

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI EĞİTİM
PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
DOKTORA PROGRAMI

ANLAMAYA DAYALI ÖĞRETİM TASARIMININ (UbD) ÖĞRENCİLERİN
İNGİLİZCE KONUŞMA BECERİLERİNE VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİNİN
İNCELENMESİ: TASARIM TABANLI BİR ARAŞTIRMA

DOKTORA TEZİ

Güngör KİL

Danışman: Prof. Dr. Harun ŞAHİN

Antalya, 2024

DOĞRULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

..... / / 2024

Güngör Kil



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Güngör KİL'in bu çalışması 27/06/2024 tarihinde jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri** Ana Bilim Dalı **Eğitim Programları ve Öğretim** Doktora Programında **Doktora Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : **Prof. Dr. Erdoğan KÖSE**
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye : **Prof. Dr. Günseli ORHON**
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye : **Prof. Dr. Hale SUCUOĞLU**
Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye : **Doç. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR**
Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye (Danışman) : **Prof. Dr. Harun ŞAHİN**
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

DOKTORA TEZİNİN ADI: Anlamaya Dayalı Öğretim Tasarımının (UbD) Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerilerine ve Motivasyonlarına Etkisinin İncelenmesi: Tasarım Tabanlı Bir Araştırma

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

(Unvan, Ad, SOYAD)

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Öncelikle yüksek lisans eğitimimden bu yana birlikte çalışma şansı elde ettiğim, sabrı, rehberliği ve desteği sayesinde her zaman yanımda olarak bu süreci tamamlamı sağlayan, beni her zaman yüreklendirip motive eden, benim için danışman sıfatından daha fazlası olan hocam Sayın Prof. Dr. Harun ŞAHİN'e sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmamın gelişimine değerli görüşleri ve önerileriyle önemli katkılar sağlayan tez izleme komitesi üyeleri Sayın Prof. Dr. Neşe ÖZKAL'a ve Sayın Prof. Dr. Erdoğan KÖSE'ye teşekkür ederim. Tez savunmamda değerli zamanlarını ve katkılarını esirgemeyen jüri üyeleri Sayın Prof. Dr. Hale SUCUOĞLU'na ve Sayın Prof. Dr. Günseli ORHON'a teşekkür ederim. Ayrıca ders döneminde ve tez savunmamda değerli katkılarından dolayı hocam Sayın Doç. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR'e teşekkür ederim.

Araştırmamda bana desteklerini ve yardımlarını esirgemeyen, her ihtiyacım olduğunda yanımda olan değerli arkadaşlarım Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretmenleri Muhammed Ali ÖZKAN'a ve Rifat KAPTANOĞLU'na çok teşekkür ederim. Ayrıca araştırmanın veri toplama araçlarının geliştirilmesinde değerli görüşlerini esirgemeyen eğitim bilimleri ve konu alanı uzmanı hocalarıma, uygulama sürecinde desteklerini esirgemeyen öğretmen arkadaşlarıma ve okul idarecilerime teşekkür ederim.

Araştırmanın katılımcıları olan ve bu süreçte beni hiç üzmeyip aksine her zaman destekleyen, ilgi, istek ve çabalarıyla beni adeta yüreklendiren sevgili öğrencilerime çok teşekkür ederim. Ayrıca araştırmanın ölçek geliştirme sürecine katılan farklı okullarda öğrenim gören öğrencilere ve okul idarecilerine teşekkür ederim.

Doğduğum günden bugüne her konuda beni destekleyen ve yüreklendiren sevgili Anne ve Babama; hayatıma girdiğinden bu yana maddi ve manevi desteğini benden esirgemeyen, lisansüstü eğitimim boyunca yaptığı fedakarlıklarla hep yanımda olan, bu sürecin zorluklarını benimle paylaşarak engelleri aşmamda yardımcı olan sevgili eşim Zeliha KİL'e ve lisansüstü eğitim yolculuğumda beni hiç yalnız bırakmayan, gülücükleri ve sevgi dolu bakışları bana adeta can suyu olan, dünya tatlısı biricik canım kızım Asya Bilge KİL'e çok teşekkür ediyorum.

Güngör KİL

ÖZET

ANLAMAYA DAYALI ÖĞRETİM TASARIMININ (UbD) ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE KONUŞMA BECERİLERİNE VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ: TASARIM TABANLI BİR ARAŞTIRMA

Güngör KİL

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Harun Şahin

Haziran 2024, 219 sayfa

Günümüzde en önemli iletişim araçlarından biri olan dil, sadece aynı kültürde yaşayan insanların değil, aynı zamanda farklı kültürlerde yaşayan insanlar arasındaki iletişimi kolaylaştırmada da önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, toplumlararası iletişim kurma ihtiyacından ortaya çıkan yabancı dil kavramıyla birlikte akla ilk gelen dilin İngilizce olduğu söylenebilir. Birçok disiplinde olduğu gibi, İngilizce öğrenme ve öğretme sürecinde de özellikle konuşma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla çeşitli yaklaşımlardan yararlanılarak öğrencilerin süreçte daha istekli ve aktif bir şekilde rol almaları sağlanabilir. Sonuç olarak, bu tür yaklaşımlar öğrenilen bilgilerin gerçek yaşam durumlarına aktarılmasına ve dilin özgün kullanımına katkı sağlayabilir.

Bu araştırmanın amacı, 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik ihtiyaçlarına bağlı olarak Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) uygulamalarının, öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri ve İngilizce konuşma motivasyonları üzerinde nasıl bir değişime neden olduğunu incelemektir. Tasarım tabanlı bir araştırma olan bu çalışma iç içe geçmiş karma desenle yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel desenlerden zaman serisi deseni, nitel boyutunda ise durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Burdur ilinin Bucak ilçesinde bir devlet ortaokulunda öğrenim gören ve toplam 24 kişiden oluşan bir şube 6. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında, UbD'ye dayalı toplam üç tasarım geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Her tasarımın geliştirilmesi ve uygulanmasının ardından çeşitli analizler ve değerlendirmeler yapılarak tasarımda gerekli düzenlemeler yapılmış ve süreç döngüsel olarak devam etmiştir. Nicel verilerin toplanmasında, Temel İngilizce Becerilerine Yönelik İhtiyaç Belirleme Anketi, Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği (KBDR), İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeği (İKMÖ) ve Gözlem Değerlendirme Rubriği kullanılmıştır. Nitel veriler ise odak grup görüşmeleri ve araştırmacı notları aracılığıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde ortalama, standart sapma, ilişkili örneklemeler t- testi ve

korelasyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada ihtiyaç analizinden elde edilen bulgular ışığında, öğrencilerin en önemli becerilerden biri olarak görmelerine rağmen, kendilerini en yetersiz gördükleri İngilizce dil becerisinin konuşma becerisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen UbD uygulamalarının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi üzerindeki etkisine yönelik KBDR verilerinden elde edilen nicel bulgular, uygulamalardan önce ve uygulamalar süresince yapılan ölçümlerin tamamı arasındaki farkın bir sonraki ölçüm lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu konuda elde edilen nitel bulgular ise nicel bulguları desteklemektedir. Ayrıca, UbD uygulamalarının öğrencilerin İngilizce konuşma motivasyonu üzerindeki etkisine yönelik İKMÖ verilerinden elde edilen bulgular, ilk tasarımın uygulanması sonucunda yapılan 2. ölçüm ile son tasarım sonunda yapılan 4. ölçüm arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu, diğer ölçümler arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Öte yandan, nitel verilerden elde edilen bulgular, UbD'nin öğrencilerin İngilizce konuşma motivasyonlarını artırdığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: *Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD), İngilizce Konuşma Becerisi, İngilizce Konuşma Motivasyonu*

ABSTRACT

EXAMINING THE EFFECT OF UNDERSTANDING BY DESIGN (UbD) ON STUDENTS' ENGLISH SPEAKING SKILLS AND MOTIVATION: A DESIGN- BASED RESEARCH

KİL, Güngör

Ph.D. Dissertation, Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Harun Şahin

June 2024, 219 pages

Language, one of the most important means of communication today, not only holds significance for people within the same culture but also plays a crucial role in facilitating communication among individuals from different cultures. In this context, English stands out as the primary language associated with the need for intercultural communication. Just as in many other disciplines, various approaches can be employed in the process of learning and teaching English, particularly to enhance speaking skills, thereby encouraging students to actively engage in the process. Consequently, such approaches can contribute to the transfer of learned knowledge into real-life situations and the authentic use of the language.

The aim of this research is to investigate how Understanding by Design (UbD) practices, tailored to meet the needs of 6th-grade students in improving their English speaking skills, affect both their speaking proficiency and motivation. This design-based research employs a nested mixed-methods design, utilizing a quasi-experimental time-series design for the quantitative component and a case study for the qualitative dimension. The research participants consist of a total of 24 6th-grade students from a state middle school in the district of Bucak, Burdur province, during the 2022-2023 academic year. Throughout the study, three designs based on UbD were developed and implemented. Following the implementation of each design, various analyses and evaluations were conducted, leading to necessary adjustments in the designs, thus maintaining a cyclical process. For data collection, the Basic English Skills Needs Assessment Survey, Speaking Skill Assessment Rubric (SSAR), English Speaking Motivation Scale (ESMS), and Observation Evaluation Rubric were utilized for quantitative data, while qualitative data were gathered through focus group interviews and researcher notes. Quantitative data were analyzed using techniques such as mean, standard deviation, paired samples t-test, and correlation analysis, while qualitative data were analyzed through content analysis.

Findings from the needs analysis reveal that, despite considering speaking proficiency as one of the most important skills, students perceive themselves as least competent in this aspect of English language proficiency. Quantitative findings derived from SSAR data regarding the impact of UbD practices on students' English speaking skills indicate a statistically significant difference favoring the subsequent measurement over all measurements taken before and during the interventions. Qualitative findings corroborate these quantitative results. Additionally, findings from ESMS data regarding the effects of UbD practices on students' English speaking motivation reveal a statistically significant difference between the 2nd measurement after the implementation of the initial design and the 4th measurement after the final design, while no significant differences were found between other measurements. Moreover, qualitative findings suggest that UbD enhances students' motivation to speak English.

Keywords: *Understanding by Design (UbD), English Speaking Skills, English Speaking Motivation*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	7
1.3 Araştırmanın Önemi	7
1.4 Problem Cümlesi ve Alt Problemler	8
1.5 Varsayımlar.....	8
1.6 Sınırlılıklar	9
1.7 Tanımlar.....	9
BÖLÜM II	10
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1 Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi.....	10
2.1.1 İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerileri	12
2.1.2 Türkiye’de Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi.....	17
2.2 Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD - Understanding by Design).....	23
2.2.1 UbD’nin Temel Öğeleri	28
2.2.1.1 Sondan Başa Doğru Tasarım.....	28
2.2.1.2 Büyük fikir	35
2.2.1.3 Temel soru.....	37

2.2.1.4	Anlama	38
2.2.1.5	Transfer	41
2.2.2	UbD Tasarım Standartları	42
2.2.3	UbD'nin İngilizce Öğretiminde Kullanımı	46
2.3	Motivasyon	48
2.3.1	Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu	53
2.3.1.1	Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu Teorileri	53
2.3.1.1.1	Gardner'ın Motivasyon Teorisi	53
2.3.1.1.2	Dörnyei'nin Yabancı Dil Motivasyonu Çerçevesi	57
2.3.1.1.3	Dörnyei ve Otto'nun Yabancı Dil Motivasyonu Süreç Modeli ..	58
2.3.1.1.4	William ve Burden'in Yabancı Dil Motivasyonu Çerçevesi	60
2.4	İlgili Araştırmalar	62
2.4.1	UbD ile ilgili Yurt içinde Yapılan Araştırmalar	62
2.4.2	UbD ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	73
BÖLÜM III		87
YÖNTEM		87
3.1	Araştırma Modeli	87
3.2	Çalışma Grubu	90
3.3	Veri Toplama Araçları	91
3.3.1	Temel İngilizce Becerilerine Yönelik İhtiyaç Belirleme Anketi	91
3.3.2	İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeği	91
3.3.2.1	Pilot Çalışmada Kullanılan Analiz Teknikleri:	92
3.3.2.2	Pilot Çalışmaya Ait Katılımcıların Frekans Analizi Sonuçları	92
3.3.2.3	AFA Sonuçları	93
3.3.2.3.1	Geliştirilen Ölçeğe Ait Geçerlik-Güvenirlik Sonuçları	93
3.3.2.4	Ana Çalışmaya Ait Doğrulamalı Faktör Analizi	99
3.3.2.4.1	Ana Çalışmaya Ait Katılımcıların Frekans Analizi Sonuçları	99
3.3.2.4.2	İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğine Ait DFA ve Güvenirlik Analizi Sonuçları:	100

3.3.3	Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği.....	102
3.3.4	Odak Grup Görüşme Formu	103
3.3.5	Gözlem Değerlendirme Rubriği	103
3.3.6	Araştırmacı Notları	104
3.4	Araştırma Süreci	104
3.4.1	Analiz Süreci	104
3.4.2	Tasarım Süreci	104
3.4.2.1	Birinci Tasarım.....	105
3.4.2.2	İkinci Tasarım	108
3.4.2.3	Üçüncü Tasarım	110
3.4.3	Uygulama Süreci	111
3.4.3.1	Birinci Tasarımın Uygulanması	111
3.4.3.2	İkinci Tasarımın Uygulanması	113
3.4.3.3	Üçüncü Tasarımın Uygulanması.....	115
3.4.4	Değerlendirme Süreci	118
3.5	Verilerin Analizi	118
3.6	Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	121
BÖLÜM IV.....		124
BULGULAR.....		124
4.1	Öğrencilerin Temel İngilizce Becerilerine ve Konuşma Becerilerine Yönelik İhtiyaçları ile İlgili Bulgular.....	124
4.1.1	Temel İngilizce Becerilerine Yönelik İhtiyaç Belirleme Anketi Bulguları	124
4.1.2	İhtiyaç Analizine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	128
4.1.2.1	Daha Önemli Görülen Beceriler.....	128
4.1.2.2	Konuşma Becerisinin Önemi	129
4.1.2.3	Yaşanan Sorunlar	129
4.1.2.4	İlgi Çeken Konular	130
4.1.2.5	Etkili Yöntemler.....	131

4.1.2.6 Tercih Edilen Değerlendirme Yöntemleri	132
4.1.3 İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğine İlişkin Bulgular	133
4.2 UbD Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular	134
4.2.1 KBDR Puanlarının UbD Uygulamaları Öncesi ve Sonrası Değişimi	134
4.2.2 UbD Uygulamalarının İngilizce Konuşma Becerisine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	136
4.2.2.1 Birinci Tasarıma Yönelik Öğrenci Görüşleri	137
4.2.2.2 İkinci Tasarıma Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	139
4.2.2.3 Üçüncü Tasarıma Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	141
4.3 UbD Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Motivasyonlarına Etkisine Yönelik Bulgular	142
4.3.1 İKMÖ Puanlarının UbD Uygulamaları Öncesi ve Sonrası Değişimi	142
4.3.2 UbD Uygulamalarının İngilizce Konuşma Motivasyonuna Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	145
4.3.2.1 Birinci Tasarıma Yönelik Öğrenci Görüşleri	145
4.3.2.2 İkinci Tasarıma Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	147
4.3.2.3 Üçüncü Tasarıma Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	148
4.4 Uygulamaların UbD İlkelerine Uygunluğuna İlişkin Bulgular	149
4.4.1 Uygulamaların UbD İlkelerine Uygunluğuna İlişkin Gözlem Sonuçları	149
BÖLÜM V	152
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	152
5.1 Sonuç ve Tartışma	152
5.1.1 Öğrencilerin Temel İngilizce Becerilerine ve Konuşma Becerilerine Yönelik İhtiyaçlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	152
5.1.2 UbD Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerilerine Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma	158
5.1.3 UbD Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Motivasyonlarına Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma	160
5.1.4 Uygulamaların UbD ilkelerine uygunluğuna ilişkin Sonuç ve Tartışma.	162

5.2	Öneriler	163
5.2.1	Araştırmacılara Yönelik Öneriler	164
5.2.2	Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	165
5.2.3	Eğitim Fakültelerine Yönelik Öneriler	165
5.2.4	Milli Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler.....	166
KAYNAKÇA		168
EKLER		186
EK-1 Araştırma Etik Kurul Onayı		186
EK-2 Araştırma MEB İzin Onayı.....		187
EK-3 Ölçek Geliştirme Etik Kurul Onayı		188
EK-4 Ölçek Geliştirme MEB İzin Onayı		189
EK-5 Veri Toplama Aracı Kullanım İzinleri		190
EK-5a Temel İngilizce Becerilerine Yönelik Algı ve İhtiyaç Değerlendirme Anketi Kullanım İzni		190
EK-5b Gözlem Değerlendirme Rubriği Kullanım İzni		191
EK-5c Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği Kullanım İzni.....		191
EK-6 Temel İngilizce Becerilerine Yönelik İhtiyaç Belirleme Anketi.....		192
EK-7 İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeği		195
EK-8 Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği.....		197
EK-9 İhtiyaç Analizi Odak Grup Görüşme Formu		199
EK-10 UbD Uygulamalarına Yönelik Odak Grup Görüşme Formu.....		200
EK-11 Gözlem Değerlendirme Rubriği		201
EK-12 Geliştirilen Tasarımlar		202
EK-12a Birinci Tasarım.....		202
EK-12b İkinci Tasarım		205
EK-12c Üçüncü Tasarım		207
EK-13 Katılımcı Onam Formu.....		211
EK-14 Veli Onam Formu		212
EK-15 UbD Uygulamaları Sürecinden Fotoğraflar		213

ÖZGEÇMİŞ.....	217
İNTİHAL RAPORU	218
BİLDİRİM	219



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Avrupa’da ve Avrupa Dışında İngilizce Öğretimi	11
Tablo 2.2. İngilizce Öğretim Programı Modeli	18
Tablo 2.3. UbD Şablonunun 1. Versiyonu.....	26
Tablo 2.4. UbD Şablonunun 2. Versiyonu.....	27
Tablo 2.5. Grasps Performans Görevi Hazırlama Ölçütleri.....	31
Tablo 2.6. Farklı Derslere Ait Temel Soru Örnekleri	38
Tablo 2.7. Anlamanın Altı Göstergesi	40
Tablo 2.8. UbD Tasarım Standartları.....	42
Tablo 2.9. İngilizce Öğretiminde Kullanılabilecek Transfer, Anlama ve Kazanım İfadeleri..	46
Tablo 2.10. Dışsal Motivasyon Türleri	51
Tablo 2.11. Başlıca Motivasyon Teorileri	52
Tablo 2.12. Tutum/Motivasyon Test Bataryası	57
Tablo 2.13. Dörnyei’nin yabancı dil motivasyonu çerçevesi	58
Tablo 2.14. Yabancı Dil Motivasyonu Süreç Modeli	59
Tablo 2.15. Williams ve Burden’in Yabancı Dil Motivasyonu Çerçevesi	60
Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri	90
Tablo 3.2 Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları	93
Tablo 3.3 İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğine İlişkin Madde İstatistikleri	93
Tablo 3.4. İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğine İlişkin Yeni Madde İstatistikleri	94
Tablo 3.5. İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğinin Maddeleri İle Ölçek Toplam Korelasyonu Değerleri.....	95
Tablo 3.6. İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğine Ait KMO ve Barlett Analizi Sonucu .	96
Tablo 3.7. İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğinin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Düzeyleri	96
Tablo 3.8. İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeği Maddelerine Ait Faktör Yük Değerleri .	97
Tablo 3.9. İngilizce Konuşma Motivasyonu Maddelerin Ayırt Ediciliğinin %27’lik Alt ve Üst Gruplara Göre Test Edilmesi.....	98
Tablo 3.10. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları	99

Tablo 3.11. İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğinin DFA'sına Uyum İyiliği Değerleri	102
Tablo 3.12. İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğinin Ana Çalışma Sonucuna Ait Güvenilirlik Analizi.....	102
Tablo 3.13. Birinci Tasarım.....	105
Tablo 3.16. İKMÖ Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	119
Tablo 3.17. KBDR Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	120
Tablo 4.1. Temel İngilizce Becerilerine Verilen Önem ve Kendini Bu Becerilerde Yeterli Hissetmeye İlişkin İstatistik Sonuçları	125
Tablo 4.2. Konuşma Becerisine Verilen Önem ve Kendini Bu Beceride Yeterli Hissetmeye İlişkin İstatistik Sonuçları.....	126
Tablo 4.3. İngilizce Konuşma Becerisini Geliştiren Yöntem ve Tekniklere, Materyallere ve Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin İstatistik Sonuçları.....	127
Tablo 4.4. Daha Önemli Görülen Beceriler	128
Tablo 4.5. Konuşma Becerisinin Önemi.....	129
Tablo 4.6. Yaşanan Sorunlar.....	129
Tablo 4.7. İlgi Çeken Konular	130
Tablo 4.8. Etkili Yöntemler	131
Tablo 4.9. Tercih Edilen Değerlendirme Yöntemleri	132
Tablo 4.10. İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeği İstatistik Sonuçları	133
Tablo 4.11. KBDR Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	134
Tablo 4.12. KBDR Puanlarının Korelasyonları.....	135
Tablo 4.13. KBDR Ölçüm Çiftleri t-Testi Sonuçları.....	136
Tablo 4.14. Birinci Tasarıma Yönelik Öğrenci Görüşleri	137
Tablo 4.15. İkinci Tasarıma Yönelik Öğrenci Görüşleri	139
Tablo 4.16. Üçüncü Tasarıma Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	141
Tablo 4.18. İKMÖ Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	142
Tablo 4.19. İKMÖ Puanlarının Korelasyonları	144
Tablo 4.20. İKMÖ Ölçüm Çiftleri t-Testi Sonuçları	144
Tablo 4.21. Birinci Tasarıma Yönelik Öğrenci Görüşleri	145
Tablo 4.22. İkinci Tasarıma Yönelik Öğrenci Görüşleri	147

Tablo 4.23. Üçüncü Tasarıma Yönelik Öğrenci Görüşleri 148

Tablo 4.25. Gözlem Puanları 150



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Konuşma Dili Türleri	13
Şekil 2.2. Öğretimsel Öncelikler	25
Şekil 2.3. Sondan Başa Doğru Tasarım Aşamaları	28
Şekil 2.4. Yabancı Dil Edinimi ile İlgili Motivasyon Kavramının Şematik Gösterimi	54
Şekil 2.5. Gardner'ın Motivasyon Teorisinin Şematik Sunumu	56
Şekil 3.1. İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğine Ait Yamaç Grafiği	97
Şekil 3.2. İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğine Ait DFA Path Diyagramı.....	100
Şekil 3.3. İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğinin DFA Path Diyagramına Ait t Değerleri	101
Şekil 4.1. Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği Ölçümleri.....	135
Şekil 4.2. İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçümleri	143
Şekil 4.3. Uygulamaların UbD İlkelerine Uygunluğuna İlişkin Gözlem Sonuçları.....	150

KISALTMALAR LİSTESİ

İKMÖ :	İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeği
KBDR :	Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği
UbD :	Anlamaya Dayalı Tasarım (Understanding by Design)



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem ve alt problemleri, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları ele alınmıştır.

1.1 Problem Durumu

Günümüzde teknolojik gelişmelerde yaşanan ön görülemeyen hız göz önünde bulundurulduğunda, teknoloji ve gelişmekte olan yapay zeka ile ilgili çalışmaların insanların bilişsel eylemlerini hatta seslerini bile taklit ettikleri görülse de, hala en önemli iletişim araçlarından birinin dil olduğu söylenebilir. Türk Dil Kurumuna [TDK] (2024) göre dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, uzlaşmaya dayalı olarak oluşturulmuş sesli veya görsel işaretler sistemidir. İnsanların karmaşık duygu ve düşüncelerini anlatmak için kullandıkları bu iletişim aracı (Suparsa vd., 2017), aynı zamanda çeşitli toplumların arasında iletişim kurmasına olanak sağlayan bir işleve sahiptir (Demirel, 1999; Temel vd., 2014). Bu bağlamda, toplumlar iletişim kurmak için ortak dillere gereksinim duymakta ve bu durum da “yabancı dil” kavramını önemli hale getirmektedir.

Yabancı dil kavramı, adı üstünde, yaşanan kültüre yabancı olan diğer toplumların kullandığı dil olarak tanımlanabilir ve dünyada bu kavramın ilk akla getirdiği dilin ise İngilizce olduğu söylenebilir. Ethnologue (2022) verilerine göre, İngilizce yabancı dil olarak 1 milyar 80 milyon, toplam konuşur sayısına göre ise 1 milyar 452 milyon kişinin konuştuğu bir dil olarak ilk sırada yer almaktadır (Wikipedia, 2023). Dünyada en çok konuşulan dil olma özelliği taşıyan bu dilin bu denli popüler olmasının nedenleri arasında politikacıların uluslararası konuşmalarından turizme, ülkelerdeki tabelalardan birçok restorandaki menülerin İngilizce olmasına kadar birçok faktör sayılabilir (Crystal, 2003). Buna ek olarak, küreselleşmenin politik, sosyal ve ekonomik etkisi ile birlikte iş gücündeki yeni talepler, rekabetçi ortam ve kültürel değişimler de modern toplumların gelişmesinde yabancı dilin önemimini artırmaktadır (Lopes & Cecilia, 2018). Bu bağlamda, gelişen ve değişen bir olgu olan yabancı dilin öğretimi de dinamik ve önemli bir süreç olarak görülmektedir.

Türkiye’de İngilizcenin öğretimi, 2012- 2013 eğitim-öğretim yılına kadar ilköğretim 4. sınıfta başlamaktayken, 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren 4+4+4 eğitim sistemiyle

birlikte ilkokul 2. sınıfta yapılmaya başlamıştır. Ülkemizde İngilizce öğretimi açısından önemli olduğu düşünülen bu değişim, öğrencilerin ilerleyen öğretim kademelerinde aldıkları İngilizce eğitiminde de etkili olmaktadır. Bu bağlamda, İngilizce öğretiminde küçük yaşlardan başlayarak 12-13 yaşlarına kadar devam eden ve kritik dönem olarak kabul edilen dönemde (Demirezen, 2003), öğrencilerin İngilizce eğitime erken yaşlarda başlaması oldukça önem taşımaktadır. İlkokul 2. sınıfta İngilizce ile tanışan ve gerekli hazırbulunuşlukla bir üst kademeye geçtikleri varsayılan öğrenciler için ortaokulda alacakları İngilizce eğitiminin bir önceki kademedeki öğrenmelerin devamı ve bir sonraki kademedeki öğrenmelerin ön koşulu olması açısından kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin içinde bulundukları gelişim dönemleri de dikkate alındığında, yabancı dil öğrenmede kritik dönemlere denk gelen ortaokullarda da diğer öğretim kademelerinde olduğu gibi İngilizce öğrenme-öğretme konusunda sorunlar yaşanmaktadır. Ortaokul İngilizce derslerinde yaşanan sorunlara yönelik alanyazında yer alan birçok bilimsel çalışma (Çatal vd., 2018; Güçlü & Uçar, 2019; Günbayı vd., 2017; Ünal, 2018; Yaman, 2018; Yardibi, 2017) bu durumu desteklemektedir.

Türkiye’de ortaokul İngilizce öğretim programı incelendiğinde, 5 ve 6. sınıf öğretim programının Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metninde belirlenen düzeylerden A1 (Temel Düzey Kullanıcı) düzeyine denk geldiği, 7 ve 8. sınıfların ise A2 düzeyine denk geldiği görülmektedir (MEB, 2018). Öğretim programında yer alan kazanımlar incelendiğinde, 5 ve 6. sınıf düzeylerindeki kazanımların ağırlıklı olarak dinleme ve konuşma becerilerine yönelik olduğu, 7 ve 8. sınıf kazanımlarının ise basit düzeyde okuma ve yazma becerileri kazanımlarını içerdiği ancak yine çoğunlukla dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine odaklandığı görülmektedir. Bu bağlamda, ortaokul İngilizce öğretim programında bütün sınıf seviyelerinde ağırlıklı olarak yer alan dil becerilerinden birinin konuşma becerisi olduğu görülmesine rağmen öğretmen ve öğrenciler tarafından geliştirilmesinde en çok problem yaşanan becerilerin başında da aynı şekilde konuşma becerisi gelmektedir. Bununla birlikte, dil bilgisinin İngilizce’de yer alan dört temel becerinin içinde yer almadığı ve bu beceriye yeterince sahip olmanın o dilin etkili bir şekilde kullanılabileceği anlamına gelmediği, yabancı dilin kullanabilmesi için iletişimsel yetinin de geliştirilmesi gerektiği bilimsel çalışmalarda vurgulanmaktadır (Çakır, 2013). Ancak, ülkemizde genellikle İngilizce öğretiminin dilbilgisi kurallarının öğretildiği bir süreç olarak algılandığı ve dolayısıyla konuşma becerisinin yeterince geliştirilmediği gözlemlenmektedir (Saday, 2007). Özellikle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda genellikle ölçme değerlendirme konuşma becerilerinin gelişmesine yönelik sınavlar yapılmadığından ve ölçme değerlendirme yöntemlerinin de öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkilediğinden dolayı öğrencilerin iletişim becerileri yeterince gelişmemektedir.

(Paker, 2012). Bu noktada, dinleme ve konuşma becerilerinin İngilizce öğretim programlarında yer alan standartlar olmasına rağmen genellikle sınavlarda değerlendirilmediğini vurgulayan Wiggins ve McTighe'ye (2015) göre dinleme ve konuşma becerileri okuma ve yazma becerilerinin temelini oluşturmaktadır ve öğretilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Örneğin, MEB (2018) tarafından yayımlanan 8. sınıf İngilizce öğretim programında konuşma becerilerine yönelik birçok kazanım olmasına rağmen liselere giriş sınavlarında (LGS) bu becerilerin yeterince değerlendirilemediği görülmektedir. Alanyazında yer alan bazı çalışmalarda (Başaran vd., 2020; Vural, 2017) bu duruma dikkat çekilmektedir. Ancak, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı başında MEB tarafından yayınlanan ölçme değerlendirme yönetmeliğinde İngilizce sınavlarının dört temel beceriyi ölçecek şekilde yapılması kararlaştırılmıştır. Buna rağmen, 8. sınıf İngilizce öğretim programında yer alan konuşma becerilerine yönelik kazanımların liselere giriş sınavında (LGS) uygulamalı olarak değerlendirilememesinin öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik motivasyonlarının azalmasına neden olduğu düşünülmektedir. Bu noktada, bu durumun vurgulandığı bazı çalışmalardan (Baysal, 2020; Öztürk, 2015) yola çıkarak, öğretmenler ve MEB tarafından İngilizce konuşma becerilerine yönelik kazanımların yeterince ölçülememesi öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirme konusunda sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Bu sorunların azaltılması amacıyla öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirme konusunda performans sergileyerek öğrenme sürecinde aktif rol alması önem taşımaktadır.

Toplumların ihtiyaçlarına göre öğrenilen ve sürekli değişmekte ve gelişmekte olan İngilizcenin öğretiminde kullanılabilecek yöntemlerde de öğrenenlerin ihtiyacına göre değişiklikler olmaktadır. İngilizce dersinde birçok yöntem kullanılabilmesine rağmen, son yıllarda yaşam boyu öğrenen ve etkin bireylere duyulan gereksinim, *aktif öğrenme* kavramını ön plana çıkarmaktadır. Aktif öğrenme, öğrenenlerin öğrenme sürecinin sorumluluğunu aldıkları, öğrenenlere öğrenme süreçlerinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenlerin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandıkları bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2014). Bu tanımdan da anlaşıldığı gibi, aktif öğrenme için öğrenenlerin öz düzenleme yapabilmelerine fırsat tanınması önemlidir. Öz düzenleme, öğrenenlerin bir görevi yerine getirme aşamasında sahip olduğu düşünce ve yaklaşımlarla geçmiş bilgi ve düşüncelerini karşılaştırarak eleştirel bir bakış açısıyla kendi hatalarını farkedip yardım almadan düzeltebilme yeteneğidir (Bayazıt & Şenberber, 2021). Bu bağlamda, öğretmenlerin İngilizce derslerinde konuşma becerilerinin gelişiminde öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilme ve hatalarının farkına

vararak çözüm yolları bulabilme becerilerinin geliştirilmesi konusunda rehberlik etmeleri büyük önem taşımaktadır.

Son yıllarda eğitimde ortaya çıkan yeni yaklaşımlarla birlikte öğretmen merkezli anlayışın yerini öğrenci merkezli anlayışa bıraktığı söylenebilir. Bu noktada, “öğretme” kavramının yerine “öğrenme” kavramının daha ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte, öğrenenlerin pasif alıcılar olarak değil bilgiyi kendi zihinsel süreçlerinden geçirerek yapılandıran ve anlamlandıran bireyler olarak görüldüğü, öğretmenlerin ise bilgiyi aktaran olmaktan ziyade öğrenenlerin öğrenmelerine rehberlik eden bir role sahip olmaları gerektiği görüşü kabul görmeye başlamıştır (Demirel, 2015). Bunun yanında, eğitim alanında yaşanan gelişmelerle birlikte öğretmenlere yönelik “Tasarımcı öğretmen” rolü de öne çıkan roller arasında görülmektedir. Öğrenenlerin deneyimlerinden yola çıkarak anlam oluşturma çabasının önemsendiği yapılandırmacı anlayışın uygulanabilmesi için üzerinde durulması gereken en önemli kavramlardan biri “anlama” kavramıdır (Yurtseven, 2016). İngilizce dersinde konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek birçok araç bulunmasına rağmen, öğrenenlerin anlaması üzerine odaklanan ve tasarımcı öğretmen rolünü benimsemeye başlayan öğretmenlerin derslerinde kullanabilecekleri araçlardan biri de *anlamaya dayalı tasarımdır* (Understanding by Design- UbD).

Anlama kavramı üzerinde duran Wiggins ve McTighe (2005), öğretmenlerin öğretimi planlama sürecinde kendi öğretim tasarımlarını yapabilmelerine olanak sağlayan UbD’yi geliştirmişlerdir. Adından da anlaşıldığı üzere, anlamaya dayalı tasarım (UbD), anlamı, anlamayı, anlamı içselleştirmeyi temele alan program tasarımlarının geliştirilmesini öngören bir modeldir (Akbaş & Duman, 2018). Anlamaya dayalı tasarımda “anlama” kavramı, bilinenlerin gerçek durumlara transfer edilebilmesini ifade eder çünkü bir konuyu “bilmek”, o konunun “anlaşıldığı” anlamına gelmeyebilir (Wiggins & McTighe, 2005). Bu doğrultuda, öğrenilenlerin gerçek hayata transferinin sağlanması konusunda önemli görevlerden biri öğretmenlere düşmektedir. UbD’nin, öğretmenlere yaptıkları tasarımlarla özgürlük sağlayarak öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde daha etkin olmalarına katkı sağladığı yapılan çalışmalarda vurgulanmıştır (Andrews, 2011; Baird, 2006; Bertram, 2011; Boehler, 2008; Boozer, 2014; Burson, 2011; Corvo, 2014; Edmunds, 2011; Gibson, 2003; Gloria vd., 2018; Joshi, 2021; Kuntari vd., 2019; Meyer, 2006; Molina, 2013; Newell vd., 2023; Rosanti vd., 2019; Taiyabi, 2021; Takacs, 2010). Öte yandan, UbD’nin öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif rol almalarına olanak sağlayarak öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli katkılar sağladığına yönelik sonuçlar da yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Almasaeid, 2017;

Andrews, 2011; Baird, 2006; Bertram, 2011; Boehler, 2008; Boozer, 2014; Burson, 2011; Corvo, 2014; Edmunds, 2011; Geylan, 2023; Gibson, 2003; Gloria vd., 2018; Joshi, 2021; Kuntari vd., 2019; Meyer, 2006; Molina, 2013; Newell vd., 2023; Rosanti vd., 2019; Taiyabi, 2021; Takacs, 2010; Tshering, 2022; Yurtseven, 2016). Yapılan çalışmalardan yola çıkarak, birçok disiplinde olduğu gibi İngilizce öğretiminde de özellikle konuşma becerilerinin geliştirilmesi konusunda UbD'nin kullanılmasının faydalı olabileceği söylenebilir.

UbD, öğretilmesi gereken içeriğin yer aldığı ve öğretmenlere rehberlik eden kuralcı bir program değil, aksine öğretmenlerin içeriğin, performans görevlerinin, etkinliklerin ve değerlendirmenin nasıl olacağına özgür bir şekilde karar verdikleri bir tasarımdır (Wiggins & McTighe, 2005). Öğretmenlerin bilgiyi aktaran konumundan çıkıp bilginin transferine rehberlik ettiği İngilizce öğretiminde amaç, diğer dünya dilleri gibi öğrencilerin farklı durumlarda hedef dili etkili bir şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır (Wiggins & McTighe, 2011). İngilizceyi bir iletişim aracı olarak kullanabilmek adına bilgi depolamanın aksine gerçek hayata transfer etmenin ve İngilizce konuşabilme becerisine sahip olmanın önemli olmasının yanı sıra bir ihtiyaç haline geldiği söylenebilir. Nitekim yabancı dilde sadece alfabenin öğrenilerek bazı teknik bilgilerin geliştirilmesi derinlemesine bir anlayış gerektirmez (Wiggins & McTighe, 2005). Bunun yerine öğretmenler, çok sayıda kavramsal materyaller yerine daha az sayıda ve kavramsal olarak daha büyük, aktarılabilir fikirlere odaklanarak öğrencilerin eylemsel anlam oluşturma süreçlerine katılmaları için daha fazla zaman ve fırsat oluşturabilirler (McTighe & Brown, 2020). Bu sayede, öğrencilerin yaşadıkları eylem odaklı tecrübelerle İngilizce konuşma becerilerini ve bütün dillerin doğasında var olan iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunabilir. Ayrıca, UbD öğrencilerin kendi ihtiyaçlarına bağlı olarak otantik performans görevleri almalarına ve öğrendiklerini bağlam içinde kullanabilmelerine fırsat vererek aktif öğrenme sürecine katkıda bulunur (Wiggins & McTighe, 2005). UbD ile öğrencilerin öğrenme sürecinde çeşitli yöntem tekniklerin de kullanılmasıyla geçirdikleri yaşantıların, öğrenmeye daha istekli hale gelmelerine ve motivasyonlarının yükselmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Nitekim motivasyon, çalışmanın bariz bir değeri olduğunda, içsel bir ilgi uyandırdığında ve transfer sağladığında artar (Wiggins & McTighe, 2005). Ayrıca UbD, öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik motivasyonlarının artmasının yanı sıra öğretmenlerin de öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik motivasyonlarının artmasında etkili olabilmektedir.

Motivasyon kavramını, birçok araştırmacı tarafından incelenmiş olmasına rağmen, tanımı konusunda tam bir görüş birliğine varılmadığı bilinmektedir. Bu durum, insan davranışlarının farklı disiplinler tarafından farklı bakış açılarıyla yorumlanmasından

kaynaklanabilir. Örneğin, davranışçı psikologlar dürtü ve pekiştirmenin rolünden yola çıkarak motivasyonu “pekiştirme beklentisi” olarak tanımlarken, bilişselci psikologlar motivasyonu bireylerin düşüncelerinin bir işlevi olarak ele alırlar (Brown, 1994). Psikolog Keller (1983) ise motivasyonu, “insanların hangi deneyimlere veya hedeflere yaklaşacakları veya kaçınacakları konusunda yaptıkları seçimler ve bu açıdan gösterecekleri çabanın derecesi” olarak tanımlar (s.389). Farklı bakış açılarından yola çıkarak genel bir tanım yapan Brown’a (1994) göre ise motivasyon, “peşinden gidilecek bir hedef ve peşinden koşacağınız çaba konusunda yaptığınız seçimler” ve “kişiyi belirli bir eyleme yöneltten içsel dürtü, duygu veya arzu” olarak tanımlanmaktadır. Yapılan bu tanımlarda da görüldüğü gibi, motivasyon kavramıyla ilgili öne çıkan anahtar sözcüklerin “dürtü, pekiştirme, zihinsel süreç, seçim, çaba ve istek” olduğu söylenebilir. Birçok alanda olduğu gibi yabancı dil öğrenmede de motivasyon önemli bir rol oynamaktadır.

Yabancı dil öğrenme motivasyonu, araştırmacılar tarafından yabancı dili öğrenmeye başlamak için birincil itici gücü sağlayan kilit bir faktör olarak algılanmıştır (Dörnyei, 1998). Gardner (1985), motivasyonun, dili öğrenme hedeflerine ulaşmak için çaba ve arzunun yanı sıra dili öğrenmeye karşı olumlu tutumların birleşimi olduğunu vurgular. Dörnyei ve Otto (1998) ise yabancı dil öğrenme motivasyonunu, başlangıçtaki istek ve arzuların seçildiği, önceliklendirildiği, yönlendirildiği ve başarılı ya da başarısız eyleme geçirildiği bilişsel ve motor süreçleri başlatan, koordine eden, güçlendiren, sonlandıran ve değerlendiren bir kişide dinamik olarak değişen toplam uyarılma durumu olarak tanımlar. Ancak, motivasyon yabancı dil öğreniminde sıklıkla başarının basit bir açıklaması olarak kullanılan bir terim olmasına rağmen, “Öğrenciler dili öğrenmeye motive olurlarsa, öğrenirler.” ifadesi tek başına yeterli değildir (Gardner, 1985). Bu doğrultuda, insanların eyleme geçmek için belirli bir motivasyon düzeyine sahip olmaları gerektiği düşüncesiyle birlikte, eyleme geçtikten sonra hissedilen başarı ve haz duygusuyla motivasyonun artabileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle, diğer disiplinlerde olduğu gibi yabancı dil öğrenmede özellikle konuşma becerisinin gelişmesi konusunda öğrencilerin yaşadığı motivasyon eksikliği, yaşayacakları deneyim sonucunda elde edecekleri başarı duygusuyla birlikte artabilir. Bu bağlamda, öğrencilerin yabancı dil konuşma deneyimlerini yaşamaları ve öğrenmelerini hayata geçirerek aktif rol almaları önem taşımaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik ihtiyaçlarına bağlı olarak, anlamaya dayalı tasarım (UbD) uygulamalarının, öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri ve İngilizce konuşma motivasyonlarına yönelik nasıl bir değişime neden olduğunu incelemektir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Bu araştırma çeşitli nedenlerden dolayı önem arz etmektedir. Bunlardan ilki, Türkiye’de ortaokul öğrencilerine verilen İngilizce öğretimi sürecinde özellikle İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik, UbD aracılığıyla alternatif bir bakış açısı kazandırıldığı düşünülmektedir. Alanyazında ortaokullarda İngilizce dersinde yaşanan sorunlara yönelik birçok çalışma bulunmasına rağmen (Çatal vd., 2018; Güçlü & Uçar, 2019, Günbayı vd., 2017; Güvendir, 2017; Ünal, 2018; Yardibi, 2017; Yılmaz, 2008), İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik tasarım tabanlı araştırmaların (Akbaş & Duman, 2018; Bodur & Yurtseven, 2021; Buyruk vd., 2018; Yurtseven, 2016; Yurtseven & Altun, 2017) sayısının az olduğu görülmektedir. Ayrıca, bu araştırmaların genellikle ortaöğretim ve yükseköğretim kademesine yönelik yapıldığı belirlenmiştir. UbD’nin kullanıldığı bu çalışmanın ise ortaokul kademesindeki öğrencilere yönelik yapılması ve özellikle İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik katkılarının olması açısından önemli bir boşluğu doldurabileceği düşünülmektedir.

Türkiye’de İngilizcenin kurallarını bilen ancak bu kuralları özellikle konuşma becerileri alanında yeterince ve etkili kullanamayan öğrencilerin (Saday, 2007), bu becerilerinin MEB ve öğretmenler tarafından yeterince ölçülememesi gibi çeşitli nedenlerden kaynaklı İngilizce konuşmaya yönelik motivasyon eksikliği yaşadığı düşünülmektedir. Hatta bu durumun öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerini geliştirme konusunda öğrenilmiş çaresizlik yaşama noktasına gelen birçok İngilizce öğretmenin de bu becerinin geliştirilmesine yönelik motivasyonunu olumsuz anlamda etkilemiş olabileceği söylenebilir. Bu bağlamda, bu araştırmanın öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye olan katkısının yanı sıra bu beceriyi kullanmaya yönelik motivasyonlarının artmasına da önemli katkılarda bulunduğu söylenebilir. Aynı zamanda, bu araştırmanın İngilizce öğretmenlerine “tasarımcı öğretmen” rolüne yönelik bir örnek sunduğu ve öğretmenlerin öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik motivasyonlarının artmasına da katkı sağlayıcı nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak, bu araştırma öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin gelişmesi ve İngilizce konuşma motivasyonlarının artması konusunda bir alternatif sunmuştur. Araştırma süresince yapılan tasarımlar ve uygulamalar öğrencilere İngilizce konuşma becerilerini geliştirme ve kazandıkları bilgileri gerçek hayata transfer edebilme konusunda bir bakış açısı sunmuştur. Öte yandan, bu araştırmanın ortaokullardaki İngilizce derslerini, özellikle konuşma becerilerinin geliştirilmesi açısından tartışmaya açması beklenmektedir. Aynı zamanda araştırmanın, UbD kapsamında hazırlanan tasarımlarla ortaokullardaki İngilizce öğretimi için yeni bir örnek oluşturarak alan yazına önemli katkılarda bulunabileceği düşünülmektedir.

1.4 Problem Cümlesi ve Alt Problemler

6. sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik ihtiyaçlarına bağlı olarak geliştirilen anlamaya dayalı tasarım (UbD) uygulamaları, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine ve motivasyonlarına yönelik nasıl bir değişime neden olmuştur?

Bu problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin temel İngilizce becerilerine ve konuşma becerilerine yönelik ihtiyaçları nelerdir?
2. UbD uygulamaları süresince öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri nasıl bir değişim göstermiştir?
3. UbD uygulamaları süresince öğrencilerin İngilizce konuşma motivasyonları nasıl bir değişim göstermiştir?
4. Uygulamaların UbD ilkelerine uygunluğuna ilişkin gözlem sonuçları nelerdir?

1.5 Varsayımlar

- Öğrencilerin araştırmada kullanılan veri toplama araçlarındaki sorulara içtenlikle ve yansız bir şekilde yanıt verdikleri varsayılmaktadır.
- Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf dışından yardım almadıkları ve ek çalışma yapmadıkları varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının istenilen özellikleri ölçtüğü varsayılmaktadır.

1.6 Sınırlılıklar

- Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Burdur ilinin Bucak ilçesinde bir ortaokulda öğrenim görmekte olan bir şube 6. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
- Araştırmada öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik UbD geliştirme ve uygulama aşaması 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar dönemiyle sınırlıdır.
- UbD uygulamaları İngilizce dersindeki temel becerilerden konuşma becerileri ile sınırlıdır.
- İngilizce konuşma derslerinde gerçekleşen UbD uygulamaları 3 tasarımla sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Tasarım: Araştırmacının UbD uygulamalarına yönelik geliştirdiği ünite planları.

UbD (Anlamaya Dayalı Tasarım): Anlamı, anlamayı, anlamı içselleştirmeyi temele alan ve öğretmenlerin öğretimi planlama ve değerlendirme sürecine rehberlik ederek öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmalarına ve gerçek yaşam durumlarına transfer edebilmelerine vurgu yapan bir tasarım ve program geliştirme modelidir.

İngilizce Konuşma Motivasyonu: Öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik sahip oldukları çaba, arzu ve olumlu tutumların birleşimi.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde temele alınan kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1 Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi

İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan, uzlaşmaya dayalı olarak oluşturulmuş sesli veya görsel işaretler sistemi olarak tanımlanan dil (TDK, 2024), insanların karmaşık duygu ve düşüncelerini anlatmak için kullandıkları bir iletişim aracıdır (Suparsa vd., 2017). Aynı zamanda bu iletişim aracının toplumlararası iletişim kurmada da önemli rol oynadığı ve bu durumun dünyada ortak dillere ihtiyaç duyulmasına yol açtığı söylenebilir. Bu durum aynı zamanda dünyada *yabancı dil* kavramını da ön plana çıkarmaktadır.

Köklü bir geçmişe sahip olan yabancı dil öğretimine yönelik geçmişte farklı diller yabancı dil olarak öğretilmeye çalışılmıştır. Geçmiş Antik Yunanlılara dayanan yabancı dil öğretimini resmi olarak yapan muhtemelen en eski topluluk Romalıları (Napitupulu & Kisno, 2014). Romalılar, Yunan öğretmenler ve köleler aracılığıyla çocuklarına yabancı dil olarak Yunanca ve Latince öğretirlerdi (Hanbay, 2013; Napitupulu & Kisno, 2014). 16. yüzyıldan önce Avrupa’da yabancı dil öğretimi rahibelere Latince öğretimi şeklinde gerçekleştirilirken 16. ve 17. yüzyıllarda Fransızca, yabancıların, tüccarların ve askerlerin konuşması gereken dil haline gelmişti (Napitupulu & Kisno, 2014). Ancak 1920’lerde, İngilizcenin Avrupa dışında, özellikle de Asya’da gelişen rolüyle bağlantılı çalışmalar aniden ve oldukça beklenmedik bir şekilde yabancı dil olarak İngilizce öğretimi baskın hale geldi (Howatt & Smith, 2014). Sonrasında yaşanan gelişmelerin etkisiyle günümüzde de yabancı dil denildiğinde akla gelen ilk dilin İngilizce olduğu söylenebilir.

Ethnologue (2022) verilerine göre, İngilizce yabancı dil olarak 1 milyar 80 milyon, toplam konuşur sayısına göre ise 1 milyar 452 milyon kişinin konuştuğu bir dil olarak dünyada ilk sırada yer almaktadır (Wikipedia, 2023). Dünyada en çok konuşan dil olma özelliği taşıyan İngilizce; bilimsel araştırma, eğitim, iş dünyası, internet, seyahat ve turizm, medya ve gazetecilik, yazılım, tıp, mühendislik, bilgi ve teknoloji, eğlence, bankacılık gibi birçok alanda yaygın olarak kullanılan bir dildir (Rao, 2019). Buna ek olarak, küreselleşmenin politik, sosyal ve ekonomik etkileri; iş gücündeki yeni talepler, rekabetçi ortam ve kültürel değişimler gibi faktörler, yabancı dilin modern toplumlar için önemini artırmaktadır (Lopes & Cecilia, 2018).

Bu bağlamda, İngilizcenin küresel bir dil olmasında etkili olan faktörlerden biri, sadece İngilizceyi anadil olarak konuşan toplumlarla diğer toplumlar arasında kullanılan bir iletişim aracı olması değil, aynı zamanda anadili İngilizce olmayan toplumların da aralarında iletişim kurdukları dil olmasıdır (Dörnyei & Ushioda, 2011). İngilizce konuşulan ülkelerin hızla gelişen teknolojisi, İngiliz ve Amerikan televizyon ve radyo programlarını, filmlerini, müzik kayıtlarını ve kitaplarını, neredeyse tüm dünyada kolaylıkla ulaşılabilir hale getirmiştir (Broughton vd., 1980). Sonuç olarak, gelişen ve değişen bir olgu olan yabancı dilin öğrenme-öğretme süreci de dinamik ve önemli bir süreçtir. Howatt ve Smith'e (2014) göre, Avrupa ve Avrupa dışında İngilizce öğretimine ilişkin tarihsel süreç Tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1. *Avrupa'da ve Avrupa Dışında İngilizce Öğretimi*

DÖNEMLER	Temel amaç	İlişkili öğretim yöntemleri
1. Klasik Dönem (1750- 1880)	Klasik dillerin öğretiminin taklit edilmesi	- Dilbilgisi- çeviri yöntemi - Klasik yöntem
2. Reform Dönemi (1880- 1920)	Konuşma dilinin öğretilmesi	- Çeşitli reform yöntemleri - Doğal yöntem (Henes, Saweur) - Berlitz yöntemi - Düzvarım yöntemi
3. Bilimsel Dönem (1920- 1970)	Öğretim için bilimsel temel oluşturma	- Sözel yöntem (Palmer) - Çoklu yaklaşım (Palmer) - Durumsal yaklaşım (Hornby) - Sözel yaklaşım (Fries) - İşitsel- dilsel yöntem
4. İletişimsel Dönem (1970- 2000+)	"Gerçek hayattaki iletişimi" hedefleme	- İletişimsel dil öğretimi - Görev tabanlı dil öğretimi

Howatt ve Smith (2014), 78'den uyarlandı.

Tablo 2.1'de görüldüğü gibi, Avrupa'da dil öğretimi *klasik dönem* (1750- 1880), *reform dönemi* (1880- 1920), *bilimsel dönem* (1920- 1970) ve *iletişimsel dönem* (1970- 2000+) olmak üzere dört dönemde incelenebilir. *Klasik dönem* olarak adlandırılan 18. ve 19. yüzyıllarda, klasik dillerin taklit edilmesi amaçlanmış ve dil öğretiminde en eski yöntemlerden olan dilbilgisi- çeviri yöntemi (*grammar- translation method*) ve klasik yöntem (*the classical method*) kullanılmıştır. Bu dönem, eski moda dilbilgisi kurallarının ezberletilerek çeviri yapmaya dayalı dil öğretiminin olduğu bir dönem olarak düşünülebilir. 19. yy' ın sonundan 20. yy'ın başlarına kadar olan *reform döneminde* ise dil öğretiminde tarihteki en etkili değişimlerden biri yaşanmıştır. Bu dönemde, konuşma dilinin öğretilmesine öncelik verilmiş ve "konuşmanın" tüm dil faaliyetlerinin temeli olduğu savunulmuştur (Howatt & Smith, 2014). Bu dönemde çeşitli reform yöntemlerinin yanı sıra doğal yöntem (*the natural method*), Berlitz yöntemi (*the Berlitz method*) ve düzvarım yöntemi (*the direct method*) gibi yenilikçi öğretim

yöntemleri kullanılmıştır. Dil öğretiminde 3. dönem olan *bilimsel dönemde* ise kelime seçiminin temeli ve daha sonra dilbilgisi yapıları veya kalıpları büyük ilgi görmüştür (Howatt & Smith, 2014). Dil öğretimini için bilimsel temellerin oluşturulmaya başlandığı bu dönemde, sözel yöntem (*the oral method*), çoklu yaklaşım (*the multiple line of approach*), durumsal yaklaşım (*the situational approach*), sözel yaklaşım (*the oral approach*) ve işitsel- dilsel yöntem (*the audiolingual method*) gibi öğretim yöntemleri kullanılmıştır. İngilizce öğretimine ilişkin son dönem ise 20. yy'ın sonlarından başlayarak 21. yy'da devam eden *iletişimsel dönemdir*. Bu dönemde yabancı dil öğretimi, bilgi ve beceri kazanmaktan bu becerilerin gerçek hayatta amaç ve hedeflere ulaşmada kullanılmasına doğru evrilmeye başlamıştır (Howatt & Smith, 2014). İletişimsel dönemde, *iletişimsel ve görev tabanlı dil öğretimine* odaklanılarak öğrenenlerin daha çok uygulama yaparak öğrenme deneyimleri yaşamasına önem verilmeye başlanmıştır. Günümüzde dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de yabancı dil öğretiminde iletişimsel becerilerin geliştirilmesi önemli bir konu olarak ele alınmakta ve öğretim programları buna göre şekillendirilmektedir. Saraswathi'ye (2004) göre İngilizce öğretiminde iletişimsel yaklaşımın ilkeleri aşağıdaki gibidir:

1. İngilizce öğretiminin amacı, öğrencilerde iletişimsel yeterlilik geliştirmektir.
2. Öğretmenin rolü, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve sınıf etkinliklerini yönetmektir.
3. Öğrenciler iletişimcilerdir. Anlam oluşturma sürecine aktif olarak katılırlar; oyun, problem çözme ve rol oynama etkinliklerine katılırlar ve iletişim kurarak iletişim kurmayı öğrenirler.
4. Dil yapılarından çok dilin işlevlerine önem verilir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin tümüne eşit önem verilir ve dil, öğrencilere yapılardan ziyade devam eden bir sohbet şeklinde sunulur.
5. Ana dil yerine tüm iletişim hedef dil olan İngilizce üzerinden gerçekleşir.
6. Dil öğrenme sürecinin kaçınılmaz bir parçası olarak hatalar tolere edilir. Öğrenciler akıcı konuşmaya teşvik edilir ve doğruluk ikinci planda tutulur (s.69).

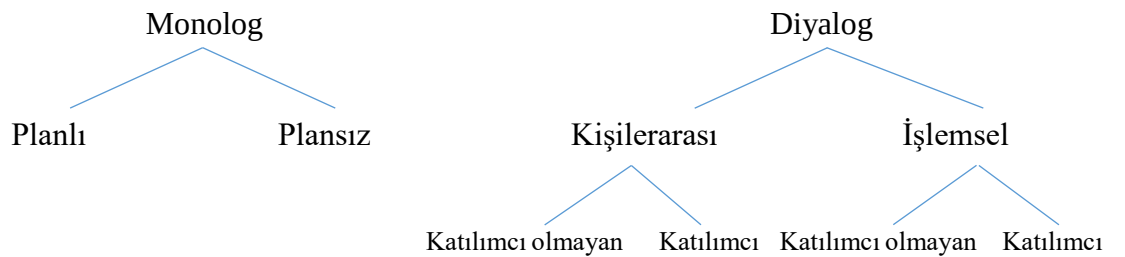
2.1.1 İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerileri

Yazılı biçimi daha sonra geliştirilen dil, temelde konuşmadır ve insanlar arasında evrensel olarak yaşamın çeşitli aktivitelerini gerçekleştirmek için kullanılır (Bashir vd., 2011). Başka bir deyişle, tüm dillerde önce konuşma becerileri kullanılmış, insanlar birbirlerini dinlemiş ve daha sonra okuma ve yazmayı öğrenmişlerdir. İngilizcede dört temel becerinin de (konuşma, dinleme, okuma ve yazma) önemli olmasına rağmen, konuşma becerilerinin diğerlerine göre daha önemli görüldüğü söylenebilir. İletişimsel dil öğretim yaklaşımlarının

amacı, öğrencilerin hedef dilde iletişimsel yeterliliklerini geliştirmek ve böylece konuşma becerilerini güçlendirmektir (Dörnyei, 2005). Modern dünyada öğrenciler için iletişim becerilerinin gerekliliği göz önünde bulundurularak, İngilizce öğretmenleri öğrencilere gerçek hayatta başarılı olabilmeleri için gerekli konuşma becerilerini kazandırmalıdır (Rao, 2019). Öte yandan, dil öğrenenlerin çoğu konuşma yeteneğini bir dili bilmenin ölçüsü olarak görürler ve akıcılığı, başkalarıyla iletişim kurma yeteneği olarak tanımlayarak kazanabilecekleri en önemli becerinin konuşma becerisi olduğunu düşünürler (Bashir vd., 2011). Ayrıca, öğrenciler İngilizce kurslarındaki ve İngilizce derslerindeki başarılarını konuşma dilindeki yeterliliklerine göre değerlendirirler (Goh & Burns, 2012). Bashir vd.'ne (2011) göre konuşma becerileri üç alanı içerir:

1. **Mekanik (telaffuz, dilbilgisi ve kelime bilgisi):** Doğru kelimeleri doğru sırayla ve doğru telaffuzla kullanma.
2. **İşlevler (işlem ve etkileşim):** Mesajın açıklığının ne zaman gerekli olduğunu (işlem/bilgi alışverişi) ve kesin anlamının ne zaman gerekli olmadığını (etkileşim/ilişki kurma) bilmek.
3. **Sosyal ve kültürel kurallar ve normlar (sıra alma, konuşma hızı, konuşmacılar arasındaki duraklamaların uzunluğu, katılımcıların göreceli rolleri):** Kimin kiminle, hangi koşullarda, ne hakkında ve hangi nedenle konuştuğunun nasıl dikkate alınacağını anlamak (s.38).

Yukarıda bahsedildiği gibi, konuşma becerisinin alanları arasında öne çıkan ve en çok üzerinde durulan alanın mekanik alan olduğu söylenebilir. Telaffuz, dilbilgisi ve kelime bilgisi gibi mekanik yapıların ezberlenerek doğru sırayla kullanılmasına verilen önemin, öğrenenlerin İngilizce konuşma hızlarını ve İngilizce konuşmaya karşı motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Konuşma dili kullanımı, konferans verme, ders sunumu yapma, öykü anlatma gibi bireysel katılımı olabileceği gibi karşılıklı konuşmalar şeklinde de gerçekleşebilir. Brown'a (1994) göre konuşma dili türleri Şekil 2.1'de verilmiştir.



Brown (1994), 251'den uyarlandı.

Şekil 2.1. Konuşma Dili Türleri

Şekil 2.1’de görüldüğü gibi, konuşma dili *monolog* ve *diyalog* olmak üzere ikiye ayrılır. Dinleyiciler anlasa da anlamasa da devam eden monologlarda bir konuşmacı belirli bir süre kesintisiz olarak konuşur ve dinleyiciler de kesintisiz olarak dinler (Örneğin: haber yayınları, ders sunumları vb.). Monologlar hazırlıklı konuşmalar, konferanslar gibi planlı olabileceği gibi doğaçlama konuşmalar gibi plansız da olabilirler. Öte yandan, iki veya daha fazla konuşmacının yer aldığı *diyaloglar*, amacı sosyal ilişkileri geliştirmek olan *kişilerarası* ve amacı olgusal bilgi aktarmak olan *işlemsel* diyaloglar olmak üzere iki alt bölüme ayrılırlar. Bu ayrım, günlük doğal diyaloglar ile hazırlıklı diyaloglar olarak da ifade edilebilir. Diyaloglar, dinleyilerin katıldığı *katılımcı diyaloglar* ve *dinleyicilerin sadece kulak misafiri olduğu diyaloglar* olarak da ikiye ayrılabilirler. yırca, diyalogların kalitesi, katılımcıların birbirini tanıyıp tanımamalarına göre değişebilir. Tanıdık kişilerle yapılan diyaloglar genellikle katılımcıların birbirini daha iyi anlamasına olanak tanırken, yabancı kişilerle yapılan diyaloglarda karşılıklı anlaşma zor olabilir. Bu durumlarda, anlamların daha açık hale getirilmesi için referanslar kullanmak etkili olabilir (Brown, 1994).

Konuşma becerileri, iletişimde önemli bir rol oynar. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde, diğer becerilere kıyasla genellikle en çok tereddüt ettikleri becerinin konuşma olduğu söylenebilir. Tıpkı dil gibi, konuşmanın da sözel iletişimde bir amaç değil araç olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, birçok öğrencinin İngilizce konuşma konusundaki özgüven eksikliği, İngilizce konuşmanın bu öğrenciler tarafından bir araçtan ziyade amaç olarak görülmesinden kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda, öğrencilerin konuşurken hata yapma kaygısı yaşamaları da İngilizce konuşma konusunda çekingen davranmalarına neden olmaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin İngilizce öğretim sürecinde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine odaklanmaları gerektiği ve özellikle iletişim kurmanın ön planda olduğu konuşma becerilerinde, mesajın doğru aktarıldığı takdirde hataların göz ardı edilebileceği konusunda öğrencileri cesaretlendirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bashir vd. (2011), öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmek için bazı konuşma becerileri geliştirme stratejilerinden bahsetmiştir:

- 1. Minimal yanıtların kullanılması:** Sözlü iletişimde kendilerine yeterince güvenmeyen dil öğrencileri genellikle sessiz kalır ve diğerlerinin konuşmasını dinlerler. Bu tür öğrencilerin konuşmaya teşvik edilmesinin yollarından biri, farklı türdeki etkileşimlerde kullanabilecekleri minimal yanıtlardan oluşan bir stok oluşturmalarına yardımcı olmaktır. Minimal yanıtlar, katılımcıların diğer konuşmacının söylediklerini anladıklarını, kabul ettiklerini, şüphe duydıklarını ve diğer tepkileri belirtmek için kullandıkları kısa ifadelerdir. Bu tür yanıtların bir stok halinde olması, öğrencilerin aynı

anda bir yanıt planlamak zorunda kalmadan diğerkatılımcıların ne söylediğine odaklanmalarını sağlar.

2. Senaryoların farkına varma: Bazı iletişim durumları, belirli bir dizi sözlü alışverişe dayanan öngörülebilir senaryolarla şekillenir. Selamlaşmalar, özürler, iltifatlar, davetler gibi sosyal ve kültürel normlardan etkilenen işlevler genellikle belirli kalıplarla ifade edilir. Bilgi edinme ve satın alma gibi işlemsel alışverişler de bu kategoriye girer. Bu senaryolarda, konuşmacıların birbirine sırasıyla tepki verme şekli genellikle öngörülebilirdir. Öğretmenler, öğrencilerin farklı iletişim durumları ve senaryolar hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayarak konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Böylece öğrenciler, karşılaştıkları durumları ve buna nasıl yanıt vereceklerini tahmin edebilirler. Öğretmenler ayrıca, etkileşimli etkinlikler aracılığıyla öğrencilere farklı senaryolarda kullanılan dilin anlaşılması ve çeşitlendirilmesi pratiği kazandırabilirler.

3. Açıklama ve anlama kontrolü için dili kullanma: Dil öğrenenler genellikle başka bir konuşmacıyı anlamadıklarında veya bir konuşmacı onları anlamadığında, utanma veya çekingenlik yaşayarak suskun kalabilirler. Öğretmenler, öğrencilerin dil beceri seviyelerinden bağımsız olarak, her türlü iletişimde yanlış anlama ve açıklama gereksinimlerinin ortaya çıkabileceği konusunda öğrencilere güvence vererek bu durumu aşmalarına yardımcı olabilirler. Ayrıca öğretmenler, öğrencilere açıklama ve anlama kontrolü için kullanılabilecek stratejiler ve ifadeler sunabilirler. Öğretmenler, sınıfta öğrencileri yanlış anlaşılmalarda olduğunda açıklamaya teşvik ederek ve yanlış anlaşıldıklarında olumlu yanıtlar vererek, özgün bir öğrenme ortamı yaratabilirler. Bu şekilde öğrenciler, çeşitli açıklama stratejilerini geliştirerek, sınıf dışında karşılaşılabilecekleri iletişim durumlarını yönetme becerilerine güven duymaya başlarlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin iletişimde güven kazanmalarına ve dil becerilerini günlük hayatta etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olur. Aynı zamanda, dilin işlevselliğini vurgulayarak öğrencilerin dil öğrenimine olan motivasyonlarını artırır ve iletişimde karşılaşılabilecekleri zorlukları aşmalarına yardımcı olur (s.39-40).

İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlayan öğretmenlerin, bu beceriyi öğrencilere kazandırmak için sınıf içi etkinlikler tasarlamalarının önemi büyüktür. Özellikle heterojen grup çalışmalarına dayalı işbirlikli öğrenme etkinlikleri, çekingen öğrencilerin motive olmalarına ve iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, oyun, şarkı, rol oynama gibi etkinliklerle öğrencilerin motivasyonlarını artırarak konuşma aktivitelerine katılımlarının artması sağlanabilir. Goh ve Burns'e (2012) göre,

öğretmenlerin konuşma etkinlikleri planlama sürecinde rehber olabilecek bazı öneriler şunlardır:

- Çeşitli temel konuşma becerilerini kullanın.
- Anlamı ifade etmede akıcılığı geliştirin.
- Anlamı tam olarak ifade edebilen geniş bir ifade yelpazesi oluşturmak için dilbilgisini esnek bir şekilde kullanın.
- Konuşma ihtiyaçlarına uygun kelimeleri ve doğru dil formlarını kullanın.
- Çeşitli bağlamlara yönelik sosyal ve dilsel konuşma kurallarını anlayın ve kullanın.
- Uygun sözlü iletişim ve söylem stratejilerini kullanın.
- Çeşitli yapılarla ilişkin farkındalığı artırın.
- Yabancı dil konuşmaya ilişkin üstbilişsel farkındalığı artırın.
- Öğrencilerin kendi konuşma gelişimlerini yönetmelerine ve öz-düzenleme becerileri kazanmalarına yardımcı olun (s.151-152).

İngilizce öğretiminde bütün beceriler önemli olsa da, İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin iletişim kurma konusunda daha özgür hissetmelerine ve yabancı dil öğrenme motivasyonlarını artırmalarına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Çoğu öğrencinin İngilizce okuma, yazma ve dinleme becerilerinde çeşitli seviyelerde yeterliliğe sahip olduğu düşünülse de, genellikle en az yeterli görülen becerinin konuşma olduğu söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin diğer dil becerilerine olan ilgilerini olumsuz yönde etkileyebilir. İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilere akademik başarılarını artırmanın yanı sıra özgüven kazanma, İngilizce öğrenme motivasyonunu artırma, İngilizce iletişim kurma konusunda özgür hissetme gibi birçok faydası olduğu söylenebilir. Rao'ya (2019) göre İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesinin öğrenenlere sağladığı bazı avantajlar şunlardır:

- Sınıflarda ikili veya grup etkinliklerine aktif olarak katılmak.
- Farklı vesilelerle etkileyici bir konuşma yapmak.
- Tartışmalara ve grup tartışmalarına aktif olarak katılmak.
- Öğrenciler arasında eleştirel düşünmeyi geliştirmek.
- Yabancı ülkelerde yüksek öğrenim görmek.
- Dünyanın her yerindeki insanlarla etkileşime geçmek.
- Ticari işletmelerde ürün satışını artırmak.
- Yurtdışında yaşamayı daha basit ve kolay hale getirmek.
- Daha iyi istihdam fırsatları elde etmek.
- İnterneti etkin bir şekilde kullanmak.

- İş görüşmelerinde iyi performans göstermek.
- Daha fazla bilgi edinmek.
- Yabancı bir ülkeye seyahat etmek.
- Uluslararası ticarete başarılı olmak.
- Toplumda yüksek saygınlık kazanmak.
- Her türlü amaca yönelik sunum yapmak.
- Başkalarıyla etkili iletişim kurabilmek.
- Bireyin maddi gelirini arttırmak.
- Konuşmacıların özgüvenini artırmak.
- Dünyanın farklı kültürlerini tanımak.
- Biliş ve akıl yürütmeyi çok keskin tutmak.
- Tüm dünyada daha iyi istihdam fırsatları elde etmek.
- Problem çözme ve eleştirel düşünme yeteneğini arttırmak.
- Konuşmacının genel kişisel gelişimine katkı sağlamak.
- Ticari işletmelerde müşteri çekmek ve onları yüksek düzeyde motive etmek (s.12).

Özetlemek gerekirse, İngilizce konuşma becerisinin etkili iletişim kurma açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğrenenlerin çoğu bu beceriyi geliştirme ve kullanma konusunda özgüven ve motivasyon eksikliği yaşamakta ve bu durum İngilizce konuşmaya karşı ön yargı oluşmasına neden olmaktadır. İngilizce konuşma becerilerinin gelişmesi konusunda öğrencilerde oluşan bazı olumsuz duygular öğretmenlerin bu beceriyi öğretme konusundaki motivasyonlarını ve öz yeterliliklerini de olumsuz etkilemektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirme konusunda daha fazla düşünceleri ve bu becerilerin öğrencilere sağlayacağı avantajlar hakkında daha fazla farkındalık oluşturma çalışmaları yapmaları önem taşımaktadır.

2.1.2 Türkiye’de Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi

Türkiye’de İngilizce öğretimi, 2012-2013 eğitim-öğretim yılına kadar ilkökul 4. sınıfta başlamaktaydı. Ancak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan köklü değişikliklerle birlikte 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte İngilizce öğretimi ilkökul 2. sınıfta başlatıldı. Ülkemizde İngilizce öğretimi açısından önemli olduğu düşünülen bu değişimin, öğrencilerin ilerleyen eğitim kademelerinde alacakları İngilizce eğitiminde hazırbulunuşluluk açısından önemli olduğu düşünülmektedir. MEB, yeni İngilizce öğretim

programlarını geliştirme sürecinde Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (CEFR) kriterlerini dikkate almıştır. Bu bağlamda, yeni program hazırlanırken tek bir öğretim modeli yerine, öğrenen özerkliği, öz değerlendirme ve kültürel çeşitliliğe değer verme önemsenerek, güncel eğitim araştırmaları ve uluslararası öğretim standartlarına dayanan eylem odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir (Talim & Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2018a). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına (2018a, 93; 2018b, 67) göre yenilenen İngilizce öğretim programı modeli Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2. İngilizce Öğretim Programı Modeli

Seviyeler (CEFR*) Haftalık Ders Saati	Sınıf	Odaklanılan Beceriler	Ana Etkinlikler/ Stratejiler
1 [A1] (2)	2 3 4	Dinleme ve Konuşma. Dinleme ve Konuşma. Çok sınırlı Okuma ve Yazma. Dinleme ve Konuşma. Çok sınırlı Okuma ve Yazma.	Tüm fiziksel tepki (TFR)/ El işleri/ Drama
2 [A1] (3)	5 6	Dinleme ve Konuşma. Sınırlı Okuma. Çok sınırlı Yazma. Dinleme ve Konuşma. Sınırlı Okuma. Çok sınırlı Yazma.	Drama/ Canlandırma
3 [A2] (4)	7 8	Birincil: Dinleme ve Konuşma. İkincil: Okuma ve Yazma. Birincil: Dinleme ve Konuşma. İkincil: Okuma ve Yazma.	Tema
4 [A1/A2] (4)	9	Dört temel beceri birbiri ile bütünlük olarak, Dinleme ve Konuşma, Ders başına en fazla yedi yeni sözcük bilgisi, Sınırlı Seviyede Telaffuz pratiği.	Rol-yapma/Canlandırma Grafikler/Tablolar Paragraf Okuma ve Yazma
5 [A2+/B1] (4)	10	Dört temel beceri birbiri ile bütünlük olarak, Dinleme ve Konuşma, Sınırlı Seviyede Dil Bilgisi Yapısı, Ders başına en fazla yedi yeni sözcük bilgisi, Sınırlı Seviyede Telaffuz pratiği.	Bilgi Tamamlama Aktiviteleri/Rolyapma Paragraf Okuma ve Yazma/Genel Anlamaya Yönelik Okuma/Belli Bir Bilgiyi Bulmaya Yönelik Okuma
6 [B1+/B2] (4)	11	Dört temel beceri birbiri ile bütünlük olarak, Dinleme ve Konuşma, Ders başına en fazla yedi yeni sözcük bilgisi, Sınırlı Seviyede Telaffuz pratiği.	Anketler/Kısa ve Sözlü Sunumlar Drama/Kısa Okuma Parçaları ve Paragraf Yazma
7 [B2+] (4)	12	Dört temel beceri birbiri ile bütünlük olarak, Dinleme ve Konuşma, Ders başına en fazla yedi yeni sözcük bilgisi, Sınırlı Seviyede Telaffuz pratiği.	Karşılıklı Konuşmalar/Sözlü Sunumlar/Projeler Görevbazlı Aktiviteler Tartışmacı/Betimleyici Metin Yazma

*CEFR = Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018a), 93 ve 2018b, 67’den uyarlandı.

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi, 2-4. Sınıflarda (A1 seviyesi) ana hedef dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesidir. Okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler sözcük düzeyini geçmemelidir (Örnek: Çocuklar kedi resminin altına “cat” yazabilir). Buna ek olarak, sınırlı olarak belirtilmiş becerilerde 25 sözcüğe kadar okuma ve yazma etkinlikleri yapılabilir. Örneğin 5 ve 6. sınıflarda (A1 seviyesi) okuma etkinlikleri cümle düzeyine çıkabilir, 7 ve 8. sınıflardaki daha büyük öğrenciler (A2 seviyesi) ise okuma-yazma

etkinliklerini dil öğreniminin önemli bir parçası olarak kullanabilirler (Talim & Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2018a).

Öte yandan, ortaöğretim İngilizce öğretim programına göre, 9. sınıfa A1/A2 seviyesinde başlanmaktadır. Bunun temel mantığı, öğrencilerin 2-8. sınıf İngilizce dersi öğretim programına göre 8. sınıfın sonunda A2 seviyesinde olması beklenirken, 9. sınıf İngilizce dersine farklı kapasite, İngilizce yeterlilik seviyesi ve öğrenme süreçlerindeki bireysel farklılıklar nedeniyle farklı düzeylerde başlamaları gerektiğinden kaynaklanmaktadır. Bu durum, daha önceki sınıflarda sunulan içeriğin yeniden gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarır. Ayrıca, önceki programdaki işlevlerin bazılarının gözden geçirilmesiyle birlikte, öğretmenler yeni işlevleri sunmadan önce öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek için bir ihtiyaç analizi yapabilirler. Her ne kadar benzer işlevlere atıfta bulunulsa da, 9. Sınıf A1 seviyesinin, 2-8. sınıf İngilizce dersi öğretim programının A1 seviyesiyle karşılaştırıldığında bazı sözcük bilgisi ve yapılar bakımından daha ileri düzeyde olduğunu vurgulanmalıdır. Bu sayede öğrenciler, aşina oldukları işlevleri gözden geçirirken yeni kazanımlar elde edebilirler (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2018b).

İngilizce öğretimi açısından önemli olduğu düşünülen bu değişimle birlikte, öğrencilerin erken yaşlarda İngilizce eğitimi almaya başlaması eskiye göre daha olumlu bir adım gibi görünse de, İngilizce öğretiminde hala sorunlar yaşandığı ifade edilebilir. Konuyla ilgili British Council ve Türkiye Eğitim Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) işbirliğiyle hazırlanan Türkiye’deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi Raporu’nda (2014) yer alan kritik bulgular şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin kullanılmayan potansiyelleri – Gramer tabanlı öğretim
2. Öğretmen ve ders kitabı odaklı öğrenim, gramer tabanlı testler
3. Sınıf yönetimi – Bütün iletişimin öğretmen aracılığı ile gerçekleşmesi
4. Öğrencilerin gereksinimlerine, ilgi alanlarına ve düzeylerine yönelik farklılaştırmanın olmaması
5. Teftiş Kurulunun rolünün katı olması

Bu bulgular, özellikle öğretim yöntemleri, programın uygulanması ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik yaklaşımlarda gelişmeye ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Aynı raporda (2014) bu sorunlara ilişkin öneriler ise şu şekildedir:

- İngilizce öğretmenleri için kapsamlı ve sürdürülebilir bir hizmet içi eğitim sistemi geliştirilmelidir. Bu sistem, çağdaş İngilizce dil öğretim metodolojilerine ve sonuçlarına ilişkin yeterlilikleri arttırmayı hedeflemelidir.

- Müfredat gözden geçirilmeli ve ders kitapları da dâhil olmak üzere ilgili öğrenim materyalleri geliştirilmelidir.
- Yukarıda sözü edilen gözden geçirilmiş müfredat ve öğrenim materyalleri 2. sınıftan 12. sınıfa kadar gerçekçi bir ilerleme sergilemeli; haftalık ders saatlerinin sayısının arttığı bir yapıda verilmeli; mesleki/teknik liselere özel önem verilerek, farklı gereksinimlere ve becerilere sahip olan öğrencilere işe yarar seçenekler sağlayan modüller eklenmesine izin vermeli; sınıf öğretmenlerinin destek ve katılımı ile geliştirilmelidir.
- İngilizce derslerini denetleyecek müfettişler konunun uzmanları olmalıdır. Bu nedenle, Bakanlığın bu gözden geçirilmiş görev için kadroları kıdemli ya da İngilizce öğretme becerileri kanıtlanmış İngilizce öğretmenleri arasından seçmesi önerilmektedir. Bu şekilde, teftiş kurulu yönetici ve uzman teftiş ekibi olarak ikiye ayrılabilir. Yönetici bölümü mevcut işlevini korurken, uzman bölümü öğretmenlerin konuya ilişkin mesleki gelişimlerini desteklemek için bir gözetim görevi üstlenebilir (s.52-54).

En son güncellemenin 2018 yılında yapıldığı ve günümüzde uygulanmaya devam eden İngilizce öğretim programında, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programında (CEFR) belirtilen akıcılık, yeterlilik ve kalıcılığı desteklemek için öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşama transfer ederek kullanmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Talim & Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2018a). Ayrıca, bu programda öncekinden farklı olarak, tema ve konuların içine yerleştirilen dostluk, adalet, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve fedakârlık gibi değerlerin öğrencilere aktarılması amacıyla değerler eğitime odaklanılmıştır. 2-8. sınıflar İngilizce öğretim programında değerlendirmeye yönelik biçimlendirici ve toplam değerlendirmenin yanı sıra ürün ve süreç odaklı her türlü değerlendirmenin kullanılabileceği vurgulanmaktadır (Talim & Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2018a). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına (2018a) göre İngilizce öğretimine ilişkin değerlendirmeler (2-8. sınıflar) şu özellikleri kapsamaktadır:

- Dört dil becerisini ve dil bileşenlerinin örtük değerlendirmesini içerir.
- Öğrencilerin öğrenme stilleri ve bilişsel özelliklerine göre farklılık gösterir.
- Programda yer alan öğrenme ve öğretim yaklaşımlarıyla tutarlı olmalıdır.
- Öğrencilerin gelişimsel özellikleriyle uyumlu olmalıdır.
- Olumlu ve faydalı tekrar etkisi oluşturmalıdır.
- Öz değerlendirmeyi, yansıtmayı ve geri bildirimi içermelidir.
- Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine ve üzerinde çalışılması gereken alanları hedeflemelerine yardımcı olur (s.7).

En son 2018 yılında güncellenen İlkokul ve Ortaokul İngilizce ğretim programının uygulanmasına dair hususlar çerçevesinde, sınıftaki öğrenme ortamı aşağıdaki iletişimsel özelliklere dayandırılmaktadır (Talim & Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2018a):

- İletişim mümkün olduğunca İngilizce yürütülür.
- İletişim gerçek anlam oluşturmaya odaklıdır.
- Öğrenciler gerçek yaşamda o dili konuşan ülkelerdeki insanlar gibi dinleme ve konuşma eylemlerinde bulunurlar.
- Öğrenciler gelişen İngilizce becerilerini öğrenmenin her alanında kullanırlar.
- Öğrenciler görsel ve işitsel araçlar yardımıyla hedef dilde kullanılan yapı ve sözcüklerle sürekli olarak karşılaşırlar.
- Öğrenciler dili, el işleri, tüm bedensel tepki ve drama etkinlikleriyle eğlenceli bir şekilde kullanırlar.
- Öğrenciler İngilizce öğrenirken kendi ana dillerine de saygı duyar ve ana dillerini, gelişimlerinin önemli bir parçası olarak görürler.
- Ana dilin kullanımı yasaklanmaz ve engellenmez. Ana dili gerektiğinde kullanılır (rneğin karmaşık yönergeler verirken, zor yapıları açıklarken).
- Öğrenciler kendilerini jest, mimik gibi olumlu pekiştirelerle “anlayan” öğretmenler tarafından desteklenir ve yönlendirilirler.
- Öğretmenlerin sınıfta bulunma nedeni İngilizce (ve gerekirse Türkçe) iletişim kurmalarıdır.
- Öğrenmenin amacı belirli bir zaman aralığında ğretim Programı’ndaki konuları işleyip bitirebilmek yerine kurulan iletişimi derinleştirmeye çalışmaktır.
- Öğrenciler iletişim kurarken hata yapmaları hlinde uyarılmaz ve düzeltilmez. Öğretmenler iletişimin devamlılığına odaklanarak öğrencilerin hatalarını daha sonra düzeltirler.
- Öğrenciler daha önceki derslerde karşılaştıkları işlev ve bilgileri tekrar tekrar kullanırlar ve böylece bilgi ve becerilerini taze tutarlar.
- Öğrenciler kendilerini zorlayan ama yapılabilir etkinliklerin üstesinden başarıyla gelerek motivasyonlarını artırırırlar.
- Öğrenciler okul içinde ve dışında paylaşılacak ürünler ortaya koyarlar.
- Veliler sürecin bir parçası olmaları için cesaretlendirilirler ve veli toplantıları aracılığıyla çocuklarının öğrenme sürecinden haberdar olurlar.

- Öğrenciler “bir dil hakkında bir şeyler öğrenmek” yerine “o dille bir şeyler yaparak” İngilizce iletişim becerilerini geliştirirler.
- Kitap yazarlarının ve materyal geliştirme uzmanlarının Öğretim Programı’nda bahsedilen değerlere ve temel yeterliklere bağlam tercihlerinde yer vermeleri gerekmektedir.
- Kitap yazarlarının ve materyal geliştirme uzmanlarının Öğretim Programı’nda bahsedilen değerleri ve temel yeterlikleri ders materyallerinde örtük bir biçimde sunmaları gerekmektedir.
- Kitap yazarlarının ve materyal geliştirme uzmanlarının öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşmaları muhtemel karakter ve yerleri daha çok örnek vermeleri gerekmektedir (s.94).

Türkiye’de İngilizce öğretimi konusunda yapılan reform hareketleri her ne kadar kağıt üzerinde olumlu yenilikler getirmiş gibi görünse de, uygulamada geçmişten günümüze süren bazı sorunlar olduğu birçok bilimsel çalışmada araştırılmıştır (Çatal, vd., 2018; Güçlü & Uçar, 2019; Günbayı vd., 2017; Ünal, 2018; Yaman, 2018; Yardibi, 2017). Benzer sorunların günümüzde hala devam ettiği söylenebilir. Örneğin, dünyanın önde gelen eğitim kuruluşlarından biri olan Education First’ün 2023 yılı verilerine göre, ülkelerin İngilizce yeterlik seviyelerine göre yapılan sıralamada Türkiye dünyada 113 ülke arasında 66. sırada, Avrupa’da ise 34 ülke arasında 33. sırada yer alarak birçok ülkenin gerisinde kalmıştır (English Proficiency Index, 2023).

Özetlemek gerekirse, yukarıda da bahsedildiği gibi, Türkiye’de İngilizce öğretim programlarında 2. sınıftan 12. sınıfa kadar bütün sınıf seviyelerinde ağırlık verilen becerinin dinleme ve konuşma becerisi olduğu görülmektedir. Ancak, İngilizce öğretiminde iletişim becerilerinin geliştirilmesi konusuna öğretim programlarında verilen değer uygulamada karşılığını tam olarak bulamadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen ve öğrenciler tarafından geliştirilmesinde en çok problem yaşanan becerilerin başında en çok önem verilen beceriler olan dinleme ve konuşma becerileri gelmektedir. Bununla birlikte, dil bilgisi kurallarının mekanik bir şekilde öğretilmesine rağmen, bu yetinin İngilizce öğretiminde dört temel beceri arasında yer almaması dikkat çekicidir. Türkiye’de İngilizce öğretimi ve özellikle de İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi konusunda sorunlar yaşanmaktadır. Yaşanan bu sorunların nedenlerinden biri, özellikle MEB’e bağlı okullarda genellikle konuşma becerisinin tam anlamıyla ölçülememesidir. MEB tarafından yapılan sınavlarda (Örn. LGS) bu becerilerin yeterince değerlendirilemediği alanyazında yer alan bazı çalışmalarda da (Başaran vd., 2020; Vural, 2017) vurgulanmaktadır. Dinleme ve konuşma becerilerinin İngilizce öğretim

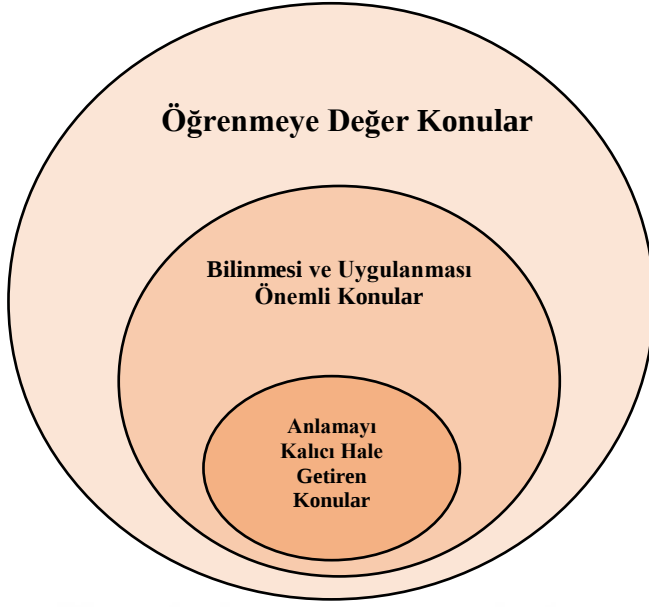
programlarında yer alan standartlar olmasına rağmen, genellikle sınavlarda değerlendirilmediğini vurgulayan Wiggins ve McTighe (2015), dinleme ve konuşma becerilerinin okuma ve yazma becerilerinin temelini oluşturduğunu ve öğretilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Konuyla ilgili, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı itibarıyla MEB tarafından yapılan değişikliklerle ortaokullarda İngilizce sınavlarının dört temel beceriyi ölçecek şekilde yapılması zorunlu hale getirilmiştir. Bu adımın, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi yolunda olumlu bir ilerleme olduğu düşünülmektedir. Ancak, 8. sınıf İngilizce öğretim programında yer alan dinleme ve konuşma becerilerine yönelik kazanımların liselere giriş sınavında uygulamalı olarak değerlendirilememesi öğrencilerin motivasyon eksikliği yaşamasına neden olabilir. Nitekim çoğu öğrenci geleceği için önemli bir eşik olan bu sınavda başarılı olmak için çoktan seçmeli soruların yer aldığı testlerde başarılı olmak amacıyla çaba göstermektedir. Konuyla ilgili alanyazında yer alan bazı çalışmalar da (Baysal, 2020; Öztürk, 2015) bu durumu desteklemektedir. Sonuç olarak, Türkiye’de İngilizce öğretiminde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin yapılan bilimsel araştırmaların artması önem arz etmektedir.

2.2 Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD - Understanding by Design)

“Anlama” kavramı üzerinde duran Wiggins ve McTighe (2005), öğretmenlerin öğretimi planlama sürecinde kendi öğretim tasarımlarını yapabilmelerine olanak sağlayan UbD’yi geliştirmişlerdir. Kendini profesyonel bir *eğitim baş belası* olarak tanımlayan Grant Wiggins liseden sonra Annapolis’teki St. John’s Koleji’nden mezun oldu. Mezun olduktan sonra 14 yıl boyunca öğretmenlik yapan Wiggins, lisede İngilizce ve Felsefe dersleri vermiştir. Öğretmenlik yaptığı süre boyunca edindiği tecrübelerden ilham alarak akademiye yönelen Wiggins, Harvard Üniversitesi’nde eğitim alanında öğretme ve öğrenme üzerine çalışarak doktorasını tamamlamıştır. Okulların daha öğrenci merkezli ve sonuç odaklı olmaları için çalışan Wiggins, Amerika’da birçok eyaletin eğitim bakanlığına danışmanlık yaparak UbD ve değerlendirme reformu çalışmalarıyla eğitimde kalıcı değişikliklere öncülük etmiştir. Öte yandan, Wiggins ile birlikte UbD’yi geliştiren Jay McTighe, biçimlendirici değerlendirme ve performansa dayalı değerlendirme ile ilgili önemli çalışmalar ve görevler yapmıştır. Eğitimde düşünme becerilerinin geliştirilmesi üzerine odaklanan McTighe, öğrencilerin kavrama düzeylerini derinleştirmeye yönelik çeşitli öğretim stratejileri, program modelleri ve değerlendirme prosedürleri üzerinde çalışmıştır (McTighe, 2024, Ocak 12). McTighe yaptığı çalışmalarda, öğrencilerin sadece bilgiyi öğrenmekle kalmayıp aynı zamanda anlamalarını ve

uygulamalarını sağlamıştır. Bu bağlamda, UbD modeli öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl daha iyi anlamalarını ve bu anlamı nasıl uygulamalarına dönüştürebileceklerini vurgulamaktadır. Wiggins ve McTighe tarafından sahip olunan ortak odak noktası, öğrencilerin anlama düzeylerini artırmak ve öğretim süreçlerini değerlendirme yoluyla iyileştirmektir. Bu yaklaşım, eğitimde kaliteli öğrenmenin ve öğretmenlerin etkili bir şekilde öğretim planlaması yapmalarının önemini vurgulamaktadır.

Wiggins ve McTighe (2005), “anlama” kavramını öğrencilerin öğrendiklerini yeni durumlara aktarma ve bu bilgiyi problemlerde yaratıcı, esnek ve akıcı bir şekilde kullanma olarak tanımlarlar. Bu zihinsel süreç, insan zihninde bilgi parçalarını anlamlandırmak için oluşturulan bir yapı olarak kabul edilir (Dávila, 2017) “Anlama” kavramı üzerine odaklanan Wiggins ve McTighe (2005), öğretmenlerin öğretimi planlama sürecinde kendi öğretim tasarımlarını yapabilmelerine olanak sağlayan “anlamaya dayalı tasarımı” (Understanding by Design- UbD) geliştirmişlerdir. Adından da anlaşıldığı üzere, UbD, anlamı, anlamayı ve anlamı içselleştirmeyi temel alan program tasarımlarının geliştirilmesini hedefleyen bir modeldir (Akbaş & Duman, 2018). UbD, kalıplaşmış bilgi veya öğrenmeyi hatırlama yerine, öğrencinin anlamasını teşvik etmekle ilgilenen eğitimciler için ortak bir dil sağlar (Brown, 2004). Odak noktası, tesadüfen veya doğuştan gelen kapasiteyle gerçekleşen öğrenmeyi en aza indirerek tüm öğrencilere ve onların öğrenme tercihlerine önem vermek olan bu tasarımda bunu yaparken öğretim önceliklerinin belirlenmesi ve iyi bir tasarım yapılarak öğretimin yürütülmesi amaçlanır (Yurtseven & Altun, 2017). Ancak, bu konuda öğretmenlerin öncelikleri belirlemek yerine içerik aktarımına odaklandığı söylenebilir. Bu durumun nedenleri arasında öğretmenlerin MEB tarafından belirlenen içeriklerin zamanında yetiştirme baskısı, içeriğin yoğunluğu ve merkezi sınavların kazanımları değerlendirme sürecindeki yetersizliği yer almaktadır. İngilizce dersinde konuşma becerilerine yönelik kazanımların bir üst kuruma öğrenci seçmek için yapılan çoktan seçmeli sınavlarla yeterince ölçülememesi buna örnek olarak gösterilebilir. Nitekim istediği konuyu öğretme konusunda özgür olmayan öğretmenlerin programın içeriğini doğrudan aktarmak yerine öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını da dikkate alarak “öğretimsel öncelikler” belirlemeleri ve bu önceliklere uygun tasarımlar geliştirmeleri faydalı olabilir (Wiggins & McTighe, 1998). Wiggins ve McTighe’ye (1998) göre bu öğretimsel öncelikler Şekil 2.2’de görülmektedir.



Şekil 2.2. Öğretimsel Öncelikler

Şekil 2.2’de görüldüğü gibi, en büyük halkada öğrenmeye değer konular, orta halkada bilinmesi ve uygulanması önemli konular, en küçük halkada ise anlamayı kalıcı hale getiren konular yer almaktadır. En büyük halka, öğrencilerin duymasını, okumasını, araştırmasını ve bir şekilde karşılaşmasını istediğimiz konuları içerir. Orta halkada, görülmediği takdirde öğrencilerin öğrenmelerinin tamamlanmamış sayılacağı önemli temel bilgiler yer alır. En küçük halkada ise öğrencilerin birçok detayı unuttuklarında dahi akıllarında tuttukları, içselleştirdikleri, “anladıkları” kalıcı bilgiler yer alır. Bu halkalar, UbD modelinde öğrencilerin öğrenme sürecinde nasıl ilerlediklerini ve öğretmenlerin ders tasarımlarını nasıl şekillendirebileceklerini gösterir. En büyük halka öğrencilere ilk sunulan, duydukları veya gördükleri bilgileri içerirken, en küçük halka öğrencilerin derin anlayış geliştirmeleri ve bilgiyi kalıcı hale getirmeleri için önemli detayları içerir (Wiggins & McTighe, 1998).

Anlamaya dayalı tasarımda “anlama” kavramından kastedilen bilinenlerin gerçek durumlara transfer edilebilmesidir çünkü bir konuyu “bilmek” o konunun “anlaşıldığı” anlamına gelmeyebilir (Wiggins & McTighe, 2005). “Anlama” kavramı üzerinde duran Wiggins ve McTighe, John Dewey, Benjamin Bloom, Jerome Bruner gibi ilerlemeci kuramcılarının çalışmalarını incelemiş ve Tyler’in (1949) “sondan başa doğru tasarım” kavramı ile Spady, Filby ve Burns’un (1986) “sonuç odaklı eğitim” çalışmalarının da etkisiyle UbD’yi geliştirmişlerdir (Yurtseven, 2016). Wiggins ve McTighe UbD’nin birinci şablonunu 1998 yılında yayımlamışlardır. UbD’nin birinci şablonu Tablo 2.3’te verilmiştir.

Tablo 2.3. UbD Şablonunun 1. Versiyonu

1. AŞAMA – İSTENİLEN SONUÇLAR	
Genel Amaçlar: Bu tasarımla hangi genel hedeflere (örn. İçerik standartları, ders veya program hedefleri, öğrenme çıktıları) ulaşılacak?	
Anlama Hedefleri: <i>Öğrenciler.... anlayacaklardır.</i> • Büyük fikirler nelerdir? • Onlarla ilgili hangi özel anlamalara ihtiyaç duyuluyor? • Hangi yanlış anlamalar öngörülebilir?	Temel Sorular: Hangi körukleyici sorular sorgulamayı, anlamayı ve öğrenmenin transferini teşvik edecektir?
Bilgi Hedefleri: <i>Öğrenciler bileceklerdir.</i> • Öğrenciler ünite sonunda hangi temel bilgileri edinecek? • Öğrenciler edindikleri bilgilerle neler yapabilecek?	Beceri Hedefleri: Öğrencilerin ünite boyunca elde edeceği beceri düzeyindeki hedeflerdir. <i>Öğrenciler yapabileceklerdir.</i> • Öğrenciler ünite sonunda hangi temel becerileri edinecek? • Öğrenciler edindikleri becerilerle neler yapabilecek?
2. AŞAMA - DEĞERLENDİRME KANITLARI	
Performans Görevi: • Arzu edilen anlamaların gerçekleşmesi için öğrenciler hangi otantik performans görevlerini sergileyecekler? • Öğrencilerin sergileyeceği performans görevleri hangi kriterlere göre değerlendirilecek?	Diğer Kanıtlar: • Öğrenciler istenen sonuçlara ulaştıklarını başka hangi kanıtlarla (örn. Sınavlar, testler, gözlemler, ev ödevleri...) gösterecekler? • Öğrenciler öğrenmelerini nasıl yansıtacaklar?
3. AŞAMA - ÖĞRENME PLANI	
Öğrenme Etkinlikleri: Hangi öğrenme deneyimleri ve etkinlikler öğrencilerin istenen kazanımlara ulaşmasını sağlayacaktır?	

Grant Wiggins, Jay McTighe, **Understanding by Design** (ABD: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005), 22'den uyarlandı.

Tablo 2.3'te görüldüğü gibi, UbD'nin ilk şablonu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm istenilen sonuçlar, ikinci bölüm değerlendirme kanıtları ve üçüncü bölüm ise öğrenme planıdır. İstenilen sonuçlar aşaması, öğrencilerin ulaşması gereken genel hedeflerin, anlama ifadelerinin ve beceri hedeflerinin belirlendiği aşamadır. Öğrencilerin öğrenmenin sonunda neyi anlamaları gerektiği burada tanımlanır. Şablonda yer alan ikinci aşama, öğrencilerin ünitenin genel hedeflerine ve istenilen anlamalara ulaşmasını sağlayacak performans görevlerinin ve diğer tüm değerlendirme yöntemlerinin yer aldığı aşamadır. Bu aşama, öğrencilerin ne öğrendiklerini nasıl göstereceklerini belirler. Şablonun son aşamasında yer alan öğrenme planı ise öğrencilerin uygulama sürecinde yaşayacakları deneyimlerin, etkinliklerin, kullanılacak yöntem, teknik ve stratejilerin yer aldığı aşamadır. Bu kısım öğretim sürecinin nasıl organize edileceğini ve öğrencilerin hedeflere ulaşmalarını sağlamak için hangi öğrenme faaliyetlerinin kullanılacağını belirtir. Wiggins ve McTighe yıllar içinde yapılan çalışmalar ve aldıkları geribildirimler ışığında UbD şablonunu güncellemişler ve 2011 yılında çıkardıkları kitapla duyurmuşlardır. UbD şablonunun 2011 yılında yayımlanan ikinci versiyonu Tablo 2.4'te verilmiştir.

Tablo 2.4. UbD Şablonunun 2. Versiyonu

Birinci Aşama- İstenilen Sonuçlar	
Genel Amaçlar - Bu ünite de hangi içerik standartları ve program hedefleri yer alacak?	Transfer <i>Öğrenciler öğrenmelerini bağımsız bir şekilde İçin kullanabilecekler.</i> - Ne tür uzun dönem başarılar isteniyor?
	Anlama
	Anlamalar <i>Öğrenciler..... anlayacaklar.</i> - Öğrencilerden özellikle neyi anlamasını istiyorsunuz? - Öğrenciler hangi çıkarımları yapmalı?
	Temel Sorular - Öğrenciler anlam oluşturmak için hangi soruları sormalı?
	Kazanım <i>Öğrenciler.....bileceklerdir.</i> - Öğrenciler hangi temel bilgileri bilmeli ve hatırlayabilmeli? <i>Öğrenciler.... yapabileceklerdir.</i> - Öğrencilerin hangi farklı becerileri ve süreçleri kullanabilmesi gerekir?
İkinci Aşama- Kanıtlar	
Değerlendirme Ölçütü - İstenilen sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirmek için hangi ölçütler kullanılacak?	Ölçme Kanıtı PERFORMANS GÖREV(LER)İ: - Öğrenciler öğrenmelerini (anlam oluşturma ve transfer) performans görevleriyle nasıl gösterecekler? DİĞER KANITLAR: - Birinci aşamadaki hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için başka hangi kanıtlara ihtiyaç vardır?
Üçüncü Aşama- Öğrenme Planı	
Öğrenme deneyimleri ve etkinliklerin yer aldığı ünite planı	

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.

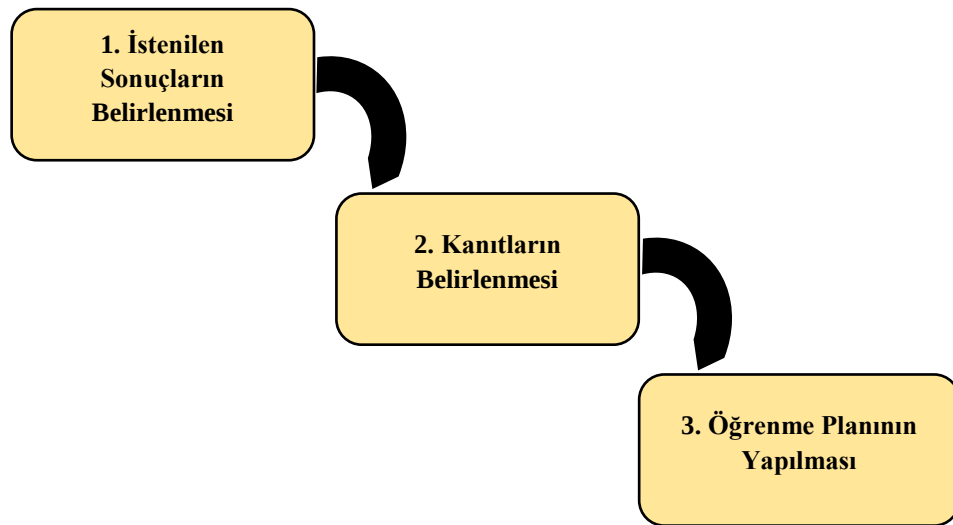
Tablo 2.4'te görüldüğü gibi, UbD şablonunun 2011 yılında yayımlanan ikinci versiyonunda yapılan değişikliklerin daha çok şablonun birinci bölümüyle ilgili olduğu dikkat çekmektedir. UbD şablonunun birinci bölümü olan istenilen sonuçlar aşamasında yapılan değişikliklerle, transfer, anlama ve kazanım kavramlarının eklendiği görülmektedir. Burada transfer kavramıyla kastedilen, öğrenilenlerin gerçek yaşamda bağımsız ve etkili bir şekilde kullanılabilmesidir. Anlama, öğrenilenlerin yansıtılması ve analiz edilmesi sonucunda oluşan, önceki öğrenmelerin anlamlandırıldığı ve yeni bir içgörünün oluşturularak öğrenilenlerin yeni ve gerçek durumlara transfer edilebilmesidir. Anlama bölümünde yer alan temel sorular ise öğrencilerin anlam oluşturmalarına yardımcı olacak yol gösterici sorulardır. Kazanım bölümü ise öğrencilerin ünite boyunca edinmelerini istediğimiz temel bilgi ve becerilerin yer aldığı bölümdür (Wiggins & McTighe, 2011). İlk şablonda değerlendirme kanıtları olarak adlandırılan ikinci bölümün adı ikinci şablonda kanıtlar olarak değiştirilmiş ve değerlendirme ölçütleri, öğrencilerin gerçekleştireceği performans görevleri ve diğer değerlendirme kanıtları bu bölümde yer almaktadır.

2.2.1 UbD'nin Temel Öğeleri

2.2.1.1 Sondan Başa Doğru Tasarım

Programın istenilen sonuçlardan geriye doğru planlanması kavramı yeni değildir. Örneğin, 1948'de Ralph Tyler bu yaklaşımı öğretime odaklanmada etkili bir süreç olarak savunmuştur. Bloom Taksonomisi ve Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından güncellenmiş hali, farklı türdeki eğitim hedeflerini ve bunların değerlendirme için neleri gerektirdiğini ortaya koyar. Robert Gagne (1977) ve Robert Mager (1988) çalışmalarında farklı sonuçların nasıl analiz edileceğini ve öğrenme için nelerin gerekli olduğu üzerinde durmuşlardır. William Spady (1994) çıktılarından yola çıkarak geriye doğru tasarlama fikrini popüler hale getirmiştir (Wiggins & McTighe, 2011).

UbD'nin dayanak noktası olarak görülen sondan başa doğru tasarımda tasarımcılar, neyi nasıl öğreteceklerini tasarlamadan önce ölçme ve değerlendirmeyi nasıl yapacaklarını planlarlar. Sondan başa doğru şeklinde adlandırılmasından da anlaşılacağı gibi, önce öğrenme sonuçları netleştirilerek, sonu düşünerek plan yapılır. Ardından, öğrencilerin istenilen öğrenmelere ulaşp ulaşmadığını kontrol etmek için gerekli değerlendirme kanıtları belirlenir. Son olarak, öğrencilerin hedeflere ulaşmalarına yardımcı olacak öğretme ve öğrenme faaliyetleri belirlenerek öğrenme planı yapılır (Wiggins & McTighe, 2012). Sondan başa doğru tasarım, istenilen sonuçların tanımlanması, kanıtların belirlenmesi ve öğrenme planının yapılması olmak üzere üç temel aşamada gerçekleşir (Wiggins & McTighe, 2005). Bu aşamalar Şekil 2.3'te görülmektedir.



Grant Wiggins, Jay McTighe, *The Understanding by Design* (Association for Supervision and Curriculum Development, 2005), 18.

Şekil 2.3. Sondan Başa Doğru Tasarım Aşamaları

Şekil 2.3'te görüldüğü gibi, birinci aşama istenilen sonuçların belirlenmesidir. Bu aşamada hedefler değerlendirilir ve otoriteler (Örn. MEB) tarafından belirlenmiş içerik standartları incelenir ve içerik beklentileri gözden geçirilerek genelde yoğun olan içerikten seçimler yapılır. Bu aşama, önceliklerin belirlendiği aşamadır (Wiggins & McTighe, 2005). Bu aşamada, öğrenciler öğrendikleriyle uzun vadede ne yapabileceklerini belirleyen transfer hedefleri, öğrencilerin anlam oluşturmalarına yardımcı olacak kazanım ifadeleri ve temel sorular yer almaktadır (McTighe & Brown, 2020). Birinci aşamada öğretmenlere yardımcı olacak sorular şunlardır (Wiggins & McTighe, 2011):

- Hangi uzun vadeli transfer hedefleri amaçlanmaktadır?
- Öğrenciler önemli anlamalara ulaşmak için hangi anlamları çıkarmalıdır?
- Öğrenciler hangi temel soruları keşfedeceklerdir?
- Öğrenciler hangi bilgi ve becerileri kazanacaklardır?
- Hangi hedef ve standartlara ulaşılması amaçlanmaktadır? (s.8).

İkinci aşama olan kanıtların belirlenmesi aşaması, birinci aşamada belirlenen bilgi, beceri ve anlamalara ne ölçüde ulaşıldığının değerlendirildiği aşamadır (Wiggins & McTighe, 2011). Bu aşama, öğretmenleri bir sonraki aşamadaki öğrenme planını yapmadan önce değerlendirici olarak düşünmeye ve birinci aşamadaki öğrenme hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığını gösterecek değerlendirme kanıtlarını belirlemeye teşvik eder (McTighe & Brown, 2020). Sonuçlardan geçerli çıkarımlar yapılabilmesi için değerlendirmenin hedeflerle uyumlu olması ve hedefler için uygun bir ölçüm sağlaması gerekmektedir. Ayrıca, tüm değerlendirme biçimlerinin ölçüm hatalarına açık olduğu düşünüldüğünde, birden fazla değerlendirme kanıtının kullanılması elde edilen çıkarımların daha güvenilir olmasını sağlayacaktır (McTighe, 2018). Buradan hareketle, bu aşamada öğretmenlerin performans görevlerinin yanı sıra ek değerlendirme kanıtları kullanmasının sonuçların güvenilirliği açısından gerekli ve önemli olduğu söylenebilir. Bu ek değerlendirme kanıtları, ezberlenmiş bir bilgiyi ölçmekten ziyade öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanarak yeni ve karmaşık durumlarda esnek ve akıllı bir şekilde bilgilerini uygulamalarını sağlamalıdır. Bu tür değerlendirmeler genellikle açık uçlu sorular içerir ve öğrencilerin kendi ifadeleriyle cevap vermelerini, cevaplarını destekleyecek kanıtlar sunmalarını, düşüncelerini gerekçelendirmelerini teşvik eder. Bu nedenlerle, öğrenci yanıtlarının değerlendirilmesi için değerlendirme ölçütlerine ihtiyaç vardır (Wiggins & McTighe, 2011). Kanıtların belirlenmesi aşamasında öğretmenlere yardımcı olacak sorular şunlardır (Wiggins & McTighe, 2012):

- Hangi performans ve ürünler anlamının ve transferin kanıtı olacak?

- Birinci aşamadaki istenilen sonuçlar ışığında performans hangi ölçütlere göre değerlendirilecektir?
- Birinci aşamadaki istenilen sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için başka hangi ek kanıtlar toplanacaktır?
- Değerlendirmeler, birinci aşamadaki tüm unsurlarla uyumlu mudur? (s.12).

UbD, öğrencilerin öğrendiklerini yeni durumlara transfer etmelerini ve oluşturdukları anlamları açıklamalarını isteyen ve daha sağlam kanıtlar gerektiren performans dayalı değerlendirmeyi destekler (McTighe & Brown, 2020). Belirli özellikleriyle diğer değerlendirme türlerinden ayrılan performans görevleri, tipik olarak öğrencilere bir sorun sunar ve öğrenciler değerlendirme ve performans ölçütlerini önceden bilirler (Wiggins & McTighe, 2005). Bu sayede öğrencilerden, sahip oldukları bilgi ve becerileri yeni durumlara uygulayarak somut ürünler ve performanslar geliştirmeleri beklenir. Performans görevlerinin genel özellikleri şunlardır (McTighe, 2017) :

- Sadece ezber değil, bilgi ve becerilerin özenli ve özgün bir şekilde uygulanmasını gerektirir.
- Öğrenme kanıtı olarak gösterilebilen somut ürünler ve performanslar ortaya koyar.
- İki veya daha fazla dersin yanı sıra 21. yüzyıl becerisini (eleştirel düşünme, teknoloji kullanımı, ekip çalışması vb.) entegre edebilir.
- Görevi gerçekleştirmek için tek bir doğru cevap ya da tek bir doğru yol yoktur.
- Performansı önceden belirlenmiş ölçütlere ve dereceli puanlama anahtarlarına göre değerlendirir.
- Öğrenme ve değerlendirme etkinliği olarak kullanılabilirler.

Wiggins ve McTighe (2005), performans görevlerinin oluşturulmasına yardımcı olmak için GRASPS adını verdikleri bir tasarım aracı geliştirmişlerdir. GRASPS sözcüğü, amaç (goal), rol (role), izleyici (audience), durum (situation), ürün, performans ve amaç (product, performance and purpose), standartlar ve başarı kriterleri (standards and criteria for success) kavramlarını içerir. GRASPS performans görevi hazırlama ölçütleri Tablo 2.5'te verilmiştir.

Tablo 2.5. Grasps Performans Görevi Hazırlama Ölçütleri

Amaç
• Görevin _____.
• Amacın _____.
• Karşılaşacağın problem ve zorluklar _____.
• Aşman gereken engeller _____.
Rol
• Rolün _____.
• Senden istenilen _____.
• Yapman gereken iş _____.
İzleyici
• Müşterilerin _____.
• Hedef izleyici kitlen _____.
• İkna etmen gereken konu _____.
Durum
• Kendini içinde bulduğun bağlam _____.
• Baş etmen gereken zorluklar _____.
Ürün, Performans, Amaç
• _____ için _____ üreteceksin.
• _____ için _____ geliştirmelisin.
Standartlar ve Başarı Ölçütü
• Performansında olması gereken şey _____.
• Performansını değerlendirecek kişiler _____.
• Ürününün karşılaması gereken standartlar _____.

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

Sondan başa doğru tasarımın üçüncü ve son aşaması, öğrenme planının yapılmasıdır. İstenilen sonuçların ve bu sonuçlara ne kadar ulaşıldığını kontrol etmek için kullanılacak değerlendirme kanıtlarının belirlenmesinden sonra, üçüncü aşamada öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacak etkinliklerin ve öğrenme yaşantılarının yer aldığı öğrenme planı yapılır. Bu aşamada tasarımcıların sadece neyi başarmak istedikleri değil aynı zamanda tasarımın son kullanıcıları olan öğrencilerin ihtiyaçları da dikkate alınarak öğrenme planı yapılmalıdır (Wiggins & McTighe, 2005). Tasarımcı kimliğine bürünen öğretmenler, öğrenme planını geliştirirken öğrencileri anlam oluşturmaya dahil etmenin yollarını düşünmeye teşvik edilirler. Öğrencilerin olgularla ilgili ilk elden deneyim kazanmalarına bağlı olarak anlam oluşturmaları için öğretmenlere ders planlama yaklaşımı olarak *açıklamadan önce keşfet*

yaklaşımını kullanmaları önerilir. *Açıklamadan önce keşfet* yaklaşımı, öğrenme, keşifler ve açıklamalar arasında sinerji oluşmasına ışık tutarak keşiflerin ilk önce gerçekleşmesi gerektiğini savunur. Yeni kavramsal anlamaların öğrencilerin ön bilgi ve deneyimlerinin üzerine inşa edildiği gerçeğinden yola çıkarak, bu yaklaşım öğrencilerin geçmiş deneyimleri ışığında olgular hakkındaki fikirlerini ortaya çıkararak başlar ve öğrencilerde harekete geçen merak duygusuyla birlikte sonraki öğrenmeler için bağlam oluşturur (McTighe & Brown, 2020). Bu aşamadaki öğrenme yaşantılarının, birinci ve ikinci aşamada yazılanlarla uyumlu olması, Wiggins ve McTighe tarafından *ikiz günahlar* olarak adlandırılan *sadece içerik* ve *etkinlik odaklı* öğretimden kaçınmaya yardımcı olur (Wiggins & McTighe, 2011). Öğrenme planının yapılması aşamasında öğretmenlere yardımcı olacak sorular şunlardır (Wiggins & McTighe, 2012):

- Hangi etkinlikler, deneyimler ve dersler istenilen sonuçlara ulaşmak için ve değerlendirmelerin başarılı olması için yönlendirici olacak?
- Öğrenme planı öğrencilere kazanım, anlama ve transfer süreçlerinde nasıl yardımcı olacak?
- Tüm öğrenenlerin başarılı olması için ünite konuları nasıl sıralanacak ve öğretim nasıl farklılaştırılacak?
- Gelişme nasıl izlenecek?
- Üçüncü aşamadaki öğrenme etkinlikleri birinci aşamadaki hedeflerle ve ikinci aşamadaki değerlendirme kanıtlarıyla uyumlu mu? (s.12).

Öğretimin planlanması aşamasında Wiggins ve McTighe (2005), tasarımcıların yedi öğeden oluşan ve *WHERETO* şeklinde kısaltılan bir listeden yardım alabileceğini belirtmektedirler. *WHERETO* şeklinde kısaltılan listenin açılımı şu şekildedir:

- *W (Where & Why)* - nerede ve niçin.
- *H (Hook & Hold)* - dikkat çekme ve ısındırma.
- *E (Explore & Equip)* - araştırma ve donatma.
- *R (Rethink & Reflect & Revise)*- gözden geçirme, yansıtma ve düzeltme.
- *E (Evaluate)* - değerlendirme.
- *T (Tailor)* - öğretimin farklılaştırılması.
- *O (Organize)*- öğrenme etkinliklerinin sıralanması (s.97).

Wiggins ve McTighe (2005), öğretimin planlanması aşamasında *WHERETO* ilkelerinden yararlanılabileceğini tavsiye etse de, bu ilkelerin tasarım oluşturmak için kullanılan bir tarif ya da konu sıralaması olmadığını, bunun aksine tasarımcıların öğretimi planlama

sürecinde tasarım öğelerini kontrol etmek için kullanabilecekleri bir kontrol aracı olduğunu özellikle vurgulamaktadırlar. *WHERETO* ilkelerine göre tasarımın planlama aşamasının ilk ögesi *nerede ve niçin (where & why)* ögesidir. Bu ögeye göre, öğrenciler tasarım sonunda nereye ulaşacakları ve ulaşacakları yere neden ulaşmaları gerektiği konusunda bilgilendirilirler. Bu aşamada tasarımcı, öğrenenler için hedefleri açık hale getirir. Ancak bu, hedeflerin açık bir şekilde ifade edilmesi değil, aynı zamanda öğrenenlere büyük fikirlerin, temel soruların, istenen performansların ve değerlendirme ölçütlerinin açıklanması anlamına gelir. Öğretmenler, neyin ne kadar önemli olduğu konusunda gerekçelendirmeler yaparak öğrenmeye değer konuları belirler. Bu aşamada K-W-L adı verilen bir tablodan yararlanılabilir. Tablodaki K (know-bilenler) harfinin altına öğrencilerin konuyla ilgili ne bildikleri, W (want to-istenen) harfinin altına öğrencilerin ne öğrenmek istedikleri ve L (learnings-öğrenmeler) harfinin altına ise büyük fikirler yazılır. Öğrencilerin öğrenmenin nasıl olacağını tamamen bilmelerine gerek yoktur, ancak öğrenme sürecinde ne yapmaları gerektiğini anlamaları gereklidir (Wiggins & McTighe, 2005). Bir başka deyişle, “nerede ve niçin” ögesiyle amaçlanan, öğrencilere nereye gideceklerini ve oraya neden gitmeleri gerektiğini anlatmanın yanı sıra, belirlenen yere ulaşmak için ne yapmaları gerektiği konusunda farkındalık oluşturmaktır.

WHERETO ilkelerinin ikinci ögesi, *dikkat çekme ve ısındırma (hook & hold)* ögesidir. Öğrenme planının yapılmasına “nerede ve niçin” ögesiyle öğrencilerde farkındalık oluşturarak başlanmasından sonra, dikkat çekme ve ısındırma ögesiyle derse öğrencilerin dikkatini çekecek bir şekilde başlanır. Bu aşama, öğrencileri büyük fikir ve temel sorular üzerine düşünmeye teşvik eden merak uyandıran başlangıçlar yapmayı içerir ve öğrenme sürecinin devamı açısından önemlidir. Örneğin, ilgimizi çekmeyen bir filmi ne kadar izlemek isteriz? Filmin devamının çok hoşumuza gideceğini ve bize bir şeyler öğreteceği konusunda bilgilendirilsek bile, filmin başlangıcındaki etki bizi filmin kalanını izleme konusunda kararsızlığa düşürebilir. Ancak filmin fragmanı ve başlangıcında ilgimizi çeken herhangi bir olgu, materyal veya durum filmi izlemeye yönelik isteğimizi artırabilir ve izledikten sonra bize olumlu şeyler katacağını bildiğimiz için filmi daha odaklanmış bir şekilde izlememizi sağlayabilir. Bu örnekte açıklanan gibi, dikkat çekme ve ısındırma aşamasında da öğrencilerin ilgisini çekecek çeşitli yöntemler (video, oyun, olay, şarkı, düşündürücü bir soru vb.) kullanılabilir. Wiggins ve McTighe’ye (2005) göre, en iyi tasarıma yönelik yapılan birçok çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, en ilgi çekici tasarımların eğlence, gizem ve meydan okumalarla başladığı görülmüştür. Yapılan iş, işlevsel bir değere sahip olduğunda, içsel bir ilgi uyandırdığında ve transfer sağladığında motivasyon artar (Wiggins & McTighe, 2005).

WHERETO ilkelerinin üçüncü ögesi *araştırma ve donatma (explore&equip)* ögesidir. Dikkat çekme ve ısındırma aşamasından sonra bu aşamada öğrenciler, performans hedeflerini karşılamak için gerekli bilgi, araç, gereç ve deneyimlerle donatılır. Burada asıl anlatılmak istenen sadece öğrenme ortamının gerekli araç, gereç ve materyallerle donatılması değil, öğrencilerin gerçeğe yakın içselleştirilmiş deneyimler yaşamasıdır. Wiggins ve McTighe (2005), bu ögeyi *öğrenme planının çekirdeği* olarak adlandırmış ve öğrencilerin büyük fikirleri gerçekmiş gibi deneyimlemeleri ve nihai performansları için donanımlı olmaları gerektiğini vurgulamamışlardır. Ayrıca, büyük fikirlere dayalı zengin deneyimlerin yokluğunda büyük fikirlerin işe yaramaz bir soyutlamadan başka bir şey olmadığını savunmuşlardır.

WHERETO ilkelerinin dördüncü ögesi *gözden geçirme, yansıtma ve düzeltme (rethink, reflect & revise)* ögesidir. Bu aşamada öğrencilere büyük fikirleri yeniden düşünmeleri, gelişimlerini görmeleri ve performanslarını gözden geçirmeleri için geri bildirimler verilir. UbD'nin temel önermelerinden biri, büyük fikirlerin sürekli olarak yeniden değerlendirilmesi gerektiği ve karmaşık performansların her zaman iyileştirilebileceğidir (Wiggins & McTighe, 2005). Bu bağlamda, öğrenme deneyimlerinin yaşandığı bu süreçte biçimlendirici değerlendirmeler yapılarak olumlu ve olumsuz yönler belirlenir. Öğrenme süreci boyunca yapılan izleme çalışmaları ışığında yapılan değerlendirmeler sonuçlarına dayalı olarak tasarımda iyileştirmeler yapılır ve öğrenme süreci yeniden planlanır.

WHERETO kısaltmasının beşinci ögesi *değerlendirme (evaluate)* ögesidir. Bu aşamada, çalışma ilerledikçe öğrencilerin bireysel ve toplu olarak çalışmalarını izlemelerine, öz değerlendirmeler yapmalarına yardımcı olunur. Yapılan öz değerlendirmeler sonucunda, neyin işe yaradığı, neyin işe yaramadığı ve ileriye dönük neyin daha iyi yapılabileceği değerlendirilir (Wiggins & McTighe, 2005). Bu aşamada, öğrencilerin performanslarına ve ortaya çıkardıkları ürünlere yönelik yapılan öz değerlendirmeler ışığında sonraki uygulamalara ve süreçlere yönelik öneriler geliştirmelerine olanak sağlanır. Özetle, bu aşama öğrencilerin bütün süreç boyunca yaptıkları çalışmaları ve ürettikleri düşünerek yaptıkları son değerlendirmelerin yer aldığı aşamadır.

WHERETO ilkelerinin altıncı ögesi *öğretimin farklılaştırılması (tailor)* ögesidir. Bu ögeye göre, öğrenme yaşantıları öğrencilerin bireysel yeteneklerini, ilgi alanlarını, öğrenme tarzları ve ihtiyaçları yansıtacak şekilde düzenlenmelidir. Farklı ihtiyaçları olan öğrencilerin derinlemesine tanınmasına fırsat veren bu öge ile öğrenme içerik, süreç ve ürün açısından farklılaştırılarak heterojen öğrenci gruplarına uygun hale getirilir. Öğretimi farklılaştırılması, öğrencilere istedikleri performans görevlerini seçme, grupla veya bireysel olarak çalışma seçeneği sunma gibi farklı yollarla gerçekleştirilebilir (Wiggins & McTighe, 2005). Sonuç

olarak, bu öge ile amaç, heterojen gruplardaki her öğrencinin ihtiyaçları göz önünde bulundurarak bireysel farklılıklara uygun öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve her öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol almasının sağlanmasıdır.

WHERE TO ilkelerinin son ögesi *öğrenme etkinliklerinin sıralanması (organize)* ögesidir. Bu öge, öğrenme planında yer alan içeriğin öğrenciler için en ilgi çekici ve en etkili olacak şekilde sıralanmasıyla ilgilidir. İçeriğin sıralanması konusunun çoğu öğretmen tarafından üzerinde çok durulan bir husus olmadığını belirten Wiggins ve McTighe (2005), sıralamanın öğrenci katılımını en üst düzeyde sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Sıralama, bütün-parça-bütün ve öğrenme-yapma-yansıtma arasında sürekli bir ileri-geri hareketini yansıtmalıdır. Çünkü bu, yüzeysel düşünmenin ötesine geçmek için daha önceki gerçeklere, fikirlere ve tekniklere geri dönülmesini sağlar (Wiggins & McTighe, 2005). Sonuç olarak, bu ögeyle sadece öğretimin sıralanması gerektiği değil, aynı zamanda sıralamanın öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini karşılama düzeyine ve etkililiğine bağlı olarak değiştirilebilir ve esnek olması gerektiği üzerinde durulmaktadır.

2.2.1.2 Büyük fikir

UbD'nin temel öğelerinden biri de *büyük fikir*dir. Bazı fikirlerin şemsiye kavramlar olarak hizmet ettiğine işaret etmek istedikleri için bu fikirleri “büyük fikir” olarak adlandırdıklarını belirten Wiggins ve McTighe (2005), büyük fikrin çok sayıda içeriği kapsayacak şekilde geniş olmak zorunda olmadığını, konunun çekirdeğinde yer aldığını ve öze ulaşana kadar derinlemesine incelenerek ortaya çıkarılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Doğaları gereği soyut olan büyük fikirler, kavramlar (vatanseverlik), ilkeler, temalar (arkadaşlık) veya süreçler (problem çözme) olabilir (McTighe, 2018). Ayrılmış bilgi parçacıklarını bir araya getirerek anlamayı inşa eden, belirli bir konunun kapsamı dışına alınabilen ve transfer edilebilen büyük fikirlerin “temel fikir” olarak görülmemesi gerektiği konusunda uyarılarda bulunan Wiggins ve McTighe (2005), büyük fikirlerin düşünme ve algılama gerektirmesine karşı temel fikirlerin sonraki konulara temel oluşturan tanımlar, yapı taşı becerileri ve temel kurallar vb. olduğunu savunmaktadırlar. Bu bağlamda, temel fikirlerle öğrencilerin anlamalarından ziyade bilgi edinmelerinin sağlandığı ve bu bilgilerin sadece depolanarak transfer edilemediği düşünülebilir. Buna örnek olarak, öğrencilerin İngilizce dersinde sözcükleri ezberleyerek hafızalarında tuttıkları halde bu sözcükleri bir araya getirerek cümle kurmakta zorlanmaları gösterilebilir. Aynı şekilde, öğrencilere İngilizce “Nasılsın?” sorusunu yönelttiğimizde çoğunun iyi değilse bile “iyiyim, teşekkürler” şeklinde cevap vermeleri anlamının gerçekleşmediğinin ve “ezberlenmiş” temel bilgi parçacıklarıyla cevap

verdiklerinin göstergesi şeklinde yorumlanabilir. Wiggins ve McTighe'ye (2005) göre büyük fikir aşağıdakilerden biri olabilir;

- Kavram (Örn. uyum, işlev, kuantum, bakış açısı)
- Tema (Örn. iyinin kötüyü yenmesi, reşit olmak, ölmek)
- Süregelen bir tartışma (Örn. genetiğe karşı doğa, muhafazakârlara karşı özgürlükçüler, kabul edilebilir hata payı)
- Çelişki (Örn. özgürlüğün sınırlarının olması, kendini bulmak için evi terk etmek, hayali sayılar)
- Teori (Örn. doğal seçim yoluyla evrim)
- Varsayım (Örn. metinlerin anlamı vardır, piyasalar rasyoneldir)
- Yinelenen soru (Örn. "Bu adil mi?" "Nerden biliyoruz?" "Bunu kanıtlayabilir miyiz?")
- Anlayış veya ilke (Örn. şekil işlevi takip eder, okuyucu metni anlamak için sorgulamalıdır, korelasyon nedenselliği garanti etmez) (s.70).

Görüldüğü gibi büyük fikirler çeşitli biçimlerde olabilir. Ancak büyük fikirlerin hangi biçimde olduğundan ziyade neye hizmet ettiği, hangi amaca yönelik olduğu ve öğrencilerin büyük fikirlerden ne anladığı daha önemlidir. Nitekim bir fikir ne kadar büyük ve harika olursa olsun, bu fikrin hedef kitlenin anlama düzeyine hizmet etme derecesi üzerinde durulması gerekmektedir. Bu nedenle belirlenen büyük fikrin tasarımın merkezinde olması ve yapılan etkinliklerin büyük fikre hizmet edecek şekilde çok iyi tasarlanması önem taşımaktadır. Anlamaya dayalı tasarımın büyük fikri olarak ifade edilebilecek “Anlamak” eyleminin gerçekleşmesi adına büyük fikrin belirlenmesi bu tasarımda önemli bir yere sahiptir. Wiggins ve McTighe (2005), bir konuyla ilgili aşağıdaki soruların sorulmasının büyük fikir belirlenirken faydalı olabileceğini savunmaktadır:

- 'yı neden çalışıyoruz? Bunu çalışınca ne olacak?
- çalışmayı “evrensel” yapan nedir?
- ünitesi bir hikaye ise, “hikayenin özü” nedir?
- becerisi ya da sürecinde ima edilen “büyük fikir” nedir?
- 'nın altında yatan daha büyük kavram, konu veya sorun nedir?
- 'yı anlamadıysak neyi yapamadık?
- gerçek hayatta nasıl kullanılır ve uygulanır?
- hakkında gerçek hayat görüşü nedir?
- üzerinde çalışmanın değeri nedir? (s.74).

2.2.1.3 Temel soru

Bruner’e (1960) göre, “Verilen belirli bir konu ya da kavrama ilişkin basit soru sormak kolaydır. Cevap verilmesi imkansız sorular sormak da kolaydır. Asıl önemli olan, cevaplanabilecek ve sizi bir yere götürecek orta dereceli soruları bulmaktır” (Wiggins & Mc Tighe, 2005, s.105).

UbD’nin öğelerinden bir diğeri temel sorulardır. Temel sorular, öğrencilerin öğrenmelerinde anlam oluşturmalarına ve daha derin düşünmelerine yardımcı olan sorgulama, tartışma ve yansıtma türlerini teşvik eden sorulardır (Wiggins & Wilbur, 2015). Wiggins ve McTighe tarafından “anlamaya açılan kapılar” olarak adlandırılan bu sorular, kısa ve net bir cevabı olmayan, öğrencileri derinlemesine düşünmeye sevk eden, bir konunun gerçek zenginliklerini ortaya çıkarmaya çalışan, konunun sınırlarını aşmaya yardımcı olan ve gerçek hayata transfer edilebilir öğrenme sonuçlarının elde edilmesine temel oluşturan sorulardır (Wiggins & McTighe, 2005). McTighe ve Wiggins’e (2013) göre iyi bir temel sorunun sahip olması gereken yedi özellik aşağıdaki gibidir:

1. Açık uçludur ve tek bir doğru cevabı yoktur.
2. Düşündürücü ve ilgi çekicidir, genellikle tartışma ve münazaraya yol açar.
3. Analiz, çıkarım, değerlendirme, tahmin gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektirir ve sadece hatırlama ile etkili bir şekilde cevaplanamaz.
4. Konular arası ve bazen disiplinler arası transfer edilebilir fikirlere yönlendirir.
5. Ek soruların ortaya çıkmasına ve daha fazla sorgulamaya teşvik eder.
6. Sadece cevabı değil, cevaba yönelik gerekçeleri gerektirir.
7. Süreç içinde tekrar tekrar ele alınabilir olmalıdır (s.3).

Görüldüğü gibi, UbD’ de her sorunun temel soru olmadığı, bir sorunun temel soru olması için yukarıdaki özellikleri taşıması gerektiği vurgulanmaktadır. Anlamak için öğretmeyi temele alan anlamaya dayalı tasarım sürekli sorgulamayı teşvik eden bir yapıdadır. Bu nedenle her ünite, bazı temel sorulara dayandırılır. Bir konunun temel sorulara dayandırılarak sürekli sorgulanması, bu tasarımda yalnızca bilgi ve beceri edinilmesinin ötesinde o konunun anlaşılmasının önemli olduğunu göstermektedir (Wiggins & Mc Tighe, 2011). Tablo 2.6’da farklı derslere yönelik temel soru örnekleri yer almaktadır.

Tablo 2.6. Farklı Derslere Ait Temel Soru Örnekleri

Tarih ve Sosyal Bilgiler	• Bu kimin hikâyesidir? • Geçmişte gerçekten ne olduğunu nasıl bilebiliriz? • Hükümetler bireylerin hakları ile kamu yararı arasında nasıl bir denge kurmalıdır? • _____ (örn. Göç, medya) kısıtlanmalı veya düzenlenmeli midir? Ne zaman? Kim karar vermelidir? • İnsanlar neden taşınırlar? • Bu neden orada? (Coğrafya) • Ne için savaşılmaya değer?
Matematik	• Ne zaman ve neden tahminde bulunmalıyız? • Bir model var mı? • <i>Neyi</i> ölçtüğümüz, <i>nasıl</i> ölçtüğümüzü nasıl etkiler? <i>Nasıl</i> ölçtüğümüz <i>neyi</i> ölçtüğümüzü nasıl etkiler? • Problem çözmede iyi olanlar takıldıklarında ne yaparlar? • Bu çözümün ne kadar doğru (kesin) olması gerekiyor? • Bu matematik modelinin ve genel olarak matematiksel modellemenin sınırları nelerdir?
Dil Sanatları	• İyi okuyucular, özellikle bir metni anlamadıklarında ne yaparlar? • <i>Neyi</i> okuduğum <i>nasıl</i> okumam gerektiğini nasıl etkiler? • Neden ve kimin için yazıyorum? • Etkili yazarlar okuyucularının dikkatini nasıl çeker ve nasıl etkiler? • Kurgu ve gerçek arasındaki ilişki nedir? • Başka yer ve zamanlardan benimle ilgili nasıl hikayeler var?
Fen Bilgisi	• Nesnelerin hareket etmesini sağlayan nedir? • Canlılarda yapı ve işlev arasında nasıl bir ilişki vardır? • Yaşlanma bir hastalık mıdır? • Bilimsel teoriler neden ve nasıl değişir? • Doğrudan göremediğimiz şeyleri en iyi nasıl ölçebiliriz? • Bilimsel bir iddaa hakkında neye inanacağımıza nasıl karar veririz?
Sanat	• Sanat eserleri bize bir kültür ya da toplum hakkında ne söyleyebilir? • Yaratıcı ifadeyi ne etkiler? • Sanatçıların izleyicilerine karşı ne ölçüde sorumlulukları vardır? • İzleyicilerin sanatçılara karşı herhangi bir sorumluluğu var mıdır? • Düşünceli bir eleştiri ile düşüncesiz bir eleştiri arasındaki fark nedir? • Eğer pratik mükemmel kılıyorsa, pratiği mükemmel yapan şey nedir?
Dil	• Bir dili öğrenmeye çalışırken ne yapmalıyım? • İngilizcedeki tüm kelimeleri bilmediğimde kendimi nasıl ifade edebilirim? • Bu dili konuşmaktan neden çekiniyorum? Tereddütlerimden nasıl kurtulabilirim? • Ana dili İngilizce olanların akıcı bir şekilde konuşan yabancılardan farkı nedir? İngilizceyi nasıl ana dilim gibi konuşabilirim? • Bir dili kullanma konusunda yetkin olmak için ne kadar kültürel anlayış gereklidir? • Kültürleri yaygın olarak bilinenlerin dışında nasıl keşfedebilirim ve tanımlayabilirim?

Grant Wiggins, Jay McTighe, **Essential Questions** (ABD: Association for Supervision and Curriculum Development, 2013), 2-3'ten uyarlandı.

Tablo 2.6'da görüldüğü gibi, temel sorular farklı disiplinlerde kullanılabilir. Bu noktada, temel soruların öğretmenlerin değil öğrencilerin sorması gereken sorular olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Başka bir deyişle, bu sorular, öğretmenler için temel olan yol gösterici sorular olmaktan ziyade öğrencilerin temel fikirleri anlamaları ve süreçleri kavramaları için sürekli düşünmeleri gereken sorulardır (McTighe & Wiggins, 2013).

2.2.1.4 Anlama

Anlamaya dayalı tasarımın en önemli öğelerinden biri olan “anlama”, tasarımın adından da anlaşılacağı üzere UbD'nin merkezinde yer almaktadır. Çünkü UbD'nin temel amacı

öğrencilerin anlamasını sağlamaktır. Wiggins ve McTighe'ye (2011) göre, eğer amaç anlamaksa, *anlamaya dayalı tasarım* yapmamız gerekir. Bu sayede, öğrencilerin anlamak için öğrenmelerine yardımcı olunabilir. Anlamak için öğrenme, öğrencilerin edindikleri önemli bilgi ve becerileri anlamlandırmalarına ve okul içinde ve dışında yeni durumlara etkili bir şekilde aktarmalarına yardımcı olmayı gerektirir (Wiggins & McTighe, 2008). UbD, anlamamanın sadece bilmek olmadığını ve anlamamanın gerçekleşmesi için transfer edilebilirliğin önemli olduğunu savunur. Örneğin, Türkiye'de çoğu öğrencinin İngilizce kurallarını bilmesine rağmen, bu dili konuşma becerisi bağlamında iletişim kurmak için kullanmada yetersiz olmasının, yabancı dil öğrenmede *anlama* konusunda problemler olabileceğine işaret etmektedir. Wiggins ve McTighe'ye (2005) göre anlamamanın bazı özellikleri şunlardır:

- Uzmanların deneyimlerinden elde edilen, belirli ve faydalı bir genelleme olarak ifade edilen önemli bir çıkarımdır.
- Belirli bir konunun ötesinde kalıcı değere sahip, aktarılabilir büyük fikirleri ifade eder.
- Soyut ve kolayca yanlış anlaşılabilen fikirleri içerir.
- En iyi şekilde konunun öğrenciler tarafından birlikte yapılandırılması ve fikirlerin gerçekçi ortamlarda ve gerçek dünya problemlerinde kullanılması yoluyla gerçekleşir.
- Beceri alanlarındaki önemli stratejik ilkeleri özetler (s.128-129).

Anlamamanın yukarıdaki bazı özelliklerine bakıldığında, anlamamanın bir konuyu bilmekten ziyade daha karmaşık ve keşfetmeye dayalı olduğu görülmektedir. Wiggins ve McTighe'ye (2005) göre, anlamamanın altı göstergesi bulunmaktadır. Bunlar; *açıklama*, *yorumlama*, *uygulama*, *bakış açısı kazanma*, *empati kurma* ve *kişisel bilgi sahibi olma*. Wiggins ve McTighe'ye (2004, s.23; 2011, s.93-94) göre oluşturulan Tablo 2.7'de anlamamanın altı göstergesi ve bu göstergeler için sorulması gereken sorular yer almaktadır.

Tablo 2.7. Anlamanın Altı Göstergesi

1. Açıklama	
- Açıklayabilir, - Bağlantılar kurabilir, - Çıkarımlar yapabilir, - Kendi sözleriyle destekleyebilir, gerekçelerle ifade edebilir, - Uygun benzetmeler kullanabilir, - Başkalarına öğretebilir.	- Neden böyle? - Bu tür olayları açıklayan nedir? - Böyle bir eylemin nedeni nedir? - Bunu nasıl kanıtlayabiliriz? - Eylem neye bağlı? - Bu nasıl çalışır?
2. Yorumlama	
- Yorumlayabilir, anlamlandırabilir, - Fikirlerle, verilere ve olaylara açıklayıcı bir tarihsel veya kişisel boyut kazandırabilir. - İmgeler, anekdotlar, benzetmeler ve hikâyeler yoluyla kişisel hale getirebilir, - Verileri bilgiye dönüştürebilir, - İkna edici ve tutarlı bir teori sunabilir.	- Bu ne anlama geliyor? - Neden önemlidir? - Ne olmuş yani? - İnsan deneyiminde neyi gösteriyor? - Benimle nasıl bir ilişkisi var? - Ne anlam ifade ediyor?
3. Uygulama	
- Uygulayabilir ve uyarlayabilir, - Öğrendiklerini çeşitli ve benzersiz durumlarda kullanabilir, - Öğrendiklerini bağlamın ötesine geçerek yeni durumlara aktarabilir.	- Bu bilgi ve becerileri nasıl ve nerede uygulayabiliriz? - Bu durumda yapmam gerekenleri yapabilmek için düşünce ve eylemlerinde nasıl bir değişiklik olmalı?
4. Bakış açısı kazanma	
- Büyük resmi görür, - Çeşitli bakış açılarının farkeder ve dikkate alır, - Eleştirel bir duruş sergiler, - Ön yargıları farkeder ve onlardan kaçınır.	- Hangi bakış açısına ve kimin bakış açısına göre? - Açıklığa kavuşturulması gereken varsayım nedir? - Yeterli kanıt var mı? Mantıklı mı? - Fikrin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir? - Bu inandırıcı mı? Sınırları neler?
5. Empati kurma	
- Empati gösterir, - Olayları algılamada hassasiyet gösterir, - Olaylara başkalarının gözünden bakabilir, - Başkalarının olumsuz ve mantıksız bulabileceği şeylerin olumlu yanlarını bulabilir.	- Sana nasıl görünüyor? - Benim göremediğim ne görüyorlar? - Anlamak için neyi deneyimlemem gerekiyor? - Yazar, sanatçı ya da oyuncu ne hissediyordu ve bana hissettirmeye çalışıyordu?
6. Kişisel bilgi sahibi olma	
- Üstbilişsel farkındalık gösterir, - Yeni öğrenme ve deneyimlerin anlamı üzerine derinlemesine düşünür, - Kendi anlayışlarını şekillendiren ve engelleyen önyargıları, yansıtımları ve zihinsel alışkanlıkları tanır, - Neyi anlamadığının farkındadır.	- Kim olduğum görüşlerimi nasıl şekillendiriyor? - Anlayışımın sınırları nelerdir? - Kör noktalarım neler? - Önyargı, alışkanlık ve üslup yüzünden neyi yanlış anlamaya eğilimliyim? - En iyi nasıl öğrenirim? - Benim için hangi stratejiler işe yarar?

Tablo 2.7’de görüldüğü gibi, anlamanın altı göstergesi ve bu göstergelere ulaşmak için sorulabilecek sorular, anlamanın ne düzeyde gerçekleştiğini kontrol etmeye yardımcı olur ve UbD’de bir nevi kontrol listesi işlevi görür. Aynı zamanda, bu göstergelerin sıralanması hiyerarşik bir düzeni izlemez. Öğretmenler anlamanın gerçekleşme düzeyini kontrol ederken

bu göstergelerin tamamını kullanmak zorunda değildir ve içeriğin niteliğine bağlı olarak uygun olanı seçmelidirler (Wiggins & McTighe, 2011). Ayrıca, anlamanın gerçekleşmesi için öğrenilenlerin yeni durumlarda kullanılması ve transfer edilmesi büyük önem taşımaktadır.

2.2.1.5 Transfer

Bilginin yeni durumlara transferi, UbD' nin önemle üzerinde durduğu konulardan biridir. En basit tabirle, öğrenilenlerin yeni durumlarda kullanılabilmesi anlamına gelen transferin gerçekleşmesi için öğrencilerin yeni bağlamlara uygulanabilecek temel kavramların ve ilkelerin öğrenciler tarafından bilinip, anlaşılması gerekmektedir (McTighe & Seif, 2003). Öğrenilenlerin yeni durumlara aktarılmasından bahsederken, buradaki *yeni* sözcüğüne özellikle vurgu yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler yeni problemleri sadece sınıftaki benzer bir problemin çözümünü hatırlayarak yapıyorsa, bu yeni bir problem ya da durum değildir (Wiggins & McTighe, 2005). Bilginin transfer edilebilirliği, bilgiyi başlangıçta öğrenildiği durumdan yeni veya farklı bir bağlamda uygun ve verimli bir şekilde kullanma becerisidir. Örneğin, “dengeli beslenme” kavramını (besin piramidi yönergelerine dayalı olarak) anlayan bir öğrenci, varsayımsal diyetleri besin değerleri açısından değerlendirerek ve besin piramidi önerilerini karşılayan beslenme menüleri oluşturarak anladığını aktarır (Wiggins & McTighe, 2005; 2011).

Transfer, bağımsız performansa dayalıdır. Öğrenciler, öğrendiklerini, ancak birileri onlara ne yapacaklarını ve ne zaman yapacaklarını söylemeden uygulayabilirlerse tam olarak anlamış oldukları söylenebilir, çünkü gerçek dünyada onlara neyi ne zaman yapacaklarını hatırlatacak ve yönlendirecek öğretmenler yoktur. Transfer, öğrencilerin sahip olduğu anlamaları yeni bağlamlara kendi başlarına akıllıca ve etkili bir şekilde yararlanmaları durumunda gerçekleşmiş olur. Bu nedenle öğrenciler, önlerine çıkan tüm çeşitli ve yeni gerçek dünya durumlarının üstesinden gelebilmelidir. Gerçek hayat koşullarının anlamı hakkında sürekli yargılarda bulunmalı ve bilgi, beceri ve anlayışlarını kendi başlarına etkin bir şekilde aktarmalıdır. Transfer hedefleri süreç odaklıdır ve öğrencilerin yeni fırsatlar ve zorluklarla karşılaştıklarında neyi yapabilmelerini istediğimizi belirtir (McTighe, 2018). Transfer hedeflerinin bazı ayırt edici özellikleri şunlardır (Wiggins & McTighe, 2011):

- Transferler uygulama gerektirirler (sadece tanıma veya hatırlama değil)
- Uygulama yeni durumlarda ortaya çıkar (önceden öğretilen veya karşılaşılan durumlar değil, yani ezberlenen bilgiler gerçek hayatta uygulanamaz).
- Transfer, önceki öğrenmelerin mantıklı bir biçimde değerlendirilmesini gerektirir; yani, bazı stratejik düşünme gereklidir (ezberlenen bilgilerin düşünmeksizin kullanılması değil).

- Öğrenciler, öğrenmelerini özerk bir şekilde (öğretmen desteği olmadan kendi başlarına) uygulamalıdır.
- Öğrenciler, öğrendiklerini transfer edebilmek için akademik bilgi ve beceri ile birlikte zihinsel süreçleri de kullanmalıdırlar.

2.2.2 UbD Tasarım Standartları

Ünite planlarında ulaşılması istenen nitelikler olarak karşımıza çıkar ve tasarımları değerlendirme konusunda öğretmenlere rehberlik eder. UbD tasarım standartlarının amacı, tasarımın güçlü yönlerini belirlemek ve ihtiyaç duyulan iyileştirmeleri tanımlamak için öz değerlendirmelere rehberlik etmek, ayrıca kalite kontrol için bir mekanizma sağlamaktır (Wiggins & McTighe, 2011). UbD tasarım standartları Tablo 2.8’de verilmiştir.

Tablo 2.8. UbD Tasarım Standartları

1. Aşama	Tasarım, hedeflenen içeriğin büyük fikrine ne ölçüde odaklanıyor? • Hedeflenen anlamalar disiplinin merkezinde yer alan, kalıcı, aktarılabilir ve ortaya çıkarılması gereken büyük fikirlere dayanıyor mu? • Hedeflenen davranışlar anlamlı bağlantılar kuran, sorgulamaya ve derin düşünmeye ve transfere teşvik eden sorularla destekleniyor mu? • Temel sorular (kesin cevabı olan sorular yerine) tartışmaya ve ana fikirler etrafında sorgulamaya teşvik eden sorular mı? • Uygun hedefler (örneğin, içerik standartları, ölçütler, program hedefleri) belirlendi mi? • Geçerli ve üniteyle ilgili bilgi ve beceriler belirlendi mi?
2. Aşama	Değerlendirmeler istenilen sonuçlar için ne ölçüde adil, geçerli, güvenilir ve yeterli ölçümler yapıyor? • Öğrencilerin otantik performans görevleriyle anlamalarını sergilemeleri isteniyor mu? • Öğrenci ürünlerini ve performanslarını değerlendirmek için uygun ölçütlere sahip puanlama araçları kullanılıyor mu? • Ek öğrenme kanıtları sağlamak için çeşitli ve uygun değerlendirmeler kullanılıyor mu? • Değerlendirmeler, değerlendirmenin yanı sıra öğrencilere ve öğretmenlere geri bildirim vermek için kullanılıyor mu? • Öğrencilerin öz değerlendirme yapmaları teşvik ediliyor mu?
3. Aşama	Öğrenme planı ne ölçüde etkili ve ilgi çekici? • Öğrenciler nereye gittiklerini (öğrenme hedefleri), materyalin neden önemli olduğunu (içeriği öğrenme nedeni) ve kendilerinden ne beklediğini (ünite hedefi, performans gereklilikleri ve değerlendirme ölçütleri) biliyorlar mı? • Öğrencilerin ilgisi çekilecek ve büyük fikirlerin içine dalabilecekler mi? (örneğin sorgulama, araştırma, problem çözme ve deney yapma yoluyla).

Tablo 2.8. Devamı

3. Aşama	Öğrenme planı ne ölçüde etkili ve ilgi çekici? • Öğrenciler büyük fikirleri keşfetmek ve deneyimlemek için yeterli fırsatlara sahipler mi ve gerekli performansı sergilemeye yönelik donanımlı hale gelmek için eğitim alacaklar mı? • Öğrenciler zamanında aldıkları geri bildirimle dayalı olarak çalışmalarını yeniden düşünmek, prova yapmak, gözden geçirmek ve iyileştirmek için yeterli fırsatlara sahip mi? • Öğrenciler kendi çalışmalarını değerlendirme, öğrenmelerini yansıtma ve hedef belirleme fırsatına sahip olacaklar mı? Genel olarak, • Öğrenme planı tüm öğrencilerin ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine hitap edecek şekilde uyarlanmış ve esnek mi? • Öğrenme planı katılımı ve etkinliği en üst düzeye çıkaracak şekilde düzenlenmiş ve sıralanmış mı?
-----------------	---

Tasarımın Tümü- Ünitinin tamamı bütün aşamalarla ve bu aşamaların tüm unsurlarıyla ne ölçüde uyumlu?

Grant Wiggins, Jay McTighe, Understanding by Design Professional Development Workbook (ABD: Association for Supervision and Curriculum Development, 2004), 24'ten uyarlandı.

Tablo 2.8'de görüldüğü gibi, UbD tasarım standartları, tasarımın her bir aşamasında sorulması gereken sorularla öğrencilere UbD hakkında kılavuzluk yapmaktadır. Öğretmenler bu standartlar yardımıyla tasarımı değerlendirerek tasarımla ilgili gerekli iyileştirme çalışmalarını yapabilirler. UbD tasarım standartlarının yanı sıra, Wiggins ve McTighe'ye (2011) göre etkili bir tasarımın taşıdığı nitelikler şunlardır:

1. Beklentiler

En iyi öğrenme tasarımları,

- Net öğrenme hedefleri ve şeffaf beklentiler sağlar.
- Öğrenme hedeflerini özel ve anlamlı performansa dayalı olarak belirler.
- Çalışmayı gerçek konular, sorular, problemler etrafında şekillendirir.
- Beklenen performans ve düşünme hedeflerini gösterir.

2. Öğretim

En iyi öğrenme tasarımlarında,

- Öğretmen, öğrencilerin sorgulamasını desteklemek ve yönlendirmek için kolaylaştırıcı bir rol üstlenir.
- Öğrencileri beklenen performans için donatmak üzere hedefe yönelik öğretim yapılır ve öğrencilere ihtiyaç duyulan kaynaklar sağlanır.
- Ders kitabı birçok kaynak arasında sadece bir referans kaynağı olarak hizmet eder (yani, ders kitabındaki konu listesi değildir içindeki metin kaynaktır).

- Öğretmen temel sorular ile bilgi ve becerilerin gerçek uygulamalarını keşfederek önemli fikirlerin ve süreçlerin ortaya çıkarılmasını sağlar.

3. Öğrenme Etkinlikleri

En iyi öğrenme tasarımlarında,

- Çeşitli uygulama ve yöntemlerle bireysel farklılıklara önem verilir.
- Sınıf içi etkinliklerde çeşitlilik vardır ve öğrencilere seçim yapma fırsatı verilir (Örneğin, bireysel çalışma veya grup çalışması).
- Öğrencilerin karmaşık konuları anlamlandırmalarına yardımcı olmak adına öğrenme, performansa dayalı ve aktif öğrenmeye dayalıdır.
- Model- deneme- geri bildirim- düzeltme döngüleri öğrenmeyi destekler.

4. Değerlendirme

En iyi öğrenme tasarımlarında,

- Performans hedefleri ve standartları konusunda gizem yoktur, herşey açıktır.
- Tanılayıcı değerlendirmeler ön bilgiyi, beceri düzeyini ve kavram yanlışlarını kontrol eder.
- Öğrenciler anlamalarını gerçek dünya uygulamaları (yani bilgi ve becerilerin gerçek hayatta, somut bir şekilde, gerçek hedef kitle karşısında kullanılması) aracılığıyla gösterirler.
- Değerlendirme yöntemleri başarı hedefleriyle eşleştirilir.
- Sürekli devam eden, zamanında ve açıklayıcı geri bildirim sağlanır.
- Öğrencilere deneme yanılma, yansıtma ve gözden geçirme fırsatları sunulur.
- Öğrencilerin öz değerlendirme yapmaları beklenir ve teşvik edilir.

5. Sıra ve Düzen

En iyi tasarımlar,

- Dikkat çekmeyle başlar ve öğrenciyi gerçek bir problemin/sorunun/zorluğun içine çeker.
- Artan karmaşıklıkla bütünden parçaya, parçadan bütüne hareket eder.
- Atan bir şekilde yapı iskelesi oluşturulur.
- Gerekli kadar öğretilir; temeller olması gerekenden fazla öğretilmez.
- Öğrencilerin daha önceki fikirleri veya çalışmaları yeniden düşünülür ve gözden geçirmeleri sağlanır.
- Esnektir (örneğin, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verir; hedeflere ulaşmak için revize edilir) (s.10).

Sonuç olarak, UbD anlamayı, anlamlandırmayı ve öğrenmeyi içselleştirerek gerçek durumlara transferin üzerinde duran bir tasarım modelidir. Günümüzde hala “ezberleme” ve “öğrenme” kavramlarının birbiriyle karıştırıldığı düşünülmektedir, bu durum geçmişteki öğrenme deneyimlerinden kaynaklanan alışkanlıklar olarak açıklanabilir. Eğitim alanında yaşanan gelişmelerle birlikte daha “modern” bir eğitim anlayışı hakim olmaya başladığı görülse de ülkemizde ülkemizde bu değişimin tam olarak gerçekleştiğini söylemek zordur. Bu bağlamda, UbD tasarımında “ezber” yerine “anlama” kavramı üzerinde önemle durulduğu ve öğrencilerin gerçek yaşam becerilerini kazanmalarına yardımcı olmayı amaçladığı açıktır. UbD’nin sahip olduğu bu anlayış çerçevesinde, Wiggins ve McTighe’ye (2011) göre UbD sekiz temel ilkeye dayanmaktadır:

1. UbD, katı bir program veya bir reçete değil, programın planlanması hakkında bilinçli düşünmenin bir yoludur.
2. UbD'nin birincil hedefi, öğrencinin anlamasını, yani "büyük fikirler" yoluyla öğrenmeyi anlamlandırma ve öğrenmeyi aktarma yeteneğini geliştirmek ve derinleştirmektir.
3. UbD, içerik standartlarını ve dersin amacıyla ilgili hedefleri inceler ve birinci aşamadaki öğelere ve ikinci aşamadaki değerlendirmelere uygun hale dönüştürür.
4. Anlama, öğrenciler özerk bir şekilde anlam oluşturduğunda ve öğrenmelerini özgün performans yoluyla aktardığında ortaya çıkar. Anlamanın altı göstergesi (açıklama, yorumlama, uygulama, bakış açısını değiştirme, empati kurma ve öz değerlendirme) anlamanın işaretleri olarak hizmet eder.
5. Etkili program, üç aşamalı bir tasarım süreci (İstenen Sonuçlar, Kanıtlar, Öğrenme Planı) yoluyla uzun vadeli arzu edilen sonuçlardan başlayarak “sondan başa doğru” planlanır. Bu süreç, net önceliklerin ve amaçların belirgin olmadığı "ders kitabı bitirme" ve "etkinlik odaklı öğretim" gibi ikiz sorunların önlenmesine yardımcı olur.
6. Öğretmenler yalnızca içerik veya etkinlik sağlayıcıları değil, anlama koçlarıdır. Sadece öğretmeye değil, öğrenmeyi sağlamaya da odaklanırlar; her zaman başarılı anlam oluşturmaya ve öğrenilenlerin öğrenen tarafından aktarılmasına odaklanırlar.
7. Ünitelerin ve programın tasarım standartlarına göre düzenli olarak gözden geçirilmesi programın kalitesini ve etkililiğini artırır.
8. UbD başarıya yönelik sürekli iyileştirme yaklaşımını yansıtır. Tasarımların sonuçları (öğrenci performansı) programda ve öğretimde gerekli ayarlamaları bildirir; öğretmenler düzenli olarak durmalı, analiz etmeli ve gerektiğinde ayarlama yapmalıdır (s.3).

2.2.3 UbD'nin İngilizce Öğretiminde Kullanımı

Dilin iletişim aracı olduğu gerçeğinden yola çıkarak, anadil gibi yabancı dil öğretiminin de en önemli amaçlarından biri o dilde etkili bir şekilde iletişim kurmaktır. Diğer dillerde olduğu gibi İngilizcede de çeşitli iletişim kurma yöntemleri bulunmaktadır (yazılı, sözlü vb.). İngilizcede yer alan dört temel becerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) herhangi birinin diğerlerine göre fazla gelişmiş olmasının bu dilin öğrenildiği anlamına gelmediği söylenebilir. Bu bağlamda, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda hali hazırda uygulanmakta olan İngilizce öğretim programında iletişim odaklı ve etkileşime dayalı yabancı dil öğretimine önem verildiği görülmektedir. Bu noktada, dilbilgisi kurallarının ve sözcüklerin ezberletilmesinin yerine öğrencilerin öğrendiklerini anlamlandırarak öğrenmelerini gerçek hayata transfer edebilmelerine odaklanan İngilizce öğretiminde UbD'nin kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Diğer dünya dilleri gibi İngilizce öğretiminde de öğrencilerin farklı durumlarda hedef dili etkili bir şekilde kullanabilmelerini sağlamak amaçlanmaktadır (Wiggins & McTighe, 2011). Nitekim yabancı dilde sadece alfabenin öğrenilerek bazı teknik bilgilerin geliştirilmesi derinlemesine bir anlayış gerektirmez (Wiggins & McTighe, 2005). Bunun yerine öğretmenler, çok sayıda kavramsal bilgi yerine daha az sayıda ve transfer edilebilir fikirlere odaklanarak öğrencilerin performans sergilemelerine ve anlam oluşturmalarına fırsat verebilirler (McTighe & Brown, 2020). Öğretilen ders veya ünitenin tasarımın nasıl olacağını etkileyebileceğini savunan Wiggins ve McTighe'ye (2011) göre, İngilizce gibi beceri geliştirmenin ön planda olduğu derslerde öğretmenler, içeriğe ve temel sorulara değil transfer hedeflerine öncelik vererek tasarıma başlayabilirler. Tablo 2.9'da İngilizce öğretiminde kullanılabilecek transfer, anlama ve kazanım ifadelerine yönelik örnekler verilmiştir.

Tablo 2.9. İngilizce Öğretiminde Kullanılabilecek Transfer, Anlama ve Kazanım İfadeleri

Transfer	• Öğrenciler yeni öğrendikleri kelimelerin yer aldığı bir metin okurlar ve bilmedikleri kelimelerin anlamını bağlamdan çıkarırlar. • Öğrenciler yeni öğrendikleri kelimeleri çeşitli konuşma ve yazma durumlarında kullanırlar.
Anlama	• Öğrenciler kelimelerin ve kavramların ilişkilerini açıkladıkları kavram ağı oluştururlar. • Öğrenciler kelimeleri gruplandırarak ortak özelliklerini bulurlar.
Kazanım	• Öğrenciler kelime listesinde yer alan kelimeleri öğrenirler.

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 2.9’da yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek transfer, anlama ve kazanım ifadeleri yer almaktadır. Yukarıda bahsedildiği gibi, beceri geliştirmeyi gerektiren İngilizce dersinde, öğrencilerin bilgiyi anlamlandırarak çeşitli durumlarda kullanmalarına yönelik transfer hedefleriyle tasarıma başlanabilir. Transfer ifadelerinden sonra öğrencilerin bu hedeflere ulaşması için ihtiyaç duyulan anlama ve nihai kazanım ifadeleri üzerinde düşünülmesi, öğretmenlere tasarım sürecinde kolaylık sağlayabilir. McTighe ve Wiggins’e (2013) göre, İngilizce öğretiminde kullanılabilecek temel soru örnekleri şunlardır:

- Anadil ile İngilizce arasındaki temel benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
- Anadilde düşünmenin ötesine nasıl geçebilirim?
- Uzun süreli hafızamda mümkün olduğu kadar çok dil tutmanın en iyi yolu nedir?
- Bağlam, bilmediğim kelimeleri anlamama nasıl yardımcı olabilir?
- Takıldığımda ne yapmalıyım?
- Nasıl ana dili İngilizce olan biri gibi konuşabilirim?
- Konuşmayı nasıl devam ettirebilirim?
- Kùltürleri herhangi bir kalıba sokmadan nasıl keşfedebilir ve tanımlayabilirim? (s.3).

Örneklerde de görüldüğü gibi, İngilizce öğretiminde kullanılabilecek temel sorular öğrencilerin öğrenmelerine, anlam oluşturmalarına ve daha derin düşünmelerine yardımcı olan sorulardır (Wiggins & Wilbur, 2015). Ancak temel soruların tasarımın genelinde olduğu gibi hazırlandıktan sonra süreç içinde sürekli kontrol edilerek değiştirilebilir, revize edilebilir ve esneklik özelliğine sahip olduğu unutulmamalıdır.

UbD, anlamaya ve öğrenilenleri hayata geçirmeye dayalı bir tasarım olduğundan, İngilizce gibi beceri geliştirmenin ön planda olduğu bir derste öğrencilerin performans sergilemeleri büyük öneme sahiptir. Bu noktada, verilecek performans görevlerinin öğrencileri düşünmeye sevk ederek yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine yönelik nitelikte olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. McTighe’ye (2017) göre yabancı dilde verilebilecek bir performans görevi örneği aşağıdaki gibidir:

Rol: Tur Direktörü

Yeni öğrencilere turlar düzenlemek için bir karşılama komitesinde görev yapıyorsunuz. İngilizce olarak üç yere (örneğin okul, kasaba, alışveriş merkezi) gezi planlayacaksınız. Şu sözcükleri kullanın: yönler (sol, sağ, yakın, uzak vb.), yerler (örneğin, sınıflar, kafeterya, spor salonu, kütüphane, laboratuvarlar, kiliseler, polis ve itfaiye istasyonları, okullar, restoranlar, mağazalar) ve ulaşım (örneğin otobüs, bisiklet, taksi, tren, araba). "Seyahatlerinize" çeşitli konumları, yönleri ve ulaşım şekillerini eklemeyi unutmayın. Cümleleri basit tutun ve İngilizce olarak anlatın (s.38).

Sonuç olarak, İngilizce beceri temelli ve yaşayan bir olgudur. Aynı zamanda diğer bütün diller gibi, İngilizcenin de iletişim ve etkileşime dayalı bir şekilde öğrenilmesi ve öğrenilenlerin gerçek hayata transfer edilebilmesi bu disiplinin merkezinde yer alan bir düşüncedir. Bu bağlamda, UbD' nin yukarıda bahsedilen tüm özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, bu tasarımın İngilizce öğretiminde kullanılmasının faydalı olacağı konusunda kuvvetli bir öngörü oluşmaktadır. Ayrıca, UbD'nin yabancı dil öğretiminde kullanılmasına yönelik alanyazında yer alan bilimsel çalışmaların da böyle bir öngörünün oluşmasına katkı sağladığı söylenebilir.

2.3 Motivasyon

Motivasyon kelimesi Latince “hareket etmek” anlamına gelen “movere” fiilinden türemiştir. Bir kişiyi belirli seçimler yapmaya, eyleme geçmeye, çaba harcamaya ve eylemde ısrar etmeye iten şeyin ne olduğu gibi temel sorular, motivasyon teorisinin ve araştırmasının merkezinde yer alır (Dörnyei & Ushioda, 2011). “Motivasyon” kavramı birçok araştırmacı tarafından araştırılmış olmasına rağmen, tanımı konusunda tam olarak bir görüş birliğine varılamamıştır. Bu durum, insan davranışlarının farklı bakış açılarına bağlı olarak farklı disiplinler tarafından farklı yorumlanmasından kaynaklanabilir. Örneğin, davranışçı psikologlar dürtü ve pekiştirmenin rolünden yola çıkarak motivasyonu “pekiştirme beklentisi olarak tanımlarken, bilişselci psikologlar motivasyonu bireylerin düşüncelerinin bir işlevi olarak ele alırlar (Brown, 1994).

Motivasyon kavramıyla ilgili farklı bakış açılarından yola çıkarak Brown (1994), motivasyonu “peşinden gidilecek bir hedef ve peşinden koşacağınız çaba konusunda yaptığınız seçimler” ve “kişiyi belirli bir eyleme yönelten içsel dürtü, duygu veya arzu” şeklinde tanımlamaktadır. Dörnyei'ye (1998) göre motivasyon, “belirli bir miktarda güdüleme gücünün ortaya çıkardığı, eylemi başlattığı ve onu zayıflatacak ve eylemi sonlandıracak başka bir güç devreye girmediği sürece veya planlanan sonuca ulaşana kadar devam ettiği bir süreçtir”. Psikolog Keller'e (1983) göre motivasyon “insanların hangi deneyimlere veya hedeflere yaklaşacakları veya kaçınacakları konusunda yaptıkları seçimler ve bu açıdan gösterecekleri çabanın derecesidir” (s.389). Williams ve Burden'e (1997) göre motivasyon, “bilinçli bir eylem kararına yol açan ve önceden belirlenmiş bir hedefe ulaşmak için sürekli bir zihinsel ve/veya fiziksel çabaya neden olan bilişsel ve duygusal bir uyarılma durumudur” (s.120). Gardner'a (1985) göre motivasyon, “hedefe ulaşmak için harcanan çaba, arzu ve olumlu tutumların birleşimini” ifade eder (s.10). Dörnyei'ye (2001) göre “motivasyon eylemin öncüllerine (yani nedenlerine ve kökenine) atıfta bulunmanın genel bir yoludur” (s.6). Örneğin bir kişi bir şeyi

yapmaya istekli/isteksiz ise o kişinin bu tutumuna neden olan davranışları detaylandırmak yerine motive ya da motive değil diyerek açıklayabiliriz. Farklı bakış açılarına göre yapılan bu tanımlardan yola çıkarak, motivasyon kavramıyla ilgili öne çıkan anahtar sözcüklerin “dürtü, pekiştirme, zihinsel süreç, seçim, çaba ve istek” olduğu söylenebilir.

Motivasyon genellikle tekil bir yapı olarak ele alınsa da, yüzeysel bir düşünce bile insanların çok farklı türde faktörler tarafından harekete geçirildiğini ve çok çeşitli deneyimler ve sonuçlar doğurduğunu göstermektedir (Ryan & Deci, 2000). Motivasyon yalnızca öğrenmeye yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenme için gereklidir çünkü nedenlerini bilmediğimiz sürece, doğrudan öğretimle bile bize aşılana bilecek bilgiyi kullanamayabiliriz (Wiggins & McTighe, 2007). Maehr ve Archer (1985), başarı ve motivasyon arasındaki ilişkinin öneminden yola çıkarak, motivasyonun bireyin davranışlarında rol oynayan bazı göstergelerinden bahseder. Bu göstergeler şunlardır:

1. **Seçim:** Bir kişi motivasyonun ilk göstergesi olan bir eyleme katılma isteğini bir eylemde gösterirken diğerinde göstermiyorsa, o kişinin katılmak istediği eylemle alakalı bir şekilde motive olduğu sonucuna varabiliriz. Okulda, işte ya da oyunda motivasyon çıkarımında bulunmamızı sağlayan şey olasılıklar arasından seçim yapmaktır.
2. **Sebat:** Sebat, motivasyonla ilgili çıkarımların temelini oluşturan ikinci davranış biçimidir. Bir kişi uzun süre boyunca dikkatini aynı göreve veya olaya yoğunlaştırdığında, gözlemciler farklı derecelerde motivasyon çıkarımı yapar. Dolayısıyla laboratuvarda geçirilen uzun saatler, bir bilim insanının motivasyonunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir.
3. **Sürekli motivasyon:** Kişinin daha önce karşılaştığı bir göreve ya da görev alanına dışarıdan bir kısıtlama olmaksızın kendi başına geri dönmesidir. Sürekli motivasyon sebat ile benzer olsa da kendine has ayırt edici özellikleri vardır. Sebat, göreve kesintisiz dikkat ile yoğunlaşması iken sürekli motivasyon, daha önce karşılaşılan bir göreve veya görev alanına geri dönüşü içerir. Bu noktada önemli olan kişinin daha önce ilgilenip bıraktığı bir göreve başka bir görevi reddederek kendi seçimiyle geri dönmesidir.
4. **Aktivite:** Aktivite düzeyi motivasyonun dördüncü davranışsal göstergesidir. Bazı insanların diğerlerinden daha aktif olduğu gözlemlenebilir. Ancak aktivite düzeyi, seçim, sebat veya sürekli motivasyondan daha karmaşık ve daha az güvenilir bir göstergedir. Aktivite düzeyinde bu üç göstergeden çok fizyolojik faktörlerin rol oynaması muhtemeldir, bu da işleri oldukça karmaşık hale getirir. Ayrıca,

motivasyondaki varsayılan farklılıkların faaliyete değil seçime atfedilebileceği varsayılmıştır. Sınıfların çoğunda aktivite düzeyinin motivasyonun baskın bir göstergesi olup olmadığı açık olmasa da bu gösterge yine de dikkate alınmalıdır.

5. **Performans:** Motivasyonel çıkarımları harekete geçiren davranışsal göstergelerin sonuncusu performanstaki çeşitliliktir. Eğer performanstaki değişim yeterlilik, beceri veya fizyolojik faktörlerdeki çeşitlilikle kolayca açıklanamıyorsa, o zaman motivasyona dayalı bir çıkarım yapılabilir. Zaman zaman “iyi” öğrencilerin başarısız olduğu ve “kötü” öğrencilerin ani gelişme gösterdiği örneklerle rastlanabilir. Bazen bu düşüşler ve sıçramalar gerekli olan becerinin kazanılmasıyla veya hastalık gibi fizyolojik faktörlerle ilişkili olabilir. Ancak bu faktörler belirgin olmadığında motivasyona dayalı bir açıklama yapılabilir. Performans göstergesi diğer göstergelerin bir ürünüdür. Performans göstergesinin motivasyonun yalnızca kaba bir ölçüsünü sağladığı iddia edilebilir, ancak belki de motivasyon çalışmasının mantığında performans düzeyi genellikle “sonuç” olduğundan, bu gösterge de ciddiye alınmalıdır. Her halükarda, performans düzeyindeki farklılıklar sıklıkla motivasyonel çıkarımlara yol açtığından bu gösterge mevcut sınıflandırmada kendine bir yer bulmaktadır. Öğretmenler, faaliyetlere katılma konusunda sebat ve sürekli motivasyonun, performans düzeylerinde artışla sonuçlanacağını beklemektedir. Kısacası motivasyon ve davranış iç içedir ve birinin dikkate alınmadan diğerrinin dikkate alınması mümkün değildir (s.10).

Motivasyon teorilerindeki en genel ve en iyi bilinen ayrımlardan biri içsel ve dışsal motivasyon ayrımıdır (Dörnyei & Ushioda, 2011). Ryan ve Deci tarafından ortaya atılan öz belirleme kuramına (Self Determination Theory) göre motivasyon içsel ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayrılır. İçsel motivasyon, bireyin kendisi için içsel ilgi uyandıran, yenilik ve estetik cazibesine sahip olan şeyleri yapma isteğiyle ilgili iken dışsal motivasyon, ayrı bir sonuca ulaşmak için bir aktivitenin gerçekleştirilme isteğiyle ilgilidir (Ryan & Deci, 2000). Başka bir deyişle, içsel motivasyon belirli bir aktiviteyi yapmanın zevkini ve tatmini deneyimlemek amacıyla kendi iyiliği için gerçekleştirilen davranışlarla ilgili iken dışsal motivasyon ise dışsal bir ödül almak (örneğin iyi notlar) veya cezadan kaçınmak gibi ayrılabilir bir amaca yönelik bir davranışın gerçekleştirilmesini içerir. Kişinin benlik kavramı içinde tamamen içselleştirilmiş dışsal hedefler (örneğin, belirli bir dili konuşabilmenin kişisel değeri), dolayısıyla motivasyonun içsel düzenlenmesiyle (örneğin, dili öğrenmenin keyfi) bir arada var olabilir (Dörnyei & Ushioda, 2011). Tablo 2.10’da dışsal motivasyon türleri verilmiştir.

Tablo 2.10. Dışsal Motivasyon Türleri

1. Dışsal düzenleme	Tamamen ödüller veya tehditler (örneğin, öğretmenin övgüsü veya ebeveynle yüzleşme) gibi dış kaynaklardan gelen dışsal motivasyon biçimini ifade eder.
2. İçselleştirilmiş düzenleme	Öğrencinin kendini suçlu hissetmemesi için uyulması gereken normlar olarak kabul ettiği, dışarıdan empoze edilen kuralları içerir (örneğin okuldan kaçmaya karşı kurallar).
3. Tanımlanmış düzenleme	Kişi bir davranışa çok değer verdiği ve kendisini özdeşleştirdiği için bir faaliyette bulunduğu ve bunun faydasını gördüğünde (örneğin kişinin hobilerini veya ilgilerini sürdürmek için gerekli olan bir dili öğrenmek) ortaya çıkar.
4. Bütünleşik düzenleme	Bireyin diğer değerleri, ihtiyaçları ve kimliğiyle tamamen özümşenen seçici davranışları içeren, gelişimsel olarak en gelişmiş dışsal motivasyon biçimidir (örneğin, bu konuda yeterlilik kişinin benimsediği eğitimli, elit kültürün bir parçası olduğu için İngilizce öğrenmek).

Zoltan Dörnyei, Ema Ushioda, **Teaching and Researching Motivation Essential** (Great Britain: Pearson Education Limited, 2011), 24'ten uyarlandı.

Tablo 2.10'da görüldüğü gibi, dışsal motivasyon türleri dış kaynaklardan kaynaklanan dışsal düzenleme, uyulması gereken toplumsal kurallara maruz kalma ile içselleştirilmiş motivasyon, bireyin değer verdiği bir davranışı yapması sonucu elde ettiği olumlu sonuçlardan kaynaklanan tanımlanmış düzenleme ve bireyin toplumda eğitimli ve elit olmanın gereği olarak gördüğü davranışları özümsemesiyle oluşan bütünleşik düzenlemedir. Bu bağlamda, dışsal motivasyonun tamamen dış etkenlerle değil, aynı zamanda bireyin dış etkenlerden yola çıkarak içselleştirmesiyle de oluşabileceği söylenebilir. Başka bir deyişle, dışsal motivasyon, dışsal faktörlerden doğrudan etkilenebileceği gibi dolaylı olarak da etkilenebilir. Öz belirleme kuramına göre insanlar, sosyal çevrenin aşağıdaki temel insani ihtiyaçlarını desteklediği ölçüde, belirli bir davranışı gerçekleştirme konusunda daha kararlı olacaktır (Dörnyei & Ushioda, 2011):

- *Özerklik (Autonomy)*: Bir aktiviteye katılmak için tamamen gönüllü veya özgür hissetmek.
- *Yeterlilik (Competency)*: Etkili, yetenekli hissetme ve başarıma duygusuna sahip olma.
- *İlişkili olma (Relatedness)*: (Başkalarına bağlı olduğunuzu ve onlar tarafından önemsendiğinizi hissetmek) (s.25).

Öz belirleme kuramı dışında alanyazında yer alan modern motivasyon teorilerinin başlıcaları Tablo 2.11'de özetlenmiştir.

Tablo 2.11. Başlıca Motivasyon Teorileri

Teori	Ana Bileşenler	Temel Özellikleri
Beklenti-Değer Teorileri (Brophy, 1999; Eccles ve Wigfield, 1995)	Başarı beklentisi, başarıya verilen değer	Algılanan başarı olasılığı ve hedefin teşvik edici değeri ne kadar büyükse bireyin olumlu motivasyon derecesi de o kadar yüksek olur.
Başarı Motivasyonu Teorisi Atkinson ve Raynor (1974)	Başarı beklentisi, başarı değeri, başarı ihtiyacı, başarısızlık korkusu	Başarı motivasyonu, birbiriyle çelişen yaklaşma ve kaçınma eğilimleri tarafından belirlenir. Olumlu etkiler başarı ihtiyacı, olumsuz etkiler ise başarısızlık korkusu, güdüsü ve olasılığıdır.
Öz Yeterlilik Teorisi (Bandura, 1997)	Öz yeterlilik	Öz yeterlilik, insanların belirli bir görevi yerine getirme yeteneklerine ilişkin yargılarını ifade eder. Yeterlilik duygusu etkinlik seçimini, çaba miktarını ve gösterilen sebatı belirler.
Bağlantı Teorisi (Weiner, 1992)	Geçmişteki başarı ve başarısızlıklarla ilgili bağlantılar.	Kişinin geçmişteki başarı ve başarısızlıklarının nedenine dair açıklamaları, kişinin gelecekteki eylemleri başlatma motivasyonları üzerinde sonuçlar doğurur.
Öz Değerlilik Teorisi (Covington, 1998)	Öz değer	İnsanlar kişisel değer algılarını güçlendirecek şekilde davranmak için yüksek motivasyona sahiptir.
Teori	Ana Bileşenler	Temel Özellikleri
Hedef Belirleme Teorisi (Locke ve Latham, 1990)	Hedef özellikleri, zorluk ve bağlılık	Hem spesifik hem de zor olan hedefler (sebepler dahilinde), bireyin hedefe bağlılık göstermesi koşuluyla en yüksek performansa yol açar.
Hedef Yönelimi Teorisi (Ames, 1992)	Üst düzey hedefler ve performans hedefleri	Üst düzey hedefler (içeriği öğrenmeye odaklanma), performans hedeflerinden (yetenek göstermeye ve iyi notlar almaya odaklanma) daha üstündür çünkü zorlu çalışma tercihi öğrenmeye karşı içsel bir ilgi ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumla ilgilidir.
Öz Belirleme Kuramı (Deci ve Ryan, 1985; Vallerand, 1997)	İçsel motivasyon ve dışsal motivasyon	İçsel motivasyon, bir faaliyetin yapmaktan duyulan zevk ve tatmin duygusunu yaşamak için kendi iyiliği için yapılmasıyla ilgilidir. Dışsal motivasyon ise, bir davranışın dışsal bir ödül almak ya da cezadan kaçınmak için yapılmasıdır.
Sosyal Motivasyon Teorisi (Weiner, 1994; Wentzel, 1999)	Çevresel etkiler	İnsan davranışlarının büyük bir kısmı bireyden ziyade sosyokültürel bağlamdan kaynaklanmaktadır.
Planlı Davranış Teorisi (Ajzen, 1988; Eagly ve Chaiken, 1993)	Tutumlar, öznel normlar, davranışsal kontrol	Tutumlar davranış üzerinde yönlendirici bir etkiye sahiptir çünkü bir kişinin bir hedefe yönelik tutumu, kişinin hedefe yönelik tepkilerini etkiler.

Zoltan Dörnyei, **Motivational Strategies in the Language Classroom** (UK, Cambridge University Press, 2001), 10'dan uyarlandı.

Tablo 2.11'de görüldüğü gibi, farklı motivasyon teorileri davranışa farklı bakış açılarıyla bakarak farklı yorumlar getirmişlerdir. Bütün teorilerin odak noktasında çeşitli değişkenlerin etkisiyle bir davranış yapmaya karşı eğilimin yer aldığı söylenebilir. Her ne kadar bu teoriler farklı görüşleri savunuyor olsalar da, nihayetinde motivasyonun bireyin davranışlarına yön veren eğilimlerin oluşmasına neden olduğu yorumu yapılabilir.

2.3.1 Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu

Yabancı dil öğreniminde motivasyon, uzun süredir yabancı dil başarısını ve edinimini belirleyen temel faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Cheng & Dörnyei, 2007). Yabancı dil öğrenmek sadece beceri, kurallar sistemi ya da dilbilgisi öğrenmekten çok daha fazlasını içerir. Yabancı dil öğrenme benlik algısındaki değişikliği, yeni sosyal ve kültürel davranışların benimsenmesini içerir ve bu nedenle öğrenenin sosyal doğası üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Williams & Burden, 1997). Motivasyon, yabancı dili öğrenmeyi başlatmak için birincil itici gücü ve daha sonra uzun öğrenme sürecini sürdürmek için gereken itici gücü sağlar. Aslında, ikinci dil edinimiyle ilgili tüm faktörler bir dereceye kadar motivasyonu gerektirir (Dörnyei, 1998). Dolayısıyla motivasyon, yabancı dil öğrenme başarısını belirlemede dil yeteneğinin yanı sıra merkezi bir unsurdur (Gardner, 2001).

2.3.1.1 Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu Teorileri

Yabancı dil öğrenme motivasyonu ile ilgili araştırmalar, Gardner ve Lambert'in (1959) sosyal psikolojiye dayandırdığı çalışmalarıyla başlamıştır. Sosyal doğası gereği yabancı bir dil öğrenmek, diğer konuları öğrenmekten farklıdır çünkü dil, kişinin tüm sosyal varlığına aittir; kişinin kimliğinin bir parçasıdır ve bu kimliği diğer insanlara aktarmak için kullanılır (Williams & Burden, 1997). Sonraki yıllarda birçok bilim insanı, yabancı dil öğrenme motivasyonunu neyin oluşturduğu ve motivasyonu sağlayacak uygun öğretim programlarının ve öğrenme deneyimlerinin nasıl tasarlanacağı üzerine araştırmalar yaparak çeşitli teoriler geliştirmişlerdir. Dörnyei (2005), yabancı dil öğrenme motivasyonunun üç evrede incelenebileceğini belirtmiştir.

- a. *Sosyal psikolojik dönem* (1959-1990): Gardner ve arkadaşlarının Kanada'daki çalışmalarını içeren dönem.
- b. *Bilişsel –durumsal dönem* (1990'lar): Eğitim psikolojisinde bilişsel teorilerden yararlanılarak yapılan çalışmaları içeren dönem.
- c. *Süreç odaklı dönem* (2000'ler): Dörnyei, Ushioda ve arkadaşlarının çalışmalarıyla başlatılan ve motivasyonel değişime odaklanan çalışmaların yapıldığı dönem (s.66).

Yukarıda görüldüğü gibi, farklı dönemlerde çeşitli açılardan incelenen yabancı dil öğrenme motivasyonuna yönelik başlıca teoriler aşağıda verilmiştir.

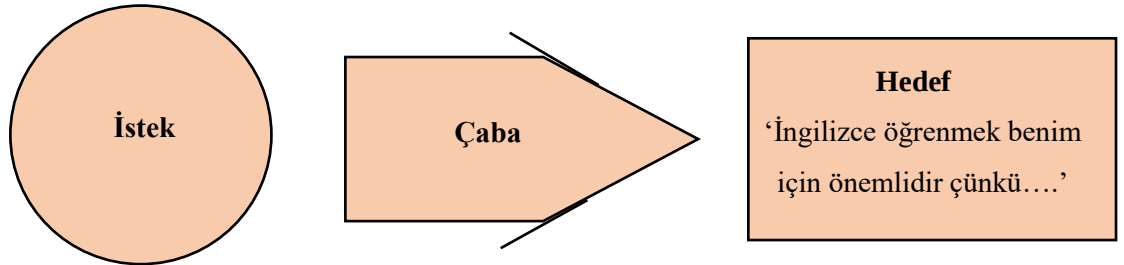
2.3.1.1.1 Gardner'ın Motivasyon Teorisi

Yabancı dil öğrenimi alanında, motivasyon üzerine ortaya atılan teoriler arasında en etkili teorinin Robert Gardner tarafından önerildiği söylenebilir. Gardner'a (1985) göre

motivasyon, “hedefe ulaşmak için harcanan çaba, arzu ve olumlu tutumların birleşimini” ifade eder (s.10). Yabancı dil öğrenmede yabancı dile karşı tutum büyük önem taşımaktadır (Gardner, 2001). Bunun yanı sıra dil öğrenmeye yönelik motivasyonel yapı dört unsurdan oluşur: dil öğrenmeye yönelik tutum, istek, çaba ve hedef. Burada hedeften kastedilen şey, yabancı dil öğrenmenin amacı değil, bireyin yabancı dil öğrenme nedenidir (Gardner, 1985).

Gardner’ın sürekli üzerinde durduğu ve önem verdiği kavramlardan biri “tutum” kavramıdır. Başka bir kültürel gruba özgü bazı davranış kalıplarını benimseyen ve yabancı dil öğrenen bireyin bu gruba yönelik tutumu, onun yeni dili öğrenmedeki başarısını kısmen belirleyebilir (Gardner, 1985). Dostça tutumlar dil öğrenme sürecini geliştirebilir ve canlandırabilir (Lambert, 1980). Tutumu motivasyonel bir yapı olarak kullanmak, öğrencilerin çeşitli amaçlarla dili öğrenme niyetini ve bu amaçlarla ilgili değişen derecelerde dürtü gücüne sahip olduğunu varsayar (Gardner & Lambert, 1959). Birey hedefe yönelik eyleme geçer, bunun için çaba sarf eder ve aynı zamanda istek ve olumlu tutum gösterir. Bu bağlamda, yabancı dil öğrenme motivasyonunun çaba, enerji, istek ve tutumu kapsayan karmaşık bir yapı olduğu söylenebilir. Yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonel yapının şematik gösterimi Şekil 2.4’te verilmiştir.

İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutumlar



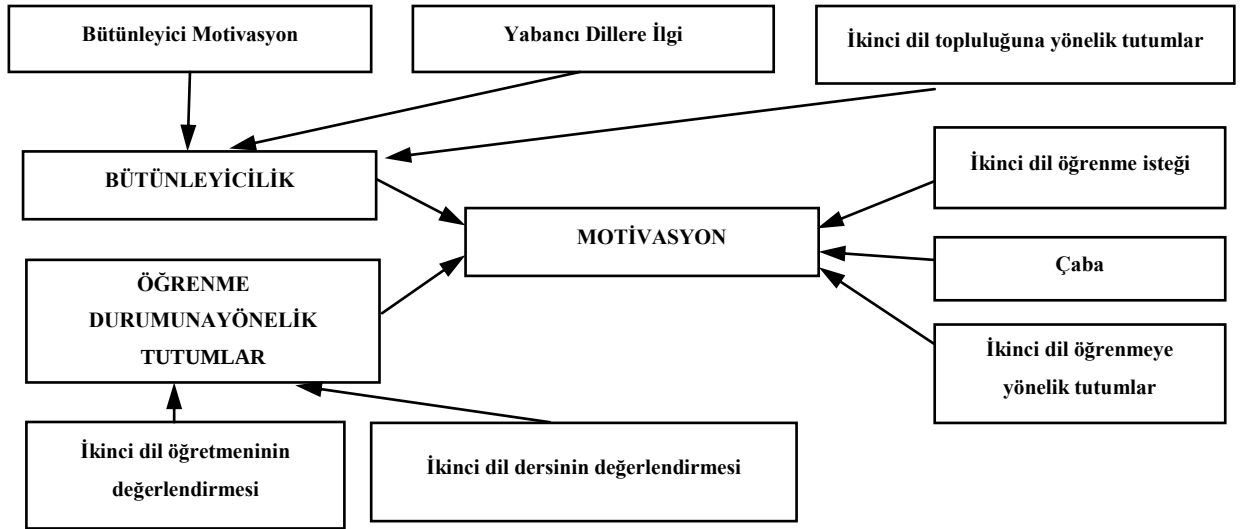
R. C. Gardner, **Social Psychology of Second Language Learning** (Great Britain, Edward Arnold, 1985), 54’ten uyarlandı.

Şekil 2.4. Yabancı Dil Edinimi ile İlgili Motivasyon Kavramının Şematik Gösterimi

Şekil 2.4’te görüldüğü gibi, hedef ve motivasyon arasında bir ayırım yapılabileceğini savunan Gardner’a (1985) göre, hedef yabancı dil öğrenme nedenlerini ifade ederken, motivasyon ise belirli bir hedefle ilişkili olabilecek ya da olmayabilecek üç özellikten oluşan karmaşık bir yapıyı ifade eder. Motivasyonu oluşturan bu üç özellik; yabancı dil öğrenmeye karşı tutum, istek ve çabadır. Ayrıca, bireyin yabancı dil öğrenmek için bir nedeninin (hedefin) olması tek başına onun yabancı dil öğrenme motivasyonuna sahip olduğunu göstermez (Gardner, 1985).

Yabancı dil öğrenme motivasyonunu sosyal psikolojinin bir konusu olarak ele alan Gardner ve Lambert (1972), 12 yıllık bilimsel çalışmalar sonucunda elde ettikleri sonuçlara dayanarak, yabancı dil öğrenmeye karşı motivasyonu *bütünleyici motivasyon* ve *araçsal motivasyon yapılarıyla* açıklamışlardır. Bütünleyici motivasyon, yabancı dilin ait olduğu topluma yönelik olumlu bir tutumu ve o topluluğun değerli üyeleriyle etkileşimde bulunma ve hatta onlara benzeme arzusunu yansıtırken, araçsal motivasyon, dil öğreniminin öncelikli olarak daha iyi bir iş veya daha yüksek maaş almak gibi ikinci dil yeterliliğinin potansiyel pragmatik kazanımlarıyla ilişkilidir (Dörnyei, 2001). Bu bağlamda, diğer dil topluluklarına yönelik olumlu tutumlar, yabancı dili öğrenme isteği ve çaba sergileyen bireyin bütünleyici motivasyona sahip olduğu söylenebilir (Gardner, 2012). Gardner (1968), yapılan çalışmalardan yola çıkarak bireyin ailesinin ikinci dil topluluğuna yönelik tutumunun da bireyin ikinci dil öğrenme motivasyonunu etkilediğini savunmuştur. Bütünleyicilik ve öğrenme durumuna yönelik tutumların bireyin motivasyon düzeyi üzerinde etkili olması beklenmektedir (Gardner, 2007).

Gardner'ın yabancı dil öğrenme motivasyonuna yönelik düşüncelerini bir araya getirdiği motivasyon modeli *sosyo-eğitimsel model*dir. Bu modele göre, öğrenenin kültürel inançlarını, öğrenme durumuna yönelik tutumlarını, öğrenilecek dilin ait olduğu topluma yönelik tutumlarını ve motivasyonunu içeren sosyo-eğitimsel modeldeki birinci faktör motivasyondur (Williams & Burden, 1997). Bu modele göre yabancı dil başarısı, bütünleyici motivasyon, dil yeteneği ve bir dizi başka faktörlerden etkilenebilir (Dörnyei, 2005). Modelde sosyal ortam, bireysel farklılıklar, dil edinim bağlamları ve çıktılar olmak üzere dört değişken üzerinde duran Gardner (1985), ikinci dil edinim sürecinin bu dört değişkenin nedensel etkileşimiyle oluştuğunu vurgulamıştır. Daha sonra Tremblay ve Gardner (1995) tarafından model genişletilmiş ve tutum, davranış ve başarı dizisinde tutum ve davranışlar arasına hedef belirginliği, değer ve öz yeterlilik değişkenleri eklenmiştir (Dörnyei & Ushioda, 2011). Ayrıca, bu değişkenlere yabancı dil kaygısı da eklenmiş ve bunun bireysel farklılıkların ve sınıftaki deneyimlerin bir sonucu olarak geliştiği öne sürülmüştür (Gardner, 2012). Böylece Gardner, sosyal motivasyon ile bilişsel motivasyon teorilerinin bir sentezini sunarak sosyo-eğitimsel modelin bütünlüğüne zarar vermeden yeni değişkenler eklenebileceğini göstermiştir (Dörnyei, 1998). Örneğin, bir toplumdaki kültürel inanışlar yabancı dil öğrenmenin çok zor olduğu yönündeyse yabancı dil öğrenmedeki genel başarı düzeyinin düşük olacağı ve dahası başarıdaki bireysel farklılıkların zeka, yetenek, motivasyon ve kaygıdaki bireysel farklılıklarla ilişkili olacağı savunulmaktadır (Gardner, 1985). Gardner'ın motivasyon teorisinin şematik sunumu Şekil 2.5'te verilmiştir.



Dörnyei (2005), sayfa 69'dan uyarlandı.

Şekil 2.5. Gardner'ın Motivasyon Teorisinin Şematik Sunumu

Şekil 2.5'te görüldüğü gibi, Gardner (1985)'in yabancı dil öğrenme motivasyon teorisi bütünleyicilik, öğrenme durumuna karşı tutum ve motivasyon kavramlarını merkeze almaktadır. Burada bütünleyicilik, bütünleyici yönelim, yabancı dillere karşı ilgi ve yabancı dil topluluğuna karşı tutumların birleşiminden oluşmaktadır ve bireyin diğer grupların üyeleriyle sosyal etkileşime olan istekliliğini ve ilgisini yansıtır. Öğrenme durumlarına yönelik tutumlar, bireylerin yabancı dil dersinde öğretmene ve derse karşı tutumunu ifade etmektedir. Modelin merkezinde yer alan motivasyon, *yabancı dil öğrenme isteği, çaba ve yabancı dil öğrenmeye karşı tutumun* birleşiminden oluşur. Yukarıda görüldüğü gibi, yabancı dil öğrenme motivasyonu; bütünleyici güdüler, yabancı dil öğrenmeye ve öğrenme durumuna karşı ilgi, tutum, istek ve çabanın birleşiminden oluşan karmaşık bir yapıdır.

Gardner (1985) motivasyonu ölçmek amacıyla Tutum/Motivasyon Test Bataryası (Attitude/Motivation Test Battery) adı verilen ve 130'dan fazla madde içeren çok bileşenli bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçek, Gardner'ın yabancı dil öğrenme motivasyon teorisinin tüm ana bileşenlerini ve yabancı dil öğrenme kaygısı, ebeveyn teşviki ve araçsal motivasyon gibi ek dil bileşenlerini içerir (Dörnyei, 2005, 70). Gardner'ın (1985) Tutum/Motivasyon Test Bataryası'nın dört alt ölçeğine ilişkin bazı madde örnekleri Tablo 2.12'de verilmiştir.

Tablo 2.12. Tutum/Motivasyon Test Bataryası

Ölçek	Madde örneği
Yabancı dile karşı ilgi	Yabancı bir ülkeyi ziyaret ediyor olsaydım, oradaki insanların dilini konuşabilmek isterdim.
Yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlar	- İngilizce öğrenme gerçekten harika - İngilizce öğrenmekten gerçekten keyif alıyorum.
Motivasyon yoğunluğu (Çaba)	- İngilizce öğrenmek için gerçekten çok çalışıyorum. - İngilizceyle alakalı gördüğüm ve duyduğum her şeyi anlamaya çalışıyorum.
Yabancı dil öğrenme isteği	Dürüst olmak gerekirse, İngilizce öğrenme isteğim çok az.

Marion Williams ve Robert L. Burden, **Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach**, (Cambridge University Press, 1997), 117'den uyarlandı.

Tablo 2.12'de görüldüğü gibi, potansiyel motivasyon değişkenlerini düzenlemek ve işlevlerini açıklamak için sunulan araç Tutum/Motivasyon Test Bataryasıdır. Burada birincil değişken motivasyon yoğunluğudur ve Gardner (1985) bunun çok boyutlu olduğunu, duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenleri içerdiğini öne sürmektedir. Motivasyon yoğunluğu çabayı, ısrarı, tutarlılığı, odaklanmayı, ilgiyi, coşkuyu, hedefleri, duyguyu vb. ima eder (Gardner, 2012). Diğer değişkenler ise yabancı dile karşı ilgi, yabancı dil öğrenmeye karşı istek ve tutum değişkenleridir.

2.3.1.1.2 Dörnyei'nin Yabancı Dil Motivasyonu Çerçevesi

Dörnyei'nin (1994) yabancı dil motivasyonu çerçevesinde motivasyonun daha çok bilişsel boyutu incelenmiştir. Bu çerçeveye göre, yabancı dil motivasyonu, dil düzeyi, öğrenen düzeyi ve öğrenme durumu düzeyi olmak üzere üç ana boyutta sınıflandırılmıştır. Kapsamlı bir motivasyon bileşenleri listesi sunarak çeşitli bakış açıları sentezlenmeye çalışılmıştır (Dörnyei, 1998). Dörnyei'nin yabancı dil motivasyon çerçevesine ilişkin bilgiler Tablo 2.13'te verilmiştir.

Tablo 2.13. *Dörnyei'nin yabancı dil motivasyonu çerçevesi*

DİL DÜZEYİ	• Bütünleyici motivasyon • Araçsal motivasyon
ÖĞRENEN DÜZEYİ	• Başarı ihtiyacı • Özgüven - Dil kullanma kaygısı - Nedensel yüklemeler - Öz -yeterlilik
ÖĞRENME DURUMU DÜZEYİ	
<i>Kursa özgü motivasyon bileşenleri</i>	• İlgi (Derse karşı) • Uygunluk (Dersin öğrenen ihtiyaçlarına uygunluğu) • Beklenti (Başarı) • Memnuniyet (Kişinin sonuçta sahip olduğu)
<i>Öğretmene özgü motivasyon bileşenleri</i>	• Bağıllık güdüsü (Öğretmeni memnun etme) • Otorite türü (Kontrol eden, kendi kendini destekleyen) • Motivasyonun doğrudan sosyalleştirilmesi - Modelleme - Görev sunumu - Geri bildirim
<i>Gruba özgü motivasyon bileşenleri</i>	• Hedef odaklılık • Norm ve ödül sistemi • Grup bütünlüğü • Sınıf hedef yapısı (İşbirlikli, rekabetçi veya bireysel)

Zoltan Dörnyei, **Motivational Strategies in the Language Classroom** (UK, Cambridge University Press, 2001), 18'den uyarlandı.

Tablo 2.13'te görüldüğü gibi, dil seviyesi, yabancı dilin ait olduğu toplumla ilişkili entelektüel ve pragmatik değerler ve faydaları kapsayan bütüncül ve araçsal motivasyonla ilgilidir. Öğrenci düzeyi, öğrencinin öğrenme sürecine kattığı başarı ihtiyacı, özgüven gibi bireysel özellikleri içerir. Öğrenme durumu düzeyi, sınıf ortamında dil öğreniminin çeşitli yönlerinden kaynaklanan duruma özgü güdülerle ilişkilidir. Öğrenme durumu düzeyinde derse özgü motivasyon bileşenleri müfredat, öğretim materyalleri, öğretim yöntemi ve öğrenme görevleriyle ilgilidir. Öğretmene özgü motivasyon bileşenleri, öğretmenin kişiliği, davranışları ve öğretim uygulamalarıyla ilgilidir. Gruba özgü motivasyon bileşenleri ise öğrenci grubunun dinamikleriyle ilgilidir (Dörnyei & Ushioda, 2011).

2.3.1.1.3 Dörnyei ve Otto'nun Yabancı Dil Motivasyonu Süreç Modeli

Dörnyei ve Otto (1998), sınıf bağlamında motivasyonun dinamik doğasını vurgulamak için *yabancı dil motivasyonu süreç modeli* adını verdikleri bir bakış açısı ortaya atmışlardır (Bernaus vd., 2009). Bu model, motivasyonun zaman içinde değişebileceğini ve süreç odaklı bir yaklaşıma dayandığını belirtmektedir (Dörnyei, 2001). Motivasyonu bir süreç olarak ele alan bu model, başlangıçtaki istek ve arzuların nasıl önce hedeflere, ardından niyetlere dönüştüğünü ve bu niyetlerin hedefin gerçekleştirilmesi ve sürecin değerlendirilmesi için nasıl

hayata geçirildiğini açıklamak üzere motivasyon sürecini eylem öncesi aşama, eylem aşaması ve eylem sonrası aşama olmak üzere üçe ayırmıştır (Dörnyei, 2005). Yabancı dil motivasyonu süreç modelinin aşamaları Tablo 2.14’te verilmiştir.

Tablo 2.14. Yabancı Dil Motivasyonu Süreç Modeli

Eylem öncesi aşama	Eylem aşaması	Eylem sonrası aşama
SEÇİM MOTİVASYONU	UYGULANAN MOTİVASYON	MOTİVASYONEL DEĞERLENDİRME
Motivasyon işlevleri: - Hedeflerin belirlenmesi - Amaçların oluşturulması - Eylemin başlatılması	Motivasyon işlevleri: - Alt görevlerin oluşturulması ve yürütülmesi - Sürekli değerlendirme (bireyin başarısı) - Eylem kontrolü (öz düzenleme)	Motivasyon işlevleri: - Nedensel ilişkilendirmeler oluşturma - Standartları ve stratejileri detaylandırma - Hedeflerden vazgeçilmesi ve ileriye dönük planlama
Ana motivasyonel etkiler: - Çeşitli hedef özellikleri (örn. hedefin uygunluğu, özgünlüğü) - Öğrenme sürecinin kendisi, çıktıları ve sonuçları ile ilişkili değerler - Yabancı dile ve o dili konuşanlara yönelik tutumlar - Başarı beklentisi ve bununla başa çıkma potansiyeli - Öğrenen inanç ve stratejileri - Çevresel destek ya da engel	Ana motivasyonel etkiler: - Öğrenme deneyiminin kalitesi (memnuniyet, baş etme potansiyeli, benlik ve sosyal imaj) - Özerklik duygusu - Öğretmen ve ebeveyn etkisi - Sınıf ödül ve hedef yapısı (örn. rekabetçi veya işbirlikli) - Öğrenen grubunun etkisi - Öz düzenleme stratejileri kullanımı (örn. hedef belirleme, öğrenme ve kendi kendini motive etme stratejileri)	Ana motivasyonel etkiler: - İlişkilendirme faktörleri (ilişkilendirme stilleri ve önyargılar) - Benlik inançları (ör. Özgüven ve öz değer) - Alınan geri bildirim, övgü ve notlar

Zoltan Dörnyei, *The Psychology of the Language Learner* (USA, Lawrence Erlbaum Associates, 2005), 85’ten uyarlandı.

Tablo 2.14’te görüldüğü gibi, Dörnyei ve Otto’nun yabancı dil motivasyonu süreç modeli *eylem öncesi aşama*, *eylem aşaması* ve *eylem sonrası aşama* olmak üzere üç aşamaya ayrılmaktadır. İlk aşama olan eylem öncesi aşama, hedef belirleme, hedef oluşturma ve hedefin hayata geçirilmesinin başlatılması olmak üzere üç alt aşamadan oluşur ve hedef belirleme dilekleri, istekler ve fırsatlar olmak üzere üç öncüle sahip olaraktır (Dörnyei & Otto, 1998). Oluşturulan motivasyon, bireyin takip edeceği hedef ya da görevin seçilmesine olanak tanıdığından, bu ilk aşama seçim motivasyonu olarak da adlandırılır (Dörnyei, 2005). Yürütme motivasyonu olarak adlandırılan ve motivasyonun belirli bir eylem sürerken aktif olarak sürdürülmesi ve korunmasıyla ilgili olan eylem aşaması, özellikle öğrencilerin görev dışı düşünceleri, etraftaki dikkat dağınıkları, görevlerle ilgili kaygılar veya görevi tamamlamayı zorlaştıran fiziksel koşullar gibi çok sayıda değişkeni içeren sınıf ortamındaki öğrenmeyle ilgilidir (Dörnyei, 2001). Son aşama olan eylem sonrası aşamada ise eylem tamamlandıktan sonra geriye dönük değerlendirmeler yapılır, sonuçlar değerlendirilir ve gelecekteki eylemler için neler yapılabileceği düşünülür (Dörnyei & Ushioda, 2011). Bu aşamada öğrenciler,

başlangıçtaki beklentileri ile sonuçlar arasındaki farkları değerlendirirler ve nedensel atıflarda bulunurlar (Dörnyei, 2005). Bu aşamadaki ana motivasyonel etkiler, ilişkilendirme faktörleri, benlik inançları ve geri bildirimlerdir. Eylem sonrası aşamada, gelecekteki eylemlere geçmeden önce geçmişte belirlenen hedefler ve beklentilerden bağımsız davranılması gerekir çünkü gerçekleştirilen hedefler ilerdeki hedeflerin yolunu açabilir ve böylece eylem sonrası süreç gelecekteki eylemler için eylem öncesi sürece dönüşebilir ve bu şekilde döngü başlar (Dörnyei & Otto, 1998).

2.3.1.1.4 William ve Burden'in Yabancı Dil Motivasyonu Çerçevesi

Yabancı dil öğrenimiyle ilgili motivasyon bileşenlerini açıklamaya yönelik kapsamlı bir çerçeve sunma girişiminde bulunan Williams ve Burden (1997), yabancı dil motivasyonunun ayrıntılı bir şekilde tanımını yapan nadir araştırmacılarından (Dörnyei, 1998). Yabancı dil motivasyonunu, karmaşık, çok boyutlu bir yapı olarak değerlendiren Williams ve Burden (1997), motivasyonel etkinin içsel mi yoksa dışsal mı olduğu üzerinde durarak eğitim psikolojisindeki güncel temaları takip etmiş ve bir dizi alt bileşenler oluşturmuşlardır (Dörnyei, 2001). Motivasyonun ilgi duymaktan daha fazlası olduğunu vurgulayan Williams ve Burden (1997), motivasyonun aynı zamanda, bu ilgiyi sürdürmek ve belirli hedeflere ulaşmak için gerekli çabayı göstermek üzere zaman ve enerji harcamayı içerdiğini savunurlar. Ayrıca motivasyon sürecini üç aşamaya ayırmışlardır: "Bir şeyi yapmak için sebeplerin olması" → "Bir şeyi yapmaya karar vermek" → "Çabayı sürdürmek" (121). Williams ve Burden'in (1997) yabancı dil motivasyonu çerçevesi Tablo 2.15'te verilmiştir.

Tablo 2.15. Williams ve Burden'in Yabancı Dil Motivasyonu Çerçevesi

İÇSEL FAKTÖRLER	DIŞSAL FAKTÖRLER
Etkinliğe yönelik içsel ilgi: • Merak uyandırması • Zorlayıcılık seviyesi	Kişilere verilen önem: • Ebeveynler • Öğretmenler • Akranlar
Etkinliğin değeri: • Kişisel alaka • Sonuçların beklenen değeri • Etkinliğe atfedilen içsel değer	Kişilerarası etkileşimin doğası: • Aracılı öğrenme deneyimleri • Geri bildirimin niteliği ve miktarı • Ödüller • Uygun övgünün niteliği ve miktarı • Cezalar, yaptırımlar
Temsil etme duygusu: • Nedensellik durumu • Süreç ve sonuçların kontrol edilme durumu • Uygun hedef belirleme becerisi	Öğrenme ortamı: • Konfor • Kaynaklar • Gün, hafta, yıl'ın zamanı • Sınıfın ve okulun büyüklüğü • Sınıf ve okul ahlakı

Tablo 2.15. Devamı

İÇSEL FAKTÖRLER	DİŞSAL FAKTÖRLER
Uzmanlık: • Yeterlilik duyguları • Seçilen bir alanda becerilerin geliştirilmesi konusunda farkındalık ve uzmanlık • Öz yeterlik	Daha geniş bağlam: • Daha geniş aile ağı • Yerel eğitim sistemi • Çatışan çıkarlar • Kültürel normlar • Toplumsal beklentiler ve tutumlar
Benlik kavramı: • Gerekli becerilerdeki kişisel güçlü ve zayıf yönleri ilişkin gerçekçi farkındalık • Başarı ve başarısızlığa ilişkin kişisel tanımlar ve yargılar • Kendine değer verme kaygısı • Öğrenilmiş çaresizlik	
Tutumlar: • Genel olarak dil öğrenimine yönelik tutumlar • Yabancı dile yönelik tutumlar • Yabancı dil topluluğu ve kültürüne yönelik tutumlar	
Diğer duygusal durumlar: • Özgüven • Kaygı, korku	
Gelişim yaşı ve aşaması	
Cinsiyet	

Zoltan Dörnyei, *Teaching and Researching Motivation* (UK, Pearson, 2011), 54'ten uyarlandı.

Tablo 2.15'te görüldüğü gibi, Williams ve Burden'in (1997) yabancı dil motivasyonu çerçevesinde motivasyonu etkileyen faktörler içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılmıştır. İçsel faktörler; etkinliğe yönelik içsel ilgi, etkinliğin değeri, temsil etme duygusu, uzmanlık, benlik kavramı, tutumlar, diğer duygusal durumlar, gelişim yaşı ve aşaması, cinsiyet alt başlıklarından oluşmaktadır. Dışsal faktörler ise kişilere verilen değer, kişilerarası etkileşimin doğası, öğrenme ortamı ve daha geniş bağlam alt başlıklarından oluşmaktadır. Sonuç olarak, Ryan ve Deci tarafından 1985 yılında ortaya atılan öz belirleme kuramında bahsedilen içsel motivasyon ve dışsal motivasyon yapılarına benzeyen bu çerçeve, yabancı dil öğrenme motivasyonunun bireyin içsel olarak hissettiklerinin yanı sıra çevresel faktörlerden etkilenen bir yapıda olduğu söylenebilir.

Özetlemek gerekirse, diğer alanlarda olduğu gibi, eğitim alanında da önemli bir işlevi olan motivasyon, yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Motivasyon ve davranışın birbiriyle etkileşim içinde olmasından yola çıkarak, İngilizce gibi beceri geliştirmenin ön planda olduğu bir dersin öğretiminde motivasyon öğrenmeyi etkileyebilecek önemli bir faktördür.

2.4 İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında UbD ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalar yer almaktadır.

2.4.1 UbD ile ilgili Yurt içinde Yapılan Araştırmalar

Geylan (2023), çalışmasında ekosistem ekolojisi konusuna yönelik anlamaya dayalı tasarımın (UbD) başarı, tutum ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Bu bağlamda, 10. sınıf biyoloji programında yer alan “Ekosistem Ekolojisi” konusunda UbD ye dayalı ders planı tasarlanmış, uygulanmış ve sonuçları değerlendirilmiştir. Araştırma deseni olarak, karma araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, özel bir lisenin 10.sınıfında öğrenim gören 85 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak “Ekosistem Ekolojisi Başarı Testi” ve “Ortaöğretim Öğrencilerinin Biyoloji Bilimine ve Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, nitel veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, tek faktörlü ANOVA, ANCOVA, içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin başarı, tutum ve kalıcılık puanlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Öğrenci görüşlerine göre, derslerin çok eğlenceli ve zevkli geçtiği, derslerin sıkılmadan takip edildiği, yapılan çeşitli etkinliklerle konuların daha sonra da kolayca hatırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmen görüşlerine göre ise UbD ile tasarlanan ders planının iyi bir yönlendirici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hanratty ve Aydın (2023), çalışmalarında İngilizce öğretmenlerinin ve İngilizce bölüm başkanlarının Yabancı Dil olarak İngilizce öğretmek için UbD çerçevesini kullanarak birimler tasarlamalarının ve sunmanın faydaları ve zorlukları konusundaki perspektiflerini incelemişlerdir. Araştırmada 39 İngilizce öğretmeni ve beş bölüm başkanından açık uçlu anketler ve yedi öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanan verilerin analizinde içerik analizi ve tematik analizi kullanılmıştır. Araştırma, UbD'yi okullarında uygulayan öğretmenlerin, anlayışların ve aktarımın gelişimi üzerine odaklanmasıyla öğrencilerin akademik başarı ve İngilizce dil becerilerine yönelik faydalar gördüğüne ve öğrencilerin İngilizce konuşma motivasyonlarına katkıları olduğuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca, kurumsal, öğretimsel, öğretmenle ilgili ve öğrenciyle ilgili faktörlerden kaynaklanan algılanan zorlukları ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler, UbD uygulamalarını küresel pandemi sırasında çevrimiçi eğitimin özelliklerinden dolayı zor bulmuşlardır.

Özdemir ve Yurtseven (2023), araştırmalarında UbD temelli farklılaştırılmış fen öğretiminin yedinci sınıf fen bilimleri dersini alan öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisini incelemişlerdir. Bu kapsamda, fen bilimleri dersinin iki ünitesi UbD temelli ders planları ile hazırlanmış ve farklılaştırılmış öğretim yöntemi entegre edilerek şekillendirilen ünite planları 14 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma deseni olarak, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde özel bir ortaokulun yedinci sınıfında öğrenim gören 36 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilen motivasyon ölçeği, Aydoğdu vd. (2012) tarafından geliştirilen bilimsel süreç becerileri ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen akademik başarı testleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımlı gruplarda t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon, bilimsel süreç becerileri ve akademik başarı ön test son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Yüksel vd. (2023), çalışmalarında UbD ve IB Panner (Uluslararası bakalorya program çerçevesi)'a uygun olarak hazırlanan 3. sınıf sosyal bilgiler ders planlarının etkisini araştırmışlardır. Araştırmada karma araştırma desenlerinden iç içe karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öntest- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılırken, nitel boyutunda ise öğretmen görüşlerine yönelik içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünün katılımcılarını, ilkokul 3. sınıfta öğrenim gören ve gönüllü olan 320 öğrenci oluştururken, nitel bölümünün katılımcılarını ise hazırlanan ders planlarının uygulayıcısı olan 36 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, UbD ve IB Planner çerçevesinde hazırlanan ders planlarının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin hazırlanan ve uygulanan planlara ilişkin geri bildirimlerinden elde edilen nitel bulgular ise planların zenginleştirilmiş etkinlikler içerdiğini ve özel gereksinimli öğrenciler ile aynı sınıftaki üstün yetenekli öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilere hitap edecek şekilde kapsamlı bir şekilde hazırlandığını göstermiştir. Ayrıca IB ve UbD ders planlarında farklılaşan içeriğin yöntem ve tekniklerle sınırlı olmadığı, ölçme ve değerlendirme tekniklerini de içerdiği gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, hem niceliksel hem de niteliksel bulgular, planların öğrencilere belirlenen davranış etkililiği bir şekilde kazandıracak şekilde tasarlandığını ve uygulamaların öğrencilerin sosyal becerilerini, öz yönetim becerilerini, iletişim becerilerini, araştırma ve düşünme becerilerini geliştirdiğini, özgüvenlerini ve başarılarını artırdığını göstermiştir.

Başaran (2022), öğretmen adaylarının UbD konusundaki yeterlilik ve farkındalıklarının geliştirilmesinin amaçlandığı araştırmasında anlamaya dayalı tasarımda kullanılan geriye doğru tasarımın teorisini, aşamalarını içeren (30 ders saati) bir kurs tasarlamış ve 16-19 Mayıs 2022 tarihleri arasında uygulamıştır. Araştırmanın katılımcılarını Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 4.sınıfta öğrenim gören 17 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları; çalışmadan önce ve sonra uygulanan açık uçlu soruları içeren form, çalışma devam ederken her gün sonunda yazılan yansıtıcı günlükler ve eğitim etkinliğinde performans görevi olarak verilen ders tasarımlarıdır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının, geriye doğru tasarım, anlama, büyük fikir, transfer, istenilen sonuçlar, değerlendirme kanıtları, performans görevleri, öğretim tasarımı gibi anahtar kavramları sıklıkla kullandıkları görülmüştür. Ayrıca, katılımcılar derslerinde ve bazı projelerinde UbD'yi kullanacaklarını ve tüm öğretmenlerin bu şekilde öğretim tasarımı yapması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak, ders tasarımlarının alan uzmanları ve akranlar tarafından değerlendirilmesi sonucu ortalamanın üzerinde puanların alındığı tespit edilmiş ve kurs sonunda katılımcıların anlamaya dayalı tasarım konusunda yeterliliklerinin ve farkındalıklarının arttığı görülmüştür.

Çetinkaya (2022), UbD ve TYES modellerinin harmanlanmasıyla tasarlanan kimya derslerinin etkisini incelemiştir. Araştırma, 9. sınıf öğrencileriyle yapılan iç içe karma desenin kullanıldığı bir çalışmadır. Deney grubunda UbD-TYES modeli uygulanırken, kontrol grubu mevcut programla devam etmiştir. Nicel veri olarak akademik başarı testleri, nitel veri olarak öğrenci görüşleri ve öğretmen gözlem formu kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının ve bilginin kalıcılığının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Deney grubu öğrencileri, UbD-TYES modelini kendi başlarına öğrenmelerine yardımcı olan, iletişim ve etkileşimi teşvik eden bir model olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise bu modelin öğrenci gelişimine daha fazla katkı sağladığını belirtmiştir. Sonuç olarak, UbD-TYES modelinin mevcut yöntemlere göre daha etkili bir öğrenme modeli olduğu sonucu ortaya konmuştur.

Gürbüz (2022), araştırmasında UbD temelli matematik uygulamalarının, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri, bilişsel esneklik düzeyleri ve kalıcı anlama düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma deseni ön- test son-test kontrol gruplu deneysel desendir. Araştırmanın katılımcılarını 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde bir devlet okulunun 7. sınıfında öğrenim gören 20'si deney, 20'si kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda UbD temelli hazırlanmış ünite planı uygulanırken kontrol grubunda ilgili ünite herhangi bir müdahale

olmadan işlenmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları öğrencilerin; yaratıcı düşünme beceri düzeylerini ölçmek için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT), bilişsel esneklik düzeylerini ölçmek için Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ) ve öğrenmelerinin kalıcılığını ölçmek için matematik dersi izleme testidir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, UbD temelli matematik uygulamalarının yaratıcılığı, bilişsel esnekliği, kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Gürbüz vd. (2022), çalışmalarında ortaokul matematik öğretiminde UbD temelli gelişimsel yaklaşım uygulamalarının öğrencilerinin akademik başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde bir devlet okulunun 5. sınıfında öğrenim gören 18'i deney, 18'i kontrol grubu olmak üzere toplam 36 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Deney grubunda UbD temelli gelişimsel yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış ünite planı uygulanırken kontrol grubunda ilgili ünite herhangi bir müdahale olmadan işlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak matematik dersi başarı testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, UbD temelli uygulamaların kalıcı ve anlamlı öğrenmenin sağlanmasında etkili olduğunu ve önemli birer araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

Hanratty (2022), araştırmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten İngilizce öğretmenlerinin ve bölüm başkanlarının UbD uygulamaları hakkındaki görüşlerini keşfetmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını 339 İngilizce öğretmeni ve 5 bölüm başkanı oluşturmaktadır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın verileri öğretmen ve bölüm başkanlarına uygulanan açık uçlu sorulardan oluşan anketler ve sonrasında öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi ve tematik analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, okullarında UbD'yi uygulayan İngilizce öğretmenlerinin çoğunlukla UbD'yi bir tasarım süreci olarak tanımladıklarını ve uygulamaların öğrencilerin akademik gelişimine ve İngilizce dil gelişimlerine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin kurumsal, öğretimsel, öğrenci ve öğretmen kaynaklı faktörlerden kaynaklanan zorluklar yaşadığı fakat UbD'yi faydalı bulduklarına yönelik sonuçlar elde edilmiştir.

Sadıç ve Altun (2022), 2021 yılı içerisinde Covid-19 pandemisi nedeniyle geçilen acil uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, matematik uygulamaları seçmeli dersi veri işleme öğrenme alanı kapsamında 12 ders saatini içeren UbD tasarımı yapmışlardır. UbD uygulamaları öncesinde, esnasında ve sonrasında toplanan verilerle uygulamanın etkisini

araştırdıkları çalışmaların katılımcılarını 6. sınıfta öğrenim gören 21 öğrenci ve matematik dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Araçsal durum çalışması olarak desenlenen çalışmada, araştırma boyunca ele alına durum veri çeşitlemesi tekniği ile yoğun bir şekilde betimlenmiş ve veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Ayrıca, çalışmada ön test ve son test olarak Matematik Uygulamaları Dersi Değer Algısı Ölçeği (MUDDAÖ) kullanılmış ve elde edilen verilerin analizinde Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, uygulamanın uzaktan eğitimde öğrenci aktifliğini sağlayarak öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye ve alanyazında matematik dersi veri işleme konu alanıyla ilgili tespit edilen eksiklerin giderilmesine katkıda bulunmasından dolayı örnek bir uygulama olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Saraç vd. (2022), anlamaya dayalı tasarım temelli iklim değişikliği eğitim programının Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesine yönelik yaptıkları çalışmalarında, UbD öğretim modeli kullanarak, okul öncesi ve ilkökul için 8 haftalık bir iklim değişikliği öğretim programı geliştirmişlerdir. Geliştirilen programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesinin amaçlandığı çalışmanın katılımcılarını, İstanbul'da öğretim programını uygulayan iki farklı okulda görev yapan toplam 20 okul öncesi ve ilkökul öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın verileri içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, programın öğretmenlerin ve öğrencilerin iklim değişikliğine yönelik bilgi ve farkındalıklarının gelişmesine katkı sağladığını, öğrencilerin bilgiyi transfer etmelerini sağlayarak öğrenci davranışlarında belirgin değişimler meydana gelmesine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma, programın UbD'nin anlama ve bilginin transferine yönelik pratik bir çerçeve niteliğinde olduğunu göstermiştir.

Uyguç (2022), çalışmasında UbD'nin Fen Bilimleri dersinde uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini araştırmıştır. Ayrıca, UbD uygulamalarına yönelik öğrenci görüşlerinden yola çıkarak uygulamaların değerlendirilmesini amaçlamıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın katılımcılarını Gaziantep ilinde yer alan bir devlet okulunun 6. sınıfında öğrenim gören 27 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test- son test deneysel desen kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Fen Bilimleri başarı testi kullanılırken nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde Mann-Whitney U, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılırken nitel veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları,

UbD'nin öğrencilerin Fen Bilimleri dersindeki akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına olumlu anlamda etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur.

Bodur ve Yurtseven (2021), UbD temelli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki yansımalarını incelediği araştırmalarında UbD ile tasarlanan derslere yaratıcı drama etkinlikleri entegre edilmiş 4 hafta boyunca uygulanmıştır. Olgubilim deseninin kullanıldığı araştırmanın katılımcıları 7. Sınıfta öğrenim gören 15 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenci günlükleri aracılığıyla toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, UbD temelli yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin öz güvenlerinin artmasına katkı sağladığını göstermiştir. Ayrıca, elde edilen bulgular, uygulamaların geleneksel yöntemle işlenen İngilizce derslerine göre öğrencilerin aktif katılımını artırdığını ortaya koymuştur.

Gül vd. (2021), çalışmalarında 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde kullanılan UbD uygulamalarının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine etkilerini araştırmışlardır. Araştırmanın katılımcılarını 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde yer alan bir ortaokulda öğrenim gören 33'ü deney ve 32'si kontrol grubu olmak üzere toplam 65 öğrenci oluşturmaktadır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, nicel veri toplama aracı olarak akademik başarı testi kullanılırken nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde, karma ölçümler için çift yönlü varyans analizi (Mixed ANOVA) kullanılırken nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, UbD uygulamalarının öğrencilerin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerindeki akademik başarılarının artmasına mevcut programa göre daha fazla katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrenci görüşlerine göre elde edilen bulgular, uygulamanın öğrencilerin etkili öğrenme deneyimi sağlamalarına, farklı bakış açıları edinmelerine ve derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine duyuşsal ve bilişsel açıdan katkılar sağladığını ortaya koymuştur.

Özdemir (2021), UbD temelli farklılaştırılmış fen derslerinin öğrencilerin motivasyonuna, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarısına etkisini incelediği araştırmasını, 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan özel bir ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören 36 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma, zayıf gruplu deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Fen bilimleri dersinde iki ünite UbD ile tasarlanmış ve farklılaştırılmış öğretim yöntemi kullanılarak 14 hafta uygulanmıştır. Verilerin analizinde t-Testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, uygulamaların öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur.

Özyurt vd. (2021), çalışmalarında UbD'nin 4. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersindeki akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini araştırmışlardır. Araştırma deseni, ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Araştırmanın katılımcılarını, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Gaziantep ilinin Şehitkamil İlçesinde yer alan benzer özelliklere sahip iki devlet ilkokulunun 4. sınıfında öğrenim gören 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen Fen Bilimleri Başarı Testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney U ve Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, başarı testi ve kalıcılık testinden elde edilen puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, UbD uygulamalarının 4.sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi akademik başarılarının artmasında ve öğrenmenin kalıcılığında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sadık ve Ergüleç (2021), araştırmalarında “geriye doğru tasarım” modeli ve “ters-yüz edilmiş öğrenme” yaklaşımını kullanarak yeniden tasarladıkları öğretim tasarımı dersinin uygulama sürecindeki deneyimlerini paylaşmış ve öğrenci merkezli ders tasarımı için uygulamaya yönelik ve kuramsal olarak önerilerde bulunmuşlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanıldığı araştırmanın katılımcılarını öğretim tasarımı dersini alan 27 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan çevrim içi form, dönem boyunca yapılan ders gözlemleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve anket aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde NVivo programı kullanılarak tematik analiz yönteminden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenci merkezli tasarımların ciddi planlama ve zaman gerektirdiği tecrübe edilmiş, geriye doğru tasarım modelinden yararlanılarak yapılan uygulamaların öğretmen adayları için değerli olduğu ve öğretmen adaylarının süreci zorlayıcı ve yoğun bulmalarına rağmen faydalı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının, grup çalışmalarında daha esnek, çevrim içi tartışmalarda daha disiplinli bir uygulama tercih ettikleri anlaşılmıştır.

Uluçınar (2021), UbD'ye dayalı nitel araştırmaların bulgularını incelediği meta-sentez çalışmasında 48 çalışmanın bulgularını incelemiştir. Nitel meta-sentez yöntemi ile kurgulanan araştırmanın verileri tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, UbD'ye dayalı ünitelerin geliştirilmesinde öğretmenler genel olarak UbD'ye ilişkin değerlendirme kanıtlarını toplayarak hedefler/standartlar oluşturamamışlardır; bunun yetersizliğinin çoğunlukla tecrübesizliğinden, okulun imkân/koşullarından, öğretmenlerin durgunluğundan, duygusal durumundan ve pedagoji bilgisinin yetersiz olmasından

kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca bulgular, UbD'ye dayalı öğretimin öğrencilerin bilişsel gelişimini ve katılımcı iç görülerini iyileştirdiğini ortaya koymuştur.

Uluçınar ve Dinç'in (2021) özel eğitim dersi kapsamında otantik performans görevlerinin etkililiğini araştırdığı çalışmalarında, hazırlanan performans görevlerinden biri UbD ile hazırlanmıştır. Katılımcı eylem araştırması olarak tasarlanan çalışma, lisans özel eğitim dersinde ölçme ve değerlendirme etkinlikleri olarak özgün görevler geliştirmeyi ve bu görevlerin uygulama süreçlerinde öğrencilerin deneyimlerine, bakış açılarına ve duygularına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 205 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri, katılımcıların katıldıkları performans görevlerine ilişkin deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını yansıttıkları kolektif araştırma günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin incelenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, özgün performans görevlerinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini iyileştirdiğini, onların araştırma, yöntem ve bilimsel süreç becerileri konusundaki repertuarlarını geliştirmelerine yardımcı olduğunu ve özgüven, öz yeterlilik, iletişim, etkileşim ve teknoloji kullanma becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, performans görevlerinin katılımcılar için eğlenceli, yenilikçi, motive edici ve eğitici olduğunu göstermektedir.

Nayman vd. (2020), araştırmalarında UbD'ye dayalı İngilizce derslerinin öğrencilerin başarı, performans ve fikirleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Durum çalışması olarak desenlenen çalışmanın katılımcılarını, İstanbul'da bir özel okulun 6. sınıfında öğrenim gören 13 öğrenci oluşturmaktadır. Nitel ve nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı çalışmanın nicel verilerini başarı puanları, nitel verilerini performans ürünlerinin değerlendirilmesiyle elde veriler oluşturmaktadır. Nicel verilerin analizinde nonparametrik testlerden Wilcoxon testi, nitel verilerin analizinde ise betimleyici analizler ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada, İngilizce derslerinde UbD kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını ve motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Açar vd. (2019), çalışmalarında olasılık konusunun UbD aracılığıyla öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve görüşlerine etkisini incelemişlerdir. Gömülü deneysel model olarak tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da bir Anadolu lisesinin 10.sınıfında öğrenim gören öğrencilerden 27'si deney 25'i kontrol grubu olmak üzere iki şube (n=52) öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, Bulut (1994) tarafından geliştirilen tutum ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi ile toplanmıştır. Öğrenci görüşlerine ilişkin veriler ise bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde ANCOVA, Shapiro- Wilk Normallik Testi ve İçerik analizi kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda, UbD'nin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarısının arttığı ancak UbD'nin uygulanmadığı kontrol grubuna göre son test puanlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Öte yandan, öğrencilerin tutum puanları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin tutumlarının hem ön teste hem de kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Ayrıca, Öğrenciler UbD ile işlenen derse yönelik olumlu görüş belirtmişler ve karar vermede olasılığın önemine vurgu yapmışlardır.

Buyruk vd. (2018), çalışmalarında motivasyon modeli ile zenginleştirilmiş anlamaya dayalı tasarım uygulamalarının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine ve motivasyonlarına etkisini incelemişlerdir. Nitel yöntemin baskın olduğu karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul'da özel bir üniversitenin hazırlık sınıfında öğrenim gören 9'u erkek, 12'si kız toplam 21 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; gözlem formu, akran değerlendirme formu, yansıtma günlükleri ve görüşme formudur. Verilerin analizinde, nicel veriler için betimsel istatistikler kullanılırken nitel veriler için ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, motivasyon modeli ile birleştirilmiş UbD uygulamalarının öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin gelişimine ve İngilizce konuşma motivasyonlarına genel anlamda olumlu katkıları olduğu görülmüştür.

Yurtseven ve Doğan (2018) UbD uygulamalarının okul öncesi öğretimde öğretmen ve öğrenciler üzerindeki yansımalarını inceledikleri çalışmalarında, uygulamaların öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve öğrencilerin alıcı dil yaşı üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Karma desen kullanılarak yürütülen araştırmanın katılımcılarını 1 öğretmen ile yarısı kontrol ve yarısı deney grubu olmak üzere toplam 38 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; Peabody Resim Kelime Testi, yansıtma notları ve görüşme formudur. Nicel veriler non-parametrik testlerden Mann-Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak analiz edilirken nitel veriler ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin Peabody Resim Kelime Testi öntest –sontest puanları karşılaştırıldığında sontest lehine anlamlı fark olduğu fakat kontrol grubu lehine anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Araştırmada elde edilen nitel bulguların analizi sonucunda ise UbD'nin; öğretmenin profesyonel gelişimine olumlu katkıları olduğu, uygulamalar süresince öğretmenin daha planlı ve sistematik çalışmasına imkan tanıdığı, öğretmenin işini kolaylaştırarak öğretmeni araştırmaya, yeni yöntemler kullanmaya ve kendini geliştirmeye yönlendirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yurtseven ve Altun (2017), çalışmalarında İngilizce öğretiminde UbD kullanımının öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine ve öğrenci başarısına etkisini incelemişlerdir. Eylem araştırmasının kullanıldığı çalışmanın katılımcıları 10 öğretmen ve 346 öğrenciden

oluşmaktadır. Nitel veriler ünite tasarımları ve görüşme formları ile toplanırken, nicel veriler İngilizce başarı puanlarıyla toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi ve nicel verilerin analizinde kovaryans analizi ve t-Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının öğretmenlerin Profesyonel gelişimlerine ve Öğrenci başarısına olumlu katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaysi vd. (2016), çalışmalarında UbD tasarımlarının kullanıldığı öğrenme ortamlarında üniversite öğrencilerinin yabancı dilde okuma ve anlama becerilerine yönelik öğrencilerin görüş ve deneyimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninin kullanıldığı araştırmanın katılımcılarını, İstanbul'da bir vakıf üniversitesinin hazırlık sınıfında öğrenin gören 14'ü kadın ve 6'sı erkek olmak üzere toplam 20 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, odak grup görüşmesi, gözlemler, okuma çemberi ve öğrenme günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizinde MAXQDA12 yazılımından yararlanılmış ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, UbD uygulamalarının katılımcılar arası etkileşimi ve yardımlaşmayı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, UbD uygulamalarının katılımcıların derse karşı ilgilerinin artmasına ve yabancı dilde yazılmış bir metni anlayarak çıkarımda bulunmalarına katkıda bulunduğu görülmüştür.

Som vd. (2016), çalışmalarında UbD ile tasarlanmış Eğitim Bilimlerine Giriş dersinin öğretmen adaylarının başarı, tutum ve görüşleri üzerinde nasıl bir değişim yarattığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Öntest- sontest yarı deneysel desen kullanılarak tasarlanan araştırmanın katılımcılarını, bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinin birinci sınıfında öğrenim gören 66 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nicel verilerin toplanmasında Eğitim Bilimlerine Giriş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi kullanılırken, nitel verilerin toplanmasında öğrenci yansıtma yazısı formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde, betimsel istatistikler, Mann Whitney U testi, SPSS.21 ve Excel paket programları kullanılmıştır. Öte yandan, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, UbD uygulamalarının öğretmen adaylarının tutumunda deney ve kontrol grupları arasında tüm alt boyutlar için anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılrken, derse karşı sempati ve önem geliştirme alt boyutlarında deney grubunun anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Ayrıca, deney grubunun antipati alt boyutuna yönelik tutum puanlarının azaldığı görülmüştür. Öte yandan nicel bulgular değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubundaki katılımcıların akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Son olarak, araştırmada elde edilen nitel verilerin analiz sonuçları,

UbD uygulamalarının öğrencilerin olumlu duyuşsal özelliğini harekete geçirdiğini ve öğrencilerin derslerde etkin katılımını artırdığını ortaya koymaktadır.

Yurtseven (2016), araştırmasında UbD'nin öğretmenlerin profesyonel gelişimleri, öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları ve İngilizce dersi akademik başarıları üzerinde nasıl bir değişime neden olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. İç içe geçmiş karma desenin kullanıldığı araştırmanın nicel boyutunda öntest- sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılırken nitel boyutunda eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 2014-2015 akademik yılı bahar döneminde Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda görev yapan 10 öğretmen ve aynı üniversitenin hazırlık sınıfında öğrenim gören 225'i deney, 211'i kontrol grubu olmak üzere toplam 436 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nitel verilerin toplanmasında ders tasarımları, öz-değerlendirme yazıları, akran değerlendirme yazıları, araştırmacı notları, birebir görüşme, odak grup görüşmesi ve gözlem kullanılırken, nicel verilerin toplanmasında Dörnyei (1990) tarafından geliştirilen, Mendi (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Motivasyon/Tutum Ölçeği ve öğrencilerin İngilizce başarı puanları kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılırken, nicel verilerin analizinde kovaryans analizi ile bağımsız gruplarda t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının A ve B kuru öğrencilerinin yabancı dil öğrenme motivasyonları ve B kuru öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik akademik başarıları üzerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Ek olarak, UbD uygulamalarının öğretmenlerin tasarım yapma, tasarımları uygulama ve profesyonel gelişim süreçlerine olumlu katkılarda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurtseven ve Altun (2016), araştırmalarında İngilizce derslerinde UbD kullanımına yönelik öğrencilerin İngilizce konuşma motivasyonlarını ve görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Karma desenin kullanıldığı araştırmanın nicel boyutunda öt-test son-test deneysel desen kullanılırken, nitel boyutunda eylem araştırması kullanılmıştır. 10 öğretmen ve 436 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin 225'i deney, 211'i kontrol grubunda yer almaktadır. Nicel verilerin toplanmasında Dörnyei tarafından geliştirilen ve Mendi (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Motivasyon/Tutum ölçeği kullanılırken, nitel veriler odak grup görüşmeleriyle toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde bağımsız gruplar t-Testi kullanılırken, nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada, UbD uygulamalarının öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları ve bilgi transfer becerine olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Durmaz'ın (2014) çalışmasında, üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenmelerini sağlayacak bir öğretim uygulamasına olan ihtiyaç sistem analizi yaklaşımıyla ortaya konmuş ve bu kapsamda UbD yaklaşımının kullanıldığı bir öğretim tasarlanarak öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma modeli olarak tek gruplu ön test son test deneme modelinin kullanıldığı çalışmanın katılımcılarını 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Konyaaltı ilçesi Bilim ve Sanat Merkezinde dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıfa devam eden toplam 121 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; öğrencilerin problem çözme başarılarını ölçmek amacıyla hazırlanan problem çözme stratejileri testleri; matematiğe yönelik tutum ölçeği; problem çözme beceri ve stratejileri ölçeği; matematik problemi çözmeye karşı tutum ölçeği; matematiksel özyeterlik ölçeği; matematiksel akademik benlik ölçeği ve özdüzenleme stratejileri ölçekleridir. Verilerin analizinde; Kolmogorov Smirnov testi; Shapiro-Wilk testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmış, ortalama, yüzde ve frekans gibi istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda, uygulamaların üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenme düzeylerinde ve kullandıkları farklı strateji sayısında anlamlı derecede farklılık yarattığı ve bazı stratejilerin kullanılma düzeyleri açısından aralarında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, uygulamaların öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum, matematik özyeterlik ve özdüzenleyici öğrenme stratejileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu ancak matematik problemi çözmeye yönelik tutum, problem çözme beceri ve stratejileri ile matematiksel akademik benlik puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bunun yanında, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum puanları; matematik problemi çözme tutum puanları ve matematik özyeterlik puanları; problem çözme becerileri ve özdüzenleyici öğrenme stratejileri puanları ile matematiksel özyeterlik ve özdüzenleyici öğrenme stratejileri puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

2.4.2 UbD ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Newell vd. (2023), ABD'nin Texas eyaletinde yer alan Baylor Tıp Fakültesinin 4 yıllık programını UbD çerçevesinde yenilemiş ve uygulamışlardır. Çalışmanın amacı, UbD'yi uygulamaya yönelik stratejileri ve uygulamaları fakülte program geliştiricilerinden oluşan ekiplerle paylaşmaktadır. Araştırma sonucunda, UbD'nin program ve ders düzeyindeki sonuçları öğrenci merkezli öğretim ve yeterliliğe dayalı tıp eğitimi ve değerlendirme ilkeleriyle uyumlu hale getiren esnek ve uyarlanabilir bir yaklaşım olduğu görülmüştür.

Tshering (2022), araştırmasında 10. sınıf kimya dersinde UbD kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışmanın katılımcılarını Mendrelgang lisesinde öğrenim görmekte olan ve amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilen 22'si erkek, 40'ı kız olmak üzere toplam 62 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen kimya başarı testinin kullanıldığı çalışmanın verileri t- testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu akademik başarı testi öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken son test puanları arasındaki farkın deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca, kızlar ve erkeklerin ön test akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken, son test puanları arasında erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuç olarak, UbD'nin 10. sınıf öğrencilerin kimya dersi akademik başarılarının artmasında etkili olduğu görülmüştür.

Joshi (2021), araştırmasında ABD'nin Minnesota eyaletinde görev yapan öğretmenlerin program, öğretim ve değerlendirme planlamasını UbD'nin temel ilkelerini ve üç aşamasını kullanarak incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma ayrıca merkezi Minnesota'daki K-12 devlet okulu bölgelerindeki ilköğrencileri arasında kalıcı öğrenme için UbD'nin temel ilkelerinin ve temel unsurlarının ne ölçüde uygulandığını araştırmayı amaçlamıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın verileri Wiggins and McTighe'nin (2005) UbD çerçevesi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları Minnesota'nın merkezindeki on okul bölgesinin program yöneticilerinden oluşmaktadır. Bulgular, neredeyse tüm program yöneticilerinin okul bölgelerinin program, değerlendirme ve öğretimi planlamada UbD'yi kullandığını göstermiştir. Bununla birlikte, kaliteli bir program tasarlamada UbD'nin bütün ilkelerinin eşit bir şekilde uygulanması gerektiği gerçeğine rağmen, UbD'nin sadece birkaç temel ilkesinin program yöneticileri tarafından uygulandığı görülmüştür. Bu bağlamda, araştırmanın bulguları, UbD bileşenlerinin ve üç aşamasının eşit olmayan bir şekilde uygulandığını ve uygulamalarda tutarsızlık olduğunu göstermiştir.

Taiyabi (2021) okul gelişim sürecinde UbD yaklaşımını kullanmadan önce UbD ile ilgili kavramsal anlayış ve beceri geliştirmek üzere yaptığı çalışmada, G. Wiggins ve J. McTighe tarafından 1998 yılında yazılan “*Anlamaya Dayalı Tasarım*” (UbD) kitabının genişletilmiş 2. basımının ilk bölümüne genel bir bakış sunmayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, incelenen kitabın ilk bölümüne ilişkin aşağıdaki noktalara vurgu yapılmıştır;

- UbD yaklaşımının nihai hedefi, öğrencilerin kendi başlarına performans göstermelerini sağlamak, durum üzerinde proaktif kontrol kazanmalarına yardımcı olmak ve birikimlerinden yararlanarak etkili kararlar almalarını teşvik etmektir.
- UbD, ulusal öğretim programları için zengin ve etkili bir planlama çerçevesidir ancak aynı zamanda süreci yürütmek için ön bilgi ve beceri gerektiren karmaşık bir çerçevedir, iyi yapılması zordur.
- Öğretmenlerin başlangıçta hızlı sonuçlar alabileceği küçük üniteleri seçmeleri gerekmektedir.
- Öğretmenlerin ayrıca planlarını paylaşmaya devam etmek, veri analizi ve geri bildirimle dayanarak planlarını gözden geçirmek için gruplar veya takımlar halinde çalışmalarında fayda vardır.
- Öğrenme hedeflerinin etkili değerlendirme süreçleri ve pedagojilerle uyumlu hale getirilmesi, öğrencilerin öğrenimini zenginleştiren ve performanslarını geliştiren sıkı bir program oluşturur; aynı zamanda öğretmenlere sürekli gelişme ve yeterliliklerini geliştirme fırsatı sağlar.

Llerena (2020), araştırmasında UbD'nin İngilizce öğrencilere yönelik yararlarını incelemiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada 11 makale incelenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada, UbD'nin İngilizce öğretmenlerinin daha iyi anlamalar oluşturmalarına ve öğrencilerin İngilizce dil becerilerini geliştirmelerine faydalarının olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gloria vd. (2019), araştırmalarında anlamının nasıl gerçekleştiğini ve biçimlendirici değerlendirmeler ile UbD arasındaki ilişkiyi analiz etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada biçimlendirici değerlendirme UbD aracılığıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Kullanılan biçimlendirici değerlendirme stratejileri; sunumlar, tartışmalar, uygulamalı öğrenme, zihin haritalaması ve makalelerin analizidir. Çalışmanın evrenini, 2016-2017 yılında Endonezya'nın Batı Java kentindeki İslami kolejlerden birinde Biyoloji bölümünde öğrenim gören altıncı dönem öğrencilerinin tümü oluşturmuştur. Evren 120 öğrenci iken, örneklem 31 öğrenci alınmıştır. UbD aşamasında biçimlendirici değerlendirmenin uygulandığı dersler Bitki Fizyolojisi dersleridir. Verilerin analizinde t- testi, ANOVA ve korelasyon testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, UbD yoluyla biçimlendirici değerlendirmenin uygulanmasından sonra anlamada önemli bir artış olduğunu ve biçimlendirici değerlendirme ile anlama arasında pozitif bir korelasyon olduğunu göstermiştir.

Kuntari vd. (2019), çalışmalarında UbD kullanarak Parabolik Hareket üzerine alternatif bir Fizik öğretim tasarımı oluşturmayı amaçlamışlardır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın verileri, gözlem, görüşme ve doküman analizi ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre;

- UbD, öğretmenlerin üç ana bileşeni (öğrenme hedefleri, değerlendirmeler ve adımlar) ilişkilendirmelerine yardımcı olduğundan, öğrencilerin materyalleri kapsamlı bir şekilde anlamalarını ve maksimum puan almalarını kolaylaştırdığı için alternatif bir tasarım yapısı olarak kullanılabilir.
- Mevcut materyallerin geliştirilmesinin daha fazla iyileştirme gerektirmesine rağmen, UbD ile birçok materyal kullanılabilir.
- Tasarımın iyileştirilmesi ve geliştirilmesine hala ihtiyaç vardır.

Rosanti vd. (2019), çalışmalarında UbD kullanarak kapasitör devreleri ile ilgili bir ders planı yapmayı amaçlamışlardır. Bu kapsamda UbD ye dayalı hazırlanan ders planları tamamı fizik öğretmeni olan üç öğretmene verilmiş ve değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmada, UbD tasarımının, öğrencinin kavrayışını geliştirmek için öğrenme hedeflerini, öğrenme değerlendirmelerini ve öğrenme adımlarını birbirine bağlamaya yardımcı olduğu; kullanılan öğrenme yöntemlerinin mevcut materyallere uygun ve tamamlayıcı nitelikte olduğu; öğrenme adımlarına ilişkin talimatların kolay anlaşılabilir olduğu ve öğrenciler tarafından yapılabilir olduğu; 240 dakikalık bir zaman ayırmanın yeterli olduğu; değerlendirme problemlerine ilişkin soruların açık sorular olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gloria vd. (2018) çalışmalarında, biçimlendirici değerlendirmenin öğretmen adaylarının sahip olduğu zihinsel alışkanlık değerine katkısını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında, UbD aşamaları ile biçimlendirici değerlendirmenin zihin alışkanlıklarının oluşumundaki etkinliğini belirlemek amacıyla geri bildirim, akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme ile zihin alışkanlıkları olmak üzere üç bileşenden oluşan biçimlendirici değerlendirme anketinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde, korelasyon testi ve regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucu, biçimlendirici değerlendirmenin üç bileşeninden yalnızca geribildirim bileşeninin öğrencilerin zihinsel alışkanlıklarıyla ilişkili olmadığını göstermektedir. Akran değerlendirme bileşeni ve öz değerlendirme bileşeni her ikisi de korelasyona işaret etmektedir. Regresyon testi sonuçlarına göre, biçimlendirici değerlendirmenin genel bileşeninin zihin alışkanlıklarına %57,1 oranında katkıda bulunduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda, UbD aşamalarıyla yapılan biçimlendirici değerlendirmenin etkili olduğu ve öğrencinin zihinsel

alışkanlıklarının oluşmasına katkı sağladığı; en fazla katkıda bulunan biçimlendirici değerlendirme bileşenlerinin akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme olduğu ortaya konmuştur. Öte yandan, en büyük katkının birbirine bağlı düşünme kategorisine ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Setyanto vd. (2018), çalışmalarında UbD'yi kullanarak Newton'un İkinci Yasası hakkında alternatif bir fizik dersi tasarımı yapmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla tasarlanan UbD'ye dayalı hazırlanan tasarım üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın verileri, tanımlayıcı nitel yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırmada, UbD'nin Newton'un İkinci Yasası ile ilgili fizik dersinde alternatif bir tasarım olarak kullanılabileceği; UbD ile tasarlanan derslerin, öğrencilerin dersin hedeflerine ulaşabilmesi için hedefleri, adımları ve öğrenme değerlendirmelerini birbirine bağlamada yardımcı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Almasaeid (2017), çalışmasında UbD'nin 8. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi akademik başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın evrenini Dubai'deki Al Majd Model Erkek Okulu ve Al Ebdaa Model Kız Okulu'nda öğrenim gören tüm 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Rastgele örnekleme tekniği kullanılarak 60 öğrenciden oluşan bir örneklem seçilmiş ve öğrenciler ön test puanlarına göre eşleştirme yapılarak iki gruba ayrılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılan çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Fen Bilimleri akademik başarı testi ile toplanmıştır. Sonuçlar, akademik başarı testi ön test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını, son test puanlarına göre ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Ayrıca, kızlar ve erkeklerin akademik başarı testi ön test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Davila (2017), çalışmasında G. Wiggins ve J. McTighe tarafından 2005 yılında yazılan “*Anlamaya Dayalı Tasarım*” (UbD) kitabının 2. basımını incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda incelenen kitaba ilişkin aşağıdaki noktalara vurgu yapılmıştır;

- Daha iyi müfredat planlaması, değerlendirmesi ve uygulaması için kapsamlı bir çerçeve sunumundan daha fazlasını sunmaktadır.
- Her alanda veya düzeyde eğitime yeni ve güçlü bir bakış açısıyla ilham verir.
- Öğretmenleri ve eğitim sürecindeki diğer aktörleri öğrencilere, değerlendirmeye ve öğretmeye yönelik bakış açılarını, odak noktasının bilgi değil, gerçek anlayışın geliştirilmesi olduğu bir bakış açısına kaydırmaya davet eder.

- Yeterli pratik desteği sağlarken, önerinin oluşturulması ve uygulanmasında öğretmenlere adım adım rehberlik eder.
- Dil öğretmenlerinin disiplinler arası çalışmayı gerçekten geliştirmelerine, yabancı dili gerçek bir iletişim aracı olarak görmelerine olanak sağlaması açısından yabancı dil öğretimi alanına büyük bir katkısı olabilir.

Florian ve Zimmerman (2015), çalışmalarında bir ortaokulda küresel işgücünde rekabet etmeye hazırlanan öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için UbD, Moodle ve Harmanlanmış öğrenme kullanarak verilen eğitimin nasıl olduğunu incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre;

- Okul işbirliği, eleştirel düşünme ve etkili iletişim gibi becerileri kullanmıştır.
- PISA'nın uluslararası ölçümüne bakıldığında, eğitim veren okulda yapılan çalışmalar öğrencilerin ihtiyaç duyduğu becerileri geliştirmeye yönelik bir yol sağlamıştır.
- UbD, Moodle ve harmanlanmış öğrenme (BL) modellerinin kullanılması, öğrencilere küresel olarak rekabet edebilmeleri için ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri geliştirme fırsatları sağlamıştır.

Boozer (2014), araştırmasında Arizona Devlet Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının UbD'yi kullanarak ünite planlarını nasıl geliştirdiklerini ve geliştirilen planların uygulanma sürecinden hangi pedagojik süreçlerin kullanıldığını incelemiştir. Karma araştırma deseninin kullanıldığı çalışmanın katılımcıları 5 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında anket, alan notları, ünite planı, gözlem, yansıtma, öğrenci çalışmaları ve yarı-yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Öte yandan araştırmanın nicel verileri ise öğretmen ve öğrenci gelişim sistemi ile toplanmıştır. Verilerin analizinde t-testi ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre;

- UbD kullanımı öğretmen adaylarının öğretimi planlamasına katkı sağlamıştır.
- Öğretmen adaylarının hazırladıkları planları sınıfta uygulamalarının pedagojik anlamda olumlu katkıları olmuştur;
- Ünite planının tasarlanması, uygulanması ve yansıtılması öğretmen adaylarının özgüvenini artırmış ve kendilerini öğretmen adayından çok bir öğretmen gibi görmeye başlamalarını sağlamıştır.

Corvo (2014), çalışmasında kendi hazırladığı öğretim uygulamalarını ve sınıf içi uygulama çıktılarını Milli Araştırma Komisyonu (NRC) ve Gelecek Nesil Bilim Standartları çerçevesinde incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tasarım temelli yaklaşım çerçevesinde

UbD ve çeşitli öğrenme modelleri kullanılarak hazırlanan tasarım uygulamalarının Fen, Mühendislik ve Matematik derslerindeki yansımaları incelenmiştir. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın katılımcılarını, kimya, istatistik ve mühendislik öğrencileri, lisede görev yapan üç öğretmen, bir bölge yöneticisi ve araştırmacının kendisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, e-günlük, ünite tasarımları, görüşmeler, gözlem, yansıtma, öz-değerlendirme, anket ve öğrenci ürünleri aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde, içerik analizi ve t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, UbD ve diğer öğretim modellerinin fen öğretimi, öğretmen mesleki gelişimi ve öğretmen eğitimi üzerinde etkileri olduğu görülmüştür.

Schoellhorn (2012), çalışmasında ilkokul sosyal bilgiler dersinde UbD'ye dayalı ünite tasarımlarının geliştirilmesi ve uygulanması aracılığıyla tarihi bir mezarlıktan gelen seslerin insani ve ilgi çekici birincil kaynaklar olarak kullanılıp kullanılamayacağını araştırmayı amaçlamıştır. Nitel bir araştırma olan çalışmada, örnek olay deseni kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, iyi geliştirilmiş ve uygulanmış bir UbD tasarımı ile tarihi bir mezarlığın sorgulamayı teşvik edebileceğini, öğrenci katılımını artırabileceğini ve öğrencilerin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini destekleyebileceğini göstermiştir.

Andrews (2011), çalışmasında Temel Öğrenme Hedeflerinin kullanımını ve bunların ikinci sınıftan beşinci sınıfa kadar öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu kapsamda uygulamayı gerçekleştiren öğretmenler, içerik bilgilerinin geliştirilmesi amacıyla tasarlanan bir mesleki gelişim programının kullanıldığı ve bir yıl süren bir eğitim almışlardır. Deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın katılımcıları, 9'u deney 10'u kontrol grubunda olmak üzere toplam 19 öğretmen ve 597 öğrenciden oluşmaktadır. UbD'nin kullanıldığı ve toplamda 2 yıl süren uygulamalarla öğrenci ve öğretmenlerin gelişimleri incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak, öğrenci başarısı için bölge çapında yaygın olarak kullanılan İletişim Sanatları Değerlendirme ölçeği ve öğretmenler için gözlem formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, regresyon, ANOVA ve ANCOVA kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilk yıl deney ve kontrol grubu başarı puanlarının benzer bir şekilde arttığı görülürken, ikinci yıl deney grubu başarı puanlarındaki artışın kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Ancak, hedef kullanımı, öğretmen deneyimi ve lisansüstü eğitimin başarı puanlarında meydana gelen etkinin derecesini etkilemediği görülmüştür.

Bertram (2011), çalışmasında Jeofizik Enstitüsü Mesleki Gelişim Çerçeve programının kültürel duyarlılığa sahip bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik öğretmeni (STEM) yetiştirmede ne derece etkisinin olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Arktik İklim Modelleme

Programı (ACMP) ve Fen Bilgisi Öğretmeni Eğitim Programı (STEP) olmak üzere iki mesleki gelişim programı üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, her iki program da UbD aracılığıyla geliştirilmiştir. Karma desenin kullanıldığı araştırmaların katılımcılarını, ACMP programına katılan 165 öğretmen ve 2341 öğrenci ile STEP programına katılan 175 öğretmen ve 867 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, öğretmen katılım oranları, öğretmen görüşleri ve öğrencilerin Fen Bilgisi akademik başarı puanları kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ortalama, frekans ve z-testi gibi teknikler kullanılmış ve nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, her iki durumda da Jeofizik Enstitüsü Mesleki Gelişim Çerçevesi'nin kültüre duyarlı STEM öğretmenlerini yetiştirmede etkili olduğunu ve öğrenci başarısına da katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Burson (2011), çalışmasında UbD aracılığıyla oluşturulan öğretim tasarımının öğretmenlerin öğretim ve sınıf yönetimine ilişkin algıları üzerindeki etkisini araştırmayı incelemeyi amaçlamıştır. Karma araştırma deseninin kullanıldığı çalışmanın katılımcıları 13 öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında, tasarımının olumlu öğrenci davranışlarını ve sınıf yönetimini teşvik etmedeki etkililiğine ilişkin katılımcı inançlarının derecelendirildiği 5'li likert tipi bir ölçek ve öğretmen görüşlerinin alındığı açık uçlu sorulardan oluşan çevrimiçi anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, UbD ile tasarlanmış öğretim programının öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin algıları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülse de, araştırma kapsamının küçük olması nedeniyle, UbD ile sınıf yönetimi arasındaki bağlantıyı araştıran daha fazla çalışmaya ihtiyacın olduğu vurgulanmıştır.

Duke (2011), çalışmasında uygulanabilir ve güvenilir okuma becerilerinin açık ve sistematik olarak öğretilmesinin öğrencilerin okuma başarısı üzerindeki etkilerini ve yapılandırmacı öğretme ve öğrenmeyi çevreleyen öğretmen inançlarını incelemiştir. Ayrıca araştırmada, teknolojinin öğrencilere öğrenmeye yönelik sağladığı motivasyon, sunduğu bilgiye zamanında erişim, öğretimi ve öğrenci başarısını etkileyen önemli kararlarda eğitimcilere ve yöneticilere sağladığı destek gibi bazı faydaları da incelenmiştir. Karma desenin kullanıldığı araştırmaların katılımcıları, üç ayrı bölgede öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile 6 öğretmenden oluşmaktadır. Okuma Değerlendirme Standart test puanları ve görüşmelerle toplanan verilerin analizinde mod, medyan gibi betimsel istatistikler ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin UbD'ye dayalı Hızlandırılmış Okuyucu Programı ve Okuma Değerlendirme Standart Testi kapsamındaki puanlarını artırdığını, ancak bu puanların Missouri Değerlendirme Programı tarafından ölçülen okuma performansını önemli ölçüde etkilemediğini göstermiştir.

Edmunds (2011), elde edeceği bulguların UbD'yi kullanarak tasarım geliştirmede zorluk yaşayan öğretmenlere yol gösterici nitelikte olabileceği düşüncesiyle gerçekleştirdiği çalışmada alanlarında başarılı olduğu düşünülen 6 İngilizce öğretmenin UbD ile geliştirdikleri tasarımları incelemeyi amaçlamıştır. Örnek olay yönteminin kullanıldığı nitel araştırmanın verileri, ders tasarımları, tasarım esnasında kullanılan kaynaklar ve fotoğraflar, görüşme, gözlem ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin planlamayı lise bitirme sınavı, diğer öğretmenlerin fikirlerini ve öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak yaptıkları görülmüştür. Ayrıca bulgular, bu öğretmenlerin öğretmek istediği konular ve bu konuları nasıl öğretecekleri konusunda sürekli plan yaptıklarını ortaya koymaktadır. Son olarak, etkili planlama ve öğretim için öğretmen-öğrenci ilişkisinin gerekli olduğu öğretmenlerin tamamı tarafından vurgulanmıştır.

Noble (2011), çalışmada UbD'nin Georgia eyaletinin ve Federal Eğitim Bakanlıklarının yaptığı merkezi sınavlardaki sosyal bilgiler dersine yönelik etkisini araştırmıştır. Karma araştırma deseninin kullanıldığı çalışmanın katılımcılarını, en az 250 ve en fazla 1000 öğrencinin öğrenim gördüğü toplam 128 okulda öğrenim gören öğrenciler ve farklı okullarda görev yapan toplam 13 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri, sosyal bilgiler dersi sınav puanları, öğrencilerin derse devamlılığına yönelik kayıtlar ve öğretmenlere uygulanan anketler aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde, frekans, t-testi ve pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, UbD'nin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Steffen (2011), çalışmada bir lisedeki öğretmen ve öğrencilerin öğretim programı ve içerik öğretiminde yer alan eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi ve öğrenilmesini nasıl algıladıklarını araştırmıştır. Bu bağlamda, ders planları UbD aracılığıyla hazırlanmıştır. Karma desenin kullanıldığı çalışmanın katılımcılarını, 6'sı özel eğitim ve biri İngilizce öğretmeni olan toplam 32 lise öğretmeni ve 185 lise öğrencisi oluşturmaktadır. UbD ders planları, anket ve görüşme ile toplanan verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin eleştirel düşünmenin olumlu bir tanımına sahip olduğu, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi düzenli olarak öğretime yansıttığı, öğrencilerin öğrenmelerinde eleştirel düşünme becerilerini nasıl kullanacaklarına ilişkin olumlu algılara sahip olduğu ve öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini sıklıkla ders planlarına yansıttıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aldridge (2010), çalışmada UbD'nin ve yeterlik ilkelerinin kullanımının eğitimcilerin tutumlarını ve öğretim stratejilerini etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Karma

desenin kullanıldığı araştırmanın katılımcıları, 15 öğretmenden oluşmaktadır. Açık uçlu sorular ve likert tipi ölçek ile toplanan verilerin analizinde, frekans ve standart sapma kullanılarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, UbD'nin ve yeterlik ilkelerinin kullanımının eğitimcilerin tutumları ve öğretim stratejileri arasında anlamlı fark ortaya çıkarmadığı görülmüştür.

Grooms (2010), çalışmasında UbD ve yeterlik ilkelerinin kullanımına odaklanan mesleki gelişim programının öğrenci davranışlarına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Karma desenin kullanıldığı çalışmanın katılımcıları, 15 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri ön test ve son test ölçümlerinde kullanılan likert tipi ölçekle ve açık uçlu sorularla toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde, standart sapma ve frekans gibi istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenci davranışında herhangi bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

Harris (2010), çalışmasında UbD ve yeterlik ilkelerinin kullanımına odaklanan mesleki gelişim programının öğretmen davranışına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Karma desenin kullanıldığı çalışmanın katılımcıları, 15 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, ön test ve son test ölçümlerinde kullanılan likert tipi ölçekle ve açık uçlu sorularla toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde, standart sapma ve frekans gibi istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen davranışında herhangi bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Öte yandan, öğretmenlerin UbD'ye ilişkin farkındalık düzeylerinde ise bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Roe (2010), çalışmasında idari olarak uygulanan ve kolaylaştırılan meslektaş işbirliğinin, lise Fen Bilimleri öğretmenlerinin kişisel ve işbirliğine dayalı yeterlilikleri üzerindeki etkisinin yanı sıra standart devlet testi fen bilimleri puanlarındaki öğrenci başarıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Deneysel desenin kullanıldığı çalışmanın katılımcıları, deney grubunda 36, kontrol grubunda 39 olmak üzere toplam 75 öğretmen ile toplam 5336 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunda grup gelişim basamakları ve UbD ile tasarlanan dersler işlenirken, kontrol grubunda öğretmenler tarafından meslektaş topluluğu içinde tasarlanan dersler işlenmiştir. Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve öğrenci akademik başarı puanları ile toplanan araştırma verileri, t-testi ve korelasyon teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubu öğretmenlerinin öz yeterlik algı puanları anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Öte yandan, kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanları anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Son olarak, öğretmen öz yeterlik algısı ile öğrenci akademik başarıları arasındaki ilişkinin minimal düzeyde anlamlı olduğu görülmüştür.

Takacs (2010), araştırmasında biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin matematik dersi akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yürütülen çalışmanın katılımcıları bir devlet okulunun 6. sınıfında öğrenim gören toplam 105 öğrenciden oluşmaktadır. Öğretmenler oluşturulan mesleki öğrenme topluluklarında ön test sonucunda elde ettikleri verileri değerlendirmiş ve öğretim şekillerini buna göre belirlemişlerdir. Öğrencilerin matematik dersi akademik başarı puanları ile toplanan verilerin analizinde, bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, biçimlendirici değerlendirmenin son test puanları lehine anlamlı bir farklılık oluşturulduğu görülmüştür. Öğrencilerin matematik dersi akademik başarılarının artmasında biçimlendirici değerlendirmenin faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gulsvig (2009), araştırmasında sosyal bilgisi yöntemleri dersinde öğretmen adaylarının eğitimsel ve öğretimsel kararlar almaya ilişkin yetiştirilmesinde UbD'nin etkisini araştırmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile desenlenen çalışmanın katılımcılarını, 20-22 yaş arası toplam 10 kişi oluşturmaktadır. Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, UbD'nin etkililiğini belirlemek için eylem araştırması gerçekleştirilmiş ve bu aşamada veriler sınıf görüşmesi ile toplanmıştır. İkinci aşamada ise derinlemesine bilgi toplamak amacıyla 4 katılımcıyla görüşme yapılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, görüşme, ders dökümanları, sınıf dökümanları ve gözlemlerdir. Araştırma sonucunda, iki temel sonuca ulaşılmıştır. Bunlardan ilki, UbD öğretmen adaylarına öğretimin öğrenciler için eğlenceli öğrenme deneyimi sunmaktan daha fazlasını içerdiği konusunda farkındalık kazandırmıştır. İkinci sonuç ise öğretmen adayları UbD uygulamaları sürecinde bilişsel uyumsuzluk yaşamış ve öğretmen adaylarının inanç sistemlerinde değişiklikler meydana gelmiştir.

Bohler (2008), araştırmasında Montana Eyalet Üniversitesi Eğitim Bölümü bünyesinde yer alan Temel Sanat Yöntemleri dersinde öğretmen adaylarının deneyimlerine rehberlik etmek, gözlemlemek ve raporlamayı amaçlamıştır. Bu amaçla, öğretmen adaylarından yaptıkları tarihi ve kültürel incelemeler sonucunda elde ettikleri deneyimlerden yola çıkarak bir ders planı tasarımları istenmiştir. Öğretmen adayları tasarımlarını Disiplin Temelli Sanat Eğitimi ve UbD'den yararlanarak yapmışlardır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın katılımcıları, Montana Eyalet Üniversitesinde öğrenim gören 27 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında, anket, görüşme, araştırma raporları ve ders tasarımları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının sanatın ne olduğu ve ne olması gerektiği konusunda önceden belirlenmiş bir fikre sahip olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının sanat becerileri ve bilgisi için anlamlı

kalıcı fikirler, temel sorular ve öğrenme hedefleri içeren tasarımlar yapabilecekleri sonucuna ulaşmıştır.

Anvarinejad (2007), araştırmasında İran tarihi seçmeli dersinde kullanılmak üzere uygun ve kültürel açıdan yeterli bir program geliştirmeyi amaçlamıştır. Amerika'da gerçekleştirilen bu çalışmayla, hazırlanan programın bu dersi seçen tüm öğrencilere, İran tarihi hakkında daha kapsamlı bir anlayış kazanma fırsatı sunması ve İranlı Amerikalılara ataları hakkında tarihi ve kültürel birikimlerini genişletme fırsatı sunması amaçlanmıştır. Betimsel yöntemin kullanıldığı çalışmanın verileri, Delphi anketi, doküman analizi ve meta-analiz ile toplanmıştır. Araştırma bulguları, Kaliforniya Eyalet Standartlarında ve dünya tarihi metinlerinde İran tarihine dair önemli bir atıf bulunmadığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, uzmanlar tarafından İran tarihinin son 2500 yılı en alakalı dönem olarak belirlenmiştir. Son olarak, Eleştirel Düşünme Modeli, UbD ve diğer çeşitli düşünme stratejilerinin kullanımının, dersin geliştirilmesinde dikkate alınması gereken önemli unsurlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Schranck (2007), çalışmasında yabancı dil olarak öğretilen İngilizce dersine ilişkin dinleme becerisine yönelik yeterliklerin belirlenmesi amacıyla UbD temelli bir tasarım yapmayı amaçlamıştır. Bu amaçla, öğrencilerle ve öğretim üyeleriyle görüşmeler yapmış, dinlediğini anlamayla ilgili ikinci dil edinimi teorisine ilişkin literatür taraması yapmış ve öğrencilerin giriş düzeyindeki derslere kaydolmaya hazır olmalarını sağlamak için geliştirmeleri gereken dinleme becerileri ve davranışlarını belirlemiştir. Araştırma sonucunda, dinlediğini anlamaya yönelik performans hedeflerinin iyi belirlenmiş olması ve bu performans hedeflerinin değerlendirme stratejileri, öğretmen eğitimi ve öğrenci erişimi konuları dikkate alınarak başarılı bir şekilde uygulanması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Baird (2006), araştırmasında UbD çerçevesinde hazırlanan ve program geliştirme, değerlendirme ve öğretim basamaklarından oluşan Alabama teknoloji entegrasyonu mesleki gelişim programının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Karma desen kullanılarak gerçekleştirilen çalışmanın katılımcıları, Alabama'da 16 farklı okulda görev yapan toplam 185 öğretmenden oluşmaktadır. Likert tipi ölçek ve açık uçlu sorularla toplanan verilerin analizinde, betimsel istatistik yöntemleri ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, bu çalışmanın katılımcıların mesleki gelişim programını uygulama sürecine yönelik algıları konusunda okuyucuyu bilgilendirmek amacıyla yapıldığı vurgulanmış ve öğretmenlerin mesleki gelişim programını faydalı buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Stotter (2004), araştırmasında tarım ve biyoteknoloji konularında hazırlanan UbD'ye dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin tarım ve biyoteknoloji konusuna yönelik bilgi ve tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Karma desenle yürütülen çalışmanın

katılımcılarını, Virginia’da bir lisede öğrenim gören 30 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında, tutum ölçeği, başarı testi ve görüşme kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin tarım ve biyoteknoloji konusuna yönelik anlama düzeylerinin, bilgi ve tutumlarının arttığı görülmüştür.

Gibson (2003), çalışmasında UbD çerçevesinde tasarlanan ders ve ünite planları ile geleneksel program tasarım modeli ile geliştirilen ders planlarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Planlar Danielson’un Mesleki Uygulama Çerçevesi kullanılarak altı bileşen üzerinden değerlendirilmiştir: (1) içerik ve pedagoji bilgisinin gösterilmesi, (2) öğrenci bilgisinin gösterilmesi, (3) uygun öğretim hedeflerinin seçilmesi, (4) kaynak bilgisinin gösterilmesi, (5) tutarlı öğretimin tasarlanması, (6) öğrenci öğrenmesinin değerlendirilmesi. Deneysel desenle yürütülen araştırmanın katılımcılarını, Eğitim Planlaması ve Yönetimi dersini alan 28’i deney, 31’i kontrol grubu olmak üzere toplam 59 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ders ve ünite tasarımları ile toplanan verilerin analizinde, ANOVA ve MANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, UbD yoluyla tasarım yapmayı öğrenen öğretmen adaylarının ders ve ünite planı geliştirirken geleneksel model kullanarak tasarım yapmayı öğrenen öğretmen adaylarına göre daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, UbD yoluyla tasarım yapmayı öğrenen öğretmen adayları, geleneksel model kullanarak tasarım yapmayı öğrenen öğretmen adaylarından mesleki uygulama çerçevesinin altı bileşeninde de daha iyi performans göstermiştir.

Özetlemek gerekirse, UbD öğretim tasarımı alanında önemli bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Bu yöntem, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini nasıl planlayacaklarını düşünmelerine yardımcı olur. UbD, öğrenci merkezli bir öğretim anlayışını teşvik eder ve öğrencilerin derinlemesine anlama ve kavrama düzeylerini artırmayı hedefler. UbD ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, UbD’nin okul öncesinden yükseköğretime kadar pek çok eğitim kademesinde kullanıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda UbD’nin matematik, fen bilgisi gibi sayısal derslerin yanı sıra, sosyal bilgiler, tarih ve yabancı dil gibi derslerin öğretiminde de kullanıldığı görülmektedir. Çoğunlukla, öğrencilerin bilgiyi sadece ezberlemek yerine, derinlemesine anlamalarını sağlamaya yönelik çabaların görüldüğü çalışmalarda, öğrencilerin kavrama düzeylerini artırmaya ve bu anlayışı farklı bağlamlarda uygulamalarına olanak tanıyan öğretim stratejileri tercih edilmiştir. Dijital araçlar ve çevrimiçi platformlar öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde nasıl kullanılabilir sorusu üzerinde durulan çalışmalarda, genellikle yenilikçi öğretim yöntemleri ve teknolojinin öğrenme süreçlerinde nasıl kullanılabileceği araştırılmıştır. Değerlendirme süreçleri, performans görevleri, projeler, portfolyo değerlendirmesi, rubrik kullanımı ve derinlemesine

sorular içeren değerlendirme araçları gibi çeşitlendirilmiş yöntemlerle desteklenmektedir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda ulaşılmak istenen sonuçlar, genellikle UbD'nin öğrenci başarısı, beceri düzeyi, tutum, motivasyon gibi değişkenler üzerindeki etkilerini, derin anlama düzeyini ve öğrenme süreçlerindeki rolünü anlamaya yöneliktir. Ayrıca UbD'nin kullanıldığı çalışmalarda, öğretmenler arası işbirliğinin ve profesyonel gelişimin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Araştırma yöntemi olarak ise nitel, nicel ve karma araştırma yöntemlerinin hepsinden yararlanıldığı görülse de, özellikle yakın geçmişte yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak karma yöntemle başvurulmuştur. Bu çalışmalarda, öğrenci ve öğretmen gelişimine, öğretim sürecine, öğretim tasarımı ve öğrenme ortamına yönelik çeşitli sonuçların elde edildiği görülmektedir. Son olarak, alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, UbD'nin eğitim alanında kullanılmasına yurt dışında 2000'li yılların başında başladığı görülürken, Türkiye'de bundan yaklaşık 10 yıl sonra başladığı görülmektedir. Bu durumun da İngilizce öğretimi ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Yani, Türkiye'de İngilizce bilme oranının düşük olmasının bir sonucu olarak, ülkemizde eğitim alanındaki paydaşların uluslararası alanyazını takip etme konusunda sorunlar yaşıyor olabileceği söylenebilir. Ancak yurt dışında eğitim alanında yaygın kullanımı olan UbD'nin, Türkiye'de de eğitim alanında yaygınlaşmaya başladığı ve bu durumun bundan sonra yapılacak araştırmaların zenginleşmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine ilişkin açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik anlamaya dayalı tasarımların (UbD) geliştirilmesi ve öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri ve İngilizce konuşma motivasyonlarına yönelik nasıl bir değişime neden olduğunun incelenmesi amaçlandığından tasarım tabanlı araştırma modeli kullanılmıştır. İlk olarak Brown (1992) ve Collins (1992) tarafından *tasarım deneyleri* adıyla ortaya atılan tasarım tabanlı araştırma, *geliştirme araştırması* (Rickey & Klein, 2005), *biçimlendirici araştırma* (Reigeluth & Frick, 1999) ve *tasarım araştırması* (Edelson, 2001) gibi farklı isimlerle anılmıştır (Kuzu vd., 2011). Ancak, tasarım tabanlı araştırma topluluğu (Design Based Research Collective) bu model için birbirine benzer birçok kavram içinden *tasarım tabanlı araştırma* kavramını tercih etmiştir (Design Based Research Collective, 2003). Bu kavramın çoğunluk tarafından kabul gördüğü ve alanyazında yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmada da *tasarım tabanlı araştırma* kavramı kullanılmıştır.

Tasarım tabanlı araştırma, sistematik bir şekilde uygulamadan elde edilmiş verilere dayalı bilgi oluşturmayı amaçlayan ve varsayımda bulunulan *teoriyi* test etmenin ve uygulamayı doğrulamanın yollarını arayan pragmatik bir araştırma türüdür (Richey & Klein, 2005). Bilimsel araştırmaların birçoğu genellikle evrende var olan durumların, olguların ve bunlar arasındaki ilişkilerin bulunmasına ve tanımlanmasına odaklanırken, tasarım tabanlı araştırma bilimsel sonuç ve önerilere dayalı olarak yeni çözüm ve ürünlerin geliştirilmesine ve bu geliştirme sürecinde yeni bilgiler keşfedilmesine odaklanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Tasarım tabanlı araştırmanın en belirgin özelliği bir yenilik ortaya koymasıdır. Örneğin, araştırmacılar genellikle bir öğretim tasarımı hazırlar, geliştirir ve deneysel karşılaştırmalarla tasarımın etkililiğini ortaya koymaya çalışırlar ve genellikle tasarım geliştirme sürecine çok fazla odaklanmazlar. Ancak tasarım tabanlı araştırma yapan araştırmacılar, geliştirdiği öğretim tasarımının nasıl olması gerektiğine ilişkin tasarım sorunlarına odaklanır ve deneysel karşılaştırmalar yapmak yerine süreçte öğrenmenin nasıl etkilendiğine odaklanarak tasarımda

döngüsel biçimde değişimler yapar ve en iyi tasarımı bulmaya çalışırlar. En iyi tasarımı bulmaya çalışırken her bir araştırma döngüsünden elde edilen çıktılar, bir sonraki döngünün girdisini oluşturur ve bu süreç önceki döngüde yapılan hataların sonraki döngülerde düzeltilmesine olanak tanır (Buyruk vd., 2018). Dolayısıyla, tasarım tabanlı araştırmalar öğretim tasarımı geliştirme çalışmalarında önemli katkılar sağlayabilir.

Tasarım tabanlı araştırmalar, alanyazında yer alan bazı araştırma yöntemleriyle benzerliklere sahip olduğundan dolayı karıştırılabilmektedir. Özellikle nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasıyla benzerliği dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, tasarım tabanlı araştırma ve eylem araştırması arasında her ne kadar benzerlikler olsa da, aralarında farklılıklar bulunmaktadır. Bu iki araştırma türü arasındaki en önemli fark, tasarım tabanlı araştırmalarda yeni bir kuram, öğrenme ortamı, eğitim uygulaması, öğretim tasarımı üretmek amaçlanırken, eylem araştırmalarında bir yenilik üretmek değil, var olan bir uygulamaya yönelik sorunların giderilmesi ve etkililiğinin araştırılması amaçlanmaktadır (Design Based Research Collective, 2003). Ayrıca eylem araştırması sürecin başında oluşturulan eylem planının uygulanmasına dayalı yürütülürken, tasarım tabanlı araştırmalar süreçte değişebilen, esnek bir plan düzeneğine göre yürütülerek tasarımı etkileyebilecek tüm değişkenler sürece dahil edilir ve yeni bir ürün tasarlamak ve geliştirmek amaçlanır. Bu iki araştırma türü arasındaki diğer bir fark ise tasarım tabanlı araştırmaların genellikle tasarımcılar, araştırmacılar, uygulayıcılar ve katılımcılarla işbirliği içinde yürütülmesi, öğretmen araştırmaları olarak da bilinen eylem araştırmalarının ise çoğunlukla uygulayıcılar tarafından yürütülmesidir (Wang & Hannafin, 2005). Benzer şekilde, tasarım tabanlı araştırmalar deneysel araştırmalarla benzerlik gösterse de, aralarında farklılıklar vardır. Collins'e (1999) göre bu farklılıklardan bazıları şunlardır:

- Deneysel araştırmalarda genellikle tek bağımlı değişken bulunurken, tasarım tabanlı araştırmalarda genellikle birden çok bağımlı değişken bulunur.
- Deneysel araştırmalarda kontrol altına alınmış ortamlar tercih edilirken, tasarım tabanlı araştırmalarda genellikle gerçek yaşam ortamları tercih edilmeye çalışılır.
- Deneysel araştırmalarda değişkenlerin kontrol altına alınması istenirken, tasarım tabanlı araştırmalarda tasarımı etkileyebilecek tüm değişkenler dahil edilir.
- Deneysel araştırmalarda kesinleşmiş bir plan düzeneği kullanılırken, tasarım tabanlı araştırmalarda duruma göre değişebilen esnek bir plan düzeneği kullanılır.
- Deneysel araştırmalarda hipotezi test etme amaçlanırken, tasarım tabanlı araştırmalarda ürün tasarlanması/geliştirilmesi amaçlanır.

- Deneyseysel araştırmalarda kontrol mekanizması sadece araştırmacılar,ken, tasarım tabanlı araştırmalarda amaç tasarlamak ve geliştirmek olduğundan katılımcıların ve diğer paydaşların da görüşleri sürece dahil edilebilir.

Tasarım tabanlı araştırma, önemli bir alanyazın taraması ve teori oluşturmayı gerektirerek biçimlendirici değerlendirmeyi kullanır ve nicel veya nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan birçok veri toplama ve analiz yöntemini kullanır (Orrill vd., 2003; Reigeluth & Frick, 1999, aktaran Wang & Hannafin, 2005). Bu bağlamda, tasarım tabanlı araştırma diğer yöntemlerin yerini almaz, bunun yerine teori ve pratikte doğrudan, ölçeklenebilir ve eř zamanlı iyileştirmeleri vurgulayan alternatif bir yaklaşım sunarak nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemi destekler (Wang & Hannafin, 2005). Bu bağlamda, tasarım tabanlı araştırma modeli çerçevesinde gerçekleştirilen bu çalışmada, nitel ve nicel veri toplama teknikleri bir arada kullanıldığından karma yönteme başvurulmuştur.

Karma yöntem, nitel ve nicel verilerin bir arada kullanılarak bir yaklaşımı daha iyi anlamak, açıklamak ya da bir yaklaşımı diğeriyle desteklemek amacıyla kullanılır. Başka bir deyişle, araştırma problemlerinin anlaşılması için hem nicel verilerin hem de nitel verilerin toplandığı iki veri setinin birbiriyle bütünleştirildiği ve daha sonra bu btnleştirimin avantajları kullanılarak sonuçların çıkarıldığı araştırma yöntemidir (Creswell, 2009). Bu araştırmada karma araştırma desenlerinden i içe geçmiş karma desen kullanılmıştır. İ içe geçmiş karma desende, hem nicel hem de nitel veriler aynı anda ya da sıralı bir şekilde toplanabilir ve bir veri seti diğerini destekleyici işlev görür (Creswell, 2009). Araştırmada i ie geçmiş karma desen kapsamında, nicel verilerin toplanmasında, bir işlemin tek bir grup üzerinde etkisini test etmek üzere işlem öncesi ve sonrası aynı araç kullanılarak aynı kişiler üzerinde aynı değişkene ait çok sayıda ölçümlerin elde edildiği ve bağımlı değişkene ait ölçümlerin zaman içinde değişip değişmediğinin incelenebildiği (Büyüköztürk vd., 2016) yarı deneysel desenlerden zaman serisi deseni kullanılmıştır. Bu bağlamda, İngilizce konuşma motivasyonu leği (İKM) ve konuşma becerisi değerlendirme rubriği (KBDR) ile farklı zamanlarda toplanan veriler karşılaştırılarak zaman içinde nasıl bir değişime uğradığı incelenmiştir. Ayrıca, nicel verilerin toplanmasında temel İngilizce becerilerine yönelik ihtiyaç belirleme anketi ve gözlem değerlendirme rubriği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise yeni bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırılarak ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanan (Yıldırım & şimşek, 2018) nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu kapsamda, nitel veriler odak grup görüşmeleri ve araştırmacı notları aracılığıyla toplanmıştır. Sonuç olarak, bu araştırmada nitel ve nicel veriler bir arada kullanılarak veri çeşitliliği sağlanmıştır.

3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Burdur ilinin Bucak ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören ve araştırmacının ders verdiği bir şube 6. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Toplam 24 öğrenciden oluşan çalışma grubunun tamamı, gönüllülük ilkesine göre araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın yürütülmesi için gerekli olan yasal izinler alınmıştır (Ek-1, Ek-2). Çalışma grubunun demografik bilgileri Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Çalışma Grubu	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
	13	54	11	46	24	100

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, çalışma grubu 13 kız ve 11 erkek olmak üzere toplam 24 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin % 54’ü kız, %46’sı erkektir.

Bu çalışmada örneklem kararında dikkate alınması gereken etkenlerden olan maliyet ve ulaşılabilirlik (Yıldırım & Şimşek, 2018) göz önünde bulundurularak katılımcıların gönüllülüğü ve erişim kolaylığı dikkate alınmış ve uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tasarım tabanlı araştırmalar, araştırmacılar ve katılımcıların işbirliği içinde ve gerçek uygulama ortamında gerçekleştirilir (Wang & Hannafin, 2005). Bu açıdan bakıldığında, katılımcıların araştırmacının dersine girdiği öğrencilerden oluşması da çalışma grubunun seçiminde öncelik oluşturmuştur. Ayrıca araştırmacının yaklaşık 10 yıldır aynı kurumda görev yapıyor olması da süreçte karşılaşılabilecek problemlerin öngörülebilmesi ve çözüme kavuşturulmasında etkili olmuştur. Araştırma kapsamında uygun hedef kitle olarak 6. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedenlerinden biri, bu yaş grubundaki öğrencilerin Demirezen’e (2003) göre İngilizce öğretiminde küçük yaşlardan başlayarak 12- 13 yaşlarına kadar devam eden ve kritik dönem olarak kabul edilen dönemde olmasıdır. Çalışma grubunun 6. sınıf öğrencilerinden seçilmesinin bir diğer nedeni, bu araştırmanın UbD kullanımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi ve motivasyonları üzerindeki yansımalarının incelenmesine yönelik yürütülmesinden dolayı, 6. sınıf öğrencilerinin ilkokuldan yeni gelmiş olan ve uyum sürecinde olan 5. sınıf öğrencilerine ve MEB tarafından yapılan merkezi sınava (LGS) hazırlanma kaygısı ve çabası içinde olan 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre dilin otantik kullanımına yönelik gerçekleştirilen bu çalışmada daha uygun olduklarının düşünülmesidir.

Araştırma kapsamında yapılan odak grup görüşmeleri için öğrenciler, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlayan amaçlı örnekleme yaklaşımlarından ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bir araştırmada belirli niteliklere sahip kişi, nesne ya da durumların örnekleme alındığı ölçüt örnekleme (Büyüköztürk vd., 2016) kapsamında, görüşme yapılan öğrencilerin seçiminde öğrenci başarısı ölçüt olarak belirlenmiş ve her bir döngüde başarılı olan, orta seviyede başarılı olan ve az başarılı olan öğrencilerden oluşan heterojen gruplarla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmelerine katılan öğrencilerin başarı durumunu belirlemede bir önceki dönem sonu karne İngilizce not ortalamaları ölçüt olarak kullanılmıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın her aşamasında birden çok veri toplama aracı kullanılmıştır. Her aşamada aynı veri toplama araçları kullanıldığı gibi, farklı veri toplama araçları da kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıdaki gibidir.

3.3.1 Temel İngilizce Becerilerine Yönelik İhtiyaç Belirleme Anketi

Araştırmada, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla Deveci vd. (2016) tarafından geliştirilen *Temel İngilizce Becerilerine Yönelik Algı ve İhtiyaç Değerlendirme Anketinden* uyarlanarak hazırlanan anket kullanılmıştır. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için tercih ettikleri yöntemlere, kullanılmasının yararlı olacağını düşündükleri materyallere ve bu becerinin değerlendirilmesi aşamasında tercih ettikleri değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerin alındığı maddelerin yer aldığı anket, toplam 5 bölümden ve 38 maddeden oluşmaktadır. Ankette yer alan bölümler *genel İngilizce dil becerileri, İngilizce konuşma becerileri, yöntem ve teknikler, materyaller, değerlendirme yöntem ve teknikleri* olarak sıralanabilir (Deveci vd., 2016). Anketin güvenilirlik ve geçerliği için iki program geliştirme uzmanı, bir Türk dili eğitimi uzmanı, bir İngiliz dili eğitimi uzmanı olmak üzere toplam dört uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinin alınmasından sonra yapılan pilot uygulama sonuçlarına göre gerekli değişiklikler yapılarak anket formuna son hali verilmiştir (Ek-6).

3.3.2 İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeği

İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeği (İKMÖ) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek, 3 alt boyuttan ve 27 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten

elde edilebilecek minimum puan 27, maksimum puan ise 135'tir. Ölçekte yer alan alt boyutlar, *tutum, özgüven ve kişisel faydadır.*

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle ilgili alanyazın taranarak yurt içi ve yurt dışında yapılmış çalışmalar ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda 93 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Dil ve anlatım açısından alınan uzman görüşü doğrultusunda yapılan ilk değerlendirmeler ışığında, birbirine benzer maddeler çıkarılmış ve ölçekteki madde sayısı 62'ye düşürülmüştür. Oluşturulan madde havuzuna ilişkin olarak eğitim programları ve öğretim alanında iki, ölçme ve değerlendirme alanında bir, Türk dili ve eğitimi alanında bir ve İngiliz dili ve eğitimi alanında bir olmak üzere toplam beş uzman görüşü alınmıştır. Alınan uzman görüşlerinin ardından gerekli düzeltmeler yapılmış ve bazı maddeler ölçekten çıkarılarak ölçekteki madde sayısı 35'e indirilmiştir. Uzman görüşü sonrasında oluşan ölçeğin pilot uygulaması, ilçe merkezinde yer alan toplam 5 ortaokulda öğrenim gören ve gönüllü olan her sınıf düzeyinden toplam 294 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ana çalışmaya ait DFA ise ilçe merkezinde yer alan 5 ortaokulda öğrenim gören, pilot uygulamaya katılmamış olan ve gönüllü olan her sınıf düzeyinden toplam 326 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Güvenirlilik ve geçerlik çalışmaları sonucunda, ölçeğin nihai hali toplam 27 maddeden oluşmaktadır (Ek-7). Ölçeğin pilot uygulamasına ilişkin analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

3.3.2.1 Pilot Çalışmada Kullanılan Analiz Teknikleri:

Araştırmada elde edilen veriler %95 güven düzeyinde SPSS programı ile analiz edilmiştir. Ölçeklerin geçerlik ve güvenirliklerinin belirlenmesi için sırası ile *Madde Analizi*, *Güvenirlilik Analizi*, *Madde Toplam Korelasyon Analizi*, *Madde Ayırt Edicilik Analizi* ve *Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)* yapılmıştır. Araştırmanın pilot ve ana çalışmasında her bir katılımcının demografik özelliklerinin belirlenmesi için *Frekans Analizleri* ve *Betimsel Analizler* yapılmıştır.

3.3.2.2 Pilot Çalışmaya Ait Katılımcıların Frekans Analizi Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizine ait ortaya çıkan bulgular ve yorumlar sunulmuştur. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2 Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kız	156	53,1
Erkek	138	46,9
Sınıf	n	%
5.Sınıf	67	22,8
6.Sınıf	64	21,8
7.Sınıf	67	22,8
8.Sınıf	96	32,7
Toplam	294	100,00

Tablo 3.2 incelendiğinde, pilot çalışmaya dahil olan öğrencilerin %53,1'inin kız, %46,9'unun erkek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin %22,8'i 5. sınıfta, %21,8'i 6.sınıfta, %22,8'i 7.sınıfta ve %32,7'si 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

3.3.2.3 AFA Sonuçları

3.3.2.3.1 Geliştirilen Ölçeğe Ait Geçerlik-Güvenirlik Sonuçları

İngilizce konuşma motivasyonu ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğini belirlemek için elde edilen veriler doğrultusunda, ölçeğin geçerlilik ve güvenirliğine ait sonuçlar aşağıda verilmiştir. İlk olarak ölçeğe ilişkin madde analizi sonuçları Tablo 3.3'te verilmiştir. Ölçekteki her madde için kendisi dışındaki maddelerle olan korelasyonun 0,30'un altında bir değer almaması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2009).

Tablo 3.3 İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğine İlişkin Madde İstatistikleri

İfade No	Madde Silme Ölçek Ortalaması	Madde Silme Ölçek Varyansı	Madde-Ölçek İlişkisi	Madde Silme Güvenirlik Değeri
1	117,48	564,65	,710	,916
2	117,67	572,40	,559	,918
3	117,01	562,99	,684	,916
4	116,72	578,21	,548	,918
5	117,00	567,84	,637	,917
6	117,74	576,02	,479	,919
7	117,76	574,07	,560	,918
8	117,30	572,27	,551	,918
9	117,73	573,78	,548	,918
10	117,49	566,41	,568	,918
11	117,77	571,41	,559	,918
12	117,40	567,48	,624	,917
13	118,01	577,90	,431	,920
14	117,47	569,70	,538	,918
15	117,49	570,01	,565	,918
16	117,60	569,70	,502	,919
17	117,51	568,54	,563	,918
18	117,23	571,50	,542	,918

Tablo 3.3 Devamı

İfade No	Madde Silme Ölçek Ortalaması	Madde Silme Ölçek Varyansı	Madde-Ölçek İlişkisi	Madde Silme Güvenirlik Değeri
19	116,99	564,71	,641	,917
20	117,53	566,10	,612	,917
21	117,33	560,88	,689	,916
22	117,25	565,52	,602	,917
23	117,83	571,08	,522	,918
24	117,62	575,33	,466	,919
25	117,43	572,48	,529	,918
26	117,05	570,66	,561	,918
27	116,98	571,04	,556	,918
28	117,95	593,74	,166	,923
29	118,17	603,39	,029	,925
30	117,33	603,85	,026	,925
31	117,52	591,12	,181	,923
32	117,46	591,38	,193	,923
33	117,30	579,14	,474	,919
34	118,07	593,08	,172	,923
35	117,04	570,14	,577	,918
Cronbach's Alpha = 0,921				

Tablo 3.3 incelendiğinde, ölçekteki madde yapısına göre bir maddenin diğer maddelerle olan ilişkisi incelendiğinde 28, 29, 30, 31, 32 ve 34 nolu maddelerin değerlerinin 0,30'un altında olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Madde çıkarımı sonrasında ölçeğin yeni madde analizi sonucu Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğine İlişkin Yeni Madde İstatistikleri

İfade No	Madde Silme Ölçek Ortalaması	Madde Silme Ölçek Varyansı	Madde-Ölçek İlişkisi	Madde Silme Güvenirlik Değeri
1	98,48	501,23	,714	,936
2	98,67	508,37	,565	,937
3	98,01	499,69	,687	,936
4	97,71	514,85	,534	,938
5	97,99	504,44	,637	,936
6	98,74	512,25	,477	,938
7	98,75	509,50	,576	,937
8	98,29	507,82	,565	,937
9	98,72	509,61	,555	,937
10	98,48	502,27	,581	,937
11	98,76	507,96	,556	,937
12	98,40	503,65	,631	,936
13	99,00	513,17	,443	,939
14	98,46	505,52	,549	,937
15	98,48	506,07	,572	,937
16	98,59	505,26	,515	,938
17	98,50	503,74	,586	,937
18	98,23	506,53	,565	,937
19	97,98	501,25	,645	,936
20	98,52	502,54	,616	,937
21	98,32	498,29	,682	,936
22	98,24	501,69	,611	,937
23	98,82	507,43	,523	,938
24	98,61	510,98	,474	,938
25	98,43	507,43	,552	,937
26	98,04	506,53	,571	,937
27	97,97	507,25	,559	,937
33	98,29	515,48	,467	,938
35	98,04	506,71	,575	,937
Cronbach's Alpha = 0,939				

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi ölçekteki madde yapısına göre bir maddenin diğer maddelerle olan ilişkisi incelendiğinde, ölçekten madde çıkarılmasına gerek duyulmamıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach's Alpha güvenilirlik analizi yapılmış ve ölçeğin güvenilirlik madde çıkarımı yapılmadan önceki güvenilirlik düzeyi 0.921 iken madde çıkarımı sonrasında güvenilirlik düzeyinin 0.939'a yükseldiği belirlenmiş ve güvenilirlik düzeyine ilişkin bu değerin yüksek olduğu görülmüştür. Geliştirilen ölçeğin maddeleri ile ölçek toplam korelasyonu değerleri Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğinin Maddeleri İle Ölçek Toplam Korelasyonu Değerleri

İfade No	r	p
1	0,734	0,001*
2	0,593	0,001*
3	0,712	0,001*
4	0,578	0,001*
5	0,667	0,001*
6	0,519	0,001*
7	0,593	0,001*
8	0,587	0,001*
9	0,582	0,001*
10	0,607	0,001*
11	0,595	0,001*
12	0,655	0,001*
13	0,475	0,001*
14	0,578	0,001*
15	0,601	0,001*
16	0,546	0,001*
17	0,601	0,001*
18	0,580	0,001*
19	0,673	0,001*
20	0,646	0,001*
21	0,718	0,001*
22	0,637	0,001*
23	0,509	0,001*
24	0,567	0,001*
25	0,598	0,001*
26	0,592	0,001*
27	0,511	0,001*
33	0,612	0,001*
35	0,734	0,001*
*p<0.05		

Tablo 3.5 incelendiğinde, madde-toplam ilişki değeri tüm maddeler için 0,30'un üzerinde olduğu için, maddelerin ölçme gücünün yeterli seviyede olduğu belirlenmiştir. Tabloya göre, ölçek maddeleri ile ölçekten elde edilen toplam puan arasındaki ilişkilerin 0.475-0.734 arasında değişmekte olduğu ve ilişkilerin istatistikî açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Bu sonuca göre maddelerin birbirleri ile tutarlılığında herhangi bir problem olmadığı görülmüştür.

Geçerlilik için öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinin ön koşulları olan değişkenler arasındaki ilişkinin varlığı ve veri yapısının faktör analizi yapılabilmesi için yeterliliğine karar vermek amacıyla aşağıda yer alan Tablo 3.6’da KMO, Barlett Küresellik testleri incelenmiştir (Tabachnick ve Fidel, 2014).

Tablo 3.6. İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğine Ait KMO ve Barlett Analizi Sonucu

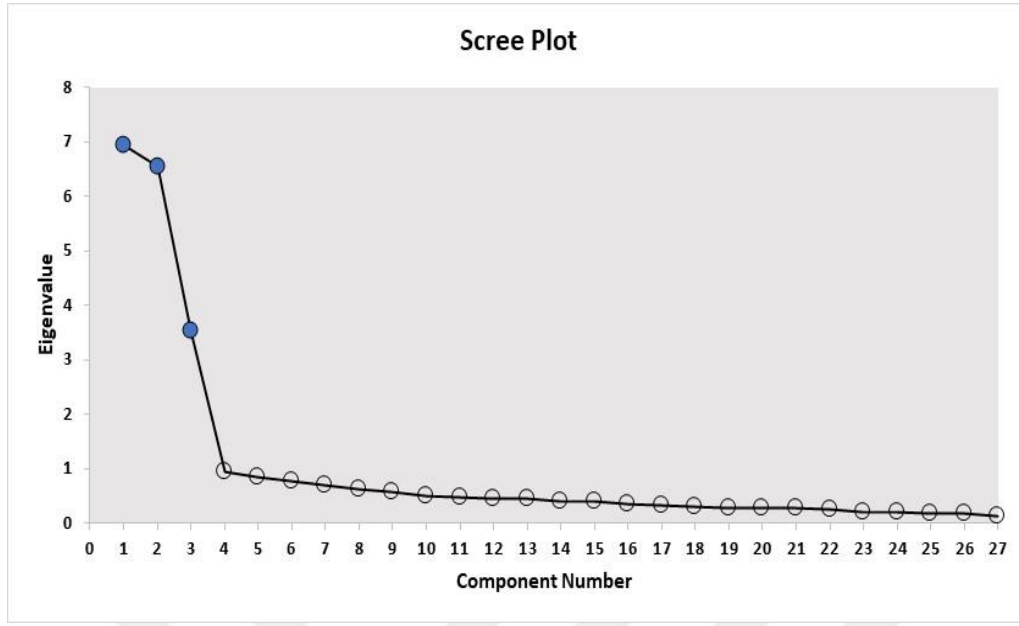
KMO		0,937
Bartlett	Ki-kare Değeri (χ^2)	5747,114
	Serbestlik Derecesi (df)	378
	Anlamlılık Değeri (p)	0,000

Tablo 3.6’da KMO değerinin, 60’tan büyük ve Barlett küresellik testi istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde anlamlı bulunduğundan ($p < 0.01$) araştırma sonucu, elde edilen örneklem sayısının faktör analizine uygunluğunun yeterli olduğunu ve elde edilen veriler incelendiğinde, verilerin istatistiki olarak çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini göstermektedir (Kan & Akbaş, 2005). Ölçeğe ait açıklayıcı faktör analizi sonucu Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğinin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Düzeyleri

Faktörler	Başlangıç Öz değerleri			Varimax (Döndürme) Sonrası Yüklerin Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyans%	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	10,386	38,468	38,468	6,942	25,710	25,710
2	4,859	17,996	56,464	6,540	24,221	49,931
3	1,774	6,572	63,035	3,538	13,104	63,035

Tablo 3.7 incelendiğinde, ölçek tek faktör dışında birden fazla faktörlü bir yapı sergilediği için, ölçekteki maddelerin hangi faktör altında olacağına daha doğru karar verilebilmesi için döndürme tekniklerinden varimax dik döndürme tekniğine başvurulmuştur. Tablo 3.7 incelendiğinde, uyarlanan ölçeğin öz değerlerinin 1’in üzerinde üç faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Bu 3 faktörün tamamı ölçeğin %63.035’ini açıklamaktadır. Açıklanan varyansın değerinin %40-%60 arasında olması yeterli görülmektedir (Scherer vd., 1988). Ölçeğin faktör yapısına daha doğru karar vermek için Şekil 3.1’deki yamaç grafiği incelenmiştir.



Şekil 3.1. İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğine Ait Yamaç Grafiği

Şekil 3.1 incelendiğinde, ölçeğin 3. faktörden sonra faktör kırılımının durağanlaştığı ve bu nedenle ölçeğin 3 faktörlü yapısının en iyi yapı olduğu söylenebilir. Yapılan değerlendirmeler doğrultusunda geliştirilen ölçeğin maddelerine ait faktör yük değerleri Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8. İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeği Maddelerine Ait Faktör Yük Değerleri

Madde No	1	2	3	Güvenirlilik
Madde 21	0,642			0,933
Madde 19	0,684			
Madde 15	0,729			
Madde 22	0,733			
Madde 20	0,771			
Madde 17	0,788			
Madde 24	0,798			
Madde 25	0,812			
Madde 16	0,819			
Madde 18	0,829			
Madde 14	0,877			
Madde 8		0,540		0,923
Madde 4		0,560		
Madde 6		0,610		
Madde 10		0,641		
Madde 7		0,703		
Madde 2		0,710		
Madde 12		0,718		
Madde 11		0,720		
Madde 9		0,747		
Madde 3		0,768		
Madde 5		0,778		
Madde 1		0,827		
Madde 33			0,780	0,909
Madde 26			0,810	
Madde 27			0,818	
Madde 35			0,822	

Ölçekte bir maddenin kalmasına karar vermek için faktör yükünün 0,45'in üzerinde bir değer olması ölçütü kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2009). Bu bağlamda, 13 ve 23 nolu maddelerde faktör yük değerlerinin 0.45'in altında olduğu görülmüş ve faktör analizi sonucunda bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Maddenin kararsız kalma durumunu incelemek için maddelerin faktörler arasındaki uzaklığının 0,10'dan büyük olma durumu incelenmiş ve maddelerin faktörler arasındaki uzaklığının 0,10'dan büyük olması nedeniyle maddelerde herhangi bir kararsızlık durumu olmadığı belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2009).

Tablo 3.8'e göre, faktörler altında toplanan maddeler incelendiğinde faktörlere sırasıyla *özgüven*, *tutum* ve *kişisel fayda* adı verilmiş ve ölçekten madde çıkarımı yapıldığı için ölçeğin genel güvenilirlik düzeyine yeniden bakılmıştır. Bu bağlamda elde edilen değer 0.937 olduğu görülmüş ve her faktörün kendi içindeki iç tutarlık düzeylerine bakıldığında, her faktörün güvenilirlik düzeyinin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir (cronbach's Alpha >0.70).

Tablo 3.9. İngilizce Konuşma Motivasyonu Maddelerin Ayırt Ediciliğinin %27'lik Alt ve Üst Gruplara Göre Test Edilmesi

Madde No	t	p
Madde 1	-	0,001*
	18,1247	
Madde 2	-	0,001*
	11,8778	
Madde 3	-	0,001*
	16,5082	
Madde 4	-	0,001*
	10,3261	
Madde 5	-	0,001*
	15,5560	
Madde 6	-	0,001*
	8,2765	
Madde 7	-	0,001*
	12,9375	
Madde 8	-	0,001*
	10,9589	
Madde 9	-	0,001*
	12,4718	
Madde 10	-	0,001*
	14,3015	
Madde 11	-	0,001*
	12,3233	
Madde 12	-	0,001*
	13,8843	
Madde 14	-	0,001*
	11,2568	
Madde 15	-	0,001*
	10,9367	
Madde 16	-	0,001*
	10,2391	
Madde 17	-	0,001*
	12,3110	

Tablo 3.9. Devamı

Madde No	t	p
Madde 18	-	0,001*
	11,1155	
Madde 19	-	0,001*
	13,2073	
Madde 20	-	0,001*
	12,5590	
Madde 21	-	0,001*
	16,3399	
Madde 22	-	0,001*
	13,0929	
Madde 24	-	0,001*
	9,1353	
Madde 25	-	0,001*
	10,5276	
Madde 26	-	0,001*
	12,5642	
Madde 27	-	0,001*
	12,0921	
Madde 33	-	0,001*
	8,4790	
Madde 35	-	0,001*
	12,3185	

*p<0.05

Katılımcıların %27'lik alt ve üst gruplarının belirlenmesi için akut inme yönetimi düzeyleri küçükten büyüğe sıralanmıştır. Sıralanan ölçek düzeylerinin %27'lik kısmına gelen en düşük ilk 79 ve en yüksek ilk 79 kişinin değeri incelenmiştir. Maddelerin ayırt edicilik kararının verilmesinde kullanılan %27 alt ve üst değerlerinin tüm maddeler için anlamlı olduğu belirlenmiştir (p<0.01).

3.3.2.4 Ana Çalışmaya Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi

3.3.2.4.1 Ana Çalışmaya Ait Katılımcıların Frekans Analizi Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde, ana çalışma sonucunda elde edilen verilerin analizine ait ortaya çıkan sonuçlar ve yorumlar sunulmuştur.

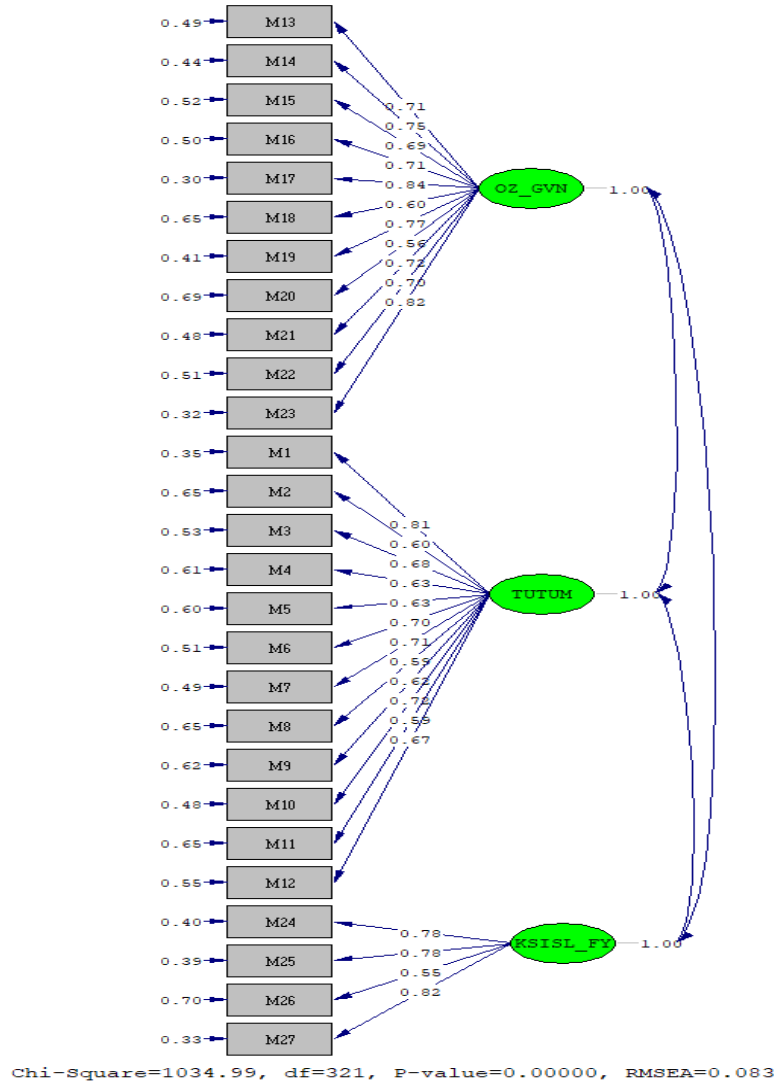
Tablo 3.10. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kız	168	51,5
Erkek	158	48,5
Sınıf	n	%
5.Sınıf	79	24,2
6.Sınıf	92	28,2
7.Sınıf	82	25,2
8.Sınıf	73	22,4
Toplam	326	100,00

Tablo 3.10 incelendiğinde, ana çalışmaya dahil olan öğrencilerin %51.1'inin kız, %48.5'inin erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin %24.2'sinin 5. sınıf, %28.2'sinin 6. sınıf, %25.2'sinin 7. sınıf ve %22.4'ünün 8. sınıf öğrencisi olduğu belirlenmiştir.

3.3.2.4.2 İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğine Ait DFA ve Güvenirlik Analizi Sonuçları:

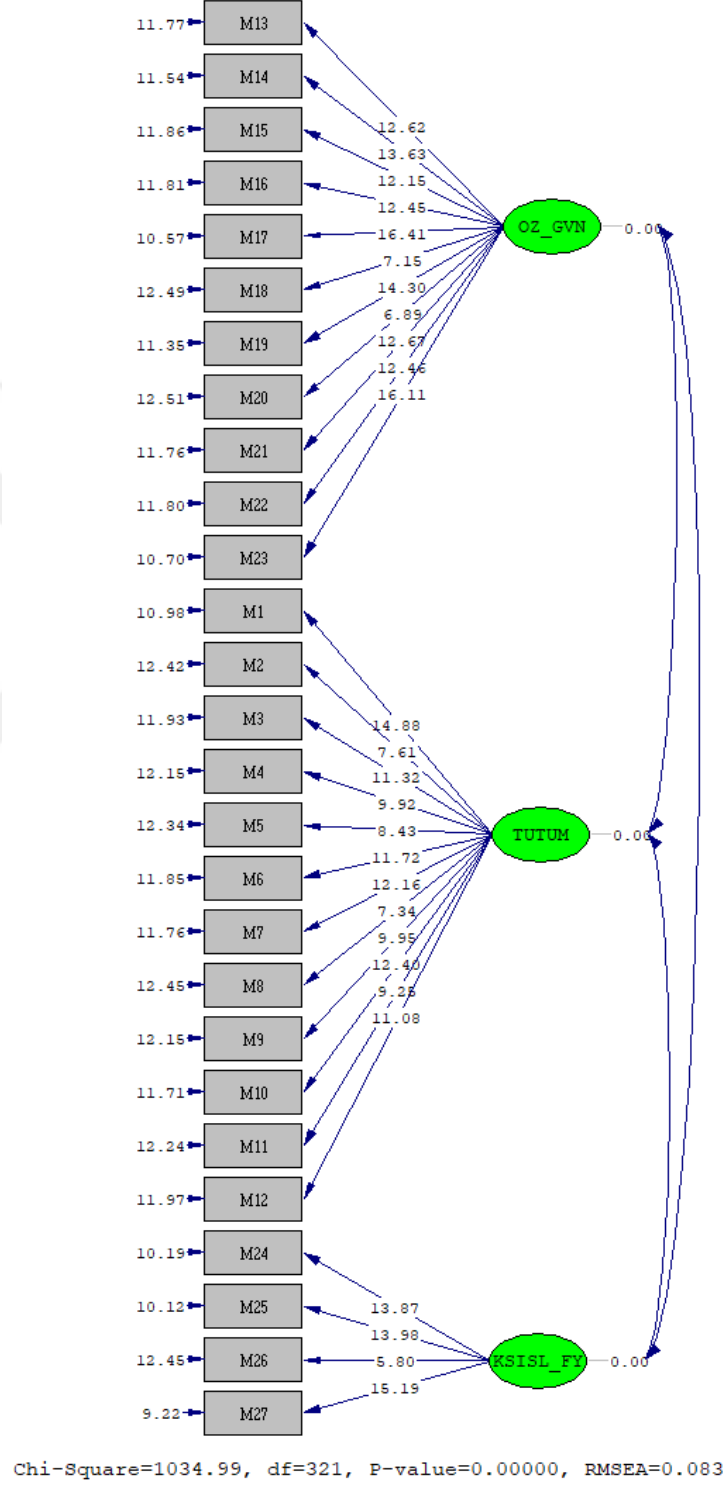
Araştırmanın bu kısmında İngilizce konuşma ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizine yer verilmiştir. Ölçeğin açıklanan faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin DFA'sına ait path diyagramı Şekil 3.2'de sunulmuştur.



OZ_GVN= Öz Güven, TUTUM= Tutum, KSISL_FY=Kişisel Fayda

Şekil 3.2. İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğine Ait DFA Path Diyagramı

Şekil 3.2 incelendiğinde, ölçme aracının DFA bulgularına göre, maddelere ait faktör yük değerlerinin faktör yükleri sınırları için kabul görülen değerler olan 0,56–0,86 arasında olduğu görülmektedir. Maddeler ile örtük değişkenler arasındaki korelasyonların anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t > 2,58$). Path diyagramına ait t değerleri Şekil 3.3’te verilmiştir.



Şekil 3.3. İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğinin DFA Path Diyagramına Ait t Değerleri

Path diyagramları incelendiğinde, maddeler arasında modifikasyon yapılmasına gerek duyulmamıştır. Ölçekteki tüm maddelere ait t değerinin 2.58'den büyük olduğu ve bu nedenle tüm maddelere ait faktör yüklerinin ölçek boyutları üzerindeki etkilerinin %99 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. DFA sonucu ulaşılan uyum indekslerine ait sonuçlar Tablo 3.11'de gösterilmiştir.

Tablo 3.11. İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğinin DFA'sına Uyum İyiliği Değerleri

X ² /df	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NNFI	NFI	RMR	SRMR
3,224	0,083	0,98	0,94	0,91	0,98	0,98	0,039	0,019

DFA sonucu elde edilen uyum kriterleri değerleri incelendiğinde, X² değerinin df değerine olan oranının 3,224 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde, RMSEA değerinin ise 0,083 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu, diğer uyum değerlerinin de mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri içerisinde yer aldığı belirlenmiştir. Bu sonuç açıklanan faktör yapısının doğrulandığını göstermektedir.

Tablo 3.12. İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğinin Ana Çalışma Sonucuna Ait Güvenilirlik Analizi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha
Öz Güven	0,880
Tutum	0,841
Kişisel Fayda	0,715
İngilizce Konuşma Motivasyonu (Genel)	0,914

Ölçeğin genelinin ve alt boyutlarının güvenilirliğinin hesaplanması için cronbach's alpha analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda, ölçek maddelerinin iç tutarlılıkları incelendiğinde tüm faktör ve ölçek geneli için ölçeğin güvenilirlik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir (Cronbach's Alpha>0.70).

3.3.3 Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği

Özdemir (2019) tarafından geliştirilen ve öğrencilerin konuşma becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan konuşma becerisi analitik değerlendirme rubriği için *içerik ve ilgililik (content and relevance)*, *akıcılık ve uygunluk (fluency and coherence)*, *telafluz (pronunciation)*, *dilbilgisi (grammar)*, *kelime (vocabulary)*, *etkileşimli iletişim (interactive communication)* olmak üzere 6 ölçüt yer almaktadır. Değerlendirmenin 1-5 puan arasında yapıldığı rubrikte 1 puan çok zayıf, 5 puan çok iyi anlamına gelmektedir. Örneğin içerik ve ilgililik (content and

relevance) ölçütünde *içerik tutarlı, konuyla ilgili ve iyi organize edilmiş* 5, *içerik konuyla tamamen ilgisiz, tamamen tutarsız ve anlaşılamaz şekilde* 1 ile puanlanmaktadır. Konuşma becerisi değerlendirme rubriğinden (Ek-8) bir öğrenci en düşük 6, en yüksek 30 puan alabilmektedir (Özdemir, 2019).

3.3.4 Odak Grup Görüşme Formu

Odak grup görüşmelerinde hedef, katılımcıların diğerlerinin görüşlerini duyabildiği ve buna göre kendi görüşleri üzerine düşünebildiği sosyal bir ortamda, insanların bir konu ya da konular hakkında gerçekten ne düşündüklerini kavramaktır (Büyüköztürk vd., 2016, s. 155). Bu araştırmaya kapsamında, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik ihtiyaçlarını belirlemek ve UbD uygulamalarının öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine ve motivasyonlarına etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından iki farklı odak grup görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formlarına yönelik Türk dili eğitimi alanında bir, eğitim programları ve öğretim alanında iki ve İngiliz dili eğitimi alanında bir olmak üzere toplam dört uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında gerekli düzenlemeler yapılarak pilot uygulamalar yapılmıştır. Yapılan pilot uygulamalar sonucunda görüşme formlarına son hali verilmiştir. Hazırlanan görüşme formlarında (Ek-9; Ek-10) “Sizce İngilizce konuşmak ne kadar gereklidir?, UbD’nin İngilizce Konuşma becerisine etkisine yönelik düşünceleriniz nelerdir?” gibi sorular yer almaktadır.

3.3.5 Gözlem Değerlendirme Rubriği

Araştırmada, Yurtseven (2016) tarafından geliştirilen gözlem değerlendirme rubriği kullanılmıştır (Ek-11). Rubrik, *öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri, öğrenme ortamı ve UbD ilkeleri* olmak üzere toplam dört bölümden oluşmaktadır. Öğretmen özellikleri boyutunda, *öğretmenin ders sırasında kullandığı üslup ve öğretim şekline* ilişkin ölçütler yer alırken öğrenme ortamı boyutunda, *sınıf düzeni, sınıfın büyüklüğü ve sınıfta yer alan araç-gereçlerle* ilgili ölçütler yer almaktadır. UbD ilkeleri boyutunda ise, *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 bulunmaktadır (Yurtseven, 2016). UbD uygulamaları sırasında gözlem değerlendirme rubriği kullanılarak, 3 farklı gözlemci tarafından toplam 4 defa birer ders saati (40 dk.) süresince gözlem yapılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen 3 tasarımın her birinin uygulama sürecinde gözlem yapılmasına dikkat edilmiştir.

3.3.6 Araştırmacı Notları

Araştırmacı notları, araştırmacı tarafından uygulama sürecinde olup bitenlerle ilgili gözlemlerini yansıtmak amacıyla tutulan notlardır. Araştırmacı notları araştırmacının her derste yapılan uygulamaların etkinliğine yönelik görüşlerini belirlemek ve toplanan diğer verileri desteklemek için kullanılmıştır. Araştırmacının süreçle ilgili görüşlerinin dile getirildiği bu notlar araştırmacının gözünden uygulamalara ve tasarımlara ilişkin yansıtmalar olarak değerlendirilmiştir.

3.4 Araştırma Süreci

Araştırma, 2022-2023 eğitim ğretim yılı bahar dönemi boyunca gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda geliştirilen UbD tasarımlarının uygulanma süreci toplam 37 ders saati srmştır. Bu süre araştırma öncesinde belirlenmemiş olup, tasarım tabanlı araştırmaların doğası gereği uygulama sürecinde yapılan analizler sonucunda tasarımların geliştirilmesine bağlı olarak şekillenmiştir. Ayrıca, 6. sınıf İngilizce dersinin haftalık 3 ders saati olmasından dolayı haftalık 2 ders saati olan seçmeli İngilizce dersleri de araştırma kapsamında kullanılmıştır. Bununla birlikte, İngilizce ğretim programında yer alan diğer kazanımlara yönelik derslerin işlenmesine de zaman ayrıldığından, uygulama süreci 37 ders saati srmştır. Bu araştırma tasarım tabanlı araştırmanın dört aşaması olan analiz, tasarım, uygulama ve değerlendirme aşamalarında gerçekleştirilmiştir (Wang & Hannafin, 2005).

3.4.1 Analiz Süreci

Araştırmanın ilk döngüsünün bu aşamasında ğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesiyle başlanmıştır. Öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek üzere çalışmada, İngilizce konuşma motivasyonu leği, temel İngilizce becerilerine yönelik ihtiyaç belirleme anketi kullanılmış ve öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

3.4.2 Tasarım Süreci

Tasarım aşamasında ihtiyaç analizi sürecinden ve literatür taramasından elde edilen veriler ışığında, ğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik bir ğretim tasarımı planlaması sürecine geçilmiştir. Sonraki döngülerde analiz aşamasına göre tasarımda değerikler yapılmıştır.

3.4.2.1 Birinci Tasarım

UbD'nin öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine ve motivasyonlarına etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırma kapsamında geliştirilen birinci tasarım Tablo 3.13'te verilmiştir.

Tablo 3.13. Birinci Tasarım

BİRİNCİ AŞAMA – İSTENİLEN SONUÇLAR		
BÜYÜK FİKİR: Meslekler “Olmak ya da olmamak”	GENEL HEDEFLER	
	Öğrencilerin; - mesleklerle ilgili kelimeleri bilmeleri, - kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz etmeleri, - meslekler hakkında ilgili kelimeleri kullanarak konuşmaları, - konuşurken dilbilgisi kurallarına uygun cümleler kurmaları, - mesleklerle ilgili kişisel sorular sormaları, - farklı meslekleri sözlü olarak tanıtmaları hedeflenmektedir.	
	ANLAM	
	ANLAMA Öğrenciler, - Bir meslek hakkında konuşmak için kelime bilgisinin önemini anlar. - Bir mesleğin artıları ve eksilerinin farkına varır. - Bir mesleği farklı yönleriyle analiz eder. - Bir mesleğe sahip olmak için neler yapılması gerektiğini anlar. - Meslek tercihinin önemini anlar. - Meslekler ve toplum arasındaki ilişkiyi anlar. - Bir meslekle ilgili düşüncelerini farklı cümlelerle nasıl ifade edebileceğini anlar.	TEMEL SORULAR - Bir meslek hakkında konuşurken hangi kelimeleri kullanmayı tercih edersiniz? - Mesleklerin artıları ve eksilerini nasıl ifade edersiniz? - Bir mesleği sizce iyi ya da kötü yapan nedir? - İstedğimiz mesleğe nasıl sahip olabiliriz? - Bir meslekle ilgili duygu ve düşüncelerimi konuşma dilinde nasıl ifade edebilirim? - Neden bir meslek sahibi olmak isteriz? - Mesleklerle toplum arasında nasıl bir ilişki vardır? - Bir meslekle ilgili düşüncelerimizi farklı cümlelerle nasıl ifade edebiliriz?
	KAZANIM	
	Bilgi Öğrenciler, - Mesleklerle ilgili kelimeleri bilir. - Bir mesleğin özelliklerini bilir. - Bir mesleğin artılarını ve eksilerini bilir. - Mesleklerle ilgili önerilerde bulunmak için “should/can” gibi yapıları bilir.	Beceriler Öğrenciler, - Bir meslek hakkında konuşmak için gerekli kelimeleri kullanabilecekler. - Bir mesleğin özellikleri hakkında konuşabilecekler. - Bir mesleğin artıları ve eksileri hakkında konuşabilecekler. - Mesleklerle ilgili kişisel sorular sorabilecekler. - Meslekler hakkında basit önerilerde bulunabilecekler. - Bir meslek hakkında o mesleği farklı bakış açılarıyla ele alarak konuşabilecekler (Altı şapkalı düşünme tekniği).
	Transfer	
	- Öğrenciler öğrendiklerini mesleklerle ilgili kendinden emin bir şekilde konuşmak için bağımsız olarak kullanabilecekler. - Öğrenciler öğrendiklerini gelecekteki kariyer seçimlerinde kullanabileceklerdir.	

Tablo 3.13. Devamı

İKİNCİ AŞAMA – KANITLAR	
Değerlendirme Kanıtı	PERFORMANS GÖREVİ: Öğrenciler gruplara ayrılacaktır. Mesleklerle ilgili bir poster hazırlayacak ve grup üyelerine konuşarak sunacaklardır. Her öğrencinin bir rolü olacaktır. O meslek hakkında bilgi edinmek için o mesleği icra eden bir profesyonelle görüşeceklerdir. Öğrenciler, öğretmen, doktor, mimar, futbolcu kılıfına girecekler ve mesleklerini arkadaşlarına tanıtacaklardır. Ayrıca, altı şapkalı düşünme tekniği ile öğrenciler bir mesleğin farklı yönleri hakkında konuşacaklardır. Amaç: Mesleklerle ilgili kelimeleri öğrenmek, mesleklerin önemini fark etmek, mesleklerle ilgili basit tavsiyelerde bulunmak ve mesleklerle ilgili konuşma becerilerini geliştirmek. Rol: Araştırmacı, gazeteci, öğretmen, doktor, mimar, futbolcu, veteriner, polis, öğrenci. İzleyici: Öğretmen ve öğrenciler. Durum: Öğrenciler başarı durumlarına ve ilgi alanlarına göre 6 kişilik 4 heterojen gruba ayrılırlar. Gruplardaki her öğrencinin bir mesleği olur (öğretmen, doktor, mimar ve futbolcu). Her gruptan aynı mesleğe sahip öğrenciler asıl gruplarından ayrılarak uzman gruplarında buluşurlar. Uzman gruplarındaki öğrenciler kendi gruplarındaki meslekle ilgili ihtiyaç duydukları kelimeleri listeler ve o mesleği icra eden bir profesyonelle görüşme yaparlar. Daha sonra, toplanan bilgileri bir araya getirerek mesleklerle ilgili görsellerin yer aldığı bir poster hazırlarlar. Ardından uzman gruplarındaki öğrenciler asıl gruplarına dönerler ve posterlerini grup üyelerine sözlü olarak sunarlar. Ürün: Poster ve sözlü sunum. Standartlar: Sunumlar, içerik ve alaka düzeyi, akıcılık ve tutarlılık, telaffuz, dilbilgisi, kelime bilgisi ve etkileşimli iletişim açısından değerlendirilecektir.
	DİĞER KANITLAR • Öğrenciler bir mesleği farklı açılardan ele alarak (altı şapkalı düşünme tekniği ile) bir meslek hakkında konuşacaklardır. • İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeği • Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği • Odak Grup Görüşmesi • Gözlem • Araştırmacı Notları
ÜÇÜNCÜ AŞAMA- ÖĞRENME PLANI	
W (Where/ What/ Why- Ne/ Niçin/ Nereye) : Dersin giriş bölümünde öğrencilere ünitenin amaçları ve bu üniteye yapılacak etkinlikler hakkında bilgi verilir. Öğrencilerin aşağıdaki anlamalara ulaşmaları beklenir: Öğrenciler • Bir meslek hakkında konuşmak için kelime bilgisinin önemini anlar. • Bir mesleğin artıları ve eksilerinin farkına varır. • Bir mesleği farklı yönleriyle analiz eder. • Bir mesleğe sahip olmak için neler yapılması gerektiğini anlar. • Meslek tercihinin önemini anlar. • Meslekler ve toplum arasındaki ilişkiyi anlar. • Bir meslekle ilgili düşüncelerini farklı cümlelerle nasıl ifade edebileceğini anlar. Hook- Dikkat Çekme/ Isındırma: Öğretmen "Gelecekte ne olmak istiyorsunuz?" sorusunu tahtaya yazar ve öğrencilere gelecekte ne olmak istediklerini sorar. Böylece, beyin fırtınası başlar. Öğretmen cevapları tahtaya yazar. Ardından, öğrenciler meslekleri tahtada oylar ve en çok tercih edilen 4 meslek seçilir. Equip- Öğrencileri Aktif Hale Getirecek Etkinlikler: 1. Etkinlik: Beyin Fırtınası, Anahtar Sözcük Yöntemi, Ayrılıp Birleşme Yöntemi, Röportaj. 2. Etkinlik: Performans Görevi: Grup çalışması, ilgili kelimeleri ve görüşmelerden elde edilen bilgileri kullanarak poster hazırlama. 3. Sözlü poster sunumu 4. Altı şapkalı düşünme tekniği Rethink&Revise- Geribildirim: Öğrencilere ihtiyaç duyduklarında geri bildirim verilir. Evaluate- Değerlendirme: İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeği, Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği, Odak Grup Görüşmesi, Gözlem, Araştırmacı Notları, Performans Görevi. Tailor to students needs- Öğretimi Farklılaştırma: • Ders, farklı öğrenme stillerine göre şekillendirilecektir. • Görsel öğrenciler mesleklerle ilgili farklı fotoğraflar göreceklər ve mesleklerle ilgili videolar izleyecekler. • Grup çalışmaları yapılacak ve öğrenciler ilgi alanlarına göre işbirliği içinde çalışılacaktır.	

Tablo 3.13. Devamı

ÜÇÜNCÜ AŞAMA- ÖĞRENME PLANI			
- Kinestetik öğrenciler meslekleri kılık değiştirmiş olarak sunacaktır. - Meslekler farklı açılardan ele alınarak meslekler hakkında konuşulacak ve bu şekilde öğrencilerden farklı fikirler çıkacaktır (Altı şapkalı düşünme tekniği). Organize- Sıra ve Düzen: Etkinlik 1 (5 ders saati) - Öğrenciler UbD, büyük fikir, ünitenin amaçları ve temel sorular hakkında bilgilendirilir. - Öğrencilere mesleklerle ilgili şarkının yer aldığı video izletilir. Video link: https://www.youtube.com/watch?v=r6Oxqyd5qUw&t=2s&ab_channel=BouncePatrol-KidsSongs "Gelecekte ne olmak istiyorsunuz?" sorusu öğrencilere sorulur ve beyin fırtınası başlar. - Öğrencilerin cevapları tahtaya yazılır. - Öğrenciler tahtaya yazılan meslekleri oylar. - En çok tercih edilen 4 meslek seçilir. - Öğrenciler ayrılıp birleşme yöntemi hakkında bilgilendirilir. - Öğrenciler başarı düzeylerine ve cinsiyetlerine göre 6 heterojen gruba ayrılır. Her grup 4 öğrenciden oluşur. Gruplardaki her öğrenci ilgi alanına göre 4 meslekten birini seçer. Öğrenciler, grupları için bir isim bulurlar. - Her grupta aynı mesleği seçen öğrenciler uzman gruplarında buluşurlar. Uzman gruplarındaki öğrenciler beyin fırtınası tekniğini kullanarak araştıracakları meslekle ilgili ihtiyaç duyabilecekleri kelimeleri bulup listelerler. - Öğrencilere önceden bildikleri anahtar sözcük yöntemi hatırlatılır. - Uzman gruplarındaki öğrenciler listeledikleri kelimeleri anahtar sözcük yöntemini kullanarak öğrenirler. Etkinlik 2 (6 ders saati) - Uzman gruplarındaki öğrencilerden, gruplarında çalıştıkları meslekleri icra eden profesyonellerle gazeteci olarak görüşme yapmaları istenir. - Uzman gruplarında, öğrenciler öğrendikleri kelimeleri, mülakatta edindikleri bilgileri ve mesleklerle ilgili resimleri kullanarak bir poster hazırlarlar. - Öğrenciler uzman gruplarında poster sunumu için çalışırlar. Etkinlik 3 (3 ders saati) - Uzman gruplarındaki öğrenciler asıl gruplarına geri dönerler. - Öğrenciler uzman gruplarında hazırladıkları posterleri asıl gruplarındaki arkadaşlarına sözlü olarak sunarlar (Gözlem 1). - Her öğrencinin sunumu konuşma becerisi değerlendirme rubriği ile puanlanır ve grup puanı hesaplanır. - En yüksek puan alan grup üyelerinin isimleri sınıf panosuna asılır ve o grup ödüllendirilir. Etkinlik 4 (3 ders saati) - Öğrenciler 6 şapkalı düşünme tekniği hakkında bilgilendirilir ve teknik ile ilgili videolar izler. - Öğretmen öğrencilere bu etkinlikte hangi meslek hakkında konuşmak istediklerini sorar. - Öğrencilerin cevapları tahtaya yazılır ve oylanır. - Öğrenciler tarafında en çok tercih edilen iki meslek seçilir. - Öğrenciler ayrılıp birleşme tekniğinin kullanıldığı etkinlikte yer aldıkları asıl gruplarına dönerler (4 er kişilik 6 grup). - Her gruba farklı renkten oluşan düşünme şapkası verilir. "Veteriner/Polis olmak ya da olmamak (To be or not to be a vet/policeman-policewoman?)" önermesi verilir. - Öğrenciler ikiye bölünerek kendi düşünme şapkasının rengine göre hazırlanır. - Her grupta aynı renk şapkaya sahip olan ve aynı mesleği seçen eşlerden birer öğrenci gruplarındaki düşünme şapkasının rengine göre konuşurlar (Gözlem 2). - Öğrencilere "Öğrenci olmak ya da olmamak (to be or not to be a student)" önermesi verilir ve taktıkları şapkaların rengine göre hazırlıksız konuşmaları istenir. - Öğrenciler İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğini doldurur. - Öğrencilerle tasarımın uygulanması, etkililiği ve bir sonraki tasarıma yönelik öneriler hakkında odak grup görüşmesi yapılır.			

Tablo 3.13'te görüldüğü gibi, ihtiyaç analizinden elde edilen bulgular ışığında uygulama süreci toplam 17 ders saatinde gerçekleştirilirken, 1. tasarımın oluşturulma sürecine *büyük fikirle* başlanmıştır. Büyük fikir belirlenirken, İngilizce öğretim programı incelenmiş ve programda ilgili ayın ünitesi olan *Meslekler (Occupations)* ünitesi kapsamında "*Olmak ya da Olmamak (To be or Not to be)*" büyük fikri belirlenmiştir.

Büyük fikrin belirlenmesinin ardından UbD şablonunun 1. aşaması olan istenilen sonuçlar kapsamında, İngilizce öğretim programında ilgili temaya bağlı kalınarak genel hedefler, anlama ifadeleri, kazanımlar, transfer cümleleri ve "*Neden bir meslek sahibi olmak isteriz?, Mesleklerle toplum arasında nasıl bir ilişki vardır?*" gibi öğrencileri düşünmeye sevk edecek temel sorular oluşturulmuştur. UbD şablonunun ikinci aşaması olan kanıtlar bölümünde ise değerlendirme kanıtı olarak ünite planına uygun bir performans görevi belirlenmiştir.

Belirlenen performans görevinin öğrencileri bilginin transferine yönlendirecek nitelikte olması amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilere, ilgili meslekle ilgili bilgi edinmek amacıyla o mesleği icra eden bir profesyonelle görüşme yapma, o mesleği tanıtan bir poster hazırlayarak sözel sunum yapma ve sunum aşamasında mesleklerle ilgili rol oynama gibi görevler verilmiştir.

Tasarımın öğrenme planı aşamasında, *WHERE TO* ilkelerinden faydalanılarak öğrencilerin aktif rol alacakları öğrenme etkinlikleri oluşturulmuştur. Bu bağlamda, beyin fırtınası, bellek destekleyici stratejilerden anahtar sözcük yöntemi, öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarına fırsat vermek amacıyla ayrılıp birleşme tekniği, bilginin transferine yardımcı olması amacıyla ilgili mesleği icra eden profesyonellerle röportaj yapma gibi yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Ayrıca, ilgili mesleği tanıtan poster hazırlama ve rol oynama yöntemi kullanılarak posterleri sözlü olarak sunma görevleriyle de öğrencilerin etkinliklerde aktif rol almaları amaçlanmıştır. Ek olarak, öğrencilerin bir konuya yönelik farklı bakış açıları kazanmalarına yardımcı olmak amacıyla, altı şapkalı düşünme tekniği kullanılmış ve öğrencilerin bir mesleğin farklı yönleri hakkında konuşmalarına fırsat verilmiştir. Ayrıca tasarımda derslerin, video, şarkı ve ilgi çeken sorular gibi dikkat çekme/ısındırma çalışmalarıyla başlamasına ve öğrencilerin hedeften haberdar edilmesine önem verilmiştir. Aynı zamanda, İngilizce öğretim programında ilgili üniteye yer alan konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlar için ayrılmış zamanın yetersizliğinden kaynaklanan, öğrencilerin kendilerini ifade edebilecek zamanı bulamaması sorunu da UbD ile hazırlanmış ders tasarımı ile çözülmeye çalışılmıştır. Bu sayede öğrencilere, yabancı dil eğitiminin doğasına uygun performans görevleri ve performanslarını sergileyebilecekleri yeterli zaman verilmiştir. Birinci tasarımın uygulanmasından sonra yapılan değerlendirmeler sonucunda yapılan analizler ışığında ikinci tasarım geliştirilmiştir (Ek- 12b).

3.4.2.2 İkinci Tasarım

Birinci tasarımın uygulanmasından sonra yapılan değerlendirmeler sonucunda elde edilen veriler ışığında, ikinci tasarımın ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulama süreci toplam 9 ders saati süren 2. tasarımın oluşturulma sürecine de *büyük fikir* ile başlanmıştır. Büyük fikir belirlenirken, İngilizce öğretim programı incelenmiş ve öğrencilerin geçmiş ve günümüzdeki bilimsel gelişmelere karşı farkındalık düzeylerini arttırmalarına yardımcı olacak bir fikir belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, tasarımın öğrencilerin geçmiş zaman ve geniş zaman yapılarını aynı konuşma içerisinde kullanarak geçmişle günümüz arasında bağlantılı konuşmalar yapmaya yönlendirilmesi amaçlanmıştır. Buradan hareketle, ikinci tasarım için

“*Bilim geçmişle günümüz arasındaki köprüdür (Science is the bridge between past and today)*” büyük fikri belirlenmiştir.

Büyük fikrin belirlenmesinin ardından, UbD şablonunun 1. aşaması olan istenilen sonuçlar kapsamında, İngilizce öğretim programına bağlı kalınarak genel hedefler, anlama ifadeleri, kazanımlar, transfer cümleleri ve öğrencileri bilimle ilgili düşünmeye teşvik edecek temel sorular oluşturulmuştur. UbD şablonunun ikinci aşaması olan kanıtlar bölümünde ise değerlendirme kanıtı olarak ünite planına uygun bir performans görevi belirlenmiştir. Belirlenen performans görevinin öğrencileri bilginin transferine yönlendirecek nitelikte olması amaçlanmıştır. Birinci tasarım sonunda elde edilen verilerden yola çıkarak, bir önceki tasarıma göre bu tasarımda öğrencilerin daha çok doğaçlama konuşabilecekleri ve daha çok rol oynama yapabilecekleri performans görevi ve etkinlikler belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrencileri, bilimin önemini fark ederek geçmişteki bilimsel gelişmeler ve günümüze etkisi hakkında konuşmalar yapmaya yönlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla, öğrencilerden düşün-eşleş-paylaş etkinliğiyle ikiyeşerli çift oluşturmaları ve her çiftin ilgi alanlarına göre bilim ve teknolojiye katkıları olan bir bilim insanı seçmeleri istenmiştir. Bunun ardından, öğrencilerden seçtikleri bilim insanıyla ve bilimsel katkılarıyla ilgili kısa videolar hazırlamaları istenmiş ve bu videoların tanıtım, şarkı, rol oynama videoları şeklinde olabileceği vurgulanmıştır. Hazırlanacak videoların hangi türde olacağı öğrencilerin tercihinə bırakılmıştır. Bu görev için öğrencilere bir hafta süre verilmiş, hazırlanan videolar sınıfta izlenmiş ve üzerinde tartışılmıştır. Öğrencilerin video konuşmaları, konuşma becerisi değerlendirme rubriği aracılığıyla değerlendirilmiştir.

Tasarımın öğrenme planı aşamasında, *WHERE TO* ilkelerinden faydalanılarak öğrencilerin aktif rol alacakları öğrenme etkinlikleri oluşturulmuştur. Bu bağlamda, *rap şarkısı söyleme, rol oynama, konuşma halkası* gibi öğrencileri aktif hale getirecek yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Ek olarak, öğrencilerin teknolojik aletleri kullanarak istedikleri kadar tekrar yapabilmelerine olanak sağlayacak ve doğal ortamlarda İngilizce konuşmalarına fırsat oluşturacak, bilim insanlarının geçmişteki başarılarını anlatan video çekme görevi verilmiştir. Ayrıca tasarımda, derslerin video, şarkı ve ilgi çeken sorular gibi dikkat çekme/ısındırma çalışmalarıyla başlamasına ve öğrencilerin hedeften haberdar edilmesine önem verilmiştir. Aynı zamanda, İngilizce öğretim programında ilgili üniteye yer alan konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlar için ayrılmış zamanın yetersizliğinden kaynaklanan, öğrencilerin kendilerini ifade edebilecek zamanı bulamaması sorunu da UbD ile hazırlanmış ders tasarımı ile çözülmeye çalışılmıştır. Bu sayede öğrencilere, yabancı dil eğitiminin doğasına uygun performans görevleri ve performanslarını sergileyebilecekleri yeterli zaman verilmiştir.

İkinci tasarımın uygulanmasından sonra yapılan değerlendirmeler sonucunda yapılan analizler ışığında üçüncü tasarım geliştirilmiştir (EK 12c).

3.4.2.3 Üçüncü Tasarım

İkinci tasarımın uygulanması sonunda yapılan analizlerden elde edilen bulgular ışığında, uygulama süreci toplam 11 ders saati süren 3. tasarımın oluşturulma sürecine de aynı şekilde *büyük fikir* ile başlanmıştır. Büyük fikir belirlenirken, İngilizce öğretim programı incelenmiş ve programda ilgili ayın ünitesi olan “*Gezeganimizi koruyalım (Saving the Planet)*” ünitesi kapsamında “*Gezeganimizi korumak için sorumluluklarımız vardır (We have responsibilities to save the Planet)*” büyük fikri belirlenmiştir.

Büyük fikrin belirlenmesinin ardından, UbD şablonunun 1. aşaması olan istenilen sonuçlar kapsamında, İngilizce öğretim programında ilgili temaya bağlı kalınarak genel hedefler, anlama ifadeleri, kazanımlar, transfer cümleleri ve “*Gezeganimizi nasıl koruyabiliriz?, İnsan davranışlarının gezeganimize olan etkilerini konuşma dilinde nasıl ifade edebiliriz?*” gibi öğrencileri düşünmeye sevk edebilecek temel sorular oluşturulmuştur. UbD şablonunun ikinci aşaması olan kanıtlar aşamasında ise değerlendirme kanıtı olarak ünite planına uygun bir performans görevi belirlenmiştir. Belirlenen performans görevinin, öğrencileri bilginin transferine yönlendirecek nitelikte olması amaçlanmıştır. Performans görevi kapsamında öğrencilere, gezegeni koruma konusunda toplumu bilgilendirmek ve bu konuda farkındalık oluşturmak amacıyla çalışan *gönüllü rap şarkıcıları rolü* verilmiştir. Bu bağlamda, heterojen gruplara ayrılan öğrencilerden gezegeni korumak için çözüm önerilerinin yer aldığı rap şarkısı oluşturmaları istenmiştir. Rap şarkılarını oluşturan gruplar şarkıcı rolüne bürünerek şarkı söyleme performanslarını sınıfta sergilemişlerdir.

Tasarımın öğrenme planı aşamasında, *WHERE TO* ilkelerinden faydalanılarak öğrencilerin aktif rol alacakları öğrenme etkinlikleri oluşturulmuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin işbirliği içinde çalışmaya yönlendiren *grup çalışmaları, rap şarkısı yazma ve söyleme, dans etme* gibi etkinlikler kullanılmıştır. Ayrıca, before/after etkinliğiyle öğrenciler sabah okula geldiklerinde ve öğleden sonra okul çıkışında okulun çeşitli alanlarının (bahçe, sınıf, tuvalet, koridor vb.) fotoğraflarını çekmişler ve aynı alanın öncesi ve sonrasını karşılaştırarak insan davranışlarının çevreye etkisini gerçek hayattan örneklerle sergilemişlerdir. Bu kapsamda gruplar tarafından çekilen fotoğraflar, gezegeni koruma konusunda farkındalık oluşturmak amacıyla hazırlanan posterlere eklenmiştir. Okulun çeşitli alanlarıyla ilgili before/after etkinliğine ilişkin fotoğrafların, gruplar tarafından yazılan şarkı sözlerinin ve öğrencilerin şarkı performanslarına yönelik fotoğraflarının yer aldığı posterler

koridordaki okul panosuna asılmış ve böylece okuldaki diğer öğrencilerde de farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu sayede, bilginin gerçek yaşama transferi konusunda öğrencilere fırsat tanınmıştır. Ek olarak, uygulama sürecinde gezegenin korunmasına yönelik çözüm önerileri oluşturma aşamasında *konuşma halkası tekniği* kullanılmış ve böylece öğrencilerin görüş farklılıklarını görmelerine ve bunlara saygı göstermelerine katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Aynı zamanda, bu teknikle öğrencilerin farklı görüşlerini rahat bir ortamda ifade etmelerine fırsat tanınmıştır. Öte yandan, derslerin video, şarkı ve ilgi çeken sorular gibi dikkat çekme/ısındırma çalışmalarıyla başlamasına ve öğrencilerin hedeften haberdar edilmesine önem verilmiştir. Son olarak, İngilizce öğretim programında ilgili üniteye yer alan konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlar için ayrılmış zamanın yetersizliğinden kaynaklanan, öğrencilerin kendilerini ifade edebilecek zamanı bulamaması sorunu da UbD ile hazırlanmış ders tasarımı ile çözülmeye çalışılmıştır.

3.4.3 Uygulama Süreci

Geliştirilen öğretim tasarımının ne kadar süre uygulanacağı, uygulamalar sonunda yapılan değerlendirmeler ışığında tasarımın istenilen seviyeye ulaşma süresine göre belirlenmiştir. Bu bağlamda, bu araştırma kapsamında toplam üç öğretim tasarımı hazırlanmış, uygulanmış ve sonuçları değerlendirilmiştir.

3.4.3.1 Birinci Tasarımın Uygulanması

UbD kapsamında geliştirilen 1. tasarımın uygulama adımları aşağıda verilmiştir:

Etkinlik 1 (5 ders saati)

- Öğrenciler UbD, büyük fikir, ünitenin amaçları ve temel sorular hakkında bilgilendirilirler.
- Öğrencilere mesleklerle ilgili şarkının yer aldığı video izletilir.
- "Gelecekte ne olmak istiyorsunuz?" sorusu öğrencilere sorulur ve beyin fırtınası başlar.
- Öğrencilerin cevapları tahtaya yazılarak meslekler oylanır ve en çok tercih edilen 4 meslek belirlenir.
- Öğrenciler ayrılıp birleşme yöntemi hakkında bilgilendirilir.
- Öğrenciler başarı düzeylerine ve cinsiyetlerine göre 6 heterojen gruba ayrılır ve her grup 4 öğrenciden oluşur. Gruplardaki her öğrencinin ilgi alanına göre 4 meslekten birini seçmesi istenir. Öğrenciler tarafından her gruba bir grup ismi belirlenir.

- Her grupta aynı mesleği seçen öğrenciler uzman gruplarında buluşurlar. Uzman gruplarındaki öğrenciler beyin fırtınası tekniğini kullanarak araştıracakları meslekle ilgili ihtiyaç duyabilecekleri kelimeleri bulup listelerler.
- Öğrencilere önceden bildikleri anahtar sözcük yöntemi hatırlatılır.
- Uzman gruplarındaki öğrenciler listeledikleri kelimeleri anahtar sözcük yöntemini kullanarak öğrenirler.

Etkinlik 2 (6 ders saati)

- Uzman gruplarındaki öğrencilerden, gruplarında çalıştıkları meslekleri icra eden profesyonellerle gazeteci olarak görüşme yapmaları istenir.
- Uzman gruplarında, öğrenciler öğrendikleri kelimeleri, mülakatta edindikleri bilgileri ve mesleklerle ilgili resimleri kullanarak bir poster hazırlarlar.
- Öğrenciler uzman gruplarında poster sunumu için çalışırlar.

Etkinlik 3 (3 ders saati)

- Uzman gruplarındaki öğrenciler asıl gruplarına geri dönerler.
- Öğrenciler uzman gruplarında hazırladıkları posterleri asıl gruplarındaki arkadaşlarına sözlü olarak sunarlar (Gözlem 1).
- Her öğrencinin sunumu konuşma becerisi değerlendirme rubriği ile puanlanır ve grup puanı hesaplanır.
- En yüksek puan alan grup üyelerinin isimleri sınıf panosuna asılır ve o grup ödüllendirilir.

Etkinlik 4 (3 ders saati)

- Öğrenciler 6 şapkalı düşünme tekniği hakkında bilgilendirilir ve teknik ile ilgili videolar izletilir.
- Öğretmen öğrencilere bu etkinlikte hangi meslek hakkında konuşmak istediklerini sorar.
- Öğrencilerin cevapları tahtaya yazılır ve oylanır.
- Öğrenciler tarafında en çok tercih edilen iki meslek seçilir.
- Öğrenciler ayrılıp birleşme tekniğinin kullanıldığı etkinlikte yer aldıkları asıl gruplarına dönerler (4 er kişilik 6 grup).
- Her gruba farklı renkten oluşan düşünme şapkası verilir. “Öğrencilere Veteriner/Polis olmak ya da olmamak? (To be or not to be a vet/policeman-policewoman?)” önermesi verilir.
- Öğrenciler ikişerli eşler halinde kendi düşünme şapkasının rengine göre hazırlanır.

- Her grupta aynı renk şapkaya sahip olan ve aynı mesleği seçen eşlerden birer öğrenci gruplarındaki düşünme şapkasının rengine göre konuşur (Gözlem 2).
- Öğrencilere “öğrenci olmak ya da olmamak? (to be or not to be a student)” önermesi verilir ve taktıkları şapkaların rengine göre hazırlıksız konuşmaları istenir.
- Öğrenciler İngilizce konuşma motivasyonu ölçeğini doldurur.
- Öğrencilerle tasarımın uygulanması, etkililiği ve bir sonraki tasarıma yönelik öneriler hakkında odak grup görüşmesi yapılır.

Birinci tasarımın uygulama sürecinde, öğrencilerin performans öncesinde anahtar sözcük yöntemiyle kelimeleri çalışmaları kelime eksikliği konusunda çok problem yaşamamalarına yardımcı olmuştur. Ayrıca, öğrencilerin ayrılıp birleşme tekniğiyle işbirliği içinde sunumlarına hazırlanmaları konuşma becerilerine olumlu anlamda etkide bulunmuş ve öğrencilerin eğlenceli vakit geçirerek, mutlu oldukları gözlemlenmiştir. Ek olarak, öğrencilerin sunum yapacakları mesleği icra eden profesyonellerle röportaj yapmalarının da uygulamaların gerçek hayatla ilişkilendirilmesi bağlamında otantik öğrenmeye ve olumlu tutum oluşmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Bununla birlikte, oluşan merak duygusu ve heyecana bağlı olarak, öğrencilerin ilgi ve isteklerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Öte yandan, dilbilgisi kurallarının doğru kullanımı, akıcı konuşma ve telaffuz konusunda bazı problemler yaşanmıştır. Bu durum, öğrencilerin ilk defa farklı bir uygulama içinde olmaların bağlı olarak deneyim eksikliğinden ve yaşanan kaygı düzeyinin yüksek olmasından kaynaklanmış olabilir. Sunum sırasında bazı öğrencilerin, sunumların öğretmen tarafından video’ya çekilmesinden kaynaklanan özgüven eksikliği, endişe ve korku yaşadıkları ve olumsuz performans sergiledikleri görülmüştür. Örneğin, başarı düzeyi yüksek olan bir öğrenci, sunum yapacağı için aşırı stresli ve gergin olmasından dolayı ağlamış ve sunum yapmayı reddetmiştir. Ancak, altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanıldığı ve öğrencilerin *öğrenci olmak ya da olmamak* önermesine yönelik konuşma yaptığı son etkinlikte video kaydı alınmamış ve öğrencilerin sunum performanslarının aksine daha rahat ve başarılı konuşma performansları sergiledikleri gözlemlenmiştir. Buradan hareketle, bir sonraki tasarımda öğrenci performanslarına yönelik video kaydı alınmamasına karar verilmiştir. Benzer problemlerin ikinci tasarımda tekrar yaşanmaması adına gereken önlemler alınmıştır.

3.4.3.2 İkinci Tasarımın Uygulanması

UbD kapsamında geliştirilen 2. tasarımın uygulama adımları aşağıda verilmiştir:

Etkinlik 1 (2 ders saati)

- Öğrenciler UbD, büyük fikir, ünitenin amaçları ve temel sorular hakkında bilgilendirilir.

- Fillerin geçmiş zaman halleriyle ilgili rap şarkısı müzik eşliğinde öğrencilerle birlikte eğlenerek söylenir.
- Gönüllü öğrenciler tahtaya çıkarak müzik eşliğinde sınıfla birlikte rap şarkısını söyler.
- Öğrencilerden tahtaya çıkmaları istenir. Öğretmen düşün-eşleş-paylaş tekniğiyle öğrencilerden hızlı bir şekilde ikiyeşerli çiftler oluşturarak sınıfın farklı yerlerine geçmelerini ve favori bilim insanlarını belirlemelerini ister.
- Öğrencilerden bir sonraki ders için seçtikleri bilim insanlarının çalışmalarıyla ilgili araştırma yapıp gelmeleri istenir.

Etkinlik 2 (3 ders saati)

- Öğretmen öğrencilere bilim ve teknolojinin zaman içinde değişimiyle ilgili kısa film izletir.
- Bilim adamlarının sözleriyle ilgili eğlenceli görseller izlenir.
- Öğrenciler her köşesi farklı bir şekilde düzenlenmiş olan z-kütüphaneye indirilir.
- Öğretmen elinde iki tarafı açık bir boru ile gelir. Öğrencilere bu borunun sihirli bir dürbün olduğunu hayal etmelerini ve dürbünün bir ucunun günümüzü diğer ucunun da geçmiş gösterdiğini söyler. Öğretmen bir önceki etkinlikte belirlenen çiftlere dürbünü sırasıyla verir. Öğretmen çiftlerden birinin geçmişe giderek seçtikleri bilim insanının yerine geçmesini ve yaptıklarını anlatmasını ister. Çiftlerden diğerinin ise günümüzde kalıp bilim insanının yaptıklarının günümüze etkisiyle ilgili konuşma yapması istenir.
- Bütün çiftler sırasıyla etkinliği yaparlar ve geçmişteki bilimsel çalışmalar ve günümüze etkisiyle ilgili konuşurlar.

Etkinlik 3 (2 ders saati)

- Öğrenciler okul bahçesine indirilir.
- Konuşma halkası etkinliği için öğrenciler halka şeklinde otururlar.
- Öğretmen konuşma nesnesi olarak seçilen topu elinde taşıyan öğrencinin hazırlıksız bir şekilde konuşacağını ve konuşması bitince yanındaki arkadaşına topu vermesi gerektiğini söyler. O turda konuşmak istemeyen öğrencilerin pas diyebileceği belirtilir.
- Öğretmen “*Sen kimsin? (Who are you?), Ne yaptın? (What did you do?)*” sorularını sorar ve öğrenciler sırayla soruları cevaplar.
- İkinci turda öğretmen “*Bilimsel çalışmaların günümüzde etkileri nelerdir? (What are the effects of scientific studies today?)*” sorusunu sorar ve öğrenciler bir önceki turda yerine geçtikleri bilim insanlarının yaptıklarının günümüze etkisiyle ilgili sırayla konuşma yaparlar.

- Üçüncü turda ise öğretmen öğrencilere kendilerinin birer bilim insanı olduklarını ve buluşlar yaptıklarını düşünmelerini ister ve bir bilim insanı olarak ne bulduklarını sorar. Öğrenciler yaratıcılıklarını kullanarak bir bilim insanı olarak buluşları hakkında sırayla konuşma yaparlar.

Etkinlik 4 (2 ders saati)

- Öğrencilerin performans görevi için çektikleri videolardan gönüllü olan öğrencilerin videoları sınıfta izlenir ve üzerinde konuşulur.
- Öğrenciler İngilizce konuşma Motivasyonu Ölçeğini doldurur.
- Öğrencilerle tasarımın uygulanması, etkililiği ve bir sonraki tasarıma yönelik öneriler hakkında odak grup görüşmesi yapılır.

İkinci tasarımın uygulama sürecinde, öğrencilerin bu tasarımın uygulanma sürecinde birinci tasarıma göre daha rahat oldukları ve İngilizce konuşurken kelime bilgisi, dilbilgisi, akıcı konuşma ve telaffuz açısından bir önceki tasarıma göre çok daha az sorun yaşadıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin birinci tasarıma göre İngilizce konuşmaya daha istekli oldukları, farklı öğrenme ortamlarında olmalarının, kullanılan yöntem- tekniklerin, grup çalışmalarının ve akran performanslarının onlara özgüven kazandırdığı, çok fazla kaygı yaşamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin geçmiş zaman ve geniş zaman yapılarını kullandıkları bu uygulama sürecinde öğrencilerin düzensiz fiillerin geçmiş zaman halleriyle ilgili rap şarkısı söylemeleri telaffuzlarının gelişmesine ve motivasyonlarına büyük katkıda bulunmuştur. Geçmişteki bilim insanlarının rolüne bürünerek kütüphanede yapılan hazırlıksız konuşmalar, bir önceki tasarıma göre çok daha iyi performansların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ek olarak, öğrenciler okul bahçesinde gerçekleştirilen konuşma halkası etkinliğiyle doğaçlama konuşmalar yapmış ve bu etkinliğin de konuşma becerilerinin gelişmesine ve motivasyona katkı sağladığı görülmüştür. Son olarak bu tasarımın uygulanma sürecinde öğrenciler geçmişteki bilim adamlarının çalışmalarının günümüze olan etkisine yönelik grup olarak okul dışında videolar hazırlamış ve bu videolar sınıfta izlenmiştir. Video etkinliği ile sınıftaki çalışmaların okul dışına taşınması da öğrencilerin okul dışında bir araya gelmelerine ve işbirliği içinde çalışmalarına fırsat tanımıştır. Bu sayede, öğrenilenlerle ilgili gerçek yaşam ortamlarında çalışma yapmaları öğrencilerin İngilizce konuşma motivasyonlarının artmasına katkı sağlamıştır.

3.4.3.3 Üçüncü Tasarımın Uygulanması

UbD kapsamında geliştirilen 3. tasarımın uygulama adımları aşağıda verilmiştir:

Etkinlik 1 (3 ders saati)

- Öğretmen akıllı tahta aracılığıyla dünyanın geçmişini ve geleceğini simüle eden dünya foroğrafını öğrencilere gösterir. Öğrencilere fotoğrafta ne gördükleri ve hangi dünyada yaşamak istedikleri sorulur. İstenmeyen dünya görselinin sebepleri neler olabilir sorusu sorulur ve beyin fırtınası yapılır. Ardından öğrencilere konuyla ilgili bir video izletilir.
- Öğrencilere “Gezegensemizi neden ve nasıl korumalıyız?” temel sorusu sorularak öğrencilerin büyük fikre ulaşmaları sağlanır. Beyin fırtınası yapılır.
- Öğrencilere gezegensemizi korumayla ilgili konuşmak için hangi İngilizce kelimelere ihtiyacımız olduğu sorulur. Beyin fırtınası yapılır ve öğrencilerin söylediği kelimeler tahtaya yazılır. Anahtar sözcük yöntemi kullanılarak kelimeler çalışılır.
- Çalışılan kelimeler ayrı ayrı kağıtlara yazılır ve sınıfın farklı köşelerine yapıştırılır. Kura ile sırayla ikişerli eşler oluşturulur ve öğrenciler İngilizcesi ya da Türkçe anlamı öğretmen tarafından söylenen kelimeleri bulup önce dokunmak için yarışır. Eşlerden kaybedenler elenir ve kazananlar bir üst tura çıkar. Süreç, yarışmayı bir öğrenci kazanana kadar bu şekilde devam eder ve kazanan öğrenci ödüllendirilir.
- Bir sonraki ders için öğrencilere “Before/ After” etkinliği için görev verilir. Bu çalışmada öğrencilerden bir sonraki gün okula gelir gelmez okulun farklı bölümlerinin (bahçe, lavabolar, koridorlar vb.) fotoğraflarını çekmeleri istenir. Yine aynı günün sonunda sabah gözlemleyip fotoğraflarını çektikleri yerleri tekrar gözlemleyip yine fotoğraflarını çekmeleri istenir.

Etkinlik 2 (2 ders saati)

- Dikkat çekme ve hatırlama için bir önceki derste oynanan kelime oyunu tekrar oynanır. Gönüllü öğrenciler duvarlarda asılı olan kelimelerden rastgele seçip cümle kurarlar.
- Before/After çalışmasını yapıp gelen öğrenciler 4'er kişilik 6 heterojen gruba ayrılır. Öğrencilere “İnsan davranışlarıyla çevre kirliliği arasında nasıl bir ilişki vardır? temel sorusu yöneltilir ve beyin fırtınası yapmaları sağlanır.
- Gruplardaki öğrencilere her birinin birer rap şarkıcısı oldukları ve gönüllü olarak gezegensemizi korumak için insanları bilinçlendirme kampanyası başlattıkları söylenir. Her gruba farklı konu başlıkları verilir (Pollution, Recycling, Global Warming, Animal Extinction, Deforestation, Saving Energy). İstasyon tekniğinin kullanıldığı etkinlikte gruplar belirlenen konu başlığıyla ilgili sloganlar oluştururlar (her istasyonda bekleme süresi 3dk.). Öğrencilerden bir sonraki derse rap şarkıcısı rolüne uygun kıyafetlerle gelmeleri istenir.

Etkinlik 3 (4 ders saati)

- Gruplar Before/After çalışması kapsamında çektikleri fotoğrafları birbirleriyle paylaşırlar. “Gezegeneimizi korumak için neler yapmalı/yapmamalıyız?” temel sorusu sorulur. Beyin fırtınası yapılır.
- Gezegenei korumayla ilgili rap şarkısının yer aldığı video klibi akıllı tahta aracılığıyla açılır. Video hep birlikte izlenir.
- Öğrencilerden gezegeneimizi korumak için yapılması ve yapılmaması gerekenler ile ilgili should/shouldn’t yapısını kullanarak tavsiyelerde bulunmaları istenir. Her grubun konusuna göre tavsiyeler verilmesi gerektiği hatırlatılır. İstasyon tekniği kullanılarak cümleler oluşturulur.
- Her gruptan grup konusuna göre istasyon tekniğiyle oluşturulan sloganlardan, cümlelerden ve “Before/After” etkinliğinde çekilen fotoğraflardan oluşan poster hazırlamaları istenir.
- Öğrencilere her grubun rap şarkıcılarından olduğu hatırlatılır ve grupların poster sunumlarını alt yapı müziği eşliğinde rap şarkısı söyleme performansıyla yapacakları söylenir. Gruplar belirlenen alt yapı müziği eşliğinde performanslarına hazırlanırlar. Rap şarkısı söyleme performansında kullanılan alt yapı müziği aşağıda verilmiştir.
- Gruplar sırayla sahneye çıkar ve oluşturulan rap şarkılarını söyleme performanslarını gerçekleştirerek poster sunumlarını yaparlar.
- Öğrencilerin oluşturdukları posterlere öğrencilerin grup performans fotoğrafları da eklenerek okul panosuna asılır. Böylece okuldaki öğrencilerde de gezegeneimizi koruma konusunda farkındalık oluşturulması ve bilinçlendirilmesi amaçlanır.

Etkinlik 4 (2 ders saati)

- Öğrenciler gezegeneimizi koruma konusunda konuşma halkası etkinliği için okul bahçesine çıkartılır ve halka oluşturulur. Öğrencilere “Gezegenei korumak için ne yapmalı/yapmamalıyız? (What should/shouldn’t we do to save the planet?)” sorusu sorulur. Konuşma nesnesi olarak kullanılan top gönüllü öğrenciye verilir ve her öğrenci konuştuğundan sonra topu yanındaki arkadaşına verir ve konuşma etkinliği bu şekilde devam eder. Sırası geldiğinde konuşmak istemeyen öğrenci pas diyerek topu yanındaki arkadaşına verir.
- Öğrenciler İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğini doldururlar.
- Öğrencilerle UbD tasarımlarının İngilizce konuşma becerilerine ve motivasyonlarına etkileri hakkında odak grup görüşmesi yapılır.

İkinci tasarımın uygulama sürecinde, öğrencilerin İngilizce konuşmaya daha istekli oldukları ve önceki tasarımlardaki konuşma performanslarını daha da geliştirdikleri görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin bu tasarımda yine bir önceki tasarımdaki gibi grup çalışmaları yaparak hazırlıksız konuşmalar yapmaları ve uygulama sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin olumlu etkisiyle birlikte, kelime bilgisi, dilbilgisi, cümle kurma ve telaffuzlarını geliştirdikleri ve motivasyonlarının arttığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin sözlü olarak söylenen ve duvarda asılı olan kelimelere koşarak erken ulaşmasını gerektiren yarışmanın öğrencilerin sözcük öğrenmelerine ve sözcükleri doğru telaffuz etmelerine yardımcı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin before/after etkinliğiyle okuldun çeşitli yerlerinde çektikleri kendi fotoğraflarıyla ilgili konuşma yapmaları ve istasyon tekniğiyle belirli sürede slogan hazırlama etkinliği akıcı konuşmaya katkı sağlamıştır. Son olarak öğrencileri performans görevi kapsamında gruplar halinde kendi hazırladıkları rap şarkılarını müzik eşliğinde söylemeleri onların dilbilgisi kurallarına uygun ve akıcı bir şekilde konuşmalarında oldukça etkili olduğu gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, uygulama sürecinin tamamında öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı, geçmiş deneyimlerinin ve rap şarkısı oluşturma ve söyleme gibi eğlenceli etkinliklerin yaşanılan endişe, korku ve kaygı gibi olumsuz duyguların azalmasına ve İngilizce konuşma motivasyonlarının artmasına katkıda bulunduğu gözlemlenmiştir.

3.4.4 Değerlendirme Süreci

Bu aşamada öğrencilerin konuşma becerileri, tasarım boyunca uygulanan konuşma becerisi değerlendirme rubriği, odak grup görüşmeleri, gözlem kayıtları ve araştırmacı notları ile toplanan veriler ışığında değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik motivasyonlarını ölçmek adına tasarım boyunca belirli aralıklarla uygulanan İngilizce konuşma motivasyonu ölçeğine ilişkin sonuçlar değerlendirilmiştir. Bu aşamada yapılan değerlendirmelerin sonuçları bir sonraki döngünün analiz aşamasında incelenmiş ve tasarımda gerekli görülen değişiklikler yapılmıştır. Bu şekilde oluşan döngü tasarım istenen seviyeye ulaşana kadar devam etmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel verilerin istatistiksel analizinde, ortalama, standart sapma, t-Testi ve korelasyon analizi teknikleri kullanılmıştır. İKMÖ ve KBDR'den elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Normallik testi için örneklem sayısı

30'dan küçük olduğu için Shapiro Wilk testi tercih edilmiştir (Shapiro & Wilk, 1965). Bazı kaynaklara göre ise örneklem sayısı 50'den küçük ise Shapiro-Wilk testi, örneklem sayısı 50'den büyük ise Kolmogorov-Simironov testi kullanılır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu bağlamda öğrencilere araştırma sürecince dört kez uygulanan İKMÖ aracılığıyla elde edilen verilere ilişkin yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 3.16'da verilmiştir.

Tablo 3.16. *İKMÖ Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları*

	Ölçüm	Shapiro-Wilk		
		$\bar{x}$	Sd	p
İKMÖ	Ölçüm 1	89.50	24	0,462
	Ölçüm 2	91.91	24	0,005
	Ölçüm 3	90.12	24	0,056
	Ölçüm 4	88.50	24	0,633

*p>,05

Tablo 3.16 incelendiğinde, Shapiro-Wilk testi sonucunda İKMÖ 1, 3 ve 4. ölçümlere ait puanların normal dağılım gösterdiği ($p>,05$) görülürken ölçüm 2'ye ait puanların normal dağılım göstermediği ($p<,05$) görülmektedir. Ancak bu durumda veri dağılımının normalliğine yönelik bakılabilecek *çarpıklık* (Skewness) - *basıklık* (Kurtosis) değerlerine bakılmıştır. *Çarpıklık*- *basıklık* değerleri +1.00 ile -1.00 arasında ise verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilir (Hair vd., 2013). Ayrıca Tabachnick ve Fidell (2014) bu değerlerin +1.5 ile -1.5 arasında olmasının, George ve Mallery (2010) ise bu değerlerin +2.00 ile -2.00 arasında olmasının verilerin normal dağıldığını söylemek için yeterli olduğunu vurgulamışlardır. Buradan hareketle, ölçüm 2'ye ait puanların *çarpıklık* (1,195) ve *basıklık* (0,917) değerleri +1.5 ile -1.5 arasında olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu bağlamda, İKMÖ puan dağılımlarının normal olmasından dolayı ölçümler arası İKMÖ puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için parametrik testlerden ilişkili örneklem t-Testi kullanılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında öğrencilerin konuşma becerilerini puanlamak için kullanılan ve toplam dört kez uygulanan KBDR aracılığıyla elde edilen verilerin de normal dağılım gösterip göstermediğine karar vermek için yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 3.17'de verilmiştir.

Tablo 3.17. KBDR Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Ölçüm	Shapiro-Wilk		
		$\bar{x}$	Sd	p
KBDR	Ölçüm 1	16.00	24	0,155
	Ölçüm 2	22.33	24	0,246
	Ölçüm 3	25.00	24	0,269
	Ölçüm 4	26.95	24	0,003

*p>,05

Tablo 3.17 incelendiğinde, Shapiro-Wilk testi sonucunda KBDR aracılığıyla elde edilen 1, 2 ve 3. ölçümlere ait puanların normal dağılım gösterdiği ($p>,05$) ancak 4. ölçüm puanlarının normal dağılım göstermediği ($p<,05$) görülmektedir. Ancak bu durumda veri dağılımının normalliğine yönelik bakılabilecek *çarpıklık (Skewness)* - *basıklık (Kurtosis)* değerlerine bakılmıştır. *Çarpıklık-basıklık* değerleri +1.00 ile -1.00 arasında ise verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilir (Hair vd., 2013). Ayrıca Tabachnick ve Fidell (2014) bu değerlerin +1.5 ile -1.5 arasında olmasının, George ve Mallery (2010) ise bu değerlerin +2.00 ile -2.00 arasında olmasının verilerin normal dağıldığını söylemek için yeterli olduğunu vurgulamışlardır. Buradan hareketle, ölçüm 4' e ait puanların *çarpıklık* (-1,177) ve *basıklık* (0,805) değerleri +1.5 ile -1.5 arasında olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu bağlamda, KBDR puan dağılımlarının normal olmasından dolayı ölçümler arası KBDR ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için parametrik testlerden ilişkili örneklem t-Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu bağlamda, görüşmelerden ve araştırmacı notlarından elde edilen veriler kodlanarak birbirine benzeyen kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve okuyucunun anlayacağı biçimde düzenlenip yorumlanmıştır. Bu çalışmada elde edilen tüm ses kayıtları yazı formatına dönüştürülmüş, araştırmacı tarafından okunmuş, kodlanmış, temalaştırılmış ve son olarak yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarının geçerliliğini sağlamak adına veri analiz süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve elde edilen veriler sistematik bir şekilde bulgular bölümünde sunulmuştur. Ayrıca, nitel araştırmanın aktarılabilirliğini artırmak için kullanılan yöntemlerden biri olan ayrıntılı betimlemenin araştırmanın geçerliliğini artırdığından ayrıntılı betimlemede ulaşılan veriler değiştirilmeden okuyucuya aktararak doğrudan alıntılara sık yer verilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Sonuçların güvenilirliğini sağlamak adına kullanılan yöntemlerden biri de iki ya da daha fazla araştırmacı tarafından yapılan ölçüm sonuçları arasındaki tutarlılığı inceleyen değerlendirmeciler arası tutarlılıktır (Büyüköztürk, 2016). Bu doğrultuda, ölçümlerin farklı araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmasıyla elde edilen sonuçların birbirine yakınlığı

arttıkça elde edilen ortalama değerin güvenilirliğinin de o derece artacağı söylenebilir (Patton, 2018). Bu bağlamda, bu araştırmada görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sürecinde rastgele seçilen iki veri seti araştırmacı ve tez danışmanı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve iki kodlayıcı arasındaki uyum katsayısı Miles ve Huberman'ın (2015) $P = [Na / (Na + Nd)] \times 100$ formülü kullanılarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda belirlenen uyum yüzdesi %91'dir.

3.6 Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Ölçülmek istenen özelliğin diğer özelliklerle karıştırılmadan ne derece doğru ölçüldüğü ile ilgili olan geçerlik ve ölçümler arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilen güvenilirlik bilimsel araştırmalarda önemli yere sahiptir (Büyüköztürk vd., 2016). Başka bir deyişle geçerlik ölçeğin ölçmesi gereken özelliği gerçekten ölçmesi, güvenilirlik ise bir ölçeğin her zaman aynı sonuçları vererek tutarlı olmasıdır (Balcı, 2015). Bu bağlamda, bu araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini sağlamada Lincoln ve Guba (1985) tarafından ortaya atılan *inandırıcılık*, *aktarılabirlik*, *güvenilebilirlik* ve *teyit edilebilirlik* kavramlarından yararlanılmıştır. Bu noktada, iç geçerlik yerine *inandırıcılık*, dış geçerlik yerine *aktarılabirlik*, iç güvenilirlik yerine *tutarlılık/güvenilebilirlik* ve dış güvenilirlik yerine ise *teyit edilebilirlik* kavramları kullanılmıştır.

Lincoln ve Guba (1985) tarafından güvenilirlik ve geçerlik için önerilen kavramlardan ilki olan inandırıcılık, araştırmanın doğruluk değeri, bulguların mantıklılığı ve okuyucular için inandırıcı olup olmadığı gibi konuların eleştirel bir gözle sorgulanmasını gerektirir (Miles & Huberman, 1994). Nitekim bilimsel araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan ölçütler olan güvenilirlik ve geçerlik bu araştırmaların en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilen sonuçların inandırıcılığıyla ilgilidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Lincoln ve Guba'ya (1985) göre inandırıcılığı artırma yöntemleri; *uzun süreli etkileşim*, *derinlik odaklı veri toplama*, *çeşitleme*, *uzman incelemesi* ve *katılımcı teyididir*. Bu araştırma kapsamında, aynı zamanda uygulayıcı olan araştırmacı ile katılımcılar 2022-2023 eğitim- öğretim yılı bahar döneminde 16 hafta süren araştırma boyunca uzun süreli etkileşim içinde bulunmuşlardır. Araştırma süresince farklı veri toplama araçları kullanılarak birbirini destekleyen derinlemesine veriler sistematik bir şekilde toplanmıştır. Araştırmacı araştırma boyunca sahada kalarak topladığı verileri analiz etmiş, yorumlamış ve elde ettiği verileri araştırmanın bir sonraki aşaması için ihtiyaçları belirlemek amacıyla kullanmıştır. Bu kapsamda araştırmacı tarafından veriler döngüsel olarak toplanıp analiz edilmiş ve toplam üç farklı UbD tasarımı geliştirilmiştir. Verilerin toplanmasında farklı veri toplama araçları (İKMÖ, KBDR, İhtiyaç Belirleme Anketi, Görüşme, Gözlem, Araştırmacı Notları) kullanılarak çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada

kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesi aşamasında Eğitim Bilimleri, Yabancı Diller, Türk Dili Eğitimi alanlarında çok sayıda uzman görüşü alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın her aşaması tez danışmanı tarafından incelenmiş ve gerekli dönüt düzeltmeler yapılmıştır. Son olarak görüşmelerden elde edilen veriler transkript haline getirilmiş ve metinler ile ses kayıtları arasındaki tutarlılık odak grup görüşmelerine katılan iki öğrenci tarafından kontrol edilerek görüşme kayıtlarının doğruluğu teyit edilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik konusunda Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen diğer kavram aktarılabilirliktir. Aktarılabilirlik araştırma sonuçlarının başka çalışmalara transfer edilebilirliği ve ne kadar genellenebilir olduğuyla ilgilidir (Miles & Huberman, 1994). Sonuçların aktarılabilirliği sayesinde araştırmayı okuyan bireyler benzer ortamlara ve süreçlere ilişkin bir anlayış oluşturarak kendi çalışmalarına daha deneyimli ve bilinçli yaklaşabilirler (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğini artırmak için araştırmacı ayrıntılı betimleme yapabilir (Lincoln & Guba, 1985). Yapılan ayrıntılı betimlemelerle araştırmanın geçerliliği artırılabilir (Creswell & Clark, 2017). Bu araştırma kapsamında, katılımcılar, veri toplama süreci, araştırma ortamı ve araştırma süreciyle ilgili ayrıntılı betimlemeler yapılmaya çalışılmış ve bütün sürecin şeffaf bir şekilde anlatılması konusunda çaba harcanmıştır.

Lincoln ve Guba (1985) tarafından üzerinde durulan diğer bir kavram güvenilebilirliktir. Burada üzerinde durulan temel konu çalışma sürecinin zaman içindeki tutarlılığı ile araştırmacılar ve yöntemler arasında makul ölçüdeki istikrarlılıktır (Miles & Huberman, 1994). Burada amaç, araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılması ve araştırmacının baştan sona gerçekleştirdiği araştırma etkinliklerinde tutarlı davranıp davranmadığını ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda, mevcut araştırmada veri toplama araçlarının oluşturulması, veri toplama ve analiz süreçleri tutarlı bir şekilde gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca verilerin benzer süreçlerde toplanıp toplanmadığı, verilerin kodlanması sürecinde kavramsallaştırma yaklaşımındaki tutarlılık ve verilerin sonuçlarla ilişkilerinin kurulması (Yıldırım & Şimşek, 2018) tez danışmanı tarafından kontrol edilerek tutarlılık incelemesi yapılmıştır. Bu bağlamda, görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sürecinde rastgele seçilen iki veri seti araştırmacı ve tez danışmanı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve iki kodlayıcı arasındaki uyum katsayısı belirlenmiştir.

Lincoln ve Guba'nın (1985) güvenirlik ve geçerlik konusunda ortaya attığı kavramlardan sonuncusu doğrulanabilirliktir. Doğrulanabilirliği sağlamanın ana tekniği teyit edilebilirliktir. Ulaşılan sonuçların toplanan verilerle sürekli olarak teyit edilmesini ve

okuyucuya mantıklı bir açıklama sunulabilmesi anlamına gelen teyit edilebilirliği sağlamak için ulaşılan yargılar, yorumlar ve öneriler ham verilere geri gidilerek dışarıdan bir uzman tarafından kontrol edilerek teyit incelemesi yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu kapsamda, bu araştırmanın veri toplama araçları, ham verileri, ulaşılan yargılar, yorumlar, analiz aşamasında yapılan kodlamalarla ilgili uzman incelemesi yapılmıştır. Ayrıca, görüşmelerin ses kayıtları transkript haline getirilerek doğruluğu katılımcılar ve tez danışmanı tarafından teyit edilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmanın amacı, 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik ihtiyaçlarına bağlı olarak, anlamaya dayalı tasarım (UbD) uygulamalarının, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine ve İngilizce konuşma motivasyonlarına yönelik nasıl bir değişime neden olduğunu incelemektir. Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sorularına ve alt sorulara yönelik toplanan verilerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1 Öğrencilerin Temel İngilizce Becerilerine ve Konuşma Becerilerine Yönelik İhtiyaçları ile İlgili Bulgular

Bu bölümde birinci araştırma sorusu olan “Öğrencilerin temel İngilizce becerilerine ve konuşma becerilerine yönelik ihtiyaçları nelerdir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu bağlamda, temel İngilizce becerilerine yönelik ihtiyaç belirleme anketi, odak grup görüşme formu ve İngilizce konuşma motivasyonu ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.1.1 Temel İngilizce Becerilerine Yönelik İhtiyaç Belirleme Anketi Bulguları

Bu bölümde temel İngilizce becerilerine yönelik ihtiyaç belirleme anketinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Anket genel İngilizce dil becerileri, İngilizce konuşma becerileri, yöntem ve teknikler, materyaller, değerlendirme yöntem ve teknikleri olmak üzere toplam 5 temel bölümden oluşmaktadır. Tablo 4.1’de temel İngilizce becerilerine verilen önem ve kendini bu becerilerde yeterli hissetmeye ilişkin istatistik sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.1. Temel İngilizce Becerilerine Verilen Önem ve Kendini Bu Becerilerde Yeterli Hissetmeye İlişkin İstatistik Sonuçları

	Önem						Yeterlik						
	Çok Önemsiz	Önemsiz	Orta	Önemli	Çok Önemli	N	Çok Yetersiz	Yetersiz	Orta	Yeterli	Çok Yeterli	N	
%	$\bar{x}$	%	$\bar{x}$										
Konuşma	0	0	0	12	88	4.88	4	21	25	38	12	3.33	24
Dinleme	4	4	13	29	50	4.17	4	13	33	38	12	3.42	24
Okuma	0	0	29	25	46	4.17	4	13	25	38	21	3.58	24
Yazma	0	17	12	25	46	4.00	0	13	37	29	21	3.58	24
Dilbilgisi	0	0	21	21	58	4.38	4	21	29	38	8	3.25	24
Telaffuz	0	4	4	13	79	4.67	4	17	25	33	21	3.50	24
Kelime Bilgisi	0	0	8	25	67	4.58	0	12	42	21	25	3.58	24

Tablo 4.1’de temel İngilizce becerilerine verilen önem ve kendini bu becerilerde yeterli hissetmeye ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrenciler tarafından en fazla önem verilen becerinin *konuşma becerisi* ($\bar{X}=4.88$) olduğu görülmektedir. Konuşma becerisinden sonra en fazla önem verilen dil becerilerinin ise sırasıyla *telaffuz* ($\bar{X}=4.67$) ve *kelime bilgisi* ($\bar{X}=4.58$) olduğu görülmektedir. Öğrenciler tarafından en az önemli görülen beceri ise *yazma becerisidir* (4.00). *Okuma* (4.17) ve *dinleme* (4.17) becerilerinin ise en az önem verilen beceriler arasında ikinci sırada yer aldığı görülmektedir.

Öte yandan, öğrencilerin kendilerini yeterli gördüğü becerilere bakıldığında ise en yüksek puana sahip olan becerilerin *okuma* ($\bar{X}=3.58$), *yazma* ($\bar{X}=3.58$) ve *sözcük bilgisi* ($\bar{X}=3.58$) olduğu görülmektedir. En düşük puana sahip becerilerin ise *dilbilgisi* ($\bar{X}=3.25$), *konuşma* ($\bar{X}=3.33$) ve *dinleme* ($\bar{X}=3.42$) becerileri olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin bir beceriye verdiği önem ile o beceride kendini yeterli hissetme arasındaki fark da incelenmiştir. Bu farkın büyüklüğünün o beceriye olan ihtiyacı ortaya çıkaracağı düşünüldüğünde, konuşma becerisinin öğrenciler tarafından en çok önemsenen beceri olmasına rağmen öğrencilerin kendilerini en az yeterli gördükleri ikinci beceri olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, konuşma becerisinin en çok geliştirilmeye ihtiyaç duyulan becerilerden biri olduğu sonucuna ulaşılabilir. Konuşma becerisine yönelik verilen önem ve kendini bu beceride yeterli hissetmeye ilişkin verilen yanıtların betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Konuşma Becerisine Verilen Önem ve Kendini Bu Beceride Yeterli Hissetmeye İlişkin İstatistik Sonuçları

	Önem						Yeterlik						N
	Çok Önemli	Önemli	Orta	Yetersiz	Çok Yetersiz	$\bar{x}$	Çok Yeterli	Yeterli	Orta	Yetersiz	Çok Yetersiz	$\bar{x}$	
	%						%						
Anlaşılabilirlik	0	0	8	21	71	4.62	4	4	38	37	17	3.58	24
Dilbilgisi	0	4	8	38	50	4.33	0	21	54	17	8	3.12	24
Sözcük Bilgisi	0	0	8	21	71	4.62	0	0	42	37	21	3.79	24
Akıcılık	0	0	25	17	58	4.33	13	25	21	29	12	3.04	24
Farklı Cümle	0	8	17	38	37	4.04	13	29	25	25	8	2.87	24
Telaffuz	0	4	8	13	75	4.58	0	17	16	25	42	3.91	24
Tonlama	4	17	25	17	37	3.67	4	13	12	50	21	3.70	24

Tablo 4.2’de konuşma becerilerine verilen önem ve kendini bu becerilerde yeterli hissetmeye ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrenciler tarafından en fazla önem verilen becerilerin *anlaşılabilirlik* ($\bar{X}=4.62$) ve *sözcük bilgisi* ($\bar{X}=4.62$) olduğu görülmektedir. Bu becerilerin ardından en fazla önem verilen konuşma becerisinin ise *telaffuz* ($\bar{X}=4.58$) olduğu görülmektedir. Öğrenciler tarafından en az önemli görülen konuşma becerisinin ise *tonlama* (3.67) ve *farklı cümle* yapıları kullanarak konuşma ($\bar{X}=4.04$) olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin kendilerini yeterli gördükleri konuşma becerilerine bakıldığında, en yüksek puana sahip olan becerinin *telaffuz* ($\bar{X}=3.91$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kendilerini en fazla yetersiz hissettikleri alt becerilerin ise, *farklı cümle* yapıları kullanarak konuşma ($\bar{X}=2.87$), *akıcılık* ($\bar{X}=3.04$) ve doğru *dilbilgisi* ($\bar{X}=3.12$) kullanımı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin konuşma alt becerilerine verdikleri önem ile kendilerini bu becerilerde yeterli hissetmeleri arasındaki farka bakıldığında, öğrencilerin en çok önemsedikleri ancak kendilerini yetersiz hissettikleri alt becerilerin *akıcılık*, doğru *dilbilgisi* yapısı kullanarak konuşma ve *farklı cümle* yapılarını kullanarak konuşma olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak, en çok geliştirilmeye ihtiyaç duyulan alt becerilerin *akıcılık*, doğru *dilbilgisi* yapısı kullanarak konuşma ve *farklı cümle* yapılarını kullanarak konuşma olduğu söylenebilir. İngilizce konuşma becerisini geliştiren yöntem ve tekniklere, materyallere ve ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin verilen yanıtların betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. İngilizce Konuşma Becerisini Geliştiren Yöntem ve Tekniklere, Materyallere ve Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin İstatistik Sonuçları

	%					N	X	s.s.
	Hiç	Biraz	Orta	Çok	En Çok			
Yöntem ve Teknikler								
Soru-cevap	0	4	25	46	25	24	3.91	.82
Oyunla öğretim	0	8	4	38	50	24	4.29	.90
Bilgisayar destekli öğretim	0	12	50	17	21	24	3.45	.97
Drama tekniği	8	8	17	38	29	24	3.70	1.23
Dilbilgisi / kelime oyunları	0	4	0	46	50	24	4.41	.71
Grupla öğrenme	4	4	17	42	33	24	3.95	1.04
Sunum tekniği	4	0	50	21	25	24	3.62	1.01
Diyalog tekniği	0	4	8	25	63	24	4.45	.83
Materyaller								
Akıllı tahta	0	8	9	54	29	24	4.04	.85
Akıllı telefon ve PC uygulamaları	0	13	21	33	33	24	3.87	1.03
Ders Kitapları	4	21	33	29	13	24	3.25	1.07
Hikaye Kitapları	12	13	21	25	29	24	3.45	1.38
Dizi, Film ve Videolar	0	0	17	29	54	24	4.37	.76
Posterler	12	17	37	17	17	24	3.08	1.24
Resim-Fotoğraf	17	17	25	29	12	24	3.04	1.30
Gazete- Dergi	25	17	38	8	12	24	2.66	1.30
Flaş kart-Oyun kartı	8	13	8	38	33	24	3.75	1.29
Ölçme-Değerlendirme								
Bir konuda belirli bir süre konuşma	4	13	8	46	29	24	3.83	1.12
Bir konuda sunum yapma	0	12	25	38	25	24	3.75	.98
Diyalog (Karşılıklı konuşma)	0	4	8	25	63	24	4.45	.83
Resimler üzerinden konuşma	8	8	13	46	25	24	3.70	1.19
Tartışma	8	8	9	17	58	24	4.08	1.34
Soru - cevap	0	4	25	38	33	24	4.00	.88
Rol yapma	0	12	21	21	46	24	4.00	1.10

Tablo 4.3'te yer alan, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede tercih ettikleri yöntem ve tekniklere ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin en çok tercih ettikleri yöntem ve teknikler; *diyalog tekniği* ($\bar{X}=4.45$), *dilbilgisi/kelime oyunları* ($\bar{X}=4.41$) ve *oyunla öğretim* ($\bar{X}=4.29$). Öğrenciler tarafından en az tercih edilen yöntemin ise *bilgisayar destekli öğretim* olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3.45$). Öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede tercih ettikleri materyallere yönelik veriler incelendiğinde, en çok tercih edilen materyallerin *dizi, film ve videolar* ($\bar{X}=4.45$), *akıllı tahta* ($\bar{X}=4.04$), *akıllı telefon ve PC uygulamaları* ($\bar{X}=3.87$) olduğu görülmektedir. En az tercih edilen materyal ise *gazete-dergidir* ($\bar{X}=2.66$). Öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde tercih ettikleri yöntem ve tekniklere bakıldığında ise en yüksek puana sahip olan yöntem ve tekniklerin *diyalog (karşılıklı konuşma)* ($\bar{X}=4.45$), *tartışma* ($\bar{X}=4.08$), *soru-cevap* ($\bar{X}=4.00$) ve *rol yapma* ($\bar{X}=4.00$) olduğu görülmektedir. Konuşma becerilerinin değerlendirilmesiyle ilgili öğrenciler tarafından en az tercih edilen yöntem ve teknikler ise *resimler üzerinden konuşma* ($\bar{X}=3.70$), *bir konuda sunum yapma* ($\bar{X}=3.75$) ve *bir konuda belirli bir süre konuşma* ($\bar{X}=3.83$) şeklindedir.

4.1.2 İhtiyaç Analizine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde temel İngilizce becerilerine ve konuşma becerilerine yönelik ihtiyaçların belirlenmesine ilişkin öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler sunulmuştur. Verilerin toplanmasında toplam 8 sorudan oluşan odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Yaklaşık 30-35 dk. süren odak grup görüşmesi toplam 12 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşme sonucunda toplam 6 tema belirlenmiştir. Bu temalar, *daha önemli görülen beceriler, konuşma becerisinin önemi, yaşanan sorunlar, ilgi çeken konular, etkili yöntemler, tercih edilen değerlendirme yöntemleri* şeklindedir. Görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.1.2.1 Daha Önemli Görülen Beceriler

Tablo 4.4. *Daha Önemli Görülen Beceriler*

TEMA	Kod
Daha Önemli Görülen Beceriler	Konuşma becerisi
	Dinleme becerisi
	Okuma becerisi
	Yazma becerisi

Tablo 4.4 incelendiğinde, görüşmeye katılan öğrencilerin İngilizce dil becerilerinden daha önemli olduğunu düşündükleri beceriler dört kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler *konuşma becerisi, dinleme becerisi, okuma becerisi ve yazma becerisi* şeklindedir. Konuşma becerisi kategorisinde öğrencilerin tamamına yakını (n=11) bu becerinin diğer becerilerden daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Konuşma becerisinin ardından öğrenciler tarafından daha önemli görülen diğer beceriler önem sırasına göre, dinleme becerisi, okuma ve yazma becerisidir. Bu bağlamda, öğrencilerin temel İngilizce becerilerinden en önemli gördükleri becerinin *konuşma becerisi* en az önemli gördükleri becerinin ise *yazma becerisi* olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bence dinleme ve konuşma çünkü zaten İngilizcenin temelini dinleme ve konuşma oluşturuyor. Okumayı, yazmayı bilmesek bile dinlemeyi, konuşmayı ve kelimeleri bildiğimizde yani konuşabiliriz, öğrenebiliriz. Dinleme ve konuşma becerileri daha önemli.”(Ö1)

“Hocam bence konuşma en önemlilerden biri. çünkü hocam konuşursak diğer kalan şıkların hepsini de yapabiliriz.”(Ö2)

“Hocam bence de konuşma ve dinleme çünkü bir tane İngiliz ile konuşurken hem onu dinlerken anlamam gerekiyor hem onun anlayacağı şekilde konuşmam gerekiyor.” (Ö3)

“Konuşma ve okuma. Aslında diğerleri de önemli de. Mesela okurken düzgün okumamız gerekiyor. Telaffuz etmemiz gerekiyor. Aynı zamanda konuşması da gerek cümle kurması gerek.” (Ö5)

4.1.2.2 Konuşma Becerisinin Önemi

Tablo 4.5. Konuşma Becerisinin Önemi

TEMA	Kod
Konuşma Becerisinin Önemi	Yurt içi turistlerle iletişim kurmadaki önemi Yurt dışı seyahatlerindeki önemi İş hayatındaki önemi Bilgisayar oyunlarındaki önemi

Tablo 4.5’te görüldüğü gibi, bu tema kapsamında öğrencilerin konuşma becerilerinin önemine ve bunların nedenine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı konuşma becerisinin çeşitli ortamlarda yabancılarla iletişim kurmak için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler İngilizce konuşmanın *yurt içinde turistlerle iletişim kurmada, yurt dışı seyahatlerinde, iş hayatlarında ve bilgisayar oyunlarında işlerine yarayacaklarını* belirtmişlerdir. Konuyla ilgili bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hocam zaten İngilizce Dünyadaki ana dil olduğu için çoğu yerde gerekiyor bize. Yurt dışına gittiğinde hangi ülkeye gidersen illaki İngilizce konuşan birini bulursun ve onunla istediğin gibi muhatap olabilirsiniz.” (Ö3)

“...mesela yurt dışına gittik ya da ülkemizde turistler var. Turistler geldiğinde adres sordu onu İngilizce şekilde söylememiz lazım.” (Ö12)

“...Oyunlarda hocam rakiplerinle veya arkadaşlarıyla samimiyet kurabilmek için genellikle arkadaşlarıyla sohbet etmen gerekiyor.” (Ö3)

“...Hocam mesela bir de ticaret yapacaksın ticaret için yurt dışından mal getireceksin mesela onun için de mesela gereklidir. Oyunlarda da yabancı kişilerle diyalog kurabilmemiz için gereklidir.” (Ö7)

4.1.2.3 Yaşanan Sorunlar

Tablo 4.6. Yaşanan Sorunlar

TEMA	Kod
Yaşanan Sorunlar	Telaffuz Cümle kurma Kelime eksikliği Dilbilgisi eksikliği Hata yapma kaygısı

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi, bu tema kapsamında İngilizce konuşma becerileri konusunda yaşanan sorunlarla ilgili öğrencilerin çoğu *kelimeleri doğru telaffuz etme* konusunda sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Bunun yanında, *cümle kuramama*, *kelime eksikliği*, *dilbilgisi eksikliği* ve *konusurken hata yapma kaygısı* öğrenciler tarafından ifade edilen diğer sorunlardır. İngilizce konuşurken yaşanan sorunlara yönelik bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bazen kelime eksikliğimi hissediyorum İngilizce konuşurken. Daha sonra yani sözlük kullanma becerim de biraz daha düşük yani. Kelime işte sözlük kullanma gibi becerilerimi birazcık daha zayıf görüyorum”(Ö1)

“Hocam şimdi benim konuşmam da zayıf yön cümleyi kuramıyorum. Böyle düşünüyorum bayağı bir ama aklıma gelmediği için yapamıyorum. ... Böyle CAN, CAN’T o tür şeylerde sıkıntım var.”(Ö9)

“Hocam cümleyi zor kuruyorum çünkü bazı kelime eksikim olduğunu düşünüyorum. Yanlış telaffuz edebiliyorum. Yanlış telaffuz ettiğimde de arkadaşlarım bana kötü davranacak ve gülünç duruma düşebileceğimi düşünüyorum.”(Ö12)

“Hocam benim kendimde en fazla güçsüz olduğumu gördüğüm yönüm bir kelimeyi yanlış telaffuz ettiğimde utaniyorum. Birilerinin benimle dalga geçmesini düşündüğüm, hani öyle olacağını düşündüğüm için çoğu kelimeyi yanlış telaffuz etmemek için hiç telaffuz etmiyorum.” (Ö4)

“Hocam benim zayıf yönlerim mesela bir kelimeyi, okunuşunu bazen yanlış söyleyebiliyorum.”(Ö11)

4.1.2.4 İlgi Çeken Konular

Tablo 4.7. İlgi Çeken Konular

TEMA	Kod
İlgi Çeken Konular	Spor
	Sanat
	Tarih

Tablo 4.7 incelendiğinde, İngilizce konuşma dersinde öğrencilerin ilgilerini çeken konular öğrencilerin ilgi alanlarına göre çeşitlilik göstermektedir. Öğrencilerin tamamına yakını *spor* ile ilgili konuşmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Bunun yanında, öğrenciler tarafından ifade edilen diğer ilgi çeken konuların ise *sanat* ve *tarih* olduğu görülmüştür. İngilizce konuşmada ilgi çeken konularla ilgili bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Sanat, spor ve tarih alanlarında konuşmak isterim genellikle çünkü tarihe ilgi duyuyorum hani merak ediyorum. Spor alanında yani genellikle spor yapmayı

seviyorum ve sanat da gerçekten yani insanı rahatlatıyor. Bu alanları sevdiğim için daha çok bu alanlarda konuşmak istiyorum.”(Ö1)

“Hocam ben sanat alanını daha çok şey yapıyorum çünkü ilgi alanıma giriyor mesela hocam ben şu an bir çalgı çalmaya çalışıyorum. O çalgıyı çalarken yabancı yani İngilizce şarkılar da olabiliyor. Onu telaffuz edebilmek için İngilizcemi geliştirmem gerekiyor. Konuşabilmem gerekiyor.”(Ö4)

“Hocam ben de sanat ve spora daha çok ilgi duyuyorum. Onlarla ilgili daha çok konuşmak istiyorum çünkü yani hem ilgi alanıma girdiği için hem de bazı kelimeleri telaffuz etmem daha kolay oluyor.” (Ö2)

“Hocam ben spor hakkında konuşmak isterim çünkü hem ilgi alanım hem de mesela basketboldaki İngilizce terimleri biliyorum yani. Mesela satrançtaki İngilizce terimleri biliyorum.” (Ö7)

4.1.2.5 Etkili Yöntemler

Tablo 4.8. Etkili Yöntemler

TEMA	Kod
Etkili Yöntemler	Teknoloji ve oyun temelli yöntemler Grup çalışmaları Tartışma yöntemi Rol oynama Etkinlik yapma Soru- cevap yöntemi Derste tamamen İngilizce konuşma

Tablo 4.8 incelendiğinde, İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede kullanılabilecek öğretim yöntemlerine yönelik öğrencilerin çoğu *teknoloji ve oyun temelli yöntemlerin* etkili olabileceğini belirtmiştir. Bunun yanında öğrenciler, *grup çalışmalarının, tartışma yönteminin, rol oynamanın, etkinlik yapmanın ve soru cevap yönteminin* de faydalı olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, İngilizce dersinde *tamamen İngilizce konuşulmasının* da faydalı olabileceği bazı öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Konuyla ilgili bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hocam bence oyun oynayarak. Hem oyun oynamak bizi eğlendirir hem de eğlenirken öğrenmiş oluruz. Bu da hızlıca öğrenmemizi sağlar. Bence oyun oynamak önemli.” (Ö3)

“...Mesela tartışma. İngilizce tartışabiliriz. Sanki hepimiz İngilizceyi biliyormuşuz gibi. Mesela bakkal da olabilir. Orada bir şey satarken İngilizce konuşursun.” (Ö5)

“...yani biz şimdi genellikle teknoloji ile daha iyi bağ kuruyoruz. Yani aslında İngilizce dersini sevmemize ve konuşmamıza da İngilizce konuşmayı da sevmemize katkı sağlayacağını düşünüyorum.” (Ö1)

“Hocam bence tartışma yaparak çünkü hocam bir tartışmada hani konu çok farklı yerlere gidebiliyor. ...hani daha fazla düşünmemizi daha fazla kendimizi geliştirmemizi sağlıyor.” (Ö4)

“Hocam ben etkinlikli olmasını isterim hocam. Bir de hocam konuşmamız için soru cevap gibi etkinliklerle daha iyi olacağını düşünüyorum.” (Ö6)

4.1.2.6 Tercih Edilen Değerlendirme Yöntemleri

Tablo 4.9. Tercih Edilen Değerlendirme Yöntemleri

TEMA	Kod
Tercih Edilen Değerlendirme Yöntemleri	Tartışma Rol oynama Resimlerle ilgili konuşma Sunum yapma

Tablo 4.9’a göre, İngilizce konuşma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrenciler, *tartışma*, *rol oynama*, *resimlerle ilgili konuşma* ve *sunum yapmak* istediklerini ve bu şekilde puan almak istedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Konuyla ilgili bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hocam bence roller ve tartışma önemlidir hocam çünkü yani rol yaparak mesela bir şey sunuyoruz tiyatrodan mesela hocam onu İngilizce bir şekilde tartışarak gibi.” (Ö7)

“Hocam bence rollerle ve resimlerle çünkü örneğin resimlerle cümle kurunca herkesten farklı ve birçok cümle çıkabiliyor yani.” (Ö2)

“Bence rol oynama, resimlerle konuşma ve artı olarak sunum yapma olabilir. Çünkü hocam sunum yapmada kendin hazırlıyorsun ve kafandan hani bir plan oluyor. Ben bunu şu şekilde söylerim diye öncelikle Türkçe daha sonrasında İngilizce olarak kafandan kendin çeviriyorsun. Kendine has cümlelerin oluyor. Resimlerle de yani işte burada olsan ne yapardın gibi. Daha sonra bunları birleştirilerek aslında o resimden rol oynamaya geçilebilir yani. Aslında üçü birleştirilerek de yapılabilir.” (Ö1)

“Hocam bence resim bir de tartışma hocam. Çünkü resme bakılınca yani neyi ifade ettiğini tartışarak bulabiliriz bence.” (Ö9)

4.1.3 İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.10. İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeği İstatistik Sonuçları

	%							
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	N	$\bar{X}$	ss.
İngilizce konuşmayı severim.	0	0	8	46	46	24	4.37	.64
İngilizce konuşan yaşlılarıma hayranlık duyarım.	0	0	25	37	38	24	4.12	.79
İyi seviyede İngilizce konuşmak isterim.	0	0	0	12	88	24	4.87	.33
İngilizce konuşmaktan nefret ederim.	88	8	4	0	0	24	1.16	.48
İngilizce konuşmayı gereksiz görürüm.	87	13	0	0	0	24	1.12	.33
Her fırsatta İngilizce konuşmak isterim.	0	0	21	29	50	24	4.29	.80
İngilizce derslerinde “konuşma” etkinliklerini “okuma” etkinliklerinden daha çok severim.	4	0	38	37	21	24	3.70	.95
İngilizce derslerinde konuşma etkinliklerine katılmak istemem.	54	25	9	8	4	24	1.83	1.16
İngilizce derslerinde “konuşma” etkinliklerini “yazma” etkinliklerinden daha çok severim.	0	0	17	33	50	24	4.33	.76
İngilizce konuşmamı geliştirmek için yurt dışına gitmek isterim.	4	0	29	17	50	24	4.08	1.10
İngilizce derslerinde “konuşma” etkinliklerini “dinleme” etkinliklerinden daha çok severim.	0	4	21	21	54	24	4.25	.94
İngilizceyi daha iyi nasıl konuşabileceğim konusunda düşünürüm.	0	0	9	58	33	24	4.25	.60
İngilizce derslerinde İngilizce konuşmaya utanırım.	21	17	29	21	12	24	2.87	1.32
İngilizce konuşmak benim için zordur.	29	33	30	4	4	24	2.20	1.06
İngilizce konuşurken gülünç duruma düşmekten korkarım.	17	21	8	42	12	24	3.12	1.36
İngilizce konuşma konusunda yeteneğimin olmadığını düşünürüm.	54	25	21	0	0	24	1.66	.81
İngilizce konuşmaya cesaret edemem.	38	33	25	0	4	24	2.00	1.02
İngilizce konuşmamı geliştirdikçe mutlu olurum.	0	0	4	13	83	24	4.79	.50
İngilizce derslerinde öğretmenimin İngilizce konuşmamı istemesinden korkarım.	33	29	21	13	4	24	2.25	1.18
İngilizce derslerinde öğrendiğim yeni sözcükleri kullanarak İngilizce konuştuğumda kendimi iyi hissedirim.	0	4	8	21	67	24	4.50	.83
Hiçbir zaman İngilizce konuşamayacağımı düşünürüm.	75	21	4	0	0	24	1.29	.55
İngilizce konuşurken sözcükleri doğru telaffuz edemediğimi düşündüğüm için konuşmaktan kaçınırım.	33	21	12	17	17	24	2.62	1.52
İngilizce derslerinde konuşma aktiviteleri beni endişelendirir.	29	37	21	0	13	24	2.29	1.26
Turistlerle iletişim kurabilmek için İngilizce konuşmayı öğrenmek isterim.	4	0	4	25	67	24	4.50	.93
Farklı ülkelere seyahat ettiğimde iletişim kurabilmek için İngilizce konuşmak isterim.	0	0	0	12	88	24	4.87	.33
İngilizce konuşmanın gelecekte daha iyi maaş almama yardımcı olacağını düşünürüm.	25	8	13	17	37	24	3.33	1.65
Yeni şeyler öğrenmemde yardımcı olacağını düşündüğüm için İngilizce konuşmak isterim.	0	0	0	25	75	24	4.75	.44

Tablo 4.10’da İngilizce konuşma motivasyonu ölçeğine ilişkin veriler verilmiştir. Tablodaki aritmetik ortalamalar incelendiğinde, öğrencilerin ortalama olarak en az katıldıkları maddenin *İngilizce konuşmayı gereksiz görürüm* ($\bar{X}=1.12$) maddesi olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ortalama olarak en çok katıldıkları maddelerin ise *İyi seviyede İngilizce konuşmak isterim* ($\bar{X}=4.87$) ve *Farklı ülkelere seyahat ettiğimde iletişim kurabilmek için İngilizce konuşmak isterim* (4.87) maddeleri olduğu görülmüştür. Ölçeğin toplam puanlarına ortalaması 3.31 olarak bulunmuş ve öğrenciler İngilizce konuşmaya karşı genelde olumlu ifadelerle katılmış olup olumsuz ifadelerle katılmamıştır. Bu durum da öğrencilerin İngilizce konuşmaya istekli olduklarını ve bu konuda motivasyonlarının olumlu olduğunu göstermektedir.

4.2 UbD Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular

4.2.1 KBDR Puanlarının UbD Uygulamaları Öncesi ve Sonrası Değişimi

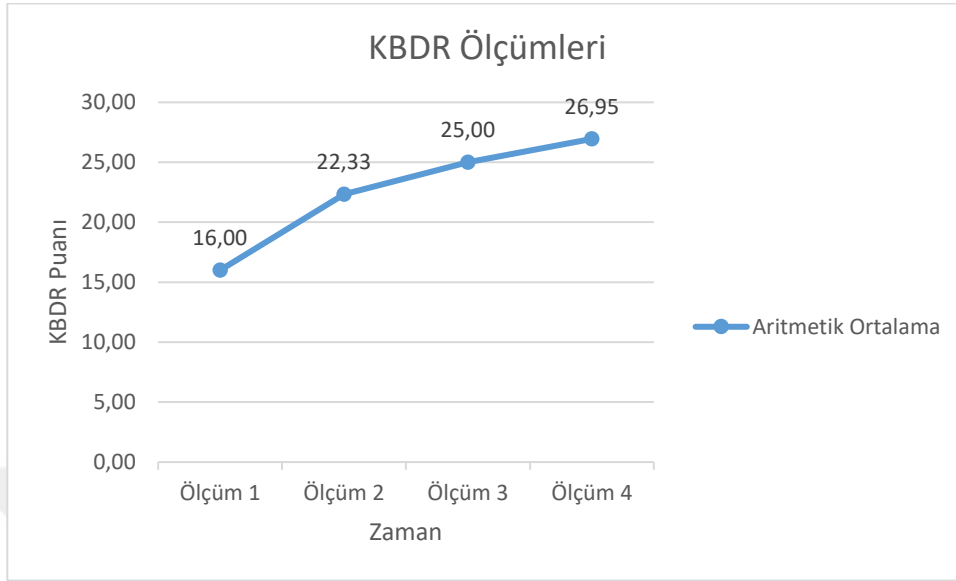
Zaman serisi desenine göre, UbD uygulamaları öncesinde, uygulama sürecinde ve uygulama sonrası yapılan ölçümler sonucunda konuşma becerisi değerlendirme rubriğinden (KBDR) elde edilen puanların zaman içindeki değişimine bakılmıştır. Ölçümlerin karşılaştırılmasında t-Testi kullanılmıştır.

Tablo 4.11. KBDR Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçümler	n	$\bar{X}$	ss
Ölçüm 1	24	16.00	4.21
Ölçüm 2	24	22.33	4.31
Ölçüm 3	24	25.00	3.50
Ölçüm 4	24	26.95	2.91

Tablo 4.11’deki KBDR puanları incelendiğinde, birinci ölçümün aritmetik ortalamasının 16.00, standart sapmasının 4.21; ikinci ölçümün aritmetik ortalamasının 22.33, standart sapmasının 4.31; üçüncü ölçümün aritmetik ortalamasının 25.00, standart sapmasının 3.50 ve dördüncü ölçümün aritmetik ortalamasının 26.95, standart sapmasının 2.91 olduğu görülmektedir. Bu durum göstermektedir ki en düşük puana sahip ölçüm UbD uygulamalarına başlamadan önce yapılan birinci ölçümdür. İkinci, üçüncü ve dördüncü ölçümlerde öğrencilerin KBDR puanlarının her ölçümde birinci ölçüme göre belirgin bir şekilde artmış olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin UbD uygulamalarıyla

birlikte geliştiği söylenebilir. KBDR puanlarının aritmetik ortalamalarının zaman içindeki değişimi Şekil 4.1’de verilmiştir.



Şekil 4.1. Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği Ölçümleri

Şekil 4.1 incelendiğinde, KBDR puanlarının aritmetik ortalamalarının birinci ölçümde 16,00, ikinci ölçümde 22,33, üçüncü ölçümde 25,00 ve dördüncü ölçümde 26,95 olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak, öğrencilerin UbD uygulamalarına başlamadan önce ve uygulamalar sırasında her tasarımdan sonra KBDR’ den aldıkları puanların zaman içinde aşamalı olarak arttığı görülmektedir. Buradan hareketle, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin UbD uygulamalarıyla birlikte zaman içinde aşamalı olarak geliştiği söylenebilir. KBDR puanları arasındaki korelasyon Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. KBDR Puanlarının Korelasyonları

Ölçüm Çiftleri	n	r	p
Ölçüm 1-2	24	0.75	0.000
Ölçüm 1-3	24	0.50	0.011
Ölçüm 1-4	24	0.40	0.050
Ölçüm 2-3	24	0.67	0.000
Ölçüm 2-4	24	0.68	0.000
Ölçüm 3-4	24	0.85	0.000

*Aralarındaki korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin UbD uygulamaları öncesinde ve uygulamalar süresince ölçülen KBDR puanları arasındaki ilişkiyi gösteren Tablo 4.12 incelendiğinde, birinci ve ikinci ölçüm arasında

%75; birinci ve üçüncü ölçüm arasında %50; birinci ve dördüncü ölçüm arasında %40; ikinci ve üçüncü ölçüm arasında %67; ikinci ve dördüncü uygulama arasında %68; üçüncü ve dördüncü uygulama arasında %85 oranında ilişki bulunmaktadır. Buna göre, en yüksek korelasyonun üçüncü ve dördüncü ölçüm arasında, en düşük korelasyonun ise birinci ve dördüncü ölçüm arasında olduğu görülmektedir. Ölçümler arasında pozitif korelasyon bulunmaktadır ve aralarındaki ilişki anlamlıdır ($p<0.05$). KBDR puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak ne ölçüde anlamlı olduğuna dair t-testi sonuçları Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13. KBDR Ölçüm Çiftleri t-Testi Sonuçları

Ölçüm Çiftleri	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Ölçüm 1-2	24	6.33	2.97	23	10.43	0.000
Ölçüm 1-3	24	9.00	3.87	23	11.36	0.000
Ölçüm 1-4	24	10.95	4.03	23	13.29	0.000
Ölçüm 2-3	24	2.66	3.23	23	4.03	0.001
Ölçüm 2-4	24	4.62	3.15	23	7.17	0.000
Ölçüm 3-4	24	1.95	1.82	23	5.24	0.000

$P<0.05$

Tablo 4.13 incelendiğinde, öğrencilerin UbD uygulamaları öncesi ve uygulamalar süresince ölçümlenen KBDR puanlarının karşılaştırıldığı t-Testi sonuçlarına göre, ölçüm 1 ve 2 arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ($t= 10.43$; $p<0.05$); ölçüm 1 ve 3 arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ($t= 11.36$; $p<0.05$); ölçüm 1 ve 4 arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ($t= 13.29$; $p<0.05$); ölçüm 2 ve 3 arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ($t= 4.03$; $p<0.05$); ölçüm 2 ve 4 arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ($t= 7.17$; $p<0.05$) ve son olarak ölçüm 3 ve 4 arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı ($t= 5.24$; $p<0.05$) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, UbD uygulamalarından önce ve UbD uygulamaları süresince yapılan ölçümlerin tamamı arasındaki farkın bir sonraki ölçüm lehine istatistiksel olarak anlamlı olmasından yola çıkarak UbD uygulamalarının öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin gelişmesinde olumlu anlamda etkide bulunduğu söylenebilir.

4.2.2 UbD Uygulamalarının İngilizce Konuşma Becerisine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

UbD uygulamalarına yönelik her tasarım sonunda öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşme formunda toplam 5 soru yer almaktadır. Yaklaşık 30-35 dk. süren odak grup görüşmeleri her bir görüşmede 12 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler transkript haline getirilmiş ve içerik analizine tabi tutulmuştur.

4.2.2.1 Birinci Tasarıma Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tablo 4.14. Birinci Tasarıma Yönelik Öğrenci Görüşleri

TEMA	Kategori	Kod
UbD Uygulamalarının Konuşma Becerisine Etkisi	Konuşma	Kelime
		Dilbilgisi
		Akıcı konuşma
		Cümle kurma
		Telaffuz
	Bir sonraki tasarım için öneriler	İlgi alanına göre konuşma
		Doğaçlama
		Tartışma
		Diyalog
		Rol oynama

UbD uygulamalarının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine etkisine yönelik 1. tasarımın uygulanmasından sonra öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler incelenmiştir. Tablo 4.14'e göre, elde edilen veriler *konuşma becerisi* ve *bir sonraki tasarım için öneriler* olmak üzere iki kategori şeklinde sunulmuştur.

UbD uygulamalarının öğrencilerin konuşma becerisine etkisiyle ilgili öğrencilerin tamamı olumlu görüşler belirtmiştir. Öğrenciler uygulamaların *kelime dağarcıklarını*, *telaffuzlarını* ve *dilbilgisini geliştirerek daha farklı cümleler kurabilmelerine* katkı sağladığını ve bu sayede *daha akıcı* ve *rahat konuşabildiklerini* vurgulamışlardır. Konuyla ilgili bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Mesela arkadaşlarımızla beraber yeni kelimeler öğreniyoruz, gramerimiz gelişiyor ve onları kodlayarak daha iyi bir şekilde öğrenebiliyoruz. Konuşma becerimize olumlu etkisi oluyor.” (Ö12)

“Hocam 6 şapkalı düşünme tekniğinde bir meslekle ilgili farklı farklı düşündük, farklı farklı cümleler kurabildik, bu cümleler sayesinde kelime dağarcığımız gelişti. Bu sayede daha akıcı bir şekilde konuştuk. Graplarda ayrılıp birleşirken farklı ortamlarda çalıştık. Başka mesleklerle ilgili bilgi edindik.” (Ö4)

“Hocam kodlayarak veya arkadaşlarımızla tartışarak yeni kelimeler öğrenebiliriz ve bu kelimeler konuşmamıza bayağı yardımcı olabilir. ...benim konuşmam çok fazla gelişti mesela kelimeleri önceden çok telaffuz edemiyordum ama şimdi daha fazla telaffuz edebiliyorum.” (Ö7)

“Ben eskiden İngilizce cümle kuramıyordum ve zaten burada kelime bilgisi de önemli ben mesela kelime bilmiyordum ve cümle kurmaya başlayınca hem araştırdım hem de merak ettim kelimeleri ve bunun İngilizce konuşmama bayağı etkisi oldu.” (Ö3)

“Ben öğretmenlik mesleğini yaparken uzman grubunda daha farklı çok fazla kelime öğrendim. ...veterinerlik mesleğini yaparken arkadaşımızla çalışırken hatta daha daha fazla. Gittikçe kelimelerimi geliştirdim.” (Ö2)

“Hocam uygulamalar benim İngilizce konuşmamı bence akıcı bir şekilde ilerlettiğini düşünüyorum. Yani iyiye gittiğini düşünüyorum.” (Ö5)

“... uygulamalarda mesela daha çok hani beraber olduk arkadaşlarımızla, grup çalışması yaptık ve yani herkes en azından bir şeyler yapmış oldu. ...bence hem gramerimiz hem cümle kurma bilginiz, kelime dağarcığımız bence hepsi gelişti daha çok olumlu yönde etkisi olduğunu düşünüyorum.” (Ö1)

Bir sonraki tasarım için öneriler kategorisinde öğrenciler, herkesin kendi ilgi alanıyla ilgili bir konuya ilişkin konuşmasının daha faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Öğrenciler bir sonraki tasarımda daha çok *doğaçlama* şeklinde konuşulması ve bunun da *münazara* gibi tartışma yöntemleriyle yapılması yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca, sınıf ortamının gerçeğe uygun bir şekilde düzenlenerek rol oynama gibi yöntem ve tekniklerin kullanılmasının konuşma becerilerini geliştirmede daha etkili olabileceği öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Bir sonraki tasarıma yönelik önerilerle ilgili bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hocam mesela böyle herkes kendi alanında nasıl rahat hissediyorsa öyle çalışabilir, öyle yapabilir. Sonuçta her çocuk özeldir yani. Mesela birisi doğaçlama çalışmak istiyordur yani sadece kelimeleri çalışır öyle doğaçlama yapar. ...bir meslek seçmiştik ya biz mesela ben mimar seçmiştim mimarla ilgili tartışmalıyız.” (Ö8)

“Hocam bence böyle herkes kendi ilgi alanıyla ilgili İngilizce konuşabilir. Merak ettiği şeyleri araştırıp İngilizceye çevirip kendisi konuşup çalışabilir, arkadaşlarına sunabilir.” (Ö4)

“Herkes farklı şeyler araştırarak bir araya getirilerek sunulabilir. Mesela mesleklerle alakalı herkes farklı konuları toplayıp bir araya getirebilir. ... mesela sunum yaparken iki kişi beraber diyalog kurarak sunabilir yani sohbet şeklinde yapabilir. ...öyle doğaçlama konuşabiliriz.” (Ö12)

“Mesela insanlar hani 6 şapkalı teknik gibi ya da bir eser de olabilir mesela tartışarak yapabilirler. Mesela çok gezen mi çok okuyan mı...” (Ö3)

“Hocam bence drama tekniği kullanılabilir. Yani böyle sınıfı bir şehir haline getirip herkes bir işe sahip olur bazıları da böyle normal birey olurlar ve böyle karşılıklı bir şeyler alıp verebilirler.” (Ö6)

“Hocam mesela çok çalışmamalıyız fakat az da çalışmamalıyız. ... ezberlememeye çalışarak konuşma yapabiliriz doğaçlama.” (Ö5)

“...sınıfı farklı ortam gibi yapabiliriz ya da bahçeye çıkıp bahçede bu tasarımı uygulamaya çalışabiliriz. Yani arkadaşlarımızla beraber. Yani biri Doktor biri hastaymış gibi bu şekilde yapabiliriz.” (Ö1)

4.2.2.2 İkinci Tasarıma Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tablo 4.15. İkinci Tasarıma Yönelik Öğrenci Görüşleri

TEMA	Kategori	Kod
UbD Uygulamalarının Konuşma Becerisine Etkisi	Konuşma	Kelime
		Şarkı
		Akıcı konuşma
		Telaffuz
		Konuşma halkası
		Rol oynama
		Doğaçlama
		Farklı ortam
		Deneyim
		Şarkı-Oyun
	Bir sonraki tasarım için öneriler	Konuşma halkası
		Gerçek ortam
		Doğaçlama
		Rol oynama
		Grup Etkinliği

UbD uygulamalarının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine etkisine yönelik 2. tasarımın uygulanmasından sonra öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler incelenmiştir. Tablo 4.15’e göre elde edilen veriler *konuşma becerisi* ve *bir sonraki tasarım için öneriler* olmak üzere iki kategori şeklinde sunulmuştur.

UbD uygulamalarının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine etkisiyle ilgili öğrencilerin tamamı olumlu görüşler belirtmiştir. Öğrenciler uygulamaların *kelime dağarcıklarını geliştirdiğini* ve *rap şarkısı söylemenin de telaffuzlarını geliştirdiğini* belirterek bu sayede daha *akıcı ve rahat konuşabildiklerini* vurgulamışlardır. Ayrıca öğrenciler, bir önceki tasarıma göre daha *deneyimli* olmalarının ve *farklı ortamlarda* yapılan *rol oynama* ve *konuşma halkası* gibi *doğaçlama* konuşmalarına fırsat tanıyan etkinliklerin kendilerini daha *rahat hissetmelerini* sağladığını ve daha iyi konuşabildiklerini dile getirmişlerdir. Konuyla ilgili bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bence hem çok güzeldi hem eğlendik şarkı söyleyerek öğrendik hem de birkaç bilgi edindik farklı kelimeler öğrendik. Kelime dağarcığımız gelişti bence çok güzel bir etkinlikti. Hocam bence ilk uygulamada direk hep aynı sınıfta aynı ortamda yaptık. Ama

2. uygulamada ise farklı farklı yerlere gittik yer değişikliği daha güzel oldu bence. ...benim konuşmama çok katkı sağladı.” (Ö1)

“Hocam doğaçlama olduğunda yani kafamız aslında daha çok çalışıyor çünkü bir cümle kurduğumuzda daha çok fonksiyon çalışıyor ve mental açıdan da daha çok iyi oluyor bence. Bu tasarımın benim İngilizce konuşmama olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum çünkü daha akıcı ve daha güzel konuştuğumu düşünüyorum artık.” (Ö2)

“...doğaçlama yapınca aklımıza geliyor aklımıza kelime gelince kendimiz kurmuş oluyoruz. ... telaffuzu rap yaparak öğrendik. Bence bu İngilizcemiz açısından iki yönde de faydalı oldu.” (Ö5)

“Hocam bence 2. etkinlik de güzeldi ama 2. etkinlikde konuşma halkası bence çok eğlenceliydi. 1. etkinlikte bireysel olduğunuz için biraz daha zorlandık ve 2. etkinlikte daha doğaçlama olduğu için 2. etkinlik biraz daha iyiydi.” (Ö9)

“Hocam eskiden İngilizcem daha kötüydü işte zorlanıyordum İngilizce konuşmakta. ...konuşamam yapamam diyordum ama işte UbD sayesinde İngilizcemi daha çok geliştirdim şimdi daha çok İngilizce konuşabiliyorum.” (Ö4)

“Hocam bence katkısı oldu çünkü konuşma halkasında arkadaşlarımızın da fikirlerini alarak yani onların da söylediği şeylerden yararlanarak konuştuk. ...1. Etkinlikte çok iyi konuşamadım ve alışamadım. ... İşte ondan sonra hocam 2. etkinlikte bilim adamları ile de işte araştırma yaptığımızda kelime dağarcığımızı da geliştirdik hocam. Yani 2. etkinlik daha fazla beni açtı ve daha iyi konuşabildim.” (Ö8)

Bir sonraki tasarım için öneriler kategorisinde öğrenciler, 2. tasarımdaki gibi oyun ve şarkı gibi eğlenceli etkinliklerin İngilizce konuşmalarında daha faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Öğrenciler bir sonraki tasarımda da konuşma halkası ve rol oynama gibi doğaçlama konuşmaya fırsat tanıyan yöntem ve tekniklerin kullanılması ve uygulamaların gerçeğe uygun ortamlarda gerçekleştirilmesinin İngilizce konuşmalarına yardımcı olacağı yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca, öğrenciler bir sonraki tasarımda işbirliği içinde çalışmanın birbirlerinin İngilizce konuşmalarına katkı sağlayabileceğini ve grup çalışmalarının olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Bir sonraki tasarıma yönelik önerilere ilgili bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bence hocam aynen bu tasarımdaki gibi yani herkes bir kişiyle kendisi grup olmalı iki kişilik gruplar oluşturup bu şekilde konuşma yapmalıyız ve doğa ile daha çok iç içe olmalıyız. Mesela daha çok dışarıya çıkıp etkinlik yapabiliriz aynı konuşma halkasında yaptığımız gibi.” (Ö2)

“Bence hocam bir dahakine konuşma halkası kesinlikle yapmalıyız.” (Ö3)

“Hocam bence dışarıya çıkıp orada ortamı ayarlayıp tiyatro yapabiliriz, bilgi toplayabiliriz o konuyla alakalı sonra cümleyi kendimiz kurabiliriz.” (Ö1)

“Hocam elimize hocam konuşma halkasındaki gibi bir top alıp ayakta olarak yapabiliriz. ... bence de doğaçlama ve oyun olması lazım.” (Ö8)

“Hocam bence en son yaptığımız etkinlikteki gibi rol oynama olsun yine. Ama mesela hocam bir kafe gibi bir yerde olsun. Yani oranın nerede yapacağımıza uygun olsun. ...ve de hocam konuşma halkasındaki gibi bazı farklı etkinlikler yapabiliriz. ... bence en son etkinlik de yaptığımız gibi gruplar halinde yapmalıyız ve de gruplar halinde yaparsak daha çok yani tüm yük üstümüze düşmemiş olur” (Ö9)

“Hocam bence grup olarak yapmalıyız. Toplu yapınca birbirimizin bilmediği kelimeleri birbirimize öğretiyoruz ve kelime açığımızı kapatmış oluyoruz. Grup olunca daha iyi oluyor bence.” (Ö5)

“Hocam yine oyun yapmalıyız bence yine doğaçlama konuşmalıyız. Doğaçlamanın bize çok iyi etkileri var. Rol oynama yapmalıyız.” (Ö7)

4.2.2.3 Üçüncü Tasarıma Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tablo 4.16. Üçüncü Tasarıma Yönelik Öğrenci Görüşleri

TEMA	Kod
UbD Uygulamalarının İngilizce Konuşma Becerisine Etkisi	Şarkı -oyun Kelime-cümle Telaffuz İşbirliği Doğaçlama

UbD uygulamalarının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine etkisine yönelik 3. tasarımın uygulanmasından sonra öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler incelenmiştir. Tablo 4.16'ya göre, UbD uygulamalarının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisiyle ilgili öğrencilerin tamamı olumlu görüşler belirtmiştir. Öğrenciler uygulama sürecinde kendilerinin oluşturduğu *rap şarkılarını söylemenin* ve *oyun oynamalarının* konuşma becerilerine olumlu katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler uygulamaların *kelime dağarcıklarını, cümle kurma becerilerini ve telaffuzlarını geliştirdiğini* ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak, *işbirliği içinde çalışmanın* ve *doğaçlama yapmanın* da konuşma becerilerine olumlu katkısı olduğu öğrenciler tarafından vurgulanan diğer konulardan olmuştur. Konuyla ilgili bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hocam yani eğlenerek öğrendik mesela çalışırken telaffuzumuz da iyi oldu. ... şarkıyla falan da yaptığımız için daha çok eğlendik ve akılda kalıcı oldu bence.” (Ö2)

“Ben daha çok geliştirdiğimi düşünüyorum telaffuzumu. Bence toplu bir şekilde olduğumuz için mesela birisi yapamadığında diğeri devam ettirdi. Bu bence bireyselden daha iyi oldu.” (Ö3)

“Hocam 2. uygulamada bir rap şarkısı söylemiştik şimdi de kendimiz bir rap şarkısı oluşturarak söyledik. ...hem kelime öğrendik hem de dersimize de katkı sağladı.” (Ö4)

“Hocam 3. tasarımda böyle rap yaptık ve yeni cümleler yeni kelimeler öğrendik. Hocam benim telaffuzuma ve cümle kurma becerime çok katkısı oldu. İlk başta telaffuzlarını yapamıyordum, cümleler kuramıyordum ama en sona geldiğimizde artık telaffuzum ve cümlelerim çok gelişti. Doğaçlama daha iyi konuşabiliyorum artık.” (Ö10)

“3. tasarımla alakalı hocam rap söyledik. Yeni cümleler, kelimeler öğrendik. Dayanışma içinde oldu, işbirliği yaptık.” (Ö11)

“Hocam yani bu uygulamalar daha iyi cümle kurmamızı sağladı. Bir de mesela İngilizcede daha iyi olan daha kötü olana öğretti. Böylece herkes öğrenmiş oldu.” (Ö9)

“Hocam benim konuşma becerilerimde 1. uygulamadan 3. uygulamaya kadar aşırı derecede fazla bir fark olduğunu düşünüyorum. Benim konuşma becerime katkısı oldu hocam.” (Ö7)

4.3 UbD Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Motivasyonlarına Etkisine Yönelik Bulgular

4.3.1 İKMÖ Puanlarının UbD Uygulamaları Öncesi ve Sonrası Değişimi

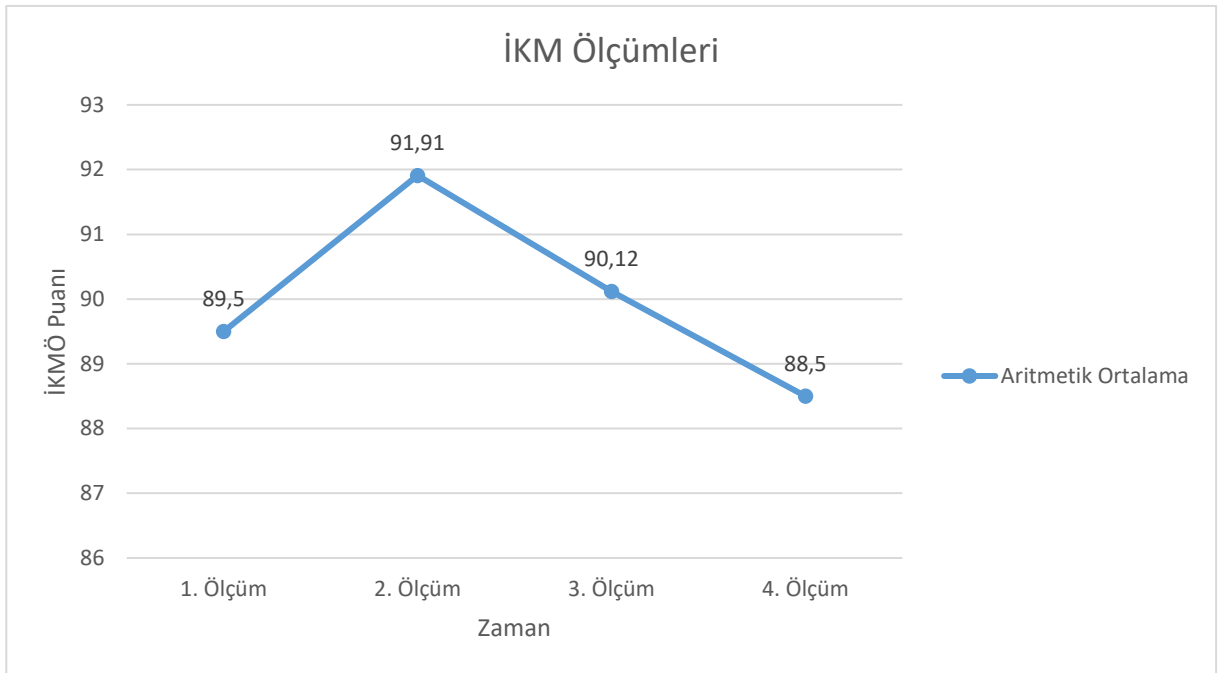
Zaman serisi desenine göre, UbD uygulamaları öncesinde, uygulama sürecinde ve uygulama sonrası yapılan ölçümler sonucunda İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğinden (İKMÖ) elde edilen puanların zaman içindeki değişimine bakılmıştır. Ölçümlerin karşılaştırılmasında t-testi kullanılmıştır.

Tablo 4.18. İKMÖ Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçümler	n	$\bar{X}$	ss
Ölçüm 1	24	89.50	7.54
Ölçüm 2	24	91.91	8.32
Ölçüm 3	24	90.12	8.29
Ölçüm 4	24	88.50	5.41

Tablo 4.18 incelendiğinde, İngilizce konuşma motivasyon puanları incelendiğinde, birinci ölçümün aritmetik ortalamasının 89.50, standart sapmasının 7.54; ikinci ölçümün

aritmetik ortalamasının 91.91, standart sapmasının 8.32; üçüncü ölçümün aritmetik ortalamasının 90.12, standart sapmasının 8.29 ve dördüncü ölçümün aritmetik ortalamasının 88.50, standart sapmasının 5.41 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin İKMÖ puanlarına göre, en yüksek aritmetik ortalamanın öğrencilerin ilk tasarım uygulamalarına katılmalarından sonraki ikinci ölçüm sonucunda elde edildiği görülmektedir. Bu durum öğrencilerin ilk uygulamada yaşadıkları tecrübelerin motivasyonlarına olumlu yansıdığı şeklinde yorumlanabilir. Daha sonraki ölçümlerde İKMÖ puanlarının birbirine yakın seyretmesi öğrencilerin İngilizce konuşma motivasyonlarının yüksek seviyede devam ettiğini göstermektedir. İKMÖ puanlarının aritmetik ortalamasının zaman içindeki değişimi Şekil 4.2’de verilmiştir.



Şekil 4.2. İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçümleri

Şekil 4.2 incelendiğinde, İKMÖ puanlarının aritmetik ortalamalarının birinci ölçümde 89,5 ikinci ölçümde 91,91, üçüncü ölçümde 90.12 ve dördüncü ölçümde 88,5 olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak, öğrencilerin UbD uygulamalarına başlamadan önce ve uygulamalar sırasında her tasarımdan sonra İKMÖ’den aldıkları puanların zaman içinde önce arttığı ve son iki tasarımda düşüşe geçtiği görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin zaman içinde uygulamalara alışmasından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. İKMÖ puanları arasındaki korelasyon Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. İKMÖ Puanlarının Korelasyonları

Ölçüm Çiftleri	n	r	p
Ölçüm 1-2	24	0.68	0.00
Ölçüm 1-3	24	0.68	0.00
Ölçüm 1-4	24	0.59	0.00
Ölçüm 2-3	24	0.74	0.00
Ölçüm 2-4	24	0.60	0.00
Ölçüm 3-4	24	0.83	0.00

P<0.01

Öğrencilerin UbD uygulamaları süresince ölçülen İngilizce konuşmaya yönelik motivasyon puanları arasındaki ilişkiyi gösteren Tablo 4.19 incelendiğinde, birinci ve ikinci ölçüm arasında %68; birinci ve üçüncü ölçüm arasında %68; birinci ve dördüncü ölçüm arasında %59; ikinci ve üçüncü ölçüm arasında %74; ikinci ve dördüncü uygulama arasında %60; üçüncü ve dördüncü uygulama arasında %83 oranında ilişki bulunmaktadır. Buna göre, en yüksek korelasyonun üçüncü ve dördüncü ölçüm arasında, en düşük korelasyonun ise birinci ve dördüncü ölçüm arasında olduğu görülmektedir. Ölçümler arasında pozitif korelasyon bulunmaktadır ve aralarındaki ilişki anlamlıdır ($p<0.01$). İKMÖ puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak ne ölçüde anlamlı olduğuna dair t-testi sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20. İKMÖ Ölçüm Çiftleri t-Testi Sonuçları

Ölçüm Çiftleri	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Ölçüm 1-2	24	2.41	6.33	23	1.87	0.074
Ölçüm 1-3	24	0.62	6.34	23	0.48	0.634
Ölçüm 1-4	24	1.00	6.16	23	0.79	0.435
Ölçüm 2-3	24	1.79	5.98	23	1.46	0.156
Ölçüm 2-4	24	3.41	6.67	23	2.50	0.020
Ölçüm 3-4	24	1.62	4.78	23	1.66	0.109

P<0.05

Tablo 4.20 incelendiğinde, öğrencilerin UbD uygulamaları süresince ölçümlenen motivasyon puanlarının karşılaştırıldığı t-testi sonuçlarına göre; ölçüm 1 ve 2 arasındaki farkın anlamsız ($t= 1.87$; $p>0.05$); ölçüm 1 ve 3 arasındaki farkın anlamsız ($t= 0.483$; $p>0.05$); ölçüm 1 ve 4 arasındaki farkın anlamsız ($t= 0.795$; $p>0.05$); ölçüm 2 ve 3 arasındaki farkın anlamsız ($t= 1.46$; $p>0.05$); ölçüm 2 ve 4 arasındaki farkın anlamlı ($t= 2.506$; $p<0.05$) ve son olarak ölçüm 3 ve 4 arasındaki farkın ise anlamsız ($t=1.665$; $p>0.05$) olduğu görülmektedir. UbD uygulamalarının başladığı birinci tasarım sonunda yapılan 2. ölçüm ile son tasarım olan 3. tasarım sonunda yapılan 4. ölçüm arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Elde edilen

veriler ışığında, öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik motivasyonlarında ilk uygulamadan sonra gözle görülür bir artış olduğu ve 2. ve 3. tasarımlarda düşüş olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin farklı bir deneyim yaşamalarından dolayı duydukları heyecan ve istekle birlikte İngilizce konuşmaya karşı motivasyonlarının uygulama öncesinde yüksek olduğu ve ilerleyen uygulamalarda öğrencilerin uygulamalara alışmasından kaynaklı düşüş görülse de genelde olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3.2 UbD Uygulamalarının İngilizce Konuşma Motivasyonuna Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

UbD uygulamalarına yönelik her tasarım sonunda öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşme formunda toplam 5 soru yer almaktadır. Yaklaşık 30-35 dk. süren odak grup görüşmeleri her bir görüşmede 12 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler transkript haline getirilmiş ve içerik analizine tabi tutulmuştur.

4.3.2.1 Birinci Tasarıma Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tablo 4.21. Birinci Tasarıma Yönelik Öğrenci Görüşleri

TEMA	Kategori	Kod
UbD Uygulamalarının İngilizce Konuşma Motivasyonuna Etkisi	Olumlu Etkiler	Eğlence İşbirliği Başarı Duygusu İlgi, istek Merak duygusu
	Olumsuz Etkiler	Stres Özgüven Eksikliği Endişe-Korku Dikkat dağınıklığı Utanma

UbD uygulamalarının öğrencilerin İngilizce konuşma motivasyonuna etkisine yönelik 1. tasarımın uygulanmasından sonra öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler incelenmiştir. Tablo 4.21’de görüldüğü gibi, elde edilen veriler olumlu ve olumsuz etkiler olmak üzere iki kategori şeklinde sunulmuştur.

UbD uygulamalarının öğrencilerin konuşma motivasyonuna etkisiyle ilgili öğrencilerin tamamı İngilizce konuşma motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler uygulamaların eğlenceli bir şekilde geçtiğini, İngilizce konuşmaya yönelik ilgi ve isteklerinin arttığını ve uygulamaların kendilerinde merak duygusu uyandırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca

öğrenciler, grup çalışmalarında işbirliği içinde çalışmalarının ve İngilizce konuşabilmelerinin oluşturduğu başarı duygusunun da İngilizce konuşma motivasyonlarına olumlu etkide bulunduğunu belirtmişlerdir. Konuya ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bence çok çok daha iyi oldu. Arkadaşlarımızın yani çoğu kişinin İngilizce dersine olan ilgisi arttı çünkü herkes hani merak etmeye başladı. Acaba bu derste nasıl bir şey yapacağız, ortaya nasıl bir şey çıkacak diye ve daha çok da yani bizim yararımıza olduğunu düşünüyorum.” (Ö1)

“Bence sınıfta yapmamız hem de eğlenceli bir şekilde yani oyunla karışık eğlenceli bir şekilde yapmamız herkesin ilgisini çekti ve herkes katılmak istedi. ...benim en çok grup çalışması motivasyonumu arttırdığını düşünüyorum.” (Ö2)

“Hocam eskiden böyle İngilizce konuşmak bana çok zor geliyordu bu etkinliği yapınca kendimi gerçekten İngilizceyi birazcık da olsa öğrenmiş gibi hissettim.” (Ö6)

“İngilizce konuşmaya yönelik motivasyonum arttı. Eskiye göre daha iyi İngilizce konuşuyorum. İsteğim çok arttı.” (Ö11)

“Motivasyonumu arttırdı. Yani hiçbir şekilde kötü bir etkisi olmadı hatta böyle yani çok fazla istemeye başladım, İngilizceyi daha çok sevmeye başladım.” (Ö9)

“Hocam proje benim motivasyonumu çok çok arttırdı ve konuşma isteğim de çok çok arttı. İngilizce konuşmayı daha çok istiyorum artık.” (Ö7)

“Hocam bence öğrenerek merak ederek daha istekli bir şekilde yaptım.” (Ö4)

UbD uygulamalarının öğrencilerin İngilizce konuşma motivasyonuna etkisiyle ilgili öğrenciler stres, endişe, korku gibi olumsuz duygular yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğrenciler, özgüven eksikliği ve dikkat dağınıklığı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hocam ben zaten İngilizceyi seviyorum ama böyle yani bu şey beni bayağı stres etti. Mesela başkalarının sunumunu izlerken onlar mesela çok iyi yapıyor ben niye bu kadar kötü yaptım diye düşünüyorum.” (Ö8)

“Hocam mesela bazı şeylerin üzerine çok düştüğümüzde onu yaparken daha çok heyecanlanıyoruz, stres oluyoruz. ...ama ben çalışmadığım bir şeyi sunarken daha rahat yaptım yani.” (Ö1)

“...video karşısında değilken herkes çok daha rahat, daha akıcı, heyecanlanmadan konuştu ama kamera karşındayken herkes çok heyecanlandı, gerildi.” (Ö2)

“...dikkat dağınıklığı olabilir. Mesela ben anlatırken kafam hemen başka bir yere gidiyor mesela hemen dikkatim dağılıyor, aklıma başka bir şeyler geliyor telaffuz

edemiyorum. ...heyecan oluyor sonrasında başka yapamayacağım duygusu, özgüven eksikliği.” (Ö3)

“...mesela hocam korku. Telaffuzu yanlış yaparsam insanlar bana gülecekler anlamında korku...” (Ö5)

“Hocam ben hiçbir zaman yapabilirim diye düşünmedim. ...Heyecan yüzünden ve stres ve özgüven eksikliğinden... Mesela çalışmadığımızda hani nasılsa çalışmadım yani yapamasam da bir şey olmaz diye düşünüyoruz ama çalıştığımızda çok çalıştım yapamayacağım korkusu oluyor yani.” (Ö8)

“Başta stres oluyordum nasıl yapacağım ne yapacağım. Utanmak veya yapamazsam düşüncesi.” (Ö12)

4.3.2.2 İkinci Tasarıma Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tablo 4.22. İkinci Tasarıma Yönelik Öğrenci Görüşleri

TEMA	Kod
UbD Uygulamalarının İngilizce Konuşma Motivasyonuna Etkisi	Eğlence
	Farklı Ortam
	Deneyim
	Akran performansı
	Konuşma Halkası

UbD uygulamalarının öğrencilerin İngilizce konuşma motivasyonuna etkisine yönelik 2. tasarımın uygulanmasından sonra öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler incelenmiştir. Tablo 4.22’de görüldüğü gibi, elde edilen veriler *olumlu* ve *olumsuz etkiler* olmak üzere iki kategori şeklinde sunulmuştur.

UbD uygulamalarının öğrencilerin konuşma motivasyonuna etkisiyle ilgili öğrencilerin tamamı bir önceki tasarıma göre İngilizce konuşma motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, uygulamaların şarkı söyleme, konuşma halkası gibi eğlenceli etkinliklerle yapılmasının İngilizce konuşmaya yönelik ilgi ve isteklerini arttırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, 2.tasarımda bir önceki tasarıma nazaran daha deneyimli olmalarının ve arkadaşlarının performanslarının onların İngilizce konuşma motivasyonlarına olumlu etkilerinin olduğunu vurgulamışlardır. Konuya ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hocam ilkokulda benim hiç İngilizce dersine giresim gelmiyordu yani İngilizce dersi denince kaçmak istiyordum, derse girmek istemiyordum ama şimdi neredeyse her gün İngilizce dersi işlemek istiyorum. Yani benim motivasyonumu iyice geliştirdi.” (Ö4)

“Hocam 1. uygulamada benim motivasyonum gerçekten çok yükselmişti ve konuşmayı iyi yapıyordum ama 2. uygulamada konuşma halkası daha sonra şarkı ve yaptığımız videolarla böyle motivasyonum daha çok yükseldi.” (Ö3)

“Benim motivasyonuma etkisi oldu çünkü mesela ölçek doldurduğumuzda çoğuna 3 ya da 4 verdiğim şeylerde fark ettim ki yani 5 vermeye başlamışım. Yani daha çok iyi etkisi olduğunu düşünüyorum.” (Ö2)

“Hocam benim motivasyonuma da çok etkili oldu. ...mesela sizin yaptığınız etkinlikler hem benim motivasyonumu çok arttırdı hem de hocam İngilizceyi çok sevdim yani. O etkinlikler de benim İngilizceyi çok sevmeme katkı sağladı.” (Ö6)

“...bu etkinliklerde rap yapıyoruz hocam şarkı söylüyoruz, dışarıda etkinlikler yapıyoruz. Bu yüzden daha katkı sağlıyor benim motivasyonuma.” (Ö9)

“Hocam ben buraya geldiğimde tez uygulamalarına başladığımızda benim biraz motivasyonum düşüktü ilk başta sonra gördüm baktım birkaç kişi de benim gibi yapamıyor bu benim motivasyonumu arttırdı. 2. uygulamada biraz daha yüksek bir motivasyonum vardı. Biz bunu şarkılarla oyunlarla birleştirdiğinde benim motivasyonum daha da arttı.” (Ö7)

“Hocam 1. etkinlikte mesela konuşmak hiç istemiyordum, işte zorlanacağım yanlış yapacağım herkes bana gülecek gibi hissediyordum ama 2. etkinlikte de böyle daha çok alıştırarak güzel yapmaya başladım ve motivasyonum öyle arttı.” (Ö12)

4.3.2.3 Üçüncü Tasarıma Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tablo 4.23. Üçüncü Tasarıma Yönelik Öğrenci Görüşleri

TEMA	Kod
UbD Uygulamalarının İngilizce Konuşma Motivasyonuna Etkisi	Eğlence Şarkı Özgüven Endişe-korku

UbD uygulamalarının öğrencilerin İngilizce konuşma motivasyonuna etkisine yönelik 3. tasarımın uygulanmasından sonra öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler incelenmiştir. Tablo 4.23'te görüldüğü gibi, elde edilen veriler ışığında UbD uygulamalarının öğrencilerin konuşma motivasyonuna etkisiyle ilgili öğrencilerin tamamı İngilizce konuşma motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, bu tasarımda rap şarkısı oluşturup söylemenin çok eğlenceli bir etkinlik olduğunu ve İngilizce konuşmaya yönelik motivasyonlarını oldukça arttırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, 3.tasarımda

önceki tasarımlara nazaran daha rahat konuştuklarını ve özgüvenlerinin arttığını dile getirmişlerdir. Bunun yanında, önceki tasarımlarda yaşadıkları *endişe, korku* gibi olumsuz duyguların bu tasarımda yaşanmadığı öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Konuya ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hocam çok iyiydi çünkü rap yaptık, eğlendik, şarkı yaptık. ...tasarımları yapmadan önce benim İngilizcem çok kötüydü yani İngilizce konuşmak istemiyordum ya da bana güleceklerinden korkuyordum ama tasarımlardan sonra ben hep İngilizce konuşmak istedim ya da daha çok İngilizce ile uğraşmak istedim.” (Ö1)

“Hocam eğlenerek öğrendik ve zaten de hocam önceki stresimiz geçmişti yani. ...ilk başlarda gerçekten dediğim gibi hiç istemiyordum ama 2. motivasyon ölçeğini doldurduğumda değiştiğini gördüm. 3. de daha çok istedim ve 7. sınıfta da böyle bir şey yapmayı istiyoruz.” (Ö3)

“Hocam benim en sevdiğim tasarım 3. tasarım. ...rap söyledik, eğlendik, güldük, oynadık. İlk çalışmada biraz heyecanlandım, biraz korktum denebilir hocam ama diğer iki tasarımda çok iyiydi, çok eğlendim.” (Ö8)

“Hocam 3. tasarımda böyle rap yaptık. Bu sayede çok eğlenceli geçti yani çok rahattı. İlk uygulamada motivasyonum çok düşüktü sonra 3. uygulamaya kadar bayağı motivasyonum arttı. Sürekli İngilizce işlemek istiyordum.” (Ö10)

“Hocam mesela ilk başta parmak bile kaldıramıyordum, gülünç duruma düşeceğimden korkuyordum ama sonradan uygulamalar olunca korkmuyorum, motivasyonumu yükseltti. Bence çok güzeldi. Mesela ben utansam bile yine de grupta çalışınca utanmadım.” (Ö12)

“Çok eğlenceliydi özellikle takım çalışması olduğu için daha da bu eğlenceli yaptı işi. ...beni daha çok cesaretlendirdi. Yani artık özgüvenim de arttı bu sayede” (Ö5)

“Başta yanlış telaffuz ederim, yanlış söylerim diye korkuyordum. Sonra her şeyi anladıkça rahat konuşabildim.” (Ö11)

4.4 Uygulamaların UbD İlkelerine Uygunluğuna İlişkin Bulgular

4.4.1 Uygulamaların UbD İlkelerine Uygunluğuna İlişkin Gözlem Sonuçları

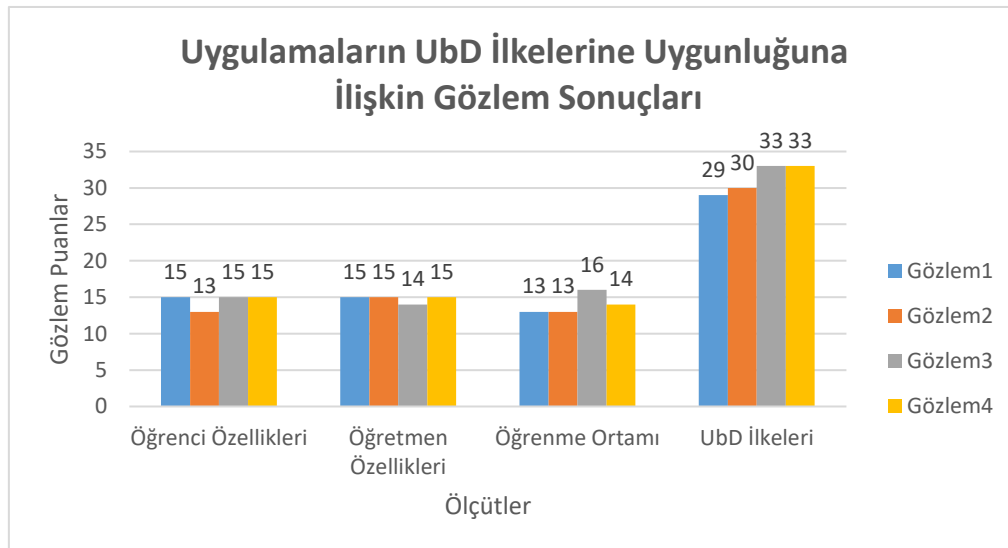
Bu bölümde dördüncü araştırma sorusu olan *Uygulamaların UbD ilkelerine Uygunluğuna ilişkin gözlem sonuçları nelerdir?* sorusunun cevabı aranmıştır. Bu bağlamda, UbD uygulamaları sırasında 3 farklı gözlemci tarafından toplam 4 defa birer ders saati (40 dk) süresince gözlem yapılmıştır. Gözlemler esnasında gözlem değerlendirme rubriği

kullanılmıştır. Gözlem değerlendirme rubriği öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri, öğrenme ortamı ve UbD ilkeleri olmak üzere toplam dört temel bölümden oluşmaktadır. Tablo 4.25'te gözlem değerlendirme rubriğinden elde edilen puanlar yer almaktadır.

Tablo 4.25. Gözlem Puanları

Ölçüt	Öğrenci Özellikleri	Öğretmen Özellikleri	Öğrenme Ortamı	UbD İlkeleri	Toplam
Gözlem					
G1	15	15	13	29	72
G2	13	15	13	30	71
G3	15	14	16	33	78
G4	15	15	14	33	77
Toplam	58	59	56	125	298

Tablo 4.25'te görüldüğü gibi, UbD uygulamalarının yapıldığı dersler *öğrenci özellikleri*, *öğretmen özellikleri*, *öğrenme ortamı* ve *UbD ilkeleri* kapsamında gözlemlenmiştir. Tablodan da anlaşılabileceği gibi, birinci ve ikinci gözlemden elde edilen puanlarla üçüncü ve dördüncü gözlemlerden elde edilen puanlar arasında bir farklılık olduğu dikkati çekmektedir. Özellikle öğrenme ortamı ve UbD ilkeleri ile ilgili puanların arttığı görülmektedir. Bu bağlamda, gözlemlenen UbD uygulamalarının büyük çoğunlukla etkili bir biçimde ve tasarımlara sadık kalınarak gerçekleştirildiği söylenebilir. Uygulamaların UbD ilkelerine uygunluğuna ilişkin gözlem sonuçlarının zaman içindeki değişimi Şekil 4.3'te verilmiştir.



Şekil 4.3. Uygulamaların UbD İlkelerine Uygunluğuna İlişkin Gözlem Sonuçları

Şekil 4.3 incelendiğinde, UbD uygulamaları sürecinde yapılan gözlemler, öğrenci ve öğretmen özelliklerinde göze çarpan değişikliklerin olmadığı görülmektedir. Bu durum ise veri

toplama araçlarından elde edilen sonuçların öğretmen ve öğrencilerden kaynaklanan nedenlerden dolayı değil, daha çok uygulamalardan etkilendiğini göstermektedir. Bu bağlamda, UbD ilkelerine yönelik ikinci ve üçüncü gözlem puanlarının bir önceki gözlem puanlarına göre artmış olması ve dördüncü gözlemde elde edilen puanın da bir önceki gözlemle aynı olması, uygulamaların etkili bir şekilde yapıldığı şeklinde yorumlanabilir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı, 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik ihtiyaçlarına bağlı olarak, anlamaya dayalı tasarım (UbD) uygulamalarının, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine ve motivasyonlarına yönelik nasıl bir değişime neden olduğunu incelemektir. Araştırmanın bu bölümünde araştırmada yer alan alt sorular ışığında elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1.1 Öğrencilerin Temel İngilizce Becerilerine ve Konuşma Becerilerine Yönelik İhtiyaçlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Birinci araştırma sorusu kapsamında, öğrencilerin temel İngilizce becerilerine ve konuşma becerilerine yönelik ihtiyaçları incelenmiştir. Bu kapsamda, temel İngilizce becerilerine ve konuşma becerilerine yönelik ihtiyaç belirleme anketi, İngilizce konuşma motivasyonu ölçeği (İKMÖ) ve öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri bulguları elde edilmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Birinci araştırma sorusu kapsamında ilk olarak, öğrencilerin temel İngilizce becerilerine ve konuşma becerilerine yönelik ihtiyaç belirleme anketi uygulanmıştır. Anket genel İngilizce dil becerileri, İngilizce konuşma becerileri, yöntem ve teknikler, materyaller, değerlendirme yöntem ve teknikleri olmak üzere toplam 5 temel bölümden oluşmaktadır. Bu kapsamda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Temel İngilizce becerilerine verilen önem ve kendini bu becerilerde yeterli hissetmeye ilişkin sonuçlar:

- Öğrenciler tarafından en fazla önem verilen beceri *konuşma becerisidir*.
- Öğrenciler tarafından en az önemli görülen beceri *yazma becerisidir*.
- Öğrencilerin kendilerini en çok yeterli gördükleri beceriler *okuma, yazma ve sözcük bilgisidir*.
- Öğrencilerin kendilerini en az yeterli gördükleri beceriler *dilbilgisi, konuşma ve dinlemedir*.

Bu sonuçlardan hareketle, öğrencilerin bir beceriye verdiği önem ile o beceride kendini yeterli hissetme arasındaki farka bakılmıştır. Bu farkın büyüklüğünün o beceriye olan ihtiyacı

ortaya çıkaracağı düşünüldüğünde, konuşma becerisinin öğrenciler tarafından en çok önemsenen beceri olmasına rağmen öğrencilerin kendilerini en az yeterli gördükleri beceriler arasında olduğu görülmüştür. Buradan hareketle, *konuşma becerisinin* en çok geliştirilmeye ihtiyaç duyulan becerilerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1. Konuşma becerisine verilen önem ve kendini bu beceride yeterli hissetmeye ilişkin sonuçlar:

- Öğrenciler tarafından en fazla önem verilen beceriler *anlaşılabilirlik* ve *sözcük bilgisidir*.
- Öğrenciler tarafından en az önemli görülen konuşma becerileri *tonlama* ve *farklı cümle yapıları* kullanarak konuşmadır.
- Öğrencilerin kendilerini en çok yeterli gördükleri beceri *telaffuzdur*.
- Öğrencilerin kendilerini en fazla yetersiz hissettikleri alt becerilerin ise *farklı cümle yapıları kullanarak konuşma*, *akıcılık* ve *doğru dilbilgisi* kullanımıdır.

Öğrencilerin konuşma alt becerilerine verdikleri önem ile kendilerini bu becerilerde yeterli hissetmeleri arasındaki farka bakıldığında, öğrencilerin en çok önemsedikleri ancak kendilerini yetersiz hissettikleri alt becerilerin *akıcılık*, *doğru dilbilgisi yapısı kullanarak konuşma* ve *farklı cümle yapılarını kullanarak konuşma* olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak, en çok geliştirilmeye ihtiyaç duyulan alt becerilerin *akıcılık*, *doğru dilbilgisi yapısı kullanarak konuşma* ve *farklı cümle yapılarını kullanarak konuşma* olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. İngilizce konuşma becerisini geliştiren yöntem ve tekniklere, materyallere ve ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin sonuçlar:

- Öğrencilerin en çok tercih ettikleri yöntem ve teknikler *diyalog tekniği*, *dilbilgisi/kelime oyunları* ve *oyunla öğretim*dir.
- Öğrenciler tarafından en az tercih edilen yöntem *bilgisayar destekli öğretim*dir.
- Öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede en çok tercih ettiği materyaller; *dizi, film ve videolar, akıllı tahta, akıllı telefon ve PC uygulamalarıdır*.
- Öğrenciler tarafından en az tercih edilen materyal ise *gazete-dergidir*.
- Öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde en çok tercih ettikleri yöntem ve teknikler; *diyalog (karşılıklı konuşma)*, *tartışma*, *soru-cevap* ve *rol oynamadır*.
- Konuşma becerilerinin değerlendirilmesiyle ilgili öğrenciler tarafından en az tercih edilen yöntem ve teknikler; *resimler üzerinden konuşma*, *bir konuda sunum yapma* ve *bir konuda belirli bir süre konuşma* şeklindedir.

Birinci araştırma sorusu kapsamında ikinci olarak, temel İngilizce becerilerine ve konuşma becerilerine yönelik ihtiyaçları belirlemek amacıyla öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular, *daha önemli görülen beceriler, konuşma becerisinin önemi, yaşanan sorunlar, ilgi çeken konular, etkili yöntemler ve tercih edilen değerlendirme yöntemleri* olmak üzere toplam altı tema altında toplanmıştır.

Temel İngilizce becerilerine ve konuşma becerilerine yönelik ihtiyaçları belirlemek amacıyla öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak oluşturulan ilk tema, *daha önemli görülen beceriler* temasıdır. Görüşmeye katılan öğrencilerin İngilizce dil becerilerinden daha önemli olduğunu düşündükleri beceriler *konuşma becerisi, dinleme becerisi, okuma becerisi ve yazma becerisi* olmak üzere dört kategori altında toplanmıştır. Öğrencilerin tamamına yakını tarafından daha önemli görülen beceri *konuşma becerisidir*. Konuşma becerisinin ardından, öğrenciler tarafından daha önemli görülen diğer beceriler önem sırasına göre, dinleme becerisi, okuma ve yazma becerisidir. Bu bağlamda, öğrencilerin temel İngilizce becerilerinden en önemli gördükleri becerinin *konuşma becerisi* en az önemli gördükleri becerinin ise *yazma becerisi* olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Temel İngilizce becerilerine ve konuşma becerilerine yönelik ihtiyaçları belirlemek amacıyla öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda oluşturulan ikinci tema ise *konuşma becerisinin önemi* temasıdır. Bu kapsamda öğrencilerin tamamının görüşlerinden elde edilen bulgular neticesinde, konuşma becerisinin çeşitli ortamlarda yabancılarla iletişim kurmak için gerekli olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, İngilizce konuşma becerilerinin *yurt içinde turistlerle iletişim kurmada, yurt dışı seyahatlerinde, iş hayatında ve bilgisayar oyunlarında* yarar sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Temel İngilizce becerilerine ve konuşma becerilerine yönelik ihtiyaçları belirlemek amacıyla öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda oluşturulan üçüncü tema, *yaşanan sorunlar* temasıdır. Bu tema kapsamında, öğrencilerin çoğunun *kelimeleri doğru telaffuz etme* konusunda sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, öğrencilerin yaşadığı diğer sorunların, *cümle kuramama, kelime eksikliği, dilbilgisi eksikliği ve konuşurken hata yapma kaygısı* olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Temel İngilizce becerilerine ve konuşma becerilerine yönelik ihtiyaçları belirlemek amacıyla öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda oluşturulan dördüncü tema, *ilgi çeken konular* temasıdır. Bu tema kapsamında, İngilizce konuşma dersinde öğrencilerin ilgilerini çeken konular öğrencilerin ilgi alanlarına göre çeşitlilik göstermektedir. Bu bağlamda

öğrenciler tarafından en çok tercih edilen konuların önem sırasına göre, *spor, sanat ve tarih* olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Temel İngilizce becerilerine ve konuşma becerilerine yönelik ihtiyaçları belirlemek amacıyla öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda oluşturulan beşinci tema, *etkili yöntemler* temasıdır. İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede kullanılabilecek öğretim yöntemlerine yönelik öğrencilerin çoğu *teknoloji ve oyun temelli* yöntemlerin etkili olabileceğini belirtmiştir. Bunun yanında öğrenciler, *grup çalışmalarının, tartışma yönteminin, rol oynamanın, etkinlik yapmanın ve soru cevap yönteminin* de faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, İngilizce dersinde tamamen İngilizce konuşulmasının da faydalı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Temel İngilizce becerilerine ve konuşma becerilerine yönelik ihtiyaçları belirlemek amacıyla öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda oluşturulan son tema, *tercih edilen değerlendirme yöntemleridir*. Bu kapsamda, *tartışma yönteminin, rol oynama yönteminin, resimlerle ilgili konuşma yapmanın ve sunum yapmanın* faydalı olabilecek değerlendirme yöntemleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin konuşma performanslarının değerlendirilmesi konusunda daha aktif rol alacakları etkinlikleri tercih ettikleri görülmüştür.

Öğrencilerin temel İngilizce becerilerine ve konuşma becerilerine yönelik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla son olarak İKMÖ uygulanmıştır. Bu kapsamda elde edilen veriler ışığında, öğrencilerin iyi seviyede İngilizce konuşmaya istekli oldukları ve İngilizceyi en çok farklı ülkelere seyahat ettiklerinde kullanmak istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce konuşmaya karşı genelde olumlu ifadelerle katılarak olumsuz ifadelerle katılmadığı görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin İngilizce konuşmaya karşı istekli oldukları ve bu konuda motivasyonlarının olumlu olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur.

Öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla UbD'ye dayalı tasarımların geliştirildiği bu çalışmada, öncelikle mevcut duruma yönelik ihtiyaçların belirlenmesi bir gereklilik olarak görülmüştür. Mevcut olan ile olması gereken arasındaki fark olarak ifade edilebilen ihtiyaç (Şahin, 2006), bireylerin sahip olmayı bir gereklilik olarak gördüğü ve sahip olunmadığında eksikliği hissedilen bir kavramdır (Richterich, 1980). İhtiyaç belirleme ise, programın hedeflerinin gerçek ihtiyacı karşılayıp karşılamadığını ortaya koyma sürecidir (Demirel, 2015). Bu kapsamda, geliştirilen öğretim tasarımlarının öğrencilerin temel İngilizce becerilerine ve konuşma becerilerine yönelik ihtiyaçlarına göre geliştirilmesi de bir ihtiyaç olarak görülmüştür.

İlgili alan yazın incelendiğinde, İngilizceye yönelik ihtiyaçların belirlenmesine ilişkin bu sonucu destekleyen çok sayıda çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Şahin ve Kil (2023), ortaokul İngilizce dersinde öğrencilerin konuşma becerilerini destekleyecek bilişim sistemine yönelik ihtiyaçların belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmalarında, katılımcıların akıllı telefon, bilgisayar, tablet bilgisayar ve akıllı tahta gibi teknolojik cihazların kullanılmasına istekli oldukları; görüntülü sohbet, anlık mesajlaşma, duyurular, forum, sosyal ağlar, depolama ve oyun bileşenlerinin olması gerektiği; etkinlikler, ödev yükleme, öğrencilere not verme, öğrenci bilgileri, yoklama çizelgesi, geri bildirim, görev ve sorumluluklar gibi özelliklerin de sistemde olması gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Ek olarak, sistemin uygulanabilirliğinin sistemin tanıtılmasına, motivasyona, internetsiz kullanıma, teknolojik altyapıya, güncellenebilirliğe ve rekabetçi özelliklere bağlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Anam ve Rachmadian (2020), turizm öğrencilerinin İngilizce dil becerilerine yönelik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarının sonucunda, turizm öğrencileri için tüm dil becerilerinin gerekli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, turistlere mükemmel bir hizmet sunma hedefine ulaşmak için, turizm öğrencileri için internet en iyi popüler okuma kaynağı olduğundan, interneti bir bilgi kaynağı olarak kullanabilecek iyi hazırlanmış bir program ve müfredatı ihtiyaç duyulacağı sonucuna ulaşmışlardır. Generoso ve Arbon (2020), yabancı öğrencilerin İngilizce dil ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmalarının sonucunda, öğrencilerin kelime dağarcığı, ders dinlerken not alma, metin okurken metni anlama, raporlama yaparken ve yazarken uygun kelimeleri bulma konularında sorun yaşadıklarına yönelik sonuçlar elde etmişlerdir. Ek olarak, en çok sorun yaşanan becerilerden birinin konuşma becerileri olduğu, konuşma sırasında telaffuzlarda ve yönergeleri uygulamada sorunlar yaşandığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Menggo vd. (2019), öğrencilerin akademik İngilizce konuşma dersinde materyal geliştirme için öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik ihtiyaçlarını ve öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarının sonucunda, öğrencilerin hedef dilde ihtiyaçlarına yönelik gereklilikler, eksiklikler ve istekler olduğunu ortaya koymuştur. Bağımsız konuşma görevleri ve kelime bilgisi eksikliği öğrenciler tarafından gerekli görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin ders tasarımlarına yönelik isteklerinin, iletişim, işbirliği, video ile öğrenme, tartışma, grup çalışması ve aktif katılımcı rolüne sahip olma olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Erdem ve Toy (2017), beşinci sınıf öğrencilerinin İngilizce programına yönelik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin dört temel dil becerisi içerisinde en yetersiz oldukları becerinin konuşma becerisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, sınıf içi oyunların ve akıllı tahta uygulamalarının İngilizce öğretiminde olumlu etkilerinin olduğu ve İngilizce öğretiminde süreç odaklı değerlendirmenin

daha faydalı olabileceğine yönelik sonuçlara ulaşmışlardır. Doğan (2017), üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerine yönelik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, katılımcıların neredeyse tüm konuşma ve alt becerilerine büyük önem verdiği sonucuna ulaşmıştır. Yana (2016), üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerine yönelik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerin konuşma eğitimi alma hedeflerinin gelecekteki meslekleri ve yükseköğrenimleri için olduğu, sınıfta grup çalışmalarında konuşma etkinliği yapmak ve bundan keyif almak istedikleri, İngilizce konuşma dersinin İngilizce eğitim müfredatında yer almasını istedikleri ve öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde kolaylaştırıcı ve rehber rolünde olmalarının istendiği sonuçlarına ulaşmıştır. Deveci vd. (2016), üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerine yönelik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, konuşma becerisi içerisinde akıcı konuşmanın, yeterli kelime bilgisine sahip olmanın ve anlaşılır konuşmanın öğrenciler tarafından önemli görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, öğrenciler tarafından İngilizce konuşamama nedenleri arasında aşırı heyecanlanma, hata yapma korkusu ve kelime bilgisi eksikliği gösterilmiştir. Bunların yanında, okulun konuşma becerisini kazandırmaya yönelik bir hedefi olmaması, derslerde pratik yaptırılacak etkinliklerin olmaması, kitaba bağlı kalınması, yazma ve okuma becerilerinin daha önemli görülmesi ve konuşma becerilerinden ziyade daha çok akademik hayata yönelik becerilere odaklanılması araştırmada ulaşılan diğer sonuçlardır. Akyel ve Ozek (2010), İngilizce eğitim veren bir üniversitenin hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dil eğitimine yönelik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin etkili öğrenme stratejile kullanma konusunda teşvik edilmeleri gerektiği, öğrenme sürecinde farklı strateji ve becerilerin uygulanması gerektiği, öğretmenlerin nitelik ve yeterliliklerini ön plana çıkarması gerektiği, öğretim yöntem ve materyallerinin süreç odaklı olması gerektiği, konuşma becerilerine öğrenciler tarafından yeterince önem verilmediği ve bu konuda zorluklar yaşandığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Yılmaz (2005), üniversitenin İngilizce bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizceye yönelik ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, öğrencilerin yabancı dili iletişimsel olarak yeterince kullanamadığı ve mevcut dil eğitim programlarının öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Özetlemek gerekirse, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla UbD'ye dayalı tasarımlarının geliştirildiği bu çalışmada öncelikle mevcut duruma yönelik ihtiyaçların belirlenmesi bir gereklilik olarak görülmüştür. Bu kapsamda yukarıda verilen sonuçlar ve ilgili alan yazın doğrultusunda, İngilizce dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik

İhtiyaçların belirlenmesinin de başlı başına önemli bir ihtiyaç olduğu söylenebilir. Alan yazında yer alan birçok çalışma sonuçlarında görüldüğü gibi, bu çalışmada da öğrenciler tarafından en önemli görülmesine rağmen en yetersiz görülen İngilizce dil becerinden birisi konuşma becerisidir. Bu durumun çok sayıda ve çeşitli nedenlere bağlanabilirliğinin, konuyla ilgili ileri sürülen çözüm önerilerinin uygulanabilirliği, etkililiği ve konuya genelde ve özelde verilen önemin büyüklüğüyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir.

5.1.2 UbD Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerilerine Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

İkinci araştırma sorusu kapsamında, UbD'nin öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda, konuşma becerisi değerlendirme rubriği (KBDR) ve öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri bulguları elde edilmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

İkinci araştırma sorusuna yönelik KBDR sonuçlarına göre, uygulama süresince yapılan üç UbD tasarımıya yönelik elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin en düşük puana sahip ölçüm, UbD uygulamalarına başlamadan önce yapılan birinci ölçümdür. İkinci, üçüncü ve dördüncü ölçümlerde öğrencilerin KBDR puanlarının her ölçümde birinci ölçüme göre belirgin bir şekilde artmış olduğu sonucu elde edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin UbD uygulamalarıyla birlikte aşamalı olarak geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, UbD uygulamalarından önce ve UbD uygulamaları süresince yapılan ölçümlerin tamamı arasındaki fark bir sonraki ölçüm lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Buna göre, UbD uygulamalarının öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

İkinci araştırma sorusu kapsamında, öğrencilerin UbD tasarımlarına yönelik uygulamalara yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- 1. tasarıma yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:
 - Uygulamalar öğrencilerin *kelime dağarcıklarını, telaffuzlarını ve dilbilgisini geliştirerek daha farklı cümleler kurabilmelerine* katkı sağlamıştır.
 - Öğrenciler *daha akıcı ve rahat konuşma* yapmışlardır.
 - Bir sonraki tasarım için önerilere yönelik olarak, *kendi ilgi alanıyla ilgili bir konuya ilişkin konuşmanın* daha faydalı olabileceği; daha çok *doğaçlama* şeklinde konuşulması ve bunun da *münazara* gibi *tartışma yöntemleriyle* yapılması; sınıf

ortamının *gerçeğe uygun bir şekilde düzenlenerek rol oynama, drama* gibi yöntem ve tekniklerin kullanılmasının faydalı olabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

- 2. tasarıma yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:
 - Uygulamalar öğrencilerin *kelime dağarcıklarını geliştirtirmiştir.*
 - *Rap şarkısı söylemek* öğrencilerin *telafluzlarını* geliştirmiş ve bu sayede daha *akıcı ve rahat konuşmalarına* yardımcı olmuştur.
 - Bir önceki tasarıma göre öğrenciler, daha *deneyimli* olmaları ve *farklı ortamlarda* yapılan *rol oynama* ve *konuşma halkası* gibi *doğaçlama* konuşmalara fırsat tanıyan etkinliklerle daha *rahat hissetmiş* ve daha iyi konuşmalar yapmışlardır.
 - Bir sonraki tasarım için önerilere yönelik bulgular ışığında, 2. tasarımdaki gibi *oyun* ve *şarkı* gibi *eğlenceli etkinliklerin* olmasının; bir sonraki tasarımda da *konuşma halkası* ve *rol oynama* gibi *doğaçlama* konuşmaya fırsat tanıyan yöntem ve tekniklerin kullanılmasının; uygulamaların *gerçeğe uygun ortamlarda* gerçekleştirilmesinin; *işbirliği* içinde çalışmanın ve *grup çalışmalarının* faydalı olabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.
- 3. tasarıma yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:
 - Uygulama sürecinde öğrenciler tarafından oluşturulan *rap şarkılarını söylemenin* ve *oyun oynamanın* konuşma becerilerine olumlu katkısı olmuştur.
 - Uygulamalar öğrencilerin *kelime dağarcığını, cümle kurma becerilerini* ve *telafluzlarını* geliştirmiştir.
 - *İşbirliği içinde çalışmak* ve *doğaçlama* konuşmak da öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu katkıda bulunmuştur.

İlgili alanyazın incelendiğinde, UbD'nin İngilizce konuşma becerilerine katkısına yönelik bu sonucu destekleyen çok az sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Buyruk vd. (2018), çalışmalarında anlamaya dayalı tasarım uygulamalarının öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında, UbD uygulamalarının öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin gelişimine katkıları olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hanratty ve Aydın (2023); Llerena (2020); Nayman vd. (2020); Yurtseven ve Altun (2017); Yurtseven (2016), UbD' nin öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları ve dil becerileri üzerinde nasıl bir değişime neden olduğunu incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında, UbD uygulamalarının öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Konuşma becerisi özelinde olmasa da,

UbD'nin yabancı dil öğretiminde kullanılmasına ilişkin alanyazında bazı araştırmalar da bulunmaktadır (Edmunds, 2011; Hanratty, 2022; Kaysi vd., 2016; Schranck, 2007; Steffen, 2011).

Özetlemek gerekirse, UbD'nin öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesine olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, UbD'nin İngilizce öğretiminde kullanımına yönelik bazı çalışmalara rastlansa da, özellikle İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik az sayıda çalışmaya rastlanması bu çalışma sonuçlarının önemini artırmaktadır. Araştırmada UbD uygulamalarının öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine etkisine yönelik elde edilen sonuçlar, uygulamaların öğrencilerin kelime dağarcıklarını, telaffuzlarını ve dilbilgisini geliştirerek daha farklı cümleler kurabilmelerine; daha akıcı ve rahat konuşma yapabilmelerine; doğaçlama konuşmalara fırsat tanıyan etkinliklerin konuşurken daha rahat hissetmelerin katkı sağladığını ortaya koymuştur. Ek olarak, KBDR'den elde edilen bulgular da UbD'nin öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

5.1.3 UbD Uygulamalarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Motivasyonlarına Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında UbD' nin öğrencilerin İngilizce konuşma motivasyonlarına etkisine yönelik elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin ilk uygulamada yaşadıkları tecrübelerin motivasyonlarına olumlu etki ettiği ve daha sonraki ölçümlerde öğrencilerin İngilizce konuşma motivasyonlarında düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, ilk uygulamada karşılaşılan yeniliklerin öğrencilerin ilgisini çektiği, ancak ikinci ve üçüncü uygulamalarda öğrencilerin uygulamalara alışmalarından kaynaklı ilgilerinin azaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Uygulamalar süresince öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- 1. Tasarıma yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar:
 - Uygulamalar öğrencilerin tamamının İngilizce konuşmaya karşı motivasyonlarını artırmıştır.
 - Uygulamalar eğlenceli bir şekilde geçmiştir.
 - Öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik ilgi ve istekleri artmıştır.
 - Uygulamalar öğrencilerde merak duygusu uyandırdırıştır.

- Grup çalışmalarında işbirliği içinde çalışmanın ve İngilizce konuşabilmenin oluşturduğu başarı duygusu öğrencilerin İngilizce konuşma motivasyonlarının artmasında etkili olmuştur.
- Uygulamalar zaman zaman öğrencilerin stres, endişe, korku, özgüven eksikliği ve dikkat dağınıklığı gibi olumsuz duygular yaşamasına neden olmuştur.
- 2. tasarıma yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar:
 - Bir önceki tasarıma göre öğrencilerin İngilizce konuşma motivasyonları artmıştır.
 - Uygulamaların şarkı söyleme, konuşma halkası gibi eğlenceli etkinliklerle yapılması öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik ilgi ve isteklerini arttırmıştır.
 - 2.tasarımda bir önceki tasarıma göre öğrencilerin daha deneyimli olmaları ve arkadaşlarının olumlu performansları onların İngilizce konuşma motivasyonlarını olumlu bir şekilde etkilemiştir.
- 3. tasarıma yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar:
 - Öğrencilerin tamamının İngilizce konuşma motivasyonları artmıştır.
 - Öğrencilerin rap şarkısı oluşturup söylemesi çok eğlenceli bir etkinlik olarak görülerek İngilizce konuşmaya yönelik motivasyonlarını arttırmıştır.
 - Öğrenciler bu tasarımın uygulama sürecinde önceki tasarımlara nazaran daha rahat konuşmuşlardır ve bu konudaki öz güvenleri artmıştır.
 - Önceki tasarımların uygulanma sürecinde öğrencilerin yaşadığı endişe, korku gibi olumsuz duygular bu tasarımın uygulanma sürecinde yaşanmamıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, yabancı dil öğrenme motivasyonuna yönelik çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. (Arciaga & Lucas, 2024; Chang, 2003; Cho, 2013; Feng, 2010; Henry & Liu, 2023; Lee, 2012; Peng, 2021; Pineda, 2011; Smith, 2009; Takan, 2014; Ushida, 2003; Wei, 2022; Xu, 2011) Öte yandan, UbD'nin özellikle İngilizce konuşma motivasyonuna etkisine yönelik az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu bağlamda, Hanratty ve Aydın (2023), UbD'nin İngilizce öğretiminde kullanılmasına yönelik yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin İngilizce konuşma motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Llerena (2020), yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde UbD'nin etkisini incelediği çalışmasında, UbD'nin kullanılmasının öğrencilerin iletişim becerilerine olumlu etkilerinin olduğuna yönelik sonuçlara ulaşmıştır. Nayman vd., (2020), UbD uygulamalarının altıncı sınıf İngilizce dersinde kullanılmasına yönelik yaptıkları durum çalışmasında öğrencilerin İngilizce dersine ve İngilizce konuşmaya yönelik motivasyonlarının arttığına yönelik sonuçlar elde etmişlerdir. Yurtseven (2016), yabancı dil öğretiminde eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki yansımalarını incelediği araştırmasında uygulamaların

öğrencilerin İngilizce konuşma motivasyonuna olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yurtseven ve Altun (2016), yabancı dil öğretiminde UbD'nin kullanılmasının öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmalarında UbD'nin öğrencilerin İngilizce öğrenme ve konuşma motivasyonları üzerinde olumlu etkileri olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşmışlardır.

Özetlemek gerekirse, alanyazında yer alan çalışmalardan ve bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak, İngilizce dersinde UbD kullanımının öğrencilerin İngilizce konuşma motivasyonlarının artmasına katkı sağladığı görülmektedir. Alanyazın incelemesi sonucunda, UbD'nin öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonuna etkisine yönelik çalışmalara raslansa da, özellikle İngilizce konuşma motivasyonuna yönelik az sayıda çalışma olmasının da bu sonucun önemini artırdığı söylenebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, UbD uygulamalarının öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik kaygılarını azaltarak yabancı dilin iletişim aracı olduğu konusundaki farkındalığın artmasına yardımcı olmuştur. Ayrıca bu sonuçlar, UbD uygulamalarının öğrenilenlerin gerçek yaşam durumlarına uygulanabilirliği konusunda deneyim fırsatı sunduğunu ve öğrencilerin İngilizce konuşma motivasyonlarının artmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur.

5.1.4 Uygulamaların UbD ilkelerine uygunluğuna ilişkin Sonuç ve Tartışma

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında gözlem formundan elde edilen bulgular ışığında, birinci ve ikinci gözlemden elde edilen puanlarla üçüncü ve dördüncü gözlemlerden elde edilen puanlar arasında üçüncü ve dördüncü gözlemler lehine bir farklılık olduğu; özellikle öğrenme ortamı ve UbD ilkeleri ile ilgili puanların arttığı; gözlemlenen UbD uygulamalarının büyük çoğunlukla etkili bir biçimde ve tasarımlara sadık kalınarak gerçekleştirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Eğitmciler, öğrenciler için belirli öğrenme hedeflerini karşılayan öğrenme deneyimleri yaratarak program tasarımcısı olarak hizmet ederler (Reaves, vd., 2019). Hem uygulayıcı hem de tasarımcı rolü olan öğretmenler önemli avantajlara sahip olabilmektedirler (Altun & Toy, 2021). Öğretmenlere verilen bu tasarımcı rolü, onlara öğrenme ve öğretme süreçlerini en uygun şekilde getirmek için özgürlük verir ve öğretimi tasarlama konusunda kapsamlı bir inisiyatif sağlar (Altun & Yurtseven, 2020). Aynı zamanda, bu durumun öğretmenlerin ve dolayısıyla öğrencilerin daha üretken olmalarına ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında, mevcut araştırma boyunca öğrenme ve öğretme sürecinde UbD kullanımı öğretmene ve öğrencilere sürece katkıda bulunma ve yön verme konusunda özgürlük ve inisiyatif alma hakkı tanımış ve yenilikçi fikirler üretilerek günden güne

gelişim kat edilmiştir. Araştırmada yapılan bütün tasarımlar, Wiggins ve McTighe'nin (2011) işaret ettiği istenilen sonuçlar, kanıtlar ve öğrenme planı olmak üzere üç aşamadan oluşan UbD şablonu doldurularak yapılmıştır. Bu noktada, tasarımlar her ne kadar UbD şablonuna göre geliştirilse de, tasarımların içeriği hazırlanırken tamamen özgür davranılmış ve bir kısıtlama olmamıştır. Böylece yapılan tasarımlar konusunda özgünlük ön planda tutularak, öğrenme ve öğretme sürecinin daha anlamlı hale gelmesine katkıda bulunulmuştur.

İlgili alanyazın incelendiğinde, benzer bazı çalışmalara rastlanmıştır. Yurtseven (2016), yabancı dil öğretiminde eylem araştırmasına dayalı UbD uygulamalarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki yansımalarını incelediği araştırmasında, sınıf içi uygulamaların UbD ilkelerine uygunluğuna ilişkin yapılan gözlemler sonucunda, öğretmenlerin planlara bağlı kaldıklarını, tasarımların sınıfta birebir uygulandığını, uygulamalarda aşamalı bir gelişim kat edildiği sonuçlarına ulaşmıştır. Boozer (2014), öğretmen adaylarının UbD'yi kullanarak ünite planlarını nasıl geliştirdiklerini ve geliştirilen planların uygulanma sürecinde hangi pedagojik süreçlerin kullanıldığını incelediği araştırmasında, UbD kullanımının öğretmen adaylarının öğretimi planlamasına, uygulamaların pedagojik anlamda olumlu sonuçlar vermesine ve öğretmen adaylarının özgüveninin artmasına katkı sağladığı sonuçlarına ulaşmıştır. Corvo (2014), kendi hazırladığı öğretim uygulamalarını ve sınıf içi uygulama çıktılarını Milli Araştırma Komisyonu (NRC) ve Gelecek Nesil Bilim Standartları çerçevesinde incelemeyi amaçladığı çalışmasında, UbD ve diğer öğretim modellerinin ders içeriğini belirlemede ve uygulamada, öğretmen mesleki gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Özetlemek gerekirse, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen sınıf içi uygulamaları genel anlamda UbD ilkelerine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. UbD kapsamında geliştirilen tasarımların uygulama sürecinin tasarım içeriğiyle ve UbD ilkeleriyle uyumlu olmasının, elde edilen sonuçların niteliğine önemli etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Ek olarak, bu durum tasarımların öğretmene etkili bir şekilde rehberlik etmesine, tasarımların geliştirilmesine, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine ve dolayısıyla motivasyonlarına önemli katkıları olmuştur.

5.2 Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler, araştırmacılara, uygulayıcılara, Eğitim fakültelerine ve Milli Eğitim Bakanlığı'na yönelik olmak üzere ayrı ayrı verilmiştir.

5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma UbD uygulamalarının öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine ve motivasyonlarına etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda UbD' nin diğer İngilizce dil becerileri üzerindeki etkileri incelenebilir.
2. Bu araştırma UbD'nin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerine ve motivasyonlarına etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda UbD uygulamalarının farklı öğretim kademelerinde öğrenim gören öğrenciler üzerindeki etkileri incelenebilir.
3. UbD'nin İngilizce öğretiminde etkilerini daha kapsamlı bir şekilde görebilmek için gelecekte yapılacak olan çalışmalar daha geniş kapsamlı katılımcılarla gerçekleştirilebilir.
4. Bu çalışmada UbD uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda UbD' nin öğretmenler ve yöneticiler gibi diğer paydaşlar üzerindeki yansımaları incelenebilir.
5. Bu araştırma ile İngilizce öğretiminde UbD uygulamalarının olumlu sonuçlarından dolayı gelecekte yapılacak olan çalışmalarda UbD uygulamaları farklı disiplinler için kullanılabilir.
6. Öğrencilerin İngilizce kelime dağarcıklarını, telaffuzlarını ve dilbilgisini geliştirecek etkinliklerin UbD çerçevesinde nasıl tasarlanıp uygulanabileceği üzerine odaklanan araştırmalar yapılabilir.
7. Doğaçlama konuşma pratiği gibi etkinliklerin öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini nasıl geliştirebileceği ve bu tür etkinliklerin en etkili şekilde düzenlenmesi ve iyileştirilmesi gereken yönleri üzerine daha fazla çalışma yapılabilir.
8. UbD tasarımları tek bir konu için değil ünitelerin tamamı için yapılabilir.
9. UbD'nin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkileri, özellikle İngilizce konuşma kaygılarını azaltma potansiyeli üzerine odaklanarak detaylı olarak değerlendirilebilir.
10. UbD uygulamalarının gerçek yaşam iletişim durumlarına ne ölçüde uygulanabilir olduğu ve bu bağlamda öğrencilerin İngilizce konuşma motivasyonunu nasıl artırabileceği konularında geniş kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

5.2.2 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma ile İngilizce öğretiminde UbD uygulamalarının olumlu sonuçlarından dolayı gelecekte yapılacak olan araştırmalarda UbD uygulamaları farklı uygulayıcılar tarafından kullanılabilir.
2. UbD tasarımı geliştirme çalışmaları bireysel değil, gruplar halinde yapılarak meslektaşlar arasında işbirliğinin sağlanmasına ve daha kapsamlı tasarımların ortaya çıkmasına katkılarda bulunabilir.
3. İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek için UbD yaklaşımını kullanarak öğretim tasarımlarını oluştururken, öğrencilerin kelime dağarcıklarını genişletecek ve doğru telaffuzlarını sağlayacak etkinliklere öncelik verilmelidir.
4. UbD çerçevesinde, öğrencilerin farklı cümle yapıları kurabilmesine ve daha akıcı konuşabilmesine olanak tanıyan etkinlikler tasarlanmalıdır. Bu etkinlikler, öğrencilerin doğaçlama konuşmalar yaparken kendilerini daha rahat hissetmelerine yardımcı olabilir.
5. İngilizce konuşma becerilerini değerlendirmek için kullanılan araçlar UbD ilkeleriyle uyumlu olmalı ve öğrencilerin gelişimlerini detaylı bir şekilde izlemek için tasarlanmalıdır.
6. UbD'nin öğrenci motivasyonunu artırma potansiyelinden yararlanmak için, öğretmenler öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarını azaltacak stratejiler geliştirmelidir. Bu, öğrencilerin dilin iletişim aracı olarak kullanımını daha iyi anlamalarına ve kendilerini daha iyi ifade etmelerine olanak sağlayabilir.
7. Gerçek yaşam iletişim durumlarına uygulanabilirlik açısından, UbD uygulamaları öğrencilere İngilizceyi günlük hayatta nasıl kullanacaklarını öğretmek için fırsatlar sunmalıdır. Bu şekilde öğrenciler, dil becerilerini gerçek hayat senaryolarında etkili bir şekilde kullanma yeteneği kazanabilirler.
8. Tasarımlar geliştirilirken UbD şablonuna bağlı kalınmasının yanı sıra, özgünlüğün ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımlarının teşvik edilmesine özen gösterilmelidir. Bu, öğretim materyallerinin öğrenciler için daha anlamlı hale gelmesini sağlayabilir.

5.2.3 Eğitim Fakültelerine Yönelik Öneriler

1. Eğitim fakülteleri, İngilizce öğretmen adaylarına UbD yaklaşımını ve bu yaklaşımın İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesindeki potansiyelini öğretim programlarına entegre etmelidir. Bu entegrasyon, öğretmen adaylarının etkili öğretim tasarımları oluşturma becerilerini geliştirebilir.

2. UbD'nin İngilizce dil öğretimi üzerindeki etkileri ve öğrenci başarılarına olan katkıları konusunda öğretmen adaylarına detaylı bir eğitim verilmelidir. Bu eğitimler, adayların öğrencilerinin dil becerilerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda kapsamlı bir anlayış kazanmalarını sağlayabilir.
3. Eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarının UbD çerçevesinde İngilizce konuşma becerilerini değerlendirme ve geri bildirim süreçlerini etkili bir şekilde yönetmelerini sağlayacak değerlendirme araçları geliştirmelidir.
4. UbD'nin öğrenci motivasyonu üzerindeki olumlu etkilerini anlamak ve bu etkileri nasıl maksimize edebilecekleri konusunda öğretmen adaylarına pratik yöntemler öğretilmelidir. Bu, adayların sınıf içinde öğrenci katılımını ve ilgisini artırmalarına yardımcı olabilir.
5. Eğitim fakülteleri, UbD uygulamalarının gerçek yaşam iletişim durumlarına ne ölçüde uyumlu olduğunu ve bu bağlamda öğrencilerin motivasyonlarını nasıl artırabileceğini araştırmaya yönelik projeler teşvik etmelidir.
6. Öğretmen adaylarına UbD şablonuna bağlı kalmadan özgün öğretim tasarımları oluşturma becerisi kazandırılmalıdır. Böylece adaylar, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini geliştirme ve adaptasyon konusunda daha yetkin hale gelebilirler.
7. Eğitim fakültelerinde, öğretmen adaylarının tasarımcı rolünü benimsemelerine ve özgün tasarımlar ortaya koymalarına yardımcı olmak amacıyla UbD, zorunlu veya seçmeli ders olarak programa dahil edilebilir.

5.2.4 Milli Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler

1. Milli Eğitim Bakanlığı, UbD yaklaşımını İngilizce dil öğretimi programlarında yaygınlaştırmak için rehberlik dokümanları ve eğitim materyalleri geliştirmelidir. Bu materyaller, öğretmenlere UbD'nin İngilizce konuşma becerilerini geliştirme potansiyelini anlatmalı ve uygulama adımlarını açıklamalıdır.
2. UbD'nin öğrenci motivasyonu üzerindeki olumlu etkilerini göz önünde bulundurarak, Milli Eğitim Bakanlığı öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarını azaltacak stratejiler geliştirmeli ve bu stratejilerin uygulanabilirliğini destekleyecek eğitim programları düzenlemelidir.
3. Bakanlık, UbD'nin gerçek yaşam iletişim durumlarına uygulanabilirliği konusunda araştırma ve pilot projeleri teşvik etmelidir. Bu projeler, öğrencilerin dil becerilerini günlük hayatta etkili bir şekilde kullanmalarını teşvik edecek pratik deneyimler sunabilir.

4. UbD uygulamalarının değerlendirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı, İngilizce konuşma becerilerini ölçmek için değerlendirme araçları geliştirmeli ve bu araçların kullanımını desteklemelidir. Bu sayede öğretmenler, ğrenci gelişimini sistematik bir şekilde izleyebilirler.
5. Milli Eğitim Bakanlığı, UbD'nin özgünlüğü ve ğrenci merkezli öğrenme süreçlerini destekleme potansiyelini vurgulayan örnekler ve başarı hikayeleri paylaşarak ğretmenlerin UbD'yi etkili bir şekilde benimsemelerini sağlamalıdır.
6. Milli Eğitim Bakanlığı, okullarda dil laboratuvarları açarak UbD'ye dayalı geliştirilen tasarımların uygulama sürecinde öğrencilerin farklı ortamlarda öğrenme deneyimleri yaşamalarına ve dilin otantik kullanımına katkı sağlayabilir.
7. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlere ve yöneticilere UbD ile ilgili hizmet içi eğitimler verilerek, UbD kullanımı okul kültürüne entegre edilebilir.

KAYNAKÇA

- Açar, A., Ercan, B. & Altun, S. (2020). Teaching probability through understanding by design: an examination on students' achievement, attitude and views. *Education and Science*, 44(198), 115-147. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7168>
- Açıkgöz, K. Ü. (2014). *Aktif öğrenme* (13. bs.). Biliş Yayınları.
- Akbaş, O. & Duman, S. N. (2018). *Tasarım yoluyla anlama (Undesrtanding by Design) bağlamında eğitim programlarında sondan başa doğru tasarım ve büyük fikre odaklanma* [Sözel bildiri]. VI. Uluslararası Multidisipliner Avrasya Kongresi, Roma, İtalya.
- Akyel, A. S. & Ozek, Y. (2010). A language needs analysis research at an English medium university in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 969-975. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.136>
- Aldridge, A. M. J. (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* (Publication No. 3426990) [Doctoral dissertation, Lindenwood University]. UMI Dissertation Publishing.
- Almasaeid, T. F. (2017). The impact of using understanding by design (UbD) model on 8th-grade student's achievement in science. *International Journal of Education and Research*, 5(2): 161-172. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n4p301>
- Altun, S. & Yurtseven, N. (2020). *Tasarımcı öğretmen UbD el kitabı* (2. bs.). Asos Yayınları.
- Altun, S. & Toy, B. Y. (2021). *Tasarımcı öğretmenler tasarlıyor* (2. bs.). Pegem Akademi.
- Anam, M. M. & Rachmadian, A. (2020). Need analysis of English language usage for tourism university students. *EnjourMe (English Journal of Merdeka): Culture, Language, and Teaching of English*, 5(2): 178-187. <https://doi.org/10.26905/enjourme.v5i2.5105>
- Andrews, S. A. (2011). *Development and use of essential learning goals and their impact on student reading achievement in grades two through five* [Doctoral Dissertation, University of Missouri].
- Anvarinejad, N. (2007). *The creation of a framework for an Iranian history high school syllabus* [Doctoral Dissertation, Pepperdine University].

- Arciaga, K. & Lucas, R. I. (2024). Attitudes, motivation, and beliefs of online foreign language learners amidst the pandemic. *International Journal of Instruction*, 17(3), 665- 678. <https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/634>
- Baird, S. A. (2006). *Evaluation of the impact of Alabama's technology integration professional development model for pre-service faculty* (Publication No. 3253042) [Doctoral dissertation, University of Alabama]. UMI Dissertation Publishing.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler* (11. bs.). Pegem Akademi.
- Bashir, M., Azeem, M. & Dogar, A. H. (2011). Factor effecting students' English speaking skills. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 2(1), 34-50. <https://www.researchgate.net/publication/228840274>
- Başaran, O. (2022). *Öğretmen adaylarının anlamaya dayalı tasarım konusundaki yeterlilik ve farkındalıklarının geliştirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi].
- Başaran, M., Özdemir, O. İ. & Can, M. S. (2020). 8. sınıf İngilizce öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *E- Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 154-178. <https://doi.org/10.19160/ijer.767692>
- Bayazıt, İ. & Şenberber, H. (2021). Ortaokul öğrencilerinin rutin olmayan problemlerin çözümünde strateji kullanma ve öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 8(2), 334-351. <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/371>
- Baysal, H. (2020). *Altıncı sınıf İngilizce dersinde kavram karikatürleri kullanımının öğrenci başarısına, konuşma becerisine ve motivasyonuna etkisi* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi].
- Bernaus, M., Wison, A. & Gardner, R. C. (2009). Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. *Porta Linguarum*, 12, 25-36. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31869>
- Bertram, K. B. (2011). *Preparing culturally responsive teachers of science, technology, engineering, and math using the geophysical institute framework for professional development in Alaska* (Publication No. 3463937) [Doctoral dissertation, University of Alaska]. UMI Dissertation Publishing.

- Bodur, Z. T. & Yurtseven, N. (2021). İngilizce dersinde UbD temelli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki yansımalarının incelenmesi. *Journal of Education for Life*, 35(1), 88-103. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351245>
- Boehler, K. R. (2008). *Historical inquiry and epiphany: a bridge for elementary education majors learning to design elementary art curriculum* (Publication No. 3304208) [Doctoral dissertation, Montana State University]. UMI Dissertation Publishing.
- Boozer, A. (2014). *Planning backwards to go forward: Examining pre-service teachers' use of backward design to plan and deliver instruction* (Publication No. 3618183) [Doctoral dissertation, Arizona State University]. UMI Dissertation Publishing.
- British Council & Türkiye Eğitim Politikaları Araştırma Vakfı [TEPAV] (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Yorum Basın Yayın.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flawell, R., Hill, P. & Pincas, A. (1980). *Teaching English as a foreign language* (2nd ed.). Routledge.
- Brown, D. B. (1994). *Teaching by principles* (2nd ed.). Longman.
- Brown, J. L. (2004). *Making the most of understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Burson, T. (2011). *The effects of backward-designed curriculum and instruction on classroom management* (Publication No. 3479305) [Doctoral dissertation, Lindenwood University]. UMI Dissertation Publishing.
- Buyruk, A. A., Erdoğan, P., Deveci, C. Ç. & Toy, B. Y. (2018). Motivasyon modeli ile zenginleştirilmiş anlamaya dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine ve motivasyonlarına etkisi: Tasarım tabanlı bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(1), 82-94. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.250>
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum* (9. bs.). Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. bs.). Pegem Akademi.
- Chang, C. (2003). The effects of language learner motivation on the use of language learning strategies among EFL learners at technological universities and colleges in Taiwan

- (Publication No. 3123059) [Doctoral dissertation, Spalding University]. UMI Dissertation Publishing.
- Cheng, H. & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-174. <https://doi.org/10.2167/illt048.0>
- Cho, Y. G. (2013). Second language motivation, the L2 self and English as an international language: a sociolinguistic investigation of Korean English learners' discourses in texts and contexts [Doctoral dissertation, The State University of New York]. UMI Dissertation Publishing.
- Collins, A. (1999). The changing infrastructure of education research. *Issues in Education Research*, 289-298.
- Corvo, A. F. (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* (Publication No. 3123059) [Doctoral dissertation, Columbia University]. UMI Dissertation Publishing.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2017). *Mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design* (3rd ed.). Sage Publications.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Çakır, İ. (2013). *İngilizce öğretmen adaylarının hedef dili kullanım sorunlarına genel bir bakış* [Sözel bidiri]. II. Ulusal Yabancı Dil Çalıştayı, Samsun, Türkiye.
- Çatal, Ö. G., Şahin, H. & Çelik, F. (2018). 6, 7 ve 8. sınıflarda İngilizce öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 123-136. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.361675>
- Çetinkaya, Y. K. (2022). *Anlamaya dayalı tasarım (UbD) temelli ters-yüz edilmiş sınıf modelinin, kimya derslerinde öğrenciler üzerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].
- Dávila, A. (2017). Wiggins, G. & McTighe, J. (2005) *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: association for supervision and curriculum development ASCD. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 19(1), 140-142. <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v19n1.11490>

- Demirel, Ö. (1999). *Yabancı dil öğretimi*. Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *TÖMER Dil Dergisi*, 118, 5-15. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/352606/yabanci-dil-ve-ana-dil-ogreniminde-kritik-donemler>
- Design Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5- 8. <http://www.designbasedresearch.org/reppubs/DBRC2003.pdf>
- Deveci, C. Ç., Buyruk, A. A., Erdoğan, P. & Toy, B. Y. (2016). İngilizce konuşma becerisinin öğretimine ilişkin ihtiyaçların değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(14), 915- 934. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9919>
- Doğan, S. (2017). *A language focused needs analysis for EFL speaking in preparatory programs: a case in Turkey* [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].
- Dörnyei, Z. & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 3, 43- 69. https://www.academia.edu/1791903/D%C3%B6rnyei_Z_and_Ott%C3%B3_I_1998_Motivation_in_action_A_process_model_of_L2_motivation
- Dörnyei, Z. & Ushioda E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Pearson.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273- 284. <http://www.jstor.org/stable/330107>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117- 135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of language learner*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Duke, J. E. (2011). *The accelerated reader program in conjunction with best-practice reading instruction: The effects on elementary-school reading scores* (Publication No. 3481422) [Doctoral dissertation, Capella University]. UMI Dissertation Publishing.
- Durmaz, B. (2014). *Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenme düzeyleri* [Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi].

- Edmunds, L. K. (2011). *The planning processes of teachers in high-achieving schools: case studies of six tenth grade English teachers* (Publication No. 3475513) [Doctoral dissertation, Azusa Pacific University]. UMI Dissertation Publishing.
- English Proficiency Index (2023). *The world's largest ranking of countries and regions by English skills*. <https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/>
- Erdem, S. & Toy, B. Y. (2017). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce programına yönelik ihtiyaçların belirlenmesi. *Turkish Studies*, 12(28), 259-280. <https://www.researchgate.net/publication/322046870>
- Ertürk, H. (2006). *İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişime etkisi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Ethnologue. (2022). Languages of the World. In Summary by Language Size. Retrieved April 19, 2024, from <http://www.ethnologue.com/statistics/size>
- Feng, C. (2010). A correlational study of language learning motivation and strategies of Chinese undergraduate. *Canadian Social Science*, 6(4), 202-209. <https://doi.org/10.3968/J.CSS.1923669720100604.022>
- Florian, T. P. & Zimmerman, J. P. (2015). Understanding by design, moodle, and blended learning: A secondary school case study. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1), 120-128. <https://www.semanticscholar.org/paper/Understanding-by-Design%2C-Moodle%2C-and-Blended-A-Case-Florian-Zimmerman/d5810095a9ef6c35296e66f754cf4199e8b9ffa1>
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-272. <https://doi.org/10.1037/H0083787>
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. (1968). Attitudes and motivation: Their role in second language acquisition. *ERIC*. <https://eric.ed.gov/?id=ED024035>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Language learning motivation: the student, the teacher, and the researcher. *ERIC*. <https://eric.ed.gov/?id=ED464495>
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20. <http://hdl.handle.net/10481/31616>

- Gardner, R. C. (2012). Integrative motivation and global language (English) acquisition in Poland. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 215-226. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.5>
- Generoso, J. C. & Arbon, A. M. M. (2020). Language needs analysis: An EAP curriculum design to develop foreign students' English skills. *The Journal of Asia TEFL*, 17(2), 428-445. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.2.8.428>
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.00 update (10a ed.)*. Pearson.
- Geylan, H. A. (2023). *Ekosistem ekolojisi konusuna yönelik anlamaya dayalı tasarımın (UbD) başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Gibson, L. M. K. (2003). *Preservice teachers' planning and preparation practices: a comparison of lesson and unit plans developed using the backward design model and a traditional model* (Publication No. 3083477) [Doctoral dissertation, Montana State University]. UMI Dissertation Publishing.
- Gloria, R., Sudarmin, S., Wiyanthro & Indriyanti, D. R. (2018). The effectiveness of formative assessment with understanding by design (UbD) stages in forming habits of mind in prospective teachers. *Journal of Physics: Conference Series, Conf. Ser.* 983 012158. <http://doi.org/10.1088/1742-6596/983/1/012158>
- Gloria, R., Sudarmin, Wiyanthro & Indriyanti, D. R. (2019). Applying formative assessment through understanding by design (UbD) in the lecture of plant physiology to improve the prospective teacher education students' understanding. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 16(3), 350-363. <https://doi.org/10.12973/tused.10287>
- Goh, C. C. M. & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: a holistic approach*. Cambridge University Press.
- Göktürk, Ö. (2019). *Yaratıcı drama etkinliklerinin İngilizce konuşma becerisine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Grooms, G. (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* (Publication No. 3426993) [Doctoral dissertation, Lindenwood University]. UMI Dissertation Publishing.

- Gulsvig, P. K. (2009). *Teacher candidates' experience of UbD in a social studies method course* (Publication No. 3406200) [Doctoral dissertation, University of North Dakota]. UMI Dissertation Publishing.
- Güçlü, M. & Uçar, S. (2019). *Türkiye'de İngilizce öğrenimi ve öğretimi konusunda yaşanan sorunlar üzerine genel bir değerlendirme* [Sözel bidiri]. Uluslararası Eğitim Kongresi, Sakarya, Türkiye.
- Gül, M., Altun, S. & Yücel Toy, B. (2021). Anlamaya dayalı tasarım uygulamasının (UbD) öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine etkisi: T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi üzerine bir çalışma. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 123-152. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyusbed/issue/61126/907963>
- Günbayı, A., Yörük, T., Günbayı, İ. & Orhon, G. (2017). İngilizce öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlara ilişkin görüşleri: bir durum çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 23-37. <https://arastirmax.com/en/publication/egitim-ogretim-arastirmalari-dergisi/6/3/23-37-ingilizce-ogretmenlerinin-yasadiklari-ogretimsel-sorunlara-iliskin-gorusleri-bir-durum-calismasi/arid/3a02e672-125e-43c3>
- Gürbüz, Ö. (2022). *UbD temelli matematik uygulamalarının yaratıcı düşünme becerileri, bilişsel esneklik ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].
- Gürbüz, Ö., Koçak, F. K. & Yurtseven, N. (2022). UbD temelli gelişimsel yaklaşım uygulamalarının matematik dersi öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 581-601. <http://doi.org/10.37669/milliegitim.791938>
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 51, 74-94. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/27739/294699>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Hanbay, O. (2013). *Çocuklara yabancı dil öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Hanratty, G. Ç. (2022). *English language teachers' perspectives on the implementation of understanding by design (UbD) model in unit design in Turkish EFL context* [Master's thesis, Yeditepe University].

- Hanratty, G. Ç. & Aydın, E. E. (2023). Designing units with the UbD framework to teach English as a foreign language: benefits and challenges. *Sakarya University Journal of Education*, 13(3), 435-455. <https://doi.org/10.19126/suje.1277604>
- Harris, A. R. (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* (Publication No. 3426994) [Doctoral dissertation, Lindenwood University]. UMI Dissertation Publishing.
- Henry, A. & Liu, M. (2023). Can L2 motivation be modelled as a self-system? A critical assessment. *System*, 119, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103158>
- Howatt, A. P. R. & Smith, R. (2014). The history of teaching English as a foreign language, from a British and European perspective. *Language and History*, 57(1), 75-79. <http://doi.org/10.1179/1759753614Z.000000000028>
- Joshi, S. P. (2021). Evaluation of the implementation of understanding by design processes in select minnesota public schools. *Culminating Projects in Education Administration and Leadership*, 82. https://repository.stcloudstate.edu/edad_etds/82
- Kan, A. & Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 227-237. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17391/181763>
- Kaysi, F., Acar, F. & Altun, S. (2016). *Anlamaya dayalı tasarımla üniversite öğrencilerinin yabancı dilde okuma deneyimlerinin değerlendirilmesi* [Paper presentation]. International Conference on Quality in Higher Education, Sakarya, Türkiye.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. Lawrence Erlbaum.
- Kuntari, F. R., Rondonuwu, F. S. & Sudjito, D. N. (2019). Understanding by design (UbD) for the physics learning about parabolic motion. *Jurnal Penelitian Fisika dan Aplikasinya (JPFA)*, 9(1), 32-43. <http://doi.org/10.26740/jpfa.v9n1.p32-43>
- Kuzu, A., Çankaya, S. & Mısırlı, Z. A. (2011). Tasarım tabanlı araştırma ve öğrenme ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesinde kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 19-35. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajesi/issue/1525/18728>

- Lambert, W. E. (1980). The social psychology of language: a perspective for the 1980s. *ERIC*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED214381.pdf>
- Lee, H. G. (2012). ESL learners' motivation and task management in technology enhanced language learning contexts (Publication No. 3541225) [Doctoral dissertation, Washington State University]. UMI Dissertation Publishing.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (1. ed.). Sage Publications.
- Llerena, C. L. A. (2020). The benefits of backward design in the English as a foreign language context. *IJEE (Indonesian Journal of English Education)*, 7(2), 145- 158.
<http://doi.org/10.15408/ijee.v7i1.17785>
- Lopez, A. & Cecilia, R. R. (2018). *New trends in foreign language teaching*. Cambridge Scholars Publishing.
- Maehr, M. L. & Archer, J. (1985). Motivation and school achievement. *ERIC*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED265938.pdf>
- Mbaya, M. (2001). The spread of the English language in the french-speaking countries of Africa: the case of Senegal. *J. Humanit (Zomba)*, 15, 61-76.
<http://doi.org/10.4314/jh.v15i1.6284>
- McTighe, J. (2024, Ocak 12). *Biography*. <https://jaymctighe.com/biography/>
- McTighe, J. (2017). *Understanding by design unit design workshop* [Paper presentation]. BC Metro Consortium, Coquitlam, Canada.
- McTighe, J. (2018). Three key questions on measuring learning. *Educational Leadership*, 75(5), 14- 20. <https://www.michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Three-Key-Questions-on-Measuring-Learning-Educational-Leadership-1.pdf>
- McTighe, J. & Wiggins (2013). *Essential questions*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- McTighe, J. & Brown, P. (2020). Using understanding by design to make the standards come alive. *Science and Children*, 76-81. <https://jaymctighe.com/wp-content/uploads/2022/04/Using-UbD-to-Make-the-Next-Generation-Science-Standards-Come-to-Life.pdf>
- McTighe, J. & Seif, E. (2003). Teaching for meaning and understanding a summary of underlying theory and research. *Pennsylvania Educational Leadership*, 24(1), 6- 14.

[https://jaymctighe.com/wp-](https://jaymctighe.com/wp-content/uploads/2011/04/A_Summary_of_Underlying_Theory_and_Research.pdf)

[content/uploads/2011/04/A_Summary_of_Underlying_Theory_and_Research.pdf](https://jaymctighe.com/wp-content/uploads/2011/04/A_Summary_of_Underlying_Theory_and_Research.pdf)

- Menggo, S., Suastra, I. M., Budiarsa, M. & Padmadewi, N. N. (2019). Needs analysis of academic-English speaking material in promoting 21st century skills. *International Journal of Instruction*, 12(2), 739- 754. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12247a>
- Meyer, C. L. (2006). *Learning to teach conceptually: four preservice teachers' journeys* [Doctoral dissertation, University at Albany]. UMI Dissertation Publishing.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data anylsis*. Sage Publications.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Molina, W. (2013). *Teachers' views of backwards planning in a suburban elementary shool in Hawaii* [Doctoral dissertation, Walden University]. UMI Dissertation Publishing.
- Napitupulu, S. & Kisno (2014). *Teaching English as a foreign language*. Halaman Moeka Publishing.
- Nayman, H. B., Nayman, K. & Altun, S. (2020). A case study: upon an English course prepared by understanding by design (UbD) with 6th grade students. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(3), 118- 135. <https://doi.org/10.29228/ijlet.45171>
- Newell, A. D., Foldes, C. A., Haddock, A. J., Ismail, N. & Moreno, N. P. (2023). Twelve tips for using the understanding by design curriculum planning framework. *Medical Teacher*, 1–6. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2023.2224498>
- Noble, C. (2011). *How does understanding by design influence student achievement in eight grade social studies?* (Publication No. 3478347) [Doctoral dissertation, Capella University]. UMI Dissertation Publishing.
- Özdemir, O. (2019). *Basamaklı öğretim programı uygulamasının İngilizce dil becerilerine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Özdemir, E. (2021). *UbD temelli farklılaştırılmış fen bilimleri derslerinin öğrencilerin motivasyonlarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].

- Özdemir, E. & Yurtseven, N. (2023). UbD temelli farklılaştırılmış Fen öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 7(1), 1- 16. <https://doi.org/10.32960/uead.1215835>
- Öztürk, E. Ö. (2015). A qualitative study on the motivation of Turkish EFL teachers working at state universities. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1436- 1453. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5467/74253>
- Özyurt, M., Kan, H. & Kıyıkçı, A. (2021). The effectiveness of understanding by design model in science teaching: a quasi-experimental study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 94, 1- 24. <http://doi.org/10.14689/ejer.2021.94.1>
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89- 94. <https://doi.org/10.9779/PUJE563>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün, S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Peng, C. (2021). The academic motivation and engagement of students in English as a foreign language classes: Does teacher praise matter?. *Conceptual Analysis*, 12, 1- 6. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.778174>
- Pineda, A. S. (2011). *Attitude, motivation, and English language learning in a Mexican college context* [Doctoral dissertation, The University of Arizona]. University Libraries. <http://hdl.handle.net/10150/145743>
- Rao, P. S. (2019). The importance of speaking skills in English classrooms. *Alford Council of International English & Literature Journal (ACIELJ)*, 2(2), 6- 18. [https://www.acielj.com/Papers/vol2issue2/1.ACIELJ%20-Srinu%20sir%20\(1-12\)%20OK.pdf](https://www.acielj.com/Papers/vol2issue2/1.ACIELJ%20-Srinu%20sir%20(1-12)%20OK.pdf)
- Reaves, M., Chapparo, R., Bunch, J. C. & Jagger, C. B. (2019). . What is Understanding by design?. *IFAS Extension*. <http://doi.org/10.32473/edis-wc322-2019>
- Richterich, R. (1980). Definition of language needs and types of adults. In J. Trimm, R. Richterich, J. Van Ek, & D. Wilkins (Eds.), *Systems development in adult language learning*. Pergamon. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED082544.pdf>

- Rickey, R. C. & Klein, J. D. (2005). Developmental research methods: creating knowledge from instructional design and development practice. *Journal of Computing in Higher Education*, 16(2), 23-38. https://myweb.fsu.edu/jklein/articles/Richey_Klein_2005.pdf
- Roe, J. R. (2010). *The impact of administratively implemented and facilitated structured collaboration on teachers' collective and personal efficacy and student achievement* (Publication No. 3459901) [Doctoral dissertation, Dallas Baptist University]. UMI Dissertation Publishing.
- Rosanti, Y. P., Sudjito, D. N., & Rondonuwu, F. S. (2019). The elaboration of understanding by design in a physics learning about capacitor circuits. *Indonesian Journal of Science and Education*, 3(2), 66-75. <https://doi.org/10.31002/ijose.v3i2.874>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self- determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well- being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Saday, A. (2007). *İlköğretimde aktif öğrenme kuramı destekli İngilizce öğretim yöntemiyle İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesine ilişkin bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi].
- Sadıç, T. & Altun, S. (2022). Matematik öğretiminde UbD uygulaması: uzaktan öğretimde “6. sınıf veri işleme”. *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(58), 1520-1529. <http://dx.doi.org/10.29228/J OSHAS.62424>
- Sadık, O. & Ergüleç, F. (2021). Geriye doğru tasarım modeli ve ters-yüz edilmiş sınıflar yaklaşımı çerçevesinde bir öğretim tasarımı dersi tasarımı ve uygulaması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1544-1596. <https://doi.org/10.17679/inuefd.963284>
- Saraç, S., Yurtseven, N., Güneş, H. & Franzini, C. S. (2022). *Anlamaya dayalı tasarım temelli iklim değişikliği eğitim programının değerlendirilmesi* [Bildiri sunumu]. EduCongress 2022, Antalya, Türkiye.
- Saraswathi, V. (2004). *English language teaching: principles and practice*. Orient Longman Private Limited.
- Scherer, Robert F., Wiebe, F. A., Luther, D. C. & Adams J. S. (1988), Dimensionality of coping: Factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Reports*, 62, 763-770. <https://doi.org/10.2466/pr0.1988.62.3.763>

- Schoellhorn, L. (2012). *“Bringing history to life” exploring the historic cemetery as a primary classroom resource* (Publication No. 1522762) [Master’s thesis, Webster University]. UMI Dissertaion Publishing.
- Schranck, S. 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* (Publication No. 3277804) [Doctoral dissertation, The University of Delaware]. UMI Dissertation Publishing.
- Setyanto, J. R., Sudjito, D. N. & Rondonuwu, F. S. (2018). The use of understanding by design in designing the physics lesson plan about Newton’s second law. *Journal of Science and Science Education*, 2(2), 69-80. <https://doi.org/10.26740/jpfa.v9n1.p32-43>
- Shapiro, S. S. & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52, 591-611. <https://doi.org/10.1093/biomet/52.3-4.591>
- Smith, L. J. (2009). *Motivation and long-term language achievement understanding motivation to persist in foreign language learning* (Publication No. 3391418) [Doctoral dissertation, University of Maryland]. UMI Dissertation Publishing.
- Som, İ., Türkan, A. & Altun, S. (2016). UbD modeline göre eğitim bilimlerine giriş dersinin tasarlanması: öğretmen adaylarının başarı, tutum ve derse ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4), 1341-1351. <http://dergipark.gov.tr/ijsser>
- Steffen, C. (2011). *Perceptions of how teachers perceive their teaching of critical thinking skills and how students perceive their learning of critical thinking skills* (Publication No. 3486930) [Doctoral dissertation, Missouri Baptist University]. UMI Dissertation Publishing.
- Stotter, D. E. (2004). *Assessment of the learning and attitude modification of technology education students who complete an instructional unit on agriculture and biotechnology* (Publication No. 3137129) [Doctoral dissertation, North Carolina State University]. UMI Dissertation Publishing.
- Suparsa, I. N., Mantra, I. B. N. & Widiastuti, I. A. M. S. (2017). Developing learning methods of indonesian as a foreign language. *International Journal of Social Sciences and Humanities (IJSSH)*, 1(2), 51-57. <https://doi.org/10.29332/ijssh.v1n2.41>

- Şahin, H. (2006). Eğitim programı geliştirme sürecinde ilk aşama: ihtiyaç belirleme. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 22(22), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ted/issue/21305/228631>
- Şahin, H. & Kil, G. (2023). Needs analysis for the information system to support middle school students' speaking skills in English classes. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 14(1), 371-391. <https://doi.org/10.51460/baebd.1274798>
- Tabachnick, B. G. & Fidel, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. Pearson Education Limited.
- Taiyabi, F. (2021). Understanding by design (UbD) "curriculum innovation and instructional development". *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 15(4), 1142-1152. <https://orcid.org/0000-0003-1548-2818>
- Takacs, J. A. (2010). *Using formative assessment in professional learning communities to advance teaching and learning* (Publication No. 3398977) [Doctoral dissertation, Walden University]. UMI Dissertation Publishing.
- Takan, A. (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. (2018a). *İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018b). *İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.
- Temel, Z. F., Bekir, H. & Yazıcı, Z. G. (2014). *Erken çocuklukta dil gelişimi*. Vize Yayıncılık.
- Tshering, S. (2022). The impact of using understanding by design (UbD) model on class 10 student's achievement in chemistry. *International Journal of Chemistry Education Research*, 6(1), 29-33. <https://10.20885/ijcer.vol6.iss1.art4>
- Türk Dil Kurumu (2024). Dil. *Türkçe sözlük içinde*. 5 Ocak 2024 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.
- Uluçınar, U. (2021). Tasarıma dayalı anlama modeline dayalı nitel araştırmaların bulguları: bir meta-sentez çalışması. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 11(2), 167-194. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2021.009>
- Uluçınar, U. & Dinç, E. (2021). Effectiveness of authentic performance tasks: the case of a special education course. *Journal of Pedagogical Research*, 5(2), 152-171. <https://doi.org/10.33902/JPR.2021270069>

- Ushida, E. (2003). *The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses* (Publication No. 3099356) [Doctoral dissertation, Carnegie Mellon University]. UMI Dissertation Publishing.
- Uyguç, H. O. (2022). *Tasarım yoluyla anlama modelinin 6. sınıf fen bilimleri dersindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi* [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi].
- Suparsa, I. N., Mantra, I. B. N. & Widiastuti, I. A. M. S. (2017). Developing learning methods of Indonesian as a foreign language. *International Journal of Social Sciences and Humanities (IJSSH)*, 1(2), 51-57. <https://doi.org/10.29332/ijssh.v1n2.41>
- Ünal, K. (2018). Ortaokul öğrencilerini yabancı dil öğrenme süreçlerinde de-motive eden faktörler ve bu faktörlerle baş etme yolları. *Turkish Journal of Primary Education*, 3(2), 63-76. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped/issue/42070/501325>
- Vural, A. (2017). *8. sınıf İngilizce öğretim programının TEOG sınavı sorularıyla uyumunun öğretmen görüşleri açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi].
- Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Design- based research and technology- enhanced learning environments. *ETR&D*, 53(4), 5-23. <https://doi.org/10.1007/BF02504682>
- Wei, Y. (2022). Toward technology-based education and English as a foreign language motivation: a review of literature. *Technology-Based Education and EFL Motivation*, 13, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.870540>
- Wiggins, G. & McTighe, J. (1998). *Understanding by design* (1st ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2004). *Understanding by design professional development workbook*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2008). Put understanding first. *Educational Leadership*, 65(8), 36-41. <https://arlingtonplc.pbworks.com/f/WigginsPutUnderstandingFirst.pdf>
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2007). *Schooling by design*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2011). *The understanding by design guide to creating high-quality units*. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Wiggins, G. & McTighe, J. (2012). *The understanding by design guide to advanced concepts in creating and reviewing units*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2015). *Solving 25 problems in unit design*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiggins, G. & Wilbur, D. (2015). How to make your questions essential. *Educational Leadership*, 73(1), 10-15. <http://68.77.48.18/RandD/Educational%20Leadership/How%20to%20Make%20Your%20Questions%20Essential%20-%20Wiggins.pdf>
- Wikipedia (2023). Dünyada En Çok Konuşulan Diller Listesi. In *Wikipedia*. https://tr.wikipedia.org/wiki/Toplam_konu%C5%9Fur_say%C4%B1s%C4%B1na_g%C3%B6re_dillerin_listesi.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge University Press.
- Xu, X. (2011). The relationship between language learning motivation and the choice of language learning strategies among chinese students. *International Journal of English Linguistics*. 1(2), 203-212. <https://doi.org/10.5539/ijel.v1n2p203>
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: zorluklar ve fırsatlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 51, 74-94. <https://doi.org/10.29000/rumelide.417491>
- Yana, D. (2016). A needs analysis for English speaking syllabus development. *Journal Anglo-Saxon*, 7(2), 122-130. <https://doi.org/10.33373/anglo.v7i2.501>
- Yardibi, N. (2017). 5.sınıflara derse giren öğretmenlerin görüşlerine göre yeni düzenlemeler bağlamında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 12(3), 581-592. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.bs.). Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, C. (2005). İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin yabancı dili iletişim aracı olarak kullanabilme yeterlilikleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 15-23. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/5995/79772>

- Yılmaz, H. (2008). *Yabancı dil öğretiminde özgün materyal* [Bildiri sunumu]. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Yurtseven, N. (2016). *Yabancı dil öğretiminde eylem araştırmasına dayalı UbD (anlamaya dayalı tasarım) uygulamalarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki yansımalarının incelenmesi* [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi].
- Yurtseven, N. & Altun, S. (2016). Understanding by design (UbD) in EFL teaching: the investigation of students’ foreign language learning motivation and views. *Journal of Education and Training Studies*, 4(3), 51-62. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i3.1204>
- Yurtseven, N. & Altun, S. (2017). Understanding by design (UbD) in EFL teaching: teachers’ professional development and students’ achievement. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17(2), 437-461. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.2.0226>
- Yurtseven, N. & Doğan, S. (2018). Okul öncesi öğretimde UbD uygulamaları: öğretmen ve öğrenci perspektifinden yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 656-671. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018037101>
- Yüksel, Z., Çeliköz, N., Akın, H. B. & Bozkurt, S. H. (2023). The effect of lesson plans based on IB education philosophy and UbD model on student achievement: a study from Turkey. *International Journal of Educational Research Review*, 8(3), 671-681. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3117932>

EKLER

EK-1 Araştırma Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.07.2022-414821



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 28.07.2022
TOPLANTI SAYISI : 13
KARAR SAYISI : 274

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Harun ŞAHİN**'in danışmanlığını, **Güngör KİL**'in araştırmacılığını üstlendiği, "*Aktif Öğrenme Etkinlikleriyle Zenginleştirilmiş Anlamaya Dayalı Öğretim Tasarımının (UbD) Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerilerine ve Motivasyonlarına Etkisinin İncelenmesi: Tasarım Tabanlı Bir Araştırma*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM
(İzinli)

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT
(Görevli/İzinli)

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ
(İzinli)

EK-2 Araştırma MEB İzin Onayı



T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-39958266-605.01-56525343
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Güngör KİL) 2

02/09/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 26.08.2022 tarihli ve 435172 sayılı yazı.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı Öğrencisi Güngör KİL'in "Aktif Öğrenme Etkinlikleriyle Zenginleştirilmiş Anlamaya Dayalı Öğretim Tasarımının (UbD) Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerilerine ve Motivasyonlarına Etkisinin İncelenmesi:Tasarım Tabanlı Bir Araştırma" konulu tezi kapsamında hazırladığı ilgi yazı ekindeki ölçekleri ilimiz Bucak ilçesi Ertuğrul Gazi Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere uygulamak istediğine dair Akdeniz Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının ilgi yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Ölçeklerin, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi doğrultusunda, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde COVID-19 pandemisi nedeniyle gerekli ve yeterli tüm önlemlerin alınarak gönüllülük esasına göre ilimiz Bucak ilçesinde bulunan Ertuğrul Gazi Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Seyit Güven YILMAZ
İl Millî Eğitim Müdür V.

O L U R
İbrahim ÖZKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Yazı ve Ekleri (46 Sayfa)

Adres : Sekrevler Mah.Topraklık Cad.No : 6 BURDUR

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Telefon No : 0 (248) 233 11 19
E-Posta : stratejigelistirme15@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: N. BOZDEMİR
Unvan : Yeri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: Faks:2482331343



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sogut.meb.gov.tr> adresinden C 611-052d-3b4c-8369-971f kodu ile teyit edilebilir.

EK-3 Ölçek Geliştirme Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.08.2022-420519



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 04.08.2022
TOPLANTI SAYISI : 14
KARAR SAYISI : 280

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Harun ŞAHİN**'in danışmanlığını, **Güngör KİL**'in araştırmacılığını üstlendiği, *"İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM
(İzinli)

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT
(Görevli/İzinli)

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

EK-4 Ölçek Geliştirme MEB İzin Onayı



T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-39958266-605.01-56525333
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Güngör KİL)

02/09/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 26.08.2022 tarihli ve 435486 sayılı yazı.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı Öğrencisi Güngör KİL'in "İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması" konulu tez kapsamında hazırladığı ilgi yazı ekindeki ölçeği ilimiz Bucak ilçesindeki resmi ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere uygulamak istediğine dair Akdeniz Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının ilgi yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Ölçeğin, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi doğrultusunda, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde COVID-19 pandemisi nedeniyle gerekli ve yeterli tüm önlemlerin alınarak gönüllülük esasına göre ilimiz Bucak ilçesindeki resmi ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Seyit Güven YILMAZ
İl Millî Eğitim Müdür V.

O L U R
İbrahim ÖZKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Yazı ve Ekleri (36 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Sekerevler Mah. Topraklık Cad. No : 6 BURDUR

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

Telefon No : 0 (248) 233 11 19

Bilgi için: N. BOZDEMİR

E-Posta : stratejigelistirme15@meb.gov.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi : Faks: 2482331343

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr/adresinden> d a 8 8 - a e 6 0 - 3 1 f 7 - 8 0 3 7 - 7 d e 8 kodu ile teyit edilebilir.



EK-5 Veri Toplama Aracı Kullanım İzinleri

EK-5a Temel İngilizce Becerilerine Yönelik Algı ve İhtiyaç Değerlendirme Anketi Kullanım İzni



Banu YÜCEL TOY

Alıcı:

Merhabalar,

Benim için de anketi kullanmanızda bir sakınca yoktur.

İyi çalışmalar dilerim

Banu



Polat ERDOĞAN

Alıcı

13 Nisan Çar 15:04



Merhabalar,

Çalışmanızda kolaylıklar dilerim...

Öncelikle Sayın Banu YÜCEL TOY Hocam ve diğer araştırmacılar uygun görüyorsa, benim için de uygundur.

Saygılarımla,

Dr. Öğr. Üyesi Polat ERDOĞAN



Arzu Arslan-Buyruk

Alıcı: Ceyda, ben, banutoy, polat.erdogan ▼

Merhabalar,

Eğer Banu Yücel Toy Hocamız da onay verirse benim açımdan da anketi kullanmanızda bir sıkıntı yoktur.

İyi günler ve iyi çalışmalar dilerim.

Ceyda çavuşoğlu

Alıcı: ben ▼

Merhabalar,

Çalışmanızda başarılar dilerim. Benim açımdan kullanmanızda bir sakınca yoktur.

Kolaylıklar dilerim.

EK-5b Gözlem Değerlendirme Rubriği Kullanım İzni



Nihal YURTSEVEN

Alıcı: ben ▼

24 Haziran Cum 11:43

Merhaba Güngör Hocam,

Mailiniz için çok teşekkür ederim. İlgili veri toplama aracını, tezimi de referans göstererek kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda başarılar dilerim.

Assoc. Prof. Dr. Nihal Yurtseven

Director, Center for Learning and Teaching (CLT)

Coordinator, Educational Design and Evaluation Graduate Programs

Faculty Member, Faculty of Educational Sciences

EK-5c Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği Kullanım İzni



Osman ÖZDEMİR

Alıcı: ben ▼

11 Mayıs Çar 16:51



Sayın Güngör Kil.

Basamaklı öğretim programı uygulamasının İngilizce dil becerilerine etkisinin incelenmesi " isimli doktora tezimde yer alan "İngilizce konuşma testi puanlama rubriğini" kullanabilirsiniz.

Tezinizde başarılar dilerim.

Saygılarımla...

EK-6 Temel İngilizce Becerilerine Yönelik İhtiyaç Belirleme Anketi

TEMEL İNGİLİZCE BECERİLERİNE YÖNELİK İHTİYAÇ BELİRLEME ANKETİ

Sevgili Öğrenciler;

Bu anket temel İngilizce becerilerine özelde de konuşma becerilerine verilen önemi ve bu becerideki yeterliklere yönelik algıları belirlemek ve İngilizce öğrenmeye dair ihtiyaçları tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Anket, genel İngilizce Dil Becerileri, İngilizce Konuşma Becerileri, Yöntem ve Teknikler, Materyaller, Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri olmak üzere toplam 5 bölümden oluşmaktadır. Sorulara tüm içtenliğinizle doğru cevap vermeniz araştırmanın güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Çalışmaya katılmak gönüllülük esasına dayalıdır. Katılım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Güngör KİL
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi

Demografik Bilgiler

Cinsiyetiniz	Kız ()		Erkek ()	
Sınıf Düzeyiniz	5.sınıf ()	6.sınıf ()	7.sınıf ()	8.sınıf ()

- 1) Aşağıda İngilizce dil becerileri verilmiştir. Her bir beceri sizin için ne kadar önemli ve bu becerilerle ilgili kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz? Uygun seçeneği işaretleyiniz.

	Aşağıda yer alan her bir beceri sizin için ne derecede önemlidir?					Aşağıda yer alan her bir beceride kendinize kadar yeterli görüyorsunuz?				
	Önemsiz	Biraz önemli	Kısmen önemli	Orduka önemli	Çok önemli	Yetersiz	Az yeterli	Orta düzeyde yeterli	Yeterli	Çok yeterli
Konuşma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Dinleme	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Okuma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Yazma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Dil Bilgisi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Telaffuz	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Kelime Bilgisi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

- 2) Aşağıda bazı konuşma becerileri verilmiştir. Her bir beceri sizin için ne kadar önemli ve bu becerilerle ilgili kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz? Uygun seçeneği işaretleyiniz.

	Aşağıda yer alan her bir beceri sizin için ne derecede önemlidir?								Aşağıda yer alan her bir beceride kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz?									
	Önemsiz	Biraz	Önemli	Kısmen	Önemli	Oldukça	Önemli	Çok	Önemli	Yetersiz	Az	Yeterli	Orta	Düzeyde	Yeterli	Yeterli	Çok	Yeterli
Anlaşılabilirlik (Konuşurken başkaları tarafından anlaşılabilme)	1	2		3		4		5		1	2		3			4		5
Dilbilgisi (gramer)	1	2		3		4		5		1	2		3			4		5
Sözcük Bilgisi	1	2		3		4		5		1	2		3			4		5
Akıcılık (Duraksamadan, takılmadan konuşabilme)	1	2		3		4		5		1	2		3			4		5
Bir konuyu farklı cümleler ile ifade edebilme.	1	2		3		4		5		1	2		3			4		5
Telaffuz	1	2		3		4		5		1	2		3			4		5
Tonlama	1	2		3		4		5		1	2		3			4		5

- 3) İngilizce konuşma becerisini geliştirmeye yönelik aşağıda verilmiş yöntem ve teknikler sizin için ne kadar önemlidir? Uygun seçeneği işaretleyiniz?

	1=Hiç	2=Az	3=Kısmen	4=Çok	5=En çok
Soru-cevap yöntemi	1	2	3	4	5
Oyunla öğretim yöntemi	1	2	3	4	5
Bilgisayar destekli öğretim yöntemi	1	2	3	4	5
Drama tekniği	1	2	3	4	5
Dilbilgisi / kelime oyunları	1	2	3	4	5
Grupla öğrenme	1	2	3	4	5
Sunum tekniği	1	2	3	4	5
Diyalog tekniği	1	2	3	4	5

4) Aşağıda verilen materyallerin İngilizce konuşma derslerinde kullanılması sizce ne kadar faydalıdır? Uygun seçeneği işaretleyiniz?

	1=Hiç	2=Biraz	3=Kısmen	4=Oldukça	5=Çok
Akıllı tahta	1	2	3	4	5
Akıllı telefon ve PC uygulamaları	1	2	3	4	5
Ders Kitapları	1	2	3	4	5
Hikaye Kitapları	1	2	3	4	5
Dizi, Film ve Videolar	1	2	3	4	5
Posterler	1	2	3	4	5
Resim-Fotoğraf	1	2	3	4	5
Gazete- Dergi	1	2	3	4	5
Flaş kart –Oyun kartı	1	2	3	4	5

5) İngilizce konuşma becerisini değerlendirmeye yönelik kullanılabilecek aşağıda belirtilen yöntemler sizce ne kadar önemlidir? Uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

	1=Hiç	2=Biraz	3=Kısmen	4=Oldukça	5=Çok
Bir konuda belirli bir süre konuşma	1	2	3	4	5
Bir konuda sunum yapma	1	2	3	4	5
Diyalog (Karşılıklı konuşma, arkadaşla)	1	2	3	4	5
Resimler üzerinden konuşma	1	2	3	4	5
Tartışma	1	2	3	4	5
Soru - cevap	1	2	3	4	5
Rol yapma	1	2	3	4	5

EK-7 İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeği

İNGİLİZCE KONUŞMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler,

Bu ölçek ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma motivasyonlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Verdiğiniz bilgiler İngilizce öğrenimi ve öğretimi ile ilgili bilimsel bir çalışmaya kaynak sağlayacak olup, kesinlikle gizli tutulacaktır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak samimi yanıtlar vermeye özen gösteriniz. Aşağıdaki cümlelerin karşısında size en uygun olan kısmı (X) işaretleyiniz. Adınızı yazmayınız & soru atlamayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Güngör KİL
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim
Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I: Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz	Kız ()			Erkek ()		
Sınıf Düzeyiniz	5.sınıf ()	6.sınıf ()	7.sınıf ()	8.sınıf ()		
Annenizin Eğitim Durumu	Yok ()	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()	Üniversite ()	Lisansüstü ()
Babanızın Eğitim Durumu	Yok ()	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()	Üniversite ()	Lisansüstü ()

BÖLÜM II: Ölçek Maddeleri

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.İngilizce konuşmayı severim.	1	2	3	4	5
2.İngilizce konuşan yaşlılarıma hayranlık duyarım.	1	2	3	4	5
3.İyi seviyede İngilizce konuşmak isterim.	1	2	3	4	5
4.İngilizce konuşmaktan nefret ederim.	1	2	3	4	5
5.İngilizce konuşmayı gereksiz görürüm.	1	2	3	4	5
6.Her fırsatta İngilizce konuşmak isterim.	1	2	3	4	5
7.İngilizce derslerinde “konuşma” etkinliklerini “okuma” etkinliklerinden daha çok severim.	1	2	3	4	5
8.İngilizce derslerinde konuşma etkinliklerine katılmak istemem.	1	2	3	4	5
9.İngilizce derslerinde “konuşma” etkinliklerini “yazma” etkinliklerinden daha çok severim.	1	2	3	4	5
10.İngilizce konuşmamı geliştirmek için yurt dışına gitmek isterim.	1	2	3	4	5
11.İngilizce derslerinde “konuşma” etkinliklerini “dinleme” etkinliklerinden daha çok severim.	1	2	3	4	5

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
12.İngilizceyi daha iyi nasıl konuşabileceğim konusunda düşünürüm.	1	2	3	4	5
13.İngilizce derslerinde İngilizce konuşmaya utanırım.	1	2	3	4	5
14.İngilizce konuşmak benim için zordur.	1	2	3	4	5
15.İngilizce konuşurken gülünç duruma düşmekten korkarım.	1	2	3	4	5
16.İngilizce konuşma konusunda yeteneğimin olmadığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
17.İngilizce konuşmaya cesaret edemem.	1	2	3	4	5
18.İngilizce konuşmamı geliştirdikçe mutlu olurum.	1	2	3	4	5
19.İngilizce derslerinde öğretmenimin İngilizce konuşmamı istemesinden korkarım.	1	2	3	4	5
20.İngilizce derslerinde öğrendiğim yeni sözcükleri kullanarak İngilizce konuştuğumda kendimi iyi hissedirim.	1	2	3	4	5
21.Hiçbir zaman İngilizce konuşamayacağımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
22.İngilizce konuşurken sözcükleri doğru telaffuz edemediğimi düşündüğüm için konuşmaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
23.İngilizce derslerinde konuşma aktiviteleri beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
24.Turistlerle iletişim kurabilmek için İngilizce konuşmayı öğrenmek isterim.	1	2	3	4	5
25.Farklı ülkelere seyahat ettiğimde iletişim kurabilmek için İngilizce konuşmak isterim.	1	2	3	4	5
26.İngilizce konuşmanın gelecekte daha iyi maaş almama yardımcı olacağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
27.Yeni şeyler öğrenmemde yardımcı olacağını düşündüğüm için İngilizce konuşmak isterim.	1	2	3	4	5

EK-8 Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği

SPEAKING ASSESSMENT RUBRIC (KONUŞMA BECERİSİ DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ)

NAME: DATE:

TEST:

	No Grade Awarded	Poor	Average	Good	Excellent
	1 Mark	2 Marks	3 Marks	4 Marks	5 Marks
Content and Relevance 1. Topic elaboration 2. Cohesion and coherence 3. Examples 4. Answer the question 5. Ideas (focused / relevant / well-developed)	Content is totally unrelated to the prompt and completely irrelevant or incomprehensible	Content has a poor relevance to the prompt or question.	Content has some relevance to the topic, but the ideas are not well organized.	Content is relevant to the topic most of the time with few errors.	Content is coherent, relevant and well-organized
Fluency and Coherence 1. Suitable speed 2. Pauses and discourse strategies 3. How positively the student contributes to the conversation?	Does not speak at all. No communication possible. Refuses to speak	Has great difficulty correctly putting words together in a sentence. Little fluency with frequent pauses	Speaks with some hesitation. Some fluency with a few complete sentences.	Speaks fluently most of the time with an ability to form sentences.	Speaks clearly and articulately without any hesitation. Always speaks fluently.
Pronunciation 1. Effort made to use correct intonation, stress, individual sounds.	Completely incomprehensible	Poor with a high frequency of errors. Hard to understand. Has problems in pronunciation	Accurate and clear pronunciation about half of the time	Accurate and clear pronunciation most of the time	Pronunciation is excellent, clear and accurate
Grammar 1. Level dependent 2. Range and accuracy	Serious grammatical errors	Poor grammar	Accurate grammar usage half the time	Accurate grammar usage most of the time	Perfect use of grammar with minimal or no errors

Vocabulary 1. Topic vocabulary 2. Using vocabulary correctly 3. Word choice	inadequate vocabulary resulting in incoherence	2-3 descriptive vocabulary words are used	4-5 descriptive vocabulary words are used	6-7 descriptive vocabulary words are used	uses wide range of well-chosen vocabulary with full flexibility
Interactive Communication 1. Answering questions 2. Asking questions 3. Interpreting the received message 4. Communicating the intended message 5. Maintaining a conversation	Fails to answer any questions or gives incomprehensible or totally irrelevant answers or unable to interact with the examiner	Tries to respond but fails to answer most of the questions, interaction with the audience is minimal	Responds to some of the questions but lacks the necessary language skills or knowledge of the content to sustain interaction with the examiner	Responds to all questions but responses are not always convincing, interacts with the audience but lacks confidence and conviction	Responds to all questions effectively and interacts with the examiner with confidence and conviction

Comment

Total:

___/___

EK-9 İhtiyaç Analizi Odak Grup Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Yeri:..... Tarih ve Saat:.....

Görüşmecisi:.....

Giriş

Değerli öğrenciler,

Bu görüşme sizin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik ihtiyaçlarınızı belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Konuyla ilgili görüşleriniz araştırma için oldukça önemlidir. Düşüncelerinizin İngilizce öğrenimi açısından ileriye ışık tutacağı inancındayım. Görüşmede sorulara vereceğiniz yanıtlar gizli tutulacak ve araştırmacılar dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Ayrıca araştırma sonuçları raporlaştırılırken isminiz ve sizi yansıtacak hiçbir bilgi raporda yer almayacaktır. Başlamadan önce bu açıklamalarımıyla ilgili sormak istediğiniz veya söylemek istediğiniz herhangi bir şey var mı? İzin verirsiniz görüşmeyi ses kaydına almak istiyorum. Sizin için sakıncası var mı? Ses kaydını araştırmacılardan başkası dinlemeyecek. Görüşmenin yaklaşık 25-30 dk süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz görüşme sorularına geçmek istiyorum.

İhtiyaç Analizi Odak Grup Görüşmesi Soruları

1. İngilizce dil becerilerinden (Okuma, yazma, dinleme, konuşma) daha önemli olduğunu düşündüğünüz beceri ya da becerilerle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
2. Sizce İngilizce konuşmak ne kadar gerekli? Bu konuyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?
3. İngilizce konuşma becerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Güçlü ve zayıf yönleriniz nelerdir?
4. Hangi konularda (Örneğin; Sanat, spor, tarih vb.) İngilizce konuşmayı daha çok tercih edersiniz, hangi konularda İngilizce konuşmak istemezsiniz? Neden?
5. İngilizce dersinde konuşma etkinliklerinin nasıl olması gerektiğini düşünüyorsunuz? Neden?
6. Sizce İngilizce konuşma becerisi nasıl değerlendirilmeli? (Örneğin; sözlü, sunum, tartışma, resimlerle ilgili konuşma, rol yapma, vb.)
7. İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?
8. Son olarak konuyla ilgili söylemek ya da eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

EK-10 UbD Uygulamalarına Yönelik Odak Grup Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Yeri:..... Tarih ve Saat:.....

Görüşmecisi:.....

Giriş

Değerli öğrenciler,

Bu görüşme, UbD (Anlamaya Dayalı Tasarım) uygulamalarının öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine ve motivasyonlarına etkisini belirlemek amacıyla görüşlerinizi almak üzere düzenlenmiştir. Konuyla ilgili görüşleriniz araştırma için oldukça önemlidir. Düşüncelerinizin İngilizce konuşma becerilerini geliştirme açısından ileriye ışık tutacağı inancındayım. Görüşmede sorulara vereceğiniz yanıtlar gizli tutulacak ve araştırmacılar dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Ayrıca araştırma sonuçları raporlaştırılırken isminiz ve sizi yansıtacak hiçbir bilgi raporda yer almayacaktır. Başlamadan önce bu açıklamalarım ile ilgili sormak istediğiniz veya söylemek istediğiniz herhangi bir şey var mı? İzin verirsiniz görüşmeyi ses kaydına almak istiyorum. Sizin için sakıncası var mı? Ses kaydını araştırmacılar tarafından başkası dinlemeyecek. Görüşmenin yaklaşık 25-30 dk süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz görüşme sorularına geçmek istiyorum.

Odak Grup Görüşmesi Soruları

1. UbD' nin uygulandığı İngilizce dersleriyle ilgili olumlu ya da olumsuz düşünceleriniz nelerdir?
2. UbD' nin İngilizce konuşma becerisine etkisiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
3. UbD' nin İngilizce konuşma motivasyonuna etkisiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
4. UbD' nin İngilizce konuşma becerinize ve motivasyonunuza katkısını artırmak için önerileriniz nelerdir?
5. Son olarak konuyla ilgili söylemek ya da eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

EK-11 Gözlem Değerlendirme Rubriği

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 hazırlanmışlık düzeyleriyle dersi hazırlarlar.												
	Dersle yapılan etkinliklerin merkezinde yer alırlar.												
	Dersle katılım konusunda isteklidirler.												
	Ders esnasında düşüncelerini rahat bir biçimde ifade ederler.												
	Merak duygusu içinde, ders boyunca temel sorulara yanıt ararlar.												
Öğretmen Özellikleri	Dersle öğrencinin ilgisini çekecek bir öğretim stili benimser.												
	İletişime açıktır ve öğrencileri görüşlerini dile getirmesi konusunda yönlendirir.												
	Sınıfta tehdit içermeyen ilimlî bir öğrenme ortamı oluşturur.												
	Öğrencilerin sorunlarına ve ihtiyaçlarına karşı duyarlıdır.												
	Öğrencileri için öğrenme fırsatı yaratır.												
Öğrenme Ortamı	Sınıfın oturma düzeni öğrencilerin öğrenmesine uygundur.												
	Sınıfın büyüklüğü ve öğrenci sayısı birbirine uygundur.												
	Sınıfta bilgisayar, projeksiör, müzik çalar gibi çeşitli donatılar bulunmaktadır.												
	Sınıfta iletişime dayalı bir sosyal ortam bulunmaktadır.												
	Sınıf yaşantısı öğrenmenin gerçekleştirilmesine için uygundur.												
ÜbD İlkeleri	Öğrenme ortamı akran öğrenmesine fırsat verir.												
	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.												
ÜbD İlkeleri Toplam Puan:	Ders sonunda oluşan ürünler, öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmesine fırsat verir.												
	Öğretim bireysel faaliyetleri dikkate alarak gerçekleştirir.												
	Öğrenme etkinliklerinin süratlanması, öğrenmeyi kolaylaştıracak niteliktedir.												
	Performans görevleri öğrencilerin büyük fikri ve temel soruları cevaplayabilmesine uygun niteliktedir.												
	Performans görevleri öğrencilerin anlamlı becerisinin ne düzeyde olduğunu gösterir.												
ÜbD İlkeleri Toplam Puan:	Performans görevleri öğrencinin bilgiyi gerçek yaşama dönüştürmesine fırsat verir.												
	Performans görevleri, öğrencilerin üst düzey bilişsel beceriler geliştirmesine yardımcı olur.												
	ÜbD İlkeleri Toplam Puan:												
	Grubun Toplam Puan:												
	Genel Toplam:												

EK-12 Geliştirilen Tasarımlar

EK-12a Birinci Tasarım

BİRİNCİ AŞAMA – İSTENİLEN SONUÇLAR		
BÜYÜK FİKİR: Meslekler “Olmak ya da olmamak”	GENEL HEDEFLER	
	Öğrencilerin; -mesleklerle ilgili kelimeleri bilmeleri, -kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz etmeleri, -meslekler hakkında ilgili kelimeleri kullanarak konuşmaları, -konuşurken dilbilgisi kurallarına uygun cümleler kurmaları, -mesleklerle ilgili kişisel sorular sormaları, -farklı meslekleri sözlü olarak tanıtmaları hedeflenmektedir.	
	ANLAM	
	ANLAMA	TEMEL SORULAR
	Öğrenciler, - Bir melek hakkında konuşmak için kelime bilgisinin önemini anlar. - Bir mesleğin artıları ve eksilerinin farkına varır. - Bir mesleği farklı yönleriyle analiz eder. - Bir mesleğe sahip olmak için neler yapılması gerektiğini anlar. - Meslek tercihinin önemini anlar. - Meslekler ve toplum arasındaki ilişkiyi anlar. - Bir meslekle ilgili düşüncelerini farklı cümlelerle nasıl ifade edebileceğini anlar.	- Bir meslek hakkında konuşurken hangi kelimeleri kullanmayı tercih edersiniz? - Meleklerin artıları ve eksilerini nasıl ifade edersiniz? - Bir mesleği sizce iyi ya da kötü yapan nedir? - İstedğimiz mesleğe nasıl sahip olabiliriz? - Bir meslekle ilgili duygu ve düşüncelerimi konuşma dilinde nasıl ifade edebilirim? - Neden bir meslek sahibi olmak isteriz? - Mesleklerle toplum arasında nasıl bir ilişki vardır? - Bir meslekle ilgili düşüncelerimizi farklı cümlelerle nasıl ifade edebiliriz?
	KAZANIM	
	Bilgi	Beceriler
Öğrenciler, - Mesleklerle ilgili kelimeleri bilir. - Bir mesleğin özelliklerini bilir. - Bir mesleğin artılarını ve eksilerini bilir. - Meseleklerle ilgili önerilerde bulunmak için “should/can” gibi yapıları bilir.	Öğrenciler, - Bir meslek hakkında konuşmak için gerekli kelimeleri kullanabilecekler. - Bir mesleğin özellikleri hakkında konuşabilecekler. - Bir mesleğin artıları ve eksileri hakkında konuşabilecekler. - Mesleklerle ilgili kişisel sorular sorabilecekler. -Meslekler hakkında basit önerilerde bulunabilecekler. - Bir meslek hakkında o mesleği farklı bakış açılarıyla ele alarak konuşabilecekler (Altı şapkalı düşünme tekniği).	
Transfer		
- Öğrenciler öğrendiklerini mesleklerle ilgili kendinden emin bir şekilde konuşmak için bağımsız olarak kullanabilecekler. - Öğrenciler öğrendiklerini gelecekteki kariyer seçimlerinde kullanabileceklerdir.		
İKİNCİ AŞAMA – KANITLAR		

Değerlendirme Kanıtı	PERFORMANS GÖREVİ: Öğrenciler gruplara ayrılacaktır. Mesleklerle ilgili bir poster hazırlayacak ve grup üyelerine konuşarak sunacaklardır. Her öğrencinin bir rolü olacaktır. O meslek hakkında bilgi edinmek için o mesleği icra eden bir profesyonelle görüşeceklerdir. Öğrenciler, öğretmen, doktor, mimar, futbolcu kılığına girecekler ve mesleklerini arkadaşlarına tanıtacaklardır. Ayrıca, altı şapkalı düşünme tekniği ile öğrenciler bir mesleğin farklı yönleri hakkında konuşacaklardır. Amaç: Mesleklerle ilgili kelimeleri öğrenmek, mesleklerin önemini fark etmek, mesleklerle ilgili basit tavsiyelerde bulunmak ve mesleklerle ilgili konuşma becerilerini geliştirmek. Rol: Araştırmacı, gazeteci, öğretmen, doktor, mimar, futbolcu, veteriner, polis, öğrenci. İzleyici: Öğretmen ve öğrenciler. Durum: Öğrenciler başarı durumlarına ve ilgi alanlarına göre 6 kişilik 4 heterojen gruba ayrılırlar. Gruplardaki her öğrencinin bir mesleği olur (öğretmen, doktor, mimar ve futbolcu). Her gruptan aynı mesleğe sahip öğrenciler asıl gruplarından ayrılarak uzman gruplarında buluşurlar. Uzman gruplarındaki öğrenciler kendi gruplarındaki meslekle ilgili ihtiyaç duydukları kelimeleri listeler ve o mesleği icra eden bir profesyonelle görüşme yaparlar. Daha sonra, toplanan bilgileri bir araya getirerek mesleklerle ilgili görsellerin yer aldığı bir poster hazırlarlar. Ardından uzman gruplarındaki öğrenciler asıl gruplarına dönerler ve posterlerini grup üyelerine sözlü olarak sunarlar. Ürün: Poster ve sözlü sunum. Standartlar: Sunumlar, içerik ve alaka düzeyi, akıcılık ve tutarlılık, telaffuz, dilbilgisi, kelime bilgisi ve etkileşimli iletişim açısından değerlendirilecektir.
	DİĞER KANITLAR • Öğrenciler bir mesleği farklı açılardan ele alarak (altı şapkalı düşünme tekniği ile) bir meslek hakkında konuşacaklardır. • İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeği • Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği • Odak Grup Görüşmesi • Gözlem • Araştırmacı Notları
ÜÇÜNCÜ AŞAMA- ÖĞRENME PLANI W (Where/ What/ Why- Ne/ Niçin/ Nereye) : Dersin giriş bölümünde öğrencilere ünitenin amaçları ve bu üniteye yapılacak etkinlikler hakkında bilgi verilir. Öğrencilerin aşağıdaki anlamalara ulaşmaları beklenir: Öğrenciler • Bir melek hakkında konuşmak için kelime bilgisinin önemini anlar. • Bir mesleğin artıları ve eksilerinin farkına varır. • Bir mesleği farklı yönleriyle analiz eder. • Bir mesleğe sahip olmak için neler yapılması gerektiğini anlar. • Meslek tercihinin önemini anlar. • Meslekler ve toplum arasındaki ilişkiyi anlar. • Bir meslekle ilgili düşüncelerini farklı cümlelerle nasıl ifade edebileceğini anlar. Hook- Dikkat Çekme/ Isındırma: Öğretmen "Gelecekte ne olmak istiyorsunuz?" sorusunu tahtaya yazar ve öğrencilere gelecekte ne olmak istediklerini sorar. Böylece, beyin fırtınası başlar. Öğretmen cevapları tahtaya yazar. Ardından, öğrenciler meslekleri tahtada oylar ve en çok tercih edilen 4 meslek seçilir. Equip- Öğrencileri Aktif Hale Getirecek Etkinlikler: 1. Etkinlik: Beyin Fırtınası, Anahtar Sözcük Yöntemi, Ayrılıp Birleşme Yöntemi, Röportaj. 2. Etkinlik: Performans Görevi: Grup çalışması, ilgili kelimeleri ve görüşmelerden elde edilen bilgileri kullanarak poster hazırlama. 3. Sözlü poster sunumu 4. Altı şapkalı düşünme tekniği Rethink&Revise- Geribildirim: Öğrencilere ihtiyaç duyduklarında geri bildirim verilir. Evaluate- Değerlendirme: İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeği, Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği, Odak Grup Görüşmesi, Gözlem, Araştırmacı Notları, Performans Görevi. Tailor to students needs- Öğretimi Farklılaştırma: • Ders, farklı öğrenme stillerine göre şekillendirilecektir. • Görsel öğrenciler mesleklerle ilgili farklı fotoğraflar göreceklere ve mesleklerle ilgili videolar izleyecekler. • Grup çalışmaları yapılacak ve öğrenciler ilgi alanlarına göre işbirliği içinde çalışılacaktır.	

ÜÇÜNCÜ AŞAMA- ÖĞRENME PLANI

- Kinestetik öğrenciler meslekleri kılık değiştirmiş olarak sunacaktır.
- Meslekler farklı açılardan ele alınarak meslekler hakkında konuşulacak ve bu şekilde öğrencilerden farklı fikirler çıkacaktır (Altı şapkalı düşünme tekniği).

Organize- Sıra ve Düzen:

Etkinlik 1 (5 ders saati)

1. Öğrenciler UbD, büyük fikir, ünitenin amaçları ve temel sorular hakkında bilgilendirilir.
2. Öğrencilere mesleklerle ilgili şarkının yer aldığı video izletilir. Video link: https://www.youtube.com/watch?v=r6Oxqyd5qUw&t=2s&ab_channel=BouncePatrol-KidsSongs
3. "Gelecekte ne olmak istiyorsunuz?" sorusu öğrencilere sorulur ve beyin fırtınası başlar.
4. Öğrencilerin cevapları tahtaya yazılır.
5. Öğrenciler tahtaya yazılan meslekleri oylar.
6. En çok tercih edilen 4 meslek seçilir.
7. Öğrenciler ayrılıp birleşme yöntemi hakkında bilgilendirilir.
8. Öğrenciler başarı düzeylerine ve cinsiyetlerine göre 6 heterojen gruba ayrılır. Her grup 4 öğrenciden oluşur. Gruplardaki her öğrenci ilgi alanına göre 4 meslekten birini seçer. Öğrenciler, grupları için bir isim bulurlar.
9. Her grupta aynı mesleği seçen öğrenciler uzman gruplarında buluşurlar. Uzman gruplarındaki öğrenciler beyin fırtınası tekniğini kullanarak araştıracakları meslekle ilgili ihtiyaç duyabilecekleri kelimeleri bulup listelerler.
10. Öğrencilere önceden bildikleri anahtar sözcük yöntemi hatırlatılır.
11. Uzman gruplarındaki öğrenciler listeledikleri kelimeleri anahtar sözcük yöntemini kullanarak öğrenirler.

Etkinlik 2 (6 ders saati)

12. Uzman gruplarındaki öğrencilerden, gruplarında çalıştıkları meslekleri icra eden profesyonellerle gazeteci olarak görüşme yapmaları istenir.
13. Uzman gruplarında, öğrenciler öğrendikleri kelimeleri, mülakatta edindikleri bilgileri ve mesleklerle ilgili resimleri kullanarak bir poster hazırlarlar.
14. Öğrenciler uzman gruplarında poster sunumu için çalışırlar.

Etkinlik 3 (3 ders saati)

15. Uzman gruplarındaki öğrenciler asıl gruplarına geri dönerler.
16. Öğrenciler uzman gruplarında hazırladıkları posterleri asıl gruplarındaki arkadaşlarına sözlü olarak sunarlar (Gözlem 1).
17. Her öğrencinin sunumu konuşma becerisi değerlendirme rubriği ile puanlanır ve grup puanı hesaplanır.
18. En yüksek puan alan grup üyelerinin isimleri sınıf panosuna asılır ve o grup ödüllendirilir.

Etkinlik 4 (3 ders saati)

19. Öğrenciler 6 şapkalı düşünme tekniği hakkında bilgilendirilir ve teknik ile ilgili videolar izler.
20. Öğretmen öğrencilere bu etkinlikte hangi meslek hakkında konuşmak istediklerini sorar.
21. Öğrencilerin cevapları tahtaya yazılır ve oylanır.
22. Öğrenciler tarafından en çok tercih edilen iki meslek seçilir.
23. Öğrenciler ayrılıp birleşme tekniğinin kullanıldığı etkinlikte yer aldıkları asıl gruplarına döner (4 er kişilik 6 grup).
24. Her gruba farklı renkten oluşan düşünme şapkası verilir. "Veteriner/Polis olmak ya da olmamak (To be or not to be a vet/policeman-policewoman?)" önermesi verilir.
25. Öğrenciler ikiye bölünerek kendi düşünme şapkasının rengine göre hazırlanır.
26. Her grupta aynı renk şapkaya sahip olan ve aynı mesleği seçen eşlerden birer öğrenci gruplarındaki düşünme şapkasının rengine göre konuşurlar (Gözlem 2).
27. Öğrencilere "öğrenci olmak ya da olmamak (to be or not to be a student)" önermesi verilir ve taktıkları şapkaların rengine göre hazırlıksız konuşmaları istenir.
28. Öğrenciler İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğini doldurur.
29. Öğrencilerle tasarımın uygulanması, etkililiği ve bir sonraki tasarıma yönelik öneriler hakkında odak grup görüşmesi yapılır.

EK-12b İkinci Tasarım

BİRİNCİ AŞAMA – İSTENİLEN SONUÇLAR	
BÜYÜK FİKİR: Bilim geçmiş ve bugün arasındaki köprüdür.	GENEL HEDEFLER Öğrencilerin; - bilimle ilgili temel kelimeleri bilmeleri, - fiillerin yalın hallerini ve geçmiş zaman hallerini ayırt etmeleri, - düzensiz fiillerin geçmiş zaman hallerini bilmeleri, - fiillerin geçmiş zaman hallerini doğru bir şekilde telaffuz etmeleri, - geçmiş ve bugün hakkında hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapmaları, - konuşurken dilbilgisi kurallarına uygun cümleler kurmaları, - geçmişle ilgili sözlü olarak kişisel sorular sormaları, - geçmişteki bilimsel gelişmelerle hakkındaki araştırmalarının sonuçlarını sözlü olarak sunmaları hedeflenmektedir.
	ANLAM ANLAMA Öğrenciler - Bilimsel gelişmeler hakkında konuşmak için kelime bilgisinin önemini anlar. - Bilimsel gelişmelerin öneminin farkına varır. - konuşmalarını belirli bir çerçevede sunması gerektiğini anlar. - Geçmişteki bilimsel çalışmaların günümüze etkisini anlar. - Geçmiş ve bugün arasındaki ilişkiyi konuşma dilinde nasıl ifade edebileceğini anlar.
	TEMEL SORULAR - Bilim hakkında konuşabilmek için hangi kelimeler bilinmelidir? - Geçmişteki bilimsel gelişmelerin günümüze etkisini konuşma dilinde nasıl ifade edebiliriz? - Geçmişteki olaylarla ilgili konuşurken hangi yapıları kullanmayı tercih edersiniz? - Geçmişle ilgili konuşurken anlatımımızı nasıl zenginleştiririz? - Bilimin toplumdaki rolünü konuşma dilinde nasıl ifade edebiliriz?
	KAZANIM Bilgi Öğrenciler, - Bilimle ilgili başlıca kelimeleri ve nasıl telaffuz edileceğini bilir. - Geçmiş zamanla ilgili yapıları bilir. - Fiillerin geçmiş zaman hallerini ve nasıl telaffuz edileceğini bilir. - Geçmişteki olayların günümüze etkisini anlatmak için kullanacakları dilbilgisi yapılarını bilir.
	Beceriler Öğrenciler, - Bilim hakkında konuşmak için gerekli kelimeleri kullanabilecekler. - Geçmişteki bilimsel gelişmeler hakkında hazırlıksız konuşabilecekler. - Geçmişteki bilimsel gelişmeler hakkında hazırlıklı konuşabilecekler. - Geçmişteki bilimsel gelişmelerin günümüze etkisi hakkında konuşabilecekler. - Bilim adamlarıyla ve bilimsel çalışmalarıyla ilgili kişisel sorular sorabilecekler. - Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanabilecekler.
Transfer - Öğrenciler öğrendiklerini geçmişle ilgili konuşmak için bağımsız olarak kullanabilecekler. - Öğrenciler öğrendikleri dilbilgisi yapılarını konuşma dilinde amacına uygun olarak kullanabilecekler. - Öğrenciler öğrendiklerini bir sonraki yıl görecekları “Biographies” ünitesinde kullanabilecekler. - Bilimsel gelişmeleri takip ederken bilimin geçmişle günümüz arasında bir köprü niteliği taşıdığını bilerek yorum yapıp ve çıkarımlarda bulunabilecekler.	
İKİNCİ AŞAMA – KANITLAR	
Değerlendirme Kanıtı	PERFORMANS GÖREVİ: Amaç: Bilimin önemini fark ederek geçmişteki bilimsel gelişmeler ve günümüze etkisi hakkında konuşmak. Rol: Bilim adamı, tanıtımcı... İzleyici: Öğretmen ve öğrenciler. Durum: Öğrenciler düşün eşleş paylaş etkinliğiyle ikerli çift oluştururlar. Her çift ilgi alanına göre bilim ve teknolojiye katkıları olan bir bilim insanı seçer. Öğrencilerden seçtikleri bilim insanıyla ve bilimsel katkılarıyla ilgili kısa video hazırlamaları istenir. Öğrencilere hazırlayacakları videonun tanıtım videosu, şarkı, rol oynama vb. şekilde olabileceği söylenir ve bu konu öğrencilerin tercihine bırakılır. Bu görev için öğrencilere bir hafta süre verilir. Öğrencilerin hazırladıkları videolar sınıfta izlenir ve üzerinde konuşulur. Öğrencilerin video konuşmaları konuşma becerisi değerlendirme rubriğine göre değerlendirilir. Ürün: Video. Standartlar: Video konuşmaları, içerik ve alaka düzeyi, akıcılık ve tutarlılık, telaffuz, dilbilgisi, kelime bilgisi ve etkileşimli iletişim açısından değerlendirilecektir.
	DİĞER KANITLAR • Öğrencilerin geçmişteki bilim adamlarının rolüne bürünüp yapacakları diyaloglar. • Konuşma halkası. • İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeği • Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği • Odak Grup Görüşmesi • Gözlem • Araştırmacı Notları
AŞAMA 3- ÖĞRENME PLANI	

W (Where/ What/ Why- Ne/ Niçin/ Nereye) :

Dersin giriş bölümünde öğrencilere ünitenin amaçları ve bu üniteye yapılacak etkinlikler hakkında bilgi verilir. Öğrencilerin aşağıdaki anlamalara ulaşmaları beklenir:

Öğrenciler

- Bilimle ilgili başlıca kelimeleri ve nasıl telaffuz edileceğini bilir.
- Bilimsel gelişmelerin önemini farkına varır.
- Konuşmalarını belirli bir çerçevede sunması gerektiğini anlar.
- Geçmişteki bilimsel çalışmaların günümüze etkisini anlar.
- Geçmiş ve bugün arasındaki ilişkiyi konuşma dilinde nasıl ifade edebileceğini anlar.

Hook- Dikkat Çekme/ Isındırma:

Öğretmen büyük fikri tahtaya yazar ve geçmişle ilgili konuşmak için fillerin hangi hallerini kullanırız sorusunu sorar. Düzensiz fillerin geçmiş zaman halleriyle ilgili rap şarkısı öğrencilerle birlikte söylenir ve düzensiz fillerin geçmiş zaman halleri ve doğru telaffuzları eğlenceli bir şekilde öğrenilir. Gönüllü öğrenciler tahtaya çıkarak şarkıyı müzik eşliğinde söylerler.

Equip- Öğrencileri Aktif Hale Getirecek Etkinlikler:

- 1.Etkinlik: Rap şarkısı söyleme, Düşün-eşleş-paylaş.
- 2.Etkinlik: Rol oynama
3. Etkinlik: Konuşma halkası
- 4.Etkinlik: Performans görevi: bilim insanlarının çalışmalarıyla ilgili video çekme.

Rethink&Revise- Geribildirim:

Öğrencilere ihtiyaç duyduklarında geri bildirim verilir.

Evaluate- Değerlendirme: İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeği, Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği, Odak Grup Görüşmesi, Gözlem, Araştırmacı Notları, Performans Görevi.

Tailor to students needs- Öğretimi Farklılaştırma:

- Ders, farklı öğrenme stillerine göre şekillendirilecektir.
- Görsel öğrenciler bilim ve teknolojinin gelişimiyle ilgili video izleyecekler.
- Grup çalışmaları yapılacak ve öğrenciler ilgi alanlarına göre işbirliği içinde çalışılacaktır.
- Kinestetik öğrenciler kılık bilim adamlarının rolüne bürünüp rol oynama yapacak.
- İşitsel öğrenciler fillerin geçmiş zaman hallerini rap şarkısıyla öğrenecek.
- Konuşma halkası tekniğiyle öğrenciler bilimsel gelişmelerle ilgili sırayla konuşacak ve yaratıcı fikirler ortaya çıkacak.

Organize- Sıra ve Düzen:**Etkinlik 1 (2 ders saati)**

1. Öğrenciler UbD, büyük fikir, ünitenin amaçları ve temel sorular hakkında bilgilendirilir.
2. Fillerin geçmiş zaman halleriyle ilgili rap şarkısı müzik eşliğinde öğrencilerle birlikte eğlenerek söylenir.
3. Gönüllü öğrenciler tahtaya çıkarak müzik eşliğinde sınıfla birlikte rap şarkısını söyler.
4. Öğrencilere tahtaya çıkmaları söylenir. Öğretmen düşün –eşleş-paylaş tekniğiyle öğrencilerden hızlı bir şekilde ikerli çiftler oluşturarak sınıfın farklı yerlerinde favori bilim insanlarının belirlemelerini ister.
5. Öğrencilerden bir sonraki ders için seçtikleri bilim insanlarının çalışmalarıyla ilgili araştırma yapıp gelmeleri istenir.

Etkinlik 2 (3 ders saati)

6. Öğretmen öğrencilere bilim ve teknolojinin zaman içinde değişimiyle ilgili kısa film izletir.
7. Bilim insanlarının sözleriyle ilgili eğlenceli görseller izlenir.
8. Öğrenciler her köşesi farklı bir şekilde düzenlenmiş olan Z-kütüphaneye indirilir.
9. Öğretmen elinde iki tarafı açık bir boru ile gelir. Öğrencilere bu borunun sihirli bir dürbün olduğunu hayal etmelerini ve dürbünün bir ucunun günümüzü diğer ucunun da geçmişe gösterdiğini söyler. Öğretmen bir önceki etkinlikte belirlenen çiftlere dürbünün sırasıyla verir. Öğretmen çiftlerden birinin geçmişe giderek seçtikleri bilim insanının yerine geçmesini ve yaptıklarını anlatmasını ister. Çiftlerden diğerinin ise günümüzde kalıp bilim insanının yaptıklarının günümüze etkisiyle ilgili konuşma yapması istenir.
10. Bütün çiftler sırasıyla etkinliği yaparlar ve geçmişteki bilimsel çalışmalar ve günümüze etkisiyle ilgili konuşurlar.

Etkinlik 3 (2 ders saati)

11. Öğrenciler okul bahçesine indirilir.
12. Konuşma halkası etkinliği için öğrenciler halka şeklinde otururlar.
13. Öğretmen konuşma nesnesi olarak seçilen topu elinde taşıyan öğrencinin hazırlıksız bir şekilde konuşacağını ve konuşması bitince yanındaki arkadaşına topu vermesi gerektiğini söyler. O turda konuşmak istemeyen öğrencilerin pas diyebileceğini belirtir.
14. Öğretmen “Sen kimsin? Ne yaptın (Who are you? What did you do?)” sorularını sorar ve öğrenciler sırayla soruları cevaplarlar.
15. İkinci turda öğretmen “Bilimsel gelişmelerin günümüze etkileri nelerdir? (What are the effects of scientific studies today?)” sorusu sorulur ve öğrenciler bir önceki turda yerine geçtikleri bilim adamlarının yaptıklarının günümüze etkisiyle ilgili sırayla konuşma yaparlar.
16. Üçüncü turda ise öğretmen öğrencilere kendilerinin birer bilim insanı olduklarını ve buluşlar yaptıklarını düşünmelerini ister ve bir bilim insanı olarak ne bulduklarını sorar. Öğrenciler yaratıcılıklarını kullanarak bir bilim insanı olarak buluşları hakkında sırayla konuşma yaparlar.

Etkinlik 4 (2 ders saati)

17. Öğrencilerin performans görevi için çektikleri videolardan gönüllü olan öğrencilerin videoları sınıfta izlenir ve üzerinde konuşulur.
18. Öğrenciler İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğini doldurur.
19. Öğrencilerle tasarımın uygulanması, etkililiği ve bir sonraki tasarıma yönelik öneriler hakkında odak grup görüşmesi yapılır.

EK-12c Üçüncü Tasarım

BİRİNCİ AŞAMA – İSTENİLEN SONUÇLAR		
BÜYÜK FİKİR: “Gezegenimizi korumak için sorumluluklarımız vardır.”	GENEL HEDEFLER Öğrencilerin; -çevremizle ilgili temel kelimeleri bilmeleri ve konuşma dilinde kullanmaları, -çevremizi korumak için tavsiye verme ile ilgili kelime ve dilbilgisi yapılarını edinmeleri ve konuşma dilinde kullanmaları, - çevreyi korumak için yapılması ve yapılmaması gerekenleri ayırt etmeleri, -çevreyi korumak için yapılması ve yapılmaması gerekenleri ifade etmek için should/shouldn't yapısını kullanarak sözlü tavsiyeler vermeleri, -çevreyi koruma ile ilgili hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapmaları, -çevreyi koruma ile ilgili eylem planı yapmaları ve çalışmalarını sözlü olarak sunmaları hedeflenmektedir.	
	ANLAM	
	ANLAMA Öğrenciler -Gezegenimizi koruma hakkında konuşmak için kelime bilgisinin önemini anlar. -Gezegenimizi korumanın önemini kavrar. - Konuşmalarını belirli bir çerçevede sunması gerektiğini anlar. -Gezegenimize zarar veren eylemleri konuşma dilinde nasıl ifade edeceğini anlar. -İnsan davranışlarının çevreye olan etkilerini analiz eder. - Gezegenimize karşı sorumluluklarımızın olduğunu anlar. - Gezegenimizi korumak için yapılması/yapılmaması gerekenler hakkında konuşurken hangi kelime ve dilbilgisi yapılarını kullanacağını kavrar.	TEMEL SORULAR - Gezegenimizi koruma hakkında konuşabilmek için hangi kelimeler bilinmelidir? - Gezegenimizi nasıl koruyabiliriz? - Gezegenimize zarar veren eylemleri konuşma dilinde nasıl ifade edebiliriz? -Gezegenimizi korumak için yapılması/yapılmaması gerekenleri konuşma dilinde nasıl ifade edebiliriz? -İnsan davranışlarının gezegenimize olan etkilerini konuşma dilinde nasıl ifade edebiliriz? - Gezegenimize karşı sorumluluklarımızı konuşma dilinde nasıl ifade edebiliriz?
	KAZANIM	
	Bilgi Öğrenciler, -Gezegenimizi korumayla ilgili başlıca kelimeleri ve nasıl telaffuz edileceğini bilir. - Should/ Shouldn't yapılarının tavsiye için kullanıldığını bilir. - Gezegenimizi korumak için yapılması ve yapılmaması gerekenleri bilir. - Gezegenimizi korumak için sorumluluklarımız olduğunu bilir. -İnsan davranışlarının çevreye etkilerini bilir	Beceriler Öğrenciler, - Gezegenimizi koruma hakkında konuşmak için gerekli kelimeleri kullanabilir. -Should/Shouldn't yapılarını kullanarak gezegenimizi korumak için tavsiyelerde bulunabilir. -Gezegenimizi korumak için yapılması/yapılmaması gerekenlerle ilgili hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yapabilir. - İnsan davranışlarının çevreye etkisi hakkında konuşabilir.
	Transfer Öğrenciler, - gezegenimizi korumayla ilgili sözlü tavsiyeler verebilecek. - öğrendikleri dilbilgisi yapılarını konuşma dilinde amacına uygun olarak kullanabilecek. - öğrendiklerini bir sonraki yıl görecekları “Environment” ünitesinde kullanabilecek. - insanların gezegenimize olan etkilerini değerlendirecek. - doğaya karşı daha duyarlı davranma konusunda bilgilendirme konuşmaları yapabilecek.	

İKİNCİ AŞAMA – KANITLAR	
Değerlendirme Kanıtı	PERFORMANS GÖREVİ: Amaç: Toplumu gezegeni koruma konusunda bilinçlendirmek. Rol: Gezegeni koruma konusunda çalışan gönüllü rap şarkıcıları. İzleyici: Öğretmen ve öğrenciler. Durum: Sizler gezegeni koruma konusunda toplumu bilgilendirmek ve bu konuda farkındalık oluşturma amacıyla çalışan gönüllü rap şarkıcılarıdır. Gezegenimizi korumak için çözüm önerileri oluşturmanız gerekmektedir. Bunun için yapılacaklar şu şekildedir. - Sınıf 4'er kişilik 6 heterojen gruba ayrılır. - Öğrencilere “gezegeni korumak için neler yapabiliriz?” sorusu yöneltilir ve beyin fırtınası yapılır. - Her grup istasyon tekniğiyle gezegeni korumayla ilgili sloganların ve öneri cümlelerinin olduğu poster hazırlar. Posterlerine daha önce before/after etkinliği kapsamında okulun farklı yerlerinde çektikleri fotoğrafları da yapıştırırlar. - Her grup posterlerindeki cümleleri alt yapı müziği eşliğinde rap şarkısına dönüştürür ve poster sunumlarını rap şarkıcısı kılığında şarkılarıyla sunarlar. - Sunum sonrasında hazırlanan posterler gezegeni koruma konusuna dikkat çekmek ve öğrencileri bilinçlendirmek amacıyla her grubun performans fotoğrafları da eklenerek koridordaki okul panosuna asılır. Öğrencilerin performansları konuşma becerisi değerlendirme rubriği ile değerlendirilir. Ürün: Poster ve rap şarkısı. Standartlar: Rap şarkısı, içerik ve alaka düzeyi, akıcılık ve tutarlılık, telaffuz, dilbilgisi, kelime bilgisi ve etkileşimli iletişim açısından değerlendirilecektir.
	DİĞER KANITLAR - Konuşma halkası. - İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeği - Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği - Odak Grup Görüşmesi - Gözlem - Araştırmacı Notları
ÜÇÜNCÜ AŞAMA- ÖĞRENME PLANI	
W (Where/ What/ Why- Ne/ Niçin/ Nereye) : Dersin giriş bölümünde öğrencilere ünitenin amaçları ve bu üniteye yapılacak etkinlikler hakkında bilgi verilir. Öğrencilerin aşağıdaki anlamalara ulaşmaları beklenir: Öğrenciler, - Gezegenimizi koruma hakkında konuşmak için kelime bilgisinin önemini anlar. - Gezegenimizi korumanın önemini kavrar. - Konuşmalarını belirli bir çerçevede sunması gerektiğini anlar. - Gezegenimize zarar veren eylemleri konuşma dilinde nasıl ifade edeceğini anlar. - İnsan davranışlarının çevreye olan etkilerini analiz eder. - Gezegenimize karşı sorumluluklarımızın olduğunu anlar. - Gezegenimizi korumak için yapılması/yapılmaması gerekenler hakkında konuşurken hangi kelime ve dilbilgisi yapılarını kullanacağını kavrar. Hook- Dikkat Çekme/ Isındırma: Öğretmen akıllı tahta aracılığıyla dünyanın geçmişini ve geleceğini simüle eden dünya fotoğrafını öğrencilere gösterir. Öğrencilere fotoğrafta ne gördükleri ve hangi dünyada yaşamak istedikleri sorulur. İstenmeyen dünya görselinin sebepleri neler olabilir sorusu sorulur ve beyin fırtınası yapılır. Ardından öğrencilere aşağıdaki video izletilir.	
	
(fotoğraf): http://www.contemplativepanda.wordpress.com/2016/07/11/before-and-after-humans/	

Video: "A #NatureNow message from Greta Thunberg"

http://www.youtube.com/watch?v=P0B6AxeVNY8&ab_channel=WWFInternational (Süre:3:39 dk)

-Büyük fikir tahtaya yazılır ve hakkında konuşulur.

-Gezegeni korumayla ilgili rap şarkısı dinleme.

Equip- Öğrencileri Aktif Hale Getirecek Etkinlikler:

1. **Etkinlik:** Sınıfta duvarlara asılmış kelimelere koşarak erken ulaşma yarışması.

2. **Etkinlik:** Before/after etkinliği (Fotoğraf çekme).

3. **Etkinlik:** İstasyon tekniğiyle slogan ve önerilerin yer aldığı poster hazırlama.

4. **Etkinlik:** Performans görevi: Rap şarkısı oluşturup söyleme.

5. **Etkinlik:** Konuşma halkası.

Rethink&Revise- Geribildirim:

Öğrencilere ihtiyaç duyduklarında geri bildirim verilir.

Evaluate- Değerlendirme:

İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeği, Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği, Odak Grup Görüşmesi, Gözlem, Araştırmacı Notları, Performans Görevi.

Tailor to students needs- Öğretimi Farklılaştırma:

- Ders, farklı öğrenme stillerine göre şekillendirilecektir.

- Görsel öğrencilere gezegeni korumayla ilgili görsel gösterilecek, video izlettirilecektir. Öğrenciler okulda fotoğraf çekecekler.

- Grup çalışmaları yapılacak ve öğrenciler işbirliği içinde çalışacaktır.

- Kinestetik öğrenciler kelime yarışması yapacak, şarkıcı kılığına girerek rap şarkısı söyleyip, dans edecektir.

- İşitsel öğrenciler gezegeni korumayla ilgili akıllı tahtada açılan ve arkadaşlarının söyledikleri rap şarkılarını dinleyerek öğrenecek.

- Konuşma halkası tekniğiyle öğrenciler gezegeni korumayla ilgili sırayla konuşacak ve öneriler geliştirecekler.

Organize- Sıra ve Düzen:

Etkinlik 1 (3 ders saati)

1. Öğretmen akıllı tahta aracılığıyla dünyanın geçmişini ve geleceğini simüle eden dünya fotoğrafını öğrencilere gösterir. Öğrencilere fotoğrafta ne gördükleri ve hangi dünyada yaşamak istedikleri sorulur. İstenmeyen dünya görselinin sebepleri neler olabilir sorusu sorulur ve beyin fırtınası yapılır. Ardından öğrencilere aşağıdaki video izletilir.

Video: "A #NatureNow message from Greta Thunberg"

http://www.youtube.com/watch?v=P0B6AxeVNY8&ab_channel=WWFInternational (Süre:3:39 dk)

2. Öğrencilere "Gezegensemizi neden ve nasıl korumalıyız?" temel sorusu sorularak öğrencilerin büyük fikre ulaşmaları sağlanır. Beyin fırtınası yapılır.

3. Öğrencilere gezegenimizi korumayla ilgili konuşmak için hangi İngilizce kelimelere ihtiyacımız olduğu sorulur. Beyin fırtınası yapılır ve öğrencilerin söylediği kelimeler tahtaya yazılır. Anahtar sözcük yöntemi kullanılarak kelimeler çalışılır.

4. Çalışılan kelimeler ayrı ayrı kağıtlara yazılır ve sınıfın farklı köşelerine yapıştırılır. Kura ile sırayla ikiye bölünür ve öğrenciler İngilizcesi ya da Türkçe anlamı öğretmen tarafından söylenen kelimeleri bulup önce dokunmak için yarışılır. Eşlerden kaybedenler elenir ve kazananlar bir üst tura çıkar. Süreç yarışmayı bir öğrenci kazanana kadar bu şekilde devam eder ve kazanan öğrenci ödüllendirilir.

5. Bir sonraki ders için öğrencilere "Before/ After" etkinliği için görev verilir. Bu çalışmada öğrencilerden bir sonraki gün okula gelmez okulun farklı bölümlerinin (Bahçe, lavabolar, koridorlar vb.) fotoğraflarını çekmeleri istenir. Yine aynı günün sonunda sabah gözlemleyip fotoğraflarını çektikleri yerleri tekrar gözlemleyip yine fotoğraflarını çekmeleri istenir.

Etkinlik 2 (2 ders saati)

6. Dikkat çekme ve hatırlama için bir önceki derste oynanan kelime oyunu tekrar oynanır. Gönüllü öğrenciler duvarlarda asılı olan kelimelerden rastgele seçip cümle kurarlar.

7. Before/After çalışmasını yapıp gelen öğrenciler 4 er kişilik 6 heterojen gruba ayrılır. Öğrencilere "İnsan davranışlarıyla çevre kirliliği arasında nasıl bir ilişki vardır? temel sorusu yöneltilir ve beyin fırtınası yapmaları sağlanır.

8. Gruplardaki öğrencilere her birinin birer rap şarkıcısı rolüne sahip oldukları ve gönüllü olarak gezegenimizi korumak için insanları bilinçlendirme kampanyası başlattıkları söylenir. Her gruba farklı konu başlıkları verilir (Pollution, Recycling, Global warming, Animal Extinction, Deforestation, Saving energy). İstasyon tekniğinin kullanıldığı etkinlikte gruplar belirlenen konu başlığıyla ilgili sloganlar oluştururlar (her istasyonda bekleme süresi 3dk). Öğrencilerden bir sonraki derse rap şarkıcısı rolüne uygun kılık kıyafetlerle gelmeleri istenir.

Etkinlik 3 (4 ders saati)

9. Gruplar Before/After çalışması kapsamında çektikleri fotoğrafları birbirleriyle paylaşırlar. “Gezegemizi korumak için neler yapmalı/yapmamalıyız?” temel sorusu sorulur. Beyin fırtınası yapılır.

10. Gezegeni korumayla ilgili rap şarkısının yer aldığı video klipi akıllı tahta aracılığıyla açılır. Video hep birlikte izlenir.

Rap Şarkısı Video Klipi: “The Save The Planet Song by MC Grammar | Wonder Raps | Educational songs for kids”

https://www.youtube.com/watch?v=FreR7ZhqRQQ&ab_channel=MCGrammar%E2%80%9393RapSongs%26MusicVideos

11. Öğrencilerden gezegenimizi korumak için yapılması ve yapılmaması gerekenler ile ilgili should/shouldn’t yapısını kullanarak tavsiyelerde bulunmaları istenir. Her grubun konusuna göre tavsiyeler verilmesi hatırlatılır. Yine istasyon tekniği kullanılarak cümleler oluşturulur.

12. Her gruptan grup konusuna göre istasyon tekniğiyle oluşturulan sloganlardan, cümlelerden ve Brfore/After etkinliğinde çekilen fotoğraflardan oluşan poster hazırlamaları istenir.

13. Öğrencilere her grubun rap şarkıcılarından olduğu hatırlatılır ve grupların poster sunumlarını alt yapı müziği eşliğinde rap şarkısı söyleme performansıyla yapacakları söylenir. Gruplar belirlenen alt yapı müziği eşliğinde performanslarına hazırlanırlar. Rap şarkısı söyleme performansında kullanılan alt yapı müziği aşağıda verilmiştir.

Alt yapı müziği: “Freestyle Rap Beat | Hard Boom Bap Type Beat | Hip Hop Instrumental - "Behind Barz”

https://www.youtube.com/watch?v=vjWwR5FGj1k&ab_channel=AnabolicBeatz

14. Gruplar sırayla sahneye çıkar ve oluşturdukları rap şarkısını söyleme performansını gerçekleştirerek poster sunumlarını gerçekleştirirler.

15. Öğrencilerin oluşturdukları posterlere öğrencilerin grup performans fotoğrafları da eklenerek okul panosuna asılır. Böylece okuldaki öğrencilerde de gezegenimizi koruma konusunda farkındalık oluşturulması ve bilinçlendirilmesi amaçlanır.

Etkinlik 4 (2 ders saati)

16. Öğrenciler gezegenimizi koruma konusunda konuşma halkası etkinliği için okul bahçesine çıkartılır ve halka oluşturulur. Öğrencilere “What should/shouldn’t we do to save the planet?” sorusu sorulur. Konuşma nesnesi olarak kullanılan top gönüllü öğrenciye verilir ve her öğrenci konuştuktan sonra topu yanındaki arkadaşına verir ve konuşma etkinliği bu şekilde devam eder. Sırası geldiğinde konuşmak istemeyen öğrenci pas diyerek topu yanındaki arkadaşına verir.

17. Öğrenciler İngilizce Konuşma Motivasyonu Ölçeğini doldurur.

18. Öğrencilerle UbD tasarımlarının İngilizce konuşma becerilerine ve motivasyonlarına etkileri hakkında odak grup görüşmesi yapılır.

EK-13 Katılımcı Onam Formu

Katılımcı onam formu
Değerli katılımcı, Araştırma kapsamında değerli görüşlerinize ve katkılarınıza ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplama araçları kullanılarak elde edilecek tüm veriler bu araştırma kapsamında kullanılacak olup araştırma ekibi haricinde kimseye paylaşılmayacaktır. Kimlik ve kişisel bilgilerinizin gizli tutulması için raporlaştırmada kodlama kullanılacaktır. Araştırmaya katılımınız zorunlu olmayıp gönüllülük esası dikkate alınmaktadır. Katılımınız, görüşleriniz ve katkılarınız için teşekkür ederiz. Yukarıdaki açıklamaları okudum, anladım ve bu araştırmaya gönüllü katıldığımı onaylıyorum. Katılımcı Adı Soyadı:..... İmza:..... Tarih: Araştırmacı Adı Soyadı:..... İmza:..... Tarih: Formun biri sizde diğeri araştırmacıda kalacağı için iki nüsha olarak imzalayınız.

Katılımcı onam formu
Değerli katılımcı, Araştırma kapsamında değerli görüşlerinize ve katkılarınıza ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz süre içerisinde veri toplama araçları günlük, akran öneri formu, uzman öneri formu, proje formu, görüşme formu ve ölçek şeklindedir. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Tüm veriler bu araştırma kapsamında kullanılacak olup araştırma ekibi haricinde kimseye paylaşılmayacaktır. Kimlik ve kişisel bilgilerinizin gizli tutulması için raporlaştırmada kodlama kullanılacaktır. Araştırmaya katılımınız zorunlu olmayıp gönüllülük esası dikkate alınmaktadır. Katılımınız, görüşleriniz ve katkılarınız için teşekkür ederim. Yukarıdaki açıklamaları okudum, anladım ve bu araştırmaya gönüllü katıldığımı onaylıyorum. Katılımcı Adı Soyadı:..... İmza:..... Tarih: Araştırmacı Adı Soyadı:..... İmza:..... Tarih: Formun biri sizde diğeri araştırmacıda kalacağı için iki nüsha olarak imzalayınız.

EK-14 Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Aktif Öğrenme Etkinlikleriyle Zenginleştirilmiş Anlamaya Dayalı Öğretim Tasarımının (UbD) Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerilerine ve Motivasyonlarına Etkisinin İncelenmesi: Tasarım Tabanlı Bir Araştırma” adıyla, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi boyunca yapılacaktır.

Araştırmanın Hedefi: Öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini ve İngilizce konuşma motivasyonlarına katkıda bulunmak.

Araştırma Uygulaması: Geliştirilen tasarımın uygulanması Anket/ Ölçek/ Görüşme/ Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında herhangi bir nedenden dolayı çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse çalışmadan ayrılma konusunda özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Çalışmaya katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Saygılarımla,

Araştırmacı : GÜNGÖR KİL

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.*

..../..../.....

İsim-Soyisim İmza:

EK-15 UbD Uygulamaları Sürecinden Fotoğraflar









ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : GÜNGÖR KİL

Eğitim Durumu

Lisans : 2004- 2008 Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İngilizce Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans : 2015- 2019 Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri ABD
Eğitim Programları ve Öğretim
Tezli Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Mesleki Deneyim

Çalıştığı Kurumlar : 2008-2009 Eskişehir Amerikan Kültür Derneği Dil Okulları
2009-2010 Erzurum Amerikan Kültür Derneği Dil Okulları
2010-2011 Kütahya Amerikan Kültür Derneği Dil Okulları
2011- 2013 Iğdır İMKB Mehmetçik İlköğretim Okulu
2013- 2015 Kayseri Bünyan Yenimahalle Ortaokulu
2015- Burdur Bucak Ertuğrul Gazi Ortaokulu

İletişim

E-Posta Adresi :

İNTİHAL RAPORU

ORJİNALLIK RAPORU

% **10**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **9**

İNTERNET KAYNAKLARI

% **5**

YAYINLAR

% **3**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

acikbilim.yok.gov.tr

İnternet Kaynağı

% **3**

2

mufredat.meb.gov.tr

İnternet Kaynağı

% **1**

3

www.acarindex.com

İnternet Kaynağı

% **1**

4

dergipark.org.tr

İnternet Kaynağı

% **1**

5

docplayer.biz.tr

İnternet Kaynağı

<% **1**

6

Submitted to Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Öğrenci Ödevi

<% **1**

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Güngör KİL