Grant, Jay McTighe. 1998. **Understanding by Design**. 1. bs. ABD: Association for Supervision and Curriculum Development.

_____. 2005. **Understanding by Design**. 2. bs. ABD: Association for Supervision and Curriculum Development.

_____. 2007. **Schooling by Design**: **Mission, Action, and Achievement.** 1. bs. ABD: Association for Supervision and Curriculum Development.

_____. 2011. **The Understanding by Design Guide to Creating High-Quality Units.** 1. bs. ABD: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wynn, Charles, Arthur Wiggins. 1997. **The Five Biggest Ideas in Science.** 1. bs. ABD: John Wiley & Sons.

Xu, Xiuyan. 2011. The Relationship between Language Learning Motivation and the Choice of Language Learning Strategies among Chinese Students. **International Journal of English Linguistics.** c.1. s. 2: 203-212.

Yıldırım, Ali. 2013. Türkiye'de Öğretmen Eğitimi Araştırmaları: Yönelimler, Sorunlar ve Öncelikli Alanlar. **Eğitim ve Bilim.** c.38. s.169: 175-191.

Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2008. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.** 7. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, Robert K. 2011. **Qualitative Research from Start to Finish.** 9.bs. ABD: The Guilford Press.

Yoon, Kwang Suk, Teresa Duncan, Silvia Wen-Yu Lee, Beth Scarloss, Kathy L. Shapley. 2007. Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. **Regional Educational Labarotory Southwest: Issues & Answers.** c.033: 1-55.

YTÜ Temel İngilizce Bölümü Hazırlık Öğretimi. www.ybd.yildiz.edu.tr. [18.01.2015].

Yurdakul, Bünyamin. 2010. Eğitimde Yeni Yönelimler. **Yapılandırmacılık.** ed. Özcan Demirel. Ankara: Pegem Akademi: 39-65.

Yurtseven, Nihal. 2010. Mentorluk Hizmetinin Yabancı Diller Yüksekokulu'nda Okuyan Öğrencilerin Akademik Başarıları, Öz-Yeterlik Algıları ve Kaynakları Yönetme Stratejileri Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Yurtseven, Nihal, Bülent Alcı, Hakan Karataş. 2014. Factors Affecting Academic Performance in EFL Context: A Modeling Study. **The International Journal of Research in Teacher Education.** c.5. s.1: 13-23.

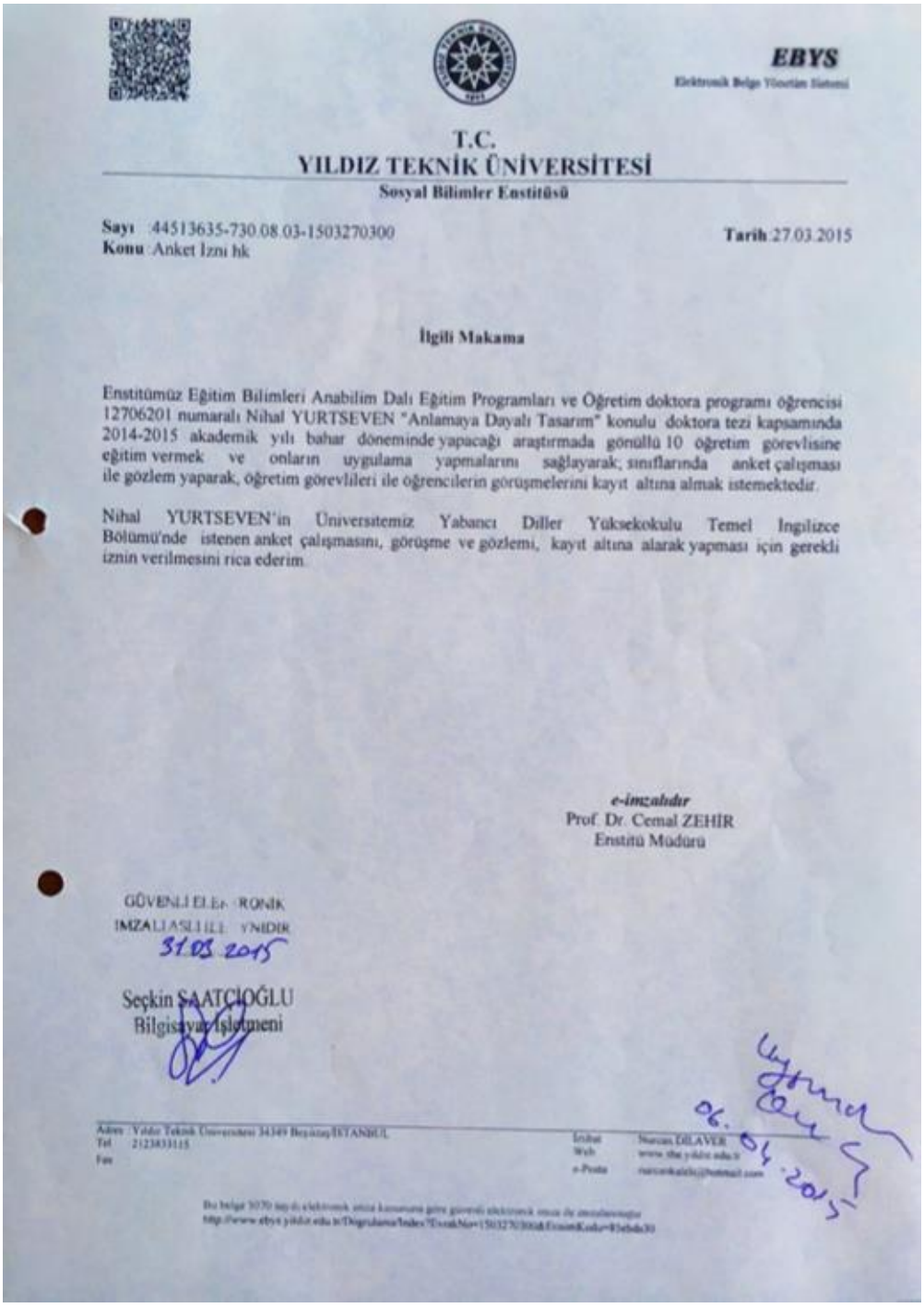
Yurtseven, Nihal, Selçuk Doğan, Sertel Altun. 2013. UbD Modeline Göre Hazırlanmış Farklılaştırılmış Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Planı: Türkiye Örneği. **Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c.1. s.1: 1-20.

Yurtseven, Nihal, Sertel Altun. 2015. Understanding by Design (UbD) in EFL Teaching: The Investigation of Students' Foreign Language Learning Motivation and Views. **Journal of Education and Training Studies.** c. 4, s. 3: 51-62.

Yurtseven, Nihal, Sertel Altun, Hasan Aydın. 2015. An Analysis on Motivational Beliefs of Preparatory Class Students about Learning English. **The International Journal of Educational Researches.** c.6. s.1: 13-30.

EKLER

Ek 1. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Araştırma İzin Belgesi



EBYS
Elektronik Belge Yönetim Sistemi

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sayı :44513635-730.08.03-1503270300 Tarih:27.03.2015
Konu :Anket İzni hk

İlgili Makama

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim doktora programı öğrencisi 12706201 numaralı Nihal YURTSEVEN "Anlamaya Dayalı Tasarım" konulu doktora tezi kapsamında 2014-2015 akademik yılı bahar döneminde yapacağı araştırmada gönüllü 10 öğretim görevlisine eğitim vermek ve onların uygulama yapmalarını sağlayarak; sınıflarında anket çalışması ile gözlem yaparak, öğretim görevlileri ile öğrencilerin görüşmelerini kayıt altına almak istemektedir.

Nihal YURTSEVEN'in Üniversitemiz Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü'nde istenen anket çalışmasını, görüşme ve gözlemi, kayıt altına alarak yapması için gerekli iznin verilmesini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Cemal ZEHİR
Enstitü Müdürü

GÜVENLİ ELEKTRONİK
İMZALI ASLI İLE AYNIDIR
31.03.2015

Seçkin SAATÇİOĞLU
Bilgisayar İşletmeni

Adres : Yıldız Teknik Üniversitesi 34349 Beşiktaş/İSTANBUL
Tel : 2123833115
Fax :
Unvan : Nurcan DİLAVER
Web : www.sbe.yildiz.edu.tr
e-Posta : nurcankalelioglu@hotmail.com

06.04.2015

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
http://www.ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=15032703008&EvrakKodu=83ebdc30

Ek 2. Tasarım Değerlendirme Rubriği

TASARIM STANDARTLARI		1. TASARIM				2. TASARIM				3.TASARIM			
		G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4
Ünite planı;													
1. Aşama	1. Araştırmaya/anlamaya değer, *transfer edilebilir ve önemli fikirleri* tanımlar.												
	2. Anlama ifadelerini tam cümle halindeki genellemeler olarak tanımlar: *Öğrenciler ... anlayacaklar.*												
	3. Uzun vadede istenen ve gerçek başarı gerektiren *transfer hedefleri*ni belirtir.												
	4. Açık uçlu, düşünmeyi teşvik eden ve odaklanan birkaç *temel soru* içerir.												
	5. Tüm aşamalar için gerekli *standartları, görevleri ve program hedefleri*ni tanımlar.												
	6. Anlamaya ulaşabilmek ve genel hedefleri yerine getirmek için gerekli *bilgi ve beceri ifadeleri*ni tanımlar.												
	7. Yukarıda sayılan tüm unsurlar birbiriyle uyum içindedir.												
	1.Aşama Toplam Puan												
2. Aşama	8. İstenilen sonuçların tümüne götürecek geçerli *ölçme kanıtını* tanımlar.												
	9. Anlamanın bir ya da daha fazla göstergesine dayalı otantik *performans görevleri* içerir.												
	10. Öğrencilerin başarı gösterebilmesi için yeterli *fırsatlar* barındırır.												
	11. Her bir görevin istenilen sonuçlarla uyumlu olabilmesi ve performanslar hakkında uygun geri bildirim verilmesi için *değerlendirme ölçütleri* içerir.												
	2.Aşama Toplam Puan												
3. Aşama	12. Öğrenenlere aşağıdaki konularda yardımcı olabilmek için gerekli *öğrenme etkinleri ve öğretim* içerir:												
	a. Hedeflenen bilgi ve becerileri elde etmek,												
	b. Önemli fikirleri anlamlandırmak,												
	c. Öğrendiklerini yeni öğrenme ortamlarına aktarmak.												
	13. Ünitenin tüm öğrencilere ilgi çekici gelebilmesi için *WHERETO* ilkelerinden etkili bir biçimde yararlanır.												
	14. Tasarımın tüm aşamaları birbiriyle uyum içindedir.												
	3.Aşama Toplam Puan												
Grubun toplam puanı													
Genel Toplam													

Ek 3. Öz-Değerlendirme Formu

Tasarım ve Uygulama (1)

1. Tasarım yapma sürecine ilişkin deneyim ve görüşlerinizi yazınız.

2. Uygulama sürecine yönelik deneyim ve görüşlerinizi yazınız.

3. Öğrencileriniz planladıklarınızın ne kadarını öğrendiler?

4. Hangi değerlendirme kanıtlarına ulaştınız?

5. Kullanmış olduğunuz stratejiler arasında en etkili olanı hangisiydi?

6. Öğrencilerinize ne şekilde geribildirim sağladınız?

7. "Tasarım ve Uygulama 2" sürecindeki güçlü yönleriniz ve geliştirmeniz gereken yönleriniz nelerdir?

8. Üçüncü tasarımınız için planlarınız nelerdir?

9. Meslektaşlarınızın sizin için yaptığı değerlendirmeler, profesyonel gelişim sürecinize katkı sağladı mı?

Ek 4. Akran Değerlendirme Formu

UbD ile Tasarım Geliştirme Çalışması (1)

Sorular	Grup Adı:	Grup Adı:	Grup Adı:
1. Bu tasarımı değerlendirmek için hangi 3 sıfatı kullanmayı düşünürsünüz?			
2. Sizce bu tasarımın güçlü yönleri nelerdir?			
3. Sizce bu tasarımın geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir?			
4. Genel görüşünüzü ve tavsiyelerinizi yazınız.			

Ek 5. Öğretmen Birebir Görüşme Soruları

1. UbD'yi daha önce duymuş muydunuz? Bu araştırma boyunca neler öğrendiniz?
2. Tasarımlarınızı hangi üniteler için yaptınız? Yapmış olduğunuz tasarımlar İngilizce öğrenmede hangi becerileri geliştirmeye yönelikti?
3. Tasarımları yaparken nasıl bir süreçten geçtiğinizi açıklayabilir misiniz? Zorlandığınız, rahat hissettiğiniz ya da sizi araştırmaya yönlendiren süreçler oldu mu?
4. Tasarımları yapma aşamasında pedagojik bilgilerinizde (sınıf yöntemi, öğretim yöntemi, kullandığınız araç-gereçler vs.) bir değişiklik oldu mu? Oldu ise örneklerle açıklayınız.
5. Tasarım aşamasında zorlandığınız anlar oldu mu? Evetse, neler olduğunu ve nasıl bir yöntemle çözüm ürettiğinizi açıklayınız.
6. Sizce UbD'nin öğrenciler üzerinde ne gibi etkileri oldu? Örneklerle açıklayınız.
7. Tasarımların uygulanması aşamasında zorlandığınız anlar oldu mu? Varsa örnek vererek açıklar mısınız?
8. Sizce UbD yabancı dil öğretiminde ve hazırlık seviyesinde uygulanabilecek etkili bir model midir? Nedenini açıklar mısınız?
9. Sizce UbD'nin öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak nitelikleri var mıdır?
10. Gelecekte de UbD'yi kullanmayı düşünür müsünüz? Neden?
11. Sizce öğrenci motivasyonuna etki eden en önemli unsurlar nelerdir?
12. Bu araştırma meslektaş öğrenmeleri açısından nasıl bir katkı sağladı?
13. Sizce meslektaştan öğrenme ve profesyonel gelişim açısından önemli bir araç mıdır?
14. Bu çalışma ile daha önce sizin fark etmediğiniz, fakat arkadaşlarınızın fark ettiği güçlü yönleriniz oldu mu?
15. Bu çalışma ile daha önce sizin fark etmediğiniz, fakat arkadaşlarınızın fark ettiği geliştirilmesi gereken yönleriniz oldu mu? Bu yönlerinizi geliştirmek için herhangi bir şey yaptınız mı? Açıklayınız.
16. Bu araştırma boyunca hangi deneyimleri elde ettiğinizi düşünüyorsunuz?

Ek 6. Öğrenci Odak grup Görüşmesi Soruları

1. UbD'nin sınıfınızda uygulanması konusunda neler düşünüyorsunuz?
2. Sizce UbD öğrencinin yabancı dil öğrenme konusundaki motivasyonunu arttırmak için kullanılabilecek bir araç mıdır?
3. İngilizce öğrenme ortamında motivasyonu arttıran ya da azaltan unsurlar nelerdir?
4. UbD'nin uygulandığı derslerde gözlemlediğiniz en ilginç şey neydi?
5. UbD'nin öğrenme ve motivasyona yönelik katkısını arttırmak için neler yapılmalıdır?
6. Gelecekte de UbD ile geliştirilmiş bir derste bulunmak ister misiniz?

Ek 7. Gözlem Değerlendirme Rubriği

	Gözlenen Davranışlar	1. UYGULAMA				2. UYGULAMA				3. UYGULAMA			
		G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4
Öğrenci Özellikleri	Ön bilgileri ve hazırbulunuşluk düzeyleriyle derse hazırdırlar.												
	Derste yapılan etkinliklerin merkezinde yer alırlar.												
	Derse katılım konusunda isteklidirler.												
	Ders esnasında düşüncelerini rahat bir biçimde ifade ederler.												
	Merak duygusu içinde, ders boyunca temel sorulara yanıt ararlar.												
	Öğrenci Özellikleri Toplam Puan:												
Öğretmen Özellikleri	Derste öğrencinin ilgisini çekecek bir öğretim stili benimser.												
	İletişime açıktır ve öğrencileri görüşlerini dile getirmesi konusunda yüreklendirir.												
	Sınıfta tehdit içermeyen ılımlı bir öğrenme ortamı oluşturur.												
	Öğrencilerin sorularına ve ihtiyaçlarını karşı duyarlıdır.												
	Öğrencileri için öğrenme fırsatı yaratır.												
	Öğretmen Özellikleri Toplam Puan:												
Öğrenme Ortamı	Sınıfın oturma düzeni öğrencilerin öğrenmesine uygundur.												
	Sınıfın büyüklüğü ve öğrenci sayısı birbirine uygundur.												
	Sınıfta bilgisayar, projektör, müzik çalar gibi çeşitli donatılar bulunmaktadır.												
	Sınıfta iletişime dayalı bir sosyal ortam bulunmaktadır.												
	Sınıf yaşantısal öğrenmenin gerçekleşebilmesi için uygundur.												
	Öğrenme ortamı akran öğrenmesine fırsat verir.												
	Öğrenme Ortamı Toplam Puan:												
UbD İlkeleri	Öğretimin hedefleri büyük fikir ve temel sorular aracılığıyla açık hale getirilmiştir.												
	Ders dikkat çekme ve ısındırma çalışmasıyla başlar.												
	Ders öğrencilere araştırma yapma konusunda fırsat tanır.												
	Ders içinde gözden geçirme, yansıtma ve düzeltmeye yer verilir.												
	Ders sonunda oluşan ürünler, öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmesine fırsat verir.												
	Öğretim bireysel farklılıkları dikkate alarak gerçekleşir.												
	Öğrenme etkinliklerinin sıralaması, öğrenmeyi kolaylaştıracak niteliktedir.												
	Performans görevleri öğrencilerin büyük fikri ve temel soruları cevaplayabilmesine uygun niteliktedir.												
	Performans görevleri öğrencilerin anlama becerisinin ne düzeyde olduğunu gösterir.												
	Performans görevleri öğrencinin bilgiyi gerçek yaşama dönüştürmesine fırsat verir.												
	Performans görevleri, öğrencilerin üst düzey bilişsel beceriler geliştirmesine yardımcı olur.												
	UbD İlkeleri Toplam Puan:												
	Grubun Toplam Puanı:												
	Genel Toplam:												

Ek 8. Motivasyon/Tutum Ölçeği

Motivasyon / Tutum Ölçeği

Aşağıdaki ifadeler İngilizce ve yabancı dil öğrenme motivasyonunuzla ilgilidir. Lütfen ifadeleri dikkatlice okuyup size uygun olanı işaretleyiniz ve **boş bırakmayınız**. Hiçbir madde için doğru ya da yanlış cevap olmadığını unutmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

"1" : Kesinlikle katılmıyorum.
"2" : Katılmıyorum.
"3" : Kararsızım.
"4" : Katılıyorum.
"5" : Kesinlikle katılıyorum.

	Kesinlikle katılmıyoru				**Kesinlikle katılıyorum**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Yurt dışında uzun bir süre yaşamam gerekseydi, İngilizcem yeterli olsa bile bulunduğum ülkede kullanılan ana dili öğrenmeye çalışırdım.					
2. Mümkün olduğunca çok yabancı dil öğrenmek istiyorum.					
3. İngilizce öğrendikten sonra farklı bir dil öğrenmek istiyorum.					
4. Yabancı dil öğrenmek benim için bir hobidir.					
5. Bazen yabancı dil öğrenmenin fazladan bir yük olduğunu düşünürüm.					
6. Yabancı dil öğrenmek heyecan vericidir.					
7. Yabancı dil öğrenmeyi sevmiyorum ve sadece ihtiyacım olduğu için öğreniyorum.					
8. Yabancı dil öğrenmek genelde bana başarı hissi verir.					
9. Yabancı dil öğrenmek beni mutlu ediyor.					
10. İlginç bir zihinsel etkinlik olduğu için İngilizce öğrenmek benim için önemlidir.					
11. İngilizce yeterliliğe sahip olmak genel kültürün bir parçasıdır.					
12. Daha eğitimli olmak için İngilizce öğreniyorum.					
13. İngilizce bilmek benim için önemlidir çünkü İngilizce, dünyadaki güncel entelektüel akımlar hakkında bilgi sahibi olmamı ve böylece bakış açımı genişletmemi sağlıyor.					
14. Kaliteli bir yaşam sürebilmek için Türklerin mutlaka İngilizce yeterliliğe sahip olmaları gerekir.					
15. Türkiye'de herkesin en azından orta seviye İngilizce bilmesi/öğrenmesi gerekir.					

	1	2	3	4	5
16. İngiliz ve Amerikalılar hakkında bir şeyler öğrendikçe, onları daha fazla seviyorum.					
17. Sevdiğim sanatçıların çoğu (aktör, müzisyen...vb.) İngiliz veya Amerikalıdır.					
18. İngiltere ve Amerika dünyanın en heyecan verici ülkelerindendir.					
19. İngiliz ve Amerikan kültürü bu günlerde dünyada büyük öneme sahiptir.					
20. İngilizce konuşursam, daha iyi bir iş bulabilirim.					
21. İngilizce konuşursam, daha fazla iş seyahatine çıkabilirim.					
22. İngilizce bilmek bana maddi açıdan fayda sağlar.					
23. Gelecekte iş arkadaşlarım yabancı bir dili en azından orta seviyede konuşuyor olacak.					
24. Gelecekte patronum İngilizce bilmemi bekleyecek.					
25. Gelecekte işimde terfi edebilmek için İngilizce biliyor olmam gerekecek.					
26. Benim meslek grubumdaki önemli kişiler en azından orta seviyede İngilizce konuşabiliyorlar.					
27. Gelecekte uluslararası bir itibara sahip olabilmek için İngilizce bilmek benim için önemlidir.					
28. Çeşitli kültürleri ve insanları tanımamı sağlayacağı için İngilizce yeterliliğe sahip olmanın önemli olduğunu düşünüyorum.					
29. Hayatıma anlam katan bir zorluk oluşturduğu için İngilizce öğrenmek benim için önemlidir, böyle olmasaydı hayatım biraz monoton olurdu.					
30. Belirli bir amaca ulaşmak için (diploma ya da burs alabilmek... vb.) kesinlikle devletin yaptığı yabancı dil sınavına girmem gerekiyor.					

Ek 9. Birinci Tasarımlar

Ek 9a. Grup 1

<table>
<tr><td colspan="3">Stage 1 – Desired Results</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Established Goals

Listening and note taking focus
-rhetorical questions

Discussion strategy
-asking for opinions or ideas

Project
-having a language learning experience in a short period of time

Big Idea: By words the mind is winged

(Aristophanes)</td><td colspan="2">Transfer
Students will be able to independently use their learning to take clear notes and talk about the lecture by understanding rhetorical questions.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Meaning</td></tr>
<tr><td>UNDERSTANDINGS
Students will understand that they can learn a new language in a short time by
- asking for help from friends, teachers, family…
- using applications
- making foreign friends in chatrooms</td><td>ESSENTIAL QUESTION(S)

-How much of a language can you learn in one week?
- How can you achieve it?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Acquisition</td></tr>
<tr><td>Students will know
-The terms and definitons about language aqusition (critical period, motivation…)
-How to use rhetorical questions as keywords while taking notes</td><td>Students will be skilled at
talking about their real-life experience of learning a new language</td></tr>
<tr><td colspan="3">Stage 2 - Evidence</td></tr>
<tr><td>Evaluative Criteria</td><td colspan="2">Assessment Evidence</td></tr>
<tr><td>-Ss will form groups of five and learn a new language for a week.
-They will give a presentation about their learning experience with the help of a template</td><td colspan="2">PERFORMANCE TASK(S): A new language learning experience
The students will be able to
-welcome and greet people in a new language,
-count to ten
-say the months of the year/days of the week
-(if the language has a different alphabet) write their names in that language</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">OTHER EVIDENCE: a quiz about the active vocabulary in the unit</td></tr>
<tr><td colspan="3">Stage 3 – Learning Plan</td></tr>
<tr><td colspan="3">Summary of Key Learning Events and Instruction
1. W(where-when-why) – Ss will be informed about the aims of the unit and essential questions will be introduced.
2. H (hook) – A funny video named “Joey learning English” will be shown. https://youtu.be/kTQCbds8hsc
-Also, the ss will discuss in groups what the big idea means.
3. E (equip) – Ss will be equipped with necessary tools such as laptop, projector, CD player and posters.
4. R (rethink) – T will give feedback at the end of the group presentations.
5. E (evaluate) – Ss will be evaluated through the performance task and a vocabulary quiz.
6. T (tailor) – The instruction will be tailored according to different learning styles;
- For visual students, ss will watch the video of the lecture instead of just listening to it
- There ill be goup wok activities and self-study choices
7. O (organize)
<u>WEEK 1</u>
a. Ss will be informed about the aims of the unit and essential questions will be introduced.
b. Ss will watch the video showing funny language learning experiences.
c. Students will do the vocabulary exercises in the book, including terms about language learning and the other new words in the lecture.
d. Ss will be informed about using rhetorical questions as signals while taking notes.
e. Ss will listen to the lecture twice, take notes, and answer the main idea questions and detail questions.
f. Performance task will be assigned at “extend the topic” part for the second week. Ss will be given a template that will help them in their presentation.
<u>WEEK 2</u>
g. Vocabulary quiz will be carried out at the end of the unit.
h. Ss will review their notes and fill in the chart at the end of the unit with definitions and their examples according to the lecture.
i. Projects will be presented.
j. T will give feedback at the end of the group presentations.</td></tr>
</table>

Ek 9b. Grup 2

<table>
<tr><td colspan="3">Stage 1 – Desired Results</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Established Goals
-Students will learn about food in different cultures.
-Students will read about olive oil cultivation and production in the Mediterranean and then discover ‘sofrito’, a popular sauce in Puerto Rico.
Reading strategy
-skimming
- summarizing
-writing a topic for a paragraph
Vocabulary Learning Strategy
-Guessing meaning from the definitions given.
Project
-preparing a brochure that will market Turkish olive oil abroad.
- how to prepare a particular food and describe its ingredients.
Big Idea: A little olive oil keeps a doctor away.</td><td colspan="2">Transfer
Students will make use of information about olive oil in their real lives.
Students will be able to independently use target vocabulary to describe how to make a particular food in their real lives.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Meaning</td></tr>
<tr><td>UNDERSTANDINGS
- Students will understand that they can utilize the content and target vocabulary to sell Turkish olive oil abroad.
- Students will understand how to describe a meal and what the ingredients are.</td><td>ESSENTIAL QUESTION(S)
- How can you sell Turkish olive oil abroad?
-How can you describe a particular meal to your friend?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Acquisition</td></tr>
<tr><td>Students will know
- how to find a main idea of a text by looking at the heading, sub-headings and pictures and reading the first and last paragraph of the text.
- key points to summarize the text.
- finding a topic of a paragraph will help them to understand the text itself.
- Target vocabulary related to the food.</td><td>Students will be skilled at
-understanding main idea and key points of the reading materials that they will encounter in their daily lives.
-understanding a paragraph by finding the topic.
-describing how to cook a particular food.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Stage 2 - Evidence</td></tr>
<tr><td>Evaluative Criteria</td><td colspan="2">Assessment Evidence</td></tr>
<tr><td>-In groups of four, Ss will be able to presuade the customers to buy Turkish olive oil by using the target vocabulary and the content they learned in the lesson.
- In groups of four, students will learn how to describe a particular food.</td><td colspan="2">PERFORMANCE TASK(S):
Marketing Turkish olive oil abroad
The students will be able to
- Use what they have learned about olive oil in their brochure to attract their customers’ attention.
- Make use of target words that they have acquired to prepare their brochure and to describe a particuar food.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">OTHER EVIDENCE
Students will write self-reflection about the content at the lesson.
Students will be given feedback at the end of the comprehension part and vocabulary session.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Stage 3 – Learning Plan</td></tr>
<tr><td colspan="3">Summary of Key Learning Events and Instruction
1. W(where-when-why) – Ss will be informed about the aims of the unit and essential questions will be introduced.Each essential questionwill be given to some studnets randomly and these students will be askedto read them loudly.Then, the instructor will show all essential questions on the slide and ask students to note them down.
2. H (hook) – One student will be asked to close his /her eyes and to define the thing – olive - he / she touches in his /her hand. The other students will help their friend to predict the food by forming some sentences related to olive.
a. Students will be intorduced different pictures of cultural specific food.
3. E (equip) – Ss will be equipped with necessary tools such as laptop, projector, CD player, posters, handouts and olive.
4. R (rethink) – The instructor will give feedback at the end of the tasks six times. There will be oral and written feedback (ppt) and peer feedback.
5. E (evaluate) – Ss will be evaluated through the group work activities, pair work activities and performance tasks.
6. T (tailor) – The instruction will be tailored according to different learner styles;
a. For visual students, they will see the pictures related to the topics.
b. For auditory students, they will be exposed to listening to the texts.
c. Group and pair work activities as well as individual tasks will also be included in the lesson.
7. O (organize)
a. <u>Reading Text 1</u>
i. Ss will be informed about the aims of the unit and essential questions will be introduced.
ii. Ss will talk about the food, olive, by means of a student who tries to predict the “olive” and the other students who help their friend with their own sentences to predict what is in his hand.
iii. Students will be introduced to the topic “olive oil” via pictures presented on the ppt slide.
iv. Ss will be introduced to the key vocabulary via pre-reading sentence completion activity.
v. Ss will choose the main idea of the text by skimming.
vi. Ss will listen to the text called “An Oil for Life”. As a reading comprhension activity, students will form groups of four students. Each group will have a different topic related to the reading text. There will be four topics: the history of oil, the process of olive oil production, different uses of olive oil, benefits of olive oil. Then, each group will be asked to list and summarize their topic on the given papers. The instructor will regroup the students so that each student will have a different topic to talk about. Students in their new groups will exchange their information and comprehend the important points in the text.
vii. Within the same groups, they will try to guess the target words presented in the slide based on the clues – meaning and part of speech- given.
viii. Students will be asked to prepare an attractive and creative brochure to market ,Turkish olive oil to other countries in a group. They will be expected to use the content and the target vocabulary studied in the text. It will be set as homework. They will be evaluated by the other groups next week according to the evaluative charts given by the instructors.
b. <u>Reading Text 2</u>
8. Students will be introduced cultural- specific foods on the ppt slide and try to guess where they are from.
9. Students will be asked to talk about the last picture – sofrito – in detail such as “what are the ingredients of sofrito?”
10. Students will read the text in detail and write a topic of each paragraph in pairs.
11. Students will listen to how to make a sofrito.
12. Students will do the comprhension part of the reading text (multiple choice and true-false questions) and answers will be checked as a whole class.
13. Students will predict the target vocabulary by studying their meanings.
14. Students will do the vocabulary practice in their books.
15. As a group of four, students will prepare “taboo” cards related to target vocabulary.
16. Within the same group, students will write the description of their favourite Turkish food and their ingredients.</td></tr>
</table>

Ek 9c. Grup 3

<table>
<tr><th colspan="3">Stage 1 – Desired Results</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Established Goals
Listening:
Note-taking skills
● Organizing main ideas
● Thinking of examples
● Identifying rhetorical questions
● Predicting
Speaking:
Giving ideas on language learning
Vocabulary:
Words or Phrases related to linguistics and language learning
Big Idea
“All students can learn and succeed, but not on the same day in the same way”
William G. Spady</td><td colspan="2">Transfer</td></tr>
<tr><td colspan="2">Students will be able to independently use their learning to talk to a professional about his/her language learning process in a confident manner.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Meaning</td></tr>
<tr><td>UNDERSTANDINGS
Students will understand some helpful strategies for their own language learning process.
Students will understand how motivation affects their language learning process.
Students will understand their strengths and weaknesses of their language learning process.</td><td>ESSENTIAL QUESTION(S)
● What strategies are more helpful for you while learning a language?
● Do you think you have enough motivation to learn English?
● What are the strengths and weaknesses of your language learning process?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Acquisition</td></tr>
<tr><td>Students will know
● the vocabulary on second language learning
● rhetorical questions in note taking
● the theories on second language learning
● the four factors that affect language learning: age, environment, attitude, and motivation.</td><td>Students will be skilled at
● taking notes while listening to a lecture
● speaking on their language learning process
● asking questions about language learning.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Stage 2 - Evidence</th></tr>
<tr><td>Evaluative Criteria</td><td colspan="2">Assessment Evidence</td></tr>
<tr><td>Speaking and asking questions confidently about the language learning process of a professional.</td><td colspan="2">PERFORMANCE TASK(S):
Group work:
In groups of 3, students will decide on a professional to hold an interview with and they will record their interview to use for class discussion and peer evaluation.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">OTHER EVIDENCE: Peer + teacher evaluation cards and listening test</td></tr>
<tr><th colspan="3">Stage 3 – Learning Plan</th></tr>
<tr><td colspan="3">Summary of Key Learning Events and Instruction
W (Where-When-Why) : Students will get information about the aims of the unit and they will note-down the essential questions to answer later.
Hook : Students are shown a cartoon about language learning. (See as attached) They are encouraged to start the warm-up activity on page 12 of the book.
Equipment: Students will be equipped with the necessary instruction to work cooperatively and gather information for their perfomance task by the book Contemporary Topics 1 Unit 2 with the lecture on language acquisition, ppt including a cartoon and video about language learning.
For the performance task (interview with a professional about language learning experience) the groups will be given the questions to ask.
Rethink: Students will be given feedback 2 times through the unit.
Evaluate: Students will be evaluated through a performance task and listening test.
Tailor: The instructions will be tailored in accordance with the learning needs of students.
1. Powerpoint +cartoon+video = for visual students
2. Explanations by the teacher for auditory students
3. Only three groups will be chosen for this first task among the stronger links of the class to help other students maintain confidence for the tasks in future
Organization
1. Introduction of the aims of the unit and essential questions to be kept in mind throughout the lesson.
2. Showing a cartoon (embedded in the the pptx); wait for the reaction and immediately start the warm-up activity on the book (p12), a short questionnaire which will help them
3. Introducing vocabulary of the listening text
4. Listening to improve the note-taking skills. >The text is about second language acquisition.
5. Performance Task
Among approximately 20 students in each class, the teacher will form 3 groups to perform at this stage of the task.
● The student groups chosen to perform the task will hold an interview with a professional for the answers of the questions below:
1. How old were you when you learned the language?
2. Where did you learn the language?
3. How do you feel about speaking the language? How do you feel when you make a mistake?
4. Why did you want to learn the language?
5. Why do you think you are a successful language learner?
6. What is the effect of the second language on your career?
6. Students will record their interview and the following week there will be a discussion during other students’ evaluation of the videos.
● The questions below will be considered during discussion
1. What similarities and differences can you find among the people you interviewed?
2. Think about the four factors described in the lecture. How did these factors affect the language learners interviewed?</td></tr>
</table>

Ek 9d. Grup 4

<table>
<tr><th colspan="3">Stage 1 – Desired Results</th></tr>
<tr><td rowspan="6">Established Goals
-rhetorical questions vocabulary
Discussion strategy
-asking for opinions or ideas
-asking for clarification or confirmation
project
-preparing comprehension questions for a text to apply other students in the class.
Big Idea
“There are always answers. We just have to be smart enough.”
― John Green, Looking for Alaska
‘A people without the knowledge of their past history,origin and culture is like a tree without roots.’
_ Marcus Garveyf</td><td colspan="2">Transfer</td></tr>
<tr><td colspan="2">Students will be able towrite process of an item or events by using the relevant vocabulary and will also read a chart , or talk about the context of a map.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Meaning</td></tr>
<tr><td>UNDERSTANDINGS
Students will understand that target vocabulary in the text can be used in different contexts.
Students will understand that word patterns and grammar can be used to provide distractors in the questions.
Students will understand that topic sentences, outstanding words and wholistic reading can avoid getting lost in a text.
Students will be able to use the sequence words to tell events.</td><td>ESSENTIAL QUESTION(S)
-How can you make use of this vocabulary in your daily life?
-How can you recognize the distractors in reading comprehension questions?
-How can I read the text without getting lost in the it?
-How can I tell the sequence of events and a process?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Acquisition</td></tr>
<tr><td>Students will know…
1. words related to the reading.
2. How to guess the meaning from the context.</td><td>Students will be skilled at…
1. making correct sentences using the target vocabulary.
2. differentiating how grammar and word patterns may effect meaning.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Stage 2 - Evidence</th></tr>
<tr><td>Evaluative Criteria</td><td colspan="2">Assessment Evidence</td></tr>
<tr><td>Skillful usage of the grammar necessary and word patterns while writing the questions.</td><td colspan="2">PERFORMANCE TASK(S):
Students will form groups of 4 and prepare reading comprehension questions for a given text.
They will present distracting options in the multiple choice. They will present their quizzed to other groups to be answered.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">OTHER EVIDENCE: A vocabulary quiz composed of target vocabulary of the unit.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Stage 3 – Learning Plan</th></tr>
<tr><td colspan="3">Summary of Key Learning Events and Instruction
W(where-when-why) – Ss will be informed about the aims of the unit and essential questions will be introduced.
H (hook) – A brainstorming activity will be done and after that a video named “Olive Oil in and out of Kitchen” will be shown.
E (equip) – Ss will be equipped with necessary tools by cooperative learning and differentiated instruction. The materials used are text book, visuals, ppt and self prepared text for quiz.
R (rethink) – Ss will be given feedback 4 times during the unit.
E (evaluate) – Ss will be evaluated through the performance task / a short quiz.
T (tailor) – The instruction will be tailored according to different learning styles;
- for visual students, there will be a ppt presentation.
- for auditory ss there will be a short description to listen to.
- there will also be group work activities.
O (organize)
a. Ss will be informed about the aims of Reading Explorer 2 Unit 1A/B and essential questions will be introduced.
b. Video
c. A PPT presentation
d. The unit will be covered, vocabulary will be analyzed in detail.
e. Performance task will be assigned at the end of the unit.
f. A vocabulary quiz will be applied.</td></tr>
</table>

Ek 10. İkinci Tasarımlar
Ek 10a. Grup 1

<table>
<tr><td colspan="3">Stage 1 – Desired Results</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Established Goals
Listening and note taking focus
- numbers

Discussion strategy
- offering a fact or example
- trying to reach a consensus

Performance
- debate using the six thinking hats technique
Big Idea: Robots VS Human</td><td colspan="2">Transfer</td></tr>
<tr><td colspan="2">Students will be able to independently use their learning to understand and differentiate between similar numbers while listening to a lecture and write down numbers correctly throughout listening.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Meaning</td></tr>
<tr><td>UNDERSTANDINGS
Students will understand that they can discuss in English whether robots should be in our lives by
- making an overall research about how robots function
- using real life experiences on any kind of robots</td><td>ESSENTIAL QUESTION(S)
- Are robots our friends or foes? Why?
- What does an ideal robot do?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Acquisition</td></tr>
<tr><td>Students will know
- the terms related to robots and robotics (mechanical, programmed, obtain, powered… etc.)
- how to follow and write down numbers while listening to a lecture</td><td>Students will be skilled at debating a given topic and supporting their views by handling the issue from different perpectives (with the six hats method)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Stage 2 - Evidence</td></tr>
<tr><td>Evaluative Criteria</td><td colspan="2">Assessment Evidence</td></tr>
<tr><td>- cooperating well with group members
- being persuasive
- being able to refute the opposing team’s views</td><td colspan="2">PERFORMANCE TASK(S): Discuss whether robots
The students will be able to
- perform a debate in English
- support their views using strong and persuasive language
- convince the listeners by using the color from six thinking hats
-Ss will form groups of four and prepare a debate according to one specific color of the six thinking hats technique. Each pair symbolizes one color.
-Ss will refute the opposing team’s views as well as supporting their own in a creative way
-They will show the listeners any necessary visuals to illustrate their points</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">OTHER EVIDENCE: self-reflection paper</td></tr>
<tr><td colspan="3">Stage 3 – Learning Plan</td></tr>
<tr><td colspan="3">Summary of Key Learning Events and Instruction
1. W(where-when-why) – Ss will be informed about the aims of the unit and essential questions will be introduced.
2. H (hook) – A funny video named “Türk Robotu Hüseyin” will be shown.
- the T will fix their attention to the big idea and the meaning of the big idea will be discussed as a whole-class activity
3. E (equip) – Ss will be equipped with necessary tools such as laptop, projector, CD player and posters.
4. R (rethink) – T will give feedback at the end of the debate.
- Other listeners will choose the most convincing group at the end pf the lesson.
5. E (evaluate) – Ss will be evaluated through the performance task
6. T (tailor) – The instruction will be tailored according to different learning styles;
- For visual students, ss will watch the video of the lecture instead of just listening to it
- The groups in the performance task will include 4 students/two pairs. Each pair will represent a different color of hat/idea.
7. O (organize)
<u>WEEK 1</u>
a. Ss will be informed about the aims of the unit and essential questions will be introduced.
b. Ss will watch the video showing how an unsuccessful robot functions.
c. Students will do the vocabulary exercises in the book, including terms about robotics and the other new words in the lecture.
d. Ss will be informed about how to write the numbers in a lecture correctly.
e. Ss will watch the lecture twice, take notes, and answer the main idea questions and detail questions.
f. Performance task will be assigned at “extend the topic” part for the second week. Ss will be given a template that will help them in their presentation.
<u>WEEK 2</u>
g. Ss will review their notes and fill in the chart at the end of the unit with definitions and their examples according to the lecture.
h. Ss will perform their debate using six hats technique.
i. T will give feedback at the end of the debate and Ss will write a self-evaluation (reflection) paper.</td></tr>
</table>

Ek 10b. Grup 2

<table>
<tr><th colspan="3">Stage 1 – Desired Results</th></tr>
<tr><td rowspan="5">Established Goals
-Students' awareness of natural disasters will be raised.
-Students will read about the flooding experience of the Americans in New Orleans and the learn the process of superstorm.
Big Idea: Bad things happen in the world, like natural disasters, disease. But out of those situations always arise stories of ordinary people doing extraordinary things. Daryn Kagan</td><td colspan="2">Transfer
Students will be more concious of natural disasters in their real lives.
Students will be able to independently use target vocabulary to describe how natural disasters occur.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Meaning</td></tr>
<tr><td>UNDERSTANDINGS
Students will understand that they can utilize the content and target vocabulary to role-play a similar situation.</td><td>ESSENTIAL QUESTION(S)
How can you use the information and target vocabulary to prepare a real-life scenerio?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Acquisition</td></tr>
<tr><td>Students will know
- how to find a main idea of a text by looking at the heading, sub-headings and pictures and reading the first and last paragraph of the text.
- H ow to sequence of a particular event
- the steps of superstorm.
- Target vocabulary related to the natural disasters</td><td>Students will be skilled at
-understanding main idea and sequence of reading materials that they will encounter in their daily lives.
-describing a natural disaster emphatizing with someone who has experienced a natural disaster
-using a dictionary to find word families appropriately.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Stage 2 - Evidence</th></tr>
<tr><td>Evaluative Criteria</td><td colspan="2">Assessment Evidence</td></tr>
<tr><td>-Ss will form groups of four and prepare a sketch to demonstrate how people feel during the naturakl disasters.
- In groups of four, students will write the steps included in natural disasters.
- Appropriate usage of gestures, mimes and target vocabulary during the role-play.</td><td colspan="2">PERFORMANCE TASK(S):
Role-playing survivors of natural disasters
The students will be able to
- Use what they have learned about natural disasters to display a sketch showing the moods of survivors.
- Make use of target words to describe the steps of a particular natural disaster.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">OTHER EVIDENCE Students will prepare flashcards for the target words. At the end of the lesson, students will write their answer to the essential questions and "what did I learn in this lesson?" on the post-it, stick it on the cartoon which essential questions a big idea have been introduced before and discuss the answers wtih the classmates and the teacher.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Stage 3 – Learning Plan</th></tr>
<tr><td colspan="3">Summary of Key Learning Events and Instruction
1. W(where-when-why) – Ss will be informed about the aims of the unit and essential questions will be introduced.The teacher will stick the cartoons that includes essential questions and big idea on the walls.
2. H (hook) – The teacher will show different pictures of disasters and students will predict what is happening in these pictures and the name of the natural disaster. As a second step, they will watch a video about the flood- natural disaster- that happened in USA in 2005. After watching the video, as a group, they will answer these questions:
• How did you feel?
• What would you do if you were in the same situation?
• What might be the possible precautions?
3. E (equip) – Ss will be equipped with necessary tools such as laptop, projector, CD player, cartoons.
4. R (rethink) – The instructor will give feedback at the end of the tasks six times:
• checking the answers to comprehension questions as a class (for both reading)
• peer and classmate and then teacher feedback for vocabulary flashcard activity
• checking the vocabulary activities as group work and showing them on the ppt slide.
5. E (evaluate) – Ss will be evaluated through the group work activities and performance tasks.
6. T (tailor) – The instruction will be tailored according to different learner styles;
• For visual students, they will see the pictures related to the topics.
• For auditory students, they will be exposed to listening to the texts and watching a video related to flooding.
• For kinesthetic students,students will act out the experiences of people who have been exposed to natural disasters.
• Group work activities as well as individual tasks will also be included in the lesson.
7. O (organize)
• <u>Reading Text 1</u>
i. Ss will be informed about the aims of the unit and essential questions will be introduced.
ii. Ss will be shown different photos of natural disasters and discuss about them.
iii. Students will be introduced to the topic "Flooding in New Orleans" by means of a video.
iv. Ss will listen to the text and then read the text silently. After that, students will answer the comprehension questions.
v. Students will be informed about the strategy "sequencing" and they will order the events based on the text.
vi. Students will choose two words from the text in a group of three. They will prepare flashcards including the part of speech, definition, different forms of the target words as well as a sample sentence. Students will then stick them to the walls. They will go around the class and learn new words.
vii. As a vocabulary practice, students will do the vocabulary activity on the book, they will fill in the text with the target words.
viii. As for performance task, in groups of four, students will be asked to choose one natural disaster and do online reseach related to that catastrophie. They will read about different people who have experienced it. They will be required to prepare a short sketch which demonstrates experiences of these people. Using 6-thinking hats-technique, each group is expected to express their moods in the role-play assigned by the teacher. As an example, the teacher will give some roles to the students such as mother- father- children- grandmother or reporter- mayor – a person from the public- a cameraman.
• <u>Reading Text 2</u>
i. Students will be introduced some photos about the superstorm.
ii. Students will be asked to decide whether the sentences on the book are true or false information.
iii. Students will be introduced new vocabulary in pre-reading activity.
iv. Students will listen to "Tropical Cyclones" and read the text.
v. Students will do the comprhension part of the reading text (multiple choice and matching)
vi. Students will predict the target vocabulary by studying their meanings.
vii. Students will do the vocabulary practice in their books.
viii. As a group of four, students will prepare "taboo" cards related to target vocabulary.
ix. Within the same group, students will describe the sequences of a particular disaster based on the internet search.</td></tr>
</table>

Ek 10c. Grup 3

Stage 1 – Desired Results

Established Goals

Listening:

Note-taking skills

- Organizing main ideas
- Chronological order
- Thinking of examples
- Understanding numbers and noting them down correctly
- Predicting

Speaking:

Giving ideas on robots

Vocabulary:

Words or phrases related to robots

Big Idea

Three Laws of Robotics

1. A robot may not injure a human being or, through inaction, allow a human being to come to harm.
2. A robot must obey the orders given it by human beings, except where such orders would conflict with the First Law.
3. A robot must protect its own existence as long as such protection does not conflict with the First or Second Law.

Asimov, Isaac (1950). I, Robot.

Transfer

Students will be able to independently **use their learning to talk about the potential functions of robots in our daily life.**

Meaning

UNDERSTANDINGS

Students will understand the similarities and differences between robots and human beings.

Students will understand how robots can be used in the field of education.

Students will realize the role of a language teacher in their language learning process by designing a robot teacher.

ESSENTIAL QUESTION(S)

- Do you think robots can replace human beings?
- What do you think about using robots in the field of education?
- Can robots replace English teachers?

Acquisition

Students will know

- the vocabulary on robots
- how to order topic-related examples chronologically
- how to note down numbers
- examples of robots in history
- how robots are being used today

Students will be skilled at

- taking notes while listening to a lecture
- speaking on robots
- giving examples about functions of robots.

Stage 2 - Evidence

Evaluative Criteria	**Assessment Evidence**
Speaking on the potential functions of robots in our daily life by working on a design of a robot English teacher.	PERFORMANCE TASK(S): **Group work:** In groups of 3, students will contemplate on the potential functions of a robot in our daily life by working on a design of a robot English teacher. They need to prepare a presentation which gives details of their robot teacher clearly.
	OTHER EVIDENCE: Peer + teacher evaluation cards and listening test

Stage 3 – Learning Plan

Summary of Key Learning Events and Instruction

W (Where-When-Why) : Students will get information about the aims of the unit and they will note-down the essential questions to answer later.

Hook : Students are shown a ppt about robots including a scene from the film "Artificial Intelligence. They are encouraged to watch the entire film to find the answer for the questions in the ppt.

Equipment: Students will be equipped with the necessary instruction to work cooperatively and gather information for their performance task by the book Contemporary Topics 1 Unit 6 with the lecture on language acquisition, ppt including a video about robots.

For the performance task (designing a robot English teacher) the groups will be given the questions to ask.

Rethink: Students will be given feedback 3 times through the unit.

Evaluate: Students will be evaluated through a performance task and listening test.

Tailor: The instructions will be tailored in accordance with the learning needs of students.

1. Power point with a scene from the film = for visual students
2. Explanations by the teacher for auditory students
3. Only three groups will be chosen for this second task among the less strong links of the class to give a chance for them to prove themselves and help weaker students maintain confidence for the tasks in future.

Organization

Week 1

1. Introduction of the aims of the unit and essential questions to be kept in mind throughout the lesson.
2. Showing a power point introducing the robot world, the essential questions of the unit and their performance task for the following week. (Talking about the definition of robot in general. For the first time, students are confronted with what they are expected to do for their performance task. The details and groups who will work on this will be discussed after step 5- listening)
3. Introducing vocabulary of the listening text.
4. Listening to improve the note-taking skills. >The text is about robots. (the answers for the listening questions- 1st feedback- peer correction- in pairs or groups students will check each others' answers and come to a group conclusion)
5. 6 Hats: Can Robots Make People's Lives Better? Students will be introduced the 6 Hats and they will hold a discussion. (The listening part on p.58 on L&S book will not be used completely; the vocabulary or some expressions will be written on the board to help students with their sentences.)
6. Organization time for the performance task. (Deciding on the groups and giving the students the grasps chart)
7. Showing a pptx for the closure of the first week with a scene from Artificial Intelligence. (Before watching the scene from the movie, talking about some questions to warm up students. After watching the scene, sharing ideas about some scene-related questions. The full movie will be assigned to watch and the message of the film will be discussed next week. Voluntary assignment)

Week 2

8. Warm up- Talking about the movie Artificial Intelligence
9. Unit Test 6 Technology: Robots (Teacher's Pack, pg:37- also available in Speaking Pack for students- Before doing the unit test students may need to listen to the text again- Second feedback)
10. Performance Task
    - Among approximately 20 students in each class, the teacher will form 3 groups to perform at this stage of the task.
    - The student groups chosen to perform the task will design a robot English teacher by following the steps below:

    A. Brainstorming: Needs analysis (students are scientists and try to find answers to these questions.)
       1. What do learners want an English teacher to do?
       2. Think about a teacher who you find effective, what are his/her strengths and weaknesses?
       3. Is it better to learn in a class with friends or alone at home?

    B. Design: Students will think about their answers from "A" and design their robot English teacher. They should also bear in mind the questions below in order to give an idea of their robot's appearance. •What is the name of our robot?

    - Why did we choose this name?
    - Does it have a second name (a nickname)?
    - What is the primary function of my robot?
    - How does it work? What is its source of energy?
    - What things can it do ?
    - Will there possibly be people who will not like it? Why (not)?
    - Is it going to have a personality?
    - How are you two going to communicate?
    - What is it like? (a picture, maybe…)

    C. Presentation: The groups present their robot English teacher in the class. They are free to bring any materials- toys / model cartoon-plastic robots / powerpoint slide shows / movies, etc. – into the class.

    D. After each presentation, there will be a class discussion by referring to essential questions. Peer evaluation of the performance task - Third Feedback

Ek 10d. Grup 4

Stage 1 – Desired Results

Established Goals

-Extreme weather and natural disasters vocabulary

Reading strategy

-skimming
-scanning
- summarizing
-writing the main idea of each paragraph
-Sequencing

Vocabulary Learning Strategy

- Guessing meaning within the context
- Using context clues to guess the meaning
- Using footnote definitions that are important for understanding the passage provided at the bottom of the page.

Big Idea: *While natural disasters capture headlines and national attention short-term, the of recovery and rebuilding is long-term.*

Sylvia Mathews Burwell

Transfer

-Students will be able to independently use target vocabulary to describe natural disasters, will apply words that they have learned to disasters and chain of causes.
-Students will make use of information about natural disasters in their daily lives.
-They will use the passive voice and cause-result linkers(so that,however,because,not only but also,therefore)

Meaning

UNDERSTANDINGS

-Students will understand that they can utilize the content and target vocabulary to talk about natural disasters.
-Students will understand we cannot stop natural disasters but we can arm ourselves with knowledge.
-Students will distinguish between cause and effect sentences.They will understand the importance of sequencing events and findind main idea.

ESSENTIAL QUESTION(S)

- If people live in an area with severe storms,what can they do to prepare for them?
-Can you trust storm warnings and weather forecasts?
-What lessons can we learn from natural disasters such as hurricanes,typhoons?

Acquisition

Students will know

- how to find a main idea of a text by looking at the heading, sub-headings and pictures and reading the first and last paragraph of the text (skimmimg method).
-how to find the topic of each paragraph and that will help them understand the text itself.
- how to sequence the event
- how cause sentences and result sentences differ.
-importance of passive voice usage in order to give emphasis on the activity or happening itself - not the person.
-words in the texts occur in collocations(humid air,rotate around,upward from,are to blame for…).
-target vocabulary related to natural disasters.

Students will be skilled at

-making correct cause and result sentences.
-applying target vocabulary in their daily lives or while reading a different text about the same subject.
-the importance of collocations.
-sequencing.
-the summary of any text.
-the skillful usage of the passive voice while asking questions and giving answers in their project work.

Stage 2 - Evidence

Evaluative Criteria

- In groups of five, students will draw a chain graphic organizer and fill in each box with the sequence of tropical cyclones after reading the second paragraph of the second text.
-In groups of five, Ss will be able to ask questions and give suitable answers to the questions asked using suitable vocabulary and grammar structure. (Project work)

Assessment Evidence

PERFORMANCE TASK(S):

Interviewing victims of the hurricane in New Orleans

-The students will form groups of five and prepare an interview for the being victims of the hurricane.
-They will present their project work the following week.

One student will be the interviewer, the other four will be the victims but each victim will answer the interviewer's questions according to their roles given to them by the instructor. One will be the pessimist, one will be the optimist, one will be analitical, and the other will be critical.

-They all will make use of target words that they have acquired and the interview questions will be about the power of the storm,damage it caused, the failure of the government,the failure of people to leave and their losts.

Quiz

Stage 3 – Learning Plan

1. W(where-when-why) – Ss will be informed about the aims of the unit and essential questions will be introduced. Each essential question will be given to some students randomly and these students will be asked to read them loudly.Then, the instructor will show all essential questions on the board and will ask students to read them during the lesson.
2. H (hook) – The students will be given an experiment to form a simple hurricane and tornado. A video will be shown before they do the experiment.
3. E (equip) – Ss will be equipped with necessary tools such as laptop, projector, CD player, posters, handouts.
4. R (rethink) – The instructor will give feedback at the end of the tasks four times.
5. E (evaluate) – Ss will be evaluated through the group work activities, pair work activities and performance tasks.
6. T (tailor) – The instruction will be tailored according to different learner styles;
   - For visual students, they will see the videos.
   - For auditory students, they will be exposed to listening to the texts.
   - Group and pair work activities as well as individual tasks will also be included in the lesson.
7. O (organize)

   Reading Text 1

   a. Ss will be informed about the aims of the unit and essential questions will be introduced.
   b. Ss will brainstorm natural disaster names and warm up questions in the book.
   c. Before starting the text, the students will describe the photos on pg.s 64-65 and then do the matching and discussion activity.
   d. Ss will be introduced to some vocabulary via matching activity.
   e. Ss will choose the main idea of the text by skimming.
   f. Ss will listen to the text called "When Disaster Strikes". After listening and discussing the topic of each paragraph, the students will be divided into three groups and each group member will answer the comprehension questions at the board as the comprehension questions will be copied and pinned on board before the lesson starts. The group that finishes answering the questions first will be the winner.
   g. After the activity, show the video of New Orleans just after the hurricane hits.
   h. Teach six hats. Ask the question "Should New Orleans be rebuilt?" and start the activity of six hats.
   i. Show the video of New Orleans after recovery, 7 years later.
   j. Do the vocabulary work.

   Reading Text 2

   a. Students will be given a simple video of how hurricanes happen.
   b. Students will be asked to form a hurricane and tornade in class with a simple experiment by giving necessary equipment and description.
   c. Warm up questions in the book will follow the experiment using the first paragraph of the text.
   d. Students will skim the text. After skimming, they will be asked to draw a graphic organizer of the first part and asked to fill the organizer with the sequence of cyclons.
   e. Students will do the comprehension part of the reading text and answers will be checked as a whole class.
   f. Students will predict the target vocabulary by studying their meanings.
   g. Students will do the vocabulary practice in their books.
   h. Before giving the project work, students will be shown a video about the victims interviewed after the disaster.
   i. The students will be informed about their performance task.

Ek 11. Üçüncü Tasarımlar

Ek 11a. Grup 1

<table>
<tr><td colspan="3">Stage 1 – Desired Results</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Established Goals
Listening and note taking focus
- transition words expressing one side of an issue, reasons or evidence, another side of an issue
Discussion strategy
- disagreeing
- paraphrasing
Performance
-Designing a poster, designing a game, doing a role-play
BIG IDEA: Some people say video games rot your brain, but I think they work different muscles that maybe you don't normally use.

Ezra Koenig</td><td colspan="2">Transfer</td></tr>
<tr><td colspan="2">Students will be able to independently use their learning to talk about the role of video games in our lives (both positive and negative effects).</td></tr>
<tr><td colspan="2">Meaning</td></tr>
<tr><td>UNDERSTANDINGS
Students will understand
• how video games affect our lives negatively
• some certain benefits of playing video games
• the ways to turn video gaming into a beneficial activity.</td><td>ESSENTIAL QUESTION(S)
• What are the negative effects of playing video games?
• What do you learn from playing video games?
• How can we enjoy video games and stay away from the negative effects of them at the same time?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Stage 2 - Evidence</td></tr>
<tr><td>Evaluative Criteria</td><td colspan="2">Assessment Evidence</td></tr>
<tr><td>• cooperating well with group members
• being persuasive
• creative usage of descriptive details</td><td colspan="2">PERFORMANCE TASK OPTION 1: role-play
Ss wil form groups of 4 and prepare a dialogue for 4 roles(teenager, mother, father, counsellor).
The students will be able to
- perform a role-play in English
- persuade the opposing party about playing computer games.
PERFORMANCE TASK OPTION 2: designing a computer game
Students will form groups of 3/4 and design a computer game using the given prompts.
Ss will be able to
-describe the details of their game thoroughly.
-integrate real life people-problems-objects etc. into a virtual context.
PERFORMANCE TASK OPTION 3: preparing a poster of favourite game
Students will form groups of 3/4 and prepare a poster of their favourite computer game. They will use titles to organize the information in the poster.
Ss will be able to
- describe the details of their game thoroughly.
-make use of their artistic ability to design the poster and draw a scene from the game</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">OTHER EVIDENCE: written self-reflection paper</td></tr>
<tr><td colspan="3">Stage 3 – Learning Plan</td></tr>
<tr><td colspan="3">Summary of Key Learning Events and Instruction
1. W(where-when-why) – Ss will be informed about the aims of the unit and essential questions will be introduced.
2. H (hook) – A funny video named “World of Warcraft Addict” will be shown.
a. the T will fix their attention to the big idea and the meaning of the big idea will be discussed as a whole-class activity
3. E (equip) – Ss will be equipped with necessary tools such as laptop, projector, CD player and posters.
4. R (rethink) – T will give feedback at the end of the debate.
a. Other listeners will choose the most convincing group at the end of the lesson.
5. E (evaluate) – Ss will be evaluated through the performance task and write a reflection.
6. T (tailor) – The instruction will be tailored according to different learning styles;
a. For visual students, ss will watch the video of the lecture instead of just listening to it
b. The groups in the performance task will be determined by the Ss according to their interests. The Ss will choose among 3 different performance tasks that were designed according to different levels of language proficiency of students.
1st group (of 3 or 4 students) will prepare a role-play (students who feel more secure and proficient in acting and speaking are expected to choose this task.)
2nd group will design a video game, prepare a poster and present it to their friends.(This is for the students who are good at using the language creatively but do not feel secure enough to go on stage)
3rd group will prepare a poster of their favourite computer game and present it in the classroom.(This is for the students who do not feel proficient in using the language and resist doing creative activities in class.)
7. O (organize)
a. <u>WEEK 1</u>
i. Ss will be informed about the aims of the unit and essential questions will be introduced.
ii. Ss will watch the video showing how the families of video-game addict children’s families are negatively affected.
iii. Students will do the vocabulary exercises in the book, including terms about video games and the other new words in the lecture.
iv. Ss will watch the lecture twice, take notes, and answer the main idea questions and detail questions.
v. Performance task will be assigned. Ss will be given a template that will help them in their presentation. Ss will be given 20mins. to prepare their poster/role play. If time doesn’t allow, they can present their posters/perform their role play the following week.
vi. T will give feedback at the end of the performance tasks and Ss will write a self-evaluation (reflection) paper.</td></tr>
</table>

Ek 11b. Grup 2

<table>
<tr><td colspan="3">Stage 1 – Desired Results</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Established Goals
-Students' awareness of global warming will be raised.
-Students will read about specific places that suffer from global warming in the world.
Reading strategy
-reading in detail
-understanding cause-effect relationship
Vocabulary Learning Strategy
-Guessing meaning from the context
- Filling in the blanks
Big Idea: The struggle of the environment with the human beings</td><td colspan="2">Transfer
Students will be more concious of global warming in their real lives.
Students will be able to take individual measures against global warming.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Meaning</td></tr>
<tr><td>UNDERSTANDINGS
Students will understand that they should be more concious of global warming and they can take precautions to stop or lessen the negative effects of global warming.</td><td>ESSENTIAL QUESTION(S)
- How can we raise people's attention to stop or lessen the effects of global warming all over the world?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Acquisition</td></tr>
<tr><td>Students will know
- how to find detailed information in the text
- how to guess meaning of the words from the context</td><td>Students will be skilled at
-understanding the gist of the reading materials that they will come across in their daily lives.
-making inferences from the text they read in their daily lives.
- informing and persuading someone</td></tr>
<tr><td colspan="3">Stage 2 - Evidence</td></tr>
<tr><td>Evaluative Criteria</td><td colspan="2">Assessment Evidence</td></tr>
<tr><td>-Ss will form groups of five and prepare a task related to different parts of advertisement that aims to increase people's awareness of global warming.
- Appropriate usage of gestures, mimes and target vocabulary during the preparation of advertisement.</td><td colspan="2">PERFORMANCE TASK(S):
Preparing an advertisement to make people more aware of global warming
- The students will be able to use what they have learned about global warming to prepare their tasks.
-The students will use target vocabulary.
-The students will be able to convince other people regarding global warming.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">OTHER EVIDENCE
- Students will complete the cause – effect chart on the board. (you can see this at the end of the ppt presentation.)
- Students will write peer evaluation at the end of the performance tasks .</td></tr>
<tr><td colspan="3">Stage 3 – Learning Plan</td></tr>
<tr><td colspan="3">Summary of Key Learning Events and Instruction
1. W(where-when-why) – Ss will be informed about the aims of the unit and essential questions will be introduced.The teacher will stick the cartoons that includes essential questions and big idea on the walls.
2. H (hook) – The teacher will show maps of different countries and students will predict the climate type in each country. As a second step, they will watch a part of a movie called "the Day after Tomrrow".(between 6th min- 7.27th min. and between 24th min and 29th min.) After watching the video, they comment on how they felt while watching the video and what was happening in the film.
3. E (equip) – Ss will be equipped with necessary tools such as laptop, projector, CD player, cartoons.
4. R (rethink) – The instructor will give feedback at the end of the tasks four times:
a. *checking the cause and effect relation at the end of "explore" stage
b. *checking the answers to comprehension questions as a class
c. *checking the answers of vocabulary activity
d. checking students' understanding for the performance task
5. E (evaluate) – Ss will be evaluated through the group work activities and performance tasks.
6. T (tailor) – The instruction will be tailored according to different learner styles;
a. For visual students, they will see the pictures related to the topics.They may choose the performance task accordingly.
b. For auditory students, they will be exposed to listening to the texts and watching a movie regarding global warming. They may choose the performance task accordingly.
c. For kinesthetic students,students may choose to prepare a role- play activity including preparing an ad for Tv or street interview to convince people against the danger of global warming.
d. Group work activities as well as individual tasks will also be included in the lesson.
7. O (organize)
<u>Reading Text</u>
Ss will be informed about the aims of the unit and essential questions will be introduced.
a.Engage
-Ss will be introduced to diffrerent types of climates. They will be shown maps of some countries and asked to predict their climate.
-Students will watch scenes from the film "The Day after Tomorrow". Students will comment on the film and be informed of the class topic 'global warming'.
b. Explore
8. In groups of three, students are asked to search either the causes or the effects of global warming on the Internet in five minutes. Completing their search, the group which has searched the causes of global warming will come together with another group of students who has searched the effects. They share the information they have found.
c. Explain
The teacher and the students will together define the term "global warming" on the board and draw a chart demonstrating causes and effects of this issue.
9. Students will be presented with unfamiliar words and their meanings via the sentences in the text.
10. Ss will listen to the text "The Big Thaw" and then read the text silently.
11. They do the comprehension questions and vocabulary exercises in the book. Feedback is given at the end of the activities.
d. Elaborate:
12. Our umbrella term is advertising. The starting point of the performance task is to prepare an advertisement raising peoples's awareness of global warming.
a. All the students will be Greenpeace activists and work in groups of four or five people. Each group will be assigned to complete different tasks to prepare an advertisement. Students will be asked to choose their own tasks.
b. The tasks are as follows:
• preparing a jingle / song /slogan that focuses on the causes or effects or importance of global warming (for auditory learners)
• preparing a poster for a newspaprer or magazine that focuses on the causes or effects or importance of global warming
• (for visual learners)
• preparing a role-play for TV that focuses on the causes or effects or importance of global warming (for kinesthetic learners)
• preparing a street interview to convince people to be more aware of the the causes or effects or importance of global warming (for kinesthetic learners).</td></tr>
</table>

Ek 11c. Grup 3

Stage 1 – Desired Results

Established Goals

- **Creativity enhancement**
- **Vocabulary video-games**
- **Identifying and supporting points of view**

Big Idea

***"Good men mean well. We just don't always end up doing well."* Dead Space 3**

https://www.youtube.com/watch?v=hiiD_hehNzc

Transfer

Students will be able to independently use their learning to generalize the usage of video games concept under the heading of media studies at authentic occasions.

Meaning

UNDERSTANDINGS	ESSENTIAL QUESTION(S)
Students will understand that they can formulate different aspects of handling the video games phenomenon.	-Is it possible that parents might get addicted to video games? -Are children affected by video games and in what way? - What sociological effects do video games have on people's lives?

Acquisition

Students will know	Students will be skilled at
- The vocabulary related to video-games - Verb-preposition collocations - The sociological effects of video game playing habits.	-creating puzzles for video-games vocabulary -composing a song, a visual story and a drama on video game addiction

Stage 2 - Evidence

Evaluative Criteria	Assessment Evidence
-	PERFORMANCE TASK(S): Each group will have a different performance task. **Puzzle group** :introvert students will work on vocabulary through puzzles Comics group- Artistic abilities should be on display, students will be encouraged to draw one part of the comic strip <Drama group- Students who are more self confident and who care about interpersonal skills will show their linguistic abilities in a drama designed by themselves. Composer group_ Those who care about singing will also show their composing skill with poems written on video games.
	OTHER EVIDENCE: Self-reflection

Stage 3 – Learning Plan

Attention-grabbing and motivational preliminary activities (15 mins)

Teacher:

- Greets the students
- Shows a very short video on young people playing video-games.
- Students are asked to consider about the similarities and differences of their everyday life when compared to the adolescents in the video
- Presents the subject video-games and the big idea and the essential question that students should bear in mind throughout the lesson. One of the students will write the big idea on a preferably coloured cartoon and hang it on a place that can be easily seen by all students.

1. Questionnaire work and Vocabulary study(20 mins.) (CIRCLE GAME)

- Students fill in the questionnaire about themselves and their peers about their everyday actions. P 62 This may be turned into a game. Students will form two circles one inside the other, and the inside circle will turn clockwise and ask the next person of the outside circle.
- Students share the results they get with the class.
- Students are presented with the new vocabulary of the unit through the exercises on page 63 This stage will also introduce verb-preposition collocations

2. The Organization of the groups (5 mins..)

- Teacher asks students to write yes and no on each side of small cards and tells that they will work in groups through the rest of the lesson. The groups will be determined according to their interests.
- Teacher asks questions below to determine the groups and the interests and students answer these questions with yes-no cards.

Questions for grouping

1. Do you like listening and singing? (Composer group)
2. Do you like reading comics or drawing pictures? (Comics group)
3. Do you like solving puzzles playing word-games? (Puzzle group)
4. Do you like speaking to people and socializing?(Acting group)

- Students are led to puzzle-maker group, composer group, comics group and drama group in accordance with their learning styles.

3. Orientation (10 mins.)

- While delivering the material, the teacher informs each group about their work.
- Throughout the group work, the teacher will monitor the groups and provide them with necessary guidance.

4. Group Work (35 mins.)

a. Crossword puzzle group: Students in this group will prepare a crossword puzzle with the words given or solve a puzzle prepared by the teacher.

b. Composer group: Students will fill in the blanks in a poem with the words related to video-gaming and then compose a song.

c. Comics group: Students will create a video-gaming story on a cartoon with the pictures given them. They may also use their own drawings if they wish.

d. Drama Group: Students will role-play two families. One family with video-game addicted parents, one family with video-game addicted child(ren).

5. Gathering the Group Work (5 mins)

- Groups finish their work with their product ready for presentation.

6. Presentation of the products (30 mins.)

- Groups present their products and each group evaluate their own work considering the essential questions through their work.

7. Reflection (15 mins.)

- Students reflect their ideas about the group work and the lesson in written form.

8. Home Study

Students are given worksheet of video-gaming vocabulary in which they deal with the parts of speech.

Ek 11d. Grup 4

<table>
<tr><th colspan="3">Stage 1 – Desired Results</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Established Goals
-Students' awareness of how curiousity stimulates the limits of imagination will be raised.
-Students will read about the two extreme places that humans went to explore and the timeline of air craft.
-Students will learn about the effects of space exploration in our daily lives.
Reading strategy
-skimming
-sequencing
-detailed reading
Vocabulary Learning Strategy
-Guessing meaning from the definitions given.
- Filling in the blanks
-Guessing the target vocabulary from the given input.
Big Idea:
Limits of Mankind's Curiosity</td><td colspan="2">Transfer
Students will be able to independently use their learning to compare and analyze the similarities and differences between the deepest caves of the world and the outer space.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Meaning</td></tr>
<tr><td>UNDERSTANDINGS
Students will understand that cave and space exploration has certain benefits in our daily lives.</td><td>ESSENTIAL QUESTION(S)
- Is an astronaut still an astronaut when they aren't in space?
- How can a person see the benefits of space exploration in his/her daily life?
-How does curiousity stimulate the limits of imagination?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Acquisition</td></tr>
<tr><td>Students will know
- how to find a main idea of a text by looking at the heading, sub-headings and pictures and reading the first and last paragraph of the text.
- H ow to sequence a particular event (the storyline of cave exploration)
- How to form comparative sentences to state the similarity and differences of two events.</td><td>Students will be skilled at
-understanding main idea and sequence of reading materials that they will encounter in their daily lives.

- analyzing the connections between different contexts from the given cues.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Stage 2 – Evidence</th></tr>
<tr><td>Evaluative Criteria</td><td colspan="2">Assessment Evidence</td></tr>
<tr><td>- Creativity
- Use of body language
- Cooperative work
- Persuasive language</td><td colspan="2">PERFORMANCE TASK(S):
Performance Task
-Stating the similarities between the cave and the space exploration studies by using their smart phones' QR code application and observing the shown pictures.
- They will choose among four different types of projects:
1. creating a dialogue between a space travel agent and a tourist
2. preparing an advertisement for space travel with a slogan
3. Creating a story or cartoonstrip of a space travel adventure.
4. writing a poem about space / space travel
5. writing a letter to a beloved one during the space travel to share your experiences.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">OTHER EVIDENCE
Students will prepare their own sentences for the target vocabulary.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Stage 3 – Learning Plan</th></tr>
<tr><td colspan="3">Summary of Key Learning Events and Instruction
1. W(where-when-why) – Ss will be informed about the aims of the unit and essential questions will be introduced.The teacher will stick the cartoons that includes essential questions and big idea on the walls.
2. H (hook) –
a. Step1: The teacher will present students two set of QR codes on papers. Students will present the question of "Can you see any similarities?" to the students beforehand. The students will scan these codes using their smart phones and the pictures of space and cave explorations will pop up. Looking at those pictures, students will compare the cave and space exploration.
b. Step 2: Students will be presented the question of "Why do people go to the space?" and then students will be shown images of four objects (a tupperware container,dried food, a computer and a TV) and will be asked "how are these objects related to the space exploration?" for their guesses.
3. E (equip) – Ss will be equipped with necessary tools such as QR code readers, projector, laptop.
4. R (rethink) – The instructor will give feedback at the end of the tasks six times:
a. *checking the answers to comprehension questions as a class
b. (for both reading)
5. *during the warm-up activities for their guesses.
6. *checking the vocabulary activities as group work.
7. –E (evaluate) – Ss will be evaluated through the group work activities and performance tasks.
8. T (tailor) – The instruction will be tailored according to different learner styles;
a. For visual students, they will see the pictures related to the topics.
b. For auditory students, they will be given further verbal information about the context.
c. For kinesthetic students,students will act out the dialogue between travel agent and a touris.
d. Group work activities as well as individual tasks will also be included in the lesson.
9. O (organize)
<u>Reading Text 1</u>
Attention-grabbing and motivational preliminary activities (20 mins)
Teacher:
● Greets the students
● Students will be informed about the aims of the unit and essential questions will be introduced.
● The teacher will present students two set of QR codes on papers. Students will be presented the question of "Can you see any similarities?" beforehand.
● The students will scan these codes using their smart phones and the pictures of space and cave explorations will pop up. Looking at those pictures, students will compare the cave and space exploration. Teacher will give feedback.
● Students will be presented the question of "Why do people go to the space?" and then students will be shown images of four objects (a tupperware container,dried food, a computer and a TV) and will be asked "how are these objects related to the space exploration?" for their guesses.
● Teacher evaluates the student answers and gives further information.

10. Reading study and Comprehension Questions (20 mins.)
● Students are guided by teacher to find the main idea of the text by looking at the heading, sub-headings and pictures and reading first and the last paragraph of the text.
● Students answer the comprehension questions within given time limit.</td></tr>
</table>

- Students are presented with the answers.

11. **The Organization of the groups (5 mins..)**
    - Teacher presents the students "I" sentences as below and wants them to rate their interest considering the sentence.
    - Teacher wants them to choose a group to join according to their interest (teacher may guide here)

    a. I like acting and I am good with using my mimics.
    b. I like drawing and writing.
    c. I like writing on my own.
    d. I like working in groups.
    e. I like reading and writing poems.

12. **Orientation (5 mins.)**
    - While delivering the material, the teacher informs each group about their work.
    - Throughout the group work, the teacher will monitor the groups and provide them with necessary guidance.

13. **Group Work (25 mins.),**
    Students will be given the following context:
    "The space travel became finally possible and people are now going to space for holidays."

1. ROLE-PLAY: Students create a dialogue between a space travel agent and tourists.
2. POSTER PRESENTATION: Students prepare an advertisement for space travel with a slogan. They need to draw pictures and present their poster at the end.
3. STORY: Students write a story or cartoonstrip of their space travel adventure.
4. POEM: Students write a poem about space / space travel (can also write a chant and sing)
5. LETTER: Students individually write a letter to a beloved one during the space travel to share their experiences.

14. **Presentation of the products (15 mins.)**
    - Groups present their products and each group evaluate their own work considering the essential questions through their work.

Reading Text 2

Attention-grabbing and motivational preliminary activities (5 mins)

Teacher:

- Students already know the similarity between the cave and the space. They are presented the picture of the cave map on page 167.

Reading study and Comprehension Questions (20 mins.)

- Students will be divided into groups of 3, and handed pieces of papers with paragraphs in a mixed order.
- Students try to put the paragraphs in a logical order paying attention to the sequence words and cues.
- Students read the text and discuss the events with the teacher.
- Students answer the comprehension questions within given time limit.
- Students are presented with the answers.

15. **The Organization of the groups (5 mins..)**
    Teacher divides the students into two groups.
    Both groups are a team in the game of Taboo. They are presented with the taboo board.

16. **Orientation (5 mins.)**
    - While delivering the material, the teacher informs each group about their work.
    - Throughout the group work, the teacher will monitor the groups and provide them with necessary guidance.

17. **Group Work (25 mins.)**
    Students are provided with the Taboo board and the boardmarkers. In each turn, a student picks a card to present to his/her team in the given method (pictureka, puppet or taboo words)
    Other students in their team try to find out the words within the time limit.
    To provide more vocabulary, the cards are also prepared by using the vocabulary of the previous unit.

18. **Home Study**
    Students are given the vocabulary pages as homework (pages 169, 163)

Ek 12. Gözlem Kayıtları

Ö1'e İlişkin Gözlem Kayıtları

Öğrenciler Dinleme & Konuşma dersinde gözlemlendiler. Gözlemlerden biri ilk tasarımın uygulamasının başında, ikincisi ikinci uygulamanın performans görevi sırasında yapıldı. Her iki gözlemde de öğrenciler konuşma konusunda istekli ve motive değillerdi. Öğretmen her ne kadar onları soruları ile canlandırmaya çalışsa da, öğrenciler performans görevlerini çok kısa bir biçimde sergileyip oturmayı tercih etti. Hatta birçoğu performans görevi almadı.

Öğretmen gözlemlenen her iki ders süresince göz teması kurmaya, öğrencileriyle iletişimini devam ettirmeye özen gösterdi. Cevap almakta zorlandığı anlarda sorularını düzenleyerek yeniden sordu. Öğrencilerin herhangi bir soruyu anlamamaları durumunda, onlarla iletişim kurmak adına alternatif yollar (soruyu açıklama, espri yapma, örnekleri çoğaltma vb.) denedi. Dilin farklı kullanımları, İngilizce-Türkçe kıyaslama, yeni ve farklı dillerden (Sırpça) örnekler verme şeklinde dersini zenginleştirdi.

Gözlemlenen her iki derste de hâkim dil İngilizceydi. Derslerin gözlemlendiği süre zarfında öğretmen ve öğrenciler arasında soru-cevaba dayalı bir iletişim söz konusuydu. Öğrenciler grup çalışması ve ikili çalışma yapma konusunda çok fazla istekli davranmadılar. Ders süresince genelde sessiz kalmayı ve tek başlarına çalışmayı tercih ettiler. Bu yüzden iletişimin olması gereken düzeyde devam ettiğini söyleyebilmek zordu. Öğrenciler oldukça utangaç ve derse katılım konusunda isteksizlerdi.

Birinci gözlemde öğretmen öğrencilerini dersin başlangıcında pozitif bir biçimde selamladı. Onlarla güler yüzün hakim olduğu bir iletişim kurma yolu tercih etti. Öğrencileri derste yapılacaklar konusunda bilgilendirdi. UbD'nin ne olduğu öğrencilere kısaca aktarıldı. Bu aktarım yapılırken öğrencilerin tam olarak anlayabilmeleri için Türkçe açıklamalara yer verdi. Temel soruları tahtaya büyük puntolarla yazdı. Büyük fikir kısaca tartışıldı. Öğretmen büyük fikir bağlamında uygun gördükleri deyişi (*By words, the mind is winged*) öğrencilere açıkladı. Öğrencileri performans görevleri kapsamında yeni bir dil öğrenme konusunda motive etmeye çalıştı. *Duolingo* isimli programdan bahsederek bir haftada dil öğrenebilme konusunda geliştirecekleri stratejiler konusunda onlara ipuçları verdi. Dersi esnasında data projektörü, nadiren de olsa tahtayı kullandı. Teknolojinin kullanılması ve video izlettirilmesi, hem öğrencilerin teknolojiye olan ilgilerinden dolayı, hem de yerli bir İngiliz aksanı görebilmeleri açısından ilgi çekici oldu. Dersi öğrenci katılımını dikkate alarak ve onlarla etkileşimli bir biçimde devam ettirmeye çalıştı. Sınıfta ılımlı, tehdit içermeyen, stressiz bir çalışma ortamı sağladı. Ders planını ve materyallerini önceden planladığı biçimde ve karmaşadan uzak bir üslupla tanıttı. Ders boyunca öğrencilerle olan iletişimini devam ettirdi. Dersi oturmadan, ayakta işlemeyi ve sık sık hareket etmeyi tercih etti.

Öğrenciler ünitenin amacından, büyük fikirden, temel sorulardan haberdar edildi. Dikkat çekme ve ısındırma kapsamında Joey isimli bir dizi film karakterinin dil öğrenme serüveniyle ilgili komedi türü bir video izlettirildi. Video sonrasında follow-up sorulara yer verilmedi. Araştırma ve donatma kapsamında öğrenciler öncelikle ikili çalışma yapmaya, sonra da bu çalışmanın tüm sınıf çalışmasına dönüştürülmesine çalışıldı. Öğretici, öğrencilerin derse katılımları esnasında yapmış oldukları yorumlara geribildirim verdi. Gerekli gördüğü yerlerde incitici olmayan düzeltmeler yaptı. Performans görevi tanıtıldı. GRASPS tablosu öğrencilere dağıtıldı.

İkinci gözlemde performans görevleri sergilendi. Performans görevleri sırasında öğrencilere ünitenin büyük fikri ve temel soruları hatırlatıldı. Toplam dört performans görevi izlendi. Performans görevleri öğrenci ürünlerinin farklılaştırılması kapsamında üç farklı seçenekten oluşuyordu. Role yapma, bilgisayar oyunu tasarımı ve poster hazırlama seçeneklerinden öğrenciler en çok poster hazırlamayı tercih etti. Performans görevleri sırasında ve sonrasında öğretmen bu çalışmalar ve büyük fikir ya da temel sorular arasında bağlantı kurmaya özen gösterdi. Öğrencilerin bu oyunlarla dersin kazanımlarını nasıl ilişkilendirdiğini bulmaya çalıştı. Ders performans görevleri izlendikten sonra genel duygu ve düşüncelerin alınması ile sona erdi.

Ö2'ye İlişkin Gözlem Kayıtları

Öğrenciler Dinleme & Konuşma dersinde gözlemlendiler. Birinci gözlemde öğrencilerin konuşma konusunda istekli ve motive olduklarını söyleyebilmek zordu. Öğretmen her ne kadar onları soruları ve dersi işleme biçimiyle canlandırmaya çalışsa da, öğrenciler derse katılım konusunda istekli

davranmadılar. İkinci gözlem sırasında öğrenciler derse katılım konusunda biraz daha istekli ve rahat davrandılar.

Derslerde hâkim dil İngilizceydi. İlk gözlemde öğretmen ve öğrenciler arasında soru-cevaba dayalı bir iletişim söz konusuydu. Öğrenciler grup çalışması ve ikili çalışma yapma konusunda istekli davranmadılar. Ders süresince genelde sessiz kalmayı ve tek başlarına çalışmayı tercih ettiler. Bu yüzden iletişimin olması gereken düzeyde devam ettiğini söyleyebilmek zordu. Öğrenciler oldukça utangaç ve derse katılım konusunda isteksizlerdi. Sınıfta konuşma konusunda girişimde bulunan birkaç öğrenci bulunuyordu. Öğretmenin sorularına bu öğrenciler cevap verdiler. Diğer öğrencilerse sessiz kalmayı tercih ettiler.

Öğretmen her iki gözlemde de dersini stressiz, sakin ve kaygıdan uzak bir atmosferde sürdürmeye çalıştı. Jest ve mimikleriyle, zengin örnekler vermesiyle ve öğrencileriyle iletişimini devam ettirme çabasıyla ders boyunca aktif kalmaya özen gösterdi. Gözlemlenen birinci dersinde, data projektörü, nadiren de olsa tahtayı kullandı. Teknolojinin kullanılması ve video izlettirilmesi, hem öğrencilerin teknolojiye olan ilgilerinden dolayı, hem de yerli bir İngiliz aksanı görebilmeleri açısından ilgi çekici oldu. İkinci gözlem sırasında öğrencilerin dikkatini canlı tutmaya çalıştı. Büyük fikir, temel sorular ve ünitenin kazanımlarını sık sık hatırlattı. Öğrenciler katılım gösterme konusunda çekimser kaldılar ve öğretmenin ders boyunca sarf ettiği çaba genel olarak tek taraflı ilerledi. Öğretmen dersleri süresince göz teması kurmaya, öğrencileriyle iletişimini devam ettirmeye özen gösterdi. Cevap almakta zorlandığı anlarda sorularını düzenleyerek yeniden sordu. Öğrencilerin herhangi bir soruyu anlamamaları durumunda, onlarla iletişim kurmak adına alternatif yollar (soruyu açıklama, espri yapma, örnekleri çoğaltma vb.) denedi.

Birinci gözlemde, öğretmen öğrencilerini dersin başlangıcında pozitif bir biçimde selamladı. Dersi öğrenci katılımını dikkate alarak ve onlarla etkileşimli bir biçimde devam ettirmeye çalıştı. Sınıfta ılımlı, tehdit içermeyen, stressiz bir çalışma ortamı sağladı. Ders planını ve materyallerini önceden planladığı biçimde ve karmaşadan uzak bir üslupla tanıttı. Ders boyunca öğrencilerle olan iletişimini devam ettirdi. Dersi oturmadan, ayakta işlemeyi ve sık sık hareket etmeyi tercih etti. Ders boyunca sakin, dingin ve açıklayıcı bir üslupla öğrencilere yaklaştı. Gerekli gördüğü anlarda tahtayı kullandı. Öğrencilerin derse katılım gösterme konusunda isteksiz olması sebebiyle zaman zaman tek taraflı konuşmalar yapmak zorunda kaldı.

Gözlemlenen ilk derste, UbD ilkelerinin sağlanması açısından öğrenciler ünitenin amacından, büyük fikirden, temel sorulardan haberdar edildi. Dikkat çekme ve ısındırma kapsamında Joey isimli bir dizi film karakterinin dil öğrenme serüveniyle ilgili komedi türü bir video izlettirildi. Video izlendikten sonra, follow-up soruları soruldu. Öğrencilerden "bir dili öğrenme konusunda en önemli motivasyon kaynağı nedir?" sorusuna cevap vermeleri istendi. Video öğrenciler tarafından oldukça beğenildi. Dilin otantik kullanımı ve sınıf dışından bir örnek içermesi bakımından öğrenciler için motive ediciydi. Öğretmen video karakteriyle öğrencilerin empati kurması için "Do you feel the same?" sorusunu öğrencilere yöneltti. Araştırma ve donatma kapsamında öğrenciler öncelikle ikili çalışma yapmaya, sonra da bu çalışmanın tüm sınıf çalışmasına dönüştürülmesine çalışıldı. Grup çalışmaları ders boyunca teşvik edildi. Öğretmen, öğrencilerin derse katılımları esnasında yapmış oldukları yorumlara geribildirim verdi. Gerekli gördüğü yerlerde incitici olmayan düzeltmeler yaptı. Öğrenme etkinliklerinin sıralanması, Gagné'nin Öğretim Durumları Modeliyle benzerlikler gösterdi. Birebir örtüşmese de, ders; dikkat çekme, hedeften haberdar etme, içeriğin sunulması, dönüt sağlama gibi Gagné'nin modelinden esintiler taşıdı.

İkinci gözlemde performans görevleri sergilendi. Performans görevleri öncesi öğretmen performans görevleri ve ünitenin büyük fikri/temel soruları arasında bağ kurdu. 1.performans görevi İstanbul ile ilgili bir video oyununun tasarlanmasıyla, 2.performans görevi *Barbie* giydirme oyununun posteriyle, 3.performans pacman isimli oyunun posteriyle alakalıydı. Toplam üç performans görevi izlendi. Performans görevleri öğrenci ürünlerinin farklılaştırılması kapsamında üç farklı seçenekten oluşuyordu. Role yapma, bilgisayar oyunu tasarımı ve poster hazırlama seçeneklerinden öğrenciler en çok poster hazırlamayı tercih etti. Performans görevleri sırasında ve sonrasında öğretmen bu çalışmalar ve büyük fikir ya da temel sorular arasında bağlantı kurmaya özen gösterdi. Öğrencilerin bu oyunlarla dersin kazanımlarını nasıl ilişkilendirdiğini bulmaya çalıştı. Performansları hakkında öğrencilere geribildirimler verdi. Ayrıca öğrencilerden dersin sonunda öz-değerlendirme yazmaları istedi. Ders genel duygu ve düşüncelerin alınması ile sona erdi.

Ö3'e İlişkin Gözlem Kayıtları

Öğrenciler Dinleme & Konuşma dersinde gözlemlendiler. Öğrenciler derste genel olarak isteklilerdi, fakat motivasyonlarını yüksek tutmak için öğretmenin fazlaca enerji sarf etmeye ihtiyaç duyduğu gözlemlendi.

Derslerde hâkim dil İngilizceydi. İlk gözlemin yapıldığı performans görevi sunumlarında öğrenciler sunumlarını büyük oranda İngilizce olarak gerçekleştirdiler. Kendilerini ifade etmekte zorlandıkları anlarda Türkçe kullanma eğilimi gösterseler de, İngilizcenin ağırlıkta olduğu söylenebilir. Gözlemin yapıldığı ders performans görevlerinin sunumu olması bakımından, etkileşimli ve iletişime dayalı geçti. Gruplar birbirlerinin sunumlarını izledi ve sunumlara yönelik küçük soru-cevap bölümleri oldu.

Birinci gözlemde öğretmen öğrencilerini dersin başlangıcında pozitif bir biçimde selamladı. Onlarla güler yüzün hâkim olduğu bir iletişim kurma yolu tercih etti. Sunumlarını heyecanlanmadan yapabilmeleri konusunda onlara destek oldu ve grupları övgülerle teşvik etti. Dersin başında büyük fikir ve temel sorular hatırlatılarak, öğrencilerin sunumlarını yaparken bu soruları göz önünde bulundurmaları sağlandı. Öğretmen gruplara yaptıkları sunumlar hakkında geri bildirim verdi ve onlardan da performans görevleri ile temel soruların ilişkisi hakkında geri bildirim aldı.

Performans görevi bir haftada yeni bir yabancı dil öğrenme hakkındaydı. 1. Grup Azerbaycan Türkçesi öğrendi. Sunumlarının tamamını İngilizce yaptılar. Hedef dilde çeşitliliğe önem verdiler. Zengin bir kelime dağarcığı geliştirip, öğrendiklerini sınıfla paylaştılar. PPT sunumu yaptılar. Sunumda Azerbaycan tarihçesine yer verdiler. Ayrıca Azerbaycan'ın eski ve yeni alfabelerini karşılaştırdılar. Renkleri, günleri, ayları açıkladılar. Bir Azeri masalı anlattılar. Her bir grup üyesinin sunuma katkıda bulunmasına özen gösterdiler.

Sunumun sonunda yapmış oldukları çalışmanın dersin temel sorularıyla ilişkisini tartıştılar. Gruba farklı roller verilmesinin her bir grup üyesinin farklı stratejiler izlemesini sağladığını belirttiler. Öğrenecekleri kelime sayısına odaklandıklarını, internetten kelime anlamı bulma dışında yararlanmadıklarını belirttiler. Dil öğreniminde kararlılık ve ciddiyetin son derece önemli olduğunun, 1 haftada dilin tarihinin ve yalnızca giriş bilgilerinin elde edileceğinin altını çizdiler.

2. gruptakiler İspanyolca öğrendiler. Bu dili seçmelerinin nedeni İspanyolcanın dünyada en yaygın olarak konuşulan dil olmasıydı. Dil öğrenme sürecinde interneti kullandılar. Telaffuz çalışması yaptılar. Elde ettikleri bilgileri PPT aracılığıyla sundular. Sunumlarında hayvanların ve yiyeceklerin İspanyolca karşılıklarına yer verdiler. Ayrıca, ilgi alanlarına göre sayıların, renkleri ve yiyecekleri İspanyol dilinde tanıttılar. Grup paylaşımlarını belirlerken ilgi alanlarından yola çıktılar. Örneği gıda mühendisliği öğrencisi bir grup üyesi, yiyecekleri tanıtmayı seçti. Renklerin İspanyolca karşılıklarını renkli kalemleri göstererek yaptılar. İspanyolca'da en sık kullanılan ifadeleri aktardılar. Sunumun sonuna Enrique Iglesias'ın Bailando isimli parçasını eklediler. Sunumun sonunda yapmış oldukları çalışmanın dersin temel sorularıyla ilişkisini tartıştılar. Dil öğrenme sürecini grup üyelerine paylaştırdıklarını ve her bir üyenin kendi görevi olan parçayı bulup grupla paylaştığını belirttiler. Dilin internetten öğrenilemeyeceğini, dil öğrenmek için öğrenme ortamı oluşturulmasının önemini vurguladılar. Ayrıca ilk adımda en önemli stratejinin kelime telaffuzlarını çalışmak ve sesli tekrar yapmak olduğunu söylediler.

3.gruptakiler Fransızca öğrendiler. Sunumlarına Fransıca bir diyalog canlandırarak başladılar. Sunumlarında Fransızca'da en sık kullanılan kelimeler ve çevirilerine yer verdiler. Sunumu Zaz isimli sanatçının Je Veux parçasıyla bitirdiler. Sunumun sonunda yapmış oldukları çalışmanın dersin temel sorularıyla ilişkisini tartıştılar. Fransızcanın telaffuzu çok zor bir dil olduğunu, öğrenme sürecinde Fransızca bilen biriyle görüşmeye ihtiyaç duyduklarını belirttiler. Fransız dilindeki maskülen/feminen ayrımının, öğrenmeyi çok zorlaştırdığını, bu dilin Duolingo gibi bir uygulamayla öğrenilmesinin çok zor olduğunu belirttiler. 1 hafta temel Fransızca öğrendiklerini ve bu sürecin 12 yıldır İngiliz konusunda ne öğrendiklerini sorgulamalarına yol açtığını belirttiler. İngilizce öğrenme konusunda dilbilgisi kuralları öğrenmek yerine, uygulama ve pratiğe dönük çalışmalar yapmanın daha yararlı olduğunu ifade ettiler.

4.gruptakiler Almanca öğrendiler. Sunumlarına Almanca öğrenmenin önemini anlatarak başladılar. Tüm grup üyeleri kendilerini Almanca olarak tanıttı. Ayrıca sunumlarında Almanca günler, aylar, mevsimler, sayılar ve yılların nasıl okunduğuna yer verdiler. Sunumun sonunda yapmış oldukları çalışmanın dersin temel sorularıyla ilişkisini tartıştılar. Almancanın İngilizceye yakın olmasından

dolayı, dili öğrenmekte zorlanmadıklarını ifade ettiler. Dil öğrenme strateji olarak en çok konuşma fırsatı elde etmenin yararlı olacağını belirttiler.

5.gruptakiler İtalyanca öğrendiler. İtalya'daki tarihi yerler, sayılar, günler, İtalyancada günlük dilde kullanılan ifadeler, renkler ve İtalya tarihi sunumda yer aldı. Sunumun sonunda yapmış oldukları çalışmanın dersin temel sorularıyla ilişkisini tartıştılar. Grup üyeleri yeni bir dil öğrenmenin yeni insanlar ve yeni bir kültür tanımak olduğunu, bir dili gerçekten öğrenebilmek için onu bir sosyal çevre içinde öğrenmenin önemli olduğunu belirttiler. Böyle bir düşünceye sahip olmalarını, dil öğrenmenin amacının insanlarla iletişim kurmak ve insanlara derdini anlatmak olarak gerekçelendirdiler.

İkinci gözlemde ünitenin konusu robotlardı. Dersin giriş kısmı gözlemlendi. Öğrenciler robot konusuna ilişkin öğretmenin yönelttiği soruları cevaplamaya özen gösterdiler. Öğretmen öğrencilerini dersin en başında düşüncelerini birbirleriyle paylaşmaları konusunda yüreklendirdi. Ünitenin konusu robot olduğundan, robot kelimesinin kökeni hakkında öğrencilere bilgi verildi. Büyük fikri tanıtmadan önce sembolik bir resim gösterdi ve beyin fırtınası yöntemini kullanarak büyük fikri öğrencilerin tahmin etmesini sağladı. Büyük fikir olan "İnsanlara karşılık robotlar" konusunda öğrencilerin daha fazla fikir üretebilmeleri için onlara fırsat tanıdı. Öğrenciler konuşma konusunda oldukça isteklilerdi ve verdikleri örneklerle dersi zenginleştirdiler.

Öğrencilerin temel soruları da görmeleri sağlandıktan sonra, bu soruları ünite boyunca akılda tutmaları istendi. Sonrasında dikkat çekme ve ısındırma kapsamında öğrencilere robotlar hakkında bir video izlettirildi. Video için iPAD'ten yararlanıldı. Videoda bir Alman, bir Japon ve bir Türk robot bulunuyordu. Öğrenciler komedi içerikli videoyu izledikten sonra follow-up soruları soruldu. Türk robot Hüseyin hakkında öğrencilerin ne düşündüğü soruldu. Bu robotun güçlü ve zayıf yönleri hakkında öğrencilerden görüş alındı. Öğrencilerden kendilerini videodaki sunucunun yerine koymaları (empati) hangi robotu seçeceklerini söylemeleri istendi. Ders boyunca oldukça sakin, dingin ve yardımlaşmaya açık bir öğrenme ortamı vardı. Öğretmen ders esnasında karmaşa yaratabileceğini düşündüğü her bir ayrıntıyı aydınlattı. Videodan sonra temel sorular tahtaya asıldı ve ders boyunca her bir aktiviteden sonra öğrencilerin temel soru hakkında tekrar ve tekrar düşünmeleri sağlandı.

Ö4'e İlişkin Gözlem Kayıtları

Öğrenciler Okuma dersinde gözlemlendiler. Sınıftaki öğrenciler İngilizce öğrenme konusunda isteklilerdi. Bu isteklilik öğrencilerin derse katılım göstermesi, soru sorması ve dersi yakından takip etmesi şeklinde kendini gösterdi. Sınıfta sessiz kalmayı tercih eden öğrenciler bulunsa da, genel bir katılım ve olumlu bir tutum olduğunu söylemek mümkündü.

Derslerde hâkim dil İngilizceydi. Gözlem sırasında Türkçe konuşulduğuna rastlanmadı. Öğretmen ve öğrenciler, iletişime açık, pozitif bir tutum sergilediler. Öğretmen dersi paylaşıma açık bir biçimde yürüttü. Öğrencilerin hepsinin bu paylaşımın bir parçası olmasına özen gösterdi. Hatta öğrencilerle bire bir ilgilenerek, onların sorularını ve anlamadıkları noktaları aydınlatmaya çalıştı. Öğrencilerin birbirleriyle iletişiminin olumlu, öğrenmeye yönelik bir tarzda seyrettiği gözlemlendi. Grup çalışmalarında grubun tüm üyeleri aktif bir biçimde çalışmaya katılım gösterdi.

Ö4 ılımlı, öğrencileri tarafından sevilen ve onlara arkadaş gibi yaklaşan bir hocaydı. Dersi süresince öğrencilere olumlu geri bildirim vererek ve övgülerde bulunarak dil gelişimlerini desteklemeye çalıştı. Öğrencilerin büyük fikri ve temel soruları not almasını sağladı. Dersi süresince jest ve mimikleriyle, konuşma tonuyla ve anlaşılır bir sınıf diliyle öğrencilerin dikkatini üzerinde tuttu. Öğrencilere kendilerini ifade etmeleri için fırsat yarattı. Öğretimi yumuşak bir ses tonu ve öğrencilerin hepsini kucaklayan bir yaklaşımla gerçekleştirdi. Dersin tamamı İngilizce gerçekleştirildi. Ders süresince sessiz okuma, sesli okuma, bireysel okuma, grup çalışması gibi farklı okuma tekniklerinin kullanılmasını sağladı. Öğrencilerin ders esnasında İngilizce konuşmalarını teşvik etti. Dersin bir kısmını da kitap takibine ayırdı.

Birinci gözlemde, öğrenciler ünitenin amacından, büyük fikirden, temel sorulardan haberdar edildi. Dikkat çekme ve ısındırma etkinliği olarak, öğretmen, gönüllü öğrencilerden birini yanına çağırdı ve gözlerini bir kumaşla kapattı. Sonra öğrencinin eline bir nesne verdi ve bu nesnenin ne olduğu konusunda öğrencinin tahminlerde bulunmasını istedi. Aynı zamanda arkadaşlarının da öğrencinin tahminde bulunmasına yardım etmesi için teşvik etti. Öğrenci nesnenin "siyah zeytin" olduğunu bildikten sonra zeytin konusunda sınıfa sorular sordu. Zeytinin, zeytinyağının nerelerde kullanılacağına dair soru-cevap etkinliği düzenlendi. Öğrencilerin işbirliğine dayalı öğretim yöntemi,

ayrılıp birleşme (jigsaw) tekniği ile okuma parçasını okumaları sağlandı. Öğretmen, öğrencilerin derse katılımları esnasında yapmış oldukları yorumlara geribildirim verdi. Gerekli gördüğü yerlerde incitici olmayan düzeltmeler yaptı. Öğrenme etkinliklerinin sıralanması, Gagné'nin Öğretim Durumları Modeliyle benzerlikler gösterdi. Birebir örtüşmese de, ders; dikkat çekme, hedeften haberdar etme, içeriğin sunulması, dönüt sağlama gibi Gagné'nin modelinden esintiler taşıdı.

İkinci gözlemde öğrenciler ünitenin amacından, büyük fikirden, temel sorulardan haberdar edildi. Büyük fikir ve temel sorular dersten önce duvarlara yapıştırıldı. Ders gerçek yaşam tecrübelerinden olan depremle bağlantı kurarak başladı. Öğrencilere deprem hakkında sorular soruldu. Dikkat çekme ve ısındırma etkinliği olarak Katrina Kasırgası hakkında iki video izletildi. Öğrencilerin doğal afetler karşısında neler hissedebileceği konusunda grup çalışması yapmaları sağlandı. Anlamanın 6 göstergesinden olan "empati kurma" ya bu aşamada değinilmesi, UbD'nin ders işleyişine entegre edildiğinin göstergelerinden biriydi. Öğretmen, öğrencilerin derse katılımları esnasında yapmış oldukları yorumlara geribildirim verdi. Gerekli gördüğü yerlerde incitici olmayan düzeltmeler yaptı. Videodan sonra birkaç soru sordu ve yumuşak bir geçişle doğal afetler konusunda bir ppt sunusu izlendi. Sunumda yer alan resimlerdeki olayların İngilizce karşılıklarının öğrenciler tarafından tahmin edilmesi sağlandı. Daha sonra bir grup çalışması yapılarak insanların doğal afetler karşısında neler hissedebileceği ve afetler hakkında ne gibi tedbirler alınacağı tartışıldı. Gruplar konu hakkında tartışırken öğretmen öğrencilerin yanlarına giderek sohbetlerine eşlik etti ve bir rehber vazifesi gördü. Onları İngilizce konuşmaya teşvik etti ve zaman zaman övgülerde bulundu. Sürenin sonunda grupların her birinden bir sözcü seçerek, tartışma sonunda ulaştıkları kararları açıklamaları sağlandı. Ders kitap takibiyle devam etti.

Ö5'e İlişkin Gözlem Kayıtları

Öğrenciler Okuma dersinde gözlemlendiler. Gözlemlenen sınıf dinamik, neşeli ve oldukça konuşkan bir sınıftı. Sınıfta kız-erkek dağılımı eşit görünüyordu. Öğrenciler genel olarak İngilizce öğrenmeye isteklilerdi. Fakat sınıfta lokomotif olarak adlandırılabilecek bazı öğrenciler bulunuyordu. Bu öğrenciler sorulara cevap vermede, derse katılım göstermede daha aktif rol oynuyorlardı.

Derslerde hâkim dil İngilizceydi. Gözlemler süresince eğlenceli, ılımlı, iletişime dayalı bir öğrenme ortamı mevcuttu. Gerek öğrenciler, gerekse öğretmen iletişim kurma konusunda olumlu bir tutum sergilediler. Öğretmen, dersi iletişim ve diyaloğa dayalı bir tarzda yürütmeyi tercih etti.

Birinci gözlemde öğretmen, öğrencileri işleyecekleri yeni ünite ve yapılacak olan UbD uygulaması konusunda profesyonel bir biçimde bilgilendirdi. Öğrencilerinin anlamadığı herhangi bir nokta kalmamasına ve tüm sınıfın derse katılmasına özen gösterdi. Öğrencilerin birbirleriyle iletişiminin olumlu, öğrenmeye yönelik bir tarzda seyrettiği gözlemlendi. Öğrenciler ünitenin amacından, büyük fikirden, temel sorulardan haberdar edildi. Dikkat çekme ve ısındırma etkinliği olarak, öğretmen, gönüllü öğrencilerden birini yanına çağırdı ve gözlerini bir kumaşla kapattı. Sonra öğrencinin eline bir nesne verdi ve bu nesnenin ne olduğu konusunda öğrencinin tahminlerde bulunmasını istedi. Aynı zamanda arkadaşlarının da öğrencinin tahminde bulunmasına yardım etmesi için teşvik etti. Öğrenci nesnenin "yeşil zeytin" olduğunu bildikten sonra zeytin konusunda sınıfa sorular sordu. Zeytinin, zeytinyağının nerelerde kullanılacağına dair soru-cevap etkinliği düzenlendi. Yapılan çalışma sayesinde öğrencilerde bir merak duygusu uyandı. Dikkat çekme çalışmasının ardından yapılan powerpoint sunusu da soru-cevap yönteminin kullanılması, maksimum katılımın sağlanmasına yardımcı oldu. PPT sunusu büyük fikir, temel soru ve ünitenin içeriğinde yer alan zeytin / zeytinyağı kullanımı konusunda görseller, istatistikler ve açıklayıcı bilgiler içermekteydi. Öğretmen, öğrencilerin büyük fikri ve temel soruları not etmesini sağladı. PPT sunusunun ardından performans görevi tanıtıldı ve dersin geri kalan akışı kitap üzerinden sağlandı.

Öğretmen, öğrencilerin derse katılımları esnasında yapmış oldukları yorumlara geribildirim verdi. Gerekli gördüğü yerlerde incitici olmayan düzeltmeler yaptı. Dersin gözlemlenen kısmında değerlendirmeye yönelik bir öğeye rastlanmadı. Performans görevi öğrencilere tanıtıldı ve öğrencilerin performans görevini hazırlaması için onlara süre verildi.

İkinci gözlemde eğlenceli, ılımlı, iletişime dayalı bir öğrenme ortamı mevcuttu. Dersin gözlemlenen kısmında öğrenciler üniteye ait altı şapka yöntemine dayalı performans görevlerini sergilediler. Grupların her birine farklı bir şapka rengi verilerek performanslarını bu doğrultuda sergilemeleri sağlandı. Her grup verilen performans görevine ilişkin kısa süreli bir sunum yaptı.

Gerçekçi, drama içeren, teatral yeteneklerin sergilendiği bir performans görevi çalışması yapıldı. Gruplar birbirlerinin performanslarını izlemekten keyif aldılar. Dersin ve ünitenin sonunda temel sorularla büyük fikre referans verildi. Öğrencilere post-it çalışması yaptırılarak, ünite boyunca temel sorulara hangi cevapları bulduklarını yazmaları istendi. Post-it çalışmasının ardından öğrenciler birbirlerinin cevaplarını incelediler ve en ilginç buldukları cevabı sınıfla paylaştılar. Ders öğrencilerin cevaplarının ardından sona erdi.

Ö6'ya İlişkin Gözlem Kayıtları

Öğrenciler Dinleme & Konuşma dersinde gözlemlendiler. Gözlemlenen sınıf öğrencilerin İngilizce yeterliklerinin yüksek olduğu bir sınıftı. Dersin işleyişi esnasında katılım göstermeleri, sorulara cevap vermeleri ve öğretmenle iletişim kurmaları onların yabancı dil öğrenmeye yönelik istekli olduğuna işaret ediyordu.

Gözlemlenen derslerde % 100 İngilizce konuşuldu. Öğrencilerin Türkçe konuşma eğilimleri, öğretmen tarafından sürekli kontrol altında tutuldu ve öğrenciler İngilizce konuşmaya teşvik edildiler. Derslerin gözlemlendiği süre zarfında öğretmen ve öğrenciler arasında soru-cevaba dayalı, beyin fırtınasının gerçekleştiği bir iletişim hâkimdi. Dersin izlendiği anlarda ikili çalışma ya da grup çalışması bulunmadığından, öğrencilerin kendi aralarında nasıl bir iletişime sahip oldukları tam olarak gözlemlenemedi. Ancak öğretmen, gerek dersin başlangıcında, gerek süreç içinde sık sık öğrencileriyle göz teması kurdu. Sormuş olduğu sorulara öğrencilerden cevap almaya çalıştı ve dersi iletişime dayalı bir yöntemle işlemeyi tercih etti. Öğrencilerin herhangi bir soruyu anlamamaları durumunda, onlarla iletişim kurmak adına alternatif yollar (soruyu açıklama, espri yapma, örnekleri çoğaltma vb.) denedi.

Birinci gözlemde öğrenciler ünitenin amacından, büyük fikirden, temel sorulardan haberdar edildi. Bunların tanıtımı için pptx sunusu kullanıldı. Dikkat çekme ve ısındırma kapsamında ppt sunusuna yüklenmiş olan robot filmleri hakkında kısa bir tartışma bölümü yapıldı. Öğrencilerdenbu filmleri izleyip izlemedikleri öğrenilde ve filmler üzerine sorular soruldu. Öğretmen, öğrencilerin derse katılımları esnasında yapmış oldukları yorumlara geribildirim verdi. Dersin gözlemlenen kısmında değerlendirmeye yönelik bir öğeye rastlanmadı. Fakat ünitenin değerlendirme aracı olan performans görevi bu ders esnasında öğrencilere anlatıldı. Öğretmen öğrencilerini derse ısındırma, İngilizce konuşmaya teşvik etme ve onları dikkate alma konusunda gözlemlenen süre boyunca oldukça hassas davrandı. Dersi sohbet havasında ilerledi. Büyük fikir ve temel sorular hakkında öğrencilerini fikir üretmeye teşvik etti. Robotlar konusunda 15-20 dakikalık bir tartışma etkinliği yaptı. Öğrencilerin bu süre zarfında üniteye hazırlanmalarını ve görüşlerini ifade etmelerini sağladı.

İkinci gözlemde öğretmen öğrencilerin performans görevlerini sunma konusunda herhangi bir çekince ve kaygı hissetmemeleri için çaba gösterdi. Onları rahatlatarak sunumlarına konsantre olmalarına çalıştı. Sunumlar esnasında bir moderatör gibi davranarak, grupları yönlendirdi. Ayrıca hem sınıfın, hem de sunum yapan öğrencilerin, performans görevleri ve ünitenin büyük fikri / temel soruları arasında bir bağ kurmalarını sağlamaya çalıştı.

Öğrencilerin performans görevlerini hazırlama ve sergileme aşamalarında oldukça eğlendiği ve farklılaştırılmış performans görevlerinin ilgilerini çektiği görüldü. Ayrıca öğrenciler zevklerinin ve ilgi alanlarının dikkate alınmasında dolayı büyük çoğunlukta memnun oldular. Kısacası performans görevlerinin, öğrencilerin ünite konusunda farkındalıklarını arttırdığı, bireysel farklılıkları dikkate aldığı ve öğrencilerde merak duygusunu açığa çıkardığı söylenebilir.

Ö7'ye İlişkin Gözlem Kayıtları

Öğrenciler Dinleme & Konuşma dersinde gözlemlendiler. Derslerde hâkim dil İngilizceydi. Derslerin gözlemlendiği süre zarfında öğretmen ve öğrenciler arasında soru-cevaba dayalı, beyin fırtınasının gerçekleştiği bir iletişim hâkimdi.

Öğretmen, gözlemlenen derslerde sık sık öğrencileriyle göz teması kurdu. Sormuş olduğu sorulara öğrencilerden cevap almaya çalıştı ve dersi iletişime dayalı bir yöntemle işlemeyi tercih etti. Öğrencilerin herhangi bir soruyu anlamamaları durumunda, onlarla iletişim kurmak adına alternatif yollar (soruyu açıklama, espri yapma, örnekleri çoğaltma vb.) denedi. Sorduğu sorulara verilen tüm cevapları dikkate alarak, onların fikirlerine saygı duyduğu mesajını iletti.

Birinci gözlemde öğrenciler ünitenin amacından, büyük fikirden, temel sorulardan haberdar edildi. Ders büyük fikrin tartışılmasıyla başladı. Bu aşama öğrenciler, sınıfla bireysel görüşlerini paylaştılar. Daha sonra öğrenciler temel sorular hakkında bilgilendirildiler. Tüm bu bilgilendirmeler PPT sunusu üzerinden gerçekleştirildi ve ardında dikkat çekme çalışması olarak ikinci dil öğrenimi konusunda bir video izlettirildi. Küçük bir tartışma seansının ardından kitap üzerinden akış sağlandı. Öğretmen, öğrencilerin derse katılımları esnasında yapmış oldukları yorumlara geribildirim verdi. Gerekli gördüğü yerlerde incitici olmayan düzeltmeler yaptı. Öğrenme etkinliklerinin sıralanması, Gagné'nin Öğretim Durumları Modeliyle benzerlikler gösterdi. Birebir örtüşmese de, ders; dikkat çekme, hedeften haberdar etme, içeriğin sunulması, dönüt sağlama gibi Gagné'nin modelinden esintiler taşıdı. Öğrencilere düşünceleri hakkında geribildirim verildi ve her bir öğrenenin, öğrenme sürecinin biricik olduğunun altı çizildi. Özgür hocanın tahtayı düzenli ve sık sık kullanması dersin içeriğinin anlaşılmasına en büyük katkıyı yaptı. Bu durumun ayrıca görsel öğrencilerin öğrenmelerini daha kalıcı hale getirebilmelerine de yardımcı olabileceği söylenebilir.

İkinci gözlemde ders büyük fikir ve temel soruların duvarlara asılmasıyla başladı. Daha sonra video oyunları hakkında bir video izletildi. Video *"Death Space"* isimli bir oyunla ilgiliydi. Video İngilizce olmakla birlikte, ayrıca İngilizce altyazısı vardı. Bu durum öğrencilerin videonun içeriğini anlamasını kolaylaştırdı. Videonun hemen ardında, öğretmen dikkati büyük fikre yöneltti. PPT sunusu üzerinden büyük fikri tekrar gösterdi. Büyük fikrin anlaşılması için öğrencilerin fikirleri söylemelerini istedi ve öğrencilere düşünmeleri için 2 dakika süre verdi. Öğretmen büyük fikri öğrencilerin anlayabilmesi için cümleyi ikiye bölerek, parça parça açıkladı. Bir olayın olumlu ve olumsuz tarafları olabileceğine değindi. Büyük fikrin, video oyunları konusunda nasıl basite indirgenebileceğini sordu. Olumluluk ve olumsuzluk hakkında öğrencilerin beyin fırtınası yapmalarını istedi. Olumlu kelimesinin affirmative, advantage, benefit şeklinde eş anlamlılarını tahtaya yazdı. Aynı şekilde olumsuz kelimesinin disadvantage, harm gibi eş anlamlılarından söz etti. Sonra ünitenin video oyunlarının faydaları ve zararları hakkında olduğunu kısaca özetledi. Öğrencilere ünite boyunca temel soruları akıllarında tutmaları gerektiğini hatırlattı. 1.temel soruyu PPT üzerinden öğrencilere tanıttı. Birinci soru "Is it possible that parents might get addicted to video games?" şeklindeydi. Onlara bu soru hakkında ne düşündüklerini sordu. Öğrenciler ebeveynlerin yemek yapmak, çocuklara bakmak, temizlik, para kazanma ve aileyi sevmek gibi görevleri olduğunu söyledi ve temel soru hakkındaki fikirlerini aktardılar. Ardından ikinci temel soruya geçildi. İkinci temel soru "Is it possible that children might get addicted to video games?" şeklindeydi. Öğrenciler bu soruya hep birlikte evet cevabını verdiler. Özgür hoca onlara video oyun bağımlısı bir çocuk hayal etmelerini söyledi. Öğrencilerden bir tanesi söz alarak oyun bağımlısı kardeşinden bahsetti. Odasının ne kadar dağınık olduğunu, insanlarla az iletişim kurduğunu, aile yemek saatlerine uymadığını anlattı. Diğer öğrenciler bu tür oyun bağımlısı çocukların arkadaşlarına kaba davrandığını söyledi. Öğretmen öğrencilere bu tür insanların huzurlu mu yoksa saldırgan mı olduklarını sordu. Bu ırada öğrencilerin bazılarınınbu kelimeleri bilmediğini fark ederek, kelimeleri jest ve mimikleriyle ifade etti. Öğrencilerin cevaplarını dinledikten sonra son temel soruya geçti. Son soru "What sociological effects do video games have on people's lives?" şeklindeydi. Öğretmen sociological, society, people, public şeklinde birbiriyle bağlantılı kelimelerden tahtay bir kavram haritası çizdi. Öğrencilerin kelime bilgisini zenginleştirmeye çalıştı. Öğrenciler çok fazla video oyunu oynayan insanların asosyal, sosyalleşmeye vakit bulamayan, savaş, boks, kavga oyunu türünden oyunlar yüzünden saldırgan kişiler olduklarını söylediler. Öğretmen öğrencileleretraffik kazaları ve video oyunları hakkındaki ilişkiyi sordu. Kısa bir sohbet gerçekleşti. Ardından öğretmen bir başka video izletti. Video bisiklete binmeyi öğrenen bir çocuğun düşüşünü videoya çeken bir ebeveyn hakkındaydı. Bunun üzerine de öğrenciler görüşlerini belirttiler. Öğretmen öğrencilere en sevdikleri video oyununun ne olduğunu sordu. Öğrenciler birkaç oyun ismi (call of duty, sims vs.) saydılar. Sonra öğretmen öğrencilere PPT sunusu üzerinde bazı cümleler gösterdi ve bu cümlelere katılıp katılmadıklarını sordu. Bu etkinliğin ardından ders son buldu. Öğretmen, ders boyunca ünite planında yazan tasarımsal sırada ilerledi. Ilımlı ve yardımsever bir tablo çizdi, öğrencilerine sıklıkla arkadaşlar şeklinde hitap etti.

1.gözlemden farklı olarak, 2. Gözlemde daha fazla öğrenci derse katılım gösterdi ve ders yoğun katılımlı ve etkileşimli bir biçimde işlendi.

Ö8'e İlişkin Gözlem Kayıtları

Öğrenciler Dinleme & Konuşma dersinde gözlemlendiler. Gözlemlerden biri performans görevi sırasında, ikincisi tasarımın başında yapıldı. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında iletişime dayalı bir ilişki söz konusuydu. Öğretmen öğrencilerine daima fikirlerini sordu ve onları görüşlerini dikkate aldı.

Öğretmenin en belirgin özelliği sınıf yönetimi konusundaki hassasiyetiydi. Tüm öğrencilerin sunumları takip etmesi konusunda maksimum özen gösterdi. Tüm öğrencilerin görüşlerini dinledi. Ses tonu, vücut dili ve üslubuyla sınıfın yönetimini elinde tuttuğu mesajını öğrencilere verdi. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında iletişime dayalı bir ilişki söz konusuydu. Öğretmen öğrencilerine daima fikirlerini sordu ve onları görüşlerini dikkate aldı.

Birinci gözlemde ders temel soruların tartışılmasıyla başladı. Öğrenciler temel sorular hakkında düşündükleri cevapları paylaştılar. Temel sorularla ilgili kısa bir tartışmadan sonra performans görevlerine geçildi. Öğrenciler 2-3 kişilik gruplar halinde performans görevlerini sundular. Performans görevi ideal İngilizce robotun tasarlanması hakkındaydı. Sunumlar ortalama 4-5 dakika sürdü. Sunumlar esnasında öğretmen dikkati canlı tutmak için araya girdi. Sunumları izleyen öğrencilere dikkat soruları yöneltti. Böylece tüm öğrenciler kendilerine soru gelebileceği ihtimalini de göz önünde bulundurarak sunumları izlediler. Sunumlar esnasında her bir grup üyesi rol paylaşımı yaptı. Tasarlanmış olan robotlar, günlük hayata ve İngilizce öğretimine yönelik olma konusunda çeşitlilik gösterdi. Sunumun sonunda öğretmen en iyi tasarımın hangisi olduğunu sordu. Fakat bu soru ve kıyaslanma duygusu öğrencileri rahatsız etti. Fakat bu durum çok uzun sürmedi. Öğrenciler en iyi robot ismi, en iyi fiziksel görüntü, öğretmene en iyi alternatif ve en iyi tasarlanmış robot hakkında görüşlerini belirttiler. Dersin genelinde tehditten uzak, rahat ve öğrenmeye dayalı bir sınıf ortamı mevcuttu.

İkinci gözlemde ders temel soru ve büyük fikirlerin tartışılmasıyla başladı. Öğrenciler ünitenin hedeflerinden haberdar edildi. Öğretmen ders süresince öğrencilerin derste aktif olması konusunda teşvik edici bir rol üstlendi. Dikkat çekme ve ısındırma etkinliği olarak öğrencilere video oyunları hakkında iki video izlettirildi ve videolar üzerinde tartışıldı. Ardından geleneksel kitap takibyle devam edildi.

Ö9'a İlişkin Gözlem Kayıtları

Öğrenciler okuma derslerinde gözlemlendiler. Gözlemlerin her ikisi de ısındırma bölümünde gerçekleşti. Öğretmen dersler süresince öğrencilerle göz teması kurmaya ve iletişimini devam ettirmeye özen gösterdi.
Derslerde hâkim dil İngilizceydi. Dersin gözlemlendiği süre zarfında öğretmen ve öğrenciler arasında aktif bir bilgi paylaşımı söz konusuydu. Öğretmen ders boyunca öğrencilerle temas halinde dersi yürüttü. Öğrencilerden aldığı cevaplar, yeni sorular sorma ya da dersin akışını belirleme konusunda rehber vazifesi gördü. İngilizce konuşma konusunda çekingen davranan öğrenciler bulunsa da, birkaç öğrenci öğretmenin sorularına içtenlikle yanıt verdi. Ders çoğu zaman sohbet havasında ilerledi.

Birinci gözlemde öğrenciler ünitenin amacından, büyük fikirden, temel sorulardan haberdar edildi. Haberdar edilme aşaması, dikkat çekme ve ısındırma aşamasının sonrasına konuldu. Dikkat çekme ve ısındırma kapsamında öğrencilerin projektörle yansıtılan bir kelime bulutunda bulunan ve doğal afetler hakkındaki kelimeleri birkaç saniye bakarak akıllarında tutmaları ve öğretmen tarafından dağıtılan boş grafik düzenleyiciyi bu kelimelerle doldurmaları istendi. Bu çalışma yaklaşık 15-20 dk sürdü ve öğrencileri ünitenin büyük fikrine ve temel sorularına hazırladı. Araştırma ve donatma kapsamında öğrenciler hem ikili çalışma yapmaya, hem de grup çalışması yapıp, ürünlerin tüm sınıfa gösterilmesine çalışıldı. Grup çalışmaları ders boyunca teşvik edildi. Öğretmen, öğrencilerin derse katılımları esnasında yapmış oldukları yorumlara geribildirim verdi. Gerekli gördüğü yerlerde incitici olmayan düzeltmeler yaptı.

İlk başta büyük fikre, temel sorulara hiçbir referans vermedi. Öncelikle öğrencilerin ısındırma çalışmasına odaklanmalarını sağladı ve ısındırma çalışmasına 15-20 dk zaman harcadı. Fakat bu süreç öğrencinin derse kazandırılması için kritik bir süreçti ve sohbetimsi yaklaşımı sayesinde öğrenciler hem rahatlıkla söz aldılar, hem de dersi takip ettiler. Isındırma çalışması olması açısından grafik düzenleyici iyi bir fikirdi. Çünkü yapılan grup çalışması öğrencileri öğrenme sürecinde aktif hale getirdi. Grafik düzenleyiciler doldurulduktan sonra gruplar değiş-tokuş yaparak birbirlerinin ürünlerini değerlendirdiler. Öğrenme sürecinde öğrenciler zaman zaman Türkçe konuşma eğilimi gösterse de öğretmen büyük çoğunlukta öğrencilerin İngilizce konuşmaları için onları teşvik etti. Isındırma çalışmasından sonra öğretmen büyük fikri ve temel soruları açıkladı ve öğrencileri ünitenin hedeflerinden haberdar etti. Hem büyük fikri, hem de temel soruları okuyarak, herşeyin açık ve anlaşılır olmasını sağladı. Öğrencilerin bu yeni bilgiler hakkında düşünmeleri için onlara zaman tanıdı. Ders boyunca zengin materyalleri, görselleri, videoları, deneyleri ve grafik düzenleyicisiyle öğrencinin ilgisini en üst düzeyde tutmaya özen gösterdi.

İkinci gözlemde öğretmen derse 159.sayfadaki resmin incelenmesiyle başladı. Üniteyle ilgili bu resim ve o gün derste yapılacaklar konusunda bağlantı kurdu. Öğrencilere büyük fikri ve temel soruları tanıttı. Bu soruları ünite boyunca akılda tutmaları gerektiğini söyledi. Fakat öğrencilerden sorular üzerinde o an yorum yapmalarını istemedi.

QR kodalarıyla ısınma etkinliği yapıldı. Çalışmanın sonunda öğrencilerle minik bir tartışma etkinliği gerçekleştirildi. Gerekli görülen yerlerde tahta kullanıldı. Öğretmen öğrencilere cesaret ve merak kelimelerini sordu. Öğrencilerden evlerinde kilitli bir oda olduğunu hayal etmelerini istedi. Bu odayı merak ederler miydi? Sorusunu sordu. Sonra mağaralar ve uzayın tehlikeli bilinmeyen yerler olduğunu ve bilinmeyenin merak uyandırdığını tartıştılar.

Öğretmen tahtada asılı bazı resimleri öğrencilerin incelemesini istedi. Bu resimlerle (bilgisayara, plastik saklama kabı, kuruyemiş ve televizyon) uzay araştırmaları arasında ne gibi bir ilgi olduğunu öğrencilere sordu. Öğrencilerden gelen cevapları tartıştılar.

İnsanlar uzaya neden gider? Sorusu yöneltildi. Öğrenciler bilinmeyenin keşfi için, eğitim için, fizik teorilerinin ispatı için, gelecekte ulaşım için, evrenin nasıl yaratıldığının keşfi için gibi cevaplar verdiler. Verimli bir tartışma oldu.

Öğretmen öğrencilere şimdiye kadar derste öğrendikleri en ilginç şeyin ne olduğunu sordu. Öğrencilerin cevaplarını dinledi. Sonra ders kitabında yer alan okuma parçası tarama tekniğiyle okundu. Öğrencilerden okuma sonrası sorulara cevap vermeleri istendi.

Ö10'a İlişkin Gözlem Kayıtları

Öğrenciler okuma derslerinde gözlemlendiler. Öğretmen her iki gözlemde de öğrenciler için ilgi çekici yollar bulmayı denedi. Onların dikkatini canlı tutmaya çalıştı. Sorduğu sorularla, vücut diliyle ve geribildirimleriyle öğrencileri sürecin aktif birer parçası haline getirmeyi amaçladı. Ders boyunca sürekli hareket etti. Tahtayı düzenli ve aktif bir biçimde kullandı. Öğrencileriyle göz teması kurmaya, onlara isimleriyle hitap etmeye ve herkese söz hakkı vermeye özen gösterdi.

Derste hâkim dil İngilizceydi. Dersin gözlemlendiği süre zarfında öğretmen ve öğrenciler arasında aktif bir bilgi paylaşımı söz konusuydu. Öğretmen ders boyunca öğrencilerle temas halinde dersi yürüttü. Öğrencilerden aldığı cevaplar, yeni sorular sorma ya da dersin akışını belirleme konusunda rehber vazifesi gördü.

Her iki gözlemde de UbD ilkelerinin uygulanması konusunda öğretmen hassa davrandı. Öncelikle büyük fikir ve temel soruların tanıtılmasına özen gösterildi. Ardından dikkat çekme ve ısındırma çalışmaları yapıldı. Öğrencilerin ünite kapsamında düşünmelerine, sorgulamalarına ve araştırmalarına destek verildi. Yapmış oldukları çalışmalar geribildirimlerle değerlendirildi. Fakat bireysel farklılıkların dikkate alınması konusunda çok fazla öğeye rastlanmadı. Performans görevleri genel olarak ünitenin büyük fikri ve temel sorularıyla uyumluydu. Fakat kalıcı anlama, üst düzey bilişsel beceriler geliştirme ve bilgiyi gerçek yaşama transfer etme konularında daha dikkat çekici olabilirdi.

Ek 13. Öz-Değerlendirme Formları Analizi

TEMALAR	KOD	KOD	KOD
	1.TASARIM	2.TASARIM	3.TASARIM
TEMA 1: Tasarım Sürecinde Yaşananlar	• Kafa karıştırıcı kavramlarla karşılaşma • Tasarımı oluşturmada zorlanma • Şablonu doğru hazırlama çabası • Zamanlamada zorlanma • Yük hissetme • Grup çalışmasından keyif alma • Yeni kavramlarla tanışma (büyük fikir, temel soru vs.) • Tasarımın çok zaman alması • Araştırmacı desteğinin rahatlatması • Ders planının fikirsel altyapısı konusunda hızlıca karar alabilmek • Grupça bir araya gelmede sorun yaşama • Başarılı bir tasarım ürünü çıkarma	• Stresli, fakat ürün açısından daha verimli bir süreç olması • Tasarım oluşturma sürecinin daha kolay olması • Bir önceki tasarımdan daha iyi bir ürün çıkarma çabası • Sürecin daha rahat ve hızlı atlatılması • Partnerle verimli bir fikir alışverişi yapılması • Yaratıcı, eğlenceli ve yoğun bir süreç yaşanması • Öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak performans görevleri hazırlanması • İş bölümü yapma konusunda daha başarılı olunması	• Zaman yetersizliğinden dolayı sıkıntılar yaşanması • Daha sade bir tasarım yapma çabası • Tasarım sırasında öngörülen şeylerin uygulamalar sırasında gerçekleşmesi • Farklı bir öğrenme süreci yaşanması • Önceki tasarımlardan edinilen birikimleri bu tasarımı daha zevkli hale getirmesi • Zengin ve dolu bir tasarım hazırlanması • Farklılaştırılmış öğretime uygun performans görevi hazırlama • Sınıfta neyin daha kolay ya da zor olacağını öngörmenin daha kolay olması
TEMA 2: Uygulama Sürecinde Yaşananlar	• Performans görevinin öğrencileri aktif hale getirmesi • Öğrenciyi hedeften haberdar etmenin onlarda oluşturduğu ciddiyet • Performans görevlerini sergilemede zaman sıkıntısı yaşanması	• Zamanı yetiştirme kaygısı • Planlanan aktivite sayısının fazla gelmesi • Öğrencilerin ilgisinin artması • Planlananların büyük bir kısmının öğretilmesi • 6 şapka tekniğiyle hedeflenen kelimelerin başarıyla öğretilmesi	• Öğrencilerin kendi hayatlarıyla ilgili konularda daha ilgili olması • Zamanı yetiştirmede zorlanma • Karikatür yazma sürecinin yaratıcı olması • Öğrencilerin en aktif katılım

	• Öğrenci motivasyonunun artması • Uygulamanın vize haftasına denk gelmesinden kaynaklanan aksaklıklar • Zamanı yetiştirme kaygısı • Uygulamanın planlanandan uzun sürmesi • PG ile öğrencilerin bir şeyler yapabildiklerini görmenin mutlu etmesi • Öğrencilerdeki isteksizliğin uygulamayı olumsuz etkilemesi	• Deney çalışmasının öğrencinin dikkatini çekmesi • Öğrencilere daha fazla geribildirim verme • Isınma ve performans görevleri sırasında tüm sınıfın derse dahil olması • Hedeflenenlerin büyük bir kısmının öğretilmesi • Bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesinde zorlanma • 6 şapka tekniği ile sınıf tartışmasının verimli geçmesi • Öğrencilerin uygulama sırasında daha aktif olması • Daha planlı bir tasarımla dersi işlemenin öğrenci ilgisini artırması • Temel soruların derste tekrarlanmasının ilgiyi artırması • 6 şapkanın öğrencilerin empati kurmaları sağlaması • Bir önceki uygulamaya göre daha fazla verim alınması • Görsellik ve grup çalışmasının daha verimli olması • Rol yapma çalışmasının öğrencilerin öğrencilere öğrendiklerini uygulama fırsatı vermesi • Öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunması • 6 şapka tekniği kapsamında bazı öğrencilerin düşündüklerini ifade etmede zorlanması	gösterdiği tasarım olması • Farklılaştırılmış öğretim yönteminin verimi artırmada etkili olması • Öğretilen kelimelerin aktivitelerde öğrenciler tarafından aktif olarak kullanılması • Eğlence unsurunun dersin verimliliğini artırması • Performans görevinin seçme özgürlüğünü tanımasının öğrencilerin tutumunu olumlu yönde etkilemesi • Daha neşeli ve katılımı yüksek bir uygulama olması • Öğrencilerin sınıf içinde ve bir arada bir şeyler yapma isteğinin artması • Öğrencilerin yaratıcılığını ön plana çıkarması • Öğrencilerin farklı becerilere sahip olduğunun dikkate alınmasının dersin havasını değiştirmesi • Öğrenci için daha bilgilendirici ve öğretici olması • Zamanı yetiştirme kaygısının olumsuz etkilemesi • Çeşitliliğin öğrencileri motive etmesi • Uygulamanın küresel ısınma konusunda öğrenci farkındalığını artırması

			• Her gruba farklı görev verilmesi ve öğrencinin seçimlerinde özgür bırakılmasının etkiyi artırması • Öğrencilerin bol bol konuşma fırsatı bulması • Uygulamanın planlanandan daha çok zaman alması • Farklılaştırılmış öğretimin entegre edilmesinin öğrencinin kendini rahat hissetmesini sağlaması • Öğrencilerin dersi daha çok takip etmesi
TEMA 3: Fark Edilen Güçlü Yönler	• Beyin fırtınası • Isındırma çalışması • Öğrencide ilgi uyandırma • Öğrenciyi derse dahil edebilme • Grupça hızlı fikir üretme • Tasarım sırasında farklı etkinlikler bulma • Öğrenciyle iletişim • Tasarıma grup çalışması eklemek • Pes etmeden kararlılıkla devam etmek • Yaratıcılık • Uygulamayı üniteye entegre etme	• Daha eğlenceli ve bütünleşik bir süreç yaşama • Sınıfın tamamını derse katabilme • Ders esnasında öğrencide merak uyandırma ve merakı canlı tutabilme • İyi aktiviteler bulma • Öğrencilere faydalı olma • Planlanan tasarımı rahatlıkla uygulama • Öğrencilere performans görevi aracılığıyla empati kurma fırsatı verilmesi • Yöntemsel açıdan daha zengin bir tasarım olması • Öğrenci isteksizliği ile mücadele etmede birinciye göre daha başarılı olunması • Grup çalışmalarına daha çok yer verilmesi	• Çok farklı ürünler ortaya çıkarma isteğinin yaratıcılığı artırması • Etkili bir performans görevi hazırlama • Öğrencilerin hemen hepsinin derse katılımını sağlamak • Öğrencilere kendi yaratıcılıkları konusunda farkındalık kazandırmak • Eğlence unsurunun derslere eklenmesi • Derse iyi bir giriş yapılması • Performans görevi • Öğretmenin sabır ve motivasyonunun artması

		• Öğrenci sunumlarının eğlenceli olması • Katılım ve motivasyonun yüksek olması	
TEMA 4: Fark Edilen Geliştirilmesi Gereken Yönler	• Zaman yönetimi • Performans görevi üzerinde daha çok kafa yorma • Sınıf yönetimi • Öğrenciyi derse daha çok dahil etme • Daha gerçekçi ve uygulanabilir PG hazırlama • Uygulama sırasında oluşan teknik sorunlarla baş edebilme	• Zaman yönetimi • Performans görevi • Planlanan ve uygulanan arasında yaşanan uyumsuzluklar • Temel soruların üzerinde gereğinden fazla durulması • Pratik ve kolay uygulanır aktiviteler seçme • Yaşanacak aksilikler için B planı hazırlanması • Derse eğlence unsuru katma • Öğrenciye ne beklendiğini daha somut bir biçimde ifade etme • Materyal çeşitliliği sağlama • Dikkat çekme / ısındırma bölümünün daha iyi planlanması	• Çok farklı ürünler ortaya çıkarma isteğinin zorlayıcı olması • Değerlendirme kanıtlarının çeşitlendirilmesi • Zamanı etkili kullanmak • Öğrencilerin öğrendikleri yeni sözcükleri aktif olarak kullanabilmeleri için iyi bir yöntem bulmak • Performans görevlerinin daha fazla detaylandırılması • Kelime öğretimi • Farklılaştırılmış performans görevlerinin hiçbirinde yer almak istemeyen öğrenciler için B planı hazırlama • Ders sırasında oluşan ani problemlere yaratıcı çözümler bulunması
TEMA 5: Bir Sonraki Tasarım İçin Planlar	• Performans görevinin ders planının içine entegre etmek • Dersin amaç ve hedeflerini öğrenciye daha iyi anlatmak • Daha profesyonel ve üst düzey bir tasarım yapmak • Öğrencilerden sunum şeklinde ürün alma; derste işlenenlerle	• Farklı öğrenme stillerine uygun bir çalışma yapmak • Daha net ve yaratıcı bir performans görevi hazırlama • Öğrenciyi daha aktif hale getirecek stratejiler kullanma • Öğrencilerin kendi öğrenme stilleri üzerinde düşünmesini sağlama	

	öğrenci yaratıcılığının harmanlanması • Ders planını aksatmayacak bir performans görevi bulma • Daha anlaşılır ve kolay bir performans görevi hazırlama • Araştırmacıdan daha fazla destek alma	• Daha fazla pratiğe dönük bir tasarım yapma • Eve ödev vermeme • Ders sonunda geribildirim alma • 6 şapka tekniğini daha etkili kullanma • Bireyselliğe ve öğrenen farklılıklarına ağırlık verme • Daha interaktif bir ders planı hazırlama	

Ek 14. Öz-Değerlendirme Teyit Rubriği

Değerli öğretmenler,
Bu rubrik sizlerin öz-değerlendirme formlarında yazmış oldukları bilgileri doğrulama amaçlı olarak geliştirilmiştir. Lütfen 1, 2 ve 3 seçeneklerinden düşüncenizi en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz. 1 katılmıyorum; 2 biraz katılıyorum; 3 tamamen katılıyorum anlamına gelmektedir. Rubriğe ayırmış olduğunuz zaman için teşekkür ederiz.

Tema		İfade	Puan		
Tasarım Sürecinde Yaşananlar	T1	1. Yeni tanıştığım birçok kavram olduğundan, UbD şablonunu doldurmakta zorluk çektim.	1	2	3
		2. Tasarımı tamamlamak çok fazla vaktimi aldı.	1	2	3
		3. Seminer, araştırmacı desteği ve materyaller tasarımı tamamlama sürecimi kolaylaştırdı.	1	2	3
	T2	4. Tasarımı oluşturma süreci daha kolay geçti.	1	2	3
		5. Öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koyacak performans görevleri hazırlamaya çalıştım.	1	2	3
		6. İş bölümü ve görev dağılımı konusunda grup arkadaşlarımla daha verimli çalıştık.	1	2	3
	T3	7. Önceki tasarımdan edindiğim deneyimler, bu tasarımı daha kolay ve zevkli hale getirdi.	1	2	3
		8. Tasarım yaparken, sınıfta neyin daha kolay ya da zor olacağı konusunda daha fazla öngörüde bulundum.	1	2	3
		9. Tasarımın bireysel farklılıklar ve öğrenen özelliklerini dikkate alması konusunda çaba harcadım.	1	2	3
Uygulama Sürecinde Yaşananlar	U1	10. Öğrenciyi hedeften haberdar etmenin onlarda ciddiyet oluşturduğunu gördüm.	1	2	3
		11. Performans görevleriyle öğrenciyi sınıfta aktif hale getirebileceğimi fark ettim.	1	2	3
		12. Uygulamanın sürdürülmesi konusunda zaman yetersizliğinden kaynaklı problemler yaşadım.	1	2	3
	U2	13. 6 şapkalı düşünme yöntemi uygulamaya ve öğrencilerin motivasyonuna olumlu katkıda bulundu.	1	2	3
		14. Bir önceki uygulamayla karşılaştırıldığında, bu uygulama öğrencileri daha aktif hale getirdi.	1	2	3
		15. Temel soruların derste tekrar edilmesi ve planlı ilerleyiş, öğrencilerin ilgisini artırdı.	1	2	3
	U3	16. Farklılaştırılmış öğretimin kullanılması, uygulamanın verimliliğini artırdı.	1	2	3
		17. Performans görevlerinde öğrenciye seçme hakkı verilmesiöğrencilerin tutumunu olumlu yönde etkiledi.	1	2	3
		18. Çeşitlilik, öğrenci becerilerinin dikkate alınması ve eğlence gibi unsurlar uygulamayı cazip hale getirdi.	1	2	3
Fark Edilen Güçlü Yönler	1.T-U	20. Grupça hızlı fikir üretme.	1	2	3
		21. Tasarım sırasında farklı etkinlikler bulma.	1	2	3
		22. Yaratıcılık.	1	2	3
	2.T-U	23. Ders sırasında öğrencide merak uyandırma ve merakı canlı tutabilme.	1	2	3
		24. Öğrenci isteksizliğiyle mücadele etmede, birinci tasarıma göre daha başarılı olma.	1	2	3
		25. Sınıfın tamamını derse dahil edebilme.	1	2	3
	3. T-U	26. Etkili performans görevleri hazırlama.	1	2	3
		27. Öğrencilere kendi yaratıcılıkları konusunda farkındalık kazandırma.	1	2	3
		28. Derse eğlence unsurunu dahil etme.	1	2	3

Fark Edilen Geliştirilmesi Gereken Yönler	1.T-U	29. Zaman yönetimi.	1	2	3
		30. Öğrenciyi derse daha çok dahil edebilme.	1	2	3
		31. Daha gerçekçi ve uygulanabilir performans görevleri hazırlama.	1	2	3
	2. T-U	32. Derse eğlence unsurunu dahil etme.	1	2	3
		33. Dikkat çekme / ısındırma bölümünü daha iyi planlama.	1	2	3
		34. Daha fazla materyal çeşitliliği sağlama.	1	2	3
	3. T-U	35. Farklılaştırılmış performans görevlerinin hiç birinde yer almak istemeyen öğrenciler için B planı hazırlama.	1	2	3
		36. Öğrencilerin yeni öğrendikleri sözcükleri kullanabilmeleri için iyi bir yöntem bulma.	1	2	3
		37. Ders esnasında oluşan ani problemlere yaratıcı çözümler bulma.	1	2	3
Bir Sonraki Tasarım İçin Planlar	T2	38. Dersin amaç ve hedeflerini öğrenciye daha iyi anlatmak.	1	2	3
		39. Ders planını aksatmayacak ve planın içine entegre edilecek bir performans görevi bulmak.	1	2	3
		40. Öğrencilere kendilerinden tam olarak ne beklendiğini daha etkili bir biçimde ifade etmek.	1	2	3
		41. Daha profesyonel ve üst düzen bir tasarım ortaya koymak.	1	2	3
	T3	42. Daha fazla pratiğe dönük bir tasarım yapmak.	1	2	3
		43. Bireyselliğe ve öğrenen farklılıklarına ağırlık vermek.	1	2	3
		44. Öğrencilerin kendi öğrenme stilleri üzerinde düşünmesini sağlamak.	1	2	3
		45. Daha profesyonel ve üst düzey bir tasarım ortaya koymak.	1	2	3

Ek 15. Akran Değerlendirme Formları Analizi

TEMALAR	KOD	KOD	KOD
	1. TASARIM	2. TASARIM	3. TASARIM
TEMA 1: Tasarımların Güçlü Yönleri	**G1** - Performans görevinin farkındalık artıcı olması. - Performans görevinin ilgi çekici olması. - Videoların ders takibini özendirmesi. - Öğrenciye gerçek hayat tecrübesi sağlaması. - Konunun UbD için uygun olması. - Öğrenci merkezli olması. - Öğrenciyi uyanık tutması. - Performans görevi. - Değerlendirme için kısa sınav yapılması. - Dil öğrenme süreciyle ilgili öğrencilerin birbirleriyle paylaşımda bulunmaları. - Grup çalışması ya da bireysel çalışma seçeneği sunması.	- Videolar ve performans görevinin eğlenceli olması. - İçeriğin öğrenci için ilgi çekici olması. - Öğrencilere ikna edici dil kullanmayı öğretmesi. - Rekabeti teşvik etmesi. - Videonun ilgi çekici olması - Öz-değerlendirmeye yer verilmesi. - Öğrencileri farklı şekillerde düşünmeye yöneltmesi. - Altı şapkalı düşünme yönteminin plana entegrasyonu.	- GRASPS tablosu. - Performans görevi. - Öğrencilerin video oyunlarını her iki açıdan görmesini sağlayan özgün bir tasarım olması. - Performans görevindeki çeşitlilik. - Öğrencilerin öz-değerlendirme yazmaları. - Performans görevinin uygulanabilir ve öğrenci odaklı olması. - Performans görevlerindeki çeşitlilik. - Final ürününün rol yapma çalışması olması.
	G2 - Bilginin transferini sağlaması. - Öğrenciler için anlaması ve uygulamasının kolay olması. - İlgi çekici olması. - Öğrenci merkezli olması. - Konuşmaya teşvik edici olması. - Performans görevinin hayatın içinden olması ve öğrencilere yaratıcılık sunması. - Performans görevinin öğrenilenleri kullanmayı ve yaratıcılığı teşvik etmesi. - Uygulamanın her adımının detaylı olarak yazılmış olması. - Ders planının detaylı olması. - Temel soruların güzel hazırlanmış olması.	- Rol yapma ve tabu bölümü. - Sözlük kullanmaya özendirmesi. - Öğrencileri yaratıcılıklarını kullanmaya teşvik etmesi. - Kelime çalışması. - Öğrenciyi zorlaması ve çalıştırması. - Performans görevinin öğrencileri araştırmaya ve empati kurmaya yönlendirmesi. - Öğrencilere empati kurdurması. - Temel sorular.	- Eğlenceli olması. - Akran değerlendirme fırsatı tanıması. - Performans görevinin gerçek hayatla bağlantılı olması. - Performans görevinin öğrencileri hem reklam hem de küresel ısınma konusunda geliştirmesi. - Performans görevlerinin hedefler doğrultusunda ve kelime hazinesini geliştirici olması. - 5E yöntemi. - Performans görevlerinin çeşitliliği. - Tek okuma parçası üzerinden gidilmiş olması. - Performans görevinin gerçek hayatta kullanılabilecek bir beceri deneyimi sağlaması. - Video kullanımı. - Görsel çeşitlilik. - Tek bir temel soruyla öğrencilere

			farkındalık kazandırması. - Dil öğrenimini amaç olmaktan çıkarıp araç haline getirmesi.
G3	- Öğrencinin kendi yabancı dil öğrenme sürecini bir profesyonelinki ile karşılaştırması. - Teknoloji kullanımını teşvik etmesi. - Büyük fikrin yaratıcı olması. - Öğrencilerin dinleme / konuşma becerilerini gerçek hayatta kullanma fırsatı vermesi. - Öğrencilere kendilerini değerlendirme fırsatı vermesi. - Isındırma çalışması. - Öğretmen ve öğrenci değerlendirme kartları. - PPT sunumu. - Performans göreviyle öğrencilerden beklenenlerin net olması. - Ders içeriğiyle performans görevinin paralel olması. - Öğrenciye dil öğrenme deneyimi yaşatması. - Görsel materyal çeşitliliği.	- Temel soru ve performans görevi. - Akran değerlendirme formunun kısa ve net olması. - Yönergelerin açık ve yönlendirici olması. - Performans görevinin otantik olması. - Ders planının detaylı olması. - Büyük fikrin konuyu desteklemesi. - Öğrencilerin keyifle ve eğlenerek öğrenmesini sağlaması.	- Temel sorular. - Performans görevlerinin farklılaştırılmış öğretime uygun hazırlanmış olması. - Isındırma çalışmasının motive edici olması. - Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine, farklı aktiviteler kullanarak hitap etmesi. - Yaratıcılık ve konuşmanın ön planda olması. - Görsellerin sıkça kullanılması. - Büyük fikir. - Sık geribildirim verilmesi.
G4	- Okul müfredatıyla uyum içinde, öğrencileri yormayacak bir tasarım olması. - Öğrencinin kelime haznesini geliştirmeye yönelik olması. - Okuma metnini öğrencinin özümsemesini sağlaması. - İyi bir değerlendirme aracına sahip olması. - Büyük fikrin temel sorularda belirtilenleri tam olarak özetlemesi. - Performans görevinin anlamlı ve hedeflerle uyumlu olması. - Performans görevinin öğrencinin başarabileceği bir görev olması.	- Otantik materyal kullanımı. - Öğrencilerin grup çalışmasına teşvik edilmesi. - Öğrencilerin empati kurmasını sağlaması. - Videoların etkili olması - Konunun gerçek hayatla ilişkili olması. - 6 şapkalı düşünme yönteminin kullanılması. - Strateji öğretmesi. - Okuma becerisi kazandırmaya odaklanması. - Altı şapka ve performans görevinin uyumu. - Detaylı planlama. - Yaratıcı performans görevi.	- Temel sorular. - Performans görevi. - Diğer kanıt. - Performans görevinde özellikle “mektup” çok dokunaklı ve ayrıntılı olması. - Öğrencilerin kendi performans görevlerini bireysel olarak seçebilme özgürlüğü. - Tabu oyunu. - Öğrencilerin “I…” ile cümleler kurup performanslarını ona göre seçmeleri. - Farklı öğrenme türlerine yönelik performans görevleri sunması. - Oyun ve eğlence içermesi. - QR kodlar. - Öğrenciyi sürekli aktif kılması.

		- Öğrencilere soru hazırlatılmış olması.	- Öğrenciyi sürece katması.	- Yönergelerin net ve adım adım olması. - Ders içeriğinin gerçek hayata transferinin başarılı olması. - Öğrencilere yaratıcılık imkanı vermesi.
	G1	- Öğrenciyi motive etmesi. - Çok yüklü olması. - Grup çalışmasının az olması. - Kanıt (kısa sınav yapılması).	- Türkçe video kullanılması. - Performans görevinin ayrıntılı anlatılmaması. - Kelime çalışması.	- Temel sorular. - Kelime çalışması. - Görsel kullanımı yönünden eksik kalması.
	G2	- Büyük fikir. - Diğer kanıt. - İki ayrı okuma parçası işlenmesi. - İlgi çekicilik. - Görsel materyal.	- Performans görevinin karamsar olması. - Kelime bölümünün zaman alıcı olması. - İçeriğin yoğun olması.	- Grup ve bireysel çalışmalarına az yer verilmesi. - Karamsar bir film seçilmesi. - Eğlence unsuru.
TEMA 2: Tasarımların Geliştirilmesi Gereken Yönleri	**G3**	- Performans görevinin utangaç öğrenciler için zorlayıcı olması.	- Temel sorular. - Büyük fikir. - Anlatım bölümlerinin çok uzun olması. - Performans görevinin karamsar olması. - İçeriğin yoğun olması.	- Dinleme becerisinin geri planda kalması.
	G4	- Büyük fikrin belirtilmemiş olması. - Kanıtın öğrenciler için ulaşılması zor olması. - Eğlence unsurunun eksik kalması. - Temel soru sayısının çok olması. - Performans görevi ve temel sorular arasındaki uyumsuzluk. - İçerik sıralamasının genel yazılmış olması.	- 2.videonun anlaşılmasının zor olması. - Çok fazla stratejinin aynı derste verilmeye çalışılması. - 6 şapkalı düşünme yönteminin yapılandırılması. - Isındırma çalışması. - Aktivitelerin yoğun olması	- Uzaya yolculuk konusunun çok popüler olmaması motivasyonu düşürebilir. - İkinci okuma parçasını yapmakta zaman sıkıntısı. - Değerlendirme.
TEMA 3: Öneriler	**G1**	- Performans görevini anlama konusunda önderlik etti. - Performans görevinin yaptırılması zaman ve ders hızı açısından problemli olabilir. - Biraz sadeleştirilebilir. - Daha fazla grup çalışması eklenebilir. - Kısa sınav yerine, öğrencilerin kelimeleri sınıf içinde ya da günlük hayatta kullanabilecekleri bir tasarım yapılabilir. - Performans görevini öğretmenler de	- Anadilin derste kullanımı konusunda dikkatli olunmalıdır. - Daha fazla kelime çalışması yaptırılabilir. - Dersin başında izletilen *"unsuccessful robot functions"* videosuyla beraber *"successful"* robot temalı bir video daha izletilip öğrenciler düşünmeye yönlendirilebilir.	- Bilgisayar oyunları tasarımı yaptırılabilse öğrenciler çevrimiçi yöntemleri kullansa iyi olabilir. - Isındırma bölümünden sonra öğrencilerin konu hakkında kendi hayatlarıyla ilgili örnekler vermesi istenebilir. - Tasarımın 2 haftaya yayılması, öğrenciyi ikinci hafta toparlamakta sorun yaratabilir. - Görsel kullanımı artırılabilir.

	uygulayıp deneyimlerini paylaşabilir.		
G2	- Yemek yapımı için yemek programı çekilebilir. Videoya alınıp izlenebilir. - Performans görevleri farklılaştırılabilir. Örneğin başka bir grup sınıfta zeytinyağlı bir yemek yapımını anlatabilir. - Büyük fikir geliştirilebilir. - Diğer kanıt olarak kelime kısa sınavı yapılabilir. - Ders planına örnek öğrenci cevapları eklenebilir. - Görsel materyalle desteklenebilir.	- Büyük fikir doğrultusunda ders içeriğine bir şeyler katılabilir. - Kitaba daha az bağımlı kalınması daha faydalı olabilir. - Okuma parçaları öncesi ısınma etkinlikleri daha ilgi çekici olabilir. - Örnek bir rol yapma videosu izletilebilir.	- Film yerine Greenpeace tarafından hazırlanmış bir belgesel seçilebilir. - Performans görevlerinden *"compose a song / jingle"* öğrenci için zorlayıcı olabilir. - PPT sunusu daha ilgi çekici ve sarsıcı görsellerle desteklenebilir.
G3	- Performans görevi zaman açısından problem oluşturabilir. - Performans görevi ödev olarak verilirse, öğrencilerin yapmama olasılığı göz önünde tutulmalı. - Sorular hazırlanırken öğretmen daha fazla yönlendirici olabilir. - Performans görevi için yapılan röportaj kayıtları izlenebilir.	- Temel sorular daha yaratıcı olabilir. - Büyük fikir daha kısa olabilir. - Diğer kanıt olan dinleme testi çıkarılabilir. - Performans görevine ilişkin bir video eklenebilir.	- Dinleme bölümünde hangi strateji öğretildiği planda yer alabilir.

G4	- Materyal ve araçlar daha detaylı bir şekilde tanımlanabilir. - Grup çalışmaları eklenebilir. - Performans görevi içerikle ilgili olabilir. - Performans görevi daha açıklayıcı olabilir. - Öğrenciyi hareketlendirecek aktiviteler ilave edilebilir. - Temel soru sayısı azaltılabilir. - Performans görevi ve temel sorular birbiriyle tutarlı olabilir. - İçerik sıralaması daha detaylı yazılabilir.	- Strateji aktiviteleri daha sonraki derslerde tekrar edilebilir. - 6 şapkalı düşünme yöntemi daha derin bir şekilde kullanılabilir. - İlgi çekici bir ısındırma çalışması yapılabilir. - Okuma stratejileri azaltılabilir.	- Tek okuma parçasıyla tasarım daha etkili olabilir. - Değerlendirme daha çeşitli olabilir. - Birinci temel soru daha ilgi çekici bir soruyla değiştirilebilir.

Ek 16. Değerlendirme Toplantıları Analizi

Toplantı Adı	Amaç	Katılımcılar	Sonuçlar				Eylem Kararı
			Öğretmen Yansıtmalarından Çıkan Sonuçlar			Araştırmacı Notlarından Çıkan Sonuçlar	
			Öğrenilenler	Güçlü Hissedilen Noktalar	Desteğe İhtiyaç Duyulan Noktalar		
UbD Semineri 1 ve 2	Öğretmenlerin UbD hakkında bilgilendirilmesi ve eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının şekillendirilmesi	8 öğretmen	-Dersin amaçlarından öğrencinin haberdar edilmesi. -Öğrencinin konuyu kavrayabildiğini anlama ve bilgiyi kalıcı hale getirme yolları. -Derse öğrencinin ilgisini çekerek başlama ve büyük fikir ışığında kitaba bağlı olmadan da ilerleyebilme fikri. -UbD'de değerlendirme ve performans görevleri.	-Yeniliğe açık olma ve sınıfta farklı uygulamalar yapma isteği. -Katılımcıların benzer öğretim anlayışlarına sahip olması. -Seminerin samimi bir ortamda gerçekleşme ve katılımcılarla iletişim kurabilme.	-Eylem planını ve görev dağılımını somut bir plan dâhilinde görmek. -Haftalık çalışmaları net ve adım adım görmek. -Örnek ders tasarımları görmek. -Tasarımların çalıştay şeklinde yapılması ve araştırmacı kontrolünde tasarım yapmak.	Öğretim görevlilerinin en çok tasarım yapmak istedikleri ders CB olmasına rağmen, CB dersleri partnerli olarak yürütüldüğünden, uygulamanın hakkıyla yapılamayacağı endişesinden dolayı UbD tasarımlarının beceri dersleri için yapılmasına karar verildi.	- Programların CB tasarımı yapmaya uygun olmadığına karar verildi. -Öğretmenlere eylem planı tablo halinde e-posta atıldı. -Öğretmenlerle dosya paylaşımını kolaylaştırmak amacıyla Google Drive üzerinde bir ortak klasör oluşturuldu. -Öğretmenlerle örnek UbD tasarımları paylaşıldı.
1.Uygulama Değerlendirme Toplantısı	Birinci uygulamanın güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirilmesi	7 öğretmen	-Sınıfta yaşanan olumsuzlukların olağan olduğunu kabul etmenin ve sınıftaki yaratıcı aktivitelerin motive öğrenci sayısının dikkate almaksızın sürdürülmesi. -Öğrencilerin performans görevleriyle nasıl aktif hale getirileceği. -Öğrencinin büyük fikir ve temel sorulara ünite	-Okulun problemlerinin tartışılması ve çözüm yolları aramak açısından toplantının verimli geçmesi. -Benzer problemleri meslektaşların da yaşadığını görmenin rahatlatıcı olması.	-Bir sonraki ders tasarımı için daha donanımlı hale gelmek. -Altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulama örneklerini incelemek.	Motivasyon sorunu ve bu sorunun önüne geçilebilmesi için gerekenler tartışıldı. Öğretmenlerin farklı öğretim yöntemlerini derslerine entegre etmeleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları gözlemlendi.	-Tasarımlara yöntemsel açıdan çeşitlilik getirilmesi. -6 şapkalı düşünme yöntemi hakkında daha fazla açıklayıcı bilgi sunulması.

	sonunda cevap bulabilmesinin önemi. -Altı şapkalı düşünme tekniği. -Aynı ünite için farklı grupların nasıl bir tasarım yaptığını görmek ve tecrübelerini duymak.		İlk tasarımlarda öğrenme yaşantıları bölümlerinin öğrenciyi derste aktif hale getirme konusunda yetersiz olduğunun altı çizildi. Yöntemlerin ön planda olmasının, işbirlikli çalışma, yapılandırmacı yaklaşım, drama, altı şapka, okuma çemberi gibi etkinliklerle öğrencinin aktif hale getirilmesinin önemi vurgulandı. Öğretmenlere, öğrenciler konusunda ön yargılı olmamaları konusunda tavsiyelerde bulunularak, herkesin eşit öğrenemeyeceği ve mutlaka fark yaratılacak öğrenciler olacağı söylendi. Post-it kağıdı kullanımının, temel sorular ve büyük fikirlerin öğrenci tarafından yapılandırılmasını kolaylaştıracağı ve beyinden beyine bilgi	-Tasarımlara daha fazla eğlence unsuru eklenmesi. -Öğrenciyi hedeften haberdar etme konusunda sınıfa asılacak görsellerin çoğaltılması.

						aktarımının bu yolla gerçekleşeceği konuşuldu.	
2.Uygulama Değerlendirme Toplantısı	İkinci uygulamanın güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirilmesi	5 öğretmen	-Toplantı sırasında bir sonraki tasarım için çıkarımlarda bulunmak. -Diğer öğretmenlerin uygulamada işe yarayan kısımlar ve sıkıntılar konusundaki tecrübeleri. -Farklılaştırılmış öğrenme yöntemi. -Katlı öğretim tekniği. -İstasyon tekniği. -Merkezler tekniği. -5E yöntemi.	-Bahsi geçen yöntem ve tekniklerin farkında olmadan daha önceki tasarımlarda kullanılmış olması. -İkinci tasarımlar değerlendirilirken, öğretmenlerin tasarımlarına dışardan bakma fırsatı yakalaması. -Diğer öğretmenlerin uygulama sürecindeki deneyimlerini görmek.	-	Öğretmenler ikinci tasarımlardaki performans görevlerinin öğrenciler için çok daha ilgi çekici olduğunu dile getirdiler. İkinci uygulamaların birinci uygulamalara göre daha başarılı ve sorunsuz geçtiği söylendi. Öğretmenler, sınıfta fazla kontrolcü olmanın öğrenme sürecine hiç bir katkısı olmadığını söylediler. Bu uygulamalarda eğlence unsurunun daha ön planda olduğu ve ilgi çekiciliği yüksek bir çalışma yapıldığı vurgulandı.	-Öğrenen farklılıklarının dikkate alınması. -Tasarımlara yöntemsel zenginlik getirilmesi. -Performans görevlerinin öğrenciye daha net sınırlar dahilinde verilmesi. _Öğrenme yaşantılarında öğrencilerin daha aktif bir rol üstlenmesi. -Öğrencilerin bilgiyi beceriye dönüştürebilmesi noktasında öğrenciye daha fazla fırsat verilmesi.

3.Uygulama Değerlendirme Toplantısı	Üçüncü uygulamanın ve eylem planının değerlendirilmesi	10 öğretmen	-UbD'nin mevcut okulda uygulanabilirliği konusunda meslektaşların fikirleri. -UbD uygulamaları konusunda meslektaşların görüşleri ve önerileri. -UbD'nin en çok Dinleme & Konuşma dersinde faydalı olduğunu görmek. -UbD sayesinde öğrenciye fırsat vermenin ne kadar önemli olduğu konusunda farkındalık kazanmak. -Mevcut okulun radikal bir değişime ihtiyacı olduğunun fark edilmesi.	-Uygulamalar boyunca araştırmacıdan destek ve geri bildirim almak. -UbD ilkelerinin öğrenci motivasyonuna katkı sağlaması ve bunun UbD'yi uygulanabilir kılması. -Her tasarımın bir önceki tasarımdan daha profesyonel olması. -UbD uygulamalarının öğretmenlere bir tazelenme ve yenilenme fırsatı vermesi.	-Çalışmaların tamamının değerlendirilerek geri bildirim verilmesi.	Öğrenciyi aktif eden herşeyin motivasyonu artırdığı belirtildi. Son tasarım ve uygulamaların daha geniş yönlü olduğu söylendi. Tüm uygulamalar sayesinde ısındırma ve öğrenciyi hedeften haberdar etmenin ne kadar gerekli olduğunun fark edildiği söylendi. UbD'nin uygulanması için gerekli koşullar üzerine tartışıldı. UbD'nin öğrenci motivasyonu ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine olan yansımaları tartışıldı.	Çalışmaların tamamının değerlendirilerek geri bildirim verilmesi.

Ek 17. Öğretmen Birebir Görüşme Analizi

GENEL BAKIŞ

	TEMALAR	KATEGORİLER
TASARIM YAPMA	1. UbD'nin ders planlarına katkıları	1. Kazanılan bilgiler 2. Kazanılan beceriler 3. Kazanılan deneyimler 4. Gelişime teşvik 5. UbD'nin ders planlarına getirdiği farklılıklar
	2. UbD ile tasarım süreci	1. Karşılaşılan sorunlar 2. Kolaylaştırıcı faktörler 3. Geliştirilen çözüm önerileri
UYGULAMA	1. UbD'nin öğrenciler üzerindeki yansımaları	1. UbD'nin öğrenci üzerindeki olumlu etkileri 2. UbD'nin öğrenmeyi kolaylaştırıcı nitelikleri 3. Öğrenci motivasyonunu etkileyen unsurlar
	2. UbD'nin öğretmenler üzerindeki yansımaları	1. Karşılaşılan sorunlar 2. Geliştirilen çözüm önerileri 3. Uygulayıcıların önerileri 4. UbD'nin gelecekte uygulanabilmesi için gerekli koşullar
UbD'NİN PROFESYONEL GELİŞİME KATKISI	Profesyonel gelişim	1. Meslektaştan elde edilen deneyimler 2. Öneriler 3. Araştırma süresince öğrenilenler 4. UbD'nin profesyonel gelişimdeki yeri

TASARIM YAPMA			
TEMA	**KATEGORİ**	**KOD**	**ALINTI**
UbD'nin Ders Planlarına Katkıları	Kazanılan Bilgiler	- Büyük fikir, temel sorular ve performans görevlerinin konuşma becerisini desteklemesi - Büyük fikir ve temel soruların öğrenci ilgisini arttırması - Performans görevlerinin çeşitlendirilmesi - Yöntemlerle dersin zenginleştirilmesi - Yabancı dil öğretiminde kullanılacak yeni ve farklı teknikler - Büyük fikir ve temel sorularla öğrenciyi hedeften haberdar etme - Ders esnasında aynı anda birden çok öğrenme stiline hitap etme - Öğrenen farklılıklarına eğilme - Yabancı dil öğretiminde Bloom Taksonomisi'nden yararlanma	" ...Sınıfta eğlence amaçlı gibi görünen ama öğretimin çok kilit noktalarına değinen şeyleri canlandırabilmenin mümkün olduğunu, yani bunun önemini unutmuştum ve kendimi buradaki öğretmenliğimde hep müfredata şartlamıştım..." Ö2. "Temel sorular, big idea. Onu öğrenciye verdiğimiz zaman, ilk verdiğimizde bu kadar etkili olacağını tahmin etmiyordum. Yani bunu aklınızda tutun, bu soruyu cevaplayacak mı dersimiz, bunu devam ettirebilecek miyiz? Hiç beklemiyordum ben öğrencinin böyle bir şeyle ilgileneceğini tahmin etmiyordum. İlgileniyorlarmış, onu görmek ilginç oldu. O yeni bir deneyim. Bir de sınıfta daha programlı, daha daha planlı olması, saatlerin dakik, tam dakika hesabı olmasa da daha planlı bir ders işledik." Ö6.
	Kazanılan Beceriler	- Tasarımı yaparak öğrenme - Öğrenciye serbestlik tanıma - Ürün odaklı beklentinin ön plana çıkması - Öğretmen baskısının azalması - Öğrenciyi merkeze alma - Ders planlarına renklilik katma -Gevşek planlar yerine somut çerçevesi olan planlar yapma - Öğretimi farklılaştırma - Öğrenciyi aktif hale getirme - Öğretmen rolünü değiştirme - Kontrol isteğini bastırma - Öğrenciye sorumluluk verme	"Farklı etkinlikler, ders içi etkinlikler, öğrenmeyi arttıracak pedagojik etkinlikleri araştırmaya karar vermiştim son toplantıda. Çünkü o konularda yetersiz eksik hissettiğimi fark ettim. Daha çok o kısımlarda düşünürken ne yapacağım, ne edeceğim diye düşünüyordum. O kısımlarda geliştirmem gerektiğine inanıyorum." Ö10. "...Daha önceleri sonuçta kitabı takip ettiğimiz için ben öğrenciye fazla bakıyordum...Kim telefonuyla oynuyor, kim takip etmiyor filan. Bunda onları umursamadım aslında. Zaten katılacak dedim...Bu tasarımla beraber aslında ben onları serbest bırakıp tamam, belki telefonuna baktı takip etmedi dersi. Ama belli bir süre sonra zaten gerekli görüp kendi katılmayı istedi." Ö7.
	Kazanılan Deneyimler	- Bakış açısında değişiklik - Pedagojik ilerleme - Öğrenci direncinin kırılması - Meslektaş işbirliğinin etkililiği - Büyük fikir ve temel soru gibi merkezlerden yola çıkmanın fark yaratması - Öğrenciden geribildirim almanın önemi - Yolunu kaybetmemeyi öğrenme - Öğrencinin aktif olmasının önemi - Araç-gereçlerin zenginleştirilmesi - Mevcut bilgilerin uygulanmasına imkan tanınması	"Grup çalışmasının, arkadaşlarla birlikte çalışmanın ne kadar etkili olabileceğini gördüm. Yani derse ne kadar güzel yansıyabileceğini. Çünkü herkesten farklı bir fikir çıkıyor. Ya da benden çıkan bir fikri arkadaşlar farklı bir boyuta taşıyabiliyor." Ö1. " Normalde sınıf içerisinde kullanmaya şartlandığım materyalim genelde hep bilgisayar ve kendim oluyordum. Zaman zaman kısa

	- Planlı ilerlemenin etkililiği - Tasarım yapmada çıraklıktan ustalığa doğru ilerleme - Somut materyalin önemi - Grup çalışmasının etkililiği - Değişikliğin öğrenci motivasyonunu artırması - Verimli ve yenileyici bir çalışma süreci yaşama - Pedagojik yenilenme - Etkili sonuç almada sıralamanın önemi - Yeni bir vizyon - Temel soru ve büyük fikirlere öğrencilerin ders boyunca cevap aramasının etkililiği - Özümseme, dikkatini verme ve zaman ayırmanın iyi sonuç elde etmedeki önemi - Konuşma becerisinin motivasyonu arttırması - Gelişim gösteren bir süreçte tasarım yapma - Kendi yaratıcılığını ön plana çıkarma fırsatı - Öğrenciye yönelik önyargının kırılması - Eğlencenin önemini hatırlama - Anlamlı öğrenmenin önemini hatırlama - Bilginin günlük hayata transferinin önemi - Somut materyalin havayı değiştirmesi - Yeni tekniklerin mevcut jenerasyonun ihtiyaçlarına uygun olması - UbD'nin öğrenme ortamının havasını değiştirmesi - Büyük fikir ve temel soruların yönlendirici olduğu durumlarda daha iyi sonuçlar alınması - Eğlence gibi görünen, öğretimin kilit noktalarına değinen unsurların sınıfta canlandırılmasının önemi - Öğrendiklerini gerçek hayata adapte etmenin değeri (bilgi bölümünden taşıdım)	oyunlar, aktiviteler yaptırma, kağıt, ekstra malzeme kullanımı oluyordu ama o renklerin, sınıfa gelebilecek herhangi bir ekstra objenin, farklı objenin çok dikkat çekici olduğunu gördüm. Öğrenci için inanılmaz motivasyon kaynağı oldu. Bir kavanoz dolusu su. Bundan bile ciddi motive olduklarını gördüm." Ö10.
Gelişime Teşvik	- Tasarım işinde yaratıcılığın gerekliliği - Yaratıcılığın araştırmayla desteklenmesi - UbD'nin derse nasıl aktarılacağı konusunda bilgi eksikliği - Yöntemlerin entegrasyonu konusunda araştırma gerekmesi - Eğlence öğesinin katılması konusunda araştırma gerekmesi - Pedagojik araştırma gerekliliği	

		- Tasarımsal araştırma gerekliliği - Farklı örnekler görme ihtiyacı - Yöntem ve teknikler - Farklı aktiviteler bulma	
UbD ile Tasarım Süreci	UbD'nin Ders Planlarına Getirdiği Farklılıklar	- Dilin otantik kullanımı - Konuşma becerisine katkıda bulunması - Kitabın eksik kalan yönlerini tamamlama - Dikkati yoğunlaştırma - Derste dağılmayı engelleme - Motivasyonu arttırma - Eğlence - Renklilik - İletişimsel aktivitelerin artması - Görselliğin artması - Geleneksel kitap takibinin dışına çıkılması - Dersin işleyişini zenginleştirmesi	"Başta bu projeye girmek istememdeki sebep, "acaba gerçekten öğrencilerin motivasyonunu arttırabilecek miyiz?" sorusuydu. "Derse onları katabilecek miyim daha fazla?" sorusuydu. Ve evet, bunun cevabını olumlu olarak aldım." Ö3.
	Karşılaşılan Sorunlar	- Zaman yetersizliği - Okulun müfredatının çok yoğun olması - Ders yükü - Formaliteler - Yetiştirme kaygısı - Tasarım işinin başta kaygı oluşturması - İçselleştirmenin zaman alması - Yeni kavramlarla tanışmanın zorluğu - İlk tasarımı yapmanın zor olması - Grup çalışması için bir araya gelmek - Grupça yapılan tasarımların farklı sınıflarda uygulanması - UbD şablonunun doldurulması - Sürecin zorlayıcı olması - Takip edilen kitabın içeriğinin UbD felsefesiyle çelişmesi - Okuduğunu anlama ve sözcük çalışmalarının UbD planlarına entegre edilmesi - Sözcük çalışması aktivitesi bulmada zorluk - Okulun işleyişini öğrenme (yeni öğretmen) - Fikirleri yazılı hale getirme	"İlk başta o dili yakalamak, o terimleri yakalamak çok zor oldu bizim için. Ders planı yapmak hepimizin bildiği kısım. Onda hiç zorluk çekmedik. Zaten 2 tane daha grupta arkadaşım vardı. Çok da güzel, keyifli işler çıkardık ama... O şablonu oturtma kısmında çok zorlandık. Bu ikinci tasarımda daha kolaylaştı. 3'te artık, evet, bu işi biraz daha rahat yapmaya başladık." Ö3. "Performans görevi bulmak bizim için en rahat olan kısımdı. Bu tarz performanslar biz sürekli derslerde yapmak istiyoruz. Ama ya vakit bulamıyoruz ya da yapsak da sayısı sınırlı oluyor. Bu bizim için çok güzel bir fırsat oldu. Bu tarz aktivitelerde zaten sürekli aklımızdan ders boyunca da geçiyor ve uygulama şansımız olmuyor çoğu zaman vakit darlığından dolayı." Ö5.
		- Tasarımların uygulanması - Fikir paylaşımı -Sürekli iletişim ve etkileşim -Tanıdık kişilerle çalışma	

Kolaylaştırıcı Faktörler	-Şablonun doldurulması -UbD aktiviteleri bulma -Grup çalışması -Görev paylaşımı -Performans görevi bulma -Fikir üretme -Aktivite seçimi -Temel soru, büyük fikir ve ısınma bölümünün hazırlanması -Tasarıma eğlence öğesinin konulması
Geliştirilen Çözüm Önerileri	- Sıkça geribildirim verilmesi - Örnek tasarımları incelemek - Görev paylaşımı - Tasarımı sadeleştirme - Meslektaş yardımı - Grup paylaşımı - Öğretmenlik tecrübesi - Tasarıma eğlence unsuru eklemek - Grup içi yardımlaşma - Diğer gruplardan esinlenme - Araştırmacıdan destek alma

UYGULAMALAR

TEMA	KATEGORİ	KOD	ALINTI
UbD Uygulamalarının Öğrenciler Üzerindeki YansımalarI	Öğrenci Üzerindeki Olumlu Etkileri	- Katılımın artması - Öğrencilerin aktif hale gelmesi - Öğrencilerin dersleri önemsemesi - Öğrenci ilgisinin artması - Gönüllülüğün artması - Eğlenme - Dilin otantik kullanımıyla karşı karşıya kalma - Motivasyonun artması - Öğrencilerin kendilerini farklı hissetmeleri Öğrencilerden gelen olumlu geribildiriminin artması	"Öğretmen eğer konuya kendi motivasyonu düşük olarak yaklaşıyorsa doğrudan öğrencinin üzerinde etkisi olur bence motivasyonun düşmesinde. Ama tabi öğrencilerin kendi özel durumları da var... Örneğin twitterda dolaşmaktan alıkoyacak bir şey yapmalıyım orada. Bir şey olması gerekiyor ki o onu yapmasın. Yasaklamakla olmuyor bu işler. Beni ya da materyalini küçümsememesi için, küçümsediği an motivasyonu düşüyor." Ö6
	Öğrenmeyi Kolaylaştırıcı Nitelikleri	- Öğrencinin farkındalığına dikkat edilmesi - Öğrencinin kendini tanımasına imkan vermesi - Görsellik sağlaması UbD'nin yöntemlerle zenginleştirilmesi	"...bizim en büyük kaygımız, özellikle dinleme-konuşma derslerinde, öğrenciyi derse dahil edebilmek. Aynı zamanda en büyük isteğimiz bu. Ama maalesef daha çok

	Öğrenci Motivasyonunu Etkileyen Unsurlar	- Eğlence - Yolunu kaybetmemek - Öğretmen motivasyonu - Dersi işleme şekli - Öğrencinin öğrenme isteği - Öğretmen tutumu - Öğrencinin olumsuz deneyimleri - İlgi alanına uygunluk - Öğretmeni ve materyali küçümsemesi - Önyargı - Öğrencinin derslerde aktif olması - Öğrencinin sürece dahil edilmesi - Öğrencinin hedeften haberdar edilmesi - Öğrenciye sorumluluk verilmesi - İlgi çekicilik - Sınavlar ve sonuçları (yüksek notlar) - İçsel motivasyon - Fiziksel ortam - Arkadaşlar - Program (program-öğretmen-öğrenci üçlüsü) - Öğrencinin görsellik ve eğlence ile uyanık tutulması - Öz yeterlik algısı - Öğrenilmiş çaresizlik (düşürür) - Aşırı kolay içerik (düşürür) - İlgi çekicilik - Merak uyandırma - Materyaller - Performansa dayalı ders	öğretmen odaklı geçiyordu bu dersler bu tasarıma kadar. Bu tasarım sayesinde artık öğrencilerin aktif katılımı kesinlikle çok büyük artış gösterdi. Öğrenciler kendilerini başrolde hissettiler. Dolayısıyla daha fazla sahiplendiler, daha fazla sorumluluk duydular derse karşı.” Ö3 “Bazen öğrencileri performans görevine ikna etmede zorlandım. Konu hoşuna gitmedi. Ama o bizim konumuzdu. Yapmak zorundaydık. Şimdi örnek verirsek robotlar konusunu işliyoruz. Öğrenci robotlardan nefret ediyor. Yani robotların dünyada olmasını istemiyor aslında yani. Böyle bir bakış açısı. Bu tip, bence konu odaklı ve listening dersiyle ilgili bizim bir takım sorunlarımız vardı.” Ö6 “UbD gibi programları, daha kapsamlı bir şekilde geliştirilip, bu eğitim programları bölümüyle birlikte ortak çalışılarak yapılması gereken bir şey, gerçekten bizim curriculumuza bir şekil verilmesi gerekiyor. Yıllardır biz bunu söylüyoruz ama sadece söylemekle kalıyoruz. Yani hani ortaklaşa bir şey yapılırsa ve burada da öncülük edecek birileri varsa, bu okulun büyük bir kazanımı olacağını düşünüyorum.”Ö4.
UbD Uygulamalarının Öğretmenler Üzerindeki Yansımaları	Karşılaşılan Sorunlar	- Zaman - Okul müfredatının çok yoğun oluşu - Öğrenci isteksizliği - Öğrencileri konunun ilginç gelmemesi durumunda derse katılmaya ikna etmek - Performans görevine ikna etmede zorlanma - İYS’nin yakın bir tarihte gerçekleşecek olması - Uygulamaların 2.dönem oluşu - Öğrenci gruplarını belirleme (öğrencileri tanımamadan kaynaklı)	

	- Performans görevi hazırlık sürecinin okulda yapılamaması - İlk tasarımların daha sonraki tasarımlara kıyasla daha amatörce olması - İstekli öğrencilerin az oluşu - Katılımın az oluşu - Aktivitelerin beğenilmemesi - Grup üyeleri arasında (öğretmenler) arasında materyal seçimi konusunda anlaşmazlık - Grupça toplanmanın zor oluşu - Bireysel çalışılması durumunda iş yükünün artması - (Öğretmen) Sürekli İngilizce konuşmak - Öğrencilerin yabancı dil seviyelerinin yetersiz oluşu
Geliştirilen Çözüm Önerileri	- Öğretimin farklılaştırılması - Eğlence öğesinin derse eklenmesi - Zaman yetişmediğinde önemli noktalara ağırlık verme - Tasarımı kısaltma ihtiyacı Performans görevlerinin sınıfta hazırlanması için boşluk oluşturma
Uygulayıcıların Önerileri	- UbD ve okul sistemi arasında çelişki olmamalı - Beceri derslerine ek olarak, Coursebook dersinde de uygulanmalı - CB uygulamalarında sınıfı paylaşan öğretmenler arasında takım çalışması yapılmalı - Tüm izlence UbD'ye dönüştürülmeli - Program UbD göz önüne alınarak yeniden düzenlenmeli - Pilot uygulama yapılmalı - Sınıflar arası farklılıklar göz önünde bulundurulmalı - Öğrencinin sürece adapte olabilmesi için daha fazla uygulama yapılmalı - UbD'nin tüm döneme yayılmalı
UbD'nin Gelecekte Uygulanabilmesi İçin Gerekli Koşullar	- Önceden planlama - Yönetim desteği - Planlamanın iyi yapılması - Mevcut sistemin gözden geçirilmesi - Sınav sisteminin değişmesi

		- Müfredat yoğunluğunun azaltılması - Sınavların UbD'ye yönelik hazırlanması - Sınıfları 4-5 öğretmenin paylaşma durumunun gözden geçirilmesi - Ders programlarının hafifletilmesi - İş yükünün azaltılması - Esnek program - Otonomi - Öğretmenlerin ikna edilmesi - İlk dönemden başlanması - Küçük adımlarla hayata geçmesi

PROFESYONEL GELİŞİME KATKI			
TEMA	**KATEGORİ**	**KOD**	**ALINTI**
Profesyonel Gelişim	Meslektaştan Elde Edilen Deneyimler	- Meslektaş geribildirimleri - Meslektaş sohbetlerinin artması - Farklı bakış açıları - Yeni tasarımlar için fikirler - Meslektaş tasarımları - Meslektaş tasarımlarından esinlenme - Tasarım yapabileceğine dair meslektaş desteği - Hızlı geribildirim vermenin önemi - Grup içi etkileşim - Gruplar arası iletişim - Meslektaş değerlendirmesi - Grup çalışması fırsatı - Meslektaşların kendi sınıflarında uygulamaları sonrası ön bilgilenme - Meslektaş deneyimlerinden yararlanma - İlham - Grup arkadaşlarını yakından tanıma - Tasarım yapma sorumluluğu - Olumlu akran baskısı - Rekabet - Merak	"Toplantılar esnasında bir ilk olarak aynı durumda farklı açılarımız olduğunu gördüm. Ama bu farklı bakış açılarından aslında ortak bir şey çıkartabiliyoruz. Yani bir bağlam çıkartabiliyoruz. Bir sonraki projede ben ne yapacağım dediğim bir çok şeyi o konuşmalardan öğrendim." Ö10 "Yani en büyük deneyimim bu tarz çalışmaların yararlı olduğu, kesinlikle kişisel gelişimi çok olumlu etkilediğini düşünüyorum. En büyük deneyimim bu oldu genel anlamda, benim profesyonel gelişimim anlamında. Diğer bir deneyimse, kendi düşünceme göre olan arkadaşlarımla çalışmanın gerçekten daha güzel olduğunu gördüm. Grup çalışmasının gerçekten verimli olduğunu gördüm. Bu UbD planını mesela ben tek başıma hazırlasam, eminim ki daha zayıf kalırdı. Sonuçta iki kişi daha farklı fikirler ortaya çıkıyor." Ö5.

Öneriler	- Meslektaş koordinasyonunun iyi yapılması - UbD uygulamasının iyi koordine edilmesi - Meslektaş geribildiriminde puanlamaya dayalı yıkıcı eleştiri yerine sözlü ve yapıcı geribildirim verilmesi - Okulda akademik danışman bulunması - Meslektaş gözlemi - Meslektaş tartışması - Detaylı geribildirim - Araştırmacının gözlemleriyle ilgili geribildirim vermesi - Bir grup çalışması yaparak okulun müfredatını yeniden düzenlemek ve okulun gelişimine katkıda bulunmak - Okul izlencesinin tamamının UbD'ye dönüştürülmesi - Hazırlık müfredatının gözden geçirilmesi Öğrenci motivasyonunu arttırmak için sınav sisteminin değiştirilmesi	
Araştırma süresince öğrenilenler	- Öğrenciye şans verme - Birlikte çalışmanın katma değer etkisi - Fikir paylaşımı - Ortak akıl oluşturma - Tazelenme - Grup çalışması - Geribildirim almanın/vermenin önemi - Derse yapılabilecek küçük müdahalelerin ne kadar etkili olabileceği - Öğrencinin eğlenebilmesi için önce öğretmenin eğlenebilmesi - Olumsuz ön kabullerin silinmesi - Bireyselliğin azalması - Öğrenciyi özgürleştirme - Akran değerlendirmesinin önemi - İşbirliğine dayalı çalışma - Materyali daha iyi işleme - Somut materyal kullanma	"Ben öğrenciye yaklaşımım genelde bunu yapabilir, bunu yapamaz fikirlerim üzerinden geçerli oluyor. Ama öğrenciye bu verdiklerimizin, tasarım sürecinde verdiğimiz birçok şeyin, öğrencinin yapamayacağını düşündüğüm şeyler olduğunu düşünerek önünü kesmek gibi bir eğilimim vardı ilkinde özellikle. Ama baktım ki öğrenciler yapabiliyor aslında."Ö8. "Öğrencinin yapamayacağını düşünüp kendimizi kısıtlamamamız gerekir ki bu da öğrenciyi kısıtlamak anlamına geliyor. En azından öğrenciye şans tanımak. Hepsi olmasa bile aralarından bir kaç kişiye şans tanımak gerekir ve

	- Sınıf birliği - Katılımın nasıl olacağı - Eğlencenin öğrenme sürecindeki önemi - İletişimin öğrenme sürecindeki önemi - Değer görmenin öğrenme sürecindeki önemi - UbD araştırmasının uygulamalı bir ders gibi öğretilmesinin ne kadar etkili olduğu - Takım çalışmasının besleyiciliği - Performans görevlerinin önemi - Aynı bakış açısına sahip meslektaşlarla çalışmanın önemi - Grup çalışmasının verimliliği - Zengin ve farklı ders planları yapma - Öğrencinin yansıtma yazmasının önemi - Öğrenci motivasyonunun artmasının ne kadar önemli olduğu - Farklı öğrenme stillerine hitap etme - UbD'nin farklı yöntem ve tekniklerle entegrasyonu - Sınıftaki verimin arttırılabileceğine ilişkin inancın artması - Öğrenciyi kısıtlamama - Öğrenciye sesini duyurma fırsatı verme Öğrenci odaklı öğretim	öğrencilere bu tanınan şans sonucunda öğrenciler sınıfın gidişatını kendileri yönlendirebilir. Bu güzel bir şey. Yani kendim UbD haricindeki derslerimde sahnedeki tek kişilik şovun sahibi gibi davranırken, UbD'yle birlikte bu değişti biraz da." Ö8. "Bence her öğretmenin UbD ya da aynı felsefede bu yapılandırmacı yaklaşımın bir yerinden tutup, sınıfa sokması gerekiyor onu yani. Çok geri kalıyoruz çünkü. Çünkü kitlemiz çok farklı. Hep biz şey cümleleri kuruyorduk, öğrenciyken ben böyle öğrendim. Tamam ben öyle öğrendim ama sen öğrenciyken internet yoktu, cep telefonu yoktu. Şimdiki öğrenci tamamen farklı bir jenerasyon bizim konuştuğumuz dili konuşmuyor yani. Bizim kurduğumuz Türkçe cümleden başka bir şey anlıyor hatta. Hani Google diyor ya, did you mean that? Onlar da birer Google neredeyse yani. Bizi tam anlamıyorlar. Ulaştırmaya çalışıyoruz ama olmuyor yani. O yüzden bu tür fırsatlar bize o kanalı yaratıyor. Çocuklara ulaşma kanalı yaratıyor. O yüzden o kanalları çoğaltmamız gerekiyor."Ö3.
UbD'nin Profesyonel Gelişimdeki Yeri	- Öğretmenin kendini görmesi için önemli - Meslektaştan öğrenmeye katkı sağlaması - Bireysel tasarım yapmanın öğrenci için fark oluşturmaması - Grupça tasarımın süreci kolaylaştırması - Grupça tasarımın bilgi paylaşımını hızlandırması - Grupça tasarımın kişisel gelişimi desteklemesi - Grupça tasarımın meslektaştan öğrenmeyi arttırması - Öğretmenin araştırma isteğini desteklemesi - Grup arkadaşlarının çalışmaya motive etmesi - Aktif tasarım ortamı sağlaması	

Ek 18. Odak Grup Görüşme Analizi

TEMA	KATEGORİ	KOD	VERİ
Motivasyon	Eğlence	Komedi Sıradışılık Performans görevi Şarkı	"Derse en ilgisiz duran öğrenciler bile bu uygulamalarla derse katıldı. Normalde dersin 15.dakikasından sonra ilgilenmem. Fakat bu uygulamalar görselliğinden dolayı benim için daha etkili oldu." ÖG3.
	İlgi çekicilik	Sunum Duvar afişleri Büyük fikir Robot Altı şapka Derse katılım	"Normalde derse katılmayan biri iken, performans görevleri sırasında ben bile fikirlerimi söyledim. Bunda altı şapka çok etkili oldu ve katılımım arttı." ÖG5. "Uygulamalar bende büyük bir değişime neden oldu. Yabancı dil öğrenme konusundaki motivasyonumu o kadar çok arttırdı ki, yeni bir dil öğrenmeyi bile düşünüyorum." ÖG2.
	Anlaşılırlık	Büyük fikir Slaytlar Konular Hocaların aktif olması Öğrenme kapasitesi Videolar	
Bilgi Transferi	Gerçek yaşam	İş yaşamı Video oyun Güncel konular	"İngilizce konuşmaktan utanmadım, çekinmedim. Çünkü orada gördüm ki beterin beteri de varmış. UbD uygulaması sırasında artık güzel konuşup konuşmadığımı takmadım ve kendimi rahat bir şekilde ifade ettim." ÖG1.
	Konuşma	Öğretmenin daha çok İngilizce konuşması İngilizce konuşma oranının artması İngilizce konuşma çabası Cesaret Özgüven	"Uygulamalar sırasında gerçek video oyunlarından örnekler izledik. Bu bizim derslerde yapmadığımız bir şeydi. Birçoğumuz dersten sonra gidip o video oyununu araştırdı" ÖG8. "UbD hayata büyük bir fikir doğrultusunda bakmayı öğretti. Belki de gelecekte iş yaşamımda meslektaşlarıma bir şey anlatırken temel sorular ve büyük fikirlerden ben de yararlanırım." ÖG7.

Ek 19. Eyleme Araştırmasına Dayalı UbD Uygulamaları Sürecinden Fotoğraflar





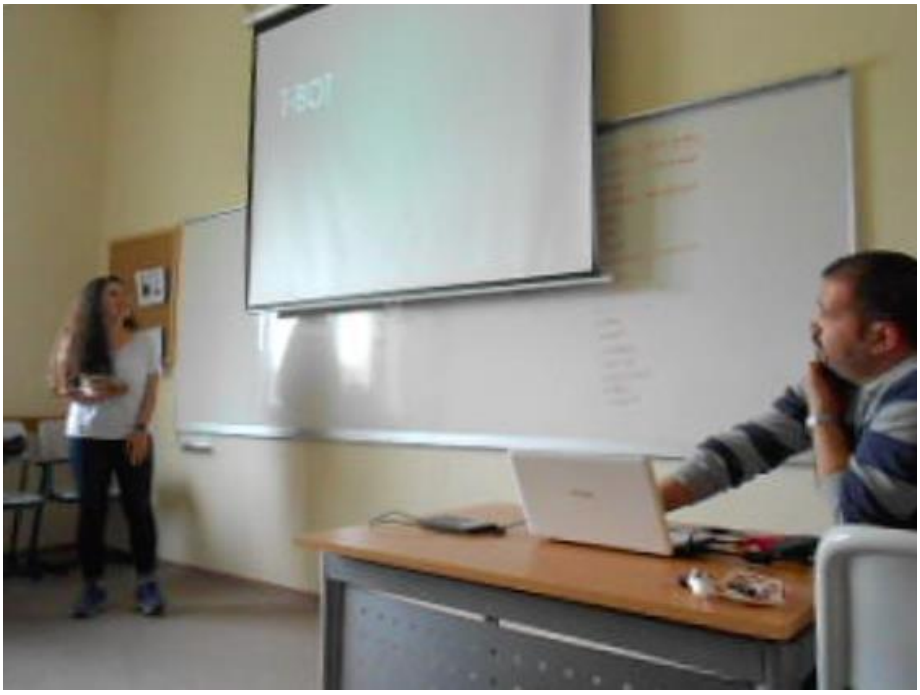







The Pantheon













ÖZ GEÇMİŞ



NİHAL YURTSEVEN
0533 301 35 07
yurtsevennihal@gmail.com

Doğum Tarihi	**:**	11.04.1983	
Doğum Yeri	**:**	İstanbul	
Doktora	**:**	2012-2016	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü
Yüksek Lisans	**:**	2008-2010	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü
Lisans	**:**	2001-2005	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü
Lise	**:**	1997-2001	Pertevniyal Lisesi
Çalıştığı Kurumlar	**:**	2005-	Yıldız Teknik Üniveristesi